

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 7

- 1.1 Kunstpädagogik im Spannungsfeld Kunst & Schule 7
- 1.2 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse 11

2. Nährboden und Verortung 14

- 2.1 Professionalisierung in der Kunstpädagogik 14
 - 2.1.1 Professionsforschung in der Kunstpädagogik – zwei Beispiele
 - Georg Peez, Kunstpädagogik und Biografie
 - 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben - Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews

 - Andrea Dreyer, Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik
 - Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext
 - 2.1.2 Zusammenfassung: Kunstpädagogische Professionalität bedarf des professionellen Selbst- und Fachverständnisses
- 2.2 Das Fachspezifische 28
 - 2.2.1 Fachgegenstand: Nähe zu Bild, Kunst oder Subjekt
 - 2.2.2 Das Fachspezifische: Fachgegenstand oder Zwischenposition
 - 2.2.3 Zusammenfassung: Das «Handeln aus dem Dazwischen» als professionsspezifisches Merkmal
- 2.3 Forschungsfragen 33
 - Übergeordnetes Erkenntnisinteresse
 - Operationalisierte Forschungsfragen

3. Forschungsdesign 34

- 3.1 Stichproben | Fallstudien 34
- 3.2. Methoden der Datenerhebung 34
- 3.3 Form der Daten und Analyse 36
- 3.4 Fragenkatalog 36
 - 3.4.1 Vermittlungstyp – Fachverständnis – Bildungsbegriff
 - 3.4.2 Erleben & Problematisieren des «Dazwischen» – Potential des Faches
 - 3.4.3 Erleben, Reflektieren und Umgang mit Begrifflichkeiten
 - 3.4.4 Momente des «Dazwischen» bezüglich Unterrichtsvorhaben – Ansprüche Schüler_innen & Lehrperson
- 3.5 Wahl der Interviewpartner_innen 42

4. Datenanalyse 45

- 4.1 Einzelfallanalysen 45
 - Lehrperson A: Persönlichkeitsentwicklung und Wahrnehmung von Welt
 - Lehrperson B: Eigenverantwortliches Denken zutrauen und zumuten
 - Lehrperson C: Grenzen überschreiten und Nischen finden
 - Lehrperson D: Der Komplexität der Sachverhalte durch interdisziplinäre Arbeit gerecht werden
 - Lehrperson E: Haltung entwickeln und Bedeutung generieren
- 4.2 Fallvergleich anhand der Fragenkategorien 61
 - 4.2.1 Vermittlungstyp – Fachverständnis – Bildungsbegriff
 - 4.2.2 Erleben & Problematisieren des «Dazwischen» – Potential des Faches
 - 4.2.3 Erleben, Reflektieren und Umgang mit Begrifflichkeiten
 - 4.2.4 Momente des «Dazwischen» bezüglich Unterrichtsvorhaben – Ansprüche Schüler_innen & Lehrperson

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3 | Erkenntnis & offene Fragen | 66 |
| 4.3.1 | Das Fachspezifische: «Mythos der Randständigkeit» | |
| 4.3.2 | Das Potential der «Position des Dazwischen» | |
| 4.4 | Weiterführende Fragen | 69 |
| 4.5 | Exkurs: Reflexive Praxis | 71 |

5. Schlusswort

78

| | | |
|-----|---|----|
| 5.1 | Kunstpädagogik im Spannungsfeld Kunst und Schule – Kunstpädagogik als spannendes Feld zwischen Kunst und Schule | 78 |
|-----|---|----|

6. Danksagung

83

7. Literaturverzeichnis

84

| | | |
|-----|-------------------|----|
| 7.1 | Primärliteratur | 84 |
| 7.2 | Sekundärliteratur | 84 |

8. Anhang

87

| | | |
|-----|----------------------|----|
| 8.1 | Interviewtranskripte | 87 |
|-----|----------------------|----|

1. Einleitung

1.1 Kunstpädagogik im Spannungsfeld Kunst & Schule

Im Bereich der Professionsforschung der schulischen Kunstpädagogik existieren ein reicher Fachdiskurs und ein wachsender Anteil an Praxisforschung. Vor allem die kontroverse Diskussion der Positionierung des Faches und der Lehrperson innerhalb des Spannungsfeldes Kunst und Schule wirft Fragen nach seinen Möglichkeiten, Aufgaben und nach dem Potential des Faches auf. Dabei läuft der deutschsprachige Fachdiskurs zu kunstpädagogischen Unterrichtskonzepten hauptsächlich in Deutschland ab: in der Schweiz hat die akademische Diskussion zum Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» noch keine lange Tradition. In diesem Zusammenhang sind die begrifflichen Unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland zu betonen. Die Fachbezeichnungen unterscheiden sich vor allem durch die Einbindung des Begriffes «Kunst». So wird in Deutschland «Kunst», «Kunsterziehung» gelehrt.¹ In der Schweiz ist der Begriff «Kunst» bisher nur in der Bezeichnung des Hochschulstudienganges und der Begleitwissenschaft «Kunstpädagogik» enthalten, nicht aber in der Unterrichtsbezeichnung oder der Berufsbezeichnung selbst. Weiter lässt sich beobachten, dass in der bisherigen Professionsforschung die Unterrichtsstufen und der schulische- oder ausserschulische Bereich nur teilweise isoliert betrachtet wurden.² Ähnliches lässt sich in den theoretischen Konzepten beschreiben: so haben einige der aufskizzierten kunstdidaktischen Methoden, die sich auf die Tertiärstufe beziehen, die Präsenz und den Anschein einer allgemeingültigen Methode, während die Frage nach der Umsetzung auf Primar- oder Sekundarstufe nur marginal behandelt wird.³

Im Hinblick auf mein künftiges Berufsfeld möchte ich den Fokus meiner Untersuchung explizit auf das Fach «Bildnerisches Gestalten» an der Sekundarstufe II legen. Es lässt sich eine Zunahme des Diskurses zur stufenspezifischen Professionsforschung und der Gewichtung der Praxisforschung in der Schweiz beobachten: den Kunsthochschulen in Basel, Bern, Luzern und Zürich sind Forschungsinstitute angegliedert, die in den Bereichen der schulischen und musealen Kunstpädagogik Praxisforschung betreiben. So untersucht beispielsweise FLAKS⁴ gemeinsam mit Lehrpersonen und Studierenden aus den Bereichen der Theater- und Kunstpädagogik das Thema «Kalkül & Kontingenz» und beschäftigt sich mit der konkreten Übertragung des Konzepts der «kalkulierten Kontingenz» oder des geplanten Zufalls in den Unterricht.⁵

¹ Wobei die Bezeichnung auch in Deutschland nicht überall gleich ist: sie variiert, abhängig von Schulstufen und -arten und von den verschiedenen Bundesländern, zwischen «Bildender Kunst», «Kunsterziehung», «Kunst», «Kunst und Gestaltung» und «Künstlerische(s)m Gestalten». Vgl. Dreyer 2005, 17

² Die ersten Fallstudien von Georg Peez auf die ich im Kapitel «2.1. Professionalisierung in der Kunstpädagogik» noch genauer zu sprechen komme, haben sich beispielsweise ganzheitlich mit dem Berufsfeld der Kunstpädagog_in von Grundstufe bis Sekundarstufe II beschäftigt. Zusätzlich wurden in diesen Studien ausserschulische und schulische Arbeitsbereiche nicht getrennt voneinander beobachtet. Vgl. Georg Peez 2009, 21

³ Dabei beziehe ich mich auf die Konzepte der «Ästhetischen Forschung» nach Helga Kämpf-Jansen und auf das «Lebenskunstkonzept» von Carl-Peter Buschkühle. Aber auch aktuelle Forschungsprojekte schweizerischer Hochschulen für Kunstpädagogik sind überwiegend im ausserschulischen Bereich angesiedelt. So zum Beispiel das Forschungsprojekt «Kunstvermittlung in Transformation», das 2009 in Zusammenarbeit der vier Kunsthochschulen Basel (fhnw), Bern (HGK), Luzern (hslu) und Zürich (ZHdK) entstand und sich auf die museale Kunstvermittlung konzentrierte.

⁴ FLAKS - Das Forschungslabor für Künste an Schulen, ein Projekt des Institute for Art Education (IAE) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK).

⁵ Danja Erni, Anne Gruber, Anna Schürch, Sascha Willenbacher (2014), in: HEFT 07, 70

«In Schleifenbewegungen von der Theorie zur Praxis und zurück untersuchen wir die Bedeutung und die Potentiale von Kontingenzphänomenen für den Unterricht in den künstlerischen Fächern. (...) Wie aber können Kontingenzmomente im Schulunterricht provoziert und produktiv gemacht werden, wenn das Überprüfen und Messen von Bildungszielen immer wichtiger wird? (...) Kunst- und Theaterunterricht dienen in diesem Projekt als Labor zur Untersuchung der Frage, wie im Kontext Schule mit Kalkül Kontingenz ermöglicht werden kann.»

⁶ Vgl. Peez 2009, 734

⁷ Diese Aussage ergibt sich aus Situationen der Praxis, einerseits aus der eigenen Schulzeit, aus Erzählungen von Lehrpersonen und Äusserungen von Schüler_innen im Rahmen der Praktika und aus dem alltäglichen Austausch mit meinen Mitmenschen.

⁸ Vgl. Dreyer 2005, 18

⁹ Vgl. Peez, Balkenhol in: Dreyer 2005, 17

¹⁰ Anmerkung: «Aus Innen wird_innen»: in meiner Arbeit orientiere ich mich am Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren der Akademie der bildenden Künste Wien. Ich verzichte jedoch auf die Angleichung der Pronomen: sie werden ausschliesslich in der weiblichen Form aufgeführt.

In den Feldern der Kunst, der Schule und auch der Gesellschaft wird der Kunstpädagogik und dem Schulfach «Bildnerisches Gestalten» häufig eine Sonderrolle eingeräumt oder zugeschrieben. Die Zwischenposition des Faches im Spannungsfeld Kunst & Schule, die damit verknüpfte Frage nach dem fachspezifischen Bildungsauftrag und die Sonderstellung des «Bildnerischen Gestalten» im Vergleich zu anderen Fächern sind beispielsweise zentrale Themen. Letztere zeigt sich zum Beispiel darin, dass «Bildnerisches Gestalten» nicht an allen Gymnasien promotionsrelevant ist und als Grundlagenfach häufig bereits nach einem Jahr abgewählt werden kann.

Im Kontext Sekundarstufe II werden dem Fach Eigenschaften und Aufgaben zugewiesen, die von «Ausgleich und Erholung»⁶ über «Ästhetisches und Dekoration» bis hin zu «überfachliche und konzeptionelle Kompetenzen» reichen.⁷

Die Sonderrolle und das Zwiespältige in der Kunstpädagogik liegen einerseits in ihrer Position an der Schnittstelle der beiden Felder Kunst & Schule. Andererseits in der Spezifik der Verhandlung des Faches, des Selbst- und des Fremdbildes. Diese hat sowohl im fachinternen wie auch im externen Diskurs eine lange Tradition.⁸ Kunstpädagogische Konzepte betonen die Unvermittelbarkeit des Fachgegenstandes Kunst und kritisieren dessen didaktische Zurichtung von Kunst für den Unterricht. Dadurch, dass der Fachgegenstand Kunst sich gegenüber den Verstehensabsichten der Rezipient_innen verweigere, entzieht er sich den Vermittlungsabsichten, so Georg Peez. Bernhard Balkenhol weist darauf hin, dass viele Künstler_innen behaupten, dass Kunst grundsätzlich nicht lehrbar sei, weil das Wesensmerkmal der künstlerischen Arbeit frei von normativem Vorgehen sein möchte.⁹ An diesen beiden Beispielen zeigt sich die grundlegende Problematik der Orientierung an Kunst als Bezugswissenschaft, die sich den vermittelnden Absichten der Kunstpädagog_in¹⁰ verweigert. Das Fach kann sich offenbar nicht so schnell aus dieser spezifischen Denk- und Verhandlungskultur lösen und die Kunstpädagog_in wird sich auch in Zukunft mit diesem Phänomen der Sonderrolle konfrontiert sehen. Deshalb suche ich nach gelebten und erlebten Varianten dieser zugeschriebenen Rolle. Ich suche nach Möglichkeiten, sie zu thematisieren, damit umzugehen und für mich produktiv zu machen, jedoch ohne die Absicht zu hegen, den Zwiespalt in dem sich die Kunstpädagogik befindet überwinden zu wollen.

Meine Einstellung diesem Themenfeld gegenüber ist ebenfalls eine zwiespältige. Sie schwankt zwischen Interesse, Faszination und Unmut. Das Interesse lässt sich an das Erarbeiten, Aufzeichnen und Befragen verschiedener, praxisnaher Umgangsformen und Positionen anknüpfen. Die Faszination an die Unmöglichkeit der Durchbrechung der beschriebenen zwiespältigen Position und an das darin vermutete Potential. Unmut stellt sich meist dann ein, wenn ich mich durch meine Gesprächspartner_innen

in die Defensive gedrängt fühle oder merke, dass ich mich in der Auseinandersetzung vor mir selbst zu rechtfertigen beginne. In meiner Arbeit versuche ich deshalb, eine forschende Grundhaltung zu pflegen, die aufzeichnen und thematisieren, nicht aber legitimieren oder rechtfertigen will. Sie funktioniert in dem «legitimationsfreien Raum, in dem Kunstpädagogische Praxis heute gedacht werden darf».¹¹

Dabei bin ich mir bewusst, dass sich bereits die Wahl dieses Themas nicht ausschliesslich auf das Interesse am Fach und der Forschung zurückführen lässt, sondern vermutlich hier bereits unterschwellige Bedürfnisse nach Begründungsstrategien oder nach einer Argumentationsgrundlage mitschwingen. Die zugeschriebene Sonderrolle des Faches «Bildnerisches Gestalten» kenne ich aus meiner eigenen Schulzeit, aus der Hochschulausbildung und aus den Vermittlungspraktika. Auch die zwiespältige Positionierung zwischen der künstlerischen Identität und dem pädagogischen Selbstverständnis beschäftigt mich immer wieder aufs Neue. Diese Aushandlungen mit mir selbst oder im Gespräch mit Mitstudierenden, Fachfremden, Freund_innen und Verwandten habe ich stets aufreibend und intensiv, aber immer in irgend einer Form als bereichernd empfunden. Ich bin überzeugt, dass diese Aushandlungen mich in meiner kunstpädagogischen Haltung und Professionalität weiter bringen. Bezogen auf meine bisherigen Erfahrungen kann ich schliessen, dass dies Themen sind, die implizit in der Kunstpädagogik enthalten sind. Ich vermute jedoch, dass dieses Phänomen der Zwiespältigkeit nicht von allen Kunstpädagog_innen ebenso wahrgenommen wird. Vielleicht löst es sich in der Unterrichtspraxis auf oder seine Existenz wird gar nicht als relevant eingeschätzt. In meiner Auseinandersetzung widme ich mich diesem Zwiespalt und forsche innerhalb des fachspezifischen Spannungsverhältnisses Kunst & Schule. Dabei distanzriere ich mich von der Frage nach der Definition des Selbstbildes der Kunstpädagog_in im Zusammenhang mit ihrer künstlerischen Identität und lege den Fokus auf das Bildungsverständnis. Die Betonung der Differenz verschiedener Ausrichtungen im Spannungsfeld Kunst & Schule und die damit unterschwellig einhergehende Wertung lehne ich ab. Ich suche gezielt nach eventuellen Gemeinsamkeiten und spezifischen Merkmalen der Absichten unterschiedlicher kunstpädagogischer Unterrichtskonzepte.

In meinem Blick als Forschende und in den gesetzten Schwerpunkten der Auswertung sind «immer auch Stücke der Biografie des Beiträgers oder der Beiträgerin enthalten [sind]».¹² Die Stücke meiner Biografie, die in dieser Auseinandersetzung mitschwingen, sind ihrerseits ebenfalls spannungsgeladen: meine kunstpädagogische Position ist in erster Linie bild- und subjektbezogen¹³, in meiner Professionellen Identität schreibe ich mich näher dem «rezeptiven künstlerischen Verhalten» und der

¹¹ Selle 2003, 190

¹² Vgl. Jentzsch 2006, 15

¹³ Vgl. Peez 2014, 36 - 51

«Pädagogik als Lebensinhalt»¹⁴ zu. Doch ich bin der Überzeugung, dass die Orientierung an und Thematisierung von Kunst im Unterricht auf keinen Fall fehlen darf. Meine Experimentierfreude mit Unterrichtskonzepten und -formen, die ihrerseits strukturell an künstlerischen Strategien ausgerichtet und «von Kunst aus» gedacht sind, wurde im Forschungspraktikum an der Kantonsschule Rämibühl geweckt.¹⁵ Mich als Kunstpädagog_in interessiert es, wie ich mit der Bezugswissenschaft Kunst und mit ihrer Unvermittelbarkeit umgehen kann, ohne mich in meinen kunstpädagogischen Absichten blockiert zu fühlen. Dazu muss die Unvermittelbarkeit der Kunst als Herausforderung angenommen und über den Vorwurf des Missbrauchs hinweggesehen werden.¹⁶ In meinem Verständnis nehmen deshalb die Fragen nach der Autonomie der Kunstpädagogik und dem autonomen Umgang mit Kunst als Bezugswissenschaft eine zentrale Rolle ein.

«The one thing to say about art is that it is one thing. Art is art-as-art and everything else is everything else. Art as art is nothing but art. Art is not what is not art.»¹⁷

In Anlehnung an das Zitat von Ad Reinhardt entstand der Arbeitstitel «Kunst(pädagogik) und alles andere». Ad Reinhardt plädiert in seiner Serie von Essays für eine «art-as-art»; für eine Kunst, die nicht mehr oder weniger sein will und soll als Kunst. Er plädiert für eine abstrakte Kunst, die – indem sie sich von Inhalt, Aussage, Stil und Komposition löst – reiner und leerer wird und sich dem annähert, was sie wirklich ausmacht. Sie ordnet sich keinem äusseren Zweck unter, genügt sich allein und findet ihren Sinn in sich selbst. Und «alles Andere» ist «alles Andere». Eine «art-as-art» bleibt sich selbst und «allem Anderen» nichts schuldig, da sie sich selbst genügt und sich gegenüber «allem Anderen» nicht begründen oder rechtfertigen, geschweige denn danach ausrichten muss.¹⁸

Dieses Zitat zeichnet in der Übertragung auf das Forschungsfeld Kunst & Schule ein mögliches Verständnis der Beziehung von Kunst und Kunstpädagogik auf. Kunstpädagogik läuft dabei unter der Sparte des «Anderen». Die Kunst muss sich nicht danach ausrichten und will sich nicht mit Inhalt oder Spekulationen über Aussage oder Komposition beladen und für pädagogische Absichten zurichten lassen. Dennoch wird die Kunstpädagogik häufig als Teilbereich oder Schnittmenge von Kunst und Pädagogik bezeichnet. Sie muss irgendwie mit dieser Situation umgehen können, dass sich die Kunst als Fachgegenstand im Verständnis von «art-as-art» gänzlich der Vermittlungsabsicht entzieht. Läge die Lösung darin, dass die Kunstpädagogik sich im Wesen so verändert, dass sie sich ebenfalls so «rein und leer» macht, dass sie auf der Stufe der Kunst funktionieren kann? Wäre das überhaupt möglich? Und wenn ja, was würde das für die Kunstpädagogik im Kontext der Institution Schule

¹⁴ Vgl. Dreyer 2005, 216, 219
Ich greife hier bereits auf die von Andrea Dreyer entworfene Kategorisierung von Kunstlehrenden vor. In Kapitel «2.1. Professionsforschung in der Kunstpädagogik» werde ich noch genauer auf diese Begriffe und Zuschreibungen eingehen.

¹⁵ Meine Studienkollegin Fabienne Hugelshofer und ich experimentierten im Rahmen des Forschungspraktikums im Herbst 2013 mit Unterrichtsstruktur, die sich an der künstlerischen Strategie der «Störung» orientiert und sich in ihrer Offenheit an einen Aushandlungsprozess einer künstlerischen Auseinandersetzung hält.

¹⁶ Vgl. Pazzini 2000, 35

¹⁷ Ad Reinhardt (1962): Art as Art. In: Barbara Rose Hrsg. (1991): Art as Art: The Selected Writings of Ad Reinhardt. University of California Press, 53.

Quelle: <http://books.google.ch>, Zugriff: 1. Mai 2014.

¹⁸ Vgl. Ad Reinhardt (1962) 53.

bedeuten? Oder um in eine noch ganz andere Richtung zu fragen: warum sollte sich dann die Kunstpädagogik gegenüber einer solchen absoluten Kunst begründen, rechtfertigen oder sich in ihren Absichten überhaupt danach ausrichten wollen? Kann sich die Kunstpädagogik nicht auch soweit verselbstständigen, dass sie ihrerseits mit «allem Anderen» autonom umgehen kann?

1.2 Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Richtungsweisend für die Themenwahl der Masterthesis war der theoretische Leistungsnachweis, den ich im Herbst 2013 im Rahmen des Curriculum des MAE ZHdK verfasst habe.¹⁹ Mich beschäftigten die Vielschichtigkeit und die damit verbundenen unmöglichen und zwiespältigen Momente der Ausbildung und des künftigen Berufsfeldes. Im Fokus standen dabei das Verhältnis der beiden Rollenverständnisse der Künstler_in und der Kunstpädagog_in und die damit verknüpften Fachverständnisse, das Paradoxe des pädagogischen Berufes und das Fach «Bildnerisches Gestalten» im «Dazwischen» der Ansprüche der Fachlehrperson und der Schüler_innen. Gleichzeitig bin ich aber der Überzeugung, dass das Fach «Bildnerisches Gestalten» ein eigenes, um nicht zu sagen einzigartiges Potential birgt und dass ein Grossteil dieses Potentials ebenfalls in dieser «Position des Dazwischen» angesiedelt ist, beziehungsweise aus dem «Dazwischen» geschöpft werden kann. Dieser zweiten Fährte folge ich nun im Rahmen der Masterthesis.

«Der Kunstpädagoge der Gegenwart ist ein Konglomerat aus Künstler, Pädagoge, Didaktiker und Forscher. Dieses Bild zeichnet sich am Beispiel des Masterstudienganges bilden & vermitteln an der Zürcher Hochschule der Künste ab.

Die Positionierung in den aktuellen Kunst- und kunstpädagogischen Diskursen, die Entwicklung einer eigenen künstlerischen Autorschaft, das Erwerben fachdidaktischer Kenntnisse und Vermittlungspraxis, das Entwickeln und Durchführen von Forschungsprojekten und das Neu-Denken von Kunstvermittlung sind zentrale Teile des Curriculums des Studienganges «Master of Arts in Art Education». Die Studierenden werden aufgefordert, sich in dem Komplex zu positionieren, eine eigene Haltung zu entwickeln und ihre persönlichen Schwerpunkte zu setzen.»²⁰

In meinem theoretischen Leistungsnachweis «Über den Zwiespalt in der Kunstpädagogik» habe ich basierend auf den Positionen von Peter Rech (2007): «Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?» und Karl-Josef Pazzini (2000): «Kunst

¹⁹ Vgl. Dirnberger, Anina (2013): Über den Zwiespalt der Kunstpädagogik.

²⁰ Dirnberger (2013), 1

existiert nicht, es sei denn als angewandte.» mein Professionsverständnis und mein Selbstbild als Kunstpädagogin befragt und konkretisiert. In dem Leistungsnachweis beleuchte ich einerseits das zwiespältige Verhältnis zwischen Kind und Kunst und befrage die Rolle, die die Kunstpädagogik dabei einnehmen kann und soll. Andererseits thematisiert der Leistungsnachweis den Zwiespalt, in dem sich die Kunstpädagog_in zwischen den Institutionen Kunst und Schule befindet. Dabei habe ich unter Beibehaltung der beiden Modelle des «mythischen/magischen Denkens» und des «begrifflichen/wissenschaftlichen Denkens» von Claude Lévi-Strauss aus «Das wilde Denken» einen für mich vorübergehend zufriedenstellenden Ausweg aus diesem Zwiespalt gefunden. Der Ausweg bestand für mich in der Zuordnung der schulischen Unterrichtsfächer in die beiden Kategorien des magischen oder des wissenschaftlichen Denkens.

Lévi-Strauss betont, dass diese beiden Denkweisen im Hinblick auf die damit verbundenen Wege des Erkenntnisgewinns nicht miteinander zu vergleichen sind, da sie im Grunde gegensätzlich vorgehen. Dieses Argument hat in der Übertragung auf den schulischen Kontext die Unvergleichbarkeit der wissenschaftlichen und musischen Unterrichtsfächer zur Folge. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Lévi-Strauss die beiden Erkenntniswege bezüglich ihrer Resultate als einander ebenbürtig und parallel laufend anerkennt.²¹ Gegenüber dem Weg und dem Inhalt der Erkenntnis wird keinerlei Wertung vorgenommen. Diese egalitäre Grundhaltung lässt sich auf die umstrittene Frage nach Kunstnähe oder Kunstferne des Unterrichtsfaches «Bildnerisches Gestalten» übertragen. Konsequenterweitert bedeutet dies, dass die Diskussion um den Fachgegenstand hinfällig wird, weil an jedem Gegenstand Erkenntnisgewinn möglich ist. Was nun in den Fokus der Befragung rückt, ist die Form und der Inhalt dieser Erkenntnis.²²

²¹ Lévi-Strauss verweist zwar auf die Unvergleichbarkeit der beiden Erkenntniswege bezogen auf ihre Herangehensweise. Das jeweils generierte Wissen, die Erkenntnis selbst ist am Ende aber in ihrer «Richtigkeit» und Gültigkeit nicht voneinander zu unterscheiden.

²² Der Aspekt des Fachgegenstandes wird in den folgenden Kapiteln weiter eine Rolle spielen. Insbesondere im Kapitel «2.2 Das Fachspezifische».



In dem Leistungsnachweis habe ich eine mögliche Erklärung für das Zustandekommen der zwiespältigen Position des Faches aufgrund der Kunst als Bezugswissenschaft ausformuliert. Die Arbeit schliesst mit einer These ab: im beschriebenen Zwiespalt der Kunstpädagogik und in den Handlungsformen aus diesem Zwiespalt heraus vermute ich ein Potential für den Unterricht.

«Kunst und der Künstler sind in der komfortablen Lage, sich selbst zu genügen. Sie sind selbstreflexiv und selbstreferenziell; Kunst legitimiert sich in der Kunst selbst. Produktions-, Reflexions- und Legitimationsebene der Kunst und der Kunstschaffenden liegen allesamt im selben Bereich des magischen Denkens, um mich hier der Termini von Lévi-Strauss zu bedienen. Kunstpädagogik ist ebenfalls ein künstlerisches Unternehmen, das auf der Ebene des magischen Denkens und der mythischen Erkenntnis funktioniert. Der Kunstpädagoge selbst ist ein Künstler oder Anwender von Kunst. Der Kontext der Schule führt jedoch dazu, dass sein «Kunstwerk Unterricht» aus der Sicht der Wissenschaft beobachtet und befragt wird, was unweigerlich zu Problemen und Widersprüchen führt. Der Kunstpädagoge bewegt sich in diesem Zwiespalt und muss aus dieser Differenz heraus handeln.»²³

Ich möchte nun einen wichtigen Schritt weitergehen und verstehen, was dies konkret für meine künftige Vermittlungspraxis bedeuten kann und worin das Potential dieses Zwiespaltelies liegen könnte. Deshalb möchte ich in Erfahrung bringen, wie mit dem «Zwiespalt in der Kunstpädagogik» in der Praxis umgegangen wird. Wie äussert sich diese Zwiespältigkeit im Alltag der Unterrichtspraxis? Tauchen im Zusammenhang mit dem «Zwiespalt in der Kunstpädagogik» in der Praxis auch Probleme auf? Wie zeigt sich das vermutete Potential der zwiespältigen Situation in der Praxis und wie kann das Potential ausgeschöpft werden? Ist dieser «Zwiespalt» ein fachspezifisches Phänomen, das allein durch die Ansiedelung des Faches an der Schnittstelle der Felder Kunst und Schule entsteht? Und was ist genau dieses «Fachspezifische»?²⁴

Da ich selbst noch nicht unterrichte, werde ich diesen Transfer in die Praxis nicht von mir ausgehend leisten können. Um den Bezug zur Praxis herstellen zu können werde ich mich an Berufspraktiker_innen wenden und sie zu ihrem Erleben dieses «Zwiespaltelies in der Kunstpädagogik» und ihrem Umgang damit befragen.

²³ Dirnberger (2013), 16

²⁴ Vgl. Jentzsch (2006), 16 - 17

2. Nährboden und Verortung

Nährboden für meine Arbeit liefern der wachsende Diskurs in der Professionsforschung in der Kunstpädagogik und die Frage nach dem Spezifischen des Faches und seiner Position im Spannungsfeld Kunst & Schule. Damit einher geht auch die Frage nach der Relevanz des Fachgegenstandes und der Ausrichtung des Faches im Hinblick auf den Erkenntnisgewinn, beziehungsweise die Auswirkung des Fachgegenstandes auf den Erkenntnisgewinn der Schüler_innen.

Anhand von zwei Studien, die im Bereich der Professionsforschung angesiedelt sind, werde ich das Forschungsfeld grob umreißen und die Aktualität der Professionsforschung darlegen. In der Zusammenfassung der beiden Untersuchungen auf die zentralen Fragen und Erkenntnisse und in der Herleitung ihrer inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Schwerpunkte zeige ich das Feld auf, das bisher hauptsächlich bearbeitet wurde. Im Anschluss skizziere ich das Themenfeld auf, dem ich innerhalb des laufenden Diskurses in der Professionsforschung noch mehr Beachtung schenken möchte und innerhalb dessen die vorliegende Arbeit angesiedelt ist.

2.1 Professionalisierung in der Kunstpädagogik

Professionalisierung kann im pädagogischen Kontext vorerst mal ganz grob mit der diffusen Redewendung des «Entwickeln einer persönlichen Haltung» umschrieben werden. So ist das Ziel der Studiengänge Lehrberufe für Gestaltung, dass die Studierenden eine künstlerische und pädagogische Haltung entwickeln, klar im Sinne einer Professionalisierung der Kunstpädagogik und ihren Fachvertreter_innen.²⁵

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (fhnw) wird am Institut Primarstufe die zunehmende Professionalisierung von angehenden Lehrer_innen im Verlauf von Studium und Praktika untersucht.²⁶ Sie bemerken, dass sich das pädagogische Denken der Lehrer_in im Laufe der Professionalisierung verändert, die Analyse der Forschungsergebnisse zeigen aber auch, dass [...] in den Interaktionen Prozesse der Verdeutlichung, aber auch die reflexive Auflösung von Eindeutigkeiten vollzogen werden. Insofern liegt nahe, Professionalisierung nicht einfach als Erwerb und Veränderung von Wissen, Können und Überzeugungen zu betrachten, sondern als Suchen

²⁵ Exemplarisch dafür beziehe ich mich in den folgenden Ausführungen auf das Beispiel des Studienganges master art education – bilden & vermitteln an der ZHdK. Die Aussagen gründen auf Erlebnisse aus meiner Lernbiografie und auf die aktuelle Studienbroschüre (2012) des master art education ZHdK

²⁶ Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen . Bericht aus dem Projekt «Mikrostrukturen von Professionalisierungs- und Selbstlernprozessen» (MIPS)
Quelle: <http://www.fhnw.ch/ph/forschung-und-entwicklung/projekte-ppt-neu/professionalisierung-von-lehrern-und-lehrerinnen>. Zugriff: 28. April 2014.

*einer Position innerhalb eines widersprüchlichen Problemfeldes auf der Basis unterschiedlicher Deutungsangebote und als reflexiven Bezug auf diese Positionen.*²⁷

Wird nun davon ausgegangen, dass sich das Problemfeld mit seinen Rahmenbedingungen fortlaufend ändert und sich stets neue Deutungsangebote in Form von neuen kunstpädagogischen Konzepten anbieten, bedeutet das, dass parallel dazu die Professionalisierung der Fachlehrperson nie abgeschlossen werden kann. In der Selbstreflexion wird sich die eigene Position immer wieder als überdenkenswert und optimierbar erweisen. Insofern ist die Professionalisierung in der Kunstpädagogik nicht etwas, das allein auf Tertiärstufe in der Ausbildung künftiger Berufspraktiker_innen thematisiert werden muss, sondern sich berufsbegleitend im ständigen Aushandlungsprozess entwickeln und aufrechterhalten muss.

Wichtig ist dabei die Unterscheidung von Professionalisierung auf individueller Ebene im Sinne des Aufbaus von Professionalität und Professionalisierung auf kollektiver Ebene einer professionellen Gemeinschaft.²⁸ Ersteres ist mit der oben beschriebenen «pädagogischen Haltung» zu vergleichen. Letzteres ist im Verständnis von Professionalisierung nach Schwänke zu verstehen: «[...] die Herausbildung eines neuen Berufs und die damit verbundene Umwandlung einer theoretischen Wissenschaft zu einer anwendungsbezogenen.»²⁹

Im Sinne der Entwicklung der Ausbildung und des Berufsstandes der Kunstpädagog_innen ist eine zunehmende Professionalisierung im Gange. In den Zielen der Ausbildung werden die Zukunftsorientierung der Vermittlungspraxis und die Aktualität der Kulturvermittlung betont.³⁰ Kunstpädagogik wird sich weiter entwickeln und im Hinblick auf die Herausbildung einer «next art education»³¹ ist Professionsforschung im Feld der Kunstpädagogik angebracht und notwendig.

2.1.1 Professionsforschung in der Kunstpädagogik – zwei Beispiele

Im Anschluss stelle ich zwei aktuelle Beiträge zur Professionsforschung und zur Professionalisierung in der Kunstpädagogik vor. Die beiden Studien von Georg Peez und Andrea Dreyer sind für mich sowohl inhaltlich wie auch methodisch spannend. Sie zeichnen sich durch ihre Aktualität, durch die Praxisnähe und durch die Berücksichtigung und gleichwertige Behandlung der pluralistischen kunstpädagogischen Positionen aus.

²⁷ Ebd.

²⁸ Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. In: Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12. Münster, Waxmann Verlag GmbH: 17 – 29.

²⁹ Schwänke 1988 zit. bei Roters 2012, 22

³⁰ Vgl. Studienbroschüre «master art education» ZHdK, 2 - 7

³¹ Hier könnte ich auch von der «Kunstpädagogik von morgen» sprechen. Ich beziehe mich mit dieser Begriffswahl aber gerne auf den Titel des Buches «what's next – next art education» von Torsten Meyer (Hrsg.), das voraussichtlich im Sommer 2014 erscheinen wird. Vergleichbar mit dem ersten Band «what's next – Kunst nach der Krise», der Beiträge zum Thema des möglichen Nächsten in der Kunst enthält, werden im zweiten Band mögliche zukünftige Modelle der Kunstvermittlung in einer «nächsten Gesellschaft» diskutiert.

Georg Peez, Kunstpädagogik und Biografie
52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben - Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews³²

Peez Bestreben, die Professionalisierungsdebatte in der Kunstpädagogik weiterzutreiben und nach dem Selbstverständnis des Berufsstandes zu suchen, waren Anlass für die veröffentlichte Studie. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Merkmalen des Berufsstandes und deren grundlegenden und personenübergreifenden Gemeinsamkeiten, wie sie sich in der jeweiligen Biografie zeigen und sich daraus handelnd und erzählend manifestieren.³³

Peez sieht innerhalb der Professionsforschung dringenden Handlungsbedarf. Denn die Kunstpädagogik und ihre Fachvertreter_innen können erst dann selbstreflexiv werden, wenn sie sich der Merkmale ihrer Profession bewusst sind und ihre eigene Position daran weiterentwickeln.

«Ich kann mich als Kunstpädagogin willentlich einer Profession anschließen, mich von ihr abgrenzen, mich zu ihr in kritische Beziehung setzen, wenn ich mir über die Charakteristika dieser meiner Profession im Klaren bin.»³⁴

Im Rahmen eines Seminars zur Fachdidaktik führte Georg Peez mit seinen Studierenden eine Studie durch, welche die Absicht verfolgt, lebenswelt- und praxisnah die Beziehungen zwischen den kunstpädagogischen Berufen und deren biografischen Einflussfaktoren zu erkunden.³⁵ Die teilnehmenden Studierenden führten jeweils ein biografisch-narratives Interview mit einer Kunstpädagog_in durch. Insgesamt sind 52 Fallstudien in dem Werk «Kunstpädagogik und Biografie» enthalten. Gerahmt werden diese Einzelfallstudien von Georg Peez` thematischer Einführung über die durchgeführte Vorstudie, die er als «Feldforschung zu den Merkmalen einer Profession» bezeichnet, durch seine zusammenfassende Auswertung und den Ausblick auf weitere Forschungsfelder.

Diese Vorstudie hat Peez 2002 im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars an der damaligen Universität Essen, Fachbereich «Gestaltung und Kunst-erziehung» durchgeführte. Alle teilnehmenden Studierenden führten ein biografisch-narratives Interview mit einer Fachlehrperson durch. Der einleitende Fragenimpuls wurde von den Studierenden gemeinsam erarbeitet. «Erzählen Sie mir einfach von Ihrem ganzen bisherigen Leben in Bezug auf Ihren Beruf als Kunstlehrerin / Kunstlehrer und wie Sie dazu gekommen sind, was Sie bewogen hat, diesen Beruf zu ergreifen - Ihre Entwicklung, einige Schlüsselerlebnisse - so von ganz früh an bis heute.»³⁶

In der ganzen Komplexität und Vielseitigkeit der Interviews versucht die Vorstudie nicht, die einzelnen Interviews im engeren Sinne miteinander

³² Peez, Georg 2009: Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München, Kopaed Verlag.

³³ Ebd. 9

³⁴ Ebd. 20

³⁵ Ebd, 21

³⁶ Ebd. 24

zu vergleichen. Peez streicht jedoch sieben Themenbereiche heraus, die in den Interviews immer wieder angesprochen werden und denen er deshalb eine hohe Bedeutung für den Berufsstand beimisst:

- Familie / Prägungen durch Eltern und Geschwister
- eigene Anlagen / Begabung im Künstlerischen wie auch im Pädagogischen
- selbst erfahrener schulischer Kunstunterricht / frühe Vorbilder
- Studienzeit und Referendariat als meist von Neuorientierung geprägte «Lehrjahre»
- ambivalente Haltungen gegenüber der Institution Schule
- Stellung zur bildenden Kunst
- eigene künstlerische Tätigkeit³⁷

Diese Themengebiete werden in den Interviews wiederholt zur Sprache gebracht und werden sowohl im Kontext der vergangenen Schlüsselereignisse, als auch als Themen der Gegenwart genannt. Peez geht in seiner Publikation nicht auf alle Bereiche ein, sondern thematisiert exemplarisch die «Stellung zur bildenden Kunst» anhand von zwei Fallbeispielen. Dieses Thema ist gemeinsam mit der «eigenen künstlerischen Tätigkeit» in den Interviews sehr dominant vertreten. Im Gegensatz dazu merkt Georg Peez an, dass das Thema «Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht» in den meisten Interviews wenn überhaupt, dann nur am Rande thematisiert wurde.³⁸

Auf der Vorstudie aufbauend wurde ebenfalls an der Universität Duisburg-Essen 2008 die Hauptstudie durchgeführt. Die Teilnehmenden Studierenden haben wiederum biografisch-narrative Interviews durchgeführt und in Form von Einzelfallstudien analysiert und ausgewertet. Trotz der Suche nach gemeinsamen Merkmalen und der Herausarbeitung und Typisierung des Exemplarischen wird den einzelnen Positionen viel Platz eingeräumt. Peez betont mehrfach, dass die individuelle Perspektive in der Studie genauso wertgeschätzt wird, wie der Quervergleich und die Zusammenfassung auf gemeinsame Brennpunkte. So sind sämtliche Einzelfallstudien der biografisch-narrativen Interviews für sich stehend aufgeführt. Im abschliessenden Kapitel werden zentralen und gemeinsamen Aspekte in den vier Kategorien «Biografische Aspekte aus Kindheit, Schulzeit und Jugend», «Einstellungen zum Lehrerberuf und zur Schule», «Einstellungen zum Kunstunterricht» und «Kunstpädagogische Konzepte» zusammengefasst.³⁹

³⁷ Ebd. 25

³⁸ Ebd. 30

³⁹ Ebd. 693 – 771

⁴⁰ Hier nennt Peez das Beispiel der biografischen Zuschreibung, dass Kunstpädagog_innen «immer schon gerne gezeichnet haben». Die Gesprächspartner_innen beziehen sich grösstenteils auf diese Zuschreibung. So erzählt die eine Gruppe, dass es bei ihnen genau so war und in einigen Fällen betonen die Interviewten, dass bei ihnen genau das Gegenteil der Fall war. Dass diese Zuschreibungen von innerhalb und ausserhalb der Fachschaften stammen und sie sowohl in der Bestätigung als auch in der Abgrenzung thematisiert werden, kann das «immer schon gerne gezeichnet haben» als berufsspezifisches Merkmal festgehalten werden.

⁴¹ Verwissenschaftlichung: «Die Wissensbestände einer Profession werden im Prozess der Professionalisierung gebildet, indem das Wissen einer Profession systematisiert wird. Dies erfolgt zum Teil in den jeweiligen Berufsverbänden. Hier handelt es sich jedoch nicht um Wissen, das leicht zugänglich ist, dessen Muster lediglich angeeignet werden müssen. Stattdessen sind die Zusammenhänge des Wissens, die im Zuge der Professionalisierung entwickelt werden, [...] vielmehr kausal differenziert, nach ursächlichen Elementen und nach abhängigen aufgegliedert. Die Systematisierung wird vorangetrieben zur Theorie. [...]. Die Professionalisierung bringt mit sich Wissen auch über die Gründe des Problems und der Problemlösung. Dieser Teil der Professionalisierung könnte dementsprechend mit dem Zeichen der «Verwissenschaftlichung» belegt werden» Hartmann (1972) zit. bei Roters (2012), 22

⁴² Peez 2009, 20

⁴³ Ebd. 734

⁴⁴ Ebd. 734

⁴⁵ Ebd. 734

⁴⁶ Ebd. 20

Der Fokus der Auswertung liegt dabei auf gemeinsamen Merkmalen der Schilderungen der Kunstpädagog_innen. In den Erzählungen spiegeln sich die Auffassungen davon, was eine Kunstpädagog_in gemacht, erlebt und bereits als Kind schon gewusst oder gekonnt haben muss. Erzählerische Muster, Vorurteile und sich selbst oder von aussen zugeschriebene Eigenheiten prägen die biografischen Erzählungen.⁴⁰

Nach Peez ist die Professionsforschung in der Kunstpädagogik ein integraler Teil des professionellen Selbstverständnisses und als Element der Reflexivität und Verwissenschaftlichung⁴¹ des Faches dringend nötig. Die Arbeit im Feld der Professionsforschung ist für die Studierenden des Faches Kunstpädagogik sinnvoll und wichtig, weil es ihnen helfen oder überhaupt erst ermöglichen kann, eine professionelle Einstellung zum Berufsbild und eine persönliche Haltung zu entwickeln.⁴² Seine Studie habe ihre Bedeutung in dem Anteil, den sie an die Aufklärung von fachimmanenten Ansichten und Merkmalen leiste.⁴³ Peez schliesst mit der Betonung des Einflusses der persönlichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen auf das Selbstbild und parallel dazu auf die Konzepte von Kunstunterricht und Kunstdidaktik. Diese Ansichten entstammen häufig der eigenen Erfahrung als Schüler_in und seien biografisch so tief verwurzelt, dass sie sich kaum mehr wandeln. Hier müsse das Studium ansetzen und Aufklärungsarbeit leisten, denn *diese Einstellung zum Fach wird [ansonsten] von Generationen von Schülerinnen und Schülern aufgenommen und weitergetragen*.⁴⁴ Er fordert die Hochschullehre auf, die biografischen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden ernst(er?) zu nehmen und in die Lehre aufzugreifen, damit *das kunstdidaktische Tun [nicht] lebenslang von solchen biografischen Einstellungen und Handlungsmustern bestimmt [wird]*.⁴⁵

Zusammenfassung & Ausblick

Im Hinblick auf meine weiteren Ausführungen möchte ich insbesondere zwei Aspekte aus Peez Forschung herausstreichen: die biografische Prägung des kunstpädagogischen Handelns und die Dominanz der Verhandlung des professionellen Selbstbildes.

Diese Selbstpositionierung im kunstpädagogischen Kontext und die Entwicklung einer «kunstpädagogischen Haltung» sind nach Peez nur unter Miteinbezug der jeweiligen Lernbiografie und Lebensgeschichte möglich. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Professionsverständnissen hilft einen Eindruck von Möglichkeiten zu erhalten, gegenüber denen Stellung und Position bezogen werden kann.⁴⁶ Die Thematisierung der Lernbiografie muss dabei insofern eine zentrale Rolle spielen, als dass es sonst zu keiner Weiterentwicklung von persönlichen Ansichten kommt. Biografisch verwurzelte Ansichten müssen konkret angesprochen und hinterfragt werden, um sie in eine

produktive und neue Handlungsweise zu überführen. Daraus leite ich ab, dass auch Vermittlungsweisen und Konzepte biografisch verankert sind und häufig auf Nachahmung des Bekannten basieren. Einer «next art education», die sich durch neue Vermittlungsformate und -konzepte auszeichnen will, muss demnach die biografisch orientierte, kritische und konkrete Befragung von impliziten Fachverständnissen und erlebten Konzepten vorausgehen.

Die Anmerkung von Georg Peez zu der Vorstudie *«Das Thema «Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht» war in fast allen Interviews stark unterbelichtet, häufig überhaupt nicht erwähnt - ganz im Gegensatz zur Dominanz des Themas «Stellung zur bildenden Kunst» oder «eigene künstlerische Tätigkeit» der Interviewten.»* fiel mir besonders auf, weil sie stark mit meiner Einschätzung des Fachdiskurses korreliert. Problematisch scheint mir dabei, dass der Berufsstand der Kunstpädagog_innen durch die Fokussierung dieses immerwährenden Balanceakt zwischen Künstler_in und Pädagog_in und der Positionierung des Individuums zwischen Kunst & Schule Gefahr läuft, sich darauf zu versteifen und andere wichtige Bestandteile der Profession in den Hintergrund geraten. So scheint es mir, als ob der theoretische Diskurs über Vermittlungsmethoden noch keinen Einzug in die gelebte Berufspraxis gefunden hätte. Die Selbstreflexivität der lehrenden Kunstpädagog_innen ist dominiert durch diese immerwährend präsente Positionierung der professionellen Identität zwischen Kunst & Schule.⁴⁷

Als Folge wird mit den «Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht» mimetisch umgegangen, da nie eine Auseinandersetzung damit stattfinden kann, die zu einem neuen, praktischen und reflexiven Umgang führt, solange sich die Selbstreflexion und –definition der Kunstpädagog_in stets um die Abgrenzung oder das Verhältnis zur Künstler_in dreht. Eine «next art education» braucht eine intensiv geführte Professionsforschung mit dem Schwerpunkt auf dem Fachverständnis. Sie braucht vorerst mal eine radikale Trennung (oder etwas abgeschwächt: eine isolierte Betrachtung) der «Berufungen»⁴⁸ Künstler_in und Kunstpädagog_in, um sich der Bedeutung der Position der Kunstpädagog_in bewusst werden zu können. In dieser isolierten Betrachtung sehe ich einen Handlungsbedarf für die Kunsthochschulen. Es ermöglicht, der Thematisierung von «Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht» und der entsprechenden Praxisforschung in der Tertiärausbildung mehr Raum zu geben, ohne dass die Frage nach der Selbstpositionierung abgewertet wird.⁴⁹

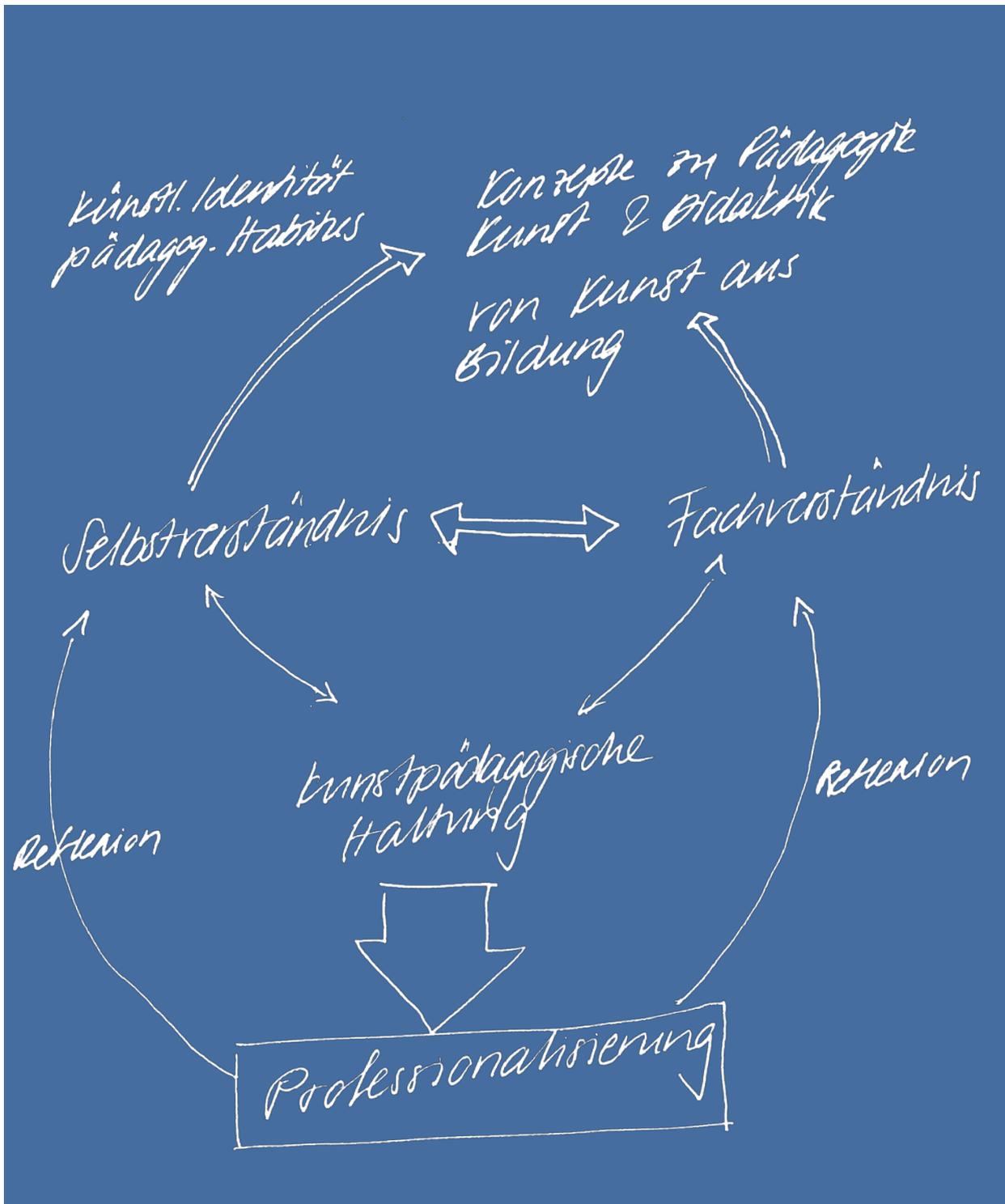
⁴⁷ Diese Behauptung leite ich einerseits aus Peez' Beobachtungen in seiner Studie ab. Andererseits stütze ich mich dabei auf die eigene Lernbiografie und die erlebte Gewichtung der Inhalte in der Tertiärausbildung. Orientiert an den ECTS – Punkten macht die Entwicklung der künstlerischen Position im Vergleich zu kunstpädagogischen und didaktischen Bestandteilen und Seminaren einen grossen Anteil des Masterstudiums aus.

⁴⁸ Dabei beziehe ich mich auf die «Berufung zum Künstler» oder Kunst als Treibschicksal nach Peter Rech und nach Pazzinis Bezug zu Wolfgang Rathke, der von dem «Geschick zur Lehre» spricht. So ist auch der Beruf des Lehrens eine «Berufung» und mit einem «Begehren zu lehren» verbunden.

Vgl. Rech, Peter (2007): Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin? In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 16/2007. Hamburg University Press.

Vgl. Pazzini, Karl-Josef (2004): Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Vortrag in Hamburg. 6. April 2004.

⁴⁹ Anmerkung: In diesem Zusammenhang möchte ich in meiner Lernbiografie die Wichtigkeit zweier Module betonen, die mir genau diesen neuen Umgang mit Vermittlungsmethoden ermöglicht haben. In der praktisch angewandten Form fand diese Auseinandersetzung im Rahmen des Forschungspraktikums statt. Meine Studienkollegin Fabienne Hugelshofer und ich entwickelten aus den beiden Texten «Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte» von Karl-Josef Pazzini und «Live-Montage oder was weiss das Seminar?» von Eva Meyer das



Andrea Dreyer, Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext⁵⁰

Andrea Dreyer hat sich in ihrer Dissertation «Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik» das Berufsverständnis von Kunstpädagog_innen zum Thema gemacht. Dabei beleuchtet sie das professionelle Selbstverständnis von Kunstpädagog_innen und befragt die Aufgabe der Kunstdidaktik im Hochschul- und Volksschulkontext.

Sie untersucht das professionelle Selbstverständnis von Kunstlehrenden an Gymnasien im Hinblick auf ihre künstlerische Identität und ihre kunstpädagogische Haltung. Als Besonderheit der kunstpädagogischen Professionalität arbeitet Dreyer das Merkmal des individuellen Balanceaktes zwischen der künstlerischen Identität und dem professionellen pädagogischen Habitus heraus. Beides sind nach Dreyer zentrale Bestandteile der professionellen Identität der Kunstpädagog_in und müssen im Professionalisierungsprozess fortlaufend ausgebildet und weiterentwickelt werden. Ihre Erkenntnisse und deren Konsequenzen für die Praxis der Kunstdidaktik auf Tertiärstufe fasst sie in der Schilderung einer universitären Lehrveranstaltung zusammen, die sie auf Ergebnissen aus der Studie basierend geplant und durchgeführt hat.

Begriff der Didaktik

Das Paradigma der Ästhetischen Erziehung spielt in Dreyers Ausführungen eine wichtige Rolle: dessen zunehmende Ausdifferenzierung in den 70er Jahren durch «eine Vielzahl innovativer Konzeptionen und konkurrierender Paradigmen»⁵¹ hatte nach Dreyer zur Folge, dass Kunstdidaktik als Wissenschaft für die Professionsforschung zunehmend weniger interessant wurde, hauptsächlich auf Grund der Vermittlungsproblematik des Fachgegenstandes «Kunst». Diese Problemstellung ist bis heute noch aktuell und verunmöglicht eine bezugswissenschaftliche Fundierung des Faches.

«Wesensmerkmal der künstlerischen Arbeit ist, dass sie grundsätzlich frei von normativem Vorgehen sein will, weshalb die meisten Künstler auch behaupten Kunst sei grundsätzlich nicht lehrbar.»⁵² Dadurch entzieht sich der Fachgegenstand den rationalen Auslegungsprozessen und den damit verbundenen Vermittlungsabsichten der Kunstdidaktiker_innen. Nach Dreyer unterstützen viele Kunstdidaktiker_innen, die sich nahe der Kunst verorten diese Ansicht und halten sich an die Ästhetische Erziehung als Bildungsinhalt des Unterrichtsfaches, der einen fachübergeordneten Bildungswert habe.⁵³ In der Folge wird der Didaktik die «Zurichtung» der Kunst und der Bilder vorgeworfen. Während es bei dem traditionellen Verständnis der Kunstdidaktik bleibt, entwickeln sich unter dem Paradigma der Ästhetischen Erziehung so viele verschiedene Konzepte und Modelle,

Unterrichtskonzept der «Freien, Indirekten Rede», das wir in der Praxis überprüfen konnten. Ebenfalls im dritten Semester hat bei mir die Teilnahme an der Netzwerkveranstaltung 2014 «Mediennutzung, Medienvermittlung, Medienkunst.» in Luzern eine Auseinandersetzung mit der Grundfrage der Anonymität als Bestandteil des Unterrichts ausgelöst. In einer Vierergruppe von Studierenden der ZHdK verfassten wir für das Buch von Torsten Meyer (Hrsg.) «what's next – next art education» ein Manifest für das Potential der Anonymität im Unterricht. Auf Anfrage von Torsten Meyer hin, verfassten wir einen Begleittext, in dem wir dieses Potential spezifisch für den Unterricht ausformulierten und ein Konzept zur möglichen Umsetzung aufskizzierten. Der Moment der Konkretisierung oder Überführung eines theoretischen Konstruktes in die Praxis ist ein zentraler Aspekt, der zu Professionalisierung im Hinblick auf neue Vermittlungskonzepte und Methoden führt.

⁵⁰ Dreyer, Andrea (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. In: Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz (Hrsg.): Kontext Kunstpädagogik Band 2. München, Kopaed Verlag.

⁵¹ Vgl. Dreyer 2005, 15

⁵² Balkenhol 2000, zitiert bei Dreyer 2005, 17

⁵³ Vgl. Dreyer 2005, 16 / 17

dass die Frage nach grundsätzlichen professionsbestimmenden Kompetenzen von Kunstlehrenden nicht notwendig und nicht ergiebig scheint.⁵⁴

Laut Dreyer ist dies ein Versäumnis, weil in diesem betont heterogenen und pluralistischen Prinzip und in der unbedingt gelebten Offenheit die Gefahr der Stagnation der Fachentwicklung liegt.⁵⁵ Was sich daran zeigen lasse, dass im kunstpädagogischen Diskurs die selben Fragestellungen noch immer existentiell und zentral behandelt werden, wie vor mehr als dreissig Jahren. Ein weiterer Kritikpunkt von Dreyer ist, dass sich der fachdidaktische Diskurs aufgrund der Abwendung von der Bildungstheoretischen Begründung des Faches, hauptsächlich auf Stufe der Hochschuldidaktik abspielt. Dadurch bleiben Fragen, die das Kerngeschäft der Ausbildung betreffen, nämlich das Schulfach Bildende Kunst⁵⁶ in ihrer Thematisierung unberücksichtigt.⁵⁷

Professionelles Selbstverständnis

Andrea Dreyer befragt in ihrer Studie Kunstpädagog_innen, die an Gymnasien unterrichten zum jeweiligen professionsbezogenen Selbstverständnis und zu ihrer Berufswahl. Sie charakterisiert die Lehrpersonen aufgrund ihrer ausgebildeten künstlerischen Identität und ihrem pädagogischen Habitus. Dreyer entwirft ein Vier-Felder-Schema das zwischen den Achsen «Rezeptives künstlerisches Verhalten – Aktives künstlerisches Verhalten» und «Kunst als Lebensinhalt – Pädagogik als Lebensinhalt» aufgespannt ist. In dieses Schema ordnet sie ihre Studienfälle ein und wählt die Eckfälle aus, die sie für die weiteren Ausführungen und die Charakterisierung der vier Felder exemplarisch einsetzt.⁵⁸ Sie formuliert Varianten aus, wie Fachlehrpersonen den Balanceakt zwischen ihrer künstlerischen Identität und ihrem pädagogischen Habitus meistern und welche Bedeutung sie dabei der einen oder anderen Position einräumen. Dabei geht Dreyer in keiner Weise wertend vor: sie misst weder dem Feld der Kunst noch dem der Pädagogik eine grössere Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang betont sie auch die Gleichwertigkeit der verschiedenen, überwiegend künstlerisch- oder schulisch orientierten Selbstverständnisse.⁵⁹ Die Resultate dieser beiden Erkenntniswege sind in Dreyers Ausführungen einander gleichwertig.

