UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Grundlagen des Kunstunterrichts

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2013. “Grundlagen des Kunstunterrichts.” In *Kunst - Didaktik für die Grundschule*, edited by Constanze Kirchner, 9–35. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Constanze Kirchner (Hrsg.)

Kunst – Didaktik für die Grundschule

Grundlagen des Kunstunterrichts

Constanze Kirchner

1.1 Einführung: Kunstunterricht der Gegenwart

Schule – und damit auch der Kunstunterricht – sollte sich den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen anpassen. Mit dem steten Wandel unserer Umwelt verändert sich auch die heutige Kindheit, worauf auch der Kunstunterricht reagieren muss. Nicht nur die Medien prägen Lebensgewohnheiten, auch verschiedene gesellschaftliche Bedingungen führen zu neuen Lebensentwürfen und veränderten Kindheitserfahrungen. Streng pädagogisierte Lebensräume mit engem Freizeitprogramm, zum Teil gepaart mit emotionaler Vernachlässigung, stark termingebundene, durchorganisierte Abläufe sowie zerrissene Familien, das Zusammenprallen unterschiedlicher Kulturkreise oder prekäre Lebensverhältnisse prägen die heterogenen Lebensverhältnisse von Grundschulkindern.

Heterogenität

In einem Zeitalter, in dem Traditionen und kulturelle Regeln aufgehoben werden, wenig Zeit zu Gesprächen bleibt und Freizeitbeschäftigungen zu Terminstress führen, nimmt die Heterogenität der Lernvoraussetzungen kontinuierlich zu. Kinder, die außerschulische Bildungsangebote wahrnehmen wie Ballett, Fußball, Musikinstrumente, Sprachen, Kunst usw. verfügen neben diesen speziellen Fähigkeiten auch über mehr Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Ihre eigene Zeit zu gestalten, fällt allerdings schwerer (vgl. Hagen-Demszky 2006, 50).

Virtuelle Welten produzieren Risse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen Lebenskonzepte mehr. Der Verlust an traditionellen Gefügen paart sich mit einer oftmals unüberschaubaren Offenheit gesellschaftlicher Entwürfe. Konsequenz dieser Entwicklungen ist, dass von den Kindern eine immense Anstrengungsleistung verlangt wird, um sich in den disparaten Lebenswelten zurechtzufinden.

Gerade wenn Orientierungen und Wertemuster verloren gehen, ist die Schärfung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, die bildnerische Verarbeitung von Lebensgeschehen sowie das Entwickeln kreativer Ideen und Lösungsvarianten von großer Relevanz. Das bildnerische Tun unterstützt die Strukturierung und Verarbeitung der Eindrücke und Erlebnisse, indem die Geschehnisse in eine gestalterische Ordnung gebracht werden. Das Erfah-

rene wird hervorgebracht, gestalterisch geformt und damit zugänglich. Kinder benötigen möglichst umfassende Entwicklungsszenarien, sinnlich-motorische Betätigung und Freiraum, um soziale Rollen einzuüben und Empathiefähigkeit zu lernen, Unkonventionelles auszudrücken und ihre Wirklichkeit zu verarbeiten. Das Erschließen von Sinnzusammenhängen, kritisches und flexibles Denken und die Suche nach kreativen bildnerischen Lösungen sind entscheidende Schlüsselqualifikationen, die im Kunstunterricht vermittelt werden.

Kinder benötigen Zeit, um ihre Erlebnisse zu filtern und zu sortieren, damit sie nicht in der Flut sinnloser Daten untergehen. Das bedeutet konkret: Sie brauchen die Möglichkeit, ihre Welt zu erkunden, zu experimentieren, sinnliche Erfahrungen zu machen usw. und zugleich außerordentlich viel Zeit, diese Erlebnisse angemessen im Spiel, im Erzählen, im bildnerischen Gestalten usw. zu verarbeiten. Gerade das gestalterische Tun trägt in hohem Maße zur Integration und Ordnung des Erfahrenen bei, weil der Verarbeitungs- und Formfindungsprozess verlangsamt und intensiviert vonstatten geht.

Zunehmend heterogene Lernvoraussetzungen erfordern auch in der Schule nicht nur die Berücksichtigung individueller Lernwege, sondern darüber hinaus auch individualisiertes soziales Miteinander im Klassenverband. Vermehrt müssen sich Lehrkräfte pädagogischen Anforderungen stellen, die weit über fachliche Qualifikationen hinausreichen.

Der Kunstunterricht ist in besonderer Weise geeignet, zum einen die körperliche, sprachliche, kulturelle Heterogenität der Kinder aufzufangen und zum anderen Heterogenität als Chance für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit produktiv zu nutzen. Denn im bildnerischen Tun zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste bildnerisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu reden. Das Bild ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, die Gestaltgebung weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung. Empirische Studien haben nachgewiesen: Bereits kleine Programme zur Kreativitätsförderung reichen aus, um Kinder, die häuslich wenig Förderung in gestalterisch-kreativen Bereichen erfahren, in ihrem kreativen Vermögen in einer Weise zu unter-

Darstellen

Etwas darzustellen bedeutet im Grundschulalter in der Regel zunächst, dass die Kinder von sich aus einem intrinsisch motivierten Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnis bildnerisch nachkommen. Nicht umsonst wird die Grundschulzeit die „bildermächtige Zeit" (MEYERS) genannt. Die Sechs- bis Zehnjährigen beherrschen die Bildsprache als Darstellungsmittel souverän, häufig wesentlich besser als Schrift oder Sprache, um sich auszudrücken. Viele Bilder besitzen Erzählcharakter, deren Mitteilungsabsicht die Darstellung bestimmt. Möglichst prägnant werden die Gegenstände in Zeichnung und Malerei, in plastischen und räumlichen Umsetzungen von den Kindern herausgearbeitet. Die Gegenstandsfarbe unterstreicht die Klarheit in der Darstellung, manchmal unterstützen Sprechblasen die Aussage. Dargestellt wird nicht nur grafisch oder malerisch, auch mit dem Körper ebenso wie im Sand, mit gefundenen Holzstöcken, Pappschachteln, Bauklötzen und anderen Dingen.

Erkennen

Ein nächster Schritt, über das Darstellen hinaus, ist es, die bildnerischen Wirkungen zu erkennen. Sowohl beim Betrachten von Kunstwerken als auch von Architektur oder Plakaten, Bilderbüchern, Theaterstücken, Filmen oder Designobjekten usw. – geht es darum, sich die jeweilige Material- und Formensprache mit ihrer Aussagekraft bewusst zu machen. Hinter jeder Form – sei es das Handy, der Stuhl, die Leuchte, die Zeichnung, das Verkehrsschild usw. steht eine gestalterische Entscheidung, die es zu ergründen gilt. Darüber hinaus sollen die Schüler lernen, die bildnerischen Phänomene zu beschreiben und ihre Aussagen den Wirkungen gemäß zu begründen. Hiermit verbindet sich auch die Reflexion über manipulative Gestaltungen in den Medien.

> Zu erkennen, dass ein inhaltliches Wechselspiel von Form und Motiv sowie eine historische Abhängigkeit des Dargestellten gegeben ist, trägt zu einer kritischen Einschätzung und Beurteilung von Kunstwerken und Alltagsobjekten bei.

Gestalten

Das Gestalten ist eine außerordentlich anspruchsvolle Anforderung, denn es geht weit über das bloße Darstellen von etwas hinaus. Es wird notwendig, formale Ausdrucksprinzipien gezielt auf eine bestimmte Wirkung hin einzusetzen, etwa um Spannung im Bild zu erzeugen oder Kälte auszudrücken. Ein rascher Duktus wirkt anders als eine zarte Linie, eine dunkle Komposi-

tion anders als lichte Farbigkeit. Die Herausforderung im Grundschulunterricht besteht vor allem darin, die Schüler einerseits in ihren altersgemäßen Darstellungsschemata und individuellen Ausdrucksbedürfnissen zu unterstützen, gleichzeitig aber auch die Ausdrucksrepertoires um bildnerische Mittel, Verfahren und Techniken zu erweitern.

Hierzu gehört es, mit attraktiven Aufgaben das Interesse der Schüler zu wecken. So sollte die Themenstellung der Lebenswelt und den Interessen der Kinder entsprechen und zugleich eine bildnerische Problemstellung beinhalten, die es zu lösen gilt.

Auch irritierende oder provozierende Inhalte können die Schüler begeistern, und ungewohnte Bilder tragen dazu bei, neue Formelemente in das eigene Ausdrucksrepertoire zu integrieren.

