

Editorial

Die Publikationsreihe *Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule* möchte Reflektionsräume für und zwischen Akteur:innen der (Kunst-) Lehrer:innenbildung eröffnen, anbieten und differenzierend verbinden. Die Reihe *Per EduArt* besteht aus thematischen Heften, die am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien im Rahmen der interuniversitären Plattform künstlerisches Lehramt *EduArtMusic* herausgegeben werden.

Per EduArt richtet sich an Studierende im (künstlerischen) Lehramt, Lehrer:innen, Berufseinsteiger:innen, Mentor:innen, Lehrende an den Universitäten und Hochschulen, Forschende in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächer und ebenso an Schulleiter:innen, Lehrer:innen-Bildner:innen und Akteur:innen benachbarter Felder und Disziplinen sowie an eine interessierte Öffentlichkeit.

Die Beiträger:innen der Einzelhefte in der Reihe *Per EduArt* kommentieren und moderieren in ihren Texten verschiedene Formen und Ebenen von Übergängen, etwa zwischen Studium und Berufseinstieg, zwischen Theorie(n) und Praxis/Praxen, zwischen Universität und Schule, zwischen Fachdidaktik, Kunstdidaktik und Vermittlung. Die Beiträge verbinden dabei wissenschaftlich-künstlerische Diskurse mit Fragen, Befunden und Positionen aus der schulischen und für die schulische Praxis und den entsprechenden relevanten Handlungs- und Theoriefeldern.

Wir danken an dieser Stelle den Autor:innen für ihre Beiträge, die relevante Impulse für die künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächer geben. Unser Dank gilt auch der Akademie der bildenden Künste Wien für die Co-Finanzierung.

Grit Oelschlegel, Elisabeth Sattler
Wien 2022

Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien
für Studium und Schule

Heft 2

Hg.:
Grit Oelschlegel
Elisabeth Sattler

Andrea Dreyer

Kunstpädagogische Selbstvergewisserung
professionell begleiten

Fabrico Verlag



Abstract

Der Prozess der Bewusstwerdung des eigenen professionellen kunstpädagogischen Selbstverständnisses geht einher mit der Befragung subjektiver Theorien sowie der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und künstlerischen Begründungsangeboten für das eigene Handeln. Die nicht-hierarchische Begegnung mit einer Vielzahl von Begründungskonzepten in der Kunstlehrendenbildung gibt jener Vielfalt kunstpädagogischer Professionalisierungsprozesse einen diskursiven Raum, um eine anhaltende Neuorientierung wie Neubestimmung und Selbstvergegenwärtigung zu ermöglichen.

Keywords

Professionalität, künstlerische Identität, pädagogischer Habitus, subjektive Theorien, Dialog, Vielstimmigkeit, kunstpädagogisches Selbstverständnis



Andrea Dreyer

Kunstpädagogische Selbstvergewisserung professionell begleiten

Es scheint, als sei die Debatte um die Frage nach der Vereinbarkeit von Kunst und Pädagogik geführt. Abgelöst durch zeitgenössische wie zeitgemäße Diskurse zu Kunst und Digitalität, zu neuen Materialitäten und ästhetischen Erfahrungsprozessen zwischen realen und virtuellen Räumen und Handlungsvollzügen, zur machtheoretischen Auseinandersetzung mit Kunst- und Kulturgütern, zum Umgang mit queerer Kunst, mit Inklusion und vielzähligen weiteren relevanten Themen, die das kunstpädagogische wie kunstvermittelnde Handeln berühren. Es ist zugleich unausweichlich, ja unverzichtbar, sich anhaltend die Frage nach dem je persönlichen professionellen Selbstverständnis und der mit diesem verbundenen inneren Haltung zu den Fachgegenständen und ihrer Vermittlung zu stellen. Eine kunstpädagogische Selbstvergewisserung¹ ist insofern grundsätzlicher Natur, weil sie unser tägliches Handeln und schöpferisches Tun auch in kunstpädagogischen Kontexten bestimmt. Der Befragung und Bewusstwerdung der eigenen Identitäten zwischen Kunst und Pädagogik muss daher bereits im Studium ein entsprechender Raum gegeben werden. Dem Dialog mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen wie künstlerischen Positionen kommt dabei eine Schlüsselstellung zu. Erst in der Begegnung mit vielzähligen, auch kontroversen Positionen, die Fragen provozieren, Irritationen erzeugen und eigene Begründungsmuster befragen lassen, kann sich ein je individuelles kunstpädagogisches Selbstverständnis entwickeln. Der Beitrag sensibilisiert für die Notwendigkeit der Begegnung mit einer Vielfalt an Stimmen für den Professionalisierungsprozess als zukünftige Kunstlehrende und Kunstvermittler:innen ebenso wie für die Verantwortung,

¹ Nach Maiwald »muss man sich vergegenwärtigen, dass das professionelle Handeln sich nicht in der Interaktion mit den Klienten erschöpft, obwohl sie natürlich den herausgehobenen Ort dieser Praxis darstellt. Als Teil des professionellen Handelns müssen darüber hinaus auch Dinge gelten wie: der kollegiale Austausch, die Auseinandersetzung mit relevanten Forschungsergebnissen, die Diskussion professionspolitischer Fragen (...) und eben auch die reflexive Vergegenwärtigung der je eigenen beruflichen Praxis, gewissermaßen als »innerer kollegialer Austausch«. Im Anschluss an die Professionalisierungstheorie Overmanns kann man sagen, dass eine laufende reflexive Selbstkontrolle der eigenen Praxis im Hinblick auf einen zukünftig besseren Umgang mit spezifischen Praxisproblemen notwendig ist, weil das professionelle Handeln nie vollständig routinisierbar ist. Sie stellt damit nicht eine bloß ephemere Deutung dar, sondern ist selbst konstitutiver Bestandteil professionellen Handelns.« (Maiwald 2008: 9/vgl. Overmann 1996).

eine Begegnung mit Theorien, Konzepten und Positionen in der Befragung je individueller Begründungsmuster des eigenen kunstpädagogischen Handelns zu ermöglichen.

Zu den Potentialen der Vielstimmigkeit

Der Film *Gender is Fluid* aus dem Jahr 2018 von dem amerikanischen Avantgardekünstler Ryan Trecartin thematisiert das Geschlecht als ein fließendes, inkonsistentes Konstrukt ohne Vereinbarungen und Vereinbarkeiten. Er kann exemplarisch verhandelt werden mit Verweis auf das stilistische Mittel der Montage nach Manuel Zahn (vgl. Zahn 2017), das zu symbolischen Verdichtungen führt, ebenso auf jenes stilistische Mittel der Arbeit mit dem Rohmaterial kultureller Gegebenheiten nach Torsten Meyer (vgl. Meyer 2015) oder mit Verweis auf algorithmisierte Wahrnehmungs-, Distributions- und Produktionsweisen nach Kirsten Klein, die jene Arbeit unter anderen in ihrem Aufsatz *Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität* (vgl. Klein 2019) unter einer kulturwissenschaftlichen wie material- und medientheoretischen Perspektive diskutiert.