Sie zeigt jedoch einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen dem Grad der Professionalisierung und dem gelebten Balanceakt zwischen den Feldern Kunst & Schule auf. Für die Professionalisierung der Lehrpersonen ist nicht die Frage wichtig, wie viel Kunst die Kunstpädagogik braucht⁶⁰ oder welche Rolle die eigene künstlerische Tätigkeit dabei im Leben einnimmt. Vielmehr ist von Bedeutung, wie ausgeprägt und bewusst die Polarität des Berufes behandelt und von den Kunstpädagog_innen für sich selbst ausgehandelt wird. Dieses Balancieren zwischen den beiden Rollen und das damit verbundene Aushandeln der eigenen Position seien

⁵⁴ Ebd. 18

⁵⁵ Ebd. 18

⁵⁶ Ebd. 18. Die Studie von Andrea Dreyer ist im deutschen Fachkontext angesiedelt, daher habe ich in diesem Abschnitt die von ihr eingesetzte Terminus «Bildende Kunst» übernommen.

⁵⁷ Ebd. 18 - 20

⁵⁸ Vgl. Dreyer 2005, 119 – 123,

⁵⁹ Dies ist für mein Forschungsvorhaben insofern relevant, als dass es meine vorausgegangene Argumentation aus «Über den Zwiespalt der Kunstpädagogik» unterstützt. Die von mir angewendete Übertragung Lévi-Strauss Begriffe der wissenschaftlichen und die mythischen Erkenntnis auf das Spannungsfeld Kunst & Schule funktioniert demnach und lässt sich noch weiter führen. So kann das Fach Kunstpädagogik als Feld bezeichnet werden, innerhalb dessen sowohl wissenschaftliche als auch mythische Handlungs- und Erkenntnisweisen enthalten sind und diese von den Kunstpädagog_innen als «in diesem Feld Handelnde» beherrscht und mit einbezogen werden müssen.

⁶⁰ Dreyer 2005, 20, 184

im Sinne der Professionalisierung sehr produktiv. Feste Verständnisse und unhinterfragte Positionierungen tragen das Risiko der Stagnation oder der Entprofessionalisierung.⁶¹

In ihren weiteren Ausführungen schlägt die künstlerische Identität als berufsbiografisches Bindestück der Kunstlehrenden vor. Die künstlerische Identität als Kategorie der kunstpädagogischen Professionalität beinhalte «die fachlichen Kompetenzen, die das professionelle Handeln von Kunstlehrenden mitbestimmen.»⁶² In dieser Aussage schwingt Dreyers Wahl der Kunst als Fachgegenstand mit: sie beschreibt eine Erwartungshaltung an das professionelle Handeln der Kunstlehrenden, die sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit dem aktuellen Kunstgeschehen ableitet. Demnach wird im Rahmen der künstlerischen Identität eine reflexive und theoriegeleitete Nähe zur aktuellen Kunst, ihren Strategien, Techniken und methodischen Zugängen, sowie zur Kunstkritik und dem öffentlichen Kunstdiskurs gefordert. In der Übersetzung dieser Aspekte der künstlerischen Identität für den Unterrichtsprozess liegt nach Dreyer der Ursprung für «einen professionellen Umgang mit der Kunst als Fachgegenstand und Lebensinhalt innerhalb der Lehrtätigkeit und die Kunstnähe der methodischen Ausrichtung von Unterrichtsabläufen».⁶³ Dreyer räumt dennoch ein, dass dies allein noch nicht ausreicht, um kunstpädagogisch professionell handeln zu können. Es bedarf zusätzlich einer personalen Identität, die sie als «pädagogischen Habitus» vorstellt.⁶⁴ Sie unterstreicht ihre Ansicht mit einem Zitat von Gunter Otto:

«Die künstlerische Kompetenz ist für den künftigen Kunstlehrer und die künftige Kunstlehrerin eine notwendige, aber eben an der Berufsaufgabe gemessen keine hinreichende Bedingung.»⁶⁵

Konsequenzen für die Fachdidaktik

In ihrer Auswertung spricht Dreyer die Konsequenzen ihrer Ergebnisse für den fachdidaktischen Diskurs an: die Kunstdidaktiker_innen müssen sich zum Einen bewusst sein, dass sie ihr Fach auf hochschuldidaktischer Ebene wissenschaftlich fundieren müssen, auch wenn sie sich noch so nahe bei der Kunst positionieren. Zum Anderen muss eine Rückbesinnung auf die Aufgaben stattfinden, die die Fachdidaktik zu erfüllen hat, denn «*der Fachgegenstand Kunst entbindet die Fachdidaktik nicht von ihren Aufgaben.*»⁶⁶ So betont Dreyer, dass der Studiengegenstand Kunst für das Fach selbstverständlich zentral ist, die theoretische und praktische Auseinandersetzung damit aber Aufgabe der Fachwissenschaften und nicht der hochschulischen Kunstdidaktik ist. Letztere müsse sich darauf konzentrieren, dass die Studierenden die erlebten und im Rahmen künstlerischer Erfahrungsprozesse beschrittenen Erkenntniswege für sich und ihre künftige Vermittlungspraxis nutzen können. Denn «*Sie [die*

⁶¹ Vgl. Dreyer 2005, 216, 219

⁶² Dreyer 2005, 238

⁶³ Dreyer 2005, 238

⁶⁴ Vgl. Dreyer 2005, 239 - 247

⁶⁵ Gunter Otto 1996, zit. bei Dreyer 2005, 239

⁶⁶ Dreyer 2005, 246

im kunstpädagogischen Feld Lehrenden] müssen nicht nur den Gang ästhetischer Theorien und der Kunstpraxis verfolgen, sondern zusätzlich nach praktikablen Vermittlungsmöglichkeiten ersinnen, die den spezifischen anthropologischen, historischen, sozialen und kommunikativen Determinanten von Unterricht entsprechen.»⁶⁷ In letzterem liegt nach Dreyer die Hauptaufgabe der Kunstdidaktik, die häufig aber verachlässigt werde. Parallel dazu liege der Bildungsbeitrag des Unterrichtsfaches nicht in der ästhetischen Erziehung, sondern viel mehr darin, dass «Kunstunterricht [kann] in Anbetracht der Pluralität von Zugangsweisen und Konstruktionen von Wirklichkeit einen entscheidenden Beitrag zum reflexiven Verständnis differenzieller Wahrnehmung, subjektiver Erkenntnis, vielfältiger Lesarten von Sprache und Symbolen leisten und hierin seinen Sinn und seine Notwendigkeit legitimieren [kann].»⁶⁸

Die Kunstdidaktik soll das Fachspezifische und den Bildungsauftrag des Faches fokussieren und diesen produktiv thematisieren. Der Bildungsauftrag des Unterrichtsfaches ist nach Dreyer in «der Sensibilisierung für eine Vielfalt von Erkenntniszugängen innerhalb sinnlicher Wahrnehmungs- und kognitiver Erfahrungsprozesse begründet.»⁶⁹

Zusammenfassung & Ausblick

Aus den Ausführungen von Andrea Dreyer greife ich zwei Punkte heraus, die für meine weitere Argumentation von Bedeutung sind: die Produktivität des stetigen Aushandlungsprozesses und die Wichtigkeit der fachinternen Auseinandersetzung mit Fragen der Professionsforschung.

Andrea Dreyer schätzt den Balanceakt der Kunstpädagog_in in der Konstruktion und Aushandlung ihrer Position zwischen Kunst & Schule als produktiv und der Professionalisierung förderlich ein. Überhaupt betont Dreyer die Wichtigkeit des prozesshaften und andauernden Aushandelns für die Professionalisierung, so auch im Zusammenhang mit der Stellung des Faches und mit dem Verständnis von Didaktik. Sobald aber etwas als gegeben und unveränderlich hingenommen wird, birgt es die Gefahr der Stagnation und Entprofessionalisierung der Fachlehrperson.

Somit muss auch die Befragung der Zwischenposition des Faches⁷⁰ ein Potential für die Weiterentwicklung des professionellen Fachverständnisses beinhalten. Die Zwischenposition des Faches beinhaltet den selben Aushandlungsprozess, wie die Zwischenposition der Lehrperson im Hinblick auf ihre professionelle Identität. Es ist demnach wichtig, diese Zwischenposition zum Thema zu machen, denn wenn sie als solche hingenommen, darüber hinweggesehen oder geleugnet wird, lässt dies die Fachentwicklung im Sinne der Professionalisierung stagnieren. Sobald die Positionierung des Unterrichts und des Schulfaches «Bildnerisches Gestalten» zwischen den Feldern Kunst & Schule gelebt, befragt und ausgekostet wird, kann sie produktiv werden.

⁶⁷ Maset zit. bei Dreyer, 30

⁶⁸ Vgl. Dreyer 2005, 252

⁶⁹ Dreyer 2005, 252

⁷⁰ Andrea Dreyer formuliert in ihren Ausführungen eine Randstellung des Unterrichtsfaches. Ich distanziere mich von den für mich eindeutig negativ aufgeladenen Begriffen wie «Randfach» oder «Aussenseiterfach». Ich denke, mit «Position des Dazwischen» oder «Zwischenposition» ist die Stellung des Faches ebenso verständlich beschrieben, wobei der Begriff an sich keine Wertung beinhaltet. Hierzu mehr in meinen Ausführungen im Kapitel «2.2. Das Fachspezifische» zum Begriff des «Dazwischen».

⁷² Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler und Torsten Meyer (Hrsg.) Kunstpädagogische Positionen 2004/5. Hamburg, University Press.

⁷³ Vgl. Buschkühle 2004, 11
Buschkühles Argumentation bezieht sich in seinem Aufsatz «Kunstpädagogen müssen Künstler sein» auf die Arbeit «Autoportrait» von Danica Dakic. Er setzt diese Arbeit exemplarisch für die zeitgenössische Kunst ein, die es für die Kunstpädagog_innen zu vermitteln gilt. An diesem Beispiel leitet er die Grenzen der formalen Kunstvermittlung und die Notwendigkeit der künstlerischen Bildung und des künstlerischen Denkens ab.

«Die Arbeit von Dakic verlangt die kritische Reflexion von Zusammenhängen, zu der sie sich als Künstlerin in ein Verhältnis setzen muß. Sie verlangt sensible und differenzierte Wahrnehmungsleistungen auf verschiedenen Ebenen Selbstwahrnehmungen, Wahrnehmungen gesellschaftlicher Entwicklungen und schließlich, zunehmend in den Vordergrund rückend und in ein kritisches Verhältnis zu Intentionen und Bedeutungen tretend, aufmerksame Wahrnehmungen des entstehenden Werkes. Implizit und explizit treibende Kraft bei all diesem ist die Imagination. Wahrnehmungen und Gedanken sollen nicht dokumentiert, sondern transformiert werden. Nicht das Offensichtliche ist das Ziel, sondern die rätselhafte Form, die mit mehreren Stimmen zu sprechen zwingt, das Bild, in welches sich die Erfahrungen, Erkenntnisse und Absichten verwandeln, welches sie enthält und doch auflöst in etwas Neues, Eigenes, eine Wirklichkeit eigener Art.»

Danica Dakic (2000): «Autoportrait». In der Ausstellung «Ich ist etwas anderes», Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen.

2.1.2 Zusammenfassung: Kunstpädagogische Professionalität bedarf des professionellen Selbst- und Fachverständnisses

Beide, Andrea Dreyer und Georg Peez, betonen in ihren Ausführungen die Wichtigkeit kunstpädagogischer Professionsforschung. Die Forschung zu professionsbestimmenden Aspekten ist für das Fach und die Fachvertreter insofern von grösster Bedeutung, als dass sonst die Stagnation des Fachdiskurses und der Fachentwicklung in der Nachahmung des Bekannten, biografisch Erlebten und Verwurzelten droht. Eine Weiterentwicklung der Kunstpädagogik zu einer «next art education» bedarf einer Professionsforschung, die sämtliche Aspekte des Berufsstandes Kunstpädagogik beleuchtet und befragt. Der biografische Bezug ist dabei von zentraler Bedeutung. Durch ihn kann man der fachspezifischen Pluralität und Heterogenität der Konzepte gerecht werden.

Sowohl bei Georg Peez als auch bei Andrea Dreyer liegt der Fokus der Untersuchung hauptsächlich auf der Fachlehrperson und ihrer Selbstkonstituierung in der biografischen Erzählung beziehungsweise in der Orientierung an ihrer künstlerischen oder pädagogischen Identität. Neben den beiden vorgestellten Studien existieren noch viele weitere Beiträge, die sich mit der Positionierung oder der Identität als Künstler_in oder Kunstpädagog_in beschäftigen. Carl-Peter Buschkühle fordert beispielsweise, dass jede Kunstvermittler_in eine künstlerische Identität ausbilden muss.⁷² Da sich die Vermittlung von zeitgenössischer Kunst oder künstlerischen Arbeiten nicht auf formale Aspekte beschränken kann, muss sich die Kunstpädagog_in selbst als Künstler_in entwickeln, um den Kern der künstlerischen Arbeiten vermitteln zu können.⁷³

«In der Befragung der traditionellen und insbesondere der zeitgenössischen Kunst, [sie liegen] in der eigenen multimedialen künstlerischen Arbeit sowie in der Philosophie»⁷⁴ liegt der Anfang des künstlerischen Denkens. Und dieses «künstlerische Denken» ist für Buschkühle das, was zu künstlerischer Bildung führt. Letzteres sei der Inhalt, der von Kunstpädagog_innen vermittelt werden soll. Um künstlerisches Denken vermitteln zu können, muss die Kunstpädagog_in selbst dieses künstlerische Denken «beherrschen», es muss ihr bekannt sein.⁷⁵

Auch in der Ausbildung auf Tertiärstufe ist diese Frage nach der Entwicklung einer künstlerischen Identität sehr präsent. In ihrer stetigen Aushandlung könne nach und nach ein kunstpädagogisches Selbstverständnis entwickelt werden. Was in meinen Augen aber noch nicht reicht, um eine «eigene kunstpädagogische Haltung» zu entwickeln, wie sie Peez anstrebt⁷⁶ oder wie es beispielsweise auch das Ziel der Ausbildung «Master Art Education – bilden & vermitteln» an der ZHdK ist.⁷⁷

Es wird zwar eine «next art education» angestrebt aber der gelebte Diskurs wird hauptsächlich von Themen wie der Stellung zur bildenden Kunst oder der Bedeutung der eigenen künstlerischen Tätigkeit dominiert. Die Frage nach Vermittlungsmethoden im Kunstunterricht wird nur marginal behandelt.⁷⁸

Die Professionsforschung und das Bestreben zur Professionalität der Kunstpädagog_innen soll sich nicht ausschliesslich auf das Selbstverständnis der Fachlehrperson und auf die Orientierung am Fachgegenstand Bild – Kunst – Subjekt⁷⁹ konzentrieren, sondern auch das Fach in seiner Position zwischen Kunst & Schule und den spezifischen Merkmalen des Faches widmen. Die Professionalisierung von Kunstpädagogik liegt nämlich nicht ausschliesslich in der Professionalität der Individuen, sondern setzt sich aus deren Kombination mit der Ausbildung einer professionellen Gemeinschaft zusammen.⁸⁰

Der Fokus meiner Arbeit liegt daher auf den zwei ebenso wichtigen Fragen nach dem Fachverständnis und dem Bildungsbegriff der Fachlehrpersonen. Das Selbstbild der Lehrpersonen ist darin zwar immer zwingend mit enthalten, wird von mir während der Datenanalyse auch mitgedacht, soll aber nicht im Vordergrund stehen. Mir ist bewusst, dass sich die praktischen Konzepte und der Bildungsbegriff auch auf das Selbstbild der Befragten im Kontext Kunst & Schule beziehen, beziehungsweise das Selbstverständnis sich aus den Vermittlungskonzepten ableiten lässt. In meiner Arbeit möchte ich in erster Linie aber «praktisch gelebte und umgesetzte kunstpädagogische Konzepte und deren Methoden» herausarbeiten. Ich werde nicht versuchen, aus den Aussagen meiner Gesprächspartner_innen, auf ihr künstlerisch-kunstpädagogisches Selbstbild zu schliessen.⁸¹ Aus meinen Herleitungen ziehe ich den Schluss, dass es einer vorübergehenden Ausblendung der Selbstkonstituierung bedarf, um das Fach, das jeweilige Fachverständnis und kunstpädagogische Konzept isoliert betrachten zu können. Die Diskussion versteift sich sonst gerne auf die Frage des Verhältnisses zwischen der jeweiligen «künstlerischen Identität» und des «pädagogischen Habitus» um mich hier der Begriffe von Andrea Dreyer zu bedienen.⁸² Ebenso lässt sich feststellen, dass für die Entwicklung einer kunstpädagogischen Haltung die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und einer Positionierung zum Berufsbild allein nicht reicht. Es bedarf auch der Entwicklung eines professionellen Fachverständnisses.

⁷⁴ Vgl. Buschkühle 2004, 10
Anmerkung: Interessant finde ich, dass Buschkühle – obwohl er die Favorisierung einer künstlerischen Ideologie ablehnt – in diesem Satz mit dem Wort «insbesondere» der zeitgenössischen Kunst doch einen höheren Stellenwert einräumt.

⁷⁵ Vgl. Buschkühle 2004, 11

⁷⁶ Vgl. Peez 2009, 9 / 20

⁷⁷ Vgl. Studienbroschüre «master art education» (2012), ZHdK, 3 - 10

⁷⁸ Vgl. Peez 2009, 734

⁷⁹ Vgl. Peez 2014, 36 – 51. Hierzu mehr im Kapitel «2.2. Das Fachspezifische»

⁸⁰ Vgl. Roters 2012, 22 / Kapitel «2.1. Professionalisierung in der Kunstpädagogik»: Bianca Roters verweist in ihrer Begriffsklärung auf die zwei Varianten von Professionalisierung: die individuelle Ebene (Professionalität des Einzelnen; hier im Bezug auf die eigene professionelle Identität) und die kollektive Ebene (professionelle Gesellschaft; hier im Sinne der Herausbildung einer «next art education»). Für die Profession «Lehrberufe Gestaltung und Kunst an Maturitätsschulen» müssen beide Facetten der Professionalisierung berücksichtigt werden.

⁸¹ Es soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass künstlerische und gestalterische Praxis jeweils keinen Einfluss auf kunstpädagogische Konzepte haben, das steht nämlich ausser Frage. Ich vertrete in der vorliegenden Arbeit die Haltung, dass es in der kunstpädagogischen Praxis und der Entwicklung einer kunstpädagogischen Haltung beide Bestandteile braucht. Sie sollen als einander ebenbürtig und für die Fachentwicklung unverzichtbar verstanden werden.

⁸² Als Konsequenz daraus, blende ich in meinem weiteren Vorgehen das Selbstverständnis der Kunstpäda-

2.2 Das Fachspezifische

Die kunstpädagogische Haltung oder Professionalität setzt sich also aus der jeweiligen künstlerisch-pädagogischen Identität und dem gepflegten Fachverständnis zusammen.

Verglichen mit der Suche von Peez nach professionsspezifischen Merkmalen in der biografischen Selbstkonstitution bin ich auf der Suche nach einem gemeinsamen, fachspezifischen Merkmal innerhalb der Pluralität der Fachverständnisse. Dabei bin ich überzeugt, dass in der Diskussion dieses Fachspezifischen ein Potential für die Professionalisierung der Kunstpädagogik liegt. Das Prekäre an diesem Vorhaben ist jedoch, dass sich das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» kaum über seinen Fachgegenstand definieren lässt, weil derart unterschiedliche Verständnisse davon existieren, woran sich das Fach inhaltlich und strukturell überhaupt orientieren soll.

2.2.1 Fachgegenstand: Nähe zu Bild, Kunst oder Subjekt

Der Diskurs über diese Orientierung des Unterrichtsfaches oder über die Wahl des Fachgegenstandes ist im Fachdiskurs gleich bedeutsam und auch eng mit der Frage nach dem künstlerischen oder pädagogischen Selbstbild der Kunstpädagog_in verknüpft. Mittels der Frage nach welchem Gegenstand sich das Unterrichtsfach ausrichten soll und welches Feld als Bezugssystem gewählt wird, lassen sich folgende drei Kategorien kunstdidaktischer Positionen aufzeichnen. Hierbei beziehe ich mich auf die Unterscheidungen, wie sie Georg Peez in «Bild – Kunst – Subjekt. Positionen im Kunstdidaktischen Feld» umschreibt.⁸³

Bild

Die Orientierung am Bild⁸⁴ wird von aussen in vielen Fällen mit der Orientierung an der (Schul-) Pädagogik und an der traditionellen oder «Mainstream – Fachdidaktik»⁸⁵ gleichgesetzt. Sie findet ihre Begründung im inflationären Bildgebrauch der Gegenwart. Dieser beeinflusst die Weltaneignung und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, die folglich den Umgang mit Bildern üben oder erlernen müssen. Dabei wird von einer Lesbarkeit dieser «Bilder-Welten» ausgegangen.

Die Schulung der rezeptiven visuellen Kompetenz und der produktiv-gestalterischen Bildkompetenz wird als Basisqualifikation der allgemeinen Bildung proklamiert. Indem das Bild nicht nur in seiner engen Auslegung als «Abbild» verstanden wird, sondern der erweiterte Bildbegriff durch den «performativ turn»⁸⁶ beigezogen wird, beinhaltet die Orientierung am Bild auch den performativ-darstellerischen Umgang mit Bildern. Bei dem Konzept der Bild-Orientierung funktioniert Kunst als Markierung einiger Bilder unter der umfassenden Leitkategorie «Bild».

gog_innen radikal aus und vermeide Fragen, die in diese Richtung führen könnten.

Vgl. Dreyer 239 - 247

⁸³ Vgl. Peez (2014): Bild – Kunst – Subjekt. Positionen im Kunstdidaktischen Feld. In: HEFT 07, Kunst unvermittelt: 36 – 51.

⁸⁴ Ebd. 37 - 44

⁸⁵ Ebd. 44

⁸⁶ Ebd. 39 «Der «performativ turn» betont, wie Menschen mit Bildern umgehen, wie sich Menschen die Bilder teils mimetisch im Zusammenspiel zwischen Bild, Körper und Medium aneignen, wann Bilder im performativen Sinne zu Ereignissen werden.»

Künstlerische Äusserungen sind ein Teil der ganzen Bilder-Welt und werden entsprechend wie alle anderen Bilder behandelt und rezipiert. Dadurch, dass der Begriff der Kunst dem Oberbegriff des Bildes untergeordnet wird, ist die Kunst allgemein und die Gegenwartskunst im speziellen immer in der Kategorie «Bild» enthalten, auch wenn sich der Kunstbegriff wandelt. Kunst bleibt im Verständnis der Bild-Orientierung immer thematisierbar und lesbar und bleibt der Kunstpädagogik als Fachgegenstand erhalten.

Kunst

Anhänger der Künstlerischen Bildung⁸⁷ werfen der bildorientierten Kunstpädagogik vor, die Kunst unterzuordnen und zuzurichten. Die Fachdidaktik als Bezugswissenschaft wird abgelehnt und die «Künstler-Didaktik» als alternatives Prinzip vorgestellt. Die Kunstdidaktik begründe sich aus der Kunst heraus und lasse die Jugendlichen künstlerisches Denken und künstlerische Handlungsweisen erfahren. Wobei es durch die Erweiterung des Kunstbegriffes möglich ist, sich in der künstlerischen Bildung auf praktisch alles zu beziehen. Eine Kunstpädagogik, die sich nur am Bild, den bildgenerierenden Medien oder am Ästhetischen ausrichtet greift zu kurz. Der Kunstbegriff greift nämlich in alle Gesellschaftsbereiche hinein und die künstlerische Bildung als Etablierung von Theorie und Praxis künstlerischer Denk- und Handlungsweisen führt zu einer zunehmenden Selbstsorge und Selbstverantwortung des Subjekts. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist von zentraler Bedeutung. Kunst-orientierte Kunstpädagogik beabsichtigt in der Anwendung unkonventionelles Denken zu ermöglichen und fördern. Durch die Verschiebung von Bekanntem kann Neues erkannt werden.

Subjekt

Die subjektbezogene Kunstpädagogik⁸⁸ öffnet ihren Fachgegenstand auf die Fragestellungen, die für die Schüler_innen relevant sind, denn durch die vorangegangene Erweiterung des Kunst- und Bildbegriffes kann ohnehin «alles» bildnerisch untersucht und bearbeitet werden. Es können sowohl reale Gegebenheiten, als auch fiktiv entworfene Konstrukte zum Thema der Untersuchung genommen werden. In der Subjektorientierung ist das Konzept der «Ästhetischen Forschung» von Helga Kämpf-Jansen angesiedelt. So geht es in der subjektbezogenen Kunstpädagogik in erster Linie darum, dass die Lernenden ihre eigenen, für sie relevanten Aufgabenstellungen finden und sich einen wahrnehmenden und erkundenden Umgang mit der Welt und sich selbst aneignen.

Die Legitimation der Subjektorientierung findet sich in der biografischen Arbeit, die weit über das Unterrichtsfach hinaus geht und als lebenslanger Prozess zur zunehmenden Erkundung, Beeinflussung und Bestimmung des eigenen Lebens führt.

⁸⁷ Ebd. 44 - 46

⁸⁸ Peez 2013, 46 - 49

Ihren Ursprung hat diese Polarisierung in den 90er Jahren als Gert Selle und Gunter Otto zwei einander gegenüberstehende Konzepte formulierten und für die Orientierung der Kunstpädagogik an der zeitgenössischen Kunst (Selle) oder an Bildern im allgemeinen (Otto) plädierten. Die aufgeführten drei didaktischen Konzepte können als Weiterentwicklung dieser ursprünglichen Positionen gelesen werden. Am Ende seines Aufsatzes relativiert Peez die vermeintlich klare Trennung der Positionen und behauptet, dass deren Grenzen in der Unterrichtspraxis kaum mehr zu erkennen sind. Die jeweilige Positionierung innerhalb der aufgezeigten Felder zeigt sich allein noch am theoretischen Standpunkt, von dem aus ein kunstpädagogisches Konzept begründet wird. So wie Andrea Dreyer die unterschiedlichen professionellen Identitäten ohne Wertung charakterisiert, betont auch Peez, dass es nicht darum gehen dürfe, das eine oder andere Konzept zu idealisieren. Es müsse vielmehr darum gehen, alle Konzepte in ihrer Wirkung zu überprüfen und mittels Evaluationsforschung zu optimieren und praxistauglich zu machen.⁸⁹

2.2.2 Das Fachspezifische: Fachgegenstand oder Zwischenposition

Für mich ist klar, dass innerhalb der aufgeführten drei Orientierungen verschiedene Allianzen über den Fachgegenstand, die Fachstruktur oder die Bildungsziele des Faches geschlossen werden können und sich bestimmt auch viele Gemeinsamkeiten aufzeigen lassen.⁹⁰ Die Wahl des Fachgegenstandes kann als Diskussionsgrundlage bestimmt spannend sein und viel zur Professionalisierung der Fachlehrpersonen beitragen. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass sich die Wahl der fachlichen Orientierung direkt aus dem Selbstbild der Fachlehrperson in ihrer künstlerischen oder pädagogischen Identität ableiten lässt. Somit schätze ich eine Fachdiskussion mit dem Fokus auf der Aushandlung von Bild-, Kunst- oder Subjekt-Bezug des Fachgegenstandes eher hinderlich ein. In der Verhandlung des Fachgegenstandes wird die persönliche Position immer gleich mit verhandelt, was zu einem Interessenskonflikt führt.⁹¹ Die Diskussion kann einem dadurch existentiell sehr nahe gehen und auch zu intim werden um sachlich bleiben zu können. Der Fokus auf das Fach und das Fachspezifische geht womöglich verloren, da die Argumentation Gefahr läuft, sich auf die Verteidigung der eigenen Position als Künstler_in oder Didaktiker_in zu verschieben.

Für meine Untersuchung führe ich deshalb den Begriff der «Position des Dazwischen» ein, die ich als fachspezifisches Merkmal beschreibe und im Folgenden befragen möchte. Den Begriff verwende ich als Metapher für die Position der Kunstpädagogik und mit ihr des Unterrichtsfaches

⁸⁹ Ebd. 49

⁹⁰ So wird beispielsweise in jeder der drei Kategorien von der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen gesprochen. Selbstbestimmung, Selbstsorge und Selbstverantwortung sind gemeinsame, positionenübergreifende Bildungsziele.

⁹¹ Diese Problematik im Professionalisierungsprozess beschreibt auch Bianca Roters. Durch die Spannung zwischen gemeinschaftlichen und individuellen Interessen am dem Aufbau einer professionellen Gemeinschaft oder der individuellen Professionalität, kann der Prozess der Professionalisierung verzögert werden. Vgl. Roters 2012, 22

«Bildnerisches Gestalten» zwischen den Institutionen Kunst & Schule. Er fasst die zwiespältigen und aufgeladenen Bereiche der kunstpädagogischen Praxis zusammen, die in den Erziehungswissenschaften, den kunstpädagogischen Diskursen und durch die praktischen Bedingungen entstehen. Dabei denke ich beispielsweise an die bildungspolitische Frage nach der Relevanz oder Aufgabe musischer Fächer auf Sekundarstufe II⁹² oder an die im Fachdiskurs umstrittene Frage nach der Wahl des Fachgegenstandes und damit an die Frage der Vermittelbarkeit des Fachgegenstandes. Auch die Frage der Stellung des Faches zwischen den verschiedenen Erwartungshaltungen und Ansprüchen der Schüler_innen und der Lehrperson ist ein Aspekt dieser Zwischenposition.⁹³

Mit diesem Verständnis lässt sich diese «Position des Dazwischen» als fachspezifisches Merkmal bezeichnen, das alle Kunstpädagog_innen betrifft. Jegliches kunstpädagogische Handeln spielt sich innerhalb dieser «Position des Dazwischen» ab und erfordert von der Fachlehrperson stetige Positionierung und Neuorientierung.

Den neutralen Begriff des «Dazwischen» habe ich aus der Überzeugung gewählt, dass diese Zwischenposition ein Potential für das Fach birgt. Ich distanzieren mich von negativ konnotierten und wertenden Bezeichnungen wie Randfach, Aussenseiterposition oder auch von dem Begriff der Zerrissenheit.⁹⁴ Bereits die anfangs von mir verwendete Bezeichnung des «Zwiespaltes»⁹⁵ scheint mir inzwischen auch nicht mehr passend. «Zwiespalt» impliziert, dass das Subjekt tatsächlich zwischen zwei Möglichkeiten eine wählen müsste, womit automatisch die Abwahl der anderen Möglichkeit einhergeht.⁹⁶ Auch die Ansiedelung der Kunstpädagogik an der «Schnittstelle von Kunst & Schule»⁹⁷ finde ich nicht ausreichend, da an einer «Schnittstelle» zu wenig Raum für eine eigenständige Handlung und Auseinandersetzung vorhanden ist.

Die «Position des Dazwischen» löst beides ein: sie fordert keine Wahl und Abwahl, beziehungsweise geht davon aus, dass das gar nicht absolut möglich ist.⁹⁸ Sie fordert einzig den Prozess der andauernden Auseinandersetzung mit dieser Zwischenposition und die Suche nach vorübergehenden Positionierungen innerhalb des Spannungsfeldes. Weiter bietet sich im «Dazwischen» viel Raum und Spielraum für ebendiese Auseinandersetzung an.

Diese beiden Prozesse, die andauernde Auseinandersetzung der Fachlehrperson mit der Balancierung von künstlerischer Identität und dem pädagogischen Habitus nach Andrea Dreyer und die individuelle Auseinandersetzung mit der «Position des Dazwischen», sind für die Professionalisierung der Fachlehrpersonen und somit für die Weiterentwicklung des Faches essenziell.

⁹² Diese Frage wird in der Studentenschaft und auch in der Schülerschaft immer wieder angesprochen.

⁹³ Für mich ist in dieser «Position des Dazwischen» nicht nur die Polarität der Felder Kunst & Schule enthalten. Bereiche wie Design, Architektur oder Grafik, aber auch Biologie, Materialwissenschaften oder Chemie können Pole dieser Zwischenposition sein. Ich möchte jedoch erneut betonen, dass ich mich in meinen weiteren Ausführungen ausschliesslich auf das Spannungsfeld «Kunst & Schule» beziehen werde.

⁹⁴ So spricht Andrea Dreyer beispielsweise von der «Notwendigkeit der bildungstheoretischen Fundierung eines Randfaches» (Dreyer 2005, 13).

⁹⁵ Vgl. Dirnberger (2013): Über den Zwiespalt in der Kunstpädagogik. Vergleiche auch Kapitel 1.1.

⁹⁶ Zwiespalt = inneres Uneinssein; Unfähigkeit, sich für eine von zwei Möglichkeiten zu entschließen, ihr den Vorrang zu geben. Quelle: www.duden.de, Zugriff: 2. Mai 2014

⁹⁷ Vgl. Studienbroschüre «master art education» ZHdK, 3

⁹⁸ Dies bedeutet wiederum, dass sich die Kunstpädagog_in nie aus dieser Zwischenposition lösen kann und immer aus dieser heraus handeln muss.

2.2.3 Zusammenfassung: Das «Handeln aus dem Dazwischen» als professionsspezifisches Merkmal

Indem diese Zwischenposition als fachimmanentes, unveränderliches Merkmal angesehen wird, stellt sich die Frage, wie in diesem theoretisch hergeleiteten «Dazwischen» gehandelt wird. Wie wird diese Zwischenposition in der Praxis wahrgenommen und wie wird damit umgegangen? Beziehungsweise stellt sich die weiterführende Frage danach, wie dieses «Dazwischen» für das Fach produktiv und im Sinne der Professionalisierung nach Peez und Dreyer genutzt werden kann.

Ich bleibe bei meiner These aus der Arbeit «Über den Zwiespalt in der Kunstpädagogik»:

«Der Kunstpädagoge ist ein Konglomerat, kann und kennt vieles aber steht immer irgendwo dazwischen. Der (angehende) Kunstpädagoge wird sich immer im Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik bewegen.

Doch genau das macht ihn zum Spezialisten auf seinem Gebiet. Es ermöglicht ihm, neue Wege zu finden und Dinge anders zu denken. [...] Er soll sich nicht aus dem Dazwischen lösen wollen, sondern weiter aus dieser Position heraus handeln. Denn genau darin liegen das Potential und die einzigartigen Möglichkeiten des Kunstunterrichts. Die «Position des Dazwischen» ermöglicht dem Kunstpädagogen, Überfachliches thematisieren zu können, keine absolute Gültigkeit beweisen zu müssen und bietet den Schülern eine Plattform um zu befragen und auszuhandeln, um zu zweifeln und zu relativieren.»⁹⁹

In der Anerkennung und Thematisierung dieser Zwischenposition liegt ein Potential für den Unterricht. Was mich nun interessiert ist, welche Umgangsweisen Berufspraktiker_innen damit gefunden haben und wofür diese Zwischenposition genutzt werden kann.

In meinen weiteren Ausführungen orientiere ich mich an Peez Aussage, dass keines der kunstpädagogischen Konzepte ideologisiert werden dürfe und halte mich an Andrea Dreyer, was die gleichwertige Behandlung der verschiedenen Konzepte angeht.

⁹⁹ Dirnberger 2013, 17

2.3 Forschungsfragen

Aus den vorhergegangenen Ausführungen und im Bezug auf die jeweils von mir ausformulierten Thesen habe ich meine Forschungsfragen abgeleitet und die Forschungsmethoden entsprechend gewählt.¹⁰⁰

Übergeordnetes Erkenntnisinteresse

Welche «Positionen des Dazwischen» werden in der Praxis tatsächlich gelebt und erlebt? Und wie wird mit ihnen umgegangen? Argumentativ und Handelnd? Welche Wege lassen sich beschreiben, wie mit der «Position des Dazwischen» produktiv umgegangen werden kann?

Operationalisierte Forschungsfragen

Welche Fachverständnisse werden in der Praxis gelebt? Welche Bildungsbegriffe pflegen Fachlehrpersonen? Wie wird die Stellung des Faches im jeweiligen schulischen Kontext beschrieben? Wie schätzen die Fachlehrpersonen das «Fachspezifische» des Unterrichtsfaches ein?

¹⁰⁰ Mehr zur Wahl der Forschungsmethoden im Kapitel 3.2.



3. Forschungsdesign

Im Sinne einer an der Professionalisierung orientierten Forschung, suchte ich das Gespräch mit Berufspraktiker_innen. Im gemeinsamen Austausch und in der Erarbeitung oder Formulierung von kunstpädagogischen Positionen versprach ich mir wichtige Einsichten und Impulse für die Theoriebildung zu meiner Forschungsfrage und für die Weiterentwicklung meines Fach- und Bildungsverständnisses. Dabei orientierte ich mich an der qualitativen Forschungsmethodik.¹⁰¹ Die Methodenwahl knüpft an die Tradition der Biografieforchung als bewährte Forschungsmethode für die Professionsforschung an.

¹⁰¹ Unter qualitativer Forschung wird in den Sozialwissenschaften die Erhebung nicht standardisierter Daten und deren Auswertung verstanden. Das qualitative Vorgehen eignet sich besonders dann, wenn «es um die Erfassung der Begründungsstrukturen von Personen geht oder wenn man die Sichtweisen, Deutungsmuster usw. der Feldsubjekte differenziert kennen lernen möchte.»

Vgl. Fichten, Wagener, Gebken, Beer, Junghans, Meyer 2004, 4

¹⁰² Der Begriff des theoretischen Samplings stammt aus der qualitativen Forschungsmethodik. Die Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgt bei einem qualitativen Vorgehen im Gegensatz zur quantitativen Forschungsmethodik nicht aufgrund statistischer Repräsentativität (representative sampling), sondern unter den «Aspekten einer perspektivischen Typik» (theoretical sampling). Bei der Wahl der Interviewpartner_innen wird von einer Annahme ausgegangen, dass jemand «aufgrund bestimmter Eigenschaften und Funktionen typisch [ist] für eine Gruppe von Menschen». Ebd. 49

¹⁰³ Für das qualitative Interview ist wichtig, dass sich die Forschende zurücknimmt und den Verlauf des Interviews dem Prozess überlässt und wenn, dann nur geringfügig steuert. Im Zentrum des Gesprächs steht die Interviewte, die im Gespräch ihre «eigene Bedeutung entwickelt». Für die Forscher_in geht es vor allem darum, möglichst viel von der Perspektive der Interviewten zu verstehen und deren Struktur auf den Grund zu gehen. Das «qualitative Abfragen» geht genau gegenteilig vor: im Voraus festgelegte Strukturen werden im Gespräch mit abgefragten Daten der Interviewten gefüllt. Ebd. 48

3.1 Stichproben | Fallstudien

Gemäss der qualitativen Forschung wurden die Daten anhand spezifischer Fallstudien erhoben. Die Suche nach Gesprächspartner_innen verlief nach verschiedenen Kriterien. An erster Stelle stand die direkte Betroffenheit: meine Interviewpartner_innen sollten aus einem aktuellen und praktischen Erfahrungsschatz schöpfen können, das heisst, sie unterrichten aktuell auf der Sekundarstufe II. Für die genaue Wahl orientierte ich mich am Prinzip des «theoretischen samplings».¹⁰² Ich suchte Gesprächspartner_innen aus, die aufgrund ihrer Ausbildung, ihres Alters und ihrer Stellung als «typische Vertreter_innen» für die Haltung einer Gruppe von Menschen funktionieren könnten. Die Interviewpartner_innen werden im Kapitel «3.5. Wahl der Interviewpartner_innen» genauer vorgestellt und ihre Wahl begründet.

3.2. Methoden der Datenerhebung

Als Interviewform wählte ich das Expert_inneninterview, das sich an einem Leitfaden orientiert. Im Voraus stellte ich einen Fragenkatalog zusammen, der in vier Themenbereiche unterteilt ist. Um das Interview dennoch möglichst offen zu halten und ein «quantitatives Abfragen»¹⁰³ zu umgehen, definierte ich innerhalb der vier Bereiche je eine zentrale Frage, die ich zwingend in jedem Gespräch stellte. Der Rest des Interviews verlief jeweils situativ. Der Fragenkatalog diente im Gesprächsverlauf als Orientierungs- und Strukturierungsinstrument. Ich achtete darauf, dass die Gesprächspartner_in möglichst viel und frei erzählen kann und dass ich das Gespräch lediglich anhand der Leitfragen strukturiere, nicht aber den Erzählfluss unterbreche. In dringenden Fällen habe ich bereits während dem Interview Verständnisfragen gestellt. Klärungen und Konkretisierungen wurden aber hauptsächlich anschliessend im zweiten Gesprächsteil vorgenommen.

In diesem zweiten Teil wurde das Gespräch in eine gemeinsame «Reflexive Praxis» überführt. Die Methode der «Reflexiven Praxis» ist (noch) kein definiertes, methodisches Konzept mit Regeln und Anleitungen, sondern soll vorerst mal als möglicher Zugang zu einem Sachverhalt verstanden werden.¹⁰⁴ Hinter diesem Zugang steckt die Überzeugung, dass Gedanken mittels Handlungen von ihrer abstrakten Form eine Verdinglichung erfahren und sie so bewusster gesetzt und wahrgenommen werden können.¹⁰⁵ Im Machen denke ich und im Handeln können neue Ideen, Gedanken und Erkenntnisse, aber auch Fragen entstehen.¹⁰⁶ Mit dieser Absicht öffnete ich im Interviewverlauf das Gespräch und stieg als Diskussionspartnerin mit ein. Dabei wurden die Gesprächspartner_innen aufgefordert, das angesprochene und umrissene Fach- und Bildungsverständnis zu visualisieren und die wesentlichen Punkte in eine Gestalt zu überführen, um einen Hauptgedanken mittels eines Modells fassbar zu machen. Ausgangslage bildete dabei eine Kartonnische, die so abgeändert und bestückt werden sollte, dass sich darin wesentliche Aspekte des Gesagten manifestieren. Denkbar waren auch zweidimensionale Skizzen, die über Bezugssysteme und Strukturen innerhalb des jeweiligen Vermittlungsmodells Aufschluss geben können. Zu den Gesprächen brachte ich jeweils einen «Grundmaterialfundus» mit und versuchte aktiv fragend den Prozess der Visualisierung in Gänge zu bringen. Es galt zu Beginn beispielsweise zu klären, wie die Wände des Modells beschaffen sind, ob die durchlässig sind oder ob das jeweilige Vermittlungskonzept überhaupt keiner Wände bedarf. Weitere Fragen betrafen die Wahl und die Position der Platzhalter im Raum. Es ging oft auch um Feinheiten, wie darum, ob die Grössenverhältnisse der Platzhalter eine Rolle spielen und ob harte oder weiche Gegenstände gewählt werden. Die Beschränkung der Darstellungsmöglichkeiten auf das Material, das im Moment zur Verfügung stand, grenzte ein, half aber bei der Präzisierung. Der gewählte Platzhalter, seine Beschaffenheit und seine Position wurden unmittelbar sichtbar und konnten verhandelt werden. Falls die Gesprächspartner_in in ihren Erzählungen bereits bildhafte Ausdrücke angewendet hatte, wählte ich diese als Ausgangslage für die «Reflexive Praxis», was den Einstieg in das ungewohnte Format vereinfachte.

Ich strebte eine Konkretisierung und Pointierung des Gesagten im gemeinsamen Machen, Ändern und Besprechen an. Das Modell nahm dabei nicht die Rolle der Illustration eines Sachverhaltes ein, sondern sollte die Reflexion des Sachverhaltes im Medium des Modells ermöglichen. Am Modell und im Moment des Machens, wurde das Konzept präzisiert und weiterentwickelt.

¹⁰⁴ Bedeutungen Methode:

1. auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen oder praktischen Ergebnisse
 2. Art und Weise eines Vorgehens
- Ich werde den Begriff der Methode in der zweiten Bedeutung einsetzen. Abgeleitet von der spätlateinischen (methodus) oder griechischen Wortherkunft (méthodos): «Weg oder Gang einer Untersuchung» oder «Weg zu etwas hin».

Quelle: www.duden.de
 Letzter Zugriff: 19. April 2014

¹⁰⁵ An dieser Stelle möchte ich auf die Verwendung des Begriffs in der Praxisforschung verweisen. Donald Schoen stellt in seinen Arbeiten die reflective practice als einen Ansatz der reflexiven Praxisforschung vor. «*When someone reflects in action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case [...] he does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his enquiry.*»

Vgl. Donald Schoen (1993) zitiert bei Altrichter, Feldmann, Posch, Somekh (2008): *Teachers Investigate their Work: An Introduction to action research across the professions.* Routledge, Oxon. 272.

Quelle: books.google.ch
 Letzter Zugriff: 28. April 2014.

¹⁰⁶ In dem Fachbereich Szenografie an der ZHdK ist es im Rahmen des Szenografie-Labors und des Praxisforschungsprojekts breiter Bestandteil der Projekte und Arbeitspräsentationen, in einer materiellen Form das Erlebte, die Idee oder das Konzept zu visualisieren, entwickeln und reflektieren. Gemäss dem Leitsatz des Departements: «Szenografie-Studierende nutzen nicht nur

3.3 Form der Daten und Analyse

Insgesamt wurden fünf Interviews mit Fachlehrpersonen durchgeführt. Sämtliche Gespräche wurden von mir mit dem Audiorecorder aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die Transkripte wurden thematisch kodiert und in Form einer Einzelfallanalyse und einem Fall- und Gruppenvergleich ausgewertet. Die Fein- und Tiefenanalyse der Interviews beschränkt sich auf die für die Forschungsfragen relevanten Passagen.¹⁰⁷

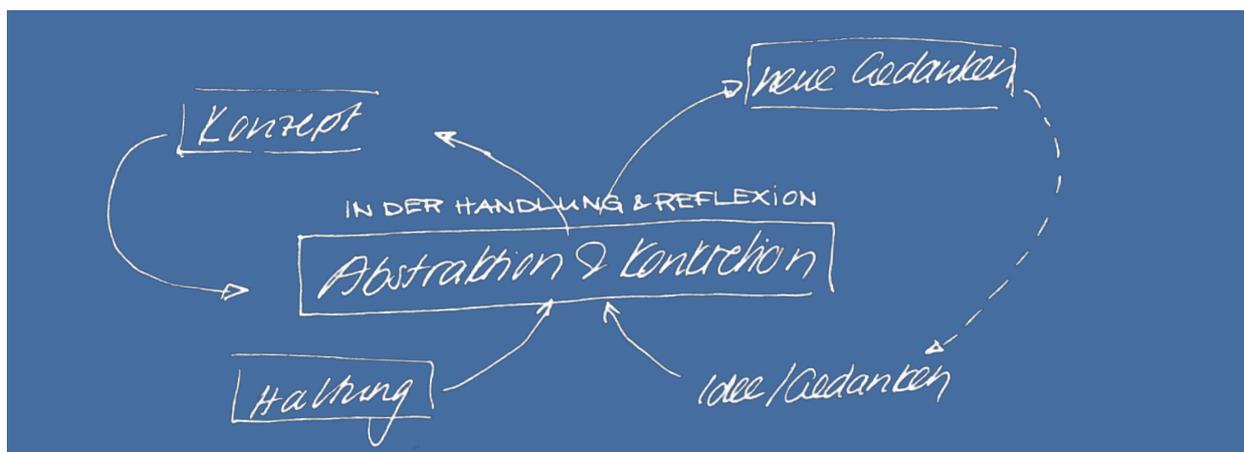
Zusätzlich sind von einzelnen Gesprächen fotografische Aufzeichnungen der Visualisierungsversuche der «Reflexiven Praxis» vorhanden. Diese Visualisierungsversuche werden aber nicht direkt in die Auswertung einfließen. Eine kurze Stellungnahme zum Methodenexperiment im Hinblick auf die Resultate und weiterführende Fragen ist unter «4.5. Exkurs: Reflexive Praxis» aufgeführt.

Worte als Kommunikationsmittel. Sie artikulieren sich auch durch Skizzen, Karten und Pläne und verstehen Modellbildung als räumliche Praxis.» Im Zusammenhang mit einem Praxisforschungsprojekt mit Beteiligten aus verschiedenen Departementen ist es längerfristig in Planung, eine Form von «Toolbox» oder Leitfaden für diese Art von Zugang und Verhandlung zu entwickeln.

¹⁰⁷ Flick 1995 http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographie_methodenseminar/qualitativmethoden/auswertung_interviews_kurzfassung.pdf.
Letzter Zugriff: 30. April 2014.

3.4 Fragenkatalog

Die vier Fragenkategorien orientierten sich an den Bereichen, die im Bezug auf meine Forschungsfrage zentral sind. So fragte ich nach dem persönlichen Fach- und Bildungsverständnis, nach der Wahrnehmung der Stellung des Faches im jeweiligen Schulkontext, nach dem Umgang mit den fachspezifischen Begrifflichkeiten und nach dem Umgang mit den Wünschen der Schüler_innen im Bezug auf die Fachinhalte. Grundsätzlich bewegte mich mit meinen Fragen nahe an den persönlichen Erfahrungen und biografischen Prägungen. Dies machte es für die Interviewten einfacher, im Gespräch für sich eine Bedeutung zu entwickeln und mir half es dabei, die Perspektive der Interviewten besser nachvollziehen zu können. Die direkt am Alltag orientierten Fragen trugen dazu bei, dass auch die Aussagen alltags- und praxisbezogen ausfielen.



3.4.1 Vermittlungstyp – Fachverständnis – Bildungsbegriff

Welche Ansprüche stellen die Berufspraktiker_innen¹⁰⁸ an ihren eigenen Unterricht und welche Ziele verfolgen sie?

These: Die Vorstellungen davon, was gelungene oder bezogen auf den Bildungsbegriff «gute» Unterrichtsprojekte ausmachen, sind einander sehr ähnlich. Die Lehrpersonen verfolgen ähnliche Ziele, die sich unter einem Bildungsbegriff zusammenfassen lassen. Die zugrunde liegenden Unterrichtskonzepte sind hingegen sehr unterschiedlich.

- Welches deiner¹⁰⁹ letzten Unterrichtsprojekte hast du als besonders gelungen erlebt und weshalb?
- *Was zeichnet für dich ein gelungenes Projekt aus?*¹¹⁰
- *Was soll ein Maturand deiner Meinung nach im BG-Unterricht erlebt haben?*
- Was wünschst du dir, dass Schüler_innen über deinen Unterricht sagen?
- Was heisst für dich demnach «Bildung» bezogen auf das Fach BG?

Die einleitende Frage nach einem der letzten Unterrichtsprojekte wurde jeweils als «Gesprächsöffner» eingesetzt. Indem direkt nach einem persönlichen Unterrichtsprojekt gefragt wurde, sollte sich die Gesprächspartner_in als Individuum angesprochen fühlen und sich ermutigt fühlen, auch im weiteren Gesprächsverlauf hauptsächlich von sich ausgehend zu erzählen. Für mich war diese erste Frage insofern spannend, als dass ich konkrete Unterrichtsprojekte kennenlernte, anhand derer ich das zugrunde liegende Vermittlungskonzept besser nachvollziehen und auch festmachen kann. Die zweite und dritte Frage zielen allgemeiner auf das Fachverständnis der Lehrperson und die Ansprüche, die sie an sich und ihren Unterricht stellt, ab. Über die dritte Frage erhoffte ich mir, Auskunft über die Gewichtung von Fachinhalten, Unterrichtsstrukturen oder Kompetenzen zu erhalten.

Es liess sich in den meisten Fällen bereits aus diesen vier Antworten das jeweilige Verständnis von «Bildung» herauslesen. Wenn nötig wurde die letzte Frage noch nachgeschoben, um eine deutlichere Aussage zu erhalten.

¹⁰⁸ Hier wird bewusst der Begriff «Berufspraktiker_innen» gewählt. Er soll möglichst neutral sein, da Begriffe wie Kunstpädagog_in, Zeichnungslehrer_in oder BG- Lehrperson bereits schon implizit geprägt sind.

¹⁰⁹ Da ich alle meine Interviewpartner_innen persönlich kenne, wird in der Formulierung der Fragen ausschliesslich das freundschaftliche «du» verwendet.

¹¹⁰ Kursiv hervorgehoben sind die Fragen, die ich als Kernfragen der jeweiligen Fragenkategorie in jedem Gespräch so gestellt habe.

3.4.2 Erleben & Problematisieren des «Dazwischen» – Potential des Faches

Wie benennen und problematisieren Berufspraktiker_innen die Zwischenposition des Faches im Feld Schule und welchen Umgang haben sie damit gefunden?

These: Die Beschreibung der Zwischenposition hängt stark von dem jeweiligen schulhauspezifischen Kontext ab und steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Fachverständnis und dem Bildungsbegriff der Berufspraktiker_innen.

- *Wie [er]lebst du die Stellung des Faches im Vergleich mit anderen Promotionsfächern?*
- *Wie [er]lebst du die Stellung des Faches im Spannungsfeld Kunst & Schule?*
- *Welche Dinge können ausschliesslich im Fach BG gelernt werden? (oder: Gibt es Dinge, die ausschliesslich im Fach BG gelernt werden können?)*
- *Wenn aus der Perspektive des Faches / deines Bildungsverständnisses von heute auf morgen die «Institution Schule» neu gedacht werden könnte, was würde das in Bewegung setzen?*

Dieser Fragenkategorie lag die Annahme zugrunde, dass das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» längst nicht an allen Schulen eine Randstellung einnimmt. Hinzu kam der Verdacht, dass die Zwischenposition des Faches zwischen den Feldern Kunst & Schule sehr unterschiedlich erlebt und gelebt oder ausgelebt wird. Ich ging davon aus, dass sie von einigen Lehrpersonen nicht problematisiert oder wenn, dann nicht explizit reflektiert oder produktiv genutzt wird. Über die dritte Frage wünschte ich mir Aufschluss über die persönliche Einschätzung der Zwischenposition des Faches. Der Fokus lag dabei auf den überfachlichen Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen und auf der Frage, welchen Teil das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» dazu beitragen kann. Diese zweite Fragenkategorie gab Aufschluss über die Stellung und Zwischenposition des Faches und darüber, worin das fachspezifische Potential und die spezielle Stärke des Unterrichtsfaches liegen. Verwendete Begriffe wie «Randfach», «Aussenseiterfach» oder ähnliches gaben weiter darüber Aufschluss, wie diese Zwischenposition des Faches eingeschätzt und gewertet wird.

3.4.3 Erleben, Reflektieren und Umgang mit Begrifflichkeiten

Welche Rolle nimmt die Begrifflichkeit seitens der Schüler_innen und Lehrperson in der Problematisierung der Position des Dazwischen ein?

These: Unterschiedliche, bedeutungsgeladene und historisch geprägte Begrifflichkeiten führen zu Differenzen im Verständnis davon, was das Fach ausmacht.¹¹¹ Auch die Erwartungen, die an das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» herangetragen werden von Begrifflichkeiten geprägt.

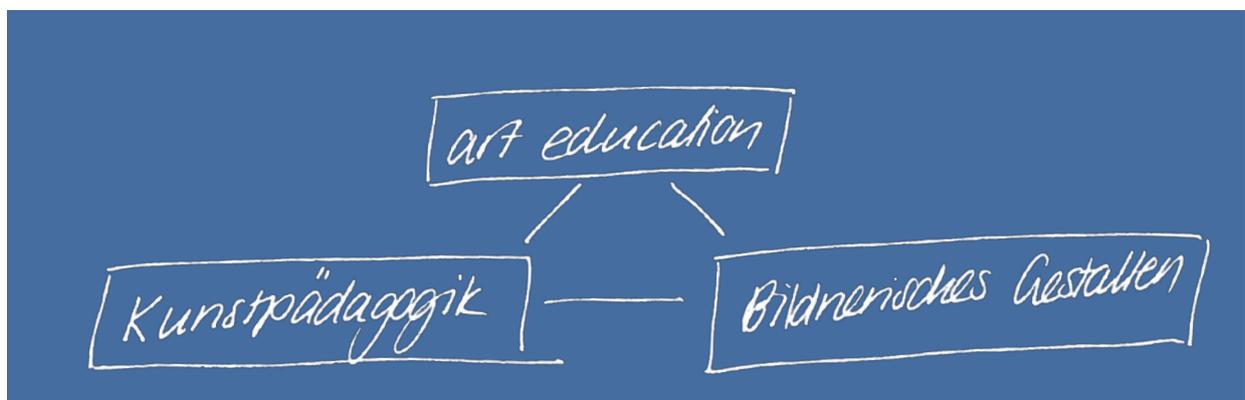
- Wie wird das Fach bei dir an der Schule genannt? Wie nennen es die Schüler umgangssprachlich?
- Welche Begriffe hast du in deiner Ausbildung verwendet und wie bezeichnest du dich und das Fach?
- *Wie stellst du dich zu der Unterrichtsbezeichnung «Bildnerisches Gestalten»? Gibt es einen Begriff, den du für dein Unterrichtskonzept passender findest?*
- Welche Probleme siehst du im Zusammenhang mit dem Einsatz von Begriffen wie «Zeichnen, BG-Unterricht, Kunstpädagogik u.ä.»?

Die Fragenkategorie nach dem Umgang mit den Begriffen macht erneut die Lehrperson mit ihren Schwerpunktsetzungen und Ansprüchen an den Unterricht spürbar. Ob die Lehrperson die Fachbezeichnung «Bildnerisches Gestalten» problematisch oder unpassend fand und welche Aspekte ihr an diesem Begriff fehlten, sagte wiederum sehr viel über die inhaltliche und strukturelle Orientierung ihres Unterrichts aus.¹¹² Als spannend erachtete ich in dieser Kategorie die Frage nach einer passenderen oder prägnanteren Fachbezeichnung. In diesem Zusammenhang vermutete ich Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsjahrgängen. Ich nahm grundsätzlich an, dass in den meisten Fällen die deutsche Fachbezeichnung «Kunst» vergleichend beigezogen wird.

¹¹¹ Dabei beziehe ich mich auf die fachbezogenen Termini, die das Fach, die Ausbildung oder die Lehrperson bezeichnen. Unter anderem Kunstpädagogik, Kunsterziehung, Bildnerisches Gestalten, Zeichnen, ästhetische Erziehung.

¹¹² Anmerkung: Die Frage nach der Bezeichnung des Unterrichtsfaches hat eine lange Geschichte. In der Fachgeschichte reichen die Bezeichnungen von «Zeichenunterricht» über «musische Erziehung» und «Kunsterziehung» zu «Kunst» bis zur «Ästhetischen Erziehung», um nur einige zu nennen. Historisch gehen die Namenswechsel stets mit inhaltlichen Neuorientierungen einher. So kann davon ausgegangen werden, dass in der Retrospektive gewählte oder favorisierte Begriffe sich automatisch auch auf die jeweiligen Unterrichtskonzepte und -inhalte beziehen.

Quelle: <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik>, Zugriff: 30. April 2014.



