Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern

Von Jane Eschment, Gesa Krebber

> *„Lehrer müssen sich noch mehr vernetzen und austauschen und dies nicht ausschließlich digital oder über soziale Netzwerke"*
> *Tweet auf Twitter, @Stefan Schwarze, 21.02.2018*

Das Netzwerk ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus von Lern- und Lehrprozessen geraten (vgl. Stegbauer 2010). In Bildungstheorien wird das Netzwerk als Metapher aufgegriffen, um aufzuzeigen, dass sich die unterschiedlichen Beziehungsgeflechte und Kommunikationsstrukturen als Paradigma im Kontext digital bestimmter Lebenswelten für unsere Gesellschaft durchsetzen (vgl. Kiefer/Holze 2018). In Anlehnung an Theorien wie der Akteur-Netzwerk-Theorie leiten Vertreter*innen aus Bildungsforschung und Schulentwicklung neue Praktiken ab und zeigen die aktuelle Wichtigkeit von „Netzwerken im Bildungsbereich" (vgl. Altrichter et. al. 2008) auf. Für eine Transformation der Lehrer*innenbildung an der Universität hin zu einem Netzwerk müssen Beziehungsgeflechte zu Praktiker*innen aus Schule, Kunstinstitutionen und Kunsträumen aufgebaut, gepflegt und nachhaltig durch entsprechende Ressourcen ermöglicht werden. Mit diesem Anspruch verbindet sich die Überzeugung, dass der wechselseitige Austausch von Wissen aus Praxis und Theorie auf Augenhöhe für eine Wissenschaft der Lehrer*innenbildung unerlässlich ist (vgl. Kraus 2017). Im Rahmen des hier beschriebenen Hochschulprojekts *Arts Education in Transition* (AEiT) folgen wir diesen Überlegungen und erproben Gestaltungsansätze zur Transformation der Bildungsinstitutionen in Richtung des Netzwerks. Konkret entwickelte Vernetzungsformate streben den wechselseitigen Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, Hochschulakteur*innen und Akteur*innen außerschulischer Kunst- und Kulturinstitutionen an, die häufig aufgrund systemischer Gegebenheiten wenig nachhaltig in Kontakt kommen. Wir forcieren eine gegenseitige Ansteckung von Praxis- und Erfahrungswissen, theoretischen Standpunkten und Forschungsperspektiven in Theorie und Praxis. Dieser Austausch zeigt sich als spannendes Moment in der Hochschullehre und hat das Potential, die Ausbildung von Lehrer*innen professionell weiterzuentwickeln.

Neue Teilhabe an Wissen

Durch komplexe soziale Vernetzungswerkzeuge und die unterschiedlichsten emergierenden Formate des geteilten Wissens, wie beispielsweise Wikis, werden Machtstrukturen rund um Wissen verschoben. Vielmehr lässt sich nunmehr – beispielsweise angesichts aktiver Teilhabe an Verschriftlichung von Wissensinhalten oder stärkerer Sichtbarkeit derjenigen, die an Archiven mitgewirkt haben – von kollaborativer Wissensproduktion sprechen, mit der fluide Wissensnetze (vgl. Jörissen/Marotzki 2010: 33) entstehen. Vernetzung wird für den Lehrer*innenberuf in diesem Sinne zum aktuellen Phänomen, da Wissen nicht mehr in brav geordneten Häppchen vorliegt und wir auf hyperkomplexe Wissensstrukturen stoßen. Die tradierten Erzählungen von Bildung und Bildern sind verunsichert. Kollaboration, so proklamiert es Mark Terkessidis, ist in dieser Herausforderung eine kreative, gemeinsame Arbeitsweise von Teams, um sich Wissen auf neue Weisen zu erschließen (vgl. Terkessidis 2015). Terkessidis beschreibt ein neues Konzept von Kollaboration, das als positive Zusammenarbeit und Vernetzung in heterogenen Gesellschaftsstrukturen das ersetzt, was einstmals durch Disziplin geregelt wurde (vgl. ebd.: 122f.). Angesichts von „globalen, digitalen Kommunikationsnetzen" (Jörissen/Meyer 2015: 7) sind Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen herausgefordert, die „auf netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungspraktiken" (ebd.) differenziert zu gestalten. Damit wird Vernetzung Teil der Aufgabe der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung.
In unserer Zusammenarbeit mit Lehrer*innen zeigt sich, dass das Bedürfnis nach Formaten für eine professionelle kunstpädagogische Vernetzung groß ist, hierfür im realen Schulalltag jedoch kaum Zeit zur Verfügung steht. Die Studie *Lehrerkooperation in Deutschland* (vgl. Anand Pant/Richter 2016) bekräftigt diese Erfahrungen. Kollegialer Austausch und kollegiale Zusammenarbeit werden schulgesetzlich zwar als wesentlich für die professionelle pädagogische Arbeit aufgeführt (vgl. Schulgesetz NRW: §57,

Art. 2), zugleich wird diese Arbeit kaum oder unwesentlich als bezahlte Arbeitszeit mit im Lehrdeputat der Lehrkräfte berechnet und ist de facto eine Ressource, die damit meist wegfällt oder sich in den privaten Bereich der Lehrkräfte verschiebt. Dieser Widerspruch weist auf Fehler im System hin. Wir stellen die Hypothese auf, dass der Anspruch an ein nachhaltiges Bewusstsein für hybrid vernetztes Lehren und Lernen erfordert, dass bereits im Studium bzw. der Lehrer*innenbildung Möglichkeitsräume geöffnet werden, um Formen und Strukturen solcher vernetzten Praktiken zu erproben und entsprechende Ressourcen für diese Arbeit einzufordern. Für uns als Lehrpersonen impliziert dies die Gestaltung des Studiums als Gelenkstelle zwischen Universität, Schulen und Akteur*innen aus Kunst und Kultur. Um tradierte Erzählungen der Lehrer*innenbildung zu innovieren, brauchen wir eine starke Gewichtung von teamorientierten Arbeitsstrukturen, eine Kultur der Ressourcen- und Wissensteilung – Kollaboration als ein Ausbildungsprinzip. Wie können konkrete Strukturen und Arbeitsweisen einer kollaborativen Praxis aussehen? Einen Pool an Inspirationen bietet das zentrale Bezugsfeld der Kunst.

Kollaboratives Wissen der Künste nutzen

Gerade in kulturellen und künstlerischen Praktiken hat Kollaboration und Vernetzung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hier finden sich bereits Strategien und Arbeitsweisen, die es andernorts noch auszuhandeln gilt. Beispielhaft können für eine solche kollaborative, künstlerische Praxis das Projekt *geheimagentur*, das Projekt *Bloch* des Künstlerduos *Com&Com,* sowie die künstlerischen Positionen Reena Spaulings oder *Improv Everywhere* genannt werden. Das Performancekollektiv *geheimagentur* (vgl. Ziemer 2013: 147) behauptet, selbst nicht zu wissen, „wer und wie viele ihm angehören" (ebd.) und agiert nach dem Prinzip von Open Source, Sharing und kollaborativer Kulturproduktion, ähnlich wie auf einer Wiki-Plattform. Es bezeichnet sich selbst als „freies Label, ein offenes Kollektiv" (vgl. geheimagentur 2010), das jede*r für eigene weitere Aktionen und kulturelle Interventionen nutzen kann. In der freien Theaterszene agieren zahlreiche Akteur*innen in kreativen Kollektiven, um aus der jeweiligen ästhetischen Perspektive Arbeitsstrukturen eigenständig zu gestalten, projektorientiert neu zu verhandeln und dennoch nachhaltige Netzwerke aufzubauen. Performance-Kollektive wie *Pulk Fiktion, Frl. Wunder AG, Hysterisches Globusgefühl, Henrike Iglesias u.v.m*. lösen hierarchische Positionen im Produktionsprozess auf, nutzen die Expertise der Vielen und schaffen performative Formate, Szenarien, Environments, Choreografien und Installationen, in denen temporäre, partizipative Gemeinschafts- und Erfahrungsräume mit dem Publikum entstehen.[1] Auch die Kunsttheorie dokumentiert und verhandelt zunehmend das Phänomen kollektiver Praktiken in den Künsten (vgl. Mader 2012: 7ff.). Auch in aktuellen Konzepten der Kunstvermittlung zeigt sich ein transformiertes Verständnis, das eine neue Gewichtung von Kollaboration, Durchkreuzung und Vernetzung in den Fokus rückt und entsprechende Strategien einfordert (vgl. Mörsch 2012: 84). Mit kollaborativen Praktiken können Institutionen verändert, demokratische Teilhabe an Kunst verstärkt und explizit eine machtkritische Befragung von Teilhabestrukturen und -bedingungen der Kunst- und Bildungsinstitutionen angestoßen werden (vgl. Mörsch 2012: 89f.). Im Diskurs der Kunstpädagogik wird ein solches vernetztes, kollaboratives Verständnis aufgegriffen und als elementar beschrieben (vgl. Krebber 2014). Sara Burkhardt zeigt an verschiedenen Stellen das Potential und die Notwendigkeit auf, den Kunstunterrichtsraum und die Kunstdidaktik um das Netz zu erweitern (vgl. Burkhardt 2010; 2015). Christine Heil verweist darauf, dass kollaborative Formen der Produktion zum einen in der zeitgenössischen Kunst beobachtbar sind und zum anderen „den Anforderungen an eine Pädagogik [entsprechen], die von Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung ausgeht und den Prozessen des Austauschs zwischen Individuen und Situationen der Interaktion in einer Gruppe ein besonderes Erfahrungspotential zuspricht" (Heil 2015: 157). Das lernende Subjekt wird als kollektive Entität begriffen. Die Einschätzung Heils zieht die Schlussfolgerung nach sich, dass das Kollaborative – wenn auch auf noch nicht umfassend geklärte Weise – Transformationen innerhalb der Kunstpädagogik bewirken kann, welche in der Lehrer*innenbildung erprobt werden müssen. Heil aktiviert hierfür am *Institut für Kunst und Kunstwissenschaft* der Universität Duisburg/Essen den *Kunstpädagogischen Salon* und das Mikroformat *Beute*, das als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungiert und netzwerkartiges Arbeiten stiftet (vgl. Kunstpädagogischer Salon 2016).

#teacherlife

In Social Media-Plattformen finden sich vermehrt hybride Vernetzungsphänomene, die zugleich informelle aber auch professionelle Handlungsstrategien von Lehrer*innen abbilden und dadurch einen neuen Austausch der Fachkräfte dokumentieren. Schulische Praxis wird präsentiert, transparent gemacht, zur Debatte gestellt und mit dem Wunsch nach Feedback und Fragen an

die Community weitergegeben. Die Netzwerke auf den digitalen Plattformen haben das Potential, dass sich Lehrer*innen schulübergreifend, niedrigschwellig und auf unteren hierarchischen Ebenen zusammentun, um sich fachlich auszutauschen, Ressourcen zu bündeln. Zukünftig könnten so Community-Strukturen wachsen, in denen Lehrer*innen sich ermächtigen temporäre Curricula selbst zu entwickeln und zu verändern, um Bottom-Up Prozesse einer demokratischen Lehre und Bildungsarbeit auszuformen. Insbesondere in den ästhetischen Fächern mit zum Teil sehr kleinen Fachkollegien an den Schulen spielt eine solche selbstermächtigende Vernetzung in institutionsübergreifenden Fachcommunities eine wichtige Rolle. Ganz praktisch zeigen sich Graswurzelvernetzungsformate und -phänomene in einer regen Aktivität von Akteur*innen in digitalen Communities, wie der *Materialbörse Kunstunterricht* (vgl. Kunstunterricht Materialbörse 2018), die einerseits einen internen fachlichen Austausch über Distanzen hinweg möglich macht und zugleich einen sonst eher ungehörten und ungesehenen Diskurs der Praktiker*innen und deren alltäglichen Fragen abbildet. Unter den Hashtags #teacherlife, #artteachersofinstagram oder #iteach verbinden sich Lehrer*innen mittlerweile global in sozial vernetzten Medien wie Instagram. Kunstdidaktische Blogs wie *kunstkrempel* (vgl. kunstkrempel 2014) oder *kunst-unterrichten.de* (vgl. kunst-unterrichten.de 2018) bieten einen Einblick in weniger sichtbare Bereiche des Kunstunterrichts (vgl. Leggewie 2007: 46). Auch bei Twitter werden Lehrer*innen zu Themen Ästhetischer Bildung oder dem Kunstunterricht aktiv, wie beispielsweise @belden_trixi. Einen starken Zulauf haben solche Strategien der Vernetzung im deutschsprachigen Raum noch nicht. Vor allem existieren viele vage Ideen darüber, wie es rechtlich aussieht, wenn man sich als Lehrkraft vernetzt bewegt und äußert. Mit den hier angerissenen Beispielen wird deutlich, welches Potential in den neuen vernetzten Praktiken steckt: bis dato unsichtbare Prozesse und Vermittlungsstrategien können sichtbar gemacht und in ihrer Komplexität mit einer Community verhandelt werden.

Networking beyond

Die offenen Strukturen netzbasierter Kommunikation sind gerade für Bildungsberufe bedeutsam. Auch wenn angesichts der neuen vernetzten Praktiken noch viele offenen Fragen über die differenzierte Gestaltung der Formate bestehen, wird deutlich, dass auch Studierende der ästhetischen Lehramtsfächer davon profitieren, wenn in der Ausbildung innovative Vernetzungsformate und -strategien in der Lehre erprobt und erforscht werden. Das Teilprojekt der Schulvernetzung von AEiT zielt auf einen wechselseitigen und verstärkten Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, außerschulischen Kunst- und Kulturinstitutionen und Hochschulakteur*innen ab. Mit einem ersten Mapping wird das Feld von Schule, Hochschule und Kulturbereich entlang der Fragestellung skizziert, welche Vernetzungspartner*innen überhaupt in Betracht kommen, wer bereits vernetzt ist und wie Vernetzung in konkreten Formaten gemeinsam gestaltet werden kann. Ausgehend von dieser Übersichtskarte werden verschiedene Implementationen am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* erprobt: Im übertragenen Sinne der Dreh- und Klapptüren eines Western-Saloons ist die Ringvorlesung *Saloon Arts Education* als ein Format gestaltet, in dem Studierende regelmäßig an Erfahrungen von Expert*innen aus der Schulpraxis teilhaben können, die ihre Perspektiven in den Hochschuldiskurs tragen. An den *Saloon Arts Education* knüpft sich das Ziel, verstärkt mit unterschiedlichen Gesprächs- und Vortragsformaten tradierte Strukturen der Machtverteilung und Wissensproduktion in Richtung Kollaboration und Teilhabe aufzubrechen. Mit Formaten wie *Bring a piece*, inspiriert durch das Vorbild *Beute* im Kunstpädagogischen Salon von Christine Heil, stellen Lehrer*innen denkwürdige Minifundstücke aus dem Kunstunterricht vor. Praktiker*innen nehmen sich den Raum und die Möglichkeit, ausgehend von ihren eigenen Fragen praxisnahe Diskurse anzustoßen. Die Gestaltung von Vernetzungstreffen, auf denen wir Alumnis und andere bereits praktizierende Kunstlehrer*innen sowie Fachleiter*innen an einen runden Tisch einladen, um gemeinsame Zukunftsperspektiven zu besprechen und aktuelle Belange im gegenseitigen Gespräch zu erörtern, liegt ebenfalls im Fokus unserer Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, die mit AEiT begonnen hat.

Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturräumen, wie dem *Forum Freies Theater Düsseldorf* auf- und ausgebaut. In zahlreichen Produktionsbesuchen, gemeinsamen Seminaren und Veranstaltungen findet kontinuierlich eine auf Rezeptions- und Teilhabeerfahrungen basierende Auseinandersetzung mit Ästhetiken und Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters statt. Fragestellungen der Kunstvermittlung an der Schnittstelle von Theater und Schule werden identifiziert und diskutiert, das Theater als alternativer Lernort erkundet, Gelingensbedingungen und strukturelle Verankerungsmöglichkeiten von Kooperationen zwischen Theater und Schule bzw. Universität untersucht.
Die im AEiT-Projekt konzipierten Vernetzungsformate stoßen auf ein reges Interesse unter den Studierenden und den Vernetzungspartner*innen. Der Wunsch mit Expert*innen aus der schulischen Praxis und der Kunst- und Kulturlandschaft in Kontakt zu

treten, um theoretische Inhalte und Perspektiven aus dem Studium zu übersetzen, wird vielfach artikuliert – und zwar nicht im Sinne eines leicht unter den Arm zu klemmenden Methodenkoffers, sondern als Bedürfnis nach einer ernsthaften Rückkoppelung zwischen den Studieninhalten, einer komplexen schulischen Realität und dem Anspruch, von einer gegenwärtigen künstlerischen Praxis aus zu agieren. Darin formuliert sich der Anspruch an die Hochschullehre und das Teilprojekt der Vernetzungsarbeit: Erfahrungsräume für Vernetzung im Kontext Ästhetischer Bildung zu öffnen und die Möglichkeiten von Wissensproduktion zu erweitern. Damit geht auch ein verändertes Verständnis von Forschung in der Lehrer*innenbildung einher. Sibylle Peters vom Forschungstheater in Hamburg postuliert den Abbau von Hindernissen aus einer kategorialen und institutionellen Trennung von Forschung einerseits und Anwendung andererseits hin zu einem demokratischen Verständnis von Forschung als kollektive Aufgabe aller Mitglieder der Gesellschaft (vgl. Peters 2013: 12). Die Entwicklung praxisbezogener Forschungsperspektiven, in die die jeweilige Expertise der Beteiligten einfließt, spiegelt sich u.a. im Ansatz der Aktionsforschung wider (vgl. Schürch/Novak 2006). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist eine entsprechende Ausrichtung des Praxissemesters im Masterstudium in der Verknüpfung mit der hier beschriebenen Vernetzungsarbeit ein idealer Nährboden für eine kollaborative Forschungspraxis im Feld von Kunst und Kunstpädagogik. Auf dieser Basis könnten Studierende unter dem Begriffskonzept des Forschenden Lernens kleine Studienprojekte entwickeln, die im Idealfall einen Reflexionsgewinn über das eigene Fach, die Haltung als Lehrer*in, die eigene Unterrichtspraxis und das System Schule hervorbringen. Wenn hier die Chance für Studierende besteht, gezielt mit einer interessierten und aktiv vernetzten Fachcommunity von Akteur*innen der Ästhetischen Bildung in Austausch zu treten, können sich spannende, forschende Konstellationen von zukünftigen und bereits aktiven Lehrer*innen bilden. Ein Netzwerk, welches Studierende und praktizierende Lehrer*innen schon im Studium zusammenbringt, kann eine Neugierde und kollektive Energie entfalten, das gemeinsame Fach und die Komplexität ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse zu befragen. Die Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* verschreibt sich dem Anspruch, Begegnungsräume für vielfältige – theoriebasierte und künstlerisch ausgerichtete – Fachpositionen sowie ihre Hybride zu öffnen und an der entralen Gelenkstelle der Lehrer*innenbildung eine entsprechend vernetzte Lehre zu implementieren. Wir erproben, wie wir als Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen zusammenarbeiten und eine Community bilden können, um uns gemeinsam in der Diskussion um Praktiken in Schule, Hochschule und Forschung zu Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung zu engagieren. Die Reflexion institutioneller Strukturen und die Analyse unterstützender wie hemmender Faktoren für eine kollaborative Arbeitsweise verbindet sich mit der Suche nach Handlungsspielräumen für Vernetzungsarbeit und Forderungen nach entsprechenden Ressourcen. Auf Basis dieser Reflexion treiben wir die Entwicklung von Begegnungsformaten und -plattformen voran. Damit möchten wir der Forderung nach Zusammenarbeit, wie sie beispielsweise an Referendar*innen gestellt wird, Rechnung tragen, und Strategien und Arbeitsweisen einer kollaborativen Wissensproduktion schon im Studium sichtbar werden lassen. Networking als Strategie beinhaltet das Potential, sich selbst und die eigene Institution als lernend zu begreifen und die transformierende Energie eines Netzwerks für strukturelle Veränderungen in der eigenen Institution zu nutzen. Wenn Schulen als Orte des „Community Building“ (vgl. Facer 2011) gedacht und performt werden, verbindet sich damit die bildungspolitische Forderung und Notwendigkeit, Vernetzungsarbeit von Lehrer*innen in Studium und Beruf zu verankern, aktiv durch entsprechende Ressourcen zu unterstützen und nicht als Teil des Privatlebens zu akzeptieren. Für uns bleibt es spannend zu beobachten, wie unsere neu auf Vernetzung ausgerichtete Arbeit das Selbstverständnis von angehenden Lehrer*innen verändert – und ob tradierte institutionelle Tanker sich durch agil vernetzte Akteur*innen zu kollaborativen Bildungsräumen transformieren lassen.

Anmerkung

[1]Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass die Agilität und künstlerische Innovationskraft von kollektiven Netzstrukturen in der freien Szene zumeist mit prekären Arbeitsbedingungen und einer starken Abhängigkeit von Förderstrukturen einhergeht. Kollektive der freien darstellenden Künste kämpfen für die Möglichkeiten ihrer Arbeitspraxis und entsprechende existenzsichernde Arbeitsbedingungen in einer auf Individualisierung und Genialisierung ausgerichteten Gesellschaft.

Literatur

Altrichter, Herbert/Berkemeyer, Nils/Kuper, Harm/Maag Merki, Katharina (2008): Vorwort der Reihenherausgeber. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen,

Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 5-8.

Anand Pant, Hans, Richter, Dirk (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh. Online: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [3.5.2019]

Burkhardt, Sara (2010): Räume netzbasierter Kunst. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.-25. Oktober 2009. Oberhausen: Athena Verlag, S. 363-369.

Burkhardt, Sara/Dudek, Antje/Heil, Christine/Sutter, Sabine (2015): Freiräume für kollektive Diskurserweiterungen schaffen. Einladung in einen Kommunikationsraum im Foyer. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): BuKo15 Blinde Flecken. Dokumentation der Kongressergebnisse. BÖKWE-Fachblatt, Band 4, S. 169-175.

Facer, Keri (2011): Learning Futures: Wie können wir die Beziehung zwischen Bildung und Zukunft neu denken?. Online: https://journal.hkw.de/learning-futures-wie-koennen-wir-die-beziehung-zwischen-bildung-und-zukunft-neu-denken/ [16.06.2018]

Hardwig, Thomans/Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Online: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/viele-lehrkraefte-arbeiten-mehr-als-48-stunden/ [13.03.2018]

Heil, Christine (2015): Kollaboratives Prosuming in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Attila Csörgő. Kunstdidaktische Entwürfe ausgehend von Gegenwartskunst. In: Schütze, Irene/Krause-Wahl, Antje (Hrsg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart, Weimar, S. 156–177.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Dimensionen Strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo et al. (Hrsg.): Medienbildung – Eine Einführung, Bad Heilbrunn.

Kiefer, Florian/Holze, Jens (2018): Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien. Wiesbaden: Springer VS.

Krebber, Gesa (2014): Apokalypse neu. Konsequenzen aus dem Kreativitätsdiskurs für die Kunstpädagogik. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): what's next. Art Education. Band II, München: kopaed, S. 170-173.

kunstkrempel (2014): kunst und krempel und die möglichkeiten und unmöglichkeiten von schule und kunst und anderem krempel (BLOG). Online: https://kunstlehrerin.wordpress.com/about/ [13.03.2018]

Kunstpädagogischer Salon (2016): Salon #16 – Beute(!) aus dem Kunstunterricht. Prof. Christine Heil. Institut für Kunst und Kunstwissenschaft. Universität Dusiburg/Essen. Online: https://kunstpaedagogischersalon.net/2016/12/09/salon-16-beute-aus-dem-kunstunterricht/ [19.07.2018]

Kunstunterricht Materialbörse (2018): Facebookgruppe. Online: https://www.facebook.com/groups/192542110933446/?ref=br_rs [18.03.2018]

Kunst unterrichten (2019): Anlaufpunkt speziell für Kunstunterrichtende an Schulen. In: kunst-unterrichten.de (BLOG). Online: https://kunst-unterrichten.de/ [08.05.2019]

Mader, Rachel (2012): Kollektive Autorschaft in der Kunst. Alternatives Handeln und Denkmodell. Bern: Peter Lang AG.

Matzke, Anja (2015): Das Theater auf die Probe stellen. Kollektivität und Selbstreflexivität in den Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters. In: Im Dialog, 1. Online: https://doi.org/10.16905/itwid.2015.2 . [01.03.2019]

Mörsch, Carmen (2012): Zeit für Vermittlung. Wie wird vermittelt? In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (Hrsg.): Zeit für Vermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012). Zürich, S. 84-94.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz NRW – SchulG vom 15.

Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [20.07.2018]

Stegbauer, Christian (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In: Ders. (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-20.

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: edition suhrkamp.

Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern

Von Jane Eschment, Gesa Krebber

„Eine Aufgabe für mehr als ein Jahrhundert“ sei es, die gravierenden Benachteiligungen des Individuums gegenüber den gesellschaftlich-politischen Bedingungen aufzuheben. Allein durch *ästhetische Erfahrungen* könne persönliches Lebensglück gewährleistet und die Allgemeinheit positiv verändert werden. Was sich liest wie eine reformpädagogische Idee, wie ein Gegenentwurf auf die bildungspolitischen Veränderungen der Nach-PISA-Zeit, wurde bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten von Friedrich Schiller in einer leidenschaftlich verfassten Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (vgl. Schiller 1795) gefordert. Obwohl sich die gesellschaftlichen Bedingungen seither stark gewandelt haben, fehlen die pädagogisch-philosophischen Reflexionen des universalgelehrten Dichters in fast keinem Begründungszusammenhang von Erziehungs- und Bildungskonzepten, bei denen ästhetische Praktiken im Vordergrund stehen. Und diese erleben seit Beginn des neuen Jahrtausends eine erstaunliche Konjunktur – nicht nur in konkreten Umsetzungen, wie an der Universität zu Köln, wo Lehramtsstudierende den Lernbereich Ästhetische Erziehung wählen können –, sondern auch in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen.
Schillers Theorien zu Ästhetik, Politik, Soziologie und pädagogischer Anthropologie bilden auch nach über 200 Jahren einen spannenden Bezugsrahmen für aktuelle Bildungs- und Erziehungsfragen. Obwohl es sicherlich ihrer Komplexität und ihrem Kontext kaum gerecht wird, bieten sie unwiderstehliche Vergleichsmöglichkeiten und Resonanzen beim Versuch einer Bestandsaufnahme zur Ästhetischen Erziehung im 21. Jahrhundert.

Zur Relevanz Ästhetischer Erziehung im 21. Jahrhundert

Die Lebenswirklichkeit der heute heranwachsenden Generation wird zunehmend durch medientechnische und soziokulturelle Entwicklungen bestimmt, deren Auswirkungen nicht absehbar sind. In pädagogischen Begründungszusammenhängen finden sich viele übereinstimmende und belegbare Faktoren, die mit unterschiedlicher Gewichtung für die Legitimation ästhetischer Erziehungskonzepte herangezogen werden:

- Gesellschaftsökonomische Veränderungen und deren Auswirkungen auf Familienstrukturen vergrößern die Gefahr mangelnder emotionaler und sozialer Aufmerksamkeit und Fürsorge bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen; gleichzeitig werden weniger moralisch- ethische Werte weitergegeben.
- Im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung gehen künstlerisch-ästhetische Traditionen und Ausdrucksformen verloren; die (multi-)kulturelle Vielfalt droht zu schwinden.
- Studien belegen, dass die Partizipation an Sport- und Kulturangeboten in Deutschland stark nach Schichtenzugehörigkeit variiert. Besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus einkom-

mensschwachen Familien nehmen deutlich weniger außerschulische Bildungsmöglichkeiten wahr (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).

Schiller echauffierte sich leidenschaftlich über die Auswirkungen der technischen Entwicklung auf den Menschen, der hierdurch zerrüttet und zerstückelt, mit seinem „kalten Herzen“ nur dem „Geschäftsgeist“ verpflichtet scheint (Schiller 1795: 30f.).

- Die fortschreitende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt stellt eine Herausforderung dar, der heute nicht einfach durch pauschale Ablehnung oder unkritische Begeisterung begegnet werden darf. Verantwortungsbewusste Bildungsprozesse ermöglichen Zugang, praktische Aneignung und Teilhabe an allen relevanten Technologien, verschaffen Medienkompetenz unabhängig vom Elternhaus.
- Unter anderem auch als Folge der durch elektronische Medien veränderten Freizeitgewohnheiten wächst der Anteil an Aktivitäten, in denen primäre Wirklichkeitserfahrungen und körperliche Betätigungen fehlen. Bei Kindern und Jugendlichen beschränken sich unbeaufsichtigte Aufenthalte in der Natur oder im Stadtraum oftmals auf den Schulweg.
- Nicht erst durch die bildungspolitischen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf der Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das soll und wird sich nicht grundsätzlich ändern, wenngleich die Wichtigkeit (und Effizienz!) ganzheitlichen, sinnlich-emotionalen Lernens in Bildungsprozessen heute nicht in Frage gestellt wird (vgl. Rittelmeyer 2010, vgl. Bamford 2006).

Für Schiller hängt das Wohlergehen der Gesellschaft von der Zufriedenheit und dem Glück des einzelnen Menschen ab.

- Fragen, die die eigene Existenz betreffen, und Ausdrucksformen, mit denen über die Sprache hinaus Erlebtes reflektiert und Erkenntnisse kommuniziert werden können, gehören zum individuellen Selbstbildungsprozess, der nicht planbar ist und sich traditionellen Unterrichtsstrukturen und Bewertungsmethoden entzieht.

Where the magic happens: Ästhetische Erfahrungen

Die von Schiller als Rettung beschworene *ästhetische Erfahrung* verbindet im Kern nahezu alle aktuellen Positionen und Erscheinungsformen ästhetisch-kultureller Erziehungs- und Bildungskonzepte.
Etymologisch abgeleitet vom griechischen Wort „aisthesis“, steht hier sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis im Mittelpunkt. Seit der wissenschaftlichen Etablierung des Begriffs durch Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ 1750 (vgl. Baumgarten 1983) verläuft die Bedeutungsentwicklung vielschichtig und komplex. Auf das Wesentliche verkürzt und etwas salopp ließe sie sich charakterisieren als Schwerpunktverlagerung von der sinnlichen Wahrnehmung zur Konzentration auf die Kunst als Referenzfeld und wieder zurück. Wirkungsmächtige Theorien zur Ästhetik stammen u. a. von Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Theodor W. Adorno, Wolfgang Welsch, Martin Seel; in der Lerntheorie wird die Dimension der Erfahrung auf John Dewey zurückgeführt.
Ursula Brandstätter ist es gelungen, den historischen und aktuellen Theoriebestand zu einer zeitgemäßen Begriffsbestimmung von ästhetischer Erfahrung weiterzuentwickeln, die sich als Bezugsrahmen und Legitimation für alle aktuellen Konzeptionen sehr gut eignet (vgl. Brandstätter 2008, 2012). Die wichtigste Begründung für die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, liegt für sie im adäquaten Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Wirklichkeit in unserer komplexen Welt. Ästhetische Erfahrungen haben bei Brandstätter hierfür Modellcharakter: „Sie sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbaren, zwischen Bestimmtem und Unbestimmten“ (Brandstätter 2012: 180).
Brandstätter verweist auch auf die aktuellen Entwicklungen auf Hochschulebene, wo durch „artistic research“ oder „Künstlerische Forschung“ diesen Faktoren Rechnung getragen werden könne. Auch die kunstpädagogische Konzeption der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen fällt in diesen Legitimationsrahmen.

