

„Künstlerisch denkende Hauptschüler –  
Kunstunterricht als künstlerisches Projekt an der Hauptschule“

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften

am

Institut für Kunstpädagogik  
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Dipl.-Päd. Christian Wagner  
geboren am 16.03.1973 in Heidelberg

Mannheim

2015

Dekan/in: Prof. Dr. Ludwig Stecher  
1.Gutachter: Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle  
2.Gutachter: Prof. Mario Urlaß

Für meine Mutter in Dankbarkeit

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
1.1	Motivation	6
1.2	Gegenstand und Ziel der Arbeit	6
1.3	Methodische Überlegungen	8
1.4	Erwartungshorizont	8
1.5	Konzeption der Arbeit	10
<b>2.</b>	<b>Künstlerische Bildung im Kontext konstruktivistischer Lerntheorie</b>	<b>14</b>
2.1	Heimvorteil künstlerische Bildung	14
2.2	Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik	15
2.2.1	Die Ursprünge konstruktivistischer Lerntheorie	16
2.2.2	Die konstruktivistische Didaktik: Dekonstruktion und künstlerisches Denken	19
2.3	Konstruktives Lernen: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion	21
2.4	Das Fremde im Bildungsprozess: Bedingungen pädagogischer Prozesse	22
<b>3.</b>	<b>Bildungsideal der künstlerischen Bildung</b>	<b>25</b>
3.1	Forderungen an die künstlerische Bildung	25
3.2	Bildungsbegriff und Kunstbegriff	26
3.3	Zeitdiagnostik	27
3.3.1	Der Gesellschaftsort: Schule, Bildung und Postmoderne	27
3.3.2	Perspektive der Schule: Das Ausbildungs-Ich	29
3.3.3	Orientierungswissen und Flexibilität	33

<b>4.</b>	<b>Die Antwort der künstlerischen Bildung</b>	<b>36</b>
4.1	Identitätsbildungen	37
4.1.1	Individualisierungsthese und Jugend	37
4.1.2	Identität und die Bedeutung der sozialen Herkunft	40
4.1.3	Identität und künstlerische Existenz	43
4.2	Lebenskunst: Das Selbst als Werk	44
4.3	Der innere Diskurs: Narrative Identität	47
4.4	Künstlerische Erzählung und Resilienz	49
4.5	Transformationsleistungen und künstlerisches Denken im Unterricht	52
<b>5.</b>	<b>Methodik der künstlerischen Bildung: Strukturphasen und Strukturprinzipien</b>	<b>54</b>
5.1	Künstlerische Bildung und Bildungsferne	55
5.2	Künstlerisches Denken und der kreative Prozess	58
5.2.1	Konventionelle Planungsschemata von Kunstunterricht	59
5.2.2	Kreativitätsprozess und Werkprozess	61
5.2.2.1	Kreative Bausteine	62
5.2.2.2	Der kreative Prozess	65
5.3	Strukturelle und operationale Aspekte des künstlerischen Projekts	67
5.3.1	Künstlerischer Unterrichtseinstieg: Induktion	69
5.3.2	Experimente	70
5.3.3	Kontextualität	73
5.3.4	Das Sujet: Ausgangspunkt des Gestaltprozesses	74
5.3.4.1	Bedeutung des kunstpädagogischen Sujets in der Praxis	75
5.3.4.2	Die Entscheidung über ein Sujet	78
5.3.4.3	Eingrenzung: Autobiografische Kunst im Zentrum	80
5.3.5	Recherchen	85
5.3.6	Konstruktionen	86
5.3.7	Transformationen	87
5.3.8	Strukturelle und operationale Konnektivität	89
5.3.8.1	Das Werkatelier	90
5.3.8.2	Der Lehrgang als Steuerungs- und Strukturinstrument	95

5.3.8.3	Bewegung und Körperlichkeit	97
<b>6.</b>	<b>Von der Volksschuloberstufe in die „bildungspolitische Sackgasse“ und zurück</b>	<b>101</b>
6.1	Künstlerische Bildung: Ortsbestimmung	101
6.2	Entstehung der Hauptschule	102
6.3	Bildungspolitische und quantitative Weiterentwicklung der Hauptschule	104
6.4	Abwertung der Hauptschule und ihre Folgen	105
6.5	Die Kooperationsklasse in Baden-Württemberg	106
6.6	Die Gemeinschaftsschule	108
6.7	Schule im Mannheimer Norden	108
<b>7.</b>	<b>Die künstlerischen Projektversuche</b>	<b>111</b>
7.1	Zeitliche Reihenfolge und Darstellung der Projekte	111
7.2	„Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: Künstlerisch denkende Hauptschüler“	115
7.2.1	Erster Schritt: Bewusstmachung von Mode	116
7.2.2	Wahrnehmung von Zeitgeist	117
7.2.3	Erste Gestaltungsversuche mit klassischen und ungewöhnlichen Modematerialien	119
7.2.4	Sensibilisierung für den Werkstoff Papier	121
7.2.5	Entwurf eines Outfits	122
7.2.6	Gliederungselemente und Bildungsziele	126
7.2.7	Präsentation und Reflexion	128
7.2.8	Lernen im Modeprojekt	130
7.2.8.1	„Trainer Warrior“: Tolgas Schuh	130
7.2.8.2	Projekterweiterung „Barbie“	133
7.2.8.3	Lernziel: Ausdauer	135
7.2.9	Grenzen des Modeprojekts	136
7.3	Projekt: „Vergänglichkeit: Vanitasobjekte“	137
7.3.1	Selbstbewegung	137
7.3.2	Der Totenkopf als Warnsignal und Vanitassymbol	140
7.3.3	Symbolsammlung und Kunstbetrachtung	142

7.3.4	Selbsttätige Gestaltung und Lernprozess	145
7.3.5	Altes Fleisch, Sonnenblumensamen und Salzkreuze	148
7.3.5.1	Fleisch am Schnürchen	149
7.3.5.2	„Eat-Art“	152
7.3.6	Salzmännchen, Salzsonne und Salzkreuze	154
7.3.7	Beerdigung eines Sonnenblumensamens	157
7.3.8	Ergebnisqualität und der Aspekt der Benotung	158
7.3.9	Reflexionsphasen in der künstlerischen Arbeit	161
7.3.9.1	Die Erzählung von der Vergänglichkeit	162
7.3.9.2	Rezeptionen innerhalb der Schule	163
7.4	Grenzen künstlerischer Projektarbeit: „Pimp my cutter“	164
7.4.1	Annäherung an ein Werkzeug	165
7.4.2	Designauftrag	168
7.4.3	Umsetzung einer Idee: Design-Skizzen	169
7.4.4	Nachbetrachtung	170
7.5	Schönauer Requiem	173
7.5.1	Verortung des Projekts: Wie viel Kunst hält Schule aus?	173
7.5.2	Schüler und Performer	175
7.5.3	Planungen und Vorbereitungen	176
7.5.3.1	Erste Projektschritte	177
7.5.3.2	Themenfindung	178
7.5.3.3	Tod und Sterben in unterrichtlichen Perspektiven	180
7.5.4	Ausgangspunkt: Die Lehrbarkeit künstlerischen Denkens in der Performance	182
7.5.5	Das Experiment als Bindeglied zwischen Kunst und Pädagogik	184
7.5.6	Lernen und Lernbedingungen in der Performancearbeit	185
7.5.6.1	Selbstwahrnehmung und Selbstentfremdung	187
7.5.6.2	Raum und Räumlichkeit	194
7.5.6.3	Körperlichkeit	198
7.5.6.4	Flexibilität	202
7.5.6.5	Zeit	204
7.5.6.6	Ausdauer und Intensität	204
7.5.6.7	Narration	205
7.5.7	Weiterer Projektverlauf	207
7.5.7.1	Die Performance: Das Schönauer Requiem	208
7.5.7.2	Rezeption und Feedback	212

<b>8</b>	<b>Die veränderte Lehrerrolle im künstlerischen Projekt</b>	<b>214</b>
8.1	Lernarrangements im prozessorientierten Unterricht	214
8.2	Die Rolle des Lehrers in selbsttätigen Lernprozessen	215
8.3	Kooperative Lernformen und das explorative Unterrichtsgespräch	219
8.4	Die Aufgaben des Lehrers in kooperativen Lernphasen	223
<b>9.</b>	<b>Künstlerische Bildung, selbstständiges Lernen und Leistungsbewertung</b>	<b>226</b>
9.1	Der pädagogische Leistungsbegriff und die Bewertung der Performanz	227
9.2	Schülerbeteiligung	230
9.3	Bewertungskriterien	232
9.4	Bewertungskriterium: Authentizität	234
9.4.1	Kriterien des Künstlerischen	234
9.4.2	Prüfstein: Authentizität	236
9.4.3	Authentizität in der Kunst und Folgen für den Unterricht	237
9.5	Formen der Leistungsbeurteilung	241
<b>10.</b>	<b>Schlussbetrachtung und Ausblick</b>	<b>242</b>
	Abbildungsverzeichnis	245
	Literaturverzeichnis	248
	Eidesstattliche Erklärung	261
	Danksagung	262

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivation

Mit dem beruflichen Wechsel aus einer Tätigkeit im Bereich der sogenannten Kreativbranche, kommt es im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zur Begegnung mit einer Form von Kunstpädagogik, die dadurch überrascht, dass sie eine sehr konventionelle und althergebrachte Art des Kunstunterrichts vermittelt. Im Schuldienst, als Klassenlehrer an einer Schulform, die es heute kaum noch gibt, stellt sich das Fach Kunst als Fach dar, welches eine absolute Randstellung einnimmt und welchem im Schulalltag häufig die Rolle eines Kompensationsfaches zukommt. Kunstunterricht als Schulfach, welches eine eigenständige und selbstbewusste Definition von Bildung formuliert und umsetzen kann, scheint in dieser Situation undenkbar. Hauptschule und ihre Nachfolgekonstrukte erscheinen stattdessen geprägt von einer Orientierung hin zu einem Bildungsziel, welches sich als berufliche Vorqualifizierung definiert und den weiteren Lebensweg der Jugendlichen auf das Erreichen einer Ausbildungsreife ausrichtet. Für die Kunstpädagogik bleibt scheinbar nur eine unbedeutende Nebenrolle.

Aus dieser Wahrnehmung heraus entstehen Unzufriedenheit und der Wunsch, alternative Formen für ein kunstpädagogisches Selbstverständnis zu finden. Dabei soll nicht die Flucht aus der Regelschule gesucht, sondern im bestehenden System ein nachvollziehbares Bildungskonzept entwickelt und etabliert werden, welches auf den der Kunst innewohnenden Potentialen aufbaut. Eine solche Form findet sich in der künstlerischen Bildung, einem Bildungskonzept, welches höchst anspruchsvolle Bildungsziele, Bildungsmethoden und Bildungsinhalte aus der Kunst heraus begründet.

## 1.2 Gegenstand und Ziel der Arbeit

Die künstlerische Bildung ist zum Zeitpunkt des Dissertationsbeginns ein Konzept, welches zunächst einen Schwerpunkt eher im Bereich der gymnasialen und universitären Bildung hat. Auf dem Gebiet der Hauptschulpädagogik, deren Schulform sich zu dieser Zeit bereits in einer Umbruchphase und langen Krise befindet, findet das

Konzept einer künstlerischen Bildung aus der Kunst heraus kaum Anknüpfungspunkte und Umsetzung. Folglich ergibt sich die Fragestellung, in welcher Form und mit welcher Begründung das höchst anspruchsvolle Konzept künstlerischer Bildung in einer Schulform umgesetzt werden kann, deren Schülerschaft, zumindest häufig, aus sozial schwachen Familien stammt. Eine Schulform, die auch dadurch gekennzeichnet ist, dass das Fach Kunst an Bedeutung verliert und darüber hinaus häufig fachfremd unterrichtet wird. Es soll untersucht werden, in welcher Weise die künstlerische Bildung eine grundlegende Befähigung des Menschen dahingehend ermöglicht, Kunst als existenzielle Erzähl- und Gestaltungsfähigkeit zur Lebensgestaltung zu nutzen.

Ort der Unterrichtsversuche ist folglich eine Schule, die zu Beginn der hier vorliegenden Arbeit eine Hauptschule ist und in einem sogenannten sozialen Brennpunkt einer Großstadt in Baden-Württemberg liegt. Im zeitlichen Verlauf der Dissertation wird die Schule zu einer Werkrealschule, dann mit einer Nachbarschule verschmolzen und zur Ganztagschule umgeformt. Mittlerweile wird sie erneut umstrukturiert zu einer Gemeinschaftsschule. Im Rahmen des regulären Schulbetriebs soll in diesem Umfeld mittels verschiedener Unterrichtsversuche an einer Ausrichtung des künstlerischen Bildungskonzeptes gearbeitet werden.

Es soll dabei auch darum gehen, das Bildungsverständnis der Hauptschule bzw. Werkrealschule zu hinterfragen und aufzuzeigen, inwieweit aus der Kunst heraus Bildung alternativ und mindestens gleichwertig definiert werden kann. Auf die besonderen Bildungsbedürfnisse der Lernenden muss konsequenterweise eingegangen werden. Die Besonderheiten des sozialen Umfeldes einer großstädtischen Hauptschule sollen in diesem Zusammenhang das methodische Konzept der künstlerischen Bildung auf Eignung für diese und vergleichbare Schulformen überprüfen. Daraus lassen sich folglich Anpassungen, Veränderungen und Erweiterungen der Konzeption ableiten.

### 1.3 Methodische Überlegungen

Kunstpädagogik trägt als Geisteswissenschaft den Widerstreit von Kunst und Wissenschaft in sich. Das methodologische Verstehen, im Sinne eines wissenschaftlichen Anspruchs, trifft auf ein künstlerisches Verständnis von Wissenschaft, welches im Fall der Kunstpädagogik das kulturelle Ganze versucht zu erfassen und zu integrieren. Im Rahmen dieser Arbeit soll versucht werden, aus künstlerischer Perspektive pädagogische Erkenntnisse zu gewinnen. Dies bedeutet in keinem Fall, dass in der Umsetzung des Forschungsvorhabens Beliebigkeit und Unverbindlichkeit den angestrebten Erkenntnisgewinn verfälschen. Die Unterrichtsversuche werden konventionell vorbereitet und unterliegen den Kriterien für verantwortungsvollen und qualitätsorientierten Unterricht. Die Unterrichtsversuche werden schriftlich und mittels verschiedener Medien dokumentiert. Die Entwurfsarbeiten, Rechercheergebnisse und sonstigen Arbeitsmittel der Schüler<sup>1</sup> werden in individuellen Portfolios gesammelt und ausgewertet. Dadurch soll ein neutraler Blick auf die Umsetzungsversuche der künstlerischen Vorhaben gewährleistet werden.

