

**Kunst Pädagogik Partizipation**

herausgegeben von

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urlaß

Tanja Wetzel

Jutta Zarembo

**MitEinAnder**  
**Zur Praxis einer partizipatorischen**  
**Kunstpädagogik in der Grundschule**

**Buch04**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Layout Umschlag: Konstanze Schütze

Artwork: Frida Brenne

© kopaed 2013  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
fon: 089.68890098  
fax: 089.6891912  
email: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

Druck: Kessler Druck + Medien, Bobingen

ISBN 978-3-86736-164-4

## Inhalt

Andreas Brenne, Christina Griebel, Mario Urlaß Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule	7
<i>MitDenken</i>	
Andreas Brenne „ab ovo“. Eine empirisch gestützte Betrachtung über Strukturen und Potenziale kindlicher Bildungsprozesse	15
Mario Urlaß Teilhaberschaft und Eigenes. Künstlerische Bildung in der Grundschule	25
Christina Griebel MIT EIN ANDER in Schule und Hochschule	37
Max Fuchs Partizipation zwischen Politik und Pädagogik. Zum Deutungsrecht bei pädagogischen Begriffen	49
Oliver Emde, Bernd Overwien Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen	59
<i>MitMischen</i>	
Stephan US open pARTicipation!? EinBlick aus der künstlerischen Praxis	69
REINIGUNGSGESELLSCHAFT (RG) Politiken des Raumes. Strategien und künstlerisches Handeln	77
Wolfgang Sautermeister Das Betreten des Bildes. Notizen zur Partizipation	83
Eva Sturm Rede für den Duchampgrill (gehalten am 26.9.2009)	87

## MitGeStauten

Thomas Heyl, Lutz Schäfer Der schlechte Geschmack und sein Betreuer	95
Kirsten Winderlich Flug zur Sonne. Zu einem partizipatorischen tanzpädagogischen Projekt und Konzept	107
Susanne Becker Spielbotschaften	113
Felix Löber Auf Freiheitssuche mit Danh Vo. Partizipation an der August-Fricke-Schule Kassel	123
Sebastian Schäuffele Projekt Vorschau/Rückschau. Kooperation der Dr. Weiß-Grundschule und des Hohenstaufen-Gymnasiums Eberbach.	131
Sabine Stange „Ich sehe was, was du nicht siehst – oder: Die Farben Rot, Gelb und Blau“. Kunstprojekt mit einer Vorklasse der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel und der Neuen Galerie im Rahmen des Modellprojektes „Abenteuer Museum“	137
Danielle Rief „Kunst oder was?!“ Ein Podcast mit Grundschulern	143
Mara-Sophie Schmidt, Anne Sliwka Das Projekt „Kinder schreiben ihr eigenes Buch – Schülerinnen und Schüler als Buchautoren“ als Beispiel für mehr Partizipation der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernprozess	149
Boris Gukelberger, Anja Scheffer, Markus Schega FAIR SEIN! 10 Regeln von Kindern für Kinder	157
AutorInnenverzeichnis	167

Andreas Brenne, Christina Griebel, Mario Urлаß

## Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule

*„Ringelreihen,  
wir sind der Kinder dreien,  
wir sitzen unterm Hollerbusch,  
und machen alle Huschhuschhusch,“*

so lautet ein bekannter Reim, der ohne kindliche Performanz nicht mehr als die Formel zur Heraufbeschwörung eines Idylls wäre, das es so niemals gab und auch nicht geben wird. Doch dieser Reim ist Aktion; er wurde und wird von Kindern mit Leben gefüllt. Im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm heißt es hierzu „[...]die Kinder fassen sich bei den Händen, so dasz sie einen Kreis bilden und tanzen einen Ringelreihen. Wie beim mittelalterlichen Reihen wird hierzu gesungen. Andere Ringelreihen haben mehr den Character eines Spieles [...].“<sup>1</sup> Wir fassen uns an den Händen, wir drehen uns immer schneller und schneller, bis die Hände nicht mehr halten und wir hinausgeschleudert werden. Dann kugeln wir uns im Gras und lachen, bis wir völlig außer Puste sind. Oder wir rennen weg und verstecken uns. Oder wir verwandeln uns in forthuschende Tiere. Beim nächsten Mal nehmen wir jemanden in die Mitte...

