

Einleitung

Die Kunst und damit auch die Kunstpädagogik stehen in einem widersprüchlichen und auf weiten Strecken auch verunsichernden Spannungsfeld. »Diese Spannungen sind in der Existenz des Menschen begründet – in seiner Lust am Schöpferischen einerseits, in seiner Liebe zur Ordnung und Vernunft andererseits; wesensmäßig sucht er das Unabsehbare wie das Übersehbare« (Schmoll, gen. Eisenwerth, 1961, S. 634). Die Suche nach Regeln in der Kunst und gleichzeitig nach künstlerischen Freiheiten und das Bestreben, die gefundenen Regeln zu durchbrechen und zu erweitern, führen zu einer janusköpfigen Ausgangslage für den Kunstunterricht: Wann gewähre ich als Pädagog*in Freiheiten oder erwarte sogar einen freien Umgang mit einer Aufgabenstellung von den Schüler*innen? Wann überfordern diese Freiheiten die Schüler*innen womöglich und wann ist daher die Vermittlung von Regelwissen angezeigt?

Dieses Buch wendet sich an Erwachsenenbildner*innen sowie Lernende in erster und zweiter Phase der Lehrer*innenausbildung sowie im Fortbildungszusammenhang gleichermaßen. Studierende der Kunstpädagogik, Referendar*innen oder Kunstpädagog*innen in außerschulischen Arbeitsbereichen finden in den Texten und Übungen konkrete Handreichungen, um eigene Unterrichtsvorhaben im Selbststudium zu planen und zu reflektieren. Lehrende, sei es an der Universität, im Referendariat oder in Fort- und Weiterbildung, finden Möglichkeiten, ihre Seminargestaltung auszudifferenzieren. Die Materialien eignen sich für Lehrangebote verschiedenster Art, vom Universitätsseminar bis zu kollegialen Fortbildungen etwa für fachfremd unterrichtende Kolleg*innen, ob als Workshop an einem Tag oder am Wochenende oder als vielwöchiges Angebot, das 30–40 Stunden und mehr umfasst. Auch Kunstpädagog*innen, die in außerschulischen Einrichtungen in öffentlicher oder freier Trägerschaft arbeiten, können sich mit den Angeboten gegenseitig fortbilden oder Anregungen für die eigene Arbeit finden. Es ist dann jeweils zu entscheiden, welche Lektionen ausgewählt werden und ob ein Unterrichtsbesuch oder ein Praktikumsbericht für das Fortbildungskonzept relevant ist.

Die Übungen sind über 15 Jahre im Zusammenhang mit den Universitätsseminaren zum *Schulpraktikum Kunst* gewachsen: Vorbereitungsseminar, Durchführung mit Unterrichtsbesuch und Nachbereitungsseminar als Kompaktveranstaltung am Wochenende. Insofern kann ich wirklich von *Lernen durch Lehren* sprechen, denn durch die Fragen und Diskussionen mit den Studierenden, die in den Veranstaltungen auftauchten, hatte ich immer wieder neu Anlass, Lehrinhalte zu überdenken und geeignete Übungen weiterzuentwickeln. Dieser Prozess ist mit diesem Buch nicht abgeschlossen, es handelt sich also gewissermaßen um einen Zwischenbericht.

