

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Georg Peez

Interner Titel: Reflexion über bildnerische Prozesse - Thomas

Methodische Ausrichtung: theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Peez, Georg: Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. Empirische Wirkungsforschung anhand von Aussagen eines 12-jährigen Schülers. In: BDK-Mitteilungen, 3/ 2003, S. 34-36

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

---

## Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Die Reflexion über bildnerische Prozesse steht häufig weit oben auf der Liste dessen, was im Kunstunterricht erreicht werden sollte (Kirchner/ Otto 1998, S. 4; Referat/ AG Grundschule im BDK 2001, S. 6; Zülch 2001; S. 6f.; Kirschenmann 2002, S. 38). Gleichzeitig ist unbestrittenes Ziel der Kunstpädagogik, Heranwachsende dazu zu befähigen, ästhetische Urteile zu bilden und ihre Meinungen über ästhetische Objekte zu begründen. Schon mit dem Kunstunterricht in der Primarstufe wird eine "gesteigerte Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit" (BDK 1998, S. 4) angestrebt. Doch stellt sich die Frage, wann, wo und wie wird dies erreicht? Und woran ließe sich erkennen bzw. nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht ihr ästhetisches Urteilsvermögen ausbilden? (Anm. 1)

Wenn diese kunstpädagogische Zielperspektive nicht in Verruf geraten soll, müssen Verfahren erschlossen werden, mit deren Hilfe sich eine solche Wirkung von Kunstunterricht auf Heranwachsende in der Praxis belegen ließe. Der Versuch, ein solches Verfahren zu entwickeln, wird im Folgenden zur Diskussion gestellt.

Ob, inwieweit und unter welchen Unterrichtsbedingungen die Bildung ästhetischer Urteile zu fördern ist, wird exemplarisch anhand einer Fallstudie rekonstruiert. Die Kunstunterrichtseinheit der 6. Klasse einer integrierten Gesamtschule, in der das qualitativ-empirische Material für diese Fallstudie erhoben wurde, wurde von der Frankfurter Lehrerin Susanne Habermann geplant und durchgeführt. Der Unterricht fand statt im Rahmen des Modellprojekts "Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie" (<http://www.muse-computer.de>). Dieses Modellprojekt ist wiederum eingebettet in das Bund-Länder-Programm für Bildungsforschung "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter" (<http://www.kubim.de>). Unmittelbar nach Abschluss der Unterrichtseinheit habe ich mit den am Unterricht teilnehmenden 11- bis 13-jährigen Schülerinnen und Schülern fokussierte

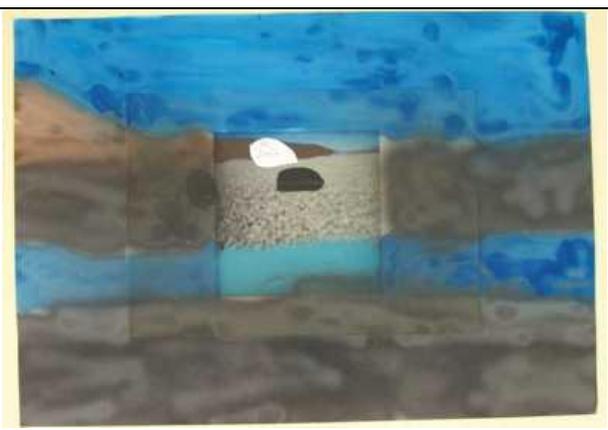
Leitfadeninterviews geführt, meist mit einem Mädchen und einem Jungen gemeinsam. In diesen Interviews schilderten sie mir als Außenstehendem den Unterrichtsverlauf, berichteten von dem, was sie im Kunstunterricht taten und gestalteten. Sie zeigten mir ihre bildnerischen Ergebnisse. Ein solches Interview mit zwei Kindern dauerte ca. 20 Minuten. Es wurde nach der Aufnahme verschriftlicht.

