

Oliver M. Reuter (Hrsg.)

KONSEQUENZEN

für ästhetische Bildung



Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht

kopaed

Oliver M. Reuter (Hg.)
KONSEQUENZEN
für ästhetische Bildung

Oliver M. Reuter (Hg.)

KONSEQUENZEN für ästhetische Bildung

*Empirische Studien und
ihre Folgen für den Unterricht*

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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.

Abbildungen von den Autoren. Bilder auf den Seiten 112, 115, 116, 131 mit freundlicher Genehmigung aus dem Projekt Aufwind (www.menschen-im-aufwind.de)

Cover: Bild aus der Inszenierung von Vermittlungsprozessen durch Anja Skowronski und Pauline Feichtinger. Rechte beim Herausgeber

Wird für Bezeichnungen von Personen der besseren Lesbarkeit wegen lediglich die männliche Form verwendet, schließt dies das weibliche Geschlecht mit ein.

ISBN 978-3-86736-223-8

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Empirische Forschung im Kontext ästhetischer Bildung	7
Oliver M. Reuter	
Die Kunst des Spiels	11
Marie-Luise Dietl	
Sammeln	19
Birgit Rupp	
Kreativität über das Plastizieren fördern	31
Nicole E. Berner	
Experimentieren mit Material	43
Oliver M. Reuter	
Zur historischen Veränderung der Kinderzeichnung	53
Annette Wiegelmann-Bals	
Entwicklung der Darstellungskompetenz beim Zeichnen nach Beobachtung	65
Monika Miller	
Digitales bildnerisches Gestalten	81
Anja Mohr	
Sekundarstufe	95
Das Unsichtbare vermitteln	97
Stefan Mayer	
Gestalten, Tanzen und Darstellen im Sportunterricht	107
Claudia Behrens	
Theaterpädagogische Intervention bei Jugendlichen	125
Wolfgang Schnell	

Künstlerisches Denken lehren?	133
Anna-Maria Schirmer	
Design im Unterricht	149
Robert Schwermer	
Niveaustufen zeichnerischer Kompetenzen	165
Constanze Kirchner/ Julia Geiger	
Räumlich-visuelle Kompetenzen	177
Edith Glaser-Henzer	
Diskurse transdisziplinärer Bildungsprozesse im technischen Gestalten	193
Therese Weber/ Kathrin Käser	
Die Konvergenz von ästhetischer Biografieforschung und Unterricht	205
Lars Zumbansen	
Glossar	215
Autorinnen und Autoren	225

Empirische Forschung im Kontext ästhetischer Bildung

Oliver M. Reuter

Empirische Forschung im Feld der ästhetischen Bildung ist eine noch relativ junge Disziplin. In den einzelnen Sektoren entwickelt sie sich geradezu zögerlich, vor allen Dingen im Vergleich zu anderen pädagogischen Feldern. Forschungsgebiete wie die Theaterpädagogik oder die Tanzpädagogik haben noch zahlreiche weiße Flecken auf der empirischen Landkarte. Im Bereich der Kunstpädagogik gibt es seit Beginn des 21. Jahrhunderts eine Zunahme empirischer Untersuchungen. Dennoch kann lediglich von den ersten Schritten ins weite Terrain des Faches gesprochen werden.

Empirische Forschung im Bereich ästhetischer Bildung wirft ein Licht auf die ästhetische Praxis von Kindern und Jugendlichen oder vermag im Rahmen der Professionsforschung Einblicke in Berufsbilder ästhetischer Bildung zu liefern. Somit ist dieser Bildungssektor nicht durchweg von Annahmen abhängig und kann sich auf fundierter Basis wissenschaftlich weiterentwickeln.

Empirisches Forschen

Einen methodischen Schwerpunkt ästhetischer Bildungsforschung bilden Studien, die >qualitativ ausgerichtet sind. Mit dieser Orientierung soll der Komplexität ästhetischer Praxis sowie ästhetischer Bildungsprozesse Rechnung getragen werden und das Forschungsfeld bis in die Tiefe untersucht werden. Meist handelt es sich bei den Studien um Untersuchungen, die im Rahmen von Qualifikationsarbeiten angefertigt wurden. Mit der Überführung eines Methodenrepertoires in die ästhetische Bildungsforschung, das vor allen Dingen in den Sozialwissenschaften entwickelt, erprobt und verdichtet wurde, gehören empirische Studien auch einem wissenschaftlichen Qualitätsanspruch.

Dies bedeutet, dass die wesentlichen Schritte der Forschungsplanung, der Datenerhebung, der >Transkription sowie der Datenauswertung und der Präsentation der Resultate in der notwendigen Reihenfolge angewandt werden. Zudem werden Gütekriterien, die über Fächergrenzen hinweg als eine Art Primat für empirisches Arbeiten gelten, eingehalten.

Zentrale Instrumente zur Datenerhebung waren lange Zeit die Befragung sowie der Werkbefund/ die >Dokumentenanalyse. Mit der Befragung soll die Perspektive der Untersuchungspartner -vorwiegend Kinder und Jugendliche- auf deren Motive, Darstellungsententionen etc. während einer ästhetischen Praxis ergründet werden. Über den Werkbefund/ der Dokumentenanalyse

können die aus einer ästhetischen Praxis resultierenden Arbeiten untersucht werden. Dies geschieht etwa vor dem Hintergrund, Entwicklungsabhängigkeiten im Darstellungsvermögen ausfindig zu machen.

Inzwischen ist die >Videografie ein wichtiges Untersuchungsinstrument. Zum einen werden hier Filme und Clips untersucht, die Kinder oder Jugendliche selbst erstellt haben. Zum anderen wird die Videografie genutzt, um eine ästhetische Praxis zu filmen oder um Befragungen aufzuzeichnen. Die Videografie bietet den großen Vorteil, gefilmte Prozesse verlangsamt wiederzugeben. Durch die Option, Sequenzen wiederholt ablaufen lassen zu können sowie ggf. einzelne Sequenzen zum Vergleich nebeneinander zu schneiden können diese differenziert und detailliert erforscht werden. Vor allem in der Unterrichtsforschung löst die Videografie die teilnehmende Beobachtung zunehmend ab. Diese ist sehr von subjektiven Eindrücken und Erinnerungen abhängig und leidet unter dem Manko des Unwiederbringlichen von beobachtbaren Prozessen.