Die Tatsache, dass in einer konkreten Lehrsituation, ob in der Schule oder außerschulisch, die Grundproblematiken eines Inhalts besonders deutlich werden, ist auch der Grund, weshalb das *Schulpraktikum Kunst* eine so wesentliche Schnittstelle im Studium darstellt. Es verbindet die bis dahin erarbeitete didaktische Theorie und den künstlerischen Entwicklungsstand der Seminarteilnehmer*innen mit der aktiven und konkreten Unterrichtspraxis in der Schule. Nach der Praktikumserfahrung können die angehenden Kunstlehrer*innen andere Fragen an das Studium oder die Ausbildung stellen, denn ihre Problemsensitivität ist nun erheblich geschärft. Die Teilnehmer*innen verlassen die Beobachterrolle der Hospitant*innen und betreten die Bühne der aktiv Unterrichtenden, was qualitativ etwas ganz Anderes ist. Vielleicht konnten sie sich schon in einem anderen Praktikum erproben und dabei erste Erfahrungen sammeln, doch nun kommt der Anspruch hinzu, vorausschauender und komplexer als bisher den Kunstunterricht zu planen. Dabei ahmen einige ansatzweise den Kunstunterricht nach, den sie selbst erlebt haben, weil er für die eigene Schüler*innenbiografie so prägend war (vgl. Wahl, 2006, S. 13). Das kommt sogar dann vor, wenn sie diesen bei näherer Betrachtung selbst durchaus kritisch beurteilen würden. Den anderen fällt es schwer, überhaupt als Unterrichtende zu handeln, weil sie ausgesprochen selbstkritisch sind und jeden Schritt, jede Entscheidung zunächst durchdenken möchten. Das schränkt ihre Handlungsfähigkeit stark ein. Sie sind sich ihrer Wirkungsmächtigkeit bewusst, überschätzen diese möglicherweise sogar, sind ausgesprochen vorsichtig und möchten die Schüler*innen nicht einschränken. Beide Gruppen müssen sich behutsam in Richtung des anderen Pols bewegen: Die erste Gruppe wird im Seminar dazu angehalten, das zu problematisieren und zu reflektieren, was sie für »normal« oder selbstverständlich halten. Die anderen werden ermutigt, bewusst Entscheidungen zu treffen, Aufgaben zu stellen und im Unterricht die Aktivitäten der Schüler*innen zu lenken – selbstverständlich immer didaktisch-methodisch reflektiert.

In der Seminararbeit ist es wesentlich, die Übungen mit der Fachtheorie zu verknüpfen, damit Theorie und Praxis nicht parallel nebeneinander existieren, ohne miteinander zu kommunizieren. Noch immer bringt das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis bei Studierenden zwei Haltungen hervor: 1) *An der Universität wird (zu) viel Theorie erörtert, die man nicht anwenden kann, jetzt kommt die Praxis und die funktioniert nach eigenen Gesetzen. Endlich Praxis, endlich keine Theorie mehr* (vgl. dazu Wahl, 2006, S. 12) oder: 2) *Die Theorie hat Spaß gemacht, war interessant und positiv herausfordernd, die Praxis aber ist zu banal und kann meinen Idealen nicht entsprechen, ich entferne mich von ihr*. Beide Positionen bleiben unbefriedigend, weil sie die Herausforderung nicht annehmen, Theorie und Praxis zu verschränken. Wenn ich die Entwicklung der jüngeren Vergangenheit richtig einschätze, findet eine Bewegung aufeinander zu statt: Die Universitäten bemühen sich um eine verstärkte Theorie-Praxis-Verschränkung schon in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung und die Ausbilder*innen im Referendariat sind bestrebt, die Theorie differenzierter einzubinden, und wenden sich gegen das »Rezepthandeln« (vgl. Schoppe, 2019, S. 27 f.). Diethelm Wahl konstatiert dennoch, dass es die erworbenen Wissensbestände aus der ersten und zweiten Ausbildungsphase kaum »vermögen, das Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig zu beeinflussen« (2006, S 12). »Lernziele werden nicht reflektiert. Methodische Aspekte

bis hin zu Differenzierung oder Individualisierung treten in den Hintergrund« (Haas, zitiert nach Wahl, ebd.). Diese Tatsache hat viele Ursachen. Eine könnte sein, dass an Universitäten zu wenig konkret geübt wird. In der zweiten Ausbildungsphase ist dann der Notendruck schon so stark, dass Experimentierfelder kaum noch Platz haben. Dieses Buch bietet Übungen an, die konkret in Unterrichtsplanungen und Erprobungen hineinführen. In den Lektionen sollen freie und gerne auch kontroverse Diskussionen unter Anbindung an die fachdidaktische Theorie angeregt werden. Das Buch soll den Einsteiger*innen helfen, sich in theoriegeleiteten Übungen mit Feedback zu erproben, ohne immer direkt benotet zu werden. Hierzu sind Übungen beschrieben, die auch die persönliche Verbindung zur Berufswahl, den aktuellen Standpunkt beleuchten und das vertiefte Nachdenken über die eigene Lehrer*innenrolle fördern können. Dieses Kompendium möchte einen Beitrag dazu leisten, mit Lernenden, die das Unterrichten beginnen, die ersten Schritte des Durchdenkens und Erprobens gemeinsam zu gehen.