Lernfortschritte

Mit zunehmendem Alter werden die bildnerischen Ergebnisse der Kinder überlegter: Eine bestimmte Hintergrundgestaltung transportiert emotionale Eindrücke, die Farbwahl wird sorgfältig für den gewünschten Ausdruck überlegt. Eine grafische Spur kontrastiert die angelegten Flächen, linear angelegte Konturen vermitteln Räumlichkeit usw. Die Kinder wählen Materialien und Verfahren gezielt aus, um bestimmte bildnerische Probleme zu lösen oder bestimmte Darstellungsinteressen zu verwirklichen. Nur wenn die Schüler kontinuierlich üben, Gestaltungskriterien anzuwenden und zu reflektieren, erhalten sie ein breites Repertoire bildnerischer Ausdrucksmöglichkeiten. Dazu gehört auch, Kunstwerke kennen zu lernen, zu beschreiben, in Ansätzen zu analysieren und die eigenen Gestaltungsergebnisse zu präsentieren.

Die Schüler sollen beispielsweise lernen, Farben malerisch zu nutzen und einzusetzen. Das bedeutet u. a., das Blatt muss als eine Gesamtkomposition erfasst werden, der z. B. eine Gegenstandsfarbe untergeordnet werden kann. Die Kinder sollten Farben entsprechend mischen und übereinander lagern sowie eine bewusste Farbwahl anstreben können. Im Bereich der Grafik sollten Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit – neben diversen zeichnerischen Techniken – einfache druckgrafische Verfahren beherrschen und die Funktion der Technik begreifen. So sollte etwa das Drucken als Medium zur Vervielfältigung erkannt werden.

stützen, dass sie in erheblichem Maße Fortschritte vorweisen können (Kirchner/Peez 2009).

Medienkindheit

Viele Schüler weisen Defizite im handelnden Tun auf, weil sie viel Zeit damit verbringen, passiv den schnellen Bildern der digitalen Medien hinterherzueilen. Es fehlen oftmals drei Stunden pro Tag für die aktive, selbst initiierte körperliche und geistige Entwicklung. Zahlreiche Neurowissenschaftler sehen mittlerweile sogar massive Probleme darin, dass jene Gehirnbahnen, die für das Produzieren innerer Bilder – und damit auch das Denken – zuständig sind, nicht ausreichend entwickelt werden.

Es gehört Anstrengung dazu, innere Bilder durch eigene Kraft hervorzubringen. Wir benötigen Vorstellungskraft, um innere Bilder nach außen zu tragen und umgekehrt äußere Informationen in innere Anschauungen zu übersetzen. Die Ausbildung vielfältiger Ideen und Lösungsansätze wird geschwächt, wenn nicht durch eigene Kraft innere Bilder erzeugt und geäußert werden. Hierbei hilft das produktive Gestalten, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden.

Das Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren

- innerer Vorstellungen,
- innerer Klänge,
- innerer Dialoge,
- innerer Bilder,
- Fantasien und
- Träume.

Es entstehen Kompetenzgefühle, wenn etwas erschaffen wird, wenn das Werk vollbracht ist. Mit den Kompetenzgefühlen wächst das Selbstwertgefühl. Innerhalb dieses Formfindungsprozesses wird das Erlebte verarbeitet – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen.

Diese Leistung, eine Vorstellung wie auch immer geordnet – mit Begriffen oder zeichnerisch – auf das Papier zu bringen, zu modellieren oder körperlich darzustellen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag. Auch der Rezeptionsprozess ist keine passive Angelegenheit, sondern der Rezipient wird gezwungen, aktiv und eigenständig Sinn zu erschließen. Das heißt, er muss sich auseinandersetzen – sowohl mit dem Anderen, Fremden, präsentiert im Gedicht oder im Kunstwerk, wie auch mit sich selbst – um das Erfahrene einzuordnen, zu strukturieren usw. Er gestaltet das Werk aktiv mit. Auf diese Weise kann der Kunstunterricht im rezeptiven wie im produktiven Tun die einseitig passiv

trainierten Hirnpfade für Imaginations- und Kreativitätsvorstellungen ausbilden. Dies bestätigen die aktuellen Hirnforschungen, die auch die Pädagogik beeinflussen (u. a. Hüther 2005; 2006, Singer 2004, Spitzer 2006; 2007).

Kompetenzerleben

Gerade der Kunstunterricht kann dazu beitragen, auch das soziale Miteinander zu stärken. Denn die vielfältigen Möglichkeiten, gemeinsam etwas herzustellen, zu präsentieren, kreative Ideen zu entwickeln und mit Ausstellungen oder Bühneninszenierungen an die Öffentlichkeit zu gehen, lassen Stolz auf das zusammen Erreichte und damit Kompetenzgefühle entstehen. Allerdings: Die Kinder müssen die Sinnhaftigkeit des Kunstunterrichts erkennen. Denn wenn Kinder merken, dass ihnen ernsthaft Verantwortung übertragen wird, d. h., dass das Gelingen eines bestimmten Geschehens von ihrer Person abhängt, dann erhält der Erfolg einen Wert, der über das Herstellen eines gestalteten Produktes in hohem Maße hinausgeht. Mit der Anerkennung für das Geleistete wachsen das Selbstbewusstsein und die innerpsychische Stabilität. Eine geplante Präsentation in der Öffentlichkeit fördert die Verantwortungsbereitschaft der Kinder und unterstreicht die Ernsthaftigkeit der Situation. Generell gilt es, Themen und Aufgaben zu stellen, die lebensnah sind und mit Sinn gefüllt werden können. Nur hierdurch fühlen sich die Kinder ernst genommen und sind zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Materialien und Werkzeugen bereit. Beispiele für sinnvolle Projekte lassen sich zahlreich finden, etwa im Bereich der Schulhausgestaltung oder dem Mitwirken am Schulfest.

Selbstbewusstsein, Stärken und kreative Fähigkeiten entwickeln

Zugleich werden im Kunstunterricht vielerlei Kompetenzen vermittelt, die insbesondere auf Strategien der Bilderschließung zielen, auf die Anwendung von Techniken und Verfahren, auf eine adäquate Themenwahl, planerische Prozesse von der Idee bis Ausführung, auf Präsentationsformen usw. Das heißt, dass die zu gewinnenden Persönlichkeitskompetenzen mit dem Anspruch, Anwendungsbezüge herzustellen sowie selbstständiges Lernen, eigenständige Problemlösungen und Methodengebrauch zu entwickeln, gestützt werden. Daher werden in besonderem Maße gefördert:

- Kooperationsfähigkeit,
- Kommunikationsvermögen,
- Empathie,
- kritisches Denken,
- Selbstständigkeit und
- Durchhaltevermögen.

Spannungen, Aggressionen, Passivität usw., die meist Folge schwieriger sozialer oder familiärer Lebensverhältnisse sind, können im Umgang mit verschiedenen Materialien ansatzweise kompensiert werden. Hinzu kommt, dass noch nicht verarbeitete Geschehnisse unmittelbar in den Gestaltungsprozess einfließen – ohne Zensur des Bewusstseins – und der Person gespiegelt werden. Hieran kann man im Gespräch anknüpfen, falls Gesprächsbedarf vorhanden ist. Die bildnerischen Ergebnisse bieten Anlässe, über eine Sache, die anliegt, problemorientiert zu reden.

> Vertrauen ist Voraussetzung, um überhaupt ins Gespräch zu kommen. Vertrauen entsteht durch Verbindlichkeit und übertragene Verantwortung.

Die Leistung der Lehrkraft liegt darin, gemeinsame wie individualisierte Regeln kooperativ und verbindlich zu entwickeln, überschaubare Aufgaben zu stellen und auf das jeweilige Kind abgestimmte Lernniveaus zu ermöglichen. Zugleich muss die Lehrperson Verantwortung abgeben, Freiräume zulassen und Erfolgserlebnisse initiieren, um überhaupt einen auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichteten Kunstunterricht zu ermöglichen.

1.2 Anforderungen: professioneller Kunstunterricht

Der derzeitige Kunstunterricht ist durch neue Zielsetzungen im Kontext von Kompetenzstandards gekennzeichnet. Die gestalterische Praxis wird mit dem Wissen um Kunstwerke verschiedener Kulturkreise sowie mit Gegenwartskunst ergänzt, auch durch die Auseinandersetzung mit Alltagsphänomenen, durch Atelier- und Museumsbesuche, Architekturbetrachtung usw. Es bedarf hoher Professionalität, nicht nur um die pädagogischen, sondern auch um die fachlichen Anforderungen einzulösen. In der Regel sollten innerhalb der Grundschulzeit vielerlei Materialerfahrungen, Verfahren, Themen und Techniken vermittelt werden. Die Inhaltsbereiche sind dabei auf die Lebenswelt der Kinder bezogen.

