

Bestell-Nr. 1832001

KUNST

SAMMELBAND „PÄDAGOGISCH GEFRAGT“

5 BIS 10



Kunst bei dem Krach?

Pädagogische Tipps für den Unterrichtsalltag

KUNST

Sammelband zur Rubrik „Pädagogisch gefragt“

METHODISCH HANDELN

- 32** Darf man in Kunst Vorlagen ausmalen?
- 34** Experimentieren im Kunstunterricht?
- 36** Wie Bilder sehen lernen?
- 38** Darf man in Kunst etwas vormachen?
- 40** Wie mit dem weißen Blatt klarkommen?

PÄDAGOGISCH VERSTEHEN

- 42** Warum wird es beim Thema Selbstbild peinlich?
 - 44** Wie mit dem Gegensätzlichen von Mädchen und Jungen in Kunst umgehen?
 - 46** Was tun, wenn Laura nur Mangas zeichnet?
 - 48** Woran glauben Achim und Ahmed?
 - 50** Was tun, wenn Alexander im Fantasy-Sumpf versinkt?
 - 52** Wie mit dem Thema Familie umgehen?
-
- 56** Autoren/Drucknachweise/Impressum

KUNST BEI DEM KRACH?

Pädagogische Tipps für den Unterrichtsalltag

von Piet Bohl, Judith Hilmes und Fritz Seydel

UNTERRICHT ORGANISIEREN

- 4** Was tun, wenn Kevin schon wieder fertig ist?
- 6** Drucken mit 30 Schülern im Klassenraum?
- 8** Wie mit der 7b nach draußen gehen?
- 10** Gruppenarbeit in Kunst?
- 12** Und wenn keiner Lust auf Museum hat?
- 14** Geht Sicherheit über alles?

METHODISCH HANDELN

- 32** Darf man in Kunst Vorlagen ausmalen?
- 34** Experimentieren im Kunstunterricht?
- 36** Wie Bilder sehen lernen?
- 38** Darf man in Kunst etwas vormachen?
- 40** Wie mit dem weißen Blatt klarkommen?

MIT STÖRUNGEN UMGEHEN

- 16** Kunst bei dem Krach?
- 18** Mütze runter!
- 20** Was tun, wenn Julian den Pinsel zerbricht?

PÄDAGOGISCH VERSTEHEN

- 42** Warum wird es beim Thema Selbstbild peinlich?
- 44** Wie mit dem Gegensätzlichen von Mädchen und Jungen in Kunst umgehen?
- 46** Was tun, wenn Laura nur Mangas zeichnet?
- 48** Woran glauben Achim und Ahmed?
- 50** Was tun, wenn Alexander im Fantasy-Sumpf versinkt?
- 52** Wie mit dem Thema Familie umgehen?

RÜCKMELDUNGEN GEBEN

- 22** Darf Lena nebenher Musik hören?
- 24** Warum ist das keine Eins?
- 26** Kann man in Kunst Fehler machen?
- 28** Zwischendurch Rückmeldung geben – aber wie?
- 30** Und jetzt auch noch schriftliche Tests in Kunst?

- 56** Autoren/Drucknachweise/Impressum

FRITZ SEYDEL

Was tun, wenn Kevin schon wieder fertig ist?

Unterschiedliches Arbeitstempo wird im Kunstunterricht häufig zum Problem. Die aus dem Ärmel geschüttelte Zusatzaufgabe bringt es auf Dauer nicht. Ergänzende Angebote und Möglichkeiten zur Differenzierung sind gefragt.

„Ich bin fertig. Was soll ich jetzt machen?“ Der letzte Satz der Aufgabenstellung ist noch nicht einmal zu Ende gesprochen, da hat Kevin (Klasse 7b) schon wieder alles erledigt. Nun gut – das ist übertrieben. Aber das extrem unterschiedliche Arbeitstempo ist ein alltägliches Problem im Kunstunterricht. Derselbe Ausgangsimpuls ist für Derya in der gleichen Klasse Anlass, über Wochen in den zwei Kunststunden hingebungsvoll zu arbeiten. Für Kevin ist die Sache nach einer Stunde vorbei.

Arbeitstempo ist kein Qualitätsmerkmal

Hinzu kommt als zweites Problem: Das Arbeitstempo ist im ästhetischen Prozess kein Qualitätsmerkmal. Clara braucht nicht viel länger als Kevin. Sie arbeitet zügig und intensiv, entwickelt dabei einen sehr dichten Ausdruck und kommt zu einem eindrucksvollen Produkt. In der gleichen Zeit huscht Kevin durch die Aufgabenstellung und findet keinen Ansatzpunkt zum Verweilen.

Auch hinter dem „Sehr-lange-Brauchen“ können ganz verschiedene Prozesse stehen: Mustafa arbeitet akribisch. Jasmin fängt drei Mal von vorn an und kommt damit erst im dritten Anlauf zu einer überzeugenden, eigenen Lösung. Corinna hat zur Zeit Stress mit den Eltern. Sie sitzt eigentlich nur da und beginnt nicht wirklich mit der Arbeit.

Sicher kann man kluge Ratschläge geben, wie Kevin zu mehr Gründlichkeit anzuhalten und Corinna, trotz ihres Frustes, zu motivieren sei. Doch jeder weiß, dass die Probleme mit der unterschiedlichen Arbeitsintensität und den divergierenden Arbeitstempis nicht so einfach zu lösen sind. Im Kunstunterricht sind hochgradig individuelle Prozesse gewollt. Die lassen sich nicht über eine Zeitleiste scheren. Aus welchen Gründen auch immer: Für die gleichen Aufgaben wird oft erheblich unterschiedlich viel Zeit benötigt. Was also tun?

METHODE

Aufgabentresen

Ähnlich der Stationenarbeit bietet der Aufgabentresen – auch „Lernbuffet“ oder „Marktplatz“ genannt – die Möglichkeit, in einer Lerngruppe parallel an unterschiedlichen Aufgaben zu arbeiten. Im Unterschied zur Stationenarbeit gehen die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung der Aufgaben nicht an einen bestimmten Platz, sondern holen sich die Aufgaben und das erforderliche Material vom Tresen an ihren eigenen Arbeitsplatz.

Die Aufgaben werden sukzessive eingeführt und auf den Tresen gelegt. In der ersten Doppelstunde etwa zwei Aufgaben, in den folgenden kommen dann – je nach Arbeitstempo der Schnelleren – die weiteren Aufgaben dazu. Insgesamt sollten – wie bei der Stationenarbeit – nicht mehr als fünf Aufgaben auf dem Tresen liegen. Die ersten Aufgaben werden von der Lehrerin oder dem Lehrer der ganzen Gruppe vorgestellt, die weiteren Aufgaben jeweils gruppenweise denjenigen, die bereits vorhergehende Aufgaben bearbeitet haben. Zwischen den ersten beiden Aufgaben, und v. a. unter den weiteren kann von langsameren Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden – insgesamt z. B. drei Aufgaben von fünf.

Wie oft schüttelt man für „Schnelle“ eine Zusatzaufgabe aus dem Ärmel. „Du könntest doch noch mal...“ und dann kommt etwas, was gelegentlich ein bisschen, häufig weniger mit dem eigentlichen Thema der Unterrichtseinheit zu tun hat. „Mach doch mal, was du willst“, bleibt als letzte Möglichkeit. Eine sinnvolle Lösung für das Problem mit den unterschiedlichen Arbeitstempis bringt das nicht. Viele empfinden solche an den Haaren herbeigezogenen zusätzlichen Aufgaben als Strafe.

Natürlich ist es sinnvoll, immer wieder Aufträge zum Sammeln, Recherchieren oder auch zum Gestalten mit auf den Weg aus der Schule heraus zu geben. Das ist aber etwas anderes, als „die Langsamen“ zu Hause „fertig“ arbeiten zu lassen. Der Schaffensprozess wird in ihrem Fall aus seinem eigentlichen Kontext herausgebrochen. Im Einzelfall kann das von Vorteil sein. Häufig ist es ein Nachteil.

Differenzierung über parallele Aufgaben

Gute Erfahrungen habe ich mit der Differenzierung über parallele Aufgabenstellungen gemacht. Drei bis fünf Aufgaben werden über einen „Aufgabentresen“, an Stationen oder versetzt jeweils zu Beginn einer der aufeinanderfolgenden Kunststunden eingeführt (Kasten: AUFGABENTRESEN). Mit jedem wird nach der Einführung aller Aufgaben einzeln abgesprochen, was sie oder er sich vornimmt. Über eine Liste an der Pinnwand wird der Zwischenstand für jeden sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler kennen das aus der

Wochenplanarbeit. So kann das unterschiedliche Arbeitstempo berücksichtigt werden. Für die Bewertung sind zwei sehr ernsthafte Arbeiten am Ende ebensoviel wert, wie vier, die intensiv, aber zügig entstanden sind.

Freiarbeitsbereich im Kunstunterricht

Eine weitere Möglichkeit ist der Freiarbeitsbereich für das Fach Kunst. Gibt es in der Schule einen Kunstraum, kann der gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen eingerichtet werden. Praktisch ist auch eine Kunst-Freiarbeitskiste, die man mit in den Klassenraum nehmen kann. Im Freiarbeitsbereich finden sich Arbeitsangebote zum Umfeld oder zur Vertiefung des jeweiligen Themas: Bildbände, Nachschlagewerke, vielleicht ein anspruchsvolles Puzzle oder Spiel zum Thema. Dabei ist eine themenbezogene Auswahl aus der Kartei mit kleineren, sinnvollen Aufgaben, die sich eigenständig bearbeiten lassen. Gerade im Freiarbeitsbereich ist Differenzierung gut machbar.

Variationen zum Thema

Nach meiner Erfahrung sind die weiteren Vorschläge eher etwas für Schülerinnen und Schüler, die selbstständig arbeiten und dabei auf Qualität wert legen. Sie lassen sich möglicherweise auf Variationen zum Thema ein: zum gleichen Motiv mit einem anderen Material, mit einer anderen künstlerischen Technik arbeiten; mit den gleichen Arbeitsmitteln zu einem

anderen Motiv arbeiten oder eine Serie zu einem ihrer bereits fertigen Produkte mit jeweils leichten Veränderungen herstellen. Sicherlich ist es ideal, wenn die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, über einen längeren Zeitraum an einem selbst gewählten Kunstprojekt eigenständig zu arbeiten. Wird schnell gearbeitet, kann das Projekt in der Tiefe oder auch im Umfang selbstbestimmt ausgeweitet werden. Projektarbeit erfordert allerdings entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Material). Und sie ist nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler ein weitergehendes Interesse an Kunst mitbringen. Mir ist es im Fachunterricht oft nicht gelungen, diese Bedingungen zu schaffen, schon eher im Kunstunterricht in der eigenen Klasse. In jedem Fall hat es sich bewährt, ein „kleines Kunstprojekt“ zum Schuljahresabschluss zu initiieren. Bis dahin sind wenigstens ein paar Grundlagen für das erforderliche selbstständige Arbeiten zu schaffen.

Und wenn Kevin zu nichts Lust hat?

Es bleiben Probleme, deren Lösungen nicht vom Fachunterricht her zu denken sind. Möglicherweise hat Kevins Arbeitshaltung wenig mit dem Unterrichtsfach „Kunst“ zu tun. Dann sollte man an dieser Stelle auch nicht weiter über Unterrichtsvarianten nachdenken, sondern mit Kevins Klassenlehrerin sprechen. Gefragt sind in dem Fall pädagogische Maßnahmen, die Kevin helfen, eine andere Haltung zu seiner eigenen Arbeit zu finden.

FRITZ SEYDEL

Drucken mit 30 Schülern im Klassenraum?

Das ist unmöglich! Eingefärbte Platten liegen herum. Es fehlt an Platz für die vielen feuchten Probedrucke. Die Druckwalzen sind von Farbe verklebt, weil das eine Waschbecken hinten und vorn nicht reicht. Am Ärmel des gestern neu gekauften Pullovers ist die Farbpalette der Abdrucke anschaulich nachzuvollziehen ... Für das Drucken im Kunstunterricht ist viel Organisation und eine gute Logistik erforderlich, damit nicht alles im Chaos versinkt.

Oft führen die Rahmenbedingungen in der Schule dazu, dass auf das Drucken ganz verzichtet wird. Ganz abgesehen davon, dass dies von den Vorgaben her nicht zu vertreten ist, wäre es auch für die Schüler schade. Denn das Drucken gehört erfahrungsgemäß zu den besonders beliebten Techniken im Kunstunterricht. Es nützt auch nicht, über die Rahmenbedingungen zu lamentieren – an den meisten Schulen wird man sie in absehbarer Zeit kaum ändern können. Vielerorts gibt es nicht einmal einen eigenen Kunstraum, geschweige denn eine Werkstatt, die alle Anforderungen für die Druckerei erfüllt. Wie aber lässt sich aus den gegebenen Bedingungen das Beste machen?

Raumorganisation und Zeitmanagement

Die erste Voraussetzung wird mit einer durchdachten Aufteilung des Raumes geschaffen. Beim experimentellen Materialdruck oder dem Stempeldruck sind die Anforderungen besonders hoch, weil hier die Schüler parallel an ihren eigenen Arbeitsplätzen drucken. Ist die Gruppe sehr unruhig oder zu groß, lässt sich für die elementaren Druckversuche eine gemeinsame Druckstation einrichten. Die Lehrerin oder der Lehrer kann die drei bis fünf räumlich zusammenhängenden Druckarbeitsplätze gut im Blick behalten. Das schränkt die Phasen des Druckexperiments für die einzelnen Schüler allerdings ein. Deshalb müssen in diesem Fall den Schülern parallel weitere Aufgaben gestellt werden, die sich ohne Druckfarbe und Druckwerkzeug bearbeiten lassen. Beim Materialdruck können diese auf die Untersuchung der Materialeigenschaften gerichtet sein oder auf andere Verfahren zur Abbildung des Materials: Abzeichnen, Durchreiben, Fotografieren und Beschreiben.

Aber auch für die klassischen Hoch- und Tiefdruckverfahren ist eine gute Raumorganisation erforderlich. Entlastend ist hier, dass nur eine einzige Druckstation gebraucht wird (Kasten: RAUMORGANISATION IM HOCH- UND TIEFDRUCK). Die Schüler brauchen unterschiedlich viel Zeit für das Ritzen und Schneiden ihrer Druckplatte, sodass sich automatisch ein Nacheinander für die Arbeit mit der Druckwalze oder an der Druckerpresse ergibt. Bei der Aufteilung des Raumes in die verschiedenen Funktionsbereiche ist zu beachten, dass jeweils genügend Platz für

die Wege zu diesen Bereichen bleibt und dass die Schüler im Funktionsbereich ausreichend Platz haben, um der entsprechenden Tätigkeit nachgehen zu können. Erfahrungsgemäß sind zu enge Wege eine Hauptursache für die Verschmutzung von Kleidungsstücken. Das gilt insbesondere für den Verbindungsweg zwischen der Druckstation und dem Bereich, in dem die Drucke trocknen. Sollte der Platz im Klassenraum nicht reichen, können zuverlässige Schüler ihren Arbeitsplatz für die Bearbeitung der Druckplatte auch auf dem Flur vor dem Klassenzimmer einrichten.

Neben der Raumplanung erfordert das Drucken mit größeren Gruppen ein gutes Zeitmanagement. Für die ersten Stunden braucht die Druckerei noch nicht vorab eingerichtet zu werden. Das kann später von den Schülern geleistet werden, die als erste ihre Druckplatten fertig bearbeitet haben. Aber schon allein für das Einrichten der Schülerarbeitsplätze, für das Aufräumen und Säubern ist genügend Zeit zu veranschlagen. Vor allem bei der Herstellung von Druckstöcken für den Hochdruck fällt reichlich Verschnitt an, der auf den Tischen und vom Fußboden zusammengekehrt werden muss.

Entlastung durch Gruppenarbeit

Das Hauptproblem ist damit allerdings noch nicht gelöst: die Größe der Gruppe. Für die elementaren Druckverfahren ist die Aufteilung in Teams eine absolute Notwendigkeit. Die Kleingruppenarbeit (bis zu drei Schüler) hat sich für alle Druckverfahren bewährt. Insbesondere beim Druck selbst ist zumindest die Partnerarbeit sinnvoll. Hier hat es sich bewährt, wenn nur einer

der beiden Partner mit der Farbe in Berührung kommt, der andere dagegen saubere Finger behält, um das Papier einzulegen und zum Trocknen zu tragen.

Die Gruppenarbeit bringt dabei nicht nur mehr Übersichtlichkeit für die Organisation der Prozesse. Sie ist auch für die Druckqualität von Nutzen. Die Schüler tauschen in der Kooperation ihre Erfahrungen untereinander aus und lernen – mit dem Ziel, ein qualitativ hochwertiges Produkt herzustellen –, sich im Arbeitsprozess zu koordinieren. Sie üben sich in der Verständigung über den Einsatz von Material, über die Wahl der Motive und bildnerischen Mittel. Sie müssen sich mit Blick auf die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse untereinander abstimmen. Für viele Schüler ist es übrigens leichter, solche grundlegenden Erfahrungen der Teamarbeit im gemeinsamen praktischen Tun zu sammeln, als in der Gruppendiskussion zu einer Aufgabe, die sich nur mit sprachlichen Mitteln bearbeiten lässt. Im gemeinsamen Handeln entwickelt sich viel schneller eine prozessbezogene Dynamik. Viele Dinge müssen aus dem Verlauf des Prozesses heraus an einer jeweils bestimmten Stelle eben einfach ohne große Worte erledigt werden.

Gut überlegt sein will die Zusammensetzung der Paare und Dreiergruppen. Das Eingreifen des Lehrers in Gruppenbildungsprozesse führt regelmäßig zu Spannungen. Die müssen von allen Beteiligten ausgehalten werden. Um von der reinen Beziehungsebene ein wenig herunterzukommen, sollten die Kriterien für die Gruppenbildung möglichst von der Sache her begründet werden. Ein Kriterium für eine sachorientierte Zusammensetzung könnte sein, wenn die Schüler unterschiedliche Erfahrungen oder unterschiedliche Qualifika-

METHODE

Raumorganisation im Hoch- und Tiefdruck

Material- und Werkzeugbereich: Im Kunstraum ist das Schneidwerkzeug, bzw. Material für die Herstellung der Druckplatten im Idealfall in Schränken für die Schüler zugänglich sortiert. Ist dies nicht der Fall – oder muss im Klassenraum gearbeitet werden –, ist ein gesonderter Bereich einzurichten, an dem Werkzeug und Material bereitgestellt werden. Günstig ist dafür ein Wagen, auf dem alles bis zum nächsten Einsatz stehen bleiben kann.

Arbeitsplätze der Schüler: Sie sind mit mehreren Schichten Zeitungspapier zu schützen, damit beim Abrutschen des Schneidwerkzeuges die Tischplatten nicht beschädigt werden. Das Zeitungspapier sollte mit Klebeband am Tisch befestigt werden. Im günstigen Fall stehen Schneidbretter zur Verfügung, mit denen sich die Druckplatten beim Schneiden fixieren lassen. Vor Beginn werden die Arbeitsplätze komplett eingerichtet. Während des Schneidens der Druckplatten sollte aus Sicherheitsgründen möglichst wenig im Raum herumgelaufen werden.

Druckerei: An manchen Schulen gibt es noch einen gesonderten Werkstatt- raum mit der Druckerpresse. Meist jedoch muss die Druckerei im Kunst- oder Klassenraum eingerichtet werden. Im Druckbereich finden sich neben zwei Farbplatten, Farbwalzen und Druckfarbe die vorbereiteten Druckträger (saugfähiges Papier), die Druckwalze oder Druckerpresse mit dem

Druckfilz. In jedem Fall wird hier reichlich Zeitungspapier benötigt. Kittel und Waschbecken sollten in der Nähe sein. Für den Druckvorgang wird ein stabiler, fest stehender Arbeitstisch benötigt.

Trockenfläche: Ideal ist ein Trockenwagen. Auf den geschichteten Gitterflächen lassen sich auf engem Raum sehr viele Drucke gleichzeitig trocknen. Wird im Klassenraum gedruckt, kann der Wagen anschließend wieder in den Vorratsraum geschoben werden. Sonst wird sehr viel Fläche zum Auslegen der Drucke gebraucht. Insbesondere bei experimentellen Druckversuchen ist vorher genau abzusprechen, wer seine Drucke wohin legt. Eine Alternative ist die Wäscheleine. – Vorsicht vor dem Aufeinanderlegen der Drucke! Auch wenn die Oberfläche angetrocknet ist, kleben die Drucke leicht aneinander.

Reinigungsbereich: Zur Beseitigung des Verschnitts sollten mehrere Handfeger und Besen bereit stehen und ein Fegedienst bestimmt werden. Alle eingefärbten Platten und Gerätschaften kommen zum Stundenende erst einmal in eine Wanne mit Wasser und werden dann von einigen Schülern gründlich ausgewaschen. Nur so lässt sich der Stau am Waschbecken vermeiden. Wird mit echter Druckfarbe gearbeitet, müssen die erforderlichen Reinigungsmittel (Terpentinersatz) zur Verfügung stehen. In jedem Fall werden reichlich Lappen benötigt.

tionen in den gemeinsamen Arbeitsprozess einbringen können. Aber auch das setzt ein gewisses Maß an realistischer Selbsteinschätzung bei den Schülern voraus. Bewährt hat sich nach meiner Erfahrung ganz einfach das Zufallsprinzip. Das entlastet al-

le Beteiligten, Weder der Lehrer noch die Schüler müssen sich für die Zusammensetzung der Gruppen verantworten. Und es tut den meisten gut, mal mit jemand ganz anderem zusammenzuarbeiten als sonst.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Wie mit der 7b nach draußen gehen?

Wie soll man mit 29 Schülern der 7. Klasse allein an den Stadtrand fahren, um im Wald zu arbeiten?

Damit als Ergebnis nicht nur der Ärger der Mitreisenden in der Stadtbahn und eine Anzeige des zuständigen Revierförsters herauskommt, muss die Sache gut vorbereitet werden.

Den Schülerinnen und Schülern macht der gemeinsame Ausflug Spaß. Dabei geht es ihnen zunächst weniger um das, was der Lehrer vorhat. Es gefällt ihnen, zusammen mit den anderen etwas zu unternehmen, mal aus der Schule rauszukommen, draußen etwas zu machen, statt drinnen über Texten und Zahlen zu hocken. Damit am Ende alle etwas von der Exkursion haben, sollte der Lehrer auch diese Seite des Ausflugs beachten. Die gemeinsame Fahrt, das gemütliche Frühstück vor Ort, müssen in der Planung genauso berücksichtigt werden, wie die Gruppenarbeit zum Thema „Naturkunst“ im Wald.

Von der Vorbereitung hängt alles ab

Soll es zu sinnvollen Ergebnissen kommen, dann hängt sehr viel von der Erwartungshaltung ab, mit der sie sich auf den Weg machen. Dafür ist die Vorbereitung entscheidend. Zunächst muss ich als Lehrer selbst das Gelände erkunden, auf dem gemeinsam gearbeitet wird:

- Was bietet der Raum an Anknüpfungspunkten für ästhetische Erfahrungen und Gestaltungsprozesse?
- Mit welchem Naturmaterial können die Schüler arbeiten?
- Welches Werkzeug (Zange, Taschenmesser, Fuchsschwanz) und welche Verbindungsmittel (Schnur, Draht) werden benötigt?
- Wo können wir uns treffen, um etwas zu besprechen – möglichst mit Sitzgelegenheit?
- Wie ist das Gelände für die Arbeit der Gruppen zu begrenzen?
- Auf welche Gefahrenquellen ist zu achten (Tümpel, Bach, Straße)?
- Welche Bereiche stehen unter Naturschutz und müssen deshalb gemieden werden?

Schließlich ist es günstig, die Verbindung – etwa mit den öffentlichen Verkehrsmitteln – zum Zielort selbst auszuprobieren und die Exkursion beim zuständigen Revierförster anzukündigen.

In der Schule wird das Vorhaben mit den Schülern im Einzelnen geplant. Um in das Arbeiten mit dem Naturmaterial einzustimmen, können Vorgehensweisen von Künstlern in der Natur vorgestellt werden. Besonders geeignet ist ein Film wie „Rivers and Tides“, der die Arbeit von Goldsworthy in der Naturlandschaft zeigt. Dieser Film vermittelt den Reiz der Schönheit der Naturformen – und zeigt

das vorsichtige und einfühlsame Vorgehen des Künstlers. Er bereitet so in der Sache und in der Methode auf die Tätigkeit im Wald vor.

Auf dieser Grundlage können Absprachen zu den Gestaltungsvorhaben getroffen werden. Gemeinsam sind Kriterien für die Arbeit zu entwickeln. Die Gruppen finden sich zusammen und konstituieren sich bereits. Auch das sollte nicht erst auf dem Weg zum Wald oder gar erst im Wald selbst geschehen. Schon in der Schule wird abgesprochen, wer die Dokumentation übernimmt oder ob damit jeder für eine Phase an die Reihe kommen soll. Erste Ideen werden in einer Skizze gefasst. Es wird festgelegt, wer was mitbringt. In jedem Fall muss klar sein, wie die Produkte im Wald für die Präsentation später in der Schule im Bild festgehalten werden können.

Die Arbeit im Wald erfordert entsprechende Kleidung: feste Schuhe, eine Hose, die schmutzig werden kann, eine Regenjacke. Möglicherweise treibt der Lehrer einen Satz Arbeitshandschuhe auf.

Wenn es sein muss, wird abgebrochen

Es ist sicher nicht richtig, sich wegen der besonderen Verletzungsgefahr generell gegen das Arbeiten im Wald auszusprechen. Nach den Statistiken der Gemeindeunfallversicherer ist die Wahrscheinlichkeit für Verletzungen immer noch auf der freien Fläche des Schulhofes am höchsten. Schüler sind in gefährlicher Umgebung erfahrungsgemäß von sich aus viel vorsichtiger. Dennoch sollte der Lehrer die Erste-Hilfe-Tasche und ein Handy für den Notfall nicht vergessen. Im Unterricht

lässt sich nie wirklich alles im Vorwege bedenken. Bei Exkursionen allerdings schon gar nicht. Umso wichtiger ist es, dass im Vorab Grenzen klar abgesteckt sind. Wie immer gilt für die Absprachen: lieber eine geringe Zahl von Regeln, die das Wesentliche betreffen und auch tatsächlich einzuhalten sind, als eine unüberschaubare Menge von Geboten und Verböten. Entscheidend ist für das vernünftige Verhalten der Schüler vor Ort ohnehin ihre Grundeinstellung zum ganzen Vorhaben und nicht die einzelne Vorschrift.

Ein paar Absprachen allerdings sind schon sinnvoll. Sie betreffen sicherlich das Verhalten auf dem Weg, etwa gegenüber Mitmenschen in öffentlichen Verkehrsmitteln. Sie beziehen sich auf Regelungen vor Ort (Kasten: FÜNF REGELN FÜR DIE GRUPPENARBEIT IM WALD). Auch über Konsequenzen wird gesprochen. Ist eine zweite Begleitperson dabei – heute ja oft leider kaum zu realisieren –, kann sie Schüler aus der Gruppe herausnehmen, die sich nicht an die Absprachen halten. Ist man allein unterwegs, bleibt unter Umständen nur die Möglichkeit, die Unternehmung mit allen abubrechen und in die Schule zurückzukehren. Auch das sollte man vorbereiten. Ist es verkehrstechnisch überhaupt machbar? Was will man in der Schule dann machen? Vor allem muss ich für mich als Lehrer klären, ob ich zu dieser Konsequenz wirklich bereit bin. Ich habe persönlich die Erfahrung gemacht, dass es für manchen Gruppenprozess sehr heilsam ist, wenn man tatsächlich schon auf dem Weg zur Stadtbahnhaltestelle wieder umkehrt. Bemerkt man schon vorher, dass die Gruppe die Unternehmung nicht zu ihrer eigenen Sache gemacht hat, bleibt man lieber gleich in der Schule. Andererseits sollte man im Konfliktfall

genau hinsehen. An einem fremden Ort, bei einer ungewohnten Tätigkeit, kann es leicht zu Regelverletzungen kommen, die wirklich nicht beabsichtigt sind. Je mehr der Prozess mitreißt, desto schneller ist das der Fall. Ist die Gesamtgruppe in der Zusammenarbeit bereits eingespielt, bewirkt hier ein System der Ermahnungen untereinander viel.

Jeder Ort hat seine eigene Dynamik

Von all den pädagogischen Schwierigkeiten einer Arbeit außerhalb des gewohnten und überschaubaren Raumes Schule abgesehen, ist es bei Ausflügen besonders schwer, den Überblick in der Sache zu bekommen. Die Gefahr, dass es am Ende zwar nett war, aber nicht wirklich etwas gebracht hat, ist draußen besonders groß. Außerschulische Lernorte stellen besondere pädagogische Anforderungen dar. Als Lehrerin oder Lehrer im Alleingang sind die heute mit vielen Lerngruppen nicht gleich von Anfang an zu bewältigen.

So kann es für viele Lerngruppen mehr bringen, zunächst im Außenraum des scheinbar vertrauten Schulgeländes Fremdes zu entdecken, in den Büschen am Rande des Sportplatzes zu arbeiten, das Unkraut am Rand der Turnhalle auf seine Schönheit hin zu untersuchen und die eigenen Schatten auf der Oberfläche des Schulteiches zu gestalten. Hier kann es unter schwierigen Bedingungen in einer Lerngruppe eher gelingen, bei der Sache zu bleiben und einen Hauch von Natur selbst in der künstlichen Schule wahrzunehmen. Gleichzeitig werden Erfahrungen im Gruppenverhalten gesammelt, die es erlauben, den Radius für Unternehmungen mehr und mehr auszuweiten.

METHODE

Fünf Regeln für die Gruppenarbeit im Wald

- Für die Gestaltungsarbeit darf nur herumliegendes Naturmaterial verwendet werden. Es werden keine Äste von Bäumen abgerissen. Einzelne Blätter, Gräser oder Blüten können gepflückt werden. Aber auch dazu muss vorher besprochen werden, welche Pflanzen unter Naturschutz stehen.
- Wir achten darauf, dass alle in die Gruppenarbeit einbezogen werden. Dafür sprechen wir untereinander die Arbeitsteilung vor Ort noch einmal genau ab.
- Gespräche werden leise geführt. Möchte ich jemandem etwas sagen, dann gehe ich zu ihm hin und schreie nicht aus zehn Metern Entfernung.
- Für das mitgebrachte Werkzeug wird festgelegt, wer jeweils dafür verantwortlich ist, dass es wieder zurück in die Schule kommt. Brauchen wir spezielles Werkzeug, dann holen wir uns das beim Lehrer ab und bringen es gleich nach Gebrauch wieder zu ihm zurück.
- Will unsere Gruppe außerhalb der Sichtweite arbeiten, müssen wir das mit dem Lehrer absprechen. Grundsätzlich dürfen sich nur mindestens drei Schüler gemeinsam entfernen. Sollte einem etwas passieren, bleibt einer beim Verletzten, der andere informiert den Lehrer.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Gruppenarbeit in Kunst?

Kunstwerke sind schöpferische Einzelleistungen. Diese Ansicht ist weit verbreitet. Warum soll dann ausgerechnet im Kunstunterricht Gruppenarbeit angesagt sein? In diesem Beitrag wird belegt, dass gerade bei größeren Vorhaben besondere Möglichkeiten gegeben sind, kooperatives Arbeiten und Teamfähigkeit zu fördern.

Im Kunstunterricht müssen die Gruppenmitglieder individuelle schöpferische Leistungen mit denen anderer koordinieren und auf ein gemeinsames Produkt hin umsetzen. Das Produkt soll am Ende mehr darstellen als nur die Summe einzelner Gestaltungskonzepte. Das erfordert gründliche Überlegungen, intensive Kommunikation und präzise Planungen in allen Phasen des Gruppenarbeitsprozesses.

