

CONSTANZE
KIRCHNER/
GUNTER OTTO

Der Begriff «Praxis» wurde absichtsvoll dem Begriff «Konzept» vorangestellt. Die Mehrzahl der Beiträge bezieht sich auf Praxissituationen. Aber eine Praxis ohne Konzept, ohne Theorie gibt es nicht. Jedoch: die Theorie wohnt der Praxis inne. Sie tragt nicht voraus. Allzu oft wird daher versäumt, sie beim Namen zu nennen. Wir wollen das einleitend versuchen.

Neue Arbeitsbereiche

Heterogenität und Pluralität unterschiedlicher Ansätze kennzeichnen die Praxis des Kunstunterrichts heu-

mindestens 35 Jahren durch Kontroversfiguren, mithin durch die Pluralität nebeneinander bestehender didaktischer Konzepte bestimmt: *Musische Erziehung* (u. a. Haase 1951) versus *Kunstunterricht* (Otto 1964) – *Kunstunterricht* versus *Visuelle Kommunikation* (Möller 1971; Ehmer 1971) – *Visuelle Kommunikation* versus *Ästhetische Erziehung* (Kerbs 1970; Otto 1974), *Ästhetische Erziehung* versus *Gebrauch der Sinne* (Selle 1988). Charakteristisch für die Didaktikdiskussion in unserem Fach ist nicht die Hybris einzelner Theorien oder Theoretiker, sondern die Pluralität des Theorieangebots (vgl.

Wir halten es für leichter, eine Malaufgabe, ein Filmprojekt, einen Ausstellungsbesuch zu begründen, wenn man sich einige Gesichtspunkte zurechtlegt, an denen sich solche Begründungen in der Regel orientieren können. Das sind die «Achsen» oder «Koordinaten» des Konzepts, das dem Kunstunterricht zugrunde gelegt werden kann. Damit einher gehen methodische Gelenkstellen, die den Unterrichtsprozess im Allgemeinen zwar nicht durchgängig, doch je nach Verlauf mehr oder weniger steuern.

Wir versuchen in diesem Text, ein Profil der vielfältig in Erscheinung

Praxis und Konzept des Kunstunterrichts

te. Die klassischen Arbeitsbereiche Zeichnen, Malen, Drucken sind schon lange um eine Vielzahl neuerer Arbeitsformen erweitert: Designen, Collagieren, Formen, Bauen und Konstruieren gehören ebenso selbstverständlich in das Spektrum ästhetisch-praktischer Tätigkeiten wie der Umgang mit Medien, das Spielen und Inszenieren. Weitgehend übereinstimmend sind bundesweit die Lehrpläne nach diesen Schwerpunkten gegliedert. Im Zentrum dieses Heftes stehen Beiträge, die exemplarisch und ausschnitthaft Problemstellungen und Unterrichtsprozesse aus allen Inhaltsfeldern präsentieren. Dabei werden zwar einerseits entsprechende Inhalte und Verfahren dargestellt, andererseits beschreiben die Texte mit unterschiedlichen Schwerpunkten methodische Varianten, Interaktionsformen und Selbstbildungsprozesse, also solche Aspekte, die sich in besonderer Weise während des Unterrichtsgeschehens abzeichnen.

Ergänzt werden die Praxisbeispiele durch Beiträge, die fachspezifische didaktische Fragen zur Unterrichtsmethodik und -planung, zu Medien und Materialien sowie zum Thema Bewertung in den Blick nehmen.

Kontroversfiguren und Theorienpluralität

Die gegenwärtige Situation fachdidaktischen Argumentierens ist seit

u. a. Grünewald 1996; Grünwald/Legler/Pazzini 1997; Schulz, F. 1996).

Die Pluralität der Schulformen, der Unterrichtskonzepte, der Fachkonzeptionen ist längst ein Merkmal sowohl der Schule als Institution wie des didaktischen Nachdenkens über Schule und Unterricht geworden. In einer durch Pluralität gekennzeichneten und als demokratisch *erstrebten* Lage ist die Vielfalt der Positionen und Perspektiven kein Nachteil, den es zu überwinden gilt, sondern ein hohes Gut. Unter einer Bedingung: Wer Freiheiten in inhaltlicher und methodischer Hinsicht in Anspruch nimmt, muss auch akzeptieren, dass andere Anspruch auf Begründungen für sein Vorgehen fordern. Die eigene Praxis muss argumentativ begründbar und durch Gegenargumente angreifbar sein. Didaktik wird dann zu einem Verständigungsprozess mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulaufsicht und nicht zuletzt mit den Eltern. Erwünscht ist diejenige Praxis von Schule und Unterricht, für die es gute, möglichst bessere Argumente gibt.

Fachpraktische Vielfalt bedeutet keineswegs Beliebigkeit von Zielen, Themen und Verfahren, Materialien und Methoden. Diese Elemente im Vermittlungsprozess bedingen sich gegenseitig und sind von verschiedenen Voraussetzungen abhängig, die nur am jeweiligen Unterrichtsgeschehen exemplarisch erläutert werden können.

tretenden Praxis zwischen den folgenden Fixpunkten zu artikulieren:

- ◆ Ästhetische *Erfahrungssituationen* schaffen: z. B. erfahrungsoffen lernen;
- ◆ Ästhetische *Prozesse* initiieren: z. B. Anregungen bieten;
- ◆ *Ausdrucksrepertoire* entwickeln: z. B. Begegnung mit Kunstwerken inszenieren;
- ◆ Verstehen lernen: z. B. *Deutungen* erproben;
- ◆ Ästhetische *Mittel* kennen lernen: z. B. Material und Verfahren anbieten;
- ◆ Ästhetische *Urteile* bilden: z. B. Unterrichtsergebnisse bewerten.

Vorab: Was heißt ästhetische Erfahrung?

Gemäß der weitgehenden Übereinstimmung, dass das Ästhetische keine Qualität ist, die den Gegenständen anhaftet, sondern ein Charakteristikum der Sehweise, der Zugriffsform, des Erlebens und Erfahrens sowie des Verstehensprozesses – gemäß dieser Auffassung zielt der Begriff «ästhetisch» im didaktischen Zusammenhang immer auf eine Weise des Lernens. Als ästhetisch charakterisierte Situationen, Erfahrungen, Prozesse und Urteile sind solche, in denen eher subjektbezogen als zweckrational orientiert gelernt wird, eher in präsentativer Hinwendung als in diskursiver, eher entdeckend als angeleitet, eher erfahrungs- als wissensbezogen, eher



Abb. 1:
Stationenlernen
(aus dem Unterricht von B. Longe-
rich-Sonnemann/
A. Meyer)

unter affektiver Teilnahme als in dem Glauben, der Kopf allein mache es (vgl. Bubner 1989). Diese Auffassung von Lernen korrespondiert mit der Hypothese, dass Lerntheorien immer Annahmen über die (vorausgesetzte oder angestrebte) Beziehung des Menschen zur Welt, also über Welthaltungen und deren Veränderungen zugrunde liegen (Otto 1997, 12; mit Hinweis auf Marotzki 1988, 334). Ästhetisches Erfahren, Lernen und Urteilen kann man daher einen «Modus der Erkenntnisstrukturierung, eine Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und zu verarbeiten», nennen (ebd.).