Lernbereiche und Methoden

Allen Orientierungen voran stehen die beiden wesentlichen Determinanten des Kunstunterrichts, das Bild und die Kunst. Aber auch der Körper, das Material, die Medien oder die Natur sind Inhaltsfelder, denen curricular ein breiter Raum zugewiesen wird. Ziele sind dabei das Fördern bildnerisch-ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, das Lehren von Kenntnissen in den Bereichen historischer und zeitgenössischer Kunst, Alltagskultur und medial vermittelter Welt, das Eingehen auf die Entwicklung der Bildsprache

und der Rezeptionskompetenz von Kindern und Jugendlichen, das Vermitteln von Fertigkeiten in den Bereichen

- Malerei,
- Zeichnung,
- Druckgrafik,
- im plastischen,
- räumlichen und
- performativen Gestalten,
- im gestalterischen Umgang mit digitalen Medien und
- im szenischen Spiel oder
- von fachspezifischen Methoden- und Organisationsformen.

Zu diesen fachlichen Grundlagen hinzu kommt die Wertschätzung der gesellschaftlichen Relevanz des Faches Kunst mit seinen ausgleichenden Wirkungen hinsichtlich der multikulturellen und heterogenen Voraussetzungen von Kindern, das intensive Initiieren und Begleiten von Gestaltungs- und Rezeptionsprozessen, die Kreativitätsförderung sowie eine sichere Diagnose- und Beurteilungskompetenz zur Leistungsbewertung.

Fachkenntnisse und Methoden flexibel anwenden

Auch wenn diese Auflistung der fachlichen Fundamente konsensfähig erscheinen mag, existieren doch zum Teil unterschiedliche Auffassungen zur jeweiligen Gewichtung der genannten Aspekte. Während für die einen Lehrkräfte die Vermittlung von Kunstwerken als Voraussetzung für die Teilhabe am kulturellen Leben im Vordergrund steht, verteidigen die anderen die mediale Bilderwelt oder auch im Gegensatz dazu die Naturerfahrung als schülerorientiertes Gegenstandsfeld im Kunstunterricht. Kompensatorische Konzepte rücken die individuelle Förderung in den Fokus, prozessorientierte Ansätze das Prinzip des experimentellen Selbsterkundens.

Als ein tragendes Prinzip des Kunstunterrichts ist seine Handlungsorientierung zu nennen, die in ein ausgewogenes Verhältnis von Produktion, Rezeption und Reflexion münden muss. So können beispielsweise Phasen bildnerischer Praxis zwar experimentelle Anteile beinhalten, müssen jedoch auch das Erlernen von Gestaltungsgrundlagen wie Rhythmus, Spannung, Dynamik, Duktus, Kontraste, Komposition usw. beinhalten. Das Fördern der psychophysischen und sensomotorischen Fähigkeiten darf nicht alleine im Matschen und Sudeln enden, sondern sollte in Gestaltungsprozesse überführt werden.

Kunstunterricht reflektieren

Die Anforderungen an zeitgemäßes Unterrichten sind hoch: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Interdisziplinarität und Individuali-

sierung berücksichtigen, Lernstände diagnostizieren, auf ein heterogenes Schülerklientel reagieren, verschiedene Lernerfahrungen einbeziehen, auf Sprachschwierigkeiten eingehen, Leistungserwartungen transparent darstellen, Kompetenz fördernde Rückmeldungen geben, kooperatives Verhalten, Kommunikation und Werthaltungen fördern usw. Hinzu kommen die komplexen organisatorischen Lernarrangements, die im Kunstunterricht hergestellt werden müssen, um den individuellen Ausdruckswünschen der Schüler entgegenzukommen und zugleich Anregungen für weitere Gestaltungsvorhaben zu bieten. Unterricht zu reflektieren bedeutet nicht nur, über die Planung operationalisierbarer Unterrichtsschritte und die Lernwege einzelner Kinder nachzudenken, sondern darüber hinaus mit etwas Abstand und vor allem mit Zeit die eigenen Handlungen im komplexen Unterrichtsgeschehen Revue passieren zu lassen und sichtbar zu machen.

Das Reflektieren kann Zusammenhänge aufdecken, die dazu führen, sich weitere Informationen über einzelne Kinder anzueignen, zusätzliche Perspektiven wahrzunehmen und neue Wege durch schwierige Situationen anzusteuern. Über Unterricht zu reflektieren ist diszipliniertes Nachdenken mit dem Ziel eines Erkenntnisgewinns, der einerseits alternative Handlungsmöglichkeiten im Lehrerhandeln eröffnet und andererseits das Wissen über die Schüler fokussiert, so dass individualisierte Lernwege gestützt werden können. Theorie- und Erfahrungswissen werden im Reflexionsprozess miteinander abgeglichen, die professionelle Handlungskompetenz wird durch die Neuordnung von eigenem Handlungs- und Erfahrungswissen geschärft.

Methodisch strukturiertes Reflektieren des Unterrichtsgeschehens beinhaltet zudem, dass eine klare Strukturierung des Unterrichts kontrolliert werden kann – beispielsweise hinsichtlich folgender Aspekte:

Aspekte einer klaren Unterrichtsstruktur

- Anteil echter Lernzeit durch gutes Zeitmanagement
- Auslagerung von Organisatorischem
- Inhaltsklarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung
- Gesprächskultur, Sinn stiftendes Kommunizieren etwa durch Planungsbeteiligung
- lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln
- Verantwortungsübernahme
- Rollenklarheit
- Absprache von Freiräumen
- Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
- fördernde Rückmeldungen zum Lernfortschritt
- vorbereitete Umgebung durch gute Ordnung

- funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug
- Organisation von Unterrichtsabläufen ohne großen Zeitverlust, wenn Tische abgedeckt, Wasser, Farben und Papiere hergerichtet werden müssen
- reibungslose Strukturierung von Phasenübergängen: Einführung in das Thema, Entwicklung der Aufgabenstellung, Gestaltungspraxis, Gespräche über die Gestaltungsprozesse, Bilder einbeziehen, Reflexionsphasen einbinden

1.3 Inhalte: Wahrnehmen, Darstellen, Erkennen, Gestalten

Das präzise Wahrnehmen, das gezielte Darstellen, das Erkennen von bildnerischen Ausdrucksmitteln und möglichen Sinngehalten sowie das bewusste bildnerische Gestalten sind Lerninhalte des Kunstunterrichts, die sukzessiv und aufeinander aufbauend entwickelt werden müssen. Die vier Komponenten – Wahrnehmen, Darstellen, Erkennen und Gestalten – sind einerseits ästhetische Erfahrungsfelder, die für sich stehen, andererseits aber auch Gegenstandsbereiche, die in einer hierarchischen Abfolge zueinander zu sehen sind. Denn erst wenn das bildnerische Darstellen über geschulte Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse in intentionale Gestaltungen mündet, die formale bildnerische Mittel mit bestimmten Bedeutungsgehalten in Einklang bringen, können Materialien, Verfahren und bildnerische Mittel bewusst zur Gestaltung angewendet werden.

Wahrnehmen

Das Wahrnehmen zu fördern, beinhaltet nicht nur, vielerlei Materialerfahrungen zu ermöglichen, haptische Qualitäten sowie die Verarbeitungsvarianten von verschiedenen Materialien kennenzulernen, sondern auch das exakte Beobachten, genaue Betrachten von Formen, Oberflächen, Funktionen usw. zu schulen. Wahrnehmungsvorgänge sind immer selektiv und lassen sich fokussieren, je nachdem, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Die visuelle Wahrnehmung zu sensibilisieren, ist nur ein Teil des Kunstunterrichts, im szenischen Spiel steht die Körperwahrnehmung im Zentrum, im Umgang mit Ton die taktile Wahrnehmung, beim Bauen mit Holz das motorische Geschick usw.

Die Wahrnehmung zu schärfen heißt, auf ästhetische Phänomene aufmerksam zu werden und Kunstwerke hinsichtlich ihrer Farben, Formen und Kompositionen mit Genuss aufzunehmen.

