

16. Internationales Kunstpädagogisches Forschungskolloquium zu Fragen der professionsbezogenen künstlerischen und ästhetischen Bildung

»Politik der Erfahrung«

Zur aktuellen bildungspolitischen Brisanz von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen

Das internationale kunstpädagogische Forschungskolloquium befasst sich aktuell mit der bildungspolitischen Brisanz von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen, d.h. konkret: in der kunstpädagogischen und kunsttherapeutischen Professionalisierung. Im Mai 2022 wurde dieser Themenkomplex im Rahmen des 15. Kolloquiums an der Kunstakademie Münster mit verschiedenen Beiträgen erörtert. Er soll beim kommenden Forschungskolloquium an der HfWU Nürtingen nochmals erweitert und vertieft werden. Aus den Beiträgen beider Kolloquien wird in Zusammenarbeit mit Prof. i.R. Dr. Käte Meyer-Drawe (Ruhr-Universität Bochum) und in Kooperation mit Prof. Dr. Ruth Mateus-Berr (Universität für angewandte Kunst Wien) ein Sammelband entstehen.

Mit dem Fokus auf die politische Dimension der Erfahrung soll ein im aktuellen Bildungsdiskurs häufig vernachlässigtes, kritisch-bildendes Potenzial diskutiert werden. Dabei wird diese jedoch nicht als unreflektierte Berufung auf Altbewährtes missverstanden, die durch einen reinen Selbstbezug den Horizont auch für Differenzen schließt. Aus phänomenologischer Perspektive ist Erfahrung aufs Engste mit unserem Körper respektive unserer Leiblichkeit verbunden und verdeutlicht dadurch eine grundlegende Art und Weise unseres Weltzugangs. Phänomenologie bezieht sich daher explizit auf den Erfahrungsbegriff und reflektiert Erfahrung im Vollzug in ihren korporalen, sensualen, situativen und temporalen Dimensionen und Widerständigkeiten.

Die Frage nach der politischen Relevanz der Erfahrung berührt aktuell auch das Problem der algorithmischen Einflussnahme. Sie ist mit der politisch wirksamen Möglichkeit verbunden, durch Steuerungsinstrumente die Qualität von Urteilen, Meinungen und Entscheidungen beeinflussen zu können. Zu fragen bleibt deshalb, ob und wie mit leib-sinnlichen Erfahrungen eine Widerständigkeit gegenüber totalitären Vereinnahmungen verbunden sein kann und wie mit dieser umzugehen ist.

Ein differenzierter Entfaltungsspielraum zeigt sich insbesondere in künstlerischen Praxen immer dann, wenn Menschen mit ihrer Kraft und ihrem Begehren in Kontakt kommen, möglicherweise aber auch mit dem, wovon sie sich lösen wollen. Die Künste tragen zu Öffnungen der Wahrnehmung bei und gehen mit Irritationen einher, die sich einer direkten Einflussnahme verweigern. Sie hinterlassen Bruchlinien im Erfahrungsverlauf und öffnen ihn aber gerade deshalb für Unbekanntes und Neues. Exemplarisch wird dies an der Wirkmacht von Bildern erfahrbar: »Bilder können uns treffen, sie appellieren an unsere Empfänglichkeit, an eine pathische Subjektivität und können uns in dem Sinne verwunden [...] Genau deshalb können sie eine Realität bezeugen, für die uns die Worte fehlen.« (Käte Meyer-Drawe 2020: 101)

Die Beiträge werden insbesondere das Verhältnis von Praxis- und Wissenschaftsbezug durch bildungsphilosophische, phänomenologische und künstlerisch-performative Forschungs- und Qualifizierungsansätze thematisieren.

PROGRAMM

TAGUNGSORT: Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU Nürtingen)
HKT-Gebäude in Raum [CI11 033](#) (Sigmaringer Str. 15/2, 72622 Nürtingen)

FREITAG, 27.01.2023

14.00 – 14.45 Uhr	Begrüßung und Einführung in die Tagungsthematik Prof. Dr. Tobias Loemke (HfWU Nürtingen-Geislingen) Prof.in i.R. Dr. Birgit Engel (Kunstakademie Münster) Dr. Kerstin Hallmann (Universität Osnabrück) <i>// Politik der Erfahrung? – Zur aktuellen bildungspolitischen Brisanz von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen</i>
14.45 – 16.00 Uhr	Judith Villiger (Zürcher Hochschule der Künste, Art Education - Departement Kulturanalysen und Vermittlung) <i>// <i>scheinbar unscheinbar</i> – Das „Sprachstück“ als Beitrag für Professionalisierungsprozesse in der kunstpädagogischen Hochschuldidaktik</i>
16.00 – 16.15 Uhr	Pause
16.15 – 17.30 Uhr	Prof. Dr. Martin Weingardt (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Schulpädagogik) <i>// Fehler gemacht! Der Umgang mit dem Unerwarteten, Irritierenden, Verpatzten, „Falschen“ als Schlüsselkonzept – auch und gerade in der Kunst?</i>
17.30 – 17.45 Uhr	Pause
17.45 – 19.00 Uhr	Manuela Guber-Djamy (Universität Bamberg, Didaktik der Kunst) <i>// Ambivalenzen ästhetischer Praktiken in Kamerun</i>
ab 19.30 Uhr	Abendessen

SAMSTAG, 28.01.2023

09.00 – 10.15 Uhr	Prof.in Dr. Lisa Niederreiter (Hochschule Darmstadt, FB Soziale Arbeit) // Ethische Aspekte ästhetischer Erkenntnisprozesse
10.15 – 10.30 Uhr	Pause
10.30 – 11.45 Uhr	Prof.in Dr. Alexandra Hopf (Hochschule für Bildende Künste Dresden, Leitung des Aufbaustudiengang KunstTherapie) // Handeln mit künstlerischem Material – Impulse für individuellen Erkenntnisgewinn und kunsttherapeutische Veränderungsprozesse
11.45 – 12.00 Uhr	Pause
12.00 – 13.15 Uhr	Prof.in Dr. Ruth Mateus-Berr (Universität für angewandte Kunst in Wien, Zentrum Didaktik für Kunst und interdisziplinären Unterricht) // RESILIENZ DURCH GESTALTERISCHE EMPATHIE – METÀDIS Erlebte Ereignisse als Form der künstlerischen Forschung im schulischen Kontext als neue Methode: METÀDIS
13.15 – 14.30 Uhr	Mittagspause
14.30 – 15.45 Uhr	Prof.in Dr. Iris Laner (Universität Mozarteum Salzburg, Fachdidaktik Bildende Künste und Gestaltung) // Intellektuelle Operation, engagierte Haltung oder gelebte Praxis? Kritik und Kritisieren (in) der Kunstpädagogik
15.45 – 15.00 Uhr	Pause
15.00 – 17.45 Uhr	Dr. Christiane Brohl (Universität Bremen, Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik) // Künstlerische Forschung als kritische Diskurspraxis des Lehrens und Lernens in einer Kultur des Wandels.
17.45 – 18.30 Uhr	Pause mit Spaziergang zum Abendprogramm
18.30 – Open End	Prof.in Dr. Notburga Karl und Prof. Dr. Tobias Loemke (HfWU Nürtingen-Geislingen, Fakultät Umwelt Gestaltung Therapie) // Politik des Zeigens – Zum Sichtbarmachen künstlerischen Handelns als Teil kunstpädagogischer Professionalität Inkl. Abendessen

SONNTAG, 29.01.2023

09.00 – 10.15 Uhr	Dr. Judith Küper (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Arbeitsgruppe Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts) // Zur Widerständigkeit einer Verantwortungserfahrung
10.15 – 10.30 Uhr	Pause
10.30 – 11.45 Uhr	Jana Röther (Studienrätin und Promovendin Kunstakademie Münster) // Die Sprache der Erfahrung: Erfahrungen über Erfahrungen
11.45 – 12.00 Uhr	Pause
12.00 – 13.15 Uhr	Dr. Katja Böhme (Universität Hamburg, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Bildende Kunst) // Grenzen in pädagogischen Prozessen als ambige Phänomene
13.15 – 14.00 Uhr	Abschlussdiskussion // Perspektiven zur Politik der Erfahrung

scheinbar unscheinbar –

Das „Sprachstück“ als Beitrag für Professionalisierungsprozesse in der kunstpädagogischen Hochschuldidaktik

Die Fragen, denen hier nachgegangen wird, haben ihren Ursprung in der Lehre. Sie untersuchen, was Studierende in ihrer Zwischenrolle, kurz vor dem Lehrpraktikum im Master Art Education, in realen Unterrichtssituationen wahrnehmen, und welche Qualität von Erkenntnissen daraus für die Lehramtsausbildung abgeleitet werden kann.¹

Die Methode „scheinbar unscheinbar“ führt aus einer künstlerischen Haltung und Sensibilität, welche die Studierenden aus ihrem Studium mitbringen, an Situationen von Unterricht heran, um daran *genaues Hin-Sehen als poetologischen Prozess* zu erproben: sehen um zu *suchen*, austauschen um *differenzierter* zu sehen, in Varianten zu notieren, und auch um zu überschreiben, d.h. zu *reformulieren*, was über die **Affizierung von Unterricht** in Gang gesetzt worden ist. Dieser Vorgang begünstigt das Entwickeln eines sensiblen Sensoriums, um in bekannten Abläufen das zu präzisieren, was auf den ersten Blick als Gegebenes und daraus schnell als Allgemeines gelesen werden könnte. „Sprachstücke“² unterstützen Studierende dabei, sich mit der eigenen Schüler:innenvergangenheit und als Person, dem Singulären, dem Besonderen und damit nicht-Verallgemeinerbaren von Unterrichtserfahrung zu stellen, sich diesem über einen geduldigen Schreib- und Verhandlungsprozess zu nähern. Das Bildende in den „Sprachstücken“ wird dabei zu einer nicht-mimetischen Aneignung, indem für solch alltäglich-nichtalltägliche Wahrnehmungen eigene sprachliche Übersetzungen *erfunden* werden, um der im weitesten Sinn inspirierenden Formulierung Paul Klees, dem „bildnerischen Denken“³, Folge zu leisten.