Ästhetische Erfahrungen sind solche, bei denen die Sinne aktiviert werden müssen, weil Wissen allein nichts nutzt, sinnliche Nähe allein aber auch nicht. Mit Bildern, von Bildern lernt man zwar durch Hinsehen, durch intensive Annäherung, vielleicht durch Versenkung – bis man merkt, Bilder verweisen auch – vor allem? – auf das, was man nicht sehen kann. Die Farbigkeit, der Farbauftrag, die Figuration und die Komposition, das alles ist eines. Das, was hinter dem Sichtbaren liegt – und erst durch die formale Erscheinung zu dem wird, was es ist – das, was durch das Bild symbolisiert wird, ist das andere. «Vor Bildern sprechen wir über die Gedanken, die wir uns über die Bilder machen» (Baxandall 1990, 29). Von ästhetischen Erfahrungen sprechen wir also, wenn durch ästhetische Praxis,

durch das Sprechen über Ästhetisches, Einsichten gewonnen werden. Ästhetische Erziehung liefert nicht das schmückende Beiwerk in der ansonsten auf den Ernst der Wissenschaft verpflichteten Schule, sondern sie bezeichnet einen Weg, Welt und das je eigene Verhältnis des Einzelnen zur Welt in Erfahrung zu bringen.

Der Erfahrungsbegriff als didaktische Kategorie

Wir führen den Erfahrungsbegriff als didaktische Kategorie (Dieckmann 1994) ein, weil er im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht ein großes Maß von Selbstverständlichkeit hat. Wir sagen gern, jeder müsse seine Erfahrungen selbst machen, wir sprechen von «erfahrungsorientiertem Unterricht» und behaupten, aus Erfahrung werde man klug. Was rechtfertigt dieses Vertrauen in Erfahrung? Erfahrung ist etwas anders als Wissen. Erfahrung bewirkt etwas, was für erworbenes Wissen nicht selbstverständlich ist.

«Erfahrung verändert denjenigen, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst» (Dewey 1934/1986). Erfahrungen führen dazu, dass Vertrautes neu gesehen werden kann. Erfahrungen verhelfen zu neuen Sichtweisen. Es scheint, dass Erfahrungsgewinn von sich aus ästhetische Anteile hat, denn Erfahrung fordert ho-

he Präsenz, sinnliche Aufmerksamkeit, intuitive Ahnungen: So und nicht anders könnte etwas gehen. Erfahrungen fordern die Bereitschaft zum Probehandeln. Das Kind, das die Hand nur einmal auf die Herdplatte legt, bestätigt den Satz. «Die Erfahrung gibt uns die erste Kunde von der Welt» (Buck 1989, 12).

Arnold Gehlen geht in dieser Spur der Nähe zwischen Ästhetik und Erfahrung – oder anders gesagt, der ästhetischen Affinität, die aller Erfahrung eigen ist – am weitesten. Er beschreibt, wie wir Wirklichkeiten erfahren: Indem wir uns praktisch mit ihnen auseinandersetzen oder dadurch, dass wir sie durch die Mehrheit unserer Sinne hindurchzögen (Gehlen 1961, 33). Wir müssten sie sehen, betasten, befühlen und ansprechen. Es gehe darum, die Wirklichkeiten aus einer Sphäre in die andere zu ziehen, sie zu behandeln, anzusprechen, im Auge zu behalten, zu «begreifen» und das heiße, ihre Vieldeutigkeiten zu entwickeln (a. a. O. 34).

Ästhetische Erfahrungssituationen schaffen: erfahrungsoffen lernen

Ästhetische Erfahrungen, die zur Subjektbildung und Kulturaneignung beitragen, benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen, zum intensiven Befasstsein mit symbolischen Ausdrucksformen: *produktiv, rezeptiv und reflexiv*. Offene Unterrichtsmethoden werden für den Kunstunterricht nahe gelegt: So empfehlen beispielsweise die Hessischen Rahmenpläne für die Sekundarstufe I (1996) «werkstatorientierte» Lehrformen. Das «Werkstattprinzip», so Klaus-Ove Kahrmann (1992), gehe mit der Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstorganisation von Lernprozessen einher – nicht indem allein vielerlei handwerklich-technische Angebote vorhanden seien, sondern als ganzheitliches Lernen, das starre Fächergrenzen überwinde, ästhetischen Prozessen Raum gebe. Gemeint ist selbstverantwortliches, erfahrungsoffenes Lernen, das Spielräume und Erprobungsmöglichkeiten in Material und Technik für die Umsetzung eines spezifischen Themas eröffnet. Die Kinder und Jugendlichen können den Unterrichts-



Abb. 2:
Ausstellung/Theaterspiel/Papiertheater (aus dem Unterricht von Constanze Kirchner)

verlauf mitbestimmen und ihre spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen – etwa indem Kenntnisse zur digitalen Bildverarbeitung sinnvoll genutzt werden (vgl. den Beitrag von Fred Schierenbeck in diesem Heft, S. 40). Medien sind entscheidender Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Hier weisen die Schülerinnen und Schüler zum Teil hervorragende Kenntnisse auf, die – sofern die technischen Voraussetzungen vorhanden sind – für die gesamte Lerngruppe produktiv genutzt werden können.

Erfahrung braucht Methode und hat Ziele

Experimentelles, erprobendes Vorgehen bedeutet allerdings nicht das Fehlen jeglicher Zielorientierung. Lehrintentionen sind jedoch keine didaktischen Herrschaftsinstrumente; sie müssen nicht notwendigerweise «durchgesetzt» werden. Unverzichtbar ist eine Verständigung über die Ziele mit der Lerngruppe. Der Lehrerin oder dem Lehrer kommt im Unterrichtsprozess die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und ihnen zu helfen, Zielvorgaben entweder zu akzeptieren oder Ziele neu zu formulieren, jedenfalls Ziele anzustreben.

Verbale und nichtsprachliche Impulse können die Arbeit steuern, Anregungen für die ästhetische Praxis geben und zum Nachdenken anstiften. In offenen Unterrichtsprozessen (Wallrabenstein 1991) können die Schülerinnen und Schüler die Sozialform (Kleingruppenarbeit o. Ä.) selbst wählen, was zu einer Steigerung der ästhetischen Produktivität im gruppenspezifischen Prozess führen kann und gemeinsame Problemlösungsansätze erlaubt.