Betrachten wir einen Film als audiovisuelles Erzählmedium und steht das Erzählen als Vergegenwärtigungsmoment² im Sinne von Flader und Hurrelmann im Zentrum unserer Auseinandersetzung, so können wir eine anthropologische Perspektive auf diesen einnehmen, nach welcher der Rohstoff des Erzählten stets in der visuellen wie auditiven Erinnerung verankert ist, wie Belting es formuliert (vgl. Belting 2001), aber auch mit Bachtin eine literaturwissenschaftliche Betrachtung vornehmen, in welcher wir nach der dialogischen Wechselwirkung von Sprecher:in, Redner:in, sozialem Kontext und kultureller Verfasstheit wie nach der sozialtypisch bestimmten Erzählweise des Filmes fragen (vgl. Bachtin 1979: 170).

² Flader und Hurrelmann definieren das Erzählen als eine »sprachliche Vergegenwärtigung einer zurückliegenden singulären Erfahrung, die dem Hörer/den Hörern die Teilnahme an fremdem Erleben ermöglicht« (Flader / Hurrelmann 1982: 224).



Befassen wir uns mit nicht mehr adäquaten Machtverhältnissen in der Gesellschaft und nehmen den Film zum Anlass, soziale Fragen aus minorisierten Perspektiven mit Methoden des *Unlearnings*, der »künstlerisch-aktivistischen Übertreibung und selbstermächtigenden Ironisierung« u.a. nach Lüth und Mörsch zu stellen und zu diskutieren (Lüth / Mörsch 2014: 188), können wir eine machttheoretische Perspektive ebenso einnehmen wie eine kulturtheoretische, wenn es um die Entwicklung gesellschaftlicher Normen und Werte wie bestehender gesellschaftlicher Ausgrenzungsmechanismen geht, die es zu befragen gilt. Ebenso interessant kann die soziologische Auseinandersetzung mit Inszenierungsstrategien wie mit Praktiken der Selbstdarstellung im Alltagshandeln der Menschen z.B. in sozialen Netzwerken sein, aber auch die bildungstheoretische Befragung der Strategien der Wissenskommunikation, die in diesem Film verankert sind.



Vor dem Hintergrund der potentiellen Vielfalt der bezugswissenschaftlichen Zugangsweisen zu einer künstlerischen und auch kunstpädagogischen Arbeit, in Reflexion ihrer Praktiken, Intentionen und Dialoganlässen, stellt sich die Frage nach der Vielfalt der reflexiven Zugänge zum eigenen künstlerischen wie pädagogischen Tun. Die exemplarisch dargebotenen Begründungsansätze gegenüber einem Kunstwerk machen deutlich: Eine künstlerische Arbeit ist autonom, so wie die reflexiven Zugänge zu dieser individuell sind. Beide sind jedoch stets geknüpft an einen dialogischen Prozess. Entzieht sich Kunst im Bildsinn der Versprachlichung (vgl. van der Meulen 2010: 825), birgt sie aber zugleich Erzähl- wie Diskursanlässe und macht uns auf Phänomene aufmerksam, die unter Bezugnahme auf je individuell, aus der eigenen kunstpädagogischen Haltung heraus gewählte wissenschaftliche Kontexte theoriegeleitet und erkenntnisorientiert verhandelt und vermittelt werden können. Zudem sind die Zugänge zu den eigenen bildnerischen Praxen und jenen der anderen subjektiv bestimmt, weil interessengelei-



tet wie abhängig von den individuellen Rahmenbedingungen jeder und jedes Einzelnen, die das Moment des Affiziert-Werdens oder auch Nicht-berührt-Werdens, des in den Dialog-Tretens oder auch nicht in den Dialog-Tretens überhaupt erst begründen. Dies trifft auf die Initiator:innen kunstnaher Bildungsprozesse gleichermaßen zu wie auf teilnehmende bzw. teilhabende Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Zum Dialogischen von künstlerischer Identität

Für die Bildung einer künstlerischen Identität sind demnach theoriegeleitete Reflexion und Narration unverzichtbar. Der reflexive Umgang mit eigenen wie fremden künstlerischen Ausdrucksformen und Prozessen ist Ausgangspunkt wie Folge der eigenen künstlerischen Kontextualisierung und Weiterentwicklung. Ich kann erkennen, was für mich dialogisch erfassbar wird in einem oszillierenden Prozess zwischen Subjekt und Werk, Autor:in und Betrachter:in wie Autor:in und seinen:ihren Protagonist:innen. Der Vorgang der Textwerdung, der Filmwerdung, der Kunstwerdung ist nach Matías Martínez (vgl. Martínez 2017) gebunden an den je individuell-perzeptiven Hintergrund. Hier liegt ein rezeptionstheoretischer Ansatz vor, der uns bei John Dewey (vgl. Dewey 1987) ebenso begegnet wie in der Beschreibung der Perzeptbildung nach Gunter Otto (vgl. Otto 1987: 51), der aber bereits auf den literaturwissenschaftlichen Diskurs der 1920er Jahre zurückgeht. Erkenntnis primär aus der sinnlichen Wahrnehmung heraus zu entwickeln ist eine Grundhaltung des Menschen zur Welterschließung im Sinne einer Theoretisierung auf erster Ebene. Diese professionalisiert mich jedoch ebenso wenig auf dem Weg als Künstler oder Künstlerin oder gar als Kunstpädagog:in wie Alltagskonzepte im Sinne der Theorien zweiten Grades. Erst die metareflektorische Praxis des »teilhabende(n) Verstehen(s)« (Reich 1977: 42) kann zum Erkenntnisgewinn

beitragen, der mich als anhaltend in Entwicklung und in Befragung meines Umfeldes befindlich wahrnehmen lässt.

Neben der Reflexion und Narration als konstituierende Momente von Identität wird diese durch die Prozesshaftigkeit als ein weiteres Merkmal bestimmt. Bereits Goffmann beschreibt in den 1970er Jahren Identität als ein soziales Konstrukt, das von außen definiert wird (vgl. Goffmann 1971). Sie ist in Rekurs auf Erikson entwicklungsabhängig und an bestimmte Phasen wie den Einfluss der sozialen Wirklichkeit gebunden und wird seit Keupp und Helsper in den 1980er Jahren als dynamischer Prozess anhaltend in Entwicklung befindlicher Teilidentitäten definiert (vgl. Keupp 1988). Maset verhandelt im fachdidaktischen Diskurs der 1990er Jahre das Dividuelle³ im Subjekt, um diese Prozesshaftigkeit unserer Identitäten und der in diesen begründeten Seh-, Wahrnehmungs- und Erkenntniswege zu kontextualisieren (vgl. Maset 1995).