Mit der Berücksichtigung ästhetischer Praxis als wichtiges Element von Bildung in größer angelegten Studien (z.B. PERLE, siehe Aufsatz Nicole E. Berner) kommen auch >quantitative Ansätze vermehrt zum Einsatz. Meist ist die Gruppe der an der Untersuchung beteiligten Kinder oder Jugendlichen dann größer als bei qualitativen Studien. Dafür reichen die untersuchten Parameter nicht derart in die Tiefe wie bei qualitativen Studien.

Neben Berners Studie folgen in der vorliegenden Publikation auch die Untersuchung zur Folge theaterpädagogischer Arbeit von Wolfgang Schnell sowie die Studie von Lars Zumbansen quantitativen Leitideen.

In den Beiträgen dieser Publikation nimmt die Darstellung der empirischen Methode und des Settings nur wenig Raum ein. Erläuterndes zu einzelnen Begriffen ist im Glossar am Ende des Bandes notiert. Begriffe, die Sie im Glossar finden, sind mit einem > gekennzeichnet.

Im Bereich der ästhetischen Bildung ist die Anzahl von empirischen Studien nach wie vor überschaubar. Für die meisten Formen ästhetischer Praxis existieren lediglich eine oder sehr wenige Forschungsarbeiten. Oft wird der pädagogischen Relevanz der Forschungsergebnisse nach theoretischer Klärung und Durchführung und Darstellung der empirischen Studie kaum mehr Raum gegeben als ein Ausblick am Ende der Publikation. Dies ist überaus verständlich. Nach der theoretischen Darlegung und der Durchführung der empirischen Untersuchung sind Zeit- und Arbeitskontingente meist aufgebraucht. Zudem lässt sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit Ausschnitten ästhetischer Praxis nicht immer linear in das komplexe Gefüge von Unterricht überführen.

Man mag darüber streiten, ob es überhaupt Aufgabe der Forschung sein kann, ihr gewonnenes Wissen für die Entwicklung von Unterricht fruchtbar zu machen. Der Erziehungswissenschaftler Burkhard Fuhs resümiert zur Praxisrelevanz empirischer Forschung, dass es nicht zu deren Pflichten gehöre, Praxisratgeber zu produzieren oder weitere Ideen zur besseren Bewältigung des pädagogischen Arbeitsalltags zu formulieren.¹ Doch sieht er in Fortbildungen für die von ihm so genannten Praktiker eine Möglichkeit, empirisch gewonnene Erkenntnisse in eine adäquate oder auch bessere Praxis münden zu lassen.

Veröffentlichungen, die unmittelbar auf Unterricht wirken, da sie diesen schon in den wesentlichen Schritten aufbereiten, erwachsen fast ausschließlich aus der unterrichtlichen Praxis. Leider ignorieren sie nahezu immer neben aktuellen fachwissenschaftlichen Fortschritten auch die empirisch gewonnenen Erkenntnisse.

Eine Berücksichtigung der Praxisrelevanz, die sich aus empirischen Studien ableiten lässt, führt dazu, dass die gewonnenen Ergebnisse auch Eingang in die unterrichtliche Praxis finden. Vor allem empirische Forschung, die meist ohnehin bereits im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften sowie Pädagogen stattfindet, sollte intensiv Wege suchen, Konstellationen ästhetischer Bildungsprozesse mit Erkenntnissen empirischer Forschung anzureichern und sich in einer Mitwirkungspflicht zu sehen.

Die Beiträge

Mit der nun vorliegenden Publikation sollen einige Ergebnisse empirischer Studien für die Schule sowie die Hochschule in deren Praxisrelevanz konturiert werden. Dazu haben sich Autorinnen und Autoren gefunden, die ihre Studien darstellen und in eine pädagogische Praxis überführen.

Das Feld der untersuchten ästhetischen Praxis ist sehr heterogen. Marie-Luise Dietl untersucht die Nähe ästhetischer Praxis zum Spiel und formuliert daraus resultierende Folgen. Mit der Entstehung einer Sammlung bei Kindern setzt sich Birgit Rupp auseinander. Diese Studie fokussiert vor allen Dingen die Prozesse des Entdeckens, der Entscheidung für ein Objekt sowie dessen Überführung in eine bestehende Sammlung.

Nicole E. Berner beschreibt mit ihrem Aufsatz zur bildnerischen Qualität beim Plastizieren ebenso den Bereich des Umgangs mit Material im Raum wie Therese Weber und Kathrin Käser. Die Letztgenannten untersuchen die Möglichkeiten der dreidimensionalen Gestaltung mit Papier und stellen dies an einem Unterrichtsbeispiel dar.

Selbstverständlich ist auch einer der wohl profiliertesten Forschungsbereiche ästhetischer Praxis, die Zeichnung von Kindern und Jugendlichen, vertreten. Anja Mohr beschreibt ihren Forschungsfortschritt bei der digitalen

1 Vgl. Fuhs 2007, S.119

Kinderzeichnung. Dieser mündet derzeit in der Entwicklung und Anpassung eines Zeichenprogramms für Kinder im Grundschulalter. Annette Wiegelmann-Bals stellt ihre Forschungen zur Kinderzeichnung im Kontext neuer Medien vor, Constanze Kirchner und Julia Geiger zeigen ihre Forschung zu unterschiedlichen Kompetenzstufen beim Zeichnen. Konkret widmen sie sich dem Aspekt objektivierbarer Bewertungsmaßstäbe in der Zeichnung Jugendlicher. Monika Miller knüpft mit ihren Ausführungen zum Kompetenzbegriff beim Zeichnen daran an und fokussiert vor allen Dingen die Darstellung von Objekten im Raum. Anna-Maria Schirmer untersucht sich gegenseitig beeinflussende Zusammenhänge in Denk- und Darstellungsformen und sucht Antworten auf die Lehrbarkeit künstlerischen Denkens. Die ästhetische Praxis geht dabei über das Zeichnen hinaus und artikuliert sich im Projekttagbuch.