Anmerkung

1 Autorennamen ohne Jahres- und Seitenangabe verweisen in der Regel auf Beiträge in diesem Heft.

Handlungsorientierter, offener Unterricht in der Grundschule kann sich u. a. im so genannten «Stationenlernen» erweisen: Zum Beispiel können an verschiedenen Stationen Materialien und Werkzeuge bereit gelegt werden, um verschiedene gestalterische Verfahren mit ihren immanenten Gestaltungsqualitäten selbstständig zu erproben (vgl. das Unterrichtsbeispiel von Andrea Meyer und Barbara Longerich-Sonnemann zu verschiedenen drucktechnischen Produktionsverfahren, S. 26) (Abb. 1). Freilich müssen den Kindern und Jugendlichen auch bestimmte Regeln im Umgang miteinander und mit den Arbeitsmitteln sowie Möglichkeiten, sich selbstständig Informationen zu beschaffen (Bibliotheken etc.), vermittelt worden sein.

Erfahrung muss bearbeitet werden

Die Aneignung von *Erfahrung* ist im offenen Unterrichtsgeschehen ebenso wichtig wie ihre *bewusste Verarbeitung* (Reflexion) und die *Veröffentlichung* der Erfahrungen (Präsentation); (Gudjons 1986, S. 25 ff.). In den meisten der hier vorgestellten Beiträge zur ästhetischen Praxis bildet entweder eine Ausstellung (u. a. Longerich-Sonnemann/Meyer, Seitz)¹ oder eine Theatervorführung den Abschluss eines Unterrichtsprojekts (vgl. zum Papiertheater, Marionetten- und Schattenspiel den Beitrag von Constanze Kirchner in diesem Heft, S. 74) (Abb. 2). Gerade die Projektarbeit erlaubt handlungsorientiertes, erfahrungsoffenes Lernen – individuell oder gruppenweise (Bastian/Gudjons 1986/1990). Die ästhetischen Prozesse werden von den Lehrenden initiiert und durch Thema, Technik und Materialvorgaben gelenkt. Damit ist auch gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, diese Anregungen ihren Interessen gemäß zu modifizieren, so dass interessengeleitetes Handeln möglich wird.

Die Praxisbeispiele zu den unterschiedlichen Arbeitsbereichen veranschaulichen Unterrichtsformen, die im Wesentlichen auf das Initiieren und Reflektieren ästhetischer Prozesse zielen, so dass die Lernenden Anregungen und Kenntnisse aber auch Wissen über Verfahren

und Inhalte erhalten. Vor allem jedoch wird Interesse am Gegenstand geweckt, und Selbstbildungsprozesse werden angestoßen. Peter Barth (vgl. den Beitrag, S. 63) legt dar, wie durch das Zusammenfügen subjektiv wertvoller Gegenstände in Verbindung mit einem halbplastischen Gipsabdruck des eigenen Gesichts identitätsstiftende ästhetische Prozesse bewirkt und persönlich bedeutsame ästhetische Erfahrungen ausgelöst werden können.

Das Unterrichtsbeispiel von Gabriele Grote, S. 19 (Abb. 3) deckt einen anderen Aspekt auf: Erst die intensive Auseinandersetzung mit dem Medium Frottage, die immer wieder durch verschiedene Anregungen (Bildbetrachtung Max Ernst, Arbeitsaufträge u. ä.) motiviert wird, führt zu Arbeitsergebnissen, mit denen die Schülerinnen und Schüler zufrieden sind.

Aus der Forderung, ästhetische Erfahrungssituationen zu schaffen, resultiert auch der Appell an die Lehrenden, besonders auf die ästhetischen Momente von Erfahrungssituationen zu achten. Das heißt z. B., problemhaltige Situationen so zu inszenieren, dass man sich praktisch damit auseinandersetzen kann, dass man das gestellte Problem «durch die Mehrheit der Sinne» (Gehlen) ziehen kann (vgl. zur Planung von ästhetischen Erfahrungsprozessen den Beitrag von Dietrich Grünwald S. 81). Zumindest muss man sich über das, was jede und jeder fühlen, ertasten, sehen kann, im Medium der Sprache verständigen oder streiten können, sei es in gestalterischen Umsetzungsprozessen, sei es in symbolischen Darstellungen von Wirklichkeit. Offene Lernsituationen schaffen heißt, Erfahrungschancen bieten, Erinnerungs- und Reflexionsangebote machen (zu Fragen der Unterrichtsmethodik im Kunstunterricht vgl. den Beitrag von Frank Schulz, S. 87).

Initiieren ästhetischer Prozesse?

Ästhetische Erfahrungssituationen werden mit der Absicht entwickelt, ästhetische Prozesse der Wahrnehmung, der Produktion und der Rezeption anzuregen, in Gang zu setzen und in Gang zu halten. Hier ist der Lehrende gefragt, denn auch im of-

fensten Unterricht kommen Erfahrungsprozesse nicht von allein in Gang.

Sie können durch ein Bild, ein Objekt, ein noch nie erprobtes Verfahren, ein Material, eine Beobachtung oder eine Fragestellung ange-regt werden. Aber: Das Bild muss exponiert, das Verfahren vorbereitet, Fragestellungen müssen wahrnehmbar gemacht werden. Das sind Eröffnungszüge in Lernsituationen oder Impulse während der Lern-, Erkundungs- und (Selbst-)Erfahrungsprozesse (vgl. zum Erproben ungewöhnlicher Techniken in Bezug auf die Motivwahl unter Berücksichtigung handwerklicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler die Beiträge von Stefan Schmidt, S. 38; Marianne Beyer S. 30 und Ellen Voigt, S. 31).

Als fachspezifisches methodisches Problem stellt sich häufig das Zusammenspiel von inhaltlicher Erarbeitung eines Themas und der Vermittlung einer dafür geeigneten Technik dar. Komplizierte Verfahren oder Gestaltungsprinzipien lassen sich häufig leichter ohne die Anbindung an ein Motiv erläutern, und bestimmte Inhalte, besonders solche, die eine große Nähe zur psychischen Verfasstheit des Subjekts und zu altersspezifischen Interessen und Vorlieben aufweisen, können mit einer vertrauten Technik direkter zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus ist die syntaktisch-semantische Verschränkung von Motiv und Bildsprache zu erwägen, also inwiefern formale Gegebenheiten den Ausdruck eines Bildgegenstands bestimmen: Die Verbindung von Form und Inhalt wird den Grundschulkindern im Unterricht von Lisa Hochhäusler und Mechtild Schink (S. 22) nicht nur bildhaft, sondern auch über die eigene Motorik vermittelt: Das Thema «Maschine» wird durch das Stempeln mit Zahnrädern und anderen Maschinenelementen in Korrespondenz mit einem bestimmten Sprech- und Bewegungsrhythmus ästhetisch-praktisch realisiert (Abb. 4). Ältere Schülerinnen und Schüler können semantische Qualitäten reflexiv erkennen und gestalterisch gezielt einsetzen wie zum Beispiel im Unterricht von Ellen Voigt, wo Zufallsspuren, die mit dem Verfahren der Décalcomanie entstanden sind,