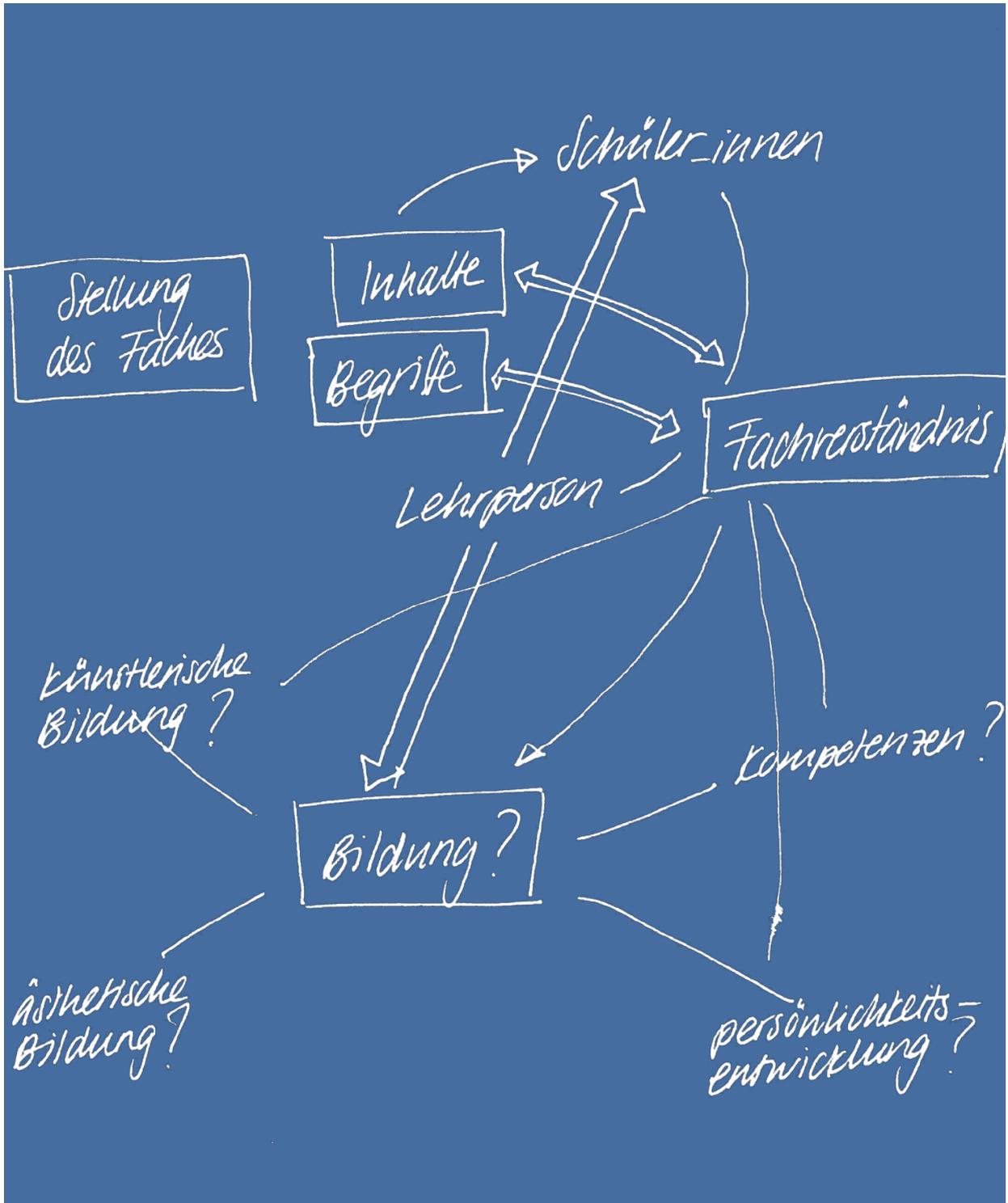
3.4.4 Momente des «Dazwischen» bezüglich Unterrichtsvorhaben – Ansprüche Schüler_innen & Lehrperson

Bei welchen Unterrichtsinhalten treten im Zusammenhang mit dem Fachverständnis der Schüler_innen «Probleme» auf? Im Sinne von Konflikten mit ihren Erwartungen, Vorurteilen oder Klischées.

These: Das Fachverständnis der Schüler_innen beschränkt sich auf die umgangssprachliche Fachbezeichnung des «Zeichnens». Skulpturale und designnahe Inhalte werden als Fachinhalte akzeptiert. Gegenüber darstellenden, performativen und auch intellektuellen Auseinandersetzungen ist jedoch ein Unverständnis vorhanden.

- *Welche Situationen hast du erlebt, wo du mit deinem Unterrichtsvorhaben bei den Schüler_innen auf Unverständnis gestossen bist?*
- *Wie schätzt du das Zustandekommen dieser Situation ein und wie bist du damit umgegangen?*
- *Mit welchen Projekten bist du im Gegenzug auf besonders grosses Interesse und Motivation gestossen? Lässt sich da eine allgemeine Tendenz, ein Trend beschreiben?*
- *Wie bringst du die Wünsche der Schüler_innen mit deinen eigenen Ansprüchen an das Fach in Einklang?*
- *Wann setzt du dich bewusst über die Ansprüche der Schüler_innen hinweg?*

Auch in dieser Fragenkategorie wurden konkrete Unterrichtsprojekte genannt, die aber in ihrer inhaltlichen oder strukturellen Ausrichtung bei den Schüler_innen besonders gut ankamen oder im Gegensatz dazu Widerstand oder Unverständnis auslösten. Die Antworten verrieten viel über das vorherrschende Fachverständnis der Schüler_innen und gaben weiter Aufschluss über den Unterrichtsstil und die Experimentierfreude der Lehrperson. Bezüglich der Differenz der Fachverständnisse der Schüler_innen und Lehrperson interessierte mich, ob diese Differenz genutzt und thematisiert wird, indem beispielsweise bewusst «sperrige» Unterrichtsinhalte und –strukturen gewählt werden, die eine Aushandlung bedingen.



3.5 Wahl der Interviewpartner_innen

Für die Interviews wurden bewusst Vertreter_innen verschiedener Ausbildungs- und Altersgruppen gewählt. Langjährige und erfahrene Kunstpädagog_innen, die charakteristische Vertreter_innen der Merkmale ihres Jahrganges sein könnten und Kunstpädagog_innen der «Ausbildungsgeneration MAE – ZHdK».¹¹³ Erstere stammen aus meinem direkten Umfeld bestehend aus Praktikumsmentor_innen und Fachdidaktiker_innen, in deren Unterrichtskonzepte ich bereits einige Einblicke erhalten habe. Ich wählte drei Lehrpersonen, deren Konzepte mich persönlich interessieren und über die ich mehr erfahren möchte. Sie stammen aus verschiedenen Ausbildungsgenerationen¹¹⁴ und unterrichten alle seit mehr als zehn Jahren an Kantonsschulen. Die drei Gesprächspartner_innen zeichnen sich durch eine aktive Beteiligung am aktuellen praktischen Fachdiskurs aus¹¹⁵ und sind für mich insofern sehr spannend, als dass sie in ihren unterschiedlichen Unterrichtskonzepten stets offen sind für neue Unterrichtsstrukturen und Fachgegenstände. Sie sind bereits genug lange lehrend tätig, dass sie ihre eigenen Konzepte reflektiert vertortet und Vorgehensweisen und Methoden entwickelt haben, die ihnen entsprechen. Sie sind innerhalb dieser Konzepte jedoch sehr flexibel, experimentierfreudig und aufgeschlossen für Neues und andere Ansichten. Diese drei Gesprächspartner_innen können im Rückbezug auf Andrea Dreyer in jeder Hinsicht als «professionell handelnde Kunstlehrende»¹¹⁶ bezeichnet werden.

Bezüglich der Wahl des Fachgegenstandes, die ich im Kapitel «2.2. Das Fachspezifische» anspreche, ist allen die Orientierung am Subjekt gemeinsam. Lehrperson A lässt sich tendenziell eher der bildnahen, Lehrperson B der kunstnahen Ausrichtung zuschreiben. Die Eigenheiten der Unterrichtskonzepte und Fachpositionen werden im speziellen in den Einzelfallanalysen herausgearbeitet.

Die Vertreter_innen der «Ausbildungsgeneration MAE – ZHdK» stammen nicht aus meinem persönlichen Bekanntenkreis. Ich werde bei den Gesprächen zum ersten Mal Einblick in ihre Unterrichtskonzepte erhalten. Daher habe ich noch keine Vermutungen und Thesen betreffend ihrer Art des Unterrichtens.

¹¹³ Mit diesem von mir gesetzten Begriff bezeichne ich die Abgänger_innen des Studiengangs «Master of Arts in Art Education – bilden & vermitteln», der an der ZHdK angeboten wird. Der Begriff entstand aus der Beobachtung, dass sich historisch jeweils mit der Umstellung des Ausbildungsformates auch die Inhalte und die Struktur der Ausbildung so geändert haben, dass die Abgänger_innen als «Ausbildungsgeneration» ganzheitlich gesehen über gewisse typische Schwerpunkte charakterisiert werden können.

¹¹⁴ Unter anderem ausgebildete Zeichenlehrer_innen, Lehrperson für Bildnerisches Gestalten oder Zeichnen.

¹¹⁵ Lehrperson A beispielsweise ist Praktikumsmentor_in für Lehr- und Forschungspraktika der ZHdK und ist Mitglied des Teamforschungsprojektes «Kalkül & Kontingenz». Lehrpersonen B und C sind ebenfalls Praktikumsmentor_innen der ZHdK und Dozierende in den Bereichen Fachdidaktik und Forschungsmethodik.

¹¹⁶ Vgl. Dreyer 2005, 121

Lehrperson A

A hat das «Höhere Lehramt für Bildnerische Gestaltung» abgeschlossen und unterrichtet seit 12 Jahren an der Kantonsschule. Mir bekannte Schulprojekte sind methodisch durchdacht, inhaltlich komplex und sehr nahe an den Schüler_innen und dem direkten, alltäglichen Umfeld.

Lehrperson B

Verfügt über rund 20 Jahre Unterrichtserfahrung an der Kantonsschule. Sie ist ausgebildete «Zeichenlehrer_in» und freischaffende Künstler_in. Sie führt mit ihren Schulklassen immer wieder Projekte durch, die im Bereich der «künstlerischen Forschung» oder des «von Kunst aus gedachten Unterrichts» angesiedelt werden können.

Lehrperson C

Ist seit 27 Jahren an der Kantonsschule unterrichtend tätig und hat an verschiedenen Schulen bei der Lehrplanausarbeitung mitgearbeitet. C ist freischaffende Künstler_in. Ihre Unterrichtsprojekte sind sehr vielschichtig und komplex und binden meist die neuen digitalen Medien ein, denen C eine grosse Wichtigkeit beimisst. C hat an der Kunstgewerbeschule Zürich mit dem «Diplom für das Höhere Lehramt im Zeichnen» abgeschlossen.

Lehrperson D

Unterrichtet seit zwei Jahren als Lehrbeauftragte an einem Langzeitgymnasium und hat an der ZHdK im Bachelor und Master Art Education studiert. Sie hat eine abgeschlossene Primarlehrer_innenausbildung und mehrere Jahre Berufserfahrung in der Primarstufe. D hat Unterrichtserfahrung auf allen Schulstufen. Sie hat studienbegleitend unterrichtet und Vikariate an der Oberstufe angenommen.

Lehrperson E

Hat vor einem Jahr das Studium an der ZHdK abgeschlossen. Schon während dem Studium hat sie verschiedene Vikariatsstellen angenommen und so theoretische Inhalte aus dem Studium stets mit der Praxis abgleichen können. Sie unterrichtet die Fächer «Bildnerisches Gestalten» und «Werken» an Kurz- und Langzeitgymnasien.

4. Datenanalyse

Die Datenauswertung ist in drei Teile gegliedert. In einem ersten Schritt werden die Interviews in Form einer Einzelfallanalyse bearbeitet.¹¹⁷ Dabei wird zuerst versucht, die Gesprächspartner_in und ihr Hauptanliegen zu charakterisieren: weitere Kernaussagen werden anschliessend in Kapitel gegliedert aufgeführt. In einem zweiten Schritt findet ein Quervergleich anhand der Fragenkategorien statt, der sich an den Thesen orientiert, die im Kapitel «3.4. Fragenkatalog» formuliert wurden. Aus diesen beiden Auswertungsformen werden einige Aspekte herausgegriffen, die direkt im Bezug zur Forschungsfrage stehen und zur Annäherung an deren Beantwortung beitragen. Auf diese Aspekte wird im dritten Teil noch genauer eingegangen. Weiterführende Fragen werden im nächsten Kapitel «5. Schlusswort und Ausblick» als mögliche Themenfelder für weiterführende Forschungsprojekte aufgezeichnet.

Das Kapitel schliesst mit einem Exkurs zum Methodenexperiment der «Reflexiven Praxis». Die Methodenwahl wird anhand einzelner Beispiele reflektiert, das Potential aufgezeigt und mögliche Weiterführungen der Methode angesprochen.

4.1 Einzelfallanalysen

Für die folgenden Analysen stützte ich mich auf die Transkripte der Gespräche und auf meine Notizen, die ich während den Gesprächen machte. Es lag mir viel daran, den einzelnen Interviews und meinen Gesprächspartner_innen in ihrer Individualität viel Raum zu bieten. In der ersten Analyse verzichtete ich daher auf die Berücksichtigung der Fragenkategorien und habe die einzelnen Gespräche nach ihren Kernaussagen gegliedert und den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen meine Aufmerksamkeit geschenkt. Die Texte wurden von den Gesprächspartner_innen gegengelesen und werden hier mit dem Bewusstsein behandelt, dass es sich um Momentaufnahmen handelt. Jeder Einzelfallanalyse geht eine kurze Parole voraus, die den Kern des jeweiligen Vermittlungskonzeptes fassbar macht.

¹¹⁷ Die Transkripte der einzelnen Gespräche sind im Anhang aufgeführt.

Lehrperson A «Persönlichkeitsentwicklung und Wahrnehmung von Welt»

Sowohl was die Zusammensetzung eines Unterrichtsprojektes angeht, als auch in der Vorstellung davon, was das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» bei den Schüler_innen bewirken soll, wird Lehrperson A sehr konkret. Es ist ihr wichtig, dass die Schüler_innen den Bezug des Faches zur gestalteten Welt und den Wert des Künstlerischen erfahren. Selbsterfahrung und Wahrnehmungsschulung sind wesentliche Bestandteile des Unterrichtsfaches. Sie ist jedoch nicht der Ansicht, dass letzteres Dinge sind, die nur im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» gelernt werden können.

Wahrnehmungsschulung & «Das differenzierte Sehen»

Für Lehrperson A ist die Wahrnehmungsschulung ein wichtiger Bestandteil des Faches «Bildnerisches Gestalten». Im Zusammenhang mit der Wahrnehmungsschulung nennt A «Das differenzierte Sehen» als Metapher für die vertiefte Auseinandersetzung mit einer Sache. Über das genaue Hinschauen kann die Schüler_in plötzlich mehr an einer Sache erkennen und merkt, dass man sich da noch weiter vertiefen kann. Über das «Das differenzierte Sehen» kann Dingen auf den Grund gegangen werden. So können nicht nur visuelle Phänomene, sondern auch Medien oder Techniken vertieft behandelt werden. Der Gegenstand, die Technik, die Welt verändert sich durch das genaue Hinschauen. Dass diese Wahrnehmungsschulung bei den Schüler_innen «greift» und durch «Das differenzierte Sehen» die Welt für die Schüler_innen reicher wird, ist A ein grosses Anliegen.

Selbsterfahrung & das Methodische

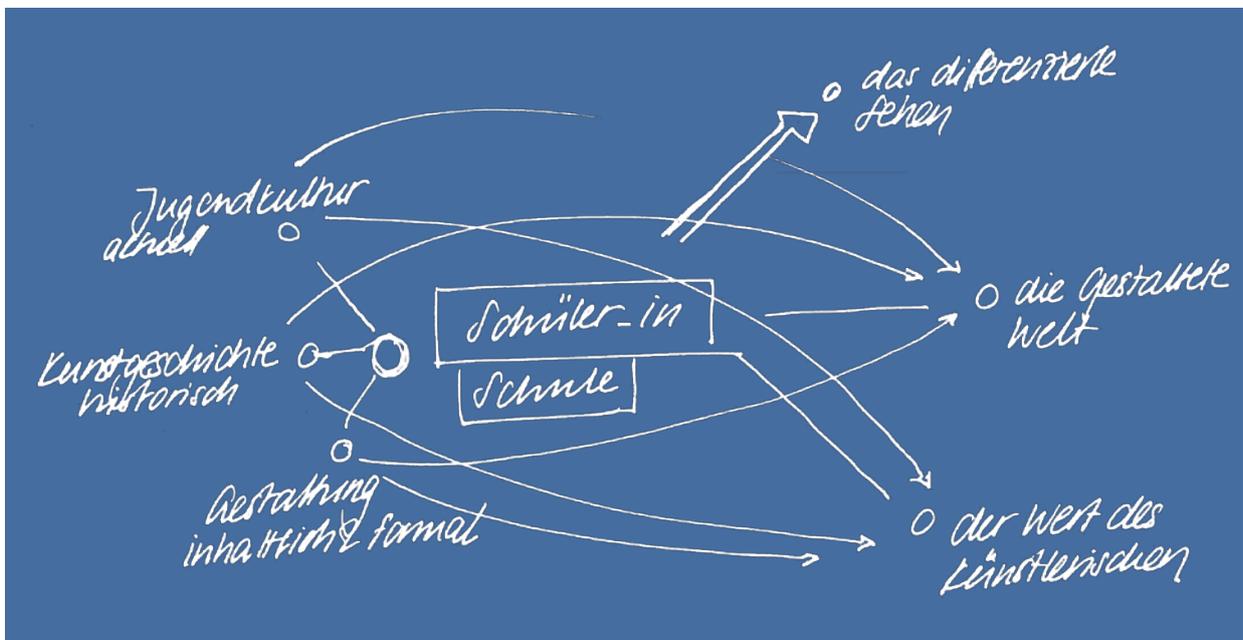
Der Moment der Selbsterfahrung und der Selbstreflexion ist für Lehrperson A fast das Zentralste. Die Selbsterfahrung als wesentlicher Bestandteil der Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler_innen wird als weiterer Punkt genannt, den Lehrperson A so jedoch nicht ausschliesslich auf das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» beziehen möchte. Sie schliesst nicht aus, dass sich das Fach dafür eignet, diese Selbsterfahrung zu ermöglichen, sie benennt jedoch das «sich selbst im eigene Interessen finden erfahren haben und die eigenen Interessen ernst nehmen» als ein dem Fach übergeordnetes Bildungsziel. Lehrperson A spricht in dem Zusammenhang auch von dem «Methodisch-Prozesshaften». Unter diesem Begriff lassen sich folgende Arbeitsmethoden und Herangehensweisen zusammenfassen: das Wissen, wie Löcher und Leerstellen ausgehalten werden können, wie man ausprobieren und experimentieren kann.

Ernsthaftigkeit & der Wert des Künstlerischen

Im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» sollen die Schüler_innen eine Breite von Ausdrucksmöglichkeiten und ein weites Spektrum von künstlerischen Zugängen erleben. Künstlerische Wege von spielerisch-experimentell, von aussagend über kritisch bis forschend. Diese Zugänge sollen so vermittelt werden, dass sie kennen und schätzen gelernt werden können. Der Wert des Künstlerischen soll in einer Ernsthaftigkeit erlebt werden.

Die gestaltete Welt

«Bildnerisches Gestalten» geht für Lehrperson A weit über die Schule hinaus. Sowohl der Unterrichtsraum, als auch die inhaltlichen Bezüge greifen in die Alltagswelt hinein bzw. tun das im Idealfall. Diese Bezüge zu thematisieren, besprechen und auszukosten, sind nach A wesentliche Bestandteile des Unterrichts. Den Schüler_innen selbst soll klar werden, dass die alltägliche Welt in jeglicher Hinsicht gestaltet ist und dass sie es daher auch überall «mit BG zu tun haben». Diese Zusammenhänge aufzuzeigen und anzusprechen ist eine der Hauptaufgaben des Unterrichtsfaches «Bildnerisches Gestalten».



Varianz & Mobilität

Was im Gespräch mit Lehrperson A auffällt ist, dass sie eine sehr präzise Vorstellung davon hat, was BG bewirken kann und soll. Sie hat für sich eine Art Handhabung oder Rezept entwickelt, wie entsprechende Unterrichtsvorhaben konzipiert werden können. Für die Lehrperson A sind drei Aspekte in der Aufgabengestaltung besonders wichtig: ein Thema soll eine gestalterisch-formale Breite aufweisen, die verschiedene gestalterische Zugänge zulässt. Inhaltlich sollte es über kunstgeschichtliche, kulturhistorische oder kulturelle Relevanz oder Präsenz verfügen. Zusätzlich scheint A der Bezug des Themas zu den Jugendlichen und der Jugendkultur sehr wichtig.

Auf die genaue Form, Auslegung oder Erscheinung des Vorhabens möchte sie sich jedoch nicht festlegen. Man könnte die Varianz und Vielseitigkeit als ihr Konzept bezeichnen. Gerade weil «alles mit BG zu tun hat», ist es auch wichtig, das zu betonen und flexible, vielseitige und variantenreiche Unterrichtsprojekte und –settings einzusetzen. Unterrichtsinhalte, -konzepte und -orte sollen variieren. Der Unterricht selbst ist ein wandelbares Gefäß, das in seiner Vielseitigkeit genutzt werden kann, um die Schüler_innen den Variantenreichtum des Feldes erfahren zu lassen.

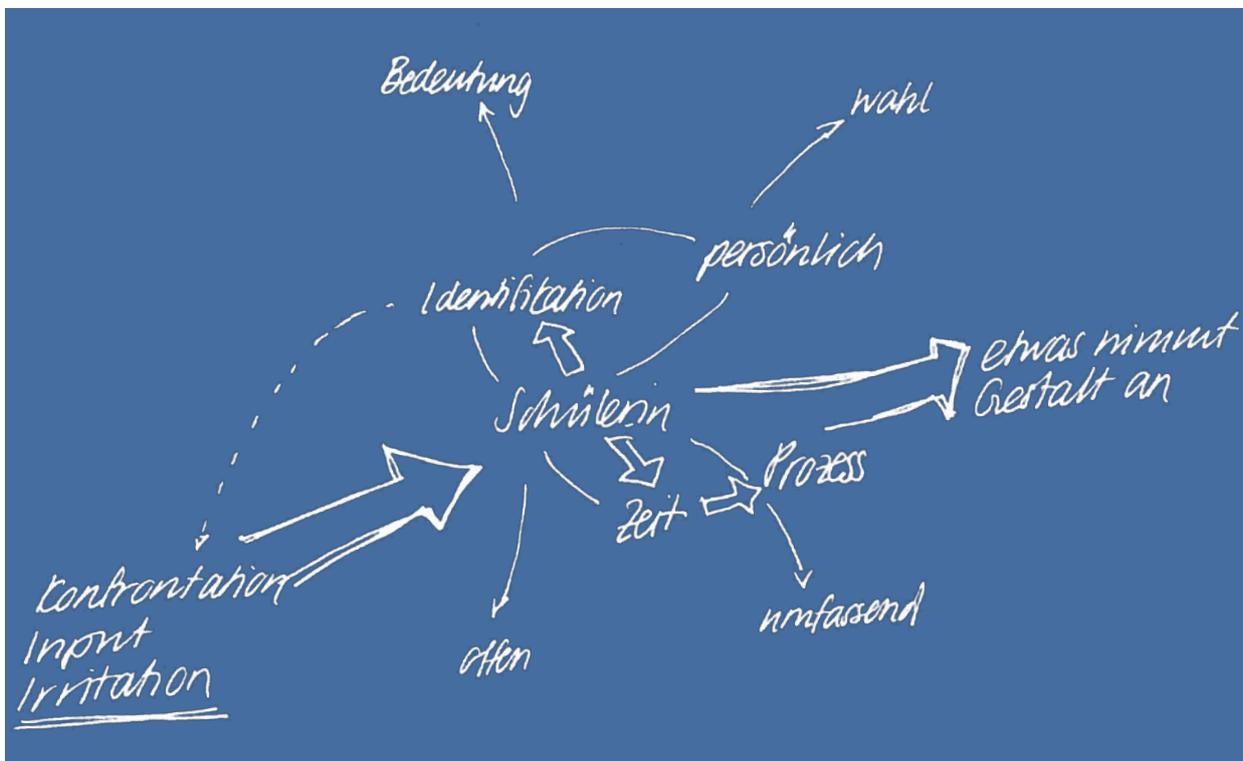
Die Rollen der Lehrperson & der Didaktik

Im Gespräch beschreibt A ein Generationenphänomen in der Typisierung der Kunstpädagog_innen. So ordnet sie sich selbst der Übergangsgeneration zwischen der Künstler- und der Pädagog_innengeneration zu. Die vorhergehende Generation sei durch Künstlerfiguren geprägt gewesen, die sich als solche verstanden und in der Fachschaft auch mehr als Künstler_innen denn als Lehrpersonen auftraten. Diese konnten vielleicht nicht so gut vor Schüler_innen hinstehen und hatten ihren Schwerpunkt v.a. auf dem eigenen künstlerischen Tun, denn auf dem Unterrichten selbst, so A. Gleichzeitig betont Lehrperson A jedoch, dass die Tendenz des «im Vergleich zu früher zu schulisch Unterrichtens» dazu führt, dass das Wagnis, das Experiment und das Lustvolle zu kurz kommen. Die Künstler_innengeneration sei authentisch gewesen und habe ihre Nähe zum Gestalten im Unterricht ausgelebt. Das Mäandrieren um die unausgesprochene Frage nach Gewinn und Verlust von Kunst- oder Didaktiknähe kommt zu keinem expliziten Fazit. In den Aussagen von A lässt sich jedoch ein Zusammenhang zwischen dem «unterrichten wollen» und der «schul-tauglichkeit» einer Lehrperson herauslesen.

Fachspezifisches

Obwohl A die Wichtigkeit und den Wert des Künstlerischen betont und diesen auch den Schüler_innen vermittelt haben möchte, distanziert sie sich deutlich von der Fachbezeichnung «Kunst», wie sie in Deutschland gepflegt wird. Sie distanziert sich auch von der Vorstellung, dass das Fach «Bildnerisches Gestalten» etwas vermitteln könnte, was andere Fächer nicht können. Auf das Stichwort der überfachlichen Kompetenzen nennt sie die Lehrperson mit ihrem didaktischen Konzept oder Stil als entscheidenderen Faktor und nicht den Fachgegenstand oder das Fach selbst.

Ganz zum Schluss des Gesprächs öffnet A noch ein neues Feld, indem sie anmerkt, dass sich der Beruf der Kunstpädagog_in an Kantonsschulen vom Männerberuf zum «Weibchenberuf» entwickelt hat. Diese Beobachtung lässt sich konkret an der Zusammensetzung ihrer Fachschaft und auch an der des Studienganges MAE an der ZHdK festmachen.



Lehrperson B

«Eigenverantwortliches Denken zutrauen und zumuten»

Im Gespräch merkt man, dass der Lehrperson B viel an den einzelnen Schüler_innen liegt. Sie betont mehrfach die Autonomie und Mündigkeit des Einzelnen und den Wert des Individuellen und wie wichtig es ist, diese zu schätzen, für voll zu nehmen, aber auch zu fordern und herauszufordern. Auffällig ist auch die Betonung des intellektuellen Gehaltes des Faches. Die Reduktion des Faches auf Dekoration, Ausgleich oder Kompensation lehnt B entschieden ab.

Zugang & Bedeutung

Die Schüler_innen werden von der Lehrperson B als Persönlichkeiten ernst genommen und gefordert. Ihnen werden Entscheidungen zugetraut und in verschiedenen Unterrichtsprojekten immer wieder die Möglichkeit gegeben, sich selbst einzubringen. Über die Nähe zur eigenen Person und die Identifikation mit einem Unterrichtsgegenstand oder Sachverhalt entsteht eine Relevanz, an der sich Fragen, Interessen und Ideen generieren lassen. Dadurch, dass subjektive Zugänge gefragt sind, ist die Emotionalität, Analysefähigkeit und der Selbstaussdruck des Einzelnen angesprochen. Die Schüler_innen als individuelle Persönlichkeiten sind wichtig. Sie können sich einbringen und ihre Interessen festmachen und verfolgen. In dem Einzelnen sieht B eine Wichtigkeit und ein Potential, dem Raum gegeben werden soll. Die Schüler_innen finden so Themen und generieren Interessen, die man als Lehrperson nicht voraussehen kann.

Dem Einzelnen, im Moment noch unfertigen begegnet B mit einer grossen Wertschätzung. Gerade deshalb lehnt sie die «Gängelung» der Schüler_innen durch die enge Unterrichtsführung, und durch eine Reduzierung von Bildung auf Fertigkeiten, Inhalte und Kenntnisse vehement ab. Bildung soll kein Werkzeug sein, das man einfach einsetzen kann, wenn man es braucht. Bildung sollte Neues eröffnen, einen selbst prägen und verändern. In ihren Ausführungen unterscheidet B nicht zwischen Bildung in «Bildnerischem Gestalten» oder einem anderen Unterrichtsfach. Sie bezeichnet Bildung als die Fähigkeit, auf etwas zu schauen, einen Fokus zu legen und dann bestimmte Dinge zu erkennen, die man zuvor nicht sehen konnte.

fordern & zutrauen

Das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» soll nicht einfach und erholsam sein, sondern von den Schüler_innen etwas abverlangen. Und zwar in dem Sinne, dass die Schüler_innen sich bemühen, sich auf einen Prozess einlassen, sich selber Fragen stellen und selbstständig Konsequenzen daraus ziehen. Dabei ist B der Ansicht, dass diese

selbstständige Arbeitsweise, diese Autonomie in den Schüler_innen geweckt oder geübt werden muss. «Wie kann man etwas selbst bewältigen, ohne gerade beginnen zu müssen, etwas nachzulesen.» Die Schüler_innen müssen erst mal erfahren, dass sie in der Lage sind, eigene Interessen zu generieren, Fragen zu stellen, eine Idee zu entwickeln und umzusetzen. Lehrperson B bindet diese Ziele aktiv im Unterricht ein, indem sie versucht den Schüler_innen Rüstzeug mitzugeben, wie sie sich selbst mündig und autonom mit «Welt» beschäftigen können. Dabei reicht das Rüstzeug allein nicht: die Schüler_innen müssen im Unterricht Möglichkeiten erfahren, wie dies zu bewerkstelligen ist.

Konfrontation & Widerstand

Von «zutrauen» bis «zumuten» ist kein weiter Weg: Lehrperson B erwähnt mehrmals, dass die Konfrontation und das «unbequem sein» eine Strategie sein kann, die Jugendlichen aus der Reserve zu locken. Sie ist der Ansicht, dass sich Widerstand und Unverständnis von Seiten der Jugendlichen sich in eine Form von Auseinandersetzung und Interesse wandeln kann. Die Thematisierung von Widerständen, das Aufgreifen von Unverständnis sei ebenfalls wichtig. Solche Momente können nicht im Raum stengelassen werden. Indem darauf reagiert wird, werden die Schüler_innen in ihrer Erwartungshaltung angegriffen und zu einer Stellungnahme oder Auseinandersetzung herausgefordert. Der störende, Widerstand erzeugende Moment wird durch seine Thematisierung produktiv. Lehrperson B weist dieser Rolle des «Widerstand Gebens» eine grosse Wichtigkeit zu und handelt selbst aktiv mit diesem Verständnis.

Bild & Kommunikation

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Bezeichnung des Faches nennt Lehrperson B den Begriff der «visuellen Kommunikation», den sie weiter fasst, als er im aktuellen Verständnis verankert ist. Im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» gehe es nicht ausschliesslich um die «Gestaltung oder Produktion von Bildern», sondern um Kommunikation mittels gestalterischer oder bildhafter Dinge. Es gehe darum, mit Bildern eine Aussage zu machen, mit einem Bild auf ein anderes Bild zu reagieren und eine Idee oder Erkenntnis in eine bildhafte Gestalt zu überführen. Wobei für alle klar sein muss, dass der Begriff des Bildes von dem zweidimensionalen, flächigen Verständnis gelöst werden muss.

Trotz der deutlichen Ablehnung der Produkt-Orientierung des Faches erwähnt Lehrperson B, wie wichtig sie es findet, dass die Auseinandersetzung über die Erfahrung und den Prozess hinausgeht und am Schluss in irgend einer Form Gestalt annimmt.

Lehrperson C

«Grenzen überschreiten und Nischen finden»

Im Gespräch offenbart sich schnell C's Freude an dem Fachgegenstand und dass die Überzeugungen von C nicht nur Ideale sind, sondern auch spürbar so gelebt werden. Aus dem Gespräch lassen sich einige konkrete Umsetzungen von Überzeugungen fast schon als Unterrichtsmethode herauslesen. Es scheint mir wichtig, hier diesen parallelen oder ganzheitlichen Ansatz im Vermittlungsmodell von C zu erwähnen: Konzepte oder Grundsätze, die C überzeugen, sind sowohl im eigenen Handeln, Arbeiten und Planen, als auch in den Ansprüchen an die gemeinsame Arbeit mit den Schüler_innen enthalten. So zum Beispiel das vielschichtige Arbeiten, die Offenheit, der Zufall und die Risikobereitschaft. Grundsätzlich liegt Lehrperson C sehr viel an der Entwicklung jeder einzelnen Schüler_in.

C ist überzeugt, dass das Fach «Bildnerisches Gestalten» sehr viel zur Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden beitragen kann.

exemplarisch & vielschichtig

Im Gespräch ist klar spürbar, wie wichtig für C die Verschränkung verschiedener Bereiche ist. Die Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit der Fachinhalte werden von den Schüler_innen im Unterricht bei C an jeder Aufgabe aufs Neue erlebt. Aufgabenstellungen sind nie nur eingleisig. Verschiedene Bereiche ergänzen und erweitern die Aufgabe, die zugleich durch kunstgeschichtliche, kulturgeschichtliche und technische Bestandteile aufgeladen wird. Theoretische und rein technische Inhalte werden in einer exemplarischen Aufgabe angewandt erfahren. Techniken, Sachverhalte und Wissen werden nicht von Inhalt und Aussage isoliert, sondern durchdringen einander. Mit jedem Verfahren werden auch verschiedene Umgangsweisen damit erprobt und geübt. Die Aufgabenstellungen von Lehrperson C sind exemplarisch für die Vielschichtigkeit und Komplexität des ganzen Kunstbereichs.

geplante & gelebte Offenheit

Lehrperson C betont in ihren Ausführungen mehrfach die Wichtigkeit des Zufalls und der Offenheit in der Aufgabenstellung. C geht jedoch nicht davon aus, dass es reicht, eine offene Aufgabe zu stellen, sondern dass der Moment des Zufalls und auch der des Fragens bewusst und aktiv in eine Aufgabe mit eingeplant sein muss. Aufgaben, die so formuliert sind, dass Fragen implizit schon enthalten sind, führen automatisch dazu, dass Schüler_innen die Aufgabe befragen und sich an die Lehrperson wenden müssen. Dadurch üben sie, Aufgaben auch selber und frei zu interpretieren.

Lehrperson C nutzt in ihrem Unterricht das Potential der Schüler_innen in Kombination mit der eigenen Bereitschaft, die Fäden aus der Hand zu geben, um sich selbst vom Verlauf der Unterrichtsprojekte überraschen zu lassen. In dem Zusammenhang lässt sich beobachten, dass C auch eindeutig Freude an diesen Überraschungen hat und ihnen in einer Ernsthaftigkeit begegnet, die die Schüler_innen das Potential von überraschenden, zufälligen und spontanen Momenten erfahren lässt. Der Zufall wird von C nicht nur im Zusammenhang mit den Schülerarbeiten und Resultaten erwähnt. Oft kommt die Idee für ein Unterrichtsprojekt aus so einem Zufall heraus. Lehrperson C spricht dann von einem «kleinen Funken», der den Kern einer möglichen Aufgabe bildet.

Realitätsbezug & Aktualität

Der Kunstbereich soll als etwas Reales erlebbar werden. Etwas, das nicht nur theoretisch ist oder eine veraltete Erscheinung ist, die weit von den Schüler_innen und ihrem Leben entfernt ist. Die Fachschaft soll sichtbar sein, der Unterricht dynamisch und über das Schulzimmer hinausgehen, damit diese Nähe zum Leben erfahrbar wird. C lebt dabei seine Überzeugung aus und zeichnet sich durch Projekte und Aufgabenstellungen aus, die ihrerseits über die regulären Unterrichtszeiten und über das Schulzimmer hinausgehen. In diesem Zusammenhang wird von Lehrperson C den digitalen Medien und den zeitgenössischen Künstlern eine grosse Wichtigkeit zugesprochen.



Ernsthaftigkeit & Ermutigung / Selbstbewusstsein & Risikobereitschaft

Es ist C ein Anliegen, dass die Schüler_innen lernen, ihre eigenen Ideen zu entwickeln und weiterzuverfolgen. C nimmt die spontanen Äußerungen und spielerischen Aktionen, die auch mal aus dem Blödsinn heraus entstanden sein können ernst und ermutigt die Schüler_innen, diese spontanen Einfälle festzuhalten und die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, damit weiterzuarbeiten oder sie in eine andere Aufgabenstellung einzuflechten.

C betont, dass man es während der Arbeit immer wieder mit Klischeés zu tun hat und man diese jedoch ernstnehmen und thematisieren soll. An die kritische Einstellung der Schüler_innen kann angedockt werden, um Aufklärungsarbeit zu leisten und Akzeptanz, im Idealfall Interesse aufbauen zu können. Die Schüler_innen sollen aus ihrer kritischen und passiven Haltung in eine aktive Rolle wechseln, die ihrerseits aber kritisch und fragend bleiben soll. Es scheint Lehrperson C sehr wichtig, dass jede Schüler_in eine «Nische» findet, wo sie sich wohlfühlt.

Lehrperson D

«Der Komplexität der Sachverhalte durch interdisziplinäre Arbeit gerecht werden»

Lehrperson D ist sehr an den Schüler_innen und ihren Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten interessiert. Häufig greift sie Themen direkt aus der Umwelt der Schüler_innen heraus. Sie ist sehr aufmerksam, was Stimmungen und Interessen der Klasse angeht, lässt sich darauf ein und reagiert in ihrer Planung situativ und spontan darauf. Gut spürbar ist ihre Überzeugung, dass im fachinternen und fachübergreifenden Austausch viel Potential liegt. Diesen Austausch und das fächerübergreifende Arbeiten schätzt sie für sich als Lehrperson und auch für die Schüler_innen als sehr bereichernd ein.

Kunst als Phänomen

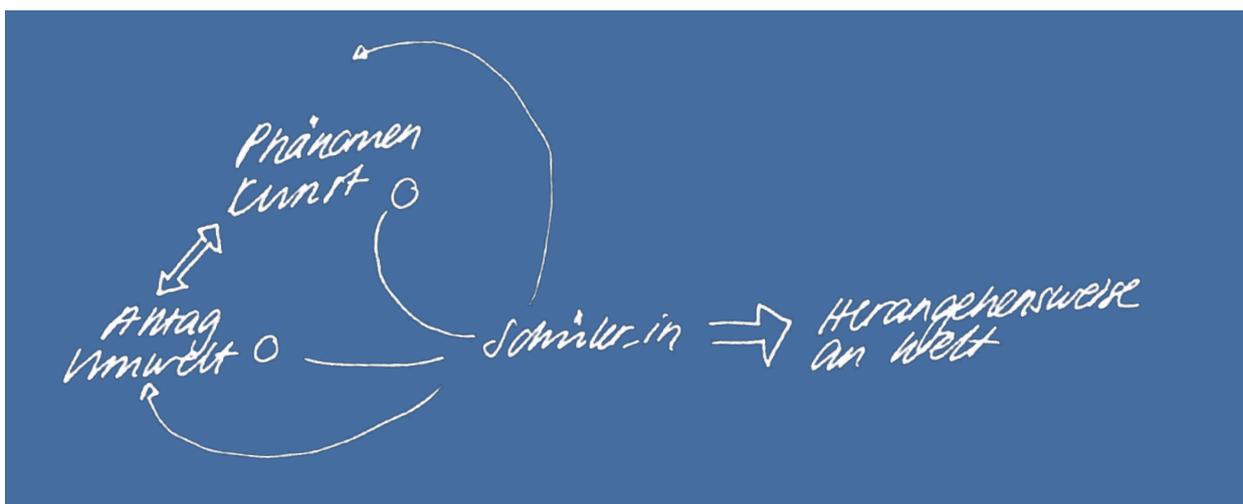
Ein Ziel, das D verfolgt ist, dass die Schüler_innen Kunst als etwas erleben, das alltäglich sein kann und viel mit ihnen selbst zu tun haben kann. Es ist ihr wichtig, dass die Jugendlichen sich dazu verleiten lassen, sich mit Kunst und ihrer teilweise sehr festgefahrenen und vernichtenden Meinung der Kunst gegenüber auseinandersetzen. Lehrperson D formuliert den Idealfall: dass die Schüler_innen die Erkenntnis machen, dass Kunst nicht «einfach nur irgendein Firlefanz, eine Verzierung, elitärer Schrott, viel zu teuer und sowieso doof» ist. Sie sollen merken, dass auch interessante Sachverhalte dahinter stecken und sich oft gesellschaftliche Phänomene darin zeigen, die ihrerseits sehr viel mit den Schüler_innen zu tun haben können.

Es ist offensichtlich, dass D der Bezug zur Kunst sehr wichtig ist, sowohl zur zeitgenössischen Kunst, wie auch historische Bezüge. Sie distanziert sich jedoch von der Vorstellung, dass im Unterricht «Kunst gemacht wird» oder in jeder Schüler_in die Künstler_in geweckt werden soll oder kann. Ihr scheint es wichtiger, dass die Schüler_innen durch künstlerische Arbeiten ästhetisch oder intellektuell gepackt werden können.

Aktualität und Individualität

Für Lehrperson D ist der Alltags- und Persönlichkeitsbezug sehr wichtig. Sie spricht es mehrmals direkt aus und auch aus ihren Unterrichtsbeispielen lässt sich dieser Schwerpunkt herauslesen. Aktuelle Themen, die sich im näheren Umfeld der Schüler_innen ergeben werden von D aufgegriffen und in den Unterricht eingebaut, bzw. zu einem Unterrichtsprojekt entwickelt. Weiter fällt auf, wie Lehrperson D Stimmungen, Wünsche und Bedürfnisse der Klasse oder der einzelnen Schüler_innen in die Planung und Gestaltung des Unterrichts mit einbezieht. Es ist jedoch ausser Frage, dass sie sich als Lehrperson auch über die Vorstellungen und Wünsche der Schüler_innen hinwegsetzt und mit ihren Erwartungen bricht.

Realistisch bleiben müsse man insofern, als dass man es als Lehrperson nie allen recht machen und auch nicht alle für den Fachgegenstand erwärmen kann. Dies sei jedoch nichts, was in allen anderen Fächern nicht auch zutrifft.



Grenzen & Barrieren

Im Gespräch mit Lehrperson D ist mehrmals von Grenzen oder Barrieren die Rede. Sie findet es wichtig, dass die Schüler_innen im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» in irgend einer Form an Grenzen stossen und diese vielleicht auch überwinden, dass sie ihre Barrieren abbauen und dahinter etwas entdecken, das für sie spannend sein kann.

Ernsthaftigkeit & Verbindlichkeit

Die von Lehrperson D angesprochenen Unterrichtsprojekte zeigen ihren offenen Umgang mit Unterrichtsformen, Settings, Arbeitsweisen und Arbeitsatmosphären auf. Häufig betont sie auch deren Abweichung von der Art, wie andere Fächer unterrichtet werden. Sie erwähnt in diesem Zusammenhang, wie wichtig dabei die Einstellung der Fachschaft und der Schule gegenüber solchen offenen Formen sei. Diese allgemeine Einstellung ist die Voraussetzung dafür, dass auch die Schüler_innen gegenüber dem Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» eine Haltung entwickeln, die von Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit geprägt ist. Das sei etwas, womit die Jugendlichen häufig erst mal konfrontiert werden müssen. Hier erwähnt D den Bruch mit der Erwartungshaltung. Einerseits im Bezug auf die zu erbringenden Leistungen im Fach, dass da «ein Anspruch und Kriterien vorhanden sind». Andererseits erwähnt sie auch das Sprengen von Erwartungen im Bezug auf Themen und Fachinhalte. Die Schüler_innen müssen zuerst mal erfahren, dass nicht ausschliesslich zweidimensionale Bilderzeugnisse Fachgegenstand von «Bildnerischem Gestalten» sind.

Herangehensweisen an Welt

Lehrperson D möchte sich nicht auf technische oder thematische Inhalte festlegen, die im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» Programm sein müssen. Sie betont jedoch die Wichtigkeit davon, dass die Schüler_innen eine andere Herangehensweise an Dinge erfahren, als sie es sich vielleicht gewohnt sind. Dazu gehört für D das prozesshafte Arbeiten. Die Schüler_innen sollen lernen, sich an Lösungen oder Varianten heranzutasten und auch mal lange an etwas herumzustudieren. Dabei ist es D besonders wichtig, dass sie erfahren, dass es sich lohnen kann, den eigenen Ideen nachzugehen. Im Gespräch lässt sich eine Definition dessen, was für sie Bildung bedeuten könnte, ableiten. Bildung hat etwas mit der Aufmerksamkeit zu tun, mit der man durch die Welt geht und damit, wie man Dinge wahrnimmt und befragt, die man zuvor nicht gesehen hätte. Es bedeutet auch, sich aus eigener Initiative und

Motivation einem Thema anzunehmen und dem auf den Grund zu gehen. Bildung heisst vielleicht «danach anders durch die Welt gehen». Lehrperson D möchte dieses Verständnis jedoch nicht ausschliesslich am Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» festmachen, sondern ist überzeugt, dass dies das Ziel vieler Fächer ist und dass verschiedenste Fächer ihren Teil zu dieser «Bildung» beitragen.

Vernetzung des Faches

Lehrperson D liegt viel an der Vernetzung des Faches mit anderen Unterrichtsfächern. Explizit bringt sie dabei musische, sprachliche- und sozialwissenschaftliche Fächer zur Sprache. An konkreten Unterrichtsbeispielen und Erfahrungen macht sie das Potential der Vernetzung fest. Die parallele Bearbeitung eines Themas in verschiedenen Fächern – hier zum Beispiel Expressionismus im «Bildnerischen Gestalten», Geschichte und Deutsch – kann den Schüler_innen weit mehr Zusammenhänge und Verknüpfungen aufzeigen, als es das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» alleine im Stande wäre.

D ist der Überzeugung, dass die Schüler_innen so lernen, fächerübergreifende Bezüge zu schaffen und Themen ganzheitlich mitzudenken. Für sie selbst sei es ebenfalls sehr bereichernd, weil sie für sich viel von dem jeweiligen Fachwissen anderer Fachschaften profitieren könne.

Kunstunterricht der Zukunft – Erweiterung des Fachverständnisses

Im Zusammenhang mit der Frage der Fachbezeichnung spricht D die Zukunftsvision an, dass alle musischen Fächer unter «Kunstunterricht» in einem speziellen Schultrakt zusammengefasst unterrichtet werden könnten. Sie schlägt vor, «Kunstunterricht» als Überbegriff für die verschiedenen Disziplinen Bildnerisches Gestalten, Musik, Film und Theater zu verwenden. Es kommt zum Parallelvergleich mit dem Begriff und der Situation der «Naturwissenschaftlichen Fächern», der ebenfalls verschiedene verwandte Disziplinen zusammenfasst. Auffallend ist, dass D die Erweiterung des Kunstbegriffes durch die darstellenden und filmischen Künste auf das Verständnis von musischen Fächern, wie es an Kantonsschulen gepflegt wird überträgt. Darin versteckt sich die Aufforderung, den Fachbegriff über das gewohnte zu erweitern und ganzheitlich zu denken, ähnlich wie es auf Tertiärstufe der Fall ist.

In eine ähnliche Richtung drängt D's Absicht, einmal Performance-Kunst im Unterricht zu thematisieren. In diesem Zusammenhang erwähnt sie die fehlenden Unterrichtsbeispiele zu aktuellen und neueren Kunstformen.

Lehrperson E «Haltung entwickeln und Bedeutung generieren»

Im Gespräch mit Lehrperson E kommt der Begriff des Übens häufig zur Sprache und zwar innerhalb verschiedener Kontexte. Einerseits spricht sie das Üben von Verfahren, Techniken und Grundlagen an, wodurch ein weiterführendes Projekt den Schüler_innen einfacher von der Hand gehen kann. Sie betont jedoch auch, wie wichtig es ist, Arbeitsweisen und Haltungen zu üben. Hier spricht sie das prozesshafte Arbeiten und die Generierung von Wissen und Bedeutung über eine Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt an. E ist sehr überzeugt von der Wichtigkeit des Faches und es ist ihr ein grosses Anliegen, dass das Fach die Schüler_innen fordert und an Grenzen stossen lässt. In den Vorstellungen der Lernenden muss sich «Bildnerisches Gestalten» von der Konnotation «easy und erholsam» lösen.

Schwerpunkte setzen

Für Lehrperson E scheint es wichtig zu sein, dass ihre Anliegen in der Aufgabenstellung und im Projekt verständlich, nachvollziehbar sind und für die Schüler_innen Sinn ergeben. Sie setzt jeweils aufgabenspezifische Schwerpunkte und lässt die Schüler_innen so verschiedene Arbeitstypen üben. Sie variiert zwischen technischen und inhaltlichen Schwerpunkten und solchen, die den Entwurfsprozess oder die Arbeitsweise betreffen. Wichtig ist E, dass die Schüler_innen diesen Schwerpunkt der Aufgabenstellung auch als solchen erkennen, sich darauf einlassen und in dem Bereich auch etwas lernen.

An Grenzen stossen & Bedeutung generieren

Das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» ist für E definitiv nicht zur Erholung da. Sie findet, dass die Schüler_innen durchaus gefordert werden und an ihre Grenzen gebracht werden dürfen. Es soll streng und herausfordernd sein. Der Moment der Überwindung scheint ihr wichtig zu sein. Die Schüler_innen sollen sich auch mal aus ihrer Komfortzone herauswagen und etwas machen, das ihnen zu Beginn vielleicht fremd erscheint. Es ist Lehrperson E wichtig, dass Themen angesprochen werden, die sich für die Schüler_innen noch in einer «unklaren Zone» befinden, wo sie nicht wissen, ob sie es gut finden oder nicht. In der Auseinandersetzung und der Arbeit an diesen unklaren und fremden Themen sieht E das Potential darin, dass die Schüler_innen ihren Standpunkt befragen und eine Haltung entwickeln müssen. E ist überzeugt, dass für die Schüler_innen dadurch etwas an Bedeutung gewinnen kann.

Wissen im Prozess entwickeln

Lehrperson E ist es wichtig, dass die Schüler_innen mindestens einmal im Laufe der Ausbildung ein eigenes Projekt entwickeln und von der Ideenentwicklung über die Planung bis zur Umsetzung für das Projekt selbst verantwortlich sind. E ist überzeugt, dass diese selbstständige Art von Arbeiten geübt werden und die Schüler_innen an diese Arbeitsweise herangeführt werden müssen. Das Potential liegt darin, dass die Schüler_innen sich in ihrer eigenen Wirksamkeit erfahren und eine Herangehensweise kennenlernen, die nicht über das «Anhäufen von Wissen» funktioniert.

Das Einzige, was vielleicht in die Richtung der «Wissensanhäufung» geht, ist die Bemerkung von E, dass den Schüler_innen bei Arbeitsbesprechung häufig Kriterien und der Wortschatz fehlen. Sie erwähnt Kunstbetrachtung und Arbeitsbesprechungen als wichtigen Bestandteil des Faches, der ohne gelernte Begriffe schwer zu bewerkstelligen ist. Doch auch in diesem Zusammenhang erwähnt E das Üben und Heranführen, was wiederum auf Wissensgenerierung im Prozess hinweist.

Selbstbestimmung, Freiräume & Individualität

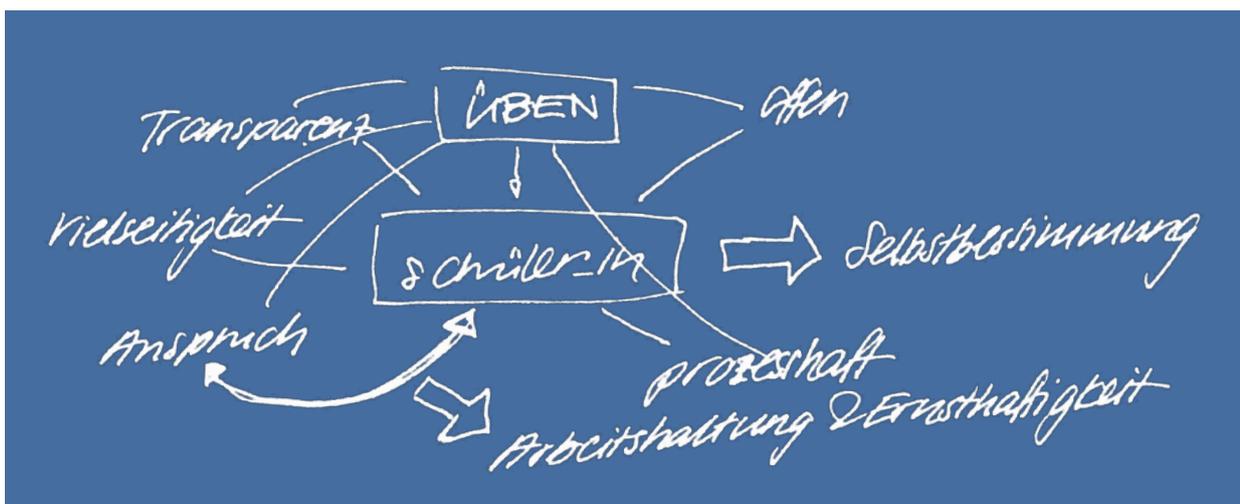
E bevorzugt Aufgaben, die von den Schüler_innen einen hohen Grad an Selbstbestimmung fordern und ihnen dadurch Freiräume bieten. Sie hat auch beobachtet, dass bei solchen Aufgabenstellungen, wo eigene Ideen und Wünsche eingebracht werden können, die Bereitschaft und Intensität der Auseinandersetzung hoch ist. In diesem Zusammenhang merkt E an, dass die Klassengrösse in ihrer Erfahrung ein sehr wichtiger Faktor darstellt. Kleinere Klassen seien geübter im selbstständigen Arbeiten, als grössere. Sie führt das darauf zurück, dass man sich als Lehrperson mit kleineren Klassen vermutlich eher an offene Aufgaben und andere Unterrichtsformate heranwagt.

Arbeitshaltung & Bedeutung des Faches

Im Gespräch zeigt sich, dass Lehrperson E das Fach nicht in einer speziellen Rolle oder Stellung erlebt. Persönlich hat sie keine negativen Erfahrungen mit Einstellungen von anderen Lehrpersonen oder von Schüler_innen gemacht. Sie merkt an, dass BG-Lehrpersonen häufig übersensibilisiert sind, was die Stellung ihres Faches betrifft. E ist sehr pragmatisch und betont mehrmals, dass jedes Unterrichtsfach nicht allen Schüler_innen gleich viel bedeutet und dass es immer Schüler_innen gibt, denen das Fach nichts sagt. Ein mögliches Problem sieht sie jedoch in der Arbeitshaltung, sobald das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» das Prädikat «easy und entspannend» erhält. Lehrperson E findet es wichtig, dass die Schüler_innen merken, dass Hausaufgaben, Vorträge, schriftliche und intellektuelle Auseinandersetzungen genau so sehr zum «Bildnerischen Gestalten» gehören, wie gestalterische Handlungen und Tätigkeiten.

«Bildnerisches Gestalten» ist mehr als Bild und mehr als Kunst

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Begriff «Bildnerisches Gestalten» bemerkt E, dass der Umgang, die Betrachtung und die «Herstellung» von Bildern wichtige Teile des Faches sind. Sie fügt an, dass der Begriff an sich jedoch andere Bereiche wie Architektur, Design und Kunst ausklammere, die ihrer Meinung nach ebenfalls wichtige Bestandteile des Unterrichtsfaches sind. Es gehe noch um viel mehr, als nur um das Bild. Lehrperson E findet auch die Fachbezeichnung «Kunst» nicht ideal, weil sie ihrerseits ebenfalls zu kurz greift.



4.2 Fallvergleich anhand der Fragenkategorien

Im Folgenden wird ein Quervergleich anhand der vier Fragenkategorien angestellt. Dabei werden Mehrfachnennungen und Gemeinsamkeiten, aber auch auffallende Einzelpositionen und unerwartete Äusserungen herausgearbeitet. In jeder Fragenkategorie wird auf die entsprechende, in Kapitel «3.4. Fragenkategorien» formulierte These Bezug genommen.

4.2.1 Vermittlungstyp – Fachverständnis – Bildungsbegriff

Die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen hat bei allen fünf Gesprächspartner_innen einen hohen Stellenwert. Ob es nun sei, dass die Schüler_innen lernen ihre eigenen Ideen und Anliegen als wertvoll und verfolgenswert zu erachten und sich selbst in der eigenen Tätigkeit und Wirksamkeit erfahren oder Schritt für Schritt üben und lernen, eigene Wege, Themen und Interessen zu finden. Eigenständigkeit und Selbstermächtigung sind zwei der grossen, gemeinsamen Ziele.

Dass die Schüler_innen im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» gefordert und an ihre Grenzen gebracht werden, kommt ebenfalls in jedem Interview zur Sprache. Diese Grenzen können sehr individuell erscheinen: sie können mit Vorurteilen und Hemmungen zu tun haben. In dem «etwas wagen», «über sich hinaus wachsen» oder auch im «sich auf etwas einlassen» sollen solche Grenzen überwunden werden können. Ziele der Lehrperson C sind beispielsweise, dass dadurch die eigene Komfortzone erweitert wird und jede_r Schüler_in eine eigene, neue Nische findet. Für D ist es wichtig, dass Schüler_innen über ihre Mauern oder Barrieren hinwegsehen, um sich auf einen Unterrichtsgegenstand einzulassen und ihm die Möglichkeit zu geben für sie an Bedeutung zu gewinnen. Lehrperson B sieht in der Konfrontation und Irritation eine grosse Chance, die Schüler_innen an ihre Grenzen zu bringen und in der Aushandlung, Diskussion und im Streitgespräch mit den Schüler_innen daraus Interesse und Bedeutung wachsen zu lassen.

Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in der Ausweitung des Unterrichts und des Unterrichtsgegenstandes über den Schulkontext hinaus. Im «Bildnerischen Gestalten» seien fächerübergreifende Projekte und Aktionen möglich, die übers Schulzimmer hinausgehen. Für Lehrpersonen C und D sind das wesentliche Bestandteile des Unterrichtsfaches, die sie aktiv fördern. Alle Lehrpersonen betonen die Allgegenwart und Subjektnähe der Themen, die im «Bildnerischen Gestalten» behandelt werden: «alles ist BG», «es ist etwas Reales», «hat durchaus etwas mit mir zu tun» und «es bindet ganz viele Aspekte von mir selbst und von der Welt aussen ein».

Wie im Voraus angenommen lassen sich durchwegs viele Gemeinsamkeiten aufzeigen. Es scheint ein unausgesprochenes gemeinsames Verständnis davon vorhanden zu sein, was Bildung im Bezug auf das Fach «Bildnerisches Gestalten» bedeutet und was bei den Schüler_innen ausgelöst werden soll, bzw. im Unterricht erlebt werden sollte. Spannend wird es in diesem Zusammenhang um die Betrachtung der Wege, wie diese Ziele erreicht werden sollen.¹¹⁸ Auf diese individuellen Wege und Eigenheiten wird insbesondere in den Einzelfallanalysen eingegangen.

4.2.2 Erleben & Problematisieren des «Dazwischen» – Potential des Faches

Ich finde es interessant zu beobachten, dass alle Gesprächspartner_innen auf die Randstellung des Faches zu sprechen kommen. Sie beziehen sich dabei aber häufig nur auf die Erzählungen von anderen Lehrpersonen oder schildern die Randstellung als allgemeines Phänomen, das sie so aber selten oder gar nie an eigenem Leibe erfahren haben. Letzteres betonen insbesondere die Lehrpersonen C und E. Es entsteht der Eindruck eines «Mythos der Randständigkeit des Faches».