Die Breite ästhetischer Bildungsprozesse lässt sich zumindest in Teilen durch die Beiträge von Wolfgang Schnell, Stefan Mayer, Robert Schwermer und Claudia Behrens abbilden. Behrens stellt Wege dar, Tanzen als ästhetische Ausdrucksform in Unterricht zu implementieren. Wolfgang Schnell beschreibt die Auswirkungen der Anwendung eines theaterpädagogischen Modells bei Jugendlichen und skizziert Ideen für den Unterricht. Das Feld der Kunstrezeption betritt Stefan Mayer mit seinem Ansatz, unsichtbare Kunst zu vermitteln. Über den Ansatz der Verschränkung von Produktion und Rezeption zeigt er eine gelingende Vermittlungsmethode. Mit seinem Einblick über die Vermittlung von Design stellt Robert Schwermer seinen weit gefassten Designbegriff vor und zeigt ausführlich Ideen für dessen Vermittlung im Unterricht mit Jugendlichen.

Wie auch Therese Weber und Katrin Käser suchen Edith Glaser-Henzer und Lars Zumbansen die Verschränkung von Forschung und Unterricht. Glaser-Henzer integriert das Forschungsprojekt „raviko“ in Seminare Studierender und führt eine Fall- und Interventionsstudie durch. Noch unmittelbarer arbeitet Lars Zumbansen, indem er Schülerinnen und Schüler der Oberstufe selbst zu Forschern werden lässt. Nachdem er diese die ästhetischen Medienpräferenzen Gleichaltriger untersuchen lässt, nutzt Zumbansen Instrumente und Methoden empirischer (nicht ästhetischer) Forschung, um den Medienumgang für Jugendliche transparent und präsent zu machen.

Die genannten Beiträge sind in die beiden Bereiche der Primarstufe und der Sekundarstufe unterteilt. Auch wenn die Zuweisung vom Alter der Teilnehmer an den empirischen Studien abhängt, lassen sich aus den Unterrichtsbeispielen viele Impulse für den Unterricht in anderen Altersstufen ableiten.

Literatur

Fuhs, Burkhard: *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Dortmund 2007

Die Kunst des Spiels

Marie-Luise Dietl

Nach langjähriger Praxis im Kunstunterricht der Grundschule werden fotografische Unterrichtsdokumentationen gesichtet und ausgewertet. Dabei rücken spielerische Aktivitäten in den Focus, die eine Nähe zum künstlerischen Prozess aufweisen. Ihre Bedeutung für den Kunstunterricht wird untersucht. Das Spiel erweist sich als Basis für Identitätsfindung und Ausbildung künstlerischer Vorgehensweisen.

Das Spiel

Da sich im Laufe der Auswertung zeigen wird, dass das Spiel eine zentrale Rolle innerhalb gelungener Unterrichtsprozesse einnehmen kann, werden zunächst die Strukturelemente des Spiels angeführt. Anschließend wird die Bedeutung des Spiels vor allem unter dem Lebensweltbezug dargelegt.

Vom Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl werden die Elemente des Spiels beschrieben²:

1. Die Aktivitäten sind zweckfrei. Sie müssen keinem bestimmten Ziel zugeführt werden.
2. Die Betätigung ist affektgeladen und wird niemals gesättigt. Die Spielenden werden müde, aber sie haben das Spielen niemals satt.
3. Das Spiel ist durchdrungen von Wirklichkeitselementen.
4. Beim Spielen befinden sich die Schülerinnen und Schüler in einer Art Schwebezustand. Sie erleben die Spannung zwischen Überraschung und Vertrautem, zwischen Experimentellem und Berechenbarem.
5. Zum Spielen gehören Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Jedes Spiel hat Grenzen. Werden diese überschritten, ist das Spiel beendet.
6. Das Spiel ist an den Augenblick gebunden. Es koppelt sich ab von der Kontinuität des Lebensgeschehens.

Es stellt sich die Frage, inwieweit freies Spiel für den Unterricht und insbesondere für den Kunstunterricht Bedeutung hat. Erhellend ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Gerd Schäfer „Spielphantasie und Spielumwelt“ aus den 1980er-Jahren.³ Schäfer ist Experte für Elementar- und Hortpädagogik und betont den lebensweltlichen Aspekt.

2 Scheuerl 1994

3 Schäfer 1989

Gerade das Spiel kann laut Schäfer zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit vermitteln. Äußere Realität meint die Welt mit ihren dinglichen, geistigen und sozialen Aspekten. Die innere Realität setzt sich aus Befindlichkeiten wie Wünschen, Ängsten, Abwehrtendenzen und anderen Selbstaspekten zusammen. Zwischen den Realitäten herrscht reger Austausch: Kennt eine Person ihre Befindlichkeiten, da sie ein gute Beziehung zu sich selbst aufgebaut hat, so kann sie zur Umwelt in Beziehung treten und innerhalb der Umwelt Beziehungen stiften. Eine Person, die dieses Selbstverständnis nicht besitzt, wird den Kontakt zur Umwelt nicht in gleichem Maße pflegen können. Umgekehrt wirkt eine reichhaltige Umwelt, die zahlreiche Beziehungen aufweist, positiv auf das Individuum. Der Einzelne kann sich hier besser verorten und entwickeln als in einer beziehungsarmen Umwelt. Dieser beständige Austausch zwischen innerer und äußerer Realität findet statt, indem Wahrnehmungen verarbeitet, Vorstellungen aufgebaut oder Erkenntnisse gewonnen werden. Dies geschieht vielfach auf vernunftgesteuert-rationalem oder auch auf emotionalem Wege. Beim Spiel kommt etwas Entscheidendes hinzu: die Phantasie. Aufgrund der aktivierten Phantasie kann das Spiel besonders intensiv zwischen Innenwelt und Außenwelt vermitteln. Spielerfahrungen werden zum „intermediären Raum“ und damit zu einem Reservoir, das ein Leben lang angereichert werden kann. Aus diesem kann der einzelne Kraft, Energie und Lebensmut beziehen.

