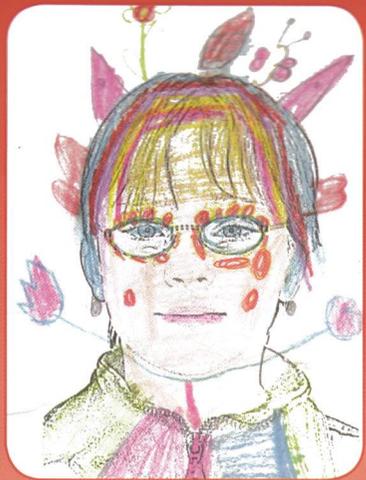
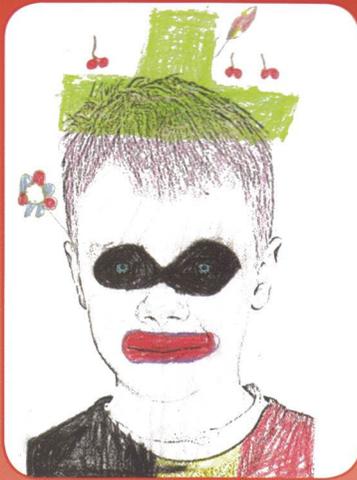




Arbeitsgruppe Grundschule im BDK • Fachverband für Kunstpädagogik e.V.

Positionen zum Kunstunterricht in der Grundschule

– Sonderdruck –





**Arbeitsgruppe Grundschule im BDK
Fachverband für Kunstpädagogik e.V.**

Positionen zum Kunstunterricht in der Grundschule

- Sonderdruck -



Bund Deutscher Kunstertzieher e.V.

Ästhetische Erziehung in der Grundschule

Positionspapier der Arbeitsgruppe „Primarstufe“

Auf der Hauptversammlung des BDK im März 1996 in Bonn wurde der Versuch unternommen, das sog. „Hofgeismar-Papier“ des Verbandes aus dem Jahre 1995¹ im Blick auf die Belange der verschiedenen Schulstufen zu konkretisieren und auf dieser Grundlage besonders Konsequenzen für die Lehreraus- und Weiterbildung zu formulieren. Der für die Primarstufe eingerichteten Arbeitsgruppe gehörten Heide Albrecht (Rostock), Heinz Kühne (Boppard), Constanze Kirchner (Oestrich-Winkel), Wolfgang Legler (Hamburg), Thomas Okfen (Heinzenbach), Norbert Osterholt (Bocholt), Dora Rappsilber-Kurth (Tübingen), Hans-Peter Schröder (Aurich) und Bettina Uhlig (Rochlitz) an.

Nach einer ersten Diskussion, die dem Austausch von Informationen über länderspezifische Unterschiede und der Verständigung über die zu bearbeitenden Problemfelder diente, wurde vereinbart, auf der Grundlage eines vorliegenden Strukturierungsvorschlags ein gemeinsames Positionspapier zu entwickeln. Die Bearbeitung und Zusammenfassung der hierzu erarbeiteten Einzelbeiträge zu einem ersten Entwurf besorgte Wolfgang Legler. Nach schriftlichen Rückmeldungen und vorbereitenden Diskussionen traf sich die Arbeitsgruppe im Februar 1998 in Hofgeismar zu einer abschließenden Beratung und Überarbeitung des Papiers. Neben Dora Rappsilber-Kurth (Tübingen, BDK-Referat „Grundschule“), die das Treffen organisiert und eingeladen hatte, waren aus der ersten Bonner Gruppe (s.o.) Constanze Kirchner, Wolfgang Legler, Norbert Osterholt, Hans-Peter Schröder und Bettina Uhlig anwesend. Hinzugekommen waren Gabriele Fröhlich (Gera), Wiebke

Hirschfeld (Altenholz), Hilleke Hüttenmeister (Tübingen), Karin Neugebauer (Halle), Brigitte Pellö (Darmstadt), Brigitte Ruppik (Berlin) und Susanne Tobien (Darmstadt). Die vorliegende Fassung des Positionspapiers ist das Resultat einer erneuten intensiven Diskussion der Arbeitsgruppe und beschreibt deren Stand vom März 1998. Die Schlussredaktion übernahm wieder Wolfgang Legler.

Daß an einigen Stellen des Textes in Fußnoten ergänzende Informationen vermittelt oder Literaturhinweise gegeben werden, mag für ein Positionspapier dieser Art ebenso untypisch sein wie die punktuelle Erwähnung von Praxisbeispielen. Der Arbeitsgruppe erschien in diesen Fällen der Verweis auf erweiterte Begründungszusammenhänge jedoch besonders deshalb wichtig, weil sie ihr Engagement für die ästhetische Erziehung in der Grundschule deutlich von allen „fachpolitischen“ Verkürzungen abgrenzen wollte.

1 Was kann oder sollte das Fach Kunst bzw. der ästhetische Lernbereich² in der Grundschule leisten?

1.1 Was unterscheidet das Lernen in der Grundschule von der Arbeit in anderen Schulstufen?

Entwicklungsbedingte Besonderheiten

Der Beginn ihrer Grundschulzeit leitet für die meisten Kinder eine Phase des Umbruchs ein, die i.d.R. nicht nur von körperlichen Veränderungen (Längenwachstum, Zahn-

wechsel) begleitet wird, sondern auch hohe psychische und geistige Anforderungen stellt: Ein neues soziales Feld wird erschlossen, man muß lernen, sich in der Schule zurechtzufinden, sich gegen andere zu behaupten und Rücksicht zu nehmen, zu kooperieren, Freundschaften zu schließen, ernsthaft zu arbeiten und vieles mehr. Die Kinder begegnen diesen neuen Anforderungen i.d.R. flexibel, phantasievoll, motiviert und mit Interesse. Sie sind offen, neugierig, wißbegierig und an vielerlei ästhetischen Phänomenen interessiert. Ihre Wahrnehmungsweisen und Wirklichkeitskonstrukte sind noch nicht festgelegt. Das Denken hat sich durch die Verinnerlichung der Sprache entwickelt, ist aber noch stark an konkrete Tätigkeiten und unmittelbare Anschauungen gebunden. Das Spiel ist die dominierende Form der handelnden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, über die sich auch die Vorstellungskraft ausbildet. Während die Entwicklung der Sinne etwa mit dem 7. Lebensjahr abgeschlossen ist, kann davon ausgegangen werden, daß die neuronalen Voraussetzungen der wahrnehmenden Fähigkeiten, auf deren Grundlage sich alle weiterführenden kognitiven Leistungen ausbilden, noch ungefähr bis zum 10. Lebensjahr über sensorische bzw. sensomotorische Reize entwickelt werden können. Im konkret-operationalen Stadium, das die Grundschulzeit wesentlich bestimmt, werden zwar bereits logische Operationen unabhängig von Tätigkeiten und Anschauungen möglich, das Denken der Kinder bezieht sich aber immer auf die konkrete Wirklichkeit und nicht auf abstrakte Beziehungen oder formale (Denk-) Möglichkeiten. Deshalb ist neben dem methodischen Prinzip der Anschaulichkeit das Konkrete und Praktische das eigentliche Feld nachhaltigen Lernens in der Grundschule (A. Flitner). Die vor allem zu Beginn der Grundschulzeit noch enge Verquickung von Lernen und Spielen erfordert ein besonderes didaktisch-methodisches Vorgehen.

Die Grundschule als Schule für alle Kinder

Im allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik ist die Grundschule als eine *Schule für alle Kinder* die einzige „wirkliche Gesamtschule“. Mehr als 75 Jahre nach Einführung der vierjährigen Grundschule spricht heute vieles für eine *Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre*, wie sie seit langem in Berlin realisiert ist und auch von der Studie „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW empfohlen wird³.

Aus der *Heterogenität der Lernvoraussetzungen*, mit denen die Kinder in die Schule kommen, resultieren besondere pädagogische Anforderungen. Differenzierte Lernangebote sollten z.B. nicht nur entwicklungs- und anlagebedingte Unterschiede der motorischen Fähigkeiten, kognitiven Stile oder (bildnerischen) Symbolisierungsmöglichkeiten bei den Kindern berücksichtigen, sie müssen auch die Verschiedenheiten sozialer Erfahrungen, familiärer Interaktionsformen und kultureller Muster mitbedenken. Zusätzliche Differenzierungsleistungen müssen dort erbracht werden, wo eine Grundschule mit der Einrichtung integrativer Regelklassen auch sonderpädagogische Aufgaben übernommen hat.

Die „Rückmeldungen“ die Schüler(innen) für das, was sie leisten, von ihren Lehrer(inne)n erwarten dürfen, können sich deshalb in der Grundschule niemals an den gleichen Maßstäben, sondern immer nur am persönlichen Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes orientieren. Gleichwohl muß auch schon die Grundschule „objektive“ Anforderungen berücksichtigen und sich um eine grundlegende Bildung für alle Kinder bemühen.

Auswirkungen gesellschaftlicher Problemlagen

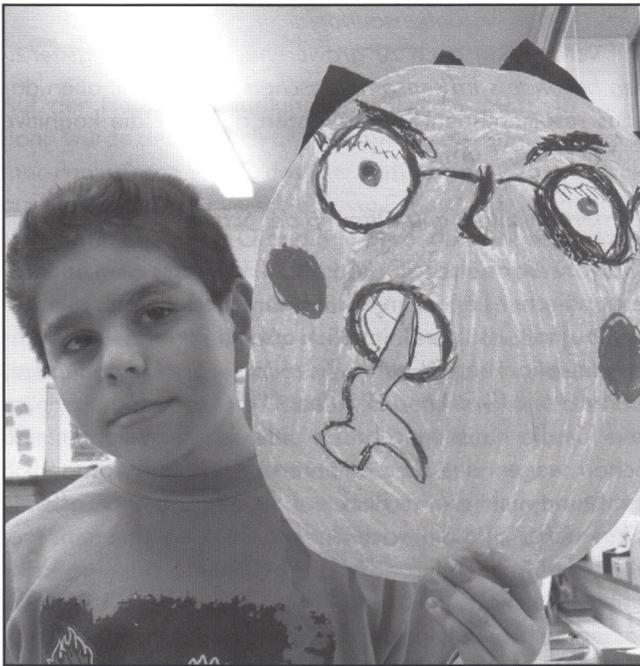
Die skizzierten „strukturbedingten“ Differenzierungsprobleme der Grundschule werden heute wesentlich dadurch verstärkt, daß die *gesellschaftlichen* Veränderungen und Krisensymptome, auf die sich Schule einstellen muß, die Grundschule am unmittelbarsten und breitesten treffen. Stichworte hierzu sind z.B. die verschärften sozialen Gegensätze und Probleme in unserer Gesellschaft, ihre zunehmende Multikulturalität, die häufige Berufstätigkeit beider Elternteile ohne angemessene Betreuung der Kinder am Nachmittag oder das Aufwachsen ohne Geschwister und/oder mit nur einem Elternteil. Immer häufiger führen die damit verbundenen Problemlagen und die z.T. gravierenden Veränderungen heutiger Kindheit durch „mediatisierte“ Erfahrungen, reduzierte Bewegungsmöglichkeiten und die Beschränkungen eigentätiger Umwelterschließung nicht nur zu *Verhaltensauffälligkeiten*, sondern (i.d.R. damit verbunden) auch zu *gravierenden Entwicklungsdefiziten besonders im sensomotorischen Bereich* (mit allen daraus resultierenden Konsequenzen auch für die kognitive Entwicklung, s.o.).

Lernorganisation und Öffnung der Schule

Obwohl die deutsche Grundschule den Vorsprung anderer europäischer Länder in der Primärerziehung erst allmählich aufholt, ist sie z.B. im Blick auf die Formen ihrer Lernorganisation bereits heute die *pädagogisch „modernste“ unter den öffentlichen Schulen*. Die Gestaltungsspielräume für die einzelne Lehrerin/den einzelnen Lehrer sind schon wegen des Klassenlehrerprinzips außerordentlich groß und nicht nur im Blick auf die Realisierung „*offenen Unterrichts*“ und die wachsende Bedeutung *erzieherischer Aufgaben* in der Grundschule besonders wichtig. Fachunterrichtliche Anteile und fächerübergreifende Projekte lassen sich hier leichter als in anderen Schulstufen miteinander verbinden und auch die „*Öffnung der Schule*“, die Einbeziehung der Eltern, eine „*Vernetzung der Schule mit außerschulischen Lernorten*“ ist in der Grundschule zumindest organisatorisch leichter zu bewältigen. Nicht zuletzt durch die Erweiterung des Spektrums schulischer Angebote in (den noch seltenen) Ganztagesformen oder der (in einigen Bundesländern systematisch geförderten) sogenannten „*ganzen*“ bzw. „*verlässlichen Halbtagschule*“ kann die Grundschule schon vielfach heute nicht nur als ein „*Haus des Lernens*“ sondern als ein sozialer Ort, ein „*Lebensraum*“ erfahren werden, in dem sich die Kinder akzeptiert und geborgen fühlen.

1.2 Besonderheiten des ästhetischen Lernbereichs in der Grundschule

Wenn von einem *ästhetischen Lernbereich* in der Grundschule gesprochen wird, ist nicht nur von den Fächern „Bildende Kunst“ oder „Kunsterziehung“⁴, sondern i.d.R. auch von Musik, von Darstellendem Spiel, von Gestaltendem Werken (auch mit textilem Material), von Bewegungserziehung im Sport, aber auch von „kreativem Schreiben“ oder der Beschäftigung mit poetischen Texten im Deutschunterricht die Rede. Besonders sinnvoll erscheinen fächerverbindende Projekte und Unterrichtsvorhaben, die die ästhetischen Artikulationsmöglichkeiten und Aktionsformen mehrerer Bereiche miteinander verbinden (z.B. Theaterprojekte, Tanz, Performances, Spiele, Feste und Feiern). Gleichwohl wird hier überwiegend aus dem Verständnis und mit den besonderen Möglichkeiten des Faches „Bildende Kunst“ argumentiert. Das gilt auch dort, wo fachunterrichtliche Kontexte im Horizont ästhetischer Erziehung aufgehen bzw. auf die Perspektive „ästhetischer Bildung“ gerichtet sind. Denn auch fachübergreifende oder fächerverbindende Perspektiven können im Detail nicht ohne fachliche Kompetenzen i.e.S. begründet und realisiert werden. Das bedeutet freilich nicht in jedem Fall, daß sie sich im Beitrag eines einzelnen Faches vollständig abbilden lassen.



Ästhetisches Lernen als Unterrichtsprinzip in der Grundschule

Im ästhetischen Lernbereich werden die Wahrnehmungsfähigkeit, das Vorstellungsvermögen und die Phantasietätigkeit des Kindes in besonderer Weise gefordert. Über die Vermittlung ästhetischer Zugänge zur Wirklichkeit und die Entwicklung und Erweiterung ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten werden die persönliche Lebensgestaltung bereichert und neue Möglichkeiten der Kommunikation erschlossen. Die produktive und rezeptive Beschäftigung mit

den ästhetischen Objektivierungen unserer Kultur ermöglicht Einsichten in historische wie gegenwärtige Denkweisen, Lebensformen und gesellschaftliche Verhältnisse und erleichtert damit zugleich die eigene Orientierung in einer immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Realität.

Aber auch jenseits aller i.w.S. fachbezogenen Perspektiven sind besonders gestalterische Fähigkeiten im schulischen Alltag in vielfältigen Zusammenhängen gefragt: Etwa wenn es darum geht, Lernprozesse zu dokumentieren, die Arbeitsergebnisse eines Projekts zu präsentieren, das Layout für eine Schülerzeitung oder ein Plakat zu entwerfen, den Klassenraum oder den Schulhof umzugestalten etc..

Die oben formulierten Hinweise auf die Rolle des Spielerischen und auf die herausragende Bedeutung, die Anschaulichkeit und konkrete Tätigkeiten für die kognitive Entwicklung des Grundschulkindes haben, unterstreichen aber ebenso wie das immer häufigere Auftreten von Entwicklungsdefiziten in der frühen Kindheit ganz besonders die *Notwendigkeit eines Lernbereichs in der Grundschule, in dem der Gebrauch der Sinne und die konkrete, gestaltende Tätigkeit nicht nur instrumentelle Aufgaben übernehmen, sondern selbst im Zentrum stehen*. Besonders Aktivitäten und Lernformen, die auf eine *Vermittlung von Machen und Denken, von Anschauen und Vorstellen, von ungebundener Imagination und gestaltender Vergegenständlichung* zielen, scheinen unter entwicklungs- und kognitionspsychologischer Perspektive zunehmend wichtig. Für das ästhetische Lernen sind solche Vermittlungsprozesse konstitutiv. Sie zeigen zugleich, wie problematisch es wäre, die „künstlerischen“ Fächer auf kompensatorische Aufgaben gegenüber Fächern und Lerninhalten zu verpflichten, die primär auf „kognitive“ Leistungen (im engeren Sinne) zielen⁵. Als ein Lernen „mit allen Sinnen“ sollte das ästhetische Lernen in der Grundschule vielmehr als *Unterrichtsprinzip* in allen Fächern und Lernbereichen wirksam werden.

In diesem Zusammenhang ist immer wieder daran zu erinnern, daß die moderne Kognitionspsychologie (im Unterschied zu den traditionellen Klassifikationssystemen des Behaviorismus, die „kognitive“ und „affektive“ Prozesse noch deutlich voneinander trennten) *Gefühle, Intuition und Kreativität als integrale und wirkungsmächtige Bestandteile der kognitiven Dimension* begreift. Gerade wo *intellektuelle Leistungsfähigkeit und Kreativität gefördert werden sollen, ist deshalb ästhetische Bildung unverzichtbar*.

So zeigen z.B. Untersuchungen aus dem Umfeld der Kreativitätspsychologie, daß eine zu frühe und ausschließliche Fixierung des schulischen Lernens auf Kriterien der „Eindeutigkeit“ und der „Richtigkeit“ zu einem aktiven Verlernen spontaner und kreativer Vorstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bei den Kindern führt.

Aber auch das Verstehen und der Gebrauch der *Sprache* verarmen, wo sich Begriffe nicht auf Anschauungen gründen lassen, wo Wörter und Sätze nur eine „buchstäbliche“ Bedeutung haben und nicht mit Bildern und lebendigen Vorstellungen assoziiert werden können. Die Überfülle

sinnlicher Reize und Eindrücke, mit denen Kinder heute konfrontiert werden, ist wenig geeignet, einen Vorrat an solchen Bildern und Vorstellungen aufzubauen, weil diese Reize und Eindrücke schon wegen der raschen Abfolge, in der sie dargeboten werden, kaum zu Erfahrungen verarbeitet werden können. Auf diese Weise behindern sie dann u.U. auch die Entwicklung einer wachsenden Empfindsamkeit für den Reichtum und die Nuancen sinnlich vermittelter Ausdrucksformen in den Künsten.

