

Kunstpädagogisches Generationengespräch

Zukunft braucht Herkunft

Herausgegeben von Johannes Kirschenmann/
Rainer Wenrich/Wolfgang Zacharias

Kirchner, Constanze: Reform und Innovation in der
Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Fach Kunst?
In: Kirschenmann, Johannes/ Wenrich, Rainer/
Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches
Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft.
München 2004, S. 362 - 366

kopaed (München) 2004
www.kopaed.de



CONSTANZE KIRCHNER

Reform und Innovation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Fach Kunst?

Darüber dass Reformen und Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dringend erforderlich sind, besteht weitgehend Konsens. Der Hirnforscher Wolf Singer verlangt, um die qualifiziertesten Kräfte in die Bildung zu locken, dass »der Erzieherberuf ... der bestbezahlte Beruf in unserer Gesellschaft sein (müsste). ... Ich würde als Erstes dafür sorgen, dass nur die Allerbesten mit pädagogischen Aufgaben im Bildungssystem betraut würden«, so Singer (E & W 1/2004, S. 10 f.). Darüber hinaus fordert Singer ein »differenziertes Bildungssystem«, das die individuellen Entwicklungsfähigkeiten und Bildungsbedürfnisse von Kindern berücksichtigt (ebd., S. 11).

Innovation und Individualität sind Begriffe, die nahezu untrennbar mit der Kunst und dem künstlerischen Tun verbunden sind. So liegt der Trugschluss nahe, Reform in Bezug auf Innovation und Individualität beziehe sich vorrangig auf die anderen Fächer, vor allem auf die so genannten harten Fächer wie Sprachen, Deutsch und Mathematik. Unbestritten ist sicherlich, dass im Fach Kunst sinnlicher, ganzheitlicher und individueller unterrichtet werden kann und muss, um den Anspruch ästhetischer Bildung einzulösen. Dennoch muss sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Fach Kunst verändern, und zwar aus fachlichen, methodischen und institutionellen Gründen, die im Folgenden erläutert und inhaltlich gefüllt werden.

Fachliche Notwendigkeit zur Reform

Mit dem Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, mit der von Bildern dominierten Umwelt, dem mangeln-

den Naturbezug, den neuen Technologien usw. ändern sich auch die ästhetischen Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Hinzu kommt die komplexe Ausdifferenzierung der aktuellen künstlerischen Strategien in Korrelation mit den technischen Gestaltungsmöglichkeiten – beide Faktoren tragen dazu bei, dass die Fachinhalte in ihren Schwerpunkten immer wieder neu durchdacht und den Veränderungen angepasst werden müssen.

»Ein junger Mensch tritt mit ganz individuellen, präzisen Fragen an die Umwelt heran ... es sind hierauf auch ganz bestimmte Antworten nötig, damit sich sein persönliches System richtig ausbilden kann. Das Beste, was man also für ein Kind tun kann, ist, sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es stellt, und sie möglichst erschöpfend und eindeutig zu beantworten« (Wolf Singer, in: E & W 1/2004, S. 10). Wenn es richtig ist, dass am besten ausgehend von den individuellen Interessen gelernt wird, muss man sich für einen qualifizierten Kunstunterricht fragen, was die individuellen ästhetischen Interessen unserer Schülerinnen und Schüler sind. Oder zunächst – ein Schritt zurück: Was heißt ästhetisches Interesse?

