

Nadia Bader
Miriam Schmidt-Wetzel
(Hrsg.)

Wirksamer Kunstunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Dorothee Brovelli
Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 22



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas, Ulrich Birtel

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2253-0

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024
Printed in Germany – Druck: ■■Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

Vorworte

NADIA BADER / MIRIAM SCHMIDT-WETZEL

WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT –
EINE EINFÜHRUNG 00

CAROLINE ARNOLD

KUNST IST IMMER KONTEXT 00

NICOLE BERNER

WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT IST STÄRKENORIENTIERT
UND LÖST BEI DEN SCHÜLER:INNEN SOWOHL DENK-
ALS AUCH ERFAHRUNGSPROZESSE AUS 00

BEDA BÜCHI

„ART LOOKS MUCH BETTER ON INSTAGRAM“ 00

KATJA BÜCHLI WEISS

IMMER WIEDER VON ANFANG AN 00

ANDREA DREYER

EINE FRAGE DES PROFESSIONELLEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN
SELBSTVERSTÄNDNISSES 00

BIRGIT ENGEL

KUNSTPÄDAGOGIK IM RESPONSIVEN WECHSELSPIEL
VON WAHRNEHMUNG, GESTALTUNG UND WISSEN.
PLÄDOYER FÜR EIN KRITISCHES, KÜNSTLERISCH OFFENES
UND ZUKUNFTSFÄHIGES BILDUNGSPROJEKT 00

ROBERT HAUSMANN

UNRUHIG-BLEIBEN ALS ANTIDEPRESSIVUM 00

KATJA HOFFMANN	
INSELN SUCHEN. FÜR EINE REFLEXIVE PROFESSIONALISIERUNG	00
MICHAELA KAISER	
„DER KUNSTUNTERRICHT HAT ES MIT EINEM ‚DOPPELTEN‘ ZU TUN“. WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT AUS INKLUSIVER PERSPEKTIVE	00
ALEXANDRA KUNZ	
OHNE FRAGE KEINE ANTWORT	00
CHRISTIANE KÜSTNER	
GENAU WEISS ICH DAS AUCH ALLES NICHT	00
BRIGITTE LIMPER	
ÄSTHETISCHE BILDUNG UND INTERDISZIPLINARITÄT IN DER GRUNDSCHULE	00
CHRISTIN LÜBKE	
„DEAL WITH IT, GO FOR IT, DO NOT TAKE IT FOR GRANTED.“	00
DANIELA RAIMANN	
IM KUNSTUNTERRICHT KOMMT EINE VERLETZLICHKEIT UND VERGÄNGLICHKEIT ZUM TRAGEN, DIE DEM OPTIMIERUNGS- WAHN UND MATERIALISMUS DER MODERNEN GESELLSCHAFT ETWAS ENTGEGENSETZT	00
GABRIELE REY	
DAS UNBEQUEME SUCHEN. IMMER WIEDER NEUE PERSPEKTIVE EINNEHMEN. IMMER WIEDER ANDERS DIE NEUGIER DER LERNENDEN WECKEN	00
NINA RIPPEL	
EIN UNBEHAGABEN MIT DEN FRAGEN – WAS SICH ZEIGT, ABER NICHT GEMESSEN WERDEN KANN	00

LUTZ SCHÄFER	
EIN ANLIEGEN FINDET SEIN VERFAHREN	00
JOHANNA TEWES	
DIE WELT IST IM WANDEL UND MIT IHR DER KUNSTUNTERRICHT	00
INGO WIRTH	
DIE LERNENDEN INS ZENTRUM STELLEN	00
LISA WOLF	
„VIELE WEGE FÜHREN NACH ROM – FINDE DEINEN EIGENEN!“	00
NADIA BADER / MIRIAM SCHMIDT-WETZEL	
PERSPEKTIVE AUF WIRKSAMEN KUNSTUNTERRICHT – EIN ZWISCHENFAZIT	00
■■	
DIE HERAUSGEBERINNEN	000
DIE REIHENHERAUSGEBER	000

LUTZ SCHÄFER

EIN ANLIEGEN FINDET SEIN VERFAHREN



Schäfer, Lutz, Prof. Dr., Leiter Institut für Kunst, Pädagogische Hochschule Karlsruhe; Arbeitsschwerpunkte: Frühe ästhetische Bildung, Kreativität und Kunstunterricht

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson sind aus Ihrer Sicht für die Qualität des Kunstunterrichts besonders wichtig?