Damit die Aussagen des 12-jährigen Schülers Thomas in den analysierten zwei kurzen Interviewpassagen verständlich sind, beschreibe ich zunächst knapp den Verlauf der Unterrichtseinheit. (Anm. 2) Aufgabe war das Erstellen einer kurzen Bildergeschichte in Kleingruppen von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern. Auf fünf Bildern sollten die Heranwachsenden ihren Umgang mit einer fiktiven Situation darstellen. Sie wurden dazu angeregt, sich anlässlich einer von der Lehrerin im Klassenraum vorgelesenen Fantasiereise vorzustellen, dass sie mit einem Raumschiff auf einem Planeten namens Omix landen, der weitgehend ausgetrocknet ist und dessen Bewohner stark an dieser Dürre leiden. Viele Menschen bzw. Lebewesen auf Omix waren deshalb bereits gestorben. Jede der Gruppen ‚besucht‘ nun gemeinsam den Planeten Omix und erhält für den der Fantasiereise folgenden Kunstunterricht die Aufgabe, Omix von der Dürre zu befreien. Jede/r Schülerin oder Schüler konnte sich zudem eine fiktive Identität für die Befreiungsaktion ausdenken. Als diese ‚neue Person‘ konnten die Heranwachsenden direkt in der von ihnen zu konzipierenden Bildergeschichte agieren. Wie die Rettung des Planeten vor der Dürre passieren soll, realisierten sie unter Zuhilfenahme von unterschiedlichen Gestaltungsmedien. In einzelnen Stationen waren u. a. aufgebaut: Dispersionsfarbe, Farb-Spraydosen, Karton im Format A3, Zeichenmaterial, alte Klamotten zum Verkleiden, Digitalkamera, plastisches Material (Hasendraht, Zeitungen und Tapetenkleister), Computer mit Bildbearbeitungsprogramm und Internetzugang. Zeitlich wurde die Unterrichtseinheit so strukturiert, dass außer einem sechsständigen Projekttag im Kunstraum mit der Arbeit an Stationen der Unterricht in mehreren regulären 90-minütigen Doppelstunden durchgeführt wurde.

Im Folgenden dokumentiere und analysiere ich zwei Interviewsequenzen mit dem Schüler Thomas und seiner Mitschülerin Judy, die sich auf die Verbindung von Sprayfarbe mit Computerausdrucken auf einem Plakatkarton (A3) beziehen (vgl. Abb. 1, Abb. 2)



Gruppe von Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse, u.a. Judy und Thomas: Gemeinschaftsarbeit zum Projekt "Planet Omix" (verschiedene Materialien: Computerausdruck, Sprayfarbe, Filzstift, Papier)



Gruppe von Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse, u.a. Judy und Thomas: Gemeinschaftsarbeit zum Projekt "Planet Omix" (verschiedene Materialien: Computerausdruck, Sprayfarbe, Filzstift, Papier)

*"Interviewer: Wie kam's zu der Idee, dass ihr um diese zwei Bilder drum rum gesprayt habt?"*

*Thomas: Ja, die mussten ja gleich groß werden, und das haben wir am Anfang noch nicht gewusst irgendwie. Wir hätten die überhaupt gar nicht so groß machen sollen. Aber weil wir zwei so Große hatten, mussten wir die anderen auch so groß machen. Und dann haben wir sie auf ein Größeres geklebt und dann nachgesprayt. Außerdem wirkt das ja ziemlich gut, eigentlich.*

*Interviewer: Ja? Findest du das ist gelungen?"*

*Judy: Jaa.*

*Thomas: Ja, mit dem Spray, irgendwie find' ich das gut.*

*Interviewer: Was gefällt dir, was ist da dran gelungen? Was ist da gut geworden?"*

*Thomas: Joo, da ist einfach, da ist ja auch Experimentieren erwünscht. Und ich find' das sieht auch - das ist so 'ne gute Mischung.*

*Judy: Ja, das Bild da hinten sieht auch gut aus, irgendwie. Ich weiß nicht, weil ...*

*Thomas: Da passt die Farbe zwar nicht immer, aber ...*

*Interviewer: Die Sprayfarbe passt nicht zur Druckerfarbe, meinst du?"*

*Thomas: Ja, nein, da hatten wir, eigentlich nicht, wir hatten ja kein Grau, die Steine, da haben wir da eben Schwarz genommen.*

*Interviewer: Ah ja.*

*Thomas: Aber ich finde schon.*

*Interviewer: Doch, ich find' das passt sehr gut zusammen, oder?"*

*Thomas: Joo. Frau Habermann fand's auch sehr gut mit den Spraydosen." (Interview J&T/02, Z. 457-477)*