Bernd Kleimann (2002), Philosoph, stellt das ästhetische Interesse als anthropologische Konstante fest: »In der Tat ... gäbe es kein Motiv dafür, sich auf die Kunst, die Natur oder die Alltagswelt in ästhetisch wahrnehmender Weise einzulassen, wenn uns nicht ein »ästhetisches Interesse« an der Erschließung der sinnlich-sinnhaften Seite der Welt umtriebe« (Kleimann 2002, S. 79; Hervorhebung im Original). »Das ästhetische Interesse ist ... konstitutiv für die Existenz und Struktur unseres ästhetischen Weltverhältnisses« (ebd., S. 80). Kleimann bezieht das ästhetische Interesse gleichermaßen auf die Produktion wie auf die Rezeption von künstlerischen und ästhetischen Phänomenen. Ästhetisches Interesse wird damit als das Interesse an ästhetischer

VII

Erfahrung in Produktion und Rezeption definiert (ebd., S. 349). Die anthropologisch determinierte Ursache des ästhetischen Interesses sieht Kleimann im Eigenwert erfüllter ästhetischer Erfahrung. Er meint, es existiere ein Glückspotenzial, das es zu erleben gilt (ebd., S. 364 ff.). Das ästhetische Interesse ergibt sich also aus dem Glückspotenzial, das sich in der ästhetischen Produktion wie in der ästhetischen Rezeption einstellen kann.

Was sind nun individuelle Interessen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht? Speziell im Bereich der Neuen Medien ist die Kunstpädagogik gefordert, die Gestaltungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und zu fördern. Sowohl die digitale Kinderzeichnung, die Homepagegestaltung als auch die Produktion von Videoclips usw. sollte verstärkt in das Blickfeld rücken. Mit Fokus auf die Medienproduktion und die digitale Bildgestaltung wird Wert auf die Ausbildung von Medienkompetenz gelegt. Tätowierung, Piercing, Mode usw. sind Gegenstandsbereiche, die ebenfalls als ästhetische Phänomene im Themenrepertoire der Kunstlehrenden liegen sollten. Naturerfahrung und sinnliche Materialerprobung sollten die klassischen künstlerischen Verfahren ergänzen. Auch Designen, Collagieren, Formen, Bauen und Konstruieren gehören ebenso selbstverständlich in das Spektrum des Kunstunterrichts wie der Umgang mit Medien, das Spielen und Inszenieren. Die Ausbildungscurricula müssten verstärkt auf diese Gegenstandsbereiche hin ausgerichtet werden, und die kunstpädagogische Forschung sollte sich auch um solche Fachinhalte bemühen, die den Interessen von Kindern und Jugendlichen entsprechen.

Insbesondere die vielfältigen Strategien zeitgenössischer Kunst können Anlass sein, das Ausdrucksvermögen zu erweitern und zu individuellen bildnerischen Kommunikationsformen zu finden. Gegen-

wartskunst greift aktuelle Inhalte auf, die u. a. auch Kinder und Jugendliche betreffen, sie kann damit Auslöser für einen anhaltenden Zugang zur Kunst sein. Der Dialog mit Kunst und über Kunst bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motiv, Gegenstände, bildnerische Mittel usw. in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motiven Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie gesellschaftliche Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist. Genau diese Fähigkeiten verlangt die letzte PISA-Studie unter dem Stichwort ›Lesekompetenz‹. Zukünftig soll darüber hinaus auch die ›visual literacy‹ geprüft werden, die Fähigkeit Bilder zu entschlüsseln, die u. a. im Umgang mit Kunstwerken geschult wird. Das heißt, die Begegnung mit Kunst beinhaltet eine Vielzahl von Bildungschancen auf verschiedenen Ebenen, weit über das Kennen lernen von Kunstwerken hinausgehend. Speziell der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst sollte im Rahmen von Reformbemühungen ein zentraler Stellenwert beigemessen werden.