Von der sich anbahnenden ästhetischen Auseinandersetzung über die Rezeption von Unterricht, die zwar von mir als Lehrender wahrgenommen wird, kann vorerst allein über die „Sprachstücke“ nicht ermittelt werden, welchen Grad an Tiefe sie bei den einzelnen Studierenden erreicht. Diesem Phänomen geht meine Forschungsarbeit mit einem phänomenologisch-hermeneutischen Verständnis von **Lernen als Erfahrung** auf den Grund.

Im Umgang mit dem erhobenen, ebenso heterogenen wie teilweise ephemeren Material inspiriert sich *scheinbar unscheinbar* zunächst am Begriff der ‚Spurbildung‘ aus der Konzeptkunst der 1970er Jahre. Daraus lässt sich ein experimenteller Zugang entwickeln, der in der Verbindung von künstlerisch-wissenschaftlichen Praxen *die Verbindung von Wortbildern mit Sprachkunst* aufnimmt, um entsprechend den Materialeigenschaften des aus den vier Jahrgängen Vorliegenden, dieses in **Konstellationen** zu lesen. Daran lassen sich Bezüge herstellen, die aufzuzeigen vermögen, wie und was sich bei Einzelnen sprung- als

¹ Von Lehramtsstudierenden Art Education an der ZHdK werden im Rahmen des Fachdidaktik-Seminars Lektionen regulären Kunstunterrichts an Zürcher Gymnasien besucht, um daraus Reflexionsprozesse anzubahnen.

² „Sprachstück“ in Ableitung von ‚Kunststück‘ als auch ‚Bühnenstück‘, wie ebenso in Anlehnung an ‚Sprachkunst‘ bei Käthe Meyer-Drawe (2012c,14). In: Agostini, Evi: Vignette — Klangkörper gelebter Erfahrung, S. 57. In: *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden*.

³ Pfennig, Reinhard: Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum Bildnerischen Denken, 5. Aufl., Oldenburg [Isensee-Verlag] 1972

auch prozesshaft im Verlauf des Seminars durch den Wechsel von Gruppenaustausch und Einzelarbeit über den Schreibprozess eingestellt – ereignet – hat.

Eingebettet in die kunstpädagogische Hochschuldidaktik werden dabei transformatorische Bildungsprozesse im Sinne einer Horizontverschiebung von Erfahrung verstanden, indem diese aus individuellen, handlungsgeleiteten Ereignissen heraus sprachgestalterisch ‚geschehen‘. Der aus diesem Handeln freigesetzten Erfahrung, geht die Arbeit methodologisch auf die Spur (Krämer 2001): Abgeleitet aus den Konstellationen wird die Fragestellung in Bezug auf mögliche Erkenntnisse weiter eingegrenzt und reformuliert, um aus den Eigenschaften des Materials heraus die Bildung der **Fallbeispiele** einzuleiten.

Dabei wird ein Schwerpunkt um das Verständnis gleichzeitig an- und abwesender Zeit *als Fluidum* herausgearbeitet: in der Übersetzung der im Unterricht wie im Seminar aufgeschnappten und ‚in flagranti‘ festgehaltenen Wortfetzen und deren Verschriftlichung als *Wortbild*, das den *Sprachwitz* – verstanden als Prägnanz – durchaus ernst nimmt, indem er vielfältig zur Darstellung gebracht wird.

Schliesslich stellt sich auf dieser Grundlage die Frage, inwiefern sich die Lust am Schreibprozess, der in den „Sprachstücken“ verschiedentlich ‚aufblitzt‘, als Qualität einer spezifischen Reflexion von (Kunst-) Unterricht anbahnt?! Inwiefern liesse sich daraus eine alternative, eine **radikale Reflexion**, die auf der Basis einer differenzierten Didaktik, die dem Fachinhalt Kunst in seiner ursprünglichen Ausrichtung verpflichtet von Aisthesis hin zur Ästhetik, zusammen mit der pädagogischen als Bildungsaufgabe angemessen ausformulieren?

Kurzbiographie Judit Villiger, M.F.A.

1991 – 1996 Studium an der Hochschule für Gestaltung Luzern | Diplom der Höheren Fachklasse für Zeichen- und Werklehrer/-innen, HFG | 1996 – 1998 Master of Fine Arts im Bereich Malerei und Objekt an der School of Visual Arts, New York | 2015 – 2016 Certificate of Advanced Studies, CAS, Forschung und Kunstwissen, Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) | seit 1996 freischaffende Künstlerin | 2002 – 2012 Lehrperson für Bildnerisches Gestalten am Gymnasium Musegg, Luzern (Ehemals Lehrer/-innen-Seminar Luzern) | seit 2012 Dozentin für Kunstpädagogik an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) im Bachelor und Master Art Education | seit 2015 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Professionalisierungsprozesse auf Ebene der Hochschuldidaktik im Verhältnis des künstlerischen Potentials von „Sprachstücken“ | seit 2016 Leitung und Kunstvermittlung im Haus zur Glocke, Steckborn.

Martin Weingardt

Fehler gemacht! Der Umgang mit dem Unerwarteten, Irritierenden, Verpatzten, „Falschen“ als Schlüsselkonzept – auch und gerade in der Kunst?

Dieser Beitrag spricht aus einem anderen disziplinären Bereich in den der Kunst hinein und sucht den Dialog. Er erörtert eine grundlegende gesellschaftliche Thematik, die auch eine pädagogische und schulische ist bzw. mehr denn je werden sollte. Eine denkbare Verständigungsfläche wird erkannt in diesem Forschungskolloquium zur Kunst(pädagogik), das sich mit Wahrnehmung, Erfahrungsbildung und Prozessen der (Selbst-)Erkenntnis als korrespondierende Kategorien befasst, die in ihrer wechselseitigen Verschränkung im Feld des künstlerischen Tuns als wesentlicher Beitrag zu individueller bzw. gesellschaftlicher Bildung verstehbar sind.

Ausgangspunkt des von Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften her entworfenen Beitrags ist die - transdisziplinär durch konzeptuelle Arbeiten und Forschungsergebnisse hinreichend unterlegte - These, dass der Umgang mit den (scheinbaren) Fehlleistungen ein Schlüsselkonzept individuellen, aber auch gesellschaftlichen Lebens geworden ist. Letzteres spiegelt sich etwa in den aktuellen Diskussionen um Klimakrise und alternative Energiekonzepte, um Systemfehler betr. Wachstumsziele und Ressourcenverbrauch, aber auch um fake news, hate speech und cancel culture, die zuletzt auch den Bereich der Kunst (Documenta) prominent erreicht haben. Die individuelle Unfähigkeit vieler, mit Befremdlichem, Störendem, Nicht-Verstandenem adäquat umzugehen, und sich dieser Auseinandersetzung durch die rasche Etikettierung als Fehler, Fehlerleistung, falsche Wahrheit oder gar illegales Verhalten zu entziehen, ist allgegenwärtig. Damit korrespondiert die mangelnde Bereitschaft bzw. Unfähigkeit, Tradiertes als inzwischen dysfunktional, sprich tatsächliche Fehlleistung zu bewerten und umzubauen, umzulernen. Bis tief in den Bereich unserer gesellschaftlichen Institutionen und der privaten Lebensführung hinein führt diese doppelte Inkompetenz in unserer komplex-dynamischen Zivilisation zu massiertem Misslingen auf zahlreichen Ebenen.

Der Beitrag verdeutlicht dieses multidimensionale Szenario exemplarisch, um dann den Blick auf die Schule als zentrale Bildungsinstitution resp. ihre Lernprozesse zu richten. Diese sind weithin noch reproduktiv angelegt, ein In-Frage-stellen und Umlernen ist selten vorgesehen. Doch wie erwerben Kinder und Jugendlichen dann die obigen, heute essentiellen Fähigkeiten im Laufe des Heranwachsens? Welcher Fachunterricht ist am ehesten noch vertraut und zu Gange mit entsprechenden Konzepten?

Hier fällt der Blick auf den Beitrag der Kunst im Bildungsgang der allgemein bildenden Schulen. Hier ist der erfahrungsbasierte Umgang mit dem Unvollkommenen und Suboptimalen, den Fehlversuchen und (scheinbaren bzw. bewussten) Fehlleistungen, dem Beschädigten und Verworfenen, dem Ausschuss und Müll unserer gesellschaftlichen wie individuellen Prozesse vielleicht noch am stärksten disziplinär gewärtig (wobei der Umgang mit Fehlleistungen, Beschädigungen, Defiziten bzw. der Nicht-Erfüllung von Erwartungen in den künstlerischen Therapien vermutlich eine besondere, spezifisch ausgeformte Aufmerksamkeit findet) – so die weitere These, von der ausgehend dann der Vorschlag zu diesem Tagungsbeitrag entstand.