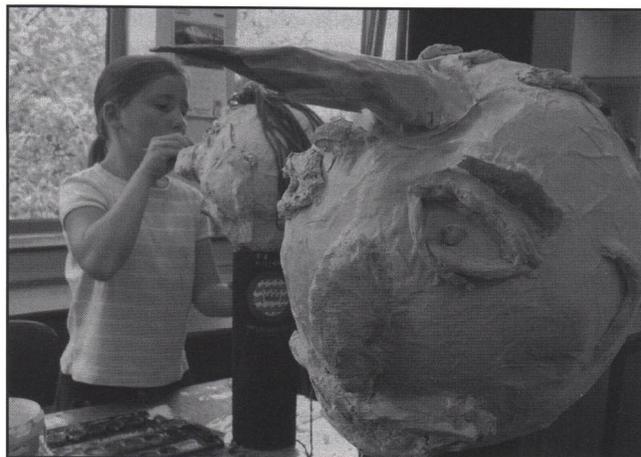
Die Entwicklung einer solchen Empfindsamkeit wird wesentlich durch die sorgfältig geplante Einübung eines reflektierenden Gebrauchs der Sinne gegenüber Kunstwerken gefördert. Amerikanische Studien legen nahe, daß auf diesem Wege auch die Kultivierung von Denk-Dispositionen wirkungsvoll unterstützt werden kann, die auf eine größere Klarheit, Organisiertheit, Tiefe und Risikobereitschaft des Denkens zielen⁶. Solche Befunde bestärken den Verdacht, daß jede Vernachlässigung der ästhetischen Erziehung zugunsten anderer, für „wichtiger“ erachteter Fächer oder Lernbereiche eine Leistungssteigerung der Schule allenfalls im Bereich der Wissensvermittlung bewirken könnte. Im Blick auf die Förderung von intellektueller Differenziertheit und geistiger Beweglichkeit, von ästhetischer Sensibilität und kreativer Imagination kann sie - nicht nur in der Grundschule - nur zu einer Leistungsminderung führen.

Ästhetische Alphabetisierung

Noch wesentlicher erscheint aber, daß sich der Beitrag, den die allgemeinbildende Schule für die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes leisten sollte, nicht nur auf Teilaspekte menschlicher Möglichkeiten beschränken darf. Im Medium des Bildnerischen, aber auch des szenischen Spiels oder des Tanzes zu gestalten, sich selbst ein Bild von der Welt zu machen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen anderen mitzuteilen und seinen Gefühlen und Wünschen sichtbaren Ausdruck zu verleihen, gehört zu den elementaren Vermögen des Menschen, denen in pädagogischen Prozessen Raum gegeben werden muß.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu verstehen, daß das Kind z.B. beim Zeichnen und Malen nicht nur ein anderes „Symbolsystem“ benutzt als in der gesprochenen Sprache, sondern daß dieses Symbolsystem auch ganz eigene, durch keine anderen „Sprachen“ ersetzbare Möglichkeiten eröffnet, Erlebnisse zu verarbeiten, Bedürfnisse zu äußern sowie eigene Erfahrungen und Sichtweisen zu strukturieren und zu erweitern. Dabei sind die inneren symbolischen Verarbeitungsprozesse mit den Prozessen gestalterischer Artikulation eng verknüpft und werden durch die Vergegenständlichung im Material, bzw. die damit verbundenen ästhetischen Erfahrungen weiterentwickelt und/oder modifiziert. Die damit angedeuteten Vermittlungsleistungen solcher Erfahrungsformen zwischen der inneren und äußeren Welt des Kindes unterstreichen ein weiteres Mal die herausragende Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für die individualgeschichtliche Entwicklung des Kindes⁷.

Auch in nicht-sprachlichen Formen der Symbolisierung



kann, wie im Sprachunterricht, *gelernt* werden, die Vielfalt und Differenziertheit der eigenen Artikulationsmöglichkeiten zu erweitern. Gleichzeitig eröffnet eine auf diese Weise gesteigerte Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit Wege zum besseren Verständnis jener Bereiche unserer Kultur, die sich, wie die bildende Kunst und die Bildwelten der modernen Kommunikationstechnologien in analogen Formen artikulieren. Zur Ausbildung einer umfassenden Lernfähigkeit des Grundschulkindes gehört also neben der schriftsprachlichen auch eine „*ästhetische Alphabetisierung*“⁸. Sie ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer „*ästhetischen Literalität*“, d.h. zu der entwickelten Fähigkeit, die materialen, formalen und „*expressiven*“ Besonderheiten ästhetischer „*Bilder*“ i.w.S. (dazu gehören auch Skulpturen, Installationen, Performances, Tanzdarbietungen u.a.) sensibel wahrzunehmen und in ihrer Bedeutungsvielfalt zu erfassen. Als „*präsentative Symbolisierungen*“ (S.Langer) sind solche „*Bilder*“ für das Verständnis unserer Kultur nicht weniger bedeutsam als die „*diskursiven Symbolisierungen*“ mit denen Logik und (wissenschaftliche) Sprache die Wirklichkeit zu erklären suchen. Die damit angesprochenen Qualifizierungsleistungen und Bildungsprozesse können nur über vielfältige Anregungen, differenzierte - rezeptive, produktive und reflexive - ästhetische Zugriffsweisen und intensive Formen der Auseinandersetzung ermöglicht werden. Dabei steht im Fach Kunst die Beschäftigung mit (bild-) künstlerischen Objekten und Prozessen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Bildende Kunst als Inhalt

Wo die „*Sprache(n)* der Kunst“ erlernt werden soll(en), geht es selbstverständlich nicht allein darum, ein unverkürztes Verständnis menschlicher Möglichkeiten ins Recht zu setzen und dabei auch dem Denken neue und erweiterte Wege zu eröffnen. Es geht immer zugleich um die Sache selbst. Eine bloß „*instrumentelle*“ Perspektive ästhetischer Erziehung, die sich gegenüber der bildenden Kunst als dem „*Gegenstandsbereich*“, in dem die Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung (in zunehmender Spezialisierung) „*erforscht*“ und weiterentwickelt werden, gleichgültig verhielte, geriete zu ihren eigenen Ansprüchen in Widerspruch. Noch immer spielt die Begegnung mit Kunstwerken im Kunstunterricht der Primarstufe jedoch

eine eher untergeordnete Rolle, obgleich sich damit besondere Chancen ästhetischer Erfahrung verbinden. Im Dialog mit und in der Kommunikation über Kunst wird nicht nur Wissen vermittelt, das sprachliche Ausdrucksvermögen und die eigene Urteilskompetenz gestärkt. Zugleich erfahren die für die Entwicklung des Kindes so wesentlichen ästhetischen Verhaltensweisen in spielerischen Annäherungsformen an Kunstwerke, im analogen Experimentieren, Malen, Zeichnen oder Bauen, im Sammeln oder Ordnen wesentliche Impulse und das bildnerische Ausdrucksrepertoire der Kinder wird im Umgang mit den künstlerischen Ausdrucksformen erweitert.



Besonders die *Gegenwartskunst* nutzt Produktionsverfahren und Materialien, die Kinder neugierig machen und sie zu eigenen praktischen Versuchen motivieren. Die Sprengung von traditionellen Darstellungsformen und künstlerischen Gattungsgrenzen und die neuen oft überraschenden Möglichkeiten mit Material umzugehen, können schon von Kindern im Grundschulalter als durchaus lustvolle Erweiterungen der eigenen Erfahrungen und Sichtweisen erlebt werden. Gerade das oft Irritierende und Widerständige zeitgenössischer Kunst bietet vielfältige Anlässe, genauer hinzusehen und Aufmerksamkeiten auch für das zu entwickeln, was noch unverstanden und fremd bleibt. Gleichzeitig werden in analogen Praxisprozessen Materialerfahrungen gesammelt, Techniken und Verfahren erlernt und individuelle Ausdruckspräferenzen entwickelt. Deshalb sollte in der Grundschule die besondere Chance genutzt werden, daß die Kinder hier auch Werken der zeitgenössischen Kunst i.d.R. zunächst einmal überwiegend vorbehaltlos und neugierig begegnen⁹. Auch wenn sich die in solchen Arbeiten vergegenständlichten Möglichkeiten in der Grundschule vielleicht nur in Ansätzen realisieren lassen, kann die frühzeitige, behutsame und schrittweise Sensibilisierung der Annäherungsformen an Kunstwerke einen wichtigen Beitrag zum Abbau jener „Kommunika-

tionsstörungen“ (R. Pfennig) leisten, die die Mehrheit der Menschen besonders von den Erfahrungs- und Erkenntnispotentialen der Gegenwartskunst abschneiden. Historische Kunst ist i.d.R. nicht ohne weiteres über analoge Formen einer experimentellen bildnerischen Praxis zu erschließen. Aber sie erlaubt nicht selten anschauliche „Einblicke“ in geschichtliche Zusammenhänge. Für Grundschüler ist eine solche Anschaulichkeit von besonderer Bedeutung, weil sie die schwer vorstellbare Dimension zeitlicher Distanz überbrückt und Geschichte „lebendig“ werden läßt. Auch die rezeptive Auseinandersetzung mit Kunstwerken fördert zudem das bildnerische Erleben der Kinder und regt zu einer geistigen und praktischen Beschäftigung mit der eigenen Erfahrungswelt an.

Alltagskultur, Architektur, Design, neue Medien

Neben den Objektivationen und Arbeitsweisen der bildenden Kunst gehören auch die Phänomene der *Alltagskultur* und die Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung und Weiterentwicklung zu den Inhalten der ästhetischen Erziehung. Dazu zählen z.B. Fragen der Kleidung oder des Wohnens, aber auch Architektur, Design und besonders die Bilderwelten der neuen Medien.

Wo Wirklichkeit unter dem Einfluß moderner Kommunikationstechnologien zunehmend über Prozesse medialer Wahrnehmung konstituiert wird und Bilder im Begriffe sind, die Schrift als Leitmedium bei der Vermittlung von Informationen und Meinungen abzulösen, kommt der Entwicklung von Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz gegenüber den Bildangeboten der elektronischen Medien eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu. Solche Qualifikationen können schon in der Grundschule durch ein, in praktischen Versuchen beim Fotografieren, mit der Videokamera oder am Computer gewonnenes, medienspezifisches Produktionswissen gefördert werden, das auch die Machbarkeit der Bilder und Bildwirkungen verständlich und durchschaubar macht. Nicht weniger bedeutsam ist es aber, der im industriellen Ausmaß produzierten Trivialisierung der Kultur in den medialen Bildwelten die Erfahrung des eigenen Gestaltens und die qualitativen Maßstäbe und Erfahrungspotentiale historischer oder gegenwärtiger Kunst kontrastierend gegenüberzustellen.

Differenzerfahrungen, Offenheit, Kooperationsfähigkeit

Der im Kunstunterricht häufige und selbstverständliche Umgang mit zunächst fremd anmutenden, niemals eindeutig bestimmbar Objekten, mit kontroversen Bewertungen, ungewöhnlichen Erfahrungsformen und ergebnisoffenen Arbeitsprozessen kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, auch im Alltag mit Differenzerfahrungen besser zurechtzukommen. Diese Fähigkeit gewinnt ihre Bedeutung nicht nur durch die Notwendigkeit von Offenheit und Toleranz gegenüber *anderen* Menschen, sondern hilft den Kindern auch im Hinblick auf ihre *eigene* Entwicklung, sich in einer immer differenzierteren und unübersichtlicheren

Wirklichkeit zwischen unterschiedlichen und oft konkurrierenden Verhaltenserwartungen und Lebensentwürfen sicher zu bewegen und ihren eigenen Weg zu finden. Auch die Fähigkeit, Spannungen und Konflikte auszuhalten, sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit, sie gemeinsam und kreativ zu lösen, wird durch die im Kunstunterricht und in ästhetischen Projekten außerhalb des Fachunterrichts möglichen Differenzenerfahrungen gefördert. Wo ein gemeinsames Wandbild entsteht, ein Bilderbuch gedruckt wird oder eine Fotogeschichte konzipiert und realisiert wird, ergibt sich die Notwendigkeit zur Kooperation unmittelbar aus den sach- und themenorientierten Problemlösungen. Dies gilt im Ansatz sicher auch für viele andere Formen projektorientierter Arbeit in der Grundschule. Aber die unterschiedlichen (sprachlichen und bildnerischen) Kommunikationsebenen, auf denen eine Verständigung über individuelle Gestaltungswünsche erreicht werden muß, eröffnen ebenso wie die spezifische Form der „Produktorientierung“ ästhetischer Lernprozesse, die eine besondere Verantwortung für das gemeinsame Arbeitsergebnis begründet, auch ganz besondere Chancen für soziales Lernen.

Multikulturalität

Für künstlerische wie für alltagskulturelle Themen gilt gleichermaßen, daß sie sich nicht allein an „*abendländischen*“ Traditionen oder modernen „*westlichen*“ Maßstäben orientieren sollten. Häufig gelingt die *Annäherung an fremde Kulturen* auf ästhetischem Wege am besten, weil hier Sprachbarrieren keine Rolle spielen und das Besondere und die Schönheit des ungewohnten Anderen ohne Angst erfahren werden können. Dabei ist wichtig, daß die *Einbeziehung fremder* (d.h. „*nicht-westlich-abendländischer*“ *kultureller und künstlerischer Traditionen in die ästhetische Erziehung* nicht nur „*additiv*“ geschieht, sondern auch mit dem Versuch verbunden wird, Unterschiede und Ähnlichkeiten (z.B. im Blick auf Material, Thema und Funktion bestimmter Kunstwerke) herauszuarbeiten. Die Kinder können dabei u.a. erfahren, daß sich die künstlerischen Arbeiten von Menschen aus verschiedenen Kulturen zwar u.U. erheblich voneinander unterscheiden, daß sie dabei aber z.T. ganz ähnliche Absichten verfolgen (z.B. in Bildern Geschichten zu erzählen, ihre Umgebung zu verschönern, sich zu schmücken oder Feste und Rituale zu gestalten usw.). Im Verlauf solcher Projekte könnten Sammlungen von Beispielen entstehen, Mitschüler(innen) und Erwachsene aus verschiedenen Ethnien befragt werden und „*Expertengruppen*“ an der Gestaltung einer gemeinsamen Ausstellung arbeiten, die anschaulich belegt, daß die eigenen gewohnten Sichtweisen nur eine Möglichkeit unter vielen darstellen.

Naturerfahrung

Wo sich der Sachunterricht und Projekte der Umwelterziehung darum bemühen, bei den Kindern ein bewußteres und behutsames Verhältnis zur Natur zu begründen, wird schnell deutlich, daß die Vermittlung von Wissen über elementare ökologische Zusammenhänge und Appelle an die

Vernunft wenig helfen, wenn es nicht gleichzeitig gelingt, die *Haltung* der Kinder gegenüber der Natur zu verändern. Die ästhetische Erfahrung der Natur und des Naturschönen kann hier als ein nicht-instrumentell bestimmter Umgang mit Pflanzen und Tieren über eine Zuwendung „mit allen Sinnen“ (A. Staudte) aber auch auf dem Wege zeichnerischer oder spielerisch-mimetischer „*Naturstudien*“ viel zu einer Kultivierung der kindlichen Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Natur beitragen.

Fächerübergreifende, fächerverbindende und fachspezifische Perspektiven ästhetischen Lernens

Fächerübergreifende, fächerverbindende und fachspezifische Perspektiven ästhetischer Bildung stehen in der Grundschule in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung: Wenn Kinder in der Turnhalle ein Theaterstück oder eine „*Zirkusvorstellung*“ vorbereiten, dazu Musikstücke aussuchen, Plakate malen, Masken und Kostüme herstellen oder sich schminken, wenn sie sich kleine Geschichten ausdenken, sie mit Linolschnitten illustrieren und ein „*Bilderbuch*“ drucken, wenn sie mit bunten Tüchern als „*Schmetterlinge*“ tanzen oder Pflanzen, die sie auf dem Schulgelände finden, bestimmen und dazu einen „*Pflanzen-Steckbrief*“ zeichnen, ist die Zuordnung zum Sport-, Musik-, Kunst-, Sprach- oder Sachunterricht zumindest für die Schüler(innen) zunächst einmal vollkommen zweitrangig.

Das notwendige Plädoyer für *ästhetisches Lernen als ein Unterrichtsprinzip in der Grundschule*, für fächerverbindenden Unterricht und Projekte bedeutet aber nicht, daß nicht auch über fachspezifische Lernziele i.e.S. sehr differenziert und sorgfältig nachgedacht werden müßte, damit die Schüler(innen) bestimmte Lernschritte und Lernsequenzen in ihrem *Zusammenhang* wahrnehmen und als (kontinuierliche) *Lernfortschritte* erfahren können. Solche von den Kindern selbst wahrgenommenen Lernfortschritte sind die sicherste Basis für die Entwicklung eines „*bildnerischen Selbstbewußtseins*“, das eine wesentliche motivationale Grundlage für das ästhetische Lernen auf allen folgenden Schulstufen bildet. In der zu häufigen Zufälligkeit und Beliebigkeit seiner Unterrichtsangebote liegen die gravierendsten Defizite des derzeitigen Kunstunterrichts in der Grundschule.

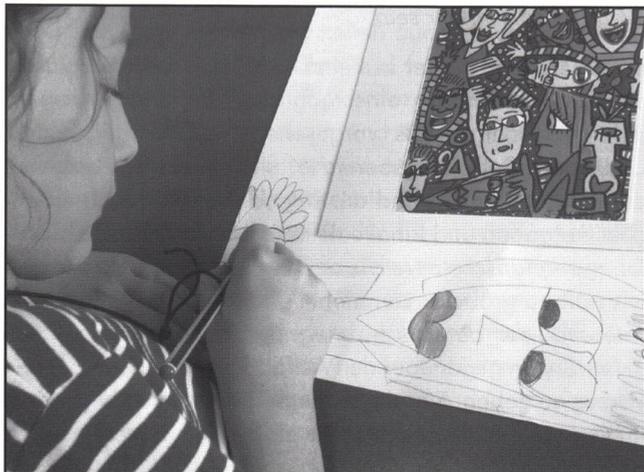
Weniger kann mehr sein

Im Unterschied zu der in vielen Richtlinien und Lehrplänen erkennbaren Absicht, eine möglichst vollständige Berücksichtigung der jeweils vorgesehenen „*Erfahrungsfelder*“ und/oder „*Gestaltungsbereiche*“ sicherzustellen, erscheint es vor dem Hintergrund der angedeuteten Vielfalt möglicher Aufgaben und Inhalte ästhetischer Erziehung sinnvoller, *exemplarische Bereiche* auszuwählen und dem sinnvollen Aufbau größerer Lerneinheiten sowie der *Qualität und Intensität der durch sie zu ermöglichenden ästhetischen Erfahrungen* gegenüber der Vielfalt fachlicher Themen den Vorzug zu geben. Für alle didaktischen Entscheidungen gilt im Grundschulalter noch mehr als auf den nachfolgenden Schulstufen, daß sie in Beziehung zu den Erfahrungen und

Interessen der Schüler gebracht werden und die Besonderheiten des kindlichen Erlebens und der kindlichen Entwicklung berücksichtigen müssen.

