

Studien zur Kunstdidaktik | Band 1

KUNSTDIDAKTISCHES HANDELN

Herausgegeben von Klaus-Peter Busse

DORTMUNDER | SCHRIFTEN
| ZUR KUNST

ÄSTHETISCHES VERHALTEN IM KINDES- UND JUGENDALTER

Kinder und Jugendliche zeichnen und malen, formen, bauen und basteln. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr. Dieses Spektrum an bildnerischen Tätigkeiten lässt sich nicht allein unter den Begriff Kinderzeichnung subsumieren, wenngleich Kinderzeichnung zumindest auch die Malerei von Kindern und Jugendlichen beinhaltet. Deshalb wird die Formulierung „ästhetisches Verhalten“ gewählt, obwohl hiermit die Schwierigkeit einhergeht, dass sich ästhetisches Verhalten in der Regel nicht nur auf bildnerisches Gestalten bezieht, sondern auch auf spielerisches, musikalisches, rhythmisches, körperliches oder literarisches Tun. Darüber hinaus umfasst das ästhetische Verhalten einerseits die – mit welchen Materialien auch immer entstehende – bildnerische Produktion, andererseits schließt der Begriff die rezeptive Beschäftigung mit bildhaften Phänomenen ein. Ästhetisches Verhalten beschreibt das ästhetische Wahrnehmen und Handeln sowie die ästhetische Erkenntnis mit allen emotionalen und kognitiven Anteilen im Umgang mit der gegenständlichen und personellen Umwelt. Erstmals wurde der Begriff von Adelheid Staudte (1977) in einer Untersuchung zum Gestalten von Vorschulkindern verwendet.

Helmut Hartwig hebt die vielfältigen Ausdrucksformen ästhetischen Verhaltens hervor: „In der Kindheit ist ästhetisches Verhalten noch nicht als Sonderform ausgeprägt, sondern – wie andere Aneignungsweisen – in der herrschenden ‚Tätigkeitsform‘ Spiel (Leontjew) und der dazugehörigen ‚projektartigen Lernform‘ ... aufgehoben. Erst im Zuge zunehmender Spezialisierung von Lernen und Zersplitterung von Erfahrung durch die Unterwerfung von immer mehr Verhaltensspekten unter die Erfordernisse des Verwertungsinteresses, des Leistungszwangs und unter das Primat diskursiver Aneignungsweisen und Symboliken bildet sich ästhetisches Verhalten als eine spezielle Aktivität aus“ (Hartwig 1979, S. 239). Ästhetisches Verhalten ist eine genuin anthropologisch verankerte Wahrnehmungs-, Tätigkeits- und

Reflexionsform, die sich in unterschiedlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen zeigt. Als bildnerische Dimensionen ästhetischen Verhaltens gelten das Malen und Zeichnen von Kindern und Jugendlichen ebenso wie das dreidimensionale Gestalten, das Sammeln und Ordnen, Bauen und Konstruieren oder der Körperausdruck sowie die geistige Beschäftigung damit. Jede Vergegenständlichung im Material ist Ausdruck ästhetischen Verhaltens.

Mit dem steten Wandel unserer Umwelt verändert sich auch die heutige Kindheit und Jugend: Nicht nur die Medien prägen Lebensgewohnheiten, auch verschiedenste gesellschaftliche Bedingungen führen zu neuen Lebensentwürfen und veränderten Kindheitserfahrungen. Die Bedingungen des Aufwachsens haben sich verändert. Kinder und Jugendliche verbringen viel Zeit vor Fernsehen und Computer. Dadurch ist die Zeit für aktiv handelnde Erfahrungen eingeschränkt. Man spricht von Verhäuslichung und Verinselung, auch von einer Pädagogisierung der Kindheit, was bedeutet, dass der Lebensraum stark segmentiert wird, die Kinder nicht mehr über eine freie Ortswahl und Zeiteinteilung verfügen können. Zeit und Bewegungsfreiraum für authentische Umwelterfahrungen fehlen. Durch die Verschulung des Jugendalters verlängert sich die Jugendzeit – zum Teil bis in die dreißiger Lebensjahre. Fehlende „Übergangsrituale“ wie Abschluss der Lehre, Heirat, Kinder etc. erschweren das Eintreten in die Erwachsenenwelt (Silbereisen 1996). Patchwork-Jugend und Multi-Media-Jugend sind Stichwörter, die auf das Aufsplitten der Jugendlichen in zahlreiche jugendkulturelle Szenen hinweisen. Damit einher geht die zunehmende Schwierigkeit des Orientierens und Eindringens in die heutige Lebenswelt (u.a. Baacke 1993; Ferchhoff/ Neubauer 1997; Ferchhoff 1999; Sander/ Vollbrecht 2000).

Versteht man das ästhetische Verhalten einschließlich der Kinder- und Jugendzeichnung als Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen sowie als Ausdruck interner Lebensentwürfe, ist davon auszugehen, dass auch das bildnerische Verhalten von Kindern und Jugendlichen einem kulturellen Wandel unterliegt und insofern immer weiterer Untersuchung und erneuter Betrachtung bedarf. Zudem fordern die fachspezifischen Weiterentwicklungen von Theorie und Praxis der Kunstpädagogik ebenso wie die jüngsten Erkenn-

tisse der Nachbardisziplinen Pädagogik, Soziologie und Psychologie, dass dem ästhetischen Verhalten unter wechselnden Blickwinkeln kontinuierlich Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Denn das ästhetische Verhalten kann in entscheidendem Maße dazu beitragen, ein stabiles Selbst-Konzept zu entwickeln. Die Erfahrung eigener Kompetenz, etwas hervorzubringen, die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung, die Möglichkeit der unmittelbaren bildnerischen Mitteilung außerhalb konventionalisierter Sprache etc. sind Faktoren, die zur Identitätsbildung führen.

Lebensweitbezug im Kunstunterricht und seiner Planung

In seinem Aufsatz „alterstypische bildnerische Verhaltensweisen?“ weist Günther Regel (1987, S. 44) auf den Wandel entwicklungspsychologischer Einsichten hinsichtlich der bildnerischen Ontogenese und damit verbunden auf die Bedeutung dieses Wandels für den Kunstunterricht hin. Am Beispiel der Schriften von Gunter Otto aus den 60er bis 80er Jahren erläutert Regel, dass für die Planung von Kunstunterricht zwar unbestritten gilt: Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sollten altersgemäß sein, – nur: die Auffassung über die so genannten alterstypischen Kriterien ändert sich mit neueren entwicklungspsychologischen, pädagogischen, biologischen oder soziologischen Erkenntnissen. In diesem Zusammenhang weist Regel mit Gunter Otto auf die Schwierigkeit hin, dass sich schon lange revidierte Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie hartnäckig in Bezug auf kindliches bildnerisches Tun halten – und dies nicht nur in der Schulpraxis, sondern auch in theoretischen Kontexten.

Dies betrifft vor allem die idealtypischen Entwicklungsreihen in der Kinderzeichnung (Mühle 1955/ 1971; Meyers 1957), die auf entwicklungspsychologischen Reifungstheorien der 20er und 30er Jahre gründen und die heute jeglicher Begründbarkeit entbehren. Während heute von einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt als Voraussetzung von kontinuierlicher Entwicklung ausgegangen wird, wurde Entwicklung damals auf hierarchisch gestufte, biogenetische Entfaltungsprozesse zurückgeführt. Zugleich wurde eine enge Verzahnung von kognitiver und zeichnerischer Entwicklung angenommen. Diese Verknüpfung ist unbestritten vorhanden, doch suk-

zessiv setzt sich bereits Ende der 60er Jahre die Erkenntnis durch, dass zahlreiche weitere Faktoren das Phänomen Kinderzeichnung konstituieren und die einseitige Kopplung von Kinderzeichnung und Denkentwicklung nicht haltbar ist: Individuelle Darstellungsformen, Ausdrucksspezifika und Mitteilungsabsichten (Richter) werden konstatiert, psychologische Sichtweisen betonen die affektiven und emotionalen Inhalte; es mehren sich Untersuchungen, die unterschiedliche Gestaltungsprinzipien wie Bewegung, Rhythmus, Räumlichkeit, Reihung/ Streuung, Binnengliederung, Farbe etc. in den Blick nehmen. Individuelle Gestaltungstendenzen und persönliche Bedeutungsbezüge prägen die bildnerischen Äußerungen. Das heißt, dass die individuellen Gesetzmäßigkeiten im zeichnerischen Tun das bildnerische Ergebnis ebenso determinieren wie die entwicklungspezifischen Werdeformen (Salber).

Als Kriterien für die Inhalte von Kunstunterricht werden seit den 60er Jahren interessengeleitete statt an Stufenlehren orientierte bildnerische Voraussetzungen genannt, statt sich auf chronologische Entwicklungsspannen zu beziehen, wird heute nach Bedürfnisorientierung und nach der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gefragt. Letztlich stellt Regel die „längst überfällige Aufgabe“ fest, „die im Grunde nur durch ein interdisziplinäres Zusammenwirken von Kunsttheorie, Kunstpädagogik und Entwicklungspsychologie gelöst werden kann: die bildnerische Ontogenese als solche in ihrer sozialen und historischen Bedingtheit durch ein verworrenes und schwer zu durchschauendes Beziehungsgeflecht vielfältigster, sich wechselseitig beeinflussender innerer und äußerer Faktoren zu untersuchen...“ (Regel 1987, S. 46).

Klar jedenfalls ist: Das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen entwickelt sich nicht nur endogenetisch gesteuert, sondern in aktiver Auseinandersetzung und Interaktion mit der Umwelt. Der pädagogische Fokus richtet sich in den letzten Jahren zunehmend auf das Subjekt, was zur Folge hat, dass die individuellen Unterschiede verstärkt zur Kenntnis genommen werden und dass damit verbunden im Unterricht auch individueller gelernt und gefördert wird. Das Lebensumfeld, die individuellen Voraussetzungen, die Umwelterfahrung etc. prägen das ästhetische Verhalten ebenso wie die entwick-

lungsspezifischen bildnerischen Gesetzmäßigkeiten. Insofern sind zeitliche Fixierungen auf eine spezifische Bildsprache, auf bildnerische Präferenzen oder Vorlieben für spezielle Ausdrucksmittel (wie z.B. Bevorzugung reiner oder gemischter Farben in bestimmten Altersphasen etc.) nicht haltbar. Es können keine eindeutigen Aussagen über das ästhetische Verhalten in der Kindheit oder Jugend getroffen werden, denn die so genannten altersadäquaten Entwicklungsbedingungen gelten nie für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen. Und obwohl Einteilungen in Entwicklungsphasen häufig als hilfreich eingeschätzt werden, sollten die damit verknüpften Aussagen äußerst sorgfältig geprüft werden.