Im Zusammenhang mit dieser (scheinbaren?) Randständigkeit wird mehrmals die «Hypersensibilität» einiger Fachlehrerkolleg_innen angesprochen (Lehrpersonen A und E) und das fehlende oder noch unzureichend gefestigte Selbstvertrauen. Sie beobachten die Tendenz von Fachlehrerkolleg_innen, kleinste Anmerkungen oder Widerstände als vernichtende und existenzbedrohende Kritik aufzufassen. Hier merkt Lehrperson A mit Nachdruck an, dass dieses mangelnde Selbstvertrauen schlecht ist für die Fachschaft. Ebenso sei die Berufung des Faches auf die fächerübergreifenden Kompetenzen nicht förderlich, weil sie aus dem Defizitgedanke heraus argumentiere. Hier zeigt sich auch, weshalb Lehrperson A die Diskussion, ob «Bildnerisches Gestalten» strukturell oder fächerübergreifend Kompetenzen schulen kann, die in anderen Unterrichtsfächern nicht gelernt werden können, deutlich ablehnt. Ihrer Meinung nach gründet diese Argumentation auf dem fehlenden Selbstvertrauen der Fachschaft. Bei den anderen Gesprächspartner_innen lassen sich die selben Aussagen herauslesen, die im Verhältnis jedoch viel schwächer formuliert sind. So betonen sie, dass die Förderung von prozessorientiertem Arbeiten, von personalen und überfachlichen Kompetenzen längst nicht nur im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» explizite Bildungsziele sind. Auf diese Ziele werde durchaus auch in anderen Fächern hingearbeitet. Im «Bildnerischen Gestalten» sei deren Umsetzung jedoch besser möglich, weil es bereits im Fachgegenstand enthalten sei (Lehrpersonen B, C, D, E).

So sei das Fach «Bildnerisches Gestalten» zum Beispiel nicht so leicht zu domestizieren (Lehrperson B) oder es ist den Lehrpersonen im «Bildnerischen Gestalten» besser möglich, auf die einzelnen Schüler_innen einzugehen. Kleine Klassengrößen aufgrund von Unterricht in Halbklassen ermöglichen nahezu Einzelunterricht (Lehrpersonen A, C, D). Im «Bildnerischen Gestalten» sind Arbeitsstimmungen und Unterrichtsformen anerkannt/erwünscht, die in anderen Fächern nicht oder schlechter möglich sind (Lehrpersonen C und D). So strebt C eine Atelierstimmung mit einer Mischung zwischen Ausgelassenheit, Freiheit und konzentriertem Arbeiten an. D wünscht sich eine konzentrierte und lebendige Unterrichts-atmosphäre. Es darf umhergegangen und geschwätzt werden «Auch wenn es in der Schule sonst vielleicht nicht unbedingt als ideal gilt.»

Laut Lehrpersonen B und D sind im «Bildnerischen Gestalten» Synergien mit anderen Fächern und ausserschulischen Bereichen sehr gut möglich. Das Unterrichtsfach vermag Dinge glaubhaft zu verbinden, die andere Fächer so nicht zusammenbringen können. Lehrperson B: «Wenn der BG-Lehrer etwas mit Robotik macht, dann ist es auf dem höheren Level, als wenn der Mathe-Lehrer etwas mit Robotik macht. Denn dort zerfällt es dann immer. Also es geht nicht wirklich [glaubhaft] zusammen». Auch dies ist ein Aspekt, der unter «5.3. Erkenntnis & weiterführende Fragen» nochmals aufgegriffen wird.

4.2.3 Erleben, Reflektieren und Umgang mit Begrifflichkeiten

Die Fachbezeichnung des «Bildnerischen Gestalten» wird in allen Fällen als in irgend einer Art unpassend, unzureichend oder unglücklich angesehen. Die Meinungen dazu reichen von «unsäglich» und «ungelenk», über «zu kurz gegriffen» bis hin zu «eine absolut doofe Bezeichnung für das Fach». Meine Gesprächspartner_innen sind einhellig der Meinung, dass der Begriff zu stark auf zweidimensionale, bildhafte Arbeiten verweist und die dreidimensionalen und auch die konzeptionellen Tätigkeiten ausgeschlossen werden. Lehrperson E ergänzt, dass auch Bereiche wie Architektur, Design und Grafik Teil des «Bildnerischen Gestalten» sind. Lehrperson D erweitert das Fach durch die Bereiche Performance und Film.

Schwieriger wird es für die Lehrpersonen, einen anderen oder passenderen Begriff für das Fach zu nennen. Die Vorschläge sind eher vage. Lehrperson B betont speziell, dass das Bild im «Bildnerischen Gestalten» nicht nur an sich als Bild behandelt wird, sondern immer auch als Mittel zur Kommunikation angesehen werden soll. Deshalb verweist sie auf den Begriff der «Visuellen Kommunikation», der in der Diskussion zum Wechsel von «Zeichenunterricht» zu «Bildnerisches Gestalten» als Alternative

¹¹⁸ Vgl. Kapitel «2.2. Das Fach-spezifische» Die Bild- Kunst- oder Subjektorientierung zeigt sich vor allem darin, wie die jeweiligen kunst-pädagogischen Konzepte und Wege begründet werden.

zur Debatte stand. Dieser Begriff käme für Lehrperson B durchaus in Frage. Bei B lässt sich herauslesen, dass ihr am Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» die Beziehung zwischen Subjekt und Kontext sehr wichtig ist. Diese Beziehung im Sinne einer Interaktion zwischen Schüler_in und Kontext wäre im Begriff der «Visuellen Kommunikation» enthalten. Schwierig scheint in diesem Zusammenhang, dass der Begriff der «Visuellen Kommunikation» im Sprachgebrauch bereits den grafischen und werbetechnischen Bereichen zugeordnet ist.

Wie im Voraus angenommen, nehmen alle Gesprächspartner_innen auf die deutsche Fachbezeichnung «Kunst» Bezug und wie erwartet, lassen sich in der Stellungnahme zur Bezeichnung «Kunst» oder «Kunstunterricht» Unterschiede feststellen und Zusammenhänge zur inhaltlichen und strukturellen Orientierung des eigenen Unterrichts herauslesen. So wäre für Lehrperson B die Bezeichnung «Kunstunterricht» für sich durchaus stimmig. Sie begründet, dass dann zwar «Nicht-Kunst» nicht enthalten ist, aber wenigstens der Begriff der «Kunst» drin ist. Für die Lehrpersonen A, D und E ist «Kunst» jedoch keine Alternative. So scheint der Begriff entweder für das eigene Unterrichtskonzept und Fachverständnis nicht passend, sollte als Überbegriff für sämtliche musischen Fächer verwendet werden oder greift einfach zu kurz, weil er selbst ebenfalls zu viele Inhalte ausschliesst.

Eine Fachlehrperson spricht die Aktualität der Frage an, indem sie auf die Diskussion im «Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Bildnerische Gestaltung» hinweist. Diese drehe sich hauptsächlich darum, dass die Bezeichnung «Bildnerisches Gestalten» in erster Linie auf die Tätigkeit des Gestaltens verweise. Bemängelt wird auch hier, dass die intellektuelle Auseinandersetzung, die ebenfalls zentraler Bestandteil des Faches ist, nicht im Begriff enthalten ist.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt scheint mir die nationale Abgrenzung, die Lehrperson A macht. So betont sie die Unterschiede zwischen den Fachbezeichnungen und Unterrichtskonzepten Deutschlands und der Schweiz. Die schweizerische Bezeichnung «Bildnerisches Gestalten» verweist für A auf die Grafik- und Designgeschichte, das «Design-Erbe» der Schweiz und darauf, dass die Ausbildung an den Schulen für Gestaltung in der Schweiz näher an einer Lehre war, als an einer Kunstausbildung. Aufgrund dieser konzeptuellen Unterschiede in der Ausbildung und dem Unterricht sei es begrifflich entsprechend passend oder sogar notwendig, die beiden Konzepte durch die Bezeichnungen «Kunstunterricht» und «Bildnerischem Gestalten» klar voneinander zu trennen.

4.2.4 Momente des «Dazwischen» bezüglich Unterrichtsvorhaben – Ansprüche Schüler_innen & Lehrperson

Wie in der ersten Fragenkategorie bereits festgestellt, sind den Lehrpersonen die Schüler_innen als Individuen in ihrer Entwicklung sehr wichtig. Viele Unterrichtsprojekte werden sehr nahe an den Lernenden entwickelt und häufig können sich die Schüler_innen bereits in der Unterrichtsplanung, spätestens aber in der individuellen Umsetzung stark mit einbringen. Allen Gesprächspartner_innen ist es sehr wichtig, dass die Schüler_innen ihre Ideen im Unterricht äussern und ihre eigenen Visionen in die Projekte einfliessen lassen können. In der Themenwahl für die Unterrichtsprojekte wird gerne auf die Schüler_innen eingegangen. Es lässt sich aber beschreiben, dass es von Seiten der Lehrpersonen Widerstand gibt, sobald von den Schüler_innen Bedürfnisse wie «Techniken beherrschen» geäussert oder «dekorative Basteleien» gewünscht werden. Hier zeigen sich erneut sehr deutlich die Vorstellungen der Lehrperson davon, was das Fach und seine Inhalte ausmacht, beziehungsweise welche Inhalte als «vermittlungswert» erachtet werden. Ebenso steht ausser Frage, dass gewisse Aspekte des Unterrichts oder der jeweiligen Aufgabenstellung nicht verhandelbar sind.

4.3 Erkenntnis & offene Fragen

Im folgenden Abschnitt fasse ich meine wesentlichen Erkenntnisse aus den Gesprächen zusammen. Dabei orientiere ich mich an den Forschungsfragen und den vorangegangenen Thesen aus dem Kapitel «3.4. Fragenkategorien». Ich möchte erste Aspekte herausgreifen, die mich in den Gesprächen überrascht haben und mir weitere spannende Fragen eröffnet haben. Auf diese offenen Fragen werde ich im folgenden Kapitel «4.4. Exkurs: Weiterführende Fragen» noch weiter eingehen.

4.3.1 Das Fachspezifische: «Mythos der Randständigkeit»

Spannend finde ich, dass keine der Gesprächspartner_innen dem Unterrichtsfach eine spezielle Funktion zuweisen will, die ein anderes Fach nicht hätte. Im Hinblick auf den Beitrag an die Bildung leiste «Bildnerisches Gestalten» an sich nichts, was ein anderes Unterrichtsfach nicht auch leisten könnte. Dennoch sind sich alle Interviewten einig, dass sich das «Bildnerische Gestalten» besonders gut eigne, um die fächerübergordneten Bildungsziele im Unterricht zu integrieren und umzusetzen. Es seien andere Unterrichtsformen, Fragestellungen und ein höherer Grad an Selbstverantwortung der Schüler_innen möglich, als es in anderen Fächern der Fall sei.

Ein weiterer Widerspruch zeigt sich bezüglich dem Stellenwert des Faches im Schulischen Kontext: die Interviewten räumen dem Fach keine spezielle Stellung ein und erleben keine Sonder- oder Randstellung. Dennoch verweisen alle Gesprächspartner_innen auf andere Fachschaften oder Schulhäuser, auf Erzählungen von Bekannten, die sich eben auf diese Randständigkeit berufen. Daraus lässt sich ein «Mythos der Randständigkeit» formulieren: das Erleben der Randstellung des Faches beschränkt sich auf die Erzählung von Ereignissen an anderen Schulen.

Ich ziehe aus dieser Beobachtung den Schluss, dass die «Position des Dazwischen», entgegen meinen anfänglichen Vermutungen, in allen Unterrichtskonzepten enthalten ist,¹¹⁹ was sie als professionsspezifisches Merkmal betont.¹²⁰ Das Prekäre daran ist aber, dass diese Zwischenposition von den Interviewten mit dem negativ konnotierten Symptom der Randständigkeit gleichgesetzt wird. Daraus folgt die Ablehnung der «Position des Dazwischen». Dies geschieht beispielsweise aus der Überzeugung heraus, im jeweils eigenen Unterricht diese unproduktive und abwertende Randstellung überwunden zu haben.

Für einen produktiven Umgang mit der «Position des Dazwischen», muss diese erst mal von ihrer negativen Konnotation der Sonderrolle und dem «Mythos der Randständigkeit» gelöst werden. Dies betrifft nicht nur die Aussenperspektive der Schüler_innen oder der Schulvertreter_innen, sondern auch die fachinterne Einschätzung der Kunstpädagog_innen.

¹¹⁹ Vgl. Kapitel «1. Einleitung». Im Voraus war ich mir nicht sicher, ob diese «Position des Dazwischen» von anderen Fachlehrpersonen ebenso wahrgenommen wird, wie von mir. Da alle fünf Gesprächspartner_innen darauf zu sprechen kamen, leite ich eine allgemeinen Betroffenheit durch diese «Zwischenposition» ab.

¹²⁰ Ähnlich argumentiert Peez, wenn er ausführt, dass der biografische Aspekt des «Malen, Zeichnen und Gestalten als früh gelegte Basis» ein professionsspezifisches, gemeinsames Merkmal sei. Er begründet dies dadurch, dass sowohl in der ausdrücklichen Betonung der frühen und immerwährenden Begeisterung, wie auch in deren Ablehnung oder Betonung der Andersartigkeit die Bestätigung des Merkmals als ein fachspezifisches enthalten ist. Vgl. Peez 2009, 693 – 696.

Die «Position des Dazwischen» muss sich im Verständnis der Kunstpädagog_innen als vielversprechender Raum mit einzigartigen Möglichkeiten etablieren: die Position des Unterrichtsfaches muss sich von dem fälschlichen Verständnis des Randfaches oder der Randständigkeit lösen. Nur so kann sie im Hinblick auf die Fachentwicklung produktiv genutzt werden. Dabei gilt es hier zu betonen, dass sich in vielen Gesprächen Äusserungen herausgreifen lassen, die auf ebendiese produktive Zwischenposition und die Möglichkeiten, die sie bietet, hinweisen. Auf einige davon komme ich im Folgenden zu sprechen.

4.3.2 Das Potential der «Position des Dazwischen»

Eine Variante, produktiv mit der Zwischenposition des Faches umzugehen zeigt sich in den Gesprächen mit den Lehrpersonen B, C und D. Sie nutzen die Zwischenposition für die Vermittlung ihrer fachlichen und inhaltlichen Anliegen. Lehrperson B sieht in der Zwischenposition die Möglichkeit, am «sicheren Teppich» der Schüler_innen zu ziehen. Somit nutzt sie die Sonderrolle, um ihre Anliegen an die Schüler_innen zu bringen. In diesem Zusammenhang betont sie erneut, dass im «Bildnerischen Gestalten» an sich nicht mehr möglich sei, als in anderen Unterrichtsfächern. Gleichzeitig führt B aber aus, dass durch die Stellung des Faches auf Seiten der Schüler_innen eine höhere Akzeptanz für Unterrichtsformen vorhanden sei, die in ihren Augen neu, anders oder ungewöhnlich sind. Durch diese Bereitschaft können die Schüler_innen zu anderen Arbeits- und Umgangsformen bewegt werden. Diese Beobachtung deckt sich mit meinen Erfahrungen aus dem Forschungspraktikum im Herbst 2013. Dadurch, dass das Fach «Bildnerisches Gestalten» auch mit Kunst konnotiert ist und in den Augen der Schüler_innen Kunst alles Mögliche und Komische sein kann, ist es möglich, Unterrichtsstrukturen und Inhalte zu wählen und anzuwenden, die provozieren, irritieren und innerhalb eines anderen Fachunterrichts vermutlich längst auf Widerstand und Verweigerung gestossen wären. Die Zwischenposition des Faches kann genutzt werden, um die Schüler_innen zu Fragestellungen verführen, auf die sie sich sonst kaum einlassen würden.¹²¹

Auch Lehrperson C spricht an, dass die Schüler_innen ihren Unterricht häufig so charakterisieren, dass da «anderer Unterricht» stattfindet als gewohnt. Es werden spannende und in ihren Augen verrückte Dinge gemacht. Im Fall C geht es sogar soweit, dass sich bei den Schüler_innen über mehrere Jahrgänge eine neue Erwartungshaltung dem Unterrichtsfach gegenüber entwickelt hat. Genau solche Dinge sind der Anfang eines neuen Fachverständnisses von Seiten der Schüler_innen.

Während die Schüler_innen bereit sind, sich im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» auf etwas «Anderes» einzulassen, ermöglichen die oftmals speziellen Rahmenbedingungen des Faches den

¹²¹ Diese Behauptung ist in der Auswertung des Forschungspraktikums begründet. Schüler_innen beobachteten im «Bildnerischen Gestalten» bei sich eine höhere Bereitschaft, sich auf unerwartete oder ungewohnte Unterrichtsgegenstände einzulassen.

Lehrpersonen überhaupt «Anders Schule zu machen». Dies sind zwei Aspekte, die eingesetzt werden können oder gar müssen, um die von aussen zugeschriebene Sonderrolle des Faches positiv zu nutzen.

Das «Dazwischen» des Unterrichtsfachs «Bildnerisches Gestalten» ist durch eine grosse Unbestimmtheitsstelle¹²² geprägt: es ist nicht eindeutig, was Fachgegenstand ist und somit ist auch nichts ausgeschlossen, was zum Fachgegenstand gewählt werden kann. Darin lässt sich ein weiteres Potential der Zwischenposition festmachen: im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» können Dinge zusammengebracht werden, welche neue Möglichkeiten eröffnen und vielseitige Resultate zulassen. Lehrperson B nennt das Beispiel der Robotik exemplarisch für die Kombination von naturwissenschaftlichen Themen mit «Bildnerischem Gestalten»¹²³. Lehrperson C erwähnt, dass sie oftmals zwei zufällig scheinende Themen zusammenbringt, um daraus etwas entstehen zu lassen. C erzählt weiter, dass sie kürzlich Duchamp mit Munch zusammenführte, aufgrund der ähnlichen Form des Werkes «Fountain» und der Kopfform aus «Der Schrei». Der Reiz dieser Freiheiten liegt für C darin, dass sie sich davon überraschen lassen kann, was die Schüler_innen aus der gesetzten aber unbestimmten Ausgangslage machen.

Angelehnt an die Ausführungen von Peez zu der Subjektorientierung der Kunstpädagogik¹²⁴ lässt sich behaupten: alles kann bildnerisch und gestalterisch untersucht und befragt werden, demnach kann die Lehrperson auch Themen und Fragen zusammenbringen, die auf den ersten Blick fachfremd oder zusammenhangslos scheinen.

In dem Zusammenhang lässt sich die Charakterisierung der fachspezifischen Position des «Dazwischen» vielleicht auch als «Überall» verstehen. Dies ist ein weiterer Aspekt, den die interviewten Fachlehrpersonen nennen und betonen. «Alles ist BG». Die Umwelt ist gestaltet, alles was uns umgibt ist gestaltet und so kann auch alles, was uns umgibt, mitgestaltet oder umgestaltet werden. Das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» soll deshalb einerseits Themen direkt aus dieser Umwelt herausgreifen und andererseits in seinen Aktivitäten über das Schulzimmer und die Fachschaft hinaus in die Umwelt eingreifen. Auf diesen Aspekt werde ich im Anschluss erneut zu sprechen kommen.

¹²² Roman Ingarden prägte diesen Begriff im Zusammenhang der Erfassung literarischer Werke. Ich entlehne hier diesen Begriff in der einen Bedeutung: die Stellen, an denen das «Fehlen von etwas» festgestellt werden kann, bezeichnet man als «Unbestimmtheitsstellen». Diese werden - in Ingardens Kontext - durch den Leser_in mit eigener Bedeutung aufgeladen. Im Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» ist diese Unbestimmtheitsstelle im Fehlen der Definition dessen, was nicht Unterrichtsgegenstand sein kann, angelegt. Darin sind für die Kunstpädagog_innen und die Schüler_innen unzählige Möglichkeiten enthalten, das Unterrichtsfach mit Bedeutung und Inhalt aufzuladen. Quelle: books.google.ch
Roman Ingarden, gesammelte Werke. In: Fiegut Rolf, Swiderski Edward M (Hrsg.): Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. 54 - 62

¹²³ D bezieht sich in ihrer Aussage auf eine Kolleg_in aus der Fachschaft, die Informatik studiert hat. Leider ist mir das entsprechende Unterrichtsprojekt nicht bekannt.

¹²⁴ Vgl. Kapitel «2.2 Das Fachspezifische»

4.4 Weiterführende Fragen

Im Zusammenhang mit der Zwischenposition des Unterrichtsfaches möchte ich einige Aspekte exemplarisch ausführen und als mögliche Forschungsfelder aufskizzieren: die Ergänzung der Fragestellung um die Perspektive der Schüler_innen, die Unterscheidung von der «Position des Dazwischen» und des «Überall», die Überprüfung der «Position des Dazwischen» als fächerübergreifendes Merkmal für die Profession «Lehrberuf Sekundarstufe II» und der «Mythos der Randständigkeit». Die vier Vorschläge sind unvollständig, skizzenhaft und als Hinweise auf mögliche Forschungsthemen zu verstehen.

Was mir im Rückblick auf meinen Leistungsnachweis wichtig scheint, ist dass das Unterrichtsfach nicht nur im «Dazwischen» der Felder Kunst & Schule, sondern auch im «Dazwischen» von Lehrperson und Schüler_in angesiedelt ist. Es wäre mir daher ein Anliegen, die Sichtweise der Lernenden im Bezug auf die Stellung des Faches einzuholen. Zu Beginn meiner Arbeit hatte ich fest vor, die Schüler_innenperspektive zu befragen und in meine Argumentation einzubauen. Ich hatte bereits Gespräche mit Schüler_innen geführt, musste dann aber merken, dass es mir zeitlich nicht möglich war, die beiden Perspektiven im Rahmen meiner Masterthesis inhaltlich sinnvoll zusammenzubringen. In den drei Gesprächen mit den Schüler_innen konnte ich jedoch ein grosses Interesse an der Fragestellung und die Bereitschaft für diese reflektierende Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfach feststellen. Sie schätzten es, um ihre Meinung gefragt zu werden. Ich bin überzeugt, dass es für die Fachentwicklung bereichernd ist, die Sichtweise unseres Gegenübers einzuholen. Dies könnte im Rahmen eines Teamforschungsprojekts sein, wo die Schüler_innen als Mitforscher_innen verstanden werden. Auch eine Schüler_innenbefragung wäre denkbar. Bei letzterem wird die Herausforderung darin liegen, dass die Schüler_innen sich in ihrer Rolle als Expert_innen erkennen. Ich stelle es mir schwierig vor, authentische Aussagen zu erhalten, die nicht dadurch geprägt sind, was die Schüler_innen glauben, antworten zu müssen.¹²⁵

¹²⁵ Dies ist ein Phänomen, das mir bereits in einem meiner Schüler_innengespräche auffiel. Was wiederum spannend ist im Hinblick darauf, Merkmale herauszuarbeiten, wie Schüler_innen über das Fach sprechen oder meinen sprechen zu müssen. Welche sprachlichen Codes und Konventionen gibt es auf Seiten der Schüler_innen im Zusammenhang mit der Beschreibung der Stellung und Bedeutung des Faches?

¹²⁶ Von diesem (mangelnden) Selbstbewusstsein ist in den Gesprächen mit den Lehrpersonen A und D die Rede. Sie sprechen auch von einer Überempfindlichkeit der Fachlehrpersonen.

Weiter interessiert mich die These, ob das Potential der «Position des Dazwischen» darin liegt, sie so zu nutzen und auszukosten, dass es zu einer gelebten «Position des Überall» führt. Würden das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» und die Fachschaft dann mit dem geforderten Selbstbewusstsein¹²⁶ aus der Offensive argumentieren? Ihre Argumente wären dann bestimmt die Aktualität der Unterrichtsthemen, ihre allgegenwärtige Präsenz und ihre Sichtbarkeit an der Umwelt. «Alles ist BG» klingt im ersten Moment sehr attraktiv, aber im «Überall» schwingt auch die Gefahr der Beliebigkeit mit. So würde ich die Ausdifferenzierung des «Alles ist BG» anstreben. Vielleicht liegt sie in der Behauptung «Alles kann in BG zum Thema gewählt werden». Auch diese Aussage scheint mir eine Befragung wert.

Der «Mythos der Randständigkeit» ist im Zusammenhang mit dem mehrfach angesprochenen Selbstbewusstsein einzelner Fachlehrpersonen und auch der ganzen Fachschaft erwähnenswert. Es lässt sich feststellen, dass in sämtlichen Interviews von der Randstellung des Faches die Rede ist, jedoch keine Interviewpartner_in diese Randständigkeit persönlich erfahren haben will. Woher stammt dieser Mythos und an welchen persönliche Erlebnissen lässt er sich konkret festmachen? Liegt darin ein Zusammenhang zu der Beobachtung von Lehrperson A, dass das Selbstbild der Fachvertreter_innen dem Fremdbild nachsteht? Und gründet die «Hypersensibilität» mancher Fachlehrpersonen, die E anspricht in diesem «Mythos der Randständigkeit»? Ich vermute, dass in der Beschreibung und Befragung dieses Phänomens ein weiterer Beitrag zur Selbstreflexivität der Profession und zum professionellen Selbstverständnis der Fachvertreter_innen geleistet werden kann.

Die letzte weiterführende Frage dringt folgt der Fachspezifik der von mir beschriebene «Position des Dazwischen»: Was geschieht, wenn ich meine Arbeit auf die Stufe einer exemplarischen Untersuchung für Lehrberufe auf der Sekundarstufe II stelle? Ist die «Position des Dazwischen» ein fächerübergreifendes Merkmal der Profession «Lehrberufe Sekundarstufe I»? Sind auch andere Unterrichtsfächer in einer Zwischenposition anzusiedeln? In dieser Hinsicht wäre eine fächerübergreifende Forschung zur Befragung der «Position des Dazwischen» als Phänomen des Unterrichtens sehr spannend. Beispielsweise als fester Bestandteil der Ausbildung zum höheren Lehramt der Universitäten und Fachhochschulen.

4.5 Exkurs: Reflexive Praxis

Das Experiment der «Reflexiven Praxis» am Modellbau scheint mir speziell noch erwähnenswert. Es ist mir zeitlich leider nicht bei allen Gesprächen gelungen, dieses Experiment durchzuführen und in zwei Fällen hat nichts konkretes Gestalt angenommen. In den besagten Fällen blieb die Raumnische komplett leer. Obwohl die Umsetzung noch nicht in allen Gesprächen ganz gelang,¹²⁷ finde ich es einen vielversprechenden Ansatz, den es lohnt, weiterzuverfolgen. Die Reflexion an der praktischen Tätigkeit des Modellbaus und die Entscheidung für einen gegenständlichen Platzhalter für ein abstraktes Konzept erfordern einen hohen Grad an Konkretion des Sachverhaltes. Gleichzeitig hilft sie, sich auf die Beschaffenheit einzelner Dinge besonders zu konzentrieren. Durch die notwendige Abstraktion kristallisieren sich auch plötzlich die wesentlichen Dinge heraus, die Aspekte, um die es gerade wirklich geht. Ich behaupte, dass sich die «Reflexive Praxis» eignet, um Diskussionen über komplexe Sachverhalte zu bewältigen. Es hilft dabei, zentrale Aspekte herauszuarbeiten und zu fokussieren.

So war in allen Gespräch zu beobachten, dass sich bereits durch die Vorstellung dieser Darstellungsvariante die Art des Gespräches wandelte. Es wurden zunehmend bildhafte Metaphern angewendet, die die abstrakten Konzepte plötzlich sehr anschaulich werden liessen. Weiter äusserten die Interviewten zunehmend konkrete Vorstellungen wie Zukunftswünsche und Raumvisionen, die im vorausgegangenen Gespräch keine Erwähnung fanden.

«Reflexive Praxis» in einer Gruppendiskussion

Ergänzend zu meiner Datenerhebung führte ich deshalb im Rahmen des «jour fixe»¹²⁸ mit einer Gruppe von Mitstudierenden das Experiment der «Reflexiven Praxis» durch. Wir beschäftigten uns zuerst in einer Gruppendiskussion mit ähnlichen Fragen, wie ich sie meinen Gesprächspartner_innen gestellt habe: «Was verstehst du unter «Bildung» bezogen auf das Fach?», «Welche Rolle würdest du dir im «Vermittlungsraum» wünschen?» und «Was braucht es, dass du ein Unterrichtsprojekt als «gelungen» bezeichnen kannst?». Anschliessend forderte ich die Gruppe ebenfalls dazu auf, die Diskussion in der gemeinsamen Visualisierung am Modell weiterzudenken oder zu konkretisieren. Abschliessend befragte ich meine Mitstudierenden zum Erlebnis dieser Gesprächsform und worin sie das Potential dieser Methode sehen.

Grund für dieses Experiment war einerseits mein Interesse daran, die Positionen meiner «Peer-Group» in Erfahrung zu bringen und andererseits die Überprüfung des methodischen Ansatzes der «Reflexiven Praxis». Es war mir ein Anliegen, mich erneut in der Anleitung einer praktischen

¹²⁷ Hier messe ich das Gelingen oder Nicht-Gelingen daran, ob es zu einer «Reflexion in der Handlung» gekommen ist. Insofern zähle ich es als «Nicht Gelungen» wenn nichts Gestalt angenommen hat, unabhängig von der inhaltlichen Qualität des Gesprächs.

¹²⁸ Der «jour fixe» ist ein spezielles Format des Masterstudienganges an der ZHdK, das seit Sommer 2013 im Aufbau ist. Es ist eine ganztägige Veranstaltung, die zweimal im Semester stattfindet und als Plattform des Austauschs und der Gespräche zu und über Studierendenprojekte genutzt werden kann. Die Studierenden haben die Möglichkeit, um zum jeweiligen Stand der Dinge eigens formulierte Fragen an die Gruppe von Dozierenden und Mitstudierenden heranzutragen.

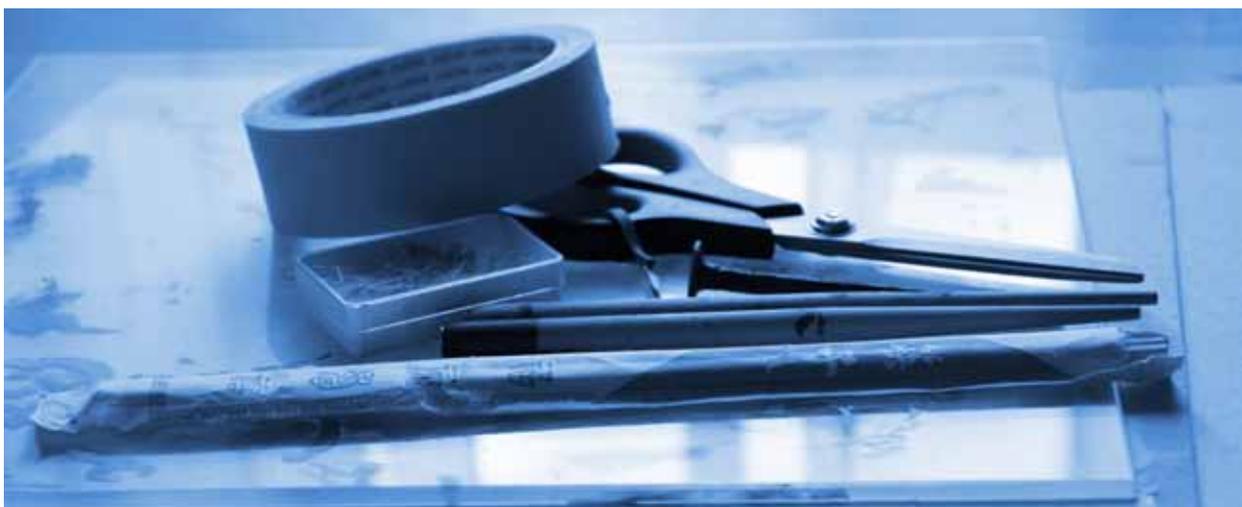
Reflexion zu erleben und ich erhoffte mir in der gemeinsamen Reflexion herauszufinden, weshalb der Ansatz mit den Gesprächspartner_innen nicht immer in eine Handlung überging.

Die Rolle der «Initiant_in»¹²⁹

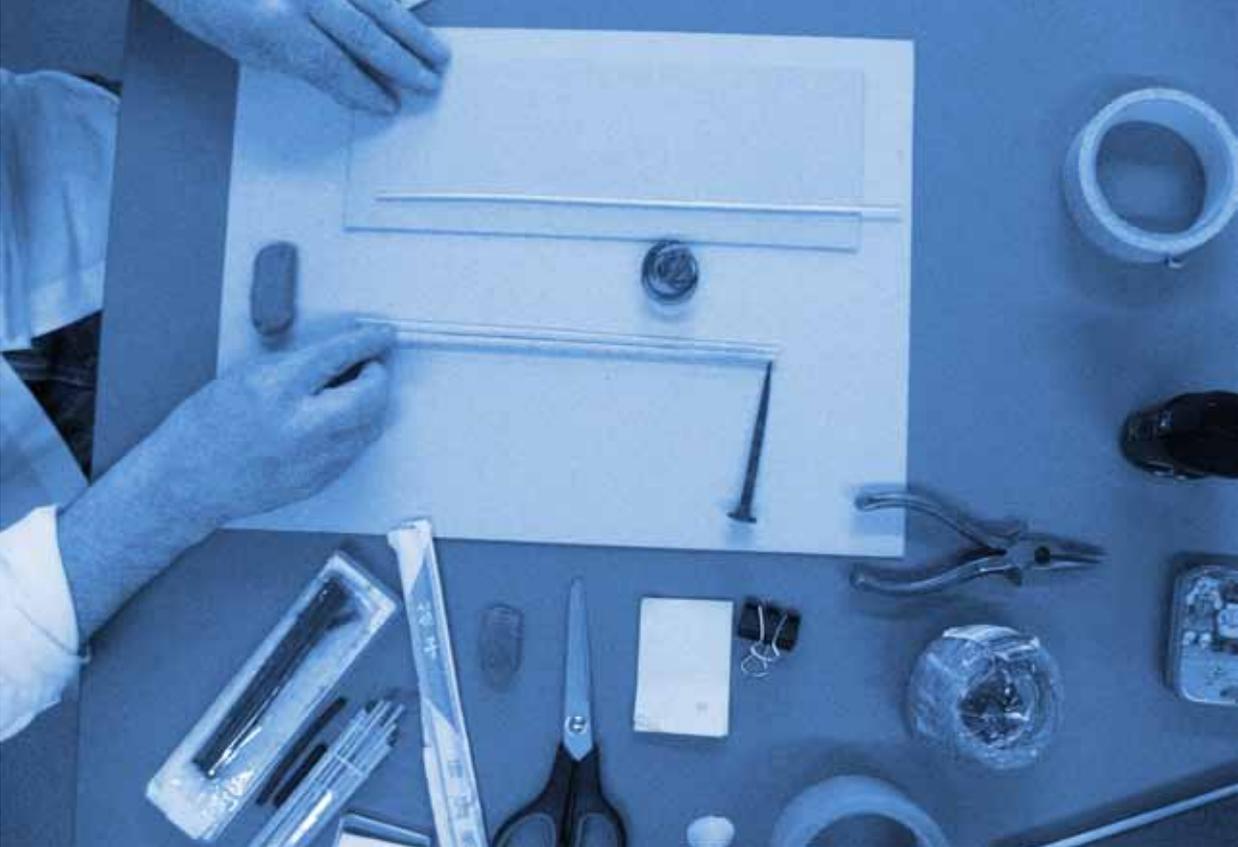
Es steht für mich außer Frage, dass dies ein Gesprächsformat ist, das bewusst und aktiv geübt werden muss, um sein Potential nutzen zu können. Wie jede Methode, die nicht auf rezepthaften Regeln oder auf «Anhaltspunkten mit Gelinggarantie» aufbaut, ist die «Reflexive Praxis» auf die Bereitschaft des Gegenübers, sich darauf einzulassen, angewiesen. Sie kann sich lediglich als Zugang oder Weg der Reflexionskultur oder Gesprächsführung anbieten. Ich hatte das Glück, dass in der Gruppe zwei Student_innen waren, die sofort auf die Methode einstiegen. So waren schnell Aussagen und Positionen als Objekte oder Handlungen im Modell sichtbar und es war für die anderen Diskussionsteilnehmer_innen ein leichtes, weiter darauf einzugehen und dazu Stellung zu nehmen.

Daraus leite ich ab, dass es dem Gespräch dienlich ist, wenn eine Initiant_in einen Einstiegsimpuls gibt, indem sie einen Aspekt aus der vorausgegangenen Diskussion aufgreift und darstellend, handelnd in den Raum stellt. Es muss etwas im Raum stehen, worauf sich das Gegenüber beziehen kann. Die Initiant_in sollte als aktive Diskussionsteilnehmer_in spürbar sein, indem sie Impulse aufgreift und darauf reagiert. Mit Fragen wie «Was genau scheint dir wichtig? Wie setzt du den gewählten Gegenstand ein? Nach welchen Eigenschaften hast du den Platzhalter ausgewählt? Oder geht es in erster Linie um seine Position und weniger um seine Eigenschaften?» fordert sie ihre Gesprächspartner_innen zur Konkretion und Abstraktion auf.

¹²⁹ Ich verwende hier den Begriff Initiant_in anstelle von Gesprächsleiter_in, da es im Bestreben der Methode ist, eine gemeinsame Reflexion auszulösen. Einen «Selbstläufer», der von allen Beteiligten lebt und idealerweise nicht moderiert oder angeleitet werden muss. Die Initiant_in ist als Rolle zu verstehen, die in den Anfängen der Gesprächskultur bewusst jemandem zugewiesen werden muss, der sie aktiv ausführt. Später soll sie nach und nach von allen Beteiligten gelebt werden.











Erkenntnis und weiterführende Fragen

Aus der gemeinsamen Reflexion mit den Mitstudierenden und aus den Stellungnahmen meiner Gesprächspartner_innen lässt sich generell ableiten, dass sich das Format eignet, um einen Perspektivenwechsel auszulösen. Es wurde angegeben, dass der Wechsel in der Gesprächsstruktur auch eine Änderung in den Gedankengängen auslöste. Das Format wurde mehrheitlich als positiv erlebt.

An meinen Erfahrungen lassen sich konkret sechs Fragen festmachen, die ich für die Weiterentwicklung dieser Gesprächskultur und für die Abklärung ihres Potentials als zentral erachte:

- Wie kann den verschiedenen hohen Hemmschwellen, sich auf diese Art der Kommunikation einzulassen, begegnet werden?
- Welchen Einfluss hat die Hierarchie zwischen der moderierenden und der reflektierenden Person auf diese Hemmschwelle?
- Liegt das Potential der Anwendung der «Reflexiven Praxis» in Gruppen- oder Einzelgesprächen?
- Welche Momente lassen sich beschreiben, wo durch die «Reflexive Praxis» Gedankengänge konkretisiert, zugespitzt oder geklärt werden?
- Welche Impulse müssen von der Initiant_in eingebracht werden, damit der Prozess der «Reflexiven Praxis» ausgelöst wird?
- Wie kann erreicht werden, dass sich alle Beteiligten in der Rolle der Initiant_in verstehen und handeln?

Es wäre sehr spannend, weitere Einzel- und Gruppengespräche mit diesem zweiteiligen Aufbau durchzuführen und das Datenmaterial im Hinblick auf die genannten Fragen und grundsätzlich im Hinblick auf das Potential der «reflexiven Praxis als Methode der Abstraktion und Konkretion von Gedanken» zu untersuchen. Dabei scheint es mir wichtig, die Methode nicht ausschliesslich als Instrument zur Reflexion und Konkretion zu untersuchen, sondern als Forschungsmethode in Betracht zu ziehen, die auch neue Gedanken entstehen lässt.

5. Schlusswort

5.1 Kunstpädagogik im Spannungsfeld Kunst und Schule – Kunstpädagogik als spannendes Feld zwischen Kunst und Schule

Die Gespräche mit den Fachlehrpersonen waren für mich sehr bereichernd. Sie eröffneten mir praxisnahe Sichtweisen und zeigten mir auf, wie wichtig und präsent die Forschungsfragen nach dem Fach- und Bildungsverständnis sind.

Was mir besonders auffiel, war die Bereitschaft der Fachlehrpersonen, sich Zeit zu nehmen und sich mit dem Themenfeld auseinanderzusetzen. Ich erhielt keine einzige Absage und durfte nach allen Interviews positive Rückmeldungen entgegennehmen. Die Gespräche wurden auch von den Fachlehrpersonen als aufschlussreich und bereichernd erlebt. Es wurde mehrmals betont, wie es gut tue, sich neben dem Unterrichten wieder Gedanken über das eigene Handeln zu machen und unausgesprochene Haltungen und Werte auszuformulieren. Dies zeigt mir, dass die Thematik über eine generationenübergreifende Aktualität verfügt und der Prozess der Auseinandersetzung nie abgeschlossen ist. Der gemeinsame Austausch über fachspezifische Fragen ist unabhängig von der Unterrichtserfahrung oder Ausbildungsbiografie gewinnbringend. Daher ist es mir ein grosses Anliegen, diesen Austausch auch nach der abgeschlossenen Ausbildung aufrecht zu erhalten. Beispielsweise würde es mich sehr reizen, meine Erkenntnis aus dieser Arbeit an die Interviewpartner_innen heranzutragen und die offenen Fragen aus den Kapitel 4.3 und 4.4 in einem weiteren Gespräch zu verhandeln.

In meinen Auseinandersetzungen habe ich bemerkt, wie wichtig Begrifflichkeiten sind. Es braucht Begriffe, um einen Diskurs zu führen, doch das Themenfeld ist so komplex, dass viele Begriffe nicht ausreichend präzise oder wirklich treffend sind. Im Fachdiskurs wird zu selbstverständlich mit Begrifflichkeiten hantiert, die nie eine Objektivität erreichen können, weil sie für alle Beteiligten bereits stark geprägt und aufgeladen sind. Eine Professionalisierung oder die Professionalität der Fachlehrpersonen erfordert eine Positionierung der Begriffe im jeweiligen Gebrauch. Ich spreche dabei nicht von einer absoluten Klärung im Sinne einer Antwort auf Fragen wie «Was ist Kunst?». Vielmehr sind Fragen gemeint, wie: «Auf welche Aspekte oder Eigenheiten beziehe ich mich, wenn ich Kunst oder Kunstnähe als Bezugssystem für den Unterricht wähle?», «Welche Erkenntnis verspreche ich mir in der Wahl des Unterrichtsgegenstandes?»

oder «Inwiefern unterscheiden sich diese Ziele von denen, die meine Fachkolleg_in durch Bild- oder Subjektnähe erreichen will?».

An dieser Stelle möchte ich exemplarisch die Masterthesis von Anne Gruber «Zeitgenossenschaften im BG-Unterricht» erwähnen. In ihrer Fragestellung begegnet sie ebenfalls dieser Problematik unterschiedlich geprägter Begriffe. Zum einen hat sie in ihrer Arbeit die Begriffe des Zeitgenössischen und der zeitgenössischen Kunst für sich selbst ausdifferenziert. Zum anderen hat sie aufschlussreiche Unterschiede in den jeweiligen Verständnissen anderer Fachlehrpersonen festgestellt.¹³⁰

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Ausdifferenzierung von Begriffen immer mit der Schärfung meiner eigenen Position und mit Erkenntnisgewinn verbunden ist. Ich bin überzeugt, dass in der gemeinsamen Ausdifferenzierung von Begriffen ein Potential für die zunehmende Professionalität der Fachschaft und der Individuen liegt. Im Austausch innerhalb der Fachschaft hilft das Nachdenken über verwendete Begrifflichkeiten dabei, Konzepte und Absichten zu konkretisieren und fassbar, beziehungsweise nachvollziehbar zu machen.

Nach der Erweiterung und Ausdifferenzierung des Begriffes der «Ästhetischen Erziehung» für den Unterricht, wie er laut Dreyer durch die pluralen kunstpädagogischen Konzepte seit Otto und Selle bereits erfolgt ist,¹³¹ steht nun die Befragung weiterer Fachbegriffe an. So zum Beispiel die Ausdifferenzierung des Begriffs der Zwischenposition. Die Notwendigkeit dieser Ausdifferenzierung leite ich aus der nachgewiesenen Präsenz dieser Zwischenposition in den kunstpädagogischen Konzepten meiner Gesprächspartner_innen ab. Meine Schlussfolgerung daraus, dass die «Position des Dazwischen» ein fachspezifisches Merkmal ist, legt nahe, sich mit dieser Position bewusst zu befassen. Die Auseinandersetzung damit wird einen Teil dazu beitragen, die Heterogenität des Faches weiter zu vernetzen und das Fach als festen Bestandteil im Fächerkanon und im Spannungsfeld Kunst & Schule zu positionieren.¹³²

Es ist wichtig, dass Kunstpädagogik im Kontext des Unterrichtens nicht nur als Schnittmenge oder sogar nur als Schnittstelle zwischen den beiden Feldern Kunst und Schule verstanden wird, sondern dass ihr mehr Raum zugestanden wird. Dieses «Schnittstellen-Verständnis» führt zu den mehrfach angesprochenen problematischen und existentiellen Fragen und ist für das Selbstverständnis und das Selbstvertrauen der Kunstpädagog_innen nicht förderlich.

Weder die Kunstpädagogik noch das Unterrichtsfach «Bildnerisches Gestalten» sollen sich inhaltlich von Kunst oder von Kunst als Fachgegenstand lösen. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Professionsverständnisses und auf eine «next art education» ist es aber sinnvoll und hilfreich, sich von Kunst als Argument oder absolutes Bezugssystem

¹³⁰ Vgl. Gruber, Anne (2011): Zeitgenossenschaften im BG-Unterricht. Eine Untersuchung zur Frage: worin sehen BG-Lehrpersonen eine Relevanz in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst im BG-Unterricht? Masterthesis, master art education ZHdK, Vertiefung bilden & vermitteln.

¹³¹ Vgl. Dreyer 2005, 15 - 19, 29 - 36

¹³² Vgl. Dreyer 2005, 29. In: Kapitel «2.1. Professionalisierung in der Kunstpädagogik»

zu distanzieren. Kunst soll als eine Möglichkeit der inhaltlichen oder strukturellen Ausrichtung wählbar sein, aber nicht mit einem absoluten Anspruch thematisiert werden. Dabei könnte es bereits weiterhelfen, sich auf die von Konrad Jentzsch betonte Unterscheidung des Schulfaches Kunst von der Kunst als soziales System zu beziehen und diese Unterschiede im Dialog auszuhandeln.¹³³ Diese Differenzierung ist insofern wichtig, um bewusst die Unterschiede zwischen dem Bezugssystem Kunst und dem Unterrichtsfach festzumachen. Denn offenbar reicht die begriffliche Unterscheidung der beiden Bereiche, wie es in der Schweiz durch die Fachbezeichnung «Bildnerisches Gestalten» bereits gemacht ist nicht aus, um der Kunstpädagogik die entsprechende Autonomie einzuräumen, die es für eine Weiterentwicklung zur «next art education» braucht.¹³⁴ Deshalb schlage ich für weiterführende Diskussionen im folgenden ein Modell vor, dass der Kunstpädagogik ebendiese Autonomie einräumt.

Was kann sich im Verständnis des Faches ändern, wenn es sich nicht als Schnittstelle zwischen den Feldern Kunst und Schule versteht, sondern als autonomes, eigenständiges Feld, das in die beiden benachbarten Felder hineinragt? Die Kunstpädagogik wäre durch Überschneidungen mit beiden benachbarten Feldern geprägt, nimmt - je nach dem wo man sich gerade bewegt - manchmal eher Spielregeln aus dem Feld der Kunst oder aus dem Feld der Schule an. Nach Bourdieu orientiert sich ein Feld zwar an Geschehnissen der Nachbarfelder, verarbeitet diese aber anhand der feldinternen Strukturen oder Spielregeln.¹³⁵ In dieser Beschreibung eines eigenen kunstpädagogischen Feldes sehe ich ein Potential für die Entwicklung des Professionsverständnisses. Die Fachschaft müsste dadurch beginnen, sich darüber zu unterhalten, was die feldspezifischen Strukturen und Spielregeln sind, bzw. ob es diese überhaupt gibt, was zu einer Schärfung der Absichten und Betonung der Gemeinsamkeiten führen würde. Die Frage nach dem Fachgegenstand und der Kunstnähe oder -ferne der Kunstpädagogik erübrigen sich. Insgesamt denke ich, würde dies zur Stärkung der Fachschaft und des Unterrichtsfaches «Bildnerisches Gestalten» beitragen.

Im Gebrauch der Begriffe des Feldes und der feldspezifischen Regeln schwingt für mich auch der Begriff des Spieles mit. Die Kunstpädagog_in hat die Möglichkeit, spielerisch mit den Übergängen zu den Feldern der Kunst und der Schule umzugehen. Das Spiel und damit alles das, was «Spiel hat» sei «die Methode der Kunst».¹³⁶ Das Verständnis eines kunstpädagogischen Feldes legt nahe, dass das Spielerische auch die Methode der schulischen Kunstpädagogik wird.

¹³³ Vgl. Jentzsch 2006, 6

¹³⁴ Ich beziehe mich in dieser Schlussfolgerung auf die Dominanz des Themas der Kunst oder Nicht-Kunst in den Interviews und in meiner Lektüre. Weiter ist diese Schlussfolgerung im Hinblick auf das Ziel der zunehmenden Professionalisierung, wie sie Peez und Dreyer beschreiben, zu verstehen.

¹³⁵ Vgl. Bourdieu Pierre In: Kieserling André (2008): Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft.

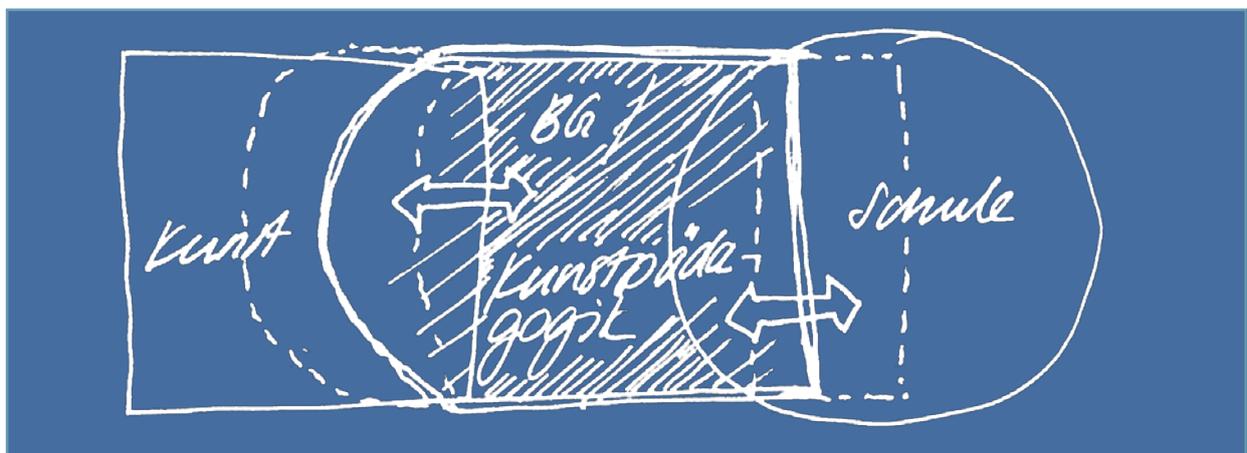
¹³⁶ Vgl. Thomas Lehnerer in Jentzsch 2006, 18

Durch diese Variante soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Kunst-pädagogik aus dem Spannungsfeld Kunst und Schule gelöst wäre. Die Frage stellt sich nicht nach der Existenz oder Inexistenz des Spannungsfeldes und der Zwischenposition, sondern nach der positiven und produktiven Auslegung dieser Position. Das Selbstverständnis des Faches als Schnittstelle oder Gelenkstelle zwischen den Feldern Kunst & Schule hat mit verbiegen und verbinden müssen zu tun. Kunstpädagogik soll sich aber nicht verbiegen. Sie kann als eigenes Feld funktionieren, das aus der «Ich-Perspektive» von «Kunstpädagogik und allem anderen» sprechen kann. Dies wäre der Anfang eines kunstpädagogischen Verständnisses, das sich weder am Wesen der Kunst noch an den Traditionen und Vorstellungen von Schule ausrichten muss. Oder anders formuliert: Kunstpädagogik versteht sich als Feld, das zwischen Kunst und Schule angesiedelt ist und in beide Felder reicht. So hat sie die Chance auf beide Felder Bezug zu nehmen und sich von dort dann das holen kann, was sie braucht. Bereits schon diese kleine Änderung führt im Selbstverständnis zu erheblich mehr Selbstbewusstsein und zu einer Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Stärken und den Facetten des Faches Raum gibt.

In einer abschliessenden Bezugnahme auf den Arbeitstitel möchte ich eine freie Adaption des Zitates von Ad Reinhardt auf mein Forschungsfeld als Zusammenfassung meiner Erkenntnis vorschlagen:

*The one thing to say about art education is one thing. Art education is art education-as-art education and everything else is everything else. Art education as art education is nothing but art education. It's weather art nor education. But its not what is not art or not education.*¹³⁷

¹³⁷ Vgl. Ad Reinhardt (1962), 53. «The one thing to say about art is that it is one thing. Art is art-as-art and everything else is everything else. Art as art is nothing but art. Art is not what is not art.»



6. Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Mentorierenden Prof. Carmen Mörsch und Prof. Peter Radelfinger für die Betreuung meiner Masterthesis bedanken.

Ein weiterer Dank gilt meinen fünf Interviewpartner_innen, die an dieser Stelle ungenannt bleiben sollen. Ich bedanke mich bei Colette Baumgartner und Jens Badura aus dem Fachbereich Szenografie für das anregende Gespräch zum Thema der «Reflexiven Praxis» und bei meiner Studienkollegin Fabienne Hugelshofer für das Lektorat dieser Arbeit.

7. Literaturverzeichnis

7.1 Primärliteratur

Dreyer, Andrea (2005): Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik : eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. In: Johannes Kirschenmann, Maria Peters, Frank Schulz (Hrsg.): Kontext Kunstpädagogik. Band 2. München, kopaed.

Jentsch, Konrad (2006): Brennpunkte und Entwicklung der Fachdiskussion. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 13/2006. Hamburg, University Press.

Peez, Georg (Hrsg.) (2009): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben - Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München, kopaed.

Peez, Georg (2014): Bild – Kunst – Subjekt. Positionen im Kunstdidaktischen Feld. In: HEFT 07. Kunst unvermittelt. Publikation des Verbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung LBG-EAV. Zürich, Verlag Pestalozzianum: 36 – 51.

7.2 Sekundärliteratur

Billmayer, Franz (2008): Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen 19/2008. Hamburg, University Press.

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler und Torsten Meyer (Hrsg.) Kunstpädagogische Positionen 2004/5. Hamburg, University Press.

Erni Danja, Gruber Anne, Schürch Anna und Willenbacher Sascha (2014): Es ist ein verletzlicher Moment. Werkstattbericht aus dem Forschungsprojekt «Kalkül und Kontingenz». In: Heft 07. Kunst unvermittelt. Publikation des Verbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung LBG-EAV. Zürich, Verlag Pestalozzianum: 69 - 81.

Fichten Wolfgang, Wagener Uta, Gebken Ulf, Beer, Junghans Carola, Meyer Hilbert (2004): Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung. Oldenburg 2004.

Mörsch, Carmen (2009): glatt & wiederborstig - Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung. In: Elisabeth Gaus-Hegner, Claudia Schuh (Hrsg.): Netzwerke weben - Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche. Publikationsreihe des kkj / Band 1. Athena Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. In: BDK-Mitteilungen 2/2000: 34 – 39.

Pazzini, Karl-Josef (2004): Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Vortrag in Hamburg, April 2004

Peez, Georg (2002/2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. In: Werner Helsper, Jochen Kade, Christian Lüders, Frank-Olaf Radtke, Werner Thole (Hrsg.): Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Band 16. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

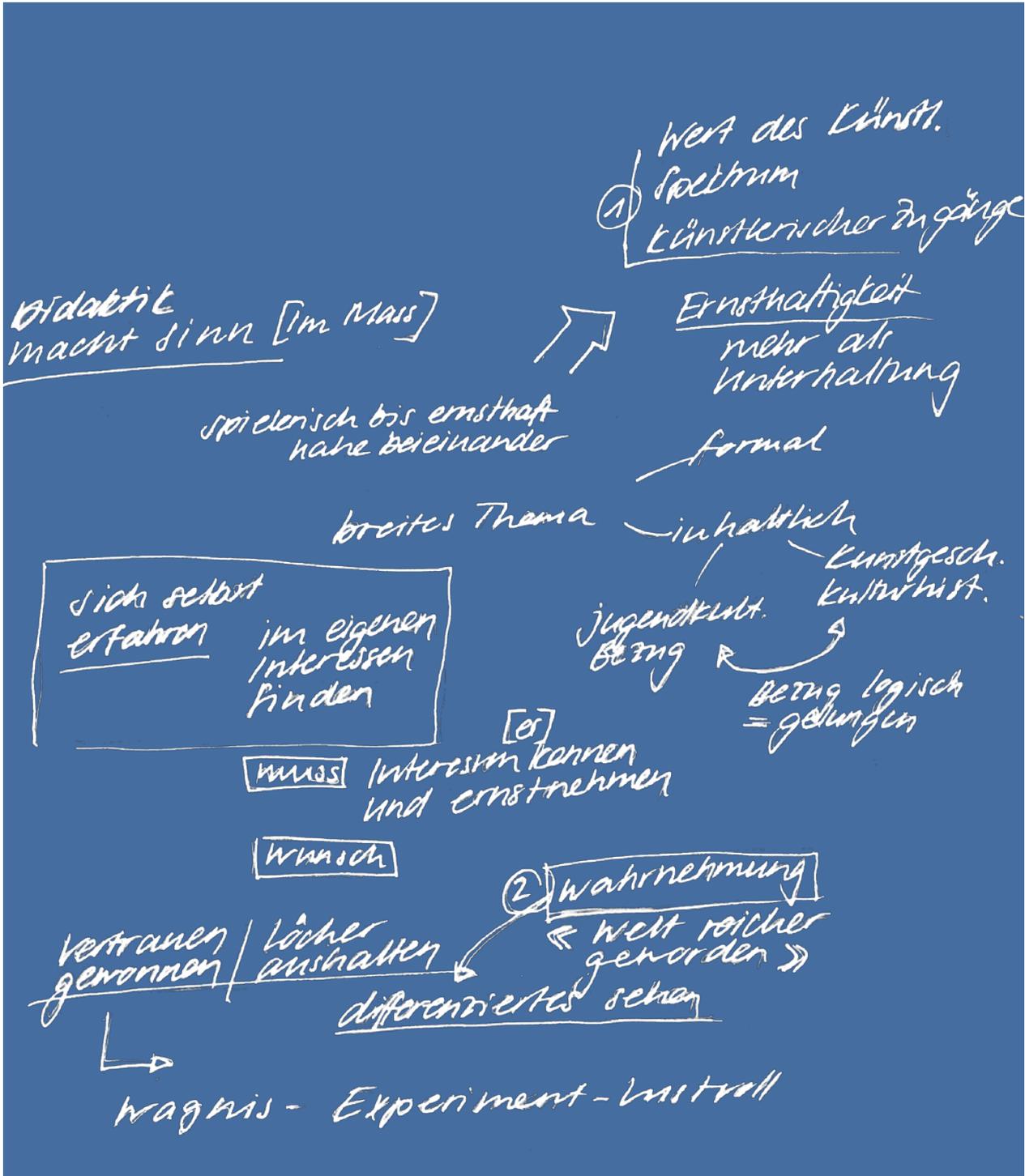
Reinhardt, Ad (1962): Art as Art. In: Barbara Rose Hrsg. (1991): Art as Art: The Selected Writings of Ad Reinhardt. University of California Press, 53. Quelle: <http://books.google.ch>, Zugriff: 1. Mai 2014.

Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. In: Bos Wilfried, Krüger-Potratz Marianne, Henze Jürgen, Hornberg Sabine, von Kopp Botho, Kotthoff Hans-Georg, Schwippert Knut, Weber Peter J. (Hrsg.): Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 12. Münster, Waxmann Verlag GmbH: 11 – 29.