Thomas berichtet zunächst von einem Dilemma, das bildnerisch von der Gruppe gelöst werden musste: Die beiden zuerst erstellten Bilder - Zeichnungen, Computerausdrucke und Collageteile auf einen großen Karton aufgeklebt - zwangen die Gruppe, großformatig weiterzuarbeiten. Insgesamt sollten die fünf Bilder des Comics in gleicher Größe sein. ("*... weil wir zwei so Große hatten, mussten wir die anderen auch so groß machen.*") Judy und Thomas kamen in ihrer Kleingruppe auf die Idee, auf den restlichen drei Bildern die großen Flächen um die in der Mitte des Kartons aufgeklebten A4-Computerausdrucke herum mit Sprayfarbe zu füllen, den A4-Ausdruck auf diese Weise zu erweitern. Nicht unwichtig für ihre Entscheidung war, dass die Lehrerin "*Experimentieren erwünscht*" ausdrücklich als Motto ausgegeben hatte. Thomas hält das Ergebnis für gelungen, und das äußert er mehrmals:

*- „Außerdem wirkt das ja ziemlich gut "*

*- "Ja, mit dem Spray, irgendwie find' ich das gut."*

*- "Und ich find' das sieht auch - das ist so 'ne gute Mischung."*

Mit dem Wort "*Mischung*" bezieht er sich auf die Einsicht, dass recht unterschiedliche Gestaltungskomponenten - Computerausdruck und Sprühfarbe - in der Gruppenarbeit auf den zwei Bildern miteinander verbunden wurden. Und auch Judy schaltet sich ein: "*Ja, das Bild da hinten sieht auch gut aus, irgendwie. Ich weiß nicht, weil ...*" Judy versucht, eine Erklärung für ihr ästhetisches Urteil zu formulieren, doch Thomas unterbricht sie. Er selber sucht nach einer Begründung, indem er zunächst die Schwierigkeiten im Gestaltungsprozess schildert:

*"Thomas: Da passt die Farbe zwar nicht immer, aber ...*

*Interviewer: Die Sprayfarbe passt nicht zur Druckerfarbe meinst du?"*

*Thomas: Ja, nein, da hatten wir, eigentlich nicht, wir hatten ja kein Grau, die Steine,*

*da haben wir da eben Schwarz genommen.*

*Interviewer: Ah ja.*

*Thomas: Aber ich finde schon."*

Mit dem kurzen Satz "*Aber ich finde schon*" drückt er aus, dass er das Ergebnis trotz der zwei unterschiedlichen Farben - dem Schwarz der Sprayfarbe und dem Grau des Tintenstrahlausdrucks - als gelungen empfindet. Dies kommt daher, dass die schwarze Sprayfarbe mit etwas Abstand versprüht wurde und somit auf dem weißen Untergrund des Plakatkartons Grautöne hinterließ. Der Mangel wurde situativ, flexibel und experimentell ausgeglichen. Letztlich zeigt sich auch die Bedeutung der Einschätzung der Lehrerin für die eigene ästhetische Urteilsbildung: "*Frau Habermann fand's auch sehr gut mit den Spraydosen.*" Die Formulierung "*sehr gut*" steht im schulischen Kontext für eine als optimal bewertete Leistung. (Freilich habe ich als Interviewer unbewusst die Bezeichnung "*sehr gut*" mit meiner Frage eingeführt: "*Doch, ich find' das passt sehr gut zusammen, oder?*" Thomas greift offenbar hierauf zurück.) Gleichwohl hat die Lehrerin eine Vorbildfunktion, denn ihr ästhetisches Urteil prägt das des Schülers. Dabei handelt es sich um eine Schulung der Wahrnehmung mit einem starken Gewicht auf der erzieherischen, beeinflussenden Komponente.

In einer zweiten Interviewpassage wird deutlich, dass Thomas nicht bei der Berufung auf die Beurteilung der Lehrerin stehen blieb. Thomas spricht noch einmal über die Sprayfarbe in Bezug zum Computerausdruck.