Wenn Identität prozessual zu betrachten ist, bedarf es der anhaltenden Neuorientierung, wie Neubestimmung und Selbstvergegenwärtigung. Dies geschieht im Prozess der Interaktion mit dem Gegenstand, mit jenen, die mit dem Gegenstand vertraut sind, sowie mit jenen, die mit mir zu meinem produktiven Beitrag an dem Gegenstand in einen konstruktiven Dialog treten. Dieser Dialog kann auch im Gegenüber mit Texten erfolgen, die beispielsweise meine Atelierpraxis begleiten, mit niedergeschriebenen versprachlichten Positionen, die mich affizieren, zur Selbstbefragung anregen und eine veränderte Perspektive einnehmen lassen. Dabei stellt sich nicht die Frage nach der Gewichtung und Bedeutsamkeit einer Position, sondern nach der Befähigung mit dieser oder anderen in den Dialog treten zu können, um eine Haltung gegenüber dem eigenen Schaffen – nicht einzunehmen, sondern prozessual dauerhaft und theoriegeleitet zu entwickeln.

»Künstlerische Identität meint also eine durch das Subjekt konstituierte Verhaltenserwartung, die sich aus der Identifikation mit dem Gegenstand Kunst (der hier auch

3 Der Begriff der Individuation wird u.a. auch durch Michaela Ott von Gilbert Simondon's philosophischer Auseinandersetzung mit dem Subjekt in seiner »Individuation« abgeleitet im Sinne eines »nicht abschließbare(n) Gefüge(s) verschiedener (Teil)Individuationen von Einzelpersonen«. (Ott 2015: 54)

gleichbedeutend für die Gestaltung und die Architektur steht), der personalen aktiven Auseinandersetzung mit diesem sowie der anhaltend reflexiven Neubestimmung diesem gegenüber prozesshaft entwickelt« (Dreyer 2005: 236). Wir können davon ausgehen, dass die Begründungen für das eigene künstlerische Tun ebenso vielfältig sind wie die Zahl der Interpretationsanlässe und Dialoge, die unser Schaffen begleiten und zu einer je individuellen und zugleich fluiden Haltung der Kunst und der Pädagogik gegenüber führen. Für diese anhaltende Neu-Konstruktion von (künstlerischer) Identität steht auch das Filmbeispiel von Ryan Trecartin, das an dieser Stelle einen neuen Diskursraum anregen könnte.

Erklärtes Ziel zukünftiger Kunstpädagog:innen ist es, die eigene Profession nicht in der Kunst und Gestaltung zu finden, sondern als Kunstlehrende oder Kunstvermittelnde in außerschulischen Kontexten tätig zu sein. Dabei stellt sich weniger die Frage danach, was beide Zugänge zur Bildungsarbeit nahe der Kunst unterscheidet. Es sind die verschiedenen bezugswissenschaftlichen Diskurse wie professionalisierenden Instanzen, die das bildende Tätigsein im Kontext der Fachdidaktik begründen oder aber im Kontext der aus der Museumspädagogik und kulturellen Bildung sich ableitenden wie abgrenzenden Kunstvermittlung (vgl. Mörsch 2011). Es bedarf also einer zweiten Perspektive – die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Habitus. In der Debatte darüber, ob künstlerische Prozesse wie Bildwerke Anlässe bieten, um zu vermitteln bzw. Gegenstand der Vermittlung selbst sein können und sollen, aber zugleich in der Notwendigkeit und Möglichkeit ihrer Vermittlung in Frage stehen, berühren wir nicht nur fachinhaltliche Themen, denen sich die Fachdidaktik umfassend im Kontext des Bildparadigmas stellt, sondern auch pädagogische Problemstellungen.

Mediendidaktisch soll die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien dazu beitragen, diese vor dem Hintergrund der »Möglichkeiten des Einzelnen zur politischen Mitwirkung und kulturellen Partizipation« produktiv wie reflexiv

zu verhandeln, wie bereits die bundesdeutsche Kultusminister Konferenz 2012 herausstellte (KMK 2012: 4). Zugleich soll die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen produktiv wie rezeptiv angeregt werden, um eine kritische Haltung zu entwickeln und zu Teilhabe zu befähigen.

Bilddidaktisch erwarten wir die Befähigung, Bilder zu lesen, kulturhistorische Zusammenhänge herauszuarbeiten, uns in diesen und mit diesen zu verorten sowie kritisch zu reflektieren, dass Bilder nicht Abbild oder Ausdruck der Wirklichkeit sind, sondern stets das Abwesende des Realen kommunizieren, dass es zwar eine einzige Welt, aber so viele Wirklichkeiten wie Organismen gibt und dass eine sprachliche Annäherung an den Bildsinn möglich ist, dieser aber selbst nicht als sprachlich zu charakterisieren ist (vgl. van der Meulen 2010: 825).

Aus diagnostischer Perspektive können wir (uns) fragen, inwiefern Kinder und Jugendliche, an die wir die Aufgabe der Auseinandersetzung mit diesem Film richten wollen, eigene Lebensweltbezüge einbringen und affiziert werden können, inwiefern durch die Erzählstruktur der emotionale Ist-Stand jedes und jeder Einzelnen verändert werden kann, um eine innere Aufmerksamkeit zu erzeugen, und welche individuellen Rahmenbedingungen die Schüler:innen mitbringen, um eine Toleranz gegenüber dem Unbekannten entwickeln zu können.

Entwicklungspsychologisch wie methodisch wäre zu verhandeln, inwiefern die Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik die ausgewählte Lerngruppe nicht nur betrifft, sondern möglicherweise auch (ver-)stört aufgrund der je spezifischen sozialen, kulturellen wie Bildungshintergründe und welche notwendigen Zugangsweisen es zu wählen gilt, um minorisierten Perspektiven im und außerhalb des Klassenraumes eine Stimme zu geben.

Professionstheoretisch stellt sich die Frage, welche berufstypischen Werte ich entwickelt habe, inwiefern ich diese aus machtheoretischer Perspektive befrage bzw. zu

befragen in der Lage bin und in welcher Weise ich bereit und kompetent bin, nach Bauer die Verantwortung für meine Handlungsfolgen zu übernehmen (vgl. Bauer 2000: 32).

Zur Prozesshaftigkeit pädagogischer Expertise

Wir können davon ausgehen, dass die Entwicklung einer Lehrendenprofessionalität im Rahmen einer beruflichen Sozialisation im Sinne einer identitätsnahen Abstimmung beruflicher Anforderungen und Entwicklungswünsche mit den verfügbaren beruflichen Ressourcen nach Dirks (vgl. Dirks 2000: 29) erfolgt und zu einer berufsbiografischen Passung nach Reim (vgl. Reim 1997: 179) führt, die ebenso heterogen ist, wie die Entwicklungswege einer künstlerischen Identität es sind. Im Sinne der Professionalisierungsforschung ist die Entwicklung einer künstlerischen Identität entscheidend für das inhaltliche Interesse der Lehrenden, der professionelle pädagogische Habitus für die Fähigkeit einer qualitätsvollen Vermittlungs- wie Beziehungsarbeit, die sowohl das strukturierte Vorgehen, die Transparenz der Lernziele und Anforderungsniveaus, die Klarheit der Lehrendenaussagen und die Qualität der Feedbackkultur und des Classroom-Managements insgesamt einschließt (vgl. Schumann 2010: 95).