Präventive und therapeutische Möglichkeiten des ästhetischen Bereichs

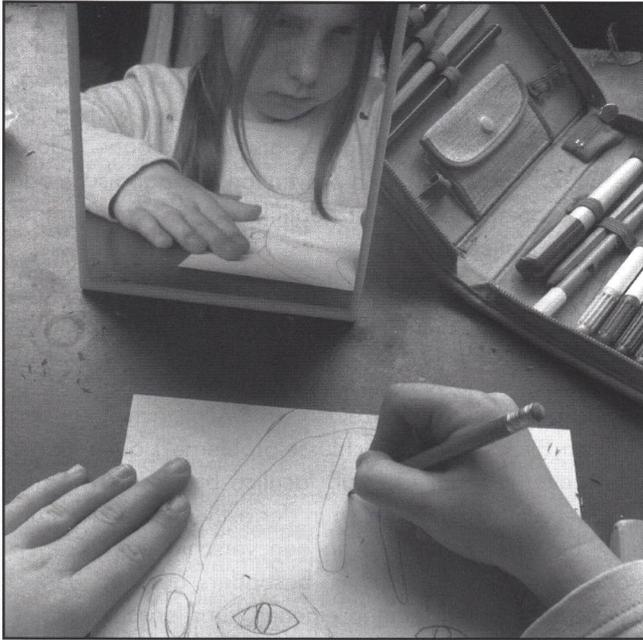
Wenn die reduzierten Bewegungsmöglichkeiten und „mediatisierten“ Erfahrungen einer wachsenden Zahl von Grundschulkindern in Verbindung mit dem Rückgang eigentätiger Umwelterschließung als wesentliche Ursachen für erkennbare Entwicklungsdefizite und immer häufiger auftretende Verhaltensprobleme angenommen werden (s.o.), so unterstreicht dies die Notwendigkeit eines Lernbereichs, in dem der (reflektierende) Gebrauch der Sinne und die konkrete, gestaltende Tätigkeit im Mittelpunkt stehen. Was aber bislang nur als (implizite) „kompensatorische“ Wirkung ästhetischer Erziehung angesprochen wurde, kann auch in die Richtung explizit therapeutischer oder präventionsorientierter Bemühungen weiterentwickelt werden¹⁰. Solche Maßnahmen können als unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten organisiert werden und neben der Arbeit mit Schülergruppen auch die Form gezielter Einzelförderung annehmen. Sofern sie von „normalen“ Lehrer(inne)n (und nicht von Kunsttherapeutinnen oder dafür ausgebildeten Sonderpädagoginnen) durchgeführt werden, sollte eine entsprechende Zusatzqualifikation vorhanden sein. Im Blick auf die fachlichen Ansprüche des Kunstunterrichts und eine qualifizierte Thematisierung ästhetischer Aspekte in fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Projekten und außerunterrichtlichen Angeboten muß aber gerade im Zuge der Weiterentwicklung der Grundschule der besorgniserregenden Tendenz entgegengearbeitet werden, das Zeichnen Malen oder Modellieren z.B. im offenen Unterricht auf Rückzugs- oder Entspannungsangebote zu reduzieren oder in Ganztagesformen bzw. der verlässlichen Halbtagschule zu reinen Freizeit- oder Beschäftigungsangeboten in der außerunterrichtlichen Zeit verkommen zu lassen. Auch offene und außerunterrichtliche Angebote müssen fachlich qualifiziert vorbereitet und durchgeführt werden und dürfen nicht auf Kosten qualifizierter kunstpädagogischer Lernangebote in der Unterrichtszeit gehen.



1.3 Besondere methodische Anforderungen

Die besonderen methodischen Anforderungen an die ästhetische Erziehung in der Grundschule lassen sich mit den Stichworten „Individualisierung“, „Differenzierung“, „Ermutigung“ und „Kontinuität“ zusammenfassen, die in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen: Differenzierende Lernangebote sind ohne ein sensibles Erfassen des Entwicklungsstandes, der Lerngeschichte und der situativen Disposition, der jeweils besonderen Anlagen und der sozialen wie kulturellen „Prägungen“ jedes einzelnen Kindes nicht möglich. Eine „Ermutigung“, die sich auf ein undifferenziertes Ermutern und Loben beschränkt und sich nicht auf individuelle Lernfortschritte der Kinder (und seien sie noch so gering) stützen kann, bzw. solche Fortschritte durch ein differenzierendes Lernangebot erst möglich macht, läuft ebenso in die Leere wie der Versuch, durch einen ständigen Wechsel von Themen und Techniken ein nachhaltiges Interesse an Kunst und ästhetischer Praxis zu erzeugen, wenn die dabei erzielten (punktuellen) Lernerfolge von den Schülerinnen und Schülern nicht als kontinuierlicher Lernfortschritt erfahren werden können¹¹. Natürlich meint die Forderung nach einem differenzierenden Lernangebot nicht, daß jedes Kind in jeder Kunststunde eine eigene Aufgabe erhält, die auf seine besonderen Voraussetzungen und Möglichkeiten zugeschnitten ist. Aber gerade bei Kindern mit einem geringen „bildnerischen Selbstbewußtsein“ ist es notwendig, daß solche Aufgaben immer wieder vorkommen, weil sie die größten Chancen für *positive Lernerfahrungen* bieten.

Die Zahl der Kinder, die wenig Vertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit haben, hat nicht zuletzt in der Folge der unter 1.1 skizzierten Problemlagen deutlich zugenommen. „Entmutigt“ sind häufig nicht die stillen oder „schüchtern“ wirkenden Kinder, sondern diejenigen, die sich durch auffälliges Benehmen den Anschein eines ausgeprägten Selbstbewußtseins geben, bzw. als „Klassenclown“ oder „Anführer“ ein Selbstbewußtsein *gegen* die Anforderungen des Unterrichts (denen sie sich nicht gewachsen fühlen) aufbauen müssen. Diese Form der „Verweigerung“ ist nicht nur für alle Beteiligten (vor allem für das betreffende Kind selbst, aber auch für seine MitschülerInnen und die Lehrerin oder den Lehrer) ausgesprochen anstrengend. Sie blockiert vor allem die unter 1.2 beschriebenen Möglichkeiten des ästhetischen Lernens, deren Realisierung mehr als in anderen Lernbereichen nicht nur die Bereitschaft voraussetzt, sich neuen Erfahrungen (die u.U. auch sehr „private“ Empfindungen und Gefühle berühren) zu öffnen, sondern im eigenen bildnerischen Ausdruck auch „Persönliches“ preiszugeben. Auf der anderen Seite bietet der ästhetische Lernbereich aber durch das nahezu unbegrenzte Spektrum seiner möglichen Gegenstände und Arbeitsweisen und den Umstand, daß es z.B. beim Zeichnen oder Malen zwar unterschiedlich gut gelungene, aber keine im strengen Sinne „falschen“ Lösungen gibt, auch besonders gute Voraussetzungen für die Ermöglichung „ermutigender“ Lernerfahrungen: Jede Kunsterzieherin/jeder Kunsterzieher kennt



z.B. die manchmal überraschende Erfahrung, daß ein Kind, bei dem es ihr/ihm bislang nicht gelungen war, ein besonderes Interesse zu wecken, bei einer bestimmten Aufgabe plötzlich „aufblüht“. Wer sich mit dem „figürlichen“ Zeichnen überfordert fühlt, kann gleichwohl ein ausgeprägtes Gefühl für die Wirkungen von Farben haben, und wer mit dem Zeichnen oder Malen Probleme hat, kann immer noch als „Bildhauer“ oder „Objektkünstler“ erstaunliche Fähigkeiten entwickeln. Wo bislang verborgene Fähigkeiten entdeckt und als positive Erfahrung bewußt gemacht werden, kann das dabei gewonnene Selbstbewußtsein bei einem Kind, das sich wenig zutraut, die Grundlage dafür bilden, auch gegenüber Aufgaben, die ihm (nach seiner eigenen Einschätzung) weniger liegen, die Angst vor dem eigenen Nicht-Können behutsam und schrittweise zu überwinden. Gelingt dies nicht, fehlt auch auf allen nachfolgenden Schulstufen die entscheidende motivationale Grundlage für das ästhetische Lernen. Ebenso wesentlich ist es aber, daß bei aller notwendigen Vielfalt eines differenzierenden Lernangebots doch für jede(n) einzelne(n) Schüler(in) Zusammenhänge erkennbar bleiben und ein kontinuierlicher Zuwachs an Wissen und Können ermöglicht wird. Dazu gehört auch die Erfahrung, daß das Erreichen von Fortschritten oft mit Anstrengungen verbunden ist. Ein Unterricht, der vor allem „Spaß“ machen soll und dieses Ziel in erster Linie durch ein ständig neues Angebot „attraktiver“ Themen und Techniken zu erreichen sucht, kann nicht wirklich ermutigen, weil die Kinder sehr bald spüren, daß sie selbst nicht weiterkommen.

1.4 Probleme und Schwierigkeiten

Einer möglichst weitreichenden Verwirklichung der oben beschriebenen Möglichkeiten ästhetischer Erziehung in der Grundschule stehen an vielen Orten gravierende Hindernisse entgegen:

So ist in verschiedenen Bundesländern der *Zeitanteil des*

Kunstunterrichts in den Stundentafeln durch die Zusammenlegung mit anderen Fächern (z.B. Techniklehre, Werken oder Textiles Gestalten) *deutlich verringert* worden.

Die für vielfältige Materialerfahrungen und ein differenzierendes Lernangebot notwendige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gestalterischen Verfahren wird in vielen Grundschulen durch *fehlende Werkstätten oder Facharbeitsräume, zu kleine Klassenzimmer und nicht vorhandene Arbeitsmittel verhindert*. Schon das Malen mit Dispersions- oder Temperafarben auf großen Formaten oder das plastische Arbeiten mit Gips oder Ton ist vielfach aus Platzgründen nicht möglich.

Das gravierendste Problem stellt jedoch das *Fehlen einer ausreichenden Zahl kunstpädagogisch hinreichend qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer* dar. Auch Lehrerinnen/Lehrer, die das Fach „Kunst“ studiert haben, sind oft nur schlecht darauf vorbereitet, ihre „fachunterrichtlichen“ Orientierungen im erweiterten Horizont der oben skizzierten Perspektiven ästhetischer Erziehung neu zu bestimmen. Und nicht selten entspricht ihr „kunstpädagogisches Weltbild“ z.B. in der Beschränkung auf traditionelle Medien und Inhalte (Ausklammerung neuerer Kunst oder Kunstformen und alltagsästhetischer Phänomene, Fixierung auf „kindgemäße“ Themen im Sinne der „musischen Erziehung“ u.a.) kaum mehr den heutigen Erfordernissen.

Die deutliche Unterversorgung der Grundschulen mit qualifizierten Kunstlehrer(inne)n wird zu wenig als Mangel empfunden, weil die Klassenlehrer(inne)n das Fach „Kunst“ - anders als „Musik“ oder „Sport“ - gerne selbst unterrichten. „Kunst“ zu unterrichten, gilt als nicht besonders anspruchsvoll: man stellt eine „Malaufgabe“ oder die Kinder dürfen (besser wäre zu sagen: *müssen*) malen, was sie wollen.

Dennoch besteht ein *großes Bedürfnis nach Fortbildung, aber es werden zu wenige Anstrengungen unternommen, den skizzierten Mängeln mit gezielten Fortbildungsangeboten zu begegnen*, die die Lehrer(innen) dabei unterstützen, sinnvolle Lernprozesse im ästhetischen Bereich auch in größeren zeitlichen wie inhaltlichen Zusammenhängen zu planen.

In diesem Zusammenhang und im Blick auf das oben skizzierte Desiderat einer „ästhetischen Alphabetisierung“ müßte auch eine Verständigung darüber herbeigeführt werden, was aus der Sicht der künstlerischen Fächer (evtl. abweichend von den Vorgaben der Lehrpläne) als verbindlich sicherzustellende „fachliche Grundbildung“ für die Grundschule zu gelten hätte. Für eine weitergehende Begründung der oben postulierten Notwendigkeiten ästhetischer Erziehung in der Grundschule *fehlen in vielen Bereichen einschlägige Forschungsergebnisse*: Einer anspruchsvollen Theorieproduktion zur ästhetischen Bildung steht ein gravierendes Defizit an gesichertem empirischen Wissen, insbesondere über die *Wirkungen* ästhetischer Bildungsprozesse, gegenüber. Eine fundierte Weiterentwicklung konkreter Perspektiven didaktischen Handelns im ästhetischen Lernbereich wird durch *das weitgehende Fehlen einer kunstpädagogischen Unterrichtsforschung* behindert.

2 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrer(inne)n für den ästhetischen Lernbereich in der Grundschule



Die Arbeit an der tendenziellen Verwirklichung der im ersten Teil dieses Positionspapiers skizzierten Perspektiven und Dimensionen ästhetischer Erziehung stellt an die Lehrer(innen) in der Grundschule erhebliche Anforderungen. Aufgabe der Lehrer(innen)ausbildung muß es sein, die Studierenden und Referendarinnen/Referendare so gut es geht auf diese Anforderungen vorzubereiten.

Grundsätzlich geht der BDK davon aus, daß alle Grundschullehrer(innen) über ein Verständnis der grundlegenden Bedeutung ästhetischer Erfahrungen und ästhetischer Lernprozesse im Kindesalter verfügen sollten und basale Kenntnisse der Entwicklung des ästhetischen Verhaltens von Kindern besitzen müssen.

Im Blick auf *fachbezogene* Studienpläne oder Ausbildungsordnungen sieht es der BDK nicht als seine Aufgabe an, detaillierte Vorgaben für zu formulieren. Er hält es aber für dringend erforderlich, die Leistungsfähigkeit der bestehenden Ausbildungsgänge am Maßstab der oben formulierten qualitativen Ansprüche an die ästhetische Erziehung in der Grundschule zu überprüfen. Eine solche Überprüfung sollte auch Überlegungen zur Struktur und Organisation der Ausbildung einschließen, die sich nach Auffassung des BDK notwendig aus diesen Ansprüchen ergeben und die nachfolgenden Hinweise auf Qualifikationen berücksichtigen, die für einen erfolgreichen Kunstunterricht in der Grundschule besonders wesentlich sind.

2.1 Qualifikationen

Eine enge Verknüpfung fachlicher und erziehungswissenschaftlich-didaktischer Qualifikationen ist für die pädagogische

Arbeit in allen Lernbereichen der Grundschule von grundlegender Bedeutung. Im ästhetischen Bereich ist darüberhinaus die *Kenntnis entwicklungs- und kognitionspsychologischer Zusammenhänge* besonders wichtig. Mit der Übernahme sonderpädagogischer Aufgaben durch die Grundschule gewinnen präventionspädagogische oder kunsttherapeutische Zusatzqualifikationen einen immer größeren Stellenwert.

Entgegen dem weitverbreiteten Vorurteil, Grundschullehrer(innen) müßten nur über vergleichsweise geringe fachliche Kompetenzen verfügen, gilt: Wer inhaltlich und methodisch anspruchsvoll unterrichtet und sich dabei nicht nur an der Logik der einzelnen Unterrichtsfächer, sondern (z.B. im Blick auf sog. „Schlüsselprobleme“) auch fächerübergreifend orientiert, muß fachlich besonders gut ausgebildet sein. Dazu gehören in der ästhetischen Erziehung u.a.: fundierte Kenntnisse in den verschiedenen Gegenstandsbereichen des Faches, besonders auch im Bereich der neuen Medien, eine in eigenen künstlerischen Projekten und gestalterischen Übungen gewonnene Sensibilität für die Besonderheiten künstlerischer Prozesse und die durch sie ermöglichten ästhetischen Erfahrungen, ein breites Repertoire an entsprechenden gestalterischen Fertigkeiten und Verfahren, die Fähigkeit zu einer qualifizierten und differenzierten fachlichen Strukturierung von Lehr-Lernzusammenhängen, auch über lange Zeiträume hinweg, und eine geübte Aufmerksamkeit für die Fortschritte und besonderen Entwicklungsmöglichkeiten in den bildnerischen Äußerungen von Kindern (vgl. 1.3). ein ausgeprägtes Verständnis des ästhetischen Wahrnehmungsverhaltens und Rezeptionsvermögens von Kindern.

Um Kindern in produktiven und rezeptiven Formen elementare Zugänge zur Kunst zu eröffnen, müssen auch Grundschullehrer(innen) über fundierte Kenntnisse der Kunstgeschichte und der aktuellen Kunstentwicklung verfügen.

Vor dem Hintergrund der oben konstatierten Ausstattungsmängel in den Schulen und im Blick auf den oft erheblichen Aufwand bei der Bereitstellung von Material und Arbeitsmitteln, sind neben den bereits angesprochenen fachlichen und methodischen Qualifikationen die *Anforderungen an das Organisations- und Improvisationsvermögen* von Kunstlehrer(inne)n auch in der Grundschule besonders hoch.

2.2 Struktur und Organisation der Ausbildung

In den nachfolgenden Überlegungen wird aus pragmatischen Gründen von einer *zweiphasigen Lehrerausbildung* ausgegangen und zunächst nur von der Ausbildung zum Kunsterzieher/zur Kunsterzieherin in einem (vollen) Fachstudium bzw. Fachseminar gesprochen. Hinweise zum Studium eines Neben- oder Didaktikfaches „Kunst“ und zum Kunstunterricht durch fachlich nicht einschlägig qualifizierte Lehrkräfte im Klassenlehrer(innen) Unterricht folgen im übernächsten Abschnitt.

Erste Ausbildungsphase (Hochschulstudium)

Grundsätzlich geht der BDK davon aus, daß die Qualifizierung für ein professionelles kunstpädagogisches Handeln auch in der Lehrer(innen)ausbildung für die Grundschule ein mindestens achtsemestriges Studium voraussetzt. Das Schwergewicht in der ersten Ausbildungsphase sollte dabei auf der Vermittlung eines *fundierten fachlichen Wissens und Könnens*, sowie auf der Entwicklung einer differenzierten (fach)didaktischen Reflexionskompetenz liegen. Die Dimensionen des didaktischen Handelns sollten über exemplarische Bezüge zur Unterrichtspraxis (integrierte Praktika) erschlossen und immer wieder mitbedacht werden. Die eigenen gestalterischen Übungen und künstlerischen Projekte, denen ein zentraler Stellenwert im Studium zukommt, sollten auf eine Sensibilisierung für die Besonderheiten künstlerischer Prozesse und die durch sie ermöglichten ästhetischen Erfahrungen zielen und (über didaktische Reflexionen vermittelte) Transfermöglichkeiten im Blick auf das ästhetische Verhalten von Kindern eröffnen.

Zweite Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst)

In der zweiten Ausbildungsphase liegt das Schwergewicht auf der Entwicklung einer reflektierten kunstpädagogischen *Handlungskompetenz*. Eine solche Handlungskompetenz setzt die in der ersten Ausbildungsphase erworbenen fachlichen Grundlagen und eine entwickelte erziehungswissenschaftlich-didaktische Reflexionskompetenz zwingend voraus und verlängert sie insbesondere in die Richtung auf die Wahrnehmung und Erschließung von Gegenständen und Themenkomplexen, die einen Bezug zur Lebenssituation, zur Lerngeschichte und zu den besonderen Interessen und Denkformen der Kinder in einer Lerngruppe haben, eine Sensibilisierung für die ästhetische Praxis und das Rezeptionsvermögen von Kindern, insbesondere für den ästheti-



schen Entwicklungsstand und die besonderen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Kinder, den Erwerb „struktureller Unterrichtskompetenz“, d.h. die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in unterschiedlichen Kontexten und Organisationsformen als Einzelstunde, Unterrichtsreihe, Projekt und in Formen offenen oder fächerübergreifenden bzw.

fächerverbindenden Unterrichts, die Voraussetzungen und Möglichkeiten des Medieneinsatzes im Unterricht und die konzeptionelle Entwicklung und Betreuung des fachlichen Profils einer Schule z.B. durch die Beratung fachlich nicht ausgebildeter Kolleg(inn)en, die Organisation von Weiterbildungsangeboten, aber auch durch die Einrichtung von Sammlungen und Facharbeitsräumen, die Organisation von Ausstellungen, die Kooperation mit außerschulischen Lernorten (Museen, offene Ateliers, Jugendkunstschulen o.a.).