Kinder spielen, und zwar von Anfang an, immerfort und in Bezug auf andere. Die Bedeutung der Peer-Group artikuliert sich im Kontrast zum faktisch Gegebenen und in der gemeinsamen Performanz. Die Spiele der Kinder werden zwar häufig durch Erwachsene observiert, kommuniziert und kontrolliert; eine erfolgreiche Steuerung von außen jedoch ist ein sinnloses Unterfangen, weil Kinder äußere Einflüsse auf ihre Weise interpretieren und adäquat transformieren. Kindliche Spielpraxis unterläuft die Aneignungsbemühungen institutionalisierter Kontrollinstanzen, die sich seit der Erfindung der Kindheit durch das bürgerliche Zeitalter darum bemühen, Kinder „zu kneten“<sup>2</sup>, um sie in eine gesellschaftlich akzeptierte Form zu bringen. Und das ist gut so, denn anderenfalls wären kulturelle Modifikationen nahezu ausgeschlossen und die Matrosenanzüge des wilhelminischen Zeitalters immer noch das Insignum einer von Militarismus und Intoleranz geprägten Gesellschaft.

Die Kraft, die diese Prozesse steuert, wird seit Schillers Schrift *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen* durch den Begriff des Spiels charakterisiert. Er kennzeichnet dadurch eine menschliche Praxis, in der Verstand und Gefühl synergetisch ausbalanciert werden, um sie in einen ästhetischen Zustand zu überführen, in dem fast alles neu und anders gedacht und gelebt werden kann. Auch 220 Jahre nach Schillers Impulsen ist es immer noch das Spiel, das als die Keimzelle aller Formationen ästhetischer

<sup>1</sup> Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. 33 Bde. München 1999. Bd. 14, Sp. 999 bis 1000  
<sup>2</sup> Vgl. Palla, Rudi: Die Kunst Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik. Frankfurt a. M. 1997.

## Der schlechte Geschmack und sein Betreuer

Die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe haben Kunstwerkstätten für Kinder im Grundschulalter eingerichtet. Schülerinnen und Schüler umliegender Schulen kommen regelmäßig einmal die Woche nachmittags in die Werkstätten der Hochschulen, zum Teil über Jahre.

Diese Kunstwerkstätten sind Orte forschenden Lernens. Das bezieht sich zum einen auf die Kinder als die primären Nutzer. Für sie öffnen sich Möglichkeiten, die sie in der Regel aus ihrem Schulalltag nicht kennen: Sie erleben, dass Aufgaben gestaltbar sind, können weitgehend selbstgesteuert über ihr Vorgehen befinden, können selbstständig Werkzeug und Material nutzen und sich für ihnen gemäße Sozialformen entscheiden. Vor allem aber haben sie etwas, was im Schulalltag mangelt: Zeit.

Forschendes Lernen bezieht sich aber auch auf die Erwachsenen, in diesem Fall die Studierenden. Sie können erfahren, in welchen Wechselbeziehungen und -wirkungen kunstpädagogische Theorien und kunstpädagogische Praxis zueinander stehen können.

Schließlich stellen sich im Kontext des Forschenden Lernens auch strukturelle Fragen, wenn die Perspektive der Schulentwicklung avisiert wird: Wie lässt sich eine Kunstwerkstatt im Unterricht in der Regelschule etablieren? Welche Funktion kann die Kunstwerkstatt im fachübergreifenden Unterricht und in der Projektarbeit spielen, welche Optionen erwachsen daraus für die Schulentwicklung, insbesondere von Ganztagschulen?<sup>1</sup> Im Folgenden werden nicht alle Perspektiven ausgeleuchtet, sondern einige der Aspekte, welche die Kinder und die Lehrpersonen fokussierten.

In den Kunstwerkstätten geht es nicht vorrangig um eine intentionale Didaktik im Sinne eng gefasster bildnerischer Zielsetzungen und deren kleinschrittiger Realisation – in der Kunstwerkstatt geht es um die Grundlegung eines erkundenden, experimentellen Verhaltens.

Zunächst wird angeregt, zu beobachten und zu erkennen, was ist. Vor jeder Intervention steht die Notwendigkeit zu verstehen: Das Verstehen der unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorlieben, das Verstehen kindlicher Handlungslogik sowie das Verstehen von Heterogenität in der Gruppe. Dieses Verstehen zielt auf didaktische und methodische Bewusstheit und damit auf die entsprechenden Möglichkeiten der Intervention: Wie lassen sich Situationen schaffen, in denen ästhetische Erfahrungen gemacht werden können? Wie müssen Umgebungen vorbereitet sein, die entdeckendes Lernen ermöglichen? Wie können Anfangsszenarien initiiert werden, die die Kinder in eine künstlerisch-kreative Bewegung bringen?