### 1.4 Erwartungshorizont

Im Rahmen dieser Arbeit soll nachvollziehbar gemacht werden, dass das Konzept der künstlerischen Bildung, auch oder gerade im Bereich der Sekundarstufe 1, bei sozial benachteiligten Schülern umsetzbar ist. Dabei wird im Besonderen ein Augenmerk darauf gelegt, welche strukturellen und methodischen Aspekte des Bildungskonzeptes in welcher Art und Weise besonders zum Tragen kommen, um erfolgreichen Unterricht durchzuführen. Alle kunstunterrichtlichen Bemühungen werden sich dabei den besonderen Anforderungen stellen, die das schulische Umfeld bietet. In diesem Zusammenhang wird es darum gehen, den aus der Kunst heraus abgeleiteten Bildungsgehalt auf seine besonderen, im Sinne der Lebenskunst lebensvorbereitenden

---

<sup>1</sup> Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

Möglichkeiten zu überprüfen. Folglich wird aufgezeigt, welches soziale Potential in der künstlerischen Bildung steckt, ohne jedoch sozialpädagogisch zu funktionieren.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Frage, ob es sich beim Konzept der künstlerischen Bildung um eine Methode handelt oder ob es nicht vielmehr ein Lernprinzip ist, welches sehr stark emanzipatorisches Potential hat. Ausgehend von den Erfahrungen, die im Rahmen der Unterrichtsversuche gemacht werden, soll das Konzept dazu dienen, Unterricht immer stärker zu öffnen. Dabei wird der Prozesscharakter künstlerischen Arbeitens mittels projektorientiertem Unterricht umgesetzt und letztendlich der Fragestellung nachgegangen werden, wie viel Kunst das System Schule aushält und ob das Fach Kunst als Leitfach für prozessorientiertes Arbeiten geeignet ist.

Die einzelnen Unterrichtsversuche werden Entwicklungsschritte innerhalb des Forschungsvorhabens darstellen. Sie zeigen auf, welche Grenzen ein Kunstunterricht hat, dem im konventionellen Sinn eine kleine, einstündige Nische pro Schulwoche zur Verfügung steht. Die hier vorzustellenden Kunstprojekte entwickeln sich aus dieser beschränkenden Situation heraus zu einer Schulsituation, in der das Fach Kunst im Rahmen der Projektarbeit zum unterrichtlichen Mittelpunkt wird. Dabei wird sich zeigen, welchen Anspruch Kunstpädagogik im Regelschulbetrieb stellen kann und wie viel emanzipatorisches Potential in ihr liegt, wenn es darum geht, ein bestehendes Bildungsverständnis in Frage zu stellen.

Die Unterrichtsbeispiele werden als Dokumentationen des kunstunterrichtlichen Tuns dargestellt und sollen nicht als Anleitungen interpretiert werden. Im Rahmen dieser Reihe von Unterrichtsdokumentationen werden Erfolge genauso dargestellt wie Misserfolge und konzeptuelle Schwächen. Das unterrichtspraktische Tun wird zudem in ein Verhältnis zu theoretischen Überlegungen gesetzt. So wird neben einer Verortung der künstlerischen Bildung innerhalb der Methodendiskussion vor allem auch der Frage nach dem speziellen Bildungsbegriff nachgegangen werden, den das Konzept in sich trägt. In direktem Bezug zu den Unterrichtsversuchen steht die Auseinandersetzung mit der Struktur künstlerischer Projekte. Einerseits werden bestehende strukturelle Aspekte künstlerischer Bildung aufgezeigt, andererseits auch Anpassungen und veränderte Gewichtungen, die sich aus dem veränderten schulischen Bezugsfeld ergeben, vorgenommen und beschrieben.

## 1.5 Konzeption der Arbeit

In einem ersten Schritt soll das Konzept der künstlerischen Bildung im Umfeld von Lerntheorien verortet werden. Ausgehend davon, dass im Kern des künstlerischen Bildungsprozesses selbstkonstruierendes Lernen steht, wird die pädagogische Lerntheorie des Konstruktivismus herangezogen und eingehender betrachtet. Da Schlagworte, wie selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen, durch die Orientierung der künstlerischen Bildung am künstlerischen Denken bereits integrierter Bestandteil des Konzepts sind, wird im Folgenden ein Heimvorteil dieses Bildungskonzepts formuliert und begründet. Ferner wird der Trias von Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik thematisiert, außerdem den Ursprüngen der konstruktivistischen Lerntheorie nachgespürt und die Besonderheiten einer konstruktivistischen Didaktik aufgezeigt. Aus der Verflechtung von Selbstbestimmung und Selbstgestaltung im konstruktivistischen Sinne leiten sich folglich besondere Bedingungen für den pädagogischen Prozess ab. Diese werden im Hinblick auf die pädagogische Alltagsarbeit betrachtet und auf die besondere Situation künstlerischer Arbeit im Bildungsprozess abgeglichen. Stichworte dabei sind die Öffnung der Schule bzw. des Unterrichts nach Außen und das Fremde im Bildungsprozess.

Das sich anschließende Kapitel stellt sich der Frage, warum künstlerische Bildung besserer Kunstunterricht sein kann und warum es sich lohnt, ein solch anspruchsvolles Bildungskonzept, trotz erhöhter Anforderungen an Lehrer und Schüler, anzuwenden und umzusetzen. Um dies zu begründen, wird ein Bildungsideal der künstlerischen Bildung formuliert und hinterfragt. Der Begriff Bildungsideal ist bewusst gewählt, da er beinhaltet, dass im Hinblick auf die künstlerische Bildung keine reine Fachdidaktik oder Methode formuliert wird, sondern künstlerische Bildung sich den gesellschaftlichen Lebensbedingungen stellt und das Bildungsziel über Fachgrenzen hinausgeht. Künstlerische Bildung soll in diesem Sinne als Konzept interpretiert werden, welches ein Gegenpol zu anderen, gerade im Bereich der Sekundarstufe I aktuellen, Bildungsvorstellungen darstellt. Zunächst wird dabei in diesem Kapitel auf den Bildungsbegriff und den Kunstbegriff eingegangen, woran sich eine Auseinandersetzung mit der sogenannten Zeitdiagnostik anschließt. Daraus ergibt sich eine genauere Betrachtung des Ortes, an dem das Bildungsideal der künstlerischen Pädagogik umgesetzt wird. Gesellschaftliche Bedingungen und Schule im gesellschaftlichen,

lokalen Umfeld werden beschrieben und bisherige Antwortversuche des Bildungssystems dargestellt.

Aus dieser zeitdiagnostischen Betrachtung ergibt sich eine Antwort der künstlerischen Bildung auf aktuelle Bildungsherausforderungen. Der lebenskünstlerische Aspekt wird über die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Identität eingeleitet. Die Individualisierungsthese und ihre Auswirkung auf das Konstrukt Jugend, die künstlerische Existenz und schließlich das Selbst als Werk in der Lebenskunst, führen den Gedankengang zum Aspekt des inneren Diskurses. Dieser ist in Form der künstlerischen Erzählung ein wesentliches Merkmal einer Bildung, die vom künstlerischen Denken ausgeht.

Das fünfte Kapitel der Arbeit wendet sich den unterrichtspraktischen Aspekten zu und skizziert eine Methodik künstlerischer Bildung, wie sie im Bereich der Hauptschule oder Werkrealschule Anwendung finden kann. Dabei steht zunächst die Auseinandersetzung mit den besonderen Bedingungen an einer Schule im sozialen Brennpunkt im Vordergrund. Künstlerische Bildung trifft auf sogenannte bildungsferne Menschen und muss sich den daraus resultierenden Bedingungen stellen und entsprechende Antworten finden.

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen konventioneller Unterrichtsplanung und Planung von Unterricht im künstlerischen Projekt dargestellt. Dem Kreativitätsprozess kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dessen kreative Bausteine stehen in einem engen Zusammenhang mit den im Anschluss darzustellenden, strukturellen und operationalen Aspekten künstlerischer Bildung. Die einzelnen Strukturaspekte, welche im Bereich des Hauptschulunterrichts eine andere Gewichtung haben als beispielsweise im Unterricht am Gymnasium, folgen in einer Art losen Reihenfolge, da sie in der Unterrichtspraxis immer wieder und zu unterschiedlichen Unterrichtsphasen zum Einsatz kommen. Ausgehend von der Induktion, folgt in der Darstellung das Experiment, die Kontextualität und eine besonders vertiefte Frage nach dem Sujet.

Weitere strukturelle und operationale Aspekte sind die Recherche, die Konstruktion und die Transformation. Zudem wird der Aspekt der Konnektivität eingehender betrachtet

und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Werkateliers, des Lehrgangs und der besonderen Bedeutung von Körperlichkeit und Bewegung im Bereich der Sekundarstufe I dargestellt.

Das Folgekapitel widmet sich, vor der eigentlichen Darstellung der Beispiele aus der Unterrichtspraxis, den besonderen Umständen, welche aus bildungspolitischer Perspektive die Projektarbeit an einer baden-württembergischen Schule begleiteten. Ein Augenmerk gilt der Stellung des Faches Kunst im Fächerkanon der Hauptschule (bzw. ihrer Nachfolger) und umreißt die Entwicklung der Hauptschule, über die Werkrealschule, hin zur Gemeinschaftsschule. Dieser Dreischritt ist bedeutsam, da die im Anschluss dargestellten Unterrichtsversuche an einer Schule durchgeführt wurden, welche im Zeitraum der Entstehung dieser Arbeit alle drei Schulformen durchlief. Im Abschluss des Kapitels wird zudem kurz der Schulort skizziert, da er im Rahmen der Unterrichtsbeispiele mehrfach Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung ist beziehungsweise die künstlerische Auseinandersetzung nicht unwesentlich beeinflusste.

Die Darstellung der durchgeführten Unterrichtsbeispiele steht im Mittelpunkt dieser Arbeit und nimmt einen besonderen Raum ein. Den Anfang macht ein Projekt, welches sich mit Mode auseinandersetzt. Dem schließt sich eine Projektarbeit an, welche in chronologischer Sicht den Ausgangspunkt der Projektversuche darstellt und inhaltlich die Auseinandersetzung mit dem Thema Vergänglichkeit sucht. Grenzen künstlerischer Projektarbeit finden sich in der Darstellung eines weiteren Projekts, welches designorientiert konzeptioniert wurde und aus vielerlei Sicht scheiterte. Dem gegenüber steht im Folgenden ein Projekt, welches künstlerische Projektarbeit zum Leitfach macht und über einen längeren Zeitraum das Fach Kunst, im Rahmen eines Performanceprojekts, in den Mittelpunkt der Unterrichtswirklichkeit rückt.

Alle Projekte werden ausführlich dokumentiert und reflektiert. Mittels Bildern aus den verschiedenen Projektphasen soll die künstlerische Arbeit mit den Schülern nachvollziehbar werden. Aus der praktischen Arbeit sticht vor allem die veränderte Rolle des Lehrers ins Auge. Sie stellt den Gegenstand der Auseinandersetzung im vorletzten Kapitel und beleuchtet die Bedingungen eines Kunstunterrichts, der prozessorientiert ist und die Selbsttätigkeit des Schülers in den Mittelpunkt rückt. Konsequenterweise

darf aus schulpraktischer Sicht auch die Frage danach nicht fehlen, wie die Leistungsbewertung der Schüler im Rahmen einer projektorientierten Arbeitsform stattfinden kann und welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn Schülerarbeiten Ausdruck individueller Auseinandersetzung sind und zumindest teilweise Formen biographischer Kunst darstellen.

## 2. Künstlerische Bildung im Kontext konstruktivistischer Lerntheorie

### 2.1 Heimvorteil künstlerische Bildung

Künstlerische Lernprozesse verlaufen zwischen den Polen Recherche, Konstruktion und Transformation.<sup>2</sup> Im Rahmen des künstlerischen Projekts entstehen für den Lernenden permanent neue Perspektiven aus der Begegnung mit Unbekanntem, der Reflexion des Selbstgeschaffenen und dem andauernden Abgleich von Eigen- und Fremdperspektiven. Carl-Peter Buschkühle verdeutlicht dies mit dem Hinweis auf Maturana und Varela, die den menschlichen Organismus als autopoietisches System beschreiben, welches die Fähigkeit meint, den Organismus permanent an sich verändernde Lebensbedingungen anzupassen. Aus pädagogischer Sicht fußt dieser Erklärungsansatz auf dem Aquilibrationsprozess zwischen Strukturhaltung und Umweltanpassung, den Piaget mit den Begriffen Assimilation und Akkommodation beschreibt.<sup>3</sup>

Will man das Lernen im künstlerischen Projekt genauer betrachten und den Lernprozess verstehen, bietet sich eine Einordnung in die pädagogische Lerntheorie des Konstruktivismus an, da sie im Kern einen selbstkonstruierenden Prozess beschreibt. Interessant ist der Versuch einer solchen Einordnung auch deshalb, weil Schlagworte wie „selbstgesteuertes Lernen“ und „Selbstbestimmung“ in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion von großer Bedeutung sind. Künstlerischen Bildungsprozessen wohnt, durch das Fundament des künstlerischen Denkens, der Aspekt der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung quasi von Natur aus inne. Die Kunstpädagogik hat, bei aller berechtigten Zurückhaltung gegenüber modischer bildungspolitischer Paradigmen, folglich eine Art Heimvorteil, wenn es um die Entwicklung didaktischer Konzepte geht, die ein hohes Maß an freier Verfügung des Lernenden über den Lernprozess zum Ziel haben.

---

<sup>2</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1997, S. 345 ff.

<sup>3</sup> Humberto Maturana, Francisco J. Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern; München 1991, S. 127

Schon früh entstanden Ideen und Konzepte einer verstärkten Selbststeuerung beim Lernen. Von Freinet über Montessori bis Gaudig wurden solche Ideen konzipiert. Heute kursieren Konzepte, wie beispielsweise das „Haus des Lernens“<sup>4</sup>, mit denen eine Umgestaltung der Schule hin zu einem Ort gelingen soll, an dem individualisierte Lernprozesse eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Bezogen auf die aktuelle Situation von Hauptschule und Werkrealschule, die sich in einem akuten Wandlungs- und Umorientierungsprozess befinden, kann von der Kunstpädagogik durchaus ein Impuls ausgehen. Um in diesem Reformprozess wahrgenommen zu werden, müssen sich kunstpädagogische Konzepte den pädagogischen Lerntheorien stellen. Die künstlerische Bildung kann im Rahmen einer solchen Positionierung aufzeigen, auf welchem Weg künstlerisches Denken Lernen möglich macht.