Schäfer plädiert für ein Beibehalten der kindlichen Denkweisen im Erwachsenenalter, einen Spielbereich, in dem Subjektives und Objektives nicht voneinander getrennt werden müssen. Ein Denken, das prozesshaft ist und die Wirklichkeitsbereiche miteinander verbindet, ist seiner Ansicht nach nicht überwundener Bodensatz. Es behält ein Leben lang die Aufgabe, einen vielschichtigen Zugang zu sich selbst zu entwickeln und umgekehrt die Welt mit vielfältigem Wissen und Erleben zu bereichern. Dieses reicht bis an die Wurzeln der individuellen Existenz: Der einzelne findet im Spiel Gelegenheit, sich selbst neu zusammenzufügen.

Methode

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine langsame Annäherung an die Fragestellung, in welche Richtung sich kunstpädagogische Unterrichtsprojekte zukünftig entwickeln könnten. Dabei stehen eigene langjährige Erfahrungen im Kunstunterricht der Grundschule im Vordergrund. Sie sollen anhand von umfassenden Fotodokumentationen erinnert und schrittweise betrachtet werden. So zielt die Untersuchung darauf ab, durch gedanklich schürfende und einkreisende Bewegungen einen Sachverhalt, eine Strategie, einen Gesichtspunkt oder gar eine Methode zu Tage zu fördern, die einer stärkeren Berücksichtigung im Unterricht wert erscheint.

Die >Dokumentenanalyse beginnt mit der Durchsicht der Unterrichtsdokumentationen aus den Jahren 2004 bis 2012. Anhand zahlreicher Fotos, die

mit der Digitalkamera aufgenommen sind, werden Unterrichtsbeispiele herausgefiltert, die gelungen erscheinen. Um diesen zunächst subjektiven Zugriff zu systematisieren, gilt es in einem ersten Schritt der Untersuchung, Kriterien herauszuarbeiten, die auf alle ausgewählten Beispiele zutreffen. Es geht also um die Frage nach den Kennzeichen für einen lebendigen und reichhaltigen Kunstunterricht. In einem zweiten Schritt werden die Unterrichtsbeispiele aus der Erinnerung beschrieben. Anschließend geht es darum, Begriffe, Prinzipien oder Gedanken zu ermitteln, die den ausgewählten Unterrichtsbeispielen zugrunde liegen. Das Untersuchungsgeschehen wird stärker fokussiert und pointiert dargestellt. Nun folgt in einem vierten Schritt das Sichten der Literatur. Die ausgewählten Unterrichtsbeispiele und die zugeordneten Grundgedanken werden theoretisch eingeordnet und fachlich begründet. Ziel ist es, Konsequenzen für den Kunstunterricht der Grundschule abzuleiten.

Ergebnisse

Es lassen sich drei zentrale Gesichtspunkte anführen, die kennzeichnend für gelungene Prozesse im Kunstunterricht sein können: Strukturen künstlerischer Prozesse bei Kindern, Aspekte pädagogischer Situationen sowie Kennzeichen des Spiels.

Kennzeichen für künstlerische Prozesse

Die gewonnenen Auswahlkriterien decken sich, wie sich im Verlauf der Untersuchung herausstellt, weitgehend mit den Strukturen für künstlerische Prozesse im Unterricht, die von der Kunstpädagogin Christine Heil vorgestellt wurden:⁴

1. Planung und Organisation unterliegen den Schülerinnen und Schülern. Diese wählen selbständig Inhalte, Materialien und Vorgehensweisen aus.
2. Entscheidungen stehen im Vordergrund. Die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler entwickeln eine Eigendynamik. Gestaltungsprozesse nehmen unerwartete Richtungen an. Es kommt zu Neuorientierungen, Umstrukturierungen und Weiterentwicklungen. Es gibt Momente des Scheiterns wie auch Momente des Neuanfangs.
3. Es gibt Gruppenprozesse. Sie ermöglichen subjektives Erleben und kollektives Experiment gleichermaßen. Es kommt zu Diskussionen, Widersprüchen, Kompromissen, Zusammenarbeit, Interaktion, aber auch Integration. Ungewöhnliche Ansichten werden grundsätzlich ernst genommen.
4. Die Aktivitäten bieten den Schülerinnen und Schülern eine Bühne und stellen in gewisser Weise eine Provokation der schulischen Rahmenbedingungen dar.
5. Die Lehrkraft kann sich zurücknehmen und die Rolle der Beobachterin und Beraterin einnehmen. Ihre Aufgabe ist es, präsent zu sein, Prozesse zu spiegeln und die Selbstaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu verstärken.

4 Vgl. Heil 2009

Aspekte einer pädagogischen Situation

Während der Betrachtung und Auswertung der Unterrichtsbeispiele drängt sich der Begriff „Situation“ geradezu auf. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die kunstpädagogische Literatur aus den 1970er-Jahren. Hier nehmen die Aspekte einer pädagogischen Situation im Rahmen eines erweiterten Kunstunterrichts einen hohen Stellenwert ein.⁵ Sie finden sich in vergleichbarer Weise in den untersuchten Beispielen:

1. Nicht allein die Lehrkraft entscheidet über die Aspekte der künstlerischen Gestaltung, sondern alle Beteiligten beraten sich.
2. Die Lage ist anregend. Sie besitzt Aufforderungscharakter. Die Anregung resultiert primär aus dem Material und aus der Gruppe.
3. Immer sind begrenzende Faktoren vorhanden. Innerhalb von Grenzen entwickelt sich Freiheit. Durch Raum, Material und unterschiedliche Sichtweisen sind Grenzen gegeben.
4. Es gibt unaufgeklärte Anteile. Die Situation ist offen und lässt Freiraum.
5. Die Aktivität hat einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich etwa mit ihrem schulischen Umfeld auseinander.

Kennzeichen des Spiels

Ein zweiter Begriff tritt in den Focus, das „Spiel“. Die ausgewählten Unterrichtsbeispiele zeigen Momente, die für Spielsequenzen nach Scheuerl kennzeichnend sind.