Gruppen zielgerichtet zusammensetzen

Die Arbeit beginnt mit der Zusammensetzung der Gruppe. Gruppenbildung nach gegenseitiger Zuneigung kann sinnvoll sein, hat allerdings auch Nachteile: Die eingefahrenen Beziehungsstrukturen werden häufig auf die Zusammenarbeit in der Gruppe übertragen. Es gibt wenig Spielraum, andere Rollen im Zusammenspiel auszuprobieren. Auch bleiben bei der Zusammensetzung nach Freundschaften am Schluss immer „Außenseiter“ übrig. Dass diese schließlich in einer „Restgruppe“ zusammenarbeiten müssen, macht pädagogisch wenig Sinn.

Eine zweite Variante ist die Zusammensetzung nach dem Zufallsprinzip: Es wird gelost oder abgezählt. Das hat gruppendynamisch viele Vorteile: Weder die Lehrerin noch die Schüler sind für die Zusammensetzung der Gruppen verantwortlich. Die Zusammenarbeit ist von eingefahrenen Beziehungen entlastet. In suchenden Phasen kreativer Prozesse kann das sehr sinn-

voll sein. Für einen längeren Produktionsprozess birgt es aber Nachteile: Die für die Produktion erforderlichen Qualifikationen sind unter den Gruppen möglicherweise sehr ungleichmäßig verteilt.

Soll im Ergebnis der Arbeit ein funktionierendes oder als Ganzes gestaltetes Produkt entstehen, macht die Aufteilung der Gruppen auf das Ziel hin Sinn. Die Leitfrage für eine solche Einteilung lautet: Welche unterschiedlichen Qualifikationen sind erforderlich, um das Ziel in der Gruppe zu erreichen?

- Wer bringt Ideen mit?
- Wer verfügt über Planungskompetenz?
- Wer besitzt die erforderlichen handwerklichen Fertigkeiten?
- Braucht man jemanden mit Kraft in jeder Gruppe?
- Sind Spezialisten für bestimmte Techniken oder Verfahren erforderlich?
- Wird jemand für die Dokumentation des Arbeitsprozesses benötigt?

Ist die Klasse noch ungeübt darin, Gruppen auf Gruppenziele hin zu bilden, sollte

die Lehrerin oder der Lehrer die Gruppen einteilen. So braucht sich der einzelne nicht mit der Frage zu quälen, warum er/sie nicht in einer bestimmten Gruppe aufgenommen wurde.

Arbeitsteilung absprechen

Nach der Gruppenbildung ist eine Verständigung über das weitere Vorgehen erforderlich. Schon für die Gesprächsphase hat es sich bewährt, die Aufgaben zu verteilen: Wer leitet die Diskussion? Wer achtet auf die Zeit? Wer hält die Ergebnisse fest? Dann kann die Diskussion beginnen. Das Ziel des Vorhabens, die Gestalt des Produktes, Material und Werkzeug, der zeitliche Rahmen und die Arbeitsteilung sind abzusprechen (Kasten: SIEBEN LEITFRAGEN ZUR PLANUNG VON GRUPPENARBEITEN). Für die Arbeitsteilung gibt es in einem produktiven Prozess grundsätzlich drei verschiedene Möglichkeiten:

Lässt sich das gemeinsame Produkt in eigenständige Einzelprodukte aufteilen? Dann kann jeder vom Anfang bis zum Ende an einem dieser Einzelprodukte arbeiten. Von Anfang an sollte man eine gemeinsame Vorstellung davon haben, in welcher Form die Einzelstücke am Ende zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Die Schnittstellen sind genau zu definieren – allerdings nicht allzu statisch. Mit der Entwicklung der Einzelstücke können sich auch die Schnittstellen verschieben.

Werden für das Endprodukt mehrere gleiche oder ähnliche kleinere Einzelstücke gebraucht, dann können die Aufgaben nach dem Prinzip „Fließbandarbeit“ verteilt werden. Jeder in der Gruppe spezialisiert sich auf einen Abschnitt im Produktionsprozess, z. B. die Herstellung einer Rohform im ersten Schritt, die Herausarbeitung von Einzelheiten im zweiten, ein Feinschliff im dritten, das Einfügen in das entstehende Ganze in einem vierten Arbeitsschritt. Der letzte Schritt sollte von allen Gruppenmitgliedern gemeinsam gegangen werden. Dieses Vorgehen hat sich etwa in der Phase der Ausgestaltung eines Wandbildes bewährt. Ist der Malgrund vorgestrichen und sind die Vorzeichnungen aufgebracht, können die einen große

Flächen streichen, andere spezialisieren sich auf das sauber abgrenzende Ausmalen der Flächenränder, eine dritte Gruppe gestaltet feiner konturierter Teilflächen (z. B. Gesichter). Solche Arbeitsteilungen nach Fähigkeiten bilden sich meist ohne große Absprachen von allein heraus.

Besonders hohe Anforderungen an die Arbeitsteilung bestehen, wenn gleichzeitig gemeinsam an einem Gesamtprodukt gearbeitet werden soll. In diesem Fall darf die Gruppe nicht zu groß sein. Maximal vier Schüler können in der Regel an einem Produkt zusammen arbeiten. Denkbar ist etwa folgende Arbeitsteilung: Materialbeschaffer, der Material organisiert, es zuschneidet und vorbereitet, Assistent, der das Werkstück hält, Werkzeug und Material anreicht, und „Meister“, der am Produkt selbst gestaltend arbeitet. Ein viertes Gruppenmitglied dokumentiert den Arbeitsprozess. Die Rollen sollen dabei gewechselt werden, damit jeder in der Gruppe jede Funktion zeitweise wahrnehmen kann. Dass mehrere Schüler zugleich am selben Stück gestaltend arbeiten, funktioniert eher selten.

Probleme im Zusammenwirken bearbeiten

Allgemeine Grundregeln der Gruppendynamik sind zu beachten: Die Gruppenmitglieder müssen darüber wachen, dass Einzelne nicht die Gruppe dominieren. Jeder ist selbst für den Bereich verantwortlich, den er im Arbeitsprozess übernommen hat. Kritik am Handeln Einzelner ist in der Gruppe zu besprechen. In keinem Fall kann eine Einzelne oder ein Einzelner in alle Tätigkeitsbereiche hineinregieren und andere herumkommandieren.

Das ist eine der schwierigsten Anforderungen an Gruppenarbeit! Fehlt es in der Klasse an entsprechenden Erfahrungen, muss man sich für die Bearbeitung dieses gruppendynamischen Problems unbedingt Zeit nehmen. Dasselbe gilt auch für den umgekehrten Fall, dass sich Schüler zurückziehen und ihre Arbeit anderen überlassen. Auch das muss die Gruppe zum Thema machen. Vielleicht ist derjenige überfor-

dert und braucht die Hilfe der anderen. Möglicherweise hat er ein Problem, das nichts mit dem eigentlichen Arbeitsprozess der Gruppe zu tun hat. Dann muss sich die Gruppe auch dafür Zeit nehmen, sonst klappt es auf Dauer nicht mit der Zusammenarbeit. Der gruppenpädagogische Grundsatz „Störungen haben Vorrang“ soll allerdings nicht überstrapaziert werden. Vieles regelt sich in der gemeinsamen Arbeit von allein. Oft zieht die Dynamik des Arbeitsprozesses zurückgezogene Gruppenmitglieder mit. Wenn auf eine Störung eingegangen werden muss, ist dafür oft die moderierende Unterstützung des Lehrers erforderlich.

Zusammenarbeit auswerten

Am Schluss muss der Arbeitsprozess selbst ausgewertet werden. Entlang der Leitfragen zur Planung von Gruppenprozessen kann die Zusammenarbeit noch einmal durchgegangen werden (Kasten: SIEBEN LEITFRAGEN ZUR PLANUNG VON GRUPPENARBEITEN). Die Kriterien für die Auswertung sind klar zu benennen. Zunächst gibt das Produkt selbst Anhaltspunkte für das, was gut gelaufen ist oder nicht geklappt hat. Die Phasen des Prozesses sind einzeln durchzugehen. Jeder schätzt seine eigene Leistung ein und bringt seine Bewertung zur Zusammenarbeit ein. Es ist hilfreich, wenn es dazu eine Dokumentation des Arbeitsprozesses gibt. Die Einschätzung früherer Arbeitsphasen wird ansonsten leicht von der Erinnerung an die letzten Arbeitsphasen überlagert.

Kriterien für die persönliche Auswertung des Beitrages zur Gruppenarbeit sind:

- Habe ich mich an Absprachen innerhalb der Gruppe gehalten?
- Habe ich meine Aufgabe verantwortungsbewusst übernommen?
- Habe ich Ideen in die gemeinsame Arbeit eingebracht?
- Habe ich Lösungen gefunden?
- Habe ich mich mit um Materialbeschaffung und ums Aufräumen gekümmert?

METHODE

Sieben Leitfragen zur Planung von Gruppenarbeiten

Das Thema für die Gruppenarbeit steht fest. Es gibt erste Vorstellungen, was entstehen soll. Jeder hatte die Möglichkeit, zu formulieren, was er von der Zusammenarbeit erwartet. Nun kann die Planung der Arbeit beginnen. Dafür sind zunächst einige Fragen möglichst genau zu beantworten. Von der Beantwortung der ersten Frage hängen die Antworten auf alle weiteren ab.

- Was ist das Ziel eurer Gruppenarbeit? Worauf sollen die Betrachter des Produktes aufmerksam gemacht werden?

- Welche Form oder Gestalt soll das Produkt haben, um das Ziel zu erreichen?
- Welches Material, welches Werkzeug, welche Medien werden benötigt, damit das Produkt die gewünschte Gestalt bekommt?
- Wie viel Platz wird gebraucht? Wo kann gearbeitet werden?
- In welche Schritte lässt sich euer Vorhaben aufteilen? Bis wann soll was geschafft sein?
- Wie kann die Arbeit aufgeteilt werden? Wer macht was?

- Wie und wo soll das Produkt am Ende präsentiert werden? Ergebnisse daraus bereits Anforderungen, die im Produktionsprozess von vornherein zu berücksichtigen sind?

Damit die Schüler die sechste Frage selbstständig beantworten können, müssen ihnen die Varianten zur Arbeitsteilung bekannt sein. Die Frage kann aber auch ausgelassen werden und der Lehrer gibt eine der Varianten vor.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Und wenn keiner Lust auf Museum hat?

„Wie, in dem Museum gibt es nur Bilder? Warum können wir nicht wieder in das mit den Tierschaukästen gehen? Dann bleiben wir lieber in der Schule.“ Ein Besuch im Kunstmuseum ist für viele Schüler eher mit negativen Erfahrungen verbunden: Zwischen einem Wald von Bildern herumzulatschen, dazu langatmige Vorträge anzuhören und dann auch noch still zu sein und nichts zu tun. Soll der Besuch zu einer neuen, positiven Erfahrung werden, gilt es, eine ganze Reihe von Dingen in der Vorbereitung zu berücksichtigen.

Zunächst einmal ist die Erwartungshaltung der Schüler ernst zu nehmen. Wenn es gut geht, überwiegt ihr Spaß daran, mal wieder aus der Schule herauszukommen, mit den Mitschülern gemeinsam einen Ausflug zu machen. Die Erfahrungen im Museum sind für eine Veränderung ihrer Einstellung entscheidend. Was aber, wenn es so läuft, wie einleitend beschrieben? Wie lassen sich die Vorurteile durchbrechen, die auf der Unkenntnis des Kunstmuseums und auf negativen Erfahrungen beruhen?

Schülern aktive Aufgaben zur Vorbereitung geben

Eine Möglichkeit ist, die Schüler mit ansprechenden gestalterischen Aufgaben einzustimmen, zum Beispiel vor dem Besuch einen bedeutungsreichen Ausschnitt aus einem Bild zur Weiterbearbeitung zu geben. Was für einem Bild könnte er entnommen sein? Das wird beschrieben oder auch um das Detail herum weiterzeichnend ausgemalt. Eine zweite Möglichkeit zur Entwicklung eigener Entwürfe zu dem, was einen im Museum erwartet, bietet das grobe grafische Gerüst eines Bildes, bei dem viele Details und die Farben fehlen. Die Schüler schlüpfen in die Rolle des Forschers, der auf der Basis weniger erhaltener Reste eines Bildes erste Vorstellungen entwickelt, bevor er sich auf die Suche macht. Eine weitere Möglichkeit ist, eine Farbkarte mit einer ganz besonderen Farbe (vielleicht auch der Lieblingsfarbe) ermischend herzustellen, um später im Museum zu suchen, in welchen Bildern genau diese Farbe vorkommt.

Das gleiche gilt für Formen oder Bildgegenstände, die als Realien mit auf die erste Suche im Museum genommen werden können. Manchmal reichen einzelne, vorher von den Schülern selbst ausgewählte Begriffe, die Anknüpfungspunkte für den ersten Überblick im Museum verschaffen. All das ist darauf gerichtet, nicht mit leeren Händen an diesen fremden Ort zu kommen, eigene Vor-Stellungen zu entwickeln, Perzepte zu formulieren, von denen ausgehend im Museum Fragen an die Bilder zu stellen sind. (Warum sieht das Bild ganz anders aus, als ich es mir vorstellte? Warum kommt meine Farbe immer nur in ganz kleinen Flächen in den Bildern vor?)

Klare Absprachen zum Ablauf im Museum treffen

Im Museum selbst kann man sich viel Stress sparen, wenn eine Reihe von Absprachen klar getroffen sind (Kasten: REGELN MIT DEN SCHÜLERN ABSPRECHEN). Einiges davon ist vorher anzusprechen – etwa, was mitgebracht werden soll. Die Regeln zum Verhalten im Museum selbst sollte man jedoch lieber vor Ort besprechen. Für jüngere Schüler ist besonders eindrucksvoll, wenn eine der Museumsaufsichten selbst erklärt, warum die Bilder nicht berührt werden dürfen – egal, ob absichtlich oder versehentlich – und warum deshalb im Museum nicht gerannt werden darf. Zu sehr auf die Wirkung der Alarmanlage zu setzen, kann in schwierigen Lerngruppen auch die gegenteilige Reaktion provozieren: „Dann wollen wir doch mal sehen, ob sie wirklich funktioniert.“ Dauert die Anreise länger, hat

es sich bewährt, mit der Frühstückspause zu beginnen und noch Zeit für den Toilettenbesuch zu geben, ehe man die Museumsräume betritt.

Was Lehrer im Museum beachten sollten

Besonders abschreckend ist es, die Schüler von Bild zu Bild zu schleifen und ihnen lange Lehrervorträge zu halten. Auch die vorher von Schülern aus dem Internet zusammengefaschten Informationsbrocken vor einem Bild vorzustellen, das sie noch gar nicht im Original gesehen haben, ist keine wirkliche Alternative. Die Schüler brauchen – insbesondere beim ersten Einstieg in die Arbeit im Museum – Raum, um sich selbstständig zu bewegen, und sie brauchen Zeit, um eigene Fragen stellen und ihnen nachgehen zu können; selbst, wenn sie dabei Erklärungen zu Bildern entwickeln, die sich im Kontext betrachtet als unhaltbar erweisen.

Dabei wollen wir betonen, dass auch das andere Extrem für die Vermittlung im Museum nicht viel bringt: die Aktivierung um der Aktivität willen. Bei einer Rallye durch das Museum sind die Kinder zwar beschäftigt und vielleicht sogar zufrieden. Nur bekommen sie beim Herumrennen, um die Aufgaben in kürzester möglicher Zeit zu bewältigen, nicht viel von dem mit, was die Werke im Museum an Hintergründigem bieten. Es gibt viele spielerische Vermittlungsmethoden, die man im Museum einsetzen kann. Wenn sie nicht als Einstieg für eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Werken genutzt werden, bleibt der

Lernzuwachs im Fach Kunst am Ende aus. Im Museum sind deshalb all die Aufgaben besonders geeignet, die den Schülern in einem ersten Schritt helfen, überhaupt einmal in ein Bild hineinzuschauen, auf Einzelheiten im Bild zu achten. Für den zweiten Schritt sind Aufgaben sinnvoll, die zur eingehenden Auseinandersetzung mit einem komplexen Kunstwerk motivieren. Vor dem Original muss zunächst immer Raum für die eigenen inneren Bilder (eben die Perzepte) bleiben. Erst in der Reibung zwischen diesen „mitgebrachten“ Bildern und dem, was man beim genauen Hinschauen im Original entdecken kann, kann es zu Erkenntnissen kommen.

Schülern Zeit und Material für eine intensive Nachbereitung geben

Es ist schade, wenn nach dem Museumsbesuch gleich wieder zur alten Tagesordnung übergegangen wird. Damit die Schülerinnen und Schüler wirklich etwas aus dem Museum mitnehmen können, brauchen sie genügend Unterrichtszeit, sich mit ihren Erfahrungen intensiv auseinanderzusetzen. Jetzt ergibt die Recherchearbeit der einzelnen Schüler zu den Bildern, die sie im Original gesehen haben oder mit denen sie sich im Museum eingehend befasst haben, Sinn. Zur Kontextualisierung des Gesehenen gehört auch die ästhetisch praktische Auseinandersetzung mit den Themen und künstlerischen Verfahren der ausgewählten Kunstwerke.

METHODE

Regeln mit den Schülern absprechen

- Vor dem Museumsbesuch mit den Schülern über ihre Erwartungen sprechen: Was möchten sie machen? Was ist möglich? Welche Erwartungen hat das Museum an seine Besucher?
- Mit den Schülern ist vorab zu besprechen: Was muss jeder mitbringen? (Block und Buntstifte, ggf. kleiner Gegenstand, Frühstück für die Pause, ggf. Fahrkarte für öffentliches Verkehrsmittel)
- Welche Verhaltensregeln gelten auf der Fahrt ins Museum? Kurz vor oder bei Ankunft im Museum muss der Lehrer die Verhaltensregeln im Museum ansprechen:
 - Nicht rennen, nicht herumtoben oder herumalbern, um andere Besucher nicht zu stören oder die Werke zu gefährden – normales und zügiges Gehen ist jedoch erlaubt.
 - Bilder – und wegen der Alarmanlagen häufig auch Wände – nicht berühren, zum Bild immer einen Mindestabstand von einer Armlänge halten.
 - Jacken und Mützen werden in die Garderobe gehängt (sonst wird es auch zu warm).
 - Essen und Trinken darf man nur in den dafür vorgesehenen Bereichen. In einigen Museen ist auch das Kaugummikauen verboten.
 - Auf andere Besucher – Einzelpersonen und Gruppen – sollten die Schüler Rücksicht nehmen, indem sie sich leise verhalten und den Zugang zu Bildern nicht blockieren.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Geht Sicherheit über alles?

Nicht nur, weil es die Vorschriften der Gemeindeunfallversicherung verlangen, muss bei schulischen Veranstaltungen für Sicherheit gesorgt werden. Nehmen die Vorschriften allerdings überhand, werden sie nicht mehr ernst genommen oder verderben den Spaß am Lernen.

Im Kunstunterricht ist man es gewohnt, auf den Schutz von Mensch und Material zu achten. Die Schüler ziehen einen Kittel an und legen Zeitungspapier unter, wenn mit Malfarben gearbeitet wird. Das Waschbecken muss beim Aufräumen vor Verstopfung geschützt werden. Es ist klar, dass man den spitzen Bleistift nicht benutzen soll, um den Nachbarn in die Seite zu stechen. Geht dabei etwas schief, dann ist es ärgerlich, aber nicht wirklich gefährlich. Selbst wenn beim Schneiden des Linoleums trotz aller Warnungen das Messer ausrutscht, dann tut das zwar sehr weh und kann heftig bluten. Aber die Wunde

verheilt. Damit plädieren wir nicht dafür, den sachgerechten Umgang mit Werkzeug und Material gering zu schätzen. Ganz im Gegenteil: Das ist etwas, was man im Kunstunterricht lernen kann und soll. Das zählt ganz sicher zu den Kompetenzen, die unser Fach vermittelt. Andersherum darf die Sorge vor Verschmutzung oder auch davor, dass es mal ein bisschen weh tun kann, nicht dazu führen, den Schülern mit einer Flut von Vorschriften den Spaß an der Arbeit zu verderben oder gar ganz auf spannende, gestalterische Verfahren zu verzichten.

Wirkliche Gefahren ernst nehmen

Bei einer Reihe von Arbeiten im plastischen Bereich oder in den Raum hinein sieht die Sache anders aus. Hier kann es tatsächlich zu ernsthaften Verletzungen kommen. Mit leichtfertigen Verhalten vernachlässigt der Lehrer seine Aufsichtspflicht, er verstößt gegen die Vorschriften zur Unfallverhütung, vor allem aber verhält er sich gegenüber den ihm anvertrauten Kindern und Jugendlichen verantwortungslos. Das betrifft zum Beispiel:

- abtragende plastische Verfahren in der Holz- oder Steinbearbeitung, wenn Material splintern oder abspringen kann (Verletzungsgefahr etwa für die Augen),
- Collage- und Montagearbeiten mit Fundstücken insbesondere aus Glas oder Metall (Schnittwunden),
- die Arbeit mit stark erhitztem oder brennendem Material, z. B. mit offenem Feuer oder der Heißklebepistole (Verbrennungen), oder mit ätzendem Material (Säuren).

Ernsthafte Gefahren können auch vom Werkzeug selbst ausgehen, insbesondere,

wenn damit unsachgemäß gearbeitet wird. Messer, Säge oder Stichwerkzeug (Ahle) können Schnittwunden verursachen, das Abrutschen des Hammers oder der Zange führt zu Quetschungen. Gefährlich kann Werkzeug werden, das bei abtragenden Verfahren verwendet wird, wie Meißel oder Hohleisen. Das zu bearbeitende Werkstück muss immer fest eingespannt ist, damit es nicht wegrutscht oder gar herumgeschleudert wird. Beim Gebrauch von Werkzeugen mit schneller Drehbewegung (Bohrmaschine) können Kleidungsstücke oder Haare mitgerissen werden.

An dieser Stelle geht es nicht um eine vollständige Auflistung aller möglichen Unfallursachen für den Kunstunterricht. Doch sind bei der Arbeit mit Maschinen, etwa der Handbohrmaschine oder Motorstichsäge, weitere Aspekte der Sicherheit zu berücksichtigen. Wer sich hier näher informieren möchte, dem helfen die Broschüren der regionalen Gemeindeunfallversicherung (GUV) zur „Unfallverhütung im Unterricht“ weiter. Wir versuchen nur an Beispielen deutlich zu machen, dass man die Gefahren im Kunst- und Werkunterricht keinesfalls bagatellisieren darf. Wie kann man nun in der Praxis, sprich mit einer großen Zahl von Schülern, die auf viel zu engem Raum zusammenarbeiten, das richtige Maß finden, damit Unfälle vermieden werden, die Vorschriften die Arbeit gleichzeitig jedoch nicht unmöglich machen?

Gefahrenzonen einrichten

In großen Gruppen hat sich die Einrichtung von „Gefahrenzonen“ bewährt. Für den Einsatz bestimmter Werkzeuge oder die Arbeit mit gefährlichem Material wird ein überschaubarer Arbeitsbereich abgegrenzt, ein entsprechender Werkstattbereich oder eine Station eingerichtet. Die Schüler gehen mit ihrem Objekt zu diesem Tisch, wenn sie z. B. ein bestimmtes Schneidwerkzeug benutzen oder mit stark erhitztem Material arbeiten. Der Lehrer kann diesen überschaubaren Bereich im Auge behalten und den sachgerechten Umgang mit Werkzeug und Material demonstrieren oder beaufsichtigen. Hat er

an anderer Stelle im Raum zu tun, dann darf in der Gefahrenzone nicht gearbeitet werden. Sie wird „vorübergehend geschlossen“. Dafür kann mit einer roten und grünen Ampelkarte das Signal gegeben werden. Dieses Vorgehen ermöglicht den Schülern, sich im Umgang mit gefährlichem Werkzeug auszuprobieren. Gleichzeitig wird vermieden, dass dieses Werkzeug irgendwo im Raum eingesetzt wird und der Lehrer keinen Überblick mehr über Gefährdungssituationen hat.

Mit älteren Schülern oder in einer Lerngruppe, die man gut kennt, lassen sich auch zwei oder drei solcher Gefahrenzonen einrichten. Allein die Tatsache, dass man von seinem Arbeitsplatz in die Gefahrenzone wechselt, führt erfahrungsgemäß zu einer erhöhten Aufmerksamkeit im Umgang mit Werkzeug und Material. Eine dritte Variante ist in diesem Zusammenhang die Ausgabe einer begrenzten Zahl von Werkzeugen. Auch das erfordert allerdings ein gewachsenes Vertrauen in der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrer. In diesem Fall teilen sich die Schüler am Gruppentisch ein bestimmtes Werkzeug. Bewährt hat sich schließlich, alles gefährliche Werkzeug und Material für die Schüler unzugänglich zu lagern und überhaupt nur gezielt im Raum zur Verfügung zu stellen, wenn es gebraucht wird.

Schutzkleidung tragen

In jedem Fall wird in der Gefahrenzone die erforderliche Schutzkleidung getragen. Das sind z. B. Arbeitshandschuhe, wenn mit splinterndem oder schneidendem Material gearbeitet wird, oder die Schutzbrille, wenn Materialteile beim Flexen oder Bohren hochspringen können. Das gilt besonders auch für die Arbeit mit festem Draht, der beim Biegen zurückschnellen kann. Beim Gebrauch von Schneidwerkzeugen (Cutter) hat Vorrang, dass das Werkzeug sehr gezielt von der Hand geführt werden kann. Arbeitshandschuhe wären hier deshalb hinderlich und dürfen nicht benutzt werden. Traut man einer Lerngruppe den sachgerechten Umgang mit Werkzeug und Material zu, dann kann auch jeder Schüler an seinem Platz damit arbeiten.

Auch dabei muss – wenn erforderlich – Schutzkleidung getragen werden. Übrigens lehnen jüngere Schüler das meist gar nicht ab. Es wertet ihre eigene Tätigkeit als ernsthaft auf, wenn sie Arbeitshandschuhe anziehen oder die Schutzbrille aufsetzen müssen. Das macht die Sache spannend. Umgekehrt muss ganz klar sein: Wer nicht bereit ist, die erforderliche Schutzkleidung zu tragen, kann das entsprechende Werkzeug oder Material nicht benutzen.

Jeder weiß, dass auch bei den besten Sicherheitsvorkehrungen trotzdem etwas passieren kann. Hat der Lehrer die Schüler eingewiesen, die Bedingungen für sicheres Arbeiten geschaffen und seiner Aufsichtspflicht in der üblichen Weise genügt, dann ist er zumindest von der rechtlichen Seite her abgesichert. Dennoch sollte er darauf vorbereitet sein: Der Verbandskasten darf nicht fehlen und muss regelmäßig auf Vollständigkeit überprüft werden.

Sich auf die wichtigsten Regeln beschränken

Grundsätzlich gilt, dass Regeln zum Schutz des Materials und zur Unfallverhütung nur dann eingehalten werden, wenn sie in der Zahl überschaubar bleiben und sich auf das Wesentliche konzentrieren. Die Regeln müssen allen bekannt sein. Das heißt nicht, dass man die erste Stunde in einer neuen Klasse zum Schuljahresbeginn mit dem Besprechen von Regeln beginnen sollte. Sie werden besser dann eingeführt, wenn sie für die anstehenden Tätigkeiten auch tatsächlich relevant sind. Dann aber sind sie deutlich *anzusagen*. Bewährt hat sich, sie auf einem Plakat festzuhalten. Das muss im Vorhinein geschehen und nicht erst, wenn es zum ersten Unfall gekommen ist. Es macht Sinn, sie zu begründen. Aber es wird sich auch der Schüler daran halten müssen, der sie für übertrieben oder überflüssig hält. Regeln, die den Schutz vom Mensch und Material betreffen, kann man nicht aushandeln. Die unterscheiden sich von Regeln, die etwa den Umgang miteinander in der Gruppe betreffen.

METHODE

Mit Sicherheit

Mit diesen sieben Tipps werden die Vorschläge noch einmal zusammengefasst. Wenn man die berücksichtigt, dann macht Kunstunterricht mit Sicherheit Spaß:

- Gefährliches Material und Werkzeug für die Schüler unzugänglich lagern und nur in den Mengen in den Arbeitsraum holen, in denen es auch tatsächlich benötigt wird
- Gefährliches Material und Werkzeug nur in einem überschaubaren Bereich des Raumes zur Verfügung stellen („Gefahrenzone“)
- Sich Zeit nehmen für die Einweisung in die Handhabung von Werkzeug und in die Demonstration des sachgerechten Umgangs mit Material
- Die Schüler zum professionellen Umgang mit Werkzeug und Material motivieren, sodass es ihnen Spaß macht, auf Sicherheit zu achten
- Auf den sachgerechten Umgang mit kleineren Maschinen, soweit sie überhaupt für Schülerhand zugelassen sind, im Rahmen einer „Führerscheinprüfung“ vorbereiten (z. B. „Bohrerführerschein“ für die Bohrmaschine)
- Auf Tragen der Schutzkleidung in erforderlichen Situationen bestehen
- Und zu alledem: den Verbandskasten nicht vergessen!

FRITZ SEYDEL

Kunst bei dem Krach?

Schon auf dem Gang ist es nicht zu überhören: Die haben Kunst. Warum muss gerade in Kunst immer so ein Krach sein? Wenn diese Frage beantwortet ist, lassen sich über Absprachen und Organisation viele Probleme lösen.

Steht bei Ihnen im Bücherregal noch Koch-Gothas berühmte „Häserschule“ von 1924? Dann werfen Sie mal einen Blick hinein. In allen Unterrichtsstunden sitzen die Hasen brav da, schauen andächtig drein oder melden sich artig. Nur in einer einzigen Stunde geht es drunter und drüber: Wenn gemalt werden soll. Da schreit ein Hase herum, weil ihm etwas runtergefallen ist. Andere quatschen miteinander. Hinten im Raum bahnt sich eine Prügelei zwischen den Jungen an. Und der Lehrer steht – im Unterschied zu allen anderen Stunden – eher hilflos am Rande. Es scheint kein neues Phänomen zu sein: Im Kunstunterricht geht es häufiger drunter und drüber.

Unruhe vorprogrammiert

Woran liegt es? Solange alle 25 oder 30 Schüler das gleiche tun, lässt sich für den Lehrer leicht der Überblick behalten. Im Kunstunterricht ist das nicht gewollt. Hier soll die individuelle Tätigkeit und die Suche nach eigenen Lösungswegen im Mittelpunkt stehen. Das, was da auf das Papier gebracht wird, betrifft die eigene Person oft mehr, als es bei der Rechen- oder Rechtschreibaufgabe der Fall ist.

Häufig wird materialintensiv gearbeitet. Der Arbeitsplatz muss aufwändig vorbereitet und am Ende aufgeräumt werden. Das erfordert den Transport von Material und Bewegung auf meist zu engem Raum. Der Austausch unter den Schülern während der Arbeit ist gewollt. Bis zu einem gewissen Grad gehört die Unruhe zum schöpferischen Prozess. Hinzu kommt: Kunst wird ein bisschen lockerer gesehen als andere Unterrichtsfächer. Und das ist doch nicht nur schlecht.

Es mag paradox erscheinen. Aber damit Kunstunterricht in seiner Struktur und Atmosphäre offener Unterricht sein kann, sind besonders klare Absprachen und Regelungen erforderlich. Kunstunterricht kann eigentlich erst beginnen, wenn eine Verständigung über die Abläufe erreicht wurde. Was ist zu regeln?

Zunächst ist genauer hinzuschauen: An welchen Stellen breitet sich eigentlich störende Unruhe aus? Die allgemeinen Quellen für Unterrichtsstörungen – oft liegen sie außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit – sollen hier einmal ausgeklammert werden. Um darauf wirksam einzugehen, ist ohnehin eine klare Absprache klassenübergreifend unter allen am Lernprozess einer Schule Beteiligten Voraussetzung. Dazu zählt auch die Festlegung, was geschieht, wenn Regeln nicht eingehalten werden.

Im Kunstunterricht sind es zunächst die „Stundenränder“, an denen störende Unruhe aufkommt. Leicht breitet sie sich über die ganze Stunde aus. Insbesondere die Aufnahme der Arbeit muss strikt geregelt sein.