## 2.2 Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik

Carl-Peter Buschkühle benutzt den Begriff der dekonstruktiven Pädagogik. Für ihn steht im Prozess dialektischen Denkens die Kritik als Haltung im Mittelpunkt. Er beschreibt ein Wechselspiel zwischen Werkkritik und Selbstkritik, welches, bezogen auf die schulische Situation, ergänzt wird durch das Wechselspiel von Sachkritik und Selbstkritik in der Kommunikation zwischen Lehrer und Lernendem. Kritik wird dabei zum Ausdruck kreativen Denkens, weil durch Kritik konstruktive Akte entstehen. Aus der Dialektik des kritischen Denkens folgert er, dass auf Grundlage kritischen Denkens, ein dekonstruktives Denken entsteht. Dekonstruktion wird somit aus pädagogischer Perspektive zur Grundlage der Reflexion der Selbsttätigkeit.<sup>5</sup>

Im Folgenden sollen die Grundzüge konstruktivistischer Lerntheorie kurz skizziert und Bezüge zum Konzept der künstlerischen Bildung verdeutlicht werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die theoretischen Ansätze von Lew S. Wygotski gelegt, da er den bekannten konstruktivistischen Ansatz Piagets durch soziale und kommunikative

---

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.pags-kuelsheim.de>:

Webpräsenz eines privaten Schulmodells, welches das Reformkonzept „Haus des Lernens“ des Schweizer Reformpädagogen Peter Frattton umsetzt. Frattton formuliert eine Pädagogik des autonomen Lernens in einer gestalteten Lernumgebung.

<sup>5</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle: Die Welt als Spiel. Band II: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen 2007, S. 193 ff.

Aspekte ergänzt. Gerade jene sprachlichen und reflektierenden Momente zeichnen das Lernen im künstlerischen Projekt aus und sind wesentlich beteiligt am Lernprozess, der im Rahmen der künstlerischen Bildung entsteht.

Um die Konsequenzen konstruktivistischer Bildung auf das pädagogische Konzept künstlerischen Denkens zu verdeutlichen, wird in der weiteren Betrachtung die konstruktivistische Didaktik in der Ausprägung Kersten Reichs im Vordergrund stehen. Carl-Peter Buschkühle verweist zwar zu Recht darauf, dass es im Bereich der künstlerischen Bildung, ähnlich wie in der Kunst, keine didaktisch-methodischen Formeln geben kann, die Allgemeingültigkeit versprechen. Dennoch muss die künstlerische Bildung in einen Kontext didaktischer Überlegungen eingebunden sein, welcher gültigen Lerntheorien gerecht wird und aufzeigt, auf welche Weise künstlerische Bildung ein Bildungsprozess ist.<sup>6</sup>

### 2.2.1 Die Ursprünge konstruktivistischer Lerntheorie

Lernen ist aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie ein konstruktiver Prozess, individuell aufbauend auf den Grundlagen der bestehenden Vorerfahrungen der Lerner. Ausschlaggebend für den Lernerfolg ist der Aspekt der eigenen Perspektive, die der Lerner bezogen auf sein eigenes Lernen einnimmt. Diese Perspektive findet ihren Ausdruck in Eigenorganisation und Eigenmotivation des Lernprozesses durch den Lernenden. Ergänzt wird diese Eigeninitiative durch den Aspekt der Reflexion, welcher die Rolle einer Fremdperspektive darstellt. Die Rolle des Lehrenden verändert sich in diesem Prozess und erlebt eine Neubewertung. Die konstruktivistische Lerntheorie beruht dabei auf Grundlagen der Erkenntnistheorie, welche eine prinzipiell konstruktive Basis des Erkennens formuliert.<sup>7</sup>

Die Erkenntnis, dass ein Lerner aus eigener Aktivität heraus seine eigene Wirklichkeit mit Hilfe eines beständigen Abgleichs konstruiert, wird von Piaget formuliert. Er verwendet dafür die Begriffe Assimilation und Akkommodation. Beide Anpassungsvorgänge führen zu einem Gleichgewichtszustand. Akkommodation bezeichnet dabei das

---

<sup>6</sup> Vgl. ebda, S. 207

<sup>7</sup> Vgl. Kersten Reich: Systematisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel 2002, S. 119

Anpassen bestehender Schemata an Wahrnehmungen. Das Innere wird somit an die sich verändernde Außenwelt angepasst. Der Gegenbegriff Assimilation beschreibt das Zuordnen einer Wahrnehmung an das bestehende innere System. Die Assimilation stellt also die kognitive Integration von Sinneswahrnehmungen dar, während die Akkommodation die Differenzierung dieser Sinneswahrnehmungen beschreibt. Beide Prozesse sind stufenlos miteinander verbunden und bilden die Grundlage für die Differenzierung eines Modells der Umwelt, welches die Grundlage für das Weltbild des Kindes und auch des Erwachsenen bildet.<sup>8 9</sup>

Einen sozialen Konstruktivismus formulierte Lew Wygotski. Er wird deshalb häufig als Antipode Piagets betrachtet, obwohl wesentliche Teile seiner Arbeit auf den Theorien Piagets aufbauen. Wygotski stellt die Interaktion zwischen Lernendem und Lehrenden in den Mittelpunkt und begreift menschliches Wissen als vollständig sozial konstruiertes Wissen. Zentrale Annahme Wygotskis ist, dass psychische Prozesse einen sozialen Ursprung haben: „Jede psychische Funktion war zunächst eine äußere, weil sie eine soziale war, bevor sie zu einer inneren, einer im eigentlichen Sinne psychischen Funktion wurde; sie war vorher eine soziale Beziehung zweier Menschen.“<sup>10</sup>

Wygotski definiert psychische Entwicklung als einen Vermittlungsvorgang, der in erster Linie durch Sprache und andere Formen sozialer Symbolik getragen wird. Interessant aus kunstpädagogischer Sicht ist, dass Wygotski auch Kunstwerke zu diesen sozialen Mitteln zählt, mit Hilfe derer psychische Vermittlung vom Menschen konstruiert wird. Peter Keiler weist darauf hin, dass Wygotski in späteren Schriften den Begriff der sozialen Mittel durch den erweiterten Begriff „kulturelle Hilfsmittel“ ersetzt.<sup>11</sup> Als Interiorisation bezeichnet er dabei den Prozess der Entwicklung höherer psychischer Funktionen. Das Bewusstsein des Menschen entsteht aus dieser Perspektive zuerst auf sozialer und dann auf psychischer Ebene. Dies geschieht unter kultureller Vermittlung, vor allem und fundamental durch den Aspekt der Kommunikation.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Torsten Steinhoff: Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen 2007, S. 135 ff.

<sup>9</sup> Vgl. Jean Piaget: Das Weltbild des Kindes. München 1978

<sup>10</sup> Lew S. Wygotski: Die Psychischen Systeme. Köln 1985, S. 328

<sup>11</sup> Peter Keiler: Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie. Weinheim und Basel 2002, S. 213

<sup>12</sup> Vgl. Holger Brandes: Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute. Dresden 2005, S. 113

Bei der Entwicklung des Kindes stellen Lerner und Umwelt eine Prozesseinheit dar. Für Wygotski findet durch Interaktion ein Austausch auf intermentaler Ebene statt, der vom Lerner verinnerlicht, d. h. in seiner intramentalenen Ebene integriert wird. Patricia Miller fasst dies zusammen, indem sie den Vorgang vom Externen zum Internen als ein Denken beschreibt, welches im Rahmen eines dualen Systems immer sozial- und kulturreflektierend ist. Die theoretische Trennung von Kind und Umwelt wird somit im Rahmen dieses Konzepts überwunden.<sup>13</sup>

Wygotski beschreibt in dem Artikel „Mind In Society“<sup>14</sup> die Idee einer Zone der proximalen Entwicklung. Als solche beschreibt er die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes und der nächst höheren Ebene. Ein Kind, das sich durch diese Phase bewegt, interagiert mit sich selbst und lernt, sich selbst solche Fragen zu stellen, die ihm bisher vom Interaktionspartner gestellt wurden. Intermentale Interaktion wird folglich zu einer intramentalen Problemlösestrategie. Wygotski unterscheidet in diesem Zusammenhang ein kommunikatives und ein egozentrisches Sprechen. Beide entstehen unabhängig voneinander und durchdringen sich. Sprache ist nach Wygotski das wichtigste psychische Werkzeug des Menschen. Die psychischen Werkzeuge (neben der Sprache sind dies auch Zahlensysteme oder Schemata) verändern die innere Struktur des Menschen und erschaffen Denken. Damit gelangt man wieder zu einer der zentralen Aussagen Wygotskis, die besagt, dass der Mensch sich selbst durch sein Handeln erschafft und dieses Handeln von außen durch die psychischen Werkzeuge bestimmt wird.<sup>15</sup>

In der Praxis der künstlerischen Bildung stellt Sprache ein elementares Lernmittel dar: Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden im Werkprozess, mit dem Ziel der Schaffung eines Kunstwerkes, ist wichtigstes pädagogisches Werkzeug. In der Werkorientierung steckt der subjektive, selbstverantwortete Ausdruck einer eigenen Position, welche in einem Prozess der Selbstwahrnehmung und Reflexion entsteht. Dieser Prozess der Selbstwahrnehmung ist vorstellbar als innere Kommunikation des Gestaltenden. Daraus ableitend definiert sich die Rolle des Kunstlehrers nicht als

---

<sup>13</sup> Vgl. Patricia Miller: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg 1993, S. 353

<sup>14</sup> Lew S. Wygotski: Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge 1978

<sup>15</sup> Vgl. Patricia Miller (1993): S. 356

Wissensvermittler, sondern als Prozessbegleiter, der Impulse gibt und den gemeinsamen Lernprozess anstößt und dazu vor allem sprachliche Mittel nutzt.

Carl-Peter Buschkühle verweist auf den biologischen Erklärungsansatz menschlicher Entwicklung von Humberto Maturana und Drauzio Varela und erweitert ihn auf die polare Grundverfassung menschlicher Kreativität. Der menschliche Organismus versucht als autopoietisches System, einen permanenten Ausgleich zwischen Individuum und Welt zu gewährleisten. Sprache verbindet dabei das Verhältnis des Individuums zur Welt und stellt das Hauptkonstruktionsmittel des Menschen bei der Gestaltung seines „Weltbildeapparates“ dar. Buschkühle fasst diesen Prozess der Autopoiesis des Individuums als fortwährende Transformation in der Auseinandersetzung mit der sprachlich verfassten Welt zusammen. Der sprachliche Aspekt steht also auch hier im Vordergrund des Lernprozesses, wobei klar sein muss, dass Sprache in diesem Zusammenhang nicht als Wortsprache verstanden werden darf.<sup>16</sup>

### 2.2.2 Die konstruktivistische Didaktik: Dekonstruktion und künstlerisches Denken

Der künstlerische Lernprozess verläuft, wie eingangs formuliert, zwischen den Polen der Recherche, der Konstruktion und der Transformation. Aus Gestaltungstätigkeiten entstehen Fragen und Widersprüche. Experimente und Untersuchungen erbringen neue Einsichten, Reflexionsphasen stellen Beziehungen her und weisen den Weg zu neuen Gestaltungsaufgaben.

Als zentrales Instrument künstlerischen Denkens im Lernprozess sieht Carl-Peter Buschkühle die Kritik. Kritik erscheint als wesentliches Merkmal dialektischen Denkens und äußert sich wiederum in verschiedenen dialektischen Verhältnissen. Zum einen, so beschreibt Buschkühle, gibt es das Verhältnis von Werkkritik und Selbstkritik der Kunstschaffenden. Dieses wird im schulischen Prozess ergänzt durch das kommunikativ vermittelte Verhältnis von Sachkritik und Selbstkritik zwischen Lernendem und Lehrendem. Kritik ist somit im Rahmen eines Lernprozesses als kreatives Denken zu

---

<sup>16</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 184

interpretieren und zu kultivieren. Laut Buschkühle beinhaltet Kritik immer sowohl eine destruktive als auch konstruktive Komponente. Mit Verweis auf Untersuchungen von Pierangelo Maset<sup>17</sup> ist kritisches Denken als dekonstruktives Denken beschreibbar. Pädagogische Dekonstruktion vergleicht Buschkühle mit Verstörung, die in ihrer Irritation den Schüler zur Reflexion und Selbstkritik führt, mit dem Ziel der Herausbildung eines selbstbewussten und zur Selbstbestimmung fähigen Menschen.<sup>18</sup>

Mit dem Begriff der Dekonstruktion stellt Buschkühle einen Bezug zum Entwurf einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, wie sie Kersten Reich formuliert, her. Die Konzentration auf den Begriff der Dekonstruktion begründet Buschkühle mit der Eigenart des künstlerischen Bildungsprozesses. Dekonstruktion scheint Grundprinzip sowohl künstlerischer Produktion als auch künstlerischer Rezeption zu sein. Carl-Peter Buschkühle verweist darauf, dass die Wahrnehmung von Kunst zu Brüchen in der Wahrnehmung führen kann, da sie Gewohnheiten in Frage stellt und Vertrautes in neue Kontexte setzt. Konsequenterweise kann dies zur Erkenntnis führen, dass Deutungsprozesse innerhalb der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zu einer Unabschließbarkeit gelangen. In der künstlerischen Produktion, kommt dieser destruktive Charakter im Idealfall noch deutlicher zum Tragen: Künstlerische Gestaltungsarbeit eröffnet Differenzen, welche Vorstellungen und Absichten des Kunstproduzenten permanent in Frage stellen und zur Neuausrichtung verpflichten. Buschkühle formuliert dies als Konflikt des Künstlers zwischen den Polen Selbstbehauptung und Selbstrevision.<sup>19</sup>

Aus dieser primär künstlerischen Perspektive macht die Einschränkung des konstruktivistischen Modells von Kersten Reich auf den Aspekt der Dekonstruktion Sinn. Trifft Kunstpädagogik jedoch auf ein schulisches Umfeld, in dem der künstlerische Bildungsprozess stark eingebunden in sozialpädagogische Bezüge ist, ist es interessant und wichtig, die konstruktivistische Sicht von Lernprozessen in ihrer gesamten Breite nach ergänzenden Denkmustern und Strukturmerkmalen zu betrachten.