Die Praktikumserfahrung hat noch eine andere wichtige Funktion, die mitunter schmerzhaft ist: Es geht für die Teilnehmer*innen darum herauszufinden, ob der Lehrer*innenberuf die richtige Entscheidung für das eigene Leben ist. Die Seminarleiter*innen müssen diese Frage spätestens in der Nachbereitung offen ansprechen. Dies löst mitunter Ängste und Widerstände aus, daher sollte das Angebot von Einzelgesprächen hinzukommen. Lehrer*in sein heißt, Freude am Wechsel der Blickrichtung zwischen Schüler*innen und Unterrichtsinhalten zu haben. Es bedeutet, sich in die Ebene, auf der sich die Schüler*innen bewegen, ohne »Wenn und Aber« einzudenken und einzufühlen, um dann wieder gedanklich zum Unterrichtsinhalt zu wechseln und diesen mit den Schüler*innen zu verbinden. Wenn dieses »Pendeln« als sehr anstrengend erlebt wird oder gar nicht stattfindet, sollte der Berufswunsch überdacht werden, denn es macht den Kern einer erfolgreichen Lehrtätigkeit aus. Die Erkenntnis, besser auszusteigen, ist ein wichtiger persönlicher Schritt, der aber meistens als persönliches Versagen erlebt wird. Diesen Prozess konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen, ist eine wichtige Aufgabe der Seminarleitung.

Das Buch gliedert sich in zwei Teile.

I Kunst und ihre Vermittlung – Grundlagen

Grundhaltungen zum *Kunstverständnis* und zur *Unterrichtsstruktur* wirken sich konkret auf den täglichen Unterricht aus und müssen thematisiert werden, bevor man in eine Unterrichtsplanung einsteigt. Daher ist es notwendig, einige theoretische Überlegungen den Übungen in Teil II voranzustellen.

Zu Beginn wird ein einfaches Modell zur Planung von Kunstunterricht vorgestellt, in dem wesentliche Aspekte einer Unterrichtsplanung in ihren Interdependenzen zusammengedacht werden: Die Schüler*innen, die Kunst, die Didaktik und Methodik. Ich nenne es den *Didaktischen Kreis*. Weiter wird der Frage nachgegangen, was einen *künstlerischen Prozess* auszeichnet, welche Strukturelemente er aufweist und welche Konsequenzen dies für die Kunstpädagogik hat. In dem Zusammenhang wird gefragt, ob Kunst überhaupt lehrbar ist und welche Bedingungen erfüllt

sein müssen, um künstlerische Prozesse in einen Unterrichtszusammenhang zu bringen. Dabei geht es um die *allgemeinen und subjektiven* Anteile der Kunst, um ihre *Regeln und deren Durchbrechung im Generationswechsel*. Der künstlerische Prozess der Schüler*innen ist von Subjektivität geprägt, obwohl er ebenfalls Allgemeines und Überindividuelles aufnimmt und verarbeitet. Dieser Spannungsbogen muss sich in seiner Widersprüchlichkeit auch auf das Verständnis des Kunstunterrichts auswirken, das heißt, im Kunstunterricht braucht es *Spielräume für subjektives Handeln jenseits der Beliebigkeit*.