Damit es am Anfang kein Gerangel gibt

Es beginnt mit dem Hereinkommen in den Kunstraum oder in den Klassenraum, in dem der Kunstunterricht stattfinden soll. Wo legen alle ihre Mäntel hin? Hat jeder seinen festen Platz? Nun sind die Voraussetzungen zu schaffen, dass gearbeitet werden kann.

Es hat sich bewährt, für den Kunstunterricht die Klasse in Gruppen zu je fünf bis sechs Schülerinnen und Schülern aufzuteilen. Sie sitzen an einem Gruppentisch oder zumindest in einem Bereich des Raumes zusammen. Jetzt lassen sich die Aufgaben zur Einrichtung des Arbeitsplatzes aufteilen. Ein Schüler holt das Papier oder die Folie zum Abdecken des Tisches, eine Schülerin bringt die angefangenen Arbeiten. Die anderen stellen Material, Werkzeug und Kittel bereit. Alle Flüssigkeiten (Farben, Wasser, Kleister) werden noch nicht geholt. Es gilt die Spielregel, dass diese Vorbereitungen möglichst ruhig ablaufen.

Wenn die Sache eingespielt ist, können die Schüler ohne Aufforderung diese Arbeiten erledigen. Danach setzen sie sich in den Kreis für die Besprechung des Arbeitsvorhabens. Erst im Anschluss, wenn alle Schüler wieder an ihrem Platz sitzen, werden die letzten – eben die flüssigen und schmutzverbreitenden – Materialien von den Verantwortlichen zur Gruppe gebracht und die Arbeit kann beginnen.

Stille genießen

Für die Arbeitsphasen hat es sich bewährt, zunächst die Grundregeln zum Verhalten zu übernehmen, die auch für die anderen Unterrichtsfächer gelten. Sicher gibt es immer wieder Tätigkeiten, die im Gestaltungsprozess notwendig sind, die aber nicht durchgehend höchste Konzentration erfordern. In solchen Phasen spricht – wie auch in anderen Fächern – nichts dagegen, dass sich miteinander unterhalten wird. Das ist in einer großen Gruppe nur in der unmittelbaren Nachbarschaft möglich. Über einen „Lautstärkereglern“ kann spielerisch kontrolliert werden, dass es beim leisen Gespräch bleibt (siehe Kasten).

Es ist übrigens erstaunlich, wie sehr gerade unruhige Klassen absolute Ruhe genießen. Während der Kunststunde sollten solche Phasen immer wieder eingeschoben werden. Auch das lässt sich mit jüngeren Schülern spielend motivieren: Es wird eine Wette abgeschlossen, wie viele Minuten die Gruppe in absoluter Ruhe arbeiten kann. Für jede „geschaffte“ Minute gibt es einen Strich an der Tafel. Meistens verliert der Lehrer, weil er das Ziel zu niedrig angesetzt hat.

Engpass am Waschbecken

Am Schluss muss aufgeräumt werden. Um die nervende Debatte über „Daswarichnicht“ zu vermeiden, ist jeder dafür verantwortlich, dass die Umgebung seines Platzes wieder in Ordnung gebracht wird. Die oben erwähnten Dienste werden auch zum Wegräumen arbeitsteilig erledigt. Für das Fegen im Raum und ein letztes Säubern der Waschbecken wird ein monatlich wechselnder Ordnungsdienst gebraucht. Nach meiner Erfahrung ist – vor allem

wenn Kunst im Klassenraum stattfindet – das Waschbecken in der Aufräumphase immer wieder ein neuralgischer Punkt. Auch wenn der Ablauf hier genau geregelt ist: Ein Waschbecken ist für 30 Schüler einfach zu wenig. Wenn man Glück hat, können von selbstständigen Schülern Waschbecken der nahegelegenen Toiletten mit genutzt werden. In jedem Fall hat sich bewährt, als Lehrer während des Aufräumens selbst am Waschbecken zu stehen und von dort aus das gesamte Geschehen im Raum zu begleiten. Die körperliche Präsenz reicht meist, um Zusammenstöße an diesem Engpass geringer zu halten.

Bei mir gibt es die Probleme nicht

Die beschriebenen Vorschläge zu Absprachen und Organisation im Kunstunterricht lassen sich sicher nicht schematisch auf jede Lerngruppe übertragen. Sie sind exemplarisch zu verstehen. Was jeweils im Einzelnen sinnvoll ist, setzt die genaue Beschreibung der spezifischen Probleme vor Ort voraus. Die soziale Situation der Gruppe, die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen für den Kunstunterricht sind zunächst zu untersuchen.

Schließlich: Manch einem Leser werden all diese Vorschläge zur Reglementierung des Kunstunterrichts übertrieben erscheinen, weil er das beschriebene Durcheinander im Kunstunterricht nicht kennt. Er oder sie kann dann auf die hier beschriebenen ordnenden Strukturen verzichten und sich über seine günstigen Unterrichtsbedingungen freuen.

METHODE

Lautstärkereglern

Der Lärm im Raum lässt sich spielerisch mit jüngeren Schüler über einen „Lautstärkereglern“ kontrollieren. In Form einer Säulenskala wird er an die Tafel gemalt. Ein Strich zeigt an, welcher Pegel nicht überschritten werden darf. Der Lehrer zeichnet nun jeweils den Pegel der Lautstärke in die Skala ein. Als normale Lautstärke gilt die, die mit ruhigen Gesprächen in der unmittelbaren Nachbarschaft aufkommt. Natürlich erfolgt die Notierung auf dem Lautstärkereglern nach subjektivem Ermessen. Das muss allerdings für die Schüler nachvollziehbar sein. Wird der Pegel überschritten – es kann auch abgesprochen sein, wird er drei Mal überschritten – dann muss der Regler auf den Nullpunkt heruntergefahren werden. Sprich: Für eine Weile darf nicht miteinander gesprochen werden. Hat sich die Situation beruhigt, kann der Lehrer ihn langsam wieder hochfahren. Zunächst darf geflüstert, dann wieder in normaler Lautstärke miteinander gesprochen werden. Dieses Spiel führt dazu, dass der Lehrer nicht lauthals für Ruhe sorgen muss. Es wird den Schülern immer wieder direkte Rückmeldung zur Lautstärke im Raum gegeben. Sie selbst merken ja – im Eifer des Gesprächs – oft gar nicht, wie der Lärmpegel sich immer weiter nach oben schraubt. Hat sich die Sache eingespielt, wird der Lautstärkereglern meist überflüssig.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Mütze runter!

Bauchfrei, im eng anliegenden Top, sitzt Nicole herausfordernd auf der Tischkante. Orhan hat sich in seinen Stuhl verkrochen, den Kragen der Jacke hochgeschlagen, die Mütze tief ins Gesicht gezogen. „Zieh wenigstens deinen Pullover wieder über, Nicole. Orhan, häng deine Jacke an den Haken und nimm die Mütze ab.“

Spätestens in der achten Klasse – häufig schon viel eher – steht für die meisten die eigentliche Funktion der Kleidung im Hintergrund. Wenn bei der Exkursion Regenschachen dabei sein sollen, haben zwei Drittel keine mit. „Das ist uncool.“ Und wenn es draußen tatsächlich „cool“ ist, spielt es keine Rolle, ob der Mantel wärmt. Entscheidend ist, wie er aussieht. „Outfit“ ist eines der zentralen Themen für die Jugendlichen. Es muss zur richtigen Zeit die richtige Kleidung sein, dazu die passenden Accessoires. Da muss man ziem-

lich aufpassen, um den Anschluss nicht zu verpassen. Und es geht nicht nur darum, was man trägt, sondern auch, wie man es trägt: Wird der Schirm beim Cap nach hinten gedreht oder nach vorn? Ist ein Cap möglicherweise zurzeit wieder ganz außer Mode oder ist es gerade im Kommen? Außerdem: Ist es auch das richtige Cap? Oft spielt keine Rolle, wie ein Kleidungsstück tatsächlich aussieht, wenn nur das richtige Markenzeichen aufgedruckt ist. Oder ist es gar im Trend, gerade keine Markenkleidung zu tragen?

Das gehört zum Alltag. Zum Thema im Unterricht wird es nur, wenn die Lehrerin oder der Lehrer das Outfit der Schüler als Zumutung empfindet. Die Toleranzschwelle der Kolleginnen und Kollegen ist dabei unterschiedlich hoch. Dem einen reicht es, wenn das Gesicht zu sehen ist, die andere stört eine Kleidung, die über die Maßen Körperformen und Sexualität betont. Das Aussehen wird als Provokation aufgefasst. Entsprechend gereizt ist die Reaktion. Soll sich etwas ändern, sind grundsätzliche Absprachen erforderlich. Dafür ist jedoch zunächst zu klären, worum es den Schülern eigentlich geht. Um die Provokation der Lehrerin oder des Lehrers jedenfalls nicht in erster Linie; meistens sogar überhaupt nicht.

Sich abgrenzen und dazugehören – sich zeigen und verbergen

Es geht um die Mitschülerinnen und Mitschüler. Das Outfit signalisiert Zugehörigkeit zur Gruppe und es bestimmt die Position, die die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler in der Gruppe einnimmt. Wer ist Trendsetter, wer trägt den neuesten Schrei als erstes und wer orientiert sich daran? Die Kleiderordnung in der Gruppe ist strengen Maßstäben unterworfen.

Schon in einer einzigen Klasse kann man sehen, dass das ganz unterschiedliche Maßstäbe sind. Das Outfit ist meist auf eine Teilgruppe hin definiert. Während die einen sich stylen, grenzen sich andere davon ab, indem sie bewusst unmodische oder ungepflegte Kleidung tragen. Alle jedoch eint die Bedeutung, die die Kleidung für die Position in der Gruppe hat. Es gibt kaum einen, dem es tatsächlich gleichgültig ist, was er trägt. Aber natürlich gibt es auch den.

Man macht es sich allerdings zu leicht, wenn man hinter dem Outfit nur die Gruppenfassade vermutet. Die Arbeit am persönlichen Aussehen ist kein reiner Anpassungsprozess an die Vorgaben der Peer Group. Sie ist zugleich ein Teil der Entdeckung der eigenen, individuellen Persönlichkeit. Sie bringt zum Ausdruck, wer die Jugendlichen in der jeweiligen Phase der Suche nach ihrer Identität sein wollen. Herausfordernd und verunsichernd kommt die aufbrechende Sexualität hinzu. Mit der Pubertät verändert sich der Umgang mit dem eigenen Körper. Das knappe Top oder der hochgezogene Anorak bilden zwei Seiten derselben Medaille. Es geht um das Zeigen oder Verbergen des eigenen Körpers.

Sich über Kleidung in der Schule verständigen

Es muss ja nicht gleich eine einheitliche Schulkleidung sein – aber es ist sinnvoll, in der Schule bestimmte Regelungen zur Kleidung zu vereinbaren. Schule ist ein anderer Ort, als der, an dem die Schüler ihre Freizeit verbringen. Es ist zunächst einmal ein Ort, an dem gelernt wird. Das setzt eine gewisse Haltung voraus, die auch im Outfit zum Ausdruck kommen muss. Das gilt natürlich für Schüler und Lehrer

gleichermaßen. Für die Kleiderordnung einer Schule gibt es keine festen Standards. Nach unserer Erfahrung ist nur entscheidend, dass es zu durchgehenden Abmachungen kommt. Konflikte sind vorprogrammiert, wenn bei jedem Lehrer andere Maßstäbe gelten.

In jedem Fall wirken verbindliche Absprachen entspannend für alle Beteiligten. Erfahrungsgemäß betreffen die Vereinbarungen drei Bereiche: Im Unterricht wird keine Straßenkleidung getragen. Jeder zieht seine Jacke oder seinen Mantel aus und legt Mütze und Handschuhe ab. Im Gegenzug zu dieser Vereinbarung muss die Frage beantwortet werden, wo die Jacken aufgehängt werden können. Das ist insbesondere im Kunstunterricht wichtig: Über den Stuhl gehängte oder irgendwo herumliegende Jacken können leicht mit Farbe verschmutzt werden. Im Kunstraum hat sich ein fahrbarer Kleiderständer bewährt, der während der Arbeit in den Vorbereitungsraum geschoben wird, wenn es keine festen Kleiderhaken gibt.

Während die erste Regelung den meisten einleuchtet, ist es mit der jeweils modischen Kopfbedeckung schon anders. Hier kann man zu unterschiedlichen Regelungen kommen. Häufig wird vereinbart, dass das Tuch, das Cap oder die Mütze so getragen werden muss, dass das Gesicht frei ist, z. B. der Schirm beim Cap nach hinten gedreht wird. An vielen Schulen gilt die Regel, dass keine Kopfbedeckungen im Unterricht getragen werden dürfen. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Schüler lernen sollen, wie man sich in Arbeitszusammenhängen kleidet und benimmt. Das setzt sicher voraus, dass auch Lehrerinnen und Lehrer in einem angemessenen Outfit auftreten.

Noch schwieriger ist es mit Kleidung, die die Sexualität sehr betont. Dass es hier zu Grenzüberschreitungen kommt, ist sicher unbestritten. Daran stören sich übrigens nicht nur Lehrer. Es gibt durchaus Mitschüler, die ein aufdringliches Outfit als unangenehm empfinden. Aber die Festlegung der Grenzen ist hier schwieriger als für die beiden vorhergehenden Bereiche. In einer Reihe von Schulen wurde in den letzten Jahren das Tragen bauchfreier Kleidung verboten. Um diese Regelung durchzusetzen, haben einige Schulen XXL-T-Shirts angeschafft, die ggf. übergezogen werden müssen.

Und wenn Özlem ein Kopftuch trägt?

„Die darf ihr Kopftuch tragen, ich soll meine Mütze abnehmen.“ Das weist auf einen weiteren Aspekt des Themas „Kleidung in der Schule“. Warum dürfen die einen eine Kopfbedeckung tragen, während es für andere untersagt ist. Oft wird dieses Argument allerdings nicht ernsthaft vertreten. Die meisten Schüler haben sehr wohl ein Empfinden für den Unterschied zwischen einer religiös begründeten Kleidung und einer modischen Kopfbedeckung. Gleichzeitig ist nachvollziehbar, wenn Schulen sich grundsätzlich für ein Verbot von Kopfbedeckungen entscheiden. In der Türkei etwa gilt ein generelles Kopftuchverbot in allen öffentlichen Einrichtungen und somit an einem Großteil der Schulen. In jedem Fall macht dieses Beispiel noch einmal deutlich: Regelungen zum Outfit erfordern Feingefühl und an bestimmten Stellen auch Toleranz. Das gilt auch andersherum dort, wo die Toleranz auf Grenzen stößt. Es steht außer Frage, dass sie bei einem ausdrücklich rechtsradikalen militaristischen Outfit endet.

METHODE

Tipps zur Regelung der Kleiderordnung

- Sich über die Kleidung in einer Klasse, gar in einer ganzen Schule für Lehrer und Schüler gleichermaßen verbindlich zu verständigen, gehört zu den schwierigen Kapiteln der Schulentwicklung. Es macht durchaus Sinn, die Sache von Lehrerseite her einfach zu verordnen. Denn schließlich haben ja vor allem sie das Problem mit der Kleidung der Schüler. Sie sind es, die eine bestimmte Haltung der Schüler zu Schule und Unterricht – zu Recht – verlangen. Eine klare Ansage ist hier möglicherweise der ehrlichste Weg. Andererseits gibt es ja auch einige Punkte, bei denen man auf die Einsicht der Schüler setzen kann.
- Wie bei anderen Fragen, die Jungen und Mädchen in besonderer Weise betreffen, kann es an bestimmten Punkten des Gesprächs über die Regelungen zur Kleidung sinnvoll sein, wenn die weibliche Lehrkraft mit den Mädchen und der männliche Kollege mit den Jungen spricht.
- Ein weiterer Aspekt ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie müssen nachvollziehen können, warum in der Schule Regelungen zur Kleidung getroffen werden. Sie sollten auch wissen, in welcher Kleidung ihre Kinder in der Schule herumlaufen. Es kommt nicht selten vor, dass sie darüber erstaunt sind.
- In jedem Fall – ob verordnet oder gemeinsam verhandelt – müssen die Regelungen vermittelt werden. Dazu kann das Hinterfragen des Stellenwerts des Outfits viel beitragen. Die Unterrichtsbeispiele in diesem Heft sind vielfältig darauf angelegt, Souveränität im Umgang mit den gelegentlich zwanghaften Seiten des Outfits zu entwickeln. Und so kann gerade der Kunstunterricht viel dazu beitragen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle auf die Absprachen zur Kleidung unverkrampft einlassen können.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Was tun, wenn Julian den Pinsel zerbricht?

Ein Schüler trommelt mit dem Hammer wild auf dem Tisch. Dinge liegen unaufgeräumt herum, werden „vergessen“, nicht wiedergefunden. Das Waschbecken und die Wand sind mit Farbe verschmiert, der Abfluss verstopft. Pinsel sind eingetrocknet, zerbrochen. Quer über eine halbfertige Schülerarbeit zieht sich ein Schuhabdruck. Jeder weiß, dass diese Szenerie nicht übertrieben ist. Wie Schülerinnen und Schüler mit den Dingen im Klassen- oder Kunstraum umgehen, ist oft nur schwer nachzuvollziehen. Was steckt dahinter? Und wie können die Probleme angegangen werden?

Dass Dinge nachlässig behandelt und zerstört werden, verkommen oder irgendwie verschwinden, gehört zum Alltag in der Schule. Gerade weil es ein materialintensives Fach ist, spielt dieses Problem im Kunstunterricht eine besonders große Rolle: Mit Werkzeug und Material wird unsachgemäß hantiert – und das keinesfalls nur aus Unkenntnis oder Unachtsamkeit.

Die Arbeit in der Gemeinschaft erfordert Ordnung

Zunächst einmal haben wir es mit einem ganz normalen Phänomen zu tun: In einem Raum, in dem bis zu 30 Personen gleichzeitig handwerklich arbeiten – und das auch noch sehr eng aufeinander – geraten die Dinge leicht in Unordnung oder gehen kaputt. Oft sind fehlende Ablagemöglichkeiten oder unklare Definitionen, wo was bei Unterbrechung oder

Abschluss des Arbeitsprozesses abgelegt werden soll, eine der Ursachen für die Vernachlässigung oder das „Verschwinden“ der Dinge.

Die erste Regel lautet daher: Jedes Ding braucht seinen Platz im Raum. Gibt es in der Schule einen Kunstraum, müssen sich alle Kolleginnen, die diesen Raum nutzen, verbindlich absprechen: Welches Material, welches Werkzeug soll im Raum selbst für alle Schüler zugänglich wo gelagert werden? Was kann oder sollte lieber in einem Extraraum aufbewahrt werden und was sollen die Schüler – etwa in ihrer Kunstbox – selbst mitnehmen und zur nächsten Stunde wieder mitbringen?

Während des Kunstunterrichts selbst ist jeder erst einmal für seinen eigenen Platz und das verwendete Werkzeug und Material verantwortlich. Dafür muss genügend Zeit eingeplant werden! Dabei hat sich bewährt, dass nicht jeder Schüler einzeln sein Werkzeug, sein Werkstück oder seine

Steckt eine grundsätzliche Gleichgültigkeit den Dingen, gar der Welt und sich selbst gegenüber hinter dem destruktiven Handeln – möglicherweise einer ganzen Gruppe von Schülern –, dann ist es mit eingehenden Einzelgesprächen und Vereinbarungen nicht getan. Nur über den Fachunterricht in Kunst hinaus ist das Problem in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und den Eltern zu bearbeiten.

Mappe an die richtige Stelle im Vorbereitungsraum oder in die Schränke im Raum selbst bringt. Es ist sinnvoller, die Dinge jeweils sortiert an einer Stelle im Raum zunächst auf einem großen Wagen – am besten gleich in Boxen sortiert – zusammenzustellen. Sie werden dann von Schülern, die den Aufräumdienst übernommen haben, in die Schränke und Regalablagen eingeordnet.

Insbesondere für die Vorbereitungen und Nachbereitungen des eigentlichen Arbeitsprozesses reicht die Verantwortung für die eigenen Dinge nicht aus. Es müssen kleine Gruppen von Schülern für spezifische Dienste eingeteilt werden, um während des Arbeitsprozesses und vor allem beim Herholen und Aufräumen die Dinge in Ordnung zu halten. Je nachdem, wie material- und werkzeugintensiv das Vorhaben ist, bzw. wie viel Schmutz und Abfall im Arbeitsprozess entsteht, müssen es mehr oder weniger Schüler sein. Es macht auch Sinn, zwei bis vier Schüler für die abschließende Säuberung des Gesamtraumes einzuteilen. Auch wenn alle ihren eigenen Platz gesäubert haben, bleibt noch einiges im Raum, das aufgefegt oder geputzt werden muss. Möglicherweise ist auch die gründliche Reinigung des Werkzeugs besser von einer Gruppe von Schülern zu gewährleisten, als von jedem Schüler einzeln. Allein der eingeschränkte Platz am Waschbecken kann dafür sprechen.

Alle diese logistischen Maßnahmen tragen dazu bei, dass mit den Dingen überhaupt sorgsam umgegangen werden kann.

Botschaften verstehen, die hinter der Zerstörung stecken

Mit der Ordnung allein ist noch nicht alles gelöst. Oft geht es über den nachlässigen Umgang oder um das achtlose Zulassen der Zerstörung von Dingen hinaus. Dahinter können Botschaften stecken. Will man das Problem angehen, muss den Ursachen der Unordnung und Zerstörung im einzelnen nachgegangen werden.

Kehren wir zurück zu dem Fall, in dem *bewusst* Dinge vernachlässigt oder

zerstört werden, die der Gemeinschaft, den Mitschülern oder sogar dem einzelnen Schüler selbst gehören. Der destruktive Umgang mit den Dingen kann dabei verschiedene, in gewisser Weise entgegengesetzte Ursachen haben.

Eine Ursache kann sein: Der Wert der Dinge wird nicht erkannt oder anerkannt. Es ist ein Problem, dass viele Dinge, die im Kunstunterricht genutzt oder verbraucht werden, einfach da sind. Den Schülerinnen und Schülern ist tatsächlich nicht gegenwärtig oder gleichgültig, dass sie irgendwann für – häufig teures – Geld eingekauft wurden und dass dieses Geld letztlich direkt oder indirekt von ihren Eltern gezahlt wurde. Nicht selten hat auch der Lehrer zusätzlich investiert, damit er den Kunstunterricht machen kann, den er gern machen möchte. Ohne ständig mit erhobener Zeigefinger herumzulaufen, macht es Sinn, gelegentlich transparent zu machen, mit welchen Werten im Kunstunterricht umgegangen wird.

Hinter der Zerstörung von Dingen, die Schüler selbst hergestellt haben, kann mangelndes Selbstvertrauen stehen. Im Kunstunterricht ist das häufig anzutreffen. Halbfertige, aber auch fertige Arbeiten werden von ihren Produzenten nicht anerkannt und vernichtet. Um das zu verhindern, ist manchmal die anerkennende Rückmeldung aus der Gruppe wichtiger als die des Lehrers. Die letztere ist insbesondere in der Phase der Pubertät von großer Bedeutung. Sie muss allerdings authentisch sein. Schüler spüren in diesem Alter schnell, wenn der Lehrer nur aus pädagogischen Gründen lobt.

Noch schwieriger wird es, wenn Dinge zum Gegenstand von Beziehungswirrwarr unter den Schülern werden. Etwas zerstören, das einer Mitschülerin oder einem Mitschüler gehört, kann im Zorn geschehen. Das Motiv ist dann z. B. Rache. Es kann Abgrenzung gegenüber einem Mitschüler signalisieren, beteiligen sich mehrere an der Zerstörung, sogar Ausgrenzung. Trifft es immer wieder denselben Schüler, haben wir es mit Mobbing zu tun. Möglicherweise bedeutet es aber auch das genaue Gegenteil: das Ringen

um Zuwendung. Das lässt sich nur psychologisch erklären: sich einer Sache bemächtigen, die für den steht, mit dem die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler in eine Beziehung treten möchte. Aus dem Alltag wird jeder Beispiele vor Augen haben, wo Schülerinnen oder Schüler, die miteinander in einer engeren Beziehung stehen, Dinge des anderen entwenden, beschädigen oder zerstören. Mit der Pubertät tritt das häufiger auch zwischen den unterschiedlichen Geschlechtern auf. „Was sich neckt, das liebt sich“, heißt es im Volksmund treffend. In diesem Fall ist es leider nicht mit dem Hinweis auf den Wert der Dinge getan. Das verpufft als moralischer Appell. In der Unterrichtsstunde selbst ist für den Lehrer meist nicht der Spielraum gegeben, den Beteiligten zu helfen, andere Ausdrucksweisen für ihre Zuneigung – oder Abneigung – zu finden. Wenn überhaupt, lässt sich das nur in Einzelgesprächen oder zu dritt bearbeiten. Auch hinter der Zerstörung eigener Dinge kann ein Signal stehen, das auf das Erringen von Aufmerksamkeit und Zuwendung gerichtet ist.

Zerstörung oder Verwüstung kann schließlich auf die Anerkennung in der Gruppe ausgerichtet sein. „Seht her – ich traue mich, Regeln zu brechen“, lautet die Botschaft. Im destruktiven Handeln wird möglicherweise sehr grundsätzlich eine fehlende Werteorientierung, Sinnentleerung im eigenen Leben und im Leben der Gruppe zum Ausdruck gebracht. Der Umgang mit Dingen ist dann für die Handelnden genauso „egal“ wie alles andere im Leben. Wird ein solches Verhalten in einer Klasse bestimmend, stellen sich entsprechend grundsätzliche pädagogische Fragen an die weitere Entwicklung der Lerngruppe. Die kann der Fachlehrer nicht allein im Kunstunterricht beantworten und er sollte es auch gar nicht versuchen. Eine solche Situation erfordert ein gemeinsames Konzept und ein abgestimmtes Handeln des Lehrerteams und der Schulleitung, in Abstimmung mit den Eltern und möglicherweise mit professioneller sozialpädagogischer und psychologischer Unterstützung von außen.

METHODE

Zum Umgang mit destruktivem Verhalten im Kunstunterricht

Was steckt hinter einer destruktiven Handlung gegenüber den Dingen?

Ist es die fehlende Ordnung und Atmosphäre im Raum: Ordnung unter allen Nutzern des Raumes absprechen und erst einmal grundlegend schaffen, dann die Verantwortlichkeiten für jeden einzeln und für wechselnde Dienste festlegen, die Ordnung zu halten.

Ist die Handlung als ein persönliches Signal zu verstehen: Zunächst die Botschaft ernst nehmen, die dahinter steckt.

Die kann lauten:

„Ich habe kein Selbstvertrauen zu dem, was ich schaffe.“

„Ich suche Zuwendung und Anerkennung.“

„Ich möchte mich von jemandem abgrenzen.“

In diesen Fällen reichen Regeln zum Umgang mit den Dingen nicht aus. Es ist das eingehende, persönliche Gespräch erforderlich.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Darf Lena nebenher Musik hören?

Sobald die Aufgabe gestellt und die Arbeit aufgenommen ist, schiebt sich Lena die Stöpsel ins Ohr. „Ich kann so viel besser arbeiten. Hör den ganzen Kram drum herum nicht. Nur meine Musik. Und die gibt mir das, was ich zum Arbeiten brauche.“ Klingt bestechend. Aber lenkt sie das nicht vom Eigentlichen ab? Wie soll Lena sich auf die Aufgabe konzentrieren, wenn sie sich in ihrer eigenen Musik verliert? Oder ist doch was dran?

In dieser Hinsicht ist die Kunstlehrerschaft in zwei Lager geteilt: „Natürlich darf man im Kunstunterricht nebenher Musik hören. Das entspannt und fördert die Muße, die Schüler für Kreatives brauchen.“ Dagegen spricht: „Auf keine Fälle Musik nebenbei. Was soll das? Mit jeder Musik mischen sich Bilder ins Schaffen, die mit der eigentlichen Aufgabenstellung nicht wirklich etwas zu tun haben.“ Wir drei rechnen uns den unterschiedlichen Lagern zu. Und so haben wir uns zu diesem Thema zunächst untereinander gestritten, was die pädagogisch „richtige“ Antwort auf die Frage ist. Das Ergebnis klingt beim ersten Lesen windelweich: „Es kommt ganz darauf an.“ Aber letztlich ist es sinnvoll, sich das einmal näher anzuschauen.

Musik entspannt

Ohne Muße, also eine offene und entspannte Grundhaltung, kommt ein schöpferischer Prozess nicht in Gang. Wenn der Kopf aber aus vorausgegangenen Unterrichtsstunden oder Pausenerlebnissen voll ist, wie soll dann Muße im Kunstunterricht aufkommen? Da kann Musik in der individuellen Arbeitsphase durchaus dazu beitragen, blockierende Gedanken abzustreifen, die innere Spannung zu lockern und sich für eine gestalterische Herausforderung zu öffnen. Die Musik selbst sollte dieser Funktion allerdings entsprechen. Es kann eher nicht eine Beethovensymphonie oder ein Rockkonzert-Mitschnitt in voller Lautstärke sein. Hier ist eher entspannte Hintergrundmusik gefragt. Die heute verbreiteten CDs mit Entspannungsmusik sind jedoch nicht jedermanns Sache. Einfache Barockmusik und Klaviermusik aus dem Bereich der anspruchsvolleren U-Musik sind eine gute

Alternative. Für jeden ist allerdings auch die nicht das Richtige. In der Phase, in der Musik läuft, gilt die Regel, dass nicht miteinander gesprochen wird. Eventuell notwendige Absprachen sind im Flüsterton zu treffen. So kann die gemeinsame Verständigung darauf, dass unter eben dieser Bedingung Musik gehört werden darf, auch positiv gegen Unterrichtsstörungen wirksam werden. Gilt diese Regel nicht, kommt es im Bemühen, die Musik im Gespräch zu übertönen, am Ende nicht zur gewünschten entspannenden Atmosphäre im Raum. Es schlägt im Gegenteil in gesteigerte Unruhe um.

Können sich alle auf eine gemeinsame Hintergrundmusik einigen, ist die Sache gut zu regeln. Schwierig allerdings wird es – und das ist erfahrungsgemäß häufig der Fall –, wenn die einen die ausgewählte Musik gern hören, die anderen sie als störend empfinden. Hier kann die Lösung sein, dass der einzelne Schüler die Möglichkeit bekommt, über Kopfhörer individuell Musik zu hören. Da wieder gilt, dass es nicht gleichgültig ist, was für Musik er hört. Wenn das Hören seiner Musik für ihn die Funktion hat, vom langweiligen Unterrichtsgegenstand in Kunst abzulenken, ist das Musikhören auch nicht gerade ein Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqualität. Problem ist bei dieser Lösung das Übertragungsgerät. Das übliche Handyverbot an vielen Schulen – zumindest im Unterricht – schließt diese einfache Lösung aus. Auch MP3-Player werden in der Regel nicht gern gesehen.

Musik lenkt ab

Ob Musik eingesetzt wird oder nicht, hängt auch von der Art der Tätigkeit ab, der die Schülerinnen und Schüler nachgehen. In

der ästhetischen Praxis gibt es immer wieder längere Phase, in denen Routinearbeiten erforderlich sind: Große Flächen müssen sauber ausgemalt werden, vorgezeichnete Linien mühsam mit dem Linolmesser ausgehoben oder Papierschicht für Papierschicht über eine Armierung verklebt werden. Insbesondere in solchen Phasen kann Musik eine positive Wirkung auf den Arbeitsprozess haben, auch das allerdings nur solange, wie die eingespielte Musik dem Einzelnen gefällt. In anderen Phasen ist höchste Konzentration auf den Arbeitsprozess erforderlich: Eine neue Technik wird eingeübt, ein Vorhaben ist zu planen oder das Verfahren selbst ist sehr komplex und erfordert eine hohe Konzentration.

In einem solchen Fall kann Musik stören und von der eigentlichen Tätigkeit ablenken. Deshalb sollte eine generelle Regelung vermieden werden, die da lautet: In Arbeitsphasen darf grundsätzlich Musik gehört werden. Die Entscheidung darüber muss von Situation zu Situation getroffen werden und es ist letztlich eine Sache der Lehrerin oder des Lehrers abzuschätzen, ob Musik im Hintergrund günstig wirkt oder ablenkend sein kann.