Daraus generieren sich weitere Fragen: Kann und will ich als Erwachsener jeden der eingeschlagenen Wege begleiten? Soll ich und kann ich auf die ästhetischen Hervorbringungen der Kinder einwirken?

<sup>1</sup> Zur Frage einer möglichen Integration von Kunstwerkstätten in Ganztageschulen siehe auch: Erbach 2011.

In diesem gemeinschaftlichen Handeln lassen sich wesentliche Impulse für kreative Prozesse ausmachen. Üblicherweise werden Ideen oft nur dann als qualitativ hochwertig und als originell gesehen, „wenn sie ohne erkennbares Vorbild entstanden“<sup>44</sup> sind. Doch gerade Vorbilder und Ideen anderer für die Entwicklung des eigenen Vorhabens nutzen zu können – darin zeigt sich kreatives Potenzial.<sup>5</sup>

Wenn Erwachsene Kinder ermuntern, selbst eine Aufgabe zu finden, wenn sie kreative Entwicklungen eines Ausgangsthemas nicht nur zulassen, sondern sogar provozieren, schwinden gewohnte Steuerungsmöglichkeiten. Eine Aufgabe kann in eine Richtung gehen, die dem Erwachsenen unangenehm ist, sie kann in ihrer Diktion banal werden, das Produkt kann den eigenen ästhetischen Standards nicht genügen etc. Das verursacht Verunsicherungen.

#### Perspektive Erwachsener

Mit der Verschiebung didaktischer Vorstellungen von einer Stoff- und Lehrerzentrierung hin zu einer subjektorientierten Handlungsorientierung wird auch ein neues Verständnis der Rolle der Prozessbegleiter nötig. Sie leitet sich aus der Idee der Selbsttätigkeit der Schüler ab, die Selbstverantwortung für das eigene Tun übernehmen sollen. Voraussetzung hierbei ist zunächst eine „teilnehmende Beobachtung“<sup>46</sup> des Geschehens mit dem Ziel, die Verstehensprozesse der Kinder rekonstruieren zu können. Dieses „Verstehen zu verstehen“ kann nur gelingen, wenn die kindliche Perspektive eingenommen und das Kind als kompetentes Individuum angesehen wird, in dessen Handlungen sich grundsätzlich Sinn verbirgt.

Bildnerische Handlungen sind immer materiell gebunden. Alles, was ein Kind malt, baut oder zeichnet, kann Zugang zu seiner Person und zu den entsprechend zugrunde liegenden Situationen schaffen.<sup>7</sup> Das allmähliche Verstehen des Denkens und Handelns der Kinder wird nicht zuletzt zur Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung.

Beobachtungen dienen aber auch der Beurteilung künstlerisch-kreativer Prozesse: Welche Aspekte spielen eine Rolle, wenn es darum geht, neben den Produkten der Kinder auch die Entstehungsprozesse zu beurteilen? Welche Bedeutung haben dabei personale Aspekte im kreativen Prozess wie erkundendes, forschendes Verhalten des Kindes, welche Bedeutung haben künstlerische Aspekte wie Erfindungsvermögen oder das Vermögen, Vorbilder zu nutzen?<sup>8</sup>

Die im Folgenden vorgestellten Problem-Fälle rütteln an den Grundfesten des Fachverständnisses, weil es um die ureigene Domäne des Kunstpädagogen, die Initiierung, Durchführung und Präsentation von ästhetischen Prozeduren geht.

Dabei wird Ästhetik ausnahmsweise auch als qualitative Kategorie des Ansprechenden und Anspruchsvollen verstanden. Kann die Herausbildung von ästhetischem Urteilsvermögen gefördert werden, wenn ich als Kunstpädagoge nicht selbst durch entsprechende Themen- und Materialwahl auf ein ansprechendes Ergebnis zielen kann? Kann es gar um so etwas wie eine Geschmacksbildung gehen?

<sup>4</sup> Schönpflug 1997, S. 280.

<sup>5</sup> Vgl. Lindström 2007, S.176.

<sup>6</sup> Vgl. Beck/Scholz 2000, Friebertshäuser 2003

<sup>7</sup> Vgl. Langer/Langer/Theimer, 2002, S. 31.

<sup>8</sup> In seinen „Instrument zur Bemessung der kreativen Fähigkeiten von Schülern in den Bildenden Künsten“ ist die „Fähigkeit, Vorlagen zu verwenden“ eines von sieben Kriterien Lars Lindströms (Lindström 2007, S.176 f.).