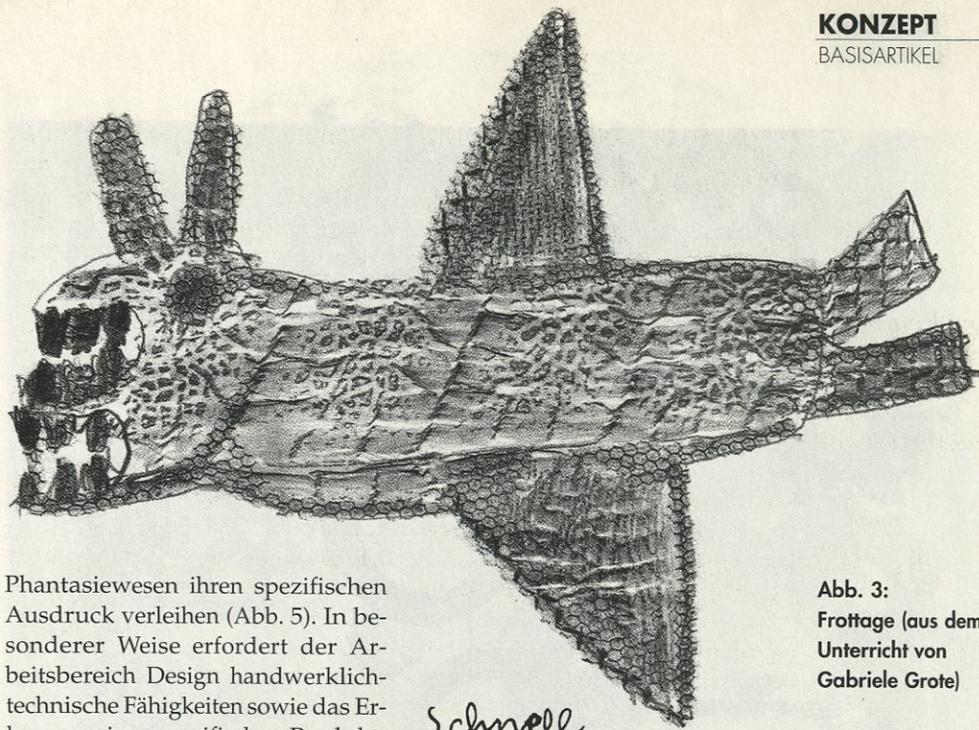


Abb. 3:
Frottage (aus dem
Unterricht von
Gabriele Grote)

Phantasiewesen ihren spezifischen Ausdruck verleihen (Abb. 5). In besonderer Weise erfordert der Arbeitsbereich Design handwerklich-technische Fähigkeiten sowie das Erkennen einer spezifischen Produktsprache in Bezug auf ihre ästhetische, praktische und symbolische Funktion (vgl. zum Thema Design den Beitrag von Johannes Kirschenmann, S. 45) (Abb. 6).

Ästhetische Erfahrungen möglich machen

Ästhetische Erfahrung bedarf der Übung: Hierfür müssen ästhetische Prozesse initiiert werden, denn sie stellen sich nicht von selbst ein. Die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für einen bestimmten Lerninhalt erfolgt häufig durch eine bestimmte Aufgabenstellung, mit der sich ästhetisches Tun verbindet. Ein solcher Impuls wirkt nur dann motivationsfördernd, wenn er die Interessen, Bedürfnisse oder Probleme der Schülerinnen und Schüler berührt.

Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und zur inneren Wirklichkeit können in vielfacher Weise hergestellt werden: etwa wenn Modelle von Baumhäusern mit Grundschulkindern gebaut werden, die in diesem Alter mit Vorliebe Behausungen und Hütten konstruieren (vgl. das Unterrichtsbeispiel von Norbert Osterholt, S. 71). Auch kann es gelingen, einige Schülerinnen und Schüler nachhaltig für Kunst zu interessieren, indem ihnen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Faszination am Medium Computer produktiv für den Umgang mit Kunstwerken im Unterricht zu nutzen (vgl. den Beitrag von Fred Schierenbeck, S. 40). Der Beitrag von Hanne Seitz (S. 78) zeigt, wie im Lebensraum von

Schnell
Stoße Flügel
Das Maul aufreißer
Ich schreie laut auf
Gefahr
Daniel

Studierenden die Konstruktion fiktiver, ästhetischer Wirklichkeiten in das Bewusstsein rücken kann – mit Hilfe konkreter Arbeitsaufträge. Von der Formulierung der Aufgabenstellung hängt u. a. ab, inwieweit spezifische Lerninhalte erfasst werden. Auch der Unterricht von Maria Peters (S. 15) verdeutlicht, wie durch klare Anweisungen zur ästhetisch-praktischen Tätigkeit spezifische ästhetische Erfahrungen angestoßen und reflektiert werden können.

Diese wenigen Beispiele zeigen bereits, dass sich das Initiieren ästhetischer Prozesse in einem Spannungsfeld mit zwei Eckpunkten bewegt: Zum einen ist von den subjektiven Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler auszugehen, an die angeknüpft wird, um ästhetisches Tun zu evozieren, zum anderen können durch spezifische Vorgaben, die vordergründig wenig mit den Lernenden zu tun haben, ästhetische Erfahrungsräume eröffnet werden. Entscheidend ist das Ziel, ästhetische Erfahrungen und