Musik inspiriert

Nun gibt es immer wieder Schüler, die sagen, dass sie ohne Musik nicht arbeiten können. Sie würden auch beim Lösen von Mathematikaufgaben, beim Schreiben eines Textes oder beim Üben für den nächsten Test grundsätzlich nebenher Musik hören. Ob das sinnvoll ist, darüber gibt es geteilte Meinungen. Auch in der Wissenschaft – sowohl in der Arbeitswissenschaft als auch in der pädagogischen – ist das umstritten. Es scheint aber offen-

sichtlich Menschen zu geben, bei denen Hintergrundmusik grundsätzlich inspirierend wirkt und die schöpferische Leistung erheblich fördert – auch dann, wenn die Tätigkeit selbst eine hohe Konzentration erfordert. Es geht dabei oft weniger um das, was zu hören ist, sondern mehr darum, dass überhaupt etwas im Hintergrund zu hören ist. In diesem Fall kann es sogar das aktuelle Programm im Radio sein. In dem Punkt fällt es schwer, einen gemeinsamen Rat zu geben. Das muss wohl jeder Lehrer und jede Lehrerin selbst abwägen. Aber es muss in diesem Fall gewährleistet sein, dass die betreffenden Schüler ihre Musik für sich über Kopfhörer hören können.

Stille ist auch eine Form von Musik

Zur Frage „Musik in Kunst: ja oder nein?“ ist noch etwas hinzuzufügen: In vielen Lerngruppen ist es für die Schüler eine verblüffende Erfahrung, bei absoluter Ruhe schöpferisch tätig zu sein. Bei jüngeren Schülern wird man einiges dafür tun müssen, um ein absolutes Schweigen im Raum zu erreichen. „Mal sehen, welcher Gruppentisch es am längsten aushält, ganz still zu arbeiten!“ kann dafür eine Einstiegsmotivation schaffen. Ist es erst einmal eine Weile ganz still im Raum und hört man nur die Geräusche der Arbeitsgeräte, dann empfinden viele Schüler das am Ende als sehr angenehm.

METHODE

Sieben Hinweise zum Musikhören im Kunstunterricht

- Bei Routinearbeiten kann Musikhören entlasten.
- Beim Finden eigener Lösungen kommt es ganz auf den Typ an, ob Musikhören förderlich oder störend ist.
- Auch Stille schafft verblüffende Räume für Kreation.
- „Irgendwelche“ Musik nervt und hemmt den Schaffensprozess. Soll Musik für einen Schaffensprozess förderlich sein, muss sie sehr genau ausgewählt werden. Und es ist häufig nicht die Musik des Stars, der bei den Schülern gerade angesagt ist.
- Von der von den Schülern selbst ausgewählten und individuell nebenher gehörten Musik kann verblüffende Inspiration ausgehen.
- Musik schafft Leit motive. Sie kann deshalb helfen, die manchmal notwendigerweise auch mühevollen Längen eines Schaffensprozesses zu gliedern und erträglicher zu machen.
- Es gibt Tätigkeiten im Kunstunterricht, bei denen man sehr genau hinhören muss. Damit ist nicht nur die Aufgabenbesprechung gemeint. Auch beim Druckprozess etwa muss auf das Geräusch der Walze beim Auftragen der Druckfarbe auf die Platte genau hingehört werden. In solchen Fällen stört Musik den Unterricht.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Warum ist das keine Eins?

Über Zensuren im Kunstunterricht kann man geteilter Meinung sein, am Ende müssen sie in jedem Fall gegeben werden. Nur, wenn die besonderen Probleme der Notengebung in individuellen und kunstbezogenen Prozessen ernst genommen werden, lassen sich sinnvolle Lösungen finden.

Zensuren werden im Kunstunterricht häufig allein anhand der Produkte der Schüler vergeben. Im Zweifelsfall wird alles für gut befunden. Oder die Noten müssen zur Disziplinierung herhalten. Nicht nur am Anfang der Berufstätigkeit ist die Unsicherheit im Umgang mit der Bewertung groß. Im Laufe der Jahre bastelt sich jeder sein eigenes System zurecht. Für viele bleiben die Zensuren auch dann eine unangenehme Angelegenheit. Aber: Gerade Kunstunterricht bietet Chancen, differenziertes Urteilen zu üben und zu lernen, ästheti-

sche Prozesse und Produkte qualifiziert zu bewerten, gerade weil das Bewerten im Zusammenhang mit Kunst besonders schwierig ist (Kasten: WARUM DAS ZENSIEREN IN KUNST BESONDERS SCHWIERIG IST).

Jede sinnvolle Bewertung setzt zunächst einmal die Fähigkeit voraus, Anerkennung und Kritik eigener Leistungen überhaupt annehmen zu können. Insbesondere in der Pubertät fällt das vielen Schülern schwer. Häufig ist ein sprunghaftes Hin und Her zwischen völliger Überschätzung und extremer Geringschätzung des eigenen Tuns zu beobachten. Solche Absolutheit macht blind gegenüber dem differenzierten Wert der eigenen Leistung. Sich selbst im Handeln ernst zu nehmen, lernt man vor allem, wenn man sich von anderen ernst genommen fühlt. Die uneingeschränkte Wertschätzung der Persönlichkeit des einzelnen Schülers in der Gruppe und durch den Lehrer bildet die entscheidende Voraussetzung für einen wirksamen Bewertungsprozess. Auf dieser Grundlage zeigen Lob und Kritik ihre Wirkung.

Lernen, sich über Maßstäbe zu verständigen

Bewertung erfordert eine Verständigung über Kriterien. Bei größeren Aufgaben ist es sinnvoll, die Bewertungskriterien mit den Schülern gemeinsam zu erarbeiten. Gerade in Kunst kann man lernen, dass eine intersubjektive Verständigung über Kriterien in schöpferischen Prozessen angebracht und möglich ist. Sich auf Maßstäbe anderer einzulassen, kann in bestimmten Phasen der Arbeit ein positive Herausforderung für das eigene Tun mit sich bringen.

Die Festlegung von Kriterien am Beginn des Prozesses soll dabei die Suche nach individuellen Lösungen nicht einschränken. Das wäre der Fall, wenn sich die Kriterien nur auf formale Aspekte des herzustellenden Produktes beziehen – etwa: Sauberkeit in der Ausführung – oder wenn die Gestalt des möglichen Produktes bis ins Einzelne hinein vorgeschrieben wird. Kriterien lassen sich z. B. beschreiben für

- die Originalität des Produktes – etwa: Inwieweit wurde der Rahmen der Aufgabenstellung genutzt, um zu einer individuellen Lösung zu kommen?
- die Qualität der ausgeführten Arbeiten – etwa: Wie wurden Werkzeug, Material und bildnerische Mittel eingesetzt, um den gewünschten Ausdruck zu erzielen?
- den Weg – etwa: Wurde die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll und effektiv genutzt?
- den Lernzuwachs – etwa: Wurden Erfahrungen im Prozess und Anregungen aus Zwischenreflexionen für die Weiterarbeit aufgegriffen?

Eine einengende Bewertung lässt sich auch vermeiden, wenn Kriterien von Aufgabe zu Aufgabe unterschiedlich gewichtet werden. Mal kann die technische Ausführung einen besonderen Stellenwert haben, mal die Originalität des Lösungsweges und ein weiteres Mal die Einmaligkeit des Produktes. In die Bewertung sollte die Selbsteinschätzung des Schülers vor dem Hintergrund der abgesprochenen Kriterien einbezogen werden (Kasten: SIEBEN TIPPS ZUM BEWERTEN IM KUNSTUNTERRICHT).

Zu Konflikten führt immer wieder das unterschiedliche Verständnis der Kriterien. Sie müssen deshalb klar formuliert sein, am besten für alle sichtbar schriftlich fixiert. Im Voraus sollte überprüft werden,

METHODE

Sieben Tipps zum Bewerten im Kunstunterricht

- Nicht jede Arbeit bewerten.
- Bewertungskriterien transparent machen.
- Sich Zeit nehmen für differenziertes Beurteilen über die zusammenfassende Notengebung hinaus.
- Zur Bewertung eine Gruppe von Arbeiten zusammenziehen (Mappe, Portfolio) und die Schüler selbst eine Auswahl treffen lassen, welche Arbeiten vorrangig bewertet werden sollen.
- Selbsteinschätzung zum Arbeitsprozess in die Bewertung einbeziehen. Dafür bildet die Dokumentation des Prozesses durch die Schüler eine Grundlage (Kunsttagebuch, Portfolio oder auch eine Selbsteinschätzung zur Mitarbeit am Ende der Stunde in einem Satz).
- Aus dem individuellen Lösungsweg des einzelnen Schülers heraus und nicht so sehr im Vergleich mit den Produkten der Mitschüler bewerten.
- Differenziert bewerten – nicht im Ganzen abstempeln! Auch wenn Wertungen in unserem Schulsystem zu Gesamtnoten pauschalisierend zusammengefasst werden müssen: Zur einzelnen Leistungen sollten die Stärken und die Ansatzpunkte zur Weiterarbeit immer wieder differenziert herausgearbeitet und bewertet werden.

ob auch tatsächlich alle annähernd dasselbe darunter verstehen.

Lernen, andere Sichtweisen zu akzeptieren

Ist die Verständigung über formale Kriterien noch relativ einfach, wird es kompliziert, wenn es um das ganz Persönliche in Bildern geht. Soll nicht nur die handwerkliche Qualität oder der Wissenszuwachs bewertet werden, ist die Subjektivität im ästhetischen Urteil zu akzeptieren. Subjektive Wertungen lassen sich sprachlich als „Ich-Botschaften“ kennzeichnen. Je mehr der einzelne Schüler lernt, seine Sichtweise bewusst als eine persönliche zu formulieren, desto leichter fällt es ihm meist, ebensolche Aussagen zur eigenen Arbeit von anderen annehmen zu können. Das bedeutet ja nicht, dass er diese Ansicht übernehmen muss. Aber sie kann für ihn den Blickwinkel auf das eigene Tun und das eigene Produkt vergrößern. Wenn all diese Voraussetzungen erfüllt sind,

können Schüler mehr und mehr lernen, zwischen dem Selbstwert und dem Wert des Produktes, das sie schaffen, zu unterscheiden. Sie begreifen damit gleichzeitig etwas von der Wechselwirkung zwischen dem Produktwert und dem Selbstwert. Natürlich gibt es dem Selbstwertgefühl einen Auftrieb, wenn ich etwas schaffe, das Anerkennung findet. Aber es muss mich nicht völlig runterziehen, wenn einmal etwas schlecht bewertet wird. Wirksam ist eine Bewertung dann, wenn ein Schüler für sich differenziert benennen kann, was ihm dieses Mal gelungen ist, was sich aus seiner Sicht noch weiterentwickeln lässt oder wo Mitschüler und der Lehrer einfach eine andere Ansicht haben. Das hilft ihm, am Ende für sich einzuordnen, warum es dieses Mal keine Eins ist.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR ZUM THEMA:
Peez, Georg (Hg.): *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht.* Seelze 2007.
Seydel, Fritz: *Zwischendurch Rückmeldungen geben – aber wie?* In: KUNST Heft 2, Seelze 2006, S. 46.

METHODE

Warum das Zensieren in Kunst besonders schwierig ist

- Niemand würde in einem Museum sagen: „Dieser Picasso ist eine Eins, jener Rembrandt nur eine Drei.“ Keiner käme auf die Idee, Kunstwerke zu benoten. Je mehr Eigenes, Überlegtes, im Ansatz Künstlerisches in die Schülerarbeiten kommt, desto schwieriger wird auch hier die Bewertung.
- Die Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht soll im Kern häufig individuell und subjektbezogen sein. Und so kann es oft zu sehr unterschiedlichen „richtigen“ Lösungen kommen.
- Sind die Produkte im Unterricht tatsächlich mit persönlichem Engagement hervorgebracht und ist tatsächlich die subjektive Sicht der Lernenden in das Produkt eingegangen, dann fällt es schwer, eine Bewertung der Produkte nicht auch auf die eigene Person zu beziehen.
- Ästhetische Urteile sind immer auch Geschmackssache. Jede Lehrerin und jeder Lehrer bringt eine persönliche Sicht auf den Fachgegenstand und auf die Produkte der Schülerinnen und Schüler ein.
- In einem kreativen – erst Recht in einem künstlerischen – Prozess lässt sich das erwartete Produkt vorher nicht im Einzelnen beschreiben. Immer wieder kann es dazu kommen, dass Lösungen völlig aus dem Rahmen fallen und die Kriterien sprengen.
- Im Fach Kunst geht in die Tätigkeit der Schüler viel von dem ein, was nicht im Unterricht gelernt wurde. Gerech zu bewerten ist jedoch eigentlich nur das, was alle gemeinsam lernen konnten.

FRITZ SEYDEL

Kann man in Kunst Fehler machen?

Jan will ein Pferd zeichnen. Er zerreißt zum dritten Mal das Blatt. „Ich mache sowieso alles falsch!“ Er wirft die Reste in den Papierkorb und packt seine Sachen. Ursachen kann es dafür viele geben: Überforderung, fehlendes Durchhaltevermögen, mangelnde bildnerische Kompetenz. Wie kann man im Kunstunterricht aus Fehlern lernen? Die Aussage des Lehrers: „In Kunst geht es nicht um richtig oder falsch“, hilft ihm in jedem Fall nicht weiter.

In Kunst gibt es kein richtig oder falsch? So einfach ist die Sache nicht. Hier wird häufig etwas verwechselt. Sicherlich kann man eine künstlerische Äußerung als Ganzes nicht als „falsch“ bezeichnen. Ein komplexes Werk von Pablo Picasso lässt sich nicht in den Kategorien „falsch“ oder „richtig“ erfassen. Das trifft letztlich auch auf eine fertige Schülerarbeit zu. Andererseits heißt das nicht, dass man in bildnerischen Prozessen keine Fehler machen kann. Wenn es um eine gezielte Darstellung von Proportion, Körperlichkeit oder Räumlichkeit in der Fläche geht, kann man etwas falsch machen. Es kann zu Fehlern beim absichtsvollen Einsatz bildnerischer Mittel kommen. Eine Dissonanz ist

von einer Harmonie zu unterscheiden, eine Symmetrie von einer Asymmetrie, Helligkeit von Dunkelheit. Fehler werden beim unsachgemäßen Einsatz von Werkzeug und Material gemacht. In der Konstitution von Bedeutung kann etwas „nicht richtig“ sein, z. B. ein fehlerhaftes Bildzitat. Auch eine ungewollte Bildwirkung wird der Produzent eines Bildes als Fehler empfinden.

Aber liegt der Wert einer künstlerischen Arbeit nicht gerade im Unkalkulierbaren, Überraschenden? Da ist etwas dran. Doch das Ungewöhnliche, die Irritation, die Überraschung oder die Provokation muss gezielt eingesetzt werden. Das gilt auch für das Experiment in der Kunst. Es ist nicht mit dem planlosen „Herumwursteln“ zu verwechseln. Ein Experiment setzt voraus, dass es eine Vorstellung von Wirkungszusammenhängen gibt und dass gezielt einzelne Faktoren verändert werden, um die Wirkung dieser Faktoren in Auswertung des Experiments beschreiben zu können. Sogar bei einem Experiment kann man Fehler machen. Das ist in der Kunst nicht anders als in der Naturwissenschaft.

Fehler als Chance begreifen

Woher kommt das Unbehagen vieler Kolleginnen und Kollegen, im Kunstunterricht etwas als Fehler zu bezeichnen? Im selektiven System Schule sind Fehler negativ besetzt. Fehler stehen für eine schlechte Leistung, je mehr Fehler, desto schlechter die Note. Wer Fehler macht, kommt nicht mit. Macht er zu viele Fehler, muss er die Klasse wiederholen. Diese Koppelung des Fehlers an eine negative Bewertung ist das eigentliche Problem. Das führt dazu, dass Fehler gemieden, umgangen oder verdrängt werden. Man lernt im System Schule, sie zu vertuschen, anstatt sie

als eine positive Herausforderung zu begreifen.

Sollen Fehler produktiv genutzt werden, ist hier eine Änderung der Haltung erforderlich. Nicht der Fehler ist ein Problem. Zum Problem wird, wenn man sich vor der Bearbeitung eines Fehlers drückt. Gerade in Kunst kann man lernen, an einer Änderung dieser Haltung zu arbeiten. Ein Fehler im bildnerischen Prozess wird zur Herausforderung, das eigene Gestaltungsrepertoire zu erweitern. Er wird zum Ausgangspunkt, sich das zu erarbeiten, was man braucht, um diesen Fehler zu korrigieren und den Fehler nicht noch einmal machen zu müssen. Statt „Das geht nicht“ muss es heißen: „Wie geht das?“.

In Kunst kann man Schritte gehen lernen, die zur Bewältigung eines Fehlers in einem komplexeren Wirkungsgefüge erforderlich sind. Vom Erkennen des Fehlers über das Benennen und Beschreiben bis hin zu seiner Analyse. Schließlich wird deutlich, dass es verschiedene Wege zur Bearbeitung eines Fehlers gibt: etwas korrigieren, verändern, wegnehmen oder ergänzen.

Ein Fehler kann als Chance genutzt werden, im ungewollt Entstandenen etwas Neues zu entdecken. Die Frage lautet dann: „Was mache ich daraus?“ Diese Chance besteht in einem bildnerischen Prozess immer wieder. Für den künstlerischen Prozess ist das bewusste und intuitive Hin und Her zwischen Beabsichtigtem und Entstehendem sogar typisch. So kann man in bildnerischen Prozessen im Umgang mit Fehlern etwas lernen, das einem auch in anderen, vergleichbar komplexen Prozessen sehr nützlich sein kann: Ein Fehler ist häufig nicht „absolut falsch“. Fehlerhaft ist er erst im Hinblick auf seinen Kontext. Und so kann man einen Fehler auch über Veränderungen im Kontext aufheben.

Klima für positives Umgehen mit Fehlern schaffen

Fehler als Herausforderung und Chance zu begreifen – schön und gut. Nur weiß jeder, wie schwierig es ist, im schulischen Unterricht an einer Änderung der Haltung Fehlern gegenüber zu arbeiten. In keinem Fall erreicht man eine Einstellungsveränderung, wenn man Fehler im Kunstunterricht herunterspielt. Sicher ist zu vermitteln, dass ein komplexes Werk nicht im Ganzen als richtig oder falsch zu bezeichnen ist. Und es ist ebenfalls sinnvoll, bei Aufgabenstellungen, in denen Schüler gefordert sind, sehr persönliche Aussagen zu treffen, die Auseinandersetzung mit Fehlern eher in den Hintergrund zu rücken. In welchen Phasen des Kunstunterrichts macht die Arbeit an Fehlern und am Umgehen mit Fehlern Sinn? Nach unserer Erfahrung sind es vor allem die Übungsphasen, Phasen in denen neue Techniken erarbeitet werden, in denen bildnerische Mittel und Verfahren neu eingeführt werden oder Arbeitsphasen, in denen klare Gestaltungskriterien aufgestellt werden können.

Wie soll man als Lehrer auf Fehler reagieren? Ziel ist, dass die Schüler Fehler selbst erkennen, benennen und bearbeiten. „Das hast du falsch gemacht“, ist deshalb kein hilfreicher Kommentar zu einem Fehler. Statt einer solchen „Du-Botschaft“ macht es Sinn, wenn der Lehrer seine Sichtweise in Form einer Frage zur Sache oder auch in Rückkopplung auf das formuliert, was der Schüler sich ausdrücklich vorgenommen hatte. Ist ein Fehler erkannt und benannt, sollte seine Korrektur oder eine schöpferische Lösung zum Ausgleich des Fehlers beraten werden. Da darf man ruhig mal zeigen, welche technischen oder bildnerischen Möglichkeiten es dafür gibt. Man sollte allerdings nicht

unmittelbar in das Werk des Schülers eingreifen. Eine Demonstration auf einem Extrablatt oder an einem anderen Objekt ist da sinnvoller.

Aber auch das wird nicht reichen, um die Haltung Fehlern gegenüber zu verändern. In der Situation, in der ein Fehler entdeckt wird, entstehen Enttäuschungen bei Schülern und gelegentlich auch beim Lehrer. Insofern ist die emotionale Situation, in der ein Fehler auftritt, denkbar ungeeignet, um die Einstellung Fehlern gegenüber zu verändern. Wie mit Fehlern im Kunstunterricht umgegangen wird, muss schon von Anfang der fünften Klasse an zum Thema gemacht werden. Bei der Einführung neuer Verfahren und Techniken kann aus Fehlern in Werkbeispielen gelernt werden, die

nicht in der Klasse entstanden sind. Daran lässt sich üben, dass es spannend ist, Fehler zu untersuchen, genau zu beschreiben, ihnen auf den Grund zu gehen.

Eine grundsätzliche Änderung der Haltung Fehlern gegenüber ist eigentlich erst dann zu erreichen, wenn die Auseinandersetzung mit ihnen zum Gegenstand der abschließenden Bewertung wird. Erst wenn der Schüler erfährt, dass ihm die Arbeit an seinen Fehlern positiv angerechnet wird, kann er annehmen, dass Fehler tatsächlich als Chance und nicht als Ausdruck des Versagens begriffen werden. Übrigens trägt zur Veränderung des Klimas im Umgang mit Fehlern auch bei, wenn man als Lehrerin oder Lehrer zu eigenen Fehlern steht.

METHODE

Vier Tipps, was man im Umgang mit Fehlern beachten sollte

- **Fehler nicht in Bewertungskategorien einordnen:** Fehler sind nicht „schlecht“, nicht negativ zu bewerten. Sie sind nicht als Rückschritt, sondern als Zwischenschritt auf dem Weg nach vorn zu vermitteln, als Chance zur Lösung eines Problems. Für einen bildnerischen Prozess hieße das, die wirksamere, ausdrucksstärkere, bedeutungsvollere Lösung zu finden.
- **Fehler nicht pauschal bewerten:** stattdessen helfen, ihnen auf den Grund zu gehen. Was ist denn anders gelaufen, als beabsichtigt? Was ist die Ursache? Sind es die Eigenschaften des Materials? Ist es der Einsatz von Farbe oder liegt es an der Form?
- **Fehler selbst finden lassen:** Statt zu sagen: „Das ist falsch“, Schüler selbst überprüfen und vergleichen lassen. Schon der Blick eines Mitschülers zwischendurch kann weiterhelfen. Ziel muss sein, dass Schüler dafür sensibel werden, Fehler selbst zu entdecken und Fehlern selbst nachzugehen. Fehler zu entdecken und bearbeiten zu können, erfordert eine begleitende Reflexion des Arbeitsprozesses. Das Kunsttagebuch oder Portfolio ist ein geeignetes Medium dafür.
- **Fehler nicht auflaufen lassen:** Sieht die Lehrerin oder der Lehrer, dass ein Schüler einen Fehler macht, dann sollte er ihn schon im Prozess beraten und nicht erst am Ende zum Ergebnis auf den Fehler eingehen.

FRITZ SEYDEL

Zwischendurch Rückmeldung geben – aber wie?

Individuelle Prozesse im Kunstunterricht erfordern individuelle Rückmeldungen. Das ist leichter gesagt als getan. Hier werden einige Möglichkeiten für die fachliche Beratung im Kunstunterricht vorgestellt.

Die individuellen Arbeitsprozesse in der Kunststunde sind in Gang gekommen. Bei den einen tauchen erste Probleme auf. Die können auf das inhaltliche Anliegen des Gestaltungsprozesses bezogen sein oder auf technische Fragen. Die Schülerinnen und Schüler fordern Hilfe ein. Andere haben vielleicht einen Weg eingeschlagen, der sie vom eigentlichen

Anliegen des Vorhabens völlig weg führt. Sie haben zwar kein Problem, aber ebenfalls Beratungsbedarf. Es reicht also nicht, bis zu einer abschließenden Besprechung zu warten. Es muss zwischendurch Rückmeldung gegeben werden. Nur wie? Eine Zwischenbesprechung mit allen ist nach meiner Erfahrung meist nicht sinnvoll. Die Intervention des Lehrers mit dem Impuls „Schaut mal alle her, wie Erkan das hier gemacht hat“, reißt viele aus ihrem individuellen Prozess heraus. Sie haben vielleicht nicht Erkans Problem oder sind auf einem anderen Weg, das entsprechende Problem zu lösen. Eine Zwischenbesprechung mit allen wirkt eher störend und hilft nicht wirklich weiter. Individuelle Rückmeldungen sind nötig. Die erfordern eine gute Organisation.

Beratung organisieren

Oft haben drei, vier Schülerinnen und Schüler ein vergleichbares Problem. Die kann man kurz in der Kleingruppe zusammenholen und untereinander über eine Lösung beraten lassen. Notfalls werden von Lehrerseite am Beispiel einer der Arbeiten aus der Gruppe Hinweise zum möglichen weiteren Vorgehen gegeben.

Häufiger allerdings wollen sieben Schüler gleichzeitig sieben verschiedene Fragen besprechen. Wenn hier der Ablauf nicht abgesprochen ist, führt das leicht zur Frustration. Es wird nach dem Lehrer laut in die Klasse hinein gerufen und es heißt schließlich: „Sie kommen ja sowieso nie zu mir.“ Es entsteht Unruhe.

In der Praxis hat sich eine Warteliste an der Tafel bewährt. Wer mit dem Lehrer etwas besprechen will, schreibt seinen

Namen in die Liste. Nun ist für den Schüler klar, dass er und wann er an die Reihe kommt. Er weiß, jetzt kann er erst mal etwas anderes machen oder sich zunächst mit einem Mitschüler besprechen. Oft erledigt sich das Problem damit bereits. Der Lehrer andererseits braucht nicht ständig nach allen Seiten hin zu beteuern, dass er gleich kommt. Er kann in Ruhe nacheinander einzelne Schülerinnen und Schüler beraten.

Gratwanderung zwischen Motivation und Kritik

Das zweite Problem betrifft die Art der Rückmeldungen. Insbesondere in der Pubertät sind die Zweifel an den eigenen Leistungen oft erheblich. Mit der bekannten, abwertenden Formel „Doof, ne?“ wird einer Kritik vorgebaut und anerkennende Zuwendung eingefordert. Immer wieder ist ein aufbauender Kommentar von Lehrerseite erforderlich. Dabei ist zuviel Lob auch nicht zu ertragen. Wenn man immer nur begeistert von einem Schüler zum anderen läuft, wirkt das Lob auf Dauer unglaubwürdig.

Gleichzeitig ist Kritik mit entsprechendem Feingefühl einzubringen. Im guten Kunstunterricht identifizieren sich die Schüler mit ihren bildhaften Äußerungen. Es ist ja gewollt, dass sie sich persönlich ausdrücken. Und jede Rückmeldung von außen ist immer ein Eingriff in diesen subjektbezogenen Prozess. Leicht können dabei zarte Pflänzchen vom Hinzu-kommenden zertreten werden. Rückmeldungen im Kunstunterricht müssen die Gratwanderung zwischen positiver Würdigung und kritischem Rat bestehen.

Selbsteinschätzung als Basis der Beratung

Wenn nicht tatsächlich Gefahr im Verzuge ist – das kann bei unsachgemäßer Handhabung von Arbeitsmitteln natürlich immer mal wieder der Fall sein – ist das wertende Hineinbrechen in die Tätigkeit der Schüler sicher unangebracht. Der laute Aufschrei des Lehrers: „Halt! Bist du verrückt geworden? So kannst du das doch nicht machen!“ wird wohl kaum einen Lernprozess einleiten. Der Hinweis „Guck mal, so musst du das machen!“ würgt eigenes Denken ab. Basis für die Rückmeldung sollte stattdessen die Selbsteinschätzung des Schülers sein, sollten seine eigenen Vorstellungen zum weiteren Vorgehen und seine Entwürfe zur Lösung des Problems sein.

Wenn er wissen will, wie er es „denn machen soll“, hilft zunächst die Gegenfrage: „Wie siehst du es denn?“ oder: „Was genau gefällt dir denn noch nicht?“. Auf der Grundlage seiner eigenen Einschätzung kann weiter überlegt werden. Die Frage „Wie willst du es denn machen?“ führt den Ratsuchenden zu einem eigenen Lösungsweg zurück. Diesen eigenen Weg kann der Lehrer dann beraten.

Besprechung am Ende der Stunde?

Dabei erwarten die Schülerinnen und Schüler zu Recht, dass der Lehrer sein Wissen und seine Erfahrungen ihnen auch zur Verfügung stellt. Im Kunstunterricht wird er immer wieder etwas zeigen müssen. Hier sollte er nicht in die Schülerarbeiten direkt eingreifen. Der Trick zum Ermischen der richtigen Farbe, zur

Konstruktion einer Figur im Bild oder zum angemessenen Umgang mit dem Klebstoff kann auf einem Extrablatt vorgeführt werden.

Und wie ist es mit der Rückmeldung am Ende der Stunde? Sind hier nicht die Ergebnisse mit allen gemeinsam zu besprechen? Auch wenn es überraschen mag: Ich rate davon ab. Eine wirklich eingehende und gründliche Besprechung der Schülerarbeiten hat sich für mich eher am Beginn einer Stunde bewährt. Der Lehrer kann sich dann ganz anders auf mögliche Problemstellungen vorbereiten. Auch bei den Schülerinnen und Schülern können sich die Erfahrungen erst einmal setzen. Es lässt sich aus der Distanz zum intensiven Arbeitsprozess oft viel mehr zum eigenen Zwischenprodukt erkennen. Die einleitende Besprechung bietet einen guten Ausgangspunkt für die Weiterarbeit. In diesem Gespräch soll das differenzierende Beurteilen statt dem oberflächlichen Werten geübt werden (Kasten: BEURTEILEN LERNEN).

Das heißt andererseits nicht, dass auf Rückmeldungen zum Abschluss der Stunde verzichtet werden kann. Eine Möglichkeit zur individuellen Rückmeldung bietet der Rundgang des Lehrers von Gruppe zu Gruppe, wenn er ohnehin die Absprachen zum Aufräumen treffen muss. Bei dieser Gelegenheit kann die Arbeit der Schülerinnen und Schüler gewürdigt werden. Bewährt hat sich zusätzlich ein kurzes „Blitzlicht“ zur Selbsteinschätzung der Mitarbeit in der Stunde, wenn alles fertig aufgeräumt ist. Von Lehrerseite wird sie bestätigt oder korrigiert. So denken alle noch einmal über die eigene Arbeit nach, ohne sich in der Sache wertend festlegen zu müssen.

METHODE

Beurteilen lernen

Häufig sind die Schülerinnen und Schüler das wertende Gespräch über Arbeitsergebnisse gewohnt. Sie beginnen meist mit zusammenfassender Bewertung: „Das finde ich super.“, „Das ist voll blöd.“. Das differenzierte Beurteilen muss erst gelernt werden.

Bei den ersten Schritten bleiben die Schüler für sich. Es wird nicht miteinander gesprochen. Alle Bilder liegen in der Mitte des Sitzkreises. Nach jedem Satz lässt der Lehrer den Schülern Zeit zum Überlegen.

„Sieh dir dein Bild noch einmal an. Überlege, wie du es begonnen hast. Findest du die Stelle noch im Bild oder ist sie längst übermalt? Such die Stelle, an der du aufgehört hast. Überlege, was dir schmerzlich gefallen ist, was dir Spaß gemacht hat.“ – „Sieh dir eines der Bilder an, das neben deinem liegt. Was ist daran anders, was ist ähnlich wie in deinem?“ – „Suche unter allen Bildern das aus, das am meisten Gemeinsamkeiten mit deinem hat.“ – „Suche das Bild, das ganz anders ist als deines. Was ist daran anders? Sind es die Farben, sind es die Formen, ist es die Malweise? Ist es das, was dargestellt wird?“

Bei den nächsten Schritten agieren die Schüler. „Lege zwei Bilder zusammen, die viele Gemeinsamkeiten haben.“ Es werden die Produzenten befragt, ob sie mit der Zuordnung einverstanden sind. Unterschiedliche Sichtweisen werden diskutiert. In gleicher Weise legen die Schüler Paare sehr unterschiedlicher Ergebnisse. Die Unterschiede werden differenziert – aber nicht wertend – in Worte gefasst. Noch einmal können größere Gruppen ähnlicher Lösungen gebildet werden. In einer letzten Runde tauschen die Schülerinnen und Schüler ihre Prozessenerfahrungen aus und stellen vor, wie sie weiter vorgehen wollen. Sind die Arbeiten bei allen abgeschlossen, wird über die Präsentation beraten.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Und jetzt auch noch schriftliche Tests in Kunst?