Die Arbeit als Lehrer:in basiert demnach auf einem pädagogischen Habitus, welcher durch eine ausgebildete bildungstheoretisch fundierte Handlungskompetenz und eine fallbezogene Deutungskompetenz bestimmt wird. Diese setzen eine berufsethische Grundhaltung als Basis für eine Verantwortungs- und Empathie-Übernahme voraus. Mit dem »professionellen Selbst« (Bauer u.a. 1996: 235) definiert Bauer »die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen her-

stellt« (Bauer u.a. 1996: 181) und das organisierende Zentrum der Lehrendenarbeit darstellt. Auch Hatti konnte in der vergleichenden Analyse hunderter internationaler empirischer Studien nachweisen, dass die Lehrendenpersönlichkeit zentral für gelingende Lehr-Lernprozesse ist (vgl. Hatti 2012: 7). Kunstpädagogische Professionalität birgt also die Frage der Haltung. Der Professionalisierungsdiskurs wird im deutschsprachigen Raum aus drei Perspektiven geführt.

(1) Vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen Zugangs zur Lehrer:innenprofessionalität zeigt sich diese »in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch« (Terhart 2011: 206). Hier schließt auch der weitläufige kunstdidaktische Diskurs an, nach welchem in der Kunstlehrendenprofessionalität von einer Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit der Lehrenden in ihren Rollenerwartungen ausgegangen wird.

(2) Aus kompetenztheoretischer Perspektive handelt ein:e Lehrende:r nach Terhart professionell, wenn er oder sie »in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung »professionelle Handlungskompetenzen« zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenz-

niveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler:innen eine wichtige Rolle« (Terhart 2011: 207).

(3) Dem berufsbiografischen Ansatz folgend, »kommt eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrendenprofessionalität hinein. Längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung bilden zentrale Themen dieses Ansatzes« (Terhart 2011: 208), den auch Terhart verfolgt.

Das an dieser Stelle vertretene Verständnis von Kunstlehrendenprofessionalität schließt hier an. Danach kann das kunstpädagogische professionelle Selbstverständnis definiert werden durch »die je individuelle Balance zwischen einer ausgebildeten künstlerischen Identität und einem professionellen pädagogischen Habitus im kritisch-reflexiven Umgang mit ihrer grundlegenden rollenspezifischen Widersprüchlichkeit« (Dreyer 2005: 240). Diese Balance steht in Abhängigkeit von der berufsbiografischen Situation und wird anhaltend neu bestimmt.

Fühle ich mich mehr als Lehrende:r, als außerschulische Vermittler:in, mehr als Künstler:in oder Gestalter:in, habe ich meine erste Expertise bereits auf dem ›freien Markt‹ erprobt? Arbeite ich neben der kunstpädagogischen Tätigkeit in einem Atelier, präsentiere meine Arbeiten einer Öffentlichkeit? Setze ich mich vor allem rezeptiv mit dem aktuellen Kunstbetrieb auseinander? Habe ich kleine Kinder, zu pflegende Angehörige, neue persönliche Entwicklungsschwerpunkte, die mich außerhalb der Kunst beschäftigen und mein Handeln bestimmen? Es gibt Kunstpädagog:innen, die eine

eigene Atelierpraxis betreiben, jene, die sich der Kunst vor allem rezeptiv widmen, Ausstellungen besuchen und in den Diskurs mit anderen treten, andere, die Expert:innen in die Schule holen oder mit diesen in außerschulischen Kontexten zusammenarbeiten, um gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu lernen, aber auch jene, die sich im Vorbereitungsraum das eigene Atelier eingerichtet haben, um Schule und künstlerisches Tätigsein besser miteinander zu verknüpfen. Die Balancierungsmuster sind vielfältig.

Jede:r angehende Kunstpädagog:in wird im Verlauf des eigenen Studiums und des Berufslebens ein individuelles kunstpädagogisches Selbstverständnis entwickeln. In Abhängigkeit von der je individuellen sozialen Zugehörigkeit, von erlernten Verhaltensmustern in Bezug auf Erfolg und Misserfolg sowie der aktuellen sozialen Rollen und den mit diesen verbundenen Verantwortlichkeiten wird die Haltung zu pädagogischer Arbeit ebenso geformt wie die Haltung zu den Fachgegenständen und zur Begründung, diese zu vermitteln. Hier schließt eine dritte Reflexionsebene an, die durch das Studium und die Wahl der Schwerpunkte geformt aber stark durch eine je didividuelle Grundhaltung bestimmt wird.

Vom kritischen Umgang mit subjektiven Theorien

Diese betrifft jene subjektiven Theorien, die die Begründungsebene für das eigene Handeln darstellen. Nach Julia Hirsch 2017 starten Lehramtsstudierende »aufgrund ihrer eigenen, biografisch erworbenen Vorerfahrungen mit sehr detaillierten Vorstellungen über das Lehren und Lernen in das Studium. Diese Vorstellungen sind meistens implizit und unreflektiert, haben aber eine handlungsleitende Funktion. Sie beeinflussen das professionelle Handeln der zukünftigen Lehrpersonen« (Hirsch 2017: 1), können durch den Bildungsweg geformt, zugleich aber durch das spätere berufliche Handlungswissen erneut überformt werden.

Beispielhaft kann hier auf eine eingeschränkte Reflexion von Methoden und didaktischen Konzepten durch Lehrende im Berufsalltag verwiesen werden, die diese nicht mehr direkt abrufen und benennen können, deren Handeln aber durch das implizite Wissen darüber bestimmt wird (vgl. Dreyer 2019). Dieses schließt auch Werte und Normen ein, die eine je individuelle Legitimierung der kunstpädagogischen Arbeit bestimmen aber auch die Haltung zu Diskursen der Macht, zu demokratischen Strukturen, zum Umgang mit Minderheiten, zur Offenheit gegenüber anderen Kulturen, zu vordergründigen Aufgaben kunstnaher Bildung in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, mit künstlerischen Strategien und/oder handwerklichen Verfahren.

Werden Studierende zu Beginn ihres Studiums befragt, warum sie kunstnahe Bildungsprozesse verantworten wollen, begründen sie dies beispielsweise mit dem intuitiven Blick auf das eigene professionelle kunstpädagogische Selbstverständnis: »Kunst als eigene Leidenschaft mit einem Beruf zu verknüpfen« sowie das »eigene Interesse mit Begeisterung weiterzugeben«. Sie begründen ihre Haltung aber auch aus kulturtheoretischer und gesellschaftsgestaltender Perspektive: »Kunst an Schulen als Begegnungsort verschiedener Weltanschauungen, Kunst- und Kulturbegriffe« zu begreifen sowie »etwas zur Gesellschaft und dem sozialen Leben beizutragen« aber auch aus inklusiver Perspektive: »Kinder/Jugendliche zu motivieren, zu inspirieren, zu ermutigen« / »Talente der Schüler:innen zu fördern«, aus materialästhetischer Betrachtung »das händische Tun zu fördern« oder auch aus mediendidaktischer Perspektive die »Möglichkeit der Schulung von Medienkompetenz«⁴ wahrzunehmen. Aufgrund der eigenen Sozialisation in der Schule, die oft nur wenige Monate bzw. Jahre zurückliegt, werden Begründungen für außerschulische kunstvermittelnde Tätigkeiten nur in Ausnahmefällen thematisiert.