Abb. 1.1: Pferdeherde (Pascal, 12 Jahre)

1.4 Ziele: Kulturteilhabe und Bildkompetenz

Grundsätzlich geht es im Kunstunterricht um die Ausbildung des gestalterischen Vermögens und die Kreativität der Person. Voraussetzung hierfür ist das Schärfen der Wahrnehmungsfähigkeit, die Sensibilisierung der Sinne, genaues Beobachten, das Erkennen von Gestaltungsprinzipien sowie das Kennenlernen von Bildender Kunst und kulturellen Erzeugnissen. Ergebnis des Kunstunterrichts sollten bildnerische Kompetenzen sein, die nicht nur das Verfügen über ein eigenständiges bildnerisches Ausdrucksrepertoire erlauben, sondern auch über eine genussvolle wie kritisch reflektierte Teilhabe an Kunst und Kultur. Die Teilhabe an Kunst und Kultur zeigt sich nicht nur im Kennenlernen von Kunstwerken aus verschiedenen Epochen und kulturellen Kontexten, sondern auch im Umgang mit unserer visuellen Alltagskultur, die sich je nach kulturellem Kontext unterscheidet und sich mit diesen Differenzen auch in den bildnerischen Äußerungen von Kindern darstellt. Die aktive Teilhabe an Kunst und Kultur spiegelt sich bereits im Schulalltag: Ausstellungen werden präsentiert, Schulfeste organisiert, Theaterstücke inszeniert usw. Hierbei werden künstlerische Ausdrucksweisen und Verfahren geschult, Präsentationsformen geübt und die Kontexte verschiedener Schüler unterschiedlicher kultureller Herkunft kennengelernt. Der Beitrag des Kunstunterrichts zum Schulleben (Ausstellungen im Schulhaus, Ausgestaltung von Veranstaltungen) repräsentiert darüber hinaus die Leistungen der Schüler nach außen, speziell in der Wahrnehmung von Schulleitern, Eltern und Lernenden, was die Persönlichkeitskompetenz der Kinder stärkt.

Im Hinblick auf den Umgang mit Kunstwerken sollen die Schüler im Laufe der Grundschulzeit fähig werden, Kunstwerke auszulegen, zu deuten und ansatzweise zu interpretieren. Sie sollen lustvoll assoziative Zugänge finden können und versuchen, diese Bezüge mit ihren eigenen Erfahrungen und ihrem Wirklichkeitserleben in Verbindung zu bringen.

Hierbei helfen exemplarische Kenntnisse über Künstler und Epochen, die sie im Laufe ihrer Grundschulzeit erwerben. Ein nachhaltiges Interesse an Kunst stellt sich dann ein, wenn die Kinder von der Beschäftigung damit profitieren, das heißt, wenn sie die Auseinandersetzung mit Kunstwerken als persönliche Bereicherung empfinden – sei es, indem sie Erkenntnisse über ihr eigenes Dasein erhalten, ein Werk in seinem bildnerischen Gefüge genießen können oder indem sie Impulse für eigene Ausdrucksformen gewinnen. Vielleicht werden historische Gegebenheiten interessant, über die die Kunstwerke berichten, oder Gegenwartskunst fasziniert aufgrund von Provokation und Ungewöhnlichem. Bei der Vermittlung von Kunstwerken ist die Verzahnung von Produktion und Rezeption selbstverständlich. Das heißt, dass die Lernenden sich einem Werk aktiv nähern, evtl. selbst dazu bildnerisch arbeiten usw. Im Anschluss wird Wert auf die Reflexion und die Präsentation des ästhetisch-praktischen Tuns gelegt.

Produktive und rezeptive Bildkompetenzen

Sowohl rezeptiv als auch produktiv soll den Schülern Bildkompetenz vermittelt werden. Im Hinblick auf die Bildproduktion bedeutet Bildkompetenz, Fertigkeiten in der Anwendung unterschiedlicher bildnerischer Techniken zu besitzen (z. B. grafisches, farbiges, räumliches, szenisches, digitales Gestalten), Sachverhalte altersadäquat darstellen zu können, mit eigenen Bildern Erfahrungen artikulieren und Bilder als visuelle Botschaften gestalten zu können. Dass in die Bildkompetenz auch die Medienkompetenz eingeschlossen ist, versteht sich von selbst.

Hinsichtlich der Bildrezeption bedeutet Bildkompetenz, dass die Schüler zu Bildern einen persönlichen Bezug herstellen und diesen formulieren können, dass sie Bilder beschreiben (z. B. benennen der Bildgegenstände, Machart, Komposition) und davon die jeweilige Wirkung von Bildern auf den Betrachter ableiten sowie in Ansätzen verschiedene Bildfunktionen unterscheiden können. Das bedeutet, die Kinder lernen,

- Bilder als Botschaften zu erkennen,
- Bildaussagen sprachlich zu formulieren und

- die Verwendung von Bildern in unterschiedlichen Zusammenhängen zu reflektieren.

Die Verknüpfung von Produktion, Rezeption und Reflexion ist ein Grundprinzip des Kunstunterrichts: Denn zur bildnerischen Praxis gehört auch das Anschauen von Kunstwerken, Alltagsobjekten, Medienbildern oder Architektur. Die Reflexion über Form und Funktion, Gestaltung und Wirkung, Komposition und Farbe, Rhythmus und Streuung, Ruhe und Spannung in den Bildern usw. wirkt wiederum auf das Gestaltungsvermögen der Kinder. Hierzu gehört auch das Reflektieren über die im Unterricht entstandenen Arbeiten, wozu auch eine gelungene Präsentation in entscheidendem Maße beiträgt.

Verknüpfung von Produktion, Rezeption und Präsentation

Im Zentrum der Unterrichtssequenzen steht immer auch das Präsentieren der bildnerischen Ergebnisse. Einerseits werden damit Präsentationsformen kennen gelernt, und es wird die Kompetenz, Ausstellungen zu konzipieren und zu organisieren, erworben. Andererseits verbindet sich mit dem Vergleich der Arbeiten auch die Chance einer gemeinsamen Leistungsbeurteilung. In eine Beurteilung der bildnerischen Leistung sind mehrere Faktoren einzubeziehen: Zu reflektieren ist immer das eigene ästhetische „Vorurteil". Das heißt, dass der persönliche „Geschmack" nicht in die Bewertung einfließen darf. Darüber hinaus ist der individuelle Leistungsfortschritt des Kindes zu berücksichtigen, denn das Darstellungsvermögen der Kinder unterscheidet sich z. T. erheblich. Einziger Maßstab für eine Bewertung der bildnerischen Leistung sollte keinesfalls die Fähigkeit zur abbildgenauen Darstellung der Wirklichkeit sein, sondern vielmehr sollten Kriterien wie Ideenfindung, Komposition, Ausdruck, Verwendung bildnerischer Mittel, Mitarbeit, Sozialverhalten usw. für eine Bewertung herangezogen werden. Darüber hinaus ist eine Gesamtnote ausgewogen aus allen Bereichen ästhetischer Praxis zu ermitteln (Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Bauen und Konstruieren, Umgang mit Medien, szenisches Spiel usw.).

1.5 Voraussetzungen: Bildsprache verstehen

Gestalten bedeutet, einer Idee ein bestimmtes bildnerisches, musikalisches, räumliches, körperliches usw. Erscheinungsbild zu geben. Dieses Komponieren unterliegt erlernbaren Regeln – unter Berücksichtigung der bildnerischen Ausdrucksweisen von Kindern. Daher ist es von außerordentlicher Bedeutung, über eine genaue Kenntnis der Entwicklung des bildnerischen Vermögens zu verfügen. Die bildnerische Beschäftigung ist grundsätzlich

für Kinder von zentraler Bedeutung, weil sie hilft, sich mit der Umwelt und dem Alltagsgeschehen, den eigenen Gefühlen, den Wünschen und Ängsten auseinanderzusetzen, denn eine Strukturierung und Ordnung des emotional geprägten Eindrucks muss dem bildnerischen Ausdruck vorangehen. Darüber hinaus können Inhalte mitgeteilt werden, die manchmal sprachlich nicht kommunizierbar sind – deshalb nicht, weil Sprache immer konventionalisiert ist, Bilder hingegen unmittelbar nicht Zensiertes zum Ausdruck bringen können. Insofern kommt dem bildnerischen Gestalten in mehrfacher Hinsicht eine besondere Bedeutung für die Entwicklung des Kindes zu: Es trägt zur Aneignung von Wirklichkeit ebenso bei wie zu deren Verarbeitung. Kinderzeichnungen sind zugleich Mittel zur Auseinandersetzung mit der Umwelt auf bildnerische Weise. Die dargestellten Inhalte sind stets mit subjektiven Emotionen verknüpft, die sich – individuell verschieden – in den symbolischen Ausdrucksformen spiegeln.

Ordnen, strukturieren, gliedern

Über innere und äußere Bilder kommunizieren

In bildnerischen Prozess, etwas von Innen nach Außen zu bringen und ihm in ästhetischer Form Gestalt zu verleihen, wird geordnet, strukturiert und gegliedert, um zu einer Form zu finden. Und innerhalb dieses Formfindungsprozesses wird das Erlebte verarbeitet – in der Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen. Im Produktionsprozess beobachten wir oftmals Versunkenheit und Konzentration, weil der ganze Mensch einbezogen ist und die volle Aufmerksamkeit im ästhetischen Tun gebunden ist.