---

<sup>17</sup> Carl-Peter Buschkühle verweist auf: Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995

<sup>18</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 193-194

<sup>19</sup> Vgl. ebda., S. 195

## 2.3 Konstruktives Lernen: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion

Ausgehend von der Grundannahme, dass ein ganzheitliches und geschlossenes Weltbild überholt ist, formuliert die konstruktive Pädagogik, dass das menschliche Erkennen konstruktiv ist und folgert daraus, dass drei Denk- und Handlungsweisen pädagogisch von Bedeutung sind: Die Konstruktion, die Rekonstruktion und die bereits kurz skizzierte Dekonstruktion. Carl-Peter Buschkühle bezieht vor allem den Aspekt der Dekonstruktion auf das künstlerisch geleitete Lernen, da künstlerische Denk- und Gestaltungsprozesse vor allem von verschiedenen Aspekten der Kritik abhängig sind. Er bezieht sich dabei auf die Feststellung Adornos, die besagt, dass der nichtidentische Charakter der Kunst nur über Kritik erfassbar und Kritik überhaupt als zentrale Haltung des dialektischen Denkens anzusehen ist. Buschkühle sieht Kritik als Ausdruck kreativen Denkens und benennt Erschütterung, Leid und Chaos als eigentliche Auslöser kreativer Gestaltungsakte. Gleichwohl betont er die dialektische Konzeption des kritischen Denkens, da in ihr sowohl destruktive als auch kreative Strukturen ineinandergreifen. Auslöser für kreative Prozesse stellt die Dekonstruktion dar, welche in der Lage ist, etablierte Strukturen zu erschüttern und dadurch Grundlagen und Freiräume für konstruktive und kreative Akte zu schaffen. Mit dem Begriff der „pädagogischen Dekonstruktion“<sup>20</sup> bezeichnet Buschkühle in diesem Zusammenhang einen der sensibelsten Momente im bildungsinitiierten Gestaltungsprozess: Kritik am Werk der Lernenden sollte Ausgangspunkt für Reflexion und Selbstkritik sein, woraus infolgedessen durch den Entwicklungsprozess des Lernenden aus ihm ein selbstbewusstes und selbstverantwortlich entscheidendes Individuum wird.<sup>21</sup>

Kersten Reich betont wiederum einen Dreiklang des Erfindens, Entdeckens und Enttarnens, ohne den aus seiner Sicht keine Pädagogik möglich ist, obwohl im Rahmen pädagogischer Prozesse einzelne Perspektiven durch Schwerpunktverlagerungen in den Vordergrund rücken können. Im Detail betrachtet widersprechen sich diese Ansätze jedoch nicht, der Beziehungsaspekt rückt bei Reich zwar in den Vordergrund, während

---

<sup>20</sup> Ebda., S. 195

<sup>21</sup> Vgl. ebda., S. 195

im Kritikverständnis von Buschkühle die Beziehungsarbeit im Prozess künstlerischen Tuns selbstverständlicher Bestandteil des Lernprozesses ist.<sup>22</sup>

Das Lernen im Rahmen künstlerischer Projekte ist mehr als nur ein pädagogischer Teilprozess. Vielmehr ist es so, dass künstlerische Bildung in sich verschiedene Teilprozesse vereint. Aber abseits der produktiv-kritischen Grundhaltung sind auch das Erfinden und Entdecken bedeutsam, um einen Lernprozess beschreiben zu können. Deshalb ist es sinnvoll, an dieser Stelle das Konzept konstruktiven Lernens eingehender zu betrachten und die künstlerischen Arbeitsschritte der Recherche, Konstruktion und Transformation in ein Verhältnis zum konstruktivistischen Dreiklang von Erfinden, Entdecken und Enttarnen zu stellen und gegenseitige Anteile und Bedingungen zu hinterfragen.

## 2.4 Das Fremde im Bildungsprozess: Bedingungen pädagogischer Prozesse

Reich fasst den Aspekt der Konstruktion mit folgendem Satz zusammen: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“<sup>23</sup>. In einer konstruktivistischen Pädagogik müssen sowohl die inhaltlichen als auch die sozialen Aspekte von Unterricht konstruktivistisch ausgerichtet sein. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung sind miteinander verflochten. Reich leitet daraus Forderungen für Bildungsprozesse im konstruktivistischen Sinne ab: Entscheidend für ihn ist dabei, dass so viel Konstruktion wie möglich zugelassen wird, um eine Basis der eigenen Wirklichkeit entwickeln zu können. Interessant in diesem Zusammenhang ist der Verweis Reichs auf die Öffnung der Schule nach außen. Um konstruktiven Wissenserwerb zu ermöglichen, sollte die Künstlichkeit der Institution Schule überwunden werden. Außerschulische Realität ist für den Konstruktivismus wesentlich.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel 2002, S. 121

<sup>23</sup> Ebda., S. 119

<sup>24</sup> Vgl. ebda., S. 128

Im Rahmen der Versuche zur künstlerischen Bildung bestätigt sich diese Forderung. Es ist zur Anbahnung von Bildungsprozessen im Sinne künstlerischen Lernens nicht nur notwendig, Studentaktungen aufzubrechen, sondern in der Konsequenz zumindest zeitweise den Lernort Schule zu verlassen, um dessen Künstlichkeit zu überwinden und das Entstehen „imaginärer Konstruktionen“<sup>25</sup> zuzulassen. Das Imaginäre kommt dann zum Ausdruck, wenn Selbsttätigkeit, Entdecken und Erfinden in den Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses gelangen. Je mehr Schule gegenwärtig ist, desto schwieriger ist es, pädagogische Prozesse erfolgreich zu gestalten. Carl-Peter Buschkühle schreibt, dass die künstlerische Bildung auf die sich steigernde Selbstständigkeit der Lernenden ausgerichtet ist. Grundvoraussetzung dafür ist induktives Arbeiten, welches von konkreten Gestaltungsproblemen und lebensweltlichen Bezügen ausgeht. Dazu bedarf es des Erfahrbar-Machens eines „existentiellen Freiraumes“<sup>26</sup>, welcher wahrnehmbar wird, wenn der Kunstschaffende auf das Fremde trifft.<sup>27</sup>

Das Fremde im Bildungsprozess ist die Aufgabenstellung, die der Schüler im Gestaltungsprozess bewältigen muss und die ihn über Wahrnehmung, Gestaltung und Imagination zu einer eigenen Aussage und Stellungnahme führt. Der existenzielle Freiraum kann dabei aber eher durch Chaos entstehen als durch pädagogisch aufbereitete Lernumgebungen. Die Begegnung mit der Lebenswirklichkeit ist dabei Grundvoraussetzung.

Im Sinne Kersten Reichs rückt konsequenterweise eine Beziehungspädagogik in den Vordergrund, welche an die Stelle des Austauschs symbolischer Wissensgehalte rückt. Von außen eingebrachtes Expertenwissen darf menschliche Begegnung nicht verdrängen. Lernzielvorgaben, gerade in Zeiten einer marktgerechten Verwertbarkeitsorientierung im Hinblick auf Schulabschlüsse, dürfen pädagogische Prozesse nicht dominieren. Bildung funktioniert dann, wenn es gelingt, Nachahmung zu überwinden und Lernende dazu zu bewegen, eigene Wirklichkeiten zu konstruieren. Künstlerische Bildung ist in diesem Sinne eine Form konstruktivistischen Lernens und verdeutlicht, konsequent umgesetzt, welche Bildungswege sich eröffnen, wenn Raum für das Umwandeln von Wissen in Handlungen eröffnet wird. Die konstruktivistische

---

<sup>25</sup> Ebda., S. 128

<sup>26</sup> Ebda., S. 185

<sup>27</sup> Vgl. ebda., S. 185

Pädagogik konzentriert sich wie die künstlerische Bildung auf Konstruktion: Erfinden, Entdecken und Enttarnen. Oder als künstlerischer Lernprozess formuliert: Recherche, Konstruktion und Transformation.

Zusammenfassend betrachtet, beinhaltet die künstlerische Bildung in ihrer konsequenten Umsetzung das Potential, Bildungsprozesse in einer Weise zu verwirklichen, wie sie die konstruktivistische Pädagogik skizziert. Die Konzentration auf die Kritik als Antriebsfeder künstlerischen Schaffens ist aus der Kunst heraus begründet. Gleicht man die drei Postulate der konstruktivistischen Pädagogik eines Kersten Reich mit den Erfahrungen der Praxisversuche ab, scheint vor allem das Augenmerk auf dem Aspekt der Beziehungsarbeit zu liegen. Intensive künstlerische Prozesse im schulischen Bereich sind nur möglich, wenn Beziehungskommunikation kultiviert wird. Die konstruktivistische Pädagogik fordert zudem eine klare Abgrenzung von der Nachahmung: „Nichts aus der Wirklichkeit ist ein Heiligtum [...] solange es unseren eigenen Konstruktionen und ihren Werten und Normen nicht entspricht“<sup>28</sup>. Damit teilt sie eine der Kardinalforderungen der künstlerischen Bildung: Kunstunterricht darf nicht als Nachahmungsmarkkurs missbraucht werden.

---

<sup>28</sup> Ebda., S. 127

### 3. Bildungsideal der künstlerischen Bildung

#### 3.1 Forderungen an die künstlerische Bildung

Kunstunterricht an der Schule funktioniert auch ohne das Konzept der künstlerischen Bildung. Die in der Alltagspädagogik angewandte Kunstpädagogik erfüllt, wie an anderer Stelle schon dargelegt, unterschiedlichste Aufgaben und wird nicht selten fachfremd unterrichtet. Einfache Unterrichtskonzepte mit kurzfristigen, durchaus künstlerisch begründbaren Unterrichtszielen haben Konjunktur im Schulalltag und werden auch im Rahmen der Lehrerausbildung in der zweiten Phase so vermittelt.

Künstlerische Bildung dagegen ist ein anspruchsvolles Unterrichtskonzept, welches an alle Unterrichtsbeteiligten hohe Anforderungen stellt. Dem Lehrenden sollte künstlerisches Denken in aller Konsequenz bewusst sein. Die Lernenden müssen wiederum in ungewohntem Maße bereit sein, sich zu öffnen, die antrainierten Verhaltensweisen ihrer bisherigen schulischen Biografie abzulegen und aktiv gestaltend vertraute unterrichtliche Passivität überwinden. Künstlerische Bildung ist folglich ein Mehraufwand, der im Angesicht schulischer Alltagswirklichkeit begründet werden muss. In diesem Sinne ist es unbedingt notwendig, nach den Bildungszielen zu fragen und zu verorten, welches Bildungsideal hinter dem kunstpädagogischen Konzept der künstlerischen Bildung steckt und inwiefern es dem Bildungsverständnis eines konventionellen Rezeptbuch-Kunstunterrichts überlegen ist. Es bedarf deshalb eines Blickes auf die Umstände von Bildung heute, um den hohen Anspruch künstlerischer Bildung im Fächerkanon zu rechtfertigen. Die Frage nach dem gesellschaftlichen Umfeld von Schule gibt den Ausschlag dafür, welcher Bildungsbegriff Anwendung findet und welche Bildungsziele eine Schulform wie die Hauptschule, Werkrealschule oder Gemeinschaftsschule formuliert.

Carl-Peter Buschkühle betont, dass künstlerische Existenz kein unmittelbares Lernziel einer künstlerischen Bildung des Subjekts darstellen kann, sondern künstlerische Existenz eine Form existenzieller Kreativität bedeutet, welche als Vision oder Perspektive von Bildung verstanden werden muss. Aus dieser Vision einer auf

künstlerischer Ethik basierenden Lebensführung werden Bedingungen, Methoden und Lernziele ableitbar.<sup>29</sup>

Der hinter der künstlerischen Bildung stehende Bildungsbegriff muss folglich einerseits dem Anspruch der Kunst gerecht werden, aufgrund seiner gesellschaftlichen Einbettung und Anwendung im Bereich der Schule aber auch eine stark bildungstheoretisch ausgeprägte Pointe besitzen. Davon ausgehend wird es notwendig, in Betracht zu ziehen, welche bildungstheoretischen Modelle es gibt und auf welcher zeitdiagnostischen Rahmung sie fußen.

### 3.2 Bildungsbegriff und Kunstbegriff

Künstlerische Bildung ist ein Bildungskonzept, welches sich inhaltlich und methodisch an Kunst orientiert. Der Bezugspunkt Kunst ist dabei als ein erweiterter Kunstbegriff zu sehen. Carl-Peter Buschkühle leitet den Begriff der künstlerischen Bildung direkt vom Kunstbegriff Joseph Beuys' ab. Charakteristisch für diese Erweiterung des Künstlerischen ist die Aussage Beuys', dass jeder Mensch ein Künstler sei.<sup>30</sup>

Dieses Verständnis von Kunst, welches vermutlich häufiger falsch denn richtig interpretiert wird, ist Ausgangspunkt für ein Verständnis des Menschseins, welches die Gestaltbarkeit des Daseins als Grundbefähigung des Menschen ansieht und zu dem führt, was als Lebenskunst verstanden wird. Der „anthropologische Kunstbegriff“ von Beuys stellt folglich das Fundament dar, auf dem sich das pädagogische Konzept der künstlerischen Bildung aufbaut und von wo aus es möglich wird, Bildung vom Nützlichkeitsdenken zu befreien und Bildungsziele neu zu formulieren. Beuys stellt ein ganzheitliches Denken in das Zentrum, mittels dessen der Mensch befähigt wird, persönliche und vor allem auch gesellschaftliche Identität zu erzeugen: „Alle Fragen der Menschen können nur Fragen der Gestaltung sein, und das ist der totalisierte Kunstbegriff. Er bezieht sich auf jedermanns Möglichkeit, prinzipiell ein schöpferisches

---

<sup>29</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 72

<sup>30</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (1997): S. 71 u. 281 ff.

Wesen zu sein, und auf die Fragen des sozialen Ganzen.“<sup>31</sup> Kunstpädagogik löst sich folglich von einer formal-künstlerischen Ausrichtung und wendet sich einer menschenorientierten, sozialen Kunst zu. Diese künstlerische Bildung ist gegenwartsorientiert und richtet sich immer nach dem, was zur Existenzgestaltung des Menschen aktuell notwendig ist.