Selle, Gert (2003): Kunstpädagogik im Augenblick ihrer Nichtnotwendigkeit. In: Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie. Isensee, Oldenburg: 183 - 198.

8. Anhang

8.1 Interviewtranskripte



1 Dirnberger: Gesprächsnotizen A

Lehrperson A

1 (.Anina Dirnberger)

2 Es freut mich sehr, dass du mir zugesagt hast für dieses Gespräch.

3 Ich habe für mich etwa vier Punkte herausgeschrieben, die mich sehr interessieren, das wäre einerseits das Fachverständnis
4 oder der Bildungsbegriff der von den Fachlehrpersonen gepflegt wird. Wie die Position des Faches erlebt wird im Vergleich zu
5 anderen Fachschaften, oder was man bei den Schülern beobachtet, was da für unterschiedliche Begegnungen oder Toleranzen
6 vorherrschen. Die Begrifflichkeiten sind für mich auch ein grosses Thema: Selbstbezeichnungen, Fremdbezeichnungen, wird
7 das thematisiert. Und zum Schluss noch das «Dazwischen», der Unterricht zwischen den Ansprüchen der Lehrpersonen, aus
8 der Theorie und der Schüler.
9

10 Als erstes nimmt es mich wunder, welches deiner Unterrichtsprojekte, die du je gemacht hast, vielleicht bereits mehrmals
11 durchgeführt hast, du weshalb besonders gelungen erlebt hast.
12

13 (.Lehrperson A)

14 Ich bin jetzt an einem Projekt, wo ich sehr Freude daran habe. Jetzt müssen auch meine Gspänli auch gerade noch aufsteigen.
15 Ich bin jeweils auf der Suche - wie wahrscheinlich viele - nach einem Thema, das gestalterisch-formal natürlich viel hergibt,
16 Breite einerseits, spannend ist zu machen, wo man viel sehen, kennenlernen und ausprobieren, experimentieren kann und dass
17 von traditionell bis zu ganz experimentellen Zugängen gestalterisch zulässt. Aber, das auch inhaltlich für mich zwei Komponen-
18 ten aufweisen müsste - und das findet man ja überhaupt nicht immer - dass es irgendwie kunstgeschichtlich oder kulturhis-
19 torisch oder kulturell überhaupt ein Thema ist, das Fleisch am Knochen hat. Das dritte wäre dann für mich der Bezug zu den
20 Jugendlichen. Ein Thema, dass irgendwelchen jugendkulturellen Bezug hat. Das muss dann auch nicht irgendwie ganz eng
21 sein, sondern dass man einfach merkt, dass es Sinn ergibt, wenn man Kunstgeschichte mit ihrer Welt zusammenbringt und
22 nicht irgend ein «Gewürge» macht, das finde ich das Beste.

23 Und das gelingt jetzt über das Thema der Haare extrem gut. Jetzt sind wir gerade ganz viele Leute, die gleichzeitig voll eintau-
24 chen. Von linearem Zeichnen über Tonwerttrennungen, ein Trickfilm wird es geben, Malereien, also rein medial werden viele
25 Lehrplaninhalte oder klassische Inhalte werden jetzt so am selben Aufhänger abgehandelt. Es gibt gerade so einen richtigen
26 Power-Schub hier im Schulhaus, wo jetzt vieles zu laufen kommt. Bis hin zu Vorträgen, Kunsthausbesuchen, die versuchen
27 Bezüge zu schaffen zwischen Haar und Rebellion oder Haar und Strafe, z.B. so.

28 Und ich glaube, das ist jetzt ein Projekt, das viele Facetten besitzt, wo man sich überall vertiefen kann und das würde ich jetzt
29 als gelungen ansehen. Die Schüler können an sich selbst andere Frisuren ausprobieren, ganz einfach spielerisch bis ganz ernst-
30 haft. Wenn das nahe beieinander ist, das mag ich. Das finde ich gelungen.

31 Also auf eine Art könnte man das jetzt drei Jahre so machen.
32

33 (.Anina Dirnberger)

34 Gibt es Dinge, die du findest, muss ein Maturand bis zum Ende der Ausbildung erlebt oder erfahren haben, oder können?
35

36 (.Lehrperson A)

37 Ja. Ich glaube, er muss erfahren haben, wie - sich selbst erfahren haben, beim eigene Interessen finden und denen nachzuge-
38 hen. Und zwar. Wahrscheinlich wäre das sowie ein übergeordnetes Ziel von - ich würde jetzt mal sagen nicht mal NUR von BG.
39 Aber vielleicht ist das ja etwas davon, was du hören willst, wenn es darum geht, was kann BG. Ich finde nicht, dass das nur
40 das BG kann, aber etwas, was ich finde muss im BG gelernt werden ist, dass die Schüler lernen ihre Interessen überhaupt zu
41 erkennen und ernstzunehmen und dann kommt erst dann der zweite Schritt mit der Methodenentwicklung. Das ist glaube ich
42 etwas ganz schwieriges, das oft zugedeckt wird: diese eigenen Interessen, Reflexion. Und das ist glaube ich für mich also fast
43 das zentralste. Was einmal mindestens passieren müsste, bei jedem Schüler bis hin zur Matura. Im besten Falle geschieht das
44 natürlich öfters. Dass die Schüler merken, wie sich das anfühlt.

45 (.Anina Dirnberger)

46 Wie würdest du denn die Rolle der Fertigkeiten in diesem Kontext beschreiben?
47

48 (.Lehrperson A)

49 Die finde ich relativ sekundär. Wenn ich ehrlich bin. (ähm) Oder da man das sowieso macht. Also ich meine, finde es nicht
50 grundsätzlich sekundär aber ich würde jetzt nicht sagen «es muss Tonwert sein», sondern da gibt es einfach ein Spektrum, das
51 gemacht sein muss, sie sollen eine Breite erleben, wo sie merken, da kann ich mich ausdrücken. Und natürlich gewisse Medien
52 oder Techniken sich vertiefen können. Damit sie merken, was man da noch herausholen könnte. Dass man da experimentieren
53 kann. Ich würde mich weder festlegen wollen, noch sonstetwas - ich finde dieser Teil wird sich auch wandeln, soll sich auch.

54 Von mir aus mindestens einmal am Compi gearbeitet haben - ich würde es wahrscheinlich eher so formulieren Mindestansprü-
55 che von mir jetzt 2014. Sagen, es muss jeder mal die Möglichkeit gehabt haben, mit Photoshop zu arbeiten, Ahnung haben
von Layout zum Beispiel oder man muss mal das Prinzip der Tonwertzeichnung begriffen haben und und und. Dort würde ich

56 mich jetzt glaube ich - also sicher nicht nur konzeptionell. So.

57

58 (.Anina Dirnberger)

59 Was würdest du dir wünschen, dass deine Schüler_innen über deinen Unterricht sagen? Direkt wenn sie aus dem Schulzimmer
60 kommen, gerade nach der Matura oder vielleicht sogar später, fünf oder zehn Jahre. Was wäre so deine Traumvorstellung?

61 (.Lehrperson A)

62 Ich glaube da wären zwei Dinge. Das eine wäre, dass diese Wahrnehmungsschulung quasi greift. Was so zu den Grundlagen
63 gehört. Dass sie sagen würden, dass wegen BG die Welt reicher wurde. Weil sie, weiss auch nicht, mehr Farben sehen, farbige
64 Schatten sehen, so ganz simpel. Ganz konventionell, das hat man sich vielleicht bereits vor 50 Jahren so gewünscht. Aber
65 das ist für mich nach wie vor, ein differenzierteres Sehen, ich meine das auch als Metapher-Bild, dass man wenn man etwas
66 genauer anschaut, auch mehr daran erkennen kann und sich da vertiefen kann. Wenn jemand ein bisschen violett im braunen
67 Baumstamm sieht, ist das schon sehr schön (.lacht)

68 Das zweite wäre mehr so das methodisch-prozesshafte, dass sie vielleicht zurückdenken an - dass sie Vertrauen gewonnen
69 haben, oder geübt haben, eben dem eigenen Interesse nachzugehen, oder dass sie geübt haben, diese Interessen ernstzuneh-
70 men. Das wäre so die Projektarbeit, vielleicht. Diese Löcher aushalten, wissen, wie sich abstützen, wie ausprobieren, so. So auf
71 eine Art nicht BG-spezifisch - also doch, schon BG-spezifisch - aber damit meine ich sicher nicht «ich habe so gut zeichnen
72 gelernt».

73

74 (.Anina Dirnberger)

75 Möchtest du noch etwas anfügen, was du noch nicht sagen konntest, was Bildung für dich bezogen auf das Fach BG bedeu-
76 tet.

77 (.Lehrperson A)

78 Ich glaube ein Aspekt, der mir vielleicht noch wichtig wäre und so ein bisschen zu allem hinzu gehört. Dass vielleicht die künst-
79 lerischen Zugänge von spielerisch-experimentell, von aussagend über kritisch bis forschend oder was das dann alles sein kann,
80 dass dieses Spektrum von Zugängen, vermittelt, kennengelernt, ausprobiert und ich sage jetzt mal in einer Ernsthaftigkeit er-
81 lebt wurden. Und dass das dann etwas ist, das mehr ist als für Unterhaltung oder das, als was es dann auch eingeschätzt wird.
82 Ich glaube, dass das wie noch ein drittes Standbein wäre. Nebst der ich sage jetzt mal Wahrnehmung - das Methodische und
83 der Wert des künstlerischen.

84

85 (.Anina Dirnberger)

86 An den Wert des Künstlerischen angeknüpft würde ich gerne auf den Wert des Faches zu sprechen kommen. Kannst du etwas
87 zu der Stellung des Faches BG bei den Schülern, im Gesamtkontext, sagen?

88 (.Lehrperson A)

89 Es hat sich - ich bin jetzt dann 12 Jahre an dieser Schule - und es hat sich sehr gewandelt. Und ich würde jetzt mal sagen sehr
90 ins Positive. Das heisst - ich sage es jetzt mal so - als ich hier anfang, gab es noch diese Künstlerfiguren, die vielleicht sich nicht
91 so gut artikulieren konnten, auch nicht gut vor Schüler hinstehen konnten, aber wahnsinnig nahe am Gestalten waren und das
92 ausgelebt haben und dadurch wie eine andere Art von Didaktik gelebt haben. Sie waren auch ganz anders in der Lehrerschaft
93 verkörpert. Also nicht Aussenseiter, aber ich sage jetzt mal so Sonderrollen. Und ich glaube dann mit meiner Generation sind
94 didaktischere Menschen quasi in die Schule gelangt, mit anderen Kompetenzen. Jetzt direkt am Gymnasium nachgezeichnet,
95 hat sich die Rolle der BG-Lehrperson wahnsinnig stark gewandelt, indem dass sie zuerst mal den ganzen Computer, EDV-
96 Bereich wurde relativ stark vom BG gepusht und organisiert. Das ist schonmal etwas, wo man als Fachschaft sehr kompetent
97 und offensiv auftreten kann, auch der Schulleitung gegenüber. Und dann hatten wir eine BG-Lehrperson als Rektorin, unsere
98 Fachschaft stieg immer vermehrt in Kommissionen ein und begann dadurch schulpolitisch gesehen viel lauter oder überhaupt
99 mehr mitzureden, die waren da zuvor gar nicht vertreten. Das wäre so das schulpolitische. Und das wirkt sich natürlich alles
100 ins Schulzimmer aus. Da stehst du mit einem anderen Selbstvertrauen hin. Es ist z.B. schon lange so, dass am Gymnasium
101 Hausaufgaben normal sind, genau so gleich im BG, manchmal sogar ein Prüfung, so das «verschulte». Von dem her, ich hatte
102 das Gefühl, dass die Schüler, wenn sie hier anfangen nach zwei Wochen eigentlich klar, dass das Fach wie jedes andere ist, die
103 Note zählt wie jedes andere. Genauso wie die Musik eigentlich auch. Ich höre es selten noch diese Sprüche, wie ich sie gehört
104 habe, als ich selbst noch ins Gymnasium ging, dass das so ist um auszuruhen, dass man da kompensiert, oder die anderen
105 Fähigkeiten oder Fertigkeiten abholen kann. Es taucht nach wie vor manchmal auf, aber es ist nicht mehr so das abwertende.
106 Von daher gesehen ist es wie ein ganzes Bündel. Die BG Lehrer haben sich gewandelt, die Schule und wie sich die BG Lehr-
107 personen in der Schule integrieren. Ich würde mal sagen, sie sprechen mehr und auch mit. Und die Kompetenzen - nicht nur
108 Compi-mässig sondern auch konzeptionell - wird extrem geschätzt. Das etwas, was zuvor wie nicht bemerkt wurde, dass wir
109 überdurchschnittlich gut konzipieren können, im Vergleich zu anderen Lehrpersonen. Wir werden geholt.

110 Und das in der Schulstunde ist wie nicht mehr das Thema.

111

112 (.Anina Dirnberger)

113 Das ist doch schön (.lacht)

114 Da würde ich noch nachhaken, wenn du von den konzeptionellen Kompetenzen der Lehrpersonen sprichst, wurden einfach
115 andere Menschen durch das Studium angesprochen? Oder kannst du mir diesen Wandel irgendwie erklären?

116 (.Lehrperson A)

117 Ja also es gab ganz lange keine Kunstklasse. Oder Bildende Kunst konnte man an der früheren ZHdK gar nicht studieren. Das
118 heisst, die, die bildende Kunst studieren wollten, gingen damals in die «Zeichenleher-Klasse», und dann gab es lange Jahre so
119 einen Übergang. Die bildende Kunst wurde zwar als Studiengang eingeführt, aber doch landeten immer noch die, die, die v.a.
120 gerne malen wollten und nicht wirklich unbedingt unterrichten wollten im Studiengang. Also es hatte in der Ausbildung viele,
121 nicht sehr schultaugliche Menschen - also, nicht viele, aber immer wieder einige nicht schultaugliche.122 Und dann gab es verschiedene Studienbereichsleiter-Wechsel, und es wurde gezielter nach Leuten gesucht, die in Schulen pas-
123 sen. Aber noch in meiner Generation wollten die meisten noch beides machen. Nebeneinander, Schule geben und Kunst. Und
124 ich glaube so nach mir hat das dann auch aufgehört, dass viele Leute v.a. unterrichten und nicht unbedingt auch noch Kunst
125 oder dann nur noch für sich selbst.126 Das wäre mal so die Geschichte dahinter. Ich glaube das ist ein wichtiger Wandel. Dass früher die Künstler noch da waren, die
127 sich selbst als Künstler verstanden haben und auch als solche im Lehrkörper auftraten und das findet man hier jetzt fast nicht
128 mehr. Also am Gymnasium findet man das praktisch nicht mehr.

129

130 (.Anina Dirnberger)

131 Du hast es bereits ein bisschen angetönt, ob es Dinge gibt, die nur in unserem Fach möglich sind. Und du hast gesagt, es wäre
132 alles überall möglich.

133 Kannst du da noch etwas dazu ergänzen? Was das denn wäre oder nicht wäre.

134 (.Lehrperson A)

135 Meinst du die überfachlichen Kompetenzen.

136 All das Wahrnehmungschulungs-mässige packe ich jetzt mal ins Fachliche und auch das Methoden, eigene Interessen ernst
137 nehmen, ich werde BG jetzt vielleicht nicht gerecht. Ich bin ein bisschen - das musst du unter diesen Vorzeichen auch analy-
138 sieren - ich wurde etwas allergisch auf diese Diskussion mit diesen überfachlichen Kompetenzen. Ich schicke diese Klammer
139 schnell voraus, damit meine Aussagen dann auch richtig eingebettet sind.140 BG versucht aus einem Defizit heraus, Stärke zu suchen. «Das können wir - wenn wir schon nicht sagen können, was wir sonst
141 können, können wir wenigstens das Überfachliche». Und ich finde das überhaupt nicht ein Wenigstens, sondern ich finde, ei-
142 gentlich die überfachlichen Kompetenzen auf all diesen Listen und die in all diesen Diskursen die jetzt laufen vorkommen, kön-
143 nen andere Fächer - wenn ich jetzt an einen Deutschunterricht von 2014 denke - dann ist der so nahe auch am BG Unterricht,
144 dann habe ich mehr das Gefühl, es liegt an der Lehrperson. Oder am didaktischen Konzept oder am Stil, und und und. Ich
145 glaube da gibt es ganz vieles - es liegt nicht am Fach, glaube ich. Aber es kommt ein bisschen aus dieser Allergie heraus, weil
146 diese Diskurse so stark in das Defensiv gehen. Ich bin viel lieber offensiv. Ich möchte nicht sagen, das können diese, sondern
147 «das können wir auch». Andere können das auch, Deutsch kann das, Geschichte jenachdem, wie es unterrichtet wird.

148

149 Ich würde lieber - für mich ist das überfachliche überbewertet. Fertig. Punkt. In diesen Diskursen wird viel zu viel darüber
150 gesprochen. Klar, es wurde Zeit, dass man das ernst nimmt, es wurde Zeit, dass angehende Studierende das können müssen,
151 genauso wie sie Vorträge halten können müssen. Ich weiss wie nicht - wir tragen unseren Teil dazu bei, es kann gut sein, dass
152 wir mehr dazu beitragen als andere Fächer. Aber man kann das nicht nur im BG lernen. Also es hat mehr mit dem Setting zu
153 tun, als mit dem Fach.

154 Also ich hoffe es. Vielleicht, weiche ich dem Ganzen auch ein bisschen aus, weil es mich wirklich ein bisschen hässig macht.

155 Dieser Mangel-Gedanke.

156 Sich legitimieren müssen. Also ich sehe hier «mein Problem» nicht. Kann einfach sagen Nein.

157

158 (.Anina Dirnberger)

159 Welche Rolle spielen die Begrifflichkeiten? Hast du im Unterricht schon Situationen beobachtet, wo die Begrifflichkeiten zu
160 Missverständnissen oder Unverständnis geführt haben?

161 (.Lehrperson A)

162 Also im Unterricht nicht. Ich finde es mehr privat schwieriger. Zu sagen, was ich bin, also BG-Lehrerin ist schwierig, im
163 Schulsystem geht es so, nach aussen finde ich es schwieriger. Im Gymnasium-Kontext glaube ich ist diese Diskussion gar nicht
164 vorhanden. Im Verband wird es viel diskutiert. Aufgrund des Verbs - Tätigkeit, und Substantiv quasi BildnerISCHES Gestalten ist
165 nur «machen» und das wird so. (.das intellektuelle fehlt im Begriff)

166 Da versuchte man so eine Umbenennung von diesem Fach zu erreichen, was aber inzwischen glaube ich auch ein bisschen
167 aufgegeben wurde.
168 Ich selbst bin - finde es ein bisschen ungenau, so. Aber ich bin nicht böse, ist es nicht «Kunstunterricht», das wäre für mich
169 «falscher».
170
171 (.Anina Dirnberger)
172 Würde es zu mehr Missverständnis führen, oder ist es einfach für dich persönlich weniger stimmig?
173 (.Lehrperson A)
174 Ich glaube beides. Aber ich finde, bildnerisches Gestalten sagt auch nicht soviel aus.
175 (.Anina Dirnberger)
176
177 (.Lehrperson A)
178 Also was mir an diesem bildnerischen Gestalten noch gefällt, ist, dass es wie an die Tradition der Schweiz anknüpft. Irgend-
179 wie «unser Unterricht» wurzelt irgendwie in diesen Schulen für Gestaltung, die so fest an der Grafiker-Ausbildung, quasi
180 daran. Und nicht an der Kunstausbildung, die kam dann ja erst später. Und ich habe wie das Gefühl, dass dieses Design- und
181 Grafik-Erbe, oder so das wirklich «Schule für Gestaltung» und nicht eine Hochschule, sondern fast eine Lehre. Es ist so quasi
182 (.pause) das glaube ich, spürt man in diesem schweizerischen, oder zumindest zürcherischen Unterricht ganz fest. Die Kunst
183 spielt schon eine Rolle, aber nicht die wichtigste. Was nicht heisst, dass wir Design und Grafik machen, aber das heisst, dass
184 wir vielleicht doch eher bildnerische Gestaltung machen statt Kunst. Ich glaube eher, dass manchmal der Medizinstudent fast
185 stärker mitgedacht ist im Unterricht, als das Bildungsbürgertum, das ins Kunsthaus geht, weil es Kunst verstehen muss. Bin ich
186 nicht ganz sicher, aber einfach so ein bisschen wenn ich nicht an diejenigen denke, die in diesem Bereich weiterstudieren. Und
187 diese Anknüpfung, historisch finde ich eigentlich noch wichtig.
188
189 Also, dass es anders heisst als in Deutschland und auch immer noch anders heissen muss, das Fach, als in Deutschland finde ich
190 auch richtig, im Moment. Weil es wirklich noch verschiedene Konzepte sind. Oder ich erlebe das einfach so.
191 Viel Kunstinäher.
192
193 (.Anina Dirnberger)
194 Wie ist es da am Gymnasium, wie schaut die Situation stundenplanmässig aus?
195 (.Lehrperson A)
196 Es ist also konstant. Und wird von der Schule als eine der Stärken angesehen. Überhaupt das musische Profil, Musik und BG
197 haben auch sonst so, sind die Fähnchen, die der Gymnasium so trägt. Ich denke, was immer wieder kommen wird, aber nie
198 ganz heftig, ist die Klassengrösse. Weil die anderen Lehrer zu Recht auch neidisch sind auf die Teilklassen. Und ich glaube,
199 das wird immer politisch brisant, dass man auch mal angeschossen wird oder so. Ich finde, es hat sich beruhigt, aber ich finde
200 auch, dass das Selbstvertrauen der Fachschaft dann doch noch nicht ganz genug stark ist und sich sehr schnell angegriffen
201 fühlt. Das ist für mich schon fast interessanter.
202 «Jetzt kommen sie wieder». Das wurzelt noch immer tief. Da muss irgend ein Gesamtkonvent kommen und nur zwischen
203 den Zeilen etwas kommen und dann gibt es Tränen. Es ist sehr existentiell auf eine Art. Also die Antworten, die du suchst,
204 die da drin stecken, die gehen schon auf den Kern der Sache. Das wird gelebt. Und es ist nicht so, dass die Tränen kommen
205 aus Angst, die Stunden zu verlieren, sondern es dreht sich um das Selbstverständnis um ein nicht-wahrgenommen-werden,
206 nicht-ernst-genommen-werden. Und da habe ich manchmal das Gefühl, dass die Wahrnehmung der Schule auf die BG-Lehr-
207 personen eine andere ist, als die von den BG-Lehrpersonen selbst. Dass eigentlich das Selbstbild dem Fremdbild nachhinkt. Was
208 eigentlich sehr interessant ist. Es müsste eigentlich umgekehrt sein. Ich erlebe das aber so bei uns. Dass gerne, sobald man ein
209 bisschen angegriffen wird, in diese Verteidigungsposition kommt, anstelle von irgendwie stark hinstehen und sagen: ja. So ist
210 das doch bei uns. Das machen wir.
211 Also das Selbstvertrauen ist gewachsen, aber noch nicht gefestigt, würde ich sagen. in den letzten 10 Jahren.
212
213 (.Anina Dirnberger)
214 Als letztes würde ich gerne noch auf dieses Dazwischen der Schüler-Lehrperson-Vorhaben-Lehrperson vielleicht auch.
215 (.Lehrperson A)
216 Du hast ja nach den Wünschen der Schüler gefragt, das finde ich eigentlich etwas spannendes. Und ich finde das bereits. Es
217 beginnt dort an wo sie überhaupt diese Wünsche formulieren können, bzw. wie kommen diese Wünsche der Schüler zu mir.
218 Ich sage jetzt mal so, wenn man «normal» im Sinne von konventionell, traditionell unterrichtet, dann hört man wenig davon.
219 Die Schüler selbst sind sich auch nicht gewohnt, sich einzubringen. Deshalb würde ich mal sagen, diese Wünsche zu überge-
220 hen, ist nicht so schwierig. Wenn man sich nicht darum kümmert, baut man auch nicht so ein wahnsinnig schlechtes Gewissen

221 auf. Die Widerstände sind ja auch nicht so gross, sie sind eingespart, das System hilft dabei ja. Wenn man so unterrichten will,
 222 dann darf man das auch. Im Moment. Das wäre so vorzuschicken.
 223 Was ich bei uns noch gut finde, ist das Blockwochensystem. Hier haben wir viermal im Jahr eine Woche, wo der reguläre
 224 Stundenplan ausser Kraft tritt. Man hat dann 2.5 Tage lang oder 5 Tage ein oder zwei Fächer Projektunterricht. Da gibt es wie
 225 verschiedene Konzepte: entweder totale Spezialsachen, die nur in diesen paar Tagen geschehen, oder man baut das Semester
 226 darauf an und das ist dann der Höhepunkt. Man bereitet es vor und fährt anschliessend noch fort. Da gibt es viele Lehrer - da-
 227 runter auch ich - die es sehr nahe, eng an den Schüler planen und vorbereiten. Aber was heisst das schon «Wünsche». Da gibt
 228 es eine grosse Palette von «sagt mal, worauf ihr Lust hättet». Und da kommt dann ein bisschen alles. Und du weisst ja, also
 229 wie wollen sie - auf eine Art - formulieren, worauf sie Lust haben, oder Themen erwarten, ist eigentlich ein Überforderung. Das
 230 kann man eigentlich nicht machen, finde ich. Denn sie wissen ja gar nicht, was es noch alles gäbe, blöd gesagt. Sie wissen viel-
 231 leicht, was sie gerne ein zweites Mal machen wollen oder anders machen. Oder einige wenige haben vielleicht etwas gesehen,
 232 was sie gerne ausprobieren möchten. Aber das sind sehr technische Geschichten zum Beispiel. Das ist so wie ein Teil. Dann gibt
 233 es so die Möglichkeit, oder was ich auch schon gemacht habe, oder jeweils mache ist so eine Auslegeordnung, wo ich sage,
 234 das sind so meine Ideen, da habe das Gefühl, das würde zu euch passen, das haben wir noch nicht so gemacht. Das sind die
 235 fünf Dinge, die ich mir vorstellen könnte, erzählt mal, was ihr wo findet, abstimmen, weiterentwickeln. Und dann da eher so
 236 eher so, eher so. Und dann beziehe ich sie schrittweise mit ein und sie können mitbestimmen. Ich mache dann wieder meinen
 237 Teil, bereite weiter vor und zeige es ihnen wieder und sie können so mitplanen. Dann gibt es vielleicht noch fast das extremste,
 238 dass man zusammen Themen erarbeitet - und das braucht viel Zeit - damit es nicht nur ein «macht was ihr Lust habt» ist,
 239 es braucht viel Zeit. Und dann sie auch losschicken, zu recherchieren und erarbeiten. Dass sie dann auch einzelne Einheiten
 240 durchführen.
 241 Das ist vielleicht so innerhalb der Blockwochen am einfachsten, um sie miteinzubinden.
 242 Ansonsten. Bevor ich zu planen beginne mache ich häufig die Runde was habt ihr bis jetzt am liebsten gemacht, was nicht
 243 gerne, was würdet ihr euch so wünschen. Was kommt jeweils zu kurz. Und dann versuche ich, mit der Planung darauf zu
 244 reagieren. Wenn jetzt plötzlich alle gerne figurlich Zeichnen möchten. Etwas können wollen. Dann kann man das schon mal
 245 so machen. Und was ich jeweils nicht so mache, was ich nicht aufnehme, oder versuche auf eine andere Ebene zu übersetzen,
 246 ist wenn so technisches Zeug kommt. «Sie ich habe da mal ein Bild gesehen, das war...» und dann kommt oft eine sehr .. eine
 247 Technik. Aber nicht Ölmalerei natürlich, sondern irgendwie, Quartzsteinchen aufgeleimt oder irgendwas. Was einen Effekt hat,
 248 was man vielleicht nicht einfach so im BG machen würde, was vielleicht auch aufwändig ist, mit Material und so Zeug. Oder
 249 mit Spiegelchen irgendetwas oder Mosaik. Und das läuft böse gesagt so etwas unter gebastel. Und dort versuche ich dann
 250 nicht Quartsand mitzunehmen, weil es mich in dem Moment nicht gerade interessiert, oder ich nichts daran sehe. Sondern
 251 versuche zu überlegen, was damit zu tun haben könnte. Oder dann, was ich auch schon gemacht habe, aber noch nicht so
 252 oft, ist dass ich eine kurze Einheit mache, drei mal vielleicht, wo jeder das machen kann oder mitnehmen kann, was er will.
 253 Aber eigentlich richtig gelöst ist es nicht. Und auf der Ebene wo du fragst, mit den Wünschen, ist das mal so grob, wie ich mit
 254 der Planung darauf reagieren kann. und sonst ist es jeweils ganz im Konkreten versteckt, im Umgang mit ihnen.
 255 Ich finde, dass sie mitentscheiden können, was Inhalte des Unterrichts sind finde ich wichtig, aber ich finde es genauso wichtig,
 256 dass sie - auch wenn sie den Inhalt nicht selbst bestimmen konnten - dass es dort wie unterschiedliche Flughöhen gibt. Von
 257 Lehrer-Schüler-Beziehung oder Verhältnis. Dass man da variiert. Ich finde es im Moment nicht so realistisch, hier am Gymnasi-
 258 um, die ganz modernen Konzepte wirklich durchzuziehen, von A-Z. Das ganze Semester, ganze Jahr so zu machen dass man
 259 auf Augenhöhe unterrichtet. Aber dass es immer wieder solche Sequenzen hat, das kann man machen. Und ich glaube darum
 260 bemühe ich mich. Dass es irgendwie eine Dramaturgie hat. Jetzt ist das Gefäss so und jetzt ist es wider so. Dass man probiert,
 261 ihnen auch zu zeigen, dass es beide Varianten gibt.
 262
 263 (.Anina Dirnberger)
 264 Hast du in diesen Varianten, die du wählst auch schon mal etwas erwischt - bewusst oder unbewusst - wo du merken muss-
 265 test, das geht gar nicht. Da stehen sie an?
 266 (.Lehrperson A)
 267 Geht gar nicht. Ja laufend. Immer wieder.
 268 (.Anina Dirnberger)
 269 Wie gehen die Schüler dann damit um?
 270 (.Lehrperson A)
 271 Das ist das, was ihr auch erlebt habt. Viel Frust auf jeder Seite. Ich habe das Gefühl, ich hätte es schlecht gemacht und halte es
 272 nicht aus. Die Schüler halten es vielleicht etwas besser aus. Sie «sitzen das Ganze dann einfach ab». Das ist dann wenn es nicht
 273 greift. Das gibt es immer wieder.
 274 Aber ich glaube gewisse Dinge von «ganz offen», ein bisschen das, was ich euch im Studium gezeigt habe, mit diesen
 275 Aufgaben. Ich bin etwas besser geworden mit das aufbauen. Dass ich versuche, das Mass der Offenheit klar zu machen und

276 dann gibt es diese, die das besser schaffen und für die anderen, mache ich vermehrt wieder Inputs. Damit es wieder einen
277 Wegpflock hat für jemanden. Und was ich nicht mehr so gerne mache und auch schon länger nicht mehr gemacht habe - dort
278 habe ich es glaube ich am stärksten erlebt - dass sie ein freies Projekt haben und dann noch alle Medien frei sind. Ich bin nur
279 herumgerannt und habe Material angeschleppt. Sie hatten ihr Zeug nicht dabei, die Bildvorlage. Das ist dann eine absolute
280 Unverbindlichkeit und ich bin nur noch Organisatorin. Das ist mir zu Beginn des Studiums noch sehr oft passiert. Da hatte ich
281 so ein Konzept mit der Abschlussarbeit, wo sie dann quasi «ihr Ding» machen können. Aber eigentlich war es nur ein Stress
282 für alle - nicht für alle - aber mein Gefühl war so, dass ich gar nicht unterrichtet habe, sondern nur Material angeschleppt.
283 Ich glaube, die Kunst ist es, in diesen offeneren Projekten eine Verbindlichkeit zu schaffen. Wo sie sich von mir verbindlich
284 gestützt fühlen und sie selbst aber verantwortlich sind für das Material, die Recherche, dass auch irgendwie das Zeug da ist.
285 Damit «frei» nicht mit «ist egal was/ob ich was mache» zu tun hat. Und etappieren. Die Aufgaben. Das ist auch so ein Trick.
286 Ich lasse die Löcher nicht mehr so gross werden. Ist vielleicht auch so ein Sicherheits-Ding.

287

288 (.Anina Dirnberger)

289 Hast du noch etwas zu ergänzen?

290 Sonst hätte ich jetzt noch ausserhalb des Fragebogens noch eine Frage:

291 Du hast mehrfach die Didaktik/Didaktikerin erwähnt, ich habe da v.a. Pazzini gehört, der sagt, Didaktik sei der Tod von allem

292 Wie siehst du die Rolle der Didaktik bei dir? Oder auch bei Neuanfängern? Oder was ist für dich Didaktik, vielleicht auch?

293 (.Lehrperson A)

294 Ich hole vielleicht schnell wieder auf der anderen Ebene aus. Ich spreche gar nicht so von der ZHDK aus, merke ich. Wenn ich

295 jetzt da im Gymnasium sitze. Ich habe mal die Stellvertretung gemacht für den Prorektor, ein halbes Jahr lang und habe so in

296 die Schulleitung hineingesehen. Und da bist du so in all diesen Wahlverfahren und so drin. Dort wurde es noch viel diskutiert.

297 Das ist ja ein Phänomen, das nicht nur BG-spezifisch ist. Es ist zum Beispiel auch beim Sport so extrem, es ist ja nicht mehr

298 nur ein Sportstudium, sondern Bewegungswissenschaften. Und bei der Schulleitung hier ist es jetzt z.B. so, dass sie die ganz

299 frischen Studis, oder auch im Deutsch ist es ein bisschen so, in der Germanistik, einfach die ganz neuesten Fachdidaktiken

300 haben sie gar nicht mehr so gerne. Das kann natürlich auch mit Generationen zu tun haben. Weil es so überdidaktisiert sei.

301 Und das heisst, in ihren Worten übersetzt, dass eine Sportstunde in 10 Sequenzen à 3 Minuten unterteilt wird, anstatt, dass

302 man einfach wiedereinander Basketball spielt. Total durchdacht. Und da geht natürlich schon etwas verloren. Und ich glaube,

303 diese Tendenz gibt es auch im BG. Dass eher - ich sage jetzt mal wieder im Vergleich zu früher - dass zu schulisch unterrichtet

304 wird. Ich denke jetzt so ein bisschen an die Primarschulgeschichten von Einleitung, Mitte, Input, Aufbau, so. Und das Wagnis,

305 Experiment, lustvolle, ganz nahe, aus sich selbst heraus, was diese Generation vor uns, die so die Künstler waren, wo man das

306 authentische spürt kommt zu kurz, erstickt ein bisschen. Bin ich überzeugt. Zugleich glaube ich aber, dass es natürlich um ein

307 gesundes Mass geht. Ich bin Fan von Didaktik, weil es dann Sinn macht, durchdacht ist. Und ich glaube, wenn man selbst Freu-

308 de hat daran, irgendetwas aufzubauen und dann sitzt es, und man es machen kann und sogar noch dabei lachen kann, dann

309 glaube ich nicht, dass Didaktik zerstörend ist. Aber wie gesagt, was verstehe ich unter Didaktik, ich sage es jetzt mal ganz eng:

310 Die Vorbereitung einer Stunde. Punkt. Mit allen Hintergedanken und ich meine es wirklich Gymnasium-spezifisch und dann

311 gibt es noch die Metaebene dahinter, und das ist dann noch eine grössere Geschichte, aber ich versuche es die Realität, wie ich

312 sie im Moment finde, und an den Löchern wo ich grabe festzumachen.

313

314 (.Anina Dirnberger)

315 Gut, vielen Dank mal soweit!

316 Hast du gerade noch etwas anzufügen? Oder auch etwas, wonach ich vielleicht gar nicht gefragt habe?

317 (.Lehrperson A)

318 Vielleicht das «Frauen-Ding» noch. Es wurde so ein Weibchenberuf. Als ich begonnen habe, war es noch ein absoluter Män-

319 nerberuf. Ich denke, das muss man bei vielen Dingen mitdenken und nicht unterschätzen, was das ist, wenn es viele Frauen

320 hat. Fürs Fach, für die Zusammenarbeit. Es hat mit Inhalten automatisch zu tun, mit Umgangsformen, mit Vorbildern. Es hat

321 mit Rhetoriken zu tun. Es prägt das Fach, die Schüler und die Zukunft des Faches.

322 Reflexive Praxis:

323

324 (.Lehrperson A)

325 Uh. Schwierig.

326 Ich überlege so ein bisschen an zwei Ebenen herum. Vielleicht erzähle ich es einfach mal und dann gehts vielleicht weiter. Für

327 mich wäre die Übermetapher - aber dazu brauche ich keinen Raum - wäre vielleicht Hebamme. Habe es noch nicht durch-

328 dacht, ob es stimmt, oder. Aber so ein bisschen - es gibt so die Maturaarbeiten und die betreue ich extrem gerne. Das sind so

329 1:1 Situationen. Und da fühle ich mich so als Hebamme. Und am allerliebsten würde ich genau in diesem Verhältnis die Arbei-

330 ten der Schüler betreuen im Unterricht. Was ja nicht immer geht. Aber das wäre vielleicht so das Ideal: ein Teil-Hebammenda-

331 sein im Schulzimmer. Die kommen ja nicht immer. Die kommen nur dann wenn man sie braucht. Und schauen so ein bisschen.
332 Und helfen. Helfen dem Kind. Genau so.
333 Und ich glaube das andere, was mir so durch den Kopf geht, wenn ich so ein Zimmer denke, dann wäre es wie jedes mal ein
334 anderes. Einmal Kunsthaus, einmal das Compi-Zimmer einmal Atelier, einmal alte Schule. Dann wäre es wie so die Varianz. Das
335 hätte ich glaub gerne. Ich habe für mich jetzt aufgeschrieben «mobil». Es müsste, wie alles auf Rädern sein, damit man mög-
336 lichst verschiedene Situationen einrichten kann, was bei uns überhaupt nicht geht. mit den engen Räumlichkeiten. Deshalb
337 blockiert es mich vermutlich auch ein bisschen. Aber wenn ich so vom Ideal ausgehen darf. Was so Chancen sind bei uns, ist,
338 dass man gut auch ein Semester lang im Kunsthaus unterrichten könnte. Das ist so vom Prinzip her etwas, was mir gut gefällt.
339 Man kann Tram fahren gehen. Aber ich meine es ganz einfach auch von der Stuhlung her, oder wo wieviel Material ist, die
340 für die Art des Unterrichts, der dann stattfindet stehen könnte. Oder ich träume jeweils davon, die Turnhalle zu mieten um
341 wirklich figürlich zu zeichnen. Aber die ist so ausgebucht, da hast du keine Chance. Aber das ist so mein Argument, wenn die
342 BG-Klasse doch noch in Ganzklassen geführt werden sollte: also wenn ihr uns eine ganze Klasse geben wollt, dann bitte auch
343 eine Turnhallenlektion.
344

345 (.Anina Dirnberger)

346 Und wenn du es jetzt in ein Regal unterteilen müsstest. Mit verschiedenen Fächergrößen. Mit Theorie, Kunst, Chaos.. wie
347 würdest du da unterteilen und was alles reinpacken?

348 (.Lehrperson A)

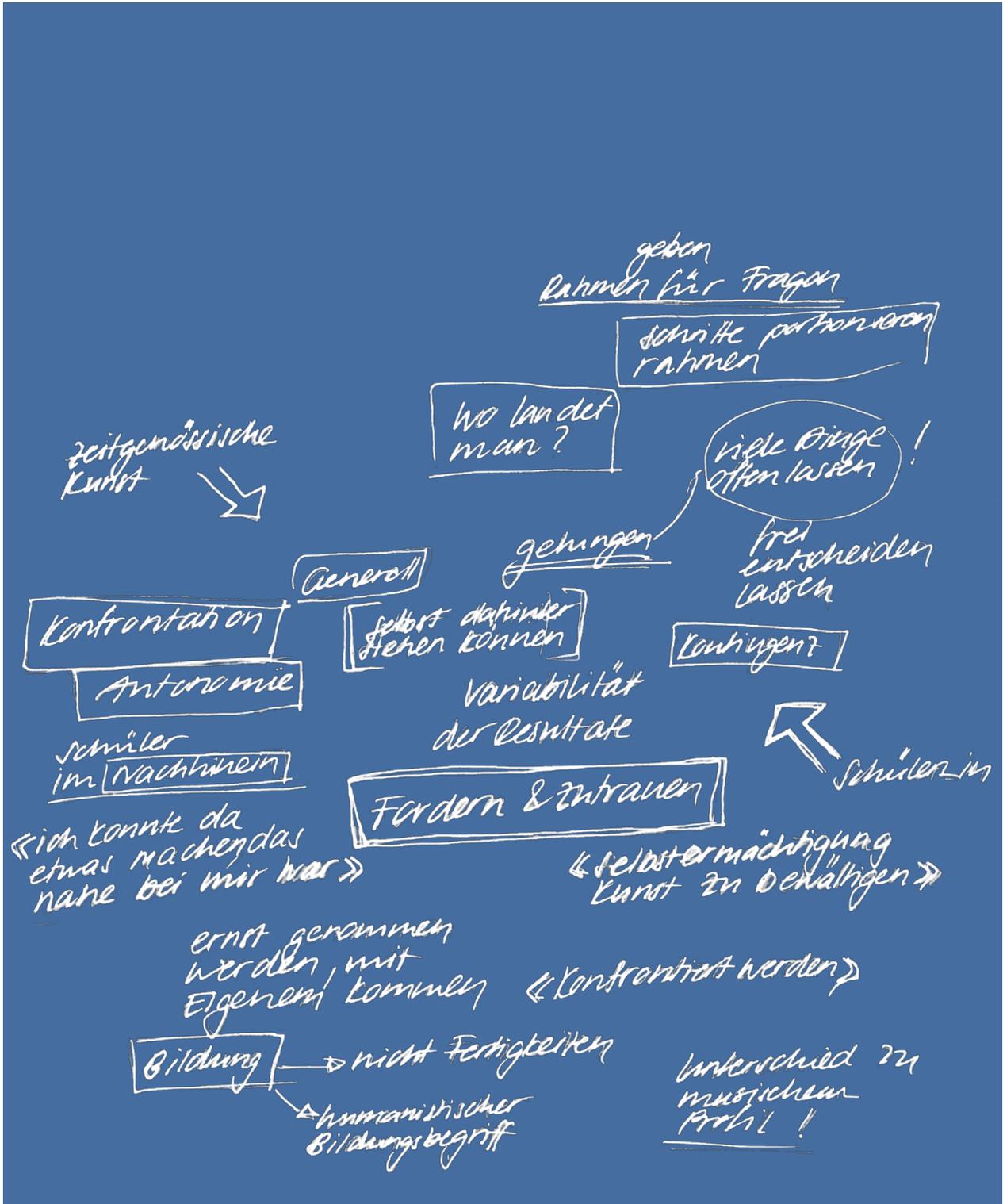
349 Ganz sicher der grösste Teil - wahrscheinlich geht es am Schluss nicht auf, wenn ich sage 3/4 vielleicht 2/3 - also gefühlte 2/3
350 ist wirklich gestalten. Machen. Und dann gibt es einen Teil Kunstgeschichte, finde ich gehört dazu. Dass man zurückschaut und
351 das auch kennenlernt, was war, bis und mit heute. Dann gibt es einen Teil, dem sage ich einfach mal Theorie. Dort könnte von
352 mir aus Farbenlehre - wenn es nicht so oberflächlich gemacht ist, sondern wenn man auch darüber nachdenkt, was es heisst,
353 wenn man über Farben nachdenkt, Nähe zu Naturwissenschaften, zu Poesie - wenn man das so als Ganzes denkt, würde das
354 auch in die Theorie gehören, aber auch einen Walter Benjamin lesen oder so. Würde da reingehören. Bin ich jetzt wahrschein-
355 lich eine da am Gymnasium, die das mehr macht als die anderen, bin so ein bisschen die theoriefreudigere. Und dann wäre
356 ein Teil noch - bei euch im Studium würde es Kulturanalyse heissen - ich nenne es so den Bezug zu der gestalteten Alltagswelt.
357 Ist ja alles gestaltet, eigentlich. Dieser Bezug muss besprochen werden. Irgendwie klar werden. Dass wenn sie von da an den
358 Bahnhof gehen, dass sie merken, dass überall, jeder Randstein, jeder Schachtdeckel bei jedem Plakat, überall geht es um BG.
359 Und. Das hat mit Unterrichts- Aufgabenstellungen und Themen zu tun, aber natürlich auch an den Bezügen zu tun. Woran
360 machst du die Farbenlehre fest, woran zeigst du die optische Täuschungen. Gehst du an den Gymnasium und schaust Plakate
361 an z.B.. und Compi wäre noch so etwas. Finde ich. Das gehört für mich - ist doch noch ein bisschen ein anderer Unterricht.
362 Man kann vieles dort auch vermitteln aber es geht auch noch um andere Kompetenzen. Da geht es um Bildrecherche und so
363 Zeug. Das wären so die anderen Beine. Beim Machen wäre das «Compi-Machen» auch drin. Aber ich meine so für den ande-
364 ren Teil oder für diesen drittel, den ich noch aufsplitten würde, wäre es so das. Dort würden glaube ich auch sprechen lernen
365 oder, hinstehen und das eigene Zeug präsentieren würde da auch reingehören.

366 (.Anina Dirnberger)

367 Wie ist bei euch Kunstgeschichte eingebaut?

368 (.Lehrperson A)

369 Es ist nicht im Stundenplan. Das kann jeder so machen, wie er will und es machen viele auch sehr ähnlich. Es werden nicht
370 riesige Unterschiede sein. Viele machen immer wieder Vorträge oder einfach in den Stunden mit Bildbetrachtung und so. Die
371 mündliche Matura ist Bildbetrachtung, nicht Kunstgeschichte. Und ich glaube, das ist ganz wichtig. Dass eigentlich die wenig-
372 stens so traditionell Kunstgeschichte machen, sondern dass man viel näher am Bild ist. Und man nur irgendwie einen Teil der
373 Kunstgeschichte forciert und andere Teile bewusst vernachlässigt. Es hat auch niemand Kunstgeschichte studiert.



Lehrperson B

1 (.Anina Dirnberger)

2 Es nimmt mich wunder, wie du tickst, was du für ein Fachverständnis oder Bildungsbegriff pflegst, wie du die Position von dem
3 Fach in der Praxis erlebst, also künstlerische Praxis - Schulpraxis oder im Vergleich zu anderen Promotionsfächern, was für eine
4 Rolle bei dir Begrifflichkeiten spielen - ich merke einfach, bei mir sind Begrifflichkeiten sehr wichtig, weil ich sie teilweise so
5 aufgeladen finde, dass es Dinge oder Erwartungen weckt, worin ich eine Problematik sehe - und als letztes möchte ich noch
6 auf dieses «Dazwischen» bezüglich Ansprüche von dir und von den Schülern, was passiert da, wenn das aufeinander trifft.
7 Gut. Jetzt zum Einstieg mal die Frage:
8

9 (.Anina Dirnberger)

10 Welches von deinen Unterrichtsprojekten hast du besonders gelungen erlebt? Und weshalb?
11 Damit verbunden vielleicht auch bereits, was denn für dich ein gelungenes Unterrichtsprojekt auszeichnet.
12

13 (.Lehrperson B)

14 (.ähm) Kann ich generell beantworten?

15 Ein gelungenes Projekt ist eigentlich eines, wo es mir gelang, ganz viele Dinge offen zu lassen, also frei entscheiden zu lassen
16 und wo (.ähm) im Resultat sehr unterschiedlich daherkommt. Wo man über einen längeren Zeitraum etwas entwickelt. (.ähm)
17 Wo es auch, man zu Beginn nicht weiss wo man landet. Wo man sich auf diesen Prozess einlässt und man als Schüler_in in der
18 Lage ist, sich diese Schritte - also ich tu es ein bisschen portionieren und ein bisschen rahmen - aber wo man kann einfach in
19 so einem Arbeitsprozess drin, sich auch Fragen selber stellen, die Dinge immer wieder sichten, neue Konsequenzen daraus zu
20 ziehen und so weiterzumachen. Also insofern. Also sicher nicht, wo ich weiss, was herauskommt und keine Gängelung von -
21 also. Möglichst viel an ihre - ihnen etwas zutrauen. Etwas von ihnen fordern und ihnen aber auch etwas zutrauen.
22 Also ich habe doch noch ein konkretes Beispiel: diese Kulturwoche, die ich gemacht habe, die habe ich nun zum dritten Mal
23 durchgeführt.

24 Quasi «praktische Auseinandersetzung mit Zeitgenössischer Kunst» und diesmal ist sie mir eigentlich am Besten gelungen
25 von diesen drei Malen. Ich weiss nicht ganz warum, ich habe nicht grundsätzlich etwas anders gemacht, aber der Teil, der mir
26 besonders gelang, ist - es mag viel mit den Schüler_innen zu tun haben - sie mussten, ich hatte zuerst mit ihnen «Begriff, Para-
27 phrase und die Coverversion» angeschaut, ihnen einige Beispiele gezeigt also Velasquez, Picasso und andere und sie mussten
28 eine erste Übung machen, wo sie mit einem Bild auf ein Bild reagiert hatten - also auf ein fotografiertes Bild und anschliessend
29 gingen wir gemeinsam - früher ging ich jeweils ins Kunsthhaus, dieses Mal gingen wir in Galerien, haben Roman Signer ange-
30 schaut, und so eine Gruppenausstellung zum Thema «Suspense» in der einen Galerie «Lullin und Ferrari» und haben da quasi
31 das mehrmals durchgespielt, wie kann man etwas anschauen und wie kommt - wie kann man das selbst bewältigen, ohne
32 gerade beginnen zu müssen, etwas nachzulesen. Wir haben das bei Velasquez zuerst gemacht, wo man über das Erzählerische
33 einsteigen kann und die Sache beobachten und anschliessend habe ich es gemeinsam mit ihnen vorgemacht, beim Signer.
34 Eigentlich etwas ganz naheliegendes, dass du zuerst schaust, was ist da, dass du schaust, wie ist etwas gemacht, dass du
35 beginnst die Wirkung zu beschreiben, die Wirkung auf dich. Dass du beginnst, Assoziationen sammeln und versuchst zu etwas
36 zusammenzubauen. Ich habe ihnen dann Dinge (.ähm) also wir waren in lauter Zürich West - Galerien. Sie mussten dann zu
37 zweit eine Ausstellung anschauen, mit dem Auftrag, das auf den nächsten Tag vorzubereiten und uns vorzustellen. und (.ähm)
38 es war dann überhaupt, keine leichte Kost dabei, wirklich nicht. Es hatte ganz viel ungegenständlich-sprödes Zeug dabei, wo
39 ich denke, das ist relativ weit weg von ihrer Lebenswelt und es - wenn ich mir so überlege, was es zum Gelingen gebracht
40 hat kam es mir noch in den Sinn, dass ich eine endliche Anzahl von Ausstellungen gewählt habe, ich habe nur Ausstellungen
41 gewählt, hinter denen ich selbst stehen konnte in dem Sinne. Und dann hatten sie noch die Wahl zwischen etwas installativ-
42 plastisches, da hat es figürliche Malerei, möchte jemand unbedingt etwas figürlich-gegenständlich, möchte jemand Malerei,
43 möchte jemand Zeichnung. und so hatten sie so das Gefühl «aha, ich interessiere mich für Zeichnungen» und haben vielleicht
44 darüber ist so vielleicht eine Identifikation geschehen. Also sie haben diese Präsentationen sehr gut gemacht und haben sich
45 anschliessend alle auf das, was sie da zufällig erwischte haben in ihrer Arbeit bezogen. Alle.
46 Und sie hatten nicht das Gefühl, sie müssten jetzt da irgendetwas - also es ist offenbar genug, es hat ihnen genug bedeutet,
47 dass es keine Frage war, sie hatten keine Schwierigkeiten, Ideen zu entwickeln. Und ich habe es jetzt von den Arbeiten her
48 etwa gar nicht so naheliegend gefunden, dass jetzt das klappen würde. Und von daher ist das Element von - etwas fordern
49 und etwas zutrauen ist glaub. Das ist mir wirklich wahnsinnig wichtig, dass man irgendwie - man ist nicht doof, aber man
50 muss sich auch etwas bemühen. Aber man kann das selbst, man braucht niemand, der einem sagt, ist das jetzt interessant
51 oder nicht oder was erzählt das jetzt oder so. Man macht das - man ist einfach selbst in der Lage dazu. Und das finde ich - und
52 ja logisch ist man auch in der Lage eine Idee zu entwickeln und diese umzusetzen und nicht in dem «darauf warten, dass man
53 eine Idee geliefert bekommt». Also. Aber. Ja. So vielleicht.

54 (.Anina Dirnberger)

55 Was würdest du dir wünschen, dass die Schüler_innen, wie die Schüler_innen deinen Unterricht beschreiben, erleben?

56 (.Lehrperson B) Kommt vielleicht noch darauf an, aus welcher Perspektive. so. Also weisst du, ist es gerade jetzt, was war
57 gestern. Oder ist es vielleicht eher im Nachhinein.
58 Und. Also letztlich ist mir das im Nachhinein wichtiger. Und ich - wenn ich es jetzt im Nachhinein formuliere würde ich sagen
59 «ich habe da mal etwas gemacht, also wenn es um das eigene Schaffen geht - ich konnte da etwas machen, wie ich es mir -
60 also das nahe an mir war, also man hatte Spielraum, man hatte Möglichkeiten, wurde ernstgenommen, wurde für voll genom-
61 men. Ich konnte - wenn ich Ideen hatte, konnte ich die bringen und konnte das auch machen. Und im «Konfrontiert-Werden»
62 bin ich damals zum ersten Mal so Sachen begegnet, komischen Sachen zum Teil, denen ich bisher noch nicht begegnet bin.
63 Und im Idealfall es ist irgendwie spannend, es hat mir etwas aufgetan, oder es ist einfach nur irritierend.

64
65 (.Anina Dirnberger) Also, vielleicht noch zusammenfassend dazu:
66 Was würdest du demnach als «Bildung» bezogen auf das Fach bezeichnen?

67 (.Lehrperson B) Als Bildungsinhalt? Also im Bezug auf «Bildung» ist es ganz klar nicht ein Detailwissen. Ich kann es jetzt nur
68 negativ formulieren. Es sind nicht Fertigkeiten, die mich überhaupt nicht interessieren - also ich habe nichts dagegen, aber es
69 ist nichts was ich sinnvoll finde zu vermitteln oder es interessiert mich jetzt in diesem Umfeld auch nicht wirklich. An einem
70 musischen Profil wahrscheinlich eher.

71 Auch ein Bildungsbegriff, der - und da bin ich jetzt - ich merke, da hat mir diese Lektüre. ich habe jetzt natürlich alle diese
72 tollen Texte, die ihr lesen müsst, nicht gelesen.

73 (.Anina Dirnberger) Schadet vielleicht nicht. (.lacht)

74 (.Lehrperson B) (.lacht)

75 Nein ich habe natürlich auch einen Hunger entwickelt, mich mit solchen Dingen zu beschäftigen und mir fiel jetzt im Zusam-
76 menhang mit dieser «Kalkül & Kontingenz» Geschichte und den Dingen die wir da lesen mussten fest auf, dass ich mehr das
77 Gefühl hatte, jetzt im Laufe der Zeit, wie sich Bildung verschiebt. Also sagen wir mal innerhalb von 20 Jahren. Wo ich jetzt an
78 so einem Ort relativ erschreckend finde, wie sehr es wirklich unhinterfragt - fast unhinterfragt - Bildung verwechselt wird mit
79 Fertigkeiten, Inhalten, Kenntnissen. Und bei dieser Lektüre wurde mir bewusst, dieser also gar nicht etwa dieser «abgefahrene
80 Bildungsbegriff» den wir eigentlich hätten da - dieser humanistische Bildungsbegriff von Humboldt und Konsorte, der sagt,
81 man kann dir nichts beibringen, also Bildung findet bei dir statt, du machst sie. Und du hast auch - wenn man dir sagt, mach
82 dies mach jenes, hat das mit dem ja gar nichts zu tun. Also dass man eigentlich zu dem Zeitpunkt so einen Respekt hat vor -
83 also ich habe überhaupt nicht das Gefühl, dass man nichts von aussen braucht, es braucht ganz viel von Aussen. Und man ist
84 auch nicht von selbst schon irgend etwas, das man dann die ganze Zeit ausbreiten muss. Ich finde Input und Konfrontation
85 extrem wichtig. Und man wird dadurch ja auch zu und das macht ja auch etwas mit einem und das soll es auch. Dass man eine
86 hohe - irgend etwa um 1800 eine hohe Wertschätzung hatte vor dem Einzelnen, im Moment noch irgendwie unfertigen und
87 unperfekten und dem auch eine hohe Autonomie zugestanden hat. Und diese Funktionalisierung ist - hätte ich jetzt gedacht
88 sei früher auch mehr gewesen, ist zum Teil auch mehr gewesen. Wenn man jetzt z.B. in die 50er zurückgeht ist wahrscheinlich
89 Anständigkeit und aufstehen und salutieren wenn die Lehrer_in kommt (.pause) und man macht und man macht nicht, war
90 bestimmt auch wichtig. Und jetzt ist es vielleicht so ein bisschen die 68er Nachfolge ist es ein bisschen verflattert und konnte
91 wieder ich weiss nicht was alles sein. und jetzt nimmt das wirklich schaurig zu mit das alles instrumentalisieren, wofür lernst du
92 das genau und also da denke ich: Hilfe! Also. Ja.

93

94 (.Anina Dirnberger)

95 Ja auch wieder diese Nachhaltigkeit und die Zukunftsbedeutung. Was soll denn das später bringen. Und wenn du das im Mo-
96 ment nicht begründen kannst, hat es eigentlich keinen Bildungswert. Klafki lässt grüssen.

97 Jetzt gerade vom Bildungsbegriff hinüber zur Stellung des Faches:

98 Wie erlebst du die Stellung des Faches im Vergleich mit anderen Promotionsfächern?

99

100 (.Lehrperson B)

101 Also ich habe einfach nicht das Gefühl, dass dieser Bildungsbegriff irgendwie fachspezifisch wäre. Vielleicht gibt es einfach
102 einige Fächer, die sich dem noch eher entziehen können. Denn du kannst nicht sagen, ob das jetzt sieben von zehn Punkten
103 wert ist, oder ist das jetzt erfüllt, ja oder nein. Von dem her - also gut, man kann natürlich auch furchtbaren Unterricht ma-
104 chen, oder. Also in BG. Mit irgendwie alles vorgeben undsoweiter. Aber vielleicht wirklich ganz zu fassen und zu domestizieren,
105 kann man es vielleicht halt doch nie. Auch beim sterben - auch wenn du am Schluss Hösch und was weisich was alles machst
106 und alles klar ist, wie man es machen muss. Doch, wahrscheinlich kannst du es doch domestizieren. Aber es hat. Andere Dinge
107 kannst du wahrscheinlich besser domestizieren also ich würde insofern da auch keinen Unterschied machen. Und es ist. Die
108 erste Frage (.ähm) die Rolle des Faches oder (.pause) Also ich weiss nicht wie, es ist natürlich ein Fach wo man dazu neigt, es
109 nicht ernstzunehmen. Dann gibt es die Fraktion, die irgendwie findet, es hätte eine kompensatorische Funktion

110 (.Anina Dirnberger) So ein bisschen zur Erholung..