Kunst nicht vergessen

Zurecht werden die Systeme „Kunst“ und „Schule“ differenziert und Kunstpädagog:innen vor die Aufgabe gestellt, beide zu integrieren. In der Praxis funktioniert das nur selten. Jahrelange Gewohnheiten als Schüler:innen haben dazu geführt, dass Funktionsweisen von Schule in den Lehrenden internalisiert wurden. Für Lehrer:innen sind implizite und explizite Aufforderungen zum Verständnis von Unterricht oft wirkmächtiger als der Reflex eigener künstlerischer Erfahrungen, die nicht selten zu einer Insel der Erinnerung verkümmern.

Ein künstlerisches Fachverständnis grenzt sich von einem üblichen Lehr- und Lernverständnis ab. Unser Bildungssystem ist noch immer zu weiten Teilen vom Verständnis einer objektiven Welt geprägt, die es rational zu durchdringen gilt. Lehren heißt darin, kategorisierte Erkenntnisse über die Welt vermitteln, die explizit benannt werden können. Demgegenüber steht der Modus der künstlerischen Erfahrung als der eines subjektiven Verhaltens. Dieser besondere Fall der Kunst sollte nicht zugunsten einer Orientierung am eindeutig Lehr- und Lernbaren aufgegeben werden.

Flexibles Fachwissen

Die Fähigkeit und Möglichkeit, Schüler:innen bei ihren ästhetischen Erfahrungen zu begleiten und kreative Prozesse anzubahnen, bedarf nicht nur kompetenter fachlicher Entscheidungen, sondern grundlegender Einstellungen. In ihnen zeigt sich pädagogische Professionalität. Die Tatsache, dass sich künstlerisch-kreative Prozesse nicht lückenlos planen lassen, sondern situative Offenheit erfordern, kollidiert nicht mit pädagogischen bzw. kunstdidaktischen Konzepten, sondern prägt diese. Das künstlerische Denken als Basis eines kunstdidaktischen Verständnisses schließt an allgemeine didaktische Überlegungen und pädagogische Grundsätze an.

Fachliche Kompetenz ist die Basis für künstlerisches Denken. Dies zielt nicht nur auf die Kenntnis über Material und Verfahren ab – heute Tonobjekte zu modellieren und morgen etwas anderes anzubieten. In ästhetischen Bildungsprozessen geht es nicht vordergründig um das Nachvollziehen bildnerischer Verfahren, das auch fachfremd durch Anleitungen oder Tutorials aus dem Internet erworben werden könnte. Im Zentrum eines künstlerisch-kreativen Denkens steht das Interesse an kreativer Veränderung. Der:die Erwachsene kann Aufgaben stellen, die Kinder und Jugendliche zu einem echten, offenen Erkunden verlocken. Er:sie kann auf spezifische Aspekte der gestellten Aufgabe bzw. Anregung fachlich adäquat reagieren, indem unmittelbar auf das eigene Fachwissen zugegriffen wird. Voraussetzung sind eigene bildnerische und handwerkliche Erfahrungen, die im Lauf des Berufslebens ein entsprechend großes Repertoire bilden.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Kunstunterricht für essenziell?**Ästhetische Erfahrungen ermöglichen**

Guter Kunstunterricht orientiert sich an den drei Funktionen der ästhetischen Erfahrung: Produktion, Rezeption und Kommunikation. Da sich ästhetische Erfahrungen nicht theoretisch vermitteln lassen, sondern vornehmlich durch ästhetische Ausdrucksformen gemacht werden, sollte im Kunstunterricht die produktive Funktion im Zentrum stehen und Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts sein – guter Kunstunterricht weist hohe Praxisanteile für die Schüler:innen auf.

