

Einführung in die Auseinandersetzung mit fachlichen Selbstverständlichkeiten im Bildnerischen Gestalten, Teil 1:

Was es mit dem kunstpädagogischem Wissen und den fachlichen Selbstverständlichkeiten auf sich hat

Margot Zanni

überarbeitete Fassung des Einführungsvortrags vom 13. Januar 2024



Abb. 1



Der Text dieser Publikation steht unter der Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>. Fotos und Abbildungen sind von dieser Lizenz ausgenommen.

Kunstpädagogik und Wissen sind zwei Begriffe die selten in Verbindung auftreten, ist doch der Wissensbegriff in der Kunstpädagogik häufig eher eng auf Kunstgeschichte oder theoretisches Wissen bezogen.

Verstehen wir kunstpädagogisches Wissen jedoch als ein Wissen, das all jene Wissensformen umfasst, die in kunstpädagogischen Zusammenhängen zum Tragen kommen, zeichnet es sich als ein komplexes **Wissen der Praxis über die Praxis** aus, welches sich zudem aus ganz unterschiedlichen Bereichen speist: So umfasst es kunstgebundene oder motorisch-körperliche Wissensformen, die sich etwa im Vorzeigen eines künstlerischen Handwerks oder einer gestalterischen Technik zeigen oder es tritt als situatives Wissen während des Unterrichts in Erscheinung, wenn wir in einer herausfordernden Situation ad hoc reagieren oder improvisieren.

Und als komplexes Ineinander **verschiedener Wissensformen**, mitunter eines intuitiv didaktischen Wissens, zeigt es wiederum im Antizipieren von Unterricht während dem Vorbereiten: In der Recherche zu einem Unterrichtsgegenstand wählen Lehrpersonen Inhalte und Verfahren aus, schätzen sie konzeptionell ein, explorieren künstlerisch Lernpotentiale und halten dabei sowohl kanonisches Wissen, Erfahrungswissen als auch institutionelle Rahmenbedingungen gleichzeitig präsent, während das geplante Lehr-Lern-setting allmählich Konturen annimmt, mit konkreten Materialien und Objekten ausgestattet und in die Form eines räumlich-materiellen Arrangements Gestalt überführt wird.

Diese Formen von Wissen lenken die Aufmerksamkeit auf **performative Aspekte**, auf das, was sich in Prozessen «des Wahrnehmens, Beurteilens, Erwartens, Denkens, Entscheidens oder Handelns» zeigt, jedoch der Sprache nicht unbedingt zugänglich ist (Neuweg 2015: 99). Vielmehr handelt es sich dabei um **ein Wissen im Tun über das Tun**. Michael Polanyi (1966), der das Konzept des impliziten Wissen beschrieb, meinte dazu so treffend: **«We can know more than we can tell»**. Damit verweist er auf all jene Wissensdimensionen, die auch als ein stummes Wissen oder im Englischen als «tacit knowing» bezeichnet werden. Sie sind nicht begrifflicher Art, nur schwer verbalisierbar und treten vielmehr gebunden an konkrete praktische Situationen zu Tage.

In den Erziehungswissenschaften wird am **impliziten Wissen** angeschlossen, um das **Expert:innenwissen von Lehrpersonen** zu erklären; gefasst als ein zwar routiniertes handlungsleitendes Wissen, aber keineswegs im Sinne eines blossen Automatismus, sondern als ein sich stets verfeinerndes, hochgradig binnendifferenziertes, intuitives **Erfahrungswissen** (Neuweg 2015: 101).

Aber auch im Bereich der Künste greifen bspw. Debatten der **künstlerischen Forschung** im Bemühen um einen komplexeren Wissensbegriff auf das Konzept des implizites Wissen zu, um die Performativität der Wissensbildung im Modus ästhetisch-künstlerischer Verfahrensweisen zu beschreiben (Bippus 2016, Borgdorff 2009).

Implizites - stummes - Wissen spielt in der Kunstpädagogik somit eine **doppelte Rolle**: sowohl auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns als auch auf derjenigen der Fachlichkeit von Kunst.