Alle Begründungen haben ihre Berechtigung, prägen aber maßgeblich den Verlauf des Studiums, die Identifikation

⁴ Die Zitate sind den individuellen, schriftlichen, kritisch-reflexiven Auseinandersetzungen der Studierenden des ersten Semesters mit ihrem persönlichen Selbstverständnis als Kunstlehrende im Rahmen des Einführungsmoduls der Fachdidaktik an der Bauhaus-Universität Weimar entnommen.

mit Studieninhalten, mit Diskursangeboten, mit künstlerischen Praxen, denen sich die einen mehr stellen als andere. Sie bedingen die vielfältigen Ausgangspunkte, um im Kontext Kunst auf eine bestimmte Art und Weise Bildungsprozesse zu initiieren. Es geht also weniger um deren Infragestellung als um deren Bewusstwerdung durch die Initiierung theoretischer Reflexionsprozesse. Denn der kritische Umgang mit subjektiven Theorien bildet eine Basis für erfolgreiches kunstpädagogisches Handeln (vgl. Dann 1989).

»Subjektive Theorien stellen relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) dar« (Dann 1989: 248). Diese können bewusst gemacht werden und sind veränderbar. Sie sind aber zum Teil auch implizit, also unbewusst und bestehen aus »unreflektierte(n) Überzeugungen«, die unser Handeln implizit steuern (Dann 1989: 248). Gerade in Bezug auf Berufsgesundheit ist die Reflexion von Handlungshintergründen unverzichtbar. Subjektive Theorien haben »strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien« (Dann 1989: 249) im Sinne des Aufbaus von Argumentationssträngen und des Ableitens von Schlussfolgerungen. Sie erfüllen wesentliche Funktionen in der Erfassung von komplexen Situationen, denen wir uns als Lehrende tagtäglich stellen – von der »Situationsdefinition« über die »Generierung von Handlungsentwürfen« zu »Vorhersagen« oder »nachträglichen Erklärungen« (Dann 1989: 249). Sie sind somit handlungsleitend. In empirischen Studien konnte festgestellt werden, dass »erfolgreiche« Lehrende über komplexere subjektive Theorien verfügen und dadurch differenziertere Entscheidungen treffen können. Auch die Organisation der Konzepte ist entscheidend für professionelles Handeln im Sinne der richtigen Wahl der angemessenen Maßnahmen. Das Bewusstsein über potentielle Störsituationen ist bei erfolgreicheren Lehrenden stärker ausgeprägt, sie handeln in Konfliktsituationen in größerer Übereinstimmung mit ihren subjektiven Theorien (vgl. Dann 1989: 250f).

Sich der eigenen subjektiven Theorien bewusst zu werden, sich ihrer Befragung auszusetzen, im Dialog mit Bildern, mit theoretischen Positionen, mit Kommiliton:innen und Kolleg:innen die eigene Haltung, das eigene kunstpädagogische Selbstverständnis zu befragen, ist grundlegend, um Entwicklungspotentiale auszuschöpfen, um sich als dauerhaft dynamisch zu begreifen, auch wenn der Schulalltag Routinen notwendig macht. Je bewusster und umfangreicher das Repertoire an Möglichkeitsräumen des eigenen Handelns ist und je intensiver eine theoriegeleitete Bewusstwerdung gefördert wurde, um so höher sind die Chancen, die Vielfalt des impliziten Wissens abrufen zu können, die richtigen Maßnahmen zu wählen und »bewusste Entscheidungen (...) also selbstbewusste Entscheidungen zu treffen« (Expert:in DR0000 0184, Zeile 400–416).⁵

Die Frage nach *den zentralen Referenzen*, die es in der Qualifikation von zukünftigen Kunstpädagog:innen zu vermitteln gilt, ist damit obsolet. Auch geht es weniger darum, sich auf bestimmte bezugswissenschaftliche Positionen im Zugang zu Kunst und Bildung, in der Ausgestaltung von Kunstdidaktik und in der Auseinandersetzung mit kunstvermittelnden Konzepten zu verständigen, sondern es geht darum, eine nichthierarchische Begegnung mit einer Vielzahl von Begründungskonzepten zu ermöglichen. Anschlussfähig kann der Zugang zur Heterogenität der Studierendengruppen mit ihren subjektiven Theorien und ihren vielfältigen Begründungsmustern als Grundlage für Bildungsprozesse im Kontext der Kunst in und außerhalb der Schule nur sein, wenn eine Begegnung mit ebenso vielfältigen Vermittlungskonzepten und deren bezugswissenschaftlichen Reflexionen in der Kunstlehrendenbildung ermöglicht wird. Referenzen zum Konstruktivismus (vgl. Expert:in DR0000 0184, Zeile 166–173) oder zur »Kunst als Praxis aber auch als Theoriebildung« (Expert:in DR0000 0209, Zeile 37–53) unter Berücksichtigung dekolonialer und feministischer Perspektiven (vgl. Expert:in DR0000 0209, Zeile 205–219), zu sozialen und

⁵ Dieses Zitat sowie die folgenden Zitate dieser Art beziehen sich auf explorative Interviews, die mit 18 Expert:innen aus dem Feld der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Fächer *Bildnerische Erziehung* und *Technisches und textiles Werken* 2019/20 am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien im Rahmen von EduArt-Music geführt wurden. Siehe Anhang Seite 21.

kollaborativen künstlerischen Praxen (Expert:in DR0000 0209, Zeile 616–631) und deren Bedeutung für politische wie gesellschaftliche Teilhabe in Bildungsprozessen und die damit zu verbindende Befragung der Beziehungsgefüge (vgl. Expert:in DR0000 0216, Zeile 64–114 / 416–436) verweisen u.a. auf die Potentiale der Vielfalt der Reflexion von kunstnahen Bildungsprozessen. Sie stehen in Abhängigkeit von jenen Akteur:innen, die verantwortlich sind für die Qualifizierung zukünftiger Kunstpädagog:innen, zugleich aber auch von den Begründungsmustern, die ihnen die heterogenen Lerngruppen eröffnen. Dieses Spannungsgefüge, das sich in einem dauerhaft performativen Prozess befindet, muss Aushandlungsprozesse ebenso ermöglichen, wie kritisch-reflexive Bewusstwerdungen und Selbstvergewisserungen sowie eine dauerhafte umfassende theoriegeleitete Entwicklung eines jeden professionellen Selbstverständnisses.⁶

Es wäre spannend, das Interview mit Ryan Trecartin zu seinem Film *Gender is Fluid* (Trecartin 2018) vor dem Hintergrund subjektiver Theorien objektiv hermeneutisch zu analysieren. Es könnte auch interessant sein, im Prozess der Selbstvergegenwärtigung die eigenen emotionale Reaktionen auf seinen Film *Gender is Fluid* zu befragen und im Dialog mentale Repräsentationen aufzudecken.