„Ästhetische“ oder „Kulturelle“ – „Erziehung“ oder „Bildung“?

Aktuelle Konzepte und Bildungsangebote, in denen Qualitäten des Ästhetischen im Mittelpunkt stehen, variieren und unterscheiden sich in dem Grad, in dem diese Erfahrungen auf die eher klassischen Kunstsparten (wie Bildende Kunst, Theater, Musik) und formalisierten Bildungs- und Kultureinrichtungen (z. B. Museumspädagogik, Theater, Orchester) rückgebunden werden oder alles einbeziehen, das mit dieser Aneignungsweise erschlossen werden kann. Zudem gibt es Unterschiede, was die Beteiligung von Schule im Verhältnis zu außerschulischen Einrichtungen und privaten Initiativen angeht. Die begrifflichen Abgrenzungen bieten hier nur teilweise eine hilfreiche Orientierung, da auch Mischformen und Variationen (z. B. musisch-ästhetische, künstlerische Erziehung/Bildung) zu finden sind.
Als spezifische, schon etablierte Benennung für Schul- und Studienfächer in verschiedenen Bundesländern umfasst „Darstellendes Spiel“ spielerische theatrale Aktionsformen, bei denen soziale und ästhetische Fähigkeiten ausgebildet werden sollen.
Bei der Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ liegt der Akzent auf dem Anspruch der gerechten Teilhabe an Kultur als Bestandteil der Allgemeinbildung und individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Obwohl der Begriff in einem viel umfassenderen Sinn die Gesamtheit der geistigen und materiellen Leistungen und Hervorbringungen des Menschen bzw. einer bestimmten Gemeinschaft meint, wird Kultur in diesem Zusammenhang vorrangig auf die traditionellen Sparten (Kunst, Musik, Theater, Tanz; seltener auf angewandte Bereiche wie Architektur, Design) bezogen. Verstärkt seit den 1980er-Jahren werden entsprechende Bildungsinitiativen von Dachverbänden und Institutionen wie der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (*BKJ*), dem *Deutschen Kulturrat* und der *Kulturpolitischen* Gesellschaft engagiert vertreten.
Die Begriffe „Ästhetische Erziehung“ oder „Ästhetische Bildung“ tauchen in ihrer verbindlichsten Form als konkrete Fachbezeichnung oder in eher allgemeinen pädagogischen und curricularen Zusammenhängen von Schule oder Hochschule auf.
Dabei ist es durchaus ein Unterschied, ob von *Erziehung*, also einer von außen auf das Individuum wirkenden pädagogischen Intervention, die Rede ist oder der Begriff der *Bildung* schon als Anspruch an sich, auf die Möglichkeiten der Selbst-Veränderung zielt. Diesen subjektgebundenen Prozess beschreibt Schillers Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt 1792 als aktive Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt (vgl. Humboldt 1997: 25).
Während Erziehung nach vereinbarten und begründeten Zielen und Inhalten (z. B. als Curricula mit Kompetenzerwartungen) für bestimmte Lerngruppen in festgelegten Zeiträumen funktioniert, verläuft (Selbst-)Bildung individuell und lebenslang.
Demnach müssten „ästhetische Erfahrungen“ und „Erziehung“ einen unüberbrückbaren Widerspruch in sich, ein Paradoxon, darstellen, kann doch sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis nur subjektiv und individuell erfolgen und nicht als planbares Lehr-/Lernziel herhalten. Dass Ästhetik und Erziehung zusammengehören, wird besonders in dem Bereich deutlich, wo sie allgemein*bildend* aufeinandertreffen: in der Schule! Nach bildungswissenschaftlichem Verständnis darf sich Erziehung nicht auf die Weitergabe kultureller Wissensbestände, Wertvorstellungen und Fertigkeiten beschränken, sondern ihr obliegt die Aufgabe, den Menschen bei der Entwicklung seiner selbstbestimmten Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. Mollenhauer 1972). Die elementare Bedeutung ästhetischer Erfahrung steht dabei außer Frage. Hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe von *Ästhetischer Erziehung*. Die Schnittmenge der Bereiche Ästhetik und Erziehung markieren subjektive und intersubjektive, individuelle und soziale, initiierte und eigenständige Aneignungsformen; sie können persönliche Bildungsprozesse in Gang setzen und ihren Vollzug ermöglichen. Erzwingen oder messen lässt sich Selbst-Bildung allerdings nicht.
Ob „kulturell“ oder „ästhetisch“ – ob schulisch oder außerschulisch, die Kernbereiche und Handlungsfelder ähneln sich sehr. Bestimmte Sparten und Disziplinen gehören zum Konsens: Dies sind Musik, (Bildende) Kunst, Theater und Tanz; im weiteren Bezugsrahmen werden aber auch Film/Video, Literatur, Aktion und Performance genannt sowie (seltener) Zirkus/Akrobatik, Musical, Spiel und Architektur. Vereinzelt tauchen lebensstilspezifische Bezüge (z. B. Mode, Wohnen) oder subkulturelle Ausdrucksformen (z. B. Street Art, Poetry Slam) auf.
Die alltagskulturelle Bedeutung digitaler Medien ist hierbei unbestritten. Als Werkzeug und Verfahren gehören sie schon längst zum integralen Bestandteil aller genannter Bereiche; in ihren populärsten Erscheinungsformen (z. B. soziale Netzwerke, Computerspiele) führen sie in den aktuellen Diskursen dennoch ein eher randständiges Dasein.

Ästhetisch-kulturelle Teilhabe aus bildungspolitischer Sicht

Eine besondere Aufwertung erfuhren ästhetisch-kulturelle Intentionen im letzten Jahrzehnt durch wichtige bildungspolitische Res-

olutionen und Empfehlungen auf globaler und nationaler Ebene. Auch die Entwicklungen in Schule und Studium schöpfen hieraus ihre Legitimation.
So definierte die UNESCO auf der Weltkonferenz von 2006 kulturelle Bildung als ein Menschenrecht, das jedes Individuum befähigen solle, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen (vgl. UNESCO 2006).
Über die genannten Kontexte und Begründungsargumente hinaus wird hier der Wirkungszusammenhang zwischen kultureller Bildung und sozialer Kompetenz betont. In nahezu Schiller'scher Radikalität sehen die Autor*innen in der Aufwertung kognitiver Qualitäten auf Kosten emotionaler Verarbeitung einen Grund für den „Niedergang des moralischen Verhaltens der modernen Gesellschaft" (UNESCO 2006: 5). Der von Schiller mittels ästhetischer Erfahrung und Kunst befreite Mensch wird hier zum/zur aktiven Staatsbürger*in, der/die durch „Empowerment" zu nicht weniger als der Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens als Ziel aller kulturellen Bildung beiträgt.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) als oberste Deutungsinstanz in nationalen Kultur- und Bildungsangelegenheiten setzt in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (vgl. KMK 2007/2013) den Fokus auf die gleichberechtigte Teilhabe an Kunst und Kultur. Obwohl nicht titelgebend verankert, wird im Text der ästhetischen Wahrnehmung und Praxis große Bedeutung an der Entwicklung kultureller Bildung zugemessen.

Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch „erweiterte Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten jenseits des gesprochenen oder geschriebenen Wortes" (KMK 2007: 2) versprechen sich die Kultusminister*innen von eher konventionell-bildungsbürgerlich geprägten Settings, wie Theatern, Ateliers, Museen, Orchestern und der Begegnung mit Kulturschaffenden; Programme wie „Jedem Kind ein Instrument", „Kinder zum Olymp", „Kulturagenten" werden ausdrücklich begrüßt.
Der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bildungs-Bericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erscheint seit 2006 im Zweijahresrhythmus. Im Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf" von 2012 berücksichtigt er explizit auch die alltäglichen musisch-ästhetischen Aktivitäten und Erfahrungsräume in Familie, außerschulischen Einrichtungen und jugendkulturellen Szenen. Den Neuen Medien und insbesondere dem Internet sei eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich darin autonome ästhetische Artikulationsformen erschließen ließen (vgl. DIPF 2012).

In ihrer Quintessenz widersprechen die zitierten bildungspolitischen Empfehlungen ausdrücklich dem Trend, Bildungsqualitäten auf die (PISA-)Fächer zu reduzieren, die vermeintlich objektiven Kompetenzmessungen zugänglicher sein sollen. Unter welchem Label auch immer – die kompensatorische Funktion ästhetisch-kultureller Erfahrungen steht nie infrage. Beide Positionspapiere und der Bildungsbericht messen der Schule eine zentrale Bedeutung und Verantwortung bei der Initiierung ästhetischer Erfahrungsprozesse zu. Insbesondere durch Ganztagsangebote könnten bestehende schichtenspezifische Benachteiligungen zwar nicht vollständig ausgeglichen, aber zumindest reduziert werden.
An Ästhetischer Bildung sind aber nicht nur die künstlerischen Kernfächer beteiligt. Ästhetische Verfahren als integraler Bestandteil und Lernmethode („Arts in Education", UNESCO 2006: 8) können in *allen* Unterrichtsdisziplinen Verstehensprozesse intensivieren und vertiefen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die Vermittlung und Aneignung ästhetischer Erfahrungen anders verlaufen muss als beim linearen kognitiven Lernen.

„ÄsthetischeErzieherInnen": Universal-Talente oder Allround-Dilettanten?

Mit dem Diskurs um die Ziele und Inhalte Ästhetischer Erziehung und Bildung untrennbar verbunden, stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen und Voraussetzungen diejenigen verfügen müssen, die angemessene Ästhetische Erziehung leisten und damit individuelle Bildungsprozesse ermöglichen können.
Konsens besteht hinsichtlich des Anspruchs, dass das Personal nicht nur selbst künstlerisch-praktische Erfahrungen und Fertigkeiten in den beteiligten Disziplinen besitzen muss, also beispielsweise tanzen, malen, singen kann, sondern auch über didaktische Kompetenzen verfügt, die für eine adäquate Vermittlung unverzichtbar sind. Leidenschaftlich und kontrovers wird in Ausbildungszusammenhängen und von den Berufsverbänden diskutiert, ob interdisziplinär und fächerübergreifend qualifizierte

Pädagog*innen, in der Regel ohne verpflichtende Eignungsprüfung, zu einer Minderung des fachlichen Anspruchs führen.
Diese Bedenken greifen ins Leere, wenn die spezifischen Bezugspunkte und Qualitäten ästhetischer Erfahrungen, wie von Baumgarten bis Brandstätter ermittelt, den Kompetenzrahmen bestimmen.
Als wirkungsmächtiger Vorschlag in diese Richtung kann der Beschluss der Kultusminister* innenkonferenz (KMK 2008/2015: 60) angesehen werden. Hier finden sich für die Grundschulbildung Inhalte für einen Studienbereich *Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung*. Unter den fachlichen Perspektiven werden u. a. ästhetische Wahrnehmung, die Bedeutung von Körperlichkeit und ästhetische Transformationen von Alltag genannt; als fachdidaktische Grundlagen sollen Ziele und Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport integriert in der ästhetischen Bildung sowie kindgerechte Ausdrucksformen und Lernarrangements vermittelt werden.
Diesem Begründungskontext folgt die Konzeption des Lernbereichs Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Ästhetische Erziehung im Kölner Lehramtsstudium

Seit dem Jahr 2009 sieht die Lehramtszugangsverordnung (LZV vom 18. Juni 2009) in Nordrhein-Westfalen das Studium des Lernbereichs Ästhetische Erziehung vor. Über das Grundschullehramt hinaus wird hier mit der Ausweitung auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung dem Potenzial ästhetischer Erfahrungen für Inklusionsprozesse zusätzlich Rechnung getragen. Umso kritischer ist die Tatsache zu bewerten, dass bislang Gegenstellen (z. B. Studienseminare, Fachseminarleiter*innen) in der zweiten Ausbildungsphase fehlen und der Lernbereich noch nicht in die Stundentafel implementiert wurde.
Im Vertrauen darauf, dass hier auf Schulseite bildungspolitisch konsequent nachgebessert wird, bietet die Universität zu Köln, als bisher einzige Hochschule im Geltungsbereich, das Studium der Ästhetischen Erziehung seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zum Wintersemester 2011/12 an. Die Konzeption orientiert sich im Wesentlichen an den Standardsetzungen und Legitimationsstrategien der oben genannten kulturpolitischen Manifeste und wissenschaftlichen Diskurse, weist aber auch spezifische Merkmale und Schwerpunktsetzungen auf, wie Curricula und Modulhandbücher zeigen. In diesen artikuliert sich durch die Zusammenarbeit der Fächer Kunst und Musik mit dem Arbeitsbereich Bewegungserziehung bereits das grundsätzlich interdisziplinäre Verständnis des Lernbereichs.

Dass die pädagogischen und gesellschaftlichen Wirkungsansprüche einer Ästhetischen Erziehung und Bildung durch Schulunterricht über die traditionellen künstlerisch-musischen und bewegungsorientierten Kontexte hinausgehen müssen, zeigt sich in der Konzeption des Kölner Lernbereichs insbesondere in der integrierenden Verbindung von:

- fachlichem *und* interdisziplinärem Lernen,
- prozess- *und* produktorientierter Praxis,
- individuellem *und* gemeinschaftlichem Arbeiten,
- lehrgangsorientierten Methoden *und* Projekten,
- eigenem ästhetisch-performativem Handeln und Deuten *und* der Wahrnehmung und Reflexion von Ergebnissen solchen Schaffens,
- Gegenstandsbereichen der (zeitgenössischen) Kultur *mit* der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Eine wesentliche Intention stellt zweifelsfrei die Entwicklung einer spezifischen *ästhetisch-künstlerischen Haltung* bei den Studierenden als zukünftigen Vermittler*innen bzw. *Ermöglicher*innen* entsprechender Erfahrungsprozesse bei Schüler*innen dar, was sich im Curriculum mit einem fachpraktischen Anteil von über 50% niederschlägt.
Der spezifische inhaltliche Fokus liegt hierbei auf interdisziplinären performativen Schwerpunkten („ips“) und kinder- und jugendaffinen Ausdrucksformen wie Tanz, (Bewegungs-, Schatten-, Instrumental-)Theater, Zirkus, Performance, Aktion, Klangcollage. Der besonderen Bedeutung digitaler Technologien und Kommunikationsformen (z. B. Smartphone, internetbasierte soziale Netzwerke) in aktuellen Bildungsprozessen soll in allen Sparten Rechnung getragen werden; komplementär dazu kommen im Rahmen von Medienkunst (z. B. Film/Video, Clip, Animation, Netzkunst) wiederum auch sinnlich-körperhafte Ausdrucksmittel und Phänomene (z. B. Klang, Farbe, Bewegung) zum Tragen.

Fazit und Ausblick: Ästhetische Erziehung in der Schule

In Schillers humanistischer Utopie vermag die ästhetische Erfahrung als Zentrum aller Erziehung harmonische und freie Persönlichkeiten auszubilden. Seine grandiose Idee von der Rettung des Menschen durch die Kunst eignet sich – bei aller Sympathie – nur bedingt für eine bildungspolitische Legitimation.
Zusammenfassend lassen sich aktuelle Begründungsstrategien für ästhetische Bildung in Schule und Studium zwischen den Polen empirisch belegbarer „Effizienz“ und dem subversiven, nicht messbaren Potenzial dieser Erfahrungen verorten.