Neben den obengenannten Ausführungen würde der Beitrag zur Tagung zunächst auch Begriff und Konzept des Fehlers näher bestimmen und abschließend ein innovatives transdisziplinäres Konzept von Fehleroffenheit in drei Dimensionen entfalten, dessen Potentialität für den Kunstbereich gemeinsam abgetastet werden könnte.

Martin Weingardt, Dipl.-Pädagoge, Dr. rer. soc., Professor für Erziehungswissenschaft an der PH Ludwigsburg, Leitung Abteilung Schulpädagogik

Literatur:

- Bienenstein, Stefan/ Rother, Mathias (2009): Fehler in der Psychotherapie. Theorie, Beispiel und Lösungsansätze für die Praxis. Wien: Springer.
- Campe, Joachim Heinrich (1998): Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen [1788], Heinsberg.
- Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learner's errors. In: International Review off Applied Linguistics in Language teaching, 5, 161–170.
- Fäh, Markus (2011): Wenn Psychoanalytiker Fehler machen. Möglichkeiten und Grenzen einer psychoanalytischen Fehlerkultur. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 13, 2, S.29–48.
- Fegert, Jörg M. (2011): Fehlerprävention in der Kinderpsychiatrie. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. 13 (2), S.91–108.
- Gartmeier, Martin/Gruber, Hans/Hascher, Tina/Heid, Helmut (Hrsg.) (2015): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Münster: Waxmann.
- Haug, Rebekka/Weixlbaumer, Robert (2020): Scheitern ist relativ. Entwurf einer Fehler- und Irrtumskultur für das psychodynamische Coaching. In: Psychodynamische Psychotherapie, 19, 3, 308–320.
- Heath, Ralph (2009): Celebrating Failure. The power of taking risks, making mistakes and thinking big. Franklin Lakes/New Jersey: Career Press.
- Kohn, Linda T./Corrigan, J.M./Donaldson, M.S. (2000): To err is human. Building a safer health system., Washington D.C.
- Medau, Irina/Jox, Ralf/Dittmann, Volker/Reiter-Theil, Stella (2012): Eine Pilotstudie zum Umgang mit Fehlern in der Psychotherapie – Therapeuten berichten aus der Praxis. In: Psychiatrische Praxis, 39,7, S. 326 –331.
- Meerkamp, Rainer (2006): Fehlerfreundliche Intervention in der Sozialen Arbeit – „Diesen Fehler bitte noch einmal“. In: Soziale Arbeit, 55,1, S. 8–16.
- Metcalf, Janet (2017):. Learning from Errors. In: The Annual Review of Psychology. 68, p. 465–489
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. In: Lippitz, W./ Meyer-Drawe, K. Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens. Frankfurt/Main. S. 19-43.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H.4, S. 505-514
- Ohno, T. (1988): Toyota production system. Beyond large-scale production. Cambridge: Productivity. 1988.
- Oser, Fritz/Hascher, Tina/Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des ‚negativen‘ Wissens. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen, S. 11–42.
- Oser, Fritz/ Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz
- Rach, Stefanie/ Ufer, Stefan/ Heinze, Aiso (2012): Lernen aus Fehlern im Mathematikunterricht. Kognitive und affektive Effekte zweier Interventionsmaßnahmen. In: Unterrichtswissenschaft. 40 (3), 213–234.
- Rixen, Stephan (2007): Soziale Arbeit – ein rechtliches Risiko? Fehler in der Sozialen Arbeit als juristisches Problem. In: Sozial Extra, 31, H. 9–10, S. 37–40.
- Schneider, Sabine (2015): Kasuistik des Gelingens und Scheiterns – Interpretationen professioneller Beratung. In: Bolay, Eberhard et al. (Hrsg.): Methodisch Handeln. Wiesbaden: Springer. S. 45–57.
- Schüttelkopf, Elke (2006): Fehlerkultur. Zu Begriff, Bedeutung und Bewertung des Phänomens Fehlerkultur. Wien: PEF.
- Schreyögg, Astrid (2007): Fehlerkultur, Fehlermanagement und ihre Bedeutung für Maßnahmen der Personalentwicklung in Kliniken. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 14, 3, S. 213–222.
- Schreyögg, Astrid (2015): Fehlerkultur im Kinderschutz -- Sind wir schon gut aufgestellt? In: OSC Organisationsberatung – Supervision – Coaching, 22, 2, 223–233
- Senders, John W./Moray, Neville P. (1991): Human Error. Cause, Prediction and Reduction. Hillsdale/ New Jersey.
- Weimer, Hermann (1924): Psychologie der Fehler, Leipzig.
- Weingardt, Martin (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weingardt, Martin (2008): Fehlerparadoxon. In: Erwägen – Wissen – Ethik, H. 3, S. 283–290.
- Weingardt, Martin (2014): Wer aufhört Fehler zu machen, lernt nicht mehr dazu. Vom Verstehen und Nutzen der Fehler in Bildungsprozessen. In: Lernen und Lernstörungen, 3, 1, S.23–38.
- Weingardt, Martin (2017): Von der Fehlerjagd zum Fehlerlob und wieder zurück. Über Fehler in der gegenwärtigen und künftigen Arbeit der Schule. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über ‚das Valsche‘ in der Pädagogik. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S.208 –214.
- Weingardt, Martin (2023): Auf- oder Anregung durch Fehler? Hemmnis, Erfordernis und interdisziplinärer Ansatz einer neuen Fehlerkultur. In Beushausen, Jürgen/ Rusert, Kirsten/ Stummbaum, Martin (Hrsg.) Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. UTB (in Druck; erscheint 1/2023)



»Ambivalenzen ästhetischer Praktiken in Kamerun«

Mit dem Forschungsprojekt »Ambivalenzen ästhetischer Praktiken in Kamerun« versuche ich die denk- und handlungsleitenden Konzepte von ausgewählten Akteuren ästhetischer Praktiken in Kamerun (Provinz West) zu rekonstruieren. Mein Interesse entstammt einer kritischen Erfahrung mit meiner eigenen ästhetischen Sozialisation und positiven Anrufung von Kunst, die sich so gar nicht auf Kamerun anwenden ließ. Wo bzw. auf welcher Ebene stimmen die/meine westeuropäisch geprägten, bildungstheoretischen, ästhetischen Vorannahmen nicht (mehr)? Welche anderen kritischen Diskurse helfen hier weiter? Meine Arbeit möchte dazu exemplarisch Sichtbarkeiten schaffen. Mein Forschungsinteresse richtet sich deswegen gezielt auf die Ambivalenzen im Forschungsfeld und spürt dem Nicht-Gesagten, den Leerstellen nach, die sich in der Wahrnehmung ästhetischer Praktiken als *Kunst* - der konstruierten Erzählung eurozentrischer Hochkultur - einerseits und als visuelle Produkte mit ermächtigenden Erfahrungen andererseits vermuten lassen. Das Untersuchungsfeld spannt eine vielschichtige, von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchwobene Arena auf, die von diversen menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren bespielt wird.

Das Projekt will einen Beitrag zur Repräsentationskritik und Anerkennung südlichen Wissens im Kontext transkultureller Kunstpädagogik leisten, und stellt sich die Frage, welche Rolle es z.B. in bzw. für deutsche Bildungspläne haben könnte. Dies ist ein herausforderndes Vorhaben, weil im Untersuchungsfeld epistemologische, politische und ästhetische Dimensionen aufeinandertreffen. Die Verflochtenheit dieser Dimensionen möchte ich transparent machen, weil ihr Verständnis ein kritisches Bewusstsein schärft für die Frage, *wie* wir mit südlichem Wissen umgehen.

Wie herausfordernd diese Frage ist, soll anhand einer kritischen Erfahrung auf einer Fachtagung der Kunstpädagogik aufgezeigt und anhand zweier Rezeptionsbeispiele – Video „Point and Kill“ (Little Simz, 2021) und „Logo der Universität Yaounde“ (EVC 2022) verdeutlicht werden. Diese wahrscheinlich paradigmatische Episode einer kunstpädagogischen Fachtagung soll die komplexen Verflechtungen verständlich machen und dabei unterstützen, machtkritische Bildungsarbeit an den Schnittstellen von Kunst und Pädagogik zu reflektieren und offen zu hinterfragen. Gleichmaßen sollen sie Denkanstöße initiieren, wie problemsensible und zugleich diskriminierungskritische Perspektiven formuliert werden können.

Hierdurch wird der Bezug zur Relevanz ästhetischer Erfahrungen besonders deutlich, wenn es in der Begegnung mit *dem Wissen der Anderen* - in Form von *anderen* Praktiken, *anderen* Artefakten, *anderen* handlungsleitenden Konzepten, *anderen* Erfahrungsräumen – offensichtlich zu Störungen und Irritationen kommt, auf die wir nicht gleich eine theoretische Antwort parat haben, sondern erst eine Antwort im Sinne einer ggf. neu entworfenen, responsiven Praxis finden müssen.

Im Fachbereich Kunstpädagogik ist das Problem angekommen: Im Wissen um sein bildendes Potential werden kritische Forderungen nach Sichtbarkeit und Anerkennung südlichen Wissens zwar eindringlich formuliert. Aber im konkreten Fall herrscht Unsicherheit. Gleichzeitig ringen wir damit, *wie* wir nicht-westlichem Wissen fachgerecht, kritisch und zugleich offen begegnen können, um es für nächste Generationen nutzbar zu machen. Welche



Herausforderungen stellt seine Rezeption *ohne* die unmittelbare Anwesenheit der südlichen Akteure an uns? Ist es überhaupt möglich? Wie kann Dekolonisierung und *Verlernen* hegemonialen Wissens als Konzept in der Kunstpädagogik ernsthaft praktiziert werden, wenn das Wissen um Kolonisierung und ihre Folgen nur marginal vermittelt wird oder gar Diskriminierung und *othering* in unkritischer Vermittlungspraxis reproduziert werden? Oder werden in der Aufnahme dieser Thematiken westeuropäische, meist männliche Machtstrukturen und Marginalisierungen in anderem Gewand fortgeschrieben, wenn Sprecher:innenpositionen unreflektiert bleiben?