Das geht einem gegen den Strich: jetzt auch noch schriftliche Leistungskontrollen im Fach Kunst?

Für das praktische Arbeiten bleibt einmal mehr weniger Zeit.

Schaut man genauer hin, kann das schriftliche Arbeiten in Kunst doch seinen Sinn haben.

Es kommt ganz darauf an, wie es in den Unterricht eingebunden ist.

Gleich vorweg: Wir bleiben dabei, dass die ästhetische Praxis den Kern des Kunstunterrichts ausmacht. Die Reflexion dieser Praxis, sprich die zunehmende *Erfahrung* in der Herstellung von Bildern im weitesten Sinne, bildet den Ausgangspunkt für ein reflektiertes Verständnis von Kunst und von Bildern ganz allgemein. Auf diese Praxis baut das Wissen in und über Kunst auf. Und so soll sich auch die Beurteilung der Leistungen im Fach weiterhin

vor allem auf diesen Kern bündeln: Welches Engagement wird in der ästhetischen Praxis eingebracht? Wie wird um die Anwendung gemeinsam erarbeiteter bildnerischer Mittel beim Herstellen eigener Bilder gerungen, wie ernsthaft an einem eigenen bildhaften Ausdruck gearbeitet? Ob in Kunst etwas gelernt wird, wie Kunst im Fächerkanon gewichtet wird und ob Kunst von Eltern und Schülern für voll genommen wird, hängt vor allem davon ab,

METHODE

Was zum Gegenstand einer schriftlichen Leistungskontrolle werden kann

Klasse 5 bis 8:

- Verfahren, Prozesse (Vorgänge) beschreiben
- Wissen zur Kunst wiedergeben und zunehmend in der Bildbetrachtung anwenden: Materialeigenschaften, bildnerische Mittel, Kunstgeschichte, künstlerische Konzepte (Stilfragen), künstlerische Verfahren (Gattungsfragen)
- Bilder zuordnen (Welches der vorgegebenen Bilder lässt sich welcher Epoche bzw. welcher Gattung/welcher Themengruppe/... zuordnen?)
- Bilder beschreiben: Der erste Blick/drei Fragen zum Bild/Beschreiben von Bildgegenständen/Bildaufbau (Komposition) und Einsatz bildnerischer Mittel. Zunehmend erste Deutungen in Bezugnahme auf erstes Wissen zur Kunst
- Bericht über eine Exkursion auf gesetzte Fragestellungen hin

Klasse 8 bis 10 über die genannten Möglichkeiten hinaus:

- zusammenfassende Dokumentation und Reflexion eines Arbeitsprozesses in der ästhetischen Praxis
- Konzept für eine ästhetisch-praktische Arbeit entwickeln
- Bilder interpretieren: beschreiben und im Kontext deuten

In der Erklärung oder Kommentierung eines Phänomens können Schülerinnen und Schüler eine ergänzende Skizze oder ein ausgewähltes Bildbeispiel hinzufügen. Geht es doch in Kunst gerade darum, die Dinge in und an Bildern zu erklären und nicht über die Bilder hinwegzureden oder -zuschreiben.

mit welcher Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit die ästhetische Praxis im Unterricht betrieben wird.

Kunst kommt ganz ohne Schriftlichkeit nicht aus

Wer selbst Kunst unterrichtet, weiß auf der anderen Seite, dass man mit einem „Nur-Praxis-Ansatz“ nicht weit kommt. Am Ende frustriert man damit sogar die Schüler. Wenn die Planung und Dokumentation der eigenen Praxis im mündlichen Austausch, aber eben auch in Skizzen oder kleinen, schriftlichen Notizen ausbleibt, kann das praktische Tun nicht nachvollzogen, überprüft und reflektiert werden. Wenn das im Laufe der Schuljahre im Spiralcurriculum anwachsende Wissen zur Kunst nicht auf den (Fach-)Begriff gebracht wird, bleibt es diffus und nutzlos. Eine tatsächlich *ästhetische Erfahrung* bleibt aus.

Das Kunstheft, die Kunstmappe oder das Kunstportfolio bieten den Rahmen, um schriftliche Aufzeichnungen zur Kunst und zum eigenen Tun im Kunstunterricht zu sammeln und zu ordnen. Dabei geht es nicht um lange Abhandlungen. Oft reichen ein paar Stichworte, eine kleine Mindmap oder der Verweis auf einen vorliegenden Text. Und im Unterschied zu anderen Fächern hat das Geschriebene nicht „das letzte Wort“. Die erläuternde Skizze, das Bild-Mapping, die dokumentierende Fotoserie sind in Verbindung mit der sprachlichen Bezeichnung mindestens ebenso bedeutsam.

Auf schriftliche Arbeitsformen anderer Fächer zurückgreifen

Um in Kunst einen sachgerechten Text zu verfassen, brauchen die Schüler ein gewisses Handwerkszeug. Das können sie sich nicht in den wenigen Kunststunden

aneignen. Sie müssen hier auf Kompetenzen zurückgreifen, die sie in anderen Unterrichtsfächern erworben haben. Es bewährt sich sehr, wenn insbesondere mit dem Deutschlehrer eine Abstimmung stattfindet. Nicht, dass der Kunstunterricht Aufgaben des Deutschunterrichtes übernimmt. Es ergibt aber durchaus Sinn für beide Unterrichtsfächer, wenn die Schüler neu erworbenes Wissen über das Verfassen einer Vorgangsbeschreibung in Deutsch direkt auf ein Verfahren anwenden, das sie im Kunstunterricht kennengelernt haben (Klasse 5/6). Das gilt auch für die Bildbeschreibung und später die Bildinterpretation im Deutschunterricht. Für einen Bericht – etwa über eine Exkursion – gibt es bestimmte Regeln, die die Schüler sich in anderen Fächern angeeignet haben. Im Kunstunterricht kann auf bereits erarbeitete, offenere Formen der schriftlichen Darstellung komplexer Zusammenhänge und Gedankengänge, wie dem Mindmapping oder kreativen Schreiben, zurückgegriffen werden.

Aber warum schriftliche Tests?

Mit der Begründung des Nutzens der Schriftlichkeit im Kunstunterricht ist noch nichts über den Nutzen von schriftlichen Leistungskontrollen und Tests gesagt. Warum also überhaupt schriftliche Tests als Grundlage für die Bewertung der Leistungen im Fach Kunst?

Zum einen: Wenn die schriftliche Äußerung zumindest einen Teil der Leistungen in Kunst ausmacht, dann kann sie auch in der Leistungskontrolle überprüft werden. Zum anderen aber – und das vor allem: Kunstunterricht ist in der Schule für die meisten Schüler nicht Teil der Vorbereitung auf eine künstlerische Biografie oder auf einen gestalterischen Beruf. Er ist für sie Teil der Allgemeinbildung. Bei allem, was sie im Laufe der Jahre dazu lernen,

wird es immer eine Reihe von Schülerinnen und Schülern geben, denen – wenn wir ehrlich sind – die bildhaft gestalterische Äußerung nicht so liegt. Diese Schüler haben eine Chance, ihr Wissen über Bilder und über Kunst in der mündlichen Mitarbeit einzubringen und – wenn sie sich da vom Naturell eher zurückhalten – eben auch im schriftlichen Test.

Im Kunstunterricht kommt man ohne Sprachkompetenzen nicht aus. So sollte der Kunstlehrer den Schülern durchaus eine Rückmeldung zu Schwierigkeiten in Rechtschreibung und im sprachlichen Ausdruck geben. In der Bewertung allerdings tritt das hinter die Beurteilung des Inhaltes einer sprachlichen Äußerung zurück. Insbesondere Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, oder Schüler, die besondere Schwierigkeiten im sprachlichen Ausdruck oder mit der Rechtschreibung haben, können die Wörterliste mit den Fachausdrücken (ohne Erläuterung) verwenden, bevor sie sich eine falsche Schreibweise einprägen.

Und zum Schluss: Schriftliche Leistungskontrollen stellen lediglich eine der drei Säulen für die Bewertung der Leistungen im Fach Kunst dar. Nach unserer Auffassung sollte es auch die schmalste Säule bleiben. Wir schlagen ein Verhältnis vor von etwa 10 bis 15 Prozent für schriftliche Leistungen, einschließlich Leistungskontrollen, 20 bis 30 Prozent für mündliche Mitarbeit, 50 bis 60 Prozent für ästhetisch-praktische Arbeit, einschließlich sachgerechtem Umgang mit Werkzeug und Material. In den ersten Schuljahren ab Klasse 5 sollte für die Bewertung die praktische Arbeit einen größeren Stellenwert haben. Mit Blick auf den Abschluss im Fach am Ende von Klasse 9 oder 10 ist das Mündliche, aber auch das Schriftliche, zunehmend stärker zu gewichten.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Darf man in Kunst Vorlagen ausmalen?

Das Ordnen und Nachmischen von Farbtönen für Farbreihen und Farbkreise ist immer noch sehr beliebt in der Praxis des Kunstunterrichts – übrigens auch bei vielen Schülerinnen und Schülern.

Bei einigen Kollegen wird das Ausmalen von Vorlagen als Formalismus grundsätzlich abgelehnt. Andere schätzen es sehr, weil hier endlich einmal klare Arbeitsaufträge möglich sind.

Welche Kunstlehrerin oder welcher Kunstlehrer träumt nicht von einer projektartig angelegten Lernsituation, in der die Schüler zu Themen arbeiten, mit denen sie jeweils ein persönliches Anliegen verbindet. Wer wünscht sich nicht einen Kunstunterricht, in dem alle Schüler mit den unterschiedlichsten Techniken arbeiten und von ihrer eigenen Ausdrucksabsicht ausgehend gezielt auf künstlerische Verfahren Bezug nehmen. Selbst wenn man einmal alle Rahmenbedingungen ausblendet, die eine solche Lernsituation verhindern; jeder weiß, dass es für Schüler ein langer Weg dorthin ist. Auf diesem Weg

sollte man ihnen die Chance geben, das im selbstständigen Arbeiten auszuprobieren, was sie bereits können. So lernen sie, sich ihre Arbeit selbst einzuteilen. Sie lernen, eigene Wege zu gehen, auf denen sie auch scheitern und ggf. neu beginnen dürfen. Es bringt sicher wenig, wenn Schüler immer nur auf das zurückgreifen, was sie sich bereits angeeignet haben. Sie brauchen Raum und Zeit, ihr Repertoire ästhetischer Ausdrucksformen zu erweitern. Um Skizzen zu zeichnen oder Modelle zu bauen, die den eigenen Vorstellungen entsprechen, oder um Bilder zu malen, die mit den eigenen Empfindungen

METHODE

Fünf Alternativen zum Ausmalen des Farbkreises

Warum und in welchem Kontext das Nachmischen der Farbabstufungen im Farbkreis auf der Basis von Magenta, Cyanblau und Gelb sinnvoll ist, haben wir dargestellt. Um den gezielten Einsatz von Farbabstufungen zu erlernen, hat sich eine Reihe weiterer Übungen bewährt:

- Die Schüler erhalten das grafische Gerüst eines Landschaftsbildes. Sie wählen oder ziehen ein Kärtchen, auf dem der Begriff für eine Stimmung, eine Jahres- oder Tageszeit notiert ist. Sie bekommen den Auftrag, für das Ausmalen der vorgegebenen Flächen im Landschaftsbild die Farben auszuwählen, die der Landschaft den gewünschten Ausdruck verleihen. Im Vergleich kann hier abschließend sehr viel über den Stellenwert des Farbkonzeptes für die Wirkung eines Bildes gelernt werden.
- Auch ein Anstreicher macht sich Kärtchen mit Farbabstufungen, die er an das Objekt hält, um sich die Farbwirkung im Kontext vorstellen zu können. Bevor die Fassade eines Hauses gestrichen wird, wird die Wirkung der ausgewählten, unterschiedlichen Farbtöne auf einer kleinen Fläche vor Ort getestet. Dieses Ausprobieren verschiedener Abstufungen lässt sich für das Malen von Bildern übernehmen. So wird das Üben des stufenden Anmischens von Farben in den eigentlichen Malprozess integriert.

- Soll eine Reihung von Farbflächen in unterschiedlicher Abstufung angelegt werden, bei der Helligkeit, Trübung oder Farbton variiert werden, können Rechtecke zum Ausmalen vorgegeben werden. Sie bilden eine Struktur und geben eine Anzahl an Abstufungen vor. Die Reihung kann aber auch in unbegrenzten Flecken angelegt werden. So bekommt das Ganze mehr den Charakter von Farbskizzen. Eine weitere Möglichkeit ist, zunächst Farben mischen und anschließend ausschneiden und aufkleben zu lassen. So können die Schüler sich ganz auf das „Ermischen“ der Farben konzentrieren ohne das Gefühl zu haben, nicht über den Rand malen zu dürfen.
- Geht es wirklich um das Schulen der Fertigkeiten des Mischens und der differenzierten Wahrnehmung von Farbwirkungen, ist das Ausmalen des gesamten Farbkreises wenig sinnvoll. Viel mehr lässt sich in einem begrenzten Farbbereich lernen. Bei jüngeren Schülern eignet sich hier, als Aufgabe, so viele unterschiedliche Blautöne wie möglich zu erfinden.
- Schließlich können sich die Schüler ihre Vorlagen zum Ausmalen selbst herstellen. Auch das motiviert noch einmal mehr für das notwendige aber auch mühevoll Training des gezielten Mischens.

übereinstimmen, reicht das Mitgebrachte nicht aus. Dazu muss man etwas über Bilder wissen, muss sich in und mit Bildern auskennen. Und auch um die oft mühevoll erarbeitete handwerkliche Fertigkeiten kommt man auf Dauer nicht herum. Das Erarbeitete muss geübt, wiederholt, in der Anwendung überprüft und ständig weiterentwickelt werden. Wenn man es ernst meint mit der Absicht, zur Entwicklung eines individuellen Ausdrucksvermögens und zu wirklicher Kompetenzentwicklung im Umgang mit Bildern beizutragen, muss man im Kunstunterricht auch Fertigkeiten schulen. Der Umgang mit Werkzeug und Material, der gezielte Einsatz bildnerischer Mittel erfordert immer wieder Anleitung. Die Schüler brauchen Gelegenheiten, bildnerische Verfahren nachzuvollziehen.

Verstehen beginnt mit dem Nachvollziehen

Wir gehen sogar noch einen Schritt weiter: Das Nachvollziehen beginnt mit dem Nachmachen und Kopieren. Kinder und Jugendliche erfinden die Welt nicht ständig neu. Sie schauen von sich aus sehr genau hin, wie andere etwas machen. Zu ihrem Lernbedürfnis gehört nicht nur der Drang, etwas neu zu entdecken oder zu erfinden. Lernende wollen die Dinge zunächst einmal genau so machen können wie andere. Sie machen etwas nach, kopieren. Sie zeichnen hingebungsvoll etwas ab, lassen sich vom Nachmachen der Arbeitsschritte beim Drucken mitreißen oder haben Spaß daran, eine Szene nachzustellen. Oft durchschauen sie dabei in ihrem Handeln gar nicht die Zusammenhänge in ihrer Komplexität. Mit der Wiederholung – oft auch erst aus der Distanz heraus oder im Abgleich mit anderen Tätigkeiten – entwickelt sich nach und nach das Verständnis.

Gleichzeitig muss man auch die andere Seite sehen: Bleibt es bei der mecha-

nischen Kopie, folgt dem Nachmachen nicht der reflektierende Nachvollzug, dann kann sich kein Verständnis entwickeln und es kann am Ende nicht von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Die Fertigkeit friert isoliert ein und kann später nicht an anders strukturierte Situationen sinnvoll angepasst werden. Sie lässt sich nicht wieder verflüssigen und kann eingefroren sogar zum Hindernis für jede Weiterentwicklung werden.

Wann ist das Ausmalen einer Vorlage sinnvoll?

Dennoch ist auch das Ausmalen einer Vorlage unter bestimmten Bedingungen sinnvoll – etwa im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit Malfarben. So, wie man sich auf Skizzenpapier einer proportionierten oder raumperspektivischen Zeichnung mit Vorübungen schrittweise annähert, muss auch ein Gefühl für das gleichmäßige, relativ schematische Abstufen von Farbmischungen erarbeitet werden. Für jüngere Schüler lässt sich das manchmal thematisch einbinden. Allerdings kann die thematische Einbindung von der eigentlichen Übung ablenken. Deshalb ist es oft günstiger, die Einübung einer gestalterischen Technik ohne große Verpackungen anzulegen. Für viele Schüler ist es zudem zwischendurch entlastend, wenn sie sich handwerkliche Fertigkeiten erarbeiten können. Sie fühlen sich einmal nicht von der Anforderung überfordert, kreativ sein zu müssen. Entscheidend ist, dass solche Grundübungen nicht zum Selbstzweck werden. Sie sind im Kontext einer Aufgabe als kurzer Boxenstopp zu verstehen. Für die Schüler muss nachvollziehbar sein, dass sie diesen Zwischenschritt brauchen, um danach etwa Farben umso wirksamer als bildnerisches Mittel im eigentlichen Vorhaben einsetzen zu können. Also doch den Farbkreis nachmischen? Immer wieder kommt es auf den Kontext an:

- Ist eine Erarbeitung subjektiver Modelle zur Farbordnung vorangegangen?
- Haben die Schüler die Möglichkeit gehabt, ihre eigenen Farbordnungen zu visualisieren?
- Steht das Nachmischen von Farbabstufungen im Zusammenhang eines Gestaltungsvorhabens, in dem der gezielte Einsatz von Farbtönen erforderlich ist?

Dabei geht es hier nicht darum, ob die vorgesehenen Felder auch ordentlich bis zum Rand ausgemalt werden. Die Erfahrung des gezielten Mischens von Farbtönen steht im Vordergrund. In jedem Fall muss das stufende und übergangslose Mischen von Farbtönen, Helligkeiten, Trübungen an irgendeiner Stelle gründlich geübt werden. Das gilt auch für die Untersuchung von Farbwirkungen. Gerade wenn hier alle eine gleiche Vorlage mit unterschiedlichen Impulsen zur Farbwahl ausmalen, kann aus der unterschiedlichen Wirkung des doch eigentlich selben Bildes viel gelernt werden. Auf solche Übungen zu verzichten hieße, den Schülern ein Stück Erweiterung ihres Ausdrucksrepertoires zu verweigern (vgl. Kasten: FÜNF ALTERNATIVEN ZUM AUSMALEN).

Wie mit den Arbeitsergebnissen umgehen?

Die Ergebnisse aus solchen Übungen zum gezielten Einsatz von Malfarben haben den gleichen Charakter wie die Vorstudien zu einer Zeichnung oder die ersten Entwürfe für einen geschriebenen Text. Sie sollten in keinem Fall bewertet werden. Für die Bewertung ist ausschließlich relevant, inwieweit es gelingt, die erworbenen Fertigkeiten in die Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe einzubringen. Sie gehören trotzdem in die Mappe oder das Portfolio, denn sie halten ja ein Stück des Weges zum fertigen Produkt fest. Sie dokumentieren einen Zwischenschritt im Erfahrungsprozess.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Experimentieren im Kunstunterricht?

Einmal so richtig kreativ sein, spielerisch an ein Thema herangehen, mal einfach nur so rumexperimentieren! Während die einen die Nase rümpfen, weil das nach einem Kunstunterricht riecht, in dem zwar viel passiert, aber nichts gelernt wird, sehen andere gerade darin den Sinn und Zweck unseres Faches: Endlich bekommen die Schüler im stets gerichteten Schulalltag Raum, frei zu agieren, ohne Vorgaben etwas auszuprobieren und einfach mit Spaß spielerisch eine Aufgabe zu lösen.

Natürlich muss es im Kunstunterricht nicht immer todernst zugehen. Spielerische Zugänge, offene Ausgänge und Zufallsexperimente sind nicht nur unter unterrichtsmethodischem Gesichtspunkt zu begründen, sie sind schließlich der Kunst selbst eigen. Insbesondere in der Kunst des 20. Jahrhunderts gewinnen sie an Bedeutung – ob die Ausstellungen der Dadaisten in Zürich, die Versuche zur automatischen Kunst der Surrealisten in Paris oder die Happenings der Fluxuskünstler in Düsseldorf. Greift man solche Handlungsweisen im Kunstunterricht auf, kann dabei durchaus etwas gelernt werden. Auch für die ästhetische Arbeit der Schüler selbst kann es etwas bringen. Aus dem inszenierten Zufall kann tatsächlich ein origineller Impuls für ein dann im Weiteren bewusst geschaffenes Werk entstehen – wenn hinter einem „experimentellen“ oder „spielerischen“ Unterrichtsansatz ein begründetes Konzept des Lehrenden steht, das auch für die die Schüler nachvollziehbar ist!

Ein Experiment darf nicht beliebig sein

Solange die Schüler angehalten sind, ihre Erfahrungen zu reflektieren, solange die Voraussetzungen in der Inszenierung des Unterrichts genau dafür geschaffen werden, ist wenig einzuwenden. Fragwürdig wird die Sache allerdings, wenn sie zum Selbstzweck wird. Wenn sich hinter einem solchen Unterricht nur der Glaube versteckt, dass schon etwas dabei herauskommen wird oder die Schüler schon irgendwie etwas lernen. Dann besteht die Gefahr, dass die Schüler vor sich hin diltieren. Eine Chance, ihr Repertoire an gestalterischen Zugangsweisen zu erweitern, bekommen sie so nicht. Auch sollten wir handwerkliche Defizite nicht mit einem

Kunstunterrichtsansatz kompensieren, der aus unserer Not heraus das „Experimentieren“ in die Überschrift nimmt. Umgekehrt wird ein Schuh draus: Gerade eine offene oder spielerisch angelegte Lernsituation braucht klare Zielstellungen! Es ist wichtig zu klären, welche Lernprozesse damit eingeleitet werden.

Ein Experiment zielt auf Erkenntnisgewinn

Hinsichtlich des Begriffes „Experiment“ gibt es im Fach Kunst ein verbreitetes Missverständnis. Experiment im eigentlichen Sinne meint nicht das planlose Herumprobieren, sondern ein Experiment ist immer auf einen Erkenntnisgewinn gerichtet. Das gilt nicht nur für das Experiment im naturwissenschaftlichen Kontext. Das heißt nicht, dass es keinen Spaß machen soll – nur ist Spaß nicht der Maßstab. Der Weg zu einem Experiment im eigentlichen Sinne beginnt mit der Zielformulierung. Was ist die Fragestellung? Was möchte ich wissen? Darauf gerichtet ist ein grobes Design für den Verlauf des Experiments zu entwerfen, die Versuchsanordnung festzulegen. Im zweiten Schritt sind Erwartungen zu formulieren: Was wird wohl geschehen? Was wird sich verändern, welche Wirkungen werden eintreten? Dazu werden Vermutungen, Hypothesen aufgestellt.

Ein Experiment erfordert planmäßiges Vorgehen

Jetzt sind die Versuchsbedingungen zu definieren: Wie muss das Experiment durchgeführt werden, um die Hypothesen überprüfen zu können? Welche Werk-

zeuge, welches Material, welche Farbmittel, welche technischen Geräte sollen so eingesetzt werden, dass das erwartete Ergebnis erzielt wird? All das ist genau festzuhalten, weil nur so hinterher den Erkenntnis generierenden Fragen nachgegangen werden kann wie: „Was kommt wodurch? Welches Werkzeug hat welche Wirkung erzielt?“

Für ein aufwendigeres Experiment sollte arbeitsteilig vorgegangen werden: Wer führt das Experiment durch, wer ist Beobachter? Das können am besten mehrere sein. So lassen sich subjektive Sichtweisen zu einem Vorgang relativieren. Der Verlauf und das Ergebnis sind genau zu dokumentieren. Dafür fotografieren und protokollieren die Beobachter während des Verlaufs. Bei mehreren Beobachtern hat man die Möglichkeit, unter unterschiedlichen Fragestellungen ein und denselben Vorgang zu beobachten. Besonders spannend wird es, wenn das Experiment unter veränderten Bedingungen wiederholt werden kann. Dabei wird nur ein Faktor ausgetauscht, so kann die Auswirkung eher auf einen ganz bestimmten Faktor zurückgeführt werden.

Das Experiment im Kunstunterricht

Unter dem Strich: Wir plädieren vehement für das Experimentieren im Kunstunterricht, aber im richtigen Sinne. In Kunst kann man unkonventionelle Wege im Experiment gehen. Das trägt dazu dabei, eine forschende Grundhaltung zu sich und zur Welt zu fördern.

Was kann Gegenstand eines Experiments im Kunstunterricht sein? Mit Experimenten kann die Wirkung von bildnerischen Mitteln erforscht werden. Wie verändert sich die Wirkung eines Bildes,

wenn eine Farbe ausgetauscht oder gar das gleiche Bild in einer anderen Farbpalette gemalt wird? Wir verändert sich die Wirkung, wenn ein bestimmtes Formelement variiert oder ein anderer Filter verwendet wird? Welche Wirkung erzielt ein weicher Bleistift im Unterschied zum harten? Welche Rückwirkungen hat die Verwendung eines anderen Malgrundes auf ein Bild? Was geschieht, wenn aus einer anderen Blickrichtung fotografiert oder gefilmt wird? Fast zu jeder Aufgabenstellung

gibt es Fragen, die in Experimenten überprüft werden können.

Auch ein Zufallsexperiment – ein Experiment, das das Aufstellen von Hypothesen im Vorhinein nicht erlaubt – erfordert ein gründliches Design. Auch hier sind die Bedingungen und der Verlauf festzuhalten, sonst ist der Erkenntnisgewinn gering. Die Surrealisten sind bei ihren Versuchen zum automatischen Malen übrigens nicht anders vorgegangen.

METHODE

Vorbereitung und Durchführung eines Experiments

- Ziel des Experiments definieren und Fragestellung erarbeiten: Was soll in Erfahrung gebracht werden?
- Aufbau und Ablauf für Experiment entwerfen: Mit welchen Mitteln soll Erkenntnis gewonnen werden? Welches Material, welches Werkzeug soll unter welchen Bedingungen und wie eingesetzt werden?
- Hypothesen aufstellen: Was wird vermutlich das Ergebnis des Experiments sein? Warum ist zu vermuten, dass es zu diesem Ergebnis kommt? Nur in der Differenz zur Hypothese lässt sich hinterher der Erkenntnisgewinn formulieren und das Experiment bewerten.
- Aufgaben verteilen: Wer führt das Experiment durch? Wer beobachtet und dokumentiert den Verlauf?
- Experiment durchführen: Die Durchführung wird protokolliert und dokumentiert unter Beachtung vorbereiteter Beobachtungsaufgaben.
- Experiment auswerten: Was ist so gelaufen, wie vorher mit der Hypothese vermutet? Was ist anders gelaufen oder sieht anders aus? Was könnte die Ursache für die Abweichung sein? Welche Variable könnte wie verändert werden, um im zweiten Durchlauf ein anderes Ergebnis zu erzielen?
- Variablen für einen zweiten Durchgang festlegen: Was soll im zweiten Lauf des Experiments verändert werden? Soll ein Werkzeug oder ein Material ausgetauscht werden? Soll eine Bedingung für die Durchführung des Experimentes verändert werden (z. B. Feuchtigkeit des Materials, Festigkeit der Unterlage)? Soll die Art und Weise des Einsatzes von Material oder Werkzeug verändert werden (z. B. Werkzeug mit mehr Druck einsetzen)?

FRITZ SEYDEL

Wie Bilder sehen lernen?

Auf dem Bildschirm huschen die Bilder vorbei. Hätten Jugendliche nicht die Kompetenz, sich schnell an deren Oberfläche zu orientieren, wären sie in ihrer Welt der Bilder verloren. Darüber, wie diese Bilder gemacht sind und wo sie herkommen, wissen sie wenig.

Es ist erstaunlich, wie sicher Schülerinnen und Schüler in der Bilderflut schwimmen können. Im Handumdrehen fällen sie ihr Urteil über ein vorbeirauschendes Bild. Sie machen dabei nichts anderes, als ein neues Bild blitzschnell zu ihrem subjektiven Bildvorrat in Beziehung zu setzen. Es bleibt ihnen keine Zeit, in die Tiefe des einzelnen Bildes zu tauchen. Dem, was das Bild tatsächlich an Neuem birgt, können sie nicht wirklich nachgehen. Gesehen wird dabei in einem Bild vor allem, was bereits in anderen Bildern gesehen wurde. Zunächst einmal ist diese Fähigkeit positiv zu bewerten.

Ein großer Teil von Wirklichkeit vermittelt sich Jugendlichen heute überhaupt nur noch über Bilder. Und sie könnten in dieser Bilderwelt nicht überleben, wenn sie jedem einzelnen Bild in Gedanken nachhängen würden.

Bilder in die Hand nehmen

Bleibt es ausschließlich beim oberflächlichen Beurteilen von Bildern, sind auf Dauer allerdings die Möglichkeiten beschränkt, sich in der Welt der Bilder souverän zu bewegen oder gar in diese Welt

eingreifen zu können. Um mit Bildern umzugehen, reicht das Schwimmen an ihrer Oberfläche nicht aus. Man muss etwas darüber wissen, wie Bilder gemacht werden, wie sie ihre Wirkung erzielen und wo sie herkommen. Bevor wir Schüler mit Informationen zu alledem zuschütten, gilt es, sie zum Verweilen bei den Bildern selbst zu motivieren.

Dafür müssen die Bilder erst einmal in angemessener Form gezeigt werden. Die verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten im Unterricht haben jeweils Vor- und Nachteile (Kasten: GEEIGNETE MEDIEN, UM BILDER ZU ZEIGEN). Das Zeigen eines Bildes mit dem Beamer, Dia- oder Tageslichtprojektor erlaubt eine große Abbildung und ermöglicht so ein Betrachten von Bildern in der größeren Gruppe. Die eigene Sichtweise kann zu den Sichtweisen der Anderen in Beziehung gesetzt werden. Diese Präsentationsform hat allerdings den Nachteil, dass sie in eine weitestgehend frontale Unterrichtssituation führt. Sollen Schüler selbstständig an Bildern arbeiten, müssen sie diese in die Hand bekommen. Das Postkartenformat oder gar die noch kleinere Abbildung in einem Schulbuch reichen da nicht. Sie brauchen Bilder in einem Format, in dem sich die Ausdruckskraft zumindest ansatzweise entfalten kann und bei dem Details zu erkennen sind.

Beim ersten Blick verweilen

Dass die schnelle Orientierung an der Bildoberfläche durchaus ihren Sinn macht, wurde einleitend angedeutet. Sollen Bilder jedoch eingehend betrachtet werden, ist zunächst das Tempo in der Bildbetrachtung zu verlangsamen. Man muss überhaupt erst lernen, bei einem Bild zu

verweilen und immer wieder von einem anderen Blickwinkel zu diesem einzelnen Bild zurückzukehren. Mit jeder Information zu einem Bild, verändert sich das, was der Betrachter sieht. Deshalb sollte beim ersten Blick auf ein Bild zunächst nicht miteinander gesprochen werden. Um die eigene, ganz persönliche erste Sicht festzuhalten, bevor sie von anderen Sichtweisen beeinflusst oder überlagert wird, kann es sinnvoll sein, sich individuell Notizen zu machen:

- Was kann ich im Bild auf einen Begriff bringen?
- Was ist mir fremd, was ist schwer zu beschreiben?
- Welche Atmosphäre oder Stimmung vermittelt das Bild für mich?
- Mit welchen bildnerischen Mitteln wird dieser Eindruck erzeugt?
- Mit welchem Verfahren wurde dieses Bild hergestellt?
- In was für einer Zeit mag es entstanden sein?

Die Fragen werden nacheinander eingebracht und es wird für die Beantwortung jeweils einige Minuten Zeit gelassen. Hat jeder die Fragen für sich beantwortet, ist es spannend, zunächst in der Nachbarschaft, dann in der großen Gruppe die unterschiedlichen Sichtweisen und Empfindungen zu vergleichen. In dieser Phase der Bildbetrachtung werden die Vor-Bilder (Percepte) und das Vorwissen festgehalten.