Ästhetische Lernprozesse erkennt man an der authentischen bildnerischen Exploration. Bekommen die Schüler:innen Raum und Zeit, um sich ernsthaft auf einen Prozess der Auseinandersetzung einzulassen und nicht von Beginn an zielgerichtet ein fertiges Produkt (Bild) anzustreben? Dürfen sie ‚aus- und rumprobieren‘? Nicht das Erlernen enger Fertigkeiten steht im Mittelpunkt ästhetischer Bildung, sondern die interpretationsoffene kreative

Transformation. Die Veränderung und Verwandlung des Gewohnten in etwas anderes, Neues ist der Kern des kreativen Prozesses.

Durch motivierende Aufgaben entstehen Bilder, über die gesprochen wird. So öffnet sich die personelle Ebene des Bildermachens zur interpersonellen, wenn sich Dritte zum Werk in Bezug setzen und der ästhetischen Erfahrung durch Bewusstmachen, Auslegen und Deuten Sinn gegeben. Mit Dritten sind nicht nur die Lehrkräfte gemeint: Diese achten vielmehr darauf, dass das Annähern an Bilder immer auch an Bildern von Mitschüler:innen geübt und so zum täglichen Brot des Kunstunterrichts wird.

Bezüglich der Rezeptionsprozesse soll die Bedeutungs Offenheit kreativer Prozesse und Werke adäquat kommuniziert werden. Lehrer:innen zeigen ihre Fachkompetenz, wenn sie Kontexte ‚ins Spiel bringen‘, die außerhalb des entstehenden Bildes liegen. Thematisiert werden können nicht nur technisch-materielle Dimensionen, sondern auch inhaltliche Fragen, die auch nach lohnenden Blicken in die Kunstgeschichte und die zeitgenössische Kunst suchen: Durch inhaltliche (innere) und bildnerische (äußere) Vergleiche werden Bezüge zu den Werken der Schüler:innen hergestellt und eigene wie fremde Bilder bewusster wahrgenommen – auf welche Art hat sich diese Künstlerin oder jener Künstler mit gleichen oder ähnlichen Fragen auseinandergesetzt?

Welche Lernumgebungen und Lehr-/Lernformen halten Sie für einen wirksamen Kunstunterricht für besonders bedeutsam?

Lernumgebungen

Eine wesentliche Determinante kreativer Situationen ist die reale Umgebung, der Raum mit seiner Atmosphäre, seiner Einrichtung, seinen Materialien. Dieser sollte seine Funktion als Kunstraum nicht verstecken, sondern im besten Fall von seiner Struktur her sprechen. Ein Raum, der ästhetische Erfahrungen und Eigeninitiative nicht nur zulässt, sondern sogar anregt, muss deshalb ein bewusst gestalteter Teil der pädagogisch-didaktischen Rahmung sein.

Damit sowohl Anregungscharakter als auch Struktur gleichermaßen berücksichtigt werden können, müssen einzelne Merkmale und generelle Anforderungen gegeben sein: Der Raum ist belastbar, d. h. Arbeits- und Farbspuren lassen erkennen, dass bildnerisches Handeln ein selbstverständlicher Bestandteil im Schulalltag ist. Das Mobiliar ist robust und lässt sich variabel einsetzen (im besten Fall Rolllische), Oberflächen laden zum Arbeiten ein und es kann z. B. direkt auf den Boden gezeichnet werden. Die Bodenfläche darf dreckig werden. Aus diesem Grund benötigen auch nicht alle Schüler:innen einen festen Arbeitsplatz mit Stuhl. Gearbeitet wird im Stehen,

Sitzen oder Liegen, weshalb der Bewegung im Raum eine besondere Bedeutung zukommt. Als Sitzgelegenheiten bieten sich stapelbare Hocker an.