Absichten und Ziele: Unterrichten heißt immer *Ziele verfolgen*, aber das Verhältnis der Kunstpädagogik zu ihren Zielen ist von besonderer Art. Die Unterrichtsziele im Kunstunterricht dienen dazu, die Schüler*innen in das künstlerische Denken und Handeln hineinzuführen, sie in einen Such- und Gestaltungsprozess zu schicken, aber nicht, um alles vorzugeben, schon gar nicht die Ergebnisformen eines entstehenden Produkts, im Gegenteil: Sie wollen die *eigenen Wege* der jeweiligen Klientel sinnvoll und vertiefend unterstützen. Im Kunstunterricht geht es nicht in erster Linie um das unkritische Nachvollziehen und »Lernen« von Kunst, sondern um das Einüben eigener Wege unter Einbezug der Kunstgeschichte und ggf. Kunstwissenschaft sowie der aktuellen Kunstlandschaft. Um dies leisten zu können, müssen Kunstpädagog*innen über ausreichend Erfahrung mit eigenen künstlerischen Prozessen verfügen; fehlt diese, sind die Pädagog*innen durch die Versuche und Experimente der Schüler*innen verunsichert und stehen ihnen ratlos gegenüber. Im Theorieteil werden die Unterschiede eines *deduktiven und induktiven kunstdidaktischen Denkens* erläutert, im Übungsteil werden dazu Übungen angeboten. Kunst ist im eigentlichen Sinne nicht lehrbar, aber wir müssen alles tun, um das künstlerische Denken und Handeln zu vermitteln – wie ist mit diesem Dilemma umzugehen?

II Kunstpädagogik zwischen Lenkung und Offenheit – Übungsteil

Leitziel der Kunstpädagogik ist es, die Heranwachsenden zu selbständigem Denken und Handeln im Künstlerischen zu befähigen und letztlich auch frei mit dem Vorhandenen kenntnisreich umzugehen. Wenn kenntnisreiche Freiheit im Künstlerischen das Ziel ist, muss sie auch im didaktisch-methodischen Vorgehen eine Rolle spielen. Weil Schüler*innen aber keine Künstler*innen sind, die ihren Prozess schon vollständig autonom bestimmen und lenken, müssen im Kunstunterricht in der Regel über die Aufgabenstellungen Wege eröffnet, Prozesse angestoßen und auch gelenkt werden. Die Methodik bewegt sich zwischen Lenkung und Offenheit, immer mit dem Ziel, die Selbständigkeit zu erweitern.

Auch das *kunstpädagogische Handeln* muss erlernt werden. Auch hier ist das Ziel, die zukünftigen Lehrer*innen zu einem selbständigen *kunstpädagogischen* Denken und Handeln zu befähigen und nicht nur Vorgaben zu befolgen. Im Übungsteil werden nun zu den verschiedenen Aspekten der Unterrichtsplanung und -reflexion Seminarübungen angeboten. In einem Seminarzusammenhang können wahrscheinlich nicht alle Übungen umgesetzt werden, vielmehr handelt es sich um einen Pool von Übungen, die ausgewählt und miteinander in Verbindung gebracht werden können. Die Übungen stehen daher zwar in einem sinnvollen Aufbau, können

aber selbstverständlich je nach Bedarf aus diesem herausgelöst und in einer anderen Abfolge eingesetzt werden. Die Übungen und Theoriegesichtspunkte verstehen sich als Anstoß des Nachdenkens, nicht als Rezepte für einen guten Kunstunterricht. Um Verbindungen und Interdependenzen anzuzeigen, sind Querverweise zu anderen Kapiteln eingefügt. Das Schema des Didaktischen Kreises wird zur Planung von Unterricht und zur Reflexion nach einer Unterrichtshospitation oder im Nachbereitungseminar genutzt. Immer geht es darum zu verstehen, welches Element gerade reflektiert wird (Klientel, Kunst, Didaktik/Absichten, Methodik), wie die Bausteine der Planung zusammenhängen und sich bedingen. Die Übungen werden durch *Impulstexte*, *Infoboxen*, *Schaubilder* und *einführende Texte* ergänzt und unterstützt, um einen Einstieg in das Denken und Handeln zu erleichtern. In der Regel schließen sich noch *Kommentare* an, um transparent zu machen, welche Absichten mit den Übungen verfolgt werden.