### 3.3 Zeitdiagnostik

Eine zeitdiagnostische Einordnung der künstlerischen Bildung ist notwendig, wenn man nachweisen möchte, dass es sich bei diesem Konzept um eine zeitgemäße künstlerische Bildungsform handelt, welche in der Lage ist, auf gesellschaftlich aktuell notwendige Fragen Antworten zu ermöglichen. Dazu ist es notwendig, der Frage nachzugehen, in welchem gesellschaftlichen Rahmenkonstrukt Kunstunterricht heute stattfindet. Der Blick richtet sich dabei einerseits auf den konkreten Ort Schule und andererseits auf das Gesellschaftssystem, zu dessen Wohle und Nutzen Schule Bildungsziele verfolgt. Der erste Aspekt lässt sich recht einfach beschreiben, der zweite Aspekt dagegen ist interpretativ. Umso wichtiger erscheint es deshalb, das Gesellschaftsbild zu beleuchten und daraus Konsequenzen für Anforderungen und Eigenschaften des didaktischen Konzepts abzuleiten und aufzuzeigen, in welcher Weise sich künstlerische Bildung in diesem Kontext positioniert.

#### 3.3.1 Der Gesellschaftsort: Schule, Bildung und Postmoderne

Die soziologische Zeitdiagnose versucht eine „Signatur der Zeit“ oder eine „Situation der Zeit“ zu bestimmen und ein entsprechendes kulturelles Selbstverständnis zu formulieren. Eine erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose bildet den Ausgangspunkt für Bildungs- und Erziehungsbegriffe, die im ureigenen Sinne der Pädagogik immer einen Zukunftsbezug innehaben. Versucht man in einer Zeit gesellschaftlicher Unüberschaubarkeit, wie sie die Postmoderne heute offenbart, einen pädagogischen

---

<sup>31</sup> Joseph Beuys 1975 in einem Gespräch mit Bernhard Johannes Blume und Heinz Günther Prager in: Walter Spötter (Hg.): Katalog 'documenta 6'. Kassel 1977, S. 156

Zukunftsbezug herzustellen, stößt man im Diskurs über Erziehung auf Unbestimmtheit und Widersprüchlichkeit in der aporetischen Bestimmung der pädagogischen Aufgabe. Infolgedessen entsteht die Tendenz, Bildungsziele im Hinblick auf Pragmatik zu vereinfachen. Michael Wimmer warnt in diesem Zusammenhang davor, dass auch eine Beschränkung auf pragmatische Aufgabenstimmungen auf einer „klaren Diagnose des gegenwärtig Gegebenen“ beruhen muss. Auch hier besteht wiederum das Problem, dass es heute unmöglich erscheint, „unsere Zeit auf einen Begriff zu bringen, der die Totalität aller Phänomene und ihrer Bezüge umfassen könnte“<sup>32</sup>, weil es eine „Zeit grundlegender Fraglichkeit und Ungewissheit ist“<sup>33</sup>. Wimmer verweist weiter darauf, dass die Unüberschaubarkeit der Zeit Bildungsideale beschädigt und sogar das Verständnis von Erziehung in Frage stellt. In einer Informationsgesellschaft wird sie von der Utopie einer technisch basierten und gewährleisteten Welt- und Selbstschöpfung bedrängt und möglicherweise abgelöst. Gleichzeitig brechen in der postmodernen Gesellschaft die metaphysischen und religiösen Fundamente eines Erziehungsvorbildes weg.<sup>34</sup>

In Folge dieser Argumentation ist die Erziehungswissenschaft heute mit der Frage konfrontiert, wie Bildung für ein postmodernes Individuum definiert werden soll und welche Kompetenzen in einer von Vielfalt und Unübersichtlichkeit geprägten Gesellschaft gebraucht werden, um Zukunft gestalten zu können. Sich mit dieser Fragestellung auseinanderzusetzen, ist keine Auseinandersetzung auf rein theoretischer und philosophischer Ebene, sondern berührt die Lebenswirklichkeit. Carl-Peter Buschkühle beschreibt in diesem Zusammenhang das Risiko eines Selbstverlustes, ausgelöst durch die Vervielfältigung und Widersprüchlichkeit existenziellen Wissens, was wiederum zu einem Orientierungsverlust und einem Verlust der Selbstbestimmung führen kann.<sup>35</sup>

Michael Wimmer spricht in diesem Kontext von Perspektivverschiebungen, die dazu führen, dass die Grundkoordinaten des In-der-Welt-Seins in Frage gestellt werden. Er zitiert Jacques Derrida: „Wir gehören der Zeit dieser Umwälzung an – die nichts anderes

---

<sup>32</sup> Michael Wimmer: Erziehung ohne Aufgabe. Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit. In: Jacky Beillerot, u. Christoph Wulf (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich. Münster; New York; München; Berlin 2003, S. 224

<sup>33</sup> Vgl. ebda., S. 229

<sup>34</sup> Vgl. ebda., S. 228

<sup>35</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 48

ist als eine ungeheure Erschütterung der Struktur der Erfahrung der Angehörigkeit und Zugehörigkeit selbst. Also des Eigenen, der miteinander geteilten Eigenschaften, der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft [...]“<sup>36,37</sup>

Ausgehend von dieser Zustandsbeschreibung muss die Frage gestellt werden, wie Erziehung und Bildung aussehen müssen, um einem Individuum, das auf kultureller und sozialer Ebene großen Destabilisierungen ausgesetzt ist, dabei zu helfen, urteils- und entscheidungsfähig die individuelle Existenz zu gestalten.

### 3.3.2 Perspektive der Schule: Das Ausbildungs-Ich

Wie bereits beschrieben, ist das Phänomen der postmodernen Verunsicherung kein rein philosophisches Problem, sondern ein sich ganz lebenspraktisch auf das Individuum auswirkendes Thema. Die Schule basiert auf Bildungszielen, welche im ursprünglichen Sinn dazu dienen, den Menschen im Hinblick auf das Menschsein zu prägen, beziehungsweise ihn dabei zu unterstützen, seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten sowie seine personalen und sozialen Kompetenzen zu bilden. Konkret formuliert beispielsweise das Land Baden-Württemberg als Bildungsziele im Bereich der Werkrealschule „die Begabungspotentiale der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und so zu gelingenden Bildungsbiographien beizutragen. Pädagogisches Leitprinzip ist eine durchgängige individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und eine verstärkte Berufswegeplanung in allen Klassenstufen“.

Ein solches Bildungskonzept scheint im Angesicht der Ausbildungsproblematik, die vor allem Hauptschulabsolventen besonders trifft, nachvollziehbar, aber auch in gewisser Weise hilflos. Die Konzentration auf eine Verbesserung der Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik erinnert an die Ignoranz in der Konzeption der Pisa-Studie, die den Begriff der „basalen Kulturwerkzeuge“ benutzte, um Bewältigungsstrategien gegenüber den allgemeinen gesellschaftlichen Herausforderungen zu formulieren. Infolgedessen untersuchte die Pisa-Studie Fähigkeiten in Lesen und Schreiben, in Mathematik,

---

<sup>36</sup> Jaques Derrida: Politik der Freundschaft. Frankfurt a. M. 2000, S. 119

<sup>37</sup> Vgl. Michael Wimmer (2003): S. 229

Naturwissenschaften und in sozialen Kompetenzen. Für Fächer, die nur schwer „gesicherte Lernergebnisse“ liefern, scheint in solchen Konzeptionen wenig Raum vorhanden zu sein. Das Konzept der Werkrealschule scheint ein direkter Reflex auf eine Bildungsdefinition zu sein, die sich auf ökonomische Konkurrenzfähigkeit bezieht.

Tatsächlich hat sich durch oder mit Pisa eine Art funktionaler Bildungsbegriff etabliert, der seit geraumer Zeit und bereits weit vor der Entstehung des Werkrealschulkonzeptes in Baden-Württemberg seinen Ausdruck in verschiedenen Bildungsinitiativen fand. Angefangen von Internetoffensive „Schulen ans Netz“, der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, der Verkürzung der Gymnasialschulzeit oder der Formulierung von Bildungsstandards auf nationaler und Länderebene: All dies sind Beispiele für Initiativen, die einen auf seine unmittelbare Verwertbarkeit ausgerichteten Leistungsbegriff mit sich tragen. Konzepte wie „SchuB“ in Baden-Württemberg generieren dabei ganz gezielt Bildungsinhalte aus den Bedürfnissen der Industrie, indem Personal-, Ausbildungs- und Werkstattdirektoren in Ausbildungsbetrieben unterschiedlicher Größe nach Kompetenzen und Fähigkeiten für eine erfolgreiche Ausbildung befragt werden. Es werden infolgedessen Bildungsstandards formuliert, die eine funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge formulieren. Der Inhalt spielt eine untergeordnete Rolle. Die generierten Kompetenzen sind dabei in erster Linie formale Fähigkeiten und Bereitschaften, die beherrschbar und messbar sein müssen. Kompetenzen sind dabei aber vor allem durch einen Nutzwert gekennzeichnet, weniger durch ihren Eigenwert. Der Nutzwert im Bezug auf die Ausbildung von beruflichen Fähigkeiten mag dadurch gegeben sein, aber Bildung entsteht nicht allein durch die Vermittlung von Kompetenzen.

Problematisch an der berufsorientierten Bildungskonzeption der Werkrealschule ist aber auch, dass eben jene Schüler dieser Schulform (der bisherigen Hauptschule) zur Gruppe der sogenannten „Benachteiligten“<sup>38</sup> gehören: Schulabgänger, die trotz verbesserter Ausbildungsplatzsituation vom Ausbildungsplatzangebot ausgegrenzt sind und das Vorurteil der mangelnden Ausbildungsreife mit sich tragen.<sup>39</sup> Diese

---

<sup>38</sup> Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp: Ausbildungsplatzpotentiale in Mannheim. Analyse zur Stärkung und Verbesserung der Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim. Mannheim 2009

<sup>39</sup> Als „Benachteiligte“ gelten neben Hauptschülern auch Absolventen des BVJ (Berufsvorbereitungsjahres) und Schüler mit Migrationshintergrund.

Ausgrenzung vom Ausbildungsmarkt wird auch durch geringere Schulabgängerzahlen und eine verbesserte Arbeitsmarktsituation nicht abgemildert. Das Beispiel Mannheim verdeutlicht diese Problematik: Nur 13% der Hauptschulabsolventen gehen direkt im Anschluss an die Schule in ein Ausbildungsverhältnis. Ein Drittel der Hauptschüler landet in sogenannten Übergangssystemen: Staatliche oder private Fürsorgesysteme, die einen Weg in das Duale System der Ausbildung ermöglichen sollen. Aber auch für die Absolventen dieser Übergangseinrichtungen bleibt der Weg in eine Ausbildung nicht selten verschlossen. Häufig entsteht infolgedessen förmlich eine Art Reise durch unterschiedlichste Förder- und Beschäftigungsmaßnahmen, an deren Ende wiederum Maßnahmen der Agentur für Arbeit stehen und Lebensentwürfe von Erwerbslosigkeit und Arbeitslosengeld II geprägt sind. Entspannt wird die Situation der Hauptschüler nur dadurch, dass gut die Hälfte der Hauptschulabsolventen weiterführende Schulen besuchen und damit zunächst versorgt sind und zumindest nicht mehr als Hauptschüler oder Ausbildungsplatzbewerber in den entsprechenden Statistiken geführt werden.<sup>40 41</sup>

Interessant ist, aus welchen Gründen Jugendliche zu Benachteiligten im Ausbildungsbereich werden. So ergab eine Studie in Mannheim, dass Ausbildungsbetriebe bei Schulabgängern vor allem soziale Kompetenzen vermissen. Eine Verbesserung der elementaren Grundkenntnisse in Deutsch und Mathematik erscheint den Ausbildern weniger wichtig als Tugenden wie Pünktlichkeit, Motivation, Zuverlässigkeit und korrektes Benehmen.<sup>42</sup> Dies ist ein Umstand, der viele Hauptschulabgänger bereits im Vorstellungsgespräch aus dem Bewerbungsverfahren ausscheiden lässt. Die schulischen Leistungen, die vom Werkrealschulkonzept in Baden-Württemberg als Lösung der Ausbildungsproblematik propagiert werden, nehmen laut der Studie aus Sicht der Ausbildungsbetriebe nur einen hinteren Platz im Forderungskatalog ein.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Vgl. Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp (2009): S. 4

<sup>41</sup> Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit verweist darauf, dass seit Ende der 1990er-Jahre der Bestand der erfolglos gebliebenen Altbewerber/innen stetig anwächst.

Vgl. Joachim G. Ulrich, Elisabeth Krekel: Der Aufschwung auf dem Ausbildungsmarkt schreitet voran, an vielen Lehrstellenbewerbern in Großstädten geht er jedoch vorbei. Die Eckdaten der Vermittlungsbilanz 2007. Online im Internet 2007

<sup>42</sup> Vgl. ebda., S. 11

<sup>43</sup> In der vorliegenden Studie bemängeln die Ausbildungsbetriebe durchaus die mangelhaften Grundkenntnisse der Auszubildenden. Im Anforderungskatalog scheinen sie ihre Erwartungen aber zurückzustufen.

Der Vorzug, den Realschüler in der Konkurrenzsituation mit Hauptschülern haben, lässt sich nicht ausschließlich durch mangelnde schulische Grundbildung erklären.<sup>44</sup> Stattdessen stellt der schlechte Ruf der Hauptschule im Hinblick auf soziale Kompetenzen und soziale Verträglichkeit den größten Hemmschuh für die Ausbildungsbewerber dar. „Viele aus der Hauptschule kommende Bewerber/innen sind mit milieu- und verhaltensbezogenen Vorurteilen konfrontiert, die nur schwer auszuräumen sind.“<sup>45</sup>

Die Entscheidung, Schulbildung als Berufsvorbereitung zu definieren, ist nachvollziehbar, da die Schüler der Hauptschule bzw. der Werkrealschule seit langer Zeit zu den Schulabgängern gehören, welche die größten Probleme im Übergang zur Ausbildung haben. Erkennbar ist in dieser Entscheidung aber auch die beschriebene Verunsicherung, in einer Zeit großer Destabilisierung Bildungs- und Erziehungsziele zu formulieren. Problematisch an dieser Ausrichtung hin zur Berufsvorqualifikation ist die entstehende Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt. Sie führt dazu, dass das Bildungskonzept dieser Schulform nur so lange erfolgreich ist, wie es ein möglichst funktionierender und gesunder Arbeitsmarkt zulässt. Wirtschaftliche Krisen werden auf diese Weise sehr schnell zu einer Bildungskrise. Viel dramatischer sind dann die Folgen auf Seiten der Lernenden, da eine Wirtschaftskrise hier leicht zur Lebenskrise wird, weil die „Förderung der für die Ausbildungsreife erforderlichen überfachlichen Kompetenzen in den Blick“<sup>46</sup> genommen wurde und im Leben nach der Schule eine Ausbildung in weite Ferne rückt.