Methodische Notwendigkeit zur Reform

Während die inhaltlichen Reformen vordergründig auf der Hand liegen, sind die methodischen Innovationen eher problematisch ins Bewusstsein zu rufen. Denn eine 16-jährige Kindergarten- und Schulsozialisation trägt in der Regel dazu bei, biografisch determinierte Vorstellungen von einem spezifischen Berufsbild und somit von einem ganz bestimmten, meist überholten Kunstunterricht zu zementieren. (Vgl. dazu den Beitrag von Fritz Seydel in diesem Band). Diese Vorstellungen sind zwar unterschiedlich, dafür jedoch so stark eingeschrieben, dass sie kaum im Rahmen eines vergleichsweise kurzen Studiums revidierbar erscheinen. Offene Handlungs-

formen und Werkstattunterricht sollten die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts schon lange abgelöst haben, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern so genannte kunstnahe Methoden anzuwenden, die sich am experimentellen, individuellen Tun der Schülerinnen und Schüler orientieren und die die Wissbegier, Neugierde, die Lust zum Experiment und den Forscherdrang von Kindern und Jugendlichen nutzbar machen. Ästhetische Erfahrungen, die zur Subjektbildung und Kulturaneignung beitragen, benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befaßtsein mit symbolischen Ausdrucksformen. Das Erlernen der erforderlichen Methodenkompetenz, um ästhetische Erfahrungen zu initiieren, kommt in den meisten Ausbildungscurricula jedoch zu kurz.

Offene Unterrichtsmethoden werden für den Kunstunterricht mittlerweile auch von etlichen Lehrplänen nahe gelegt, sie empfehlen ›werkstattorientierte‹ Lehrformen. Gemeint ist selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten in Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet. Die Kinder und Jugendlichen können den Unterrichtsverlauf mitbestimmen und ihre spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen. Experimentelles, erprobendes Vorgehen bedeutet allerdings nicht das Fehlen jeglicher Zielorientierung. Die Lehrintentionen müssen jedoch nicht notwendigerweise ›durchgesetzt‹ werden. Unverzichtbar hingegen ist eine Verständigung über die Ziele mit der Lerngruppe. Der Lehrerin oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und ihnen zu helfen, Zielvorgaben zu akzeptieren oder Ziele zu formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben (vgl. Kirchner/Peez 2001).

Hochschuldidaktisch ist eine Wende zum handlungsorientierten, projektgebundenen Unterrichten im Fach Kunstpädagogik erforderlich, um dem langjährig biografisch eingebrannten Berufsbild der Studierenden eine Alternative entgegenzusetzen, die erfahrbar und erlebbar wird. Seminare mit konkreten, praxisnahen Zielen fordern von Studierenden eigenverantwortliches, zuverlässiges Handeln, nutzen individuelle Fähigkeiten und fördern spezifische Kompetenzen. Freilich sind Handlungsorientierung, Projektarbeit und Methodenwechsel kein Novum in der hochschuldidaktischen Landschaft, doch diese hinlänglich bekannten Methoden scheinen in der Lehre häufig in Vergessenheit zu geraten.

Eigene Lehrversuche zeigen, dass die Selbständigkeit und Motivation der Studierenden dann am größten ist, wenn ein ›Echtbezug‹ hergestellt wird, das heißt, wenn die Arbeit einem sinnvollen Zweck dient, Verantwortung verlangt, eine Funktion hat, gebraucht wird etc. und nicht lediglich das Erlangen eines Scheins verfolgt. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Ausstellungen in öffentlichen Gebäuden z. B. anlässlich des Tags des offenen Denkmals, die in Projektarbeit gemeinsam konzipiert und organisiert werden, erfordern außerordentliche Disziplin, Organisationstalent und eine professionelle Hängung. Der schützende universitäre Rahmen fehlt.
- Aus der Zusammenarbeit mit dem Forstamt entwickeln sich (unter der Leitung von Wolfgang Neidlinger) im nahe gelegenen Wald zahlreiche Projekte (Skulpturen, Fotografie, Video, Rauminstallationen, Malerei, Aquarell, Theater usw.), die in eine öffentliche Veranstaltung münden. Hierfür bereiten Studierende nicht nur die Präsentationen, sondern auch vielfältige Angebote für Kinder vor (Labyrinth, Malworkshop, Spiele, Theatervorführung, Filme usw.).
- In Praxisseminaren, z. B. zum Thema ›Gestalten

VII

mit Licht oder zum Thema ›Kindheit‹, entwickeln Studierende individuell verschiedene künstlerische Konzepte, die, begleitet von intensiven Diskussionen, zu komplexen Werken, meist Rauminstallationen mit unterschiedlichen Medien, führen. Die Präsentation der Arbeiten in verschiedenen Kontexten erfordert neben dem zeitlich disziplinierten Vorgehen inhaltliche Verdichtung sowie die Transformation einer Aussage in formale Gestalt.