Kriterien der kritischen Kunstvermittlung sollen eine gemeinsame Diskussion anregen, wenn wir uns der Frage stellen, , wie entsprechende differenzsensible und diskriminierungskritische Bildungssettings ganz konkret (z.B in einer Grundschule in Bamberg) aussehen müssten, damit südliches Wissen zu Sichtbarkeit und Anerkennung gelangen kann, *ohne* in der Form seiner Darstellung, der Art und Weise seiner Rezeption oder in der Auswahl der sprechenden Akteure, Marginalisierung, Minorisierung und *othering* erneut zu erfahren oder fortzuschreiben.

Lisa Niederreiter, Prof. Dr.

h_da, Hochschule Darmstadt, FB Soziale Arbeit

Ethische Aspekte ästhetischer Erkenntnisprozesse

Mein Beitrag beschäftigt sich mit dem Wesen ästhetischer Erfahrung in ihren ethischen Implikationen im Kontext von Bildung. Dafür werden Grundzüge ästhetischer Erfahrung im Gegensatz zu theoretischer und praktischer Erkenntnis als sinnengeleitete, subjektorientierte dritte Kategorie von Kenntniserzeugung dargelegt und erläutert.

Die wissenschaftliche Debatte um Ästhetik, geht von einer Gleichwertigkeit dieser ästhetischen Erkenntnisform aus (vgl. Brandstätter, 2008, 103), streicht jedoch ihre Andersartigkeit heraus: „In der ästhetischen Erfahrung sind Anschauung und Begriff in einer unabschließbaren Bewegung miteinander verbunden. Analog dazu geht auch ästhetische Erkenntnis niemals vollständig in begrifflichem Erkennen auf“ (ebd.). Die wissenschaftstheoretische Fundierung ästhetischer Erkenntnis als autonome Form von Wissen schließt an aktuelle Ergebnisse anderer Forschungsdisziplinen, wie der Hirnforschung an. Allesch plädiert unter Berufung auf Welsch für eine transdisziplinäre Sicht auf das Gegenstandsfeld der Ästhetik (vgl. Allesch, 2006, 145), in welcher psychologische und philosophische Perspektiven gleichermaßen berücksichtigt sind.

Die These lautet, dass Erkenntnis- und Erfahrungsvorgänge, welche die Sinnes- und Gefühlswahrnehmung miteinschließen, d.h. im Sehen, Hören, Spüren, Riechen,... auch gefühlt werden, (im Freudigen, Schmerzlichen, Gleichgültigen) wesensmäßig ethisch konnotiert sind.

Mit einem Exkurs zu Zusammenhängen von Ethik und Ästhetik erfolgt in einem zweiten Schritt eine Begründung dafür, dass ästhetische Zugänge des Wissenserwerbs - also sinnlich, emotional und mental wahrzunehmen - umfänglichere, ermächtigende und kritische Bildungsprozesse ermöglichen. Sie erfordern eine subjektorientiert empfindende Auseinandersetzung und positionierende Aneignung des Erkenntnisgegenstandes, in der ethische Kategorien unhintergebar berührt sind. Das wahrnehmende Subjekt muss sich der Empfindung von Schmerzhaftem/Freudigem, Schrecklichem/Schönen stellen und dazu eine Haltung entwickeln, es willkommen heißen oder eben nicht. Es kann auch abgewehrt werden, doch wäre das ein nachgeordneter Akt. Insofern versprechen ästhetisch orientierte Bildungsprozesse und -momente bereits die Entwicklung einer wie auch immer ausgeprägten ethischen Positionierung. Darin würde sich das Politische so angelegter Bildungsprozesse erfüllen.

Studentischen Arbeiten einer Studienfahrt nach Auschwitz und Birkenau, welche gezielt auf ästhetischer Wahrnehmung und künstlerisch/kultureller Gestaltung zu gewählten Themen aufbauten, illustrieren die Überlegungen. Die Werke waren mit einem doppelten Auftrag versehen. Ästhetische Erkundungs- und Erkenntnisprozesse lösten bei den Kreativeur*innen vertiefte Reflexionsvorgänge angesichts der Konfrontation mit dem Grauen schlechthin aus. Die Erfahrungen mussten in vielerlei Hinsicht bewältigt werden auch im/über das künstlerisch/kulturelle Produkt. Formal intensivierten sich die erhofften Bildungsvorgänge durch die Anerkennung der Arbeiten als Prüfungsleistungen.

Plakate, visuelle Dokumentationen, Podcasts, Bilder, Video- und Kunstinstallationen waren so zu konzipieren, dass sie als Bildungsformate Multiplikator*innen erreichten. So wurden vertiefte Kenntnisse zu gesellschaftspolitischer, rassistischer, sexistischer, beeinträchtigungsspezifischer Stigmatisierung, Ausgrenzung und Gewalt erworben, die historische Beteiligung von Helferberufen daran reflektiert und so sozialarbeiterische Professionalisierung ethisch kontextualisiert.

Allesch Christian G. (2006): Einführung in die psychologische Ästhetik. Wien: Facultas für UTB

Brandstätter Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Köln Weimar Wien: Böhlau für UTB

Alexandra Hopf Prof. Dr.
Leitung Aufbaustudiengang KunstTherapie

Güntzstr. 34
01307 Dresden
hopf@hfbkdresden.de

Handeln mit künstlerischen Material –

Impulse für individuellen Erkenntnisgewinn und kunsttherapeutische Veränderungsprozesse



“You can’t answer the question, you can only demonstrate it.“ (Mullican 2008, S. 7)

Der Vortrag *„Handeln mit künstlerischen Material – Impulse für individuellen Erkenntnisgewinn und kunsttherapeutische Veränderungsprozesse“* bezieht sich auf Materialuntersuchungen von Studierenden des Aufbaustudiengangs Kunsttherapie (HfBK Dresden) im Rahmen ihres zweijährigen postgradualen Diplomstudiums. Das im Weiteren dargestellte Vorgehen erlaubt Verknüpfungen an mehrere Kapitel der geplanten Publikation: ‚Politik der Erfahrung? – Zur aktuellen bildungspolitischen Brisanz von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen‘. Schnittmengen zum ersten Kapitel, das das „Feld zwischen Wahrnehmung, Erfahrung und Wissen in Bildungsprozessen und in der pädagogischen bzw. therapeutischen Professionalisierung.“ (Zitat Call) behandelt, finden sich in handlungs- und wahrnehmungsbasierten Zugängen des Erkenntnisgewinns und induktiver Theoriebildung; eine Schnittmenge zum zweiten Kapitel ist das hier erläuterte Vorgehen, verstanden als Ansatz künstlerischer Forschung, der sowohl methodisch und als auch ergebnisoffen an künstlerisches Material und Praxis heranführt und in einer körperlichen Bezugnahme verankert ist; die dritte Schnittmenge findet sich in der kunsttherapeutischen Lehre als Ort der Ermächtigung, in dem Wissen aus der

individuellen Erfahrung mit künstlerischem Material generiert wird und so die Selbstwirksamkeit der Student*innen durch individuelle Erkenntnisproduktion stärkt. In meinem Beitrag ist die Betonung der Schnittmenge zum dritten Kapitel vorgesehen, wenn der Aspekt der Ermächtigung nicht nur in der Lehre für Studierende der KunstTherapie relevant wird, sondern auch für Patient*innen, wenn sie in der Kunsttherapie an die Anwendung explorativer und ergebnisoffener Strategien künstlerischer Praxis herangeführt werden.

Die beschriebene Materialuntersuchung *fragil* hat im zweiten Semester (SS2021) des KunstTherapiestudiums stattgefunden und wurde in der Jahresausstellung 2021 an der Hochschule für Bildende Künste Dresden gezeigt. Für erste Suchbewegungen der Studierenden war eine Haltung des künstlerisch-handelnden und fragenden Sich-ins-Verhältnis-Setzen mit dem *fragil*-Sein der Ausgangspunkt.

Das Erkunden führt vom Körper- und Sinnesbezug, von Verknüpfungen zwischen implizitem Wissen und dessen Anerkennung zu unterschiedlichen Prozessen und Werken und darauf beruhenden Erkenntnissen. Die Eingrenzung des Materials produziert dabei eine Reibung, die die Auseinandersetzung mit der Thematik *fragil* vertieft und eine Bezugnahme der Arbeiten untereinander anlegt, aber auch einen Nachvollzug und Diskurs mit dem Publikum evoziert.

Die Studierenden haben sich in der Auseinandersetzung mit dem Material einer Ergebnisoffenheit ebenso ausgesetzt, wie Betrachter*innen durch die Präsentation der Arbeiten und dazugehöriger Texte in eine innere Bewegung versetzt werden.

Diese Form der künstlerischen Materialuntersuchungen wird als Grundlage zur Entwicklung neuer kunsttherapeutischer Theorien und Interventionen verstanden. Das Vorgehen wird in jeder neuen Studiengruppe des Aufbaustudiengangs KunstTherapie (HfBK Dresden) mit einem neuen Thema verknüpft. Für die Studiengruppe WS2022 ist das Thema ‚Material als Kunsttherapeutische Intervention‘ handlungsleitend.

