

# Art Education Research No. 3/2011

Danja Erni

## „Schwierige Themen“ im Bildnerische Gestaltung-Unterricht

EINFÜHRUNG –  
 WAS WILL DER TEXT?

Im nachfolgenden Text versuche ich einen Blick auf meinen eigenen Unterricht sowie auf das Berufsfeld der Bildnerischen Gestaltung (BG) generell in der Perspektive der Netzwerkveranstaltung *Persönlichkeitsverwicklung # 1: Queer und Do-it-Yourself im Kunstunterricht* zu werfen.

Der Text ist als ein Versuch zu verstehen, die in diesem Rahmen gewonnenen Erkenntnisse auf meine Berufspraxis zu übersetzen, wobei ich vorwegnehmen möchte, dass er keine Lösungen bereit hält, sondern eher nach Gelingensbedingungen fragt, wie sogenannte „schwierige Themen“ – etwa die Dekonstruktion von Geschlechtern und der Feminismus – in den BG-Unterricht einfließen können.

In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf eigene Beobachtungen und stütze mich auf Gespräche, die ich einerseits mit den gemeinsam mit mir für das Netzwerkmodul verantwortlichen Kolleg\_innen des Institute for Art Education und den daran teilnehmenden Studierenden des Master of Arts in Art Education, also zukünftigen Lehrpersonen für das Schulfach Bildnerische Gestaltung, geführt habe. Und andererseits Gespräche mit Schüler\_innen und Kolleg\_innen aus der Fachschaft Bildnerische Gestaltung der Kantonsschule Olten, wo ich selber unterrichte, sowie weiteren Berufspraktiker\_innen und Fachleuten – seien es nun ehemalige Kommiliton\_innen und Dozierende aus meiner Studienzeit am damaligen Lehramt für bildende Kunst in Basel, Bekannte aus meiner Zeit als Assistentin und Dozentin an der Hochschule der Künste in Bern oder Begegnungen mit dem Berufsfeld im Zusammenhang mit meiner wissenschaftlichen Tätigkeit am Institute for Art Education. Entlang dieser Diskussionen möchte ich Fragen untersuchen, welche die Auseinandersetzung mit diesen sogenannten „schwierigen Themen“ aufwirft und darüber nachdenken, weshalb diese Konfrontation kaum stattfindet.

EINWÄNDE ZU „SCHWIERIGEN THEMEN“

Die Netzwerkveranstaltung zu den Themen queer und DIY hat aus der Perspektive der Organisator\_innen der Veranstaltung deshalb eine grosse Relevanz für die Berufsausbildung, weil sie aus unserer Sicht in der Berufspraxis kaum thematisiert werden und als „heikel“ gelten. Wobei „heikel“ in erster Linie im Zusammenhang mit dem Thema queer genannt wird, weshalb ich in der Folge auch darauf fokussieren werde und die vergleichsweise harmlose Kritik am Ansatz des DIY (zu dilettantisch, zu nahe beim Basteln, zu wenig ernsthaft, politisches Statement sei wichtiger als der gestalterische Akt, u.ä.) aussen vor lasse.

Was hingegen an der Beschäftigung mit queeren Inhalten und Subjektpositionen als heikel eingeschätzt wird, lässt sich ungefähr mit folgenden Einwänden und Bedenken zusammenfassen, welche im Rahmen der eingangs erwähnten Diskussionen von Schüler\_innen, Studierenden und Kolleg\_innen aus dem Berufsfeld geäussert wurden:

- „schwierige Themen“ würden die Schüler\_innen nicht interessieren, weil sie keinen Bezug zu ihrer Lebenswelt hätten
- die Schüler\_innen würden sich von „schwierigen Themen“ überfordert fühlen: die Betonung der Konstruiertheit von Geschlecht würde die Schüler\_innen in einem unzumutbaren Masse verunsichern
- die politische und ideologische Ausrichtung „schwieriger Themen“ komme einer Einmischung der Lehrperson in die Privatsphäre der Schüler\_innen gleich
- die „schwierigen Themen“ setzten eine Auseinandersetzung mit „schwierigen Theorien“ voraus, wofür Ausbildungszeit eingesetzt würde, welche den Schüler\_innen bzw. Studierenden für das Erlernen von Grundlagen dann fehle.