Zur notwendigen Vielfalt diskursiver Selbstverortung

Die Aufgabe der Verantwortlichen für Bildungsprozesse in kunstpädagogischen Kontexten der Lehrendenbildung und Qualifizierung von Kunstvermittler:innen ist es, in den Dialog zu treten, Erzählanlässe zu bieten, die das Moment des Erzählens tatsächlich als Vergegenwärtigungsmoment erfahrbar werden lassen, die affizieren, emotional berühren, um eine theoriegeleitete reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Tun und zukünftigen kunstpädagogischen Selbstverständnis zu entwickeln. Dabei soll die Vielfalt der

6 Nicht zuletzt dient die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien auch dem Erhalt der Berufsgesundheit. Nur durch die gemeinsame Analyse von eigenen Haltungen zu Lehr-Lern-Prozessen kann Problemen gezielt entgegengewirkt werden. Auch sollten bestehende Strategien im Umgang mit Belastungssituationen analysiert und weiterentwickelt werden, um angemessen auf schwierige Klassen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Probleme im Lehrerkollegium, aber auch erschwerte strukturelle Rahmenbedingungen an der Schule reagieren zu können. Stressmanagement schließt ein gutes Classroom-Management mit ein, in welchem durch Regeln und Rituale Lehrende wie Lernende Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen übernehmen. Aber auch aktiver Sport oder Entspannungstechniken wie Yoga oder Autogenes Training helfen, gesund durch den Alltag zu kommen. Nicht zuletzt ist eine gut ausgebildete Stimme die Grundausrüstung, um dauerhaft Kommunikation zu ermöglichen und diese im persönlichen Auftreten bewusst einzusetzen. All dies gehört auch zu einem professionellen Selbst.

skizzierten theoretischen Zugänge gerade nicht dazu führen, künstlerische und gestalterische Ausdrucksformen nun aus allen Perspektiven zu analysieren, ja zu ›verdidaktisieren‹. Vielmehr geht es um ein Bewusstwerden, wie vielfältig die Perspektiven sind, mit denen alle Akteur:innen auf kunstnahe Vermittlungskontexte schauen – aufgrund je spezifischer Konstitutionen, sozialer Rahmenbedingungen und aktueller Interessensfelder, die je nach berufsbiografischem Kontext als Folie für die Begegnung mit Kunst und Kultur dienen und sich dauerhaft dynamisch verändern. Sich dieser Interessensfelder und den mit diesen eingenommenen Perspektiven bewusst zu werden, damit einhergehend eigene Begründungen für das kunstpädagogische und auch außerschulische kunstvermittelnde Handeln anhaltend zu befragen, sich der Impulse aus unterschiedlichsten Bezugswissenschaften zu bedienen, um das eigene Handeln zu reflektieren und begründbar zu machen und eine reflexive Grundhaltung zu entwickeln, die es erlaubt, über das Studium hinaus die eigenen Standpunkte immer wieder neu zu bewerten, zu verändern aber auch zu konsolidieren – ist Kernarbeit hin zu einem professionellen kunstpädagogischen Selbstverständnis. Reflexivität, Narration, Interaktion und Prozesshaftigkeit bestimmen die Identitäten als Künstler:innen gleichermaßen wie als Pädagog:innen, zuzüglich eines normen- und wertebasierten pädagogischen, subjektiv bestimmten und auch impliziten Handelns und Deutens. Die Entwicklung persönlicher Zugänge und Begründungsmuster können helfen, mit einer klaren Haltung die Relevanz von Bildungsprozessen im Kontext der Kunst an den Schulen wie außerschulisch zu vertreten und stellt möglicherweise die Hauptaufgabe der Bildung von Kunstlehrenden und Kunstvermittler:innen dar. Mit Sicherheit aber ist es ein Privileg, die Zeit zu haben, sich dieser Entwicklung stellen zu dürfen.

Anhang: Expert:innen-Interviews

Der vorliegende Text von Andrea Dreyer nimmt auf die nun folgenden Textpassagen Bezug. Sie sind Auszüge aus explorativen Interviews, die mit 18 Expert:innen aus dem Feld der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Fächer *Bildnerische Erziehung* und *Technisches und textiles Werken*⁷ 2019/20 am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien im Rahmen von EduArtMusic von Grit Oelschlegel geführt wurden.

Die Interviews wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geringfügig bearbeitet. Sprechpausen, Zögerungslaute oder Diskurspartikeln wurden zum Teil entfernt. Es sind die Gesprächsanteile von Interviewer:in und Befragter:in gekennzeichnet. So nichts angegeben ist, handelt es sich um Aussagen der:s Gesprächspartner:in.

Expert:in DR0000 0184, Zeile 400–416

Also, für mich ist Fachdidaktik so quasi ein, also im vermittlerischen Zusammenhang, vielleicht ein Wissen, bewusste Entscheidungen zu treffen, also selbstbewusste Entscheidungen zu treffen, also in dem Bewusstsein in dem Moment zu sagen, was ich da tue im Vermittlungszusammenhang. Und das auch benennen zu können, das halte ich für ganz wichtig, das ist auch so ein Leitding meiner Lehre, präzise Begrifflichkeiten zu finden. Mein Ansatz in der Lehre ist es auch, präzise Begrifflichkeiten im visuellen Bereich zu etablieren und diese zu definieren, damit man sie auch verwenden kann, erst mal in der Kommunikation und auch in der Selbstvergewisserung, zu wissen, was ich tue, wenn ich diesen Begriff benenne. Und Fachdidaktik ist für mich so etwas Ähnliches, also wenn ich didaktische Überlegungen anstelle, was immer ich vermitteln will oder tue, dann ist es,

⁷ Ab dem Schuljahr 2023/24 werden die Unterrichtsgegenstände in »Kunst und Gestaltung« und »Technik und Design« umbenannt.

finde ich, wichtig, für was entscheide ich mich jetzt. Es gibt ja alle möglichen didaktischen Dinge, ich kann sagen, »mache so oder so« und »mache das und das«, und da gibt es ja auch ein breites Wissen und eine breite Disziplin darüber, und wenn man sich da ein bisschen einliest zum Beispiel, oder wenn man bestimmte Dinge erforscht – jetzt komme ich wieder auf die universitäre Lehre zurück –, wenn man konfrontiert ist damit, dann kann man sich wahrscheinlich bewusst entscheiden und sagen ok, in dem einen Fall ist das meine Vorgehensweise und in einem anderen Fall eignet sich etwas anderes besser. Aber ich bin mir reflektiv bewusst, was ich tue. Das wäre für mich ein wichtiger Teil einer didaktischen Ausbildung.

Expert:in DR0000 0184, Zeile 166–173

Ich bin ein:e starke:r Anhänger:in von konstruktivistischen und didaktischen Überlegungen, und ich erwähne das selbst auch immer in der Lehrveranstaltung, obwohl ich in dem Sinn keine fachdidaktische Lehrveranstaltung habe, aber das sind so Fragen, die immer einfließen in dieses Reflexionsmoment, also so Rekonstruktives. Wenn man das so quasi aus konstruktiver Perspektive betrachtet, Konstruktives und Dekonstruktives, also dieses Gespann, das ist für mich auch immer als didaktisches Grundmodell zu klären in all den Bereichen, die ich unterrichte, und das spreche ich auch gegenüber den Studierenden an, um diese Struktur auch deutlich zu machen.