Erlebnisse, die Kinder beschäftigen, finden sich in ihren Kinderbildern: Ebenso wie Freunde und Familie, die gebaute Umwelt, Tiere, Kindergarten oder Schule bestimmen die Fernsehbilder, Medienerlebnisse, immer wiederkehrende Feste sowie der Zyklus der Jahreszeiten das Alltagsleben der Kinder und somit auch häufig die Motivwahl. Die mit den jeweils dargestellten Inhalten stets verknüpften Emotionen durchdringen alle Dimensionen der kindlichen Entwicklung und finden ihren Niederschlag in den bildnerischen Äußerungen. Diese sind dabei nicht nur „Spiegel der Seele", denn die Repräsentation von etwas durch ein bildnerisches Mittel beinhaltet das über die Darstellung hinausgehende, spezifische gestalterische Element im Produktionsprozess. Bildnerisches Tun ist nicht bloße Transposition von inneren Bildern in deren Vergegenständlichung, sondern wird durch den Gestaltungsprozess und die damit einhergehenden emotionalen Implikationen geprägt. Die Darstellung vermittelt Inhalte des Lebensgeschehens in der Verschränkung von Motiv und gestalterischem Ausdruck und teilt da-

durch symbolisch etwas über das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt mit.

Auch wenn ein altersanaloges Fortschreiten in der Bildsprache der Kinder offensichtlich ist, ist vor entsprechenden Alterszuordnungen jedoch zu warnen. Denn Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich. Heterogene Entwicklungsvoraussetzungen und Lebensbedingungen führen zu verschiedenen bildnerischen Leistungen, zu Entwicklungssprüngen und zum Übergehen bestimmter Entwicklungsphasen.

Bildsprache auf der Fläche

Auch wenn etwa ab dem vierten Lebensjahr das formale Zeichengefüge gefestigt ist und die Darstellungsschemata stabil sind, ist die Darstellung noch durch das motorische Tun und die Rhythmik im Zeichnen bestimmt. Bewegungsfreude, Darstellungsabsicht und Mitteilungscharakter sind konstitutiv für die Prozesse bildnerischen Gestaltens. Hinzu kommt bei vielen zeichnerischen Aktivitäten das Moment der aktiven Veränderung von Wirklichkeit, etwa Gegenstände mit Gesichtern lebendig werden zu lassen. Diese sogenannte Anthropomorphisierung drückt die emotionale Verbindung der Kinder zu Menschen oder Gegenständen aus. Zudem versuchen Kinder sich selbst in dem Anderen zu sehen – etwa in der dargestellten Figur, im Haus, im Baum, im Tier usw., wobei Eigenes dem Anderen zugeschrieben wird und zur Selbstidentifikation führt.

Bis zum sechsten Lebensjahr entwickelt das Kind allmählich Zeichen und Formen, die schließlich ein sicheres Darstellungsrepertoire für diverse Ausdrucksformen gewährleisten. Betrachten wir exemplarisch die Entwicklung der Menschdarstellung:

> Zunächst entstehen die sogenannten Kopffüßler, einigermaßen runde Gebilde mit Zeichen im Inneren und nach außen wegstrebenden Linien. Der Kopf steht für den gesamten Mensch, der Mensch ist eine Einheit. Aus dieser Einheit heraus greift das Kind nach außen und stellt sich auf die Beine. Punkte oder Kreise stehen für die Augen. Der Mensch wird sukzessiv ausdifferenziert mit Haaren, Ohren, Nase, Mund und Füßen. Es spielt auch keine Rolle, ob das Kind plastiziert, am Computer oder mit einem herkömmlichen Stift auf Papier zeichnet: Die Darstellungsformen bleiben in ihrer Bildsprache gleich.

Die Phase bildnerischer Ausdrucksformen im mittleren Kindesalter wird in der Regel als „Schemaphase" gekennzeichnet. Einzelne Bildelemente werden zunehmend an den Flächenkoordinaten orientiert ausgerichtet. Es ent-

wickelt sich eine stabile, gerichtete und relationale Flächenorganisation. So kann sich eine räumliche Anordnung durch das Errichten von vertikalen figurativen Elementen auf einer horizontalen Stand- oder Bodenlinie ergeben. Viele Richtungsunterscheidungen tragen zur Erweiterung der Binnendifferenzierungen bei. Wenn sich die Darstellungsorganisation der Kinderzeichnung stabilisiert hat, werden Bilderzählungen lesbar (Richter 1987, 95).

Gestaltungswechsel

Auffälliges Merkmal im Verlauf der bildnerischen Entwicklung während der ersten Schuljahre ist der Gestaltungswechsel vom anschaulich-expressiven Charakter zum ausformulierten, schematischen Organisationsstil. Während in den ersten beiden Schuljahren, so Richter (1987, 59), die Bildstruktur von anschaulich-bildhaften Lösungen geprägt ist, hängt die nachfolgende Struktur zunehmend von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab, die assoziatives Kombinieren symbolischer Vorstellungen als zeichnerische Konstrukte ermöglichen (s. Abb. 1.2 und 1.3). Die beiden Darstellungen spiegeln deutlich den formalen und intentionalen Wandel der kindlichen Bildsprache. Während im linken Bild die Figur eher vom kindlichen Wissen über die Menschdarstellung zeugt (Körperteile, Gliedmaßen usw.) und so auch additiv zusammengesetzt wird, gestaltet der Drittklässler (rechts) die Person als einheitliches Ganzes mit vielen Details, möglichst wirklichkeitsgetreu, basierend auch exakter Beobachtung.

Abb. 1.2: Familie (Ina, 7 Jahre)

Abb. 1.3: Porträt (Arthur, 11 Jahre)

Die Erstklässlerin zeichnet den Kopf, setzt Hals Körper, Arme, Hände, Hose, Beine, Socken und Schuhe Stück für Stück hinzu und ordnet die Person in der Regel auf der Bodenlinie an. Einfache Symbole für das Gemeinte wie Augen, Nase, Mund, Hände sind völlig ausreichend. Der Junge hingegen legt Wert auf eine korrekte Farbigkeit (Hautfarbe), eine perspektivische Darstellung der Nase, einen fein gezeichneten Mund, differenzierte Augen, Augenbrauen, einen Zusammenhang von Körper, Hals und Kopf usw. Hier zeigt sich im Gegensatz zur fröhlichen, expressiven Figurengruppe eine ernsthafte, exakt wahrgenommene Selbstdarstellung.

Bildsprache: Entwicklung der Darstellungsformen und Farbigkeit

Während zu Beginn der Zeichentätigkeit zunächst vorrangig grafisch gestaltet wird und die Farbwahl meist dem linearen Tun untergeordnet ist, zeigt sich häufig im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren eine große Freude an den Lieblingsfarben, die unabhängig vom Dargestellten verwendet werden. Erst allmählich entsteht ein Interesse an wirklichkeitsnaher Farbgebung, die sich in der Verwendung von Gegenstandsfarben äußert. Das Interesse gilt nun einer möglichst detailgenauen Wiedergabe der Wirklichkeit. Der Mensch wird in seinen Bewegungen beobachtet und entsprechend dargestellt: Die Figur ist eine Einheit, die gedreht werden kann und sich variierend im Profil oder von vorne zeigt. Parallel zu dieser Entwicklung bleibt allerdings das Interesse an Materialien und Farben, Kontrasten, Bewegung, Rhythmus, Oberflächen usw. erhalten. So kann es durchaus vorkommen, dass die bildnerische Intention beim Gestalten einem prozessualen Darstellungsinteresse folgt, das an Bildwirkungen und Bildveränderungen orientiert ist und weniger an bestimmten Ausdrucksbedürfnissen. Viele Kinder stellen auch ungegenständliche Bilder her, die aus der Freude an der Farbe, am Material oder an der Bewegung resultieren.

Bildsprache im Raum

Das Formen, Bauen, Basteln, Sammeln und Ordnen sind Bereiche ästhetischen Verhaltens, genauso wie das Zeichnen und Malen. Mit bestimmten Materialeigenschaften oder Handlungsformen im Umgang mit Gegenständen verbinden sich jeweils spezifische Gestaltungspotenziale. Das dreidimensionale Tun nimmt im Grundschulalter breiten Raum ein, so dass eine Steigerung der entsprechenden Fähigkeiten zum Bauen, Basteln, Sammeln usw. ebenso gefördert werden muss wie das Zeichnen und Malen. Das räumliche Gestalten beginnt mit der Materialsuche, vielleicht auch damit, eine Materialsammlung anzulegen. Das Sammeln ist für Kinder aus verschiedenen Gründen bedeutungsvoll: Sammlungsgegenstände dienen unter anderem als Erinnerungsstücke, die Entdeckungen, Erfahrungen und

Handlungen repräsentieren. Sie können Erlebnisse gedanklich wachrufen und dokumentieren zugleich die individuelle Entwicklung. Dadurch können Sammlungsobjekte zwischen der Außenwelt und der Vorstellung von Geschehnissen im Inneren vermitteln. Sammlungsobjekte bieten häufig einen bestimmten ästhetischen Reiz, der visuell, haptisch oder olfaktorisch sein kann.