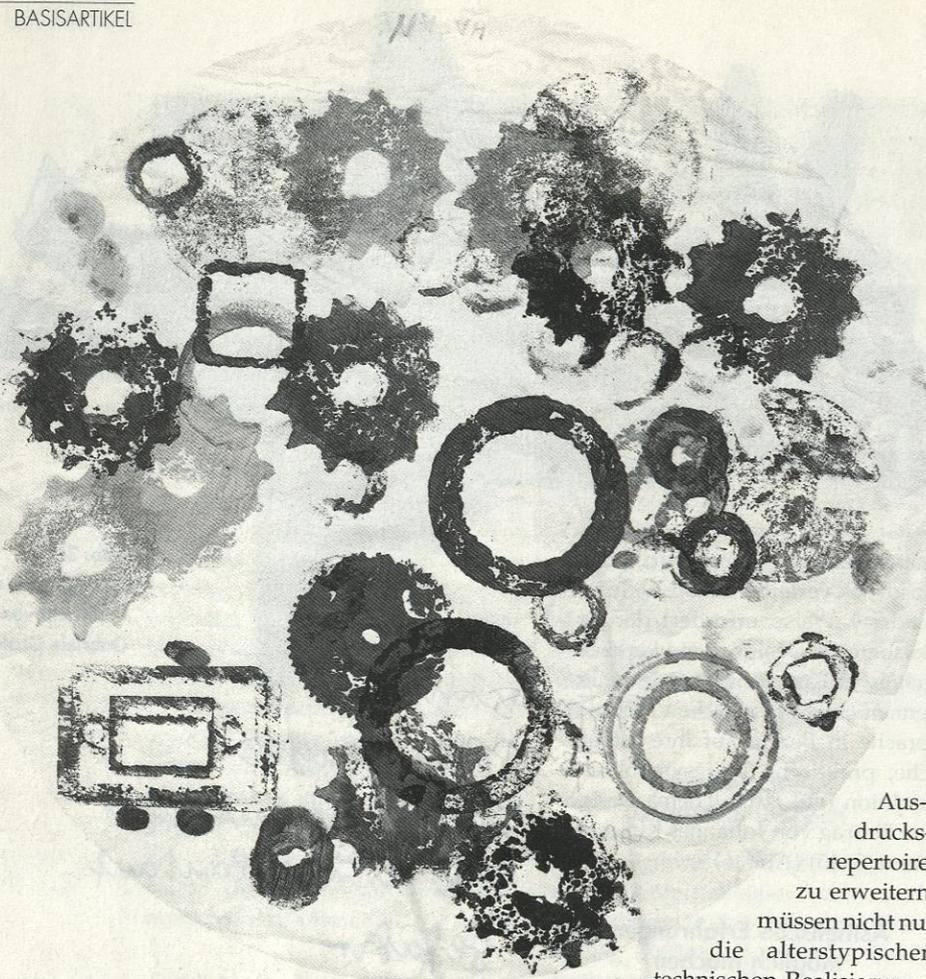


Abb. 4:
Drucken
(aus dem Unterricht
von Lisa Hoch-
häusler/
Mechtild Schink)

Kenntnisse zu bewirken, die zur Selbstbildung beitragen und zugleich Lerninhalte verständlich machen.

Initiieren heißt, einen Anfang machen, einen Anstoß geben. Aber in Wahrheit geht es um mehr: Den Prozess in Gang halten, begleiten, befördern ohne zu stören. Diese Aufgabe ist oft viel schwieriger, als eine trachtige Startsituation zu inszenieren. Im Unterschied zu früheren Auffassungen kommt es schon längst nicht mehr darauf an, die Klasse auf einen vorgegebenen Weg zu führen. Und fachspezifisch: Die Qualität ästhetischer Prozesse erweist sich u. a. im Grad ihrer *Abweichung* von nahe liegenden, konventionellen oder erwartbaren Verlaufsformen. Trotzdem soll es Unterricht sein und nicht nur Selbsterfahrung.

Ausdrucksrepertoire entwickeln: Begegnung mit Kunstwerken initiieren

Die symbolischen Ausdrucksfähigkeiten zu fördern und Bildkompetenz zu entwickeln sind wesentliche Ziele des Kunstunterrichts. Um das

Ausdrucksrepertoire zu erweitern, müssen nicht nur die alterstypischen technischen Realisierungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, sondern auch die Mitteilungsabsichten und -interessen der Kinder und Jugendlichen. Historische und zeitgenössische Kunstwerke können eigene Gestaltungsprozesse hinsichtlich des Motivs, der Technik oder des Materials anregen und dadurch zugleich fruchtbar auf das Werkverständnis wirken. Fast alle Praxisbeispiele in diesem Heft beziehen an irgendeiner Stelle des Unterrichts Werke Bildender Kunst in den Vermittlungsprozess ein, entweder, nachdem die Schülerinnen und Schüler durch eigene gestalterische Praxis bereits für ein Thema sensibilisiert sind (Osterholt, Seitz, Voigt), oder zur Erweiterung und Differenzierung eines Unterrichtsprojekts (Hochhäusler, Grote). Auch zur phantasievollen Auseinandersetzung durch Umgestaltung (Schierenbeck) oder als Ausgangspunkt einer Unterrichtssequenz (Longerich-Sonnenmann/Meyer) können ästhetische Objekte und Prozesse stimuliert werden.

Die eigene ästhetische Praxis, sofern sie inhaltlich und/oder mit den Gestaltungselementen des Kunstwerks korrespondiert, wirkt zugleich auf die ästhetische Erfahrung

und das Verständnis des Kunstwerks. Im ästhetischen Tun erfolgt eine Umstrukturierung und Neuordnung des Gesehenen und Erlebten. Im gestalterischen Transformieren der Erfahrung wird die subjektive Beschäftigung mit dem Werk reflektiert. Da Reflexionsprozesse nicht nur auf der intensiven verbalen Beschäftigung mit einem künstlerischen Objekt basieren, sondern mit der ästhetischen Praxis einhergehen, ist es notwendig, die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk nach der gedanklichen und praktischen Auseinandersetzung nochmals bewusst zu machen und die Verstehensansätze bewusst zu machen.

Das Erweitern des Ausdrucksrepertoires durch gezieltes gestalterisches Experimentieren führen die Unterrichtsdokumentationen zum Malen (Abb. 7 u. 8 u. S. 34), zur Décalcomanie (S. 31) und zur Frottage (S. 19) vor. In diesen Beiträgen bestimmt das forschende, entdeckende Vorgehen den Unterrichtsprozess, der allerdings nicht beim Experiment stehen bleibt, sondern in eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema mündet. Die Experimente zum Zeichnen sind anderer Art: Sie basieren auf den methodischen Vorschlägen der Lehrerin, die zu höchst unterschiedlichen symbolischen Ausdrucksformen hinsichtlich eines Sujets führen (S. 15).

Verstehen lernen: Deutungen erproben

Die Begegnung mit Kunstwerken trägt nicht nur dazu bei, das Ausdrucksrepertoire zu entwickeln, auch das Deutungsrepertoire wird erweitert. Im Dialog mit Kunst geht es darum, Bilder auszulegen (Otto/Otto 1987), d. h. beispielsweise Wirkungen zu empfinden und zu analysieren, Assoziationen am Werk zu begründen, semantische Bezüge herstellen zu können, Zeichnen, Symbole und Allegorien zu verstehen, historische und künstlerbiographische Hintergründe heranziehen zu können, Verstehensprozesse zu reflektieren usw. Dabei müssen Deutungskontroversen ausgehalten und Bedeutungskonstitutionen am Bild erläutert werden. Gemeinsames Sinnstiften regt zur Kommunikation und Diskussion an, fördert Austausch, Verstän-

digung und Disput, historische Codes werden gelernt.

Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst bedeutet eine besondere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, zugleich auch einen spezifischen Reiz – beschäftigt sich Gegenwartskunst doch mit Problemen unserer Zeit. Bezüge zum eigenen Lebensgeschehen können möglicherweise bei bestimmten Kunstwerken leichter geknüpft werden als bei historischer Kunst. Irritationen durch ungewohnte, neue Perspektiven auf Altvertrautes – wie in vielen Werken zeitgenössischer Kunst – schärfen die Wahrnehmung, verlangen Aufmerksamkeit und Konzentration. Neugierde und Staunen werden durch gezielte Blickwechsel geweckt und verschaffen erweiterte Wahrnehmungserlebnisse. Aktuelle Kunstwerke irritieren und provozieren nicht nur, sie fordern zur Auseinandersetzung mit dem Widerständigen (Rumpf) auf, erinnert man sich beispielsweise an die Boutique von Christine Hill auf der letzten documenta X. Sie lösen auch den traditionellen Werkbegriff auf. Der Rezipient wird Teil des Werks – dieser interaktive Aspekt kann zum Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit künstlerischen Projekten werden, besonders die mit solchen Werken einhergehenden sozialen Fragen. Die Umweltprobleme wie bei Lois Weinberger (documenta X), der u. a. nicht-heimische Pflanzen zwischen die Bahngleise setzte, beschäftigen Jugendliche meist ohnehin. Gewiss: Solche Kunst mag sich kunstpädagogischen Zugriffsweisen zunächst versperren, doch sie regt Reflexionsprozesse an, die die Wirklichkeitskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler erweitern können. Exemplarisch zeigt der Beitrag von Hanne Seitz, wie Studierende fiktive Wirklichkeit und Erinnerungswelten produzieren und dabei auf die Auseinandersetzung mit den Werken von Christian Boltanski stoßen (S. 78).

Wahrnehmungsweisen, die sich besonders durch Medienrezeption ständig verändern, sollten gerade im Kunstunterricht in mehrfacher Hinsicht Beachtung finden. Zum einen kann das Interesse an virtuell verfremdeten Bildern Anlässe für den Dialog mit solchen Kunstwerken stiften, die digitale Bilder als

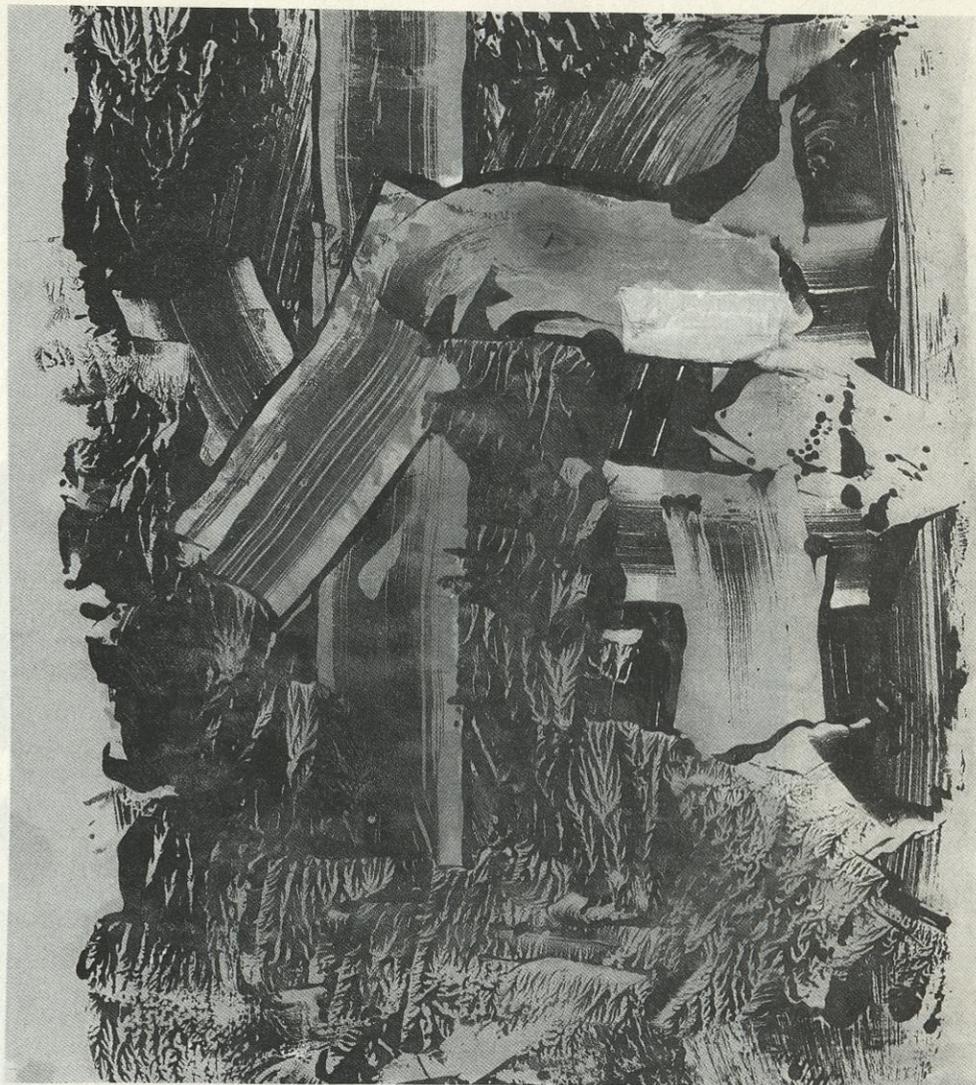


Abb. 5:
Déalcomanie
(aus dem Unterricht von
Ellen Voigt)

Material nutzen. Zum anderen verfügen die Schülerinnen und Schüler über Wahrnehmungskompetenzen in Bezug auf das Erfassen laufender und sich verändernder Bilder, die sie mitteilen und vermitteln können. Der produktive und reflexive Umgang mit Medienbildern im Kunstunterricht trägt zum Erwerb von Bild- bzw. Medienkompetenz bei.

Ästhetische Mittel kennen lernen: Material und Verfahren anbieten

Damit individuell-intentionales ästhetisches Verhalten möglich ist, bedarf es nicht nur Unterrichtsprinzipien, die auf selbsttätiges, selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen rekurrieren, und entsprechender Anregungen, die ästhetische Prozesse initiieren. Darüber hinaus muss ein Materialangebot zur Verfügung stehen, das gestalterische

Entscheidungsfreiräume anbietet und Experimente erlaubt (vgl. zu den Materialien und Medien im Kunstunterricht den Beitrag von Barbara Wichelhaus, S. 93).