Ohne diese Einwände oder Bedenken in den Wind schlagen zu wollen, möchte ich im folgenden Text Lehrpersonen und Lehramtsstudierende dazu ermutigen, sich genauer mit den Ängsten auseinanderzusetzen, die sich hinter solchen Äusserungen verbergen und die stark mit der eigenen Verunsicherung im

Umgang mit den sogenannten „schwierigen Themen“ im Unterricht zusammenhängen.

#### ÜBERLEGUNGEN ZUM WORKSHOP „ZWEIFLEREI“ ZUR DEKONSTRUKTION VON GESCHLECHT

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus dem Workshop „Zweiflerei“ (vgl. das Material dazu in diesem e-journal) stellte für mich die Art und Weise dar, wie sich eine Vielzahl von Studierenden gegen die Befragung oder gar Destabilisierung ihres – als „natürlich“ und „selbstverständlich“ bezeichneten – heteronormativen Verständnisses von Geschlecht wehrten. Dabei wurde oft biologistisch und naturalisierend argumentiert und versucht, die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ über ihr evolutionstheoretisches „Gewachsensein“ zu legitimieren. Dass auch die Evolutionstheorie „gemacht“ ist und dem entsprechend nicht ausserhalb von Herrschaftsverhältnissen betrachtet werden kann, wurde dabei ausgeblendet. Die Kritik an Evolutionstheorien, wie überhaupt an naturwissenschaftlich „belegbaren“ Theorien und Weltmodellen, die ihren Konstruktionscharakter dadurch vernebeln, dass sie sich mit Begriffen wie „natürlich“, „gewachsen“, „entstanden“ u.ä. einen Anstrich von Objektivität und universeller Gültigkeit verleihen, wird von Lutter und Reisenleiter in ihrem Buch *Cultural Studies. Eine Einführung* so zusammengefasst: Es geht darum, die Vorstellung vom „Natürlichen“ – und auch den ihr zugrundeliegenden, konstruierten Gegensatz zwischen Kultur und Natur – aufzubrechen, indem „die Geschichte hinter den sozialen Beziehungen aufgedeckt wird, die wir als Produkte von neutralen evolutionären Prozessen ansehen.“<sup>1</sup> Die Kritik geht einher mit der „Wende vom essentialistischen zum konstruktivistischen Konzept von Geschlecht“<sup>2</sup> und einem veränderten Verständnis der Konstitution von Wirklichkeit überhaupt. Sie führte zu einem wissenschaftlichen Paradigmenwechsel, der spätestens seit den Siebziger-Jahren des letzten Jahrhunderts die theoretischen Konzepte der Cultural Studies, aber auch der Queer und Gender Studies informiert hat. Dass sich die Überzeugung eines *neutralen evolutionären Prozesses* in Bezug auf das eigene Geschlecht hartnäckig hält, überrascht nicht, wenn man bedenkt, wie weit verbreitet die Auffassung des Körpers als quasi letzter Bastion einer unveräusserbaren, da urtümlichen und ohne äussere Einwirkung entstandenen Einheit ist. Die Vorstellung vom Körper als einem Instrument oder Aushandlungsort „für Selbstbestätigung und Selbstverständnis, [...] für Zugehörigkeit und Abgrenzung: Kurz, für die permanente Um- und Neuverteilung von symbolischem und ökonomischem Kapital“, wie es Carmen Mörsch im Einführungstext zur Netzwerkveranstaltung beschrieben hat, hat sich in der Lehrer\_innen-Ausbildung,

aber auch innerhalb des Berufsfeldes, noch wenig durchgesetzt. Die Wahrnehmung von Körpern als aktiv beteiligten Akteuren der Wissensproduktion oder als Speicher von Wissen und Ritualen, die durch ihre Aufführung täglich reproduziert und damit eingeübt und weiter vermittelt werden, ist allerdings eines der Potenziale, welche mit der Thematisierung von queer und DIY für den Unterricht in der Netzwerkveranstaltung untersucht werden sollten.