Auf der einen Seite werden die positiven Auswirkungen auf schulerfolgsrelevante Faktoren, wie Intelligenz, Motivation, Sozialkompetenz, Ich-Stärke und Kreativität, betont. Obwohl die Erforschung von Transferwirkungen noch nicht als abgeschlossen gelten kann und die bisher bewiesenen Effekte von Kind zu Kind differieren und empirisch eher unspektakulär ausfallen, bezweifelt heute niemand, dass ästhetisch-künstlerische Aktivitäten auch außerkünstlerische Kompetenzen fördern und somit zum Bildungserfolg beitragen (vgl. Rittelmeyer 2010).
Der Wert ästhetischer Erfahrungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung entzieht sich quantifizierbaren Messverfahren, dabei liegt gerade hierin die besondere Kraft und spezifische Relevanz.
Nicht allein das Wahrnehmen und Reflektieren von ästhetischen Phänomenen (z. B. Musik hören), sondern das eigene Imaginieren und Erzeugen neuer Wirklichkeiten entspricht existenziellen Gestaltungsbedürfnissen. Gerade die „Andersartigkeit“ ästhetischer Zugänge, das Spielerische, Spontane, Unbeweisbare und Unerwartete, kann Kinder und Jugendliche dazu anregen, sich tolerant und offen auf Pluralität, Heterogenität und Unbekanntes einzulassen.
Die Chance zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Weltaneignung muss in der Schule angelegt werden, indem hier *so oft wie möglich* in jeglichem Unterricht, *intensiviert* in den künstlerischen Kernfächern, und *optimal* in einem eigenständigen, auf der Stundentafel ausgewiesenen Lernbereich, ästhetische Erfahrungen initiiert und professionell begleitet werden.

Literatur

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Felix Meiner.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Bonn. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtums-bericht-2013.pdf?__blob=publicationFile [14.03.2016].

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/h_web2012.pdf [14.3.2016].

Humboldt, Wilhelm von (1997): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 5. durchgesehene Aufl.

Kultusministerkonferenz (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [14.3.2016].

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [14.3.2016].

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. [1. Teil; 1. bis 9. Brief] In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen. 1. Stück. Tübingen: Cotta, S. 45-124.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon. Online: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf [14.3.2016].

Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern

Von Jane Eschment, Gesa Krebber

Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus?

Kompetenzen reichen nicht

Professionalität steht hoch im Kurs. Beim Stichwort „Qualifizierung in der Lehrerbildung“ fallen Begriffe wie „Classroom management“, „Kompetenzraster“ oder „Diagnosematrix“. Das klingt nach Professionalität, dies jedoch in einem primär technologischen Sinn: Hier die mit Kompetenzen ausgestatteten Lehrerinnen und Lehrer (im Sinne eines Tools, das ihnen zur Verfügung steht), dort ein bestimmtes Setting, das sie im Sinne eines sich bestenfalls selbststeuernden Lernens modellieren. Ein solches Verständnis von Lehren und Lernen im Unterricht unterscheidet sich von einem pädagogischen Ansatz, der sich zum einen aus der Einsicht in die Komplexität und nur bedingte Beherrschbarkeit von Unterrichtsprozessen ergibt und zum anderen sich dezidiert auf die Subjektivität der Heranwachsenden und die Potentiale von Beziehungen richtet (vgl. Klafki 2002, Künkler 2011).

> *„Zunächst einmal muss ich feststellen, was der einzelne überhaupt bei mir lernen möchte, wo Schwerpunkte seines Interesses und seine Möglichkeiten liegen. Mir kommt es aber nicht darauf an, das einfach so laufen zu lassen, sondern ich muss ihn, wenn Schwierigkeiten auftauchen, mit etwas Neuem in ihm konfrontieren.“ Joseph Beuys, Künstler (MEuK: 31)*

Schulische und akademische Kunstpädagogen/-innen taten sich mit der Einführung von „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ besonders schwer, weil sich der Umgang mit Kunst im Allgemeinen sowie mit künstlerischen Prozessen im Speziellen letztendlich dem Anspruch von Steuerung und Messbarkeit entzieht. So lässt sich Kunst nur bedingt lehren und lernen, weshalb ein eher diffuser Begriff „ästhetischer Erfahrung“ zur wichtigen Orientierungsmarke für Kunstunterricht wurde. Vertreterinnen einer „kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ sahen sich unlängst von diesem Spannungsfeld herausgefordert und stellten mit dem „künstlerischen Portfolio“ einen fachdidaktischen Entwurf zur Diskussion, in dem das dynamische Moment ästhetischer Erfahrung innerhalb standardisierter Strukturen geltend gemacht wurde. Die hier entworfene Form einer bildnerisch-gestalterischen Auseinandersetzung definierten die Autorinnen als ein fachspezifisch geeignetes Instrumentarium „selbstbestimmten Lernens“,

mit dem Schüler/-innen ihren künstlerischen Arbeitsprozess „reflektieren, diagnostizieren und regulieren“ (Aden/Peters 2012) können.

Wir möchten diese Diskussion nun weniger auf einer methodisch-didaktischen Ebene weiterführen, sondern, den eigenkritischen Impuls der beiden Autorinnen aufgreifend, jene aktuell fast unumstrittene Leitkategorie „selbstbestimmten Lernens“ konfrontieren mit der Frage nach dem Stellenwert der Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Schüler/-innen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Keinesfalls möchten wir damit das erzieherische Ziel der Selbständigkeit von Schüler/-innen in Frage stellen, bezweifeln aber, dass das Ziel unbedingt der Weg sein muss. Denn es spricht (immer noch) vieles dafür, dass der Lehrer, die Lehrerin im Unterricht eine tragende Rolle spielt und an der Wirksamkeit von Unterricht entscheidenden Anteil haben (was u.a. 2009 durch die „Hattie-Studie“ belegt wurde; vgl. Hattie 2009). Wir meinen, dass „guter“ Lehrer, „gute“ Lehrerinnen im Idealfall nicht nur „Lernbegleiter“ oder „Coaches“ sind, die sich als Personen möglichst im Hintergrund halten, sondern Figuren, die sich einsetzen und als Personen präsent werden. Diese Präsenz sehen wir jedoch nicht als eine absolute Größe, sondern gehen davon aus, dass die Wirkung von Unterricht und die Ermöglichung selbstständiger Bildungsprozesse entscheidend von dem (professionellen) Selbstverständnis der Lehrenden und von der Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern abhängen.

Im Kunstunterricht machen viele Lehrende die Erfahrung, wie viel Zuwendung und Unterstützung Schülerinnen und Schüler bedürfen, um offen angelegte künstlerische Aufgabenstellungen wirklich *durch*arbeiten zu können. Denn solche Prozesse sind mit Hürden und Widerständen verbunden, allein schon, wenn es darum geht, sich selbst etwas zur Aufgabe zu machen, eine eigene Frage zu entwickeln oder schließlich den individuellen Prozess eines Abgleichs von Inhalt und Form durchzuhalten. Hilfreich sind dann gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und dazu selbst diese Erfahrungen gemacht haben. Es braucht also eine Reihe an „Kompetenzen“ – da sind wir uns mit der aktuellen Bildungsdiskussion völlig einig – es braucht aber darüber hinaus noch etwas anderes. Wir meinen, dass eine durch Selbstreflexion entwickelte Haltung die Basis ist, um Didaktik und Methodik innerhalb des fragilen und flexiblen Gefüges „Unterricht“ immer wieder neu abgleichen zu können.

> *„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 zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefgehender wirkt.“ Siegfried Neuenhausen, Künstler und em. Professor an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig (MEuK: 44)*

Konkrete Dimensionen einer solchen kunstpädagogischen Haltung möchten wir im Folgenden erörtern. Wir beziehen uns dafür auf Befragungen von künstlerisch Lehrenden aus Schule und Hochschule, die wir im Rahmen einer dreijährigen Fallstudie (2010-13) an der Kunsthochschule Kassel durchführten (vgl. Wetzel/Lenk 2013, kurz MEuK). Ausgangspunkt dafür bildete zunächst unser Interesse für die besonderen Qualitäten, derer die Lehrenden zur Förderung offen angelegter bildnerisch-künstlerischer Prozesse im Kunstunterricht bedürfen. Und so hofften wir zunächst, aus den Gesprächen entsprechende (persönliche und fachliche) Kompetenzen herausfiltern zu können, stellten aber fest, dass das Problem kunstpädagogischer Professionalität vielschichtiger angelegt ist, sich also nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen reduzieren lässt. Den Untertitel unserer Publikation zur Studie „Kunstunterricht als eine Frage der Haltung“ möchten wir daher nun als These weiterführen und vertiefen.

> *„In der Frage klingt die Vorstellung an, dass durch die richtige Methodik in der Schule plötzlich alle erwachen können. Wie Dornröschen wach geküsst werden. Diese Vorstellung ist natürlich falsch.“ Alf Schuler, Künstler und em. Professor für Bildhauerei an der Kunsthochschule Kassel (MEuK: 65)*

Was wirkt im Unterricht?

Entgegen dem bereits skizzierten bildungspolitischen Trend, die Methode zum entscheidenden Instrumentarium wirksamen Unterrichts zu erklären, mehren sich durchaus Tendenzen, Lehren und Lernen wieder als ein primär personelles Geschehen zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in zu begreifen. Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses erinnerte unlängst Jochen Krautz an das In-

-Beziehung-Stehen als eine anthropologische Bedingung, die auch unterrichtliches Handeln bestimmen müsse. Krautz spricht von einem dialogischen Prinzip, das im Kontext umfassender Bildungsprozesse auf die Ausbildung einzelner (fachlicher) Kompetenzen zielt. Bildung betrifft hier sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch mitmenschlich-soziale, sachliche und ethische Dimensionen (Krautz 2013: 150). Ein davon abgeleiteter Lernbegriff ist insoweit relational angelegt, als sich „die Person darin in ein Verhältnis zum Gegenstand setzt, sich einlässt in den Zwischen-Raum. Man steht nicht in ‚objektiver' Distanz zur Sache, sondern ist innerlich beteiligt." (Ebd.) Damit wird erreicht, worauf auch Wolfgang Klafki mit der Begrifflichkeit eines „pädagogischen Verstehens" hinaus möchte, dass nämlich die Lernenden „die Bedeutsamkeit dieser Inhalte und Prozesse für die Entwicklung *ihres* Selbst- und Weltverständnisses, *ihres* Könnensbewusstseins und *ihrer* Lernbereitschaft erfahren können." (Klafki 2002: 3) Unterricht wird also erst dann wirksam, wenn das, was gelernt wird, für den Lernenden persönlich bedeutsam wird, wenn es im Kunstunterricht in Prozessen künstlerisch-bildnerischer Praxis statt um ein Abarbeiten der Aufgabenstellung zu einer persönlichen Auseinandersetzung kommt und damit zu einem wirklichen Erkenntnisprozess. Wenn also schließlich ein „leeres Staunen" zum „Erwachen an der Sache" (Copei 1962: 62) führt.

Lernen zielt damit auf die Ausbildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wechselbezug zur (Selbst-)Bildung des Subjekts. Sich von etwas berühren zu lassen, etwas wissen zu wollen, einen komplexen Erkenntnisprozess zu durchlaufen, sind Fähigkeiten, die nicht naturgegeben sind, sondern die sich schrittweise entwickeln müssen. Heranwachsende brauchen dazu ein Gegenüber, das sich aus der Rolle des Belehrenden lösen kann und Prozesse durch ein bewusstes In-Beziehung-Treten zu begleiten vermag.

> *„Diese Suchbewegungen sind für mich elementares Erleben von Leben. Das wollte ich den Schülern gerne ermöglichen – als ein Bewusstwerden: Hier entwickelt sich etwas parallel zu meinem Leben, das seinen Ausdruck finden kann in der Zeichnung, in der Malerei, im Basteln, im Kleben." Klaus Steinke, Künstler, ehem. Kunstlehrer und Fachausbilder am Studienseminar Gießen (MEuK: 96)*

Die damit einhergehende Psychodynamik von Lehren und Lernen macht Hinrich Lühmann, langjähriger Direktor des Berliner Humboldtgymnasiums und Psychoanalytiker, nachvollziehbar und verständlich. Für ihn ist Lernen und Lehren nicht nur ein kognitiv ausgerichteter Wissenstransfer, sondern ist geknüpft an eine affektiv besetzte „Beziehung besonderer Art", die er mit Freud „Übertragung" (Lühmann 2006: 99) nennt. Affekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Aggression, sie entstehen im Zusammenhang des Wissens, indem die Schüler/-innen den Lehrenden Wissen unterstellen, Wissen, das immer auch Wissen über sie selbst ist und das ihnen zur Vollständigkeit fehlt. Es ist eine Beziehung, in der die Schüler/-innen von den Lehrenden etwas zu bekommen erhoffen, was sie schließlich in die Lage versetzen wird, es selbst produzieren zu können. Motor dafür ist manchmal eine „Verliebtheit", öfter jedoch eine wohlwollende Anerkennung, die sich in Bezug auf die Lehrenden daraus speist, dass ihnen die nötigen Kenntnisse zugetraut werden und man sich von ihnen für die eigene Anstrengung Anerkennung erhofft (vgl. Lühmann 2006: 104). Lehrer/-innen werden dann nicht nur als Repräsentanten bestimmter Kompetenzen wahrgenommen, sondern als an der Sache selbst interessierte Subjekte. In Bezug auf die Kunstlehrenden fällt daher der Begriff des Authentischen: Jemand ist ein „guter" Lehrer, eine „gute" Lehrerin, weil er oder sie „authentisch" ist, womit gemeint wird, dass er oder sie nicht nur etwas weiß und kann, sondern eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst vermittelt, an deren Rätselhaftigkeit man auf diese Weise teilhaben kann.

Unterricht rahmt Lernen institutionell, verleiht den Lehrenden Autorität, ermöglicht Übertragung und schließlich auch wieder deren Auflösung. Vor allem in Situationen, in denen das Eigene Raum bekommt – sei es beim künstlerisch-bildnerischen Arbeiten im Kunstunterricht oder kreativen Schreiben im Rahmen des Deutschunterrichts – öffnet sich Unterricht in besonderer Weise als ein Zwischen-Raum, als ein sogenannter „intermediärer Bereich" einer (noch) im Spiel angesiedelten Vermittlungssituation innerer und äußerer Wirklichkeit (vgl. Winnicott 1974: 7). Es ist jener Raum, in dem ein schöpferisches Potential zunächst für kindliche, später für adoleszente Identitätsbildung zur Verfügung gestellt werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass vor allem die Artikulation dieser subjektiven Momente inneren Erlebens und Wünschens Heranwachsende im institutionellen Kontext von Schule verletzlich macht und angewiesen sein lässt auf jemanden, der diese Impulse auf der einen Seite fördert, andererseits aber auch schützt. So sollten Lehrende diesen „potentiellen Raum" des Imaginierens, Spielens, Experimentierens als das Medium einer anderen Lernkultur begreifen, die sich im Schulischen erst bilden und etablieren muss.

> *„Ich scheue mich nicht, das Wort Liebe mit ins Spiel zu bringen. Da sind junge Menschen, die entwickeln sich, denen kann man et-*

was zeigen, ein Stück Welt eröffnen. Man nimmt sie auch ernst in ihrem NichtWollen, NichtKönnen und Verweigern, in ihren Ängsten und Schwächen. Und dann sieht man, dass etwas wächst." Christine Biehler, Künstlerin und Dozentin (MEuK: 121)

Die Dynamik solcher Prozesse lässt sich jedoch nicht im Kontext einer technologischen Didaktik konzeptualisieren. Heiner Hirblinger entwickelt dafür den Begriff einer „narrativen Struktur", in der „das ‚Auftauchen' und ‚Verschwinden' einer Geschichte den Lehrer interessieren muss." (Hirblinger 2007: 103) Diese Prozesse sind mitunter langfristig angelegt, da es neben produktiven Phasen immer auch Phasen des Stillstands oder Umwegs, der Frustration und des Scheiterns gibt. Diese Erfahrungen charakterisieren insbesondere ästhetische Prozesse, in denen die Dialektik von affektivem Erleben und reflexiver Distanz eine wesentliche Rolle spielt. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann darin, den Rahmen zu bestimmen, in dem die Geschichten erzählt werden können. Die dafür notwendige Balance zwischen Offenheit und Steuerung beschrieben viele der Lehrenden in unseren Gesprächen als zentral:

Für **Jochen Dietrich**, Kunstlehrer und Künstler, geht es „*um eine Mischung aus der Reibfläche durch bestimmte Vorgaben, an denen (…) (die Schülerinnen und Schüler) nicht vorbei dürfen, an denen sie sich abarbeiten sollen, aber es geht auch um die Möglichkeit und gleichzeitig um die Verpflichtung, einen eigenen Zugang zu entwickeln.*" (Dietrich/MEuK: 187)

Thorsten Streichardt, Künstler, empfindet „*das durchaus als problematisch*: *Einerseits braucht man eine Steuerung, um die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, um die Leute aus ihrem individuellen Kontext herauszulösen und eine gemeinsame Situation herzustellen, anderseits geht es um Offenheit, um Individualität, das Eigene, um Freiräume, in denen man dem eigenen Fragen auf die Spur kommen kann*." (Streichardt/MEuK: 212 f.)