Ausführungen über den Zusammenhang von Spiel und Kunst finden sich bei der Kunstpädagogin Petra Kathke. Sie behandelt in ihrem Artikel über materielle Inszenierungen Kennzeichen künstlerischen Handelns und erklärt, dass sie vielfach auf Spielszenen übertragbar sind.⁶ Dabei begreift sie Spiel und Kunst als Form der Kommunikation, in der durch In-Beziehung-Setzen von Materialien und Inhalten Bedeutungen entwickelt werden. Beim Arrangieren geht es also nicht nur um die Dinge selbst, sondern um ein Bedürfnis nach Ordnung, Sinn und Wert. Nicht allein das An- und Zuordnen von Gegenständen und Materialien innerhalb einer gewissen Zeitspanne ergibt eine Gestalt, sondern die Bedeutungszuweisung. Es geht um die Sicht der Dinge, die in der Kunst eine Konstante darstellt. Das Spiel mit verschiedenen Sichtweisen setzt Bedeutungen frei und lässt die Welt erkennen.

Alltägliche Objekte, die in der Regel allein aufgrund ihrer Funktion betrachtet werden, lassen sich auf ungewohnte Weise platzieren und aus den bekannten Bindungen lösen. Diese Form der Installation ist auch eine Strategie der Kunst. Sie entfaltet Möglichkeiten und stellt Fragen. Kinder arrangieren etwa leere Eierbecher zu einem Befestigungssystem oder einem U-Boot-Verband. Vom

5 Vgl. Mayrhofer/ Zacharias 1976

6 Vgl. Kathke 2009

Schauen geraten sie ins spielerische Tun und Denken und erfinden Eigensinniges. Solche Sequenzen leben von der Vielfalt der Assoziationen. Ihr Ereignischarakter aktiviert Entdeckerfreude, Phantasie und Einbildungskraft. Er ist Impuls für selbstverantwortliches Handeln. Gerade der Wechsel zwischen Einbildungskraft und Absicht gehört zu den spezifischen Erkenntnis erweiternden Qualitäten künstlerischen Handelns. Auch Umwege, zufällige oder chaotische Momente sind entscheidend dafür. Am Ende gibt es nicht das Ergebnis oder das Bild, weil sich dieses mit jedem Schritt, mit jeder Handlung des Spielenden verändert. Es gibt auch nicht die Bedeutung, sondern eine Vielzahl von Bedeutungen, die durch das Potential kindlichen Handelns und Denkens bisweilen auf den Kopf gestellt und immer wieder neu vernetzt werden. Das Arrangement fordert viele verzweigte Sinnketten heraus. Gleichzeitig produziert es durch die sinnliche Wahrnehmung Gegenwärtigkeit. Die Kinder öffnen sich der Vielfalt des Möglichen und sind gleichzeitig konzentriert und ganz bei sich.

Konsequenzen

Die Untersuchung belegt, dass das freie Spiel geeignet ist, künstlerisches Denken und Handeln zu aktivieren. Sie zeigt auch die Wichtigkeit des Spiels für die Identitätsentwicklung. Daher soll die Forderung aufgestellt werden, das Spiel im Kunstunterricht der Grundschule stärker zu verankern. Es muss darum gehen, im Rahmen des Unterrichts Situationen zu schaffen, die eine freie Entfaltung von gestalterischen und dialogischen Aktivitäten zulassen. Sie müssen so angelegt sein, dass Entscheidungen nicht vorweggenommen werden. Die Situation muss ein Spektrum von Andeutungen bereithalten, aus dem die Kinder schöpfen können. Das Material muss zahlreiche und variable Verknüpfungen zulassen. So sollte sich das Spiel zu einem lustvoll erlebten Experiment entwickeln. Es muss Herausforderungen beinhalten, damit jede Entscheidung unerwartete Folgen nach sich zieht. So werden sich die Spielenden üben, eine selbstbewusste Haltung aufzubauen und eigene Entscheidungen in Frage zu stellen. Innerhalb des Spielbereichs sollten die Kinder Themen aus dem Alltag und den Medien aufgreifen und verarbeiten können. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob Gestaltungen und Handlungen stimmig sind oder der Realität entsprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein für sie bedeutsames Ganzes formen und ihrer Phantasie folgen können, um sich schließlich selbst in ihr zu finden.

Im Unterricht

Die Schulgemeinschaft hat eine Neugestaltung des Pausenareals ins Auge gefasst. Die weitläufige Wiese soll in Bereiche gegliedert werden, die vielfältige Aktivitäten zulassen. Dabei soll den Bedürfnissen nach Bewegung und Ruhe gleichermaßen Rechnung getragen werden. In den Klassenzimmern laufen die Planungen auf Hochtouren. Die Schülerinnen und Schüler der dritten



Klasse nehmen sich vor, ein Modell zu bauen. Der Hausmeister fertigt zu diesem Zweck einen Kasten mit der Abmessung von etwa 150 auf 80 cm und einer 15 cm hohen Einfassung. So können die Kinder wie in einer Sandkiste Geländestrukturen entwickeln und Formelemente einbauen.

Nach einem ausführlichen Gespräch über die Chancen einer Gestaltung des Pausenhofs folgt eine Phase der Ideenfindung. Auf Papieren in Postkartengröße zeichnen die Schülerinnen und Schüler Entwürfe, die ihre persönlichen Vorstellungen und Wünsche zum Ausdruck bringen. Sie entwerfen Bauelemente, die Sport und Spiel aber auch Genuss und Erholung ermöglichen würden: Kletterfiguren und Springbrunnen, Schaukeln und

Wasserrutschen, Fischteich, Bolzplatz, Labyrinth, Zäune und vieles mehr. Nun diskutieren die Schülerinnen und Schüler ihre Vorschläge im Klassenverband. Die detailgenauen Zeichnungen heften sie als Erinnerungsstütze an die Brettereinfassung des Sandkastens.