Bilder im Kontext untersuchen

Erst im zweiten Schritt sollten Informationen zum Bild hinzugezogen werden. Diese können die bildnerischen Mittel und das Verfahren der Bildherstellung betreffen. Sie können auch den historischen Kontext,

in dem das Bild entstanden ist, oder den Stellenwert des Bildes innerhalb der Biografie des Bildproduzenten einbeziehen. Dabei sind all diese Kontexte immer wieder auf das Bild zu beziehen. Die Bilder sollen ja nicht nur zur Veranschaulichung oder als Beleg für Bildwissen dienen. Sie bleiben auch in dieser Phase der eigentlichen Gegenstand des Lernprozesses. Wo finden sich Momente im Bild, die auf die jeweiligen Kontexte verweisen? Wo müssen mit Blick auf das Bild Informationen im Kontext möglicherweise sogar in Frage gestellt werden?

Mehr noch wird im Bildvergleich sichtbar: Insbesondere in der Differenz zwischen zwei Bildern ist viel zu entdecken. In der Benennung der Unterschiede bei

der Wahl von bildnerischen Mitteln oder Motiven werden im zweiten Schritt deren Bedeutung für das eingangs betrachtete Bild deutlicher.

Immer mehr Bilder bilden nicht die Wirklichkeit ab – wenn Bilder das überhaupt können. Sie zitieren Bilder. Das trifft ganz besonders auf Bilder in der Werbung zu oder auf die Bildwelten der Unterhaltungskultur. Aber auch die heutige Kunst kann man nur verstehen, wenn man die Zitate in den Bildern erkennt. So ist im dritten Schritt eine eingehende Recherche erforderlich. Nachschlagewerke zur Kunst oder das Internet helfen weiter. Exemplarisch werden solche Zusammenhänge auch im „KUNST Bildatlas“ herausgearbeitet (Kasten).

METHODE

Geeignete Medien, um Bilder zu zeigen

Das **Dia** erlaubt die farblich intensive und detaillierte Wiedergabe eines Bildes, das sich insbesondere auf der Ausdrucksseite entfalten kann. Nachteil: Der Raum muss abgedunkelt werden.

Auch ein **digitales Bild**, mit dem Beamer an die Wand geworfen, erfordert ein teilweises Abdunkeln des Raumes. Viele digitale Abbildungen haben zudem – insbesondere wenn sie dem Internet entnommen werden – nicht die erforderliche Bildqualität. Vorteil: Die Abbildungen können im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation schrittweise untersucht und mit Text kombiniert werden.

Professionell hergestellte **Folien** geben Bilder erstaunlich farbrecht wieder. Ein weiterer Vorteil ist, dass moderne Tageslichtprojektoren keine Abdunklung des Raumes erfordern. Diese drei Präsentationsformen ermöglichen den gemeinsamen Blick auf dasselbe Bild in der größeren Gruppe – haben gleichzeitig den Nachteil, dass sie eine frontale Unterrichtsorganisation bedingen.

Das **Poster** lässt sich zur dauerhaften Präsentation im Raum über eine ganze Unterrichtseinheit hinweg nutzen. Die Schüler können zwischendurch immer wieder direkt zum Bild gehen und nachschauen. Ungünstig ist das Poster allerdings zur Einführung eines Bildes in einer großen Gruppe. Die Schüler müssen relativ dicht am Bild sitzen, um etwas erkennen zu können. Alle bisher genannten Möglichkeiten erlauben es nicht, den Schülern Abbildungen für ihre Arbeit direkt an den Platz zu geben.

Deshalb ist die **Kunstpostkarte** ein beliebtes Medium, wenn Schüler individuell zu einem Bild arbeiten sollen. Deren Nachteil allerdings ist: Die Abbildungen sind zu klein, als dass sie die Ausdrucksseite eines Bildes vermitteln könnten. Viele Details gehen verloren. Die Farbqualität lässt oft zu wünschen übrig. Dasselbe trifft auch für viele **Abbildungen in Nachschlagewerken zur Kunst** oder **Schulbüchern** zu.

An Kunstwerken Bildkompetenz entwickeln

Bleibt die Frage, welche Bilder eignen sich, um Sehen zu lernen und Kompetenzen im Umgang mit Bildern zu entwickeln? Da spricht viel für Kunstwerke. In Werken der Kunst verdichtet sich all das, was man über Bilder wissen muss. In ihnen kommen bildnerische Mittel und Bildmaterial besonders überlegt zum Einsatz. Bildwirkungen sind in besonderer Weise zugespitzt. Kunstwerke verweisen auf die Geschichtlichkeit von Form und Inhalt der Bilder. Komprimiert zeigen sie Bilder als Ausdruck kultureller Entwicklung.

Für einen individuellen Zugang zu Bildern und eine intensive Arbeit an einzelnen Bildern in Einzelarbeit oder in der kleinen Gruppe, sind Abbildungen in größerem Format geeignet. Dafür lohnt es sich, in der Schule eine Sammlung von **Kalenderblättern** anzulegen. Erfahrungsgemäß tragen nicht nur Kunstkollegen dazu bei. Der Nachteil ist, dass das vorliegende Bildmaterial eher zufällig zusammen kommt und kein Vorrat für eine systematische Arbeit zu Bildern entsteht.

Das ist bei **Kunstkatalogen** und **Kunstbüchern** sicherlich anders. Private Bildbände regelmäßig in Schülerhand zu geben, ist allerdings auch nicht jedermanns Sache.

Für die intensive Arbeit an Bildern haben sich die **Abbildungen in Sammelmappen** des Necker Verlages bewährt (Meisterwerke der Kunst, www.necker-verlag.de). Sie können zu einem günstigen Preis in entsprechender Stückzahl angeschafft werden, so dass die Schüler zum selben Bild parallel oder vergleichend zu unterschiedlichen Bildern einer Themengruppe arbeiten können.

Aus dem Bedürfnis heraus, Schülern Abbildungen in großem Format, in hoher Qualität aber auch in einer systematisch begründeten Bandbreite zur Auswahl für die Arbeit am Platz zur Verfügung zu stellen, ist der **KUNST Bildatlas** entstanden (Karin Thomas, Fritz Seydel, Hubert Sowa: KUNST Bildatlas, Klett, Leipzig/Seelze 2007).

Ein spezifisches Bilderlebnis ermöglicht die Begegnung mit dem **Original** im Museum. Hier kommt die Wirkung eines Bildes voll zum Tragen, deutlich ist zu sehen, wie das Bild gemacht wurde. Allerdings sind die Möglichkeiten der intensiveren Arbeit zum Bild vor Ort meist eingeschränkt. So kann festgehalten werden, dass insbesondere in der Kombination der verschiedenen Präsentationsformen eine optimale Vermittlung von Bildern möglich ist.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Darf man in Kunst etwas vormachen?

Wem ist nicht wichtig, dass die Schüler möglichst selbstständig lernen? Dass sie eigene Wege und Lösungen zu einer Aufgabe entdecken? In Kunst führt das gelegentlich zu der Vorstellung, die Schüler könnten jedes Thema ohne großes Vorwissen bearbeiten und jedes Verfahren aus dem Experiment heraus anwenden. Schaut man genauer hin, führt das jedoch in eine Sackgasse.

Möchte man erreichen, dass die Schüler im Unterricht überlegt bildnerische Mittel und gestalterische Verfahren einsetzen, um ein Werk zu schaffen, das in Kontexten zu begründen ist, dann reicht es nicht aus, im Kunstunterricht von einer offenen Aufgabenstellung zur nächsten zu gehen. Für die Schüler bedeutet es am Ende nicht mehr Freiheit, wenn sie zu jedem Thema ohne Know-how und handwerkliche Fertigkeit „einfach so“ losarbeiten. Es schränkt ihre Freiheit letztlich ein, wenn sie immer auf demselben geringen Niveau malen, fotografieren oder bauen. Umgekehrt erweitert es ihre Freiheit bei

der Werkbetrachtung, wenn sie etwas darüber wissen, wie und warum andere ein entsprechendes Stück auf eine ganz bestimmte Art und Weise hergestellt haben. Wie also sind Aufgaben im Kunstunterricht zu strukturieren, damit Schüler die Chance haben, ihr Wissen zu erweitern und ihr Repertoire für die gezielte Gestaltung auszubauen? Wie, damit sie das Erarbeitete selbstständig in eigenen Gestaltungsvorhaben einsetzen können? Nach unserer Erfahrung ist das nicht mit einem Typ von Aufgaben zu beantworten. Die unterschiedlichen Phasen in einem Vorhaben im Kunstunterricht erfordern unterschied-

WISSEN

Aufgabentypologie für den Kunstunterricht

Die Aufgabentypen des Kunstunterrichts lassen sich in sieben Kategorien fassen. Dabei steigt von der ersten bis zur sechsten Kategorie der Grad der Selbstständigkeit in der Bearbeitung einer Aufgabe an. Die letzte Kategorie – die Prüfungsaufgaben – fallen aus der hier entwickelten Systematik heraus.

1. Recherchieren und aneignen

- nach Informationen zu einer Fragestellung zu Kunst oder Design suchen
- sich Wissen zur Kunst aneignen (lesen, Bilder betrachten, Gelesenes strukturieren und verarbeiten)

2. Nachmachen und erarbeiten

- ein Verfahren Schritt für Schritt mehr oder weniger Eins zu Eins handelnd nachvollziehen
- einzelne Handgriffe eintrainieren

3. Üben und trainieren

- einen erarbeiteten Vorgang zu gleicher oder vergleichbarer Themenstellung wiederholen

- sich eine Vorgehensweise – oder einen Wissenszugang – den eigenen Stärken und Schwächen entsprechend aneignen, sie auf die eigenen Bedürfnisse zuschneiden

4. Übertragen und anwenden

- erarbeitete Fertigkeiten und erworbenes Wissen in einem anderen thematischen Zusammenhang anwenden
- das Erarbeitete und Trainierte auf die Lösung eines anders strukturierten Problems übertragen

5. Eigene Konzepte entwerfen und realisieren

- auf Grundlage eigener, umfangreicher und variantenreicher Erfahrung zu einem Problem in einem

Themenfeld selbst das Konzept für eine Aufgabe entwickeln

- in der Realisierung des Konzeptes das Erworbenes flexibel einsetzen

6. Erarbeitetes präsentieren und reflektieren

- den Arbeitsprozess dokumentieren, kommentieren und beurteilen
- das Arbeitsergebnis im Zusammenhang mit den Arbeitsergebnissen anderer ausstellen

7. Sonderfall: Prüfungsaufgaben

- erlerntes Wissen oder erworbene Fertigkeiten auf ein mit anderen vergleichbares und zu bewertendes Ergebnis hin anwenden

liche Typen von Aufgaben (Kasten: AUFGABENTYPOLOGIE FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT).

Erarbeiten und Einüben

Lernen kommt zunächst nicht ohne ein kleinschrittiges Erarbeiten von Wissen und Handlungsoptionen aus. Um etwas zu machen oder gar bewusst anders zu machen als andere, muss verstanden werden, wie es zu machen ist und wie es die anderen machen. Auch im Kunstunterricht gibt es deshalb Verfahrensweisen, die man zunächst einmal nachvollziehen muss. Der eine oder andere Handgriff ist zu zeigen, die Schüler müssen ihn nachmachen. Das kann in Form eines Lehrgangs strukturiert werden. Dann werden den Schülern die einzelnen Schritte eines Vorgangs demonstriert, und sie vollziehen diese in der großen oder in einer kleineren Gruppe Schritt für Schritt nach. Es muss gar nicht nur der Lehrer sein, der hier den Meister spielt. Es können für bestimmte Verfahren auch einzelne Schülerinnen oder Schüler Experten sein, die eine kleinere Gruppe von Mitschülern in ein Verfahren einführen. Vielleicht bringen sie die notwendigen Vorerfahrungen aus anderen Zusammenhängen mit oder der Lehrer hat sie in einer vorangegangenen Phase als Experten für ein bestimmtes Verfahren geschult.

Auch beim Werkstattlernen geht es nicht ohne systematische Einführungen von Verfahren. Unbegründeter Weise wird das Werkstattlernen häufig als die „freieste“ Form der Arbeit im Kunstunterricht dargestellt. Mit Werkstattarbeit wird ein großer Raum in Verbindung gebracht, in dem die Schüler freien Zugang zu Werkzeug und Material haben und selbst entscheiden können, was sie damit machen. Gerade in einer Werkstatt aber ist das Verhältnis von Meister zu Gesellen und „Lehrlingen“ Prinzip. Gerade hier können die Schüler nur dann zu eigenen Werken kommen, wenn ihnen Varianten für mögliche Vorgehensweisen ganz praktisch vorgestellt werden. Die Notwendigkeit, bestimmte Dinge Schritt für Schritt zu erarbeiten, besteht

nicht nur in den Phasen ästhetischer Praxis im Kunstunterricht. Um ein einzelnes Bild im Zusammenhang zu verstehen, braucht es Wissensgerüste, die in einem Spiralcurriculum über die Jahre systematisch aufzubauen sind (Kasten: AUFGABENTYPOLOGIE FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT, Punkt 1/2).

Trainieren und Anwenden

Ob wirklich etwas gelernt wurde, lässt sich erst feststellen, wenn das Erarbeitete und Eingübte auf anders gelagerte oder komplexere Aufgabenstellungen übertragen wird. Das setzt voraus, dass ein Verfahren oder fachliches Wissen nicht nur mechanisch wiederholt, sondern verstanden wurde. Bei dieser Art von Aufgaben geht es um mehr als bloßes Nachmachen. Jetzt sind die erworbenen neuen Fertigkeiten und das neu erarbeitete Wissen auf die Bearbeitung einer vergleichbaren Aufgabe zu übertragen. Eine Drucktechnik wird zu einer gemeinsamen oder selbstgewählten Themenstellung angewendet. Das Wissen über die Möglichkeiten, Dinge in einem Bild hervorzuheben, kommt in einer eigenen Zeichnung zum Einsatz.

Auch in dieser Phase ist der Meister gefragt. Oft geht es um das „Nachjustieren“ von Abläufen. Der Lehrer zeigt auf Anforderungen noch einmal, wie es geht oder stellt dem Schüler Varianten für das mögliche Vorgehen vor, die dem vom Schüler gewählten Weg differenzierter entsprechen, als zuvor im Allgemeinen erarbeitet wurde. Der Lehrer kann auch selbst aktiv einzelne Schüler ansprechen und Varianten anbieten, die die Gestaltungsmöglichkeiten erweitern. Immer wieder geht es in der Bearbeitung dieser zweiten Gruppe von Aufgaben um das Zeigen und Vormachen. Dabei sollte allerdings nie direkt in die Arbeit der Schüler eingegriffen werden, sondern auf einem Extrablatt oder an einem eigenen Werkstück gezeigt werden, was man anders machen kann und wie man es machen kann (Kasten: AUFGABENTYPOLOGIE FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT, Punkt 3/4).

Sich selbst Aufgaben stellen

Von kompetentem Handeln können wir erst dann sprechen, wenn die Schüler sich in einem Themenfeld oder zu einer Problemstellung selbst eine(r) Aufgabe stellen können. Aufgabenstellungen in dieser dritten Gruppe benennen ein Thema, beschreiben ein Problemfeld oder geben eine Verfahrensweise vor. Sie benennen Kriterien, die Prozess und Produkt erfüllen müssen und die Grundlage für eine Beurteilung bilden. Die Schüler sind in der Bearbeitung der Aufgabe herausgefordert, einen geeigneten, begründeten Weg im vorgegebenen Rahmen auf der Grundlage ihres Wissens und ihrer Erfahrungen selbst zu gehen. Diese Aufgaben sind auf das eigenständige Anfertigen einer gestalterischen Arbeit ausgerichtet, auf das Anlegen eines Portfolios, die Vorbereitung und Präsentation eines Referates, das Verfassen einer Facharbeit, ein arbeitsteiliges Gruppenprojekt oder sogar ein größeres Halbjahresprojekt, das in einem Ausstellungsbeitrag schließt (Kasten: AUFGABENTYPOLOGIE FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT, Punkt 5/6).

Gelerntes überprüfen

Auch im Kunstunterricht werden Schülerinnen und Schüler mit Aufgabenstellungen in Prüfungssituationen konfrontiert (Tests, Abschlussprüfungen). Diese Aufgaben haben noch einmal eine andere Funktion und folglich eine andere Struktur als die zuvor genannten. Sie sind auf die Erarbeitung eines überprüfbaren Ergebnisses gerichtet, das möglichst eindeutig mit den Ergebnissen anderer zur selben Aufgabe bewertend verglichen werden kann. Es können Aufgaben mit fachpraktischen und fachtheoretischen Anteilen sein. Mit dem Typ *Prüfungsaufgaben* lassen sich nur Ergebnisse aus der Bearbeitung von Aufgaben aus den ersten Gruppen überprüfen: Erarbeitetes, Trainiertes, Angewandtes (Kasten: AUFGABENTYPOLOGIE FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT, Punkt 7).

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Wie mit dem weißen Blatt klarkommen?

Eigentlich ist alles klar: Die Aufgabe steht an der Tafel, die Arbeitsschritte sind demonstriert, die Tücken der Technik erläutert. Der Arbeitsplatz ist eingerichtet, alles, was benötigt wird, ist rund um das weiße Blatt herum aufgestellt. Jetzt kann es losgehen. Aber Tim stützt die Arme auf und schaut in die Luft: „Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll.“

Der aufmunternde Satz „Das ist wie beim Sprung ins kalte Wasser, du musst einfach springen!“ hilft heute nicht weiter. Tim hat mit einem Phänomen zu tun, das am Beginn der meisten schöpferischen Prozesse steht. Die Ursachen für die Hemmschwelle beim Anfangen können sehr unterschiedlich sein. Will man dem Schüler wirklich helfen, sie zu überwinden, muss man ihr zunächst auf den Grund gehen.

Der Ursache auf den Grund gehen

Eine Ursache kann im Verständnis der Aufgabe selbst liegen. Oft ist es ganz banal: Tim hat sich während der Aufgabenbesprechung mit anderen Dingen beschäftigt und nur die Hälfte mitbekommen. Oder aber: Die Aufgabenstellung ist zu komplex und Tim ist auch nach der Einführung nicht klar, mit welchem Schritt er nun tatsächlich beginnen soll – obwohl er ganz genau aufgepasst hat. Ist das Ziel nicht klar oder fehlt das Wissen über die einzelnen Schritte, die auf dem Weg zu diesem Ziel zu gehen sind, dann kann ein Arbeitsprozess nicht sinnvoll beginnen. Ein zweiter Komplex von Ursachen betrifft das Handlungsvermögen des Schülers. Die Aufgabe kann mündlich wiederholt werden – umsetzen kann Tim sie trotzdem nicht. Im Kunstunterricht haben wir es eben immer wieder mit Vorgängen zu tun, die man einüben muss, die nicht nur im Kopf, sondern auch „in den Händen“ stecken müssen. In diesem Fall kann die Aufgabe klar sein, der Schüler kann sie mit eigenen Worten wiedergeben – er weiß also, was er machen soll, kann es aber trotzdem nicht. Eine weitere Ursache liegt möglicherweise

im Vorstellungsvermögen des Schülers. Ohne eine vage Vorstellung von einem Ergebnis kann ich einen schöpferischen Prozess nicht beginnen. Das muss gar nicht heißen, dass das spätere Ergebnis dieser ersten Vorstellung auch nur annähernd entspricht. Im Prozess – wenn er dann erst mal in Gang gekommen ist – entwickelt sich auch die Vorstellung weiter. Aus Ideen werden Pläne, aus Entwürfen vollkommene Werke. In diesem Fall fehlt es Tim möglicherweise an Vorbildern oder wenigstens Anregungen, um zu eigenen inneren Zielbildern kommen zu können.

In leistungsorientierten, schulischen Kontexten kann die Einstiegsblockade noch eine ganz andere Ursache haben. Die Aufgabe ist wirklich verstanden, die Handgriffe sitzen, ein inneres Zielbild vorhanden – und dennoch geht es nicht los. Die Vorstellung vom Ergebnis nämlich ist so vollkommen, dass der Schüler denkt: „Das schaffe ich nie.“ Hier ist es nicht das Fehlen einer Vorstellung vom Ergebnis, das blockiert, sondern es ist gerade die ausgefeilte Vorstellung vom Ergebnis selbst. Wenn man weiß, dass das am Ende zensiert wird, kann das zu einem erheblichen Druck führen, der auf dem Start eines Arbeitsprozesses lastet.

Dem Schüler helfen, sich selbst zu helfen

Wie soll die Lehrerin oder der Lehrer mit der Situation umgehen? Sicher ist es nicht die optimale Lösung, die Dinge selbst an sich zu reißen: „Ich zeig dir, wie du anfangen musst.“ Das kann hilfreich sein, wenn es gelingt, den Schüler in diese

Demonstration hineinzuziehen. Oft allerdings verlagert sich das Problem nur. Die Schwierigkeit zu starten kommt jetzt beim zweiten Schritt. Im Originalton bei Tim heißt es: „Und was soll ich jetzt machen?“ Ziel muss also sein, dem Schüler zu helfen, sich selbst zu helfen. Mögliche Impulse des Lehrers können sein:

- „Gehen wir die Aufgabe noch mal zusammen durch“ oder: „Geh die Aufgabe mit deinem Nachbarn noch einmal zusammen durch.“
- „Soll ich dir noch mal zeigen, wie man das macht?“ oder: „Schau mal zu deinem Nachbarn, wie er es macht. Probier es mit ihm zusammen aus.“
- „Wenn du keine Idee hast, blättere doch erst einmal im Bildband oder schau in der Kiste mit den Gegenständen.“
- „Kritzele einfach rund um das Thema alles auf, was dir einfällt. So entsteht ein erstes Scribble.“
- „Schau in die Tippbox.“ Hier findet der Schüler kleine Karten mit Tipps zum Einstieg in das Thema. Die allerdings müssen vom Lehrer sorgfältig überlegt werden, damit nicht zu viel vorgegeben wird.

Manchmal hilft auf die Aussage des Schülers „Was soll ich machen?“, einfach nur die Gegenfrage zu stellen: „Was hast du dir denn überlegt, was du machen willst?“ Die Antwort des Schülers kann dann zum Ausgangspunkt für ein Gespräch werden, wie man die Dinge anfangen muss, um eine solche Zielvorstellung zu verwirklichen.

Schüler helfen sich gegenseitig

Alles schön und gut. Nur, wie soll ein Lehrer mit der Situation umgehen, wenn nicht nur Tim vor dem weißen Blatt sitzt, sondern auch die Hälfte seiner Mitschüler? Möglicherweise ist ein Schritt zurück erforderlich: Die Aufgabenstellung muss erneut durchdrungen werden. Ist die aber für die eine Hälfte der Klasse völlig klar, dann lassen sich die jetzt notwendigen Einzelgespräche mit all den anderen nicht führen. Für diesen Fall ist es gut, wenn ein paar Rituale eingeführt sind, wie die Schüler

sich untereinander helfen können, einen Anfang zu finden. Eine Möglichkeit ist die Tandem-Bildung: Schüler mit Startproblemen tun sich mit Schülern zusammen, denen das Durchstarten leicht fällt. Dafür ist wichtig einzuüben, dass – wie beim Tandemfahren – auch beide treten müssen. Der einzige Unterschied zwischen beiden ist, dass derjenige mit Wegkenntnis zunächst einmal lenkt. Haben nicht alle dasselbe Verständnis, kann die Tandemmethode schnell zu der ungunstigen Situation abrutschen, dass einer für zwei arbeitet und der andere Däumchen dreht.

Eine zweite Möglichkeit ist die Künstlerkonferenz. In einer Gruppe von Mitschülern stellt einer die bisherigen Überlegungen zu seinem Vorhaben vor. Vor allem durch Nachfragen und Spiegelungen des Gesagten helfen die Mitschüler dem nach einem Anfang Suchenden einen möglichen zu finden (siehe weitere

Informationen dazu bei Verena Hamm in: Sammelband Kunst+Unterricht: *Methodisch Handeln*. Velber 2009, S. 81).

Und wenn alles nichts hilft?

Abschließend sei noch auf jene Einzelfälle verwiesen, in denen die Einstiegsblockade wesentlich tiefer steckt. Sie ist dann nur ein Symptom für viel weitergehende Probleme, die eine Schülerin oder ein Schüler mit sich selbst oder anderen Personen hat. Dann helfen auch alle Tipps und Tricks zur Starthilfe nicht weiter. Dem Phänomen der Schulverweigerung kommt man damit nicht bei. Eine Lösung des Problems ist nicht isoliert im Kunst-Fachunterricht anzugehen. Mit Hilfe des Klassenlehrers und der Eltern muss zunächst den wirklichen Ursachen auf den Grund gegangen werden.

METHODE

Wie sich Startschwierigkeiten überwinden lassen

- Aufgabenstellung klar strukturieren. Aufgabenschritte für alle sichtbar in den Klassenraum hängen.
- Neue Techniken Schritt für Schritt einführen und Schritte von Schülern *praktisch* wiederholen lassen.
- Verständnis der Aufgabenstellung überprüfen: Aufgabenstellung von einem Schüler in eigenen Worten wiederholen lassen. So merkt der Lehrer, ob er sich verständlich ausgedrückt hat.
- Den Schüler mit seinem Problem, nicht anfangen zu können, ernst nehmen und mit ihm gemeinsam die Ursachen für die Hemmschwelle herausbekommen.
- Anregungen für mögliche Varianten zur Bearbeitung der Aufgabe geben, ohne die Ideen der Schüler von vornherein in eine Richtung zu lenken.
- Über ein Kunstwerk einsteigen, das Impulsfunktion für einen eigenen Schaffensprozess haben kann.
- Im Dreiminutentakt drei Mal wieder neu anfangen. Dann eine der angefangenen Arbeiten fortsetzen.
- Kunstkoffer mit unterschiedlichen Gegenständen und Bildausschnitten zur Inspiration einsetzen.
- Die Situation des Anfangs vom Druck des möglich perfekten Ergebnisses befreien, den Leistungsdruck nehmen, indem in Kunst nicht jedes Übungsergebnis zensiert wird.
- Schüler motivieren, sich untereinander beim Start zu helfen.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Warum wird es beim Thema Selbstbild peinlich?

Peinlich ist, dass man sich nicht so zeichnen kann, wie man sich selbst wahrnimmt. Nicht weniger peinlich wird es, wenn man sich zwar darstellen kann – aber gar nicht so aussehen möchte, wie es sich im fotografischen Abbild zeigt. Selbstbildnisse haben für Schülerinnen und Schüler im Übergang zum Jugendalter in vieler Hinsicht etwas Spannungsgeladenes. Das Wissen darum ist die erste Voraussetzung dafür, im Kunstunterricht damit angemessen umzugehen.

In der Selbstdarstellung greifen am Anfang der 5. Klasse die meisten Schülerinnen und Schüler ungeniert und unvoreingenommen auf kindliche Bildmittel zurück. Das Ringen um eine wirklichkeitsgetreue Abbildung spielt zwar eine gewisse Rolle, im Vordergrund aber steht – wie in den Grundschuljahren zuvor – die symbolisierende Darstellung.

Symbolisierungen kennzeichnen das kindliche Selbstbildnis

Im Selbstbild wird z. B. das, was für die Kinder wichtig ist, von ihnen in der Größe hervorgehoben und in die Mitte des Bildes gerückt: der Markenschuh, die eigene Katze, der neue Pullover.

Dabei kommt die altersentsprechende Selbstwahrnehmung zum Ausdruck. Die Vermengung von Wunschbildern und realen Selbstbildern ist völlig normal. Eine solche Grundhaltung brauchen Kinder in ihren ersten Lebensphasen – und auch noch in der 5. Klasse –, um sich *spielerisch* in der Welt erproben zu können. Die kindliche Selbst- und Weltsicht als defizitär zu beschreiben, ist deshalb grundverkehrt. Sie ist für eine positive Entwicklung der Persönlichkeit eine absolute Voraussetzung.

Gewiss erkennen Kinder in einer 5. Klasse den Unterschied zwischen einer fotografischen Abbildung der eigenen Person und einem gezeichneten Selbstporträt. Sie akzeptieren beide Darstellungsweisen für sich gleichermaßen. Sie sind in dieser Hinsicht mit sich eins.

Selbstverständlich ist es sinnvoll, bereits in diesem Alter an der proportionsgemäßen und räumlich modellierenden Darstellung eines Menschen im Kunstunterricht zu arbeiten. In der Selbstdarstellung jedoch steht für die Kinder die Erarbeitung eines solchen Repertoires zur realitätsnahen Zeichnung eines Menschen ungebrochen neben ihrer kindlichen, symbolhaften Darstellung eines menschlichen Körpers oder Gesichtes.

Wahrnehmung und Entwurf prallen aufeinander

Das verändert sich im Übergang zum Jugendalter drastisch. Bei kaum einem anderen Thema gibt es in der Entwicklung der Darstellungsabsichten bei den Schülern in den Klassen 5 bis 10 einen solchen Umschwung, wie in der Selbstdarstellung. Mit dem Übergang zur Adoleszenz verändert sich die Selbstwahrnehmung in ihrem Verhältnis zur Wahrnehmung anderer in der Welt grundlegend.

Auf der einen Seite beginnt die ungeschminkte Wahrnehmung des eigenen Körpers, der in der Pubertät phasenweise aus den Fugen gerät. Anders als in der

Kindheit wird die eigene Person in ihrer Begrenztheit mit all ihren Schwächen und Unzulänglichkeiten mehr und mehr realistisch wahrgenommen.

Auf der anderen Seite steht die Ausdifferenzierung des Entwurfes zum Selbst in der Welt. Es wird nach einem vollkommenen, idealen Selbstbild gesucht. Märchenfiguren reichen da nicht mehr aus. Intensiv wird auf reale – heute allerdings meist medial vermittelte und überhöhte – Vorbilder zurückgegriffen, denen man sich in seiner Erscheinung und seinem Wesen angleichen möchte. Diese Vor-Bilder würde man am liebsten wie eine Folie über das tatsächlich wahrgenommene Selbstbild legen.

So bricht die Einheit des kindlichen Selbstbildes im Spannungsverhältnis zwischen einem zunehmend realistischen Selbstbild und einem fantastischen, großartigen Selbstentwurf schmerzlich auf. Mit diesem Aufbruch wird die kindliche Selbstdarstellungsweise peinlich. Aber was soll an ihre Stelle treten? Das Vermögen, sich mit adäquaten zeichnerischen Mitteln ins Bild zu bringen, fehlt. Selbst wenn man diese Mittel perfekt beherrschen würde: Will man sich denn in seiner körperlichen Unvollkommenheit, mit Pickeln im Gesicht und der als zu groß empfundenen Nase überhaupt realistisch ins Bild bringen? Das ist nicht weniger peinlich, als es das Selbstporträt in der Kinderzeichnung war. Stellt man sich umgekehrt so dar, wie man aussehen und sein möchte, dann erkennt doch jeder – nicht zuletzt man selbst –, dass das kein realistisches Selbstbild ist. So ist auch diese Variante peinlich.

Besonders heftig wird dies von den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Pubertät empfunden. Während man in einer 10. Klasse mit den Schülern die Veränderungen im Selbstbild möglicherweise bereits im Gespräch oder in der ästhetischen Praxis aus einer ersten Distanz heraus reflektieren kann, sind die Schüler einer 7. Klasse hin- und hergeworfen – oft im selben Augenblick – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Und das ist ihnen alles sehr ernst, auch wenn es in Erwachsenenaugen gelegentlich komische Züge bekommt.

Und doch gibt es gerade in diesem Alter das Bedürfnis, sich selbst darzustellen, in Szene zu setzen, sich selbst vor und mit anderen zu inszenieren. Zudem besteht ein gesteigertes Interesse an der intensiven Selbstwahrnehmung. Wenn keiner hinschaut, wird viel Zeit vor dem Spiegel verbracht. Gerade in diesem Alter ist die Motivation sehr hoch, das Repertoire an Selbstdarstellungsmöglichkeiten zu erweitern – allerdings gleichzeitig die Frustrationstoleranz in diesem mühsamen Arbeitsprozess sehr gering.