Gestaltung vollzieht sich im Umgang mit Materialien, die ihrerseits Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter innewohnt. Im Produktionsprozess wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch in der besonderen Weise, die das Material erlaubt. Mit diesem dialogischen Reiz des Materialgebrauchs sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale. Haptische und kinästhetische Erfahrungen, die im Umgang mit dem Material gewonnen werden, haben elementare Bedeutung und erfüllen überdies wichtige kompensatorische Funktionen, da sie die Basis für den Aufbau weiterer Wahrnehmungs- und Erkenntnisstruktu-

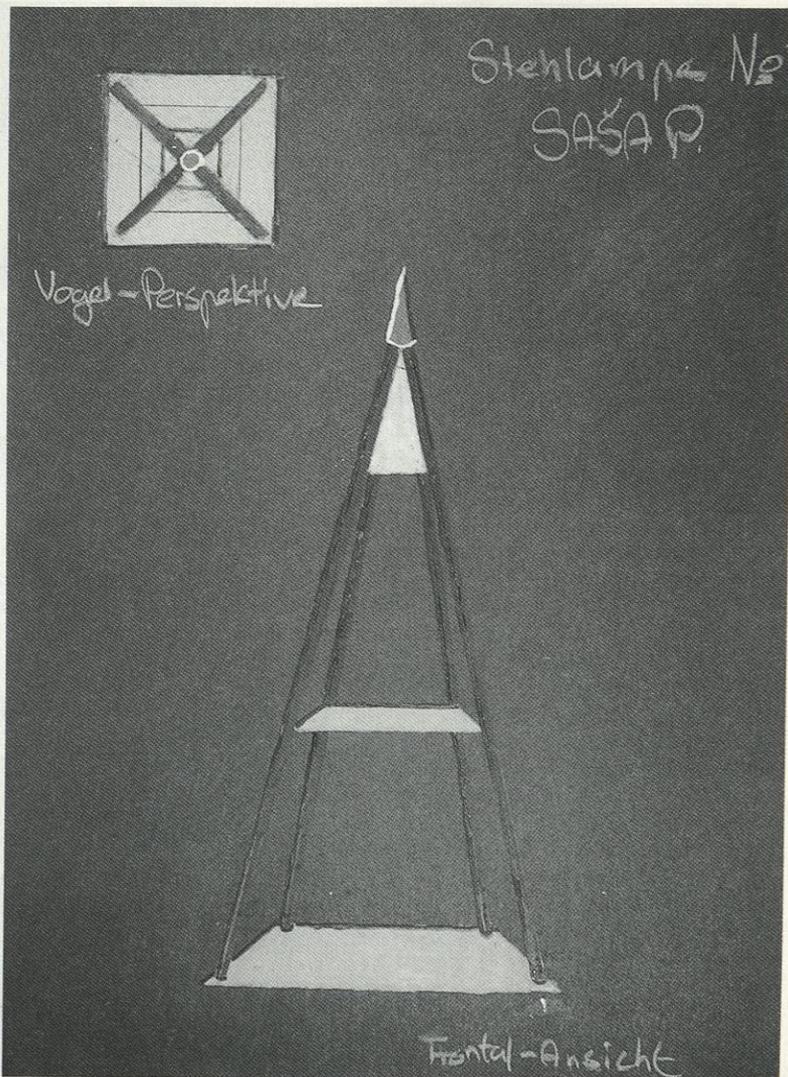


Abb. 6:
Design
(aus dem
Unterricht von
Johannes
Kirschenmann)

rierungen bilden. Entwicklungsdefizite können auf diese Weise ausgeglichen werden (vgl. Wichelhaus 1995, 35 f.). Die sinnliche Aneignung des Stoffes und das Erproben des Umgangs damit ist Voraussetzung der späteren gezielten Verwendung, denn der Gebrauch eines Materials ist abhängig von seinen spezifischen Qualitäten (vgl. zu den spezifischen Materialqualitäten beim Arbeiten mit Ton den Beitrag von Johannes Eucker, S. 67). Den Materialvorgaben im Unterrichtsprozess kommt in verschiedener Hinsicht großer Stellenwert zu. Sie wirken sich auf die Phantasietätigkeit, die ästhetischen Handlungen, die Motive und nicht zuletzt auf das Verständnis für in den Unterricht eingebundene Kunstwerke aus. Verständnis entwickelt sich in Relation zur verbalen und ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung.

Das ästhetisch-praktische Arbeiten bedeutet eine besondere Anforderung:

Individuelle Erlebnisse hinsichtlich der Motivstruktur, die bildnerische Erfahrung an künstlerischen Darstellungen, subjektive Befindlichkeiten und seelische Zustände werden im Bildfindungsprozess wirksam. Auch Materialentscheidungen und Gestaltungsexperimente sind Bestandteil des ästhetischen Prozesses, regen die Phantasie an und konstituieren die Hervorbringung. Empathie und Imaginationsvermögen bestimmen u. a. die Ausdrucksstärke. Permanent müssen im Gestaltungsprozess formale und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden, die sinnliche, emotionale und kognitive Präsenz verlangen: Das Finden einer Form entwickelt sich im dialogischen Prozess von Gestaltgebung, dem Empfinden der ästhetischen Wirkung dieses Ausdrucks und dem Antworten auf diese Wirkung mit neuen Entscheidungen. Jeder gestalteri-

sche Vorgang ruft eine Kette von Formfindungsentscheidungen hervor (vgl. hierzu den Beitrag von Cornelia Schubert-Freitag, S. 34).

In der Hervorbringung werden diese Entscheidungen sichtbar und führen zu anderen Materialien und formalen Überlegungen. Der Prozesscharakter kann die volle Aufmerksamkeit und Konzentration im Gestalten binden, da eine bestimmte Handlung eine erneute ästhetische Antwort verlangt. Mit dieser Dialogizität im Tun geht eine gedankliche Beschäftigung einher, die sowohl kompositorische als auch inhaltliche Elemente umfasst. Spezifisches Merkmal dieses Prozesses ist es, dass ein Thema durch die ästhetisch-praktische Auseinandersetzung immer wieder umkreist und erneut betrachtet wird. Ein oberflächliches Über-die-Sache-hinweg-Gehen ist kaum möglich. Bedeutungszuweisungen und das Herausbilden von Sinnstrukturen sind an kognitive Fähigkeiten gebunden.

Ästhetische Praxis bedeutet zugleich die individuelle Ausformung der selbst als ästhetisch reflektierten Auseinandersetzung mit sich und der Wirklichkeit, wobei eine neue Wirklichkeitsvorstellung generiert werden kann. Diese Darstellung ist nicht die bloße Spiegelung einer Selbst-Umwelt-Erfahrung, sondern durch die sukzessive Gestaltfindung geprägt. Insofern wirkt der ästhetische Prozess motivierend und zugleich spezifisch identitätsbildend.