Der Vortrag stellt exemplarisch einen derartigen Forschungs- und Lehransatz in der KunstTherapie dar. Für die Publikation ‚Politik der Erfahrung? – Zur aktuellen bildungspolitischen Brisanz von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen‘ wird dieser Ansatz anhand aktueller Forschungen im Aufbaustudiengang KunstTherapie unter dem Titel ‚**Handeln mit künstlerischen Material** – Impulse für individuellen Erkenntnisgewinn und kunsttherapeutische Veränderungsprozesse‘ reformuliert.

RUTH MATEUS-BERR

RESILIENZ DURCH GESTALTERISCHE EMPATHIE – METÀDIS

Erlebte Ereignisse als Form der künstlerischen Forschung im schulischen Kontext als neue Methode: METÀDIS

Zeiten großer Herausforderungen verlangen nach Resilienz. Der Lehrberuf wird zunehmend unattraktiver, Selbstfürsorge rückt ins Zentrum. Entgegen eines nach Elke Bippus beschriebenen Kommunikationsangebotes durch die Kunstschaffenden mit den Rezipient*innen der Aktion, oder der Auseinandersetzung Nicole Vennemanns mit initiierten Ereignissen als Form der künstlerischen Forschung, soll entgegengesetzt zum initiierten, ein eigenes erlebtes Fallbeispiel als neue Methode der Bearbeitung vorgestellt werden: Die Methode METÀDIS (METter À DIStance – Abstand gewinnen) ist inspiriert von den Druckgrafiken von Félix Vallotton. Bei METÀDIS - geht es darum, geschilderte berührende Ereignisse empathisch zu gestalten. Dadurch erfährt der/die Gestaltende einerseits einen Abstand zum Erlebten, andererseits schaffen die Bilder Zugang zum inneren Selbst. Atmosphären, ‚gestimmte Räume‘ im Sinne von Gernot Böhme werden geschaffen, man begibt sich in sie hinein. Durch das Gestalten finden die Kunstschaffenden folgend leichter Worte für etwas, was zuvor noch im Inneren verborgen war, ganz im Sinne einer künstlerisch-forschenden Herangehensweise. Sie erfahren, wie diese gestalterisch geschaffenen Räume unsere Befindlichkeiten modifizieren oder anmuten lassen. Sämtliche Facetten des Emotionalen werden also ermöglicht, ohne direkte Konsequenzen erfahren zu müssen, ein Abstand kann gewonnen werden. Sich der eigenen Theorien und Hypothesen bewusst zu werden erfolgt hier also nach Andrea Dreyer in Form eines Dialoges mit Bildern. Diese Bilder werden folgend an verschiedene Personen ohne inhaltlichen Kommentar unterschiedlichster Fachdisziplinen geschickt und um Interpretation ersucht. Diese Aktion wird als Mittel der Erweiterung der Distanz zum Erfahrenen verwendet, um eine Multiperspektivität ganz im konstruktivistischen Verständnis sowie einer Vergrößerung des Repertoires an Möglichkeitsräumen zu schaffen. Ziel dieses inneren Dialoges ist es, durch eine künstlerisch-forschende Reflexion Begegnung mit dem Selbst und Anderen durch neue Interpretationsweisen, Resilienz zu generieren. METÀDIS stellt somit eine beispielhafte Form der Auseinandersetzung von Erlebten als salutogenetische Strategie für Lehramtsstudierende und Lehrende dar. Das hier angeführte Fallbeispiel verfolgt Verfahren der rekonstruktiven Forschung, die sich auf phänomenologische und konstruktivistische Methodologien bezieht.

Ruth Mateus-Berr ist Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. an der Universität für angewandte Kunst Wien und leitet dort das Zentrum Didaktik für Kunst und interdisziplinären Unterricht.

Intellektuelle Operation, engagierte Haltung oder gelebte Praxis?

Kritik und Kritisieren (in) der Kunstpädagogik

Iris Laner

Die Disziplin der Kunstpädagogik bewegt sich in einem Feld unterschiedlicher Ansprüche und Herausforderungen: Als Theorie ist sie aufgerufen, die Produktion und Rezeption kultureller Artefakte so zu perspektivieren, dass sie als lehr- und lernbare verständlich werden. Als Empirie beobachtet, beschreibt und reflektiert sie eben jene Lehr- und Lernprozesse. Als Praxis plant und vollzieht sie deren Umsetzung. In dieser Trias von Theorie, Empirie und Praxis reihen sich Bewegungen des Kritisierens zunächst hinter einem Konstruieren, Beobachten und Realisieren ein. Da Kritik darüber hinaus verbreitet mit sprachlicher Verständigung und verbaler Urteilsbildung assoziiert wird, bietet es eine Steilvorlage für die an bildnerischen und performativen Stellungnahmen interessierte Kunstpädagogik.

Verglichen mit der prominenten Stellung der Kritik in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatten seit über zwei Jahrhunderten, spielt der Begriff der Kritik in der Geschichte der deutschsprachigen Kunstpädagogik eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Obschon Bewegungen wie die Visuelle Kommunikation auf die Auseinandersetzung mit den Massenmedien der Kritischen Theorie in manchen Überzeugungen folgen, lässt sich dennoch kaum eine ausgearbeitete Konzeption der Kritik in der Debatte rund um die sogenannte Bildorientierung finden. Seit einigen Jahren kündigt sich mit der Denominierung einer Kritischen Kunstpädagogik eine explizite Auseinandersetzung im kunstpädagogischen Diskurs an, die jedoch auf eine systematische Verständigung über die Kritik wartet und momentan eher unterschiedlichen Strängen des Kritisierens folgt.

Das Kritisieren und die kritische Auseinandersetzung kann aber, so die Grundthese dieses Beitrags, die Kunstpädagogik sowohl in Theorie, in Empirie als auch in der Praxis stärken. Um diese Stärkung zu forcieren, ist allerdings eine Verständigung über die Möglichkeiten der Kritik als einer theoriebildenden Geste, einer erfahrungsorientierten Haltung und einer ästhetischen wie auch kulturellen Praxis notwendig, die nicht zuletzt Klarheit über bereits bestehende Anknüpfungspunkte schaffen möchte. Rekurrierend auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Aesthetic Practice and the Critical Faculty“ und Bezug nehmend auf unterschiedliche philosophische und (kunst-)pädagogische Varianten der Kritik und des Kritisierens werde ich in meinem Beitrag den unterschiedlichen Operationen, Haltungen und Praktiken in Theorie und Praxis nachspüren, die das Feld bewohnen. Ausgehend hiervon werde ich eine Perspektive entwerfen, wie, wo, wann und warum Kritik und Kritisieren in kunstpädagogischer Theorie, Empirie und Praxis zum Einsatz kommen könnte und sollte.

Künstlerische Forschung als kritische Diskurspraxis des Lehrens und Lernens in einer Kultur des Wandels.

Herausforderungen für die Hochschuldidaktik und kunstpädagogische Forschung

Christiane Brohl

In diesem Beitrag wird künstlerische Forschung als kritische Diskurspraxis des Lehrens und Lernens in einer Kultur des Wandels vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen für die Hochschuldidaktik und für die kunstpädagogische Forschung diskutiert. Der Beitrag umfasst drei Teile: 1. Kunstpädagogik als kritische Diskurspraxis, 2. Hochschuldidaktik als Labor innovativer Lehr- und Lernpraxen, 3. Impulse für die kunstpädagogische Forschung durch künstlerische Forschung

1. Kunstpädagogik als kritische Diskurspraxis

Kunstpädagogik ist ein spezifischer Diskurs, der eine Form von Wissensaneignung und -produktion über Kunst und ästhetische Prozesse generiert, selektiert, kanalisiert und transformiert. Ein kritisches Diskursverständnis öffnet den Blick auf Kunstpädagogik als Schnittpunkt innerhalb eines diskursiven Netzwerkes institutionalisierter Strukturen einer Kultur, zu denen vor allem der Wissenschafts-, Kunst- und Bildungsapparat zählen. Wechselbeziehungen zwischen diesen institutionell geregelten Diskursformationen und ihren Techniken zur Beeinflussung des Selbst- und Aufgabenverständnisses von Kunstpädagogik treten in den Vordergrund und werden analysierbar. Eine zukünftig wichtige Forschungsaufgabe wird es sein, die Prozeduren der Eingrenzung kunstpädagogischer Fragestellungen und Innovationen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Routine aufzudecken, um sie so veränderbar zu machen.

Formen der Wissensbildung und Machtverteilung könnten stärker unter genderspezifischen und diversitätssensiblen Gesichtspunkten gestellt werden. Daneben bleiben weitere Fragen selbstkritisch zu stellen: Welche normalisierende und disziplinierende Funktion hat eine Ästhetische Bildung, die auf Identifikation des Konzepts von Kunst zielt oder die noch von der „Vermittelbarkeit“ eines Sinns von Kunst ausgeht? Welches Ideal vom Bildungssubjekt produziert sie? Welche Allianzen gehen Konzepte von Ästhetischer Bildung mit Schulen, Museen und anderen Institutionen ein, um sich unabsichtlich oder bewusst den Reglements funktionaler Kontrolle zu unterwerfen? Wenn man diesen Fragen ernsthaft nachgeht, dann werden Bewusstlosigkeit und Anpassung des Diskurses Ästhetischer Bildung erschreckend deutlich. (...) Hinsichtlich der kulturellen Funktion von Kunstpädagogik erscheint es dringend notwendig, neben einer institutionellen Selbstkritik die Untersuchung des kunstpädagogischen Selbstverständnisses vorzunehmen. In diesem Sinne fehlt bis heute eine Geschichte der Ästhetischen Bildung (Ästhetischen Erziehung/Kunstpädagogik) in ihrer Funktion zur Disziplinierung und Normierung von Kunstwahrnehmung und zur Ausschließung von Alternativen (vgl. Mörsch 2019). Zeitgemäßheit von Kunstpädagogik würde sich analog zur Kunst als Reflexion auf ihre gesellschaftlich-kulturellen Verwicklungen (Diskursanalyse) sowie als Produktion neuer ästhetischer Diskurse bezogen auf aktuelle Herausforderungen wie Klimawandel, Postdigitalität und Diversität ausweisen.