Aufbau der Übungen: Der Übungsteil beginnt mit

- *einem Blick auf das Ganze.* Gegenwärtige und historische Konzeptionen von Kunstunterricht werden auf verschiedene Gesichtspunkte befragt: das *Menschenbild/Schülerbild*, das *Kunstverständnis*, die *Vermittlungsabsichten/Ziele* und die *Methodik* einer Zeit oder eines kunstpädagogischen Konzepts.
- Es schließen sich Übungen zu den *Grundaspekten einer Unterrichtsplanung* an, wie sie im Didaktischen Kreis dargestellt sind. Hier wird von den persönlichen Beziehungen ausgegangen, die die Teilnehmer*innen bereits mit diesen verbinden, als auch nach Perspektiven der Erweiterung und Fortentwicklung gefragt.
- Weitere Übungen thematisieren die *Suche nach eigenen Unterrichtsideen*, deren Verschriftlichung und kritische Befragung.
- Mehrere Übungen sind den *Zielen und Aufgabenstellungen* im Kunstunterricht gewidmet.
- Grundsätzlich fließen in einer kunstpädagogischen Aufgabenstellung alle bisherigen Überlegungen zusammen und konkretisieren sich dort. Bereits an der Struktur einer gestellten Aufgabe können schlüssige oder sich widersprechende Vorannahmen aufgezeigt werden. Im Hintergrund stehende Überlegungen zur Didaktik oder Methodik werden hier deutlich, aber auch logische Brüche, Befürchtungen oder Unsicherheiten. Eine gut gestellte Aufgabe ermöglicht Fortschritte, ohne alles vorzuschreiben. Eine schlecht gestellte Aufgabe lässt die Schüler*innen, ob über- oder unterfordert, auf ihr Handlungsspektrum zurückfallen, auf dem sie sich schon vorher bewegt haben, es kommt aber nichts hinzu. In diesem Zusammenhang tauchen wieder die Begrifflichkeiten des *deduktiven und induktiven kunstpädagogischen Denkens* auf und es werden grundsätzliche Überlegungen zur Struktur von Unterrichtszielen in der Kunstpädagogik bearbeitet.
- In einem weiteren Kapitel werden *wesentliche methodisch-didaktische Felder* von Kunstunterricht dargestellt und in ihrer Struktur beschrieben. Durch Übungen werden diese näher untersucht und ihre Bedeutung für den Unterricht befragt. Die Teilnehmer*innen sollen auf diese Weise ihr eigenes Spektrum an künstlerischen Verfahren und Zugängen erweitern.

- Die Übungen zur *Bildbetrachtung und Unterrichtssimulation* bieten Möglichkeiten, konkrete Unterrichtssituationen in der Gruppe zu erleben, auszuwerten und zu reflektieren.
- Ein weiteres Thema ist das *Reflektieren und Bewerten* im Kunstunterricht. Dies wird in den Seminaren häufig von den Teilnehmer*innen nachgefragt, weil sie die besondere Brisanz der Problematik erkennen und dazu arbeiten möchten.
- Eine wichtige Erfahrung ist der *Unterrichtsbesuch* als Zusammenführung von Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsversuchen. In der konkreten Erfahrung samt anschließendem, strukturiertem Beratungsgespräch liegen wesentliche Chancen von Erkenntniszuwachs.
- In der *Nachbereitung des Praktikums* werden erstens die kunstpädagogische Arbeit (Unterrichtsversuche) im engeren Sinne beleuchtet und zweitens die weiteren Eindrücke aus der Schulwirklichkeit, die im Praktikum in ihrer Vielfalt und Komplexität auf die Studierenden eingewirkt haben. Dies geschieht u.a. mit Übungen zur *kooperativen Beratung* nach Wolfgang Mutzeck.
- Am Ende steht ein Vorschlag für die Struktur eines Praktikumsberichts mit einem ausführlich formulierten Unterrichtsentwurf. Beides dient der vertiefenden, schriftlichen Reflexion der Unterrichtsversuche und der gesamten Praktikums-erfahrung.