Planung und Durchführung des Modelbaus unterliegen allein den Schülerinnen und Schülern. Diese sind nun gefordert, sich abzusprechen, Materialien zu besorgen, diese im Sandkasten zu arrangieren und sich wiederholt auf Lösungen zu einigen. Der Sandkasten steht an einem freien Platz vor der Tafel und ist jeder Zeit und von jeder Seite zugänglich. Er ist in den kommenden Tagen ein Zentrum der Aufmerksamkeit. In der freien Zeit vor Unterrichtsbeginn am Morgen und in Zwischenphasen, wenn Arbeiten fertiggestellt sind und bis zur nächsten Aufgabe etwas Zeit bleibt, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich am Sandkasten zu betätigen.

Schon am nächsten Tag bringen sie gefüllte Plastiktüten mit Sand, Erde und Steinen ins Klassenzimmer und modellieren das Gelände. Sie integrieren Schüsseln, Rinnen und Rohre, die Teiche, Brunnen oder Wasserläufe symbolisieren. Die ersten Anordnungen bleiben jedoch nicht lange bestehen. Beim Experimentieren entwickeln die Schülerinnen und Schüler neue Ideen, die Materialien fordern eine andere Handhabung, Diskussionen mit wechselnden

Arbeitspartnern zwingen zur Umstrukturierung. Denkvorgänge und Aktivitäten bleiben im Fluss. Entscheidungen sind gefordert.

Nun soll die Fläche begrünt werden. Die Schülerinnen und Schüler schaffen Moos herbei. Dazu kombinieren sie Hölzer und Wurzeln. Sie bemalen eine große Zahl dünner Stäbe und bauen damit Palisaden und Irrgärten. Die Wege pflastern sie liebevoll mit flachen Steinen und farbigen Kieselsteinen. Ein Naturgarten entsteht. Einige Mädchen besorgen bei den Werklehrerinnen Ton, um zu plastizieren. So entwickeln sie eine große Kletter- sowie eine kleine wasserspeiende Brunnenfigur. Beide gestalten sie mit farbigen Steinchen aus. Ein ausführlich diskutiertes Problem ist die Darstellung des Wassers im Teich. Versuche mit wechselnden Materialien folgen, bis blau gemusterte Transparentfolie und damit die optimale Lösung gefunden ist. Manuel und Felix entfernen die Wasserrutsche, um sie durch eine Seilbahn zu ersetzen. Sie melden sich aus dem Unterricht ab und beginnen im Werkraum mit Unterstützung einer kooperativen Fachlehrkraft ihre Konstruktion. Währenddessen entwickelt sich die Gestaltung im Sandkasten weiter. Der Pausenhof soll bevölkert werden. Einige Schülerinnen und Schüler formen aus farbiger Knetmasse menschliche Figuren. Schon beim Herstellen entspinnen sich lebendige Spielszenen. Die Kinder erfinden für ihre Knetfiguren Handlungen und Dialoge. Sie agieren konzentriert und selbstvergessen. Am Modell des Pausenhofs setzen sie die Spielszenen noch intensiver fort. Hier können sie den Schulalltag mittels der Knetfiguren nachempfinden, ihn aber auch ins Phantastische und Surreale erweitern: Die Figuren klettern in unermesslichen Höhen, sie machen Salto mortale an der Seilbahn oder baden zwischen den Fischen des Schulteichs.

Wahres und lustvoll Erdichtetes stoßen ungehindert aufeinander. Das Geschehen entwickelt sich fort und verselbständigt sich. Eine Fertigstellung des Modells gerät aus dem Blick. Sie ist nicht mehr von Bedeutung. Der Prozess des Spielhandelns steht im Vordergrund und nimmt breiten Raum ein. Erst eine von der Lehrkraft angeregte Diskussion führt zur Beendigung des Projekts.

Das entstandene Modell erfüllt nicht den Anspruch der Realisierbarkeit. In der Ausstellung zum Schulwettbewerb wirkt es wie ein wildgewachsenes Biotop inmitten einer Wohnsiedlung. Einen Preis erzielt es nicht. Interessanter Weise beschäftigt das die Kinder nicht weiter. Durch den Spielprozess spüren sie eine enge Beziehung zu ihrem Werk und sie wissen um seine Qualität: Der Miniaturpausenhof ist für sie ein Ort der Begegnungen, des Glücks und der Phantasie.

Fazit

Der Wert des dargestellten Pausenhofprojekts ist an Ergebnis und Prozess gleichermaßen abzulesen. Gundel Mattenklott, die im Bereich musisch-ästhetischer Bildung forscht und lehrt, erklärt die Bedeutung „Kleiner Welten-Spiele“⁷: Durch

einen poetischen Mix von Dingen und Materialien ist eine Welt im Kleinen entstanden. Gerade aus den ungewöhnlichen Kombinationen entfaltet sie ihre Schönheit. Die kleine Welt des Pausengeländes zeichnet Raumvorstellungen nach. Sie ist Modell. Zudem öffnet sie sich zeitlichen Abläufen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler mittels ihrer Knetfiguren auf den Wegenetzen, in den Irrgärten und Labyrinth bewegen, erleben sie Raum und Zeit gleichermaßen. Die Miniaturwelt wird zur Bühne. Sie ist bespielbar und veränderbar. In ihr erleben die Kinder die Dynamik der Veränderung, des Wachsens und der Zerstörung. Gestaltungs- und Spielphasen wechseln sich ab. Das Nachdenken über Tätigkeiten und Produkte verbindet sich mit der wiederholten Selbstvergewisserung im Dialog. So ist die kleine Welt sowohl Modell als auch Theater und kann zwischen bildender und performativer Kunst angesiedelt werden.

Spiel wird im Unterricht der Grundschule weitgehend im Sinne von Lernspielen für pädagogische Zwecke instrumentalisiert. Es wird vor allem eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler für bestimmte Inhalte zu motivieren. Im Kunstunterricht sollte es darum gehen, das Spiel in seinem Eigenwert zu erkennen. Es fördert die freie Entfaltung kreativer Potentiale und gibt im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung wertvolle Impulse. Durch das Arrangieren, Deuten und Uminterpretieren von Materialien und im Dialog mit den anderen Schülerinnen und Schülern öffnen sich die Kinder der Vielfalt der Möglichkeiten und entwickeln zugleich eigene Positionen. Sie stärken Entdeckerfreude und Phantasie, setzen sich mit den Sichtweisen anderer auseinander, üben selbstverantwortliches Handeln, schulen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und erarbeiten sich Zusammenhänge, die Sinn und Lebensfreude bereiten.