Innerhalb des institutionellen Rahmens gibt der Lehrer, die Lehrerin einen ersten Anstoß, einen Impuls, z.B. ein irritierendes Phänomen, weil erst durch eine emotionale oder kognitive Diskrepanz etwas nachhaltig in Gang gebracht werden kann. Dabei kommt der eigentliche Anstoß stärker von innen als von außen. Was dann beginnt, ist, so Hirblinger im Anschluss an Friedrich Copei, die „affektive Folie eines unbewussten Dramas um den ‚fruchtbaren Moment'" (Hirblinger 2007: 105). Zwischen Lehrer und Schüler findet ein „Gerangel" statt, ein von diffusen Affekten begleiteter Kampf um Anerkennung, weshalb er den von Copei geprägten Begriff des „fruchtbaren Moments" erweitert zur Vorstellung von einer „fruchtbaren Matrix" (Hirblinger 2007: 104).

Was ist Haltung?

Haltung ist zunächst ein recht unscharfer und fast antiquiert anmutender Begriff. Er findet sich unter anderem in der Medizin („Körperhaltung"), in der Soziologie („Habitus") oder in der Psychologie („Einstellung"). Im pädagogischen Kontext kann unterschieden werden zwischen einer „Technik", die in Bezug auf Unterricht stärker auf den Kontext der didaktischen Elemente einer spezifischen Situation bezogen ist und einer „Haltung", die mehr auf die individuelle, einmalige Persönlichkeit des Lehrers zielt (vgl. Zwiebel 2006: 61).

Haltung ist weniger ein fixierter Bestand, auf den in kritischen Situationen zurückgegriffen werden kann, als eine dynamische Struktur, mit der es möglich ist, nicht nur das eigene Handeln zu orientieren, sondern es auch an unterschiedliche Situationen anzupassen.

Die Philosophin Frauke Annegret Kurbacher bestimmt die vielfältigen Anteile, die an einer Haltung mitarbeiten, als eine „Praxis, von der ich annehme, daß sowohl rationale als auch emotionale, aisthetische und voluntative Momente eine Rolle spielen." (Kurbacher 2006) Haltung versteht sie als ein „komplexes Ineinandergreifen und Ineinanderspiel" (ebd.) dieser verschiedenen menschlichen Fähigkeiten im Modus einer, wie sie sagt, „eigenwilligen Lesart von Reflexivität" (ebd.), für die vor allem Gefühle einen integralen Bestandteil bilden. Sie denkt Reflexivität deshalb auch nicht abgekoppelt von den jeweiligen singulären Situationen, sondern als sich im Akt des Sich-Beziehens ereignend: als einen „tätigen, praktischen und erlebten Bezug, der konstitutiv auf einen Umgang mit sich und anderen angewiesen ist." (Ebd.)

„Ich versuche in diesen Gesprächen eine Entwicklung zu forcieren oder anzuregen, Varianten auszuloten, so dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst Beschränkungen auferlegen, die dann zur Freiheit führen innerhalb eines gestalterischen Prozesses."

Bernhardt Chiquet, Kunstlehrer in Basel und Künstler (MEuK: 137)

Damit konzipiert Kurbacher ein Verständnis von Haltung, wie es auch als „Brückenkonzept“ aus der therapeutischen Praxis für professionelles Lehrerhandeln geltend gemacht und vom Psychoanalytiker Ralf Zwiebel im Kontext einer „professionellen Position“ diskutiert wurde (Zwiebel 2006: 87). Wenn Unterricht nicht nur als Situation der Vermittlung von Lerninhalten begriffen wird, sondern als eine Reihe von Situationen, die sich durch ein Sich-In-Beziehung-Setzen bilden, dann formt sich ein Feld einzigartiger, spezifischer Beziehungsdynamiken. Hier wird die Lehrerin, der Lehrer mit der eigenen Verstricktheit sowie mit dem „Entscheidungsdruck der professionellen Arbeit“ konfrontiert (vgl. Zwiebel 2007: 97). Professionalität bedeutet dann, damit einhergehende Gefühle von Bedrängtheit, Unlust, Zorn, Verärgerung etc., also insgesamt Affekte individueller Abwehr, reflektieren und transformieren zu können, um den Beziehungsraum offen zu halten als denjenigen Raum, in dem sich Heranwachsende entwickeln.

Dieses Entwicklungspotential zeigt sich entsprechend in sogenannten „problematischen Situationen“ (Zwiebel 2007: 98), die von Schülerinnen und Schülern als unlustvoll und unbehaglich erlebt werden, weil sie von Unwissenheit, Ohnmacht, Nicht-Verstehen, Hemmungen und auch Widersprüchen gekennzeichnet sind. Im Kunstunterricht sind das Situationen, in denen sie sich verweigern, in denen sie ihr Material nicht mitbringen oder vorschnell zu Ergebnissen kommen möchten. Vor allem bei offenen Aufgabenstellungen, also wenn nicht klar ist, was genau erwartet wird, wenn Stunden nicht durchstrukturiert sind und künstlerisch--bildnerische Problemstellungen plötzlich eine Eigendynamik entwickeln, werden Schülerinnen und Schüler unsicher, denn sie verlieren die Übersicht und können ihren ‚Schüler-Job’ nicht in gewohnter Weise verrichten. So sehr sie solche Situationen als konflikthaft erleben, der fachdidaktische Diskurs sie als ‚problematisch’ stigmatisiert und damit in gewisser Weise auch diskreditiert, soll hier jedoch die Perspektive gestärkt werden, genau darin ein besonderes Potential zu erkennen. Denn nicht zuletzt sind es doch diese „problematischen Situationen“, in denen künstlerisch-bildnerische Prozesse nicht nur auf die Ausbildung bestimmter bildnerischer Kompetenzen zielen, sondern insofern umfassend künstlerisch sind, als sie zu Bildungsprozessen werden, in denen das Subjekt im Zentrum steht, das sich nun bildnerisch mitformt.

Die Kernaktivität der Lehrenden in solchen, aber natürlich auch in weniger konflikthaft erlebten Prozessen ist für Zwiebel von der gleichen Spannung geprägt wie die eines Analytikers und besteht in einem Oszillieren zwischen einem „persönlichen Pol“ und einem „technischen Pol“ (Zwiebel 2006: 45). Der „persönliche Pol“ steht für Wünsche, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken und Ideen, der „technische Pol“ für Konzeptualisierungen, technische, handwerkliche oder methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieses Hin und Her oder „Ausbalancieren“, wie es Zwiebel nennt, „lässt sich nicht ausschließlich technisch-methodisch beschreiben, sondern impliziert eine Haltung, deren entscheidender Kern in der Paradoxie-Toleranz liegt.“ (Ebd.) Dazu gehört, die in diesem Spannungsfeld enthaltenen Widersprüche und Gegensätze auszuhalten und nicht qua Rollenzuweisung im persönlichen oder technischen Modus zu agieren, ohne sich folglich die Komplexität der Situation immer wieder bewusst zu machen.

Dieses Ausbalancieren entwickelt sich schrittweise als die Fähigkeit, Probleme zuzulassen und wahrzunehmen, eigenen und fremden Erlebens und Verhaltens gewahr zu werden und sich darum zu bemühen, es zu verstehen. An diesem Verstehenwollen ist maßgeblich die Bereitschaft beteiligt, eine problematische Situation mit einer Schülerin, einem Schüler sowohl aus der Nähe wahrzunehmen, als auch aus der Distanz sachlich zu beschreiben, vor allem in Bezug auf die daran beteiligten Gefühle. Für diesen inneren Prozess des Abgleichs zwischen der „Subjekt- und Objektdimension“ hat Zwiebel den Begriff der „multiplen Bifokalität“ geprägt. „Bifokal“, weil es wie bei einer Gleitsichtbrille um einen Wechsel zwischen Weit- und Fernsicht auf die Situation geht, „multipel“, „weil es neben der zentralen Subjekt- Objektperspektive noch wesentlich andere gibt: Gegenwart/Vergangenheit, Innen/Außen, Übertragung/Vergangenheit, Wahrnehmung/Erinnerung, Präsenz/Erinnerung.“ (Zwiebel 2006: 47)

Dieser Wechsel der Sichtweisen schwingt mit, wenn **Ute Reeh**, Künstlerin und „Schulkünstlerin“, ihr Verhältnis zu den Prozessen beschreibt, die sie mit Schulklassen initiiert: *„Ich arbeite dann wirklich mit und in dem System, ich komme aus der Distanz, gehe in das System hinein, agiere und probiere, habe aber trotzdem ausreichend Distanz.“* (Reeh/MEuK: 108)

Weil im Kunstunterricht die eigenständige Arbeit an einer offen angelegten bildnerisch-künstlerischen Problemstellung oft mit Versagensängsten und Hemmungen verbunden ist, bedarf es – als eine Art Begabung für den Lehrerberuf – einer Zuwendungsfähigkeit. Sie wird dadurch gestärkt und differenziert, dass die in der eigenen künstlerischen Arbeit selbst erfahrenen und reflektierten Momente des Scheiterns, der Selbstzweifel oder der vielen notwendigen Umwege, nicht nur zur persönlichen Reife beitru-

gen, sondern den Lehrenden für die Probleme der Schülerinnen und Schüler sensibilisierten. Aus der Fähigkeit, eigene Erfahrungen zu reflektieren, entwickelt sich dann eine Verstehenshaltung, die diese Fähigkeit der Zuwendung nährt.

Klaus Steinke, langjähriger Kunstlehrer, Fachausbilder am Studienseminar Gießen und Künstler, bestätigt diesen Erfahrungsgrund kunstpädagogischer Zuwendung: *„Der Kunstlehrer, vorausgesetzt er arbeitet weiter (künstlerisch), hat ja ständig das Erlebnis des Scheiterns. Das liefert ein Grundmoment der Empathie mit Schülern. Wenn ich nämlich spüre, dass in den Bildern der Schüler etwas fehlt, dann spüre ich etwas Verwandtes. Dem will ich vielleicht mit meinen Möglichkeiten aushelfen, kleine Tipps geben können, damit der Einzelne weiterkommt, damit er aus dem Scheitern, der Falle herausfindet.“* (Steinke/MEuK: 89)

Wie wirkt Haltung im Kunstunterricht?

Zusammenfassend kann „Haltung“ in Bezug auf das Lehrerhandeln als ein offener, immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichteter Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung verstanden werden, an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind. Doch wie kann sich eine solche Haltung speziell im Kunstunterricht „verkörpern“?

Einschränkend sei zunächst vermerkt, dass Joseph Beuys seinerzeit mit guten Gründen dagegen argumentierte, den Kunstunterricht als speziellen Fall zu konstruieren und damit von anderen Fächern und generell im Schulischen zu isolieren (vgl. Beuys 2013: 37f.). Er verstand dagegen das Künstlerische als ein Prinzip, das überall wirkt, als eine umfassend gedachte Größe des sich mit sich selbst und mit der Welt In-Beziehung-Setzens, als eine Kräftekonstellation, an der Fühlen, Wollen und Denken in einer sich wechselseitig durchdringenden Bewegung der Formung beteiligt sind (vgl. Zumdick 2001: 141). Kunst ist für Beuys „plastische Formung“, sie ist für ihn nur insofern genuin bildnerisch, als sie immer schon bildend ist. „Plastische Formung“ kann dann zu politischen Aktionen führen oder in Kunstwerke münden, wofür eine strenge „Begriffsbildung“ mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss (vgl. Beuys, MEuK: 38, Szeemann, 2008: 58). Diese wechselseitige Bezüglichkeit zwischen Inhalt und Form kommentierte Beuys einmal lakonisch damit, dass Kunst doch zum einen von „Kunde“ kommt: „man muß etwas zu sagen haben, auf der anderen Seite aber auch von ‚Können’, man muß es auch sagen können.“ (Zit. nach Jappe 1973: 1090)

> *„Ich habe für die Schüler alle denkbaren Freiräume gnadenlos und schamlos ausgenutzt. Ich habe mich dumm gestellt gegenüber der Schulleitung und habe einfach Dinge gemacht, die ich gut fand und von denen ich dachte, das muss sein.“ Klaus Schinkmann, Künstler und ehem. Kunstlehrer in Kassel (MEuK: 153)*

Auf Haltung zielt also nicht nur ein sich professionalisierendes Lehrerhandeln ab. Die beschriebene Lehrerhaltung erzeugt im Idealfall eine Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern. Nicht ohne Grund forderte Friedrich Copei bei ihnen eine „Fragehaltung“ als Voraussetzung, überhaupt in einen (wirklichen) Erkenntnisprozess einsteigen zu können (vgl. Copei 1962: 37). Neben einer Frage braucht es darüber hinaus ein Durchhaltevermögen in einem Prozess, in dem sich, so Copei, Erkenntnis nur im „Gegendruck“ zur Sache bilden kann. Dafür muss, so ließe sich der Gedanke weiterführen, auch bei ihnen auf der einen Seite der „persönliche Pol“ gefördert werden (als Bereitschaft, sich von etwas erfassen und berühren zu lassen, Vertiefung von Neigung zu Interesse etc.) und auf der anderen Seite ist in Übungen der „technische Pol“ auszudifferenzieren (durch genaues Sehen, Verstehen von Zusammenhängen, Materialerkundungen etc.).

Grundsätzlich sollte sich also der kunstpädagogische Blick auf die Prozesse und ihre jeweiligen Dynamiken richten. Das meint jedoch nicht nur den Prozess des Einzelnen. Hirblinger macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Adoleszenz die individualisierenden Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen oder Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Gruppe behauptet werden müssen, sie in dieser Entwicklungsphase also stärker durch die „Matrix der Gruppe“ (Hirblinger 2007: 90) als durch die Motivation des Lehrenden gesteuert werden. (Vgl. ebd: 90ff.) Das „innere Gleichgewicht der Lerngruppe“ (ebd.: 105), an dessen Stärkung der Lehrer, die Lehrerin mitarbeitet, trägt dann entscheidend dazu bei, dass es zu einem „lebendigen geistigen Prozess“ (ebd.) kommt, in dem der Einzelne seinen eigenen Anteil hat und gleichzeitig als Teil der Gruppe bestätigt bleibt. Das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach. Das klingt möglicherweise lapidar. Aber das bildnerisch-künstlerische Tun der Schülerinnen und Schüler als Teil ihrer Selbstbildung im schulischen Umfeld ernst zu nehmen, bedeutet auch, es nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür zu instrumentalisieren.