Zwar ist der ästhetische Prozess genuin motiviert – doch die Unterrichtswirklichkeit beweist häufig leider das Gegenteil, nämlich dann, wenn die Subjektbeteiligung auf ein Minimum beschränkt wird und inhaltliche, bildnerische oder materiale Anregungen fehlen.

Ästhetische Urteile bilden: Schülerarbeiten bewerten

Hier sollen nicht Schiller oder Kant referiert werden. Es geht vielmehr um den schlichten Sachverhalt, dass wir alle eine ‚Meinung‘ über einen Film oder ein Bild oder eine Theateraufführung haben und diese unbefangen äußern – nur wenn wir gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler zu ihrer Arbeit, die wir an-

gestoßen und begleitet haben, wertend Stellung nehmen sollen, dann sagen viele, das gehe nicht, im ästhetischen Bereich schon gar nicht. Dieses die Grenze der Kuriosität streifende Verwirrspiel lässt sich wohl nur aus verbreiteten Missverständnissen erklären. Als die drei vorherrschenden Missverständnisse gelten erstens die Annahme, alles was Schülerinnen und Schüler machen oder sagen, müsste unentwegt zensuriert werden, zweitens wertende

Am Anfang aller Erwägungen steht u. E. die Überlegung, wie lange kann eine Schülerin, ein Schüler ohne feedback, ohne Rückmeldung leben, Rückmeldung für das, was sie, was er mit Interesse, mit Engagement, vielleicht auch unter Qualen zustande gebracht hat? Es geht also um zwei Fragen: Wann und worauf bezogen ist eine Rückmeldung möglich und notwendig, und in welcher Form soll sie dem Individuum und dem Gegenstand angemessen gegeben werden (Friedrich Jahresheft XIV/1996)?

Keine der gegenläufigen Annahmen ist durch irgendeine Form von Theorie oder sonstiger unterrichtlicher Programmatik gedeckt. Im Gegenteil: Land auf Land ab wird über die Abschaffung der «Zifferzensur» diskutiert; längst ist der Vorteil, allerdings auch die Arbeitsbelastung, von Berichtszeugnissen erprobt und an vielen Orten praktiziert (Bambach 1994); in mehreren Bundesländern gibt es in der Grundschule keine Zifferzensuren mehr. Es wäre wünschenswert, wenn sich

mehr Kunstpädagoginnen und -pädagogen an dieser Diskussion mit Blick auf die ganze Schule beteiligten (Otto/Peters 1996), statt Sonderrechte für ihr Fach zu reklamieren.

Literatur

- Auerbach, Konrad: Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese. Dissertation. Leipzig 1988.
Bambach, Heide: Ermutigungen. Nicht Zensuren. Lengwil/Bodensee 1994.
Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert (Hg.): Das Projektbuch. Hamburg 1986 ff.
Bastian, Johannes/Gudjons, Herbert (Hg.): Das Projektbuch II. Hamburg 1990 ff.
Baxandall, Michael: Ursachen der Bilder. (engl. 1985) Berlin 1990.
Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main 1989.
Buck, Günter: Lernen und Erfahrung. Darmstadt 1989.
Dewey, John: Kunst als Erfahrung. (engl. 1934) Frankfurt am Main 1980.
Dewey, John: Having an experience. In: Ders.: Art as experience. New York 1934; deutsch in: Schreier, Helmut (Hg.): John Dewey – Erzie-

- hung durch und für Erfahrung. Stuttgart 1986.
Dieckmann, Bernhard: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim 1994.
documenta X: Kurzführer. Kassel 1997.
Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel 1994.
Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Köln 1971 ff.
Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Oldenburg 1991.
Friedrich Jahresheft XIV: Prüfen und Beurteilen. Velber 1996.
Gehlen, Arnold: Vom Wesen der Erfahrung. 1936.
Grünevald, Dietrich (Hg.): Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung 1984-1995. Velber 1996.
Grünevald, Dietrich, Legler, Wolfgang, Pazzini, Karl-Josef: Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. (Festschrift Gunter Otto). Velber 1997.
Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert Lernen und Lehren. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1986 ff.
Haase, Otto: Musisches Leben. Hannover 1951.
Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994.
Kahrmann, Klaus-Ove: Das Prinzip Werkstatt, in K+U 161/1992, S. 14-19.
Kerbs, Diethard: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Die Deutsche Schule. 62. Jg. (1970), S. 562-570.
Lukesch, Helmut: Sozialisation durch Massenmedien. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. I). Göttingen 1994.
Marotzki, Winfried: Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 331-346.
Mattheis, Regine: Ästhetische Bildung und Selbstwerdung. In: Grubauer, Franz u. a. (Hrsg.): Subjektivität, Bildung, Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992.
Mauer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn/Obb. 1992.
Möller, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970.
Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973.
Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964 ff.
Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.
Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Bd. I/II. Velber 1987.
Otto, Gunter: Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. In: Schulz, Wolfgang: Ästhetische Bildung, hg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim 1997, S. 7-21.
Otto, Gunter/Peters, Maria: Beurteilen – wo es besonders schwer scheint. In: Friedrich Jahresheft XIV/1996, S. 22-23.
Prinz, Manfred: Profilbestimmung eines Modells Kunstpädagogik. BDK Mitteilungen 1/1991.
Regel, Günther: Kunsterziehung der DDR im Umbruch. K+U 142/1990.
Rumpf, Horst: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim 1986.
Schulz, Frank (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Velber 1996.
Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988.
Wallrabenstein, Wulf: Offener Unterricht. Reinbek 1991.
Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K+U 191/1995.
Wienecke, Günter: Kunstdidaktik und Methodik der Kunsterziehung. Materialsammlung für eine Problemskizze vergleichender Kunsterziehung. Weimar 1996.



Abb. 7 u. 8:
Malen
(aus dem Unterricht
von Cornelia
Freitag-Schubert)

Stellungnahmen hätten allein durch Ziffern zu erfolgen und drittens, dass ein Fach innerhalb einer Institution darüber allein entscheiden könne, ob es Schülerarbeiten bewerten wolle oder nicht. Letzteres kann dem Ansehen des Faches nur Schaden zufügen (vgl. den Beitrag von Johannes Kirschenmann und Gunter Otto, S. 100 sowie das konkrete Beispiel zur Bewertung von Schülerarbeiten von Wolfgang Krause, S. 104).

In seinem Beitrag nennt Wolfgang Krause die Dinge beim Namen: «Die für mich geltenden Schulgesetze verlangen von mir eine qualitativ gestaffelte Benotung der von meinen Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen, es sei denn, ich ließe mich vollkommen in den Bereich nachmittäglicher Arbeitsgemeinschaften zurückdrängen» (S. 104). Jeder muss wissen, ob er diesen Preis zahlen will.