Das Studium des Neben- oder Didaktikfaches „Kunst“ und die Bedeutung der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Im Blick auf die besonderen pädagogischen Chancen des Klassenlehrer(innen) Unterrichts in der Grundschule plädiert der BDK nicht für eine generelle Einführung des Fachlehrerprinzips im Kunstunterricht auf dieser Schulstufe. Deshalb sind auch solche Ausbildungsgänge zu begrüßen, die als Neben- oder Didaktikfachstudium mit geringeren Ansprüchen und reduzierten zeitlichen Möglichkeiten *wenigstens eine Teilqualifikation für die ästhetische Erziehung in der Grundschule* vermitteln. Gerade vor dem Hintergrund eines nicht nur auf das Fach „Bildende Kunst“ beschränkten Verständnisses von ästhetischer Erziehung (vgl. I.2), eröffnet z.B. die Kombination eines „künstlerischen“ Haupt- und Nebenfaches vielfältige und spannende Möglichkeiten. Aber auch aus der Verbindung mit anderen Fächern oder Lernbereichen lassen sich interessante Perspektiven für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte ableiten. So wünschenswert unter den genannten Gesichtspunkten eine möglichst breite fachliche Qualifizierung künftiger Grundschullehrer(innen) erscheint, so wesentlich ist es auch, daß jeder Ausbildungsteil im Rahmen eines Hochschulstudiums bestimmten fachlichen Minimalanforderungen entspricht. Für das Studium eines Neben- oder Didaktikfaches „Kunst“ bedeutet das nach Auffassung des BDK z.B., daß die Studierenden sich mit ihrer eigenen ästhetischen Sozialisation“ auseinandersetzen und exemplarisch Wege und Methoden kennenlernen, die Grenzen ihrer bildnerischen Artikulationsmöglichkeiten zu erweitern. Daß sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Materialien und Medien machen und ein Repertoire elementarer bildsprachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen gestalterischen Verfahren, einschließlich der neuen Medien, entwickeln können. Außerdem sollte das Studium wenigstens basale kunstgeschichtliche Kenntnisse vermitteln und ein aufmerksames Interesse für die aktuellen Entwicklungen der bildenden Kunst wecken.

Vor diesem Hintergrund geht der BDK davon aus, daß der zeitliche Umfang des Studiums eines Neben- oder Didaktikfaches „Kunst“ nicht weniger als die Hälfte eines regulären (Haupt)-Fachstudiums umfassen, mindestens aber bei 16 Semesterwochenstunden liegen sollte. Grundschullehrer(innen), die das Fach „Kunst“ *ohne* eine entsprechende Ausbildung unterrichten, sollten durch fachlich qualifizierte Kolleg(inn)en *beraten* werden und die Gelegenheit zu einer qualifizierten *Weiterbildung* erhalten.

3 Maßnahmen und erste Schritte

Auf dem Wege zu einer Sicherung und Qualifizierung der ästhetischen Erziehung in der Grundschule hält der BDK kurz- und mittelfristig die nachfolgend genannten Schritte und Maßnahmen für besonders dringlich:

Schulen, Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die wichtigste Voraussetzung für eine Sicherung und Qualifizierung der ästhetischen Erziehung in der Grundschule ist *die Bereitstellung eines ausreichenden Zeitkontingents in den Stundentafeln*. Wird der Bereich „Bildende Kunst“ gemeinsam mit „Musik“, „Werken“ und/oder „Textilgestaltung“ ausgewiesen, sollte der bildkünstlerische Anteil nicht unter einen (Durchschnitts-)Wert von 2 Wochenstunden fallen. Bereits vorgenommene Kürzungen, die diesen Wert unterschreiten, müssen mittel- bis langfristig zurückgenommen werden¹².

Im Blick auf die weitverbreitete Unterversorgung der Grundschulen mit ausgebildeten Kunstlehrer(inne)n sollte bei anstehenden Einstellungen darauf geachtet werden, *daß jede Grundschule mit wenigstens einer Kunsterzieherin/einem Kunsterzieher „ausgestattet“ wird, die/der an ihrer/seiner Schule die Aufgabe einer Kunst-Koordinatorin/eines Kunst-Koordinators übernehmen kann*.

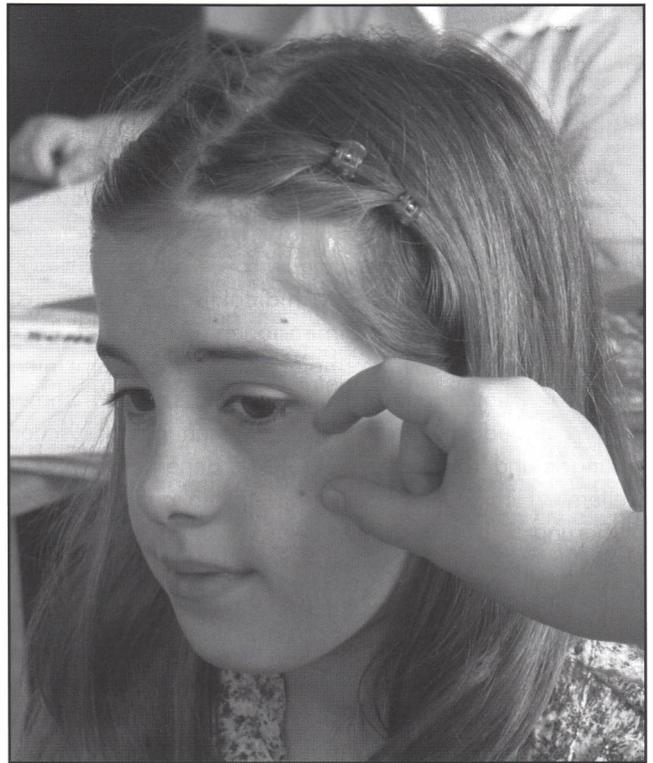
Aufgabe der Kunst-Koordinatorin/des Kunst-Koordinators sollte es sein, die Qualität des Kunstunterrichts im Rahmen der jeweils gegebenen Möglichkeiten durch gezielte Beratung der Klassenlehrer(innen), die Bereitstellung geeigneter Hilfsmittel (Anlage von Sammlungen, Einrichtung von Fachräumen, Erstellung von Arbeitsplänen etc.) und die Durchführung bzw. Organisation von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern.

Auf die Übernahme solcher Aufgaben sollten die Kunst-Koordinator(inn)en durch *regionale und überregionale Fortbildungsmaßnahmen* vorbereitet werden, bei deren Planung und Durchführung die Landesverbände des BDK die Schulverwaltungen gerne unterstützen werden.

Lehrer(innen)ausbildung

Die *Abstimmung und Kooperation zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase* bedarf dringend einer Verbesserung. Ein erster Schritt auf diesem Wege könnte die *Institutionalisierung eines regelmäßigen Erfahrungsaustausches zwischen den beteiligten Einrichtungen* sein, in die bei Bedarf auch die Institute für Lehrerfortbildung einbezogen werden sollten.

In allen an der Kunstlehrer(innen)ausbildung für die Grundschule beteiligten Institutionen sollten die vorhandenen Studienpläne und Prüfungsanforderungen im Blick auf die oben genannten Qualifikationserfordernisse überprüft, bzw. in eine Diskussion darüber eingetreten werden, ob die vom BDK für notwendig befundene Profilierung der ästhetischen



Erziehung (nicht nur) in der Grundschule eine sinnvolle Grundlage für eine solche Überprüfung darstellen kann. Wo an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen eine Ausbildung für das Neben- oder Didaktikfach „Kunst“ ohne entsprechende Arbeitsmöglichkeiten und Zeitkontingente angeboten wird, sollten die oben genannten inhaltlichen und zeitlichen Minimalanforderungen schrittweise erfüllt werden.

Forschung

Vor dem Hintergrund der unter 1.4. skizzierten Forschungsdefizite regt der BDK eine Bestandsaufnahme vorhandener Ressourcen und Forschungsvorhaben zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule an den deutschen Hochschulen an. Das Resultat einer solchen Bestandsaufnahme könnte eine „Forschungskonferenz“ (oder eine Folge solcher Konferenzen) sein, deren Aufgabe darin bestünde: den Informationsfluß und die Abstimmung zwischen den Hochschulen und Wissenschaftler(inne)n in Bezug auf ihre jeweiligen Forschungsleistungen zu verbessern, die vorhandenen Forschungsdefizite auch im Rahmen der internationalen Forschung deutlicher herauszuarbeiten und auf dieser Grundlage u.U. zu einer verbesserten Forschungsplanung zu kommen¹³.

Als ein Fachverband der für die Förderung der kulturellen Bildung, der ästhetischen Erziehung und der Auseinandersetzung mit Kunst eintritt, wird der BDK alles tun, was in seinen Kräften steht, um die Realisierung der genannten Maßnahmen und ersten Schritte auf den Weg zu bringen und zu unterstützen.

Anmerkungen

1 Bund Deutscher Kunstlehrer e.V.: Kunst und ästhetische Erziehung in der Schule der Zukunft (= BDK-Materialien 2). Sonderdruck, Hannover 1995; auch in BDK-Mitteilungen 2/95, S.5-9.

2 Da besonders im Anfangsunterricht der Grundschule fachunterrichtliche Differenzierungen noch eine untergeordnete Rolle spielen und sich die ästhetische Erziehung auch in der Folgezeit nicht auf das Fach Kunst beschränken läßt, werden die Möglichkeiten des *Faches Kunst* in der Grundschule auch im erweiterten Horizont des *ästhetischen Lernbereichs* erörtert, der die Beiträge anderer Fächer und besonders *fächerübergreifende Perspektiven ästhetischen Lernens* mit umfaßt (vgl. Kap. 1.2).

3 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S.237

4 Die Fachbezeichnungen in den Bundesländern sind uneinheitlich.

5 Historisch hatte z.B. die „musische“ Kunstlerziehung die Rolle eines kompensatorischen Gegengewichts zur einseitigen „Verstandeschulung“ in den anderen Fächern übernommen. Sie hat mit dieser Abgrenzung nicht nur das eindimensionale Rationalitätsverständnis der „wissenschaftsorientierten“ Fächer implizit gestärkt, sondern auch den unverzichtbaren Beitrag der ästhetischen Dimension für ein unverkürztes Verständnis menschlicher Vernunft verkannt. Das ist die Ursache für die Skepsis der neueren Fachdidaktik und Bildungstheorie gegenüber der auch bei Bildungspolitikern nach wie vor häufigen Rede von den „musischen Fächern“.

6 Vgl. u.a. Perkins, David N.: The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art (The Getty Center for Education in the Arts, Occasional Papers; 4). Santa Monica 1994.

7 Die besonderen Leistungen ästhetisch geprägter Erfahrungen bei der Integration sinnlicher, emotionaler und geistiger Verarbeitungsprozesse zu einem dynamischen individuellen Muster hat u.a. Gerd E.Schäfer herausgear-

beitet: Vgl. ders.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/München 1995, S.233 ff.

8 Vgl. Duncker. L.: Ästhetische Alphabetisierung als Aufgabe der Elementarbildung. In: Grünewald / Legier / Pazzini (Hrsg.): Ästhetische Rationalität. Velber 1997, S. 165-170.

9 Michael Parsons konstatiert besonders bei Kindern im Vorschul- und frühen Grundschulalter eine nichturteilende und nichtdiskriminierende Sicht auf die Kunst. Parsons, M.: How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. New York 1987.

10 Vgl. hierzu z.B. den Abschlußbericht des Modellversuchs „Kunsttherapeutische Arbeit an der Grundschule“, hrsg. vom Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 1996 und den Bericht von Elke Dörfler-Prieß in Duderstadt, M. (Hrsg.): Kunst in der Grundschule (Beiträge zu Reform der Grundschule, Bd.99). Frankfurt 1996, S.197-208.

11 Vgl. Legler, W.: Ermutigung und künstlerischer Anspruch. In: BDK-NRW (Hrsg.): „Schüler verstehen“. Reader zum Kunstpädagogischen Landeskongreß des BDK-NRW im Oktober 1989 in Düsseldorf (BDK-Text 25), Düsseldorf o.J., S.64-85.

12 Bei dieser Forderung geht es dem BDK nicht um eine „Statusfrage“, sondern um die Sicherstellung eines Zeitrahmens, ohne den eine Realisierung der besonderen Chancen ästhetischer Erziehung nicht möglich erscheint. Schon eine Arbeitsphase, in der ein einfaches bildnerisches Problem gelöst werden soll, erfordert ja neben der Erläuterung der Aufgabenstellung, der eigentlichen gestalterischen Arbeit, einer möglichen Diskussion von Zwischenergebnissen und einer Abschlussbesprechung sowohl das Bereitstellen und Verteilen des Materials als auch das anschließende Aufräumen und Säubern von Werkzeug und Arbeitsplatz. Die in einigen Studentafeln vorgesehene Einzelstunde „Kunst“ reicht dafür in keiner Weise aus.

13 Ein Vorbild hierfür könnte der 1994 erschienene Abschlußbericht der „Commission on Research in Art Education“ der amerikanischen National Art Education Association (NAEA) sein: *Art Education: Creating a Visual Arts Research Agenda Toward the 21st Century*.



Referat / Arbeitsgruppe Grundschule in BDK e.V.

Der Kunstunterricht in der Grundschule

Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung

Mit dem vorliegenden Beitrag versucht die Arbeitsgruppe „Grundschule“, ihre mit dem Text *ästhetische Erziehung in der Grundschule*“ (BDK-Mitteilungen 3/98) geleistete fachdidaktische Positionsbestimmung in pragmatischer Hinsicht zu konkretisieren.

Ziel dieser Konkretisierung ist es, auf der Basis einiger grundlegenden Orientierungen zu den Möglichkeiten und Zielen des Kunstunterrichts in der Grundschule vor allem jenen Kolleginnen und Kollegen, die das Fach Kunst an der Grundschule „fachfremd“ unterrichten, Planungshilfen zu geben und Handlungsperspektiven zu eröffnen. Diesem Zweck dient auch die Auswahl von bereits an anderer Stelle veröffentlichten Unterrichtsbeispielen, die den jeweils angesprochenen Inhalten zugeordnet wurden. Da hierbei vorrangig auf Zeitschriftenbeiträge verwiesen wird, findet sich am Ende zusätzlich eine Übersicht über ausgewählte Basisliteratur für den Kunstunterricht in der Grundschule. Sie gibt zugleich Anregungen für Anschaffungen der Schulbibliothek.

Möglichkeiten und Ziele des Kunstunterrichts in der Grundschule

Für eine angemessene Berücksichtigung des Kunstunterrichts in der Grundschule spricht besonders, dass das Fach Kunst einen ganz spezifischen und nur ihm eigenen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler leisten kann. Im Grundschulalter sind die Wahrnehmungsweisen und Wirklichkeitskonstrukte der Kinder noch

nicht festgelegt und immer noch stark an konkrete Tätigkeiten und unmittelbare Anschauungen gebunden. Die Entwicklung ihres Denkens benötigt reichhaltige sinnliche Erfahrungen. Die Ausbildung der Sprache braucht Bilder und lebendige Vorstellungen, damit sich mit den Worten Sinn verbindet.

Solche inneren Bilder und Vorstellungen sind nur sehr bedingt aus dem massenmedialen Überangebot immer stärkerer visueller (und akustischer) Reize zu gewinnen. Sie müssen auf eigenen (ästhetischen) Erfahrungen in konkreten Kontexten gründen und an einem Material gewonnen werden, das die Flexibilität und Flüssigkeit von Vorstellungen und Ideen befördert aber auch die schnelle Festlegung auf *eine* Bedeutung vermeidet, zu der uns die rasche Abfolge der Bilder in den Medien zwingt.

Im ästhetischen Lernbereich und besonders im Fach Kunst werden die Wahrnehmungsfähigkeit, das Vorstellungsvermögen, die Phantasietätigkeit und Kreativität des Kindes in besonderer Weise gefordert. Der bewusste Gebrauch der Sinne, experimentelle Wahrnehmungs- und Materialerfahrungen, vielfältige praktische Übungen darin, sich mit bildnerischen Mitteln auszudrücken und verständlich zu machen, sowie nicht zuletzt der Umgang mit Kunstwerken schärfen die ästhetische Sensibilität und erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. In engem Zusammenhang mit der Imagination fördern ästhetische Prozesse Symbolbildungen, deren elementare Bedeutung für die sinnlichen wie kognitiven Bereiche kindlicher Entwicklung unbestritten ist 1.

Die Grenzen der Wirklichkeit mit den Mitteln der Phantasie zu überschreiten und das Vermögen, sich in die Rolle eines anderen einzufühlen (Empathie), sind ebenso wie eine lebendige Anschauung und leibsinliche Wahrnehmung „ästhetische“ Fähigkeiten, über die Grundschul Kinder besonders dann verfügen, wenn sie im Spiel immer wieder erprobt und weiter entwickelt werden können. Die Kinder verhalten sich aber auch phantasievoll, motiviert, interessiert, offen, neugierig und wissbegierig, weil ihre Bilder von der Wirklichkeit noch nicht gefestigt sind und sie die Welt erforschen möchten.

Zeichnen und Malen, Formen und Bauen sind genuine Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeiten von Kindern im Grundschulalter, die dem Innenleben häufig schon deshalb näher stehen als die konventionalisierte (Wort-) Sprache, weil die sprachlichen Mittel für die Artikulation komplexerer Empfindungen und „Weltbilder“ noch nicht ausreichen bzw. zu geringe Spielräume bieten. Dem Fach Kunst kommt die besondere Aufgabe zu, das bildnerisch-ästhetische Verhalten, die Sensibilität und Genussfähigkeit sowie das Erkenntnis- und Urteilsvermögen im ästhetischen Bereich zu fördern. Voraussetzung hierfür ist auf der Seite der Unterrichtenden eine differenzierte Kenntnis der altersgemäßen Bildsprache und eine intensive Auseinandersetzung mit den Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Künste.

Die skizzierten Möglichkeiten des Kunstunterrichts, zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler beizutragen, können besonders dort wirksam werden, wo Anstöße für *ästhetische Erfahrungen* gegeben und *ästhetische Bildungsprozesse* möglich werden.

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung meint dabei eine besondere Qualität von an sinnliche Wahrnehmung gebundenen (aber gleichermaßen rationale und emotionale Prozesse einschließenden) Begegnungen mit Welt, die sich dadurch auszeichnen, dass der oder die Begegnende *als Person selbst in den Prozess der Erfahrung involviert ist und sich seinen Wahrnehmungen gegenüber offen und wach verhält*. Ein weiteres Merkmal besteht darin, dass im Prozess der Erfahrung eine *Veränderung gegenüber dem in der jeweiligen Situation Erwarteten spürbar wird, die ein Spiel der Reflexion in Gang setzt und Anlass ist, Dinge, die längst bekannt schienen, neu zu sehen*. Diese Möglichkeit begründet die besondere Rolle der Kunst für die ästhetische Erfahrung. Denn gerade Künstlerinnen und Künstler zeigen uns Vertrautes in neuen Zusammenhängen. Beide Bestimmungen gelten auch für den Begriff der ästhetischen Bildung, der jedoch nicht nur die subjektive Seite der Erfahrung, sondern darüber hinaus die spezifischen Vermittlungsleistungen „zwischen der eigenen Sinnestätigkeit und den ästhetischen Produkten unserer Kultur“ akzentuiert 2.

Strukturelle Dimensionen des Kunstunterrichts

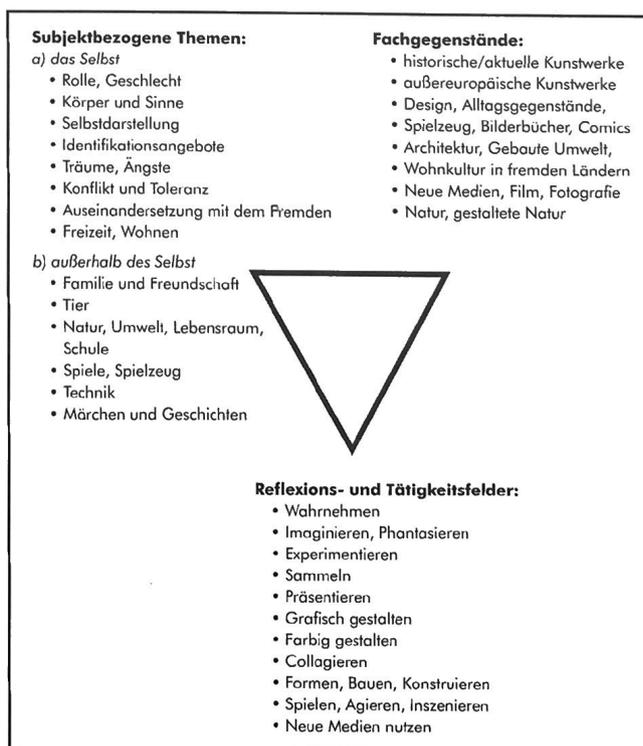
Die durch den Bildungsbegriff bezeichneten Vermittlungsprozesse zwischen Subjekt und „objektiver Welt“ bzw. zwischen Innenwelt und Außenwelt lassen sich nicht „be-

wirken“ und nur sehr bedingt über operational definierte Lehr-Lernziele in Gang setzen. Gleichwohl können Bedingungen benannt werden, die ihr Zustandekommen eher behindern oder tendenziell begünstigen.