Hochschuldidaktik und kunstpädagogische Forschung befinden sich derzeit im durch die kulturellen und politischen Herausforderungen Wandel. In dem Beitrag wird künstlerischen

Forschung als hochschuldidaktisches Konzept und als Forschungsmethode im Kontext der kunstpädagogischen Forschung erörtert.

2. Hochschuldidaktik als Labor innovativer Lehr- und Lernpraxen

Im Hinblick auf die Hochschuldidaktik wird künstlerische Forschung als ein didaktisches Konzept vorgestellt, welches den ästhetisch-künstlerischen **Prozess** phänomenologisch (Agostini und Meyer-Drawe) und diskurstheoretisch (Foucault) beschreibt und in den Vordergrund stellt. Damit vollzieht künstlerische Forschung eine Abkehr von einer am Werk und Ergebnis orientierten Kunstpädagogik. Ebenso steht künstlerische Forschung für ein neues Subjekt-Objekt-Verhältnis. Anstelle des Modells der Wissensvermittlung von A nach B, wonach Lehrende ihr Wissen Lehrenden vermitteln und über die Reproduktion des erlernten Wissens eine Ergebniskontrolle durchführen, steht künstlerische Forschung für ein neues Verhältnis zum Wissen. Das Wissen über etwas wird experimentell so angeordnet, dass es ein Forschungsfeld eröffnet, welches Lernende anregt, auffordert, ermuntert und anstößt, themenbezogene Fragen zu entwickeln und eigenständig Wissen aufzubauen. Lehrende und Lernende agieren in diesem intersubjektiven Forschungsfeld. Lehrende werden zu Ko-Forschenden und Lernende zu Forschenden.

Ein aktueller phänomenologischer Lernbegriff rückt den Prozess einer Erfahrung in den Fokus und ermöglicht, diesen als intersubjektives Geschehen zu beschreiben. Es wird aufgezeigt, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen im ästhetischen Erfahrungsprozess involviert sind, der durch institutionelle und diskursive bildungsrelevante Strukturprinzipien mitbestimmt wird und dennoch Momente des Unplanbaren enthält. Analogien zwischen einem erweiterten Verständnis von ästhetischer Erfahrung und künstlerischer Forschung führen dazu, eine veränderte Hochschuldidaktik zu beschreiben und die Rolle von Lehrkräften im Fach Kunst als Erfinderinnen und Erfinder von Forschungsfeldern zu begründen. Ihre Rolle ist es, in selbstexperimenteller Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst, Dingen, Orten und kulturellen Themen ihren Kunstunterricht zu erfinden. Es gilt im Studium eine forschende Haltung gegenüber der Kultur und Kunst aufzubauen und die Fähigkeit, intersubjektive Forschungsfelder, welche zum Forschen anregen zu erfinden. Anhand eines Beispiels aus meiner Hochschullehre wird dies veranschaulicht.

3. Impulse für die kunstpädagogische Forschung durch künstlerische Forschung

Im Vordergrund stehen folgende Fragen: Welche Impulse gehen von künstlerischen Forschungsmethoden für kunstpädagogische Forschung aus? Wie lassen sich qualitativ-empirische und phänomenologische Forschungsmethoden mit künstlerischer Forschung erweitern?

Künstlerische Forschung ist im Kontext einer Entwicklung in der Kunst und Kunstpädagogik zu verorten, in der seit der Jahrhundertwende nicht mehr das Kunstwerk, sondern der künstlerische Prozess in den Focus tritt. Der künstlerische Prozess erhält eine neue Bedeutung und wird aus erkenntnisphilosophischer Perspektive heraus als Erkenntnispraxis reflektiert (vgl. Haarmann 2019). Diese umfasst eine forschende Haltung gegenüber Kunst, Wissenschaft, Alltag und dem Subjekt. In diesem Teil des Beitrages geht es darum, verschiedene künstlerische Forschungsmethoden anhand von Kunstpraxen aus den gesellschaftlich relevanten Bereichen der Postdigitalität und der Nachhaltigkeit aufzuzeigen. Ich stelle die These auf, dass Kunst als künstlerische Forschungspraxis Potenziale enthält, qualitativ-empirische und phänomenologische Ansätze zu bereichern. Um diese Potenziale herauszuarbeiten, habe ich ein Seminar zur künstlerischen Erforschung der documenta 15 konzipiert. Die

documenta 15 in Kassel haben die Studierenden als Forschungsfeld wahrgenommen und erforscht. Forschungswege und Forschungserkenntnisse werde ich präsentieren, um Impulse für die kunstpädagogische Forschung aufzuzeigen.

Literatur (Auszug):

Evi Agostini: Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens, in: Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Theoretische und empirische Perspektiven, hg. v. Malte Brinkmann, Richard Kubac & Severin Sales Rödel, Wiesbaden 2015, S. 139-155.

Evi Agostini: Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn 2016.

Christiane, Brohl, Christiane: *Erfinden* von Kunstunterricht. Zur Transformation der Rolle von Lehrenden durch künstlerische Forschung. In: Ide, Martina, Klaus Gereon Beuckers (Hg.): DENKRAUM Kunstunterricht. München 2021, S. 69-100.

Anke Haarmann: Artistic Research. Eine epistemologische Ästhetik. Bielefeld 2019.

Ruth Kunz, Maria Peters (Hg.): Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München 2019.

Ruth Mateus-Berr, Richard Joachim (Hg.): Teaching Artistic Research. Österreich 2020.

Käte Meyer-Drawe: Lernen braucht Lehren, in: Pädagogische Reform Anspruch - Geschichte - Aktualität, hg. v. Peter Fauser/Wolfgang Beutel/Jürgen John, Seelze 2013, S. 89-97.

Käte Meyer-Drawe: Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Schaller zum siebzigsten Geburtstag, in: Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2, hg. v. Michele Borrelli & Jörg. Ruhloff, Baltmannweiler-Hohengehren, 1996, S. 85-99.

Käte Meyer-Drawe: Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie, in: Andreas Dörpinghaus und Andreas Nießeler (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge, Würzburg 2012, S. 13-28.

Käte Meyer-Drawe: Staunen—ein „sehr philosophisches Gefühl“, in: *Ethica & Politica/Ethics & Politics* 13 (1) 2011, S. 196-205.

Sibylle Peters (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Hamburg 2013.

Politik des Zeigens

Zum Sichtbarmachen künstlerischen Handelns als Teil kunstpädagogischer Professionalität

Als (fach)politisches Statement zur *Politik der Erfahrung* setzen wir das künstlerische Handeln als bedeutsame Voraussetzung kunstpädagogischer Professionalität.