Als Orientierung für eine altersgemäße Planung von Unterricht kann freilich dennoch das ästhetische Verhalten der jeweiligen Lerngruppe dienen. Im Gespräch mit den Kindern oder Jugendlichen lassen sich ihre Interessen und Bedürfnisse sowie ihre Ausdrucks- und Gestaltungswünsche herausfinden. Die Themen können Inhalten der Lebenswelt entnommen sein, aber auch Irritierendes, Ungewöhnliches und Provozierendes reizt zur Beschäftigung und motiviert. Fantasien und Utopien können bildnerisch realisiert werden. Narratives, Nicht-Sagbares, Zensiertes kann bildnerisch zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus sind Kinder und Jugendliche oftmals fasziniert von neuen Handlungsweisen, die alternative Handlungs- und Kommunikationsformen ermöglichen, von unbekanntem Material, die als Ausdrucksmittel verfügbar werden usw. Diese Aufzählung ließe sich noch weit ausdehnen und soll hier lediglich verdeutlichen, dass einem guten Kontakt zur Lerngruppe viele unterrichtliche Anregungen zu entnehmen sind. Eine solche Orientierung an altersspezifischen Voraussetzungen verspricht auch seitens der Schülerinnen und Schüler ein interessengeleitetes Erlernen von Gestaltungsprinzipien, Gestaltungsmitteln oder kann motiviertes Kennenlernen von Kunstwerken und ästhetischen Phänomenen erlauben.

In einem Lebensumfeld, das sich permanent ändert, ändern sich selbstverständlich auch die ästhetischen Interessen und Ausdrucksbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Dies spiegelt sich nicht nur in den gewählten Motiven – wie z.B. „Flieger trifft World-Trade-Hochhaus“ u.Ä. (Abb. 1 und 2). Die neuen Medien bereichern die



Abb. 1: Schülerarbeit, 2. Schj.,
„11. September 2001“



Abb. 2: Schülerarbeit, 2. Schj.,
„11. September 2001“

Gestaltungspraxis ebenso wie die Anregungen aus der Gegenwartskunst und der Alltagsästhetik. Computerspiele und Werbegrafiken, Fernseh-Bilder und Videofilme prägen das ästhetische Verhalten vermutlich ähnlich wie IKEA-Design und Autoindustrie. Richtet sich der Blick auf das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen, erweitert sich zudem das Spektrum ästhetisch-praktischen Tuns. Die bildnerische Praxis im alltäglichen Kunstunterricht schließt dann möglicherweise die schon lange in den Lehrplänen verankerten Bereiche Tanz und Performance, Darstellendes Spiel, Mediengestaltung, Alltagsdesign, Naturerfahrung usw. selbstverständlicher ein als bisher. Ein Unterricht, der sich an aktuellen ästhetischen Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen ausrichtet, kann dazu beitragen, dass die Lernenden die bildnerische Mitteilung als persönliche Bereicherung erfahren. Hierbei sollten den individuell unterschiedlichen Ausdruckswünschen Rechnung getragen werden, was heißt, dass z. B. eine Schülerin, deren Kompetenz im Umgang mit dem Computer liegt, vielleicht eher geneigt ist, ein Thema mit diesem Mittel zu bearbeiten. Eine Gruppe möchte möglicherweise eine Performance entwickeln, ein Schüler evtl. das unmittelbare Medium des Zeichenstifts anwenden usw. Dabei werden zugleich Techniken gelernt, Gestaltungsmittel erarbeitet etc., und es entwickelt sich bildnerische Kompetenz.

Einfallsreichtum, Fantasie und Kreativität

Das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist außerordentlich vielfältig und facettenreich. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten nieder. Die Vorstellung von Handlungsweisen, von Kombinationsmöglichkeiten, von ungewöhnlichen Lösungswegen ist bei Kindern und Jugendlichen häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen. Erfahrungen im Spiel, wo ungehindert spezifisches Verhalten erprobt werden kann und verschiedene Verfahrensweisen geübt werden können, schlagen sich im bildnerischen Tun nieder. Im Spiel wie auch im Gestalten findet ein Prozess statt, der von Intensität und Flexibilität, von Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievoller Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist.

Einfallsreichtum, Fantasie und Kreativität sind wesentliche Bestandteile ästhetischen Verhaltens. Versucht man das Zusammenwirken von Fantasie und Kreativität und ästhetischem Verhalten zu beleuchten, wird deutlich, dass die miteinander vernetzten Prozesse kaum auseinander zu dividieren sind. Während die Kreativität meist mit kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht wird (Problemlösungsstrategien, Flexibilität usw.), werden der Fantasie eher ganzheitliche, allsinnliche Attribute wie Imaginationsfähigkeit, Intuition o.Ä. zugeschrieben. Kreativität ist die Kraft, die über die Fantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet: „Kreativität kann sozusagen die Strategie sein, mit deren Hilfe Fantasie Realität verändert. Fantasie lehrt das Wünschen. Ohne Kreativität, ohne kreatives Verhalten bleiben die Wünsche schöne oder schlimme Träume“ (Otto 1980, S. 18).

Nimmt man den Begriff „Kreativität“ wörtlich, so ist damit das Potential, etwas herzustellen, etwas zu produzieren gemeint (lat.: creare ‚erzeugen‘). Die Fantasie dagegen existiert als eine Vorstellung, die auf Einbildung bzw. Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen beruht, wie beispielsweise im Traum. Im Unterschied zur Fantasie ist die Kreativität der Motor, der tatsächlich etwas hervorbringt – ein gestaltetes Objekt, eine neue chemische Formel, ein Musikstück usw. Die Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen. Die Fantasie resultiert aus dem Imaginationsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit zugleich, und zwar im Kontext jener emotional bestimmten Erfahrungsqualitäten, die neben dem visuellen Bild die erinnerte Vorstellung und die davon ausgehende Fantasie prägen: Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme etc. Fantasie basiert auf dem subjektiven Erfahrungshintergrund der Person.

In jüngeren Publikationen zur Kreativität werden zunehmend die Interaktion und Kooperation als Voraussetzung für kreative Prozesse genannt (Csikszentmihalyi 1997; Burow 1999). Zwar ist gemeinhin die Rede von gesellschaftlich bedeutsamen kreativen Leistungen, doch auch für die individuelle Kreativität der Schülerinnen und Schüler gilt die beispielsweise von Burow genannte Bedingung für das Entstehen kreativer Leistungen, nämlich das Schaffen eines „kreativen Feldes“,

das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auszeichne, die eine gemeinsame Vision verbinde und die ihr kreatives Potential wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten (Burow 1999, S. 123). Dialog im Team, gemeinsames Interesse, vielfältige individuelle Fähigkeiten, Gleichberechtigung und ein kreativitätsförderndes Umfeld hält Burow für unabdingbare Voraussetzungen von Kreativität, keinesfalls jedoch verbunden mit der Aufgabe von Individualität zugunsten der Gruppe. Burow knüpft in verschiedener Hinsicht an jüngere Veröffentlichungen zur Kreativität an: Von Csikszentmihalyi (1997) übernimmt er die Erkenntnis, wie bedeutsam es ist, zum passenden Zeitpunkt in der richtigen Disziplin (Domäne) und im entsprechenden Feld zu sein, das heißt, sich in einem bestimmten – aktuellen – Themengebiet zu bewegen. Gardner (1999) stelle fest, so Burow, dass Kreativität nicht nur an den Menschen, sondern auch an dessen Interaktion mit der Umwelt gebunden ist (Burow 1999, S. 133). Alle drei Autoren verorten Kreativität in dem Verhältnis von individueller Begabung, Domäne/ Disziplin und Umwelt, jedoch mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung. Während Csikszentmihalyi sich auf die Bedeutung des Gegenstandsbereiches (Domäne) konzentriert – im Kontext von Talent und Umwelt, fokussiert Gardner (1999) – ebenfalls in Wechselwirkung mit den anderen Faktoren – die Entwicklung individueller Begabung, wie sie sich bereits in der Kindheit entwickelt. Burow hingegen wendet sich gegen die Betonung des kreativen bzw. mit besonderen Leistungsfähigkeiten ausgestatteten Individuums und versucht nachzuweisen, dass kreative Leistungen viel stärker als bisher angenommen von Interaktion, kreativem Feld und Umwelt abhängen. Für das Initiieren ästhetischer Prozesse in kunstpädagogischen Berufsfeldern bedeutet dies, ein besonderes Augenmerk einerseits auf die spezifischen Fähigkeiten der einzelnen Personen zu legen und andererseits ein Gruppengefüge herzustellen, das gut kooperiert und sich gegenseitig stützt.

Material und Verfahren im ästhetischen Prozess

Neben dem Lebensweltbezug, der Fantasietätigkeit und Kreativität sind meines Erachtens zwei weitere Aspekte wesentliche Faktoren im ästhetischen Verhalten: erstens das Material – und im Kontext päd-

gogischer Arbeit das Materialangebot – und zweitens das Verfahren, d.h. die mit dem ästhetischen Prozess verbundene Handlung, die nicht nur den Gebrauch einer bestimmten Technik meint, sondern auch den Herstellungsprozess in seiner Dynamik insgesamt einbezieht. Beide Faktoren werden in ihrer Funktion für das ästhetische Verhalten im Folgenden kurz erläutert.

Ästhetisches Verhalten vollzieht sich im Umgang mit Materialien, die ihrerseits mehr oder weniger Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter innewohnt (vgl. u.a. K+U 219/1998 u. 220/1998). Im Produktionsprozess wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch nur in der Weise, wie es das Material erlaubt. Den für die ästhetische Praxis genutzten oder aber zur Verfügung gestellten Materialien und Verfahren kommt insofern eine wichtige Funktion zu: Die stofflichen oder auch immateriellen Reize fordern ebenso wie die angewandten Techniken in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und können konkrete Ideen und Gedanken anstoßen. Die Identität des entstandenen Werks ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material und dem Verfahren gebunden. Ästhetisches Verhalten im Umgang mit Sand beispielsweise entwickelt sich anders als im Umgang mit einem Filzstift. Werden Steine behauen, kommen möglicherweise andere Inhalte zum Ausdruck als bei einer Gestaltung mit dem Phänomen Licht oder mit Körperbewegungen usw. (vgl. zur Bedeutung des Materials im ästhetischen Verhalten: Kirchner 1999, S. 152 ff. und 258 ff.; Kirchner 1999 a)

Material darf in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich als Materie im Sinne einer stofflichen Substanz verstanden werden, sondern als ein Element, das zur Herstellung eines Werks benötigt wird. Dies kann auch eine Idee, ein Konzept, eine These, ein Luftschloss, das Sammeln von Gegenständen mit Verweischarakter, das Initiieren von spezifischen Erfahrungsprozessen und Interaktionen usw. sein, eben alles, was zur Konstruktion von Kunst bzw. ästhetischen Ergebnissen notwendig ist. Mit dem Materialgebrauch und der Wahl eines Verfahrens sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale sowie mögliche Bedeutungszuweisungen. Dieses Sinnstiften wächst und verändert sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Jede Material- und Formentscheidung impli-

ziert zugleich eine erneute Sinnkonstitution, die u.a. an das Material gebunden ist. Mehrschichtige Sinnkontexte werden in dieser Weise den Kindern und Jugendlichen verfügbar gemacht.