So ist es wenig wahrscheinlich, dass ein Unterricht, der die Fachgegenstände im Sinne von Sachansprüchen verabsolutiert und dabei die Lerngeschichte und die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt, das Ausmaß von Anteilnahme der Lernenden erreichen kann, das für das Zustandekommen von Bildungsprozessen unabdingbar ist. Umgekehrt dürfte aber auch eine subjektzentrierte Betroffenheitspädagogik, die sich fachlichen Anforderungen gegenüber indifferent verhält, das Ziel verfehlen, ästhetische Bildungsbewegungen anzustoßen, weil eine Vermittlung zwischen personalen und Sachansprüchen ohne ein gegenständliches Gegenüber kaum vorstellbar ist. Unterrichtliche Arrangements, die ästhetische Bildungsbewegungen begünstigen, müssen also beide Dimensionen - Fachgegenstände und subjektbezogene Themen - berücksichtigen. Damit aus der Begegnung von Subjekt und Sache jedoch auch eine ästhetische Erfahrung wird, muss das Subjekt als Person beteiligt und in den Prozess der Auseinandersetzung involviert sein. Dafür bietet in aller Regel die Einbeziehung ästhetischer Praxis die günstigsten Voraussetzungen.

Die Wahrscheinlichkeit ästhetischer Bildungsprozesse erscheint also dort am größten, wo fachliche Ansprüche und subjektive Möglichkeiten/ Erfahrungen/ Interessen (personale Ansprüche) in eine fruchtbare Balance gebracht werden können und wo die Vermittlungsprozesse zwischen diesen beiden Dimensionen durch ästhetische Praxis intensiviert werden.

Den so beschriebenen Zusammenhang veranschaulicht das Schema:



Nicht nur wegen der vielfältigen Formen notwendiger und sinnvoller Kooperation im Kunstunterricht muss das Lernen hier auch als ein *sozialer Prozess* verstanden werden. Gerade weil es in ästhetischen Lernprozessen keine eindeutigen Lösungen gibt, ist z.B. der Austausch unterschiedlicher individueller Sichtweisen und Bewertungen in der Lerngruppe ein unverzichtbarer Bestandteil des Kunstunterrichts.

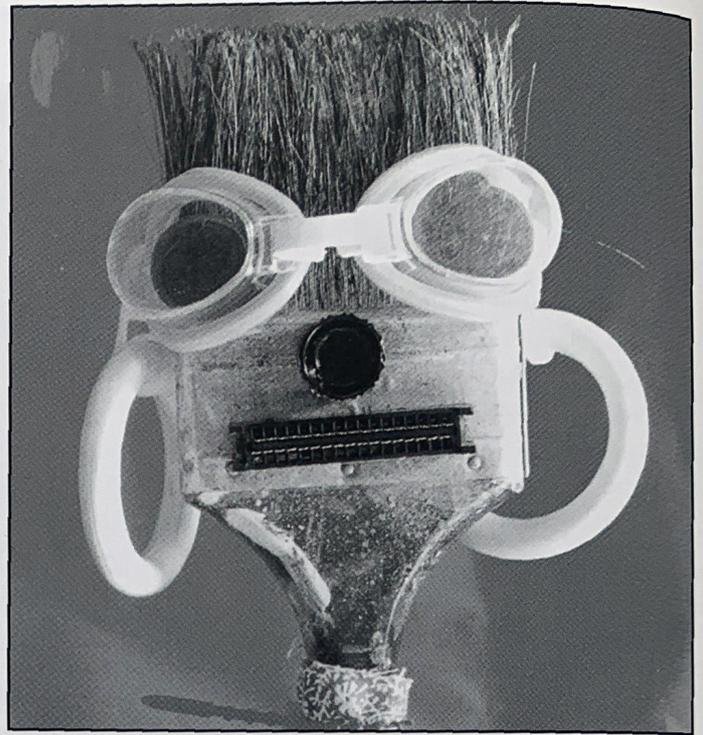
Die Feststellung, dass die dem Kunstunterricht eigenen Chancen für die Entwicklung des Kindes besonders dann zum Tragen kommen, wenn sich die ästhetischen Erfahrungen und Lernprozesse auf die eigene Subjektivität und auf Problemfelder bzw. ästhetische/künstlerische Phänomene außerhalb des Subjekts beziehen, muss nicht unbedingt so verstanden werden, dass diese beiden Momente immer vollkommen gleichgewichtig berücksichtigt werden müssen. Eine fruchtbare Balance kann auch aus wechselnden Akzentuierungen entstehen. So lassen sich die künstlerischen und ästhetischen Phänomene, um die es im Unterricht geht, u. U. durchaus in eine sehr enge Verbindung mit der Lebenswelt des Kindes bringen. Solche subjektbezogenen Themen werden im nächsten Kapitel noch weiter erläutert. Daneben sollten aber auch solche Inhalte im Unterricht zum Tragen kommen, die zunächst fremd und ungewohnt für die Kinder sind. Beispiele hierfür finden sich in dem Kapitel „Fachgegenstände: Perspektiven der Auseinandersetzung mit künstlerischen und ästhetischen Phänomenen“.

Auch wenn die Planungsüberlegungen für den Kunstunterricht von unterschiedlichen Schwerpunkten ausgehen, sollte es immer sein Ziel sein, subjektbezogene und fachliche Perspektiven in ein produktives Spannungsverhältnis zueinander zu bringen.

Die Vielzahl der genannten Aspekte und die pragmatische Möglichkeit, bei der Unterrichtsplanung zunächst von bestimmten Schwerpunkten auszugehen, lässt es ratsam erscheinen, den Kunstunterricht - wenigstens in groben Umrissen - über einen längeren Zeitraum zu planen. In einer solchen „Perspektivplanung“ des Unterrichts³ über ein Halbjahr, besser noch über ein Schuljahr oder mehrere, sollte besonders darauf geachtet werden, dass es im Gefüge von Sachansprüchen, subjektbezogenen Themen und primär material- oder prozessorientierten Arbeitsweisen auch mittel- und langfristig nicht zu deutlichen Übergewichten einzelner Bereiche kommt. Nur so ist die gebotene Vielfalt des Unterrichtsangebots sicherzustellen.

Subjektbezogene Themen: Sich ein Bild machen durch ästhetische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit

Der ästhetische Zugang zur Wirklichkeit ist ebenso wie der ästhetische Ausdruck von eigenem Erleben genuines Erfahrungs- und Erkenntnismittel von Kindern im Grundschulalter. Für die Bearbeitung grundschulspezifischer Themen sind ästhetische Zugriffsweisen unverzichtbar. Fächerverbindendes Lehren und Lernen, zu dem jedes Fach spezifische Beiträge leisten kann, bietet sich gerade für Arbeitsformen wie Wochenplan, Freie Arbeit und selb-



ständiges Handeln in der Lernwerkstatt an. Im schulischen Alltag sind z.B. bei der Dokumentation und Präsentation von Unterrichtsprozessen und Projekten, bei der Gestaltung von Schülerzeitung und Plakaten oder beim Einrichten von Räumlichkeiten gestalterische Fähigkeiten unabdingbare Voraussetzung. Kunstunterricht befähigt die Kinder, ästhetische Mittel zur aktiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu nutzen. Ausstellungen von Schülerarbeiten dienen nicht in erster Linie der Dekoration. Sie können das Selbstwertgefühl der Kinder erheblich steigern und zur Identitätsfindung beitragen.

Die produktive und rezeptive Beschäftigung mit kulturellen Phänomenen ermöglicht Einsichten in gesellschaftliche Verhältnisse der Vergangenheit und Gegenwart und hilft, die eigene Position innerhalb der komplexen gesellschaftlichen Situation zu finden und zu stärken. Ausgehend von den kindlichen Interessen und im Blick auf die jeweils spezifische Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler rücken subjektiv bedeutsame Themen in das Zentrum des Kunstunterrichts. Solche Themen lassen sich zwar nicht systematisieren, aber der eigene Körper und die Sinne, Selbstdarstellung, Rolle und Geschlecht, Identifikationsangebote und -muster, Familie und Freunde, Schule oder Wohnen bieten Ansatzpunkte dafür (vgl. hierzu auch die Übersicht in dem Schema).

Möglichkeiten des Andersseins können ästhetisch-praktisch erprobt werden. In der Bewertung eigener und fremder praktischer Arbeiten müssen Differenzen ausgehalten und Konflikt- bzw. Integrationsfähigkeit eingeübt werden. Das gilt nicht zuletzt für die Auseinandersetzung mit multikulturellen ästhetischen Lebenswelten.

Neue Kommunikationstechnologien beeinflussen zunehmend das Wirklichkeitsverständnis von Grundschulkindern. Deshalb kommt der Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz gegenüber den Bildangeboten der elektronischen Medien immer größere Bedeutung zu. Der Kunstunterricht

kann durch praktische Medienarbeit und das kritische Reflektieren von Medienangeboten dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Wenn Kinder einen erheblichen Teil ihrer Freizeit vor dem Fernsehgerät oder dem Computer verbringen, sind ihre Möglichkeiten zur aktiven, selbstbestimmten Umwelterfahrung stark eingeschränkt. Aus diesem Grunde wird auch der handelnde Umgang mit konkretem Material, werden individuelle ästhetische Erfahrungen im unmittelbaren Kontakt mit Gegenständen und Personen immer wichtiger. Zunehmender Naturentfremdung kann durch ästhetisch-praktische Annäherungsweisen an Naturphänomene entgegengewirkt werden, und auch mit der Sensibilisierung der Kinder für leibsinliche Wahrnehmungsprozesse wird ein bewussteres und behutsameres Verhältnis zur Natur gefördert.

Unterrichtsbeispiele:

- Eucker, Johannes u.a.:
Ein Fetisch aus Afrika
In: Kunststücke 1/2 Klett 1997, S. 42-43
- Eucker, Johannes u.a.:
Das Beduinenmädchen Fatima
In: Kunststücke 4. Klett 1995, S. 28-29
- Schneiders, Christa / Günther, Walter:
Zeichen und Spuren
In: Kunst + Unterricht 215/1997, S.44-46
- Neuß, Norbert: „Fernseherlebnisse“
Sperrgut in der (kunst) pädagogischen Kiste?
In: BDK-Mitteilungen, Heft 4/2000, S.11-13
- Blohm, Manfred:
Freiarbeit und das Fach Kunst in der Grundschule
In: Grundschule 25/1998, S. 23-24
- Fitzsimmons, Jim u.a.:
Tolle Ideen – Arbeitsergebnisse präsentieren und ausstellen
Verlag an der Ruhr. Mülheim 1996

Zum Werkstattunterricht:

- Sievert, Adelheid:
Kunstwerkstatt
In: Die Grundschulzeitschrift 118/1998, S.6-11
- Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hg.):
Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen
Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht
BDK-Verlag, Hannover 2001

Fachgegenstände: Perspektiven der Auseinandersetzung mit künstlerischen und ästhetischen Phänomenen

Die Entwicklung des ästhetischen Vermögens benötigt vielfältige Anregungen: Entscheidend für die Ausbildung ästhetischer Kompetenzen ist eine intensive Beschäfti-

gung mit Bildern: rezeptiv, produktiv und reflexiv. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen und ästhetischen Objekten befördert nicht nur eigene ästhetische Prozesse und Kompetenz im Umgang mit Bildern, sondern auch die Vorstellungsfähigkeit, Phantasietätigkeit und die Symbolbildung sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Kunst-, Umwelt- und Naturerfahrung sind elementare Voraussetzungen zur Kulturan eignung. Anregungen für ästhetische Erfahrungen mit Kunst, Design, Architektur und nicht zuletzt mit Alltagsgegenständen lassen sich meist vor Ort finden: zum Beispiel im Museum, auf einem öffentlichen Platz, in der Stadt, der Kirche, der Schule oder sogar zu Hause. Auch mit Dias, Kunstkarten oder Folien ist bereits in der Grundschule die Begegnung mit Kunstwerken anzubahnen. Generell gilt die Wahrnehmung der Differenz zum Anderen als Chance für Bildungsprozesse: Die zum Teil unkonventionellen Ausdrucksformen von Künstlerinnen und Künstlern, das avantgardistische Design sowie die Kunstgegenstände fremder Kulturen provozieren in besonderer Weise das Empfinden von Differenz, Widerstand und Unvertrautem.

Kunst

Die Begegnung mit Kunstwerken eröffnet vielfältige Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung. Gerade im Grundschulalter verfügen Kinder über ein besonderes Maß an Phantasietätigkeit und Einbildungskraft, die wesentliche Voraussetzung der Kunstproduktion und -rezeption sind. Grundschul Kinder zeigen sich besonders offen und unvoreingenommen gegenüber Werken historischer und



zeitgenössischer Kunst, die sie unter thematischen, aber auch formalen Gesichtspunkten erschließen. Viele historische Kunstwerke erlauben tatsächliche „Einblicke“ in geschichtliche Zusammenhänge, was für Grundschüler von besonderer Bedeutung ist, weil große zeitliche Abstände für sie noch kaum fassbar sind. Gegenwartskünstler(innen) nutzen Produktionsverfahren und Materialien, die nicht nur ausgesprochen motivierend für die ästhetische Praxis sein können. Sie lösen bei Kindern

auch spezifische ästhetische Prozesse aus: Im Umgang mit verschiedenen Gegenständen und Materialien wird experimentiert und entdeckt, Erfahrungen werden gesammelt, Gestaltungsweisen erprobt, individuelle Ausdruckspräferenzen können festgestellt, Techniken und Verfahren erlernt werden, handwerkliche Kompetenz wird erworben usw. Die bildnerischen Anregungen aus der zeitgenössischen Kunst begünstigen das unkonventionelle Erproben der gestalterischen Mittel und die Offenheit in der ästhetisch-praktischen Umsetzung.

Unterrichtsbeispiel:

- Osterholt, Norbert / Köppen-Körperich, Hildegard:
Exkursion in den Skulpturengarten des Kröller-Müller-Museums.
Mehrdimensionale Auseinandersetzung mit Kunstwerken
In: Kunst + Unterricht 218/1997, S. 47-51
- Felke, Jutta:
Reise zur Kunst. Eine 4. Klasse aus Salzgitter besucht das Kunstmuseum Wolfsburg
In: BDK-Mitteilungen, Heft 1/1997, S. 31-32
- Franke, Brandau, Claudia:
Wenn der Zähnezieher kommt. Wie Erstklässler sich mit einem Gemälde von Jan Steen auseinandersetzen
In: Kirchner/Kirschenmann 1996, S. 49-55
- Kähne, Heinz:
Bestrafungen - ein leidvolles Phänomen
erzieherischen Handelns dargestellt als Bildgeschichten
In: Kirchner/Kirschenmann 1996, S. 13-15
- Bunte, Barbara:
Wenn die Bilder lebendig werden. Ein Fest bei Hofe - Schülerinnen und Schüler spielen Geschichten
In: Kirchner/Kirschenmann 1996, S. 49-55
- Kirchner, Constanze:
Ich und andere. Ein fächerverbindendes Projekt im Dialog mit Werken von Magdalena Abakanowicz
In: Kirchner/Kirschenmann 1996, S. 30-39
- Kirchner, Constanze:
Von Jawlenskys abstrakten Köpfen zum Selbstporträt.
Ein Unterrichtsbericht aus dem 3. Schuljahr
In: Grundschulunterricht. Sonderheft Kunst
Oktober 1999, S. 13-17
- Uhlig, Bettina:
Pablo Picasso: Maya mit Puppe. Wie man sich einem Kunstwerk nähern kann, ohne es zu sehen
In: Grundschulunterricht. Sonderheft Kunst
Oktober 1999, S. 2-4
- Uhlig, Bettina:
Bilder im Spiegel. Künstler der documenta als Impuls für eine 3. Klasse
In: Kunst + Unterricht 213/1997, S.55-58

Design, Architektur

Grundschul Kinder erweitern ihren Lebensraum ständig. Sie befassen sich äußerst aufmerksam mit Bildern der Werbung, mit den Angeboten der Spielzeugindustrie, mit ihrer gebauten und gestalteten Umgebung, mit den Funktionen der Dinge. Dabei hinterfragen sie ihre Alltagskultur. Daran anknüpfend gehört es zu den Aufgaben ästhetischer Erziehung, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler auszubilden, Gegenstände ihrer Umwelt hinsichtlich ihrer gestalteten Form, des symbolischen Werts und ihrer praktischen Nutzung zu beurteilen.

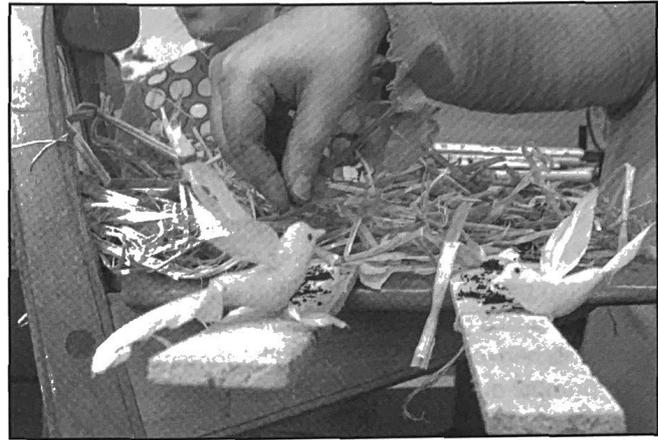


Gebrauchsgegenstände wie Möbelstücke, Geschirr oder Schulutensilien können hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit untersucht werden, um ihre praktische Funktion zu erkennen. Mit gestalterischen Eingriffen ist der praktische Wert positiv oder negativ zu beeinflussen. Dabei kommen auch materiale und formale Aspekte zur Geltung. Anhand von eigenen Entwürfen können die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie sie ihre Umwelt gestalten würden, sich dabei ihrer eigenen Wünsche und Interessen bewusst werden und u.U. auch an der Gestaltung ihrer eigenen Umgebung mitwirken. Die symbolische Funktion von Alltagsgegenständen und Bauwerken lässt sich schon im Schulhaus (z.B. durch den Vergleich der Stühle für Schulleiterin, Lehrer oder Schüler) oder auf einem Stadtrundgang durch den Vergleich ausgewählter Gebäude einsichtig machen. Die Beschäftigung mit Architektur aus anderen Ländern oder mit fremden Wohnkulturen in Bezug zur eigenen öffnet den Blick für andere Lebensgewohnheiten.