Werkzeug und Material

Zur vorbereiteten Umgebung gehört auch Werkzeug, dessen Umgang für die Schüler:innen zunehmend selbstverständlicher und vertrauter werden sollte. Damit dies geschieht, müssen Einsatz und Umgang geübt werden. Das Werkzeug steht beispielsweise auf einem „Werkzeugbuffet“ zur Verfügung, das auch auf einem Rollwagen präsentiert werden kann, um Platz zu sparen. Analog zum Werkzeugbuffet kann es ein Materialregal geben, das je nach Bedürfnissen und Anforderungen gefüllt wird. Dieser Materialfundus sollte möglichst vielfältig sein und neben den bekannten ‚reinen‘ Materialien wie Ton, Papier oder Pappe Materialien bereithalten, die aus einem anderen Verwendungszusammenhang stammen, z. B. Verpackungen wie Milchtüten, Kronkorken oder Plastikschalen, Naturmaterialien wie Blätter, Stroh oder Steine sowie besondere einzelne Fundstücke. Die Ordnung kann nach klassischer Sortierung vorgenommen werden (Holz, Metall, Schnüre, etc.), aber auch nach anderen (ästhetischen) Kriterien (Rundes, Flaches, Weiches, Glitzerndes, etc.). Die Materialien sollten transportfähig in stabilen Kisten gelagert werden, so dass sie im Nu auf Tische oder auf den Boden gestellt werden können.

Wie sieht eine gute Differenzierung/Individualisierung Ihrer Meinung nach im Kunstunterricht aus?

Aufgaben subjektorientiert anlegen

Die individuelle Differenzierung beginnt unbedingt bei der Aufgabenstellung, die so verfasst werden sollte, dass für die Schüler:innen individuelle Spielräume entstehen. Die Planung sollte nicht auf ein erwartetes Verhalten oder ein (fertiges) Bild ausgerichtet sein, sondern Kinder und Jugendliche vor herausfordernde Aufgaben stellen. Diese sind keine Handlungsanweisungen, sondern Fragen, die zu ästhetischen Untersuchungen motivieren. Die Ursprünge können aus drei Perspektiven stammen: Aufgaben können einen inhaltlichen Ausgangspunkt haben, den es (auch) bildnerisch zu explorieren gilt („Wie leben wir 2040?“), können materielle Untersuchungen zum Ausgangspunkt haben („Welche Geräusche kann ich mit Papier erzeugen?“) oder technische Untersuchungen erfordern („Welche Oberflächen von natürlichen oder Alltagsgegenständen ergeben beim Abdrucken besonders reizvolle grafische Strukturen?“).

Abschied vom Kanon

Diese Aufgaben erfordern individuelle ästhetische Suchbewegungen und führen im besten Fall zur Identifikation mit der Aufgabe. Wenn selbständige Bewegungen und Entscheidungen der Schüler:innen zugelassen werden, können diese sich Aufgaben besser zu eigen machen. Das erfordert, die Vermittlung eines mehr oder weniger manifesten „Bildprogramms“ zu überdenken wie auch die Orientierung am Produkt: Diese zielt in der Regel auf die Beurteilung der formalen Qualitäten eines Werks, die sich den Schüler:innen in Form verbalisierter oder visualisierter bildnerischer Kriterien vermitteln. Unter einer subjektorientierten pädagogischen Perspektive muss sich ein solcher Qualitätsbegriff wandeln. Der Qualitätsbegriff darf sich nicht nur auf das verwirklichte Werk beziehen, sondern muss auch die Qualitäten des Prozesses meinen.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen beherrschen, um im Kunstunterricht eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

Situationen wahrnehmen

Neben der Formulierung von Aufgaben muss die Lehrkraft ästhetische Bildungsprozesse auch adäquat begleiten – sie soll den Schüler:innen nichts ‚beibringen‘, sondern ästhetische Erfahrungen ermöglichen und Situationen dabei offen und differenziert zugleich wahrzunehmen. Diese Fähigkeit ist besonders wichtig, wenn die Dynamik in der Gruppe von den eigenen Vorstellungen über den Verlauf der geplanten Stunde abweicht. Eine ‚Beobachtungskultur‘ geht über die übliche Vorstellung von Beobachtung hinaus, die ein Ziel fokussiert und damit von bereits bestehenden Kategorien geprägt ist. Eine aktuelle Situation mit ihren unvorhersehbaren Erscheinungen offen ‚wahrnehmen‘ ist keine triviale Fähigkeit: Nicht nur das zu beobachten, was man zu sehen erwartet bzw. sogar hofft, sondern sich von Situationen überraschen lassen zu können – und das durchaus gern – zeigt Achtsamkeit und die Fähigkeit, in einer vermeintlich gewohnten Situation die Qualität von etwas Neuem erkennen zu können. Nicht Kontrollverlust zu erleben, sondern die ‚Fremdheit‘ einer Situation sogar als anregend wahrzunehmen, verweist auf das eigene kreative Potenzial von Pädagog:innen, das zum Ausgangspunkt einer kreativitätsorientierten Kunstdidaktik wird.