So zeigte sich in den von uns geführten Gesprächen kunstpädagogische Haltung als ein Wissen um die Notwendigkeit, Schüler/-innen Raum zu geben, in dem sie sich wiederum „Freiräume für das Eigene“ (Chiquet/MEuK: 145) eröffnen können, als ein Bewusstsein um die Qualität des „Umwegs“ oder des Aushaltens von „Abwegen“ (Streichardt/MEuK: 212). Sie zeigte sich in der Bereitschaft, das Anliegen der Schüler/-innen und ihre Subjektivität wahrzunehmen, diese beim Übersetzen ins visuelle ‚Sprechen' zu fördern. Sich ihnen aber auch immer wieder als „Reibefläche“ (Streichardt/MEuK: 220) anzubieten, klare Rahmen zu setzen, sie „mit etwas Neuem in sich zu konfrontieren“ (Beuys 2013: 35) und dann auch ihre Verzweiflung zu ertragen. Als Notwendigkeit, sensibel und kritisch zu bleiben gegenüber schulkonformen Aufgaben, die sich gut ‚abhaken' lassen. Vor allem wird immer wieder betont, dass die Dialogbereitschaft eine basale Voraussetzung aller künstlerisch-gestaltenden Prozesse ist, als eine Bereitschaft, die nie abbrechen darf: „In Ruhe zuhören und reagieren können, einen Raum von Geduld, von Aufnehmen schaffen.“ (Steinke/MEuK: 101)

> *„Mit meiner Energie halte ich das Ganze am Laufen. Und wenn ich merke, dass es läuft, ziehe ich mich völlig aus dem Prozess heraus und lasse sie eigenständig Ihren Weg gehen.“ Gundi Wiemer, Kunstlehrerin in Hamburg und Künstlerin (MEuK: 171)*

Deshalb möchten wir mit einem Votum von Beuys schließen: Er forderte gewissermaßen als Ableitung der zuvor zusammengetragenen Überlegungen nicht den künstlerisch besonders begabten Lehrer, sondern den „vitalen Förderer“ (Beuys 2013: 37), der sich selbst der Dynamik künstlerischer Prozesse gestellt hat und daher um ihren umfassend bildnerisch-bildenden Wert weiß. Ein solcher Förderer müsste dann eine Person sein, von der Alf Schuler sagte, dass sie „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft.“ (Schuler/MEuK: 57) Es ist jemand, so ließe sich weiter ausführen, der seine Rolle immer wieder neu ausgestaltet, der die negativen Affekte als Teil des Lehrerseins annimmt und zu verstehen versucht. Der sein Tun immer wieder neu reflektiert und seine eigene Bildung als einen lebenslangen Prozess begreift. Der sensibel und offen, neugierig und begeisterungsfähig bleibt, sich berühren und ergreifen lässt, der sich aber auch den Schüler/-innen zuwenden kann, ihre Interessen bemerkt, ihre jeweiligen Engpässe beim bildnerisch-künstlerischen Arbeiten wahrnimmt und diese zu verstehen versucht. Er ist jemand, der sich in-Beziehung-setzt, der sich der Auseinandersetzung stellt, der eine Reibefläche bietet.

Unbenommen ist es im Schulalltag ob der Gesamtbelastung nicht leicht, sich nicht institutionell nahgelegten Rollenmustern anzupassen, sondern sich über Jahre eine Frische und vitale Kraft sowie Zuwendungsfähigkeit zu bewahren. Diese Kraft lässt sich gerade aus dem eigenen künstlerischen Schaffen oder aus einer intensiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen schöpfen. Ein selbst durchlaufener umfassender Bildungsprozess im Beuys'schen Sinne kann befähigen, das eigene ‚Ergriffen sein', die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen. Dafür braucht man einen Halt, aber nicht im Sinne eines starren Methodenkorsetts, sondern in Form einer Haltung, die der Dynamik dieser Prozesse im Unterricht entspricht.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, www.zkmb.de/index.php?id=155; Zugriff: (01.11.2013).

Beuys, Joseph (2013): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, wiederabgedruckt in: Tanja Wetzel, Sabine Lenk (Hrsg.): Mit Ecken und Kanten, München.

Copei, Friedrich (1962): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg.

Jappe, Georg (2003): „Nicht einige wenige sind berufen, sondern alle: Interview mit Joseph Beuys über ästhetische Erziehung“, Auszug abgedruckt in: Kunsttheorie im 20. Jahrhundert, Band 2, Charles Harrison, Paul Wood (Hrsg.), Ostfildern-Ruit.

Hirblinger, Heiner (2007): Der „fruchtbare Moment“ in Bildungsprozessen der Schule. Eine psychoanalytisch-pädagogische Interpretation des Konzeptes von Friedrich Copei, in: Helmwart Hierdeis, Hans Jörg Walter (Hrsg.): Bildung. Beziehung. Psychoanalyse, Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (2002): Pädagogisches Verstehen im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in ders.: Schultheorie, Schul-

forschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel.

Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik, in: Krautz, Jochen, Schieren, Jost: Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, Weinheim, Basel.

Künkler, Thomas (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld.

Kurbacher, Frauke Annegret (2006): Was ist Haltung? Magazin für Theologie und Ästhetik 43/2006; http://www.theomag.de/43/fk6.htm; Zugriff 15. 7. 2013.

Lühmann, Hinrich (2006): Schule der Übertragung, in: Pazzini, Karl-Josef, Gottlob, Susanne: Einführungen in die Psychoanalyse II, Bielefeld.

Piaget; Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien, München, Zürich.

Wetzel, Tanja, Lenk, Sabine (Hrsg.) (2013): Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, München. (MEuK)

Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2007): Von der Angst, Psychoanalytiker zu sein, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I, in: Dauber, Heinrich, Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn.

Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern

Von Jane Eschment, Gesa Krebber

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Die Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst | Medien | Bildung vom 28. Juni 2013 widmete sich der Frage nach der Bedeutung von ‚Forschungsorientierung' für die Lehrendenbildung. Die Leitfragen der Tagung (*Was heisst ‚Forschungsorientierung' in einem Master-Studiengang der Kunstpädagogik? Was soll wozu erforscht werden? Welche Rolle kann ‚Forschendes Lernen' als (hochschul)didaktisches Konzept spielen? Und was könnte hier ‚Artistic Research' bedeuten?)* verweisen auf ein Thema, das im Nachgang zur Bolognareform und der Umstellung auf BA und MA auch in der Schweiz aktuell breit diskutiert wird.(1)

Für die kunstpädagogischen Ausbildungen in der Schweiz stellt die Forschungsorientierung der Lehre in zweifacher Hinsicht einen relativ neuen Anspruch dar: Erstens kam der Forschungsauftrag erst 2000 mit dem Erlangen des Fachhochschulstatus an die Kunsthochschulen, wo die Ausbildungen für Kunstlehrer_innen für die Sekundarstufe II traditionsgemäss angesiedelt sind. Dies bedeutet, dass Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplin noch sehr jung und eine Forschungstradition noch kaum etabliert ist. Zweitens ist forschungsorientierte Lehre erst ab 2008 mit der Einführung kunstpädagogischer MA-Studiengänge zum Thema geworden und gewinnt seither an Bedeutung, was sich am Wachsen entsprechender curricularer Anteile ablesen lässt.

Mit dem Format des Forschungspraktikums haben wir im MA-Studiengang Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln

(MAE, b&v) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) bereits einige Erfahrungen zu forschungsorientierter Lehre gesammelt. Trotzdem bleiben die Leitfragen der Tagung in Osnabrück virulent und stellen sich auch uns immer wieder von Neuem. Im folgenden Text stellen wir das Forschungspraktikum als Modell forschungsorientierter Lehre vor, diskutieren unsere Lehrpraxis, wie sie sich in den letzten fünf Jahren entwickelt hat, und reflektieren schließlich unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in dialogischer Form.[(2)] Dabei stellen wir auch kurz das Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) vor, welches inter- und transdisziplinäre Perspektiven aus den schulischen Vermittlungsbereichen Kunst, Musik und Theater zusammenbringt und ein Modell dafür sein könnte, wie die Forschungsorientierung über die Ausbildung hinaus in die Berufspraxis transferiert werden könnte.

Das Forschungspraktikum als Modell für den Transfer Forschung-Lehre

Die forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen im MAE, b&v sind Teil des Lernbereichs Fachdidaktik und schliessen an die fachdidaktische Ausbildung an. Dem Forschungspraktikum gehen zwei Methodenseminare voraus, parallel zum Praktikum findet ein Begleitseminar statt. Der gesamte Zyklus der forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen erstreckt sich über 3 Quartale. In der Regel haben die Studierenden, wenn sie mit dem Forschungspraktikum beginnen, ihre Lehrprobe, d.h. die Prüfung zum Erlangen der Lehrbefähigung bereits absolviert und erste Unterrichtserfahrungen gesammelt.

Im ersten Methodenseminar stehen die Ansätze der Aktions- resp. Praxisforschung sowie das Handwerk der qualitativen Sozialforschung (Methoden der Datenerhebung und -auswertung) im Zentrum. In einem exemplarischen Durchlauf durch einen Forschungsprozess entwickeln wir mit den Studierenden eine Fragestellung, die innerhalb der Lerngruppe untersucht werden kann. Aus dem Übungsfeld für qualitative Methoden wird damit eine Reflexion über die aktuelle Studiensituation und das Curriculum.Im zweiten Methodenseminar erarbeiten die Studierenden in Tandems eine eigene Fragestellung und ein eigenes Forschungsdesign für ihr Forschungspraktikum. Parallel dazu erweitern wir das Repertoire der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Verfahren durch künstlerische und performative Ansätze (künstlerische Forschung, Arts-Based Research in Education) und suchen nach einer Positionierung der Forschungsanliegen durch theoretische Modelle und Konzepte. Mit dieser Verknüpfung künstlerischer, pädagogischer und theoretischer Perspektiven wird Forschung zum Ort der Synthese von oft als isoliert und voneinander getrennt wahrgenommenen Lernbereichen des Curriculums.

Während des Praktikums unterstützen wir die Studierenden im Rahmen eines Begleitseminars bei der Durchführung ihres Forschungsprojektes. Diese umfasst neben der Erhebung und Auswertung der Daten entlang der Forschungsfrage die Darstellung und eine der Fachöffentlichkeit zugängliche Präsentation der Ergebnisse. Die im Forschungspraktikum angefangene Auseinandersetzung kann im Rahmen eines theoretischen Leistungsnachweises oder einer Masterthesis vertieft resp. fortgesetzt werden.

Das Seminarkonzept orientiert sich am Ansatz der Aktions- resp. Praxisforschung[(3)] . Nach diesem Ansatz bearbeiten und beforschen Praktiker_innen – in unserem Fall angehende Lehrpersonen – Fragen aus ihrer Praxis. Der eigene Unterricht wird dabei nicht nur reflektiert, sondern weiterentwickelt. Forschungsergebnisse fließen sofort zurück in die Praxis und werden erneut überprüft. Der Ansatz der Aktionsforschung hat sich im Bildungsbereich in den 70er Jahren in England als bottom up-Ansatz und Gegenbewegung zu der top down-Implementierung von Curriculumsrevisionen herausgebildet. Aktionsforschung soll Praktiker_innen ermächtigen, die Weiterentwicklung des Unterrichts aus der Praxis heraus selber zu betreiben und Unterrichtsforschung nicht losgelöst davon bspw. den Erziehungswissenschaften zu überlassen. Dabei wird Forschung auch als Arbeit an der Professionalität als Lehrperson verstanden.

Wenn wir mit Ansätzen der Aktionsforschung arbeiten, ist es uns ein Anliegen, die Studierenden dazu zu ermutigen und ihnen ein Instrument an die Hand zu geben, nicht nur ihren Unterricht und das Fach durch eigene Beiträge weiterzuentwickeln, sondern auch zwischenzeitlich in Distanz gehen zu können zum eigenen Unterricht, zur Rolle als Lehrperson oder zu den institutionellen Strukturen und ihren vermeintlichen Sachzwängen. In diesem Sinne fassen wir Forschung und die Entwicklung eines forschenden Habitus auch als eine Form der Selbstermächtigung und des Erschliessens von Handlungsräumen auf.

Das methodische Spektrum, das sich für Unterrichtsforschung mit dem Ansatz der Aktionsforschung anbietet, ist breit gefächert. Wir fokussieren auf Verfahren der qualitativen Sozialforschung und versuchen, diese mit künstlerischen Ansätzen zu verknüpfen. Der Einbezug künstlerischer oder kunstbasierter Methoden liegt nicht nur auf der Hand, weil Kunst für die Kunstpädagogik ein wichtiges Bezugsfeld ist. Der Einbezug der Künste hat auch mit einem sich wandelnden Wissenschaftsverständnis in den Sozialwissenschaften zu tun. Arts-Based Research in Education (vor allem im englischsprachigen Raum) nutzt künstlerische und performative Darstellungsformen, um den Darstellungsaspekt in der Wissensproduktion zu betonen und sichtbar zu machen, dass auch die Ergebnisse von Forschung immer eine Konstruktion, eine Aufführung sind.(4)

Reflexion von Erfahrungen und Beobachtungen – ein Dialog

AS: Wenn ich unsere Sammlung von Berichten anschaue, die die Studierenden zu ihren Forschungspraktika verfasst haben, fällt die Unterschiedlichkeit dieser Studien auf. Fragestellungen betreffen etwa das Rollenverständnis als Lehrperson, das Sprechen und die Sprache, den Einsatz von Materialien und Medien, die Unterrichtsgestaltung, den Lernprozess, oder das Fach Bildnerisches Gestalten im Kontext der Schule. Aussagen dazu können beispielsweise auf der Basis von Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen generiert, Ergebnisse visuell, performativ oder in Textform dargestellt werden.(5)

Darin unterscheidet sich unser Ansatz von einer Lehre, die auf Material aus laufenden Forschungsprojekten aufbaut und in der schon vorhandene Daten ausgewertet oder bestehende, elaborierte Settings nachvollzogen werden. Mir scheint die inhaltliche und methodische Heterogenität unserer Ergebnisse gerade eine Stärke zu sein, geht es doch auch um die Frage, was kunstpädagogische Forschung (noch alles) sein kann und wie sich sozialwissenschaftliche und künstlerische Forschungsansätze, verschiedene Dimensionen der Kunstpädagogik und spezifische Interessen der Studierenden verbinden lassen. In diesem Sinne sind die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsmodul auch ein Beitrag an die Ausdifferenzierung eines emergenten Forschungsfeldes. Ein Ziel für die Weiterentwicklung des Formates Forschungspraktikum wäre sicher, das inhaltliche und methodische Spektrum, das diese Projekte in ihrer Diversität öffnet, noch genauer beschreiben und benennen zu können. Dadurch käme auch die in diesem Spektrum enthaltene Reflexivität noch mehr zum Tragen: Für welches Thema und welches Vorgehen entscheide ich mich warum?

DE: Die Bedingungen für die Verzahnung von Forschung und Lehre im Bereich Kunstpädagogik sind an der ZHdK aus verschiedenen Gründen besonders günstig: Institutionell und personell gibt es eine enge Kooperation zwischen dem Master-Studiengang MAE, b&v und dem Institute for Art Education (IAE), das sich ausschliesslich mit der Forschung zu Kunstvermittlung beschäftigt. Beispielhaft für die Zusammenarbeit ist zum einen das geteilte inhaltlich Interesse der beiden Leitenden – Heinrich Lüber und Carmen Mörsch – für Potenziale der (Gegenwarts)Kunst in Unterricht, Lehre und Forschung.(6) Zum anderen ist die personelle Konstellation exemplarisch: Sowohl Carmen Mörsch und Heinrich Lüber, als auch wir Dozentinnen, vereinen ad personam die drei Disziplinen, welche für unsere Forschungsorientierung massgeblich sind und verfügen über eine künstlerische, kunstpädagogische und wissenschaftliche Praxis. Eine besondere Scharnierfunktion nimmt dabei Anna Schürch ein, die als Mitglied beider Kernteams sowohl die Perspektive des Masters als auch jene des Instituts im Blick hat.

Die Scharnierfunktion ist überhaupt ein wesentliches Merkmal für die am beschriebenen Transfer Forschung – Lehre mitwirkenden Personen. Dass wir mit einem Bein in der Ausbildung angehender Lehrpersonen, mit dem anderen im Berufsfeld stehen, hat zur Folge, dass wir uns in permanentem Austausch mit den Akteur_innen im Feld befinden. Die Reibung an und die Informiertheit durch die Praxis ist konstitutiv für unser Verständnis von Forschungsorientierung. Gerade weil wir die Institution Schule kennen (und immer wieder auch mitrepräsentieren), haben wir Interesse an einem Forschungsverständnis, das den Status Quo herausfordert und zu Verschiebungen führen kann: Forschung ist in unserem Verständnis ein emanzipatorischer Prozess, welcher die Fachentwicklung von Kunst aus' (Eva Sturm) denkt- und nicht als Dienstleistung, um quasi wissenschaftlich fundierte Argumente für den Nutzen des Fachs zu erbringen.