#### ZUSAMMENHANG VON „SCHWIERIGEN THEMEN“ UND „ZWEIFLEREI“

Wie hängen nun die Ausführungen zu den Erkenntnissen aus der Netzwerkveranstaltung mit den Einwänden zu den „schwierigen Themen“ im BG-Unterricht zusammen?

Wenn das Thema queer von BG-Lehrpersonen als eines bezeichnet wird, das die Schüler\_innen nicht interessiert, weil ihnen der lebensweltliche Bezug fehle, dann festigen sie mit dieser Einschätzung die Sichtbarkeit<sup>3</sup> einer heteronormativen Ordnung. Denn damit werden auch essentialistische Gegenüberstellungen wie „jene der fundamentalen Differenz zwischen männlicher und weiblicher Sexualität sowie von Heterosexualität als dem ‚normalen‘, ‚natürlichen‘ sexuellen Verhalten gegenüber homosexuellen Praktiken [und weiteren sexuellen Praktiken, Anm. der Verfasserin] als Abweichung von der Norm“<sup>4</sup> fortgeschrieben. In gewisser Weise wird so die Pathologisierung des Andersartigen und Differenten betrieben: Was nicht verbreitet ist, soll auch nicht thematisiert werden oder, um den Gedanken noch weiter zu treiben: wenn etwas nicht thematisiert wird, ist es auch nicht sichtbar.<sup>5</sup> Mit solchen Ausschlüssen werden nicht nur dominante Konventionen reproduziert, sondern es wird geradezu verunmöglicht, deren Dominanz zu verhandeln.

#### EINWAND DER ÜBERFORDERUNG

Das Argument der Überforderung der Schüler\_innen durch eine Auseinandersetzung mit Themen wie queer ins Feld zu führen, finde ich deshalb perfide, weil sich dabei hinter einer pädagogischen Maske – nämlich jener der besorgten Frage danach, ob ein Thema „altersgerecht“ sei – eine Verteidigung dominanter Ordnungen versteckt. So wird in diesem Einwand ausgeblendet, dass „Überforderung“ immer auch einen Gradmesser institutioneller Wertigkeit

3 Vgl. dazu Anna Schürch in den „Materialien zum Selbststudium“ zum Thema „Repräsentation“ in diesem e-journal: „Durch Wiederholung und Nachahmung werden Repräsentationen als Darstellungs- und Wahrnehmungskonventionen, als Idealbilder, gefestigt: Bilder produzieren also nicht nur das Sichtbare, sondern auch Normen und Normalitäten.“

4 Lutter/Reisenleitner: *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien 2005, S. 102.

5 Vgl. wiederum Anna Schürch: „Nicht-Repräsentiertes ist folglich ‚unsichtbar‘. Diese Sichtbarkeit resp. Unsichtbarkeit hat mit gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussbewegungen zu tun und spiegelt beispielsweise soziale Hierarchien oder die dichotome Konstruktion geschlechtlicher Differenz.“