Das Zusammenspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materialspuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, das Suchen und Finden von Formen – eben der prozessuale Charakter der Bildgenese und die jeweils verschieden zu gewichtenden Faktoren, die den Entstehungsprozess konstituieren, werden von Cornelia Freitag-Schubert (1998) in bezug auf das Material Farbe differenziert dargestellt. Es wird gezeigt, dass die materialen Qualitäten zur Sinnkonstitution beitragen, und zwar bereits während des Gestaltungsprozesses: Es kommt zu einer dynamischen Wechselwirkung von Material und Absicht, von Material und der Idee, die der Ausführung vorangehen kann. Die Autorin weist dem Material sogar eine Katalysatorfunktion für die Entwicklung von Ideen während des Produktionsprozesses zu (ebd. S. 188).

Ästhetisches Verhalten vollzieht sich im Wechselspiel zwischen den Personen und Dingen und bringt dabei ästhetische Erfahrungen hervor. Materialentscheidungen, Gestaltungsexperimente und Reflexionsprozesse sind Bestandteil des ästhetischen Verhaltens. Permanent müssen im Gestaltungsprozess formale und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden, die sinnliche, emotionale und kognitive Aktivitäten verlangen: Das Finden einer Form entwickelt sich im Dialog von Gestaltgebung, dem Empfinden der ästhetischen Wirkung dieses Ausdrucks und dem Antworten auf diese Wirkung mit weiterem Gestalten. In der bildnerischen Realisation werden diese Entscheidungen sichtbar und führen zu erneuten materialen und formalen Überlegungen. Der Prozesscharakter bindet die volle Aufmerksamkeit und Konzentration, da jede bestimmte Handlung eine erneute ästhetische Antwort verlangt. Mit diesem Dialog 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 damit immer wieder umkreist und erneut betrachtet wird. Ein oberflächliches Über-die-Sache-hinweg-Gehen ist kaum möglich.

Ästhetisches Verhalten und spielerisches Tun

Wirft man einen Blick auf die umfangreichen Forschungen zum kindlichen Spiel, lässt sich eine Schnittmenge zwischen spielerischen und bildnerischen Ausdrucksformen feststellen: Als bildnerische Spielformen gelten solche Spiele, bei denen das von Hans Scheuerl (1994) hervorgehobene Moment der Zweckfreiheit zugunsten des materialen Ergebnisses zurücktritt. Allerdings ist häufig dennoch zu beobachten, dass auch bei dem Herstellen eines Produktes nicht zweckorientiert gestaltet wird, vielmehr geht es um die Interaktion, die Tätigkeit und die Beschäftigung mit dem Material, so dass sich die Zielrichtung auf ein gestaltetes Ergebnis immer wieder verändern kann. Bau- und Konstruktionsspiele ermöglichen beispielsweise mehr als andere Spiele die Erfahrung, etwas hervorzubringen (Kompetenzerfahrung) und damit zu verursachen (Kausalwirkung): Aus dem spielerischen Tun wird schaffende Tätigkeit. Deshalb werden die Tätigkeitsformen Basteln, Bauen, Formen, Konstruieren von der Spieltheorie nicht fraglos als Spiel anerkannt (u.a. Einsiedler 1991, S. 103 ff.; Scheuerl 1994, S. 96 ff.).

Das gestalterische Spielgeschehen entzieht sich einer eindeutigen Beschreibung. Im Handlungsprozess kann die Intentionalität im Tun wechseln: einmal steht die Tätigkeit im Vordergrund, ein andermal das Ergebnis. Das Wechseln zwischen dem zweckfreien Tun als Prozess und dem produktorientierten Tun, das auf ein Ergebnis zielt, lässt sich in allen Formen ästhetischen Verhaltens finden. Es wird nur in der kunstpädagogischen Forschung viel zu wenig zur Kenntnis genommen. Wenn Kinder plastisch arbeiten, z. B. Hütten aus Pappen, Brettern und Tüchern bauen, dann kann man häufig beobachten, dass das Bauen im Vordergrund steht, denn wenn das Haus fertig ist, wird nicht darin gespielt. Andere Kinder hingegen neigen dazu, sich dann häuslich einzurichten. Gleiches gilt für die oft riesigen Sandburgen, die am Strand entstehen: Wenn der Bau beendet ist, versiegt das Interesse daran. Zweifellos ist ästhetischer Genuss im Produktionsprozess konstitutiver Bestandteil ästhetischen Verhaltens. Beim Malen und Zeichnen ist die Lust am ästhetischen Erleben im Herstellungsprozess zwar nicht so offenkundig festzustellen, aber auch hier könnten viele Beispiele angeführt werden, wo Schülerinnen und Schüler etwa mit

Freude Farben mischen, tropfen, streichen, spachteln etc. ohne ihre Tätigkeit auf ein konkretes Ergebnis zu richten.

Forschungen zur Entwicklung im Jugendalter geben wenig Auskunft über das Spielverhalten der Jugendlichen. Zwar gibt es zahlreiche Studien über die Dauer des Fernsehkonsums und der Computernutzung – insbesondere für Computerspiele (vgl. u.a. Fritz/ Fehr 1997; Schwab/ Stegmann 1999), doch zum Spielverhalten selbst wird sich kaum geäußert. Aus psychologischer Perspektive endet die Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens im Grundschulalter. Gleichwohl ist darüber hinaus bekannt, dass einige Jugendliche von so genannten „Rollenspielen“ fasziniert sind, in denen man die Charaktere fiktiver Persönlichkeiten annehmen kann, oder dass Jugendliche auf Abenteuer in U-Bahnschächten aus sind etc. Warum das Spielverhalten Jugendlicher aus psychologischer Perspektive kaum untersucht wird, lässt sich nur vermuten. Es mag u.a. an den heterogenen Jugendkulturen liegen, die so schwer zu fassen sind, oder an den überaus zahlreichen Aktivitäten Jugendlicher, die das Spiel der Kindheit abgelöst haben – wie z.B. Musik hören, Tanzen gehen, sich mit Freunden treffen u.Ä.

Ästhetisches Verhalten im Jugendalter

Mit dem Beginn der Pubertät endet in der Regel die „bildermächtige Zeit“ (Meyers). Unzufriedenheit über das eigene Ausdrucksvermögen und mangelnde unterrichtliche Hilfestellungen führen häufig dazu, dass bildnerische Aktivitäten keine große Rolle mehr für die Kinder und Jugendlichen spielen und in der Hintergrund treten. Immer wieder wird in der kunstpädagogischen Literatur beklagt, dass die Ausdrucksfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit der Schemaphase am Ende der Grundschulzeit immer konventioneller würden und dass der Gestaltungswille abnehme. „Dieser Absturz der Zeichenfreudigkeit ist ein generelles Kennzeichen der vorpubertären Altersstufe“ (John-Winde/ Roth-Bojadzhiev 1993, S. 13). Diese Auffassung bestätigt die jüngste Untersuchung zur Kinderzeichnung Zehn- bis Vierzehnjähriger von Alexander Glas, der feststellt, dass die häufige Unzufriedenheit der Kinder und Jugendlichen über ihre bildnerischen Produkte vor allem in der Tatsache begründet liege, dass eine erheb-

liche Diskrepanz zwischen den komplexen inhaltlichen Vorstellungen und den altersgemäßen formalen Darstellungsmöglichkeiten existiert: „Mit dem Bedürfnis, komplexere Zusammenhänge in Zeichnungen zum Ausdruck zu bringen, steigt auch der Anspruch an die eigenen Realisierungsmöglichkeiten. Zum Teil verlagern Jugendliche dann ihre Interessensgebiete oder geben die Zeichentätigkeit ganz auf“ (Glas 1999, S. 11).

Mit Ausnahme der genannten Untersuchungen wird der Bildsprache von Jugendlichen von jeher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Meist begnügen sich die Autorinnen und Autoren damit zu konstatieren, dass im Jugendalter eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Ausdruckswollen von bestimmten Vorstellungen bzw. bildnerischen Konzepten und dem Darstellungsvermögen zu verzeichnen ist. Die dadurch resultierende Unzufriedenheit über die eigenen bildnerischen Fähigkeiten wird als Ursache für das so genannte „Ende der Kinderzeichnung“ zum Beginn der Pubertät angeführt. Darüber hinaus verlagert sich einerseits das Interesse der Jugendlichen auf andere Ausdrucksbereiche (z. B. Mode, Piercing, Körperbemalung, Tanz usw.), zum anderen ist auch denkbar, dass nun dem Mitteilungs- und Kommunikationsbedürfnis bevorzugt sprachlich nachgekommen wird (Tagebuch schreiben). Dennoch: Die Bildsprache von Jugendlichen ist außerordentlich vielfältig. Während sie lange Zeit als vorwiegend pseudonaturalistisch (Lowenfeld) galt, weil eine erscheinungsnahe Darstellungsweise angestrebt wird, kann heute ein breites Spektrum an Ausdrucksvarianten im Jugendalter festgestellt werden: Jugendliche verwenden spezifische symbolische Codes, sie adaptieren Kunststile und Comic-Sprachen, sie ahmen Karikaturen, Piktogramme und verschiedene Bildklischees aus Werbung, Zeitschriften u. Ä. nach usw. In kunstdidaktischen Zusammenhängen wird vor diesem Hintergrund immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen, zur Erweiterung des jugendlichen Ausdrucksrepertoires das Nachahmen und Kopieren anzubieten (u. a. Glas 1999).

Eine Alternative zum leidigen Üben des Darstellungsvermögen lässt sich erschließen, wenn man zum einen an Themenbereichen anknüpft, die sich aus dem ästhetischen Verhalten von Jugendlichen ergeben, zum anderen, wenn auf andere Ausdrucksformen zurück-

gegriffen wird, wie sie beispielsweise in künstlerischen Prozessen Anwendung finden. Erlernen Kinder und Jugendliche frühzeitig ein breites gestalterisches Ausdrucksrepertoire, das Tätigkeitsformen wie Bauen und Konstruieren, Sammeln und Ordnen, Basteln und Formen, den Umgang in und mit der Natur, digitales Gestalten, Bewegung und Tanz, das unkonventionelle Nutzen von Alltagsgegenständen als Gestaltungsmitteln, den Einsatz von ready-made und objet trouvé, den Gebrauch von Video-Kameras etc. einschließt, dann ist es durchaus denkbar, dass das bildnerische Tun auch über das so genannte „Ende der Kinderzeichnung“ hinaus weiterhin als Mitteilungs- und Ausdrucksmöglichkeit Anwendung findet.