Als Praxiswissen, als Wissen „im oder um den Modus Operandi“ ist implizites Wissen zudem immer nur über die **Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft** zu erlangen (Neuweg 2015: 105), dies geschieht etwa im Rahmen des Austauschs innerhalb einer Fachschaft oder dem kollegialen Austausch darüber hinweg. Implizites Praxiswissen ist durchgehend sozial konstituiert (Bohnsack 2017: 144). Dabei ist es der Zeigecharakter von Praktiken, der sie „als eben diese oder jene Praktik im Vollzug markiert“, sie als solche erkennbar und für andere vermittelbar macht (Ricken 2019: 37). Als ein in einer Praxisgemeinschaft aufgehobenes Wissen, welches die Praxis ein Stück weit leitet, kann es auch Züge einer «implizite Normativ-

ität» annehmen, resp. sich in Form **kanonischer Ordnungen** manifestieren. Etwa dann, wenn es zum «normativen Horizont» eines guten oder richtigen Lehrer:innenhandelns wird (vgl. ebd.). Kanonische Ordnungen umfassen in Lehr-Lernsituationen nicht nur Gegenstände des Curriculums - oder im Bildnerischen Gestalten den expliziten Künstler:innenkanon - sondern sie legen auch bestimmte Sichtweisen, Methoden oder Verständnisse des Lehrens und Lernens im Fach nahe, während sie andere eher ausschliessen. Oder anders gesagt, gewisse Dinge erscheinen dann mehr oder weniger selbstverständlich.

Dabei verdankt sich diese **Selbstverständlichkeit** aber - zumindest ein Stück weit - einem Vergessen. Einem Vergessen dessen, was ihr im Rahmen eines Aushandlungsprozess überhaupt erst zur Geltung verhalf. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel veranschaulicht werden.



Abb. 2

Wenn wir beim Einrichten des Schulzimmers eine Frontalordnung wählen, hat diese ihre historische Herkunft in den Anfängen des Schulsystems. An dieser Anordnung, in der sich Lehrperson und Klasse gegenüberstehen, somit die Blickrichtungen und die Möglichkeiten der Interaktion bereits in gewisse Bahnen gelenkt und die Sprecherpositionen markiert sind, zeichnet sich ein relativ hierarchisches und lehrer:innenzentriertes Erziehungsbild ab.

War dies jedoch von Anfang an auch umstritten, existierten zeitgleich und sogar bereits vorher durchaus auch andere Modelle, etwa als Kombination von Frontal- und Gruppenunterricht

in altersdurchmischte Lerngruppen, wobei ältere Schüler:innen dem Lehrer assistierten.

Wenn sich die Frontalanordnung als Modell für den Ausbau des Schulsystems dennoch grossflächig durchsetzte, bildet sich darin allem voran das Ergebnis zeitgebundener, in spezifische bildungspolitische, soziale, aber auch ökonomische Bedingungen eingebetteter Aushandlungsprozesse ab. Der Wandel der **Kräfteverhältnisse** innerhalb solcher Aushandlungsprozesse brachte abermals neue Erziehungsbilder hervor. So wirkten etwa die vielgestaltigen Reformbewe-