Mit dem Sammeln eng verbunden ist das Ordnen. Gesammelte Materialien und Gegenstände werden nicht wie beim Basteln umgestaltet, sondern in irgendeiner Weise aufbewahrt. Beim Zusammenstellen bilden sich Ordnungen, die allerdings häufig keinen erkennbaren Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Aufreihen, Stapeln, Häufen, Schichten, Aneinanderlegen usw. sind Handlungsschemata, die dazu führen, sich Wissen über die Dinge anzueignen und zu klassifizieren. Beim Gestalten mit den gesammelten Stücken werden Gegenstände ihres ursprünglichen Funktionszusammenhangs enthoben und in einen neuen Kontext eingebettet. Dennoch bleibt das Wissen um die eigentliche Funktion der Dinge erhalten.

Entwicklung räumlichen Gestaltens: bauen, formen, konstruieren

Plastisch formen und skulptieren

Beim Formen mit Ton oder Erde, Knete oder Sand zeigt sich die Bildsprache der Grundschulkinder ähnlich wie beim Zeichnen und Malen. Die Figuren werden häufig zunächst auf der Fläche Stück für Stück zusammengesetzt, prägnante Merkmale hervorgehoben. Einfache Tierformen bieten sich an, erste Erfahrungen mit plastischen Materialien zu sammeln. Sukzessiv können komplexere Elemente hergestellt werden, die auch mit einem Zugewinn an technischem Wissen und Können einhergehen – etwa den Bedingungen, die für einen keramischen Brand erforderlich sind. Das plastische Tun kann mit Ton und anderen Materialien wie Papiermaschee entwickelt und beispielsweise für die Gestaltung von Spielfiguren genutzt werden.

Skulpturale Verfahren anzuwenden, also abtragend zu arbeiten, fällt Grundschulkindern recht schwer, da ein erhebliches Maß an abstrahierendem Vorstellungsvermögen notwendig ist, um etwa aus einem Stück Seife eine Form herauszuarbeiten. Zumindest in Ansätzen, beim Schnitzen von Ästen oder in weichem Holz sollte auch das skulpturale Arbeiten gelernt werden. Zum Ende der Grundschulzeit kann es gelingen, aus einfach zu bearbeitenden Materialien wie Schaumstoff oder Bauschaum, Gips oder Knete Gegenstände mit klaren Formumrissen herauszumodellieren.

Bauen und konstruieren

Rauminstallationen sind hingegen mit Grundschulkindern sehr gut möglich, denn Sechs- bis Zwölfjährige lieben Bau- und Konstruktionsspiele. Diese zeigen sich im Herrichten von Räumen

- mit Decken und Tüchern,
- Kisten und Brettern,
- im Produzieren von Gegenständen wie Puppen,
- beim Spielen im Sand und mit anderen Naturmaterialien oder aber
- als angeleitetes Tun, wie etwa im Modellbau.

Hier bieten sich konstruktive Verfahren mit Papier und Pappe an, um damit zu gestalten.

Während im Umgang mit Alltagsgegenständen, Abfallprodukten und Naturstoffen das entdeckende Tun im Zentrum steht, werden die Kinder mit industriell gefertigten Spielprodukten angeleitet, ihre baulichen und technischen Fertigkeiten zu entwickeln. Räumlichkeit wird durch die eigene Bautätigkeit erlebbar und verfügbar gemacht. Das Ausprobieren ungewohnter Lösungswege und die Antizipation von Lösungsprinzipien fördern das technische Verständnis. Die intensive und ausgeprägte Bautätigkeit zeichnet sich durch differenzierte Funktionalität und Konstruktionsvielfalt sowie durch eine formenreiche Bausprache und durch Raumausdehnung aus. Improvisiertes, spontanes Gestalten mit unterschiedlichen Materialien fördert das Umdenken und Neuorganisieren von bestimmten Funktionen – so können der Tunnel aus Papprollen und die Brücke aus Küchenutensilien ein hervorragendes Spielfeld für kleine Autos bedeuten.

Abb. 1.4: Fliegendes Pferd (Rosanna, 8 Jahre)

Natur, Medien und Spielformen

Spezielle Bedeutung erhalten im unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien die Naturstoffe, da sie zugleich immer auch eine Beschäftigung mit Natur implizieren. Das Sammeln von Blüten und Stöcken, Früchten und Steinen und ähnlichen Dingen als Voraussetzung der Gestaltung trägt dazu bei, sich mit Naturphänomenen zu befassen und es kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Ästhetische Erfahrungen mit und in der Natur können dazu beitragen, die Naturwahrnehmung zu schärfen, sowie das Material der Natur als Gestaltungsmittel zu erkennen.

Der sukzessiv sich erweiternde Mediengebrauch und diverse Varianten szenischen Spiels können beispielsweise am Ende der Grundschulzeit in eine Trickfilmproduktion münden. Gerade die selbstständige Entwicklung einer Projektidee, die Durchführung und Präsentation eines Projekts ist ein wichtiges Ziel im Kunstunterricht am Ende der Grundschulzeit.

1.6 Ästhetisches Vermögen: Spiel, Wissbegier, Sinnsuche

Kinder besitzen im Vorschulalter und in den ersten Jahren der Grundschulzeit großes Vertrauen in ihre bildnerischen Fähigkeiten. Sie malen und zeichnen mit enormer Ausdruckskraft, spontan, direkt und originell. Immer wieder wird in der kunstpädagogischen Literatur beklagt, dass die Ausdrucksfähigkeiten der Schüler mit der Schemaphase am Ende der Grundschulzeit konventioneller werden und dass der Gestaltungswille abnimmt. Als Ursache werden defizitäre wirklichkeitsanaloge Darstellungsfähigkeiten genannt, die den Wunsch nach gegenstandsgetreuer Abbildung nicht einzulösen vermögen. Allerdings könnte es ebenfalls sein, dass sich das Interesse der Kinder und Jugendlichen einfach nur auf andere Ausdrucksbereiche verlagert (z. B. Kleidung, Schmuck) oder dass die Schüler ihrem Mitteilungs- und Kommunikationsbedürfnis nun bevorzugt sprachlich nachkommen (z. B. Tagebuch schreiben).

Die Bildsprache der Kinder verändert sich gegen Ende der Grundschulzeit.

Es wird nicht mehr nur unmittelbar dargestellt – spontan, klar, lebendig und prägnant, sondern auch über das Dargestellte reflektiert: Das Werk soll der Wirklichkeit entsprechen, möglichst exakt abbilden, einen bestimmten Ausdruck vermitteln usw.

Die eigenen Ansprüche an das bildnerische Vermögen wachsen, es wird verglichen, geprüft und nach immer neuen Ausdrucksformen gesucht. Für das gezielte und bewusste Gestalten benötigen die Kinder am Ende der Grundschulzeit nicht nur Hilfestellung, um ihr zeichnerisches Können zu verbessern, sie brauchen auch zeitgemäße Angebote, um weiterhin mit Engagement und Intensität zu gestalten. Beispielsweise könnten der Wunsch nach Realitätsorientierung, Detailgenauigkeit und perspektivischer Darstellung auch mit Hilfe der Fotografie eingelöst werden. Das unmittelbare Zeichnen, Malen und Umgestalten erlaubt das Darstellen unmöglicher, fantastischer, witziger Motive und Geschichten. Das Verfremden von Objekten ist eine weitere Möglichkeit, einerseits dem Wunsch nach Abbildgenauig-

keit zu entsprechen, andererseits aber auch kreative Bildideen zu entwickeln.

Ästhetisches Verhalten und bildnerische Entwicklung

Die Begriffe „ästhetisches Verhalten", „bildnerische Entwicklung" oder „Bildsprache" machen deutlich, dass sich das Fortschreiten gestalterischen Tuns nicht nur auf das Zeichnen beschränken lässt, sondern auch die weiteren Bereiche ästhetischer Praxis umfasst.