Mit den vier folgenden Abschnitten „Spielerfahrung“, „Umwelterfahrung“, „Naturerfahrung“ und „Medienerfahrung“ wird versucht, das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen anhand einiger Beispiele einzukreisen und anthropologisch zu begründen. Zugleich soll die Bedeutung des ästhetischen Verhaltens für den Kunstunterricht hervorgehoben und als Agens für ästhetische Prozesse betont werden. Auf die Bereiche Körperausdruck, Bewegung und Tanz kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden (vgl. hierzu u.a. Seitz 1994; Lange 2000).¹

Spielerfahrung

Spiel und Kunst gelten als spezifisch menschliche Lebensäußerungen. Sie haben gemeinsam, dass sie aus eigenem Antrieb entstehen und außerhalb alltäglicher Wirklichkeit Bestand haben. Freies Handeln und die Chance zur Wiederholbarkeit bestimmen das Tun, mit Spannung und Ungewissheit kann der offene Ausgang des Prozesses erwartet werden. Gemeinsamer Nenner von spielerischem und bildnerischem Verhalten ist aus psychologischem Blickwinkel deren Funktion, nämlich die handelnde Auseinandersetzung mit der Lebenswelt (Oerter 1993). Darin eingeschlossen sind die Rekapitulation und Verarbeitung von Lebensgeschehen sowie die Aneignung und die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit. Im spielerischen So-Tun-als-ob werden ebenso wie etwa beim Zeichnen und Malen, Bauen und Basteln, Sammeln und Ordnen, Computerspielen und Tanzen im Umgang mit der Natur usw. Wirklichkeitsszenarien entworfen, die Fantasietä-

tigkeit und Symbolbildung voraussetzen und fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit. Im Jugendalter kommt darüber hinaus der Gestaltung des eigenen Körpers durch Tätowierung, Piercing, Kleidung und Haartracht zunehmend die Funktion zu, sich darzustellen, auszudrücken und mitzuteilen. Dass trotz der angedeuteten Wesensverwandtschaft erhebliche Unterschiede zwischen künstlerischer Produktion und Spiel bestehen, liegt auf der Hand: Das Ringen um Gestaltungsentscheidungen, der Dialog mit spezifischen Materialien, denen unterschiedliche Gestaltungsqualitäten innewohnen, die bildnerische Formgebung usw. – all diese Aspekte, die den ästhetischen Prozess konstituieren, sind nicht notwendigerweise Elemente im Spiel. Zudem kann nicht geleugnet werden, dass zielgerichtetes, endliches Gestalten vom Spielen zu unterscheiden ist. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich Parallelen von Kunst und Spiel feststellen, auf der Ebene konkreten Handelns werden freilich Differenzen manifest, die nicht nur von der jeweiligen Spielform oder dem Gestaltungskonzept abhängen. Gleichwohl können spielerische Funktionen die Produktions- und Rezeptionsprozesse durchdringen.

Tätigkeitsformen wie das Bauen und Konstruieren sind spielerische und bildnerische Handlungen zugleich. Bau- und Konstruktionsspiele zeigen sich im Herrichten von Räumen mit Decken und Tüchern, Kisten und Brettern, im Produzieren von Gegenständen wie Puppen, Maschinen und ähnlichem. Sie zeigen sich beim Spielen im Sand und mit anderen Naturmaterialien oder aber als streng angeleitetes Tun, wie etwa im Modellbau. Jugendliche bauen statt mit Legosteinen mit Fischertechnik, sie basteln am Computer, schrauben Mofas und Autos zusammen, sie konstruieren komplizierte Musik- und Lichuanlagen und vieles mehr. Ebenso wie das Bauen und Konstruieren gehört das Basteln zu jenem spezifischen Bereich des kindlichen Spiels, bei dem etwas hervorgebracht wird. Im Unterschied zum Bauen und Konstruieren, das zumindest partiell gezieltes und planvolles Handeln impliziert, kann man jedoch das Basteln – auch wenn der Begriff oft anders besetzt ist – als eher improvisiertes, spontanes Gestalten mit unterschiedlichen Materialien verstehen. Nicht gemeint sind die häufig stereotypen Basteleien, die bestimmten Anleitungen folgen, Weihnachtsskitsch und ähnliches. Das Bastelspiel zeichnet sich durch den

fantasievollen, unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien aus. Es unterscheidet sich vom konventionellen plastischen Gestalten dadurch, dass die Beherrschung von technischen Verfahren sowie die sachgerechte Bearbeitung und Verbindung von Werkstoffen nicht notwendige Voraussetzung der Gestaltung sind (Schäfer 1990). Im Umgang mit Alltagsgegenständen, Abfallprodukten und Naturstoffen steht das entdeckende, fantasiereiche ästhetische Tun im Zentrum des ästhetischen Tuns.

Ebenfalls zu dem Bereich des spielerischen Gestaltens gehört das Formen. Dieser Begriff bezieht sich auf den Umgang mit formbaren Materialien wie Sand, Erde, Knetmasse, Salzteig, Ton usw. Hierbei zeigen sich die Gesetzmäßigkeiten der Kinderzeichnung – also beispielsweise die Entwicklung vom Kopffüßler zur differenzierten Menscharstellung (u.a. Mühle 1971; Richter 1987) – am deutlichsten, nämlich dadurch dass das Material selbst Veränderung erfährt. Beim Bauen und Konstruieren, beim Sammeln und Ordnen oder im Umgang mit Medien, Natur und Technik sind diese entwicklungspezifischen Gesetzmäßigkeiten weniger ausgeprägt. Das Bauen von Behausungen ist ebenso wie das Konstruieren von Spielelementen universell in verschiedensten Kulturen verbreitet. Nach Konrad Auerbach (1988) ist das Bauen als elementare Form der Auseinandersetzung speziell mit der räumlichen Umwelt zu verstehen. Bauen ist demnach eine Tätigkeit, die der Aneignung besonders von Raumempfinden und Raumvorstellungen dient, – und zwar durch das Inbesitznehmen von Raum sowie durch das Umgestalten und Umgehen mit plastischen Gebilden. Räumlichkeit wird durch die eigene Bautätigkeit erlebbar und verfügbar gemacht. Das Ausprobieren ungewohnter Lösungswege und die Antizipation von Lösungsprinzipien fördern das technische Verständnis. Vorwiegend im Grundschulalter ist eine außergewöhnliche Steigerung in der Komplexität der Bauten festzustellen (Auerbach 1988, S. 77; Vandenberg nach Einsiedler 1991, S. 110).

Eine intensive und ausgeprägte Bautätigkeit von Kindern und Jugendlichen zeichnet sich durch differenzierte Funktionalität und Konstruktionsvielfalt sowie durch eine formenreiche Bausprache und durch Raumausdehnung aus. Das leidenschaftliche und kontinuierliche Basteln, das verschiedene Produktionsformen vereint, stellt Frank Schulz

1 Die nachstehende Darlegung der bildnerischen Ausdrucksformen ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen ist in Teilen dem Buch „Kinder und Kunst der Gegenwart“ (Kirchner 1999) entnommen und wurde an verschiedenen Stellen ergänzt. Die Abschnitte zur Natur- und Umwelterfahrung gehen auf den Aufsatz „Naturerfahrung, Umwelterfahrung und Kunsterfahrung in der Grundschule (Kirchner 2000) zurück, einige Aspekte rekurren auf den Text „Digitale Kinderzeichnung“ wie auch dieser Abschnitt zum ästhetischen Verhalten im Jugendalter (Kirchner 2000 a).

(1987) als biografisches Element – dem Zeichnen und Malen vorrangig – in Künstlerkarrieren fest. Diesen Tätigkeitsformen muß also besonderer Stellenwert für die Motivation zur künstlerischen Beschäftigung zukommen. Das heißt, will man das ästhetische Verhalten anregen, müssen die Prozesse des Irgenwie-kreativ-etwas-Machens gefördert werden (ebd. S. 158).

Umwelterfahrung

Wie wichtig die Ausdifferenzierung von Wirklichkeitserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist, betont Dieter Baacke (1994; 1995). Je mehr Wirklichkeitsmodelle für eine Person verfügbar sind, desto flexibler und kompetenter können sich Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt bewegen. Das eigene Verhältnis zur Welt kann und soll mit der ästhetischen Erfahrung entwickelt werden. Gerade die Förderung von Fantasietätigkeit und Imaginationskraft durch ästhetisches Verhalten trägt zum Aufbau von Wirklichkeitsmodellen bei (Kirchner 1999). Aus pädagogischem Blickwinkel wird die allsinnliche ästhetische Erfahrung immer wieder als persönlichkeitsbildendes Element genannt. Die Umwelterfahrung dient der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von Lebenswelt. Seit den 70er Jahren – im Zuge der Visuellen Kommunikation – wird in der Kunstpädagogischen Theorie der Faktor „Umwelt“ fokussiert. Horst Egen (1977) stellt die für Kinder bedeutsamen lebensweltlichen Themen ins Zentrum seiner Untersuchung zur Kinderzeichnung, und Hermann Hinkel (K+U 51/1978) beschreibt ausführlich die Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung als Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie die kommunikativen Intentionen der Kinder. Spiel und Aktion, die Auseinandersetzung mit dem Lebensumfeld, das Erkunden des Lebensraumes etc. werden zu anerkannten Gegenstandsfeldern des Kunstunterrichts (vgl. u.a. Klettke 1970; Mayrhofer/Zacharias 1973).

Mit Handlungsweisen wie z.B. dem Sammeln und Ordnen, Spuren-Suchen und Sichern, bilden Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen aus, die u.a. der Umweltaneignung dienen. Sammeln und Ordnen sind Verhaltensweisen, die weder eindeutig dem kindlichen Spiel noch dem ästhetischen Tun zugeordnet werden können. Dennoch zählen

sie zu den Praxen künstlerischen Tuns. Die Sammeltätigkeit beginnt im spielerischen Umgang mit Gegenständen und Materialien, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Das Sammeln hat seinen Höhepunkt während der Grundschulzeit, so Dieter Baacke (1995), es verliert sich allmählich wieder und bleibt nur bei wenigen Personen mit speziellen Sammelinteressen erhalten. Fast jedes Kind gibt an, eine Sammlung zu besitzen, wenn auch nur eine kleine, stellt Ludwig Duncker (1990, S. 112) fest. Das Sammeln ist für Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Gründen bedeutungsvoll: Sammlungsgegenstände dienen unter anderem als Erinnerungsstücke, die Entdeckungen, Erfahrungen und Handlungen repräsentieren. Sie können Erlebnisse gedanklich wachrufen und dokumentieren zugleich die individuelle Entwicklung. Dadurch können Sammlungsobjekte zwischen der Außenwelt und der symbolischen Repräsentation von Geschehnissen im Inneren vermitteln.

Sammeln beinhaltet identitätsstiftende Momente. Die oft einzigartigen Kollektionen tragen zur Vergegenwärtigung der eigenen Person bei, denn die Sammlungsstücke repräsentieren eine spezifische Wirklichkeit, die im Umgang mit den Objekten verfügbar gemacht wird. Außerdem ist das Sammeln eine Möglichkeit zur Aneignung und Strukturierung von Umwelt (u.a. Otto/ Otto 1987). Sammlungsobjekte bieten häufig einen bestimmten ästhetischen Reiz, der visuell, haptisch oder olfaktorisch sein kann. Ursache des Sammelns besonders von Naturgegenständen können Neugier und Wißbegier sein (Fatke/Flitner 1983). Bei manchen Sammlungsobjekten steht der Gebrauchswert der Dinge im Vordergrund etwa bei Taschenmessern oder Computerspielen. Die soziale Funktion des Sammelns hebt Ludwig Duncker (1990) hervor: Das Reden über die Sammlungen und das Aneignen von Expertenwissen sowie das Tauschen der Stücke auf dem Schulhof verschafft Achtung und soziales Prestige, das zu Selbstdarstellung und Selbstbehauptung beiträgt.