#### Fallbeispiel 1: Das „Ungeformte“



Abb. 1,2,3,4,5,6,7 – Birks experimentelle Untersuchungen eines Magnetbandes

Experimentieren und untersuchen ist ein üblicher Beginn eines künstlerischen Prozesses, der in der jüngeren Vergangenheit auch kunstdidaktisch aufgearbeitet wurde. Ein offenes, experimentelles, eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten der Kinder zu fördern, ist angesprochenes Ziel der Kunstwerkstatt. Es zeigt sich exemplarisch bei Birk, der im Materialregal der Werkstatt eine alte Cassette entdeckt und das Magnetband herauszieht. Er und die anderen Kinder sind offensichtlich überrascht von der Länge des Bandes. Schon hier und den Untersuchungen in der Folge stellen sich beim Betreuer viele Assoziationen ein, die ihm zugleich „Möglichkeitsräume“ weiterer Untersuchungen und vor allem weiterer Gestaltung aufzeigen: Das Band ist als ein grafisches Element eine Linie im Raum, die im Wechselspiel von „schlaff herunterhängend“ und „gespannt gezogen“ die Frage nach ihrer Qualität anschaulich macht. Auch die folgenden Untersuchungen von Birk liefern Anschauungsmaterial für bekannte bildnerische Kategorien: Das „Linienbündel vs. die Einzellinie“, das Destruieren einer Form mittels Zerschneiden, was zu neuem Material führt und so auf die Kontraste von 'langen und kurzen Linien' weist. In Birks Kurzauftritt mit Perücke zeigen sich performative Möglichkeiten der Künste und beim Messen werden durchaus bekannte künstlerische Zugänge über mathematische oder physikalische Untersuchungen sichtbar.

Jeder dieser Versuche hätte das Potential, Ausgangspunkt eines längeren Gestaltungsprozesses zu sein – Birk ließ aber nach dem skizzierten „Untersuchungs-Flow“ alles stehen und liegen und hatte kein Interesse, „etwas“ aus den Untersuchungen zu machen.

Dieses Verhalten (oder Nicht-Verhalten) hat auch einen provozierenden Charakter, vor allem dann, wenn die Hinwendung zu einem Bild als abgeschlossenes Werk als Ziel verstanden wird. Die Fotografien dokumentieren offensichtlich, dass die Aktionen aber als berechtigte zweckfreie Untersuchungen verstanden werden müssen, die nicht von außen funktionalisiert werden sollen.

#### Fallbeispiel 2: Das Unförmige



Abb. 8,9 – Komplexe Assemblage – Raumschiff

Dieser unförmige, amorphe Materialberg erweist sich bei näherer Betrachtung als hochkomplexe Assemblage. Das Motiv ist ein Raumschiff. Diese Arbeit überfordert auf den ersten Blick: Die handwerklichen Standards spezifischer Materialverbindungen sind durch den Einsatz von Heißkleber und Klebeband nivelliert, das Objekt ist wenig stabil. Die Materialien

sind in einer großen heterogenen Bandbreite gewählt, Holz, ein Pflasterstein, verschiedene Schaum- und Kunststoffe, Pappe, Papier, Folien, etc. Die Verarbeitung folgt keinen Werktraditionen. Oberflächen und Farben wirken völlig willkürlich gewählt, die Form des Raumschiffs scheint keiner technisch-konstruktiven und auch keiner gestalterischen Logik zu folgen. Und doch birgt das Objekt formalästhetische Qualitäten.

Jedes Element hat eine definierte Bedeutung in der Funktion (Kommandobrücke, verschiedene Triebwerksstufen, Versorgung etc.) Jedes Element hat darüber hinaus eine definierte Bedeutung in der Komposition. Die Erscheinung ist malerisch, eine rhythmische Abfolge offener und geschlossener Formelemente, Materialreize und -kontraste, Farbakzente – hier agiert ein Kind bildnerisch traumwandlerisch sicher. Man kann und muss natürlich einwenden, dass das Kind dazu keine Bewusstheit entwickelt, und eine Überhöhung des „genialen“ Kindes durch den Künstler wäre ebenfalls nicht überzeugend. Aber umgekehrt: Wer kann sagen, wie die adäquate Ästhetik für Grundschulkinder zu definieren wäre? Um welche ästhetischen Kriterien könnte es hier gehen?