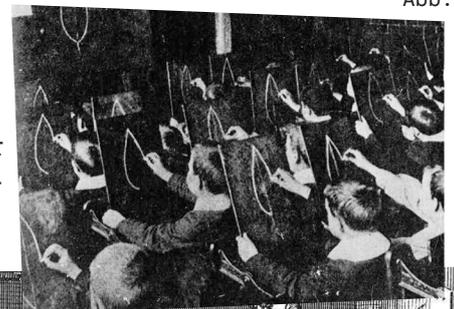


Abb. 3

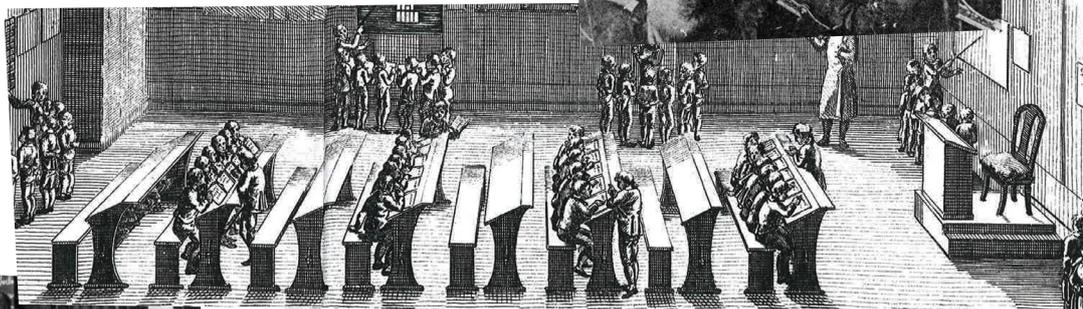


Abb. 4



Abb. 5

gungen anfangs des 20. Jahrhunderts ermöglichend bei der Umsetzung anderer neuer pädagogischer Ideen, die sich wiederum auch in anderen schulräumlichen Einrichtungen niederschlugen: So sitzt die Lehrperson hier seitlich am Pult zur Schülerin, eher begleitend als belehrend. Das Bild lässt auf einen schüler:innenzentrierten, handlungsorientierten und stark individualisierten Unterricht schliessen; Stühle und Tische sind beweglich, die Kinder einander zugewand.

gungen anfangs des 20. Jahrhunderts ermöglichend bei der Umsetzung anderer neuer pädagogischer Ideen, die sich wiederum auch in anderen schulräumlichen Einrichtungen niederschlugen: So sitzt die Lehrperson hier seitlich am Pult zur Schülerin, eher begleitend als belehrend. Das Bild lässt auf einen schüler:innenzentrierten, handlungsorientierten und stark individualisierten Unterricht schliessen; Stühle und Tische sind beweglich, die Kinder einander zugewand.

Schulischen Anordnungen sind somit jeweils implizit unterschiedliche pädagogische Verständnisse über das Lehren und Lernen hinterlegt, die ihre Herkünfte je spezifischen, zeitlich und lokal situierten Aushandlungsprozessen verdanken. Erst wenn diese Anordnungen nicht mehr im Radar ihrer diskursiven Verflechtungen wahrgenommen werden, sondern diese mit der Zeit verblassen oder ganz vergessen gehen, nehmen sie die Konturen von etwas Selbstverständlichem an, so als wäre es schon immer so gewesen.

Wenn wir somit beim Planen von Unterricht implizit schon wissen, wie und wo wir Tische gruppieren, Material auslegen oder Objekte platzieren, drückt sich in diesem impliziten Wissen nicht in erster Linie ein individuelles Erfahrungswissen oder etwas Universelles aus, sondern vielmehr scheint darin ein historisch gewachsenes und im Rahmen einer Praxis(gemeinschaft) überliefertes kollektives Wissen auf.

Es lenkt den Blick auf die Gewordenheit und damit auch, auf die - zu einem gewissen Grade - Gemachtheit dessen, was in berufsalitäglichen Situationen manchmal als unverrückbar Gegebenes entgegentritt.



Abb. 6

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Foto: Margot Zanni

Abb. 2: Foto: Sarah Gubler

Abb. 3: Kerbs, Diethart (Hg.): Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Berlin: BDK, 1976.

Abb. 4: Bugnard, Pierre-Philippe (2018): Une riche patrimoine légué par Girard. Pro Fribourg. 199, 2018/2, S.5.

Abb. 5: Ludwig, Harald: Der Reformpädagoge Peter Peterson. URL: <https://www.jenaplan-archiv.de/ludwig/ludwig-text.html>; [30.1.2024]

Abb. 6: Foto: Andi Breitenmoser

Literaturverzeichnis

Bippus, Elke (2016): Teilhabe am Wissen. „Part-of Relation“ oder performative Forschung im Feld der Kunst. In: p/art/icipate - Kultur aktiv gestalten #07. URL: <https://www.p-art-icipate.net/teilhabe-am-wissen/>; [30.1.2024]

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Borgdorff, Henk (2009): Die Debatte über Forschung in der Kunst. In: Rey, Anton et al. und Zürcher Hochschule der Künste (Hg.): Künstlerische Forschung: Positionen und Perspektiven. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 23-51.

Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könner: gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster New York: Waxmann.

Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In: Berdelmann, Kathrin et al. (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 29-49. URL <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21928-4>; [30.1.2024].

Wrana, Daniel (2013): «Meinst du jetzt, ich solle lieber eineMainstream-Auffassung annehmen?» Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: Seyss-Inquart, Julia et al. (Hg.): Schule vermitteln: kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, S. 53-84