Mit dem Sammeln eng verbunden ist das Ordnen. Gesammelte Materialien und Gegenstände werden nicht umgestaltet, sondern in irgendeiner Weise aufbewahrt. Beim Zusammenstellen bilden sich Ordnungen, die allerdings häufig keinen erkennbaren Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Das kindliche „Sortierverhalten“ gilt u.a.

als grundlegende Tätigkeit für die Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit: Aufreihen, Stapeln, Häufen, Schichten, Aneinanderlegen usw. sind Handlungsschemata, die dazu führen, sich Wissen über die Dinge anzueignen und zu klassifizieren. Denn erst der kinästhetische, taktile, akustische und visuelle Umgang mit Gegenständen formt die symbolische Vorstellung des Objekts, die Voraussetzung des Denkens überhaupt ist. Beim Sammeln und Ordnen werden Gegenstände ihres ursprünglichen Funktionszusammenhangs enthoben und in einen neuen Kontext eingebettet. Dieser ästhetische Prozess lässt sich hervorragend an künstlerischen Objekten zeigen, etwa wenn Alltagsobjekte gestaltend zusammengefügt werden, so dass die industriell geformten Gegenstände zum Gestaltungsmittel werden. Der ursprüngliche Funktions- und Bedeutungszusammenhang der Dinge wird zwar aufgehoben, zugleich bleibt jedoch im Rezeptionsprozess das Wissen um die eigentliche Funktion der Gegenstände erhalten. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer syntaktisch-semanticischer Eigenschaften kennzeichnen u.a. das ästhetische Tun. Reinhard Fatke und Andreas Flitner (1983) vertreten sogar die These, dass Kinder und Jugendliche in besonderer Weise befähigt sind, dieses ästhetische Verfahren zu leisten, weil die Gegenstände angeblich noch keine strikt festgelegte Bedeutung haben: Der Gegenstand ist „weniger determiniert durch Gebrauch und soziale Konvention, dafür offener, mit einer ganzen Reihe von Funktionen belegbar ... er hat ein Stück der größeren Flexibilität, die für Kinder alle Gegenstände haben. Wegen dieser Flexibilität, dieser Inkonstanz ist es auch kaum möglich, die Bedeutung der Dinge für die Kinder ... eindeutig zu ermitteln“ (Fatke/Flitner 1983, S. 603).

Wirft man den Blick auf zeitgenössische Kunstformen, wird deutlich, dass Parallelen zu den beschriebenen Tätigkeitsfeldern ästhetischen Verhaltens in künstlerischen Arbeitsweisen, die sich mit Sammeln, Ordnen und Spuren-Sichern befassen, zu finden sind. Zugleich sei darauf hingewiesen, dass gerade solche Ausdrucksformen möglicherweise speziell für Jugendliche von größtem Interesse sind – in einer Zeit, in der sie das Zeichnen und Malen als nicht mehr altersadäquat empfinden, in der Zeichnen oder Malen nicht ihrem Ausdruckswillen entspricht bzw. sie häufig unzufrieden mit ihrem Darstellungskönnen

sind. Speziell vor dem Hintergrund der Mediatisierung und Virtualisierung von Wirklichkeit spricht Welsch (1997) von einer Komplementarität medialer und authentisch-sinnenhafter Erfahrungswelten. Welsch stellt fest, dass mit der Erfahrung medialer Wirklichkeit auch die Bereiche der nicht medial bestimmten Welt neu entdeckt werden (ebd. S. 30 ff.). Das heißt, nicht-mediale, authentische Umwelterfahrung, körperbetontes Erleben und Naturerfahrung werden vor dem Hintergrund medial erfahrener Wirklichkeit neu bewertet, man könnte auch sagen: aufgewertet. Die ästhetische Erfahrung, so Welsch, kann entscheidend zur Umwelterfahrung und Umweltaneignung beitragen.

Naturerfahrung

Bei der Untersuchung des Freizeitverhaltens von Kindern stellen Maria Fölling-Albers und Arnulf Hopf (1995) fest, dass die Vorliebe zum Draußen-Spielen zunehmend steigt, weil das Lebensumfeld sich erweitert und mit Lust und Neugierde erkundet wird. Hierbei sind beispielsweise Spiele im Sand im Grundschulalter noch wesentlich beliebter als Würfel-, Bewegungs- oder Wettkampfspiele. „Draußen-Spiele“ finden jedoch für diese Altersgruppe selten Erwähnung, da sie entwicklungsmäßig eher Kleinkindern zugeschrieben werden. Dass sich Jugendliche in der Natur aufhalten oder sich mit Naturphänomenen befassen, wird noch seltener berücksichtigt. Allenfalls ist die Rede von Treffen mit Freunden außer Haus oder von modernen Freizeitaktivitäten wie Rafting oder Paragleiten, Snowboarden, Sportklettern, Down-Hill-Biken usw.

Freilich ist das Naturerleben nicht nur elementare Voraussetzung menschlicher Entwicklung, sondern auch Bedingung unseres Wirklichkeitsverständnisses. Um dem Verlust der Naturerfahrung in einer mediatisierten Gesellschaft entgegenzuwirken, weist Gerd Schäfer (1989) darauf hin, dass die Beschäftigung mit Naturphänomenen verschiedene Facetten des Naturerlebens einbeziehen sollte – wie z.B. die naturwissenschaftliche Seite, die religiöse oder mythologische, die der leibsinlichen Erfahrungen, die der Fantasien usw. (ebd. S. 125). Aus kunstpädagogischer Perspektive muss von daher vor allem das ästhetische Verhalten in und mit der Natur thematisiert werden.

Die Naturerfahrung erhält einen immer höheren Stellenwert in pädagogischen und philosophischen Diskursen sowohl in Bezug auf die ästhetische Erfahrung als auch auf die Kunsterfahrung (vgl. u.a. Böhme 1989; Schreier 1993; Seel 1996; Brohl 1997; K+U 215). In der Theorie der ästhetischen Erfahrung kommt die Naturerfahrung zu kurz (Böhme 1989), denn traditionell wird Naturerfahrung als Gegenpol zur Kunsterfahrung charakterisiert: Während die Erfahrung von Kunst sich auf das vom Menschen Geschaffene, Künstliche, Artificielle bezieht, das aktiv hergestellt wird, gilt die Erfahrung von Natur als das Kontemplative, das Erscheinende, Gegebene, das passiv hingenommen wird. Böhme fordert, dass die Theorie ästhetischer Erfahrung leibsinliche, körperorientierte sowie auf die Natur bezogene Erfahrungsprozesse einschließen soll und verweist dabei auf Adorno, dessen Verdienst es sei, die Naturerfahrung als Teil der Kunsterfahrung rehabilitiert zu haben. Einerseits ist das Naturschöne eng mit dem Kunstschönen verklammert, so Adorno, andererseits ist als elementarer Unterschied von Kunst und Natur die kommunikative Qualität von Kunst hervorzuheben: „Ist die Sprache der Natur stumm, so trachtet Kunst das Stumme zum Sprechen zu bringen (...)“ (Adorno 1970, S. 121).

Böhme (1989) begreift die ästhetische Erfahrung als eine Weise der Wirklichkeitserfahrung, die Naturerfahrung einschließt – und zwar, indem ein aktives Verhältnis zur Natur ausgeprägt wird. Deshalb sieht er es u.a. als Aufgabe und Funktion gegenwärtiger Kunst, die veränderte Beziehung zur Natur zu thematisieren und damit das Verhältnis von Mensch und Natur neu zu bestimmen: „Es erwachsen der Gegenwartskunst aus der Perspektive der ökologischen Naturästhetik bedeutende Aufgaben. (...) so geht es heute darum, die leiblich-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen wieder zu entwickeln und ihm als Weisen seiner Kreatürlichkeit zum Bewusstsein zu bringen. Die Entfaltung des Sinnenbewusstseins des Menschen, zu dem die Kunst beitragen kann, ist zugleich die notwendige Wiedereingliederung seiner Natürlichkeit in sein Selbstverständnis, wie sie das Umweltproblem dem Menschen heute abverlangt.“ (Böhme 1989, S. 14f.) Böhme fordert damit ein erweitertes Ästhetikverständnis, das die Naturerfahrung als Bestandteil der Kunsterfahrung aufnimmt. Er spricht von einer ökologisch motivierten Ästhetik, die das gewandelte, andere, neue Verhältnis zur Natur berücksichtigt (vgl. ebd. S. 8).

Für die Förderung der Naturerfahrung als einem Bereich ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen bedeutet dies zweierlei: Erstens kommt dem gestalterischen Umgang mit Naturmaterialien ein hoher Stellenwert zu, da hiermit verbunden immer auch ein Dialog mit dem Gestaltungsmittel „Natur“ stattfindet, der zum einen eine Erweiterung des Bedeutungskontextes mit sich bringen kann und der zum anderen eine nichtsprachliche Auseinandersetzung mit Naturelementen intendiert. Zweitens beinhaltet die Aussage von Böhme, dass die Beschäftigung mit Kunstformen, die die Naturerfahrung thematisieren, ebenfalls zur Entwicklung dieses ästhetischen Verhaltens beitragen kann, da auch über die Kunsterfahrung, die nach Böhme die Naturerfahrung einschließt, ein sensibleres und bewussteres Verhältnis zur Natur ausgebildet werden kann.

Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann Naturerfahrung ermöglichen, und er kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Der Verwendung von Naturmaterialien als Gestaltungsmitteln impliziert immer auch eine Beschäftigung mit Natur. Das Sammeln von Blüten und Stöcken, Früchten und Steinen und ähnlichen Dingen als Voraussetzung der Gestaltung – des Bauens, Konstruierens, unkonventionell Zusammenfügens, des Sammeln und Ordnen etc. – trägt dazu bei, sich mit Naturphänomenen zu befassen. Allerdings: Es werden ästhetische Zugänge zur Natur kaum ermöglicht, wenn beispielsweise Figuren aus Kastanien und Streichhölzern gebaut werden. Erst wenn ein fantasievoller Umgang mit Naturstoffen initiiert wird und eine intensive Beschäftigung mit und in der Natur stattfindet, ist ein ästhetischer Zugang möglich, der dazu beiträgt, die Naturwahrnehmung zu schärfen, sowie das Material der Natur als Gestaltungsmittel zu erkennen. Ebenso wie das intensive Befasstsein mit Natur können Kunstwerke motivieren, sich in gestaltender Weise mit Natur auseinanderzusetzen. Dabei wird die Natur auf ästhetischem Weg erkundet, und es kann sich mit verschiedenen experimentellen Verfahren den Naturprozessen genähert werden (Kirchner/ Kirschenmann 1997). Auch hier scheint mir – wie auch bei den bereits zuvor genannten ästhetischen Handlungsweisen – für die Entwicklung des ästhetischen Verhaltens speziell der Jugendlichen besonders zu beachten, dass die Naturerfahrung eine völlig andere, vielen Kindern und Jugendlichen

möglicherweise unbekannte Form ästhetischen Ausdrucks ist, die es für die eigenen Gestaltungsabsichten zu erschließen gilt.