1 Turner, G. zit. in: Lutter/Reisenleitner: *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien 2005, S. 99.

2 Kraß, A.(Hg.): *Queer denken. Queer Studies*. Frankfurt/M. 2003, S. 17.

darstellt. Wenn sich etwa in unserem Bildungssystem die Vorstellungen darüber, was wissenswert und was weniger wissenswert sei, analog zu gesellschaftlichen Hierarchien entwickeln, wenn also die Heteronormativität unhinterfragt als Folie dem Lernstoff zugrunde liegt – etwa, weil die Repräsentation derselben in kunsthistorischen Darstellungen ebenso omnipräsent ist wie in der Gesellschaft selber – oder wenn wir unsere eurozentristische Sichtweise auf Wissenszusammenhänge derart verinnerlicht haben, dass wir sie regelrecht „verlernen“ müssen, um sie nicht selbstverständlich auf alles zu projizieren, was wir mit unseren Schüler\_innen verhandeln. Wenn es uns Lehrpersonen selber so schwer fällt, uns aus unserer eigenen Konditioniertheit „hinauszudenken“, dann ist es nicht weiter verwunderlich, dass Schüler\_innen sich mindestens herausgefordert fühlen angesichts von Themen, welche ihr an institutionellen Logiken und (mehrheits-)gesellschaftlichen Normierungen geschultes Selbstverständnis in Frage stellen. Hier plädiere ich für die Zumutbarkeit von Inhalten im Sinne einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Fragen anstelle einer Grundlagenvermittlung über das disziplinierte und disziplinierende Üben einer Technik. Als Konsequenz wäre Ausbildung stärker im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu verorten; Schulen wären dann nicht als „Stätten der Lebensnot“, also „Institutionen, an denen man jene Qualifikationen und Abschlüsse erwirbt, die im Kampf um Arbeitsplätze und Karrierechancen unabdingbar sind“, zu verstehen, sondern als „Stätten der Bildung“, als Orte, „an denen man sich in Freiheit und Musse, ohne dem Diktat des Nutzens zu unterliegen“<sup>6</sup>, mit Inhalten auseinandersetzen und dabei das kritische Befragen der eigenen Sichtweisen üben kann. Damit einher geht das Schärfen des Bewusstseins dafür, dass ein konstruktivistisches Verständnis von „Welt“ – das „Machen“, „Aufführen“ und „Verhandeln“ von Realität – von den an der Wissensproduktion beteiligten Akteur\_innen ein hohes Mass an Reflexion und Verantwortung verlangt.

#### EINWAND DER POLITISCHEN EINMISCHUNG

Dazu gehört auch, sich einzumischen und Position zu beziehen. Womit ich bei dem Einwand wäre, die politische und ideologische Ausrichtung solcher Themen sei zuviel der Einmischung in die Privatsphäre der Schüler\_innen. Den Bedenken, die dagegen sprechen als Lehrer\_in politisch zu agieren, liegt die Annahme zugrunde, Vermittlung könnte objektiv sein und eine Einmischung oder gar ideologische Manipulation der Schüler\_innen liesse sich durch eine vermeintlich apolitische oder unverfängliche Themenwahl vermeiden. Diese Argumentation wird oft an den Anspruch einer säkularisierten Schule geknüpft und macht in dieser

Hinsicht auch Sinn: Dass ein religiöses Missionieren im Schulzimmer nichts zu suchen hat, ist selbstredend (oder wenigstens vermeintlich selbstredend, wenn man aktuelle Diskussionen um den Verbleib von Kruzifixen in Schulräumen verfolgt). Es scheint mir jedoch unvermeidlich, dass ich beim Unterrichten „Haltungen“ vertrete. Trotz gemeinsamer Lehrpläne und zunehmender Standardisierung (z.B. in Form von Querschnittsprüfungen) werden gerade im Schulfach Bildnerische Gestaltung die Lerninhalte weiterhin stark von der Lehrperson und ihren Präferenzen und Schwerpunkten bestimmt. Eine „neutrale“ Vermittlung ist folglich weder möglich noch wünschenswert. Umso mehr macht es Sinn, die eigene Positioniertheit als Pädagogin offen zu legen, um allfällige blinde Flecken in der Themenwahl oder im Zugang zu Unterrichtsinhalten transparent zu machen. Dass man sich damit auch angreifbar macht, erfahre ich in meiner eigenen Unterrichtspraxis bisweilen als anstrengend – es ist weniger aufreibend, sich an die einstudierten Rollen (hier wissende Lehrperson, da unwissende Schüler\_in, hier Dienstleister\_in, da Konsument\_in, hier Erzieher\_in, da zu Erziehende\_r, hier Repräsentant\_in der Institution, da zu Disziplinierende\_r, etc.) und an das damit verbundene hierarchische Gefüge zu halten. Gleichzeitig sehe ich in der Offenlegung meiner Überzeugungen auch die Chance, eine Verhandlungsbasis mit meinen Schüler\_innen zu schaffen, aufgrund derer wir in eine Diskussion darüber treten können, wie wir die Welt und uns darin wahrnehmen und wie dieses Wissen unser Handeln informiert und entsprechend auch in unsere Gestaltung von Wirklichkeit (und zwar über das Bildnerische hinaus) einfließt.