Expert:in DR0000 0209, Zeile 37–53

Also, ich glaube, oder aus meiner Sicht und Erfahrung ist es immer wichtig, dass man aus der Logik von einem Fach kommend verstehen kann, was es überhaupt bedeutet, mit anderen Fächern zu arbeiten. Gleichzeitig würde ich sagen, dass ich es immer sehr wichtig finde, die historische

Formiertheit, die epistemischen Gewaltlogiken, die Art und Weise wie diese Fächer etwas mit Formationen des Wissens zu tun haben, dass Ausschlüsse produziert und reproduziert werden, zu kennen und dies auch mal für das eigene Fach gut zu verstehen. Also in dem Fach, in dem wir uns bewegen, zu verstehen, was hat das mit einer westlichen europäischen Kunstproduktion, Kunstgeschichte zu tun. Wie wird sozusagen dieses Fach gelehrt, also, wenn man Kunst als das Wissen dieses Fachs begreift, dann sind das verschiedene Disziplinen. Dann ist das Kunst als Praxis, aber auch Kunst als Theoriebildung. Kunst sozusagen als Kunstgeschichte und Kunst als Kunstvermittlung, die hier zusammengreifen und um überhaupt mit anderen Kolleg:innen auch fächerübergreifender zusammenarbeiten zu können, ihr Denken zu begreifen, ist es wichtig zu verstehen, wie das eigene Fach tickt, weil man das in so einen Dialog oder in einen Trialog oder wie viele Akteur:innen auch immer daran beteiligt sind, einbringen kann, um zu verstehen, was horizontale oder transversale Arbeitsweisen zwischen unterschiedlichen Modi des Denkens, Praktizierens und Handels sind oder sein würden.

Expert:in DR0000 0209, Zeile 205–219

Also, die Schulbücher für Kunstgeschichte, die es gibt, die sind ja, finde ich, sehr gute Grundlagen, um mit den Studierenden daran zu arbeiten, wie bestimmte epistemische Formationen funktionieren. Also sozusagen, dass man jetzt, sagen wir mal dieses Verständnis von Überblick oder eine Grundlage für ein Verständnis bekommt, das spätestens seit den 68er-Revolutionen in Kontexten, in denen wir leben, sehr stark in Frage gestellt worden ist. Nichtsdestotrotz bin ich jetzt in meinem Leben wo angekommen, wo ich denke, dass die Vermittlung von Wissen, mit dem man vermittelt, dass dieses Wissen aus bestimmten Gründen zu bestimmten Zeiten als grundlegend angesehen wurde innerhalb der Kunstgeschichte, aber dass man das auch anders lehren kann. Also,

dass man zentrale Gemälde von Picasso einfach mal ganz anders anschauen muss, aus dekolonialen und feministischen Perspektiven. So würde ich das sehen. Und dann kann man all diese Inhalte, die da auftauchen – von der Venus von Willendorf bis zu CoopHimmelb(l)au, um jetzt zwei so Dinge aus diesen Schulbüchern zu nennen, mit denen man vielleicht nicht immer glücklich ist, wie sie dort vermittelt werden –, hernehmen, um Werkzeuge in die Hand zu geben, sie anders zu vermitteln. Und da glaube ich, ist unser Curriculum, wenn man mit dem sehr aktiv weiter auch so arbeitet, sehr gut aufgestellt.

Expert:in DR0000 0209, Zeile 616–631

Das Kunstbasierte ist für mich wirklich der Unterschied – also, du hast ja zuerst gefragt bzw. wir haben nachgehakt an diesem »warum kommt es genau in BE zu bestimmten Vorkommnissen leichter« und ich glaube, das hat sehr viel mit dieser Vorstellung von sich »frei ausdrücken können« oder auch zu lernen, sich ausdrücken zu können, das »frei« einmal in Klammer. Aber dieses Verhältnis zwischen Subjektivität und Freiheit, das durch viele der Aufgabenstellungen auch nahegelegt wird, das sehe ich als ein ganz spezifisches, das mit den Verfahren der Kunstvermittlung und auch mit Fragen aus der Kunst und aus den Aufgabenstellungen, die man in BE gibt, zu tun haben kann. Ich habe gar nichts gegen Kopieren oder Mimesis oder Nachzeichnen, ich bin da ganz d'accord mit Carmen Mörsch, die das sozusagen auch als etwas Unterbewertetes sieht, aber es gibt auch immer wieder diese Möglichkeit, selber etwas zu machen oder gemeinsam mit anderen als Gruppe etwas zu machen und das zu bestimmen und das stellt andere Herausforderungen dar. Und da gibt es aus meinem Wissen oder aus meiner Expertise einfach sehr, sehr viele Verfahren, nicht nur aus der Kunstvermittlung, sondern vor allem aus sozialen Kunstpraxen oder sozialen und kollaborativen künstlerischen Praxen, die hier von Relevanz sind oder produktiv eingebracht werden können.

Expert:in DR0000 0216, Zeile 64–114 /416–436

Also, zum einen gehe ich sehr stark davon aus bzw. Bildung findet für mich nie in einem neutralen Kontext statt, sondern immer in einem politischen Kontext. Das heißt, es gibt keine neutrale Bildung oder objektive Bildung und dementsprechend ist es mir auch sehr wichtig, auch im Bereich der Didaktik eben, dass wir darüber sprechen, wie unser Selbstverständnis auch als Lehrende und Lernende ist. Und was mir an meinem Selbstverständnis als Lehrende beispielsweise wichtig ist, und was ich auch versuche hier zu vermitteln, ist, dass es mir nicht nur darum geht, bestimmte Inhalte zu vermitteln, also die Lernenden sozusagen mit bestimmten Inhalten anzufüllen. Das wäre ja so ein relativ enges Verständnis von Didaktik. Sondern mir geht es sehr stark auch darum, wie wir es schaffen können, Lernende zu befähigen, sich kritisch zu involvieren. Auch in die gesellschaftlichen Strukturen, die sie umgeben. Also, die eigene Positionierung beispielsweise kritisch zu hinterfragen. Das, was wir als Bildung sehen, auch ein bisschen kritisch zu reflektieren und auch mit allen möglichen Arten von Differenzen, die es ja gibt, also sowohl gesellschaftlich als auch in den Klassenzimmern, möglichst reflektiert und inklusiv umzugehen mit Differenzen und auch mit Konflikten, die daraus entstehen. Also ich glaube, es ist ein bisschen ein weiteres Verständnis von Didaktik als ein vielleicht ganz eng verstandenes Konzept von Didaktik. Und es ist auch ein bisschen ein kritisches, an die kritische Pädagogik angelehntes Verständnis von Pädagogik und Didaktik dann auch.

Interviewer:in

Was mich noch interessieren würde, wäre das Verhältnis des Vermittlungsbegriffs zur Fachdidaktik für dich. Also ist das für dich synonymisch oder sind es zwei unterschiedliche Dinge und welche Unterscheidung, welche Beziehung gibt es da?