Medienerfahrung

Fraglos hat der Computer in den letzten Jahren Einzug in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehalten. Die wachsende Bedeutung von Computertechnik und digitaler Fotografie als Gestaltungsmittel findet ihren Niederschlag auch im ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere der selbstverständliche Umgang mit dem Computer, der mittlerweile in mehr als jedem zweiten Haushalt zu finden ist (vgl. Shell-Studie 2000, S. 199ff.) schließt ein, dass auch dieses Gerät mit seinen unterschiedlichen Programmen als bildnerisches Ausdrucksmittel genutzt wird. Von daher gehört das Vermitteln von Medienkompetenz im Kunstunterricht mittlerweile zum selbstverständlichen Anliegen kunstpädagogischer Tätigkeit (u.a. Freiberg 1990; Kirschenmann/ Peez 1998; K+U 230/231/1999; Kirschenmann 2001; K+U 257/2001). Dennoch sind viele Fragen, die den gestalterischen Umgang mit dem Computer betreffen, noch nicht beantwortet: Welche fachspezifischen Lernchancen verbinden sich mit digitalen Gestaltungsprozessen? Kann am Computer überhaupt gestaltet werden, wenn grundlegende Kenntnisse zu Komposition, Farbe, Perspektive usf. noch nicht gelernt sind? Kann der Computer eine Möglichkeit sein, das so genannte „Ende der Kinderzeichnung“ zu überwinden und das ästhetische Tun über die „magische“ Grenze der Pubertät hinaus weiterzuentwickeln?

Das Aufwachsen mit dem Computer und damit verbunden der Gebrauch von Mal- und Zeichenprogrammen, Internet, Autorenprogrammen usw. führt zu einschneidenden Veränderungen im produktiven wie im rezeptiven ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen (vgl. u.a. von Criegern/ Mohr 1999; Steinmüller 1999; Eucker 1999). Die digitalen Bildproduktionen (Abb. 3) zeigen eine neue Bildsprache: Simulierte Werkzeuge der Bildbearbeitungsprogramme lassen spezifische Effekte zu, erlauben das Füllen von Gegenständen und Hintergründen per Knopfdruck mit Farben und Mustern, vorgefertigte Figurationen und Objekte werden in die Bilder integriert usw. Präformiertes, Schriftzeichen, Füllmuster, gleichmäßige Füllfarben



Abb. 3: Ralf, 6. Schj., „Zoo“

oder chromatische Übergänge, Konturierungen, Cliparts u.ä. verbinden sich mit den altersgemäßen Werdeformen (Salber) der Kinder und führen zu motivischen und formalästhetischen Neuerungen (vgl. von Criegern/ Mohr 1999, S. 260 ff.). Zugleich werden Multimedia-Funktionen genutzt, Internet-Bilder gehen in die eigenen Gestaltungen ein, Musik und Bild verbinden sich. Die computer- und programmspezifischen Möglichkeiten der digitalen Bildproduktion wirken sich also gravierend auf die bildnerischen Erzeugnisse aus (Abb. 4).



Abb. 4: Eric, 6. Schj. „Selbstportrait“

Ein wesentliches Merkmal digitaler Bildgestaltung schlägt sich im Herstellungsprozess nieder: Weder das Mal- und Zeichenmittel noch der Bildträger leisten einen – dem jeweiligen Medium in irgendeiner Weise adäquaten – Widerstand. Ganz gleich ob ich mit der Maus oder dem elektronischen Zeichenstift den Pinsel oder den Kohlestift simuliere, ob ich scheinbar Ölfarbe oder Aquarellfarben verwende, der (minimale) Widerstand bleibt immer derselbe. Damit verbunden ist zweierlei: Zum einen ist der für das Herstellen eines bildhaften Produktes typische und oftmals auch notwendige Dialog mit dem Material nur noch eingeschränkt gegeben. Visuell bleibt der Dialog auf dem Bildschirm zwar erhalten, leiblich und haptisch geht er jedoch verloren. Zum anderen geht mit dem digitalen Gestalten einher, dass der Herstellungsprozess im Verborgenen abläuft, d.h., das direkte Nachvollziehen der Entstehung einer Spur, etwa wenn Kohle mit der Hand auf dem Papier verrieben wird, ist nicht möglich. Die Funktionen des Radierens und Rückgängig-Machens einzelner Schritte werden intensiv genutzt.

Herstellungsspuren, die der Materialgebrauch hinterlässt, etwa dass beim mehrfachen Übermalen häufig die Farben an Leuchtkraft verlieren o.Ä. existieren beim digitalen Zeichnen oder Malen nicht. Während normalerweise jeder Produktionsschritt eine Spur verursacht und damit das Material bzw. die Gestaltung verändert, kann das Computerbild beliebig oft verändert werden, ohne dass es zu Materialveränderungen kommt. Irgendwann ist beim skulpturalen Arbeiten kein Stein oder Holz mehr vorhanden, das Papier ist zugemalt oder ein Loch hineinradiert etc. – beim Arbeiten am Computer ist das Material kein sinnliches Gegenüber, das die Formgebung im traditionellen Sinne steuert und damit zur Gestaltung zwingt. Weil sich während des Herstellungs-

prozesses viele Zeichenspuren verlieren oder sich Bildelemente durch Füllfunktionen zusammenschließen, verschmelzen u.Ä., wirken die Bildergebnisse oftmals anders als gewöhnliche kind- oder jugendgemäße bildnerische Produktionen und vor allem weniger altersadäquat. Während sich der Entstehungsprozess beim traditionellen Gestalten am Material meist noch rekonstruieren lässt, besteht beim digitalen Ausdruck keine Möglichkeit des Nachvollzugs. Man kann die Entstehung eines Bildes nicht mehr vergegenwärtigen und von daher häufig auch kaum mehr verstehen.

Mit dem Verlust des Materialwiderstands bzw. der Nicht-Rekonstruierbarkeit des Entstehungsprozesses verbindet sich noch ein weiterer Gedanke: Kompetenzgefühle entstehen u.a. durch Anstrengung beim Hervorbringen von etwas. Von daher muss gefragt werden, ob diese Erfahrungen auch am Computer gewonnen werden können, der weder körperliche Anstrengung verlangt noch den Widerstand des Materials spüren lässt, der die Konzentration nicht mehr ganzheitlich sinnlich bindet (sondern nur visuell) und jeden Gestaltungsschritt rückgängig machen lässt. Inwiefern kann tatsächlich etwas produziert werden? Oder ist der Computer vielmehr ein Mittel zur Umgestaltung und Bearbeitung von bereits Vorhandenem? Werden Bilder hauptsächlich digital manipuliert statt entwickelt? Wie wirkt sich dieser Gestaltungsprozess auf die Fantasietätigkeit und Kreativität der Kinder aus? Oder entstehen durch das digitale Medium völlig neue Ausdrucksmöglichkeiten?

Ob sich fachspezifische Ziele und pädagogische Intentionen mit dem Computergebrauch verbinden lassen und welche dies sein könnten, ist noch ungewiss. Die Begeisterung der Kinder an spezifischen Programmoptionen und Effekten, die der Computer zur Verfügung stellt, ihr Experimentierverhalten und die Freude an bildnerischen Strukturen sind noch keine Indikatoren für die Erweiterung des individuellen Ausdrucksvermögens. Für den Einsatz des Computers als Mal- und Zeichenmittel sollte es nicht nur in der Schule gute Gründe geben. Außer einer möglichen Sensibilisierung für bildnerische Mittel und Wirkungen sind die spezifischen Lernchancen, die mit der ästhetischen Praxis am Computer einhergehen – zumindest in Bezug auf das Zeichnen und Malen –, bislang noch nicht klar genug umrissen. Zentral scheint

die Frage, ob Bildbearbeitungsprogramme spezifische Lernpotentiale bieten oder ob Gelerntes nur angewendet werden kann. Lediglich die kindliche Freude im Umgang mit den Programmen und die Faszination an inhaltsleeren Effekten können noch keine fachlichen Ziele begründen und den Computergebrauch in kunstpädagogischem Interesse für das digitale zeichnerische und malerische Gestalten legitimieren.

Schon seit einiger Zeit bringen Grundschulkinder nicht mehr allein konventionelle Zeichnungen von zu Hause mit, um sie stolz zu zeigen. Es gibt zunehmend mehr Zeichnungen, die „eigenhändig“ mit dem Computer produziert wurden (Abb. 5). Daran wird deutlich: Es lässt sich nicht aufhalten, dass vorgefertigte Motive langfristig die digitale Kinder- und Jugendzeichnung konstituieren werden. Selbstverständlich wirkt sich das Verwenden solcher Cliparts nicht nur formal auf die Kinderzeichnung aus, sondern auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Struktur. Die kindliche Bildsprache wird sich aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, fertige Motive in die eigenen Zeichnungen aufzunehmen oder schließlich die einzelnen Motive nur noch zu collagieren entscheidend verändern. Darüber hinaus werden die Darstellungsweisen digitaler Gestaltung zweifellos auch umgekehrt die konventionelle Kinder- und Jugendzeichnung beeinflussen. Denn viele Kinder und Jugendliche kopieren schlichtweg Ausdrucksformen, die ihnen persönlich wichtig oder formal reizvoll erscheinen. Bei der Verwendung von Cliparts besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche lediglich Klischees reproduzieren und nicht zu individuellen, differenzierten Bildlösungen finden. Dadurch erfährt das Ausdrucksvermögen keine Ausbildung, und es geht eine wesentliche Funktion des Zeichnens, Wirklichkeit bildnerisch zu verarbeiten und symbolische Vorstellungen zu entwickeln möglicherweise verloren. Hier gilt es, Kinder und Jugendliche kunstpädagogisch zu unterstützen, beispielsweise indem gelernt wird, Cliparts selbst herzustellen.



Abb. 5: Peter, 3. Schj. „Viel Glück!“

Wenn es tatsächlich so ist, dass viele Kinder im Übergang zur Pubertät ihre Zeichentätigkeit deshalb aufgeben, weil ihre Darstellungsfähigkeiten nicht ihren komplexen Bildvorstellungen, ihrem Mitteilungs- und Ausdruckswillen entsprechen, dann wäre zu überlegen, ob nicht der Computer ein geeignetes Hilfsmittel ist, diese Diskrepanz zwischen Darstellungsvermögen und Bildkonzept zu überbrücken. Leider gibt es

meines Wissens nach bislang noch keine Forschungsansätze, die sich mit der digitalen Bilderzeugung im Jugendalter befassen, obgleich der Computer von vielen Jugendlichen zur Bildgestaltung genutzt wird. Aus der Untersuchung von Jürgen Bofinger, Brigitta Lutz und Dieter Spanhel (1999) geht hervor, dass das Schülerinteresse an Medienprojekten in der Schule immens groß ist. 79% der befragten Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule wollen gerne einen Videofilm drehen, 74% mit Lernprogrammen am PC arbeiten, hingegen nur 33% eine Zeitung auf herkömmliche Weise hersteilen und nur 28% ein Theaterstück schreiben und spielen (*ebd.* S. 113). Bedauerlicherweise wurde in dieser Untersuchung nicht nach dem Interesse an digitaler Bildgestaltung gefragt, jedoch ist anzunehmen, dass auch hierbei ein großer Bedarf zu verzeichnen wäre. Während die musikalischen Fähigkeiten der Jugendlichen genaustens untersucht werden und die digitale Musikherstellung und -bearbeitung beispielsweise auch als Item in der jüngsten Shell-Studie „Jugend 2000“ herangezogen wird, findet die digitale Bildgestaltung von Jugendlichen keine Erwähnung.