Um noch einmal auf die oben aufgeführten Argumente zurückzukommen: Ich gehe davon aus, dass es keine unverfänglichen Themen im Unterricht gibt – ob man/mensch der eigenen Wahrnehmung nun ein konstruktivistisches oder ein essentialistisches Verständnis von Wirklichkeit zugrunde legt. Man/mensch agiert als Lehrperson in jedem Fall politisch und ideologisch. Der einzige Unterschied besteht meiner Auffassung nach darin, dass der essentialistische Ansatz seine eigene Konstruiertheit nicht reflektiert und dass viele Lehrpersonen davon überzeugt sind, sie würden sich nicht wertend verhalten, wenn sie dominante Positionen vertreten, weil diese dem Common Sense entsprechen und damit den Konventionen darüber, was „zumutbar“, was „wissenswert“ und somit „vermittelbar“ sei. Darin wiederholt sich der oben geschilderte Normalisierungs- und Naturalisierungsdiskurs, der sein eigenes „Gemachtsein“ verkennt und/oder entnennt.

#### EINWAND DER KONSTRUIERTHEIT: VERUNSICHERUNG UND RÜCKENDECKUNG GEBEN BEI „SCHWIERIGEN THEMEN“

Wie sich spätestens im Rahmen der Netzwerkveranstaltung zeigte, verunsichert die Thematisierung der

---

<sup>6</sup> Alle Zitate aus: Liessmann, K.P.: Stätten der Lebensnot – Bildung als Zumutung. Artikel in der NZZ vom 17.9.2010, S. 23.

Konstruiertheit von Geschlecht nicht nur Schüler\_innen, sondern ebenso Studierende (und wahrscheinlich eine Vielzahl von Berufsleuten, würden sie denn damit konfrontiert).

Als Lehrperson für Bildnerische Gestaltung halte ich Verunsicherung für etwas Produktives – sowohl für meinen Unterricht als auch für mein professionelles Selbstverständnis. Wobei ich zugeben muss, dass ich das ausgesprochene Glück habe, mich beruflich in einem Umfeld zu bewegen, das mich darin unterstützt, diese Unsicherheit auszuhalten: Am Institute for Art Education kann ich meine eigenen Bedenken, aber auch Einwände von Berufskolleg\_innen bezüglich des Transfers theoretischer Konzepte in die Praxis einbringen und werde dazu ermutigt, über den eigenen Tellerrand hinauszudenken; an der Kantonsschule Olten habe ich in einer Fachschaft mit hohen inhaltlichen Ansprüchen und einer regen Diskussionskultur ein interessiertes und kritisches Gegenüber, das mich darin unterstützt, immer wieder den Reibungsverlust einer exponierten Haltung zu wagen. Die Scharnierfunktion, als praktische Theoretikerin an einem Forschungsinstitut und als theoretische Praktikerin an einem Gymnasium tätig zu sein, hat mir in den vergangenen zweieinhalb Jahren viele Spannungen beschert – manchmal war der Spagat kaum auszuhalten, etwa dann, wenn ich mich hüben und drüben mit den eigenen Unzulänglichkeiten und der Rolle der Generalistin ohne eine „vertiefte Expertise“ im jeweiligen Bereich konfrontiert sah. Dann wiederum bedeutete mir die Spannung eine permanente Anregung und Herausforderung und meine Funktion als Vermittlerin zwischen den beiden Tätigkeitsfeldern Forschung und Lehre geriet mir zur Passion: Wer hat schon das Privileg, sich zeitgleich an einer Hochschule und an einer Kantonsschule mit der Entwicklung des aktuellen Fachdiskurses zu beschäftigen und hat an der einen Stelle Zeit, sich in theoretische Modelle einzulesen, Forschungsergebnisse zu diskutieren und neue Projekte zu entwickeln, und an der anderen Stelle die Möglichkeit, die gewonnenen Einsichten und Anregungen mit Fachleuten zu erörtern – und damit Praxis ebenso wie Theorie als Spielfeld für die eigene Weiterbildung zu nutzen?