Situationen kommunizieren

Der Wechsel vom Schaffens- zum Kommunikationsprozess ist kein natürlicher Übergang, sondern ein Systemwechsel, denn die verbale Sprache unterscheidet sich grundlegend von der Bildsprache. Für den bildnerischen Prozess bedeutet dieser Wechsel einen Bruch, der bedacht werden muss. Die Schüler:innen sollen ungestört ihre Bilder entwickeln und während des Gestaltungsprozesses nicht genötigt werden, in den sprachlichen Modus zu wechseln.

Über offene bildnerische Situationen zu sprechen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, weil die verbale Sprache die zugrundeliegenden bildnerischen Handlungen nicht einfach spiegeln und erfassen kann. Es gibt vor allem für jüngere Schüler:innen keinen zwingenden Zusammenhang zwischen Bildproduktion und verbal kommunizierter Rezeption. Im Gespräch zwischen Lehrer:in und Schüler:in sollen für die Lernenden nicht durch konkrete Gestaltungshinweise Wege geebnet oder gebahnt werden. Das Suchen der Kinder und Jugendlichen soll nicht durch ein ‚erfahrenes Auge‘ beendet werden.

Fragen wie „Was malst du denn da?“ drängen das Denken und Reden über Bilder in begrifflich gefasste Kategorien, die dem unmittelbaren Geschehen im Moment nicht gerecht werden. Wenn man den Flow von Schüler:innen erkennt, ist es naheliegend, erst einmal abzuwarten und abzuwägen, wann ein Gespräch über das Bild sinnvoll ist. Erwachsene kommunizieren bereits, wenn sie dem Prozess wertschätzende Aufmerksamkeit schenken und damit Präsenz zeigen. Beim Reden über Bilder kann der:die Erwachsene einen ästhetischen Erfahrungsprozess vorleben. Sätze wie „Das sieht aus wie ...“ oder „Das erinnert mich an ...“ zeigen ästhetische Wahrnehmung und regen zu einer gemeinsamen Erkundung des Bildes an. Damit wird deutlich, dass ein Bild weniger Beleg für einen sprachlich gefassten Gedanken ist, den der:die Erwachsene ‚abfragt‘, sondern selbst ein Ereignis und damit Ausgangspunkt zu einer gemeinsamen Erfahrung werden kann. Sprache benennt und kategorisiert dann nicht nur, sie beschreibt auch, assoziiert und fabuliert. Die Schüler:innen nehmen Bilder genauer wahr, knüpfen an ihr Wissen an, assoziieren neue Aspekte und sprechen darüber und machen so vertiefende ästhetische Erfahrungen.

Nachgängige Kommunikation über die eigenen Bilder unterscheidet sich grundsätzlich von prozessbegleitenden Gesprächen. Schon das obligatorische Aufräumen schafft eine zeitliche Distanz zum Schaffensprozess. Wird die praktische Arbeit fortgesetzt, bietet sich eine Bildbetrachtung auch zu Beginn der nächsten Unterrichtsstunde an. Die Wiederentdeckung der eigenen Werke ist dann eine spannende Einstiegsaufgabe. In der Regel greifen die Schüler:innen gerne die freie Anregung der Pädagogin oder des

Pädagogen auf, ihre Entdeckungen in Bildern anderer mitzuteilen. Die Impulse können dabei auch auf Verfahren und andere Besonderheiten gelenkt werden, etwa durch Fragen zur Technik wie „Könnt ihr erkennen, ob Felix die Farbe mit einem Pinsel aufgetragen hat?“ oder „Was hat Erora abgedruckt?“