- 111 (.Lehrperson B) Ja und das finde ich überhaupt nicht! Und dann gibt es diese, die finden dass es das Fach braucht, aber irgend-
 112 wie auf die Art, dass es ein Ort ist, wo Selbstausdruck möglich ist, auf solch eine Art. Dann gibt es irgendwie noch - jetzt von
 113 Kolleg_innen von mir - die vielleicht noch irgendwelche Innere Hoffnungen damit verbinden, vielleicht auch für sich selbst. Viel
 114 ist auch die Vorstellung verbreitet, es hätte etwas mit Dekoration zu tun, also wenn man dann auf die Idee kommt, BG-Lehrer_
 115 innen mit grösster Selbstverständlichkeit zu fragen, ob sie etwas dekorieren. Es ist schon eine grosse Verharmlosung da. Also
 116 es gibt schon welche, die es ausgesprochen schätzen, die von wo anders herkommen. Und ich glaube es spielt noch eine Rolle,
 117 was jetzt das Gros der Fachschaft, was die so für eine Gattung macht. Und bei uns ist es jetzt so, dass (.pause) wir haben, ich
 118 weiss nicht - überdurchschnittlich - oder es sind relativ viele, die mit einem ziemlich hohen Anspruch etwas machen, also ich
 119 würde sagen, sicher drei von fünf haben sehr hohe Ansprüche auf irgendeine Art. Und jeder so sein Stereotyp - ich bin einfach
 120 ein freundlicher Onkel. Es ist vielleicht jemand, der das Bild verkörpert davon, dass BG-Lehrer ein bisschen unartikuliert sind, es
 121 ist irgendwie diffus, man weiss nicht so genau was die da machen und sie wissen es selber auch nicht so recht. Und das schon.
 122 Also zwei haben eigentlich eine sehr grosse Schnittmenge mit etwas Technischem. Also jemand hat ein Informatikstudium
 123 gemacht und jemand ist so in der Robotik extrem zuhause und auch im Handwerk. Und sie können dadurch natürlich auch
 124 einer Wertschätzung aus der naturwissenschaftlichen Seite sicher sein. Also dass dann, wenn der BG-Lehrer etwas mit Robotik
 125 macht, dann ist das mindestens auf dem selben Level, aber eigentlich auf dem höheren Level als wenn der Mathe-Lehrer etwas
 126 mit Robotik macht, denn dort zerfällt es dann immer. Also es geht nicht zusammen. Dass es dort irgendwie. Also du kannst es
 127 aus dieser Perspektive sicher nicht für minderbemittelt halten. Denn das ist schon irgend ein Bild.
 128 Ich würde vielleicht eher das Modell, (.ähm) (.pause) eine Gegenfigur vielleicht. Ich habe vermutlich so eine Mischung von
 129 meinem intellektuellen Hintergrund oder wasweisich von dem Typus - ich habe ein B-Matur gemacht. Mit Latein und Spra-
 130 chen und Geschichte. Von dem her bin ich in der Sortierung eindeutig eine Phil 1 erin und ich kenne mich auch im gesamten
 131 Kulturfeld nicht so schlecht aus, auch historisch nicht so schlecht. Und dann bin ich von der Person her so ein bisschen eine
 132 Aussenseiterin oder eine, die irgendwie quer steht und ich glaube, es gibt. Ich bin auch eine. Es gibt teilweise so Allianzen über
 133 Haltungsfragen, die ich mit anderen Lehrpersonen haben, es gibt Allianzen wie über diesen Bildungsbegriff. Ich glaube von der
 134 Rolle her, bin ich für wie wahnsinnig wenig ich eigentlich arbeite ziemlich präsent. Ich war nicht immer so, aber irgend an so
 135 einem Konvent bin ich eher jemand der etwas sagt, in dem immer schweigender werdenden Kollektiv. Früher wurden zum Teil
 136 ziemliche Debatten geführt. Aber diese Leute sind zum Teil nicht mehr da und. Ja.
 137 Ich glaube es hat also (.ähm) es ist so ein Zwitter-Ding zwischen - man hat ja wahnsinnig wenige Stunden und es ist insofern ja
 138 wahnsinnig unwichtig und man hat gleichzeitig für die wenigen Stunden, die man hat, habe ich doch eine gewisse Wertschät-
 139 zung. Man hat schon das Gefühl, man habe da so eine Rolle. Wobei das Ja auch nicht immer ganz so klar ist. Aber man hat
 140 auf jeden Fall - wenn man irgendetwas macht, zeigt, möchte, ist eigentlich immer relativ viel Gutwill da. Dass man sagt, jetzt
 141 ist da wieder etwas. Spannend.
 142 Das ist jetzt alles mehr auf die Lehrer bezogen.
 143
 144 (.Anina Dirnberger) Belassen wir es mal dabei.
 145 Es wird auch gesagt, dass aus dem Fach heraus das ganze Bildungssystem sich ins positive ändern kann, es müsste aus dem
 146 Fach heraus entstehen. Hat das Fach durch solche vielleicht auch übergreifende Projekte - hat man da einen gewissen Einfluss
 147 unterschwellig, subtil.
 148
 149 (.Lehrperson B) Ja aber ich glaube es ist andersrum. Es ist für mich jetzt. Für mich ist es interessant und sinnvoll und alles mög-
 150 liche um jetzt BG zu unterrichten und vielseitiger als z.B. Französisch zu unterrichten, was ich jetzt zum Beispiel auch könnte.
 151 Aber. Es liegt ja letztlich nicht daran, mir scheint es ist in diesem Fach einfach sehr viel möglich, was an anderen Orten zwar
 152 genauso möglich wären - also z.B. an etwas relativ komplexem arbeiten. Wo du sehr differenziert sein musst, wo es viele Fak-
 153 toren gibt, wo es nicht nur einen Weg von A nach B gibt. Das würde ich sagen, ist ja letztlich auf der Tertiärstufe dann überall
 154 so. Also hoffentlich. Dass du relativ selbstständig arbeitest und dass es tausende von Erwägungen gibt und es auch noch ganz
 155 anders gesehen werden kann und noch ganz anders und noch ganz anders.
 156 Insofern denke ich ist es einfach so, dass man es an diesem Fach einfach ganz gut erleben kann und gut zeigen kann. Es aber
 157 in anderen Fächern nicht anders wäre.
 158 (.Anina Dirnberger)
 159 Ist es irgendwie stärker mitenthalten, an sich schon angelegt. Aber nirgends «nicht-enthalten»
 160 (.Lehrperson B)
 161 Ja. Also vielleicht wie es unterrichtet wird auf dieser Stufe, kann man es vermeiden oder vermeidet man es bewusst zu einem
 162 gewissen Teil.
 163
 164 (.Anina Dirnberger)
 165 Weiter zu den Begrifflichkeiten. Ich habe auch einen Text gelesen, der beschreibt, dass die Fachschaft BG die ist, die am häu-

166 figsten das Gefühl hat, oder ihre Selbstbezeichnung auch ändert. z.B. nicht sagen man lehrt Kunstgeschichte, denn das ist es ja
167 gar nicht, sondern «Geschichte der Malerei» so.
168 Wie stark gewichstest du oder merkst du auch im Unterricht, dass solche Begrifflichkeiten zu Problemen oder Missverständnis-
169 sen führen oder erlebst du das für dich ganz anders?
170 Also wie wird es bei euch genannt? BG? Bildnerisches Gestalten?
171 (.Lehrperson B)
172 Also ich finde diesen Begriff unsäglich aber ..
173 (.Anina Dirnberger)
174 Und in der Umgangssprache bei den Schülern - bei uns war es einfach das Zeichnen.
175 (.Lehrperson B)
176 Es heisst ez BG. Aber. Ich finde. Jetzt einfach vom Fachbegriff her. Ich selbst wurde noch ZeichENleher_in also immerhin Zei-
177 chen- und nicht Zeichnungs. Das konnte man ja noch doppelt verstehen. Als die Diskussion mit dem «Bildnerischen Gestalten»
178 stattfand, fiel ein Begriff, der dann wegfiel, der für mich aber durchaus in Frage käme. Allerdings nicht im Sinne, wie man ihn
179 normalerweise verwendet und das wäre «Visuelle Kommunikation».
180 (.Anina Dirnberger)
181 Ja der wird ja v.a. in Grafik und Werbung verwendet.
182 (.Lehrperson B)
183 Genau, wenn du das wörtlich nimmst, bedeutet es, gestalterische Dinge als (.ähm) nicht Text, sondern bildlastig, in jeder Hin-
184 sicht «Bild» egal ob jetzt flach oder nicht flach. Das käme für mich in Frage. Einerseits. Und andererseits finde ich den deutschen
185 Namen «Kunstunterricht» völlig in Ordnung. Ich wäre damit vermutlich glücklicher. Und es ist mir klar, dass dann «Nicht-
186 Kunst» nicht enthalten ist, aber es ist wenigstens «Kunst» drin.
187
188 (.Anina Dirnberger)
189 Wenn du jetzt also dein anfängliche «gelungene», das was dir ein Anliegen ist, in einem Wort in einer Bezeichnung für das
190 Fach müsstest hineinbringen. Gäbe es noch einen passenderen/treffenderen Begriff als den soeben genannten der «visuellen
191 Kommunikation»
192 (.Lehrperson B)
193 Nein das gibt es vielleicht nicht. Nein von dem her, was das Fach ausmacht, wenn ich von dieser Portion her denke müsste
194 man noch woanders hin, aber vermutlich gibt es dieses Wort dann gar nicht. Also quasi «Ich beschäftige mich mit etwas, sehr
195 umfassend, also es bindet ganz viele Aspekte von mir selbst und von der Welt aussen ein.» Insofern vielleicht (.ähm) stelle ich
196 mir mal vor, was man an einer Steinerschule so als - ich weiss nicht, wie es dort heisst - aber wenn dort ein Projekt verfolgt
197 wird über einen längeren Zeitraum hinweg, stelle ich mir auch vor, dass es im Grunde genommen, hat es dann - egal ob es
198 schlussendlich ein handwerkliches oder technisches Projekt ist oder was - dass da schon, also es ist sowohl ein subjektiver, wie
199 auch ein sachlicher Zugang, es ist deine Emotionalität ist irgendwo angesprochen, deine Analysefähigkeit, dein Selbstaussdruck
200 ist angesprochen. Es gibt etwas am Schluss.
201 Das ging mir noch durch den Kopf. Ich bin zwar überhaupt nicht Produkt-Versessen, aber (.ähm) dass es etwas ist, das Schule
202 ist, und du nicht nur eine Erfahrung machst und einen Prozess erlebst - was glaub bereits bei vielen Fächern nicht der Fall
203 ist - sondern, wo auch am Schluss etwas Gestalt annimmt. Ich kann mir schon vorstellen, dass «Schule» auf Dauer schon
204 wahnsinnig frustrierend sein kann. Dass du einfach dauernd abgefüllt wirst mit irgendwelchem Zeugs. Also es muss ja nicht so
205 sein, aber ich glaube, das ist tatsächlich so. Und dass deine Person irgendwie und deine Interessen eigentlich häufig gar nicht
206 gefragt sind und du dich gestalterisch gar nicht einbringen kannst.
207
208 (.Anina Dirnberger)
209 Abschliessend noch zu den Ansprüchen der Schüler_innen und dir.
210 Mit welchen Vorhaben oder Absichten bist du im Moment bei den Schülern völlig auf Unverständnis gestossen und wo lassen
211 sie sich absolut begeistern? Lässt sich da auch eine Tendenz beschreiben?
212 (.Lehrperson B)
213 Gut, ich bin glaub ein bisschen die Falsche für - also ich bin glaub nicht der Typ Lehrerin, die begeistert. Wahrscheinlich.
214 (.Anina Dirnberger)
215 Ist es dann vielleicht Interesse oder Anteilnahme oder..
216 (.Lehrperson B)
217 Es gibt relativ häufig Situationen, wo sich Unverständnis in irgendeine Form von mittlerem Interesse wandelt. Und ich glaube,
218 es ist auch Unverständnis oder zumindest anfängliches Unverständnis, das für mich häufig auch ein Ansatzpunkt oder ein
219 Motor ist. Ich glaube, ich funktioniere stark so, ich mache einen Widerstand dagegen, ich beginne zu streiten mit ihnen.
220 Eigentlich finde ich. Dass ich das dann nicht so stehen lasse. Es ist häufig eigentlich auch ein besonders spannender Moment.

221 Wenn ich darauf reagieren kann, kann das Unverständnis oder das Bild, dass man wieder davon hat, eigentlich gerade sehr
 222 produktiv sein oder dann werden oder so. Dann musst du irgendwie halt zuerst ein bisschen streiten mit irgendwelchen Sa-
 223 chen. Und ich glaube, es gibt. Man findet so auch irgendwo hin, wo es eine Schnittmenge gibt. Wo sich ihre Erwartungen und
 224 meine Erwartungen sich - wahrscheinlich ist es für sie dann etwas anderes als für mich, aber es ist dann für sie in Ordnung so,
 225 oder sie sind dann auch irgendwie zufrieden.

226 Ich kann jetzt sagen, Handwerk ist mir überhaupt nicht wichtig und habe jetzt mit den einen, die ich heute am morgen hatte,
 227 so eine superkleine Gruppe, wo die einen wirklich reagieren im Sinne von «Aha, ich komme voran, ich lerne etwas, ich hätte
 228 gar nicht gedacht, dass ich das so gut kann». Das ist mir zwar gar nicht, es ist mir nicht sooo wichtig, aber dass sie dann plötz-
 229 lich sagen «ich kann mehr als ich bisher gedacht habe». Erwartungen sind dann. Also von ihnen gibt es ja ganze Kategorien
 230 von Erwartungen, ich weiss dann aber nicht, was denn ihre positiven Erwartungen eigentlich wären. Viele Erwartungen sind ja:
 231 es ist irgendwie Gugus, man kann etwas schwatzen, ich kann eh nichts. Bis man überhaupt findet, ich will etwas. Vielleicht die
 232 Erwartung, dass man Freiheiten hat, das ist jetzt eine Erwartung, die ich ihnen eigentlich generell würde unterstellen. Es kann
 233 aber auch die Erwartung sein, dass man sie in Ruhe lässt und nichts von ihnen verlangt. Bloss nichts tun müssen. Ich glaube,
 234 sie haben auch die Erwartung «etwas zu können», sie erwarten wahrscheinlich, dass man da etwas können könnte. Dass man
 235 basteln kann. Da bin ich eher allergisch dagegen. Dass man in Ruhe gelassen wird und es irgendwie ein bisschen lustig hat.
 236 (.abgekürzt) dass man etwas lernt.

237 Sonst sind ihre Erwartungen eher diffus. Im Sinne von Wohlbefinden, Freiheiten haben, in Ruhe gelassen werden, einmal ein
 238 bisschen - es ist von ihnen dieses Ausgleichs-Ding schon fest verankert - wie als ihr da mit viel Theorie gekommen seid: das
 239 haben wir sonst schon überall, können wir damit auch mal wieder aufhören mit dem immer schwatzen und schreiben. Also et-
 240 was machen, ich finde auch zunehmend wirklich physisch etwas machen. Das hat sehr fest - also das konnte man, nachdem zu
 241 Beginn alle v.a. an den Bildschirmen klebten, diese technisch affinen Jungs mit naturwissenschaftlichen oder mathematischen
 242 Interessen, hat es jetzt wirklich ausgeprägt die Situation, dass sie sagen «kann man bitte etwas mit den Händen machen». Das
 243 hat stark zugenommen. Dass sie sagen, ich möchte jetzt aber nicht nur so ein kleines Ding modellieren, ich will etwas riesiges.
 244 Ich will etwas tun.

245 Es ist einfach, wir haben diesen Bereich (neue Medien) sehr stark ausgebaut.
 246

247 (.Anina Dirnberger)
 248 Was braucht es für dich, um in diesem Raum Bildung, Bildnerisches Gestalten oder wie man es dann nennen will zu vermitteln.
 249

250 (.Lehrperson B)
 251 Also was ist mein Unterricht. Mein Unterrichts- hmhmhm..
 252 Braucht es Begrenzung, wüsste ich nicht einmal. Finde ich nicht gesagt.
 253 (.Anina Dirnberger)
 254 Also wir können die Wände natürlich auch wieder wegnehmen, das wäre ja eine Variante.
 255 (.Lehrperson B)
 256 Nein, nein du kannst die schon lassen.

257 Ich glaube es braucht. Zeit. Also quasi einen Zeitraum. Braucht es. Also eigentlich gerne etwas zusammenhängende Zeit und
 258 das ist ja etwas, was nie da ist. Und das finde ich schon sehr. Es ist eigentlich sehr heftig. Denn es ist so ganz anders, als wenn
 259 du einfach mal eine ganze Woche an etwas dranbleiben kannst.

260 Du musst mir vielleicht ein bisschen helfen, oder vielleicht ein bisschen eine Frage stellen.
 261 Also die Metapher Raum ist ja nicht schlecht.
 262 (.Anina Dirnberger)
 263 Ja vielleicht stark heruntergebrochen, ich hatte zu Beginn im Gespräch das Gefühl, dass z.B. der Schüler ganz klar auch im Mo-
 264 dell enthalten ist. Und zwar sehr extrem. Er ist nicht einfach nur peripher aussenrum und macht nur das, was du dir in deinem
 265 Kopf Geniales ausgedacht hast und der macht das und dann gibt es ein tolles Resultat. Sondern der ist - habe ich das Gefühl
 266 - bei dir sehr zentral da auch in diesem Raum. Am mitdrehen und mitwirken.
 267 (.Lehrperson B)
 268 Ja ich bin vielleicht ein bisschen so für das Setting zuständig. Und nebst dem «stupfe» ich auch.
 269 (.Anina Dirnberger)
 270 Hätte hier z.B. Stecknadeln dabei (.lacht) Oder für den Extremfall sogar ein Messer? (.lacht)
 271 (.Lehrperson B)
 272 (.lacht) So ein «Voodoo-Schüler» (.lacht)
 273 (.Lehrperson B)
 274 Ich habe eigentlich gerne solche Modelle, oder vielleicht habe ich jetzt lieber so Diagramme oder so, also irgendwelche Anord-
 275 nungen von Dingen.

276 (.Anina Dirnberger)
277 Würde es dir ev. einfacher fallen, es aufzuskizzieren?
278 (.Lehrperson B)
279 (.ähm) vielleicht schon, ja.
280 Also vielleicht. Also tatsächlich, dass die da irgendwie, keine Ahnung (.Skizziert verschiedene Symbole als Vertreter für SuS und
281 LP)
282 Ich bin eigentlich nicht eine andere, als sie auch, ich habe nur eine andere Rolle. Ich bin für so gewisse Dinge verantwortlich.
283 Aber.
284 Und. Ich finde es ist auch - keine Ahnung wer ich jetzt wäre, ich wäre jetzt diese (.markiert ein Symbol mit einem Kreuz)
285 Ich finde einerseits liegt mir viel daran, dass auch Zeug da so quer läuft (.verbindet die Symbole kreuz und quer untereinander)
286 Dafür bin ich zuständig. Und das bestimme ich in dem Sinne natürlich auch. Eben quasi, was ist denn irgendwie, was hat es
287 denn da für Zeug oder Settings oder so.
288 Und ich bin schon ein bisschen. Da bin ich mehr so sorgend verantwortlich. Also quasi wie jemand, der etwas aufischt und
289 sich schon überlegt was, aber die machen dann selbst was damit. Und quasi machtvoll bin ich tatsächlich mit so (.holt zwei
290 farbige Stifte) mit so irgendwie Störungsgeschichten oder «Infragestellen» oder «provizieren» oder (.ähm) und darin bin ich
291 völlig in einer anderen Rolle. Und es ist dann auch nicht unbedingt. Es ist dann eher eine ein bisschen aggressive Rolle, die ich
292 mir aber herausnehme - oder meine herausnehmen zu dürfen - weil ich ja von diesem komischen Fach komme und selbst eher
293 die Minderheit verkörpere und nicht die Mehrheit. Quasi die Meinungsminorität, die komische Meinung oder die.. und ich
294 mir vorstelle, sie sind (.ähm) relativ, «gesettelt» sie sind jetzt nicht also, jenachdem ist das auch problematisch - weiss ich nicht.
295 Aber aus meinem Selbstbild heraus, finde ich, fühle ich mich irgendwie legitimiert auch einmal an diesem Teppich zu ziehen
296 und sie eigentlich auch in Frage zu stellen. Das müsste man sich aber wahrscheinlich nochmals überlegen.
297 (.Anina Dirnberger) Jetzt die Schüler oder die Lehrpersonen?
298 (.Lehrperson B) Ja. (.die Schüler) oder aber eben ihre Einschätzungen, ihre Meinungen oder (.ähm) was man so sagt.
299 (.Anina Dirnberger) Ich finde es jetzt noch spannend, dass du sagst, dass du eine aggressive Rolle einnimmst. Denn z.B. Pazzini
300 hat gesagt, dass Lernen an sich immer ein aggressiver Prozess lehren-lernen. Der hat sich aber mehr auf das diktierende der
301 Lehrperson bezogen du musst das lernen, man lernt sowas. Und dass du jetzt die selben Worte verwendest, obwohl ich das
302 jetzt von dir ganz anders erlebe. Mehr im Stil von schau mal hin, setze dich mal damit auseinander, schau mal, was da um dich
303 herum überhaupt ist. aber ohne das was daran wirklich gelernt werden soll. Aber das stupfen, das «schupfen» das «unbe-
304 quem sein» ...
305
306 (.Lehrperson B) Also es ist ja auch eine Form von. Es ist eine Mischung von sie versuchen in Ruhe zu lassen, indem man ihnen
307 Raum gibt und das andere ist ja wirklich eben diese. Ich finde «aggressiv» ist vom Wort her heisst es ja einfach «auf etwas
308 zugehen» (.zeichnet den roten Pfeil). Also so. Es heisst sich auf etwas zu bewegen. Jemanden angehen eigentlich ist aggressiv.
309 Aber natürlich ist es dann irgendwie so (.knufft (.Anina Dirnberger) in die Seite)
310 Und natürlich habe ich beschlossen, dass ich komme, du hast mich nicht gefragt. Und dort ist vielleicht auch eine Verschie-
311 bung in dieser Rolle, dass ich z.B. selbst denke, ich bin die Minorität in der Meinung und noch in verschiedenen anderen
312 Hinsichten, ich bin da vielleicht der Paradiesvogel. Ich bin jetzt vom Äusseren her zwar nicht wirklich der Paradiesvogel, aber
313 so die Schräge, die Komische. Und ich glaube, dass spielt schon eine Rolle, dass ich mich dann auch adressiert fühle - es kann
314 natürlich auch sein, dass das aus ihrer Perspektive auch völlig anders ist, dass da so eine rabiate Erwachsene ist, die ihnen da so
315 reinfährt. Und neben Aggression finde ich auch Provokation wichtig (.zeichnet erneut)
316 Und ich denke, dass das auch durch den Status, den das Fach hat, ich finde das auch ein grosses Potential des Faches. Weil es -
317 angeblich - ja so neben den Schuhen sei. Finde ich natürlich nicht. Dass du aus dieser Perspektive eben auch spannende Fragen
318 stellen kannst. Eben, das mit dem Teppich wegziehen, «schupfen». Also es kann ja schon auch anders sein. Aber das finde ich.
319 (.Anina Dirnberger)
320 Darf ich noch darauf zurückkommen: «weil es scheinbar eine so spezielle Rolle einnehme», müsste man deshalb den «Deck-
321 mantel des Komisch oder Anders sein» über dem Fach lassen, dass solche Dinge eben möglich sind. Man soll sich aus dieser
322 Zwischenrolle nicht lösen, weil man daraus eben ganz viel schöpfen könne. Ist es vielleicht eher «man soll nicht die vor-
323 getäuschte oder scheinbare Zwischenposition aufdecken, dass diese gar nicht existiert, weil sonst Möglichkeiten verloren
324 gingen»?
325 (.Lehrperson B)
326 Aha. Hm. Du hast natürlich dadurch, dass es für unwichtig gehalten wird, hast du natürlich wahnsinnig viele Möglichkeiten.
327 Also es gibt ja auch - ja, vielleicht gibt es ja diese Mittel und sie sind einfach an mir vorbeigegangen - also zu meiner Ausbil-
328 dungszeit gab es keine sinnvollen Lehrmittel oder auch nur schon Schriften oder irgendetwas. Es gab nichts. Vielleicht gibt es
329 ja mittlerweile wenigstens ein Kunstgeschichte-Lehrmittel. Aber du möchtest ja nicht damit arbeiten. Also die Vorstellung, es
330 würde vielleicht. Aber genau drum möchte ich wirklich nicht beim - gnade Göttin nicht - Französischlehrerin oder irgendwie

331 oder auch nur schon - ich meine Geschichte finde ich ein wunderbares Fach, aber wenn es dann irgendwie - ich glaube in der
332 Geschichte ist es ja noch nicht soweit. Aber sie beginnen damit, Querschnittsprüfungen zu machen, und das hat zur Folge,
333 dass alle das Selbe machen müssen «das musst du durchgenommen haben, denn sonst schneidest du ja schlecht ab». Und
334 diese Standardisierungen also da die Schraube anziehen, das finde ich unsäglich. Und. Aber es ist ja nicht so, dass ich. Ich bin
335 ja nicht in der Situation. Also wenn ich könnte dem Fach mehr Gewicht geben, würde ich das ja schon machen, aber dass es
336 vielleicht auch einen Preis hätte.

337 Ja ich habe jetzt irgendwie den Faden verloren von woher ich genau draufschaue (.ähm)
338 Also was die Rolle ist - es ist wahrscheinlich ambivalent. Also ich glaube nicht, dass man das jetzt so schnell ändern kann. Ich
339 glaube wenschon wird eher passieren, dass das Fach verschwindet. Ich finde das nicht unrealistisch. Also wirklich gar nicht.
340 Dass man das nicht erhalten kann.

341 Ich gehe davon aus, dass es den kleinen Stellenwert behalten wird, der wird nicht einfach grösser. Und es wird sich - ich weiss
342 nicht, was geschehen würde, wenn es sich verteidigen müsste. Vielleicht würde es das Fach auch weiterbringen. Das könnte
343 durchaus sein. Denn da musst du dir mal einige Dinge überlegen, was du bisher nicht gemacht hast.

344 Gestern hatten wir z.B. - es hat dann nirgends hingeführt, war auch nicht ergiebig - wir haben mal in der Fachschaft darüber
345 gesprochen. Es war ein Wunsch der Schulleitung, dass wir das Haus in dem wir da drin sind, irgendwie mehr so positiv veran-
346 kern würden bei den Schülerinnen und Schülern und ein Verständnis für diese wunderbare Architektur. Und das ist jetzt nicht
347 zynisch! Ich finde das Haus toll - nicht in der Funktionalität jetzt aus der Schülerperspektive - aber so Dinge, wie Sichtbeton
348 finde ich grossartig. Das sehr plastische so ein bisschen brutalistische gefällt mir gut. Und sie haben dann den Fachvorstand
349 Geschichte und der von BG mal zusammengerufen und darüber gesprochen, wie man das jetzt erreichen könnte. Und ich
350 musste quasi die Fachschaft zuerst fragen, wozu wir dann bereit wären. Und das Ergebnis war dann, dass wir eigentlich zu
351 nichts bereit sind (.lacht) und dann kamen so Dinge wie «ja ich mache das ja sowieso schon immer in meinem Unterricht»
352 also quasi sensibilisieren für alles Mögliche. Und dann sagte ich so provokativ, in diesem konkreten Fall von diese Architektur
353 und das Schulhaus müsste man sich eigentlich eingestehen, dass unser Unterricht absolut unwirksam ist. Denn die einhellige
354 Meinung bei den Schülern ist, dass das jetzt das scheusslichste Haus ist, das es gibt und dieses Grau ist so furchtbar. (.ähm) Ich
355 muss gerade überlegen, weshalb ich das eigentlich erzähle.

356 Und dass du dich wahrscheinlich mit. Das ist jetzt ein sehr spezifischer Fall, aber diese Frage danach, wenn das Fach noch
357 stärker in die Schusslinie käme - noch stärker - müsste man sich überlegen, was es bringt und müsste es dann halt schon auch
358 versuchen zu überprüfen oder belegen. Und ich glaube, das ist relativ - also wieviel kann ich jetzt ausrichten und woran kann
359 ich eigentlich rütteln - wahrscheinlich ist es ganz wenig, das möchte man vermutlich gar nicht wissen. Ich könnte mir vorstel-
360 len, dass es auf die Länge vielleicht stärker wirkt, als auf die Schnelle.

361 (.Anina Dirnberger) Dass es damit vielleicht genau gegengleich wäre, wie die anderen Fächer. Ich denke jetzt z.B. an Mathe,
362 wenn mich damals in dem Moment jemand geprüft hätte, was ich alles weiss und kann, wäre ich super gewesen, aber jetzt
363 weiss ich eigentlich nichts mehr.

364 Dass das vielleicht auch wieder zu einer solchen Sonderrolle oder speziellen Situation in diesem Fach führt. Es zeichnet sich erst
365 viel später ab, ob und was vielleicht wie hängengeblieben ist und was beeinflusst wurde. Und dann ist wiederum schwierig zu
366 sagen, ob das jetzt wirklich am BG - Unterricht geschehen ist oder sonstwo. Aber das mit der Messbarkeit ist schon so eine
367 Sache. Diese Grösse ist vorhanden im Kompetenz und Wichtigkeit und Bedeutung - Zukunftsbedeutung von Fächern und
368 von Bildung. Aber was total schwierig ist, um das zu überprüfen, zu messen. Und wo ich mich auch frage, ob es dann bei
369 anderen Fächern wirklich ehrlich gemessen wird, wenn man einfach danach fragt, wieviele der Schüler noch die biquadratische
370 Lösungsformel aufschreiben, wo ich mich frage, was wird denn da wirklich gemessen.

371

372 (.Lehrperson B) Oder, was hat es in dir. Vielleicht die Frage, was hat dir etwas eröffnet, aufgetan. Also nur dadurch, dass ich
373 jetzt autofahren kann. Das hat mir ja nicht per se etwas aufgetan. Also das ist ein Werkzeug, das kann ich einsetzen, wenn
374 es in meinem Leben relevant ist, aber es hat mir nichts neues eröffnet. Es hat mich auch nicht. Verändert. Weder sehe ich die
375 Welt anders, noch ist es irgendwie - es sind wahrscheinlich wieder verschiedene Dinge - also was ist prägend, also was bleibt
376 mir von etwas, oder wo habe ich etwas wirklich begriffen, oder ist mir etwas aufgegangen oder habe ich etwas erlebt und das
377 ist vielleicht an den einen Orten geht es vielleicht auch gar nicht um solche Dinge. Das ist vielleicht auch meine Sicht. Dass ich
378 jetzt könnte irgendwie anhand eines Buches mir plötzlich etwas aufgehen könnte, das kann ich mir gut vorstellen. Oder z.B.
379 jemand schaut auf eine bestimmte Art auf etwas geschichtliches, also das einem da wahnsinnig etwas aufgehen könnte. Das
380 wirklich, wo ich danach an einem anderen Ort bin, als ich zuvor war. Weil irgendetwas geschehen ist. «ahaa, das kann ich so
381 betrachten». Wahrscheinlich kann das auch in der Biologie oder irgendwo geschehen, dass du irgendwie merkst, da kann ich
382 so draufschauen, dass ich da einen Fokus legen kann und dann sehe ich bestimmte Dinge, die ich zuvor nicht gesehen habe.

383 (.Anina Dirnberger)

384 Ja, wollen wir da sonst abbrechen?

385 Vielen Dank!



Lehrperson C

- 1 (.Anina Dirnberger) Meine Masterthesis dreht sich in erster Linie um praktische Ansätze von Vermittlungskonzepten. Im Rah-
 2 men vom Leistungsnachweis habe ich mich bereits auf theoretischer Ebene auseinandergesetzt und suche jetzt nach «wahren»
 3 praktischen Umsetzungen davon.
- 4 (.Lehrperson C) Gehst du von einem Buch oder etwas aus für deine Arbeit? Oder basiert sie v.a. auf diesen Interviews dann?
- 5 (.Anina Dirnberger) (...blalba) zur Position des Dazwischen. Kunstpädagogik befindet sich doch immer irgendwo dazwischen,
 6 zwischen allem.
- 7 (.Lehrperson C) Ja aber zum Glück befindet sie sich Dazwischen. Sie ist nicht nichts, sonder dazwischen. Und das macht es
 8 doch genau auch spannend.
- 9 (.Anina Dirnberger) Genau, das ist auch eine These von der ich ausgehe. Dass diese Position genau spannend ist und Dinge
 10 ermöglicht. Die sonst vielleicht nicht oder weniger möglich sind.
- 11 (...)
- 12
- 13 (.Anina Dirnberger) Ich wüsste von Dir gerne: Du hast uns ja bereits im letzten Jahr einige deiner Unterrichtsprojekte vorge-
 14 stellt, könntest du trotzdem noch einmal für mich zusammenfassen, was für dich ein gelungenes Projekt auszeichnet?
- 15 (.Lehrperson C) Gut. Ich habe gerade vorhin das auch mit den diesjährigen Studenten diskutiert. Ich versuche immer, also
 16 sowohl in meinem Unterricht als auch hier, ein Projekt, oder eine Aufgabe zu stellen, die auch scheitern könnten. Das heisst,
 17 irgendwie - es so zu formulieren - so offen, oder so fokussiert, oder so komplex - oder einfach so, dass es auch schiefgehen
 18 könnte. Im Sinn von, dass ich nicht weiss, wo es hinführt. Vielleicht nicht gerade bei allen Projekten, aber tendenziell ist das et-
 19 was, was mir gefällt. Ich könnte gerade ein Beispiel nennen, was ich gerade mit den Studierenden dabei bin: da habe ich - die
 20 Ausstellung von Munch im Kunsthaus besucht. Und habe versucht, als Einführung neben Munch noch eine Person zu stellen,
 21 eine Künstlerperson. Und nicht nur jetzt fokussiert etwas machen oder erarbeiten über Munch «wie könnte man den Munch
 22 einführen im Unterricht» oder einem Projekt. Sondern nahm noch die Figur von Duchamp hinzu. Und das ging eigentlich von
 23 einem Zufall aus, einfach weil ich entdeckt habe, dass «Fountain» von Duchamp das Werk, Ähnlichkeiten hat - wenn man es
 24 auf den Kopf stellt, mit dem «Schrei» von Munch. Das ist ganz einfach, oder. So von der Form her. Und das ist so - manch-
 25 mal sind das so kleine Funken, die den Kern bilden von einer Aufgabe oder eines möglichen Ansatzes. Wo ich denke, doch,
 26 das wäre jetzt spannend, die beiden als Antagonisten eingeben für eine Vorbereitung einer Keynote oder einer Einführung.
 27 Und ich wusste aber nicht, was dann wirklich als Thema gewählt wird. Und ich wusste auch nicht, gibt es eine Gruppe, die
 28 eher den Schwerpunkt bei Duchamp oder Munch legt. Und jetzt hatten sie gerade ihre Präsentationen und da war es ganz
 29 spannend, dass da Themen gekommen sind, die man, an die man gar nicht gedacht hätte. Zum Beispiel, ausgehend von den
 30 Haaren. Einfach nur von den Haaren von Duchamp und von Munch auszugehen, dort einen Ansatz finden. Und das kann dann
 31 anschliessend in ganz verschiedene Richtungen gehen. Da wäre ich jetzt nie daraufgekommen. Und das finde ich das Spannende.
 32 Das hat bei dieser Gruppe so eine Fokussierung bewirkt, die für mich total überraschend war, und die dann vielleicht einen
 33 neuen Ansatz ermöglicht hat. Ironisch an diese beiden Figuren heranzugehen, oder zu untersuchen, spielt das eine Rolle in
 34 ihrem Werk. Und das so zu untersuchen und in welche Richtung führt das anschliessend gestalterisch. Eine zweite Gruppe hat
 35 dann etwas gemacht zum Thema «selfie», sehr zeitgenössisches verbunden und dann nacher mit Selbstaufnahmen, die Munch
 36 von sich gemacht hat und - das fand ich sehr spannend - so etwas, was stark im Kunsthistorischen ist mit etwas Aktuellem zu
 37 verbinden. was dann auch in eine Aufgabenstellung hineinführen könnte. Und das fand ich wirklich super. Ich habe intuitiv et-
 38 was ausgesucht - und das war nicht irgend ein didaktisches Konzept oder so, diese beiden Figuren - sondern intuitiv aufgrund
 39 der Analogie der beiden Werke das hineingegeben und das hat zu total überraschenden Resultaten geführt. Und das ist etwas
 40 woran ich immer Freude habe. Es ist so ein zufälliger, intuitiver Kern, der jetzt zu spannenden Resultaten führt. Sie waren quasi
 41 eingeschränkt, mussten sich mit diesen beiden Künstlern beschäftigen, aber es hat zu so ganz spannenden, ungewohnten
 42 Resultaten geführt. Das ist das eine.
- 43 Und das andere ist jetzt ein Beispiel aus dem Unterricht, wo ich mit den Schülern fotografisch gearbeitet habe. Und zwar ging
 44 es darum, wie führe ich in das ganze Datenhandling ein, in die Fotografie und zugleich das ganze noch mit einem aktuellen
 45 Thema und einem Medienthema aufwerten.
- 46 Und dann war das Thema «Pop-Duos». Das heisst, die ersten Klassen mussten innerhalb der Klassen - wir haben uns mit der
 47 Geschichte der Pop-Duos beschäftigt, Simon&Garfunkel, Ike&Tina Turner aber auch zeitgenössische Pop-Duos ahm - «Icona-
 48 Pop», oder Disclosure und dann ist es auch schonmal spannend von der Zusammensetzung her, es ist Mann-Mann, Mann-
 49 Frau oder Frau-Frau. und da fand ich sehr spannend - der Ansatz war, auf verschiedenen Ebenen zu fahren. das eine war mal
 50 die Musikgeschichte: was ist bei Simon & Garfunkel anders als bei Cruder&Dorfmeister oder Everly Brothers und dann New
 51 Rhythmics und zum anderen die Einführung in die Fotografie also, wie inszeniert man sich, wie ist das bei den Pop-Duos, also
 52 die inszenieren sich ja völlig, oder, Disclosure hat eine gewisse Ikonizität, die sichtbar ist. Und für die Klasse interessierte mich
 53 dann das technische Handling zum einen, wie macht man Portraitfotos mit einer Studioanlage, aber auch, wie inszenieren sie
 54 sich, was geben sie sich selbst für eine neue Identität. Und das ist ja auch das Spannende - sie beschäftigen sich mit Medien,
 55 mit Musik, mit Pop-Geschichte, mit Schwarzweiss-Darstellung, mit technischem Handling wie muss ich das einstellen, mit

56 Inszenierung und mit Erfindung - sie mussten dann auch noch eine Biografie schreiben, also «wer sind wir, wie heissen wir».
57 Andere Namen geben, andere Identitäten annehmen. Und das finde ich das Spannende. Es war eine ziemlich anspruchsvolle
58 Aufgabe, jetzt für 16 jährige, aber es gab - vermutlich durch diese Parallelführung - enorme Spannungen und sie arbeiteten
59 enorm fokussiert und konzentriert an der Aufgabe. Und sie haben sich in der Klasse noch kennengelernt.
60 Sie haben diese Aufgabe zu zweit gemacht. Und das finde ich auch etwas wichtiges: wo machst du Einzelarbeiten und wo
61 ist eine Gruppenarbeit sinnvoll. Und das gab ganz tolle Resultate. Sie haben sehr unterschiedlich gearbeitet. Und was ich oft
62 mache, ist: ich beginne eine Arbeit und weiss noch nicht genau, wo das hinführt. Ich weiss noch nicht, mache ich mit denen
63 Musikvideos oder dann mit den entstandenen Fotos Kohlezeichnungen oder mache ich ein CD-Cover, das wäre auch eine
64 mögliche Weiterführung. Und ich entschied mich dafür, sie müssen nun auswählen, also zuerst mal Fotos schiessen, Fotos
65 auf den Compi übertragen, Fotos aussuchen mit Bridge also mit dem Programm, da kommt etwas technisches und dann ein
66 Foto - einfach nur eine Schrift auswählen, die zu dieser Gruppe passt und sich einen Namen geben. Dann haben wir nur das
67 Foto und den Schriftzug, da haben wir nur das angeschaut. Wo ist diese Schrift, wo platziere ich das - da haben wir nur das
68 angeschaut. Was für eine Schrift, wie gross, mit Serifen, ohne. Und das finde ich spannend. Also wie - ich mache immer mehr
69 auch Aufgabenstellungen, wo ich zum Teil - also hier hatte ich jetzt ein Arbeitsblatt zu Beginn, aber ich wusste noch nicht,
70 wie es weitergeht mit dieser Typo. Oder ich mache auch sehr oft Aufgabenstellungen, wo ich ganz grob mal einen Rahmen
71 abstecke und sage, wir machen jetzt das, beginnen mal hier und dann schaue ich zuerst, wie sie arbeiten und welche Fragen
72 auftauchen. Dann ist das Ganze wie noch weich und formbar und es kommen Dinge, wo ich merke, ah, daran habe ich gar
73 nicht gedacht. Ach ja stimmt. man könnte aus der ganzen malerischen Bearbeitung ein Plakat machen, genau. Wir machen ein
74 Plakat für diesen Künstler für eine Ausstellung. und das habe ich zu Beginn noch nicht gewusst.
75 Also eine weiche Aufgabenstellung und dass sich dann anschliessend etwas immer stärker herauskristallisiert, während dem
76 Arbeiten, wo ich dann im zweiten oder dritten mal mit einer konkreteren Aufgabenstellung komme und vielleicht dann auch
77 ganz etwas anderes noch eingebe. Vom Kunstgeschichtlichen oder Kulturgeschichtlichen her plötzlich. Aber jetzt weiss ich gar
78 nicht mehr, was eigentlich die Frage war (.lacht)
79 (.Anina Dirnberger) doch, doch, schon in dieser Richtung: was ein gelungenes Projekt auszeichnet.
80 (.Lehrperson C) Genau. Also das war für mich gelungen, weil es auf eine Art sehr fokussiert war und auf verschiedenen Ebenen
81 war - nicht eindimensional. Da ist jetzt ein Apfel und den müsst ihr jetzt abzeichnen. und dann alle so stöhn, stöhn. Sie haben
82 dann auch skizziert, wie können wir uns hinstellen, sie haben dann so kleine Skizzen gemacht - ohne dass sie es bemerkt
83 hätten, oder ich es betont hätte - von den bestehenden Bildern und dann die Schriften mal hineingesetzt. Also so ganz kleine
84 Skizzen. Also haben wir auch skizziert, ohne dass sie es bemerkt haben. Und das mag ich. Wenn es auf eine Art auch Dinge
85 mit eingeflochten hat, die im ersten Moment aber gar nicht so «breitgetreten» werden müssen. und das fand ich gut. Das war
86 für mich gelungen, weil sie es ernst nahmen, weil es gut eingebettet war - wir haben sehr viele Beispiele angeschaut, Schwer-
87 punkt schwarzweisse Bilder, wie war es in den 50ern, in den 80ern, wie hat man sich damals inszeniert. Die Pet-Shop-Boys
88 haben eine ganz andere Ästhetik als heute. Und heute kommt es dann auch noch in verschiedenen Bereichen, ist es der Web-
89 Auftritt, ist es ein Corporate Design von einer Gruppe, wie z.B. the XX. Das war auch noch ein Teil zum Gelingen, dass man es
90 einbetten konnte. UND jetzt hier z.B. im speziellen noch mit dem Bereich der Musik kombinieren. Ich mache oft noch wie - das
91 ist wie eine Art ein Geheimnis - eine Aufgabe aufladen, sie aber nicht überladen. Auflade aber nicht überladen. Und das ist für
92 mich - sehr viele Projekte, die funktionieren, sind so, bei mir.
93
94 (.Anina Dirnberger) Hast du Dinge, die du findest muss ein Maturand -
95 (.Lehrperson C) Nein.
96 (.Anina Dirnberger) gemacht haben, erfahren haben, erlebt haben.
97 (.Lehrperson C) Ja, jeder muss einmal am Meer gewesen sein.
98 Ich spreche noch oft darüber. Ich habe auch bereits viele Lehrpläne mitgestaltet und klar, Lehrpläne sind wichtig. Wir achteten
99 z.B. darauf, dass wirklich der digitale Bereich auch darin enthalten ist, was bestimmt eine grosser Herausforderung der nächs-
100 ten Zeit sein wird, die Verbindung von analog und digital. Aber ich habe - ich glaube, ich arbeite sehr exemplarisch. ich sage
101 jetzt nicht, es müssen alle mal Farbenlehre gemacht haben. Oder eine Radierung oder diese und diese Technik.
102 (.Anina Dirnberger) Ich habe jetzt auch nicht in erster Linie an Techniken gedacht - sondern eher an übergeordnete Dinge, an
103 Erlebnisse, Einsichten, Erfahrungen..
104 (.Lehrperson C) Ach so. Da erfährt man sehr viel. Ich glaube ein Ding ist, etwas zu überschreiten. Einfach eine Grenze
105 überschreiten. Ob man sich jetzt traut, vor alle hinzustehen und einen Vortrag zu halten, oder etwas ausprobieren in einer
106 Performance, oder etwas überwindet «ja, ich konnte noch nie zeichnen, ich hatte schon in der BIZ immer Mühe mit diesen
107 Wasserfarben», dass ein Klima entsteht, wo sich jeder traut, etwas zu überwinden. Ein gewisses Selbstbewusstsein, aber auch
108 eine gewisse Risikobereitschaft. Ich denke, ich baue häufig darauf auf. Dass sie in einem guten Rahmen Dinge ausprobieren
109 können, und Fehler machen - sehr viele Fehler machen.
110 Und dass sie ein breites Spektrum haben. Das kann plastisch sein, das kann digital sein, das kann grafisch sein, malerisch, das

111 kann ganz konzeptionell sein. Dass wie jeder mal so - ich hoffe, dass jeder so eine Nische findet, wo er sich wohlfühlt. Und bei
 112 den anderen Dingen, wo er sich nicht wohl fühlt, zumindest als spannend - also es ist vielleicht misslungen, aber es war eine
 113 interessante Erfahrung. Das ist für mich noch wichtig. Dass es ein gutes Verhältnis ist zwischen schönen Arbeiten, an denen
 114 man Freude hat, die man mit nach Hause nimmt und Experimenten und Dingen, wo man sagen kann, da habe ich jetzt viel-
 115 leicht nicht zeichnerisch etwas gelernt, aber ich habe etwas gewagt. Oder ich habe etwas überschritten, was für mich so eine
 116 Grunderfahrung ist, vielleicht auch fürs Leben.

117

118 (.Anina Dirnberger) Wäre das auch etwas, was du dir wünschst, dass die Schüler über deinen Unterricht sagen? Dass sie etwas
 119 gewagt haben? Was würdest du dir sonst noch wünschen?

120 (.Lehrperson C) Ich habe eine Rückmeldung eines Schülers, der jetzt der Freund ist von einer meiner Töchter - das wusste ich
 121 gar nicht - und da haben sie so gefragt, und wie war der so im Unterricht? Und er hätte gesagt: «crazy aber super». Und das
 122 ist auch - das ist eigentlich nicht schlecht, wenn sie mich so in Erinnerung behalten. Das eine ist, wie sie mich in Erinnerung
 123 behalten und das andere ist, dass sie das Gefühl haben, man konnte spannende Dinge ausprobieren - sie empfinden es als ver-
 124 rückt und ich finde es jetzt nicht so speziell... - aber dieser Eindruck der entsteht schon: man macht so ein bisschen spannende
 125 und verrückte Dinge und wenn das so bleibt, dann ist das eigentlich nicht schlecht. Aber. Sonst ist es noch schwierig. Ich bin
 126 jetzt nicht jemand, der - wie soll ich sagen - ich habe sehr grosse Erwartungen an meinen Unterricht, aber ich habe nicht so
 127 eine grosse Erwartung was da - ist noch schwierig zu sagen - was da zurückbleibt, am Ende. Also, es ist schon, sie erhalten
 128 einen grossen und breiten Einblick - meine Stunden sind sehr dicht. Das ist etwas, was mich auszeichnet und mir aber auch
 129 zur Last gelegt werden. Sie werden sehr «gefüttert», mit Informationen, mit Ausstellungen, mit Menschen, mit Methoden,
 130 mit Experimenten, mit kunstgeschichtlichen und kulturgeschichtlichen Dingen. Es ist - ich sage stets «keep them busy». Es
 131 liegt Material auf, und zum Teil arbeiten sie auch an zwei oder drei Arbeiten gleichzeitig, etwas müssen sie vorbereiten, etwas
 132 müssen sie schon ein Konzept schreiben, sich bereits Gedanken dazu machen - also es ist immer so, viele Layers und das kann
 133 auch etwas stressig sein. Ich mache immer so Rückmeldungen in der Klasse und das ist stets etwas, was sie gut finden und
 134 zugleich auch stressig. Weil sie zum Teil, wenn ich zum Beispiel Fotografie und Zeichnen machen - ich habe jetzt parallel, wo
 135 das Pop-Duo Ding beendet war, mussten sie eine Aufgabe lösen, und ausgehend von einem Computerspiel - Limbo heisst das
 136 mussten sie mit Kohle arbeiten. Und in der Übergangsphase konnten sie eine Zeit lange fotografieren oder an der Kohle-
 137 zeichnung arbeiten und das haben sie als sehr positiv empfunden. Sie konnten sagen, ah jetzt habe ich gerade keine Lust zu
 138 fotografieren oder jemand ist nicht hier, jetzt kann ich an der Kohlezeichnung weiterarbeiten. Also, es ist - ich mache das noch
 139 häufig, dass sie gleichzeitig arbeiten und auch wechseln können zwischen den Aufträgen. Und häufig ist dann das eine digital
 140 und das andere analog.

141

142 (.Anina Dirnberger) Vor hin hast du erwähnt, man könne spannende und verrückte Dinge machen im BG - denkst du da an BG
 143 allgemein, oder ist dieser Eindruck mehr an deinen Unterricht geknüpft?

144 (.Lehrperson C) Ich glaube schon eher an meinen Unterricht. Also es ist - ich höre ja stets Musik im Unterricht. Ich möchte,
 145 dass es eine gute Stimmung ist - ich möchte nicht ein Programm erfüllen, oder alles was im Lehrplan ist in diese Stunden
 146 reinstopfen. Aber es ist halt schon so, dass wenn ich z.B. Aquarell mache, hat es sehr viele Elemente drin, so diese verschie-
 147 denen Layers. Es hat Farbenlehre drin, technische Dinge, Bezug zu Aquarell - es ist kunstgeschichtlich eingebettet. Es ist dann
 148 eine Aufgabenstellung, die anschliessend vielleicht digital weitergeführt wird. und sich dann die Ebenen des Aquarells - dass
 149 ich dann darauf Bezug nehme, wenn ich das selbe mache dann mit Photoshop. Das habe ich auch schonmal gemacht - so
 150 mit transparenten Ebenen und Flächen - diese Effekte, die man mit Aquarell gemacht hat, macht das nochmals nach, diesen
 151 Ausschnitt, macht das im Digitalen nach. Und dann haben sie wieder verschiedene Ebenen, da kann ich nicht sagen, ich habe
 152 jetzt nur Photoshop gemacht, sondern es gibt eine Verbindung davon, was sie gelernt haben, vom Aquarell der Romantik oder
 153 unterwegs sein und etwas zurückbringen und dann digital machen. Es gibt dann eben diese verschiedenen Ebenen, wo ich
 154 hoffe, dass diese dann auch zusammenwachsen.

155 Also ich bin eher jemand, der exemplarisch arbeitet und versucht - lieber etwas wegzulassen, um dafür etwas anderes vertiefen
 156 zu können. Und dann habe ich vielleicht halt nicht Goethes - oder Ittens Farbenlehre gemacht sondern - oder auch nicht expli-
 157 ziert Perspektive. Aber wir haben Florenz zum Beispiel behandelt und da war dann ein Bereich Perspektive. Und dann wurde das
 158 vielleicht in einer Fotografischen Arbeit aufgenommen, weil wir anschliessend digital mit Fluchtlinien und - punkten gearbeitet
 159 haben aber nicht jetzt explizit irgendwie die Zweipunktperspektive, die man schön nach - Musterbuch aufbaut. Ich mache we-
 160 niger so spröde Aufgaben. Also irgendwie, jetzt aquarellieren wir. Und es gibt kein Thema. Jetzt lernen wir erst mal, wie man
 161 den Pinsel richtig befeuchtet und das Papier aufspannt. Also ich mache nie. Mich interessieren nicht die Technischen Übungen,
 162 sondern eher die Inhaltlichen.

163 (.Anina Dirnberger) Das nächste wäre eher etwas Schulhauspezifisches, wahrscheinlich auch. Mich nimmt es Wunder, wie du
 164 die Stellung des Faches im Vergleich mit den anderen Fächern erlebst. Vielleicht einerseits im Lehrkörper, aber auch bei den
 165 Schülern, was du da so mitbekommst.

166 (.Lehrperson C) Also. Da habe ich wirklich Glück. Die Kanti -- ist wirklich. Da hat es einen enormen Stellenwert und ist sehr
167 präsent in der Schule. Also wir machen eine Ausstellung, arbeiten mit dem Theater, wir nehmen Bezug zur Homepage, wir -
168 machen Plakate, wir haben Ausstellungen. Ich bin z.B. gerade am Aufbauen einer Design-Ausstellung, wo wir - ich mit einem
169 Kollegen, alle diese Design-Objekte, die wir gesammelt haben. Und die Schule stellt Vitrinen zur Verfügung - ganz schöne Vitri-
170 nen und wir haben da das Ausstellungskonzept gemacht und das wird alles unterstützt. Wir werden im Digitalen unterstützt.
171 Wir haben eine Schule, die hervorragend ausgerüstet ist mit W-LAN mit Hotspots. Aber auch Wünsche von uns, nach digitalen
172 Geräten werden erfüllt. Es ist sowohl von der Schulleitung, als auch von der ganzen Lehrer- und Schülerschaft, es ist nicht
173 irgendwie ein Randdasein oder es ist etwas Ulkiges, es ist wirklich komplett integriert. Es wird geschätzt und auch genutzt.
174 Das ist jetzt das Gefühl, das ich jetzt auch über die Jahre habe und rückgemeldet bekomme. Das ist natürlich super, das ist so
175 der Idealfall. Und - du warst ja auch in den Räumen - das zeigt sich auch an den Räumlichkeiten, es ist grosszügig es ist - bei
176 uns herrschen fast schon Idealzustände. Und von daher bin ich sehr froh, denn das - im selben Kanton - ich habe ja auch
177 Kontakt zu anderen Lehrpersonen und da gibt es wirklich Schulen, da müssen sie darum kämpfen, dass sie eine Digitalkamera
178 bekommen. Die müssen sich noch erklären, weshalb man im Unterricht digital arbeitet. Und das ist - für die heutige Zeit - eine
179 Frechheit. Das ist dann auch total mühsam, wenn man gegen soetwas kämpfen muss, das ist sehr schwierig. Das heisst nicht,
180 dass das Zeichnen nicht auch gute - analog kann man tolle Dinge machen - und es ist dann vielleicht etwas konventioneller
181 und traditioneller, aber ich finde, es sagt doch etwas über die Wertschätzung aus, wenn man diesen Bereich nicht unterstützt.
182

183 Ich möchte noch etwas ergänzen zu vorhin, da kam mir noch etwas in den Sinn. Zu mir als Lehrperson. Ich denke, was wichtig
184 ist - ich bin ja auch noch künstlerisch, also gestalterisch-künstlerisch tätig, ich habe ein Atelier, also ich arbeite immer im
185 Kunstbereich. Und das finde ich auch noch wichtig. Ich habe - die Schüler spüren, dass ich im Gestalten drin bin. Dass es nicht
186 nur etwas theoretisches ist, was ich nur mit ihnen mache, sondern ich bringe Arbeiten mit, ich erzähle über mich, oder über
187 zeitgenössische Künstler, wie diese arbeiten, lade sie auch ein. Damit die Schüler merken, dass das irgendwie etwas Reales
188 ist, es ist nur etwas, was früher geschah sondern es gibt das auch heute. Und auch der Einbezug von Zeitgenössischer Kunst
189 für Vermittlungszwecke finde ich sehr wichtig. Dass sie aktuelle Kunst erfahren - und zwar auf eine gute Art erfahren und
190 eingebettet erfahren - und auch, eignet sich das zum Teil einfach auch total gut. Wenn ich z.B. an Markus Raetz denke oder
191 an Christian Markly denke, zeitgenössische Künstler setzen sich auch mit zeitgenössischen Themen auseinander. Ob das selfies
192 sind, ob es Reproduktion ist, Facebook-Geschichten oder die Art, der ganze Kunstmarkt. Dass sie merken, das ist nicht irgend-
193 wie etwas abgehobenes, sondern es gibt Leute, die das machen. Es gibt Künstler, die normal sprechen, es gibt nicht irgendwie
194 nur Van Gogh, irgend etwas abgehobenes und entferntes, sondern dass es etwas ganz reales ist. Und das denke ich, ist auch
195 noch wichtig, damit sie selbst auch gerne gestalten. und nicht irgendwie das Gefühl haben, das ist so etwas komisches, ein
196 Experiment machen, sondern das kann mir auch wirklich etwas bringen und es ist toll, wenn das Künstler machen.
197

198 (.Anina Dirnberger) Geht es da auch um so vorgeprägte Begrifflichkeiten oder festgefahrene Vorstellungen?

199 (.Lehrperson C) Jaja. Natürlich. Man arbeitet sehr häufig mit Klischees, die die Schüler einfach haben. und das muss man
200 einfach auch ernst nehmen. Es gibt zum Teil eine enorme Entfernung zwischen Alltag und Menschen, die sich nicht mit Kunst
201 beschäftigen und dann diesen Vorstellungen und Klischees und das muss man Ernst nehmen. Und auch immer wieder Aufklä-
202 rungsarbeit leisten. Mit ganz einfachen Dingen. Nicht irgendwie staunen, wenn die Schüler das nicht gut finden oder kritische
203 Fragen stellen, sondern es braucht Zeit, dass sie das akzeptieren oder es sie auch interessiert. Oder dass sie da die Möglichkei-
204 ten sehen, in diesem ganzen Spektrum etwas Gutes zu finden. Da auch ihre Nische zu finden.
205

206 (.Anina Dirnberger) Kann BG etwas vermitteln, jetzt abgesehen von den Fachinhalten, was andere Fächer nicht können?