Inzwischen hat sich gezeigt, dass die Perspektiven aus dem jeweils anderen Kontext nicht nur auf mich, sondern auch auf mein berufliches Umfeld abzufär-

ben beginnen. Die kleinen Störmomente, die sich über meine Person sowohl inhaltlich als auch als habituelle Prägung ins jeweils andere „Lager“ transferieren, haben nach einer zweieinhalb Jahre dauernden Inkubationszeit angefangen, ihre Wirkung zu entfalten.

Das zeigt sich etwa dann, wenn im Rahmen einer Weiterbildung zum Thema Beurteilungskriterien für projektbasierten Unterricht innerhalb der BG-Fachschaft plötzlich ein Disput darüber entflammt, in welchem Mass die Schüler\_innen ihren eigenen Standpunkt in ihr Projekt einbringen müssen und ob Haltungen überhaupt beurteilt werden sollen und können, und wenn ja, wie das zu geschehen habe. Wenn Fragen aus dieser Diskussion dann wiederum in die Entwicklung der Werkstatt „Raubbrechen“ (Arbeitstitel)<sup>7</sup> am Institute for Art Education einfließen, dann findet für mich auf idealtypische Weise jener Transfer zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschung und Lehre, statt, wie ihn das Institute for Art Education mit der Netzwerkveranstaltung, aber auch mit anderen Aktivitäten wie dem *Forschungslabor für Künste an Schulen* (FLAKS) und weiteren Vorhaben anstrebt. Mit FLAKS soll in Zukunft für alle interessierten Lehrpersonen die Möglichkeit bestehen, im Rahmen eines Forschungsprojektes jene oben geschilderte „Rückendeckung“ zu erfahren, welche einem die Auseinandersetzung mit den „schwierigen Themen“ im BG-Unterricht zwar nicht abnimmt, aber zumindest bestärkend auf das eigene Selbstverständnis im Umgang mit diesen einwirken kann.

---

<sup>7</sup> Die „Werkstatt Raubbrechen“ (Danja Erni, Nora Landkammer, Anna Schürch, Bernadett Settele) erarbeitet 2009–2011 Projektvorschläge für den Schulunterricht, die eine eigenständige kritisch-künstlerische Haltung fördern. Eine Website ist in Planung. „Entgegen der gängigen Entgegensetzung von Theorien und ihrer Anwendung (runterbrechen) tritt Raubbrechen programmatisch dafür ein, in der Schule mit komplexen Inhalten auf eine künstlerisch informierte Art umzugehen. Es entstehen Materialien und Vorschläge für den Unterricht, die Mut machen, gesellschaftlichen Fragestellungen im Kunstunterricht oder im Unterricht mit Kunst Raum zu bieten – der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und Heteronormativität, mit Diskriminierung(en) und Fragen von Repräsentation und Macht in einer postkolonialen, kapitalistischen und medialisierten Welt. Dabei geht es nicht nur darum, Themen, die in zeitgenössischer Kunst und aktuellen kulturwissenschaftlichen Debatte eine zentrale Rolle spielen, in die Schule zu bringen. Die Auseinandersetzung mit Differenz und Repräsentation ist gerade für Jugendliche besonders relevant und aktuelle Kunst und Theorie kann dafür wichtige Impulse bereitstellen.“, aus einer Definition von Raubbrechen, vgl. <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/dienstleistung/werkstatt-raubbrechen/>.