- In Kooperation mit einem Seminar an der ADBK München (unter der Leitung von Johannes Kirschenmann) speisen Referate von Studierenden eine Internet-Seite für Lehrerinnen und Lehrer mit Informationsmaterial zur Dokumentation, z. T. für die Hand der Schülerinnen und Schüler. Informationen zu größtenteils unbekanntem Künstlerinnen und Künstlern müssen in Kürze recherchiert und vorgetragen, didaktisch präpariert und systematisiert, Texte und Bilder sorgfältig als Unterrichtsmaterial aufbereitet werden. Die hierfür erforderliche Kompetenz eignen sich die Studierenden mit hoher Motivation an.
- Aus einem Seminar zur Kinder- und Jugendästhetik (ebenfalls in Kooperation mit einem Seminar an der ADBK München unter der Leitung von Johannes Kirschenmann) entwickelt sich eine Lehrerfortbildung, zu der die Studierenden aus den Seminaren Fachvorträge in Workshops für die Lehrerinnen und Lehrer halten (z. B. über Musikvideoclips, über Fernsehsoaps, über Rollenspiele, über das Sammeln, über Comics, Tätowierung usw.). Studierende informieren über aktuelle kinder- und jugendkulturelle Phänomene, diskutieren mit den Teilnehmenden und geraten in die Position der Vermittlerin bzw. des Vermittlers. Hierfür sind nicht nur inhaltliche, sondern auch methodische Überlegungen anzustellen und entsprechende Vorbereitungen zu treffen. Im Anschluss erarbeiten die Lehrerinnen und Lehrer mit

den Studierenden konkrete didaktische Vorschläge zum Thema Jugendästhetik im Kunstunterricht.

- Ca. 40 Kunstwerke hauptsächlich regionaler Künstlerinnen und Künstler, die auf dem Campus der Universität Augsburg zu sehen sind, werden untersucht, analysiert, beschrieben, katalogisiert. Ziel ist, auf die Werke aufmerksam zu machen und Vermittlungswege zu erarbeiten. Es entsteht eine Internetseite mit Abbildungen und Informationen zu den Werken. Zudem wird eine Broschüre entwickelt (Layout, Struktur, Inhalt), die verschiedene Rundwege aufzeigt, um die Kunstwerke zu erschließen, ergänzt von Informationen und Interpretationshilfen zu den künstlerischen Objekten.

Institutionelle Notwendigkeit zur Reform

Mit institutionellen Reformen sind jene gemeint, die in sinnvoller Weise oder auch notgedrungen ohnehin kommen werden: Umstrukturierungen der Studiengänge in Bachelor und Master sowie die Modularisierung des Studiums. Freilich drohen mit den Mittelkürzungen im Bildungsbereich Einsparungen, die sich insbesondere negativ auf die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen auswirken (geringeres Angebot, reduzierte Stundentafel, weniger Lehrkräfte) und die unter dem Deckmantel qualitativer Verbesserungen angepriesen werden. Dennoch sollte mit den kommenden Veränderungen auch die Chance der Reform nicht übersehen werden: Die fachlich und methodisch dringend notwendigen Innovationen können in die Lehrpläne eingehen, die Ausbildungsphasen können stärker verknüpft und das Studium kann intensiver auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet werden.