207 (.Lehrperson C) Ja. Ganz ganz wichtig. Wenn ich jetzt da an diese Inszenierungen denke. Die Schüler konnten sich in eine ande-
208 re Figur versetzen. Ich denke, was einfach wichtig ist, in dieser Entwicklungsphase, sagen wir mal von 11-20, das kommt halt
209 auch darauf an was es für ein Kanton und Schule ist, was für - im Progym hast du ja wirklich Leute, die noch in der Pubertät
210 sind. Ich habe jetzt Schüler von 16-20 und das ist dann wirklich das Alter, wo sich Dinge zu entwickeln beginnen. Ich sehe
211 das in - ich mache ja sehr viel mit Musik, weil es mich ja auch interessiert - sie haben eine Veränderung des Musikstils. Mit 16
212 hören sie sehr konventionell Musik. Und dann sehr differenzierter und auch experimenteller dann, wenn sie in die 4. kommen.
213 Also zum Beispiel dann, elektronische Musik nimmt immer mehr zu oder sie entdecken Alternative-Music oder frühe Sachen,
214 plötzlich kommt dann jemand mit Bob Dylan oder so. Und aber die ganze Entwicklung von 16-20 dort tragen wir wirklich
215 entscheidend dazu bei, dass sie sich ausprobieren können und inszenieren können. Und es ist immer beides: sie lernen etwas
216 als Technik, als Inhalt, also irgendwie Malerei und sie entdecken etwas an sich selbst. Es ist etwas Persönliches, wo sie an-
217 schliessend einen Wert-Bezug dann auch haben. Klar lernt man auch etwas bei einer Sprache oder in Mathe und das stärkt das
218 Selbstbewusstsein, wenn du dann eine Differentialgleichung lösen kannst. Aber hier ist immer - und das Spannende ist ja auch,
219 aber das ist auch das heikle - sie machen etwas, das sehr persönlich ist. Jeder Bleistiftstrich, alles was sie machen ist immer ein
220 sehr persönlicher Ausdruck und es ist deshalb auch heikel, darauf zu reagieren. Also, das muss man mit sehr viel Respekt auch

221 machen. und zugleich auch die Schüler dazu zu bringen, dass sie nicht zu vorsichtig sind, sondern dass sie etwas ausprobieren,
 222 Fehler machen und das dann auf irgend eine Art dann wirklich lieben. Also denken Wow, das habe ich gemacht, das habe ich
 223 durchgezogen und das nehme ich jetzt mit nach Hause. Und das ist - das wird immer diese Erinnerung sein an diese Zeit. Und
 224 das ist schon anders, als bei anderen Fächern. Und dann ist da noch - das Fach ist halt wirklich eine gute Mischung von Offen-
 225 heit und Geführtheit. Das ist etwas, was sie sehr bald schon bei uns lernen. Es gibt eine Aufgabenstellung und eine Einführung
 226 und so weiter. Aber anschliessend können sie schwatzen und umhergehen. Haben aber eine Selbstverantwortung. Das ist zwar
 227 auch in anderen Fächern, aber es ist eine gute Mischung von Ausgelassenheit und Freiheit und konzentriertem Arbeiten. und
 228 ich denke, das ist in anderen Fächern schlechter möglich. Also auch im Klassenverband. Und ich denke, es ist tendentiell eher
 229 Einzelunterricht. Das heisst, ich bin an der Entwicklung jedes Einzelnen interessiert. Vielleicht Mathe ja auch - aber es ist mehr
 230 Frontalunterricht würde ich sagen. und hier ist es ja wirklich so, dass ich bei jedem vorbeigehe und jeder hat ein anderes Pro-
 231 blem oder steht an einem anderen Ort und diese individuelle Betreuung finde ich etwas vom Spannendsten. Auch zu sehen -
 232 jetzt bei den 1.Klässlern wow, da hat es ja ganz - wie das manchmal so aufplopt. Man stellt eine Aufgabenstellung und denkt
 233 dann wow toll, was ich da wieder angerichtet habe. Da wird Zeug ausprobiert - einer begann sich mit Kohle das Gesicht - sie
 234 mussten eine Figur entwerfen aus dem Spiel Limbo entwickeln, weiss nicht ob du das kennst, ein schwarz weisses Computer-
 235 spiel - und sie mussten eine Figur entwickeln, die ähnlich ist mit dieser Limbo-Figur, aber etwas mit ihnen zu tun hat. Attribute
 236 von ihnen selbst trägt. und dann hat sich der Schüler so damit identifiziert, dass er begann, sich mit Kohle zu bemalen. Und da
 237 meinte ich dann so: fotografiert das doch, das wäre dann vielleicht noch interessant für die Aufgabe mit dem Pop-Duo. Und
 238 das finde ich wirklich schön, wenn da aus dem Arbeiten heraus, aus der Intensität etwas entsteht oder der ist jetzt eben einer,
 239 der wirklich etwas wagt. Und das fördere ich auch. Das kann ja Blödsinn sein, aber Nein, machen sie noch mehr, malen sie sich
 240 doch an. und jemand fotografiert es. Und da haben sie begonnen, das spielerische Ernst zu nehmen. Und das Kippt dann. Und
 241 das ist bei uns vielleicht schon mehr möglich. Die Aufgabenstellung soll dann nicht ein Korsett sein, sondern ein Rahmen, den
 242 man auch soll sprengen können. Das mache ich oft. Wenn die Schüler sagen, darf ich auch das noch hinzunehmen, ja klar!
 243 Los, machen sie!
 244 Da haben wir einfach mehr Möglichkeiten, um Dinge sich entwickeln lassen und das auch zu fördern. Das ist schon eine der
 245 Stärken. Wenn man es so unterrichtet, das kommt halt immer darauf an.

246
 247 (Anina Dirnberger) Ich finde es noch schön, dass du erwähnt hast, dass die Schüler auch zu dir kommen mit Ideen und das
 248 auch machen wollen. Im Vergleich zu anderen Gesprächen, wo es mehr darum ging: es wäre ja schön, wenn sie mit ihren Ide-
 249 en kommen, aber das machen sie nicht. Sie wissen vielleicht gar nicht, ihre eigenen Ideen als wertvoll einzuschätzen und auch
 250 anzubringen. Wie beobachtest du das, weshalb das bei dir so möglich ist?

251 (Lehrperson C) Ich weiss auch nicht. Wobei, ich propagiere das schon stark. Sie können auch immer eigene Arbeiten mitbrin-
 252 gen und vorstellen. Ich sage, es ist nach diesen zwei Lektionen noch nicht fertig. Vielleicht macht ja jemand zu Hause Film,
 253 oder Comic, Mangas oder Trickfilm oder Fotos und dass sie das auch mitbringen können. Es ist vielleicht auch das Klima,
 254 das du erzeugst. Dass du immer wieder sagst: das ist der Ausgangs- ich habe teilweise Aufgabenstellungen wo es, z.B. mussten
 255 sie Fotografen auswählen, 6Lieblingsfotografen und dann zu jedem Fotografen eine eigene Schrift suchen. Da habe ich Foto-
 256 grafie und Typografie gemischt. Anders als beim Pop-Duo. Dabei kam mir übrigens die Idee dazu. Und jetzt müssen sie Bilder
 257 von diesem Fotografen mit der Schrift kombinieren. Und dort ist die Aufgabenstellung - das ist jetzt eine 2.Klasse - und die ist
 258 sehr offen. Und dann kamen sie dann «Sie, was müssen wir jetzt, müssen wir etwas über den Fotografen schreiben» und ich
 259 so das wäre noch gut, sie können aber auch etwas über die Kläranlage schreiben, insofern das Sinn machen könnte. Also, auch
 260 diese Unsicherheit lassen und sie auch dazu motivieren, dass es wie ein Teil der Aufgabenstellung ist, dass sie fragen kommen.
 261 Kann man da jetzt auch einfach nur ein Wort setzen? Ja. Ja. Und das ist dann schon impliziert. Das muss man vielleicht auch
 262 bewusst machen, dass man das auch fördert, dass man das in der Aufgabenstellung oder im Klima das fördert. «Wenn sie
 263 andere Ideen haben, wenn sie das erweitern wollen, wenn ihnen beim Arbeiten etwas in den Sinn kommt, absolut möglich.»,
 264 es gibt aber auch den Fall, dass sie fragen «müssen wir schwarz weiss, dürfen wir nicht auch noch Farbe verwenden?» Nein,
 265 nur Schwarz-Weiss. «Ja aber das ist sehr schwierig» Ja, aber das ist auch ein Teil der Aufgabe. Also dass es beides gibt. Dass
 266 man ihnen auch klar macht, weshalb es eine Einschränkung gibt. Und die Erweiterungen und das Mitdenken ist erwünscht. Ja,
 267 das ist ein wichtiges Klima. Es kommt z.T. auch auf die Klasse an, ob sie sich gegenseitig motivieren, ob es Minimalisten hat, es
 268 kann auch sein, dass teilweise wirklich weniger kommt von gewissen Klassen.

269
 270 (Anina Dirnberger) Lässt sich eine Tendenz beschreiben: du arbeitest ja sehr stark mit neuen Medien und digital, ist es auch
 271 das wo die Schüler besonders darauf ansprechen?

272 (Lehrperson C) Ich glaube, das ist genau auch ein Klischee. Sie mögen es genauso, mit Tusche und Farbpigmenten herum-
 273 wursteln, bis auch, ein cooles gif machen digital. Ich glaube es ist - ich bin nicht so ganz sicher. Und dann gibt es ja auch
 274 das Klischee, das Digitale machen eher die Jungs gerne und die Frauen so oh nein mit Computer kann ich nichts anfangen.
 275 Und das trifft zum Teil ja überhaupt nicht zu. Ich habe jetzt im Schwerpunktfach zwei Schülerinnen, die sind besser als ich im

276 Photoshop. Die sind super. Und die setze ich dann auch ein die helfen dann auch den andere. «Fragen sie doch zum Beispiel
277 Selina, die weiss das viel besser» und das. Ich könnte es also nicht so sagen. Ich finde es ganz wichtig und ich mache auch sehr
278 häufig - und weise auch darauf hin, ich habe auch wieder Bücher mitgebracht, wo es so um Veränderung in der Musik, in der
279 Kunst durch die Digitalisierung, durchs Internet und das sind Dinge, die man anschauen muss. Wie setze ich das iPad im Unter-
280 richt ein. und auch die Medien, die sie selbst haben - wir haben z.B. an der Kanti die Pflicht, alle Schüler müssen einen Laptop
281 haben. Alle Schüler. Das ist ganz neu, seit diesem Jahr. Das ist dann etwas, was ich auch einsetze. Und ich merke manchmal
282 auch, das wird ihnen schon fast etwas zu viel. Also, sie sind dann etwas gesättigt. Sie finden es wirklich cool einfach mal
283 mit Kohle so gross und man hat dreckige Hände und so und es ist dann nicht, oh nein ich würde eigentlich viel lieber digital
284 arbeiten. Aber ich glaube, sie sind, sie arbeiten zwar mit Medien, aber sie reflektieren sie nicht. Das ist das, was ich merke. Das
285 ist das Klischee, die Jungen von heute, die verstehen das mit den Medien. Und das ist nicht so, sie brauchen Medien, aber zum
286 Teil ganz - entweder nur für Computerspiele oder nur Facebook oder nur Youtube Filme schauen oder diese Serien herunterla-
287 den. Aber was man alles machen kann, viele wissen z.B. nicht, dass man ein Bild ins Firefox hineinziehen und dann weiss man,
288 wie das Bild heisst. Oder dass es eine Suchfunktion gibt, wo man eingeben kann filetype: pdf und dann findet man alle PDF s
289 zu diesem Thema. So differenzierte Dinge wissen sie dann nicht und staunen, was es alles gibt. Und sagen wir mal, wie dann
290 Künstler Medien hacken, einsetzen, relativieren, relativ früh schon mit diesen Medien gearbeitet haben, das wissen sie dann
291 nicht. Und das interessiert sie dann aber auch, dass sie sehen, oh das ist ja nicht nur etwas, was man braucht, sondern auch
292 etwas worüber man nachdenken kann. Und mir ist es wirklich zentral auch für die nächsten Jahre diese Verbindung zwischen
293 digitalen und analogen Medien. So sind wir z.B. noch die Einzigen, die ein Labor haben. im Kanon. Ein analoges Fotolabor.
294 Andere meinten, ja wir machen das nicht mehr, heute arbeitet man ja digital. Aber das wird geliebt von den Schülern! Sie
295 finden nichts cooler als so 30x40 cm etwas zu vergrösser und das geht schief, und es entwickelt nicht richtig und dann dem
296 zuschauen... und deshalb finde ich, dass die Verbindung und Durchdringung der beiden Bereiche analog und digital wichtig ist.
297 Und das praktizieren wir auch bei uns. und das ist wirklich schön.

298
299 (.Anina Dirnberger) Du hast auch schon bei Lehrplänen mitgearbeitet. Was
300 (.Lehrperson C) Ja es ist ja so, es gibt mal einen Rahmenlehrplan vom Bund. Wie ist das aufgebaut, was muss man z.B. bei der
301 Matur, welche Fächer sind relevant, was ist ein Schwerpunktfach, was ist eine Maturaarbeit. und dann gibt es die kantonalen
302 Lehrpläne, die dann noch Schwerpunkte setzten. Oder wird etwas neu formuliert. Wir hatten vor zwei Jahren eine Lehrplan-
303 arbeit, wo das Ganze neu formuliert wurde. Gerade eben im Bezug auf die neuen Medien und den veränderten Inhalt. Also,
304 dass jetzt z.B. Selfie im Oxford-English drinsteht.. und dann geht es an die Schulen. Also der kantonale Lehrplan ist auf unsere
305 Schule zugeschnitten. Also wir haben z.B. jetzt das digitale sehr betont und haben das Ganze umgeschrieben, auf die Art, wie
306 wir unterrichten. Liegen total in den Bestimmungen drin, aber haben noch einige Schwerpunkte gesetzt. Gesagt, wir wollen so
307 arbeiten. Performance, das Experimentelle, das Digitale ist enthalten, das Fächerübergreifende, die Betonung der Projektarbeit,
308 dass wir im Gestalten bereits schon gewisse Dinge für die Projektarbeit vorspuren, dass sie konzeptionell denken müssen, dass
309 das 20.Jhd. ein Schwerpunkt ist, auch das Zeitgenössische. Das steht ja in vielen Lehrplänen nicht explizit drin. und das wollten
310 wir unbedingt. Deshalb ist es wichtig, das mal zu tun - aber - wir wissen es ja eigentlich, aber es ist doch wichtig, dass das
311 irgendwo festgehalten ist. Gerade für - also viele, die mit unterrichten beginnen, sind froh um diese Lehrpläne und es ist auch
312 wichtig - auch politisch wichtig, dass man nicht sagen kann - und gerade ein Fach wie Bildnerisches Gestalten, dass man sieht
313 wie aktuell das ist und wie eingebettet und das viele Dinge, gerade für den Projektunterricht, für die Maturaarbeiten gerade
314 nur im Gestalterischen gelernt werden können. Wir haben sehr viele gestalterische Maturaarbeiten, wir haben Design-Projekte,
315 wir haben Film, wir haben Medienprojekte. Wir haben Modeprojekte - und das ist. Das wird überwiegend von Gestaltungs-
316 lehrpersonen betreut. Und in dem Sinne hat es sich auch verlagert. Es ist nicht mehr so naturwissenschaftlich oder sprachlastig,
317 sondern es hat wirklich auch so einen grossen Bereich eingenommen. Ich weiss nicht, wie es an anderen Schulen ist, aber das
318 ist schon noch spannend. Also, das hat auch - das war auch eine gute Arbeit innerhalb der Fachschaft, darüber nachzudenken.
319 Und dann haben wir nebst den Lehrplangruppen auch «Qualitätsgruppen», das ist auch noch wichtig, es gibt Qualitätssiche-
320 rung an der Schule. Das ist etwas, was aufdoktriert wurde von aussen. Und das ist eigentlich gar nicht so schlecht. Man denkt
321 darüber nach, wie können wir die Schule verbessern. Und wir müssen uns in der Schule fächerübergreifend immer wieder
322 zusammensetzen zum Beispiel mit den Englischlehrern und über gewisse Themen nachdenken. Ich habe zum Beispiel mit ver-
323 schiedenen Leuten aus verschiedenen Fächern über den Projektunterricht nachgedacht und uns überlegt, wie man den verbes-
324 sern könnte. Und wir haben tatsächlich ein neues Modell erarbeitet für den Projektunterricht, das jetzt auch angewendet wird.
325 Und so haben wir tatsächlich den Lehrplan verbessert oder angepasst. zum Beispiel dieser Projektunterricht, das ist wichtig,
326 wie man den aufgleist. Also wann beginnt das. Das beginnt dann in der dritten Klasse, noch im Klassenverband und dann wird
327 das individualisiert. Die Schüler machen ein eigenes Projekt, und sagen z.B. ich mache Lautsprecherboxen die definieren das
328 und dann betreut das jemand. Das ist dann schwierig für die Schüler und für die Lehrer. Und das andere ist dann, wir haben
329 jetzt innerhalb der Fachschaft eine neue Gruppe und wir wollen einfach mal austauschen, wie wir Kunstvermittlung machen.
330 Und haben gemerkt, dass wir das noch nie besprochen. Jeder gibt auf seine Art Unterricht und «welches Buch verwendest du?

331 Wie machst du den Barock? Und wie führst du zeitgenössische Kunst ein? Machst du Arbeitsblätter, machst du Prüfungen?»
 332 Und das finde ich eben auch sehr wichtig. Dieser Austausch. Das ist ein sehr wichtiger Teil. Ich weiss nicht ob ich die Frage
 333 beantwortet habe.

334 (.Anina Dirnberger) Und ich weiss gar nicht mehr, ob ich eine Frage gestellt habe. Aber das war sehr spannend.

335 In solchen Momenten denke ich immer, ich bin eigentlich an einer total verstaubten Kantonsschule zur Schule gegangen.

336 Solche Dinge, dort war die BG-Lehrperson einfach schon eine komische Person, teilweise auch so total auf der «psychoanalyse-
 337 Schiene» und hat dann in allem und jedem Strich eine Gemütsbewegung gesehen. Und untereinander war glaube ich kein
 338 Austausch da. Und gerade deshalb bin ich auf der Suche nach Praxismodellen - denn häufig ist doch im Stil von «wie der Meis-
 339 ter so der Schüler» .. und deshalb war es mir auch wahnsinnig wichtig, dass ich auch so in andere Konzepte Einblicke gewinne.

340

341 (.Lehrperson C) Ja das ist natürlich absolut wichtig. Denn - ich weiss ja viel, also, ich habe schon viele Praktikabesuche ge-
 342 macht. Und ich kenne all diese Räume und ich weiss, in gewissen Räumen stehen nach zwei Jahren wenn ich wiederkomme

343 immernoch die selben Bücher gleich schräg im Kasten. Vergilbt. Staubränder. Und es hängen noch die selben Plakate. Das ist

344 schrecklich. Ich meine, ich wechsele das immer wieder aus, wir haben einen enormen Austausch in der Fachschaft, wir sind

345 dynamisch und das finde ich toll und das versuche ich auch so weiterzugeben. Und ich habe auch hier schon Rückmeldungen

346 erhalten, zum Teil von den Praktikantinnen «ou, diese Praxislehrperson will jetzt ganz spezifisch, dass ich die Perspektive so

347 und so mache» und dann sage ich jeweils, nein jetzt seid ihr an der Reihe, dass ihr sagt: so macht man das nicht. und Itten-
 348 Farblehre ist ja gut, so als Basic, aber dann muss es weitergehen. Nicht einfach nur dieses abhaken. Und dann einfach drei

349 Wochen lang da so Quadrate malen. Ich denke, wir sind schon in so einer Umbruchzeit, erstens, wo alte Figuren abtreten und

350 wo zweitens man wirklich sagen muss, wir sind in einem anderen Zeitalter, wo das auch mit einem gewissen Selbstbewusstsein

351 und Selbstverständnis die Gestaltung auftreten muss. Und das ist denke ich sehr wichtig, auch für euch, dass ihr das sehen

352 könnt und dort auch Unterstützung erhaltet. Und das beginnt sich jetzt auch in vielen Schulen zu ändern, dass die einsehen,

353 dass das wichtig ist, das kann etwas cooles sein. Also der Hit-Faktor ist imfall noch wichtig. Also, bei uns z.B. dadurch, dass wir

354 Maccs haben, haben wir so ein bisschen einen hipen-Ruf. Also nicht so einen verstaubten oder skurrilen. Sondern eher so, wir

355 sind die Freaks, die interessante Dinge machen, etwas experimentell, mal etwas bemalt, im Freien mal etwas sprayt. Und das ist

356 eigentlich auch - das finde ich noch gut - ich finde schon, also gestalterisch muss sich etwas manifestieren. Und es darf nicht

357 einfach nur im Schulzimmer geschehen, sondern, wir machen mit bei den Theatern, wir öffnen uns, wir zeigen uns. Und das

358 ist auch ganz wichtig, dass man sich nicht versteckt oder das skurrile so pflegt. Ich hatte genau auch so einen Lehrer, der hat

359 einfach nichts gemacht. Gab uns keine Einblicke in die Kunstgeschichte, wir gingen nie an eine Ausstellung, er hat uns einmal

360 etwas über Dali erzählt, was aber dann niemand verstanden hat, irgend mit einem alten Apparat - also das war schrecklich.

361 Und das gute war nur, ich konnte machen was ich wollte. Im Unterricht. Aber ich hätte ja gerne etwas - wenn ich gesehen

362 hätte, was es eigentlich für Möglichkeiten gäbe - aber wenn du dort bist und das so erlebst, hast du einfach das Gefühl, das ist

363 nun halt so.

364

365 (.Anina Dirnberger) Wie viele seid ihr in der Fachschaft?

366 (.Lehrperson C) Wir sind zu neunt. Und heute ist das halt einfach so, dass du viele hast, mit Teilpensen. Wir haben jetzt nur

367 zwei Lehrer, die eigentlich ein volles oder fast volles Pensum haben. Ich habe jetzt 80% und 10% hier an der Hochschule. Und

368 jetzt ist es so, ich bin inzwischen der Älteste, und ich finde es ganz wichtig, dass die Initiative und der Push und die neuen Ide-
 369 en der Jungen unterstützt werden. Das ist häufig auch ein Problem der Fachschaft. Alte Garde, und neue Garde. Die Jüngeren.

370 Die dann so hinaufblicken mit dem Gefühl «ach, die wissen ja schon alles» und ich versuche wirklich immer wieder sehr früh

371 auch das zu durchbrechen. Und wirklich auch zu sagen, probiert aus, ich unterstütze euch, ihr könnt alles von mir verwenden

372 und nicht so macht man es und das hat man immer so gemacht - wir haben aber auch - wir mussten mal eine Krisensitzung

373 einberufen, mit dem Verantwortlichen der Schule, einem Psychologen, es gab einen Konflikt innerhalb der Fachschaft. Das

374 gibt es natürlich auch. Es waren zwei ganz unterschiedliche Haltungen, die einen eher die Freaks, sehr experimentell und die

375 anderen, es muss Ordnung sein, alle Bleistifte müssen gezählt sein (.lacht) und die Zimmer müssen komplett aufgeräumt sein,

376 es darf keine Ware herumliegen. und da haben wir wirklich jemanden gebraucht, ein Mentoring damit wir sagen konnten gut,

377 ihr arbeitet so, wir schauen, dass die Schnittfläche stimmt - wir achten darauf, dass nicht eine Kamera nicht auftaucht, dass al-

378 les sauber angeschrieben ist. Und das war wirklich sehr gut. Und jetzt ist es wirklich auch gut. Auch entspannt. da bin ich sehr

379 froh, wir sind wirklich durch eine Krise gegangen. Da hatte bereits die ältere Generation so einen Klinsch, und dann kamen eini-

380 ge neue und die haben das gespürt und mussten sich fragen ja wollen wir eher zu den einen oder den anderen und da haben

381 wir gemerkt, das ist schon kurz vor einer Spaltung der Fachschaft. Bis wir merkten, auch die neuen, die wollen das gar nicht,

382 die denken ganz anders und das war super, das zu klären. Und das vergisst man manchmal. Also es gibt enorm viele Fach-

383 schaften, die komplett gespalten sind. also dann gibt es die mit dieser Methode und die sprechen nicht mehr mit der mit der

384 anderen Methode. Das vergisst man manchmal. und dann ist man plötzlich froh, kommt man zu dem oder zu dem Lehrer. Als

385 Schüler. Zum Hardliner, oder zu dem wo es «fägt». Das haben wir bei uns gar nicht und das finde ich auch sehr wichtig. «och,

386 bist du auch bei dem? Uh, das ist so ein scheiss dort...». Das haben wir nicht. Wir haben so einen Grund-Groove, wo sich auch
387 alle helfen, wir sind auch super ausgerüstet. Aber jeder kann sein Ding fahren. Und jeder hat einen anderen Schwerpunkt. Und
388 wir können sehr voneinander profitieren. Auch das Klima - ist für einen Schüler auch - ob da jetzt die Türen offen stehen. Bei
389 mit steht die Tür immer offen, es läuft Musik, ich finde es schön, wenn jemand zu Besuch kommt, es kommen andere Schüler
390 zu Besuch, so diese Offenheit, diese Atelierstimmung glaube ich, das ist etwas, was du fördern, oder dann auch unterdrücken
391 kannst. Ich bin vielleicht etwas euphorisch gerade, aber im Moment läuft es wirklich super gut.
392 Und vielleicht noch zu dem Text, den du da zu Beginn verwendet hast «Vermittlungslehrer, Gestaltungslehrer sind verkappte
393 Künstler» es gab eine Zeit lang wirklich so eine - auch da an der Ausbildung an der Hochschule, weil es noch keine Medien-
394 und Kunstausbildung gab - es waren die, die nicht wirklich den Sprung geschafft haben und quasi widerwillig unterrichteten.
395 Das ist eigentlich das Schrecklichste, was geschehen kann. Aber auch z.B. ein Physiklehrer, der eigentlich gerne Professor an
396 der Uni wäre und sich jetzt mit so doofen Kantischülern herumschlagen. Das ist. Ich kenne auch so einen Physiklehrer. Und da
397 hast du gemerkt, der hasst die Schüler, seine Position und einfach alles.
398 Und ich glaube, das nimmt ab. So wirklich. Diese, die das heute wählen, die wollen das wirklich. Und du wählst Medien, oder
399 Mode, oder Design oder du machst Lehrerin für Bildnerisches Gestalten. Es ist vielleicht eher, dass wir heute - ich denke an
400 Murielle Baumgartner denke, jetzt in Winterthur, die eine tolle Künstlerin ist, gutes Zeug macht und auch eine tolle Lehrerin ist.
401 Es geschieht mehr nebeneinander in Verbindung. Das es hier überhaupt kein Problem gibt heute, das zu machen. Du kannst
402 ein kleineres Pensum fahren, du verdienst gut und hast noch Zeit für deine Kunst. Und es ist vielleicht noch gut, wenn du mit
403 beiden Beinen auf dem Boden stehst. Es ist ja ein hartes Gebiet. Wenn ich z.B. an Huber-Huber denke, die waren so vor 5-6
404 Jahren auch an der ZHdK und die haben jetzt wirklich Karriere gemacht, in der Kunstszene, aber die müssen auch unterrichten
405 - obwohl sie es immer schaffen, Ausstellungen zu machen, kantonale und bundesstipendien zu erhalten - es ist ein hartes
406 Pflaster. Du kannst eigentlich nur überleben, wenn du international tätig bist. Und das schaffen heute wenig.
407
408 (.Anina Dirnberger) Gut. Vielen Dank. Ich würde gerne für den Schluss noch etwas ausprobieren. Und würde gerne mit dir
409 oder dich alleine oder wie auch immer versuchen, dein «Vermittlungsmodell» noch einmal entstehen lassen.
410 (.Lehrperson C) Also ich soll eine Disposition jetzt machen mit diesem Material, wie ich jetzt arbeiten müsste damit.
411 Mir kommt da gerade - wenn ich jetzt an Gerhard Richter denke mit seinen Hinterglasbildern der jetztt gerade in Winterthur
412 ist (.dreht die Plexiglas-Farbpalette in den Händen), finde ich das gerade noch spannend bei dem. Und hier habe ich gerade
413 an Monotypie gedacht, mit einfärben und drucken, ich habe so an Blinddruck gedacht, wenn du da Dinge drauflegst, da zum
414 Beispiel und das durch eine Presse durchlässt. Also in mir geht gerade ganz viel ab. Durch die Radierpresse. Ich bin jemand, der
415 sehr auf Materialien steht. Das ist etwas - die Eigenausstrahlung von Material. Ob das jetzt Bambus ist, oder etwas kulturelles
416 etwa, wie hier (.Essstäbchen) aus China oder Japan vielleicht war jemand schon da. Z.B. diese Zahnstocher, die da auf der
417 Seite so ganz leichte Kerben haben. Da kannst du dann den hinteren Teil abbrechen und hinlegen, damit du anschliessend den
418 Zahnstocher da drauflegen kannst. So Dinge. Und da möchte ich jetzt z.B. eine Einführung machen ins Design. Was ist der
419 Unterschied zwischen dem (.Essstäbchen) und dem (.Grillspiesschen), welche Funktion hat das. Dann habe ich gerne weiche
420 Bleistifte und Knetgummi ist sehr wichtig. Das Papier fehlt mir ein bisschen. Aber ah, da hats Post-Its. Siehst du, ich arbeite
421 jetzt aus dem Mangel heraus (.lacht) ich mache jetzt einen kleinen Post-it Trickfilm mit Kohle. Das finde ich manchmal auch
422 noch gut. Den Mangel. Oder die Einschränkung. Wir machen jetzt Skizzen auf ganz kleines Papier mit Kohle. Oder schreibt so
423 klein ihr könnt mit Kohle. UND dann vergrößern wir das. Oder macht eine ganz kleine Zeichnung, eine Landschaft. Und dann
424 vergrößern wir die. Auch so spontan arbeiten. Das ist super. Das hätte ich jetzt nie gedacht, dass ich heute Nachmittag noch
425 ein Daumenkino zeichne mit Kohle. Und das ist für die Schüler schon auch noch wichtig: ihnen zeigen - sie erleben dann mich,
426 so wie du jetzt mich erlebst und nicht irgendwie - ach was könnte ich jetzt machen, was wäre jetzt uh uuh- -
427 (.Anina Dirnberger) Wenn du jetzt - für dich selbst in deiner Rolle und Aufgabe, eine Metapher finden müsstest, als was würdest
428 du dich bezeichnen?
429 (.Lehrperson C) Also, wie ich mich als Lehrer?
430 (.Anina Dirnberger) Ja, welche Rolle würdest du einnehmen wollen? Deine Wunschrolle und Wunschstätigkeit.
431 (.Lehrperson C) Ah, unabhängig von diesen Materialien, die du da mitgenommen hast. Das ist noch gut, das ist eine schöne
432 Idee. Ich habe für mich mal drei Punkte aufgeschrieben - vor längerer Zeit, was für mich wichtig ist beim Unterrichten. Das
433 habe ich vor längerer Zeit gemacht, und wollte es jetzt eigentlich in diesem Zusammenhang gerade mal wieder anschauen.
434 Habe es jetzt aber vergessen.
435 Aber wenn ich jetzt eine Metapher finden müsste für mich - ja, Katalysator. Sagen wir es mal so. Ich habe das sehr viel bei den
436 Schülern bereits angelegt ist, aber durch ganz viel Dinge - wir wissen ja wie sie gearbeitet haben, im Kindergarten, und dann
437 wird das wieder zugeschüttet - aber dann gibt es eine Neue Ebene, wie sie jetzt sind, und was sie jetzt erlebt haben. Es geht
438 mir einfach darum, so mit ihnen zu arbeiten, bei jedem auch anders, und bei Jedem zu einem gewissen Punkt eine Stelle zu
439 finden, einen Knopf oder eine Nische, wo es klick macht. Wo sie das Gefühl haben, wow, das habe ich nicht gewusst, wo
440 irgendetwas in Bewegung kommt. Was auch immer. Ein Interesse, eine Fähigkeit, etwas Lustvolles, oder auch wirklich wo sie

441 sehen, uhps, das hat was. Das sie in diesem Reifeprozess, den sie durchlaufen sehen, Gestalten ist etwas relevantes. Bei mir
 442 und in der Gesellschaft. Also als Katalysator schon. Ja. Ich mache beides, ich bin sehr aktiv am animieren, ich kritisiere aber
 443 auch. ich hatte gerade ein Gespräch mit einem Schüler und musste sagen hey, ich habe das Gefühl, sie sind in letzter Zeit sehr
 444 oberflächlich, alles ist Schrott, nichts ist gut und sie fehlen viel. und dann sagte er auch jaah, er sei selbst nicht ganz zufrieden.
 445 Das ist auch. Dass man respektvoll ist, aber auch ehrlich. Das gehört auch zum Katalysator. Ich möchte etwas dazugeben,
 446 dass bei ihnen etwas in Gang kommt. Denn bei mir ist es bereits im Gange. Und es nutzt nichts, mich so zu produzieren oder
 447 zeigen, wie toll meine Dinge sind und bei ihnen geschieht nichts. oder. Eines der Dinge ist zum Beispiel auch das Singen. Viel
 448 kommt die Frage «Warum singst du im Unterricht» und dann muss ich sagen, es geht immer darum von dieser passiven Rolle
 449 in eine aktive zu wechseln. Alle hören Musik, aber dann selbst singen - weshalb fragt das niemand beim zeichnen. Es sagen
 450 viele, ich kann nicht singen und doch sollte man singen, weil es spannend ist und vielleicht gefällt es ja und weil es einem
 451 gut tut, dem Körper und alles. Und beim Zeichnen ist es das Selbe, weshalb sollte jemand zeichnen, der es nicht kann? Es
 452 geht doch darum, dass sie etwas machen, wo sie vielleicht noch unsicher sind, dass sie einfach wie eine Grenze überschreiten
 453 und erstmal vom passiven zum aktiven und dann von dem «ich habe das gar nicht gewusst, dass das so geht.» oder sie sind
 454 erstaunt, wie gut das geht, oder sie haben das Gefühl, es sei so easy und dann sind sie erstaunt, wie schwierig das ist. Ich zeige
 455 immer das Beispiel mit dem iPod. Das sieht doch so einfach aus. Der muss doch so aussehen. Aber wie lange das gedauert
 456 hat, bis etwas so aussieht. Und die Benutzerführung. Und die Technik und das Design. Was da dahinter steckt. Dass sie einfach
 457 sehen, was hinter so einem gestalterischen Prozess alles steckt. In dem Sinne ein Katalysator. Finde ich gut.
 458 Aber das - es hat auch ein bisschen etwas chemisches - es hat auch etwas mit Chemie zu tun, im Sinne von - auch ob mich
 459 jemand mag oder nicht - das spürt man schon. und damit muss man schon auch arbeiten, dass man merkt, ich erreiche diesen
 460 Schüler einfach nicht. Der tickt irgendwie ganz anders. Und dann das sich auch einzugestehen.
 461 Aber ich denke, das was du jetzt gesehen hast, das spüren die Schüler auch. Das Interesse, diese Neugierde - es ist nicht ein-
 462 fach nur «das habe ich gemacht, das ist mein Rucksack, ich habe alles gefressen und weiss genau wie das geht» , sondern da,
 463 es geschieht doch immer etwas, es wird gestaltet, damit kann man auch etwas machen - und dass sie sich das auch zutrauen.
 464 Und dass man das unterstützt.

465
 466 (Anina Dirnberger) Vielen herzlichen Dank.

467 (Lehrperson C) Das finde ich eine schampar gute Idee (reflexive Praxis). Hat es dich einfach interessiert, was ich mit diesen
 468 Dingen mache, oder dienen diese Dinge auch dazu, sich selbst zu definieren? Also ich bin so der, der die Dinge miteinander
 469 verbindet oder...

470 (Anina Dirnberger) Also, es ist eigentlich auch eine Methode zu versuchen, das Gespräch nochmals auf eine andere Ebene zu
 471 befördern. Es ist mir dann auch weniger wichtig, ob jetzt wirklich alle ihr «Vermittlungsideal-Schulzimmer» visualisieren - es
 472 gab auch Gespräche, wo sich nichts manifestiert hat, das Gespräch sich aber auf eine andere Ebene bewegt hat. Es ist vielleicht
 473 unerwartet, es ist vielleicht einen Moment eines Perspektivenwechsels enthalten.

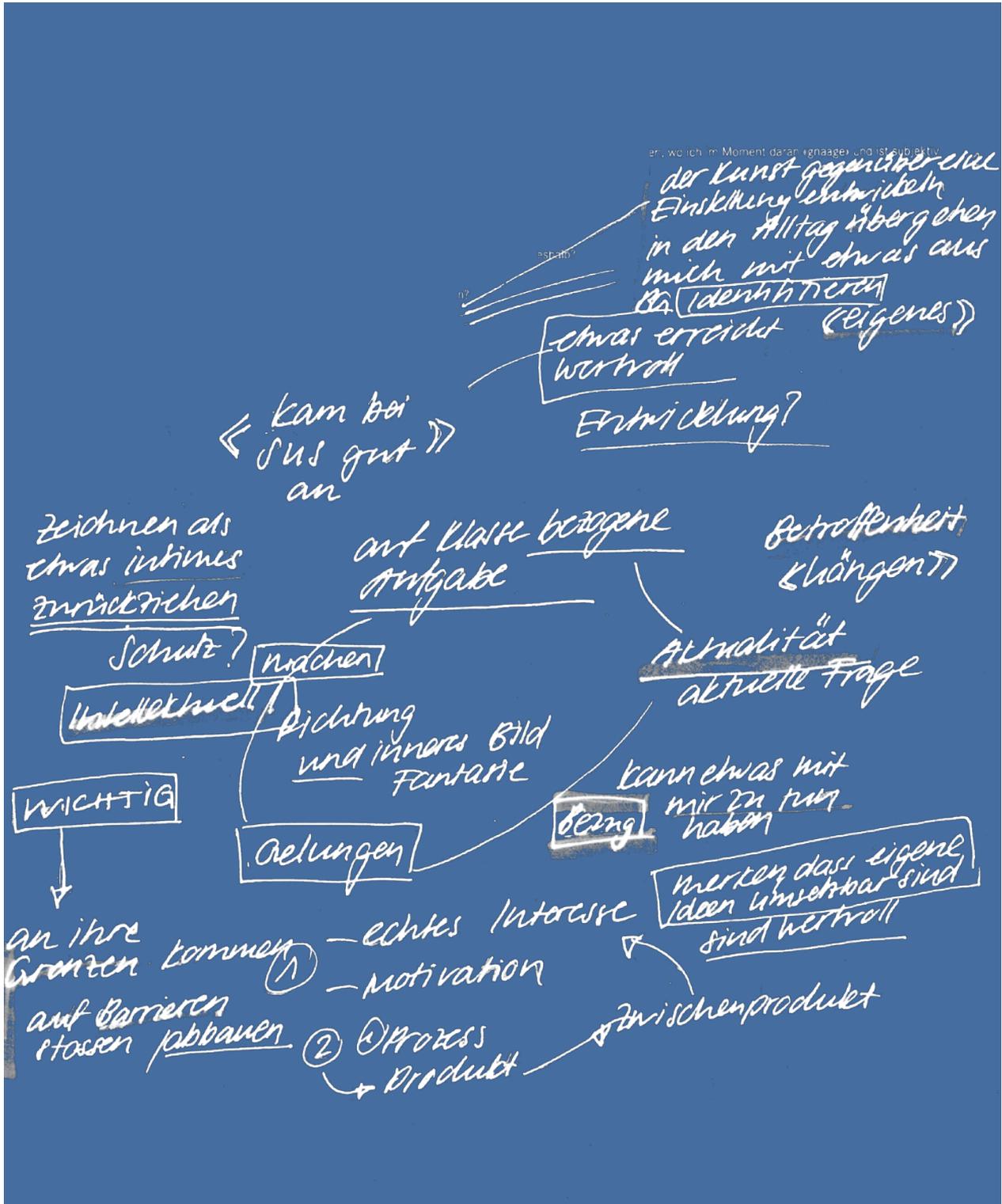
474 (Lehrperson C) Es ist gut. Es kann auch sehr entspannend auch sein - es hat etwas sehr spielerisches und zugleich sagt es sehr
 475 viel aus - wie die Menschen, was sie jetzt damit machen.

476 (Anina Dirnberger) Ja das auch - und ich finde, es ist eine sehr schwierige oder komplexe Thematik, was bin ich für ein Ver-
 477 mittlungstyp, was ist mir wichtig und was will ich - dass man, sobald etwas da ist, plötzlich einfacher wird. Noch eine andere
 478 Variante, einen komplexen Sachverhalt, Bezüge, räumliche sichtbar zu machen.

479 (Lehrperson C) Ja, das ist bestimmt sehr spannend. Wir haben jetzt nie über das Basteln gesprochen. Das ist vielleicht auch et-
 480 was, was man hört. Und was einen beschäftigen kann. Wenn es so despektierlich bezeichnet wird, unser Fachgebiet - basteln.
 481 Ich habe auch schon meine Schüler gefragt «was gehen sie nun? «föteln»? gehen sie nun fotografieren oder «föteln»? Mer-
 482 ken sie den Unterschied?» Und deshalb finde ich es spannend, es kann etwas auf eine andere sprachliche Ebene heben und
 483 das kann etwas auslösen. Das ist denke ich auch das spannende Thema bei dir. Es sind diese Modelle und mir scheint an der
 484 Hochschule wird zu viel über Modelle gesprochen, und das ist mir alles etwas zu theoretisch. Es ist ja schon gut, klar braucht
 485 es gute Texte und Auseinandersetzungen mit verschiedenen Positionen, das ist auch wichtig. Aber manchmal habe ich das
 486 Gefühl, es dreht sich so ein bisschen selbstgefällig - man müsste mehr so die Untersuchungen machen, im praktischen Bereich
 487 - und Mario Merz hat gesagt, auch in der Kunst «Sehnsucht muss Praktisch werden». Also nicht nur davon erzählen, sondern
 488 das umsetzen, leben oder sich manifestieren. Es ist wie so ein Kit, den du dabei hast, wie Duchamp mit seinem Koffer. Wir
 489 hätten da, einmal Knetgummi, zweimal Kohle...

490 Was mir hier noch wichtig scheint, ich habe Post-It Leimstifte: man kann es wieder wegnehmen. Man sollte mehr so gestalten.
 491 etwas wieder wegnehmen, wieder ummodellieren. Ich finde das wie so ein Prinzip im Gestalten. Auch skizzieren ist auch so ein
 492 Prinzip von ausprobieren, so und so und wieder ändern. Diese Offenheit und dieser Reichtum.

493 und es muss auch etwas laufen. Da kommen wirklich auch Schüler und finden «wow es ist so toll, da geht etwas! und zuvor
 494 mussten wir mal ein halbes Jahr mal einfach Äpfel abzeichnen.» Einfach aus Faulheit und dings .. ich finde es ist ein verantwor-
 495 tungsvoller Job.



Dirnberger: Gesprächsnotizen D

Lehrperson D

- 1 (.Anina Dirnberger) (.Einleitung. stellt die Fragekategorien vor)
 2 (.Lehrperson D) Ja, ich versuche es mal. Ob ich da Bescheid geben kann. Es sind natürlich sehr grosse Fragen und sehr weite
 3 Themenbereiche finde ich. Da könnte man sich extrem lange darüber unterhalten. Es sind sehr interessante Fragen, über die
 4 man immer wieder selbst auch nachdenkt. Wo ist man da, wo will man hin, wo kommt man an. Und ich denke, dass da eine
 5 enorme Entwicklung auch stattfindet. Und dass es daher sehr schwierig ist, zu sagen «Also ich bin jetzt dieser Typ von Ver-
 6 mittler». Ich merke nur schon in diesem letzten Jahr. Also im Vergleich meines zweiten Arbeitsjahres im Vergleich zum ersten,
 7 sehe ich bereits schon einen wahnsinnigen Unterschied darin, wie ich unterrichte. Diese Entwicklung oder nur schon das eine
 8 Jahr Erfahrung ist gewaltig. Wie man sich vielleicht anpasst. Gewisse Sachen aus der Erfahrung merkt und bemerkt. Dann in
 9 der Planung und im Unterricht selbst ändert. Diese Unterschiede sind enorm. Daher finde ich es sehr schwierig, sich festzule-
 10 gen. Oder sich einen Rahmen zu geben. Oder zu sagen «ich glaube, ich bin eher dieser Typ». Ich kann höchstens sagen, was
 11 ich merke, dass mir wichtig ist, oder vielleicht auch, was im Team - im Vergleich mit den anderen Fachlehrpersonen, wo ich
 12 da vielleicht eher meine Schwerpunkte setze. Dass mir andere Dinge vielleicht wichtig sind. Gerade in diesem Fachteam ist es
 13 extrem, wir stehen sehr viel miteinander im Dialog. Mit anderen, über die Arbeiten. Es ist oft so, dass wir gemeinsam über die
 14 Arbeiten sprechen, oder über die Idee, die dahintersteckt. Über die Aufgaben. Und da kommen ganz verschiedene Arten von
 15 Gesprächen heraus. «Wieso, wie hast du das gemacht? Wie bist du auf diese Idee gekommen?»
 16 Und ich glaube da wird einem sehr bewusst, wo man genau die eigenen Prioritäten gesetzt hat. Ich denke zu Beginn macht
 17 man das sehr unbewusst und bemerkt es erst im Unterricht selbst und im Vergleich mit den anderen, was vielleicht so die
 18 eigenen «Spezialitäten» sind.
 19
 20 (.Anina Dirnberger) Ich denke schon auch, dass es nicht möglich ist so aus dem Stand heraus zu sagen «Ich bin so». Ich pro-
 21 biere einfach mal über einige Fragen etwas herauszufinden, klar auch als Momentaufnahme verstanden. Und gerade auch auf,
 22 zum Beispiel solche Wechsel, wie du bei dir beobachtet hast, Dinge, die sich nicht im Zusammenhang mit den Fragen ergeben,
 23 aber wichtig oder auffällig sind, am Ende nochmals zu sprechen kommen.
 24 Zum Beginn: Rückblickend in diesen zwei Jahren, gibt es ein Unterrichtsprojekt, das du jetzt als besonders gelungen bezeich-
 25 nen würdest? Und im Hinblick worauf?
 26 (.Lehrperson D) Ja, das gibt es. Es gibt einige. Möchtest du die Inhalte hören? Grob umreissen.
 27
 28 (.Anina Dirnberger) Gerne, ja. Grob umreissen und auch ausführen, was genau das Projekt für dich so gelungen oder erfolg-
 29 reich gemacht hat.
 30 (.Lehrperson D) Also etwas. Ich finde es sehr schwierig, das alles in Worte zu fassen. Aber einige dieser Produkte sind hier
 31 gerade noch aufgehängt. Es sind jetzt zwar die Malereien - sie sind zuerst v.a. von Zeichnungen ausgegangen. Das ist jetzt
 32 eine Arbeit, die ich sehr gelungen erlebt habe. Mit einer vierten Klasse. Das kann einerseits wahrscheinlich damit zusammen-
 33 hängen, dass ich von einer Stimmung ausgegangen bin, die in der Klasse vorherrschte. Es ist eine sehr ruhige Klasse, nicht
 34 sehr aktiv, z.B. bei einer Bildbesprechung ist es eher schwierig, dass sie sich melden. Sie haben jeweils am Nachmittag bei mir
 35 Unterricht und ich hatte immer so das Gefühl, sie «hängen» es da so ein bisschen in ihren Stühlen und irgendwie so. Und
 36 dann gab es zeitgleich in Winterthur wo ich wohne diese Auseinandersetzung - mit Demonstrationen auf der Strasse, die von
 37 der Polizei stark blockiert wurden - es ging dabei um die Frage, welche Plätze es in Winterthur überhaupt gibt für Jugendliche,
 38 für junge Menschen und auch für Kulturschaffende und was geschieht in dieser Stadt. Es ging um Raum einnehmen, Raum-
 39 Umverteilung, Einengung. Und daraus entstand die Idee - diese Auseinandersetzungen gibt es auch viel im Schulhaus oder
 40 zum Beispiel hier unten entlang dem Bach, haben sie einfach die Parkbänke entfernt. Weil sie finden, Jugendliche hängen auf
 41 diesen Bänken herum, das ist störend. Oder sonst Orte, wo Jugendliche sich nicht mehr aufhalten dürfen, oder nicht sitzen
 42 können - z.B. am Bahnhof, man darf nicht mehr sitzen, man darf nur noch stehen, sonst kommen die Polizisten und so. Das
 43 wurde immer wieder ein Thema mit den Schülern. Weshalb wurden diese Bänke entfernt. Und da kam mir die Idee, man könn-
 44 te das Thema «hängen» mal thematisieren. Und eigentlich wollte ich mal mit ihnen figürlich Zeichnen und merkte dann, dass
 45 es sehr komplex ist - es ist keine musische Klasse, sondern mit Neusprachlichem Schwerpunkt. Da müsste man zuerst mit der
 46 stehenden Figur beginnen - man würde einfach sehr viel Zeit brauchen. Dann habe ich da im Schulzimmer mit Matratzen und
 47 Kissen ein Lager aufgebaut hier konnten sie sich dann - auch zurückziehen, sie konnten auch ins Vorbereitungszimmer und
 48 sich dort einrichten, sich hinlegen, setzen, hängen. Ich habe dann so Bilder gezeigt, z.B. von Klimt Zeichnungen, wo Stoffalten
 49 in den Körper übergehen, linear aufgebaut sind und die Schüler haben dann begonnen, sich so gegenseitig abzuzeichnen.
 50 Also die einen haben gezeichnet und die anderen «Modell-gelegen». Und teilweise fast eingeschlafen (.lacht) das wäre, wenn
 51 die anderen Lehrpersonen das sehen - Von dem her - das wäre vielleicht nicht an jeder Schule ideal, wenn die Hälfte der Klasse
 52 im Unterricht schläft. Aber ich fand, das gehört irgendwie dazu und das nächste Mal müssen sie dann dafür umso intensiver
 53 zeichnen, wenn sie an der Reihe sind zu beobachten. Ja und dann sind so Zeichnungen entstanden, die haben sie dann aus-
 54 gewertet, selbst auch ausgelegt. Mit der Zeichnung, die ihnen am meisten gefiel, arbeiteten wir dann weiter. Ich habe ihnen
 55 schwarzweiss-Fotografien gegeben von Landschaften, von verschiedenen Fotografen. Daraus konnten sie sich dann Collage-

- 56 Artig eine eigene Fantasie-Landschaft zusammenbasteln - aber sie haben es dann mit Kohle umgesetzt. Eine Kohlezeichnung
57 von diesen Landschaften und dann die Zeichnung ihrer Mitschüler da hineingesetzt.
58 Da sind stimmungsvolle Bilder entstanden und ich hatte das Gefühl, sie können sich mit diesen - sie haben das sehr gerne
59 gemacht. Und es war vom sozialen her auch spannend, so «wo platziere ich jetzt die Zeichnung von meiner Freundin». Auch
60 wie platziere ich diese Figur in diesem Raum, wie ist die Stimmung, die Lichtstimmung und so weiter. Ja. Das habe ich sehr
61 gelungen erlebt. Ich habe gespürt, dass es bei den Schülern auch gut ankommt. Und schlussendlich haben alle - auch die, die
62 nicht besonders starke Zeichner sind - haben etwas zustande gebracht - und ich finde, es sind. Alle irgendwie wertvoll. Ich
63 glaube, es hatte auch stark damit zu tun, dass sie sich zum zeichnen auch zurückziehen konnten. Es war nicht so, dass jemand
64 Modell steht und alle drum herum stehen und zeichnen. Sie waren dann ungestört. Klar ging ich sie unterstützen, ging helfen.
65 Aber dieser Rückzug schien mir in dem Moment irgendwie wichtig zu sein.
66 Das ist das eine. Und das andere ist mit einer ersten Klasse. Da habe ich zum Thema Farbe, verschiedene Farbsysteme gezeigt
67 und anschliessend konnten sie anhand von einem kleinen Text eine Malerei erstellen. Ich gab ihnen einen kleinen Text von einer
68 Beschreibung einer Landschaft, also wie jemand beschreibt, wie er in den Wald schaut. Diesen Text habe ich selbst geschrie-
69 ben - zu der Situation, dass eine Person - «Du stehst da und blickst in den Wald hinein. Es hat verschiedene Arten von Blättern,
70 feine Farn-artige. Es riecht nach Harz etc.» Und von diesem Text gingen sie dann aus und haben - ich habe ihnen verschiedene
71 Grüntöne gezeigt - sie gingen davon aus und haben möglichst viele Grüntöne gemischt und gingen dann davon aus um das
72 zu malen, was man sieht, wenn man in diesem Wald steht. Ich habe noch zwei drei Bilder von Monet gezeigt, mit diesen
73 Fleckentechnik. Und ich finde, da sind tolle Malereien entstanden. Grosse. Und irgendwie sind es eigene Bilder, die die Schüler
74 da entwickeln können. Sie sind ja noch sehr jung in diesem Alter, so 12/13. Aber es sind doch ihre inneren Bilder von denen sie
75 ausgehen. Und trotzdem haben sie mit dem Text eine kleine Führung. Man führt sie so in eine Richtung. Und trotzdem ist es
76 ein inneres Bild, es ist nicht irgend einfach ein Abmalen, etwas wiedergeben oder abbilden. Sondern einfach auch die Fantasie.
77 Was ich wichtig finde mithineinzunehmen. In dem Alter haben sie noch so viel Fantasie und innere Bilder. Noch. Und das geht
78 später irgendwann weg.
79
- 80 (.Anina Dirnberger) Könntest du es allgemein in eine Formel - auch stichwortartig - fassen, was denn für dich ein gelungenes
81 Projekt alles auszeichnet?
- 82 (.Lehrperson D) Ich empfinde etwas als gelungen, wenn ich den Eindruck habe, dass die Schüler merken, dass diese Arbeit
83 etwas mit ihnen zu tun haben kann. Dass sie einen persönlichen Bezug haben zu der Arbeit. Man merkt es der Stimmung
84 an. Wenn es gelingt, dass - nein, konzentrierte Stimmung finde ich nicht so gut. Ein Mittelding zwischen konzentriert und
85 lebendig. Wenn alle einfach still an ihren Tischen sitzen und etwas zeichnen finde ich das nicht unbedingt so ideal. Auch wenn
86 es sonst in der Schule vielleicht als ideal gilt. Aber wenn man merkt, jeder ist an irgendwas am herumdenken, ist drin, schwatzt
87 vielleicht auch darüber oder bewegt sich - spricht mich an und ich merke, da ist wirklich ein echtes Interesse vorhanden, eine
88 Motivation. Ja, das ist das wichtigste für mich. Und der Prozess, die Atmosphäre. Das Produkt ist für mich eigentlich zweit-
89 rangig. Obwohl der Schüler das Produkt sehr wichtig findet. Sogar fast das Wichtigste. Und ich finde, das müssen sie noch
90 stark lernen, vor allem auch wenn sie dann älter sind, dass auch Zwischenprodukte sehr wertvoll sein können. So dass sie in
91 dieses gestalterische Prozessdenken reinkommen. Und es nicht so wie in anderen Fächern - so leben, dass sie eine Aufgabe
92 erhalten, eine Idee entwickeln innerhalb von fünf Minuten und diese dann umsetzen. Und mit dieser Einstellung kommen sie
93 häufig auch ins BG. Und da muss man sie «druf ufe lupfe», dass es auch etwas bringt, sich auszubreiten, mal eine Sackgasse
94 einzuschlagen und dass ein guter Prozess nicht heisst, ich hatte mega schnell eine super Idee, der Prozess war ideal, ich bin
95 zielstrebig darauf zugegangen und habe es sofort umgesetzt.
96 Genau.
97
- 98 (.Anina Dirnberger) Das ist also etwas, was ein Maturand eingesehen oder erlebt haben soll? Oder als Variante aufgezeigt
99 bekommen haben?
- 100 (.Lehrperson D) Nein, ich denke, das kann man so schon nicht gerade sagen. Es gibt so viele verschiedene Schüler. Wenn
101 jemand wirklich in diese Richtung gehen möchte, wird es schon wichtig, dass er das mal so erlebt hat und auch reflektiert hat.
102 Aber ich glaube, für alle Schüler wäre das zuviel erwartet. Es gibt nach wie vor Schüler, die durch die Matur gehen und die das
103 so - denen das halt auch nicht soviel sagt. Ich denke, da muss man realistisch bleiben. Geschweige denn, dass sie in der Lage
104 sind, es selbst zu reflektieren. Von daher kann ich nicht sagen, das ist das Hauptziel oder so. Das Hauptziel würde ich herunter-
105 brechen und sagen, wichtig ist, dass sie in BG irgendwie - auf Grenzen gestossen sind. Auch von ihren Anschauungen her. Vor
106 allem wenn sie mit so Barrieren kommen wie mit «Kunst ist eh alles elitärer Schrott, viel zu teuer und sowieso doof», sondern
107 dass sie merken, wie alltäglich Kunst sein kann und dass sie sich in BG vielleicht «verführen» lassen. Von gewissen Dingen. Das
108 finde ich, das wäre das Ziel. Dass man die Schüler mit ihren Sinnen - dass man ihre Sinne sensibilisieren kann und sie ästhetisch
109 oder auch intellektuell gepackt werden können durch künstlerische Arbeiten. Und selbst auch Freude haben am machen und
110 mit dem Material arbeiten. Und merken, dass sie eigene Ideen umsetzen können und dass es sich lohnen kann, eigenen Ideen

111 nachzugehen. Dass es sich lohnen kann.

112 Ja und im Idealfall haben sie natürlich auch Freude daran.

113

114 (...)

115 (.Anina Dirnberger) Was würdest du dir wünschen, dass deine Schüler_innen von dem, was da bei dir gemacht wird, geschieht erzählen? Was würdest du gerne über deinen Unterricht hören?

116
117 (.Lehrperson D) Ist noch schwierig zu sagen. Also gerade wenn sie das Schulzimmer verlassen sagen sie wahrscheinlich «pooah endlich ist das BG vorbei». Hm allgemein. Nein ich glaube. Ja es kommt darauf an, in welchem Zusammenhang sie das sagen oder wem gegenüber. Das finde ich immer noch schwierig. Vielleicht, was sie denken eher.

120 hm.

121 Dass sie vielleicht gewisse Dinge mitnehmen konnten. Das würde ich mir schon wünschen. Dass sie irgendwo im Alltag mal etwas sehen und finden «oh, hm. das erinnert mich an etwas» oder auch vielleicht. Ich glaube, toll ist, wenn sie merken, ah doch, ich kann mich mit gewissen Dingen auch später in der Zukunft, die da in BG abgingen irgendwie identifizieren können. Auch die, die nicht besonders ambitioniert sind. Dass sie irgendwie sagen können, doch da, das eine mal, als es da um die Farben ging, das habe ich irgendwie noch lustig gefunden. Dass sie einfach mit einem guten Gefühl diesen Dingen dann gegenüber stehen und wenn ich Glück habe, vielleicht auch in der Lage sind, der Kunst gegenüber eine Einstellung entwickeln, die nicht einfach nur vernichtend ist. Teilweise kommen sie wirklich mit so einer Einstellung an diese Schule und da prallen schon Welten aufeinander. Dass sie merken, dass Kunst nicht einfach nur irgendein Firlefanz oder eine Verzierung ist, sondern manchmal wirklich interessante Sachverhalte dahinter stecken oder sich gesellschaftliche Phänomene darin zeigen. Ja. Dass sie das Thema so die ganze Komplexität davon nicht einfach nur als Mauer sehen, sondern auch als etwas, das auch interessant für sie sein kann.

131

132
133 (.Anina Dirnberger) Was heisst für dich Bildung bezogen auf das Fach BG?

134 (.Lehrperson D) Mein Bildungsanspruch - also ich kann nur sagen - bei mir selber beobachte ich - durch meine gestalterische Ausbildung. Und das hat nicht nur mit der Schule zu tun. Also ich glaube, es hat am wenigsten mit der Schule zu tun, sondern mit der Eigeninitiative zu tun, mit der man sich der ganzen Sache annähert oder auch damit, mit welcher Motivation man sich den Themen annimmt. Also es ist nicht nur so, dass das die Schule das sozusagen ausmacht. Aber bei mir ist es wirklich so, dass ich durch die gestalterische Ausbildung mit anderen Augen jetzt durch die Welt gehe. Und das denke ist in vielen Fächern kann das das Ziel sein, dass man mit einer grossen Aufmerksamkeit durch diese Welt geht und Dinge wahrnimmt oder auch hinterfragt, die man sonst vielleicht überhaupt nicht gesehen hätte. Oder sich nicht damit auseinandergesetzt hätte. Und ich glaube schon, ganz verschiedenste Fächer tragen ihren Teil dazu bei, dass man anders durch die Welt geht und sich über mehrere Dinge Gedanken macht und auch über sich selbst in dieser Welt, nicht nur gegen Aussen. Sondern auch gegen Innen.