Zur Orientierung im Buch

 Erläuterung

 Übung

 Infobox

I Kunst und ihre Vermittlung – Grundlagen

1 Was brauchen Anfänger*innen?

1.1 Der Didaktische Kreis – ein einfaches Planungs- und Reflexionsmodell

Als Planungs- und Reflexionsmodell bringe ich den Didaktischen Kreis (DK) ein (bei Übung 7, ► Abb. 6, siehe *Download*). Das Modell fiel mir während eines Unterrichtsbesuchs ein, zu dem ich eine differenzierte Rückmeldung geben wollte. Die Arbeit mit dem DK soll immer wieder die Interdependenzen der Elemente einer Unterrichtsvorbereitung im Fach Kunst verdeutlichen. Der DK hat seine Rolle in der U-Planung, aber auch bei der Reflexion von U-Versuchen. Beim Einstieg in das kunstpädagogische Denken ist das Modell hilfreich, um die relevanten Aspekte einer Unterrichtsplanung zusammenführen, Einseitigkeiten zu durchschauen und zu überwinden. Es ist noch so übersichtlich, dass die Neueinsteiger*innen nicht von der Komplexität erdrückt werden, die das Gefüge »Unterricht« durchaus ausmacht. Es handelt sich dabei also zunächst um ein recht einfaches Konstrukt, das nicht den Anspruch hat, Details einer Unterrichtsplanung und -wirklichkeit zu erfassen, sondern nur die unverzichtbaren Eckpunkte einer Planung zu markieren. Von hier aus sollen sich weitere Diskussionen und Differenzierungen entwickeln.

Als Anker des Denkens stehen die Kategorien *Schüler*innen, die Kunst, Absichten/Ziele und Methodik* zur Verfügung. Die Absichten/Ziele werden nochmals in *Fachziele und Förderziele* unterteilt, weil das Fach einen Leistungsgedanken *und* einen Fördergedanken beinhaltet. Als Grundlage für einen gelingenden Kunstunterricht wird zuallererst eine solide Verbindung von Schüler*innen und der Kunst gefordert. Diese herzustellen, erscheint die erste Bedingung, die erfüllt sein muss, um Kinder und Jugendliche die Kunst zugänglich zu machen. Daran knüpfen sich die Gedanken zur Zielperspektive und schließlich zur Methodik. Alles fließt in der Gestaltung der Aufgabenstellung zusammen, der immer wieder eine gesteigerte Aufmerksamkeit zukommt: In der Aufgabenstellung münden verdichtend alle relevanten Überlegungen und bestimmen wesentlich den Unterricht.

1.2 Das Bewusstsein für die eigene Ausgangsposition des Nachdenkens

Wenn junge Erwachsene sich für die Kunstpädagogik entscheiden, ob innerschulisch oder außerschulisch, ist ihre Motivation und ihr persönliches Interesse in der Regel zunächst bei der Kunst angesiedelt oder im Hinblick auf eine Klientel, mit der sie Erfahrungen gemacht haben. Meistens sind diese beiden Seiten des Interesses nicht gleich groß. Entweder sind die Studierenden 1) schon in die eigene künstlerische Arbeit oder auch in die kunstgeschichtliche Auseinandersetzung tiefer eingetaucht oder 2) sie haben vermehrt Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen gesammelt und verbringen dort gerne Zeit. Es ist dann die Entwicklungsaufgabe im Studium, einerseits die ursprüngliche Neigung auszubauen, die oft die persönliche Stärke ausmacht, und andererseits auch die Seite zu entwickeln, die zunächst nicht im Vordergrund steht.

Auch bei den ersten Gedanken einer Unterrichtsvorbereitung gehen die beiden Denkrichtungen von den verschiedenen Positionen aus: Die einen denken zuerst an Kunst, die sie fasziniert, die sie vielleicht selbst ausüben und die sie vermitteln möchten. Die anderen denken an Heranwachsende, Kinder und Jugendliche, die sie zu neuen Erfahrungen anregen wollen, ohne zu wissen, wie das methodisch gehen könnte. Auch die Zielperspektive erscheint bei beiden Gruppen noch sehr unklar. So kann man durchaus von der Einseitigkeit des gedanklichen Einstiegs bei den Studierenden sprechen, was ganz normal ist. Ausgehend von dem Bewusstsein, von woher die einzelnen in das Planen einsteigen, können sie nun die fehlenden Aspekte ergänzen.