#### Fallbeispiel 3: Das Ungestaltete

Drei Jungen bauen ein Gefängnis. Sie führen das Thema „Zoo“, das die Gruppe vielfältig bearbeitet hat, auf ihre eigene Art fort. Sie thematisieren das „Eingesperrt sein“ und setzen sich dieser Erfahrung aus. Der Käfig wird aufwändig auf die eigene Größe bemessen. Ein Kind sitzt die ganze Stunde darin.

Manche Kinder, vor allem Jungen, zeigen sich häufig nicht an formalästhetischer Ausarbeitung interessiert. Eine Idee wird nur so weit verfolgt, wie sie funktioniert. In diesem Fall muss der Käfig geschlossen sein. Viel wichtiger als eine Ausgestaltung ist den drei Jungen, dass drei echte Vorhangschlösser angebracht sind. Gilt es einzugreifen, um für eine verträgliche Optik zu sorgen? Oder sind formalästhetische Ambitionen rückwärts orientierte Sentimentalitäten der Kunstpädagogen? Wird die konsequente Selbstaussetzung der Jungen zu einem ästhetischen Pendant, zeigt sich damit ein Wert, der durch entsprechende Kategorien eines erweiterten Kunstbegriffs gedeckt wird?

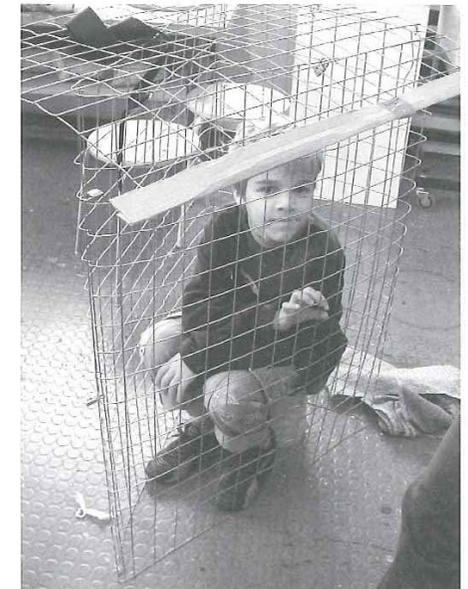


Abb. 10 – Eingesperrt sein

Im Rahmen seiner zwischen 1963 und 1979 durchgeführten umfassenden Studie zum schichtenspezifischen Verhalten der französischen Gesellschaft kam der französische Soziologe Pierre Bourdieu zur Erkenntnis, dass der Geschmack in enger Abhängigkeit zur jeweiligen Schichtenzugehörigkeit steht.<sup>9</sup> In der Folge schuf Bourdieu ein dreistufiges Geschmacksmodell und differenzierte den „legitimen“, den „mittleren“ und den „populären Geschmack“, die er den „Höheren Klassen“, den „Mittelklassen“ und den „unteren Klassen“ zuordnet.<sup>10</sup> Geschmack ist nach Bourdieu nichts Individuelles, sondern stets gesellschaftlich geprägt<sup>11</sup> und „Habitus“ ist deutlich mehr als das äußere Erscheinungsbild des Menschen, das umgangssprachlich diesem Begriff zugeordnet wird:

„Im Habitus kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die Prägung, die er durch diese Zugehörigkeit erfahren hat.“<sup>12</sup>

Dieser Habitus, für den primär die familiäre soziale Situation verantwortlich zeichnet, wird zur „zweiten Natur“ des Menschen. In der Folge entwickelt Bourdieu eine erweiterten Kapitalbegriff, der drei Kapitalformen differenziert: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital.<sup>13</sup> Zwischen diesen Kapitalformen und den Machtstrukturen einer Gesellschaft besteht nach Bourdieu ein enger Zusammenhang. Macht und Ohnmacht bleibt vor allem durch die Weitergabe von sozialem und kulturellem Kapital schichtenspezifisch erhalten. Das kulturelle Kapital bezeichnet Bourdieu auch als „Bildungskapital“, das im Gegensatz zu den anderen Kapitalformen an ihren Entäußerungen gelesen werden kann.