Die Definition von Schulbildung als Berufsvorbereitung beinhaltet neben der beschriebenen Gefahr wirtschaftlicher Abhängigkeit einen weiteren bedenklichen Aspekt. Sie impliziert ein Verständnis von Bildung, welches den Menschen in seiner biographischen Lebensplanung einer Verwertbarkeit unterwirft. Das ganzheitliche Verständnis von Bildung wird auf diese Weise eingeschränkt, gleichzeitig wird suggeriert, dass die Vorbereitung auf eine lineare Lebensplanung, ausgerichtet an der Berufswahl, in Zeiten der ökonomischen Globalisierung ein Erfolg versprechendes

---

Vgl. Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp (2009): S. 11

<sup>44</sup> Die Studie verweist darauf, dass nur ein Viertel der Ausbildungsplätze mit Hauptschulabsolventen besetzt ist, während gleichzeitig Hauptschüler die Hälfte der Bewerber um einen Ausbildungsplatz bilden. Vgl. Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp (2009): S. 12

<sup>45</sup> Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp (2009): S. 12

<sup>46</sup> Ebda. S. 12

Konzept ist. Dies steht wiederum im Gegensatz zur zeitdiagnostischen Einschätzung, dass der postmoderne Mensch in Zeiten der Verunsicherung kaum auf vorgegebene, traditionelle Strukturen bauen kann, sondern zur Positionierung in der Gesellschaft eher geistige Flexibilität und räumliche Mobilität benötigt. Sinnvoll wäre es also, der Frage nachzugehen, auf welchem Wege man das Ausbildungsreife-Ich durch ein Universelles-Ich ersetzen kann, welches im Sinne einer neu-humanistischen Definition von Bildung definiert wird.

Der Philosoph Dieter Sturma bezeichnet das Recht auf Bildung als Menschenrecht, das essenziell für Menschenwürde und für die Entwicklung eines Menschen zum Status als „Person“<sup>47</sup> ist. Sturma betont, dass Menschen spezifische Eigenschaften erwerben müssen, die sie befähigen, an der besonderen kulturellen Lebensform des Menschseins teilzunehmen. Er nennt neben der Sprache die Vernunft, die menschliche Emotivität und Moralität als Grundlagen eines personalen Lebens.<sup>48</sup>

Es erscheint wichtig, diesem Menschenrecht umfassend zu begegnen, was mit einer Beschränkung auf das Erlernen von Kompetenzen als Bildungsziel kaum möglich ist. Dieter Sturma fasst dies wie folgt zusammen: „Weil die Grundbefähigung zum personalen Leben sich nur im Kontext der kulturellen Lebensform entwickeln kann, sind im sozialen Raum Bedingungen zu gewährleisten, die die Entfaltung der epistemischen, moralischen und ästhetischen Potentiale erlauben.“<sup>49</sup>

### 3.3.3 Orientierungswissen und Flexibilität

Der Philosoph Jürgen Mittelstraß beklagt, dass Diskussionen über Bildungsinhalte und Bildungsideale häufig den Charakter von Sonntagsreden haben und infolgedessen eher folgenlos bleiben, während der Alltag der Bildung, im Sinne einer Vermittlung von nützlichen Fähigkeiten, eher als Ausbildung verstanden wird. Er sieht in diesem

---

<sup>47</sup> „Die Grundbefähigung zu einer kulturellen Lebensform ist Personen als Potential mit ihrer menschlichen Natur in dem Sinne gegeben, dass sie für Bildungsprozesse empfänglich sind. Diese Potentiale können aber nur unter der Bedingung einer erfolgreichen Sozialisation und Bildung eingelöst werden.“

Dieter Sturma: Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn 1997, S. 22

<sup>48</sup> Vgl. Dieter Sturma (1997)

<sup>49</sup> Ebd., S. 27

Missverhältnis die Gefahr eines Verlusts der Bildung, deren Bildungsideal er folgendermaßen definiert: „Bildungsideale [...] sind geklärte und die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibende, nicht behindernde Orientierungen“<sup>50</sup>. Der Begriff der Orientierungen ist in seiner Auslegung des Bildungsbegriffes von entscheidender Bedeutung, da er in der modernen Wissensgesellschaft eine Orientierungslosigkeit als wichtiges Merkmal ausmacht, welche durch die reine Vermehrung von Wissensbeständen, bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust der Bildung, ausgelöst wird. Wissensbestände werden in einer solchen Gesellschaftsordnung zu Spezialwissensbeständen, welche von Experten nutzbar sind. Darüber hinaus geht die Einheit des Wissens jedoch verloren, da die durch Bildung vermittelte Orientierungskompetenz fehlt. Infolgedessen unterscheidet Mittelstraß die Begriffe Verfügungswissen und Orientierungswissen. Er führt damit fort, was Ludwig Wittgenstein folgendermaßen formulierte: „Wir spüren, dass selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“<sup>51</sup>.

Über die überaus wichtigen Fortschritte in Technik und Wissenschaft hinaus braucht das Individuum ein menschliches Maß, welches in gewisser Weise gleichsetzbar ist mit dem alten Begriff der Weisheit. Bildung wird in dieser Sichtweise zu einem Orientierungspunkt, der garantieren soll, dass die Mittel- und Ressourcenverwertung der Qualitätsverbesserung der menschlichen Existenz dient.

„Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele“<sup>52</sup>. Bildung und Orientierung gehören in diesem Verständnis somit strukturell zusammen. Mittelstraß folgert daraus, dass es gilt, ein humanistisches Bildungsideal in aktueller Form zu gestalten, welches die Trennung von privatem, gesellschaftlichem und konsumierendem

---

<sup>50</sup> Jürgen Mittelstraß: Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft. In: Gunnar Roters, Oliver Turecek, Walter Klinge (Hg.): eLearning. Trends und Entwicklungen. Schriftenreihe der Baden-Badener Sommerakademie. Berlin 2004, S. 9

<sup>51</sup> Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a. M. 1980, S. 52

<sup>52</sup> Jürgen Mittelstraß: Bildung und ethische Maße. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Berlin 2002, S. 164

Ich überwindet. Die Beschleunigung und Vielfältigkeit der postmodernen Gesellschaft kann aus dieser Perspektive zur Chance werden.<sup>53</sup>

Die Pädagogen Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei verschiedene Herangehensweisen an Unbekanntes: Die Subsumtion unter eigene Schemata und das Prinzip der Tentativität, welche die Voraussetzung für Flexibilität darstellt und eine explorative und spielerische Haltung gegenüber der Unbestimmtheit beschreibt. Tentativität bedeutet folglich ein Ausgehen vom Einzelfall und davon ausgehend das Suchen und Erfinden von entsprechenden Kategorien und Regeln. In der Nachschau der durchgeführten künstlerischen Projekte fällt auf, dass für ein gelingendes künstlerisches Arbeiten mit Schülern vor allem ein Sich-Einlassen auf Unbekanntes und Flexibilität notwendig sind und die Grundvoraussetzung darstellen, sich auf künstlerischem Weg mit einem Problem oder einem Thema auseinanderzusetzen. Nach Jörissen und Marotzki wird eine solche Unbestimmtheit im Umgang mit Unbekanntem zur Grundvoraussetzung von Bildung auf Basis eines Fakten- und Orientierungswissens. Marotzki greift dabei den Begriff des Orientierungswissens von Mittelstraß auf und definiert das Sich-Einlassen auf Unbekanntes als eigentlichen Bildungsprozess. Auf Grundlage einer sich permanent verändernden Welt entsteht die Notwendigkeit und Chance, das Selbst- und Weltbild zu flexibilisieren. Mithin schwingt darin die Andeutung einer positiven Sicht der Postmoderne.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. ebda., S. 9-11

<sup>54</sup> Vgl. Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki: Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn 2009, S. 19-23

## 4. Die Antwort der künstlerischen Bildung

Die Chance, den Verlust von Orientierung und Sicherheit innerhalb der postmodernen „Multioptionsgesellschaft“<sup>55</sup> als Ausgangspunkt für die prinzipielle Neuausrichtung eines Bildungsverständnisses zu nutzen, formuliert Carl-Peter Buschkühle. Er betrachtet das Konzept der künstlerischen Bildung als Gegenentwurf zum allgemeinen Wehklagen über den Verlust des Subjekts in der postmodernen Gesellschaft. So bietet aus seiner Sicht beispielsweise die postmoderne Unübersichtlichkeit dem Menschen die Chance, neue Räume für Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen, und auch die beklagte gesellschaftliche Beliebigkeit kann durchaus positiv als „Vielfalt der Wahlmöglichkeiten“<sup>56</sup> betrachtet werden. Die Forderung nach Orientierung oder Orientierungswissen, wie sie Mittelstraß formuliert, findet ihre künstlerisch begründete Antwort, indem die Theorien der künstlerischen Existenz die Fähigkeit des Menschen betonen, selbstbestimmt und gestaltungsfähig zu sein. Darin findet sich eine Überlebensstrategie, welche das Individuum in die Lage versetzt, Urteile zu fällen und Entscheidungen zu treffen, obwohl es sich in einer gesellschaftlich und kulturell unübersichtlichen Zeit bewegt.<sup>57</sup>

Wie schon beschrieben, betont Winfried Marotzki in seiner Definition von Orientierungswissen die Bedeutung von Flexibilität und Tentativität des Subjekts als Grundlage eines postmodernen Bildungsprozesses. Die künstlerische Bildung stellt sich dabei der Frage, durch welche Strategien Orientierung in Form von Bildung funktioniert. Sie greift dabei auf das Verständnis einer künstlerischen Ausrichtung der Existenz zurück. Eben jene künstlerische Existenz stellt den geforderten Orientierungsrahmen dar, von dem ausgehend die Bildungsziele definierbar werden. Carl-Peter Buschkühle charakterisiert die künstlerische Existenz anhand dreier Themen: Der Kohärenz des Selbst, wie sie Wilhelm Schmid im Rahmen seiner Philosophie der Lebenskunst beschreibt, der spielerischen Erzählung und der künstlerischen Transformation<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Peter Groß: Pop-Soziologie? Zeitdiagnostik in der Multioptionsgesellschaft. In: Manfred Priesching (Hg.): Modelle der Gegenwartsgesellschaft. Wien 2003, S. 43 ff.

<sup>56</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 49

<sup>57</sup> Ebda., S. 48-49

<sup>58</sup> Vgl. Wilhelm Schmid: Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Frankfurt a. M. 1991, S. 381 ff.

## 4.1 Identitätsbildungen

Das Streben nach künstlerischer Existenz beinhaltet zwangsläufig die Frage nach der Identität und besonders die Frage nach einer Identität in Zeiten gesellschaftlichen und kulturellen Wandels. Wie dargestellt, macht Schule es sich zum Teil sehr einfach, die Frage nach der Identität zu beantworten: Identität wird über beruflichen Erfolg und über ihre Verwertbarkeit hinsichtlich einer materiellen Absicherung von Lebensläufen definiert. In dieser Sicht der menschlichen Identität steckt der Glaube daran, dass eine Identität eine verlässliche und weitgehend berechenbare Größe ist.

Douglas Kellner unterscheidet die Begriffe Identität und Konstruierbarkeit von Identität, wobei er letzteres als ein Produkt der Moderne bezeichnet. Er verdeutlicht dies, indem er darauf verweist, dass noch in der Vormoderne Identität sehr stark in einen traditionellen Kontext eingebunden war. Religion, Tradition oder Mythen waren verantwortlich für das Festlegen von Identitäten und infolgedessen war Identität nie Gegenstand von Reflexionen oder Diskussionen.<sup>59</sup>

Im Folgenden soll kurz aufgezeigt werden, inwiefern soziale Schicht und kulturelles Kapital sich auf die Konstruktion von Identität im Jugendalter auswirken, da dies besonders im Hinblick auf die kunstpädagogische Identitätsarbeit im Umfeld eines sozialen Brennpunkts von Bedeutung ist.

### 4.1.1 Individualisierungsthese und Jugend

Wolfgang Kraus umschreibt spätmoderne Identitätsentwicklung mit dem Begriff der „Patchwork-Identität“ und zielt dabei besonders auf den Bereich identitätsentwickelnder junger Erwachsener, vor dem Hintergrund, dass Identitätsprojekte heute durch Unabgeschlossenheit gekennzeichnet sind. Als entscheidende Einflussgrößen einer Umbrucherfahrung benennt Kraus unter anderem die Destandardisierung der Jugendphase, die Zunahme von selbstreflexiven

---

<sup>59</sup> Vgl. Douglas Kellner: Popular culture and the construction of postmodern identities. In: Scott Lash u. John Friedman (Hg.): Modernity & identity. Oxford 1992, S. 141

Identitätsentwürfen und den Aspekt des „disembedding“<sup>60</sup>. Damit bezeichnet er eine Form gesellschaftlicher Herauslösung oder Entwurzelung, deren Auslöser beispielsweise Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit oder ein Migrationshintergrund sein können. Individuelle und kollektive Lebensmuster werden in der spätmodernen Gesellschaft entgrenzt, Lebensformen pluralisiert, Geschlechterrollen verändert und in Frage gestellt und Sinnsuche individualisiert.<sup>61</sup>

Infolgedessen, dass soziale Zugehörigkeit nicht mehr identitätsstiftend ist, verlagert sich der Konstruktionsprozess von Identität in einzelne Lebenswelten, gleichbedeutend mit einer Individualisierung dieses Prozesses. Der Begriff der Individualisierung hat in der Soziologie eine lange Tradition und findet sich bei Durkheim, Weber und Simmel, vor allem aber bei Ulrich Beck. Dessen Individualisierungstheorie ist mit dem Konzept der drei Dimensionen von Individualisierung populär und weit verbreitet. Bezogen auf die Identitätsbildung wird das Subjekt im Rahmen eines Bedeutungsverlustes gesellschaftlicher Sozialformen, wie beispielsweise der Familie, der Schicht, der Klasse oder der Geschlechterrollen, gezwungenermaßen zum Konstrukteur seiner Identität. Im Rahmen seiner Theorie formuliert Beck auch den Begriff der Risikogesellschaft, mit dem er das Nebeneinander von Chancen und Risiken einer Individualisierung als Folge der Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft kennzeichnet. Eine der prägnanten Gefahren nach Beck ist in diesem Sinne die Arbeitslosigkeit: „Der Schlüssel der Lebenssicherung liegt im Arbeitsmarkt. Arbeitsmarkttauglichkeit erzwingt Bildung. Wem das eine oder andere vorenthalten wird, der steht gesellschaftlich vor dem materiellen Nichts“<sup>62, 63</sup>.