Die Arbeit am Selbstbild muss nicht peinlich sein

Nach unserer Erfahrung wird es weniger peinlich, wenn die Schüler lernen, dass es sehr unterschiedliche Möglichkeiten gibt, sich selbst ins Bild zu bringen. An Kunstwerken aus der klassischen Moderne – aber auch aus der Gegenwartskunst – können sie lernen, dass symbolhafte Mittel in der Selbstdarstellung ebenso Sinn machen können, wie das realistische fotografische Porträt. Es besteht so eine Chance darin, den Schülern Spielräume zur Selbstdarstellung in der Fiktion zu öffnen. Arbeit am Selbstbild ist mehr als das Zeichnen eines Selbstporträts, z. B. die theatralische Selbstinszenierung oder das Spiel mit erfundenen Biografien.

Andererseits plädieren wir dafür, gerade in diesem Alter systematisch den Vorrat an Fertigkeiten für die abbildende Porträtzeichnung zu erweitern und dafür das Interesse am Selbstbildnis zu nutzen. Wenn es gelingt, im Kunstunterricht eine Atmosphäre zu schaffen, in der gemeinsam an der Qualität der Porträtzeichnung gearbeitet wird, ohne dass die Schritte auf dem Weg dorthin als „dilettantisch“ abqualifiziert werden, muss es dabei auch nicht peinlich werden. Eine vertrauensvolle Atmosphäre ist grundsätzlich erforderlich, wenn zum Selbstbild gearbeitet wird. Der nicht wertende, zugewandte Umgang des Lehrers mit den Schülern und der Schüler untereinander schafft dafür den Rahmen.

LITERATURTIPPS

Selbstdarstellung von Kindern und Jugendlichen verstehen

Die Grundlagen zum Verständnis der Selbstdarstellungsabsichten von Kindern und Jugendlichen können in diesem Beitrag nur angerissen werden. Deshalb haben wir zu diesem Thema eine Reihe von allgemeinverständlichen Einführungen zusammengestellt.

Ein grundlegendes Verständnis für die Eigenheiten des kindlichen Lebensalters und des Übergangs zum jugendlichen Lebensalter eröffnen bis heute:

- Baacke, Dieter: Die 6–12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim 1999.

- Baacke, Dieter: Die 13–18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim 1983.

Die Besonderheiten bildhafter Äußerungen im Kindes- und Jugendalter auf dem Stand heutiger Forschung fassen zusammen:

- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze 2008.
- Kirchner, Constanze: Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In: Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln. Studien zur Kunst-

didaktik Bd. 1. Norderstedt 2003, S. 76 ff.

- Glas, Alexander: Darstellungsformel und Symbolverständnis in der Jugendzeichnung. Voraussetzung für eine subjektorientierte Didaktik im Kunstunterricht. In: Busse 2003, S. 128 ff.

Auf die Bedeutung von selbst hergestellten Bildern für Kinder und Jugendliche verweisen:

- Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991.

- Sowa, Hubert: Bildhandeln, Bildgebrauch, Bildbeispiel: Bildpragmatische Aspekte der Kinderzeichnung. In: Busse 2003, S. 110.

Praktische Hinweise zum Umgang mit dem Aufgreifen von Klischeebildern im Übergang zum Jugendalter gibt der Beitrag:

- Bohl, Piet / Hilmes, Judith / Seydel, Fritz: Was tun, wenn Laura nur Manganas zeichnet? In: KUNST 5–10, Heft 13, S. 46 f. Seelze 2008 und in diesem Sammelband S. 46

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Wie mit dem Gegensätzlichen von Mädchen und Jungen in Kunst umgehen?

Runde, weiche Formen und rosa Farben, pingelig ausgemalt: Das sind die Mädchen. Kantig und schwarz, schnell dahingeschmiert und ohne große Vorüberlegung: Das sind die Jungen. Jeder weiß, dass diese stereotype Zuordnung zum Verhalten von Mädchen und Jungen im Kunstunterricht zu pauschal ist und so nicht zutrifft. Und trotzdem ist etwas dran. Mädchen und Jungen bringen sich deutlich unterschiedlich in den Kunstunterricht ein. Ganz abgesehen von ihrem unterschiedlichen Gruppenverhalten und der unterschiedlichen Präferenz für Themen, wählen sie auch die Mittel im Gestaltungsprozess unterschiedlich.

Neuere Untersuchungen zum Verhalten von Jungen und Mädchen rund um die Pubertät in Gestaltungsprozessen gibt es in der Kunstpädagogik kaum. Es liegen Untersuchungen aus den 1970er- und 1980er Jahren vor, die auf die Überwindung der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht hin motiviert waren (Staudte/Sievert, Kämpf-Jansen). In der Kinderzeichnungsforschung wurden Unterschiede bei Interessen und Verhalten der jüngeren Mädchen und Jungen untersucht (Richter, Reiss, Schoppe). Untersuchungen zu den Darstellungsweisen am Beginn des Jugendalters stellen eher in Frage, dass sich eindeutige Häufungen, etwa beim Gebrauch bestimmter Zeichenmittel, bei Jungen und Mädchen feststellen lassen (Glas). Durchgängig zeigt sich, dass der unterschiedliche Reifegrad von Jungen und Mädchen zwischen 10 und 16 Jahren hinsichtlich möglicher Unterschiede in den Darstellungsweisen viel mehr ins Gewicht fällt als das Geschlecht. Es gibt also Jungen wie Mädchen, die im Alter von 14 Jahren pingelig genau und ausdauernd arbeiten, ebenso wie es expressiv-kreative, eher experimentell vorgehende Jungen und Mädchen gibt. Es gibt sowohl Mädchen wie auch Jungen, die lieber malen als zeichnen und umgekehrt. Nach unserer Erfahrung sollte man sich hüten, Unterschiede im gestalterischen Verhalten vorschnell geschlechtsspezifisch einzuordnen. Und dennoch weiß jeder: Irgendwie gibt es da doch Unterschiede.

Deutlich unterschiedliche Interessen

Spätestens, wenn die Auswahl des Themas freigestellt ist, malt die 13-jährige Lena eine süßliche Manga-Figur und der gleichaltrige Paul eine brutale Vernichtungsmaschine. Die hingebungsvolle Darstellung von Kriegsmaschinen und spritzendem Blut wird man in den Zeichnungen der Mädchen nicht finden. Die Jungen dagegen neigen eher nicht zum blumig-bunt gemusterten Dekor. Sicher stimmt nicht pauschal, dass die Mädchen sich bemühen, „schöne“ Zeichnungen zu machen, während Jungen gewagtere, vitalere Entwürfe produzieren, aber es gibt eindeutige Unterschiede in der Wahl der Bildgegenstände. Bis heute bevorzugen Jungen bis weit in die Pubertät hinein technische Bildgegenstände und offene Räume, in denen agiert, gebaut, gekämpft wird. Mädchen suchen sich Bildthemen aus, die die Darstellung von in sich geschlossenen Welten erlauben, in denen Zuneigung und Harmonie Platz haben. Insbesondere, wenn man gleichgeschlechtlichen Gruppen für größere Vorhaben – etwa für ein Wandbild – die Auswahl der Bildthemen überlässt, bündelt die sich zu sehr gegensätzlichen bildhaften Äußerungen. Wir haben aus der eigenen Praxis ein Beispiel vor Augen, wo im einen Wandbild unter dem am Himmel fliegenden Herzen vor der untergehenden Sonne die Palme auf der einsamen Insel sich zum im Wasser springenden Delphin hinabbeugt. Im Vordergrund ist eine Meer-

jungfrau zu sehen. Im anderen Wandbild erhebt sich über den gradlinig vorgezeichneten Wolkenkratzer Schluchten bedrohlich ein misslungen vorgezeichneter King Kong. Achte Klasse Hauptschule. Wenn man keine Vorgaben macht, sehen Wandbilder im Gymnasium in diesem Alter nicht viel anders aus.

Verschiedene Präferenzen bei Farbe und Form

Bleiben wir beim Wandbildfall. Während die Mädchen viele helle Farben für Insel, Meerjungfrau und ein kräftiges Rot für das Herz verwenden, wählen die Jungen für den Hochhausdschungel Schwarz und dunkle Farbtöne und insgesamt viel weniger Farben. Und alles ist – vom riesigen Affenwesen abgesehen – rechtwinklig angelegt. Insbesondere bis zur und während der Pubertät sind deutlich unterschiedliche Präferenzen für bestimmte Farben und Formen zu beobachten: Runde, weiche Formen, in hellen Farben gestaltet, findet man tatsächlich auffällig häufiger bei den Mädchen. Gradlinig umrandete, härtere Formen in weniger, oft dunkler angelegten Farben bei den Jungen. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, je gezielter sie Form und Farbe einsetzen, je bewusster sie die Bildgegenstände auswählen, desto weniger treffen diese Zuweisungen zu. Ob Vorlieben reflektiert überspielt werden, oder ob sich tatsächlich etwas im ästhetischen Ausdruck verändert, können wir aus der Praxis heraus nicht beurteilen. Es wäre interessant, wenn es dazu Untersuchungen gäbe.

Differenzen im Arbeitsverhalten

Wesentliche Differenzen gibt es im Arbeits- und Sozialverhalten – das kennt man auch in anderen Unterrichtsfächern. Auch hier wieder insbesondere bis zur und während der Pubertät. In dieser Lebensphase spiegeln sich die archaisch begründeten, unterschiedlichen Anforderungen an das Verhalten von werdenden Frauen und Männern in der menschlichen Gesellschaft

wieder, in denen die einen eher die Jäger-, die anderen eher die Sammler- und Hüterrolle übernehmen. Auch, wenn die Schule schon lange nicht mehr darauf vorbereiten muss, halten sich diese Rollenklischees irgendwie hartnäckig. Ob angeboren oder kulturell bedingt, ist kurzfristig müßig zu verfolgen. Das wesentlich unterschiedliche Verhalten zueinander in der Gruppe, beeinflusst die Prozesse auch im Kunstunterricht erheblich. Konflikte werden in reinen Jungengruppen offener, den Unterricht akut störender ausgetragen. In reinen Mädchengruppen sind sie oft versteckter, undurchschaubarer – belasten die Arbeit im Unterricht allerdings nicht weniger. Und so ein richtiger „Zickenkrieg“ in der Mädchengruppe hält nach unserer Erfahrung meist länger an, als die laute, aber nach kurzer Zeit abgeschlossene Fehde unter den Jungen. Und auch das verschiebt sich gegenwärtig. In gemischten Gruppen kann die Konkurrenz unter den gleichgeschlechtlichen Mitgliedern

verstärkt werden, die Zusammenarbeit mit dem anderen Geschlecht von aufbrechenden Verunsicherungen belastet werden. Beide Formen der Gruppenbildung – mono- oder koedukativ – haben ihre Vor- und Nachteile.

Bleibt die Frage, wie man mit den Unterschieden im Unterricht umgehen soll. Ändern und beeinflussen kann man da nicht viel. Mädchen und Jungen in ihren altersspezifischen Eigenheiten für voll nehmen, so lässt sich die Schlussfolgerung auf einen einfachen Nenner bringen. Wer darüber hinaus ein paar Tipps haben möchte, mag den untenstehenden Kasten lesen.

LITERATUR

Alexander Glas: *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters.* Verlag Peter Lang, Frankfurt 1999
Barbara Wichelhaus: *Mädchen und Jungen. Geschlechterdifferenzierung im Kunstunterricht.* In: *Sammelband Kunst+Unterricht: Kinder und Jugendzeichnung.* Seelze 2003, S. 86 ff.

METHODE

Tipps zur Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen im Kunstunterricht

- **Das eigene Lehrerverhalten hinterfragen:** Wenn Sie ehrlich sind, ist auch Ihr Verhalten nicht frei von geschlechtsspezifischen Sichtweisen. Bei Themenstellungen, bei der Beratung der Schüler im Arbeitsprozess und beim Gespräch über Arbeitsergebnisse sollten Sie das nicht ausblenden. Es ist unmöglich, alle Aufgaben so zu stellen, dass sie der Mehrheit der Jungen oder der Mädchen gleichermaßen entsprechen. Hier sollten Sie bewusst auf entsprechende Variation achten.
- **Voneinander lernen:** Nichts spricht dagegen, wenn in der Erarbeitung einer neuen Technik oder bei der Bewältigung einer Themenstellung Jungen und Mädchen in ihren spezifischen Herangehensweisen voneinander lernen. Damit muss die Herangehensweise des jeweils anderen ja nicht zum Maßstab für das eigene Arbeiten gemacht werden. Die Sitzordnung kann dazu beitragen, wenn in einer Vierergruppe z. B. je zwei Mädchen und zwei Jungen zusammensitzen – auch und gerade während der Pubertät.
- **Mit den Rollen spielen:** Älteren Schülerinnen und Schülern sind geschlechtsspezifische Herangehensweisen in Gestaltungsprozessen durchaus gegenwärtig. Es ist spannend, wenn sie in einer Übung versuchen, sich selbst in die Auswahl typischer Bildgegenstände und Gestaltungsweisen hineinzusetzen. Im spielerischen Tausch der Geschlechterrollen wird das Spezifische des Typischen im eigenen Herangehen besonders deutlich. Eine solche Übung setzt die Bereitschaft zum fairen Umgang miteinander voraus.

PIET BOHL/JUDITH HILMES/FRITZ SEYDEL

Was tun, wenn Laura nur Mangas zeichnet?

„Entwurf einen eigenen Charakter für eine Bildergeschichte“ – so lautet die Aufgabe in einer 7. Klasse. Was dabei herauskommt, ist in den Augen des Lehrers eine Ansammlung von Kitsch und Klischeebildern. Hier sieht einer aus wie Bart Simpson, da bläst sich einer wie He-Man auf, und wie immer: Mangas, Mangas, Mangas. Etwas wirklich Eigenes scheint nicht dabei zu sein. Doch was steckt dahinter, wenn die angehenden Jugendlichen auf Schablonen beim Entwerfen eines Charakters zurückgreifen?

Mit dem Übergang zum Jugendalter geben sich Schülerinnen und Schüler immer weniger mit kindlichen Schemata in der zeichnerischen Darstellung zufrieden. Auf dem Weg in die Pubertät beginnt das Ringen um abbildhafte Zeichenfertigkeit in der Darstellung von menschlichen Charakteren. Dafür allerdings fehlen die Voraussetzungen. So ist der Entwurf eines eigenen *characters* für sie eine sehr anspruchsvolle Aufgabenstellung. Allein deshalb greifen sie auf stark reduzierte Zeichenvorlagen zurück, gehen nicht von der Anschauung eines Menschen aus, sondern übernehmen stark vereinfachte Vorlagen für menschliche und menschenähnliche Charaktere. Das beginnt mit dem Abpausen, geht weiter mit dem wiederholenden Abzeichnen. Es wird zeichnerisch gerungen, bis die Figur genauso aussieht wie vorgegeben. Das findet übrigens gar nicht so sehr im Kunstunterricht statt. Die Schülerinnen und Schüler versuchen sich darin in der Freizeit oder auch in Phasen der Langeweile während anderer Unterrichtsstunden und wenn eigentlich Hausaufgaben zu machen wären.

Sicher kann hinter dem Abpausen einer vorliegenden Figur ganz einfach die fehlende Bereitschaft stehen, sich auf die Mühen eines eigenen Entwurfes einzulassen. Häufig allerdings ist noch mehr im Spiel: Die Bedeutung der abgezeichneten Figuren wird mit in das Bild übernommen. Die Schülerinnen und Schüler suchen gar nicht nach der Darstellung realer menschlicher Personen, sie nehmen nicht auf die „reale“ Welt Bezug. Die Zeichnungen speisen sich aus ihren eigenen Bildwelten, aus

Bildwelten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie zitieren *characters* aus dieser Welt mit all ihren Zuschreibungen.

Als sehr persönliche Äußerung ernst nehmen

Ist das nur einfaches Nachahmen? Zunächst einmal ja, und das ist schon schwierig genug. Von „einfach“ kann für die Schüler beim Abzeichnen auch einer in der Darstellung stark reduzierten Comicfigur keine Rede sein. Ohne z. B. eine Mickey-Mouse-Darstellung Schritt für Schritt in jene geometrischen Elemente zu zerlegen, aus denen die Figur aufgebaut ist, kommen sie kaum zu zufriedenstellenden Ergebnissen. Darüber hinaus ist zeichnerische Arbeit an der Darstellung eines *characters* mehr als das Nachvollziehen einer Vorgabe. Sie ist Teil der Suche nach eigenen Ausdrucksformen, mit denen man sich in der Gruppe positionieren kann. Das Aufgreifen der Fertig-Bilder beinhaltet zunächst ein Moment der individuellen Äußerung. Eigene Wünsche, Sehnsüchte werden zum Ausdruck gebracht. Abzeichnend schreibt man sich selbst Schönheit und Stärken der abgebildeten Helden zu und sagt damit viel über sich selbst aus. Das Aufgreifen von *characters* aus Comic und Computerspiel ist gleichzeitig in hohem Maße auf die Gruppe bezogen. Es hat einen stark kommunikativen Aspekt. Mit der Übernahme von Standard-Figuren werden Gruppenstandards erfüllt und signalisiert: „Ich gehöre dazu.“ Abbildungen dieser Figuren werden dafür auf

Internetseiten gesucht, gesammelt und ausgetauscht.

Aber warum müssen es Bilder von Figuren sein, die in den Augen erwachsener Betrachter derartig überzogen dargestellt sind, klischeehaft und kitschig wirken? Warum muss es das romantisierende und verniedlichende Mangamädchen mit einem Gesicht im übertriebenen Kindchenschema oder der brutal überzeichnete, muskelstrotzende He-Man sein? Warum das bluttriefende Monster oder die zarte Elfe? Es greift zu kurz, die Auswahl dieser Figuren mit ihrer einfachen Darstellbarkeit zu erklären. Die Suche nach eindeutigen, unzweifelhaften Charakteren ist in dieser Lebensphase sehr ernst gemeint. Sie ist im Aufbruch begründet, ist mit dem Weg in und durch die Pubertät zu erklären.

Auf den Entwicklungsstand schauen

Radikal verändert sich in dieser Lebensphase das Bild vom Selbst und vom Selbst in der Welt. Bis dahin war man mit sich und der Welt weitgehend eins und einig. Nun beginnen die Heranwachsenden, sich in ihrer Einzigartigkeit, Individualität zu erkennen und zu entwerfen. Das ist mit Erschrecken, Angst, Unsicherheit und mangelndem Selbstvertrauen verbunden, geht gleichzeitig einher mit dem Hang, sich selbst maßlos zu überschätzen. Die Jugendlichen beginnen, sich von den bisherigen, familiären Gruppenzusammenhängen abzulösen und erfahren, erahnen, entwerfen die Welt in ihren wirklichen Dimensionen. Sie nehmen wahr, wie gering und allein sie in dieser Welt sind. Sie erkennen den Wert der Gruppe und orientieren sich an ihr, halten sich in ihr fest.

Das führt zu jener schwankenden Grundhaltung auf einem Boden, der für sie ins Schwanken geraten ist. Typisch für diese Lebensphase ist die Neigung zur Unentschiedenheit, genauer gesagt: zum Hin und Her in der Entscheidung und zugleich zur rigorosen Entscheidung in eine festgelegte Richtung, zum Schwarz-Weiß-Denken, zur Suche nach dem absolut

Richtigen, das vom absolut Falschen klar abgegrenzt werden muss. Was jeweils als falsch und was als richtig gilt, kann sehr schnell wechseln. Es beginnt die Suche nach dem absolut Wahren, Schönen, Unschuldigen, Reinen nach dem Starken und Überlegenen. Auf dieser sehnsuchtsvollen Suche bieten die überzeichneten Bildvorlagen und Klischees aus der Welt der Comics und Computerspiele ideale Vorlagen für die eigenen Bilder.

Zur Entwicklung der Zeichenfertigkeit aufgreifen

Die Übernahme von Standardfiguren von Lehrerseite abzulehnen oder gar negativ zu bewerten, ist in diesem Zusammenhang grundverkehrt. Was Erwachsene als Klischeebilder oder Kitschbild gilt, hat – wie dargestellt – in dieser Lebensphase im Übergang zum Jugendalter eine ganz andere Bedeutung als in der Bildwelt der Erwachsenen. Die Bildzitate sind entsprechend ernst zu nehmen. An die Figuren aus der Bildwelt der Jugendlichen lohnt es sich, für die Entwicklung der Zeichenfertigkeit anzuknüpfen. Die Bilder können zum Ausgangspunkt werden, um an Proportionen zu arbeiten, an der Darstellung von Mimik und Körperausdruck, an der plastischen Figurendarstellung. Dabei kann von der nachvollziehenden vereinfachten, reduzierten Darstellung ausgegangen werden hin zur zunehmend komplexeren, ausmodellierteren Figurendarstellung. Sind hier bildnerische Grundfertigkeiten erworben, kann es wieder zurückgehen zur selbst und gezielt entwickelten Reduzierung in der figurlichen Darstellung, bis hin zur Entwicklung eben eigener, dem eigenen Ausdruckswillen letztlich differenziert folgender *characters*. Das Kopieren ist dabei ein erster Schritt. Und auch das ist keineswegs so einfach, wie es häufig dargestellt wird. Es erfordert ein genaues Hinschauen, das Abschätzen von Größenverhältnissen im ständigen Vergleich des Abgezeichneten mit der Vorlage. Noch einmal: Es handelt sich

dabei zunächst nicht um die Abbildung menschlicher Figuren aus der Anschauung heraus. Die Lernenden setzen sich mit vorgegebenen Bildmaterial zeichnerisch auseinander, sie untersuchen nachvollziehend das Dargestellte. Das birgt für die Schülerinnen und Schüler die Chance, Ergebnisse zu erarbeiten, die sie zufriedenstellen und motiviert sie am Ende einmal mehr, den mühsamen Weg zur Schulung ihrer Zeichenfertigkeit weiterzugehen, als das frustrierende Auflaufen bei der Aufgabenstellung, eine reale menschliche Figur aus der unmittelbaren Anschauung heraus zu zeichnen.

Als Chance Gewohntes zu durchbrechen

In der weiteren Schulzeit kann nach und nach daran gearbeitet werden, diese zunächst übernommenen Bilder selbst zu hinterfragen. Dafür sollte man nicht an Bildern der Lernenden arbeiten, sondern an Bildmaterial aus dem Alltag oder der trivialen Kunst. Auch historische Beispiele für Charakter-Klischees können Anlass sein, Figuren aus der eigenen Bildwelt zu hinterfragen. Schrittweise können die Schüler ihren Vorrat an Darstellungsmöglichkeiten erweitern. Sie probieren andere *characters* aus, etwa die von Mitschülern. Es kann viel Spaß bringen, wenn harte Jungs sich an zarten Elfen abmühen und Mädchen sich in einen jungentypischen *character* hineinversetzen. Eine Einstiegsmöglichkeit bietet die Verfremdung von vertrauten Comic-Figuren. Was passiert, wenn eine Mangafigur statt der rührenden Kulleraugen ganz normale kleine Augen bekommt, was, wenn Bart Simpson langgestreckt und in normale Proportionen eines zwölfjährigen Jungen gebracht wird? Auch in der Auseinandersetzung mit historischen Comicfiguren kann jene Distanz erarbeitet werden, die es am Ende erlaubt, eigene Bildklischees zu durchbrechen.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Woran glauben Achim und Ahmed?

Untrennbar sind die Entwicklungen von Religion und Kunst in ihrer Geschichte ineinander verwoben. Ein Kunstunterricht, der ohne eine Auseinandersetzung mit religiösen Bildern und Gefühlen auskommt, ist nur schwer vorstellbar. Wie aber soll man mit religiösen Themen in der 7c umgehen, wenn neben dem ukrainischen Freikirchler der muslimische Schüler aus der Türkei sitzt, die streng katholisch erzogene polnische Schülerin neben einer Schülerin, die sie für gottlos hält?

„Wie hältst du es mit Gott?“ – zu kaum einer Frage sind die Haltungen in einer Klasse heute so unterschiedlich wie zu dieser. Bei Kindern in einer 5. Klasse herrscht der Glaube an einen Gott in menschlicher Gestalt vor. Quer durch die in Europa verbreiteten Religionen ist es nach wie vor das Bild von einem älteren, weisen Mann mit einem längeren Bart; ganz gleich übrigens, ob es in der jeweiligen Religion vorgesehen ist, sich ein Gottesbild zu machen oder nicht. Nach der 15. Shellstudie glaubt auch ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland an einen persönlichen Gott, bei katholischen Einwandererkindern aus Polen oder muslimischen aus der Türkei etwa liegt deren Anteil wesentlich höher. Dazu kommen noch einmal 20 Prozent, die an eine irgendwie geartete überirdische Macht glauben. Ein Teil macht sich keine eigenen Gedanken darüber. Nur eine kleine Gruppe bleibt, die im jugendlichen Alter explizit nicht an einen Gott glauben wollen. Auch die in den Medien immer wieder beschworenen Anhänger von dubiosen Ersatzreligionen sind unter den Jugendlichen letztlich marginal.

Allen Vorurteilen zum Trotz ist nicht nur nach dieser Studie das Wertesystem der Jugendlichen nach wie vor recht stabil. Ihre Lebensorientierungen beziehen Jugendliche heute weniger aus religiösen Gemeinschaften, sondern mehr denn je aus anderen Gruppen, zu denen sie sich zugehörig empfinden (Fanclub, Popgruppe) und in deren Gemeinschaft sie „abheben“ können. Die Untersuchungen zeigen jedoch, dass Jugendliche, die der insti-

tutionalisierten, offiziellen Kirche und Religion zunehmend fern stehen, sich von Wertvorstellungen leiten lassen, die denen religiös eingestellter Jugendlicher sehr ähnlich sind.

Jugendlichen geht es in Glaubensfragen heute weniger um die Glaubwürdigkeit religiöser Erzählungen in Bibel, Tora und Koran. Sie stoßen nach wie vor auf religiöse Fragen in der Suche nach dem Sinn des Lebens, in der Verarbeitung der Erfahrung mit dem Tod eines nahen Angehörigen. Sie beziehen sie in die Konstruktion ihres eigenen, subjektiven Weltbildes ein. Sie schätzen die Gemeinschaft, die sie in den großen Festen und Familienfeiern mit religiösen Bezugnahmen erfahren. Aber auch das diffuse Gefühl, „dass da irgendwie noch etwas mehr sein muss“, lässt sie nicht los. Sie beschreiben es auf sehr unterschiedliche Weise, immer ist ein Moment des Transzendenten dabei. Wie sehr sich all diese Überlegungen Jugendlicher auf eine der offiziellen Religionen beziehen oder mehr in einem übergeordneten Sinne religiöse Vorstellungen einschließen, hängt von ihrer religiösen Prägung im Elternhaus ab. Das gilt auch für ihre Toleranz anderen religiösen Einstellungen gegenüber.

Religiöse Motive in Bildern verstehen

Im Unterricht selbst kann man davon ausgehen, dass ein großer Teil religiöser Motive in Bildern und Erzählungen den Schülern der unterschiedlichen

Religionszugehörigkeiten gleichermaßen fremd sind. Auch christliche Schüler haben zum Osterfest zunächst die Ostereier und nicht das Bild des auferstehenden Jesus vor Augen. Das Bild vom Weihnachtsbaum mag in ihrem Bildvorrat neben der Darstellung von Maria und dem Jesuskind im Stall liegen. Das aber kennen auch die Mitschüler anderer Religionen häufig aus weltlichen Bildzusammenhängen. Es ergibt wenig Sinn, den Mangel an religiösen Bildvorräten zu beklagen. Religiöse Motive in Kunstwerken und in der alltäglichen Bildwelt sollte man stattdessen zum Anlass nehmen, um den darin enthaltenen Erzählungen und Botschaften nachzugehen. Sie sind ein Teil der traditionellen Kultur des Landes, in dem die Schüler der Klasse gemeinsam leben, ganz gleich mit welcher Religion sie sich verbunden fühlen. Ebenso selbstverständlich ist es – gerade auch mit Blick auf das Nebeneinander der verschiedenen Religionen in unserer heutigen Gesellschaft – auf Bildwelten der anderen großen Religionen im Kunstunterricht Bezug zu nehmen. Ein katholischer Schüler sollte verstehen, was hinter dem Bildverbot in einer Moschee steht. Bei alledem geht es nicht darum, die Schüler in der Klasse eines anderen Glaubens zu bekehren.

Lernen, religiöse Einstellungen der Mitschüler zu achten

Auf ganz unterschiedliche Weise bringen Schüler religiöse Bildmotive in eigene Arbeiten ein. Oft sind sie sich des religiösen Hintergrundes der Bildzitate gar nicht bewusst. Ein Kreuz etwa steht für Schüler als Zeichen für Tod und Trauer, ohne dass sie es der biblischen Erzählung über die Kreuzigung Jesus Christus zuordnen können. In ihrer alltäglichen Bildwelt stoßen sie auf Bildzitate mit religiösem Hintergrund, die sie in eigenen Bildern aufgreifen und mit einem eigenen symbolischen Gehalt füllen, ohne auf die ursprünglichen Bedeutungen Bezug zu nehmen. Gerade in der Pubertät kann es jedoch auch zu

sehr direkten, emotionalen religiösen Äußerungen in einer Schülerarbeit kommen. Die sollte man als Lehrer ernst nehmen und sich ggf. dafür einsetzen, dass auch die Mitschüler eine solche Äußerung nicht abwertend kommentieren. Religiöse Gefühle sind eine ganz persönliche Sache. Sie ernst zu nehmen, heißt auch, sich mit veralberndem Aufgreifen religiöser Motive in Schülerarbeiten auseinanderzusetzen.

Religiöse Räume erfahren und erleben

Eine besonders intensive Erfahrung mit religiösem Empfinden kann der gemeinsame Besuch religiöser Orte ermöglichen. Das kann der Gang zu einem jüdischen oder christlichen Friedhof sein, die Exkursion zu einer Moschee in der nahegelegenen Stadt, die Besichtigung einer Kathedrale oder eines Klosters. Ein solcher Besuch muss gründlich vorbereitet werden, damit die Schüler die Chance haben, das Eigene eines solchen Ortes zu erleben. Das können sie nach unserer Erfahrung unabhängig davon, ob sie den religiösen Glauben teilen, für den der Ort steht. Damit die Schüler verstehen, warum sie sich hier anders verhalten müssen als auf dem Pausenhof oder der Straßenbahnhaltestelle, sind ein paar Regeln vorher klar zu besprechen. Wer einschätzt, dass er sich nicht ernsthaft verhalten kann, sollte lieber nicht mitkommen und den Mathematikunterricht in der Nachbarklasse mitmachen. Wer einen Ort betritt, der für einige aus der Gruppe oder für andere Menschen eine religiöse Bedeutung hat, muss bereit sein, die Gefühle der anderen zu achten. Religiöse Orte sind immer Orte der Besinnung. Sie lassen sich vor allem in der Stille erleben. Es hat sich bewährt, vor dem Eintritt in einen Kirchenraum etwa jede Schülerin und jeden Schüler noch einmal einzeln zu fragen, ob sie sich vorstellen können, für die nächsten zehn oder 15 Minuten sich ohne ein Wort zu sprechen ruhig in diesem Raum zu bewegen. Wer sich das nicht vorstellen kann, muss eben

vor der Tür warten. Allein diese Aussicht führt fast immer dazu, dass alle Schüler versuchen, sich auf diese Situation einzulassen. Sie können sich z. B. einen Platz suchen, an dem sie für sich allein zeichnen oder notieren, was sie Besonderes, Ungewöhnliches, Fremdes oder gerade Vertrautes wahrnehmen. Am Ende genießen fast alle Schülerinnen und Schüler eine solche Situation. Erfahrungsgemäß trägt auch die Atmosphäre des Ortes selbst dazu bei, dass Kinder oder Jugendliche spüren, wie sie sich hier verhalten müssen. Statt einer traditionellen „Führung“ durch eine Kirche oder Moschee, sollten die Schüler die Möglichkeit bekommen, den Ort zunächst an ihre eigenen Vorerfahrungen anknüpfend zu erleben. Im weiteren Verlauf ist es sinnvoll, mit Menschen zu sprechen, die an dem Ort arbeiten. Die Schüler können aber auch geleitet durch einen Fragebogen das Gebäude erkunden.