Literatur

- Heil, Christine: Orientierung: Künstlerischer Prozess. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 334/35. Seelze 2009
- Kathke, Petra: Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, www.zaeb.net à Archiv à Jg.1, Nr.1 (2009): Spielkünste, letzter Zugriff am 23.3.2013
- Mattenklott, Gundel: Vom Kinderspiel zur Praxis künstlerischen Unterrichts. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, www.zaeb.net à Archiv à Jg.1, Nr.1 (2009): Spielkünste, letzter Zugriff am 23.3.2013
- Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Hamburg 1976
- Schäfer, Gerd: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim, München 1989
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim 1994

Sammeln

Birgit Rupp

Das Sammeln wird als fruchtbarer Inhalt und wertvolle Methode des Kunstunterrichts verstanden.⁸ Lehrpläne fordern eine entsprechende Realisierung.⁹ Zu Grunde liegt auch die Annahme, das Sammeln lasse Kinder die Welt auf eine besondere Weise erleben, indem sie sie ästhetisch erfahren.¹⁰ Die Aufgabe der vorgestellten Studie ist es, zu klären, inwiefern Kinder beim Sammeln tatsächlich ästhetische Erfahrungen machen. Damit sollte das Verständnis für das kindliche Sammelverhalten weiterentwickelt werden, um profunde Aussagen zur Bedeutung und Didaktik des Sammelns im Kunstunterricht ableiten zu können.

Merkmale ästhetischer Erfahrung beim kindlichen Sammelverhalten

Es erfolgt zunächst eine Erläuterung der Begriffe „Sammeln“ und „ästhetische Erfahrung“. Anschließend werden ausgewählte Veröffentlichungen zum kindlichen Sammelverhalten auf Aussagen über ästhetische Erfahrung untersucht: Welche Aspekte ästhetischer Erfahrung werden bislang beim kindlichen Sammelverhalten vermutet, beschrieben oder beobachtet?

Um ermitteln zu können, ob Kinder beim Sammeln ästhetische Erfahrungen machen, muss geklärt werden, was unter „sammeln“ und „eine ästhetische Erfahrung machen“ zu verstehen ist. Eine griffige Definition beschreibt „Sammeln“ als Zusammentragen von Dingen, für die man sich interessiert, um sie aufzubewahren.¹¹

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung ist schwieriger zu fassen. Im Vorfeld der empirischen Studie ist insbesondere zu klären, wie sich Kinder verhalten, die eine ästhetische Erfahrung machen. Veröffentlichungen der Kunstpädagogen Oliver M. Reuter¹² und Georg Peez¹³ erweisen sich als hilfreich, indem sie beobachtbare Merkmale ästhetischer Erfahrung anführen. Die Autoren leiten aus philosophischen und pädagogischen Abhandlungen beobachtbare Strukturelemente ästhetischer Erfahrung ab. Folgendes Bild ergibt sich aus einer Zusammenschau ihrer Ergebnisse.

8 Vgl. z.B. Zacharias 1979, KUNST + UNTERRICHT, 244, 2000, Eid u.a. 2002, S.240f, Gisbertz 2005, Dietl/ Kirchner 2002, S.6f

9 Vgl. Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000, S.139 u. 301

10 Vgl. Duncker u.a. 1996, S.79ff

11 Bibliographisches Institut 1980, S.2213

12 Reuter 2006, S.183ff

13 Peez 2005, S.13

Es ist anzunehmen, dass ein Kind eine ästhetische Erfahrung macht, wenn mehrere Faktoren zusammentreffen, respektive aufeinander folgen. Offen in seiner Wahrnehmung und sensibel für Neues und das Unerwartbare zeigt es sein Erstaunen über einen überraschenden Wahrnehmungseindruck. Grundlage dieses Momentes ist eine meist mehrsinnliche Wahrnehmung, bei der z.B. ein Geruch aufgenommen wird, ein Objekt betrachtet und betastet wird oder Töne und Klänge vernommen werden. Diesen spezifischen Moment seiner Aufmerksamkeit greift das Kind schließlich auf und verfolgt dieses so genannte ästhetische Objekt konzentriert weiter. Das Kind zeigt nonverbal und durch sprachliche Mitteilungen, dass ihm die Wahrnehmung bedeutsam erscheint. Diese weckt Assoziationen, regt die Fantasie an und motiviert zur ästhetischen Produktion. Beim Implementieren in nachfolgende Handlungen wirkt das Kind versunken. Das Machen einer ästhetischen Erfahrung geht mit dem Genuss an der Situation einher. Auch zeigt sich das Kind neugierig, fragt und recherchiert. Andere informiert es über die besondere Entdeckung und bindet sie in sachbezogene Gespräche ein.

Methoden

Ein wesentliches Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, ein Kind beim Prozess des Sammelns selbst zu beobachten. Während es einige Aufzeichnungen gibt, die sich vor allen Dingen mit den aufgebauten Sammlungen der Kinder beschäftigen und aus diesen den Sammelvorgang zu rekonstruieren suchen, ist der tatsächliche Akt des Sammelns wenig beschrieben.

Daher wird eine >Feldstudie geplant. Eine Schulklasse wird bei einem Ausflug begleitet und auf spontanes Sammelverhalten gehofft. Vier Kinder beginnen aus eigenem Antrieb und ohne Arbeitsauftrag, Steine zu sammeln. Dieses spontane Sammelverhalten wird mit Hilfe einer mitgeführten Kamera >videografisch dokumentiert. Zu einem späteren Zeitpunkt werden die Kinder interviewt.