Unterrichtsbeispiele:

- Eucker, Johannes u.a.:
Tragetaschen aus Papier
Kunststücke 4. Klett. Leipzig 1995, S. 24-25

- Eucker, Johannes u.a.:
Alle Tassen im Schrank
Kunststücke 3. Klett. Leipzig 1996, S. 26-27
- Eucker, Johannes u.a.:
Ein Stuhl ist nicht allein zum Sitzen da
Kunststücke 4. Klett. Leipzig 1995. S. 42-43
- Eucker, Johannes u.a.:
Drinne und Draußen
Kunststücke 3. Klett. Leipzig 1996, S. 40-41
- Eucker, Johannes u.a.:
Das Geheimnis der Türme
Kunststücke 1/2. Klett. Leipzig 1997, S. 48-49



Neue Medien

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Mediatisierung unserer Umwelt wird der Umgang mit technischen Medien und den neuen Kommunikationstechnologien immer wichtiger. Der Kunstunterricht trägt zum Erwerb von Medienkompetenz bei, wenn er hilft, die Medien in ihrer Funktion kennen zu lernen, zu nutzen und gelegentlich auch in ungewohnten Zusammenhängen zu verwenden. Schon mit Hilfe eines Kopiergeräts kann z.B. verfremdet, überlagert und seriell gearbeitet werden. Im Umgang mit dem Computer können die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit Bildbearbeitungs- und Layout-Programmen machen sowie CD-Roms oder das Internet als Recherche-Instrumente und Bildarchiv kennen und benutzen lernen. Die Einführung in die Grundlagen des Fotografierens und des Arbeitens mit Video schafft Voraussetzungen zur produktiven Mediennutzung und ermöglicht erste Einsichten in den bildsprachlichen Aufbau von Filmen, Musikclips, Werbefotos oder auch Computerspielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen schrittweise befähigt werden, auch die technischen Medien (Fotoapparat, Kopierer, Scanner, Fax, Videokamera, Computer u.a.) als künstlerische Werkzeuge sinnvoll anzuwenden und Zusammenhänge zwischen Bildherstellung und Bildwirkung zu erkennen. Damit erhalten die Kinder Hilfen für einen kompetenten und kritischen Umgang mit der täglichen Bilderflut.

Unterrichtsbeispiele:

- Bohl, Piet: <Kritzelfilm> - Ein TechnoClip von Kindern
In: Kunst + Unterricht 211/1997, S. 41-3
- Detrie, Uta / Wichelhaus, Barbara:
Was und wie «sieht» der Kopierer?
Kunstunterricht in der Grundschule (2. Kl.)
In: Kunst + Unterricht 177/1993, S. 52-53
- Steinmüller, Gerd / Mohr, Anja: Medium und Prozeß.
Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer
In: Kirschenmann / Peez : Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht.
BDK-Verlag. Hannover 1998, S.116-124

Natur

Durch die Zunahme von Wirklichkeitswahrnehmungen „aus zweiter Hand“ gewinnen leibsinliche Erfahrungspotentiale und naturbezogene Wahrnehmungen einen neuen Stellenwert. Die behutsame ästhetische Annäherung an Naturphänomene fördert das persönliche Verhältnis zur Natur. Ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Natur zu gewinnen, heißt dabei nicht nur, Naturphänomene zu betrachten, sondern auch, sie „hautnah“ zu erleben, zu riechen, zu schmecken oder zu begreifen. Darüber hinaus lässt sich Gesehenes zeichnen, kann man mit Naturmaterialien gestalten, Sammlungen von Naturgegenständen anlegen und aus Pflanzen oder Mineralien Farbsubstanzen gewinnen.

Die Kultivierung der kindlichen Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Natur kann einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit der Natur begründen, wenn den Kindern Erfahrungsräume in der Natur in einer Weise erschlossen werden, die mit Intensität und innerer Bewegung die Bedeutung von Naturphänomenen und ihre unauflösbaren Wechselbeziehungen spürbar werden lässt.

Unterrichtsbeispiele:

- Brohl, Christiane:
Ästhetische Erfahrung in der Natur
Kunst + Unterricht Themenheft 215/1997
- Jaud, Carmen:
Leben in einer Stadt mit zwei Flüssen
In: Kunst + Unterricht 215/1997, S. 35-40
- Büchner, H.C.R.:
Kunstunterricht in der Grundschule
Unterrichtsbeschreibungen zum elementaren Lernen mit Feuer, Wasser, Erde, Luft
Auer. Donauwörth 1997
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes:
Natur und Tiere in der Kunst
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze 1997
- Urлаß, Mario:
Kreis Formen
In: Kunst + Unterricht 215/1997, S. 41-43

Reflexions- und Tätigkeitsfelder

Die methodische Grundstruktur des Kunstunterrichts besteht in einer möglichst engen Verbindung von Produktion, Rezeption und Reflexion. Die praktische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler schließt also immer auch rezeptive und reflexive Prozesse ein. Umgekehrt sollte die Kunstrezeption im Kontext von produktiven und reflexiven Schüler-tätigkeiten geplant und durchgeführt werden. Ein Kunstunterricht, der sich der problemorientierten Beschäftigung mit künstlerischen und ästhetischen Phänomenen verschließt und primär auf dem praktischen Vollzug bildnerischer Techniken und Verfahren aufbaut, verfehlt zentrale Ziele des Faches.

Die nachfolgenden Anregungen für die ästhetische Praxis sind als Zusammenstellung von *Reflexions- und Tätigkeitsfeldern* zu verstehen, die im Blick auf mögliche Materialerfahrungen und das notwendige Erlernen von Fertigkeiten ebenfalls *Ausgangspunkt* von Planungsüberlegungen sein können. *Ziel* sollte aber auch hier in unterschiedlichen Gewichtungen das Herstellen von Bezügen zu fachlichen Gegenständen und subjektbezogenen Themen sein. Gerade die ästhetische Praxis ermöglicht ja jene Formen einer subjektbezogenen Auseinandersetzung mit bestimmten Themen und fachlichen Gegenständen, die bereits als wesentliche Voraussetzung für das Zustandekommen von Bildungsprozessen beschrieben wurden. Mit allen Tätigkeitsfeldern sind ästhetische Probleme ver-

knüpft, die von den Schülerinnen und Schülern erkannt und bewältigt werden müssen. Dabei kann von den ästhetischen Phänomenen ausgegangen werden, die den Kindern bekannt sind. Ästhetische Probleme und Verfahren lassen sich aber ebenso wie materiale und thematische Bezüge auch hervorragend anhand ausgewählter Kunstwerke verdeutlichen, die selbstverständlicher Bestandteil des Kunstunterrichts sein sollten. Speziell die zeitgenössische Kunst bietet immer wieder neue Anregungen, auch ungewöhnliche Gestaltungsmittel zu entdecken und zu nutzen, unkonventionelle Bild- und Raumgefüge zu entwickeln, mit Naturmaterialien zu gestalten oder den eigenen Körper einzubeziehen.

„Wahrnehmen“ und „Imaginieren/Phantasieren“ stehen zwar für sich, sind jedoch als grundlegende Erfahrungsprozesse auch Teil der später genannten Tätigkeitsfelder. Ebenso können „Experimentieren“, „Sammeln“ und „Präsentieren“ mit anderen Tätigkeitsfeldern verbunden werden. Das Präsentieren von Arbeitsergebnissen ist ohnehin unabdingbarer Bestandteil jeglicher ästhetischen Praxis im Kunstunterricht. Allerdings können unterrichtliche Intentionen auch schwerpunktmäßig auf die prozessualen Erfahrungsbereiche des Wahrnehmens, Imaginierens und Phantasierens sowie des Sammelns und Experimentierens zielen. Besonders intensiv ist das „Spielen, Agieren“ und „Inszenieren“ an Zeit und Raum gebunden und macht so das Prozesshafte ästhetischer Praxis direkt erfahrbar.



WAHRNEHMEN

sehen, hören,
riechen, schmecken,
tasten, fühlen,
beobachten,
leibsinlich erfahren,
empfinden...

Differenzieren und Sensibilisieren der Wahrnehmungsfähigkeiten
Ästhetisches Erleben genießen
Körperbewusstsein schärfen
Genau beobachten (z.B. durch Abzeichnen)
Empfindungen bildhaft und sprachlich mitteilen

Unterrichtsbeispiele:

Bannmüller, Eva: *Mit den Händen wahrnehmen und lernen.*

In: *Die Grundschulzeitschrift. SB Ästhetische Erziehung I.* 1997, S. 10-16

Biegert-Simm, Margareta: *Erlebnis in Dosen. Wahrnehmen, Tasten, Inszenieren.* In: *K+U* 193/1995, S. 42-43

Eucker, Johannes u.a.: *Na, wie fühlst du dich?* In: *Kunststücke 1/2.* Klett. Leipzig 1997, S. 54-55

Peters, Maria: *Ungewohnt, direkt und unbequem - Erinnerungen an einen Unterricht über Plastikauslegung aus Schüler- und Lehrersicht.* In: *Kunst+ Unterricht* 161/1992, S. 42-45 (der Unterricht fand zwar im 12. Jahrgang statt, die beschriebenen Arbeitsweisen sind jedoch in weiten Teilen auf die Grundschule übertragbar)

IMAGINIEREN / FANTASIEREN

umgestalten,
verändern,
strukturieren,
konzipieren,
kombinieren,
in Beziehung setzen,
erfinden, ausdeuten...

Vorstellungsfähigkeit erweitern
Innere Bildrepertoires aufbauen
Kombinieren, Ausdeuten und Umgestalten interner und externer Vorstellungsbilder

Unterrichtsbeispiele:

Eucker, Johannes: *«Jüngere Kinder haben mehr Phantasie».* Einfälle gegen den Widerstand des Materials - Bericht aus der Klasse 4. In: *Kunst+ Unterricht* 156/1991, S. 49-52

Osterholt, Norbert: *Phantasietier und Kind. Ein Bild von Gaston Chassac in einem 2. Schuljahr.*

In: *Kunst + Unterricht* 238/1999, S. 35-38

Scholler, Damaris: *Schwein, Vogel oder Drache (Kl. 4).*

In: *Burkhardt, Hermann u.a.: Anfangsunterricht Kunst 3. und 4. Schj.* Klett. Stuttgart 1996, S. 22-23

Buschmann, Udo: *«Männchen -Masken-Monster».* In: *Kunst + Unterricht* 226/1998, S. 20-21

Kähne, Heinz: *Die Maschinentiere des A. Paul Weber. Möglichkeiten der Auseinandersetzung im 4. und 8. Schuljahr.* In: *BDK-Mitteilungen Heft 2/94*, S. 16-17

Hirschfeld, Wiebke: *Traumbilder. Anregungen für den Unterricht in der Grundschule und Orientierungsstufe.*

In: *BDK-Mitteilungen Heft 3/99*, S. 32-33

EXPERIMENTIEREN

(verschiedene Materialien und Verfahren)
erforschen, finden,
erproben, verändern,
selektieren, planen,
zerstören,
testen, prüfen,
Zufälle nutzen...

Materialien und Materialverhalten erkunden
Materialeinsatz begründen
Form- und Farbwirkungen entdecken und ausprobieren
Prozesshaftigkeit der Gestaltung erkennen und erproben
Probearbeiten und Zufälle nutzen

Unterrichtsbeispiele:

Eucker, Johannes/Pricks, Sebastian: *Kinetische Objekte herstellen - Probleme entdecken oder Aufgaben lösen.* In: *Die Grundschulzeitschrift* 54/1992, S. 7-11

Hirth-Schaudt, Sybille: *Die Haut des Dinosauriers (Kl. 4).* In: *Burkhardt, Hermann u. a.: Anfangsunterricht Kunst 3. und 4. Schj.* Klett. Stuttgart 1996, S. 26-27

Eucker, Johannes u.a.: *Spuren hinterlassen.* In: *Kunststücke 1/2.* Klett. Leipzig 1997, S. 24-25

Kathke, Petra: *vom Material zum Motiv. Prozesse ästhetischer Sensibilisierung in der Kunstprojektwerkstatt eines Berliner Hortes.* In: *Kunst+ Unterricht* 219/1998, S. 39-44

Rieff, Werner: *Zufallsbilder und Sternbilder. Ein Erfahrungsbericht aus der 2. Klasse.* In: *BDK-Mitteilungen Heft 2/97*, S. 32-33

Ästhetische Probleme

Ziele

Sammeln

(Dinge) ordnen,
systematisieren,
tauschen, suchen,
finden, entdecken,
sichern, festhalten,
erinnern, wertschätzen, vergleichen,
sortieren, assoziieren, kombinieren,
strukturieren, staunen,
besitzen, genießen,
komplettieren...

Sammelgegenstände anordnen
Ästhetischen Wert, Erinnerungswert, subjektiven und sozialen Wert
von Sammelgegenständen erkennen
themenspezifische Kontexte erschließen
Bildreservoirs bilden und erweitern
Ordnungsprinzipien erfahren und anwenden
Sammelobjekte in neue Zusammenhänge stellen und umdeuten

Unterrichtsbeispiele:

Eucker, Johannes u.a.: Sammelsurium(s). In: Kunststücke 3. Klett. Leipzig 1996, S. 32-33

Kämpf-Jansen, Helga: Kindheitsdinge. (Themenheft). Die Grundschulzeitschrift 116/1998

Knuff, Judith: Schrott und Sound. Prozesse planen, Erfahrungen machen.

In: Kunst + Unterricht 193/1995, S. 52-54

PRÄSENTIEREN

darstellen,
dokumentieren,
ausstellen,
anordnen,
veranschaulichen,
gestalten,
zuordnen,
zeigen,
aufmerksam machen,
informieren,
provozieren,
werben...

Auswählen von Bildern/Objekten
Anordnen von Bildern auf einer Fläche
Anordnen von Objekten im Raum, in Beziehung setzen von Bildern/
Objekten, Schwerpunkte und Kontraste setzen, Reihenfolgen festlegen
Text und Bild/Objekt zuordnen, Textbegrenzung festlegen, S Schriftge-
staltung erproben und anwenden
Präsentationsmöglichkeiten erfahren und erproben (Ausstellung, Pla-
kat, Publikation, Rauminstallation, Erlebnisraum usw.)
Präsentationsmedien auswählen u. verwenden (Rahmen, Sockel, Beleuch-
tung, farbige Untergründe, Vitrinen, Kästen, Schubladen, Regale usw.)
Nachdenken über Präsentationsabsichten und Präsentationsorte (Ga-
lerie, Museum, Schaufenster usw.)

Unterrichtsbeispiele:

Eucker, Johannes u.a.: Das kleinste Museum der Welt. In: Kunststücke 4. Klett. Leipzig 1995, S. 32-33

Brügel, Eberhard / Klant, Michael.: Erinnerungskasten.

In: Farbe, Form und Fantasie. Schroedel. Hannover 1999, S. 54-55

Jaensch, Agneta: Wir gestalten eine Ausstellung über Albrecht Dürer.

In: Grundschule Juli/August 1996, S. 44-46

Mann, Renate: Der Schlangengarten - ein Buchprojekt mit einer vierten Grundschulklasse.

In: Kunst + Unterricht 186/1994, S. 42-43

GRAFISCH GESTALTEN

Spuren hinterlassen,
kritzeln,
ritzen,
Spuren bilden,
schraffieren,
klecksen,
Punkte setzen,
verdichten,
schattieren,
konturieren,
schreiben und Schrift
gestalten,
strukturieren,
frottieren,
rhythmisieren,
abklatschen,
abdrücken,
mit verschiedenen

Verschiedene Zeichenwerkzeuge und Druckverfahren kennenlernen
und auf unterschiedlichen Formaten und Untergründen erproben
Erfahren, dass die Realisierung einer bildnerischen Absicht an die Beson-
derheiten der verwendeten Werkzeuge und Materialien gebunden ist
Ausformen, Klären und Differenzieren grafischer Zeichen, Entde-
ckung und Erfindung neuer Bildzeichen
Nutzen von grafischen Elementen zur Gliederung von Flächen und
zur Kennzeichnung von Oberflächen
Anordnen von Zeichen auf einem Bildformat (Figur-Grund-Beziehung)
Darstellen räumlicher Sachverhalte (oben-unten, groß-klein, vorn-hinten)
Entwickeln einfacher bildnerischer Ordnungen (Größen-, Mengen-
kontrast, Streuung, Ballung)
Erkennen von Zusammenhängen zwischen bildnerischen Ordnungen
und der Wirkung von Bildern
Erfahren, dass Zeichnen nicht nur Abbilden bedeutet, sondern dass
man mit grafischen Spuren auch Bewegungen, Rhythmen, Klänge
oder Gefühle darstellen kann
Kennen lernen experimenteller Zeichenverfahren (das „tastende Auge“,

Materialien drucken,
stempeln,
Druckstöcke
Herstellen,
Bilder vervielfältigen ...

die „sehende Hand“, Zeichnen mit ungewöhnlichen Werkzeugen)
Herstellen von Frottagen, die als Ausgangsmaterial für Collagen genutzt werden können
Kennen lernen unterschiedlicher Druckverfahren (Hochdruck, Tiefdruck, Flachdruck) und Nutzen der Möglichkeit der Vervielfältigung
Auseinandersetzung mit den Problem der Seitenverkehrtheit und des zeitlichen Nacheinander von Druckstockgestaltung und Bildherstellung. Erfahren, dass z.B. beim Drucken mit Pappschablonen oder beim Linoldruck die Wirkungen der Bilder meist stärker durch die Formen, Farben und Beziehungen von Flächen als durch grafische Spuren (Linien) bestimmt wird

Unterrichtsbeispiele:

Dieck, Margarete: Noch zeichnen sie gerne.... Zum Stellenwert des Zeichnens im Anfangsunterricht.
In: BDK-Mitteilungen Heft 1/98, S. 10-14

Grote, Gabriele: Frottage. Naturerfahrung, Fantasietiere und Kunstbegegnung im Kunstunterricht.
In: Kunst + Unterricht 223/224 1998, S. 19-21

Köster-Rudolph, Martina: Engel der Kinder - Schüler begegnen HAP Grieshaber. In: Kunst + Unterricht 188/1994, S. 42-44
Longerich-Sonnemann, Barbara/Meyer, Andrea: Lieblingszahlen. Stationenlernen zu manuellen Druckverfahren in einer 2. Grundschulklasse. In: Kunst + Unterricht 223/224 1998, S. 26-29

Makelis, Lucia: Zeichnen suchen - Zeichnen finden - Zeichnen erfinden.

In: Kunst I. Materialien zum Unterricht Heft 117. HIBS Wiesbaden 1992, S. 11-30

Barth, Walter; Grass Waltraut; Hüttenmeister, Hilleke; Scholler, Damaris: Wenn alle Brunnlein fließen, strömen, strudeln, rinnen... In: Meisterwerke für die Grundschule (Handreichungen). Neckar-Verlag. Villingen-Schwenningen 1995, S. 40-41

Sommer, Dietlinde: «Wir treffen uns bei der Akrobatin. Zeichnen in einem Strich». In: Kunst + Unterricht 228/1998, S. 41-42

Kähne, Heinz: Außergewöhnliche Niederschläge. Eine Unterrichtsidee zum Arbeitsbereich Drucken für die 4./5. Klasse. In: BDK Mitteilungen Heft 1/98, S. 16-17

FARBIG GESTALTEN

Lavieren,
lasieren,
schmieren,
sudeln,
sprühen,
spritzen,
klecksen,
mischen,
färben,
kolorieren,
Farben herstellen,
wischen,
spachteln,
Farbe verlaufen lassen,
tupfen,
bemalen,
übermalen,
anmalen,
vermalen,
untermalen,
abmalen...