AS: Neben der institutionellen und personellen Konstellation stellen der Faktor Zeit und die Langfristigkeit weitere Gelingensbedingungen dar: Zu Beginn eines Zyklus beobachten wir zuweilen eine eher skeptische bis abwehrende Haltung der Studierenden. Forschung wird als etwas gewertet, das nicht wirklich mit ihrem Beruf zu tun hat. Sie wird innerhalb des sonst schon als über-

frachtet empfundenen Curriculums als aufgesetzt erlebt. Je mehr das Vorhaben vorankommt, umso deutlicher wird den Studierenden die Relevanz der forschenden Auseinandersetzung. Sie schätzen die Möglichkeit, einmal Zeit zu haben, einen Ausschnitt aus ihrer komplexen Praxis ganz genau zu betrachten. Und oft sind sie überrascht von den Erkenntnissen, die zwar vielleicht weniger spektakulär sind als erwartet, aber doch nicht vorhersehbar waren. Und so wie sich das Verständnis von dem, was wir in diesen Lehrveranstaltungen machen, innerhalb eines Jahrganges verändert, entwickelt es sich auch über die Jahrgänge hinweg: Parallel zu unserem Fundus an Beispielen und Erfahrung wächst auch die Akzeptanz und das Interesse der Studierenden an Forschung. Forschungsbezogene Lehre beginnt sich als Teil des Studiums zu etablieren.

DE: In den bisher durchgeführten Seminaren hat sich zudem gezeigt, dass sich auch das Forschungsverständnis der Studierenden im Verlauf des Seminars verändert. Die beschriebene Skepsis hat auch mit einem Forschungsverständnis zu tun, das sich stark an einem Objektivitätsanspruch orientiert. Dieser Anspruch wird durch den Ansatz der Praxisforschung, wie er unser Forschungsverständnis informiert, herausgefordert[7] : Die Praxisforschung fasst etwa die Nähe der Forscher_innen zum Feld nicht als mangelnde Distanz (und in der Konsequenz als fehlende Objektivität) auf, sondern hält diese für produktiv für das Generieren so genannten ‚lokalen Wissens'.[8] Die Validität der Forschungsergebnisse misst sich in diesem Verständnis nicht primär an einer abstrakten Allgemeingültigkeit, sondern daran, welche Relevanz sie für das konkrete praktische Feld, in dem sie erhoben wird hat- in unserem Fall also für die kunstpädagogische Berufspraxis.[9]

AS: Wichtig ist deshalb auch, Wissenschaftsverständnisse zu thematisieren und aufzuzeigen, welche Kritiken es an den verschiedenen Auffassungen gab und wie sich diese entwickelt haben. Und es ist immer wieder notwendig zu klären, welche Begriffe von Forschung und Wissenschaft dem Seminar zugrunde liegen und dass es eben nicht primär um Objektivität und Allgemeingültigkeit geht.

DE: In unserem Forschungsverständnis ist die Selbstreflexivität im Sinne einer Offenlegung der eigenen Positioniertheit und des eigenen Erkenntnisinteresses – nicht zuletzt aus forschungsethischen Gründen – zentral. Dieser Anspruch wird durch unseren forschungsmethodischen Ansatz, aber auch durch einen kritischen und am transformativen Potenzial von Forschung und Kunstunterricht interessierten theoretischen Zugang begründet.[10] Entsprechend ermutigen wir die Studierenden dazu, sich ihren Standpunkt zu vergegenwärtigen und diesen aktiv in ihr Forschungsvorhaben einzubeziehen.

AS: Die verschiedenen Ansprüche, die wir jetzt benannt haben, weisen darauf hin, wie herausfordernd, aber eben auch wie umfassend die Auseinandersetzung ist, die wir mit den Studierenden in diesen Lehrveranstaltungen führen. Der Aufwand für die Betreuenden und die Studierenden ist entsprechend groß. Umso wichtiger ist es, dass die Studierenden eine Fragestellung finden, die sie wirklich interessiert. Am besten gelingt dies, wenn die eigene Situation, der eigene Unterricht, das eigene Tun untersucht wird. Dieses Anliegen gilt es soweit einzugrenzen resp. kleinzuarbeiten, dass es im Rahmen der Lehrveranstaltung zu bewältigen ist. Dies alles braucht Zeit und mehrere Besprechungen. Eine wichtige Aufgabe der Dozierenden ist es denn auch, eine hohe Verbindlichkeit zu schaffen und die Studierenden dazu zu bringen, ihre Vorhaben ernst zu nehmen, indem wir sie ernst nehmen.

Kennzeichnend für die Lehrveranstaltungen ist meiner Meinung nach die Kopplung von forschendem Lernen und forschen lernen: Wo der Schwerpunkt dabei liegt, hängt auch davon ab, mit welchen Interessen die Studierenden in die forschende Auseinandersetzung eintreten. Was wir uns wünschen, wenn wir die Studierenden das Forschen lehren, ist die Erarbeitung einer forschenden Haltung, einer spezifischen Reflexivität der Studierenden ihrem aktuellen und künftigen kunstpädagogischen Tun gegenüber.

Ausblick und Schluss

DE: Angesichts der beschriebenen Ansprüche und des zeitlichen Aufwands stellt sich die Frage, wie angehende Kunstpädagog_innen über die Lehrveranstaltung hinaus in Forschungszusammenhängen aktiv bleiben können.

Seit 2010 bietet das IAE mit dem Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) eine Plattform an, welche am Übergang vom Studium ins Berufsleben ansetzt. Hier versuchen wir gemeinsam mit Studierenden, Abgänger_innen und Berufspraktiker_innen einen längerfristigen Transfer der Forschung ins Berufsfeld zu etablieren. In (generationsübergreifenden) Teams können sie über

das Forschen an gemeinsam entwickelten Fragen in einen Austausch treten.(11)

AS: Wie eine solche Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld gelingen kann, erfahren wir derzeit im FLAKS-Teamforschungsprojekt „Kalkül und Kontingenz“.(12) Da forschen wir mit einer Gruppe von Kunstlehrer_innen und Theaterpädagog_innen, von denen einige bei uns studieren oder studiert haben und andere schon länger in der Praxis arbeiten. Die Untersuchung der Frage, wie und in welchen Situationen Kontingenz im Theater- und Kunstunterricht eine Rolle spielt, könnten wir allein nicht leisten. Um dieses in der Bildungstheorie beschriebene Phänomen in seiner Tragweite für die Praxis besser zu verstehen, haben wir deshalb ein Verfahren gewählt, in dem sich Theorie und Praxis wechselseitig informieren.

DE/AS: Wir schätzen unsere Aktivitäten im Rahmen von FLAKS, dem Forschungsprojekt und der Lehrveranstaltung als eine Art Pionierarbeit ein: Gemeinsam mit einer kleinen Gruppe interessierter Studierender und Berufspraktiker_innen möchten wir längerfristig einen Raum etablieren, in dem an Forschung interessierte Leute aus dem Bereich Kunstpädagogik in ein gemeinsames Nachdenken über ihr Fach und in einen Austausch über ihre jeweilige Praxis kommen können. Und wir hoffen, dass die Ergebnisse, die wir in den beschriebenen Konstellationen erarbeiten, profiliert und überzeugend sind und von der kunstpädagogischen Community genutzt und weiterentwickelt werden. Wir wünschen uns, dass FLAKS zwar nicht ins Unermessliche wächst, aber irgendeinmal als Player im kunstpädagogischen Feld nicht mehr wegzudenken ist, weil forschungsbasierte Unterrichtsentwicklung und -reflexion zu einem selbstverständlichen Teil kritischer kunstpädagogischer Praxis geworden sind.

Endnoten

[1] Z.B. Tagung „Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz“ der cohep, 24. Januar 2013, Tagung „Verknüpfung Forschung und Lehre: Forschungsorientierung in berufsorientierten Studiengängen“ der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit der KFH, 5. Dezember 2013.

[2] Die Lehrveranstaltung wurde 2009 von Carmen Mörsch konzipiert sowie erstmals durchgeführt, ab dann von Danja Erni und Anna Schürch schrittweise übernommen, weiter ausgebaut und entwickelt und wird aktuell von Michèle Novak und Anna Schürch betreut.

[3] Zur Aktionsforschung vgl. Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn; ergänzend dazu stützen wir uns auf den Ansatz der Oldenburger Teamforschung.

[4] Vgl. hierzu Carmen Mörsch (2012): But is it ABER? In: Mira Sack, Anton Rey (Hrsg.): Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten. Zürich.

[5] Beispiele aus den Forschungspraktika finden sich unter: http://www.zhdk.ch/index.php?id=53879 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[6] Vgl. dazu Heinrich Lüber, Carmen Mörsch: Bedeutung der Gegenwartskunst. Forschungsarbeit für eine neue Gewichtung im Fach bildnerisches Gestalten, Neue Zürcher Zeitung vom 31.3.2010, http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/bedeutung-der-gegenwartskunst-1.5346946 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[7] Zur Kritik an der Wissenschaftlichkeit von Aktionsforschung vgl. Altrichter/Posch: 340ff; Herbert Altrichter (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München.

[8] Zum Begriff ‚lokales Wissen’ vgl. Altrichter/Posch: 323ff; Altrichter/Soukup-Altrichter beschreiben ‚lokales Wissen’ als kontextbezogenes Wissen, welches für komplexe praktische Probleme notwendig ist. „Um mit praktischen Situationen konstruktiv umzugehen, müssen allgemeine Theorien durch Wissen über die Spezifitäten der Situation angereichert werden. Erfolgreiche Praktiker_innen haben die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen solches ‘lokales Wissen’ gleichsam auszufällen und einen –

häufig fallspezifisch organisierten – Erfahrungsschatz aufzubauen, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.“ Vgl. Herbert Altrichter, Katharina Soukup-Altrichter: Forschen für die eigene Praxis http://daten.schule.at/dl/Forschen_fuer_die_eigene_Praxis_1_.doc. (zuletzt abgerufen 11.11.2013), S. 1.

[9] Vgl. dazu das Stichwort der Iterativität bei Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 342.

Vgl. dazu die Arbeitsprinzipien des IAE iae.zhdk.ch/iae/deutsch/ueber-uns/arbeitsprinzipien/ (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[10] Zu den bisher durchgeführten Pilotprojekten in diesem Rahmen s. http://www.zhdk.ch/index.php?id=37017 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[11] Vgl. dazu den Projektbeschrieb zu „Kalkül und Kontingenz“ www.zhdk.ch/index.php (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern

Von Jane Eschment, Gesa Krebber

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Forschung in der Lehrerbildung erscheint allgemein als besonders förderungsbedürftiges Desidarat. Ungeachtet eines allgemeinen Konsenses über die Lehrerbildungsforschung als bedeutsames Entwicklungsfeld spielen unterschiedliche Anforderungs- und Interessensebenen in diese Diskussion hinein. So entsteht eine Diffusität der Anforderungen und Erwartungen, eine gezielte Entwicklung für Forschungskoordination und Studiengangsentwicklung wird dadurch erschwert.

Der Beitrag versucht, diese Diffusität mit Hilfe der Konstruktion von „Anforderungsdimensionen“ derart zu strukturieren, dass forschendes Handeln unterschiedlicher Art, also auch Forschendes Lernen, in einem so konstituierten „Anforderungsraum“ verortet werden kann. Dies soll als Grundlage dafür dienen, Forschungs- und Entwicklungsprojekte in ihren jeweiligen forschungsbezogenen Zielsetzungen beschreibbar zu machen. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen begründen jeweils unterschiedliche Formate Forschenden Lernens, deren Qualifikationsziele anhand der Anforderungsdimensionen differenziert werden können.

Bestimmung des Diskursraumes: Die wesentlichen „Anforderungsdimensionen“ bezüglich Forschung in der Lehrerbildung

Die Krise der deutschen Lehrerbildung und damit auch ihrer forschenden Aktivitäten ist mit den allgemein bekannten „Krisentexten“ um das Jahr 2000 sowie auch noch einmal etwas später mit dem „PISA-Schock“ akut geworden. Als repräsentatives Beispiel

seien an dieser Stelle die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 herausgegriffen. (1) In diesem Text wurden für die Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland auch Defizite der Forschung thematisiert (Kapitel A II 5) und Empfehlungen ausgesprochen (Kapitel B IV).

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen." (2), so eröffnet der Wissenschaftsrat die Diagnose der Forschungslandschaft. Begründet wird diese niederschmetternde Einschätzung mit dem Umfang der Drittmitteleinnahmen über die DFG sowie mit der Zahl der Habilitationen und Promotionen. Darin findet der Grundgedanke seinen Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung sich den gleichen Kriterien und Indikatoren zu stellen habe wie Forschung in anderen Bereichen.

Die zentrale Diagnose zur Lehrerbildung lautet, dass sie noch immer nicht an der Universität vollständig „angekommen" ist. (3) Die Besonderheiten des Berufsfeldbezuges stehen der umfassenden Integration im Wege. Dazu gehört insbesondere, dass externe Anforderungen an die Lehrerbildung herangetragen werden, und dies nicht nur für Studium und Lehre, sondern auch für Gegenstand und Wirkungsrelevanz von Forschung. Solche Anforderungen entstehen einerseits aus dem politisch-gesellschaftlichen Raum, andererseits aus der Praxis des Berufsfeldes selbst. Mit dem Berufsfeldbezug ist auch verbunden, dass die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses in höherem Umfang einer Konkurrenz zu den Abnehmersystemen ausgesetzt ist. Für die Lehrerbildung bedeutet das, dass es sehr schwierig ist, Absolventinnen und Absolventen für Forschung zu interessieren, wenn sie zugleich biographisch auf den Vorbereitungsdienst ausgerichtet sind und sich mit den komplexen Anforderungen der zweiten Phase der Lehrerbildung auseinander setzen.

Die Forschungsleistung an wissenschaftstypischen Indikatoren zu messen, nimmt also die Perspektive gewissermaßen von Endpunkt des Integrationsprozesses der Lehrerbildung in die Universität ein und beurteilt die Leistung unter der Setzung einer quasi kontrafaktischen Ideals einer quantitativen Gleichwertigkeit der Lehrerbildung bezogen auf die üblichen Forschungsindikatoren trotz der Bedingungen struktureller Differenz mit sonstiger universitärer Forschung.

Der Anfang des Kapitels zu den Empfehlungen zur Forschung (B IV) stellt die Besonderheit des Berufsfeldbezuges durchaus fest, konstatiert die Bedeutung von Forschung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, geht aber auf die Bedingungen der Lehrerbildung für die Forschung nicht weiter ein. Durch die Verengung der Perspektive kann die Beziehung der Forschung zum Berufsfeldbezug von der Ambivalenz befreit und widerspruchsfrei rekonstruiert werden kann.

„Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug." (4)

In dieser Perspektive der widerspruchsfreien Bezugnahme von Forschung auf Berufsausbildung werden implizit externe Anforderungen an die Forschung transportiert.

Zum einen wird die Wirkung von Forschung auf die Berufsausübung selbst und damit die Qualität professionellen Handelns im Berufsfeld bezogen. Berufsfeldbezug der Forschung meint hier eine Erhöhung der Handlungskompetenz von Lehrkräften durch Nutzung von Forschungsmethoden angewandter Forschung und Rezeption von Forschungsergebnissen und ihre eigenständige Anwendung auf den Berufsalltag.

Zum anderen soll Forschung auch qualitätswirksam für die Entwicklung der Systeme werden, in denen professionelle Lehrkräfte agieren. Zur „Weiterentwicklung des Bildungssystems" gehört Steuerungswissen, das durch Forschung bereit zu stellen ist. Dies lässt sich sowohl auf politischer Ebene auf das Bildungssystem im Sinne einer Makroebene beziehen, aber auch auf lokaler Mesoebene auf die Entwicklung der Schule als System und Organisation.