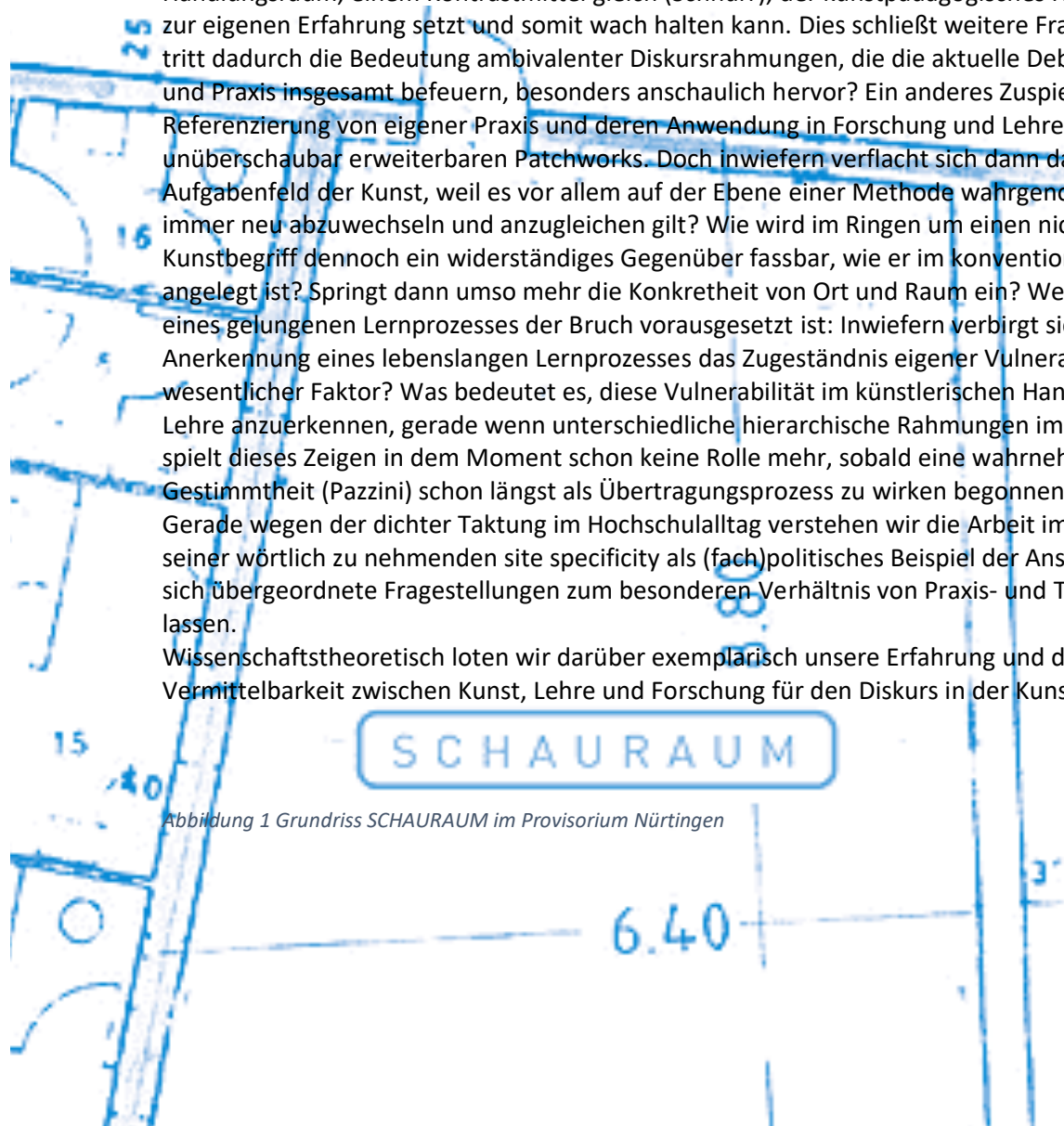
Für das Kolloquium steuern wir zu zweit einen kuratierten Kunstraum bei. Im SCHAURAUM des Provisoriums in Nürtingen erarbeiten wir vor Ort dialogisch und responsiv nonverbal ausgerichtet, einen Ort der Sichtbarkeit. Mit größtmöglicher Offenheit gegenüber künstlerischen Eigendynamiken, die durch diskursive Rahmungen des impliziten Könnens, aber auch des Bild- und Erinnerungswissens hervortreten, werden wir die site specificity von Ort, Zeit und Berufsfeld am Ende des Semesters nutzen, um uns künstlerisch-forschend zwischen künstlerischer Haltung und Lehrerfahrung zu begegnen.

Die eigene Kunstpraxis erscheint als Politikum im Fach, weil es im Aufgabenfeld um das kunstpädagogische Handeln mit jungen Menschen, nicht um die Weiterentwicklung künstlerischer Ansätze der Kunstpädagog*innen geht.

Dennoch bildet das künstlerische Handeln der Kunstpädagog*innen einen relevanten Handlungsraum, einem Kontrastmittel gleich (Schnurr), der kunstpädagogisches Handeln in Relation zur eigenen Erfahrung setzt und somit wach halten kann. Dies schließt weitere Fragen an: Inwiefern tritt dadurch die Bedeutung ambivalenter Diskursrahmungen, die die aktuelle Debatte in Forschung und Praxis insgesamt befeuern, besonders anschaulich hervor? Ein anderes Zuspiel enthält die Referenzierung von eigener Praxis und deren Anwendung in Forschung und Lehre im Bild eines unüberschaubar erweiterbaren Patchworks. Doch inwiefern verflacht sich dann dabei das Aufgabenfeld der Kunst, weil es vor allem auf der Ebene einer Methode wahrgenommen wird, die es immer neu abzuwechseln und anzugleichen gilt? Wie wird im Ringen um einen nicht warenförmigen Kunstbegriff dennoch ein widerständiges Gegenüber fassbar, wie er im konventionellen Werkbegriff angelegt ist? Springt dann umso mehr die Konkretheit von Ort und Raum ein? Wenn in der Narration eines gelungenen Lernprozesses der Bruch vorausgesetzt ist: Inwiefern verbirgt sich in der Anerkennung eines lebenslangen Lernprozesses das Zugeständnis eigener Vulnerabilität als wesentlicher Faktor? Was bedeutet es, diese Vulnerabilität im künstlerischen Handeln auch für die Lehre anzuerkennen, gerade wenn unterschiedliche hierarchische Rahmungen im Spiel sind? Oder spielt dieses Zeigen in dem Moment schon keine Rolle mehr, sobald eine wahrnehmbare Gestimmtheit (Pazzini) schon längst als Übertragungsprozess zu wirken begonnen hat? Gerade wegen der dichter Taktung im Hochschulalltag verstehen wir die Arbeit im SCHAURAUM in seiner wörtlich zu nehmenden site specificity als (fach)politisches Beispiel der Anschauung, an dem sich übergeordnete Fragestellungen zum besonderen Verhältnis von Praxis- und Theorie stellen lassen.

Wissenschaftstheoretisch loten wir darüber exemplarisch unsere Erfahrung und deren prekärer Vermittelbarkeit zwischen Kunst, Lehre und Forschung für den Diskurs in der Kunstdidaktik aus.

Abbildung 1 Grundriss SCHAURAUM im Provisorium Nürtingen



Zur Widerständigkeit einer Verantwortungserfahrung (Judith Küper)

Im Lehrer*innenbildungsdiskurs herrscht eine allgemeine Enttäuschung bezüglich der Qualität von Reflexion in schulpraktischen Ausbildungskontexten: In schulisch verorteten Unterrichtsgesprächen, die eigentlich eine ideale Reflexionsgelegenheit böten, stünden insbesondere Aspekte der Unterrichtsbewältigung im Fokus (vgl. hierzu Futter 2013); zu Theorie-Praxis-Relationierungen komme es hingegen zumeist nicht (vgl. Schüpbach 2007,2011). Dabei sei insbesondere zu beklagen, dass schulische Ausbildungsakteur*innen Reflexion mit Bezügen zu wissenschaftlichem Wissen nicht nur nicht ausreichend fördern, sondern durch Abgrenzungsmarkierungen zur Universität sogar einschränken würden (Pallesen; Schierz & Haverich 2018; Rosemann & Bonnet 2018).

Ein entscheidendes Problem schulpraktischer Ausbildungssituationen sei eine Konformitätslogik, die durch die Machtdifferenz von Auszubildenden und Auszubildenden ins Werk gesetzt werde (vgl. Wernet 2006; 2009). Sogenannte Unterrichtsbesuche, in denen Fachseminarleiter*innen Referendar*innen bei Unterrichtsversuchen begleiten und diese gemeinsam nachbesprechen, würden zu Momenten der Selbstinszenierung als normkonformes Ausbildungssubjekt (Storr 2006; Hoppenworth 1993).

In diesem Beitrag möchte ich einem Phänomen nachgehen, das durch eine gegenstandstheoretisch ausgerichtete Untersuchung von Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen im Kontext des Referendariats in den Blick gekommen ist (vgl. Küper 2022). Dieses Phänomen mag einen Gegenimpuls zu der Idee anregen, dass Unterrichtsnachgespräche zwischen schulpraktischen Ausbildungsakteur*innen in einer Konformitätslogik aufgehen würden. Auch wenn auch die untersuchten Gespräche durchaus Spuren des Hierarchieverhältnisses zwischen Auszubildenden und Auszubildenden tragen, lassen sich Momente nachzeichnen, die mit dieser Logik brechen. Ein derartiges Bruchmoment verortete ich in einer berührten Qualität des Sprechens, das ich als engagiertes Erzählen beschreibe. Während ein deutlich zur Schau gestelltes Engagiertsein auch als Teil einer Selbstinszenierung als Lernsubjekt gelesen werden kann, ist augenfällig, dass die Referendar*innen insbesondere dann engagiert erzählen, wenn sie zum Ausdruck bringen, den Schüler*innen im zurückliegenden Unterrichtsgeschehens nicht gerecht geworden zu sein. Es kommt zu Abbrüchen, Kohärenzverlusten und Momenten des Auflachens, die ich insbesondere mit Bezug auf den Verantwortungsbegriff nach Emmanuel Lévinas (1983/2017; 1992/2011) als Spur von Unsouveränität lese, die ich mit einer mit einer Begegnung mit pädagogisch überantworteten Anderen in Verbindung bringe.

Diese Momente des Erzählens, die ich als Ausdruck einer nicht-repräsentierbaren Erfahrungsqualität begreife, durchkreuzen das Bedienen der Anforderungen an die Prüfungssituation des Unterrichtsnachgesprächs. Dieses Durchkreuzen deute ich nicht als starkes Widerstandsmotiv innerhalb einer hierarchisch strukturierten Situation, sondern als Bruch, der nicht in einem souveränen Subjekt, sondern in einer Anderenbegegnung Ausgang nimmt. Der Andere als Bezugspunkt widersetzt sich einem Eingehet-Werden in eine Geschichte des souveränen Unterrichtens. Als schwaches Widerstandsmotiv betrachte ich das Berührt- und Engagiert-Werden durch und in der Praxis des Erzählens als Ausdruck einer Verhältnissetzung zu einer pädagogischen Verantwortungserfahrung, die sich nicht restlos in eine Konformitätslogik einpassen lässt.

Literatur

Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hoppenworth, Uwe (1993): Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Küper, Judith (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lévinas, Emmanuel (1983/2017): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang N. Krewani. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (1992/2011): Jenseits des Seins oder anders als das Sein geschieht. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.

Rosemann, Inga; Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre es doch anders sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheit an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131–148.

Pallesen, Hilke; Schierz, Matthias; Haverich, Ann-Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik: Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149–164.

Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt Verlag.

