Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung

Von Sabine Lenk, Tanja Wetzel

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 etwas 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 beitrugen, 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, Schulforschung 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.