143

144 (.Anina Dirnberger) Darf ich gerade hier anknüpfen? Wenn du sagst: verschiedenste Fächer tragen dazu bei. Es gibt ja Positionen, die finden, dass BG da den wesentlichsten Teil dazu beiträgt. Wie erlebst du das? Auch, was in anderen Fächern gemacht wird? Gerade im Hinblick auf das «Die Weltanschauung von jemandem ändern». Dieses Überfachliche, kann das nur BG?

145
146
147 (.Lehrperson D) Nein, das glaube ich überhaupt nicht. Nein. Da ist doch der ganze Fächerkanon irgendwie auch darauf ausgerichtet. Muss doch irgendwie fast schon so sein. Und ich finde es genau aus dem Grund sehr wichtig, dass man sich auch fächerübergreifend sich an Dinge heranwagt. Jetzt mache ich z.B. gerade mit der Geschichte-Lehrerin ein Kunstgeschichte-Projekt und ich merke einfach 1. kann ich sehr viel von ihren historischen Hintergründen lernen und es gibt 2. für die Schüler viel mehr die Verknüpfung zwischen kulturellen Produkten, die man betrachtet und die stehen dann plötzlich im Zusammenhang mit politischen oder gesellschaftlichen Phänomenen. Und das kann ja das BG bis zu einem gewissen Punkt aufzeigen aber irgendwann ist es dann Rahmen-Sprengend. wenn man die ganzen Hintergründe auch wieder erklärt, dann ist man nur wieder am schwatzen, statt am tun. Und von daher ist man auch darauf angewiesen, dass sich das so mit anderen Fächern - wie die Hand reicht.

155

156 Ich finde, die Fächer könnten viel mehr zusammenspannen. Auch Deutsch hätte soviel Potential drin, wie man es mit BG auch vernetzen könnte. Ich finde es toll, wenn man sich mit den Lehrern auch absprechen kann und so sehen kann, was sie so machen, wo sie so stehen. Wie gesagt, mit der Geschichtslehrerin befassen wir uns intensiv mit dem Expressionismus, gehen auch ins Kunstmuseum und jetzt hat sich der Deutschlehrer auch gerade noch gemeldet «ah super, da kann ich gerade noch die expressionistische Lyrik einflechten». Und das ist etwas ganz tolles. Diese Ästhetik ist ja in der Sprache auch drin. So dieses Leuchten kann man da auch finden. Oder vielleicht könnte man es auch noch in Musik noch aufnehmen, was war denn da in der Musik. Wie die Fächer nicht so aneinander vorbeilaufen lassen, sondern mehr, die Schüler auch mehrere Überschneidungen erleben lassen. Und merken, dass schlussendlich alles irgendwie vernetzt wird.

163

164

165 (.Anina Dirnberger) Wie erlebst du demnach die Rolle des Faches im Vergleich mit anderen Promotionsfächern? Nimmt BG da

166 eine Sonderrolle ein?

167 (.Lehrperson D) Nein. nehme ich jetzt nicht so wahr. Der Austausch ist natürlich schon schwierig. Es ist ein riesiges Lehrerteam.
168 Und die Dinge, die ich da erwähnt habe, diese Gespräche, die da mit anderen Lehrpersonen stattgefunden haben, das ist
169 natürlich alles Zusatzarbeit. Das macht man im Rahmen eines Projektes oder einer Studienwoche oder so. Aber sonst ist es sehr
170 schwierig. Du kannst nicht immer so auf andere Themen und Fächer reagieren kann. Aber ich habe jetzt gar nicht das Gefühl,
171 dass BG ein Randfach - also weder dass es ein Randfach ist, noch dass es ein besonders spezielles Fach ist, habe ich jetzt gar
172 nicht das Gefühl. Nein.

173 Oder was meinst du?

174 (.Anina Dirnberger) Ja es geht schon in diese Richtung. Und ich finde es sehr schön, dass du das gar nicht so empfindest. Denn
175 jetzt gerade aus meiner eigenen Erfahrung auch aus meiner Kanti-Zeit - es waren so die «kurligen» Lehrer, der Weg des ge-
176 ringsten Widerstandes, das was man auch nicht so ernst genommen hat, oder das Fach, wo man seinen 5er auf sicher hatte.
177 Andererseits finde ich, wird es gerade in so Theoriediskursen etwas glorifiziert, was man in BG an der Persönlichkeitsentwicklung
178 des Schülers alles machen und erreichen kann, was sonst in anderen Fächern nicht machbar ist, oder nicht gemacht wird. Und
179 deshalb nimmt es mich wirklich auch sehr wunder, ein bisschen hinter die Kulissen verschiedener Schulhäuser hineinzublicken.
180 und zu sehen, wird das einfach so dramatisiert oder ist das ein Bild, das ich aus meiner eigenen Schulbiografie in mir mittrage.
181 Und es beruhigt mich sehr, also es freut mich sehr, dass das in der Praxis überhaupt nicht so erlebt wird. Und dann frage ich
182 mich jeweils, wozu dann diese ganze Debatte ständig. Wieso nicht einfach: es ist wie alles andere auch. Und das ist gut.

183 (.Lehrperson D) Ja. Aber es ist natürlich schon so, also ich finde, es hat eine Wichtigkeit, dieses Fach und die muss man schon
184 auch sehen. es hat lange darum gekämpft, um Anerkennung auch, dieses Fach. Es war lange so einfach ein «Plauschfach».
185 Und das ist schon so die Einstellung manchmal der Schüler. Sie kommen manchmal mit dieser Einstellung hierhin aus der
186 Primarschule und müssen dann einfach damit konfrontiert werden «Hey, da ist ein Anspruch vorhanden, du musst zu einer
187 gewissen Zeit etwas abgeben und wenn du das nicht hast, musst du nacharbeiten kommen.» also diese Verbindlichkeit des
188 Faches, es an Kriterien festmachen, da müssen sie sich zuerst daran gewöhnen. Sie kommen überhaupt nicht mit dieser
189 Einstellung von der Primarschule her. Es ist so das Fach wo man probiert etwas lauter zu sein und ein bisschen mehr Blödsinn
190 machen. Wir haben hier Halbklassen und das ist absolut super so. Da kannst du von Anfang an sehr - konkret auch auf die
191 einzelnen Schüler auch eingehen und sie individuell beraten und es geht dann auch um das Interesse. Darum, hey, was machst
192 du denn da und was interessiert dich und was möchtest du denn zeigen. Und dann merken sie dann ah. uhps. Es ist ja nicht
193 einfach irgendetwas. Jetzt machen wir wirklich etwas. Und das ist ein sehr guter Moment. Und das geht meist nicht lange,
194 bis sie das merken. Klar gibt es zwischendurch immer wieder die Durchhänger. Oder dann hört man einen 2.Klässler noch im
195 Freien und dann klingelt es und er ist offensichtlich zu spät und dann sagt der mir «bööh ist ja nur BG» und kommt zu spät da
196 rein. Klar. Da nerve ich mich gewaltig. Aber dann ist natürlich wieder die Frage, ob es einfach um die Provokation mir gegen-
197 über geht oder ob es wirklich seine Einstellung zum Fach ist.

198

199 (.Anina Dirnberger) Wenn du sagst, sie kommen so mit Erwartungen wie «ein bisschen pläuschen» gibt es schon einen Kon-
200 flikt, den man aber ziemlich schnell beheben kann, dadurch, dass einfach klar ist, was du von ihnen auch erwartest. Hast du
201 auch schon «Konflikte» erlebt, wo die Begrifflichkeiten das Problem waren?

202 (.Lehrperson D) Ja, das habe ich auch schon erlebt. Von ganz unterschiedlichen - Auslegungen. So die Erstklässler sind immer
203 wieder erstaunt, wenn ich sage, so, heute gehen wir in den Gipsraum, modellieren. Und dann finden dann «Was? aha, wir
204 können auch mit Ton und Gips arbeiten? Ja aber Bildnerisches Gestalten, das ist ja kein Bild» - deshalb nerve ich mich auch so
205 über diesen Begriff. Also irgendwie - Bildnerisches Gestalten ist wirklich ein ganz doofer Begriff oder eine ganz doofe Bezeich-
206 nung für das Fach, finde ich.

207 Das ist so das eine, dass sie in erster Linie einfach mal an das zweidimensionale denken. Das andere ist, wenn man mit den
208 Älteren mal so konzeptionell arbeitet, dann merkt man ganz stark, dieses «die erstbeste Idee gerade umsetzen». Das Ideen
209 entwickeln und nicht die erstbeste Idee sofort gut finden. Da muss man sie schon sehr an das prozesshafte arbeiten heranfüh-
210 ren. Und auch dort gibt es manchmal so - jetzt bei dem letzten Projekt in dieser Art habe ich erlebt, dass eine Schülerin meinte
211 «Also DAS ist jetzt für mich Kunst». Einfach so das ganz lange an einer Idee herumstudieren und dann eigentlich einfach vom
212 intellektuellen her ausgehen und das dann umsetzen. Also die Schüler haben beispielsweise eine Installation gemacht. Und
213 sie hat dann wie gefunden, das ist es jetzt. Sozusagen etwas «herunterkochen», eine grosse Auslegeordnung machen und
214 dann etwas einkochen auf «das ist jetzt eine tolle Idee, jetzt setzen wir die so um, mit dem und dem und dem.» da kam diese
215 Bemerkung, das ist jetzt wirklich Kunst. Und nicht mehr einfach ein bisschen Bildnerisches Gestalten. Ja.

216 (.Anina Dirnberger) Oh, schöner Moment, gell?

217 (.Lehrperson D) Jah, das habe ich wirklich ganz toll gefunden. V.a. ist sie eine Schülerin, die jetzt zeichnerisch recht Mühe
218 hatte. Auch nicht so Geduld und so - genau sie musste ich eigentlich zu Beginn sehr stark ausbremsen. Sie haben im Team zu
219 zweit gearbeitet und das braucht an sich schon mehr Zeit - ich glaube sie hat dann begonnen, darin wirklich eine Qualität zu
220 erkennen. Das haben leider nicht alle so - ist mir nicht bei allen so gelungen.

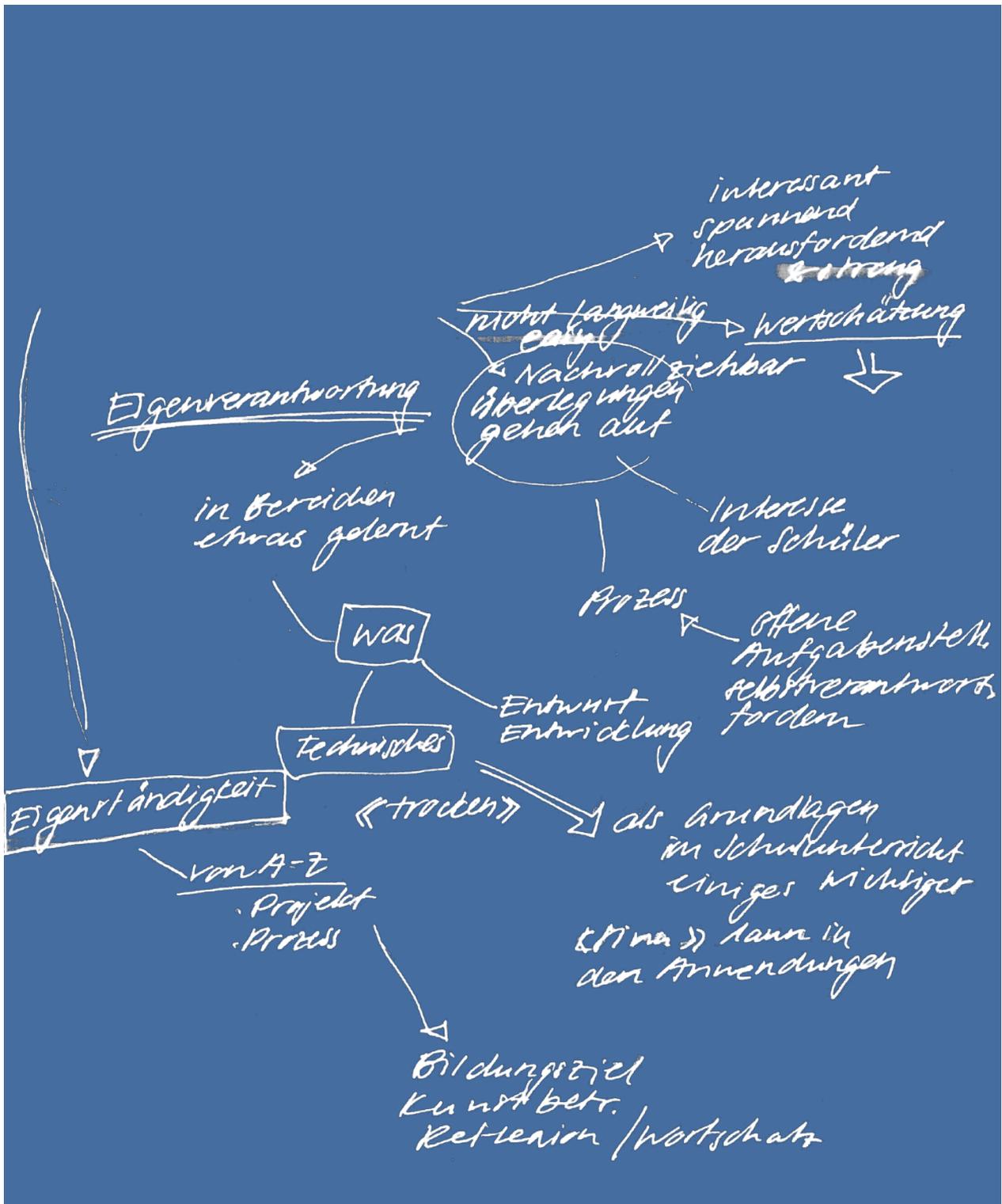
- 221 (.Anina Dirnberger) Hm. Ja ich denke gerade an eine Vorlesung an der ZHdK, wo uns ein Dozent gesagt hat: so im Stil von,
 222 wenn du nur schon 20% der Schüler erreicht hast, dann hast du als Vermittlerin erfüllt - mehr liegt nicht - mit mehr darfst du
 223 eigentlich gar nicht rechnen.
- 224 (.Lehrperson D) Ja, das kann aber auch sehr erleichternd sein, wenn man - ja man hat es da mit irgend - irgendwelchen Leuten
 225 zu tun, die aus verschiedensten Familien und Bereichen kommen, die verschiedenste Einstellungen mitbringen - da muss man
 226 sich keine Illusionen machen, es müssen ja nicht alle Künstler werden. Es hat ja eh schon zuviel (.lacht)
- 227 (.Anina Dirnberger) Du hast erwähnt, Bildnerisches Gestalten sei ein Begriff, den du doof und nicht passend findest. In welche
 228 Richtung müsste ein passender Begriff denn gehen? Wie z.B. in Deutschland wo es Kunst / Kunsterziehung heisst?
- 229 (.Lehrperson D) Hm. Kunstunterricht. Ja dann kommt man noch ins Zeug mit den Musikern oder den Theater-Leuten. Ich finde
 230 eigentlich sollte man alle musischen Fächer zusammenbringen. Einen riesigen BG-Musik-Theater-Film - Trakt sollte es an den
 231 Schulen geben. Tanz auch noch. Und dann sollte das Ganze Kunstunterricht heissen. Glaube ich im Moment. Das würde mir
 232 vorschweben für die Zukunft der Schule. Könnte aber noch lange dauern. Kunstunterricht als Überbegriff für die musischen
 233 Fächer. So wie Naturwissenschaftliche Fächer.
- 234 (.Anina Dirnberger) Das ist gerade ziemlich ähnlich wie mit der ZHdK - wie lange ist es her, seit die musischen Studiengänge
 235 unter «Hochschule der Künste» zusammengefasst wurden? Ich weiss es nicht. Aber es läuft so ein bisschen in die Richtung?
 236
- 237 (.Anina Dirnberger) Jetzt überleitend zu den letzten Fragen, mit den Vorhaben und Absichten von dir vs. die Erwartungen und
 238 Vorstellungen der Schüler. Die tollen «Aha-Erlebnisse» hast du bereits erwähnt, auch das mit dem Gipsraum war ja eigentlich
 239 eher positiv. Gab es auch schon Momente, wo du etwas an die Klasse herangetragen hast und merken musste, dass niemand
 240 wusste oder verstand was das sollte?
- 241 (.Lehrperson D) Ja, das gab es schon oft. Ganz zu Beginn v.a. Im ersten Jahr bist du eigentlich nur am Ausprobieren. Denn -
 242 also ich habe zuvor ja an der Primarschule unterrichtet, von daher wusste ich schonmal ungefähr, was man mit den jüngeren
 243 Schülern machen könnte, was dort sein könnte - aber auch das schon nicht so genau. und irgendwie hatte ich zu Beginn stark
 244 die Einstellung: jetzt bist du an einem völlig anderen Ort, jetzt bist du an einem Gymnasium. Die Ansprüche müssen da oben
 245 sein. Nur ja nicht untervorderen, nicht mit so Primarlehrerzeug kommen, das ist irgendwie doof und kindisch. Und dann muss-
 246 te ich merken, dass es diese Grenze eigentlich gar nicht gibt. Man muss stark herausfinden, was der Altersstufe entspricht und
 247 auch was sie interessiert. Und das muss sich wie einpendeln. Bei den Jüngeren habe ich das dann schneller gefunden. Aber bei
 248 den Älteren, da habe ich Dinge wirklich ausprobiert, sie zu Beginn vor allem eher überfordert, wie Studenten behandelt, weil
 249 ich ja selbst erst gerade Studentin war, das ist schon trügerisch. Oder die erste Maturaarbeit, die ich betreut habe. Ich hatte
 250 bereits den Anspruch, dass sie zum Beispiel reflektiert, was sie macht. Und das kann man auch in diesem Alter noch nicht so
 251 stark erwarten. Also ich musste - v.a. bei den Älteren musste ich meine Ansprüche extrem herunterschrauben.
- 252 Meinst du noch einen konkreten Moment? hm. Doch, etwas war da. Mit einer zweiten Klasse wollte ich mal das perspektivi-
 253 sche Zeichnen anschauen. Und da dachte ich zu Beginn ich zeige jetzt nur mal einfach, wie man so Klötze aufeinanderschich-
 254 ten kann, konstruierend. Eine «Über-Eck-Perspektive». Schön Schritt für Schritt. Mal einen Klotz so gezeichnet und dann zeige
 255 ich so schön, wie man da jetzt einen zweiten obenauf legen. Mit Diagonalen und so. Und da musste ich merken, das ist viiel
 256 zu schwierig. Und es gab sogar einen Schüler in der Klasse, wo ich merkte, dass er sich das wirklich einfach noch überhaupt-
 257 garnicht vorstellen. So das mit den Transparenten Quader, dass man da Linien sehen kann, die man ja gar nicht sieht, ausser
 258 der Würfel ist aus Glas. Das war einfach zu abstrakt und das räumliche Vorstellungsvermögen - das war wirklich eine Überfor-
 259 derung. Ich sass die ganze Stundeneben diesem einen Schüler und habe jeden Strich gezeigt, den er machen muss. und da
 260 merkte ich «oh, jetzt hast du zu stark gezogen - am Gras» da kannst du in der vierten nochmals damit kommen. ja. Da war es
 261 wirklich so, dass ich diese Untergymnasiasten überschätzt habe. Und merkte, dass ich etwas herunterfahren muss. Aber das ist
 262 einfach so, wenn man beginnt. man weiss es einfach noch nicht, muss es mal machen und merken, uups. das geht nicht.
- 263 (.Anina Dirnberger) Kannst du aus deiner Sicht eine Tendenz beschreiben, was die Schüler gerne machen wollen, was sie inter-
 264 essiert? Wie gehst du auf ihre Wünsche ein?
- 265 (.Lehrperson D) Also ich mache jeweils Ende Semester Feedbackrundenen, wo ich mit allen Klassen einen Fragebogen ausfülle.
 266 Was hat ihnen besonders entsprochen und was nicht, wo haben sie am meisten gelernt und das ist sehr spannend, dass dies
 267 manchmal auseinandergeht. Dass sie teilweise Arbeiten sehr gerne machen und gleichzeitig das Gefühl haben gar nichts dabei
 268 zu lernen. Obwohl ich zum Beispiel - also es ist noch spannend zu wissen, wo sie das Gefühl haben, etwas zu lernen in «die-
 269 sem BG». Und das geht teilweise total mit meiner Meinung auseinander. Aber mich interessiert vor allem, was ihnen entsprach,
 270 sie dürfen da auch Wünsche anbringen, mit welchen Materialien sie gerne arbeiten würden, welche Themen sie interessieren.
 271 Und da kommen oft 3D Dinge. Also mit Gips arbeiten, mit Holz. Oder dann kommt: wir wollen mal mit Spraydosen mal Graf-
 272 fitis sprayen und so. ich muss das dann einschränken. Ich versuche schon auf einige Wünsche einzugehen, aber nicht auf alle.
 273 Das würde völlig ausufern. Und sowieso, egal was du machst, du kannst es nicht allen Recht machen. Es gibt immer die, die es
 274 doof finden, oder die es nicht interessiert. Ja also allermeistens. Ich kann einfach nicht davon ausgehen, dass alle einfach voll
 275 begeistert mitmachen. Aber es gibt so Schulklassen, die haben irgend so eine Atmosphäre - wo ich das Gefühl habe, da könn-

276 te ich wasweissich machen und - ich könnte irgendetwas machen. Die sind so begeisterungsfähig und die ganze Klasse geht
277 mit, weil sie einige so Zugpferde haben. Es ist stark auch davon abhängig. Ich arbeite daher auch nicht mit allen selben Klassen
278 parallel. Also ich sage nicht «mit allen zweiten Klassen mache ich jetzt das». Sondern ich arbeite sehr unterschiedlich, je nach
279 Klasse. Manchmal äussert die Klasse irgend ein spezielles Interesse und dann versuche ich das schon zu berücksichtigen. Zum
280 Beispiel mit Schrift. Eine Klasse hat sich z.B. gerade gewünscht, sie wollen sich unbedingt mit Schrift mal auseinandersetzen
281 und jetzt probiere ich das für sie irgendwie miteinzubeziehen.
282 (.Anina Dirnberger) Ist schön, wenn sie mit ihren Wünschen wirklich auch zu dir kommen. Ist nicht selbstverständlich.
283 Ja. Also ich bin in etwa durch mit meinen Fragen. Hast du noch irgendetwas, was du findest, wäre noch wichtig? Etwas wo-
284 nach ich gar nicht gefragt habe?
285
286 (.Lehrperson D) Uh. Ich weiss gerade nichts. Aber wie gesagt, es ist ein riesen Thema und wir könnten da noch viel länger
287 darüber diskutieren. Aber ich glaube. Ja im Moment ist so das Wichtigste, oder das was mich im Moment gerade beschäftigt.
288 Das konnte ich sagen. Aber ich denke das Thema ist sehr wichtig.
289 Ja und es hat auch etwas, so hey, was mache ich da eigentlich die ganze Zeit. Mal versuchen sich irgendwo festzulegen. Fin-
290 den: das ist jetzt etwas, was sie mitnehmen sollen. Wenn man das mal so durchdenkt und hinterfragt, macht es auch für einen
291 selbst wieder mehr Sinn und könnte dadurch auch versuchen seinen eigenen Unterrichtsstil immer weiterzuentwickeln und
292 zu hinterfragen. Ich glaube, etwas kommt mir jetzt doch noch in den Sinn. Man ist sehr sehr frei in diesem Job. Also was die
293 Inhalte zum Beispiel angeht. und das habe ich so gerne an dieser Arbeit. Es ist etwas von allertollsten. Überhaupt. Da glaube
294 ich ist es dann auch grundlegend wichtig, dass man sich wirklich diese Dinge auswählt, die man - klar, sich auch mit dieser
295 Altersstufe auch vorstellen kann umzusetzen, die der Zielgruppe und den Schülern halt auch entspricht - aber auch Dinge,
296 die einen selbst auch begeistern. Dass man sich dort wagt, das zu tun und thematisieren, wo man selbst gerade daran am
297 herumstudieren und gestalten ist. Und wenn man das den Schülern mitgehen kann, diese Begeisterung, dann geht es glaube
298 ich von selbst auf das Ziel zu. Und das ist glaube ich schon etwas, was man nicht ausser Acht lassen darf. Und nicht immer:
299 oh, jetzt sollte ich noch etwas 3D, jetzt mal wieder malen, oh mit Holz haben sie noch nie gearbeitet. Das ist einerseits sicher
300 gut und das abwechslungsreiche am Unterricht. Aber andererseits, wenn man selbst etwas hat, wofür man wirklich brennt. Und
301 merkt, wow, da möchte ich selbst noch ein bisschen - da habe ich jetzt wahnsinnig Lust, das zu vermitteln oder irgendwas,
302 was man gesehen hat und einen fasziniert hat, oder eine Ausstellung, die man besucht hat. Dann finde ich muss man das
303 unbedingt aufgreifen. Auch wenn es vielleicht völlig ausserhalb der Planung ist, oder von heute auf morgen kommt. Aber ich
304 glaube, diese Freiheit hat man und die sollte man auch nutzen, dass man solche Dinge wagt. Und das habe ich z.B. im ersten
305 Jahr auch nicht so gemacht. Ich dachte da immer, ich könnte noch das, diese Ziele noch, das noch abdecken. Und mit der Zeit
306 habe ich gemerkt, dass soviel geschieht, und geschehen kann, wenn ich mich wage, auf meine eigenen Interessen einzulassen
307 und diese als Inhalte nehme. Natürlich nicht immer, aber auch. Und diese so einfließen lassen.
308 (.Anina Dirnberger) Dann bist du für die Schüler als Mensch vielleicht auch eher fassbar. Wenn du über deine Begeisterung
309 spürbar bist. Gibt es umgekehrt auch Dinge oder Themen, die du umgehst? Dinge, wo du nicht warm wirst damit?
310 (.Lehrperson D) Jah. es ist so ein riesiges Gebiet. Also eher, dass mich gewisse Dinge sehr interessieren, ich mich aber noch
311 nicht wage, sie mit den Schülern zu thematisieren. Zum Beispiel Performance oder so. Da wüsste ich nicht so richtig wie. Da
312 müsste ich noch Unterrichtsprojekte sehen, die in diese Richtung gehen. Und mich konkreter einarbeiten, Dinge lesen. Es
313 würde mich schon interessieren, aber wie jetzt das mit den Schülern aufzugleisen, das ist etwas, was mir noch sehr fern ist.
314 Ode teilweise auch so technische Dinge. Da musst du immer auf dem neusten Stand sein, die neuen Software-Programme. Ja
315 Compi, das finde ich schon nicht so das tollste. Da gibt es sovielen Materialien und Programme.
316 Aber ich habe auch schon so gearbeitet. Gerade so Stop-Motion Filme mit Jüngeren, ich finde auch, dass man das unbedingt
317 einflechten soll. Aber es wird dann schnell sehrsehr komplex mit den Computerprogrammen. Ich glaube man muss gute
318 Aufgaben haben, die mit wenigen Funktionen auskommen, etwas hinzubringen, damit sie auch noch zum Gestalten kommen
319 und nicht nur alle Funktionen anwenden lernen müssen. Das ist so der Punkt, wo ich mich immer up-to-date halten muss und
320 mit anderen absprechen «hey, und wie machst jetzt du das mit Photoshop, dass es auch noch reizvoll ist, aber nicht zuviel und
321 nicht zu komplex». Dass sie einfach nicht wieder stundenlang am Compi sitzen, das tun sie in den anderen Fächern bereits und
322 zu Hause nochmals. UND hier könnte man wirklich mit so vielen Materialien arbeiten. Sie schätzen es auch extrem, mit den
323 Händen zu arbeiten. Das eine Rückmeldung, die ich immer wieder erhalte. Oder dass sie mich fragen «Darf ich auch noch mit
324 meinen Fingern in das Bild malen?» und dann muss ich sagen, ja klar mach!
325 (.Anina Dirnberger) Also fahren sie gar nicht nur auf die neuen Medien ab, und nochmals digital und nochmal digital.
326 (.Lehrperson D) Wir haben einfach so wenig Zeit im BG. Zweimal 45 Minuten. Und dann haben sie nur zwei Lektionen pro
327 Woche und dann finde ich es einfach schade, wenn man zwei Lektionen einfach nur am Compi sitzt.
328
329 Frage nach Freifächern: Photoshop, ist gar nicht auf Interesse gestossen, aber im Gegenzug dazu das analoge Fotolabor ist
330 absolut im Trend. Siebdruck wird angeboten. Das Interesse der Schüler scheint im Moment eher in Richtung des Handwerks zu

331 gehen. Vielleicht ist das einfach ein Trend, der sich wieder ändern wird.

332

333 Frage nach den Fachschaften: Es ist einfach auch eine tolle Stimmung in der Fachschaft hier. Super Austausch, tolle Mischung,
334 ich bemerke keine Rivalitäten und ich bemerke auch nicht irgendwie so Sticheleien oder so. Oder dass man das Material, das
335 man das so unter Verschluss hält. Sondern es ist mehr die Atelierstimmung. Habe es also auch schon erlebt, dass es darum
336 geht «wer hat die schönsten Schülerarbeiten», man hängt die Arbeiten auf und es geht eigentlich nur darum, sich über die
337 Arbeiten der Schüler zu profilieren, zeigen wie gut man ist. Und man darf ja nicht sagen, wie diese Arbeiten zu Stande kamen.
338 Das finde ich soetwas doofes. Und das ist jetzt hier gar nicht der Fall. Oder ich bemerke es einfach noch nicht (.lacht) aber bis
339 jetzt ist es so easy. Alle arbeiten zusammen, es gibt viele Teams, die miteinander arbeiten und sich austauschen. Es ist niemand
340 so voll der Einzelkämpfer. Und das ist irgendwie schön.



Lehrperson E

- 1 (.Anina Dirnberger) Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast.
 2 (.Begrüssung und Vorstellung des Vorhabens)
 3 Kannst du ganz allgemein versuchen zu umschreiben, was für dich ein gelungenes Unterrichtsprojekt ausmacht?
 4 Wenn es dir einfacher fällt, anhand eines Beispiels oder auch allgemein.
 5 (.Lehrperson E) Ok. Also, aus meiner Perspektive. Ja also rein von mir aus, dass es irgendwie aufgeht, was ich mir für Gedanken
 6 mache. Die Ansprüche, die ich an den Prozess und wie es abläuft habe. und vielleicht auch die Vorstellung die ich habe von:
 7 steigen sie darauf ein, interessieren sie sich dafür. Dass das wie aufgeht. Ja. Und dass auch die Dinge, die mir in dem Moment
 8 wichtig sind und aus meiner Perspektive wie gelernt werden müssen, dass die auch - dass ich das Gefühl habe, sie haben in
 9 diesem Bereich etwas gelernt. Das ist jetzt sehr allgemein halt. (.lacht)
 10 (.Anina Dirnberger) Du hast gerade von Bereichen gesprochen, wo etwas gelernt werden muss, wie stellst du dich da so zu
 11 Technik und Inhalt. Was findest du muss denn gelernt sein?
 12 (.Lehrperson E) Also jetzt mega grundlegend auch wieder. Ich finde, das kann ich doch nicht so grundlegend sagen, das ist
 13 doch sehr Aufgabenspezifisch. Es gibt Aufgaben, wo mir z.B. das Entwerfen sehr wichtig ist. Also der Entwurfsprozess, wie
 14 der erste Teil, der dann auf das Endprodukt hinführt, das mir der wichtiger ist. Dass es mir darum geht, dass sie möglichst
 15 viele verschiedene Varianten ausprobieren und nicht einfach die erste Idee nehmen, dass mir das wichtig ist. Und dann wäre
 16 es gelungen, wenn sie das so - auch zustande bringen, verschiedene Varianten zu entwickeln und davon ausgehend dann zu
 17 einem Endprodukt gelangen.
 18 Es gibt aber auch - ich habe im Moment gerade so parallelperspektivische Grundlagenübung, wo es wirklich ganz klar ums
 19 Technische geht. Sie müssen einen Würfel oder eine Form in Parallelperspektive umsetzen. Das ist dann sehr auf das Technische
 20 reduziert.
 21 (.Anina Dirnberger) Gibt es einen Teil, den du wichtiger findest?
 22 (.Lehrperson E) (.ähm) Ich glaube es muss - das ist sowieso eine riesige Frage. Ich glaube die Grundlagen, das Technische ist
 23 in der Schule um einiges wichtiger als ich gedacht habe. Also einfach - im Schulunterricht, so wie ich ihn jetzt in den letzten
 24 paar Schulen angetroffen habe. Und ich glaube, das ist wie - da bin ich noch am herausfinden, wie ich eine für mich stimmige
 25 Mischung zwischen Grundlagen aber auch Prozess- oder projektorientiertem Arbeiten erreichen kann.
 26 (.Anina Dirnberger) Wenn du sagst, das technische ist wichtiger als erwartet, beziehst du dich auf wessen Perspektive?
 27 (.Lehrperson E) Ja. Also schon eigentlich - das ist vielleicht so ein bisschen das ZHdK - Abgänger Ding. Dass während der Aus-
 28 bildung nicht so thematisiert wird, welche Grundlagen die Lehrpläne auch anfordern. Und - dass es für mich war es nicht so
 29 wichtig und ich merke doch, dass es auch ein Anspruch von Seiten der Schule ist, dass die Schüler gewisse Grundlagen einfach
 30 auch beherrschen. Und natürlich ist es auch wichtig, dass wenn man mal eine Tonwertzeichnung macht, dass sie dann schon-
 31 mal etwas von Tonwerten gehört haben und das auch schon einmal geübt haben. Die Zeichnung fällt ihnen dann einfacher mit
 32 einer Vorübung. Da sehe ich in vielen Fällen schon den Sinn dieser Grundlagen-Übungen. Aber es darf einfach nicht Überhand
 33 gewinnen. Es darf für mich nicht ein Unterricht werden, der dann nur aus den Übungen besteht. Die dann auch sehr Fix sind
 34 häufig.
 35 Ja und das zweite für mich ist schon - ich arbeite grundsätzlich lieber mit Aufgabenstellungen, die offener sind und von den
 36 Schülerinnen mehr Selbstbestimmung fordern. Die sich schon innerhalb eines Rahmens, eines Themas bewegen. Sie sollen aber
 37 doch ihre Freiräume haben und nicht jedes Resultat soll am Ende gleich aussehen. Aber da musste ich schon auch feststellen,
 38 dass es je nach Klassengröße vor allem extrem schwierig ist so zu arbeiten. Also ich war schon an Schulen, wo ich Halbklassen
 39 unterrichtet habe, 10-12 Schüler. Und da ging das wunderbar. Oder auch im Werken - ich gab ja auch Werken, vier Jahre lang
 40 - da hat man auch immer Halbklassen, was super gut geht dann. Aber es ist schon - sobald man über 20 Schüler hat finde ich
 41 es einfach schwieriger. Das ist so meine Erfahrung. Auch vielleicht ein bisschen ein Frust.
 42
 43 (.Anina Dirnberger) Was würdest du dir wünschen, dass deine Schülerinnen über deinen Unterricht sagen?
 44 (.Lehrperson E) ja. Ich habe das hier mal versucht aufzuschreiben. Und ich finde, das ist eigentlich ein bisschen plump.
 45 (.Anina Dirnberger) Die Frage?
 46 (.Lehrperson E) Nein, meine Antwort. Mir fiel irgendwie nicht soviel ein. (.lacht) Grundsätzlich schon, dass sie es irgendwie
 47 interessant finden und spannend. Ich glaube, ich fände es schlimm, wenn sie sich langweilen würden. Aber ich finde sie dürfen
 48 ruhig auch finden, es sei herausfordernd und streng. Sie dürfen durchaus an ihre Grenzen stossen. Ich fände es nicht gut,
 49 wenn sie es easy finden. Was ich auch noch wichtig finde: dass es nachvollziehbar ist für die Schüler. Dass sie verstehen kön-
 50 nen, weshalb sie einzelne Schritte machen - auch mal machen müssen - dass sie wie denn Sinn sehen hinter diesen einzelnen
 51 Arbeitsschritten. ja. Und dass sie vielleicht auch das was sie dann gemacht haben, das Thema, das wir dann behandelt haben
 52 - dass sie dem gegenüber eine gewisse Wertschätzung entwickelt haben. Dass das dann irgendwie - interessant war oder
 53 wurde.
 54 (.Anina Dirnberger) Findest du persönlich - jetzt mal die Lehrpläne völlig ausser Acht gelassen - was findest du, muss ein Matu-
 55 rand in BG gemacht, gelernt oder erlebt haben?

56 (.Lehrperson E) So etwas spezifisches?

57 (.Anina Dirnberger) Das steht dir völlig frei. Das kann inhaltlich sein, auf eine Arbeitsform bezogen, eine Erfahrung...

58 (.Lehrperson E) Mhm. Also was ich wichtig finde ist, dass sie einmal ein eigenes Projekt entwickeln. Mit vielleicht - mit einer
59 Rahmenbedingung, die kann inhaltlich oder technisch ein. Aber, dass sie quasi von A bis Z. Von der Ideenentwicklung bis zur
60 Planung und die Frage, wie kann ich das umsetzen bis dann zur Umsetzung selbst. Das finde ich wichtig. Obwohl, ich glaube,
61 das kann man nicht nur in einem Mal machen, das muss man auch aufbauen. Und vielleicht wie - ja das muss man wahr-
62 scheinlich schon auch üben. Diese selbständige Art von Arbeit.

63 (.Anina Dirnberger) Du hast deine Klassen ja so - eher in kleineren Zeiträumen. Merkst du da Unterschiede und Momente?
64 Jetzt im Bezug vielleicht auch auf das Üben, das du gerade erwähnt hast?

65 (.Lehrperson E) Also ich merke auf jeden Fall Unterschiede. Aber ich glaube, das ist nicht unbedingt von der Schule abhängig
66 - jetzt auch nicht von der Stufe - sondern vielmehr von der Lehrperson selbst. Das finde ich jetzt aber auch etwas schwierig,
67 um das definitiv sagen zu können. Aber ich habe schon Klassen, wo ich schon gestaunt habe, wie schnell und selbstständig sie
68 mit offenen Aufgabenstellungen bereits umgehen. Und solche, wo ich dann merke, sie sind extrem fixiert auf «richtig - falsch»
69 und «ist das jetzt gut so». Solche, die kommen dauernd fragen «ist das jetzt gut so». Also sehr wenig Eigenverantwortung
70 übernehmen. Da gibt es starke Unterschiede. Vielleicht kann man es schon auch etwas auf die Klassengrößen rückführen. So
71 tendentiell grössere Klassen sind - ich weiss doch nicht so ganz, ob man das so sagen kann - aber sie sind sich vielleicht wie en-
72 gere Aufgabenstellungen gewohnt, weil es wie auch einfacher umsetzbar ist mit so vielen Schülern. Im Gegensatz zu kleineren
73 Klassen.

74 (.Anina Dirnberger) Wenn du sagst: Eigenverantwortung übernehmen und eigenständig etwas planen, ein Projekt, ein Prozess
75 - wie schätzt du das ein, ist das etwas Fachspezifisches? Oder anders herum: was macht BG vielleicht aus, was andere Fächern
76 nicht können?

77 (.Lehrperson E) Ich hätte es vermutlich schon so auf das Prozessorientierte hin. Gedacht. Aber ich denke, das ist auch in ande-
78 ren Fächern möglich. Aber in BG ist es bestimmt sehr gut möglich. vielleicht etwas besser als in anderen Fächern. Aber da habe
79 ich wie zu wenig Erfahrung. Es gibt ja diese SOL - Projekte und die gibt es ja in allen Fächern. Selbst Orientiertes Lernen. Und in
80 BG gibt es das auch, jetzt schon an einigen Schulen wo ich bereits war. Aber es gibt es nicht nur in BG.

81 Ja vielleicht diese Herangehensweisen, die nicht über das - Anhäufen von Wissen funktionieren, sondern übers handeln, übers
82 experimentieren über «ich versuche mal das und komme dann davon zum nächsten», vielleicht schon so das Handlungs- und
83 Prozessorientierte, dass man das bestimmt gut im BG umsetzen kann.

84

85 (.Anina Dirnberger) Wie hast du - jetzt an den verschiedenen Schulen wo du bisher warst - die Stellung des Faches so im gan-
86 zen Schulkontext erlebt?

87 (.Lehrperson E) Also ich finde das noch eine schwierige Frage. Da man ja wie weiss - oder es kursiert so das Gerücht - dass das
88 Fach an vielen Schulen halt nicht so eine hoch angesehene Stellung hat, an vielen Schulen. Manchmal bin ich - oder ist man
89 vielleicht auch so übersensibilisiert. Und nimmt so jedes leicht abschätzbare Ding noch bewusster wahr. Also ich weiss nicht so
90 recht, aber - ich habe mir das auch aufgeschrieben. Also, von Schülerseiten ist es wirklich sehr unterschiedlich. Da habe ich
91 Klassen, die schätzen es sehr, sie nehmen das Fach ernst, es ist ihnen auch wichtig. Aber das - also ich habe auch eine Schwer-
92 punktfachklasse. und dort ist es wie klar, sie sind sehr ernsthaft und dort ist eine grosse Wertschätzung vorhanden. Aber ich
93 habe auch eine reguläre Klasse, wo ich merke, die sind irgendwie voll dabei. (.ähm) Und dann habe ich Klassen - oder nicht
94 ganze Klassen aber vielleicht einzelne Schüler in einer Klasse, wo man merkt, das hat jetzt für sie überhaupt keine Bedeutung.
95 Die eher abschätzig, abwertend sind. Aber ich denke das begegnet einem in jedem Fach. Jetzt von Seiten der Schüler. Finde
96 ich, kann ich keine so klare Aussage machen. Was ich manchmal vielleicht merke, ist die Haltung: es ist easy. Man muss nicht
97 viele Hausaufgaben machen, es gibt keine Tests, man kann Musik hören, «was? man muss einen Vortrag machen?» so in diese
98 Richtung. Was, ich muss zu Hause einen Text schreiben. Dass es dann solche Reaktionen gibt. Aber wie gesagt, das kommt in
99 meinem Fall halt auch darauf an, welche Lehrperson sie zuvor hatten. und was halt dort so gängig war. Oder auch «Was, ich
100 habe ein 2.5?» oder so. In BG. Das gibts doch nicht. So das eher.

101 Und von Seiten der Lehrer finde ich es sehr schwierig. Ich war bisher in vier Schulen. Muss auch sagen, ich habe natürlich am
102 meisten mit den BG Lehrern. War schon auch an allen Notensitzungen dabei, aber habe da nicht wirklich Einblick in die Lehrer-
103 schaft und Stimmung erhalten. Ich selbst habe es noch nicht so krass erlebt. Aber ich habe es schon auch gehört, von anderen
104 BG-Lehrerinnen, dass andere Lehrpersonen wirklich schon sehr abschätzbare Bemerkungen gemacht haben. Aber. Persönlich
105 noch nie erlebt.

106 Und von den Rektoren her, merke ich schon eine sehr wertschätzende Haltung. Direkt erlebt habe ich es selbst noch nie, aber
107 man hört es irgendwie ständig. Irgendwie. Es ist so. Ja. Ein Phantom.

108 (.Anina Dirnberger) Es ist wahrscheinlich schon auch, wie du sagst, dass man völlig übersensibilisiert ist.

109 (.Lehrperson E) Ja und es ist einfach immer und auf jeden Fall ein Thema bei allen BG-Lehrpersonen. Die ich bis jetzt kenne-
110 lernt habe.

111

- 111 Ah, doch, einmal. Doch. Das kam wirklich von der Rektorin höchstpersönlich. Und das war wirklich total daneben (.lacht) ja
 112 es ging irgendwie darum, dass - es gab so einen Umzug in der Stadt. UND dann hätten die Werklehrer einfach die Kostüme
 113 basteln müssen für diesen Umzug. Und vier Wochen von ihrem Unterricht da investieren. Und da hat man schon gemerkt - es
 114 haben sich auch alle Werklehrer dagegen gewehrt und ihre Haltung war einfach jaja, das kann man ja dann im Werken ma-
 115 chen. So. Das fand ich ziemlich daneben.
- 116 (.Anina Dirnberger) warst du da an einer Sekundarschule am unterrichten? Werken?
 117 (.Lehrperson E) Nein, das war an einer Kantonsschule. Untergymnasium.
- 118 Also ich fände es schon interessant, solche Dinge zu machen, auch z.B. fürs Theater, Kulissen, Kostüme und so. Aber mit einer
 119 spezifischen Gruppe, die sich dafür auch anmelden und mit einem spezifischen Zeitrahmen, ausserhalb des normalen Unter-
 120 richts. Das fände ich schon ok und auch sinnvoll. Aber nicht, dass du deinen regulären Unterricht dafür hergeben musst. Für
 121 etwas, das du vielleicht nicht als wertvollen Unterrichtsinhalt ansiehst.
- 122 Ganz anders wäre es, wenn es dabei wirklich in Richtung Szenografie, Bühnenbildgestaltung und Regie oder so geht.
 123 Aber einfach vorzeichnen, ausmalen, ausführen. Da habe ich schon Mühe.
- 124
- 125 (.Anina Dirnberger) Die nächste Fragerichtung kommt ein bisschen aus unserem Forschungspraktikum heraus. Da sind wir
 126 häufig an verschiedenen Erwartungen der Schüler angestanden. Und mussten viele Dinge erst aushandeln, weshalb das auch
 127 BG sein könnte usw. Welche Situationen hast du schon erlebt?
- 128 (.Lehrperson E) (.ähm) Also, dass wirklich jemand fragte, was hat das mit BG zu tun, habe ich noch nie erlebt. Es kommt
 129 manchmal eher die Frage auf «Ist das jetzt Kunst?», wenn man etwas von der konkreten Kunst im Unterricht anschaut. Aber
 130 ich habe jetzt eigentlich schon viele Dinge gemacht aus dem Bereich der Architektur, das letzte mal habe ich sogar etwas das
 131 so ins performative ging gemacht - dort sind sie vielleicht ein bisschen - da hatten sie einfach Mühe damit, dass sie das jetzt
 132 machen müssen. Aber sie haben es überhaupt nicht in Frage gestellt, dass das jetzt auch zum BG gehörten könnte. Das war
 133 kein Thema.
- 134 Und sonst im Bezug auf ihre Erwartungen, das habe ich schon immer wieder erlebt. Dass sie das Gefühl haben, sie müssen im
 135 BG nicht denken. Oder reflektieren. Und nicht einmal einen Vortrag halten oder einen Text schreiben. Aber natürlich ist auch
 136 das nicht überall so. Aber schon. Was ich grundsätzlich - was ich fast das schwierigste finde im Moment am Unterrichten - also
 137 so im Bezug auf meine Ansprüche, und was dann kommt von ihnen ist wirklich der Teil der mündlichen Reflexion. Sei es, dass
 138 man über ein Bild spricht, dass man Arbeiten ausbreitet und betrachtet und etwas dazu sagt. Das ist jeweils sehr harzig.
- 139 (.Anina Dirnberger) Weil nichts kommt?
- 140 (.Lehrperson E) ja. schon. Also es ist dann auch wieder nicht in allen Klassen. Es gibt solche, da kommt extrem viel aber es gibt
 141 Klassen, wo dieser Teil extrem schwierig ist. und ich denke, das kann schon aus so einer Haltung heraus kommen, dass es in
 142 BG darum geht, eine schöne Zeichnung zu machen. Entweder sie ist schön, oder sie ist nicht schön. Aber viel mehr muss man
 143 dann nicht dazu sagen. So. Oder dass es dann heisst: «die finde ich schön.» und wenn man fragt warum. Fehlen die Kriterien
 144 und der Wortschatz dafür.
- 145 (.Anina Dirnberger) Wäre das auch ein nennbares Bildungsziel?
- 146 (.Lehrperson E) Ja. total. Das ist ja schon auch im Lehrplan enthalten - denke, das ist so das was in Richtung Kunstbetrachtung
 147 geht. Das ist glaub schon auch vermerkt.
- 148 Und auch hier muss ich sagen, finde ich es extrem schwierig, mit 20 Menschen um eine Arbeit herumzustehen - also wenn es
 149 ihre eigenen Arbeiten sind - es hat auch wieder mit dieser Menge zu tun. Finde ich. Manchmal. Dass man dann - dass es dann
 150 extrem schwierig ist, so eine intensive Diskussion zu führen. Ich habe jetzt zum Beispiel eine Klasse, da sind nur 6 Schüler. Und
 151 da hatten wir so gute Diskussionen über so Architekturentwürfe und das war einfach super. Wir konnten zu siebt um einen
 152 Tisch sitzen und das ist irgendwie klar, dass das in diesem Rahmen nicht so möglich ist mit zwanzig Personen. und ja. Aber ich
 153 denke, es gäbe schon Formen, dass man sie in kleinere Gruppen einteilt und so diskutiert - es gibt sicher Möglichkeiten. Ich
 154 würde es jetzt auch nicht aufgeben und das überhaupt nicht mehr machen.
- 155 (.Anina Dirnberger) hast du auch schon sowas ausprobiert?
- 156 (.Lehrperson E) Ja, was ich auch schon ausprobiert habe ist, dass sie zu zweit oder zu dritt gegenseitig ihre Arbeiten betrachtet
 157 und besprochen haben. Da habe ich schon relativ gute Erfahrungen gemacht.
- 158
- 159 (.Anina Dirnberger) Wie stellst du dich persönlich zur Fachbezeichnung Bildnerisches Gestalten?
- 160 (.Lehrperson E) Wie meinst du das? Also zur Bezeichnung?
- 161 (.Anina Dirnberger) Ja, zum Begriff Bildnerisches Gestalten und den damit verbundenen Vorstellungen von Fach und Inhalt.
- 162 (.Lehrperson E) Ich finde. Für mich ist das Wort «Bildnerische» bezieht sich schon sehr stark auf das Bild. Und das ist ja schon
 163 nicht der Fall, dass es nur um Bilder geht. Es ist ein wichtiger Teil, Bilder betrachten, Bilder «herstellen» aber es geht ja noch um
 164 viel mehr. Es klammert vielleicht an sich als Begriff alle anderen Bereiche aus. Aber ich finde ihn sicher besser als «Zeichnen».
- 165 Aber da habe ich mir noch nie wirklich Gedanken darüber gemacht, was es sonst noch so für Möglichkeiten gäbe.

- 166 Ja und jetzt vielleicht auch Kunst, es geht ja auch nicht nur um Kunst. Da ist das selbe Problem. Denn es geht ja auch um De-
167 sign, Architektur und also es ist ja auch wieder breiter, finde ich. Von dem her, ist es wahrscheinlich sehr schwierig das in einem
168 Begriff zusammenzufassen.
- 169 (.Anina Dirnberger) Eine Lehrerin hat mir gegenüber erwähnt, sie würde sich nicht wundern, wenn das Fach in näherer Zukunft
170 irgendwann verschwinden würde.
- 171 (.Lehrperson E) Hm. Ja ich muss halt wieder sagen, dass ich noch nie so lange an einer Schule war und auch diese Diskurse an
172 eigenem Leibe erlebt. Aber ich habe doch auch schon von Streichungen und wenn man irgendwo sparen muss, dann - ja das
173 Werken z.B. wurde ja bereits abgeschafft. Das gab es auch in Zürich im Untergymnasium mal noch. Aber dass es ganz abgeschafft
174 wird, das glaube ich nicht. Da hat es wie zu viele Leute, die dagegen wären.
- 175
- 176 (.Anina Dirnberger) Ich habe heute den Faden etwas verloren. Was habe ich noch nicht gefragt?
- 177 (.Lehrperson E) Da ist noch so die Übereinstimmung von Schülerwünschen und den eigenen. Das habe ich noch. (.ähm) Und
178 da muss ich sagen, da kommen sie sehr selten mit so Wünschen. Im Werken vielleicht sogar noch mehr. Aber dann mit so
179 Fragen: «Sie wieso machen wir jetzt eine Lampe und nicht einen Stuhl?» und das ist dann auch schnell beantwortet (.lacht) Sie
180 kommen wirklich wenig. Ja. Aber es gibt schon die Frage «sie weshalb müssen wir fünf Entwürfe machen, ich habe ja bereits
181 einen, den ich super finde». Mehr in Frage stellend, als selbst eine Alternative oder eine eigene Idee im Rahmen der Aufgabe
182 bringen.
- 183 (.Anina Dirnberger) Kannst du so eine Tendenz für Inhalte, Themen oder Medien festmachen, wo die Schüler mehr oder weni-
184 ger Interesse haben?
- 185 (.Lehrperson E) Auf jeden Fall, ja. So wie ich es erlebt habe finden sie Technische Dinge - also zu Beispiel räumliches Zeichnen -
186 etwas wo sie wirklich zu Beginn Mühe haben, was zu Beginn schwierig ist, man üben muss und sie an den Zeichnungen auch
187 etwas «knorzen», das machen viele nicht so gerne. Und wenn es um konkretere Dinge geht, um Architektur beispielsweise.
188 Dass sie dann ein Wohnhaus entwerfen müssen oder so. Wo sie dann ihre eigenen Ideen und Wünsche etwas einbauen kön-
189 nen, da habe ich sehr gute Erfahrungen gemacht. Fotografie ist auch etwas, was ich bisher einmal gemacht habe - es war zwar
190 auch wieder eine eher kleine Gruppe - aber da sind sie auch voll darauf eingestiegen. v.a. aber auch auf technische Dinge,
191 dass sie hier mit Blende und Belichtungszeit so Unschärfen - also weniger inhaltlich. Da hat sie das technische wiederum sehr
192 interessiert.
- 193 Und ja. Jetzt das performative - wo sie sich zu Beginn doch etwas dagegen sträubten - da hatte ich doch das Gefühl, es hat für
194 viele doch wie etwas ausgelöst. Dass sie mal etwas machen mussten, das ihnen fremd ist. Dass sie sich überwinden das dann
195 auch selbst zu tun.
- 196
- 197 (.Anina Dirnberger) Sich auch aus der bequemen Haltung zu lösen und ein bisschen aus der Komfortzone geschubst zu wer-
198 den.
- 199 (.Lehrperson E) Ja das auch. Und aber auch, wir haben schon einige Beispiele angeschaut und man konnte da feststellen, dass
200 sie sich einfach nicht so sicher sind, ob sie das gut finden oder nicht. Man merkt schon, es beschäftigt sie schon in irgend einer
201 Art. Es ist ihnen nicht gleichgültig oder langweilt sie oder so. Aber dass es so eine unklare Zone ist, finde ich das gut oder finde
202 ich das scheisse. Und dann bei den Aufführungen hat man dann schon sehr schön gemerkt, dass sie extrem aufmerksam auch
203 geschaut haben, was jetzt auch die anderen so machen.
- 204 (.Anina Dirnberger) Und meinst du, dass sich dadurch wirklich auch ihre Einstellung dazu geändert oder überhaupt erst mani-
205 festiert hat?
- 206 (.Lehrperson E) Ich habe das - ich hab's gar nicht so thematisiert. Ich habe es gemieden «ist das jetzt Kunst oder nicht». Das
207 kam gar nicht zur Sprache. Da wollte ich nicht zu stark darauf eingehen und herumreiten. Auf diese Diskussion irgendwie.
208 Aber sie hat sich auch nicht gestellt oder in den Vordergrund gestellt. Ich habe sie jetzt auch nicht gefragt - also ich habe schon
209 gefragt, wie das jetzt für sie so war. Aber.
- 210 (.Anina Dirnberger) Das finde ich jetzt spannend. Dass jetzt die Frage kommt «ist das jetzt Kunst» auch bei etwas, wo man das
211 gar nicht fragen möchte, oder dann das andere, dass eine Schülerin findet «was soll das immer, ist das Kunst oder nicht. Kö-
212 nen wir es nicht einfach lassen. Es ist einfach.» Deshalb finde ich es schön, dass diese Frage jetzt bei dir gar nicht kam. Dass sie
213 vielleicht immer mitschwingt, aber teilweise auch völlig abgelehnt wird. Von Seiten der Schüler gar nicht gefragt sein will. UND
214 du als Lehrperson dich bewusst über diese Frage hinwegsetzt. Weil es nicht als produktiv oder nicht als relevant erachtet wird.
- 215
- 216 (.Anina Dirnberger) Jetzt wenn du - also ich meine es ist schon ziemlich etwas anderes, mit dir zu sprechen oder mit jemandem
217 der bereits 20 Jahre unterrichtet - gibt es so auffällige Differenzen in deiner Haltung wenn du dich als frische Masterabgängerin
218 in Erinnerung hast und jetzt zwei Jahre später? Im Bezug auf deine Einstellung, dein Fachverständnis.
- 219 (.Lehrperson E) Was ich ja bereits gesagt habe, ist der Stellenwert der Technik bei den Schüler. Und wo ich so «auf die Welt
220 gekommen bin», oder wo sich etwas geändert hat bei mir. (.ähm)

221 (.pause)
222 Bei mir war es halt so, dass ich bereits während diesen drei Jahren am Master schon unterrichtet. Von demher hat sich das
223 immer schon so ein bisschen parallel entwickelt. Ich konnte immer alles direkt so ein bisschen aufs Unterrichten beziehen.
224 Aber, das Hauptding ist schon so das, was ich glaubs auch schon gesagt habe, dass man im Studium so das künstlerische,
225 das experimentelle, das künstlerische Forschen, der Prozess und das Reflektieren in Gruppen, dass das so einen sehr grossen
226 Stellenwert hat und dass es nicht so einfach umzusetzen ist, wie ich es mir vorgestellt habe. Und einfach auch: hei, von diesen
227 Grundlagen habe ich keine Ahnung mehr. Ich musste mir alles neu aneignen. Farbenlehre, das hatte ich zuletzt ich weiss nicht
228 wann. oder auch, ja wie macht man jetzt eine Übung, wo nicht einfach nur der Farbkreis abgemalt wird, sondern was gibt es
229 da für Möglichkeiten. Das sind schon Dinge, die ich in der Ausbildung halt nicht so direkt gelernt habe. Ja und dann schaut
230 man halt auch, wie es die anderen so machen. Und da habe ich dann wirklich schon Dinge gemacht, wo ich selber so gedacht
231 habe «öööh.. da stehen mir die Haare zu Berge, aber ich mache es jetzt einfach mal». Aber da bin ich immernoch voll drin. Ich
232 bin noch immer am herausfinden, viele Aufgaben mache ich zum ersten Mal und verwerfe und verändere sie wieder.
233 Das kommt halt schon auch darauf an, ich habe meine beiden Praktika - das eine war am Liceo Artistico und das andere an
234 der Atelierschule - da waren es immer kleine Gruppen, die schon Projektorientiert arbeiten und da bin ich schon ein bisschen
235 auf die Welt gekommen, als ich vor einer 20er Klasse stand, wo sich die Hälfte gar nicht für BG interessiert. und das war schon
236 speziell. Das fehlt.
237 Aber so ist es an ganz vielen Orten. UND das wäre schon nicht schlecht, wenn man das auch im Praktikum bereits mal sehen
238 würde. Oder es in der Schule auch mal thematisiert wird.
239 Also ich finde es ja schon auch gut, dass das Studium nicht direkt auf der Ebene der Farbenlehre-Grundlagen und dem Schul-
240 alltag ist. Das wäre schon auch langweilig vermutlich. Aber ich weiss nicht, wie stark das so eingebaut werden soll. Wie stark
241 man das darauf anpassen soll. Die Inhalte.
242 Ich finde eigentlich. Mehr Praktika oder ein längeres. Das ist so das wahre - da habe ich am Meisten lernen können. Es ist
243 einfach zu kurz. An der Uni. Mit dem höheren Lehramt. Da hatte einer irgendwie 20 Lektionen pro Woche, fünf Wochen lang
244 sein Praktikum Und da siehst du doch mal was, wie es wirklich ist.
245 (.pause)
246 (.Anina Dirnberger) Möchtest du noch etwas anfügen?
247 Nein? Dann bedanke ich mich ganz herzlich für deine Zeit und das anregende Gespräch!