Die Frage des Bildungskapitals spielt im System Schule eine besondere Rolle. Da die Schule beim Erwerb kulturellen Kapitals als zweite Sozialisationsinstanz nach der Familie eine wichtige Funktion übernimmt, könnte man ihr eine ausgleichende Funktion zuschreiben. Diese Betrachtung erweist sich aber schon auf den zweiten Blick als oberflächlich, da die Kinder aufgrund ihres schichtenspezifischen Habitus mit unterschiedlichen Einstellungen und Zugangsweisen zu Fragen kultureller Bildung in die Schule kommen. Dem Lehrer kommt in diesem System eine zentrale Rolle zu, da er die Weitergabe von kulturellem Kapital verantwortet. Die Kultur der Schule orientiert sich aber nahezu ausschließlich an der Kultur des Bildungsbürgertums, dem in der Regel auch der Lehrer entstammt und deren Prägungen den von ihm initiierten Bildungsvorgängen zugrunde liegen.<sup>14</sup>

9 Bourdieu 1987.

10 Bourdieu 1987, S. 37. Als Begriffe der Klassifizierung der „Höheren Klassen“ dienen Annette Treibl auch das „Bildungsbürgertum“ und die „Herrschende Klasse“ (Treibl 2006, S. 234).

11 In seinen Überlegungen zum Geschmacksbegriff versucht Bourdieu aufzuzeigen, dass der „aufgeklärte“ Geschmack im Geiste Kants eine bürgerliche Konstruktion ist. Nach Kant richtet sich die Erkenntnis nicht nach den Gegenständen, sondern die Gegenstände nach der Form der Erkenntnis. Die Dinge erscheinen nicht von selbst, sondern ihre Erscheinung wird erst vom erkennenden Subjekt produziert, weshalb Hans-Georg Gadamer auch von der „Subjektivierung der Ästhetik durch Kant“ sprach. Nach Bourdieu ist Geschmack hingegen kein individuelles Ergebnis persönlicher Bildung, sondern schichtenspezifisch verankert und zum Erhalt des Systems statischer Klassenzugehörigkeiten funktionalisiert.

12 Treibl 2006, S. 226.

13 Unter ökonomischem Kapital versteht er Kapital im konventionellen Sinn als materielles Eigentum. Das soziale Kapital ist hingegen immateriell und meint die Verflechtungen des Individuums in ein soziales Netzwerk und das sich ergebende Potenzial für den Einzelnen. Dieses Material ist immateriell und rein symbolisch, weshalb Bourdieu auch vom symbolischen Kapital spricht. Für Bourdieu ist auch diese Kapitalform ein Mittel der Unterscheidung (siehe Treibl 2006, S. 226f.)

14 „Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikation vornimmt“ (Bourdieu 1987, S. 25).

Der Lehrer unterliegt der großen Gefahr, die unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Schüler nicht zu reflektieren und den Habitus der Schüler mit Begabung gleichzusetzen. Was vom Lehrer als Talent gedeutet wird, ist vielmehr eine intuitiv verstandene Anpassungsleistung, die kulturelle Vereinbarungen bestätigt und soziale Ungleichheiten manifestiert.

Wenn in der Folge nun unterschiedliche Fälle aus der Praxis öffentlicher Kunstwerkstätten geschildert werden, hat dies zum Ziel, die oben beschriebenen Zusammenhänge durch Beispiele anschaulich zu machen.

Es stellen sich Fragen nach den Möglichkeiten, kunstpädagogische Prozesse ohne Basis des eigenen kulturellen Kapitals zu versuchen oder sich zumindest die Spannungen bewusst zu machen, die sich in jedem Beratungsgespräch zwischen Lehrer und Schüler zeigen. Die geschilderten Modellfälle hegen keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder geschlossene Struktur.

#### Der Porsche

Alessio baut aus einem Sperrmüllfund, den eine Studentin in den Materialfundus der Werkstatt überführte, einen „Porsche“. Nur wenige sichere Handgriffe waren nötig, damit dieser Wagen auch die ästhetischen Maßstäbe des erfahrenen Betrachters erfüllt. Zweifellos ein Wurf: Er besticht durch die Einheitlichkeit der Wirkung, erreicht durch die klare Beschränkung auf wenige Farben und Materialien. Diese Strenge zeigt sich auch in der radikalen Reduktion auf nur wenige Grundformen. Schließlich überzeugt auch seine gelungene Proportionierung. In dieser skizzierten Lesart des Porsches zeigt sich ein ästhetische Verständnis, das sich auch in der Art spiegelt, wie das Werk vom Betreuer fotografiert wurde: Es wird vom Erwachsenen inszeniert. Der neutrale Hintergrund entzieht dabei die Kontexte der Werkstattsituation, in der Alessio vielleicht gerade noch mit weiteren Materialien hantiert oder mit seinem Porsche gespielt hatte. Das Werk wird ästhetisch enthoben und museal zu einer neuen Geltung gebracht. Der Vorgang ist mit dem Raumschiff oben vergleichbar. Dort schafft die Präsentation eine Bildeinheit von außen, indem der neutrale Hintergrund das komplex-amorphe Objekt ästhetisch fasst, hier wird die Einheitlichkeit und Lebendigkeit des „Wurfs“ erhöht.