Die Kommunikation muss sich keineswegs auf das Lehrer:in-Schüler:in-Gespräch beschränken. Lernenden-Tandems können sich während eines Projekts begleiten und in jeder Unterrichtsstunde einmal besuchen. Sie referieren vor der Klasse den ‚Stand der Dinge‘ bei der:dem jeweiligen Partner:in. In Kleingruppen stellen sich Schüler:innen ihre Projekte gegenseitig vor und erkennen gemeinsame Fragen und individuelle Perspektiven. Sie entdecken gleiche Probleme und unterschiedliche Ansätze und Herausforderungen. Leitlinien solcher Gespräche zwischen Lernenden können vorgegeben werden wie auch Aufgaben, die anspruchsvolle Abstraktionsleistungen erfordern, z. B.:

- Beschreiben (das Sehen schulen).
- Frei Assoziieren (verdichtende Annäherungen).
- Transformieren in andere Gattungen:
 - Mit dem Musik-Koffer (Sammlung experimenteller Musikinstrumente) eine kleine musikalische Klang-Komposition arrangieren und präsentieren.
 - Einen Romantitel / einen Liedtitel / eine Schlagzeile für das Bild finden.
 - Aus der Adjektivliste 2 Adjektive finden, die mit dem Werk korrespondieren und 2, die das offensichtlich nicht tun.
 - Im Materialregal einen Gegenstand finden, der dem Bild nahekommt.
 - Das Bild mit Alltagsgegenständen vergleichen (Handy, Schlüsselbund, Spitzer): Was sind die Gemeinsamkeiten, was die Unterschiede?

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Kunstunterricht besonders zu achten?

Inhalt – Thema – Aufgabe

Jedes Kunstwerk und jedes bildnerische Werk stehen in einem inhaltlichen Kontext. Bei Rezeptionsprozessen werden das Zusammenspiel von Inhalt und Form fokussiert, bei Produktionsprozessen inspiriert das Wechselspiel von (subjektiver) inhaltlicher Erschließung und Formfindung den Gestaltungsprozess. Bei der Unterrichtsplanung besteht die Gefahr, dass Lehrer:innen zu Beginn des Planungsprozesses bereits direkt auf die zu formulierende „Aufgabe für die Schüler:innen“ zielen oder eine bereits existie-

rende übernehmen, samt mitgelieferter visueller Vorbilder. Dies führt zu einem verkürzten Prozess der Auseinandersetzung, der für die Schüler:innen meist direkt von einer Gestaltungsaufgabe zum Bild (der „Arbeitsauftrag“) führt. Das Auslassen des grundlegenden Dreischritts „Inhalt – Thema – Aufgabe“ öffnet für die Schüler:innen aber nicht den Raum, sich inhaltlichen oder materiellen Fragen mittels Exploration und Recherche zu nähern. Gerade diese Annäherungen mittels bildnerischer Versuche und gedanklicher Auseinandersetzungen sind echte konstruktive Leistungen, d. h. ästhetische Erfahrungen. So erhalten auch die bildnerischen Mittel eine größere Bedeutung. Kinder und Jugendliche können erleben, dass bildnerische Techniken kein Selbstzweck sind. Vielmehr sind sie – entsprechend der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs „technē“ – als Mittel zum Erreichen eines Vorhabens zu verstehen. Eine Verfahrensweise wird nicht erlernt, um sie an einem ‚passenden Thema‘ probenhalber anzuwenden, sondern umgekehrt: Ein inhaltliches Anliegen findet ein passendes Verfahren. Die Lehrperson kann Fachwissen also bedarfsgerecht und flexibel in die Situationen einbringen, um dem Projekt entsprechende Impulse zu geben.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Kunstlehrer:innen, die sie für guten Kunstunterricht umsetzen können?

Bilder vergessen

Der erste Reflex der Unterrichtsplanung ist häufig der Blick auf ein bestimmtes Bild. Dies kann ein erinnertes Bild aus der eigenen Schul- oder Studienzeit sein, genauso kunsthistorische oder alltagsästhetische Bilder. Den Reflex, aus ‚fertigen Bildern‘ eine Aufgabe für die Schüler:innen abzuleiten, sollte man kontrollieren. Sollten Bilder, zum Beispiel nach dem Besuch einer Ausstellung oder des Besuchs des Unterrichts der Kollegin inspirieren, sollten sie abstrahiert werden, dass der eigentliche Inhalt herausgelesen und bzgl. seines Potenzials geprüft werden kann. Dieses Potenzial liegt darin, Schüler:innen zum offenen, sinnlichen und geistigen Erkunden zu inspirieren, im Dreieck Inhalt, Material und Technik aus einem Prozess der bildnerischen Auseinandersetzung zu einem Gestaltungsvorhaben zu finden.