Wolfgang Kraus, der der Frage nachgeht, wie ein Subjekt Zukunft gestaltet, wenn der „feste Stand abhanden gekommen ist“<sup>64</sup>, greift den Aspekt der Ausbildung bei Jugendlichen auf und stellt ihn in einen Zusammenhang mit der Identitätskonstruktion. Im Rahmen einer empirischen Studie geht er unter anderem der Frage nach, wie

---

<sup>60</sup> Vgl. Anthony Giddens: Consequences of modernity. Cambridge 1990

<sup>61</sup> Vgl. Wolfgang Kraus: Making Identity Talk. On Qualitative Methods in a Longitudinal Study. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, North America, 2000 (b)

<sup>62</sup> Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Der Weg in eine neue Moderne. Frankfurt a. M. 1986, S. 214

<sup>63</sup> Vgl. ebda.

<sup>64</sup> Wolfgang Kraus: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne (2. Auflage). Herbolzheim 1996, S. 4

Identitätsprojekte heute erzählt werden und in welcher Weise in diesen Erzählungen Erfahrungen der sozialen Entwurzelung wahrnehmbar sind, beziehungsweise ob und in welcher Form darin Individualisierungsprozesse sichtbar werden. Er sieht unter anderem bestätigt, dass die sogenannte Berufseinmündungsphase einen Umbruch darstellt, der großen Einfluss auf die Identitätsbildung hat, auch wenn dies von den interviewten Jugendlichen nicht unbedingt so wahrgenommen wird. Interessant ist auch die Erkenntnis, dass die Befragten sich zum Teil nicht als aktive Gestalter ihres Lebens wahrnehmen, sondern ihr Leben als Abfolge von Zufällen betrachten und sich dadurch den Anforderungen der Identitätsbildung entziehen. Als weitere problematische Strategien zur Herstellung von Kohärenz sieht er eine Art reflexiven Fundamentalismus, der Identität über Nationalismen und Ideologien sucht, sowie den Versuch, Identität als Fertigpaket über den Bereich Konsum und Markenwelt zu beziehen.<sup>65</sup>

Für die künstlerische Bildung an einer Hauptschule/Werkrealschule ist dies bedeutsam, weil sich hieraus für sie eine weitere Legitimation als Lernprinzip ableiten lässt. Die Erkenntnis von Wolfgang Kraus ist im Schulalltag deutlich wahrnehmbar. Gerade die schwachen Schüler mit einer weitestgehend erfolglosen oder von vielen Brüchen gekennzeichneten Schulkarriere nähern sich weitgehend unreflektiert dem Ende ihres Schülerdaseins. Die Entscheidung einer Berufswahl spielt sich häufig sehr kurzfristig ab und birgt nicht selten den Eindruck von Zufälligkeit. Dies ist verwunderlich, weil gerade in dieser Schulform in Baden-Württemberg sehr engagiert Unterstützungsmaßnahmen laufen und die Schüler bereits ab der sechsten Klasse in eine Auseinandersetzung mit der Berufswelt treten. Tatsächlich scheint es also der Schule nicht zu gelingen, die Frage nach einem Ausbildungsplatz und der nach einer Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Identität ausreichend zu verknüpfen. Ausbildungsreife als Bildungsziel der Hauptschule/Werkrealschule lässt sich folglich im Umkehrschluss durchaus mit künstlerischen Bildungsidealen verbinden, da diese sich intensiv mit der Frage nach Identität beschäftigt und Techniken der künstlerischen Identitätsgestaltung anwendet. Eine Abwertung des Faches Kunst als spielerisches und unbedeutendes Nebenfach ist infolgedessen gerade im Bereich einer allgemeinbildenden Schule der mittleren

---

<sup>65</sup> Vgl. Wolfgang Kraus: Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie [33 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 15, Online im Internet 2000 (c)

Bildung<sup>66</sup> unangemessen. Sicherlich darf künstlerische Bildung nicht instrumentalisiert werden, sinnvoll erscheint es aber, Kompetenzen des Faches in fächerübergreifenden Kontexten zu betonen.

#### 4.1.2 Identität und die Bedeutung der sozialen Herkunft

Einen Zusammenhang von individueller Identitätskonstruktion und sozialer Schicht zeigt Wolfgang Kraus in seiner Untersuchung ebenfalls auf. Er verweist auf die Typisierung der Identitätsidee, anhand derer Peter Wagner die epochalen Konstruktionen von Identität in der Moderne in Abhängigkeit von sozialem und kulturellem Kapital stellt. Anhand dreier Kriterien verdeutlicht Wagner, von was die Qualität der Auseinandersetzung mit der Idee der Identität abhängig ist: Die „soziale Durchdringung“<sup>67</sup> beschreibt, in welchem Maß gesellschaftliche Schichten an der Identitätsdebatte beteiligt sind. Er verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit der Identität bis weit in das 20. Jahrhundert eine bürgerlich-elitäre Auseinandersetzung war, an der die breite Masse der Bevölkerung nicht beteiligt wurde. Dies war der Fall, weil beispielsweise der Zugang zur Bildung eingeschränkt oder bestimmte soziale Schichten von der Diskussion abgeschottet wurden. Ein weiteres Kriterium bezeichnet Wagner als „Wahl“<sup>68</sup>: So ist die Frage nach der Umsetzung von Wahlmöglichkeiten einer Identität abhängig von der realen Praxis des Selbst. Er veranschaulicht damit, dass das alleinige Wissen von der Möglichkeit einer Identitätskonstruktion noch kein Garant für die Umsetzbarkeit einer gewählten Identitätsidee ist. Die Wahl ist trotz Chancengleichheit in der modernen Gesellschaft abhängig von Schulbildung oder Tradition. Das dritte Kriterium nach Wagner stellt die „Stabilität“<sup>69</sup> dar, mit der sich ein Individuum für eine Identität entscheidet. Wolfgang Kraus betont, dass in einer krisenhaften Spätmoderne, biographische Entwürfe in ihrer zeitlichen Gültigkeit eingeschränkt und Zukunft nicht mehr im gleichen Maße wie in der Moderne verlässlich planbar sind und folglich durch eine Instabilität gekennzeichnet sind.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Entspricht nach dem Unesco-Standard „International Standard Classification of Education“: Level 2

<sup>67</sup> Peter Wagner: Soziologie der Moderne. Frankfurt a. M. 1995, S. 232

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> Vgl. Wolfgang Kraus: Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Online im Internet, 2000 (a)

Mit Blick auf diese soziohistorischen Kriterien tritt die Frage in den Vordergrund, inwiefern Heranwachsende aus einem sozial schwachen Umfeld in der Auseinandersetzung mit der Identitätsidee gegenwärtig möglicherweise eingeschränkt werden und welche Konsequenzen gegebenenfalls daraus für ein didaktisches Modell entstehen können oder müssen.

Identität ist in Deutschland ein selbstverständlicher, wenn auch unscharfer Begriff, der im Alltag häufig über die Frage nach der beruflichen Qualifikation oder Tätigkeit definiert wird. Auch Jugendlichen aus sozial schwachen Familien ist dies bewusst, folglich kommt im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltbarkeit des Selbst dem Aspekt der Umsetzbarkeit von Wahlmöglichkeiten eine größere Bedeutung zu. Peter Wagner weist darauf hin, dass Menschen im Hinblick auf ihre Identität nicht ohne Grund davon überzeugt sind, „dass sie eigentlich keine Wahl haben, dass ihre Identität in gewisser Weise ihnen vorausgeht“<sup>71</sup>. Folglich mag die Handlungsfähigkeit im Hinblick auf die Autonomie der Wahlmöglichkeit bei der Identitätsentwicklung eingeschränkt sein, wenn die entsprechende soziale Schicht nicht über ausreichend „kulturelles Kapital“<sup>72</sup> verfügt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Durchlässigkeit eines Bildungssystems nach oben nicht ausreichend gewährleistet ist.

Nach wie vor muss das deutsche Bildungssystem als schichtenabhängig betrachtet werden, da beispielsweise trotz dem Trend zu Ganztageschulen Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus sozial benachteiligten und sozial höher gestellten Familien nicht ausgeglichen werden.<sup>73</sup> Neben der Herkunft aus einer sozial schwächeren Schicht kommt es im Bereich der Hauptschule/Werkrealschule zu einer weiteren Verstärkung sozialer Segregation: Abgesehen von der sozialen Herkunft spielt Motivation eine große Rolle im Hinblick auf das Herausbilden von Erwartungshaltungen gegenüber der Gestaltung eines späteren Qualifikations- und Berufsweges. In einem mehrgliedrigen Bildungssystem, welches früh Schüler auf verschiedene Schultypen verteilt, gewinnt das soziale Umfeld der Schüler an Bedeutung. Die Jugendlichen treffen im Schulalltag auf

---

<sup>71</sup> Peter Wagner: Die Problematik der Identität und die Soziologie der Moderne. In: Jürgen Straub u. Joachim Renn (Hg.): Transistorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M. 2002, S. 313

<sup>72</sup> Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992, S. 49-80

<sup>73</sup> Vgl. OECD: PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis. Paris: OECD 2007, S. 194.

andere Hauptschüler aus der gleichen sozialen Schicht, nur sehr selten auf Menschen mit höheren Bildungserwartungen. Jürgen Baumert bezeichnet dies als „sozialdifferenzielles Lernmilieu“, in dem die Motivationsanreize sehr leicht fehlen können.<sup>74</sup>

Klaus Peter Strohmeyer verweist in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der sozialräumlichen Segregation und fasst ihn folgendermaßen zusammen: „Die meisten ‚Ausländer‘ in den Städten leben heute in den Stadtteilen, in denen auch die meisten armen ‚Inländer‘ leben, und dort wohnen heute auch die meisten Familien und Kinder“<sup>75</sup>. Es kommt zu einer Art sanfter Ghettobildung<sup>76</sup>, welche von den Heranwachsenden durchaus als positiv betrachtet wird, da sie die Identifizierung mit dem Stadtteil erleichtert. Gleichzeitig entsteht infolgedessen aber eine Einschränkung der sozialen Mobilität. Bereits seit den 1970er-Jahren ist die Erkenntnis empirisch belegt, dass es schicht- und migrationsspezifische Leistungsfähigkeiten gibt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Form, dass am Ende der Grundschulzeit Schüler überwiegend in Folge ihrer familialen Sozialisation und in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich leistungsfähig sind.<sup>77</sup>

Die künstlerische Bildung weicht der Frage nach Identität nicht aus, sondern betrachtet die künstlerische Existenz als „ein Leitmotiv [...] hinsichtlich eines zeitgenössischen Denkens und Handelns in einer komplexen Gesellschaft, die dem Einzelnen die Möglichkeit eröffnet, aber auch die Verantwortung übergibt für die Wahl seiner Lebensweise und seiner Handlungsmaximen“<sup>78</sup>. Identitätsgestaltung ist im Sinne einer Hilfe zur Selbstverortung wesentlicher Bestandteil künstlerisch ausgerichteter Bildung und positioniert sich, gerade im sozial schwierigen Umfeld, als offenes Konzept zur Weltaneignung, ohne bestehende Strukturen einfach nur zu übernehmen und zu

---

<sup>74</sup> Vgl. Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006, S. 95-188

<sup>75</sup> Klaus-Peter Strohmeyer: Segregation in den Städten. Bonn 2006, S. 14

<sup>76</sup> Im Umfeld der Schule, an der die Unterrichtsversuche stattfinden, ist eine Ghettoisierung wahrnehmbar, allerdings nicht im Sinne der amerikanischen Begriffsherkunft, wo eine Ghettoisierung meist die Bildung ethnischer Stadtteile meint, sondern eine sozioökonomische Aufspaltung. Der Stadtteil wird infolgedessen auch sprachlich als Ghetto wahrgenommen.

<sup>77</sup> Vgl. Otmar Preuß: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim 1970

<sup>78</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 47

vertiefen. Dem Lernenden eröffnet künstlerische Bildung eine Möglichkeit zur positiv konnotierten Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, ohne das bestehende Lebenskonzept in Frage zu stellen. Künstlerische Bildung im sozialen Brennpunkt konfrontiert mit der gesellschaftlichen Außenwelt und ermöglicht einen Experimentierraum zur lebensperspektivischen Auseinandersetzung. Künstlerische Bildung ist Ausdruck einer schulischen Lernkultur, welche sich nach außen öffnet und beispielsweise Experten in den Lernprozess einbindet. Sie verlässt das schulische Umfeld, Gruppenprozesse werden gefördert und gleichzeitig die intensive, individuelle Auseinandersetzung mit einer Thematik angestrebt. In einem gesellschaftlichen Umfeld, welches die Chancen der Identitätsgestaltung strukturell einschränkt, stellt das Konzept der künstlerischen Bildung einen Alternativweg dar, zumindest bis es gelingt die institutionellen Voraussetzungen so zu verändern, dass Schule nicht mehr im Verdacht steht, Verstärker gesellschaftlicher Segregation zu sein. Künstlerische Bildung nimmt in dieser Definition die Haltung politischer Kunst an: Ihr sensibles Spielfeld Schule führt nicht zu einer Kunst als Reaktion auf bestehende Verhältnisse, sondern versucht, diese gezielt mit künstlerischen Mitteln zu gestalten. Der Schweizer Künstler Thomas Hirschhorn, der als politischer Künstler gilt, formuliert sein Verständnis politischer Kunst folgendermaßen: „Es besteht heute eine große Konfusion um die Frage was „Politisch“ sei. Mich interessiert nur das wirklich Politische, das Politische das impliziert: wo stehe ich? Wo steht der Andere? Was will ich? Was will der Andere? [...] Ich verstehe Kunst als ein Werkzeug die Welt kennenzulernen. Ich verstehe Kunst als ein Werkzeug mich mit der Wirklichkeit zu konfrontieren. Und ich verstehe Kunst als ein Werkzeug in der Zeit zu leben in der ich bin“<sup>79</sup>.