Im ästhetischen Verhalten durchdringen sich spielerische und gestalterische Produktionsprozesse. Die Intensität des ästhetischen Verhaltens hängt mit der stark ausgeprägten Spielfähigkeit zusammen. Spielen ist auch noch in diesem Alter die Hauptbeschäftigung der Kinder, die hervorragend beherrscht wird. Erfahren ästhetische Verhaltensweisen wie Bauen, Basteln, Sammeln u. Ä. keine kontinuierliche Förderung, treten sie als ästhetische Ausdrucksmittel zum Ende der Kindheit meist wieder in den Hintergrund. In diesem Alter ist nicht nur eine spezielle Veranlagung für produktives ästhetisches Verhalten festzustellen, auch die Fähigkeit zum rezeptiven Kunsterfahren ist eine besondere. Denn mit der Spielfähigkeit geht einher, dass Kinder für ästhetische Erfahrungen besonders empfänglich sind, denn sowohl symbolbildendes Vermögen, Flexibilität und Fantasietätigkeit, als auch wechselnde Symbolhandlungen, neuartige Bedeutungszuweisungen, Verfremdungen und Umbildungen prägen Verhaltensweisen im Spiel, die von ästhetischen Prozessen durchdrungen sind.

Fließende Übergänge von Spiel und gestalterischem Handeln

Grundschulkinder zeigen sich vorwiegend offen, unvoreingenommen und interessiert gegenüber Kunstwerken. Aus dem Blickwinkel von Erwachsenen sind die Wirklichkeitsmodelle von Kindern im Aufbau befindlich und somit wenig gefestigt, für die Kinder sind ihre Wirklichkeitsmodelle vollständig und stabil. Aufgrund der weniger tradierten Vorstellungen von Wirklichkeit sind Grundschüler meist neugieriger und aufgeschlossener gegenüber allem Fremden und Neuen als Jugendliche und Erwachsene. Die kindlichen Wahrnehmungsraster fußen zwar auf einem engeren Erfahrungsspektrum, erlauben jedoch zugleich weniger vorgefasste und kategorisierte Sichtweisen. Ihr intrinsisch motiviertes, drängendes Bedürfnis nach Erfahrung, Wissen und Weltaneignung zeigt sich u. a. auch in der Suche nach Widerständigem, nach Irritation, in der Differenz zum Anderen (vgl. u. a. Rumpf 1991). Je nach Anregungen, die dem Kind zur Verfügung gestellt werden, kann es Neues dazulernen. Außerdem bereitet Kindern die Suche nach Sinngebung als genuin menschlicher Tätigkeit Freude. Diese Form der

Sinnkonstitution stellt bei der Begegnung mit Kunst eine besondere Herausforderung dar.

Die Suche nach Widerstand, Differenz und Komplexität wird dabei ebenso angesprochen wie Momente von Überraschung und Spannung. Offene Bedeutungszuweisungen und Möglichkeiten des Sinnstiftens kommen dem kindlichen Forscherdrang entgegen. Und das Erproben vielfältiger Produktionsverfahren entspricht dem alterstypischen Verlangen nach Experiment und Exploration.

Neugier und Experiment

Kinder verfügen über ästhetische Fähigkeiten, die später von einseitig kognitiven und sprachlich-diskursiven Zugängen zur Wirklichkeit überlagert werden. Die spezifische Disposition für ästhetisches Verhalten in der mittleren Kindheit geht mit den Bedürfnissen der Kinder nach Teilhabe an der Wirklichkeit einher:

- Neugier,
- Wissbegier,
- Experimentieren und Entdecken,
- Aufmerksam werden,
- Sinnstiften,
- Umdeuten,
- Variieren noch nicht festgelegter Bedeutungen,
- Offenheit gegenüber Unbekanntem usw.

bedingen das ästhetische Vermögen. Diese Fähigkeiten und Verhaltensweisen lassen sich schwer fassen, während etwa kognitive Fähigkeiten messbar, prüfbar und darstellbar sind. Vor allem im Kontext Schule dominiert die kognitive Leistung über die sinnlich-symbolische, anschauliche und leibliche Fundierung von Wissen und Handeln und vernachlässigt die Vielgestalt der kindlichen Erlebens- und Ausdrucksformen. Zu Beginn der Grundschulzeit verfügen die Kinder über fantasievolles Denken, über sinnlich-symbolische Zugriffsweisen auf Wirklichkeit, die von Anschauung, Empathie, Imagination und leibsinnlicher Wahrnehmung bzw. Erfahrung getragen werden.

Flexibilität, Intensität und Lebenswelt

Im Spiel wie auch im Gestalten findet ein Prozess statt, der von Intensität und Flexibilität, von Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität sowie von fantasievoller Vorstellungsbildung gekennzeichnet ist. Gemeinsamer Nenner von spielerischem und bildnerischem Verhalten ist aus psychologi-

schem Blickwinkel deren Funktion für das Kind, nämlich die handelnde Auseinandersetzung mit der Lebenswelt. Darin eingeschlossen sind die Rekapitulation und Verarbeitung von Lebensgeschehen sowie die Aneignung und die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit.

> Im spielerischen „So tun, als ob" werden ebenso wie etwa beim Zeichnen und Malen, Bauen und Basteln Wirklichkeitsszenarien entworfen, die Fantasietätigkeit und Symbolbildung voraussetzen und fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit.

Will man die ästhetischen Potenziale der Kinder fördern, gilt es, bei ihrem altersspezifischen Ausdrucksvermögen anzusetzen und Angebote zu machen, das Ausdrucksrepertoire zu erweitern. Ebenso wie Sprache durch Hören und Sprechen und Schreiben und Lesen ausgebildet wird, ist es notwendig, das bildnerische Vermögen von Kindern auf möglichst vielfältige Weise zu fördern, auch durch die Beschäftigung mit Bildender Kunst und gestalteten Alltagsphänomenen sowie gebauter Umwelt.

Bezüge zur Lebenswelt: Die Bedeutung des Kunstunterrichts vermitteln

In einem Lebensumfeld, das sich permanent ändert, ändern sich auch die Ausdrucksbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Dies spiegelt sich nicht nur in gewählten Motiven. Computerspiele und Werbegrafiken, Fernsehbilder und Videofilme prägen das ästhetische Verhalten vermutlich ähnlich wie das IKEA-Design und die Autoindustrie. Ein Unterricht, der sich an aktuellen ästhetischen Interessen ausrichtet, kann dazu beitragen, dass die Lernenden die bildnerische Mitteilung als persönliche Bereicherung erfahren – etwa im Hinblick auf berufliche Perspektiven: Der Friseur muss zum Entwerfen neuer Haarschnitte Skizzen machen, die Landschaftsgärtnerin sollte einen Garten entwerfen, der Schreiner muss ein Möbelstück zeichnen oder der Schneider ein Kleidungsstück entwickeln können. In vielen Berufen ist das bildnerische Gestalten eine professionelle Notwendigkeit – ganz abgesehen von Bühnenbildnern, Designern oder Architekten usw., deren Basis generell das Zeichnen ist. Wird diese immense Bedeutung des Kunstunterrichts für das spätere Leben vermittelt, sind die Schüler eher bereit, das Fach ernst zu nehmen, sich zu konzentrieren und Anstrengungsbereitschaft zu zeigen.

1.7 Konsequenzen: Zeitgemäß unterrichten

Die Anforderungen an einen gelingenden Kunstunterricht sind hoch: Die Unterrichtsinhalte werden zwar von den Lehrplänen vorgeschrieben, doch sie sind abhängig von Zielgruppen, Institutionen, aktuellen Umständen

usw. Dazu existiert eine immense Diskrepanz zwischen dem Unterrichtsalltag und den immer neu formulierten theoretischen Ansprüchen. Heterogene curriculare Vorgaben erschweren die Orientierung, insbesondere in ihrer Neuformulierung als Standards. Bildungspolitisch und meist auch von Eltern- und Schülerseite wird dem Fach wenig Relevanz zugesprochen, so dass immer neue Argumente die Bedeutung des Faches zu untermauern versuchen.

Lehrende erhalten großen Handlungsspielraum zwischen dem Üben und dem Experimentieren, eng geplanten und offenen Unterrichtssettings ebenso wie in der Beurteilung. Die Leistungsbewertung setzt die kontinuierliche Begleitung der Kinder voraus. Eingehende Lernstanddiagnosen und die individuelle Förderung der Schüler sollen fester Bestandteil des Unterrichts sein. Kunsthefte, Tagebücher, Ausstellungen und verschiedene Präsentationsformen tragen zur Wertschätzung der Schülerleistungen bei und helfen, einen Kunstunterricht zu gestalten, der für alle Schüler persönlich bedeutsam und nachhaltig bereichernd ist. Denn nur wenn es gelingt, das Kind zu begeistern und zu berühren, können kreatives Vermögen und alternatives Denken entwickelt werden.