Schüpbach, Jürg (2011): Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (3), S. 34–39.

Storr, Birgit (2006): „In der Lehrprobe da machst du ‘ne Show“. Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. Berlin: Logos.

Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“: Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag, S. 193–209.

Wernet, Andreas (2009): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39 (9), S. 46–63.

Jana Röther: Exposé - Die Sprache der Erfahrung: Erfahrungen über Erfahrungen

*Politik der Erfahrung? – Zur aktuellen bildungspolitischen Brisanz
von Erfahrung in Kunst, Bildung und Professionalisierungsprozessen*

Die Sprache der Erfahrung: Erfahrungen über Erfahrungen

In meinem unterrichtlichen Wirken als Lehrerin habe ich immer wieder Situationen im Kunstunterricht beobachtet, in denen ein diffuses Gefühl für eine eigentümlich besonders erscheinende Handlung mit einem eigenen Sinnhorizont spürbar wurde, dessen Gehalt über einen Kompetenzerwerb hinaus auf etwas bildendes verweist. Das erste Gefühl der spürbaren Besonderheit und der eigentümlichen Präsenz entzieht sich dabei anfänglich nahezu einer jeglichen sprachlich bestimmbaren Eindeutigkeit und zeichnet sich gewissermaßen durch etwas Unaussprechliches aus. Doch um diesem Unaussprechlichen näher zu kommen kann die Zuwendung zur eigenen Erfahrung ein Zugang sein. Denn das Unaussprechliche, so drückt es Konrad Paul Liessmann in Bezug auf Wittgensteins Philosophie aus, das „jenseits der Grenze der Sprache liegt“ ist mit der „Erfahrung zugänglich“.¹

Wenngleich sich somit gewisse Grenzen im Sagbaren abzeichnen und die Erfahrung einen Zugang bietet, so bildet die Sprache gleichermaßen einen Weg der eigenen Erfahrung näher zu kommen und diese darüber hinaus kommunizierbar zu machen. So wurde im Zuge eines Dissertationsvorhabens und in der Absicht den eher diffus erscheinenden Momenten näher zu kommen, 2016 ein qualitatives Forschungsvorgehen entwickelt, in dem über eine miterfahrende Beobachtung Unterrichtssequenzen in Form von verdichteten Texten dokumentiert und in einem phänomenologisch, hermeneutischen Vorgehen untersucht wurden. In diesen narrativen, auf eigenen Erfahrungen basierenden Darstellungen von unterrichtlichen Geschehnissen zeigt sich dabei auch eine Spur der Erfahrung, die die beschriebenen Personen gemacht haben. Dabei zeigt sich gleichsam die Brisanz und das Potenzial von ästhetischen Erfahrungen, die auf eine je eigentümliche Art und Weise von Ambiguität und sprachlicher Öffnung und Uneindeutigkeit geprägt sind und dabei im Kunstunterricht zu einer Form des ‚Neu-Sehen‘ Könnens führen. So entzieht sich etwa in der Öffnung die sprachliche Benennung von Dingen einer kategorialer Eindeutigkeit. Hier zeichnet sich eine besondere Verbindung von Sprache und Erfahrung ab.

Doch diese Verbindung von Sprache und Erfahrung stellt sich auch auf einer Metaebene der Forschung dar. Denn das Forschungsvorhaben, das mithilfe narrativer Texte ein Verständnis für prägnante Erfahrungen in Unterrichtsvorgängen ermöglichen soll, entpuppt sich gewissermaßen als eine Erfahrung über Erfahrung in einem doppeltem Sinne. Die Brisanz der Erfahrung zeigt sich nicht nur auf der Ebene der erforschten Unterrichtsgeschehnisse. Schließlich wird nicht nur die Erfahrung, die die Lernenden machen können hier sichtbar, sondern auf einer Metaebene zeigt sich auf vielfältige Weise auch meine eigene Erfahrung, die einerseits die Basis meines eigenes (Vor-)Verständnisses im Forschungsprozess bildet und die sich andererseits im Laufe des Forschungsvorhabens weiterentwickelt. Darüber hinaus ermöglicht meine eigene leibliche Verwicklung in die erforschten Situationen, dass sowohl eigene Erfahrungen gemacht werden als auch dass andererseits ein Zugang zu den Erfahrungen von anderen Menschen gefunden werden kann. Erfahrungen sind hier auf vielfältige Weise ineinander verwoben.

Insgesamt zeigt sich, dass gerade der Zugang zu der sprachlichen Darstellung von Erfahrungen Erfahrungen in zweifacher Weise sichtbar macht und dabei einen besonderen Zugang zur Erscheinung und zum Potenzial von ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht ermöglichen kann. Denn obwohl Erfahrungen sich durch eine Grenze des Sagbaren auszeichnen, bildet die Sprache gleichermaßen einen Weg der teilbaren Kommunikation des Erfahrenen. Und auch das Unerzählbare, das sich in einer jeden Erzählung verbirgt, bildet, um es mit Waldenfels zu sagen, ‚eine Hohlform‘, bzw. ‚eine Kehrseite‘ des Erzählten.²

Dieser Beitrag soll somit zum einen die sich aus der Forschungsarbeit aufdeckenden Verbindungen zwischen der Erfahrung über Erfahrung beleuchten und zum anderen die Verbindung zwischen Sprache und Erfahrung.

¹ Konrad Paul Liessmann (2003): Die großen Philosophen und ihre Probleme. Vorlesung zur Einführung in die Philosophie. 4., unveränderte Auflage. Wien, Facultas Verlag, S. 158.

² Vgl. Waldenfels. Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Erste Auflage 2004. Frankfurt a. Main. S. 50.

Grenzen in pädagogischen Prozessen als ambige Phänomene

Beitrag: Dr. Katja Böhme (Universität Hamburg)

Lehrer*innenseits werden Grenzen unter anderem gezogen und kommuniziert, um ein pädagogisches Geschehen in spezifischer Weise zu rahmen, um eine anspruchsvolle Situation reibungslos zu organisieren oder um potenzielle Gefährdungen im Unterrichtsgeschehen zu vermeiden, schüler*innenseits werden diese oftmals auf ihre Beschaffenheit und Flexibilität geprüft. Nicht selten kommt es im Unterricht zu Momenten, in denen Lehrpersonen das Geschehen oder das Handeln von Schüler*innen als grenzwertig, wenn nicht sogar als grenzüberschreitend empfinden.

Auf der Grundlage einer empirischen Fallstudie beschreibt dieser Beitrag Grenzen in pädagogischen Prozesse als mehrdeutige, verhandelbare und fluide Phänomene. Anhand eines konkreten Beispiels aus dem Kunstunterricht werden Grenzen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (schüler*innenseits und lehrer*innenseits), um nachzuzeichnen, dass sogar eine vermeintlich eindeutige und unmissverständliche Grenze ambige Qualitäten aufweisen kann.

Das Bild, dass Lehrpersonen eine Grenze setzen, wird aus einem responsiven Blickwinkel betrachtet, wodurch sich einige Verschiebung in der Deutung von Grenzen ergeben:

- Grenzen rücken als zeitliches Phänomen in die Aufmerksamkeit. Anstatt im Sinne einer Festlegung *gesetzt* zu werden, werden sie vielmehr im Sinne eines Prozesses *gezogen*. Dieser Prozess kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Unterrichtsgeschehen empfindlich beeinflusst werden.

- Grenzen sind keine rein sprachlich hergestellten Phänomene, sondern sie haben eine eigene Materialität und Haptik, indem sie räumlich und durch Dinge (mit-)arrangiert werden. Diese können eingesetzt werden, um eine beabsichtigte Grenze eindeutiger und mit mehr Nachdruck zu kommunizieren, sie bringen aber immer auch einen - bewussten oder unbewussten - Überschuss mit sich, der unter Umständen der beabsichtigten Grenzziehung entgegenstehen kann. In dem ausgewählten Fallbeispiel wird beispielsweise gezeigt, dass Grenzen eine einladende und sogar anziehende Qualität haben können.

- Grenzen können zwar lehr*innenseits initiiert werden, doch zeigt sich im Unterricht, dass sie aus der fortwährenden Interaktion mit Schüler*innen hervorgehen. Anhand des Fallbeispiels kann diskutiert werden, dass es mitunter für Lehrer*innen gar nicht so einfach ist, die Einhaltung der eigenen Grenzen einzufordern. Mehr noch: dass Lehrer*innen sogar zu Kompliz*innen von Schüler*innen werden können und ihre eigenen Grenzen paradoxerweise überschreiten.

In dem Beitrag werden Grenzen als ambige Verhältnisse beschrieben, in denen die Mehrdeutigkeit und ambivalente Verhasstheit pädagogischer Praxis aufscheinen kann. Es wird gefragt, wann und unter welchen Umständen Grenzen zu Schwellen werden und inwiefern Grenzen und deren Überschreitung mit ästhetischen Erfahrungen zusammenhängen.

*Katja Böhme, Dr. phil, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Visuelle Bildung“ an der Universität Hamburg im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung/Bildende Kunst an der Fakultät für Erziehungswissenschaften. Sie forscht zu Fragen der Verknüpfung von Bild und pädagogischer Reflexion in der künstlerischen Lehrer*innenbildung sowie aktuell zu Erfahrungen zwischen Bild und Skulptur. Seit 2014 gibt sie gemeinsam mit Birgit Engel die Reihe »Didaktische Logiken des Unbestimmten« heraus (kopaed Verlag). Die Promotion Bilder - Blicke - Reflexion (2021) ist 2022 im kopaed Verlag erschienen.*