Mit der Einführung eines modularen Studiums kann die ästhetische Bildung in allen Schularten gestärkt werden, wenn, basierend auf einem Kerncurriculum, das interdisziplinäre Kompetenzprofil zukünftig Lehrender Teil des Studiums wird. Bereits in der

ersten Ausbildungsphase könnte das fächerverbindende Projektstudium stärker gewichtet und in Richtung Projektmanagement ausgebaut werden. Im Vordergrund einer neuen Ausbildungsstruktur könnten auch, neben dem Erwerb von fachlichen Qualifikationen, die Entwicklung des Kreativitätspotenzials, die Förderung von Bildkompetenz sowie die Ausbildung von Medienkompetenz stehen – Qualifikationen, die auf die Persönlichkeitsbildung der Studierenden und damit auch später auf die der Schülerinnen und Schüler generell zielen. In der Ausbildung sollten die persönlichkeitsentwickelnden, selbstreflexiven Momente der Berufsqualifizierung berücksichtigt werden. Der Grad der Eigenverantwortung und Individualisierung der Ausbildung muss erhöht werden. Formen des individuellen und kooperativen Lernens sollten erprobt werden, Betreuungsinhalte und -strukturen sollten sich individuell an den Lernvoraussetzungen der Studierenden orientieren.

Alle Phasen der Ausbildung sind personell und institutionell zu vernetzen. (Hochschullehrende an Schule oder Seminar, Seminarleiter an der Hochschule, Lehrer an der Hochschule oder im Seminar. Denn durch die Verknüpfung der Ausbildungsphasen können innovative Vermittlungsformen erprobt und es kann ein realistisches Berufsbild erzeugt werden. Die Verzahnung der Ausbildungsphasen kann entweder projektorientiert oder /und institutionell verankert erfolgen. Außerschulische Lernorte und Kooperationspartnerschaften (Museen, Jugendkunstschulen, Fachverbände u. a.) sollten in die Ausbildung einbezogen werden – nicht zuletzt um attraktive und kompetente Partner in die Schule zu holen, statt nachmittäglichen Bastelrunden nachzugeben. An dieser Stelle sei zugleich auf die Chancen und Gefahren der Ganztagschulen hingewiesen: Sie bieten zwar einerseits größere Möglichkeiten für Werkstattunterricht und Projektarbeit, andererseits

droht dem Kunstunterricht das Abseits in den Wahlbereich zugunsten vormittäglicher Kernfächer. Ohne qualifizierte Lehrkräfte wird dem unreflektierten praktischen Tun Vorrang eingeräumt, und der Anspruch ästhetischer Bildung kann nicht mehr eingelöst werden.

Nur durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung kann ein hoher fachlicher Standard von Lehrerinnen und Lehrern sichergestellt werden. Die strukturellen Lösungen der Lehrerbildung und die Auswahl ihrer Studieninhalte sind so auszurichten, dass sie die Voraussetzungen schaffen für die Fort- und Weiterbildung im späteren Beruf. Fortbildungsbedürfnisse und die Einsicht in die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden (auch schulinternen) Fort- und Weiterbildung sind durch entsprechende strukturelle Verzahnung vorzubereiten.

Literatur:

- Gespräch mit Prof. Dr. Wolf Singer: »Sorgfältig darauf achten, welche Fragen ein Kind stellt«. In: E & W 1/2004, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001*
- Bernd Kleimann: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München 2002*

Biografie:

Constanze Kirchner, Dr. phil., Jg. 1962, Studium an der J.-W.-Goethe-Universität in Frankfurt a. M., Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Kunst, Deutsch und Sachunterricht. Zweitstudium Kunstpädagogik, Soziologie und Psychologie (M.A.), 1989 bis 1998 Grundschullehrerin, seit 1995 Mitherausgeberin der Zeitschrift Kunst+Unterricht, Promotion 1998, 1998–2001 Wissenschaftliche Assistentin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, seit 2001 Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg.

VII