Spontaneität, Zufall und kalkulierte Gestalt

Gestaltungsprinzipien vermitteln, Experimentierfreude fördern

Als eine spezielle Herausforderung des Kunstunterrichts erweist sich immer wieder der Spagat zwischen einer streng operationalisierten Vermittlung von Lerninhalten (z. B. Einüben bildnerischer Mittel, Kenntnisse über die Verarbeitung von Werkstoffen, Erlernen von Deutungsrepertoires) und dem kreativen, experimentellen, spontanen Schaffensprozess. Das Erproben vielfältiger Produktionsverfahren wird beim Experimentieren ebenso angesprochen wie der Moment von Überraschung und Spannung. Ziel des Experimentierens im Kunstunterricht ist es, durch das experimentelle Handeln die Bildsprache der Schüler zu erweitern und neue, unkonventionelle Ausdrucksmuster oder spezielle ästhetische Reize zu erzielen. Hierbei werden entsprechende Techniken erprobt, Wirkungen beobachtet, analysiert und ausgewählt. Im Experiment werden neue Materialien ausprobiert, es wird optischen Reizen nachgespürt, um die entwickelte Zeichensprache in die Bildkonzepte aufzunehmen. Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen, die Ausdeutung der Formbildungen und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozess. Dem Experimentieren kommt also eine wichtige Funktion zu: Die aus dem Experiment mit unterschiedlichen Materialien, Mitteln und Verfahren resultierenden stofflichen Reize fordern in besonde-

rer Weise zum ästhetischen Tun auf, stoßen Ideen und Gedanken an. Allerdings: Experimenteller Umgang mit Gestaltungsmitteln kann leicht zur Effekthascherei werden, wenn es lediglich darum geht, einen vordergründig sensationellen ästhetischen Reiz herzustellen. Ohne eine Reflexion der kalkuliert eingesetzten formalen Ergebnisse hinsichtlich ihres Ausdruckswertes, bleibt das Experiment folgenlos für der Erkenntnisgewinn der Schüler. Die Bedeutung grafischer Spuren oder der Bezug von Motiv und Gestaltgebung müssen diskutiert werden. Andernfalls führt das Experimentieren zu beliebiger Spielerei.

Freiräume für gestalterisches Handeln

Bildnerische Erfahrungen benötigen Freiräume zum Experimentieren und Erforschen sowie zum intensiven Befasstsein mit künstlerischen Ausdrucksformen. Offene Handlungsformen und Werkstattunterricht können die herkömmlichen Methoden des Kunstunterrichts ergänzen, denn gerade der Kunstunterricht bietet die Möglichkeit, Lerninhalte nicht kleinschrittig und operationalisiert zu offerieren, sondern sogenannte Kunst nahe Methoden anzuwenden, „werkstattorientierte" Lehrformen, die sich am experimentellen, individuellen Tun der Schüler orientieren und die sich die Wissbegier, Neugierde, die Lust zum Experiment und den Forscherdrang von Kindern nutzbar machen. Kinder benötigen vor allem genügend Material, um vielerlei einfache grafische, malerische, plastische und spielerisch-konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten erproben zu können. Es sollte eine Materialvielfalt geboten werden, die das Experimentieren ebenso erlaubt wie eine gründliche Materialkenntnis.

Das selbstständige Erfahren und Erproben von Farben, Pinseln und anderen Zeichengeräten, plastischen Massen, Holz, Nägeln usw. erfordert eine sorgsame Arbeitsorganisation, die eingehend mit den Kindern geübt werden muss. In einer Materialüberflutung ist kein Werkstoff mehr interessant, ebenso wie zu wenig Fülle oder auch zu viel Vorbereitungsaufwand die Lust am bildnerischen Tun erheblich schmälern kann. Deshalb sollte in zweierlei Hinsicht beachtet werden: Einerseits benötigen Kinder neue Anregungen, das heißt, immer wieder kann ein neues Malmittel oder ein neues Arbeitsgerät hinzukommen, so dass zugleich die Motivation zum bildnerischen Gestalten neue Impulse erhält. Andererseits muss der Arbeitsplatz in einer Weise organisiert sein, dass Gestaltungsvorhaben ohne großen Aufwand realisiert werden können. Eine gute Organisation und Ordnung der Materialien ist Voraussetzung, um mit zwei, drei Handgriffen den Arbeitsplatz in eine künstlerische Werkstatt zu verwandeln.

Werkstattunterricht: Neugierde und Forscherdrang stärken

Lernen und Üben

Jedoch: Es muss auch Unterrichtsphasen geben, in denen die Kinder bestimmte Techniken und Verfahren lernen und üben. Handwerkliches Können, das Beherrschen von Techniken und Verfahren, Gestaltungskompetenz und der souveräne Umgang mit Kunstwerken, Alltagsbildern, Architektur und Design fördern das Selbstbewusstsein und stärken das bildnerische Tun. Hierfür bedarf es sachlicher Erklärungen und Erläuterungen, Kriterien zum Betrachten von Bildern, Strukturen zum handwerklichen Vorgehen und zum sorgsamen Umgang mit Werkzeugen und Geräten. Kinder benötigen Sicherheit in ihrer Gestaltungskompetenz und im Umgang mit Techniken und Verfahren. Diese Sachkompetenz ist notwendige Voraussetzung für offene, experimentelle Prozesse.

Ziele: Bildkompetenzen und handwerkliches Können verknüpfen

Für eine zielorientiert vermittelte Sachkompetenz gibt es immer wieder Phasen, die der klassischen Unterrichtsstruktur (Anstoß/Motivation/Einstieg, Erarbeitung/Auswertung/Reflexion, Transfer) folgen, z. B. wenn ein Kunstwerk betrachtet wird, wenn bestimmte Techniken und Verfahren eingeführt werden oder ein Thema gestalterisch bearbeitet und gelöst werden soll.

Fächer verbindendes Arbeiten

Interdisziplinäres Arbeiten im Kunstunterricht ist in zweierlei Hinsicht eine Chance: Erstens bietet die Kunst vielerlei thematische Bezüge in andere Fächer hinein, die es erlauben, Verknüpfungen herzustellen, Beziehungen zu erkennen und sich umfassend einem Sachgebiet in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit zu nähern. Beispiele hierfür sind:

- Werke aus Naturmaterialien, die Korrelationen zum Sachunterricht aufweisen,
- Bildergeschichten, die Texte im Deutschunterricht integrieren,
- Zahlenfolgen in der Kunst, die sich im Mathematikunterricht erarbeiten lassen,
- historische Kunstwerke mit biblischen Motiven, die im Fach Religion besprochen werden können,
- Klangskulpturen, die den Transfer zum Musikunterricht anbieten.

Zweitens ermöglicht interdisziplinäres Arbeiten eine flexiblere Stundenverteilung im Lehrplan, so dass längere Arbeitsphasen als im 45-minütigen Unterricht möglich sind.

Im Grundschulunterricht bietet sich eine interdisziplinäre Themenwahl insbesondere dann an, wenn die verschiedenen Fächer ohnehin in der Hand einer Lehrerin liegen. Vielfach knüpfen die Themen des Kunstunter-

richts an der Lebenswelt der Kinder an, manchmal ergeben sich automatisch folgerichtige Anschlüsse an den Deutsch- oder Sachunterricht: Mensch, Umwelt, Jahreszeiten, Natur, Bücher usw. sind nur wenige Themen, die sich für das interdisziplinäre Arbeiten anbieten.

Kreativität fördern

Die Förderung kreativer Kompetenzen zielt auf die Einfalls- und Denkflüssigkeit und auf die Qualität der Ideen. Als weitere kreative Kompetenz ist die Originalität festzuhalten, die sich in unkonventionellen bildnerischen Umsetzungen und Interpretationsvarianten zeigt. Problemsensitivität zu fördern heißt, Empathie für das Dargestellte (in Rezeption und Produktion) zu schaffen, sowohl für Farbe, Form, Komposition – aber auch Einfühlungsvermögen in Bildszenen/Bildgegenstände zu entwickeln. Anregungen für die Imaginationsfähigkeit befördern ebenso die kreative Kompetenz wie das Durchhaltevermögen und die Anstrengungsbereitschaft. Neugier, Interesse, Überraschung, Humor, Inkongruenzen verbinden zu können, Selbstständigkeit, Toleranz und das Ertragen von mehrdeutigen Sachverhalten, anderen Meinungen usw. zeichnet zudem die kreative Person aus, Eigenschaften, die es zu unterstützen gilt.

Der Stolz auf das Hervorgebrachte und das damit verbundene Erfolgserlebnis stärken die Persönlichkeit in besonderem Maße. Die Freude über selbstständige Lösungen motiviert, auch in anderen Bereichen aktiv, flexibel, innovativ und eigenständig mit Problemen umzugehen. Insbesondere in schwierigen Lebensphasen, die Identitätskrisen mit sich bringen, wirken sich die mit den Gestaltungsprozessen verbundenen Erfahrungen positiv für das Selbst aus und zeigen sich in Selbstbewusstsein und Zufriedenheit.