Professionalität bedeutet, Situationen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche handlungs- und entscheidungsfähig sein können, die das Potenzial zu ästhetischen Erfahrungen und damit zu einer kreativen bildnerischen Auseinandersetzung haben. Ästhetische Erfahrungen gelingen nur dann, wenn das Individuum Diskontinuität erlebt und etwas unmittelbar seine Aufmerksamkeit erregt. Das Ereignishafte eines solchen Moments kann man

nicht einfach ‚herstellen‘ – hier bedarf es einer sensiblen ‚Inszenierung‘ durch den:die Kunstpädagog:in zum Auftakt der Stunde. ‚Fremdheit‘ ist die Voraussetzung, ihnen auch neu zu begegnen.

Nicht schön sein müssen

Dabei stören Vorurteile erheblich, denn Bilder müssen nicht schön sein und haben auch keine dekorative Funktion. Es können auch nicht nur ‚bildnerisch Begabte‘ ästhetisch agieren. Vor allem sollte der:die Kunstlehrer:in nicht ans Bild denken – in der ästhetischen Bildung richtet sich der Blick nicht auf die Erwartung eines bestimmten Produkts, sondern orientiert sich an den Möglichkeiten des Moments.

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Kunstunterricht?

Bilder als Mittel und Zielpunkt des Unterrichts zu haben, stellt einen markanten Unterschied zu anderen Fächern dar, in welchen primäre kognitive Lernprozesse im Zentrum stehen und Bilder eine didaktische Funktion haben. Vor allem bei produktiven ästhetischen Erfahrungen kann sich die Individualität der Kinder und Jugendlichen im Kunstunterricht wie in keinem anderen Fach ausdrücken.

Ästhetische Erfahrungen lassen sich aber nicht nur im produktiven, sondern auch im rezeptiven Bereich machen, wenn Schüler:innen eigene und fremde Bilder betrachten. Dies geschieht bereits, wenn sie Spuren ihrer Bilder verfolgen und kontrollieren. Aus den eigenen Aktivitäten entsteht häufig ein Mitteilungsbedürfnis. Die prozessbegleitende Kommunikation ästhetischer Erfahrungen ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Lehrer:innen und ein typisches Kennzeichen von Kunstunterricht, weil sich die Entwicklungsprozesse der Schüler:innen entäußern. Dieses verbindliche ‚Lesen von Bildern‘ schult das genaue Hinsehen und die Beobachtungsfähigkeit in besonderer Weise. Das besondere Potenzial beim gemeinsamen Betrachten der Bilder ist gegenseitige Wertschätzung. Die Entäußerungen der anderen erst einmal wahrzunehmen, ist bereits eine erste Anerkennung. Wenn das eigene Bild andere zu einer Entdeckung und Deutung motiviert, erleben Schüler:innen, dass Bilder eine Beziehung schaffen können.

Erst die Offenheit eines zu gestaltenden Feldes lässt individuelle Wege zu. Unterrichtsverfahren, bei denen Fremdkontrolle im Mittelpunkt steht, lassen für die Ausbildung von Kreativität zwangsläufig weniger Raum. Für den schulischen Bereich spielt diese grundlegende Frage eine entscheidende Rolle. Kunstunterricht sollte so angelegt sein, dass er den Schüler:innen eine Kreativität bedingende Selbständig- und -tätigkeit zumutet.

Wie kann Ihrer Meinung nach ein wirksamer Kunstunterricht aussehen, der über das Fach und die Gegenwart hinaus Perspektiven eröffnet und wie ließe sich dieser (weiter)entwickeln?