1.3 Ermutigung, aktiv die Rolle des bzw. der Lehrer*in einzunehmen

Wir sind alle geprägt von den Erfahrungen unserer eigenen Schulzeit, von den positiven wie den negativen. Wir haben unausgesprochen Lehrer*innen-Vorbilder und auch Negativ-Bilder in uns abgelegt: Das war ein toller Lehrer, eine tolle Lehrerin, oder: so will ich auf keinen Fall werden. Die Lehrer*innenrolle zu entwickeln, ist eine Aufgabe, die nur über die Zeit und mit wachsender Erfahrung gelingen kann. Im Studium ist es aber bereits wichtig, Elemente der Rollenfindung anzubahnen, jedoch unter erschwerten Bedingungen: Im Studium wird von den Studierenden die Rolle des/der Lehrer*in kaum abverlangt, es werden vielmehr zunächst Theorien und Konzepte vermittelt, die mitunter recht weit von der selbst erlebten Schulwirklichkeit entfernt sind. Um die Praxis stärker in das Studium hineinzuholen, werden seit einigen Jahren an den Universitäten Erfahrungen mit dem sogenannten *Praxissemester* gesammelt, in dem das Praktikum auf Woche 8–10

Wochen ausgedehnt wird, das Problem ist also seit langem bekannt. Wenn die Studierenden in die Lehrer*innenrolle kommen, sind viele durch die Fülle an Informationen und Ansprüchen, die sie mittlerweile in sich aufgenommen haben, stark verunsichert. Sie haben das Gefühl, auf keinen Fall diesen hohen Ansprüchen (»was ist guter Kunstunterricht?«) gerecht werden zu können. Das Ergebnis ist Ratlosigkeit, die sich regelrecht zu einer Lähmung der Eigenaktivitäten auswachsen kann. Geradezu symbolisch für diese Unsicherheit ist für mich geworden, dass die Studierenden, wenn es als Übung um einen motivierenden Unterrichtseinstieg ging, sehr gerne den *Stillen Impuls* wählten, also das Zeigen eines Bildes oder Objekts ohne Sprache. Ich habe mich gefragt, wieso der Stille Impuls so beliebt ist. Möglicherweise, weil er den Unterricht eröffnet, ohne dass die Studierenden das Wort ergreifen müssen, was eine viel aktivere Handlung darstellt. Denn die Verunsicherung der Studierenden, was denn eigentlich ihre Aufgabe als Kunstpädagog*in sein soll, ist groß. Es geht im Kunstunterricht nicht nur darum, die Schüler*innen bei ihren Prozessen vorsichtig und zurückhaltend zu begleiten und dabei keinesfalls zu sehr zu beeinflussen und zu lenken. Unterrichten heißt auch, etwas Neues vor Augen zu führen, etwas hervorzuheben, zu verdeutlichen, zu unterscheiden, Richtungen aufzuzeigen, Wege zu unterstützen und andere Wege mit den Schüler*innen gemeinsam möglicherweise als Sackgassen zu erkennen. Kunstpädagog*innen sind kompetente Türöffner, die den Schüler*innen eigene kreative Wege ermöglichen. Einsteiger*innen brauchen Ermutigung auf diesem Weg, didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen, diese zu begründen und zu erproben, und freilich auch die Bereitschaft, kritisch darüber zu sprechen.

1.4 Freiräume des Ausprobierens

Wenn wir Neues lernen, ist es wichtig, sich zu erproben, erste Erfahrungen zu machen und dabei jemanden an der Seite zu haben, der bzw. die korrigiert und berät, aber noch nicht benotet. Manchmal ist es sogar wichtig, ganz allein mit einer Situation zu sein, weil schon das Beobachten durch eine andere Person als hemmend erlebt wird. Leider gibt es diese Freiräume in der Lehrer*innenausbildung kaum – im Fortbildungszusammenhang mag es anders aussehen. Sehr schnell entsteht im Ausbildungsrahmen, sei es im Studium, sei es im Referendariat, der Druck der Notengebung, der das gesamte Setting verändert, weil das Element der Existenzsicherung prägend wird. Die Angst, Fehler zu machen, führt vielfach zu einer Unterrichtskonzeption, die auf »Sicherheit« ausgerichtet ist und die deshalb stark auf Vorhandenes zurückgreift. Phasen des Experimentierens und Erprobens, der Suche nach künstlerischen Wegen mit den Schüler*innen, werden vermieden, weil sie unwägbar und zu riskant erscheinen. Dies widerspricht jedoch den Grundintentionen des Faches, das kreative Spiel- und Bewegungsräume eröffnen möchte, Risiko eingeschlossen.