Ungeachtet der geringen Aufmerksamkeit, die den digitalen Jugendbildern zukommt, wird das computergestützte Zeichnen, Malen, Collagieren, Montieren und Verändern – parallel zum ständigen Anstieg der Computernutzung im Alltagsgebrauch – immer mehr zum bildnerischen Ausdrucksmittel werden. Hier sollten kunstpädagogische Überlegungen anknüpfen, wenn potentielle Lernchancen des Computereinsatzes im Kunstunterricht diskutiert werden. Denn mit der wachsenden Bedeutung des Computers in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen muss ernsthaft die Frage aufgeworfen werden, ob nicht das digitale Zeichnen und Malen ein – zumindest für einige Schülerinnen und Schüler – geeignetes Medium ist, um die ästhetischen Kompetenzen zu fördern und das Interesse an dem bildhaften Ausdruck aufrecht zu erhalten. Damit verbunden würden neben der Gestaltungskompetenz zugleich Medienkompetenz, Fantasietätigkeit und Kreativität Ausbildung erfahren, die andernfalls eher verschüttet und von anderen Fähigkeiten überlagert werden. Bislang ist noch offen, ob der Computer eine Chance sein kann, das so genannte „Ende der Kinderzeichnung“ zu überwinden und das ästhetische Tun über die Grenze der Pubertät hinaus weiterzuentwickeln.

Besonders zu berücksichtigen sind bei der digitalen Bildgestaltung die deutlich geschlechtsspezifischen Computernutzungsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen: Zwar gebrauchen Mädchen den Computer noch immer etwas weniger als Jungen, doch die Untersuchung von Jürgen Schwab und Michael Stegmann (2000, S. 128 ff.) zeigt, dass dieses Gefälle in kurzer Zeit aufgehoben sein wird. Statt dessen seien jedoch die geschlechtsspezifischen Aneignungsmuster zu unterscheiden (ebd.): Während weibliche Nutzerinnen gebrauchtorientiert im Umgang mit dem Computer vorgehen, zeigen sich männliche Nutzer eher spielerisch-experimentell orientiert. „Der Computer genießt bei den weiblichen Jugendlichen selten Hobby-Status und die Office-Anwendungen stehen im Vordergrund. Das Computerwissen der Mädchen und jungen Frauen umfasst ein etwas geringeres Nutzungsspektrum. Ihr Interesse zielt vor allem auf die Verwendung des Computers zur Lösung bestimmter Aufgaben. Männliche Jugendliche fasziniert dagegen stärker das Medium selbst“ (Schwab/ Stegmann 2000, S. 138). Folgt man dieser Aussage von Schwab und Stegmann, würde dem Computer mit der digitalen Bildherstellung ein weiterer Gebrauchswert zugeführt werden. Damit verbindet sich neben dem Erlernen spezifischer Gestaltungstechniken die Möglichkeit, insbesondere die weibliche Medienkompetenz zu erhöhen.

Ästhetisches Verhalten im Rezeptionsprozess

Will man die mannigfaltigen ästhetischen Potentiale von Kindern und Jugendlichen fördern, gilt es, bei dem altersspezifischen ästhetischen Verhalten anzusetzen und Angebote zu machen, um dieses zu erweitern. Ebenso wie Sprache durch Hören und Sprechen und Schreiben und Lesen ausgebildet wird, ist es notwendig, das bildnerische Vermögen auf möglichst vielfältige Weise zu fördern, – unter anderem auch durch die Beschäftigung mit Bildender Kunst und ästhetischen Alltagsphänomenen. Wolfgang Welsch (1993, S. 76) betont in seiner Schrift „Ästhetisches Denken“, dass die Kunsterfahrung Handlungskompetenz auszubilden vermag und dass Kunsterfahrung Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann. Kunsterfahrung habe Vorbildfunktion für die individuelle Existenz, Kunsterfahrung spiegele Lebensformen, markiere den Übergang zwischen verschiedenen Sinnwelten und habe somit eine integrative Funktion (ebd.). Mit

anderen Worten, Kunsterfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und die unterschiedlichsten Wirklichkeitsmodelle auszubilden.

Alle im Voranstehenden exemplarisch genannten Ausprägungen ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen weisen Parallelen zu zeitgenössischen Strategien künstlerischen Gestaltens auf. An diesen Parallelen lässt sich bei der Auswahl von Werken für eine Beschäftigung mit Kunst anknüpfen, weil – vor allem im Hinblick auf eine möglicherweise hiermit verbundene ästhetischer Praxis – dadurch auf das ästhetische Verhalten der Kinder und Jugendlichen Bezug genommen werden kann. Da die ästhetische Erfahrung mit Kunst ohnehin nur durch die persönliche Auseinandersetzung sowie die individuelle ästhetische Bereicherung gelingen kann und somit auf den subjektiven Bezug angewiesen ist, liegt es auf der Hand, von den ästhetischen Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe auszugehen.

Freilich sind es nicht nur die Produktionsverfahren, die das ästhetische Verhalten bestimmen. Auch persönlich bedeutsame Inhalte, Mitteilungsbedürfnisse, die Freude am Fantasieren und Träumen oder der Aufforderungscharakter bestimmter Materialien und Gegenstände können Anlass bildnerischen Tuns sein. Dies gilt in gleichem Maße für das Interesse an Kunstwerken: Selbstverständlich interessieren nicht nur der Produktionsprozess oder die materiale Substanz an der Kunst, sondern all das, zu dem ein persönlicher Bezug hergestellt werden kann. Dieser Bezug liegt über die Gestaltungsstrategien hinaus nicht ausschließlich auf der Ebene des Motivs. Es können Bereiche der Fantasie und der Träume angesprochen werden, Wünsche und Ängste oder auch Irritationen, die subjektiv bedeutsame Erfahrungen auslösen. Ein Interesse kann ebenfalls angestoßen werden, wenn Themen des Werks aus dem eigenen Lebensumfeld stammen.

Nicht nur der Produktionsprozess, auch der Rezeptionsprozess setzt Spielfähigkeit voraus (sich einlassen, umdeuten, imaginieren, zweckfreies Denken und Tun usw.). Denn das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken liegt in der Anschauung, die sich im spielerischen Hin und Her von Betrachtung und Deutung,

Assoziation und Sinnggebung entwickelt. „Anschauung ist die produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild“ (Bätschmann 1988, S. 126). Buber (1989) betont, dass als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung die Bereitschaft zum Unvorhergesehenen angenommen werden muss (ebd. S. 91) und dass insbesondere der Umgang mit moderner Kunst Offenheit des Rezipienten zur ästhetischen Erfahrung verlange (ebd. S. 92). Kinder sind Spielexperten, die dadurch eine besondere Bereitschaft aufweisen, sich produktiv und rezeptiv auf aktuelle Kunstwerke einzulassen. Der Ungewissheit und Ambivalenz von Gegenwartskunst treten Kinder mit außergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität, Spontaneität sowie mit ihren sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten gegenüber. Kinder im Grundschulalter weisen eine besondere Fähigkeit auf, sinnlich-unmittelbar auf Kunstwerke zu reagieren, und sie sind in der Lage, offen und fantasievoll das künstlerische Objekt zu erschließen (Kirchner 1999). Jugendliche hingegen sind mit ihren Vorstellungen von dem, was Kunst ist oder sein soll, schon wesentlich festgelegter. Deshalb ist es von größter Bedeutung, bereits im Grundschulalter durch die intensive Beschäftigung mit Kunst nicht nur die Vorstellungen von Kunst, sondern auch durch das Kennenlernen von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und künstlerischen Strategien das Ausdrucksrepertoire zu erweitern.

Im produktiven Umgang mit ausgewählten Kunstwerken kann das ästhetische Verhalten auf vielfältige Weise differenziert und ausgebildet werden. Doch nicht nur um das ästhetische Verhalten zu fördern, ist die Beschäftigung mit Kunstwerken im Unterricht unverzichtbar. Die Auseinandersetzung mit Kunst ist fraglos wesentliches Element ästhetischer Bildung, – zum einen um mit Kunst vertraut zu werden und Verstehen zu ermöglichen, – zum anderen um Deutungspotentiale und Ausdrucksrepertoires zu erweitern, zum dritten um Produktionsverfahren und Gestaltungsprinzipien kennenzulernen, sowie – und das vor allem – um einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder zu leisten. Die Begegnung mit Kunst erlaubt Erkenntnisse, die nur im Dialog mit Kunstwerken zu gewinnen sind. Wird ein Zugang zur Kunst geschaffen, kann dies zu einer Beschäftigung mit künstlerischen Objekten führen, die für Schülerinnen und Schüler ein Leben lang bedeutsam und bereichernd ist. Speziell die Erfahrung mit Gegenwartskunst, die sich mit zeitgenös-

sischen Themen befasst und die sich auf das ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen beziehen lässt, eignet sich, um einen solchen Zugang zur Kunst zu erlangen, der nachhaltig einen persönlichen Gewinn erlaubt.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.:** *Ästhetische Theorie*. Hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. (Originalausgabe 1970). Frankfurt am Main 1995
- Auerbach, Konrad:** *Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese*. Diss. Leipzig 1988
- Baacke, Dieter:** *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. (1. Aufl. 1987). Weinheim/ Basel 1993
- Baacke, Dieter:** *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters* (1. Aufl. 1983). Weinheim/ Basel 1994
- Baacke, Dieter:** *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters* (1. Aufl. 1984). Weinheim/ Basel 1995
- Baacke, Dieter:** *Medien-pädagogik*. Tübingen 1997
- Baacke, Dieter/ Ferchhoff, Wilfried/ Vollbrecht, Ralf:** *Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation*. In: Fritz/ Fehr 1997
- Bätschmann, Oskar:** *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik* (1. Aufl. 1984). Darmstadt 1988
- Boehm, Gottfried:** *Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik*. In: Oelmüller, Willi (Hrsg.): *Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung*. München/Wien/Zürich 1981
- Bofinger, Jürgen/ Lutz, Brigitta/ Spanhel, Dieter:** *Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge*. München 1999