Abb.11 – Alessio Porsche

Ein Mädchen aus der Werkstatt stellt auf einem kleinen Pappstück Korke zu einer Burg und ergänzt diese durch weitere Gegenstände. Die übersichtliche Komposition gefällt und trifft den Geschmack des geübten Betrachters, weil auch hier die einheitliche Farbgebung überzeugt. Reizvoll ist das dabei das Zusammenspiel der unterschiedlichen, lebendigen Oberflächen der Korke mit ihren reizvollen Gebrauchs- bzw. Lebensspuren und der anderen Gegenstände.

In einem zweiten Schritt übermalt das Kind nun diese Komposition. Dabei gehen die oben geschilderten Reize verloren, Farbwahl und Farbauftrag zeugen von keinem ästhetischen Gespür: Nahezu alle vorhandenen Farben werden verwendet, so dass das Ensemble nun in additiver Buntheit nebeneinander steht. Der Farbauftrag lässt keine der beschriebenen Oberflächen stehen, sie verschwinden unter deckenden und pastosen Farbschichten.

Soll der Betreuer die Frage stellen, ob ein Farbeinsatz hier sinnvoll ist oder dem Kind Hinweise zur farbigen Fassung geben, kurz, soll er eine ästhetische Geschmacksbildung anstreben?

Mit dem Aufgeben der klassischen Bildungstheorie scheinen kulturelle Normen als Setzungen verschwunden. Doch auch seit der Orientierung zur 'Bildung von Kompetenzen' anstelle der Vermittlung etablierter kultureller Werte sind die Maßstäbe der Kommunikation im Kunstunterricht noch immer ästhetisch geprägt. Im Bereich der Rezeption zeigen sich diese in Form der vom Lehrer ausgewählten Kunstwerke, im Bereich der Produktion an der kommunizierten ästhetischen Orientierung des Lehrers im Produktionsprozess. Diese Prägungen liegen als kulturelles Kapital Bildungsvorgängen in der Schule zugrunde. Sie müssen reflektiert und in Frage gestellt werden.

Die Werkstattarbeit mit den skizzierten Prinzipien bietet ein ideales Forum, der Frage nach dem kunstpädagogischen Bildungsverständnis nachzugehen. Sie richtet sich zunächst auch an all diejenigen, die sich dem derzeit populären Werkstattprinzip (oder -unterricht) verschreiben, aber offenbar dieses Problem unterschlagen oder doch so enge Ziele stecken, dass die Resultate doch „ansehnlich“ werden. Die Erkenntnis der Fragwürdigkeit der Funktion der Geschmacksbildung muss als kunstpädagogische Frage aber auch den Weg ins Klassenzimmer finden.

Wird dieses Feld aufgegeben, stellen sich existenzielle Berechtigungsfragen, die auch die betreuenden Studierenden spüren. Oft entsteht bei Ihnen ein gewisses „Defizitempfinden“, weil die entstandene Lücke gefüllt werden muss und Betreuerinnen und Betreuer nicht zu Organisatoren von Raum, Material und Werkzeug degradiert werden wollen.

Solche Fragen stellen sich immer dann, wenn ein Bildungsverständnis artikuliert wird, das auf autopoietische Theorien zurückgreift. Der Begriff der Auto-Poiesis ist aber nicht in einer ausschließlich selbstreferentiellen Ausprägung zu verstehen: Unser Verständnis betont die Bedeutung der Inter-Subjektivität im Sinne pädagogisch relevanter gemeinschaftlicher Bildungsprozesse. Es geht dabei nicht um das Bilden unabhängiger Individuen, deren Beziehungen erst nachträglich entstehen.<sup>15</sup>

In symbolischer Visualisierung zeigt sich dieses Verständnis in den vielen Fotografien von Kindern, die in ihre einzelnen oder gemeinschaftlichen Werkprozesse versunken sind. Sie sind

15 Dies ist die übliche Art der Beziehungen im Kunstbereich: Der Künstler produziert in seinem Atelier und öffnet anschließend im Rahmen einer Ausstellung die inter-subjektive Perspektive.

nicht nur Zeugnis des konzentrierten Aufmerkens der Kinder, sie zeigen zugleich das Aufmerken der fotografierenden Studierenden, die diese Konzentration wahr- und aufgenommen haben. Dieses „Aufmerken auf das Aufmerken“ zeigt etwas von der angestrebten Haltung, die Peter Handke in seiner „Kindergeschichte“ als eine Haltung zum Kind beschrieb, die die Fähigkeit voraussetzt, Kinder „sein zu lassen“ und gleichzeitig „rundum Anwesende“<sup>16</sup> zu bleiben.