Verschiedene Farben und Farbmaterialien mit unterschiedlichen Werkzeugen (Finger, Haar- und Borstenpinsel, Spachtel, Spritzsieb, etc.) auf unterschiedlichen Malgründen (Papiere, Pappen, Tapeten, Stoff, Holz etc.) verarbeiten und ihre malerischen Möglichkeiten erproben
Herstellen eigener Farben aus Naturmaterialien, Pigmenten und verschiedenen Bindemitteln

Erfahren, dass sich Farben in unterschiedlicher Konsistenz und auf verschiedene Weise auftragen lassen (pastos, deckend, lasierend, nass-in-nass, flächig, getupft, zeichnend etc.) und sich daraus unterschiedliche Wirkungen ergeben

Lernen, die Farbwahl, den Werkzeuggebrauch und die Art des Farbauftrags im Sinne der eigenen bildnerischen Absichten einzusetzen
Von wenigen (Grund-) Farben ausgehend neue Farbtöne mischen und dabei einfache Farbordnungen (Primärfarben, Sekundärfarben, Farbfamilien) kennen lernen

Erfahren, dass deckende Farben durch Weiß, Grau und Schwarz aufgehellt bzw. abgedunkelt und dabei zugleich in ihrer Intensität geschwächt werden (Farbtrübung)

Die Wirkungen von elementaren Farbkontrasten (Farbe-an-sich-Kontrast, Komplementärkontrast, Intensitätskontrast, Hell-Dunkel-Kontrast) erproben und im Sinne der eigenen Bildabsicht nutzen lernen
Erfahren, dass Farben Aufmerksamkeit erregen, Empfindungen, Gefühle und Stimmungen auslösen und entsprechend eingesetzt werden können

Das großflächige gestische Malen aus dem Farbfleck heraus und das Experimentieren mit der Farbe als Material sowie mit unkonventionellen Techniken des Farbauftrags (Spachteln, Tröpfeln, Spritzen) als intensiven sinnlichen Prozess erleben und dabei neue Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen sowie Beziehungen zur zeitgenössischen Kunst entdecken

FARBIG GESTALTEN

Unterrichtsbeispiele:

- Schmitt-Bosslet, Stephanie: Unser Farbenfest. In: Die Grundschulzeitschrift 130/1998, S. 19-21
- Herz, Heidi: Wie kommt Farbe aufs Papier. In: Kunst + Unterricht 214/1997, S. 47-50
- Hülltenmeister, Hilleke: Das Farbenreich - Eine Assemblage mit vielen Farben (Kl. 2)
- In: Burkhardt, Hermann u. a.: Anfangsunterricht Kunst 1. und 2. Schj. Klett. Stuttgart 1996, S. 50-51
- Hirth-Schaudt, Sybille: Malen wie die Aboriginies (Kl. 4). In: Burkhardt, Hermann u. a.: Anfangsunterricht Kunst 3. und 4. Schj. Klett. Stuttgart 1996, S. 52-55
- Schröckenbach, Ulrike: Bilder der Vorzeit. Unterrichtsvorschläge für die Grundschule. In: BDK-Mitteilungen Heft 2/00, S. 30-31
- Mann, Renate: Mit Makulatur, Dispersionsfarbe, Sonne und Wind. Ein Beitrag zur All-Over-Malerei in einem 3. Schuljahr. In: BDK-Mitteilungen Heft 2/99, S. 20-22

COLLAGIEREN

- falten,
- knicken,
- decollagieren,
- zusammenfügen,
- auseinander nehmen, überlagern,
- überdecken,
- schichten,
- durchdringen,
- umdeuten,
- umgestalten,
- verfremden ...

- Materialien und Bilder/Bildelemente suchen
- Materialien und Bilder nach thematischen und formalen Gesichtspunkten auswählen
- Mit den ausgewählten Teilen spielerisch experimentieren
- Materialien und Bilder/Bildelemente umdeuten und in neue Zusammenhänge einordnen
- Über kompositorische Zusammenhänge nachdenken und verschiedene ausprobieren
- Durch Zerstören, Abreißen, Überlagern spezifische ästhetische Wirkungen hervorrufen

Unterrichtsbeispiele:

- Schmidt, Stefan: Wissenschaftliche Sensation. Neue Tierarten entdeckt. In: Kunst + Unterricht 238/199, S. 19-20
- Barth, Walter; Grass Waltraut; Hüttenmeister, Hilleke; Scholler, Damaris: Meisterwerke für die Grundschule (Handreichungen). Neckar-Verlag. Villingen-Schwenningen 1995, S. 14-15
- Hirth-Schaudt, Sybille: Phantasievolle Figuren aus n, l, s (Kl. 2). In: Burkhardt, Hermann u. a. 'Anfangsunterricht Kunst 1. und 2. Schj. Klett. Stuttgart 1996, S. 40-41

FORMEN/BAUEN/KONSTRUIEREN

- Modellieren,
- kneten,
- drücken,
- matschen,
- biegen,
- drehen,
- abtragen,
- aufbauen,
- stauen,
- strecken,
- glätten,
- aufrauen,
- runden,
- kanten,
- schnüren,
- zusammenfügen,
- stapeln,
- kombinieren,
- verbinden,
- schichten,
- häufen,
- türmen,
- stabilisieren,
- destabilisieren,

- Wechselwirkungen von Körper und Raum erleben und reflektieren
- Materiale Beschaffenheiten von Oberflächen, Körpern und Räumen wahrnehmen, erfahren und begreifen
- Modellierbare Materialien wie Ton, Pappmache, Sand in ihren sinnlichen Qualitäten erfahren
- Unterschiedliche Materialerfahrungen mit Ton, Holz, Stein, Metall machen und kombinierende Verfahren erproben
- Einfache Formen aus dem Material heraus arbeiten oder durch additive Verfahren entwickeln
- Figurative und nonfigurative Zeichen durch plastische Verfahren differenzieren
- Unterschiedliche Verformbarkeiten der Materialien mit den eigenen Händen und/oder technisch unterstützt ausprobieren, erfahren und anwenden
- Verschiedene Werkzeuge (Sägen, Messer, Stöckchen, Spachtel usw.) kennen lernen, materialangemessen aber auch unkonventionell anwenden
- Materialverbindungen durch Kleben, Stecken, Verdrahten, Verknoten, Vernähen finden und erfinden
- In Experimenten Grunderfahrungen mit der Statik machen und in einfachen Konstruktionen anwenden
- Alltagsgegenstände und Fundstücke umdeuten und kombinieren
- Skulpturen/dreidimensionale Objekte aus der Bildenden Kunst kennen lernen
- Raumkonzepte /-Installationen - auch im Modell - planen, realisieren und erleben

ausbalancieren,
bewegen,
belasten,
tüfteln,
gewichten,
planen,
entwerfen,
montieren,...

Designobjekte in Bezug auf Material, Form und Funktion untersuchen, Modelle konzipieren und herstellen
Raumkonzepte aus eigenen und anderen Kulturen, aus Natur und Kunst kennen lernen und zur Entwicklung eigener Wohnutopien verwenden
In historischer und gegenwärtiger Architektur Zusammenhänge zwischen den Bedürfnissen der Benutzer und ihren sozialen Möglichkeiten entdecken, Abhängigkeiten von Umgebung, Material und vorhandenem Raum bedenken
Die gewonnenen Erfahrungen in Modellen spielerisch realisieren

Unterrichtsbeispiele:

- Osterholt, Norbert: Ein eigenes Mini-Baumhaus. *Räumliches Gestalten und Bauen in der Primarstufe.*
In: *Kunst + Unterricht* 223/224 1998, S. 70-73
- Sabisch, Andrea: Gestalten von Tierplastiken I. In: *Kunst + Unterricht* 239/2000, S. 15
- Steijger, Anita: Gestalten von Tierplastiken II. In: *Kunst + Unterricht* 239/2000, S. 16
- Hüttenmeister, Hilleke: Traumhaus für einen kleinen Elefanten (Kl. I).
In: *Burkhardt, Hermann u.a.: Anfangsunterricht Kunst 1. und 2. Schj. Klett. Stuttgart 1996, S. 58-59*
- Eucker, Johannes u.a.: Wilde Kerle. In: *Kunststücke 1/2. Klett. Leipzig 1997, S. 40-41*
- Hüttenmeister, Hilleke: Ungeheure Spielgeheuer (Kl. 2). In: *Burkhardt, Hermann u. a.: Anfangsunterricht Kunst 1. und 2. Schj. Klett. Stuttgart 1996, S. 60-61*
- Peters, Maria: Ungewohnt, direkt und unbequem - Erinnerungen an einen Unterricht über Plastikauslegung aus Schüler- und Lehrersicht. In: *Kunst + Unterricht* 161/1992, S. 42-45 (der Unterricht fand zwar im 12. Jahrgang statt, die beschriebenen Arbeitsweisen sind jedoch in weiten Teilen auf die Grundschule übertragbar).
- Schumacher, Ulrike: ...und ich nähe die Frikadelle. Ein Beitrag zur „ästhetischen“ Erziehung. In: *Kunst und Unterricht* 221/1998, S. 42-43.
- Leßmann, Sabina: Carla Accardi: *Triplice Tenda*. Eine Installation für Kinder.
In: *BDK-Mitteilungen, Heft 1/00, S. 32-33*

SPIELEN/AGIEREN/INSZENIEREN

(mit dem eigenen Körper,
mit Farben, Formen, Materialien
und Gegenständen) spielen,
sich bewegen, verkleiden,
tanzen
gestikulieren, schminken, übertreiben,
sich verstellen,
dramatisieren,
kooperieren,
sich abgrenzen,
verwandeln,
so tun als ob...,
verfremden,
umdenken,
interagieren,
Spielideen entwickeln,
Aktionen planen und realisieren,
improvisieren,
Orte entdecken und einnehmen,
verändern, umgestalten,...

Körperorientierte Ausdrucksmöglichkeiten durch Mimik, Gestik, Bewegung und Tanz erproben benennen und damit improvisieren,
Unterschiedliche Wirkungen beim Schminken und Verkleiden erkunden und feststellen
Ausdrucksformen beim Masken- und Figurenbau entwickeln und thematisieren
Figuren- bzw. Objektbau, Kostümentwürfe und Bühnenbildgestaltung (z.B. für Theater-, Puppen- und Schattenspiele) planen und ausführen
Bildnerische Ausdruckselemente, Sprache und/oder Musik in Bezug zum Spielverlauf koordinieren
mit anderen kooperieren
Räume verändern
Gegenstände arrangieren
Situationen nachstellen

Unterrichtsbeispiele:

- Grünwald, Dietrich: Maske und Maskenspiel. In: *Kunst + Unterricht Themenheft 199/1996*
- Herz, Heidi: Karneval des Harlekins. In: *Kunst + Unterricht* 204/1996, S. 45-48
- Zaake, Gerd-Peter: Rothandaktion. In: *Kunst + Unterricht* 202/1996, S. 46-47
- Ulrich, Heinz: Kartontheater. In: *Die Grundschulzeitschrift SB Ästhetische Erziehung I, S. 108-113*
- Thomas, Simone: Spaß an leisen Klängen. In: *Kunst + Unterricht* 189/1995, S. 44-45

MIT TECHNISCHEN MEDIEN GESTALTEN

(mit Fotoapparat, Kopierer, Scanner, Fax, Videokamera, Computer u.a.)
dokumentieren,
vergrößern,
verkleinern,
manipulieren,
scharf stellen,
unscharf werden lassen,
verschwimmen lassen, fokussieren,
vervielfältigen,
Bewegung verfolgen,
bewegte Bilder produzieren,
Geschwindigkeit verändern,
manipulieren,
Drehbuch entwickeln und realisieren,
seriell arbeiten,
konservieren,
archivieren,...

Durch Experimente mit Fotochemie, Fotogrammen und selbstgebauten Lochkamas Grundlagen der Fotografie kennen lernen
Medien als Mittel selbstbestimmter Gestaltung begreifen
Sich und andere statisch oder in Bewegung festhalten
Kameraeinstellungen in Fotografien und Fernsehbildern erkennen und benennen
Kameraeinstellungen erproben, verbalisieren und (z.B. in einem selbstentwickelten Fotoroman) gezielt einsetzen
Video und Foto als Dokumentationsmittel (z.B. für Unterrichtssituationen, Vorführungen, Spielszenen usw.) nutzen
Erkennen, dass Fernseh- und Videobilder immer nur Ausschnitte von Wirklichkeit sind und nahezu beliebig kombiniert und manipuliert werden können
Ein Drehbuch entwickeln, eine Filmsequenz planen, einzelne Szenen aufzeichnen
Bild und Ton koordinieren
Kopierer als Vervielfältigungs- und Gestaltungsmittel nutzen, mit dem Vorlagen verfremdet und dreidimensionale Gegenstände zweidimensional abgebildet werden können (z.B. das eigene Gesicht, die eigene Hand)
Weiterbearbeitungsmöglichkeiten von Bildern (verfremden, verhässlichen, verhübschen) ausprobieren
Serielle Arbeiten mit minimalen Veränderungen herstellen
Den Computer als Arbeitsmittel für Layout kennen und nutzen lernen
mit Bildbearbeitungsprogrammen Bilder verändern
Bildarchive im Internet nutzen

Unterrichtsbeispiele:

Detrie, Uta/Wichelhaus, Barbara: Was und wie «sieht» der Kopierer? Kunstunterricht in der Grundschule (2. Kl.). In: Kunst + Unterricht 177/1993, S. 52-53
Bohl, Piet: «Kritzelfilm». Ein Techno-Clip von Kindern. In: Kunst + Unterricht 211/1997, S. 41-43
Meyer, Torsten: Produktive Irritationen: Was haben denn Glück und Sonne mit Heimat zu tun. Ein Projekt in der 3. Klasse. In: BDK-Mitteilungen 4/1993, S. 5-9
Kunze, Birgit/Spiekermann-Berghoff, Gisela: Auf das Auge kommt es an. Die Arbeit einer Foto-AG. In: Grundschule Januar 1998, S. 52-53
Wagner, Ernst: Videoinstallationen (Kl. 5 und 13). In: Kunst + Unterricht 201/I 996, S. 44-47



Literaturverzeichnis

Schulbücher

- Brügel, Eberhard / Klant, Michael: Farbe, Form u. Fantasie Bd.1/2, 3 u. 4. Schroedel. Hannover 1999
- Bütow, Wilfried / Schütze, Barbara: Augenreise 1 u. 2. Volk u. Wissen. Berlin 1992/1993
- Bütow, Wilfried / Schütze, Barbara: Reiseblätter. Volk u. Wissen. Berlin 1992
- Bütow, Wilfried / Schütze, Barbara: Reisebegleiter. Volk u. Wissen. Berlin 1993
- Eucker, Johannes, u.a.: Kunststücke Bd.1/2, 3 u. 4. Klett. Leipzig 1995 - 1997
- Fitzsimmons, Jim u.a.: Tolle Ideen - Arbeitsergebnisse präsentieren und ausstellen. Verlag an der Ruhr. Mülheim 1996
- Klant, Michael / Walch, Josef: Praxis Kunst. Reihe aus dem Schroedel-Verlag zu Druckgrafik, Fotografie, Malerei, Plastik, Zeichnung, Zufallsverfahren. Hannover 1996

Fachdidaktische Veröffentlichungen

- Büchner, H. C. Rainer: Kunstunterricht in der Grundschule. Auer. Donauwörth 1997
- Burkhardt, Hermann u.a.: Anfangsunterricht Kunst 1. und 2.Schj. Klett. Stuttgart 1996
- Burkhardt, Hermann u.a.: Anfangsunterricht Kunst 3. und 4.Schj. Klett. Stuttgart 1996
- Duderstadt, Matthias (Hg.): Kunst in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt/M. 1996
- Hasselbach, Barbara: Tanz und Bildende Kunst. Klett. Stuttgart 1991
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze 1999
- Mattenkloft, Gundel: Grundschule der Künste. Schneider. Hohengehren 1998
- Matthies, Klaus u.a. (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt 1987
- Petillon, Hanns u.a. (Hg.): Spielen in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt 1999
- Staudte, Adelheid (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Beltz. Weinheim 1993

Veröffentlichungen zum Umgang mit Kunstwerken

- Fengel, Annette/ Lukas-Wolf, Barbara: Kennst du Kunst? Auer. Donauwörth 1996
- Hüttenmeister, Hilleke u.a.: Meisterwerke für die Grundschule (Handreichungen). Neckar-Verlag. Villingen-Schwenningen 1995
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Kunst im Unterricht I (Heft 117). Wiesbaden 1992
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Kallmeyer Seelze 1999
- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes: Wenn Bilder lebendig werden. BDK Verlag. Hannover 1996
- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes: Natur und

- Tiere in der Kunst. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze 1997
- Kirschenmann, Johannes: Mit Kunst - Lernen in Praxisprozessen. Sonderdruck. Kunst + Unterricht. Velber 1996
- Kirschenmann, Johannes / Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. BDK Verlag. Hannover 1998
- Hirth-Schaudt, Sybille: Kunstwerke für die Grundschule (Foliensammlung). Klett. Stuttgart 1999
- Landesinstitut f. Erziehung u. Unterricht Stuttgart: Meisterwerke für die Grundschule - Anregungen für den Unterricht. Neckar-Verlag. Villingen-Schwenningen 1995
- Regel, Günther: Moderne Kunst - Zugänge zu ihrem Verständnis. Klett. Stuttgart 1994
- Schulz, Frank: Praktiken der modernen Kunst. Klett. Stuttgart 1996

Museumspädagogik

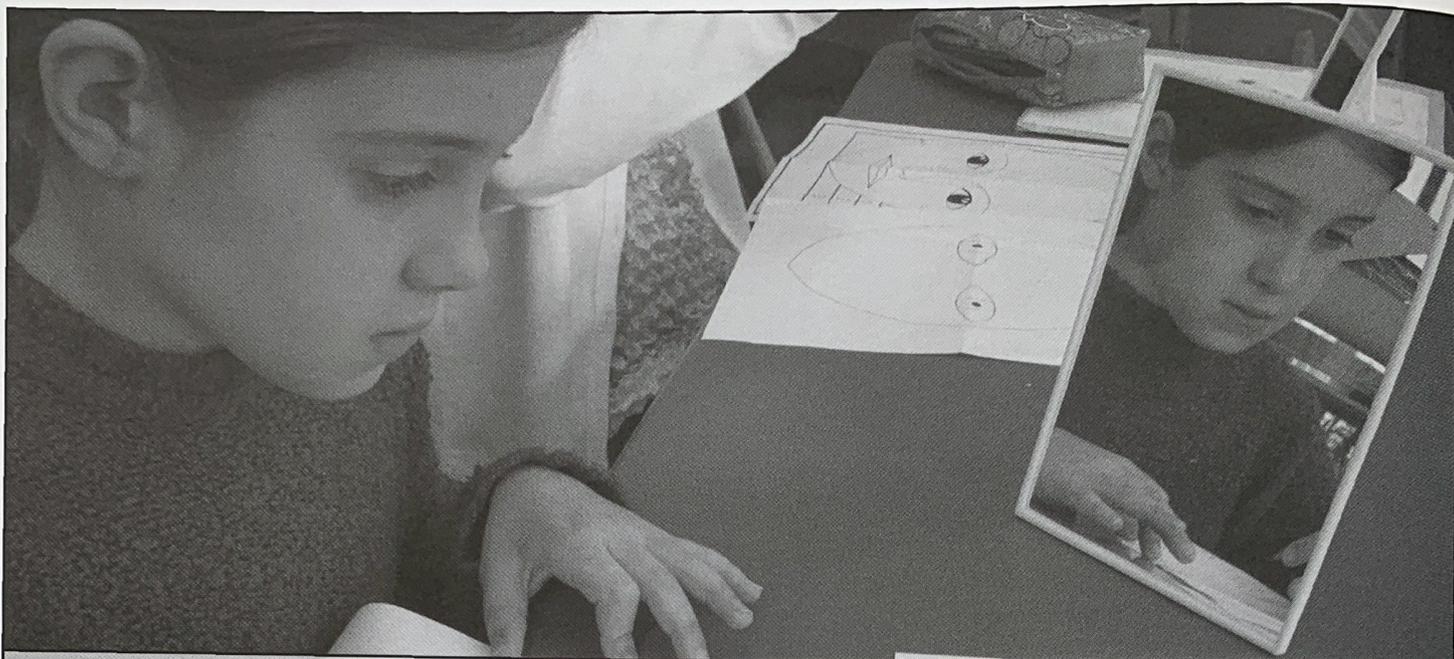
- Christie, Bianca: Abenteuer Museum - Kunst für Kinder. AOL. Lichtenau 1995
- Cremer, Claudia u.a.: Fenster zur Kunst - Ideen für kreative Museumsbesuche. Schibri-Verlag. Milow 1996

Kunstabericht für Kinder

- Bütikofer, Katharina: Zum Beispiel Paul Klee, Aarau 1993
- Legora, Cristin Cappa: Nachtblau und Zitronengelb. Bertelsmann. München 1992
- Friesen, Astrid von: Tiere mit anderen Augen sehen. Kinderbuchverlag. Luzern 1993
- Abenteuer Kunst im Prestel-Verlag. Reihe mit inzwischen ca. 12 Bänden über jeweils einen Künstler.