In Bildungsprozessen können ästhetische Erfahrungen eine besondere Funktion haben, wenn sie als eine den kognitiven Bereich überschreitende Erkenntnisform verstanden werden, die alle Körperkräfte des Menschen beansprucht. Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrungen sind Momente des sinnengeleiteten Aufmerkens auf ein Phänomen, das sich von einer beiläufigen, alltäglichen Wahrnehmung abhebt. Eine Erfahrung erfordert immer eine Änderung oder Überwindung bekannter Denk- und Handlungsweisen. Von einer ästhetischen Erfahrung kann dann gesprochen werden, wenn es zum Wechselspiel zwischen sinnlichen Wahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen kommt.

So weisen ästhetische Erfahrungen über die konkrete Ebene des Stofflichen hinaus – Formen ästhetisch wahrzunehmen, bedeutet, über die physische Dimension hinaus auch ihre symbolische Seite verstehen zu können. Dabei heißt Bedeutung zu konstruieren nicht nur, die äußere Welt ästhetisch wahrzunehmen, d. h. zu untersuchen, aufzunehmen und zu verstehen – Bedeutung konstruieren heißt auch zu gestalten. Der dialektischen Wechsel zwischen Selbst und Welt impliziert oft unmittelbar auch ästhetische Handlungen – bildhafte, sprachliche oder gestische Entäußerungen folgen unmittelbar.

Die Deutung der dinglichen Umwelt und das Potenzial, auf der Basis ästhetischer Erfahrungen selbst gestalten zu können, begründet ein Bildungsverständnis, das sich in besonderer Weise an künstlerischem Denken und Handeln orientiert. Menschen lernen nicht nur, die Wirklichkeit zu ‚lesen‘, sie entwickeln auch das Bewusstsein, dass sie etwas zu sagen haben. Authentische ästhetische Erfahrungen zielen auf den Umgang mit unbekanntem Situationen und ermöglichen, selbstbestimmt neue Wege zu (er-)finden. Eine künstlerisch orientierte Bildung ermöglicht den folgerichtigen Anschluss an ästhetische Erfahrungen und bildet auch ein Gegenüber zu den Stereotypen einer normativ und ökonomisch geprägten Gesellschaft. Dabei hat gerade das Hervorbringen und Gestalten von Dingen eine anthropologische Dimension und kennzeichnet den Menschen als Spezies, die sich nicht nur in vorgegebenen Umgebungen bewegen, sondern diese auch gestalten kann.

Welche Facette von Kunstunterricht möchten Sie auf visueller Ebene zeigen/hervorheben?

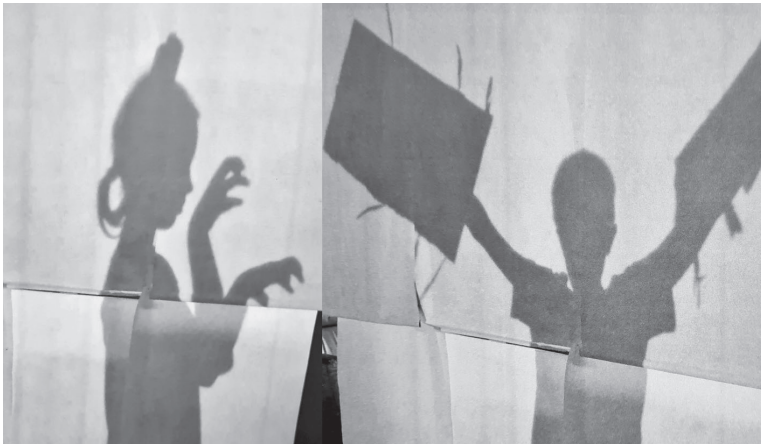


Abb. 1 Katze und Adler aus dem Unterrichtsprojekt „Das Tier in mir“, Konzeption und Durchführung: Anna Laufert, Studentin Lehramt Grundschule Kunst an der PH Karlsruhe, Foto: Lutz Schäfer.

Die Schülerinnen einer vierten Klasse hatten zur Aufgabe, ein Körperteil eines selbst ausgesuchten Tieres plastisch zu gestalten und dieses als Vehikel für eine Selbstinszenierung einzusetzen. Mit Hilfe des Overheadprojektors sollten sie ein ausdrucksstarkes Schattenbild darstellen und sich dabei in Tandems gegenseitig beobachten, beraten und fotografieren.