- Böhme, Gernot:** *Für eine ökologische Naturästhetik.* Frankfurt am Main 1989
- Brodbeck, Karl-Heinz:** *Entscheidung zur Kreativität.* Darmstadt 1999
- Brohl, Christiane:** *Ästhetische Erfahrung in der Landschaft. In: Kunst+Unterricht 215/1997*
- Bubner, Rüdiger:** *Ästhetische Erfahrung.* Frankfurt am Main 1989
- Bucher, Willi/ Pohl, Klaus (Hg.):** *Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20. Jahrhundert.* Darmstadt/ Neuwied 1986
- Bühl, Achim (Hg.):** *Cyberkids. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen.* Münster 2000
- Buwro, Olaf-Axel:** *Die Individualisierungsfälle. Kreativität gibt es nur im Plural.* Stuttgart 1999
- Criegern, Axel von/ Mohr, Anja:** *Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozess. Malen mit dem Edutainmentprogramm Fine Artist. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Frankfurt am Main 1999
- Csikszentmihalyi, Mihaly:** *Kreativität.* (Originalausgabe: *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention.* New York 1996). Stuttgart 1997
- Duncker, Ludwig/ Maurer, Friedemann/ Schäfer, Gerd E. (Hg.):** *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt.* Langenau-Ulm 1990
- Duncker, Ludwig:** *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts.* Weinheim/ Basel 1994
- Einsiedler, Wolfgang:** *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels.* Bad Heilbrunn/Obb. 1991
- Egen, Horst:** *Kinderzeichnungen und Umwelt (2. Aufl.).* Frankfurt am Main 1977
- Eucker, Johannes:** *Kinder malen und zeichnen am Computer. Thesen, Beobachtungen und Perspektiven.* CD-ROM. Berlin 1999 (Bezug: *Informatica, Sandusweg 2, 35435 Wetztenberg, DM 25.-*)
- Fatke, Reinhard (Hg.):** *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen.* Bad Heilbrunn 1994
- Fatke, Reinhard/ Filtner, Andreas:** *Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 1983, S. 600-611*
- Ferchhoff, Wilfried/ Neubauer, Georg:** *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen.* Opladen 1997
- Ferchhoff, Wilfried:** *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile (2. Aufl.).* Opladen 1999
- Fölling-Albers, Maria/ Hopf, Arnuld (Hg.):** *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen.* Opladen 1995
- Freiberg, Henning:** *Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit. In: K+U 139/1990*
- Freitag-Schubert, Cornelia:** *Farbmateriale und Verfahren. Eine kunstwissenschaftliche und kunstpsychologische Untersuchung aus kunstpädagogischem Interesse.* Weimar 1998
- Fritz, Jürgen/ Fehr, Wolfgang (Hg.):** *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis.* Bonn 1997
- Fritz, Jürgen:** *Lebenswelt und Wirklichkeit. In: Fritz/ Fehr 1997*
- Fritz, Jürgen:** *Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: Fritz/ Fehr 1997*
- Fritz, Jürgen:** *Langweile, Streß und Flow. Gefühle beim Computerspiel. In: Fritz/ Fehr 1997*
- Gardner, Howard:** *Kreative Intelligenz.* (Originalausgabe: *Extraordinary Minds.* New York 1997). New York/ Frankfurt am Main 1999
- Glas, Alexander:** *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters.* Frankfurt am Main 1999
- Glogauer, Werner:** *Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u.a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen.* Weinheim 1993
- Händler, Ruth:** *Natur wird Kunst. In: art 1/1985*
- Hartwig, Helmut:** *Kunstunterricht/ Visuelle Kommunikation/ Ästhetische Erziehung. In: Kochan, Barbara/ Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/ Ts. 1979*
- Hartwig, Helmut:** *Jugendkultur. Ästhetische Praxis der Pubertät.* Reinbek 1980.
- Herrlitz, Hans-Georg/ Rittelmeyer, Christian (Hg.):** *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur.* Weinheim/ München 1993
- Hetzer, Hildegard/ Todt, Eberhard/ Seiffge-Krenke, Inge, Arbingler, Roland (Hg.):** *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. (3. Aufl.).* Wiesbaden 1995
- Hinkel, Hermann:** *Zur Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung. In: K+U 51/1978*
- Hoelscher, Gerald R.:** *Kind und Computer. Spielen und lernen am PC.* Berlin/ Heidelberg 1994

- Holly, Werner/ Püschel, Ulrich (Hg.):**
Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen 1993
- John-Winde, Helga/ Roth-Bojadzhiev, Gertrud:**
Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Hohengehren 1993
- Kirchner, Constanze:** *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule.* Seelze 1999
- Kirchner, Constanze:** *Material – ein Aspekt Didaktischer Ikonologie? In: Kirschenmann, Johannes/ Spickernagel, Ellen/ Steinmüller, Gerd (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag.* Weimar 1999 (zit. als 1999 a)
- Kirchner, Constanze:** *Spuren suchen – Spuren sichern. In: Kunst+Unterricht 237/1999 (zit. als 1999 b)*
- Kirchner, Constanze:** *Naturerfahrung, Umwelterfahrung und Kunsterfahrung in der Grundschule. In: Ziesche/ Marr 2000*
- Kirchner, Constanze:** *Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: Kunst+Unterricht 246/247/2000 (zit. als 2000 a)*
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes:** *Ästhetische Zugänge zur Natur. In: Kunst+Unterricht 215/1997*
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes:** *Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6.* Velber 1997 (zit. als 1997 a)
- Kirschenmann, Johannes:** *Didaktik der Komplementarität. Medienbildung und Revalidierung in einer lebensweltlich fundierten Kunstpädagogik.* Leipzig 2001
- Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.):**
Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998
- Klettke, Herbert:** *Spiele und Aktionen.* Ravensburg 1970
- Koeppe-Lokal, Gabriele:** *Der Prozeß des Zeichnens. Empirische Analysen der graphischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder.* Münster/ New York 1996
- Kroh, Oswald:** *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. (Originalausgabe 1928).* Weinheim 1964
- Kunst+Unterricht.** Zeitschrift für Kunstpädagogik. Velber
- Kunst+Unterricht 215/1997:** Themenheft „Ästhetische Erfahrung in der Landschaft“
- Kunst+Unterricht 219/1998:** „Sprache des Materials“
- Kunst+Unterricht 220/1998:** „Material“
- Kunst+Unterricht 230/231/1999:** „Neue Medien – Computer im Kunstunterricht“
- Kunst+Unterricht 246/247/2000:** „Kinder- und Jugendzeichnung“
- Kunst+Unterricht 257/2001:** „Multimediale Präsentationen“
- Lange, Marie-Luise:** *„Die Spur führt immer zu uns zurück“. In: Ziesche, Angela/ Marr, Stefanie (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik.* Königstein 2000
- Lantermann, Ernst-D.:** *Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst.* Berlin 1992
- Lipplitz, Wilfried/ Rittelmeyer, Christian (Hg.):**
Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn/ Obb. 1989
- Meyers, Hans:** *Die Welt der kindlichen Bildneri.* Witten 1957
- Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang:**
Aktion Spielbus. Spielräume in der Stadt – mobile Spielplatzbetreuung. Mitarbeit: Gerd Grüneisl. Weinheim/ Basel 1973
- Mühle, Günther:** *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. (1. Aufl. 1955).* Frankfurt am Main 1971
- Neuß, Norbert (Hg.):** *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Frankfurt am Main 1999
- Oerter, Rolf/ Montada, Leo:**
Entwicklungspsychologie. München/ Weinheim 1987
- Oerter, Rolf:** *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München 1993*
- Otto, Gunter:** *Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Weg der Phantasie. In: K+U 60/1980*
- Otto, Gunter/ Otto, Maria:** *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.* Seelze 1987
- Petzet, Nana:** *Sammeln – Bewahren – Forschen. In: Kunstforum international 144/1999*
- Regel, Günther:** *Alterstypische bildnerische Verhaltensweisen? In: K+U 109/1987*
- Reiß, Wolfgang:** *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/ Krefel/ Berlin 1996*
- Ricci, Corrado:** *Kinderkunst (L'arte dei bambini).* Leipzig 1906
- Richter, Hans-Günther:** *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik.* Düsseldorf 1987
- Sander, Uwe/ Vollbrecht, Rolf:** *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Opladen 1987*
- Sander, Uwe/ Vollbrecht, Rolf (Hg.):** *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken.* Neuwied/ Krefel/ Berlin 2000

- Schäfer, Gerd E.:** *Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter.* Weinheim/ München 1986
- Schäfer, Gerd E.:** *Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen.* Weinheim/ München 1989
- Schäfer, Gerd E.:** *Universen des Bastelns – Gebastelte Universen.* In: Duncker/ Maurer/ Schäfer 1990
- Schäfer, Gerd E.:** *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit.* Weinheim/ München 1995
- Scheuerl, Hans:** *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.* Bd.1. (1. Aufl. 1979). Weinheim/ Basel 1994
- Schoppe, Andreas:** *Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens.* Herne 1991
- Schreier, Helmut:** *Wege zum Naturschönen.* In: Staudte, Adelheid: *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen.* Weinheim/ Basel 1993
- Schulz, Frank:** *Das bildnerische Talent und seine Entwicklung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit.* Dissertation. Leipzig 1987
- Schumann-Hengsteler, Ruth/ Trautner, Hanns Martin (Hg.):** *Entwicklung im Jugendalter.* Göttingen 1996
- Schuster, Martin/ Jezek, Ulrike:** *Formübernahmen in der Kinderzeichnung.* In: K+U 163/1992
- Schütz, Helmut Georg:** *Zur Bedeutung des Materials in der Ästhetischen Erziehung.* In: Menzer, Fritz (Hrsg.): *Forum Kunstpädagogik – Festschrift für Herbert Klettke.* Baltmannsweiler 1985
- Schwab, Jürgen/ Stegmann, Michael:** *Die Windows-Generation. Profile, Chancen und Grenzen jugendlicher Computeraneignung.* München 1999
- Schwab, Jürgen/ Stegmann, Michael:** *Soziale Determinanten jugendlicher Computeraneignung.* In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace.* München 2000
- Seel, Martin:** *Eine Ästhetik der Natur.* Frankfurt am Main 1996
- Seitz, Hannelore:** *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung als ästhetische Praxis.* Dissertation. Frankfurt am Main 1994
- Shell-Studie:** *Jugend 2000, 2 Bde., hg. von Deutsche Shell.* Opladen 2000
- Silbereisen, Rainer K.:** *Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele.* In: Schumann-Hengsteler/ Trautner 1996
- SPoKK (Hg.):** *Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende.* Mannheim 1997
- Staudte, Adelheid:** *Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung.* Weinheim/ Basel 1977
- Steinmüller, Gerd/ Mohr, Anja:** *Medium und Prozess. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer.* In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): *Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht.* Hannover 1998
- Steinmüller, Gerd:** *Darstellung und Medium. Zum computergestützten Zeichnen und Malen im Vorschulalter.* In: K+U 230/231/1999
- Sully, James:** *Untersuchungen über die Kindheit.* Leipzig 1897
- Trautner, Hanns Martin:** *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 2: Theorien und Befunde.* Göttingen 1991
- Welsch, Wolfgang:** *Ästhetisches Denken.* (3. Aufl.). Stuttgart 1993
- Welsch, Wolfgang:** *Medienwelten und andere Welten.* In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Interaktiv – Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung – kulturpädagogisch.* Remscheid 1997
- Westrich, Edmund:** *Entwicklung des Zeichnens während der Pubertät.* Frankfurt am Main 1968
- Wichelhaus, Barbara:** *Entwicklung/Kinderzeichnung.* In: K+U 163/1992
- Zlesche, Angela/ Marr, Stefanie (Hg.):** *Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik.* Königstein 2000