Zeitschriften / Verschiedenes

- Die Grundschulzeitschrift:
- Heft 68/1993: Kreativität
- Heft 118/1998: Kunstwerkstatt
- Heft 130/1999: Der Farbe begegnen
- Heft 116/1998: Kindheitsdinge
- Sammelband Ästhetische Erziehung I und II
- Kunst + Unterricht (Sonderprodukte):
- Mit Kunst - Lernen in Praxisprozessen
- Kunstdidaktischer Diskurs
- Lernchancen im Kunstunterricht
- Kunst + Unterricht (Hefte mit Schwerpunkten für die Grundschule):
- Heft 199/1996 - Maske und Maskenspiel
- Heft 203/1996 - Wege zum Abstrakten (mit Karteikartensatz)
- Heft 204/1996 - Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule (mit Karteikartensatz)
- Heft 215/1997 - Ästhetische Erfahrung in der Landschaft
- Heft 218/1997 - Museumspädagogik
- Heft 223/224 1998 - Praxis und Konzept des Kunstunterrichts
- Heft 237/1999 - Spuren suchen - Spuren sichern (mit Karteikartensatz)
- BDK-Mitteilungen: Keine Themenhefte, jedoch zahlreiche Einzelbeiträge zum Kunstunterricht in der Grundschule.



Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Kunstpädagogik in der Grundschule

AG Grundschule im BDK Fachverband für Kunstpädagogik*

In der aktuellen Debatte um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird häufig über institutionelle Strukturen verhandelt, bevor überhaupt eine Verständigung über wesentliche Inhalte erfolgt ist. Die Arbeitsgruppe Grundschule im BDK stellt deshalb - auch über die aktuelle Debatte hinaus - inhaltliche Anforderungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen für die Grundschule zur Diskussion.

Dabei wird die Notwendigkeit einer grundlegenden ästhetischen Bildung für *alle* Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer vorausgesetzt. Ästhetisches Lernen als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass künstlerisch-ästhetische Herangehensweisen und projektorientierte Arbeitsformen fächerverbindend in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht Berücksichtigung finden und synergetische Effekte in der Entwicklung von Sprach- und Bildkompetenz nutzbar gemacht werden. Über diese ästhetische Grundbildung aller Lehrerinnen und Lehrer hinaus ist unverzichtbar, dass an jeder Grundschule *mindestens eine* im Fach Kunst qualifiziert ausgebildete Lehrperson unterrichtet, um als fachkompetenter Ansprechpartner für die Kolleginnen und Kollegen zu fungieren. Die Anforderungen an eine solche qualifiziert ausgebildete Lehrperson werden folgend beschrieben. Dabei wird auf die Erläuterung der Themenbereiche für die Aus-, Fort- und Weiterbildung verzichtet. Sie lassen sich analog zu den bereits formulierten Themenbereichen des Kunstunterrichts in der Grundschule benennen (vgl. Positionspapiere der AG Grundschule im BDK).

Grundgedanken

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein kontinuierlicher Prozess. Die in diesem Text formulierten Anforderungen sind als Elemente einer *lebenslangen* Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verstehen. Die grundlegende Lehrerinnen- und Lehrerbildung gliedert sich zurzeit in zwei Phasen und beträgt mindestens sechs Jahre.

Alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Kunstunterricht in der Grundschule sind auf vier sich wechselseitig ergänzende Gegenstandsfelder bezogen: Künstlerische Praxis, Kunstwissenschaft / Kunstgeschichte, Kunstdidaktik und Unterrichtspraxis Kunst. Das Ziel ist eine umfassende und komplexe künstlerisch-ästhetische Bildung sowie die Fähigkeit zu interdisziplinärem Arbeiten. Pädagogisches und didaktisches Vermögen müssen geschult werden.

In den vier Gegenstandsfeldern ist in allen Phasen stärker als bisher ein persönlichkeitsentwickelndes, selbstreflexives Moment erforderlich. Der Grad der Eigenverantwortung in der Ausbildung muss erhöht werden, um die Vermittlungskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer individuell zu fördern.

Gegenstandsfeld Künstlerische Praxis

Die Künstlerische Praxis wirkt sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer aus (Selbsterfahrung, Prozesserfahrung, Selbstorganisation, Frustrationstoleranz). Intensive Erfahrungen können vor allem über Auseinandersetzungen im Rahmen von ex-

emplarischen künstlerischen Projekten und bei deren Präsentation gewonnen werden. Zeit, Raum und Material für eine solche, intensive Auseinandersetzung müssen jedoch vorhanden sein, um die künstlerische Tätigkeit tatsächlich als Möglichkeit zur Erweiterung der Einsicht in das Selbst und die (Um)Welt entdecken zu können (Blockseminare, Wochenlehrgänge, Exkursionen, Werkstattlernen, Projektarbeit). Die eigenständige Planung, Durchführung und Reflexion von künstlerischen Projekten bedarf auch eines vertieften Einblicks in traditionelle und in aktuelle künstlerische Verfahren. Ästhetische Kompetenzen lassen sich zudem über künstlerische Tätigkeiten und Erfahrungen im Kontext der eigenen Biografie entwickeln, entfalten und ausdifferenzieren.

Gegenstandsfeld Kunstwissenschaft – Kunstgeschichte

Die Vermittlung kunstwissenschaftlichen und kunstgeschichtlichen Basiswissens, aber auch Einsichten in aktuelle kunstwissenschaftliche Diskurse sind für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unverzichtbar. Dazu gehört auch ein breites Kunst- und Bilderwissen. Insbesondere vor dem Hintergrund der rasanten und vorrangig interdisziplinär angelegten Entwicklungen innerhalb der Gegenwartskunst ist eine kontinuierliche Beschäftigung mit aktuellen Strömungen und Positionen unabdingbar. Exemplarische Interpretationen von Werken aus den Bereichen der historischen und aktuellen Kunst schaffen mit Hilfe ästhetisch-praktischer Zugänge Einblicke in Theorien und Methoden der Werkanalyse. Gegenstand dieser Werkanalysen sind auch die Bereiche der angewandten Kunst (Design, Architektur/Denkmäler), Werbung, Alltagsgegenstände und Natur. Ziel ist, Kunstwerke und ästhetische Objekte eigenständig erschließen, interpretieren und diese in ihren historischen wie aktuellen Kontext einordnen zu können. Das zu erwerbende Analyse-repertoire dient auch als methodisches Hilfsmittel, um ästhetische Ausdrucksweisen von Kindern und Jugendlichen (z.B. Kinder- und Jugendzeichnungen) einschätzen und interpretieren zu können.

Gegenstandsfeld Kunstdidaktik

Unter Einbeziehung entwicklungs-, kognitionspsychologischer und soziologischer Grundlagen können auf der Basis des oben benannten Analyse-repertoires Einblicke in die Entwicklung des bildnerischen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen gewonnen werden. Mit dem Wandel von Umwelten verändern sich ästhetische Ausdrucksformen, Rezeptionsverhalten und altersspezifische Wahrnehmungsweisen. Diese Veränderungen gilt es kontinuierlich zu verfolgen, um ästhetisches Verhalten und bildsprachliche Kompetenzen gezielt fördern zu können. Dabei ist die Berücksichtigung der pluralen, multikulturellen und stark differierenden individuellen Voraussetzungen von Kindern von wesentlicher Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Um einen eigenen kunstpädagogischen Standpunkt zu bestimmen, didaktisches Handeln fundiert zu begründen und kritisch reflektieren zu können, ist ein Einblick in die Geschichte der Fachdidaktik notwendig. Kenntnis über unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen aus Geschichte und Gegenwart bilden dafür die Grundlage und müssen immer wieder aktualisiert werden. Mehr als bisher sind Ergebnisse der Unterrichtsforschung in den fachdidaktischen Diskurs einzubeziehen.

Gegenstandsfeld Unterrichtspraxis

Die Vermittlungstätigkeit im Fach Kunst muss im ersten Ausbildungsabschnitt durch häufigen und direkten Praxisbezug gestärkt werden. Um von Beginn des Studiums an einen Bezug zum zukünftigen Handlungsfeld Schule herstellen zu können, ist eine parallel stattfindende Ausbildung im schulpraktischen Bereich in Form kunstpädagogischer Fachpraktika zu gewährleisten. Dort stellt eine einschlägige fachliche und pädagogische Betreuung zur Planung und kritischen Reflexion von Unterricht einen festen Bestandteil der Ausbildung dar. Nur vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in exemplarischen Handlungsfeldern können Methodenkompetenzen entwi-



ckelt sowie sinnvolle Bezüge zwischen den einzelnen Gegenstandsfeldern hergestellt werden. Sie werden in den weiteren Aus- und Fortbildungsphasen aufgegriffen und umfassend ausgebaut. Transparente Zielstrukturen und durchschaubare Bewertungskriterien entsprechend der gewählten Unterrichtsinhalte sind Voraussetzung für die Entwicklung von ästhetischer Urteilsfähigkeit. Der hohe Subjektbezug ästhetischen Lernens stellt darüber hinaus besondere Anforderungen an die Methodenkompetenz

der Kunst unterrichtenden Lehrperson. Der Entwicklung von Medienkompetenz durch und an praxisrelevanten Ausbildungsinhalten sollte vor dem Hintergrund steter Neuerungen auch im Kontext von Unterricht besondere Aufmerksamkeit zukommen. Die Qualifikation zum Beraten, Moderieren, Kooperieren, Organisieren, zum Konfliktmanagement und zum Erkennen von individuellen Fördermöglichkeiten hat dabei einen hohen Stellenwert. Die Evaluation eigener Unterrichtserfahrungen ist als Grundlage für jede Weiterentwicklung zu vermitteln. Unterrichtsforschung wird als eine Möglichkeit des forschenden Lernens genutzt.



Institutionelle Bedingungen

In der Ausbildungspraxis sollen die beschriebenen vier Gegenstandsfelder nicht nur von einander getrennt gesehen werden. An vielen Stellen sind integrierte, bereichsübergreifende Veranstaltungen sinnvoll. Das Archivieren von Schülerarbeiten, Werken von Studierenden und Lehrenden sowie die Präsentation von Projekten und Ausstellungen oder pädagogischen Hausarbeiten usw. können zum gegenseitigen Austausch beitragen und sollten von daher organisatorisch gefördert werden. Alle Phasen sind stärker als bisher personell zu vernetzen. Zu einer durchlässigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört auch, den Austausch zwischen den Schularten und Schulstufen auszubauen.

Über die institutionelle und personelle Vernetzung der Lehrerbildungsphasen in den jeweiligen Bildungsstätten hinaus kann sich der Gedanke der lebenslangen Berufsqualifizierung unter anderem in folgenden Zusammenhängen verwirklichen:

- **Praktika:** Hochschullehrerinnen und -lehrer, Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende kooperieren in der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung.
- **Schulischer Austausch:** Hochschullehrerinnen und -lehrer unterrichten an der Schule, Lehrerinnen und Lehrer lehren an der Hochschule.
- **Unterrichtsforschung:** gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Forschungsprojekten, Information über aktuelle Forschungsergebnisse in der Schule, Studium als Forschung (Forschendes Lernen).
- **Fortbildung:** Lehrerinnen und Lehrer, Seminarleiterinnen und -leiter nehmen Veranstaltungen an der Hochschule als Fortbildungen wahr, Hochschullehrerinnen und -lehrer bieten Fortbildungen in der regionalen Lehrerbildung an. Lehrerinnen und Lehrer, die Kunst in der Grundschule unterrichten, müssen einmal pro Jahr an einer fachspezifischen Fortbildung teilnehmen.
- **Lernwerkstätten:** an der Hochschule, an der Schule als Orten des gemeinsamen Lernens, in Ateliers, außerschulischen Werkstätten.
- **Projekte mit Schulbezug:** Hochschullehrerinnen und -lehrer, Studierende, Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare, Seminarlehrerinnen und -lehrer kooperieren in der Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Projekten, deren Präsentation in der Öffentlichkeit gemeinsam erfolgt (z.B. Ausstellungen).
- **Außerschulische Lernorte und Kooperationspartner schaffen** (Museen, Jugendkunstschulen, Fachverbände, „Schulen ans Netz“, Künstler, kulturelle Einrichtungen u.a.).
- **Lehrerbildungszentren** als Orte der Umsetzung einer zusammenhängenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (das kann mit einem „runden Tisch“ aller in der Region an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beteiligten beginnen).
- **Ausbildungsschulen:** die organisatorischen Rahmenbedingungen für Gestaltungsarbeit sind zu verbessern. Ein Zusammenwirken von Mentorinnen und Mentoren, Fachleiterinnen und -leitern, Fachberaterinnen und Fachberatern in der Betreuung der Studierenden ist auszubauen.
- **Fachmoderatorinnen und -moderatoren** sollten auf regionaler Ebene (Schulbezirk) implementiert werden, die Fortbildungsmodulare organisieren und evtl. leiten (gegen Stundenermäßigung).

*) Prof. Dr. Manfred Blohm (LV Schleswig-Holstein), Dr. Jutta Felke (LV Niedersachsen), Annette Franke (LV Baden-Württemberg), Gertrud Gottschalk-Mohr (LV Saarland), Gabriele Grote (LV Nordrhein-Westfalen), Hilleke Hüttenmeister (LV Baden-Württemberg), Prof. Dr. Constanze Kirchner (LV Bayern), Prof. Dr. Wolfgang Legier (LV Hamburg), Ilona Maronde (LV Thüringen), Norbert Osterholt (LV NRW, Leiter des Referates Grundschule), Oliver Reuter (LV Bayern), Fritz Seydel (LV Niedersachsen), Petra Stolling (LV Baden-Württemberg), Prof. Dr. Bettina Uhlig (LV Sachsen, Leiterin des Referates Hochschulen), Dr. Petra Weingart (LV Bayern)

Literatur für den Kunstunterricht in der Grundschule ab 1999

Fachdidaktische Veröffentlichungen

- Brenne, Andreas: Ressource Kunst. >>Künstlerische Feldforschung<< in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells. Münster 2004
- Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln. Studien zur Kunstdidaktik Bd 1. Norderstedt 2003
- Dehn, Mechthild / Hoffmann, Thomas / Lüth, Oliver / Peters, Maria: Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg 2004
- Diethl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Donauwörth 2004
- Freeß, Doris: Ästhetisches Lernen im fächerübergreifenden Sachunterricht. Naturphänomene wahrnehmen und deuten. Hohengehren 2002
- Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte - Anregungen - Aktionen. Band 1: Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche, Fundstücke. Berlin 2001
- Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte - Anregungen - Aktionen - Band 2: Papier und Pappe, Farben, Stoffe und Textilien, Schnur, Draht und Faden. Berlin 2001
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft - Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2000
- Mattenklopp, Gundel / Rora, Constanze (Hrsg.): Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung, Band 1: Perspektiven. Hohengehren 2001
- Mattenklopp, Gundel / Rora, Constanze (Hrsg.): Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung, Band 2: Beispiele. Hohengehren 2001
- Mattenklopp, Gundel / Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. München 2004
- Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a.M. 1999
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002 (überarbeitet und aktualisiert 2005)
- Richter, Heidi / Peez, Georg: Kind - Kunst - Pädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Norderstedt 2004
- Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik auf der Grundlage der rezeptiven Fähigkeiten von Grundschulkindern. (erscheint Mitte 2005)

- Weingart, Petra E.: Kind und Farbe. Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung. Würzburg 2002

Veröffentlichungen zum Umgang mit Kunstwerken

- Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Mit Kunst zur Kunst. Donauwörth 2004

Museumspädagogik

- Seydel, Fritz (Hrsg.): Im Museum. Themenheft Grundschule Kunst. Seelze 2004
- BDK Vorstand Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Keine Angst vor Kunst von heute. Handlungsorientierte Vermittlungsansätze für moderne Kunst bezogen auf Primar- und Sekundarstufe im Kunstmuseum Wolfsburg. Das Magazin des Landesverbandes Niedersachsen. rundschriften bdk. 2 /2003

Literatur zur Kinderzeichnung

- Kinder- und Jugendzeichnung. Kunst+Unterricht Sammelband, Seelze/ Velber 2003
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München 2005
- Schrader, Walter: Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen. Hohengehren 2000

Zeitschriften

- Die Grundschulzeitschrift:
Heft 146/2001 Szenisches Spiel
Heft 151/2002 Lernen durch Nähe und Schauen
Heft 169/2003 Sammeln und Ordnen
Ende 2005 Kind und Kunstwerk
- Grundschulunterricht
11/2003 - Sonderheft Bildende Kunst Grundschulunterricht
10/2001 - Sonderheft Ästhetische Erziehung
5/2005 - Sonderheft Figuratives Gestalten
- Grundschule Kunst
Zahlreiche Themenhefte mit Unterrichtsbeispielen für den Kunstunterricht an der Grundschule
- Kunst + Unterricht (Sonderprodukte)
Mit Kunst - Lernen in Praxisprozessen. 2000
Bildnerisch gestalten in der Grundschule. 2002



- Kunst + Unterricht
(Hefte mit Schwerpunkten für die Grundschule):
Heft 238/1999, 239/2000 Tier und Mensch
Heft 240/2000 Textiles im Kunstunterricht
Heft 245/2000 Selbstbegegnung im Bild
Heft 246/247/2000 Kinder- und Jugendzeichnung
Heft 248/2000, 249/2001 Plastisches Gestalten
Heft 256/2001 Familie
Heft 260/2001 Werkstatt
Heft 268/2002, 269/2003 Collage/ Montage
Heft 271/2003 Zeichnen als Experiment
Heft 274/275/2003 Spiel
Heft 278/2003 Fantasiereisen
Heft 280/2004, 281/2004 Biografieren
Heft 282/2004 Mit Licht gestalten
Heft 287/2004 Beurteilen und Bewerten
Heft 288/2004 Kunstrezeption mit Kindern
Heft 289/2005, 290/2005 Pflanzen

BDK-Mitteilungen:

- Franke, Julienne / Hallmann, Kerstin: Die zauberhafte Welt der Farben. 4/2002. S. 16-18
- Hümpel-Lutz, Christine / Schrader, Gertrud: Ästhetische Prozesse im Kontext medialer Wirklichkeiten. 4/2003. S. 16-18
- Meier, Waltraud: Steingeheimnisse. Erlebnishaftes Gestalten mit Steinen – von der 1. Jahrgangsstufe an. 3/2002. S. 32-33
- Osterholt, Norbert: Eine Grundschule stellt Kunstunterricht aus. Projektbericht. 2/2002. S. 20-22
- Osterholt, Norbert: „Totems“ von Gaston Chassaic. 1/2003. S. 28-31
- Rother, Nicola: Ich habe eine Leidenschaft. Fotoinszenierung in der Primarstufe. 4/2001. S. 18-19
- Weingart, Petra / Vogt, Susanne: Expressive Farberfahrung mit Händen und Füßen. Anregungen für die Grundschule. 3/2003. S. 22-24
- Wal, Eva: Saitensprünge. Krach und Klänge zu einer Skulptur von Thomas Virnich. 3/2003. S. 16-19
- Wahner, Stefan: Installation mit Stofftieren. Unterricht in einer 4. Grundschulklasse. 2/2003. S. 31-34

Zur Grundschullehrerinnenbildung

- AG Grundschule im BDK Fachverband für Kunstpädagogik: Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Kunstpädagogik in der Grundschule. In: BDK Mitteilungen Heft 03/04. Hannover 2004
- Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln. 2005