Befragte:r

Hm, ja gute Frage (...) also ich denke, dass eine fachdidaktische Ausbildung auch sehr, sehr brauchbar und wichtig ist für Tätigkeiten, die vielleicht eher in den Vermittlungsbereich fallen. Also, wenn wir jetzt Vermittlung als eher etwas Außerschulisches sehen. Also was dann beispielsweise in Museen stattfindet oder Ausstellungen oder solchen Kontexten. Also, ich denke, auch dafür ist eine fachdidaktische Ausbildung sehr, sehr wichtig. Von daher würde ich das nicht getrennt sehen.

Interviewer:in

Und wo würdest du diese Beziehung sehen, also warum ist Fachdidaktik für Vermittlung wichtig?

Befragte:r

Also, ich glaube beispielsweise, auch weil es auch stark darum geht, wie wir unsere Rolle selbst verstehen, sei es als lehrende oder als vermittelnde Person, und in Beziehung zu denen, die dann Schüler und Schülerinnen sind, also Lernende beziehungsweise die, die ein Vermittlungsangebot in Anspruch nehmen. Also, ich glaube, das sind ähnliche Fragen, die sich sehr gut übertragen lassen. Also, ich glaube, Fachdidaktik ist ebenso wichtig für einen Schulkontext wie auch für einen Vermittlungskontext, ich würde da gar nicht so eine Trennung machen.

Literaturverzeichnis

- Bachtin**, Michail Michailowitsch (1979): Die Ästhetik des Wortes. Hg. von Rainer Grübel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer**, Karl-Oswald / **Kopka**, Andreas / **Brindt**, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim / München: Juventa.
- Bauer**, Karl-Oswald (2000): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung. In: Köhnlein, Walter / Jaumann-Graumann, Olga (Hg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinckschardt, S. 25–44.
- Bech Dyg**, Kasper (2018): Ryan Trecartin Interview: Gender is Fluid. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=s_j1lpPFmlc [Zugriff: 22.3.2022]. Camera: Rasmus Quistgaard; Copyright: Louisiana Channel, Louisiana Museum of Modern Art, 2018
- Belting**, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink.
- Bundesministerium** für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): Die Hattie-Studie. Online unter: https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Die_Hattie-Studie_Wien.pdf [Zugriff: 22.3.2022].
- Dann**, Hanns-Dietrich (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (2), S. 247–254.
- Dewey**, John (1987 [1934]): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dirks**, Una / **Hansmann**, Wilfried (Hg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Juventa.
- Dreyer**, Andrea (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München: kopaed.

- Dreyer, Andrea** (2019): Im Selbstverständnis Kunstlehrer*in.
In: Kunz, Ruth / Peters, Maria (Hg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Flader, Dieter / Hurrelmann, Bettina** (1984): Erzählen im Klassenzimmer. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Der Deutschunterricht, 34 (5), S. 105–109.
- Goffmann, Erving** (1971 [1966]): Verhalten in sozialen Situationen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hirsch, Julia** (2017): Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. In: die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, Jahrgang 3/2017. Online unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf [Zugriff: 21.3.2022].
- Keupp, Heiner** (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Mitteilungen der DGVT 4/1988, S. 425–438.
- Klein, Kirsten** (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kirsten / Noll, Willy (2019): Postdigital Landscapes. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. S. 16–25.
- KMK** (Hg.) (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Zugriff: 21.3.2022].
- Lüth, Nanna / Mörsch, Carmen** (2014): Queering (next) Art Education: Kunstpädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Thorsten / Kolb, Gila (Hg.): What's Next?: Art Education – Ein Reader. Band 2. München: kopaed, S. 188ff.

- Maiwald, Kai-Olaf** (2008): Die Fallperspektive in der professionellen Praxis und ihrer reflexiven Selbstvergewisserung. Allgemeine Überlegungen und ein empirisches Beispiel aus der Familienmediation [30 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9 (1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080138>. [Zugriff: 21.3.2022].
PDF: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/321/704> [Zugriff: 25.7.2022].
- Maset, Pierangelo** (1995): Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart: Radius-Verlag.
- Martínez, Matías** (2017): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Heidelberg: Springer.
- Meulen, Nicolaj van der** (2010): Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie. Un-erledigte Anfragen an den Kunstunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (6), S. 819–834.
- Meyer, Torsten** (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> [Zugriff: 21.3.2022].
- Mörsch, Carmen** (2011): Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung-in-der-kulturellen-bildung-akteure-geschichte-potentiale-und-konfliktlinien/> [Zugriff: 21.3.2022].
- Oevermann, Ulrich** (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.70–182.

- Ott**, Michaela (2015): *Dividuationen. Theorien der Teilhabe*. Berlin: b_books.
- Otto**, Gunter / **Otto**, Maria (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.
- Reich**, Kersten (1977): *Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Stuttgart: Klett.
- Reim**, Thomas (1997): *Auf der Suche nach biographischen Passungsverhältnissen – die Prozessierung durch Möglichkeitsstrukturen anstelle biographischer Arbeit*. In: Nittel, Dieter / Marotzki, Winfried (Hg.): *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien*. Hohengehren: Schneider. Zitiert nach: Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hg.) (1999): *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Beltz.
- Schumann**, Stephan (2010): *Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), S. 90–111.
- Terhart**, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202–224.
- Zahn**, Manuel (2017): »Wir stammen von Animationen ab.« Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Online unter: <http://zkmb.de/wir-stammen-von-animationen-ab-wirklichkeitserfahrung-mit-ryan-trecartins-videos/> [Zugriff: 21. 3. 2022].

Biografie

Andrea Dreyer ist Professorin für Kunst und ihre Didaktik an der Fakultät Kunst und Gestaltung der Bauhaus-Universität Weimar. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Kunstpädagogische Professionalität, Forschendes Lernen und (Bau-)Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Relevante Publikationen sind: *Grund legen(d) – Identitäten in den Räumen der Kunst*, herausgegeben mit Francis Zeischegg (Hamburg: Textem Verlag 2019); *Kultur verstehen. Gesellschaft verändern. Zur internationalen Relevanz von Architekturvermittlung*, herausgegeben mit Luise Nerlich / Yvonne Graefe / Ines Escherich (Oberhausen: Athena Verlag 2019); *LandKulturBildung*. In: *Denkraum Kunstunterricht. Aktuelle Ansätze der Kunstpädagogik | Kunstdidaktik*. Hg. Martina Ide, Klaus Gereon Beuckers; München: kopaed 2021, S. 31–42. Kontakt: andrea.dreyer@uni-weimar.de.



Impressum

Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule

ISSN: 2751-5893

Herausgeberinnen: Grit Oelschlegel, Elisabeth Sattler

Heft 2

ISBN: 978-3-946320-35-7

Gestaltung: Martina Gaigg

Copyright © 2022 by fabrico verlag® Hannover

www.fabrico-verlag.de

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der Autor:innen unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Publikation wurde aus Mitteln der Akademie der bildenden Künste Wien finanziert.