Was aber berät nun der Lehrer, wenn die Geschmacksbildung kritisch hinterfragt wird? Wie können Gespräche verlaufen, die dem Paradigma des „an-sich-selbst-Arbeitens“ als Werkstattprinzip zumindest auch gerecht werden will?

Das Erkennen dessen, was ist, kann auf der Sachebene durch Fragen („Wie hast Du Deine Aufgabe formuliert, wie funktioniert das, was Du erdacht und gemacht hast?“), auf der prozessualen Ebene („Was hast Du gefunden, erfunden, erfahren etc.“) und auf der personalen Ebene („Wie ist es Dir gelungen in Deine Aufgabe hineinzufinden, wie bist Du mit unvorhergesehenen Momenten oder mit Schwierigkeiten umgegangen?“ etc.) zu einer komplexeren Auseinandersetzung führen. Das Ziel ist Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeurteilung.<sup>17</sup>

Die Gespräche in der Kunstwerkstatt beinhalten immer auch die Produktebene, denn all den skizzierten Fragen stehen die Werke als abgeschlossene Punkte einer un abgeschlossenen Entwicklung der Individuen gegenüber. Sie werden nicht nur bezüglich der oben formulierten Sachstruktur, sondern auch hinsichtlich ihrer formalästhetischen Qualitäten thematisiert. Die Schüler als Berater in ihrer individuellen Lernbiografie zu begleiten bedeutet nicht, dass sich der Lehrer ausschließlich auf das Kind bezieht und dabei seine eigenen ästhetischen Kriterien und Maßstäbe verbirgt. Warum sollen nicht Farbklang, Komposition und Textur etc. etc. zum Thema gemacht werden? So kann im Gespräch über den „Porsche“ die Materialstruktur, die Farbwahl oder auch die Reduktion besprochen werden. Auch wenn das Kind für einzelne formale Kategorien (noch) keinen Begriff hat, und nicht über entsprechende Kriterien verfügt, kann es dennoch einen Erwachsenen erleben, der die Entscheidungen des Kindes wertschätzt und dabei auch seine Maßstäbe einbringt. So trifft die selbst entwickelte Aufgabenstellung auf fremde Maßstäbe – es wächst die Erfahrung, dass das eigene bildnerische Handeln nicht um sich selbst kreist, sondern in vielfältigen Beziehungen steht und sich entwickeln kann. Auch formal.

## Literatur

- Beck, Gertrud; Scholz, Gerold: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1987.
- Erbach, Holger: Die Werkstatt als Lernort. Impulse für den Kunstunterricht. Oberhausen 2011.
- Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore, (Hg.) „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“. Weinheim/München 2003.
- Girmes Renate: (Sich) Aufgaben stelle. Kallmeyer, Seelze 2004.
- Heyl, Thomas: Fantasie und Forschergeist. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken, München 2008.
- Handke, Peter: Kindergeschichte. Frankfurt/M. 1981.
- Langer, Andreas; Langer Hannelore; Theimer, Helga: Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. München 2002.

16 Handke 1981, S. 71.

17 Vgl. Lindström 2007, S.167.

- Lindström, Lars: Kriterien zur Bewertung der kreativen Fähigkeiten von Schülern in den bildenden Künsten. Eine Handreichung für Lehrer. In: Niehoff, Rolf „Denken und Lernen mit Bildern“, München 2007.
- Peez, Georg; Kirchner, Constanze: Werkstatt: Kunst-. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, Nordstedt 2005.
- Schäfer, Lutz: Ein Mangel an Einfluss – die Kunstwerkstatt der PH Karlsruhe. In: Außerschulische Lernorte. Karlsruher Pädagogische Beiträge, kpb 77/2011, Karlsruhe 2011 (Ko-Autorin: Johanna Huber).
- Schönpflug, Wolfgang; Schönpflug, Ute: Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium, Weinheim 1997.
- Treibl, Annette: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Wiesbaden 2006.