*"Thomas: Also, ich find', das sieht so gut aus, das ist so 'n Fleck und da kommen so viele Formen, also weil je näher man ran geht, desto ... Da werden die Formen irgendwie oft so interessant, weil da kommt da so was raus wie zum Beispiel, jetzt dort bei diesem Tunnel und bei dem Schwarz dort. Beim Blau sieht man 's nicht so sehr oft, weil beim Blau da ich, also als ich gesprüht hab', bin ich oft weiter weggegangen, damit die Farbe nicht so verschwendet wird, wie das ...*

*Interviewer: Und dann wird 's gleichmäßiger?*

*Thomas: Ja, und aber wenn 's so ungleichmäßig ist, finde ich, sieht 's interessanter aus.*

*Interviewer: Weil so diese Formen automatisch entstehen.*

*Thomas: Ja, diese abgerundeten." (Interview J&T/02, Z. 612-621) (vgl. Abb. 1; Abb. 2)*

Thomas ist fähig, seinen Gestaltungsprozess kritisch zu reflektieren. Er erinnert sich an die Situation des Sprühens und schildert seinen Beweggrund, die Spraydose weiter entfernt vom Papier zu halten, nämlich nicht so viel Farbe zu verschwenden. Im Nachhinein erkennt er nun, dass das Gesprühte in Verbindung zum gezeichneten oder collagierten Bild an den Stellen "*interessant*" aussieht, an denen er die Spraydose näher an den Karton hielt. Das, was er als "*interessant*" empfindet, weckt in ihm gegenständliche Assoziationen und es regt seine Imagination an. Und er begründet auch das, was er zunächst als "*interessant*" bezeichnet, in formaler Hinsicht: "*Ja, und aber wenn 's so ungleichmäßig ist, finde ich, sieht 's interessanter aus*". Durch die Unregelmäßigkeit des Farbauftrags mit der Sprayfarbe entstehen Qualitäten, die Thomas schätzen lernt und die er daraufhin gezielt und sicher auch genussvoll produziert. Er empfindet die "*abgerundeten*" Formen als eine gelungenere bildnerische Lösung als die ursprünglich beabsichtigten gleichmäßigen Flächen. Er setzt dies in Kontrast zu seiner Nutzung der blauen Sprühfarbe: "*Beim Blau sieht man 's nicht so sehr oft, weil beim Blau da ich, also als ich gesprüht hab', bin ich oft*

*weiter weggegangen, damit die Farbe nicht so verschwendet wird*". Thomas hat erfahren, dass eine eher vernünftige Verhaltensweise, nämlich die Farbe nicht zu verschwenden, zu einem weniger befriedigendem bildnerischen Ergebnis führt. Ein experimentell-freizügiger Umgang mit der Sprühfarbe steht hier der Vernunft und Pragmatik gegenüber. Thomas fällt ein Urteil, wenn er den freien, tendenziell künstlerischen Umgang mit Farbe für ästhetisch lohnender hält.

Diese Aussage birgt zum einen - im exemplarischen Detail nachvollziehbar - die Einsicht des Elfjährigen, dass sich Experimentieren und das Einlassen auf den Zufall im Gestaltungsprozess lohnen können. Zum anderen erfolgt eine Reflexion zu unterschiedlichen Phasen des Gestaltungsprozesses. Darüber hinaus wird von ihm ein eigenständiges ästhetisches Urteil entwickelt, gefällt und begründet. In diesem Sinne hat Thomas auch einen ästhetischen Erfahrungsprozess durchschritten, denn: "Von ästhetischen Erfahrungen sprechen wir, wenn durch ästhetische Praxis, durch Sprechen über Ästhetisches, Einsichten gewonnen werden" (Kirchner/ Otto 1998, S. 5). Dieses Urteil birgt in handlungspraktischer Hinsicht Einsichten, die zukünftige Gestaltungshandlungen prägen können, nämlich, sich auf die Spezifika des Materials und auf den Zufall stärker einzulassen.

Mit diesem Text möchte ich Unterschiedliches verdeutlichen:

- Wirkungsforschung im Bereich der ästhetischen Erziehung ist m.E. als qualitative empirische Forschung zu konzipieren (Peez 2002). Wirkungsforschung sollte nicht einem simplen Vorher-Nachher-Untersuchungsdesign verhaftet bleiben. D.h. es sollte nicht lediglich ein Zustand vor einer pädagogischen Maßnahme und nach deren Ende erhoben werden, um eine Veränderung zwischen Vorher und Nachher feststellen zu können. Es kommt vielmehr darauf an, die Prozesse im Verlauf, beispielsweise von Kunstunterricht zu erkunden. Nur so kann man als Forscher versuchen, der hohen Komplexität des Feldes und der ästhetischen Prozesse, die allzu häufig weitgehend unbemerkt stattfinden, gerecht zu werden. Die Wirkung von Kunstunterricht und ästhetischer Erziehung ist demnach nicht über Statistiken zu erforschen, sondern durch interpretative Verfahren im Zusammenhang mit der Einzelfallrekonstruktion (Tebben 1986; Peters 1996; Neuß 1999). Kunstpädagogik als Wissenschaft sollte hier zukünftig einen Schwerpunkt legen.
- Eine zentrales Merkmal qualitativer Empirie ist der Blick auf das Detail. Die hierdurch erreichte Tiefenschärfe ermöglicht neue Einsichten und wirkt der Gefahr entgegen, bereits Bekanntes lediglich bestätigt zu finden. Auch in der bildenden Kunst wird eine solche Fokussierung der Einzelheiten, eine extreme Nahaufnahme, als Strategie verwendet, um Neues aus (scheinbar) bereits Altbekanntem zu generieren (Blohm 2000; Kämpf-Jansen 2001).
- Heranwachsende ernst zu nehmen heißt u. a. zuzuhören, was sie zu sagen haben. Möglicherweise zunächst banal klingende Aussagen können sich bei näherer Betrachtung als durchaus gehaltvoll erweisen und Erwachsene zu zentralen Handlungslegitimationen führen.
- Für den Kunstunterricht und die Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden heißt dies: "SchülerInnen müssen nicht mehr im Gespräch herauszufinden versuchen, was der Lehrer/ die Lehrerin vorweggedacht hat, sondern dem Prozeß selbst muß Aufmerksamkeit gewidmet werden." Das hat Manfred Blohm bereits vor 10 Jahren geschrieben (Blohm 1993, S. 6). Kunstlehrende müssten eine "Einzelfallkompetenz" (ebd.) entwickeln und sich im Unterricht "wie Forscher bewegen" (ebd., S. 7). Der

Erfolg von Kunstunterricht ist deshalb weniger von den bildnerischen Ergebnisse her zu bestimmen, sondern eher durch die Erkundung der individuellen, durch Unterricht angeregten ästhetischen Prozesse. "Ästhetische Bildung ist möglich!" (Legler 1992, S. 16; Legler 2002) - auch und gerade im Kunstunterricht.

### **Anmerkungen:**

Anm. 1: Mein Verständnis ästhetischer Urteilsbildung orientiert sich hier nicht am Philosophen Immanuel Kant, sondern an pädagogisch-anthropologischen Perspektiven; z.B. Duncker 1999; Schäfer 1999.

Anm. 2: Ausführliche Informationen hierzu in: Habermann 2003.

### **Literaturangaben:**

BDK e.V.: Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Positionspapier der Arbeitsgruppe "Primarstufe", 1998. In: BDK: Kunst und ästhetische Erziehung 1999, S. 2-10

Blohm, Manfred: Kunstpädagogische Denkstile. Überlegungen zur Denk- und Unterrichtspraxis. In: BDK-Mitteilungen, 2/1993, S. 4-7

Blohm, Manfred: Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln (Salon Verlag) 2000

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt a. M. (GEP Verlag) 1999, S. 9-19

Habermann, Susanne: Planet "Omix". In: BDK-Info des Landesverbandes Hessen 1/2003

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Köln (Salon Verlag) 2001

Kirchner, Constanze/ Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 4-11

Kirschenmann, Johannes: Zwischen den Bildern pendeln! In: Kunst+Unterricht, Heft 268, 2002, S. 37-38

Legler, Wolfgang: Ästhetische Bildung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. In: Kunst+Unterricht, Heft 165, 1992, S. 14-19

Legler, Wolfgang: Wir müssen einfach besser werden! In: Kunst+Unterricht, Heft 266/267, 2002, Beilage, S. 1-2

Neuß, Norbert: Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung. In: Maset, Pierangelo (Hg.): Pädagogische und

- psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen (Leske+Budrich) 1999, S. 49-74
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, 2. Auflage. Norderstedt (Book on Demand) 2002
- Peters, Maria: Blick, Wort, Berührung. München (Wilhelm Fink) 1996
- Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt a. M. (GEP Verlag) 1999, S. 21-31
- Tebben, Meinhard: Warum nicht fürs Leben? Eine Untersuchung zu langfristigen Wirkungen von Kunstunterricht. Oldenburg 1986
- Zülch, Martin: Die Welt der Bilder - ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. BDK-Materialien Band 7, Hannover 2001

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Peez, G.: Reflexion über bildnerische Prozesse - Thomas

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//peez_thomas_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//peez\\_thomas\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//peez_thomas_ofas.pdf), 17.06.2010