Damit sind drei Anforderungsbereiche für die Forschung in der Lehrerbildung sichtbar geworden:

- Die Ebene der Forschung im Sinne universitärer Erkenntnisgewinnung einschließlich der Grundlagenforschung;
- die Ebene der Gewinnung von Steuerungswissen für Systeme und Institutionen;

- die Ebene der forschungsbezogenen Entwicklung von professionellem Handlungswissen für die einzelnen Akteure im Berufsfeld.

Forschungsprojekte der Lehrerbildung stehen demnach in einem Bezug zu drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen. Konstruiert man die Gleichzeitigkeit dieser Anforderungen als Dimensionen eines Raumes, so lässt sich ein Forschungsprojekt als Ereignispunkt innerhalb dieses Raumes denken, der zu diesen drei Anforderungsdimensionen jeweils in einer spezifischen Beziehung steht.

Landespolitische Rahmenbedingungen: Interventionen der Forschungspolitik in Niedersachsen

Das Land Niedersachsen führte 2000f. eine flächendeckende Evaluation der Forschungsleistung in der Lehrerbildung durch. Schon den Gegenstandsbereich der Evaluation zu definieren bedeutete Neuland zu betreten, denn was umfasst der Begriff „Lehrerbildung“, wenn er aus der Perspektive der Forschung gesehen wird? Die Aufgabe der Gutachterinnen und Gutachter erwies sich als diffizil:

„Ihre erste Aufgabe war es […], die Grundlagen der eigenen Arbeit für die Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung überhaupt erst zu legen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Theoretisch und systematisch, in der *Konstitution des Gegenstandes*, der hier zu evaluieren war, methodisch und operativ, in der Bestimmung des grundlegenden *Forschungsbegriff*s, in der Definition der *Kriterien der Analyse*, mit denen die Qualität der Forschung beschrieben werden konnte, und schließlich in der *Wahl und Handhabung der Indikatoren*, mit denen die Leistungen im Untersuchungsfeld bestimmt werden sollten.“ (5)

Gedanklicher Ausgangspunkt war also auch hier eine Sonderstellung der Lehrerbildung hinsichtlich der Forschungsbedingungen. Die Gutachterinnen und Gutachter gehen explizit auf die Dimensionen des Systembezuges ebenso wie auf die der berufspraktischen Wirksamkeit und Relevanz ein.

„Die als Berufswissenschaften bezeichneten Disziplinen haben ihre Relevanz dagegen für die operative Dimension des Berufs, für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion und Kommunikation, für die didaktische Rekonstruktion fachlicher Inhalte, für die Diagnose von Lernmöglichkeiten und -schwierigkeiten, für die Orientierung in der Organisation und im professionellen und sozialen Kontext, für die Reflexion von Erwartungen und Zumutungen an das Bildungssystem (etc.). In einem strikten Sinne kann man sie deshalb auch, wie Niklas Luhmann das getan hat, als ‚Systembetreuungswissenschaften‘ bezeichnen, weil ihre Referenz nicht allein die lehrenden Personen, sondern die Funktionsprobleme des Bildungssystems insgesamt sind.“ (6)

Und trotzdem wird für die Begutachtung der Bezug zur Wissenschaftsdimension dominant, der Aspekt der „Gleichwertigkeit“ der Forschung in der Lehrerbildung im Bezugskontext der universitären Forschungslandschaft wird als für die Evaluation ausschlaggebende Perpsektive befolgt. Der legitimatorische Bezugspunkt findet sich in der Definition des Begriffs „Forschung“ als eines Selbstvergewisserungsprozesses, in welchem auch berufliche Wirklichkeit und eigenes Handeln hinsichtlich der Geltungsansprüche ihres anzuwendenden Wissens sowie der Reflexivität solchen Wissens stets und systematisch zu prüfen sei.

„Die Frage nach der Forschungsleistung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung nimmt deshalb diese kritischen Befunde auf. Sie will prüfen, in welchem Maße die Berufswissenschaften fähig sind, diese kritische Selbstvergewisserung über ihre berufliche Wirklichkeit und über die Folgen und Wirkungen der Prämissen ihres eigenen Handelns zu leisten. Forschung bezeichnet deshalb auch hier in einem systematischen Sinne – wie in allen Wissenschaften – nicht mehr als die Geltungsprüfung des Wissens einerseits, den antizipierenden Entwurf und den Ausgriff auf neues Wissen andererseits.“ (7)

Mit diesem Forschungsbegriff löst sich die Besonderheit einer Professionswissenschaft, welche neben den Anforderungen des Wissenschaftssystems auch den Anforderungen des Berufsfeldes ebenso wie den besonderen Anforderungen des politisch-gesellschaftlichen Raums ausgesetzt bleibt, vollständig auf, und es verbleibt die Feststellung der – dann allerdings offenkundig in ihren Ergebnissen defizitären – Gleichwertigkeit der Forschung in der Lehrerbildung. Der Anforderungsraum, der noch in den re-

formorientierten Befunden zur Lehrerbildung zu finden war, wird aus der Perspektive der Forschungsbegutachtung zur Eindimensionalität eines reinen Wissenschaftsbezuges reduziert.

„Daher kann eine Evaluation – zum einen – die Berufswissenschaften mit guten Gründen als Wissenschaften wie alle wissenschaftlichen Disziplinen auffassen und mit dem Standardinstrumentarium und den bekannten Indikatoren analysieren.“ (8)

Und diesem eindimensionalen kritischen Blick hält die Lehrerbildung erwartungsgemäß nicht stand. Die Feststellung ist auch hier die weitgehend flächendeckend defizitäre Verfassung der Forschung in der Lehrerbildung.

„Angesichts der Tatsache, dass es für ganz Niedersachsen, nahezu unterschiedslos an den meisten Standorten, kein organisatorisches Konzept der Qualitätssicherung, der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Einbindung von Forschung in die landesweite Entwicklungsarbeit des Bildungssystems gibt, sind energische Anstrengungen zur Verbesserung der Situation notwendig.“ (9)

Der Handlungsbedarf wiederum erscheint derart, dass eine politische Intervention den Gutachterinnen und Gutachtern als unabweisbar erscheint.

„Vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse aus der Forschungsevaluation konstatiert die Gutachtergruppe einen systematischen und dringenden Handlungsbedarf für die niedersächsische Bildungspolitik und die Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen.“ (10)

Diesem Aufruf zur politischen Intervention folgt das niedersächsische Wissenschaftsministerium. Nach standortbezogenen Umstrukturierungen findet 2007 eine erneute Zwischenevaluation statt. 2009 folgt die erste Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Fachdidaktiken, 2011 wird eine Vernetzungstagung zur Forschung der lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen durchgeführt, 2012 findet die zweite Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Lehrerbildung statt, diesmal mit zwei Förderlinien, eine zur Förderung des Forschenden Lernens, eine zur Förderung weiterer Drittmittelanträge im Bereich der interdisziplinären Forschung in der Lehrerbildung. Für 2014 ist eine Überprüfung der Ergebnisse dieser Maßnahmen über eine erneute Forschungsevaluation annonciert.

Das Wissenschaftministerium folgt mit seinen Maßnahmen den Empfehlungen und der Perspektive des Evaluationsgutachtens von 2001. Im Wesentlichen werden Steuerungsmaßnahmen ergriffen, um die Satisfaktionsfähigkeit der Lehrerbildungsforschung im universitären Forschungskontext zu erhöhen. Mit der Förderlinie zum Forschenden Lernen hat das Wissenschaftsministerium allerdings neben die Drittmittel-Logik und den Bezug auf die Erkenntnisdimension auch durchus den Forschungsraum wieder geöffnet und mit dem Begriff des „Forschenden Lernens“ bei aller Diffusität den Bezug der Forschung auf die Lehre ebenso wie auf die spätere Berufspraxis und die institutionellen Systeme des Berufsfeldes wieder hergestellt bzw. mindestens wieder herstellbar gemacht.

Spannungsfelder der Lehrerbildungsforschung an der Universität

Nimmt man angesichts dieser Rahmenbedingungen die lokale Perspektive einer lehrerbildenden Universität ein, so zeigen sich eine Reihe von Spannungsfeldern:

Strukturelle Spannung auf der Organisationsebene: Mit den Steuerungsbedarfen werden zunehmend koordinierende oder zentrale Einrichtungen der Lehrerbildung etabliert, die sich in der Universität auch mit Forschungsaktivitäten zu profilieren haben (Zentren für Lehrerbildung, interdisziplinäre Forschungseinrichtungen, Schools of Education oder Lehrerbildungsfakultäten). Die institutionelle Verankerung von koordinativen und kooperativen Strukturen gehört zur Entwicklungslogik der universitären Lehrerbildung. Sie ist aber mit diesem Auftrag nicht nur unterstützend wirksam, sondern begibt sich auch in eine universitätsinterne Konkurrenz um Projekte, Drittmittel-Anrechnung und Overhead-Abschöpfung zu Fakultäten und anderen Einrichtungen der Universität.

Spannung auf der inhaltlichen Ebene: Forschung in der Lehrerbildung findet in einem Spannungsfeld zwischen

- dem Fachbezug und der disziplinären Entwicklung,
- dem Problembezug und daraus erwachsenden interdisziplinären Erwartungen,
- dem Systembezug mit den Erwartungen der politisch-gesellschaftlichen Auftraggeber mit ihren Bedarfen an Steuerungswissen und schließlich
- dem Praxisbezug mit den Erwartungen des Berufsfeldes gegenüber Forschung als konkrete Problemlöseinstanz

statt. Die Förderbedingungen der zweiten Ausschreibung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums machen dies deutlich: Förderfähig waren Projekte von Fachdidaktiken, wenn sie hochschulübergreifend agierten und mit Bildungswissenschaften kooperierten, oder Projekte, bei denen mindestens eine nicht-naturwissenschaftliche Fachdidaktik und eine andere Bildungswissenschaft im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung kooperierten. Diese Förderkriterien verdeutlichen das komplexe Kriterienbündel von Systembezug und Berufsfeldbezug bei gleichzeitigem Sach-, Fach- und Interdisziplinaritätsbezug.

Spannung auf der Ressourcenebene zwischen Forschung und Lehre: Die Steigerung der Qualität von Lehrerbildung, Schulsystem und Lehrerhandeln durch Forschung in der Lehrerbildung steht in Ressourcenkonkurrenz zu den hohen und noch stets wachsenden Anforderungen an die spezifisch lehrerbildungsbezogene Lehre. Der quantitative Anstieg von Praxisanteilen und der Anstieg der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Studienprogrammen der Lehrerbildung setzt die für diese Bereiche verantwortlichen Bildungswissenschaften unter hohen Entwicklungs- und Umsetzungsdruck. Ihre Akteure sind mithin sowohl in der Lehre als auch in der Forschung einer Anforderungsexpansion ausgesetzt, mit der die Ressourcenzuweisungen keinesfalls Schritt gehalten haben. An diesen Stellen führt in größerem Umfang als an anderen Stellen die Lehre zur Verdrängung von Forschung.

Über die Komplexität der drei Anforderungsdimensionen bleibt also für die Forschung in der Lehrerbildung die Besonderheit der Rahmenbedingungen virulent. Die Annahme der grundsätzlichen Gleichwertigkeit ist ein hochschulpolitisches Konstrukt, das zur Betrachtung von Forschung auf dem strukturellen Auge blind bleibt.

Studiengangsbezogene Umsetzungskonzepte an der Universität Osnabrück: Module und der Umgang mit dem Begriff „Forschendes Lernen“

Wendet man das Modell des über die drei Anforderungsdimensionen konstruierten Forschungsraums an, so lässt sich jedes Forschungs- oder Entwicklungsprojekt in diesem Raum situieren, jedes Projekt verhält sich zu den drei Dimensionen. Grundlagenforschung bspw. eines neurologisch ausgerichteten Settings der Lehr-/ Lern-Forschung wird in der Regel einen hohen Wert in der Dimension des Wissenschaftsbezuges haben, aber geringe im Akteursbezug und kaum welche für die politisch-gesellschaftliche Dimension. Studien zu Anteilen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte haben hinsichtlich der letzten Dimension einen hohen Wert, für die anderen aber einen deutlich geringeren. Interventionsstudien zu Unterrichtsstörungen wiederum beziehen sich vor allem auf die Akteursperspektive und deren Handlungsrepertoires und haben in den anderen Dimensionen keinen so hohen Wert.

Die Konstruktion des Raumes hat aber weniger einen klassifikatorischen Sinn, vielmehr situieren sich die Projekte in einem räumlichen Kontinuum: sie lassen sich aus allen drei Perspektiven der Wissenschaftsentwicklung, der Systementwicklung und der professionellen Entwicklung der Akteure betrachten. Diese Gleichzeitigkeit der Bezugsdimensionen bringt zum Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung an unterschiedlichen Diskursen beteiligt ist, die durch ihr Spannungsfeld den Handlungsraum dieser Forschung prägen.

Wiewohl es sich nicht um klassifikatorische Merkmale, sondern solche der graduellen Ausprägung handelt, lassen sich Projektvorhaben hinsichtlich ihres Schwerpunktes zusammenfassen. Insbesondere lassen sie sich nicht nur bezüglich ihrer Funktion in den unterschiedlichen Bezugssystemen unterscheiden (Erkenntnisgewinnung, Systementwicklung oder Lösung eines Handlungsproblems), sondern auch hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzprofile. Rein erkenntnisbezogene Forschungstätigkeiten knüpfen an den Diskurs einer Wissenschaftsdisziplin an und orientieren sich an Ergebnissen und offenen Fragen des Wissenschaftsdiskurses, hier vornehmlich der sogenannten Bildungswissenschaften. Die damit verbundenen Handlungsmuster und Kom-

petenzen unterscheiden sich von denen einer systementwicklungsbezogenen Tätigkeit, in der es um die Evaluation systemischer Strukturen und der Erarbeitung von Entwicklungsmaßnahmen für dieses System geht. Wiederum anders sind Handlungsmuster und Kompetenzen gelagert, wenn sie problemlösungsorientiertes Forschen im Handlungsfeld betreffen, die den einzelnen Akteur befähigen, über wissenschaftsbasierte Methoden und Anknüpfungspunkte zu einer Distanz zu eigenen Handlungsroutinen zu kommen und diese reflektieren und überprüfen zu können.

Für die Umsetzung dieses Forschungsverständnisses auf die Module der Studiengänge im Rahmen der Lehrerbildung bedeutet dies, dass entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzprofile auch unterschiedliche Modul-Varianten definiert werden müssen. Im derzeitigen Planungsstand der Universität Osnabrück wird zwischen folgenden drei Modulvarianten unterschieden:

- Fachspezifische Forschung
- Schulentwicklungsforschung
- Aktionsforschung

Diese drei Modulvarianten erzeugen zur Erreichung der jeweiligen Qualifikationsziele unterschiedliche Methoden sowie unterschiedliche Formen der Betreuung. Im Zuge der Organisation des derzeit geplanten Projektbandes sind alle Fächer, welche daran beteiligt sind, aufgefordert, mindestens eines der hier angebotenen Module anzubieten.

Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.
www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/
Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)
Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065--01.pdf (letzter Aufruf: 08.09.2013)

Endnoten

[1] Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01,<cite> www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf</cite> (letzter Aufruf: 08.09.2013)

[2] Ebd., S. 33.

[3] Vgl. exemplarisch: Ewald Terhart: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549-558; aktuell bspw. auch die Ausschreibung des Stifterverbands 2012: „die Lehrerinitiative“, der es insbesondere um die Verankerung der Lehrerbildung in der institutionellen Umgebung der Universität ging.

[4] Wissenschaftsrat, a.a.O., S. 68.

[5] Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.
Abrufbar unter: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)

[6] Vgl. ebd., S. 14f.

[7] Ebd., S. 17.

[8] Ebd., S. 18.

[9] Ebd., S. 126.

[10] Ebd.