Religiöse Haltung der Eltern nicht übergehen

Das Aufgreifen religiöser Themen im Unterricht – ob im Klassenraum oder bei einem Unterrichtsgang – ist immer wieder für Eltern Anlass zu intervenieren. Hier hilft es wenig, sich auf die Verpflichtung der Schüler zu beziehen, dass sie am Unterricht teilnehmen müssen. Vor einem Besuch einer Kirche oder Moschee macht es Sinn, die Eltern über das Vorhaben zu informieren. Das Ziel der Exkursion kann ihnen auf diesem Weg vermittelt werden. Ohne dass die eigene religiöse Einstellung davon berührt wird, sollen die Schüler die Möglichkeit haben, ein wenig vom religiösen Denken anderer in der Klasse oder in der Gesellschaft kennenzulernen. Sie brauchen dieses Denken nicht nachvollziehen, müssen es nicht einmal verstehen – sollten es aber zumindest kennen, um miteinander leben zu können.

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Was tun, wenn Alexander im Fantasy-Sumpf versinkt?

Egal, was angesagt ist, für Alexander gibt es nur noch eines: die fantastische Welt der Orks und Elben mit verwunschenen Zauberringen und Wunderschwerten in düsteren Wäldern und vom Blitz erleuchteten Turmzimmern. Figuren, Orte, Dinge dieser Welt werden bei jeder Gelegenheit in die Bearbeitung der Gestaltungsaufgaben im Kunstunterricht eingeflochten, ganz gleich, welches Thema an der Tafel steht. Wie soll man diese einseitige Ausrichtung der Fantasie beurteilen? Muss man sich etwa Sorgen machen, dass hier ein Schüler der realen Welt entflieht?

Der Stoff für Alexanders Bilder ist den Klassikern der Fantasy-Literatur entlehnt. Die Figuren, Orte und magischen Gegenstände gehen auf alte Mythen, Märchen und Sagen zurück. Sie finden sich in den Kunstmärchen der Romantik wieder. Ihren Durchbruch schafft die Fantasy-Literatur jedoch erst mit den fantastischen Erzählungen J. R. R. Tolkiens in den 1950er-Jahren. In den Romanen vom kleinen Hobbit oder in der Trilogie des Herrn der Ringe hat der Schriftsteller eine komplette fantastische Welt mit eigener Geografie und Historie für seine märchenhaften Gestalten entworfen. In zahlreichen Büchern und Filmen sind diese Welten seitdem immer weiter gewachsen. Heute kommt eine große Zahl von Brettspielen, Rollenspielen und zunehmend Computerspielen dazu. Die erlauben Jugendlichen, als Mitspieler selbst in jene fantastischen Welten hinab- oder hinaufzusteigen. Fantasy-Filme oder -Spiele sind in ihrer großen Mehrheit nicht dem Genre der „Horrorvideos“ oder „Ballerspielen“ zuzuordnen. Fantasy-Welten sind strengen Regeln unterworfen. Die Moral dieser Welten ist vollkommen. Was sie auszeichnet, ist die klare Trennung zwischen Gut und Böse, deren Verfechter im Kampf miteinander ringen. Jeder Charakter hat in diesem schicksalhaften Ringen seine unveränderlichen Eigenschaften. Der Spielverlauf wird von einer Erzählung gelenkt, die der Spielleiter festlegt. Seit etwa zehn Jahren kommen mehr und mehr online-basierte Fantasy-Rollenspiele hinzu (Kasten: FANTASY-ROLLENSPIELE).

Lebensorientierung in einer fiktiven Welt finden

Was reizt Jugendliche, in die Flut der fantastischen Erzählungen im Spiel selbst einzutauchen? In einer zunehmend unübersichtlicheren realen Welt suchen sie gerade im Übergang zum Jugendalter und am Beginn des Jugendalters nach geordneten Gegenwelten, in denen sie sich mit hohen moralischen Ansprüchen ausprobieren können. Über Spielfiguren oder als Rollenspieler übernehmen sie im Gefüge der Spielregeln klar definierte Rollen. In der Spielpause oder am Spielende treten sie aus diesen Rollen wieder heraus. Von Spiel zu Spiel können sie ihre Rollen wechseln. Spielerisch wird eine Orientierung in Raum und Zeit, der Umgang mit einer fiktiven Biografie in ihrer Geschichtlichkeit erprobt. Sie lernen Werte in einer Eindeutigkeit kennen, wie sie in der realen Welt kaum zu finden sind. Sie haben Spaß daran, die fantastischen Welten selbst weiter auszugestalten. Hingebungsvoll werden Spielfiguren angemalt und Landkarten gezeichnet, Spielverläufe variiert und weitergeschrieben. Dafür nutzen sie sowohl Pinsel und Stift, als auch die Mittel und Werkzeuge, die ihnen der PC zur Verfügung stellt. Hinzu kommt, dass sie sich in einer Spielwelt bewegen können, die den Erwachsenen – Eltern und Lehrern – meist fremd ist, die somit *ihre* Welt ist.

Zunächst einmal hat das mit Flucht vor der Wirklichkeit nichts zu tun. In der pädagogischen Fachliteratur wird von altersentsprechenden Formen des Spiels gesprochen. Wie andere Spiele bietet das Fantasy-Spiel den Spielern die Möglichkeit, sich in einem fiktiven Raum in Beziehung zu anderen handelnd zu erproben.

Es soll damit nicht verharmlost werden, dass es in Fantasy-Spielen Momente gibt, die Mitspieler in Abhängigkeiten bringen können. Das Streben nach dem immer höheren Level kann zum Sog werden. Spielerische Machtposition können sich über die Grenzen des Spiels hinaus auswirken und missbraucht werden. Labile Jugendliche, die in einer Rolle im Spiel Halt suchen, werden enttäuscht, wenn sie erfahren, dass sich dieser Halt nicht auf das Leben außerhalb des Spiels übertragen lässt. Wird man als Lehrerin oder Lehrer bei einem Mädchen oder einem Jungen auf solche Tendenzen aufmerksam, ist das Gespräch mit den Eltern zu suchen, ggf. denen professionelle Hilfe anzuraten. Im Ernstfall sind Einrichtungen der Suchtberatung die richtige Anlaufstelle.

Und wenn die Sache in eine Flucht vor der realen Welt umkippt?

Aber die Tatsache, dass Alexander für eine längere Phase in jedes Thema im Kunstunterricht seine Fantasy-Bilder einzubringen versucht, ist noch keine Hinweis darauf, dass hier etwas schief läuft. Pädagogisch gesehen, ist das zunächst nicht bedenklich. Fachlich mag es der Kunstlehrerin oder dem Kunstlehrer zwar generell gegen den Strich gehen, wenn Schüler auf Klischees und Fertigbildteile zurückgreifen. Andererseits lässt sich die Motivation der Schüler an dieser Stelle nutzen, um die Kompetenz des detailgenauen Abbildens zu trainieren (vgl. KUNST Heft 13, S. 46: „Was tun, wenn Laura nur Mangas zeichnet?“). Diese Fertigkeit kann zu einem späteren Zeitpunkt in einem eigenen Gestaltungsvorhaben von Nutzen sein. Pädagogisch gesehen, lässt sich der „Ernst“, mit dem Alexander sich in die Fantasy-Spielwelt hineinkniet, sogar für die Entwicklung seiner sozialen Kompetenzen nutzen (vgl. Sabine Haase 2008; Ramona Kahl 2007). Übrigens haben wir es hier nicht mit einem reinen Jungenthema zu tun. Auch wenn Fantasy-Rollenspiele immer noch mehrheitlich von Jungen gespielt werden, wird die Fantasy-Literatur längst v. a. von Mädchen verschlungen. Diese Literatur gibt es heute

nicht nur für Jugendliche und Erwachsene. Schon vom ersten Lesealter an gibt es Fantasy-Literatur in allen Variationen.

Was aber, wenn das Spiel in der Fantasy-Welt gefährlich wird, wenn der Ausflug in fantastische Welten in eine Flucht in diese Welt doch umkippt? Was, wenn eine Schülerin oder ein Schüler offensichtlich nicht mehr zwischen der Spielwelt und der realen Welt unterscheiden kann, wenn sie oder er unfähig ist, aus der gespielten Rolle wieder hervorzutreten? Was, wenn das Spiel

okkultistische Züge bekommt oder es Anlass zu realen Gewalttätigkeiten unter den Beteiligten gibt? Genau genommen haben wir es dann nicht mehr mit einem Spiel zu tun. Der Spielraum wird zum Projektionsraum für grundlegende Probleme in der Persönlichkeitsentwicklung. Deren Ursachen liegen bei näherer Betrachtung nicht im Spiel. Wo sie im Einzelfall zu suchen sind, lässt sich nur auf diesen Einzelfall hin und nur mit professioneller Hilfe klären.

WISSEN

FANTASY-ROLLENSPIELE

Bei Fantasy-Rollenspielen handelt es sich um Rollenspiele, die ähnlich wie Gesellschaftsspiele zu mehreren Personen an einem Tisch gespielt werden. Jeder Spieler verkörpert eine imaginäre Figur, einen sogenannten Helden (*charakter*), der durch einen „Heldenbogen“, einer Art Rollenkarte, beschrieben ist. Der Heldenbogen dient als Rahmen für die Spielhandlungen. Er legt die Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Heldenfigur im Spiel fest. Unter diesen Rahmenbedingungen kann der Held durch das Rollenspiel und die Interaktion mit anderen Heldenfiguren vom Spieler in einer fiktiven Welt zum Leben erweckt werden. Dabei bestreitet eine Gruppe von Helden gemeinsam imaginäre Abenteuer, durch die sie vom Spielleiter geführt werden. Der Spielleiter dient in der Regel als Geschichtenerzähler, der die Rahmenhandlung beschreibt. In einigen Spielen definiert er sogar, was die Helden wahrnehmen. Gleichzeitig ist er aber auch Schiedsrichter, der die Spielwelt formen und beeinflussen kann. Von daher nimmt er für den Spielverlauf die zentrale Rolle ein. Von seinem Einfallsreichtum hängt die Qualität des Spiels ab. Er trägt gleichzeitig die Verantwortung dafür, dass das Spiel keine okkultistischen Züge bekommt oder zu Gewalttätigkeiten verleitet. In den sich schnell verbreitenden, neuen Formen der online-basierten Spiele übernimmt der Server in weiten Teilen die Funktion des Spielleiters. Ein sogenanntes MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*, übersetzte Bedeutung: Massen-Mehrspieler-Online-Rollenspiel) ist ein ausschließlich über das Internet spielbares Computer-Rollenspiel, bei dem gleichzeitig mehrere Tausend Spieler eine virtuelle Welt bevölkern können. Für die Form der Rollenspiele gibt es verschiedene Spielsysteme, die sich in Genre (z.B. Fantasy, Science-Fiction, Horror) und Regelwerk unterscheiden. Das Grundprinzip ist jedoch gleich. Zu jedem Spielsystem können vorgefertigte Abenteuer gekauft oder vom Spielleiter selbst geschaffen werden. In diesen Abenteuern müssen die Spieler in den Rollen ihrer Helden Kämpfe bestehen und Aufgaben erfüllen oder Schätze finden.

Vgl. Sabine Haase www.fantasypädagogik.de

FACHLITERATUR ZUM THEMA: Sabine Haase: *Soziale Kompetenz durch Fantasy-Rollenspiele, Softskills bei Jugendlichen spielend fördern*. VdM, Saarbrücken 2008 | Ramona Kahl: *Fantasy-Rollenspiele als szenische Darstellung von Lebensentwürfen – Eine tiefenhermeneutische Analyse*. Tectum Verlag, Marburg 2007 | Jeannette Schmid, Psychologisches Institut, Universität Heidelberg: *Fantasy-Rollenspiel: Gefahren und Chancen*. Vortrag auf Einladung des Real-schullehrerverbandes und der Volkshochschule Schwäbisch-Hall am 04.05.1995, <http://www.rpgstudies.net/schmid/vortrag.html>

PIET BOHL / JUDITH HILMES / FRITZ SEYDEL

Wie mit dem Thema Familie umgehen?

Das Thema Familie im Unterricht der Sekundarstufe sind mindestens drei Themen: Ein Fünftklässler hat dazu andere Vorstellungen und Herangehensweisen als eine Schülerin der siebten Klasse. Und für einen Schüler in der zehnten Klasse bedeutet es vielleicht etwas ganz anderes. Immer hat das Thema viel mit ihnen selbst zu tun. Ihre eigene Positionierung innerhalb des Themas aber verändert sich im Laufe der sechs Jahre über die Pubertät hinweg grundlegend.

Fragt man den Fünftklässler, wer für ihn die liebste Person ist, nennt er in der Regel einen engen Familienangehörigen oder jemanden, der ohne direkte verwandtschaftliche Beziehung einfach zur Familie dazugehört. Schließlich zählt für ihn auch der Hund oder das Meerschweinchen dazu. Auch, wenn die Familienverhältnisse schwierig sind – und oft gerade dann –, ist die Beziehung zu Familienmitgliedern positiv besetzt. Nicht hinterfragt wird die Familie als zentraler Lebensort erlebt. Spricht man in dieser Altersgruppe über Familienbilder, dann schwingen diese weitgehend ungebrochenen Vorbilder mit. So kann in einer fünften Klasse durchaus noch die eigene Familie zum Thema werden. „Wer gehört zu mir?“, lässt sich in Aufgabenstellungen zur ästhetisch-praktischen Arbeit unverschlüsselt thematisieren. In der Bearbeitung des Themas wird übrigens weniger die Realität der eigenen Familie dargestellt. In den Vordergrund der Zeichnungen und Erzählungen treten häufig idealisierte Wunschbilder zur eigenen Familie.

Das Familienbild ändert sich in der Pubertät grundlegend

An der besonderen Bindung zur Familie ändert sich in der Pubertät wenig. Die Bindung wird nun nur ganz anders erlebt. Sie wird zeitweilig als Einengung bewertet oder ganz in Frage gestellt. Die Abhängigkeit von Eltern wird im einen Augenblick als Geborgenheit empfunden, im nächsten als Gefängnis. Heftig schwankt es zwischen diesen Sichtweisen hin und her. Was die Eltern tun, ist oft peinlich, weil es den neuen Anforderungen nicht genügt. Diese Anforderungen werden vor allem von der Gruppe der Gleichaltrigen

definiert. Selbst, wenn man die eigenen Eltern im Grunde ganz o.k. findet, darf man das nicht laut sagen. Wer seine Eltern in dieser Umbruchphase „cool“ findet, hat es in den Augen der Mitschüler nicht „gecheckt“. Diese Verschiebung im Familienbild ist völlig normal, sie ist auf dem Weg zur Selbstfindung sogar bis zu einem gewissen Grad notwendig. Auf der Suche nach der eigenen Identität müssen andere Standorte im Familienbild ausprobiert werden. Bei aller Aufregung löst sich die Bindung an die Familie in dieser Phase noch in keiner Weise auf. Von einer wirklichen Emanzipation kann keine Rede sein. Wie für alle Beziehungsfragen in diesem Alter typisch, werden neue Bewertungen erprobt, ohne den sicheren Hafen der kindlichen Gewissheiten schon ganz aufzugeben. In dieser Phase kann es nach hinten losgehen, wenn man die eigene Familie zum Thema macht. Jetzt ist es besser, Distanzierungsräume zu schaffen, in denen das Thema verhandelt wird. Historische Familienbilder ermöglichen, über Beziehungen zu sprechen, ohne sich zur eigenen Familie offen bekennen zu müssen. Auch über eine erfundene Familie lässt sich leichter sprechen. Umgekehrt ist es gerade jetzt wichtig, das Thema zu bearbeiten. Das Familienbild bleibt in dieser Lebensphase wenig ausdifferenziert. Sowohl Bilder der Ablehnung als auch Bilder der Zuneigung zur Familie werden übertrieben, von Erwachsenenenseite wird das schnell als Klischeebild klassifiziert. Insbesondere beim sensiblen Familienthema sollte der Lehrer hier vorsichtig mit der Bewertung sein.

Am Ende der Zeit in der Sekundarstufe hat sich bei einem Teil der Schüler das Bild noch einmal gewendet. Vor allem dann, wenn sie nach der zehnten Klasse direkt in das Arbeitsleben steuern,

beginnen sie, zum Thema Familie weniger über ihre Elternfamilie nachzudenken, sondern an Vorstellungen einer eigenen, idealen Familie zu arbeiten. Dieser Perspektivwechsel kommt übrigens – entgegen manchem Vorurteil – nicht nur bei einzelnen Mädchen in der Klasse zum Zuge. Es gibt durchaus auch Jungen, die in der Darstellung ihrer Zukunftswünsche die eigene „heile“ Familie betonen.

In einer Klasse treffen unterschiedliche Familienbilder aufeinander

All diese unterschiedlichen Sichtweisen sind in einer Klassenstufe nicht homogen vertreten. Es kann sein, dass in derselben Lerngruppe kindliche Familienbindung und pubertär inszenierte Distanz zur Familie nebeneinander stehen. In einer anderen Lerngruppe treffen eben diese Distanz bei den einen und die beginnende Gestaltung eines eigenen Familienbildes im jeweiligen kulturellen Kontext aufeinander. Das macht die Sache im Unterricht nicht leichter. Die Arbeit am Thema Familie erfordert besonders ab Klasse 7 ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz. Ist die Lerngruppe in einer kritischen Phase, kann es ratsam sein, subjektzentrierte Themen zu meiden. In einer interkulturell durchmischten Lerngruppe kommt zur entwicklungsbedingten Sichtweise noch der kulturelle Kontext hinzu. Für ein türkisches Mädchen kann Familie etwas völlig anderes heißen als für einen deutschen Jungen. Auch das ist ernst zu nehmen. Das Wort des Vaters mag ein anderes Gewicht haben. Eine offene Kritik an der eigenen Mutter ist für manchen unvorstellbar. Selbst in einer auf den ersten Blick kulturell homogenen Gruppe hat der eine sein Familienbild in einer Patchworkfamilie

gebildet, der andere in einer eher traditionellen Mehrgenerationenfamilie. Das Thema Familie kommt im Unterricht nicht im Singular vor.

Es gibt auch eine problematische Seite des Themas im Unterricht: Für Schüler, die in einer extrem belasteten Familienkonstellation leben – z. B. Missbrauchsfälle, Kriminalität oder Alkoholismus in der Familie – kann die Auseinandersetzung mit dem Thema zu erheblichen Belastungen führen. Es können Situationen entstehen, die für sie und für den Lehrer nicht kont-

rollierbar sind. Sollte es darauf Hinweise geben, ist abzuwägen, ob eine individuelle Begleitung des Betroffenen durch den Lehrer zu gewährleisten ist. In jedem Fall darf das Thema in der Lerngruppe dann nur mit deutlichen Distanzierungsmöglichkeiten aufgegriffen werden. Kommt für den Lehrer unvorhergesehen eine solche Betroffenheit im Arbeitsprozess hoch, sollte unbedingt Hilfe von außen hinzugezogen werden: die Klassenlehrerin, der Beratungslehrer, Sozialarbeiter der Schule oder die Schulpsychologin.

METHODE

Familie im Kunstunterricht – vier Hinweise zur Aufgabenstellung

- Vor einer Aufgabenstellung die verschiedenen Perspektiven auf das Thema bei den unterschiedlichen Schülern beachten: Was bedeutet Familie für die einzelnen in der Klasse? Ein Überblick lässt sich für den Lehrer ggf. über eine anonyme Abfrage per Zettel herstellen. Die Schülerinnen und Schüler schreiben dazu den Satz weiter: „Für mich bedeutet Familie ...“
- Sobald das Familienbild bei einem Teil der Schüler pubertätsbedingt ins Schwimmen gerät, empfiehlt sich, die Aufgaben so zu stellen, dass sie – zumindest augenscheinlich – eine Distanzierung zulassen. Es ist dann einfacher für sie, zu einem historischen Familienbild oder zu einem fiktiven Familienbild zu arbeiten, als zum eigenen.
- Keine Aufgaben stellen, die eine Distanz zur Familie fördern. Der Lehrer ist nicht der Partner der Schüler im entwicklungsbedingten Abnabelungsprozess vom Elternhaus. Ganz abgesehen davon, dass es ethisch nicht zu vertreten ist, zahlt es sich auch pädagogisch nicht aus, wenn der Lehrer sich als Kumpel gegen die Eltern von einem Schüler einspannen lässt.
- Beim Thema „Eigene Familie“, wie bei subjektzentrierten Themen generell, sollten in der Aufgabenstellung formale Kriterien nicht zu sehr dominieren. Je mehr Emotion von Schülerseite in einem Thema steckt, desto schwerer fällt es ihnen, formale Kriterien zu erfüllen. Wer subjektzentrierte Themen stellt, muss damit leben können, dass Ergebnisse auch mal „kitschig“ oder „rührend“ daherkommen.

Die Autoren

Piet Bohl ist Herausgeber der Zeitschrift Kunst 5–10 im Friedrich Verlag Velber. Er arbeitet als Grund- und Hauptschullehrer in Winsen/Luhe und als Seminarleiter am Studienseminar Lüneburg. Weiterhin ist er Mitglied der Kommission zur Erarbeitung des Kerncurriculums Gestaltendes Werken für Niedersachsen.



Judith Hilmes ist Herausgeberin der Zeitschrift Kunst 5–10 im Friedrich Verlag Velber. Sie arbeitet als Realschullehrerin in Lingen, Fachseminarleiterin in Nordhorn und als Lehrbeauftragte an der Universität Osnabrück. Weiterhin ist sie Mitglied der Kommission zur Erarbeitung des Kerncurriculums Kunst für Niedersachsen.



Dr. Fritz Seydel ist Herausgeber der Zeitschrift Kunst 5–10 im Friedrich Verlag Velber. Er war als Kunstpädagoge 20 Jahre in der Schule und Lehrerbildung tätig, seit 2008 ist er Geschäftsführer des Friedrich Verlags.



Impressum

Kunst bei dem Krach?
Pädagogische Tipps für den
Unterrichtsaltag

Ein Sammelband mit Beiträgen der Rubrik „Pädagogisch gefragt“ aus der Zeitschrift Kunst 5–10, herausgegeben von Piet Bohl, Judith Hilmes und Dr. Fritz Seydel

Redaktion: Annette Fesefeldt
Titel: Katrin Gerstle
Realisation: Matthias Schiller
Druck: Zimmermann Druck + Verlag GmbH, Widukindplatz 2, 58802 Balve
Bestellnummer: 1832001

© Friedrich Verlag GmbH, Seelze 2012

Drucknachweise

Alle Beiträge in diesem Heft sind unveränderte Nachdrucke von 25 Beiträgen der Rubrik „Pädagogisch gefragt“ der Zeitschrift Kunst 5–10. Die folgenden Angaben nennen Titel, Nummer, Jahrgang und Paginierung des Erstdrucks:

- Was tun, wenn Kevin schon wieder fertig ist? Heft 1/2005, S. 46 f.
- Und jetzt auch noch schriftliche Tests in Kunst? Heft 17/2009, S. 46 f.
- Drucken mit 30 Schülern im Klassenraum? Heft 6/2007, S. 46 f.
- Darf man in Kunst Vorlagen ausmalen? Heft 8/2007, S. 46 f.
- Wie mit der 7b nach draußen gehen? Heft 5/2006, S. 46 f.
- Experimentieren im Kunstunterricht? Heft 24/2011, S. 46 f.
- Gruppenarbeit in Kunst? Heft 12/2008, S. 46 f.
- Wie Bilder sehen lernen? Heft 10/2008, S. 46 f.
- Und wenn keiner Lust auf Museum hat? Heft 23/2011, S. 46 f.
- Darf man in Kunst etwas vormachen? Heft 19/2010, S. 46 f.
- Geht Sicherheit über alles? Heft 9/2007, S. 46 f.
- Wie mit dem weißen Blatt klarkommen? Heft 21/2010, S. 46 f.
- Kunst bei dem Krach? Heft 3/2006, S. 46 f.
- Warum wird es beim Thema Selbstbild peinlich? Heft 14/2009, S. 46 f.
- Mütze runter! Heft 7/2007, S. 46 f.
- Wie mit dem Gegensätzlichen von Mädchen und Jungen in Kunst umgehen? Heft 20/2010, S. 46 f.
- Was tun, wenn Julian den Pinsel zerbricht? Heft 15/2009, S. 46 f.
- Was tun, wenn Laura nur Mangas zeichnet? Heft 13/2008, S. 46 f.
- Darf Lena nebenher Musik hören? Heft 22/2011, S. 46 f.
- Woran glauben Achim und Ahmed? Heft 16/2009, S. 46 f.
- Warum ist das keine Eins? Heft 4/2006, S. 46 f.
- Was tun, wenn Alexander im Fantasy-Sumpf versinkt? Heft 18/2010, S. 46 f.
- Kann man in Kunst Fehler machen? Heft 11/2008, S. 46 f.
- Wie mit dem Thema Familie umgehen? Heft 25/2011, S. 46 f.
- Zwischendurch Rückmeldung geben – aber wie? Heft 2/2006, S. 46 f.

Aktuelle Kunst verstehen!



Zu Beginn des 21. Jahrhunderts präsentiert sich die bildende Kunst in einer fast unüberschaubaren Vielfalt: Erkunden Sie die vorgeschlagenen Wege in das herausfordernde Gelände der Gegenwartskunst! In acht Themenfeldern stellen namhafte Kunsthistoriker und Kuratoren aktuelle künstlerische Positionen vor. Das Buch bietet Ihnen fachliche Unterstützung und versteht sich als undogmatischer Leitfaden für Kunstlehrer und Kunstinteressierte.

Ein Blick in die Themenfelder:

- Landschaft | Natur
- Raum | Objekt
- Körper | Kleidung
- Geschlecht | Identität
- Kunst als soziales Handeln
- Inszenierung | Bühne | Arrangement
- Zeichen | Schrift
- Erinnern | Vergessen

CORNELIA GOCKEL | JOHANNES KIRSCHENMANN (HRSG.)

Orientierung in der Gegenwartskunst

22 x 25,5 cm, 224 Seiten in Farbe, Hardcover
ISBN 978-3-617-62201-8, € 35,95

Kunstbuch

Alle Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2012.

Hans Haacke | Trümmernfeld deutscher Geschichte

WALTER GRASSCAMP

Für Hans Haacke sind der Ort und der Zeitpunkt einer Ausstellung die entscheidenden Vorgaben, noch bevor er jedes Ausstellungsobjekt ausleiht. Das Ergebnis dieser Arbeitsweisen sind Installationen, die sich nicht nur in einem ästhetischen Sinn auf den Raum beziehen, in dem die Ausstellung stattfindet, sondern auch und vor allem auf die kulturelle und politische Situation des Landes. 1950 erhielt Haacke das Angebot, zusammen mit Hans-Joachim Roedelius das westdeutsche Kunstszene auf der Biennale in Venedig zu vertreten. Die Entscheidung der Ausstellungsleiter, die Künstlerin Rosemarie Trockel als einzige deutsche Künstlerin zu nominieren, war ein wichtiger Schritt. Sie sollte man im deutschen Pavillon der Biennale von Venedig, der bis zur Wiedervereinigung allein von westdeutschen Künstlern besetzt worden war, nunmehr auch einen west- und einen ostdeutschen Künstler aufreten lassen? Nach all den Jahren einer höchst unterschiedlichen Kunstentwicklung in der BRD und der DDR wie dies ein schwieriges, wenn nicht per se unüberwindliches gewesen Klaus Bormaner vertrat die meiste Proporzdiskussion durch die demonstrative Denkmäler eines westdeutschen Künstlers, der seit 1960 überwiegend in New York lebt, und eines Ostdeutschen, der entsprechende Phasen seiner künstlerischen Entwicklung und Wirkung in Ostdeutschland absolviert hatte. So präferierte sich das westdeutsche Deutschland zugleich als Auswanderungsland wie als Einwanderungsland – was auch angesichts der beginnenden Gewalttätigkeiten gegen Ausländer und Asylbewerber eine präzise Geste war.

Aufrechter der Toten
Mit der Berufung Haackes, der den großen Maßstab des Pavillons gestalten konnte, war zudem kein Nationalist eingeleitet worden. Wenn Haacke bis dahin nicht als deutscher Nationalist galt, so ist es mit der Installation geworden, die er 1950 im deutschen Pavillon realisierte. Dieses Gebäude, 1950 durch die Nationalsozialisten völlig umgebaut, ist nach dem Zweiten Weltkrieg von der

Bundesrepublik nahezu unverändert übernommen worden – allerdings wurde der Nationalismus an der Gebäudedeckung entfernt. In neuem Kontext und geschichtlichen Dimensionen Monumentalität auf kleinstem Raum ist es von außen erkennbar auf die Einschüchterung des Besuchers angelegt, während das Innere durch eine Ästhetik und hochgelegene Kunstformen in eine ganz andere Stimmung versetzt wurde. Schön für andere Künstler, die hier die Bundesrepublik hatten vertreten sollen, war die abweisende Klarheit des Nazi-Gebäudes eine Herausforderung, der auch allerdings niemand so massiv begegnete wie Haacke, der es buchstäblich unüberwindlich machte. Er zerstörte das Fundament der Kunstausstellung, indem er die Bodenplatten aufbrach, und versetzte den Besucher in eine Situation, die Hände anstreifen lässt. Die Verhältnisse der Aufrechter der Toten sind. In der Apert wiederholte sich die stolze Schmutz, die außen das umfasse Bauelement die GEMÄLDE ausweist und der Boden den Titel trägt, in der Spalte zwischen Aufsicht und Zustieg ein Trümmernfeld wie das Echo einer durchlebten Mauer. Die 1950 verlegten Marmorplatten bildeten nun die gestörte Lauffläche eines politischen Kartenhauses, zu dessen Bauzeit die bezeichnende Assoziation von „Jude und Bösewicht“ in den Köpfen der Besucher war. Der Zerfall eines anmaßenden Pavillons war bodenlos, als hätten die Vandalen hier gehandelt, die doch in Wahrheit seine Bauherren gewesen waren. Haacke griff die Ambivalenz des Ortes auf und machte sie zum zentralen thematischen Thema. Indem er nebenan den Boden zerstörte, war er auch jenem Besucher die Füße, dessen Bild die Entwürfen empfing Adolf Hitler, dem prominenten Besucher der Biennale von 1934. Doch bezog sich die Installation auch ganz aktuell auf die Wiedervereinigung Deutschlands. Als neues Staatsereignis gabere Haacke ein zentrales Element des Gebäudes der einstigen westdeutschen und nunmehr gesamtdeutschen Währung, der Deutschen Mark, an genau der Aufhängung, die 1957 für den Hakenkreuzstempel eingemauert und nach 1945 danach leer geblieben war.



Die Mauer lag als Heckschlagdatum die Jahreszahl des Eingangsvertrags und symbolisierte damit auch den ökonomischen Sieg des westlichen Kapitalismus über den abgewirtschafteten Kommunismus, indem Haacke die Straße der einst für das Haberkrucken vorgelassen war, nun mit einer schlichten Münze füllte, kommentierte er die Frage nach der Repräsentabilität des Nationalismus, die der Pavillon bei seiner Verankerung, die aber auch das verfallene Land immer noch umweht, das dieser Pavillon repräsentieren soll. Als bare Münze einer staatlichen „Corporate identity“ ersetzte eine Münze die trübsinnige Staatsymbolik durch die nüchternen Heraldik des Wirtschaftslebens. Der von Haacke und Paik gestaltete Pavillon erhielt als „Preis der Nationen“ einen „Goldenen Löwen“, doch war die Reaktion auf Haackes Beitrag durchaus gespalten. Bei den ausländischen Kritikern und Besuchern überwogen positive Stimmen, während die Resonanz in Deutschland eher gleichgültig bis ablehnend war.

Literatur
Bormann, Klaus (Hg.): Hans Haacke's "Germany"
AK G: eine Werbung 1980

Aus dem Themenfeld:
Kunst als soziales Handeln | Hans Haacke



Unser Leserservice berät Sie gern:
Telefon: 05 11/4 00 04 - 150
Fax: 05 11/4 00 04 - 170
leserservice@friedrich-verlag.de