Bei dem >Leitfadeninterview werden die Gespräche durch Fragen strukturiert: Du hast einen Stein gefunden. Was kannst du dazu erzählen? Wie hast du den Stein gefunden? Was ist an dem Stein besonders? Was hast du zu Hause mit ihm gemacht? Kindern, die bereits über eine bestehende Sammlung verfügen, werden weitere Fragen gestellt, z.B. warum bestimmte Steine gesammelt werden, was mit den Steinen in der Folge gemacht wird etc. Darüber hinaus werden weitere Informationen über die bestehende Sammlung abgefragt.

Die Videoaufzeichnungen und Interviews werden anschließend >transkribiert und im Hinblick auf die Merkmale ästhetischer Erfahrung untersucht. Methodisch orientiert sich die Auswertung weitgehend an der von Philipp Mayring beschriebenen strukturierenden >Inhaltsanalyse, deren Ziel darin besteht, systematisch „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern“¹⁴.

Resultate der Studie

Die Befunde zeigen, in welcher Form ästhetische Erfahrung beim kindlichen Sammelverhalten zu Tage treten kann: Der Wahrnehmungsgenuss der Kinder beim Sammeln geschieht weitaus differenzierter, als bisherige Befunde vermuten ließen. Die jungen Sammler entwickeln zum Teil eine besondere Aufmerksamkeit für Details, wie z.B. minimale Verschiebungen in der Färbung und Musterung der Objekte oder bezüglich Kontrasten, Größen-, Form- und Oberflächeneigenschaften. Auch wenig augenfällige Besonderheiten werden erfasst und von den Kindern hoch geschätzt. Dabei erleben die Kinder Momente intensiven Versunkenseins und hoher Konzentration.

Meist erkunden sie dabei das Sammelobjekt gleichzeitig visuell und haptisch. Auch wenn es zunächst den Anschein hat, dass das Sammeln spontan geschieht, sind die Kinder im Stande, reflektiert zu begründen, warum sie ihre Sammelstücke für besonders halten.

Neugier ist eine wesentliche Motivation. Beim Sammeln tritt sie auch in Form wiederholter Exploration zu Tage. Offen für neue sinnliche Erfahrungen betrachten Kinder ihre Sammelstücke immer wieder und betasten sie ausgiebig. Dabei rufen die Sammelgegenstände vielfältige Assoziationen hervor und wecken z.B. Spekulationen über die mögliche Geschichte des Objektes.

Der Sammelprozess vollzieht sich in individuell unterschiedlichen Phasen, wie z.B. in einer Abfolge von Mitteilungsbedürfnis, Wissbegier und Präsentationsabsicht oder in einer schrittweisen Erkenntnissuche.

Beim Kommunikationsverhalten der Kinder sind individuelle Unterschiede feststellbar. Manche Sammler zeigen ein hohes Mitteilungsbedürfnis und berichten anderen unaufgefordert von ihrem neuen Fund, andere genießen still.

Das Sammeln der Kinder kann von anderen nicht immer nachvollzogen werden. Mitunter äußern Mitschüler offen ihre Ablehnung, doch vertreten die Sammler selbstbewusst ihr eigenes Werturteil.

Die Motivationen für das Sammeln sind breit gefächert. Während für ein Mädchen der Genuss optischer und haptischer Eindrücke im Vordergrund steht, zeigt sich ein anderes interessiert, Wissen zu erlangen. Letzteres nimmt seine Sam-



Rindensammlung

melobjekte zum Anlass, Nachforschungen zum Fund anzustellen. Ausgangspunkt ist dann beispielsweise eine bis dato nicht gekannte ungewöhnliche Oberfläche.

Es zeigt sich, dass Kinder gerne sammeln. Dabei ist die Bandbreite groß. Während einige Kinder Gegenstände jeglicher Art, die ihnen auffallen, zusammentragen, legen andere konkrete Sammlungen zu einzelnen Themen an.

Konsequenzen

Aus den Untersuchungsergebnissen erwachsen Konsequenzen für pädagogische Settings, die nachfolgend angeführt werden.

Verschiedene Zugänge ermöglichen

Die Untersuchung zeigt, dass kindliches Sammelverhalten ästhetische Erfahrungen ermöglicht. Auch macht sie die verschiedenen Ausprägungen des Sammelverhaltens nachvollziehbar. Während sich ein Kind von Sammelgegenständen zum Forschen und Recherchieren anregen lässt, interessiert sich ein anderes schwerpunktmäßig für die sinnliche Wahrnehmung der Objekte oder lässt sich besonders gerne von Fundstücken zum Fantasieren anregen. Eine sich daraus ergebende Konsequenz besteht darin, Kindern einen individuellen Zugang zum Sammeln zu ermöglichen. So können die Objekte des Sammelns ebenso frei gegeben werden wie auch die anschließende Handlung, in die das Gesammelte implementiert wird.

Die hohe individuelle Motivation beim Sammeln und die Bereitschaft, sich mit Aspekten des Sammelns auseinander zu setzen, legen nahe, Kindern Anknüpfungspunkte in der Bildenden Kunst darzulegen. In der zeitgenössischen Kunst lassen sich sammelnde Künstler mit spezifischen unterschiedlichen Schwerpunkten finden. Einen anregenden Überblick bietet die Kunstpädagogin Constanze Kirchner.¹⁵ Sie verweist unter anderem auf die meditative Arbeit Wolfgang Laibs, der Blütenstaub zu großen Farbfeldern auslegt. Zudem führt sie Anna Oppermanns Sammlung von Fotos, Texten und Zeichnungen als Idee der Selbstinszenierung an sowie Gerhard Richters. Letzterer gewährt mit seinem Atlas, einer Sammlung von Bildern, die ihn zum Malen inspirierten, einen Einblick in sein Schaffen.

Kirchner skizziert auch das Werk von Künstlern, deren Sammlungen eher wissenschaftlich anmuten, wie Hermann de Vries und Lili Fischer, die systematisch Herbarien erstellen und sich methodisch mit den Wirkungen der Pflanzen auseinander setzen.¹⁶

Auf organisatorischer Ebene tragen interessengeleitete Gruppenbildungen, durchdachte offene Arbeitsaufträge sowie die Förderung individueller Zu-

15 Kirchner 1999, S.182f

16 Vgl. ebd.