#### 4.1.3 Identität und künstlerische Existenz

Wolfgang Schmid verweist zunächst ebenfalls darauf, dass das der Identität zugrunde liegende Konzept des Selbstverständnisses ein kulturelles Konstrukt und damit ganz eng verbunden mit der Moderne ist. Ausgehend vom Glauben an eine personale Identität befindet sich dieses Konstrukt nach Meinung von Wolfgang Schmid seit jeher in einer Krise. Eine Krise, die für ihn zu zwei gegensätzlichen Interpretationen der Identität in der

---

<sup>79</sup> Thomas Hirschhorn: Kunst politisch machen: Was heisst das. In: Tobias Huber u. Markus Steinweg (Hg.): „INAESTHETIK“, N°1, „Politics of Art“, Zürich 2009, S. 71 und 72

postmodernen Gesellschaft geführt hat. Auf der einen Seite sieht Schmid das Festhalten an der verlässlichen Idee einer Identität, die sich trotz aller Wandlungen treu bleibt. Eine solche Identität ist im oben genannten Sinne nützlich, weil sie das Subjekt verlässlich und verwertbar macht. Im Verständnis Schmidts „problemlos handhabbar für eine beherrschende, berechnende Macht“<sup>80</sup>. Diesem Verständnis von Identität steht eine Kultur entgegen, welche vom Wandel geprägt ist und folglich einen neuen Identitätstypus hervorgebracht hat: Eine Art multiple Identität, ein „multiples Subjekt“<sup>81</sup>, welches in der Lage ist, verschiedenste Identitäten zu vereinen und sich dadurch einer zeitorientierten Kultur anzupassen. Im Gegensatz zur Idee von der personalen Identität droht der multiplen Identität Beliebigkeit, Unberechenbarkeit und Unzuverlässigkeit des Subjekts. Beiden gegensätzlichen Identitätskonzepten begegnet die Philosophie der Lebenskunst durch ihr Verständnis der Kohärenz des Selbst.<sup>82</sup>

## 4.2 Lebenskunst: Das Selbst als Werk

In einer Zeit und Kultur, die einvernehmlich als Zeit des Wandels und der Brüche beschrieben wird, braucht es eine Identität, die gekennzeichnet ist durch eine gewisse Stabilität, welche es erlaubt, ohne Verharren in der Tradition und in Verbindlichkeit beweglich zu bleiben und notwendigen Veränderungen einen Bezugspunkt zu bieten. In gleichem Maße wichtig ist der Aspekt der Befähigung zur Selbstreflexion, da sie es dem Menschen erlaubt, im Zeitalter von Wandel und Globalisierung offen zu sein für Veränderungen und ihre Auswirkungen auf das Selbst.

Junge Menschen, die eine Schulform besuchen, welche in einem Zeitraum von zehn Jahren dreimal ihre Bezeichnung ändert, erleben Gesellschaft schon dadurch als unstetes Konstrukt. Sie beginnen bereits mit vierzehn Jahren Berufserkundungen, welche unter anderem die Erkenntnis bringen, dass der von ihnen angestrebte

---

<sup>80</sup> Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M. 1998, S. 251

<sup>81</sup> Ebda.

<sup>82</sup> vgl. Wolfgang Schmid: Globalisierung als Chance: Individueller Umgang mit Wandel. Ein wandlungsfähiges Selbstverhältnis als Grundlage für die Bewältigung von Wandel. In: Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dokumentation – Globalisierung als Chance. 7. Forum der Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg. 20. - 22. Nov. 1997. Stuttgart 1998, S. 75 ff.

Schulabschluss kein guter Start in ein Berufsleben ist. Gleichzeitig erleben sie Schule als Ort, der dieses Berufsleben als Identitätskonzept vorgibt. Ein fragiles Konzept, dem mit der Idee der „Kohärenz des Selbst“, ein schlüssiges Alternativkonstrukt von Identität und Lebensbewältigung entgegengestellt werden kann.

Die Kohärenz des Selbst macht das Selbst zum Werk. Wolfgang Schmid sieht im althergebrachten Verständnis von Identität ein verkrampftes Festhalten an einer Definition von Selbst, welches sich als zusammenhängendes Ganzes versteht. Kohärenz steht folglich einer solchen Konsistenz gegenüber. Kohärenz wird dabei zum Ausdruck einer Selbstorganisation, welche Widersprüchlichkeiten und Veränderungen zulässt und als organisches Konstrukt interpretierbar bleibt. Konsistenz ist dagegen Ausdruck einer Konzeption, welche von der personalen Identität ausgeht und das Selbst in der Begegnung mit Veränderungen von außen und innen unter Zwang setzt, sich unbedingt treu zu bleiben, um das feststehende „Sich-selbst-gleich-Bleiben“<sup>83</sup> aufrechtzuerhalten. Kohärenz wird im Gegensatz dazu zu einer Form der Integration, welche Bezugspunkte setzt und trotz aller Wandelbarkeit des Konstrukts eine gewisse Stabilität oder Verlässlichkeit garantiert. Schmid bezeichnet das durch Kohärenz entstehende Konstrukt als „porös“<sup>84</sup>, weil es zwar das Selbst in all seinen Widersprüchlichkeiten, Erfahrungen und Einflüssen verwaltet und Chaos verhindert, aber dennoch keine Perfektion anstrebt. Dagegen erlaubt es Fehler und Widersprüche, um aus ihnen neue Strukturen zu entwickeln.<sup>85</sup>

Mit Hilfe der Kohärenz strukturiert sich das Selbst. Hierin liegt der gestaltende, künstlerische Moment einer Identitätsbildung im Sinne der Lebenskunst. Lebensgestaltung und Ausformung der Existenz werden in diesem Sinne zum Ausdruck „kunstvoller Gestaltung“<sup>86</sup> eines Individuums, welches nicht durch die Einseitigkeit eines Individualitätskonzepts geprägt ist, sondern durch Vielseitigkeit und auch durch die Befähigung zum Umgang mit Veränderung und Misserfolgen. Das Selbst trägt eine Textur, welche gekennzeichnet ist durch Erfahrungen, Eigenschaften, Ereignisse, Träume, Vorstellungen und Beziehungen zu Anderen. Die Kohärenz verwaltet diese

---

<sup>83</sup> Wilhelm Schmid (1998): S. 251

<sup>84</sup> Ebda., S. 265

<sup>85</sup> Vgl. ebda., S. 252 ff.

<sup>86</sup> Ebda., S. 257

unterschiedlichsten Aspekte und formt ein Selbst, welches sich beständig weiterentwickelt.<sup>87</sup>

Bricht man dieses philosophische Konzept auf die Alltagswirklichkeit junger Menschen herunter, die in Problemstadtteilen den niedrigsten Bildungsabschluss anstreben, wirkt dieser künstlerische Gestaltungsaspekt zunächst befremdlich. Bezogen auf den Stadtteil, in dem die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Unterrichtsversuche stattfinden, sucht man oberflächlich vergebens nach Kunst und Kultur. Der Lebensunterhalt wird häufig staatlich abgesichert, die Lebensverhältnisse sind einfach und nicht selten beengt. Die Arbeitslosigkeit ist hoch und die Übergänge von Schülern in reguläre Auszubildungsverhältnisse sind niedrig.

Um Existenzplanung künstlerisch zu begründen, bedarf es aber keiner Museen oder Theater. Die Gestaltungsarbeit findet im Selbst statt und ist bei aller Offenheit nach außen höchst individuell. Ein wichtiges Merkmal der Kohärenz des Selbst stellt in diesem Kontext die Selbstreflexion dar. Künstlerische Lebensgestaltung strebt immer ein „Selbst über sich hinaus“<sup>88</sup> an, in dem unterschiedlichste Perspektiven zusammenfließen: Die Perspektive Anderer, die Perspektiven des Möglichen, des Zukünftigen, des Vergangenen und einer Außenperspektive des Selbst. Die Befähigung zur Selbstreflexion stellt eine der grundlegenden Strukturmerkmale des Individuums dar. Sie sorgt für Festigkeit und garantiert gleichzeitig die Veränderbarkeit des Selbst. Fähigkeiten, welche die Grundlage dafür bilden können, sich mit Lebenssituationen nicht abzufinden, sondern offen zu sein für Veränderungen. Auf diese Weise wird zumindest denkbar, dass eingefahrene Verhaltens- und Lebensweisen infrage gestellt werden und sich beispielsweise Arbeitslosigkeit folglich nicht über Generationen innerfamiliär vererbt. Somit lässt sich ein kohärentes Selbstbild in einer Gesellschaft, welche Nützlichkeit vom Individuum fordert, begründen, und letztendlich werden aktuelle Bildungsideale, wie das Erreichen einer Ausbildungsreife, trotz der zunächst offensichtlichen Widersprüchlichkeit erreichbar.

---

<sup>87</sup> Vgl. ebda., S. 255

<sup>88</sup> Ebda., S. 256

### 4.3 Der innere Diskurs: Narrative Identität

Die grundlegende Idee einer „narrativen Identität“<sup>89</sup> liegt in der Annahme, dass das Subjekt sich und seine Erfahrungen in Form von Geschichten organisiert. Diesen Konstruktionsprozess bezeichnet man als narrative Aushandlung von Identität, wobei kein stabiles Konstrukt erzeugt wird, sondern der Identitätszustand ein Organisationsmodus bleibt, der ständig verändert und angepasst wird und damit den Zustand einer Kohärenz ermöglicht. Wolfgang Kraus zitiert Guy A. M. Widdershoven, welcher Selbstnarration definiert als „die Einheit des Lebens einer Person, so wie diese Person sie in den Geschichten erfährt und artikuliert, mit denen sie ihre Erfahrung ausdrückt“<sup>90</sup>. Kraus betont dabei, dass es sich um Geschichten handelt, welche über gesellschaftlich vermittelte Existenzformen in einen sozialen Aushandlungsprozess eingebracht und dadurch einer Validierung unterzogen werden. Dieses Aushandeln findet größtenteils antizipatorisch statt und bildet dadurch erst die Möglichkeit kohärenter Konstruktion: Nicht alles Tun des Subjekts wird zum Identitätsstatus, sondern das Subjekt hat die Möglichkeit zur Um- und Neuerzählung seiner narrativen Identität.<sup>91</sup>

Den Inhalt einer Erzählung bildet nach Carl-Peter Buschkühle ein dichtes Geflecht, bestehend aus Emotionen, Erfahrungen, politischen Überzeugungen oder moralischen Standpunkten, welche in einem Doppelrhythmus aus Selbstverortung und Selbstbewegung in eine Gesamtperspektive gebracht werden. Dabei besteht ein Koordinatensystem, vorstellbar als Dimension mit einer horizontalen Achse, welche die zeitliche Dimension erfasst und einer vertikalen Achse, welche die erzählerische Verbindung in ein metaphysisches Verhältnis einordnet.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Der Ansatz einer „narrativen Identität“ findet sich bei: Kenneth J. Gergen, Mary Gergen: Narrative and the self as relationship. In L. Berkowitz (Hg.): Advances in experimental social psychology. New York 1988, S. 17-56. Paul Ricoeur: Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit. München 1991 (a). Paul Ricoeur: Narrative identity. In: Philosophy Today, Nr. 35, New York 1991 (b), S. 73-81. Norbert Meuter: Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart 1995

<sup>90</sup> Guy A. M. Widdershoven: The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (Hg.): The narrative study of lives (Bd. 1). Newbury Park 1993, S. 7

<sup>91</sup> Vgl. Wolfgang Kraus: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler 1996, S. 148 ff.

<sup>92</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 51

Die narrative Konstruktion der Kohärenz ist in der postmodernen Gesellschaft schwieriger als in Zeiten, in denen gesellschaftliche Metaerzählungen noch eine Allgemeingültigkeit besitzen. Wolfgang Kraus verweist in der Diskussion über die Identitätsentwicklung auf die Thesen verschiedenster Autoren der Spätmoderne/Postmoderne. Er fasst diese Thesen in einer Reihe von Kennzeichen postmoderner Selbsterzählung zusammen. So sind postmoderne Narrationen unter anderem von einer Pluralität der Erzählwelten gekennzeichnet, da das Subjekt sich einer Integration aller Lebenswelten verweigert. Dieses Fehlen einer Integration in die „Multioptionsgesellschaft“<sup>93</sup> sieht das Subjekt als Chance der Vielfalt, nicht als Verlust.

Ein weiteres Kennzeichen stellt die individualistische Ausprägung postmoderner Selbstnarration dar. Anstelle von Identifikation und Integration in möglicherweise ungenügende gesellschaftliche Diskussionen treten die Optionen Wahl und Experiment. Dies ist eine Orientierung, die sich eher an die Gegenwart richtet und auf eine Ausrichtung hin zu einer Zukunftsperspektive verzichtet. Eine lebensumfassende Sinnsuche wird in einer solchen postmodern ausgerichteten Narration nicht angestrebt. Dagegen steht ein „situativer Bezug“<sup>94</sup> in der Erzählkonstruktion im Vordergrund, denn der Erzähler wird zum Gesprächspartner und zum Akteur in Personalunion. Kontingenz und Ironie dominieren gegenüber umfassender Sinnstiftung. Weitere Merkmale, die Kraus aufzeigt, sind das Verwenden von Readymades, also der Rückgriff auf vorhandene, klassische Erzählungen anstelle der Eigenkonstruktion. Vor allem die Akzeptanz eines offenen Endes der Selbstnarration wird dabei als Möglichkeit zugelassen. Das erzählende Subjekt hofft nicht auf das Heilsversprechen eines guten Endes, sondern lose Erzählfragmente bleiben unverknüpft nebeneinander bestehen.<sup>95</sup>

#### 4.4 Künstlerische Erzählung und Resilienz

Bei der Betrachtung der Merkmale narrativer Selbstkonstruktion wird deren Ambivalenz deutlich: Die Postmoderne ermöglicht Freiheiten und Befreiung von althergebrachten

---

<sup>93</sup> Peter Groß (2003): S. 43

<sup>94</sup> Wolfgang Kraus (1996): S. 148

<sup>95</sup> Vgl. ebda.

Traditionen, lässt aber auch diese Wahlmöglichkeiten zur Belastung werden. Wolfgang Kraus verdeutlicht im Hinblick auf die Situation Jugendlicher, dass die Wahlmöglichkeiten zudem abhängig von den vorhandenen Ressourcen sind und folglich materielle und soziale Sicherheit eine nicht gleichmäßig verfügbare Grundvoraussetzung für den experimentellen Prozess narrativer Selbstkonstruktion sind. Folglich können Jugendliche aus benachteiligten Gesellschaftsschichten von der Freiheit selbstzugestaltender Möglichkeiten nur bedingt Gebrauch machen, bzw. kennen diese Wahlmöglichkeiten möglicherweise erst gar nicht, da sie aus Schichten stammen, die seit mehreren Generationen nicht an diesen Wahlmöglichkeiten beteiligt sind. Im Hinblick auf das Bildungsverständnis stellt sich folglich die Frage, inwiefern es möglich ist, Selbstgestaltung greifbar zu machen oder ob Bildung sich darauf beschränkt, den Schichtenstatus schlichtweg zu erhalten.

Natürlich liegt auf den ersten Blick nahe, dass Lebenskunst im Bereich ländlicher, womöglich gymnasialer Schulbildung einfacher umsetzbar ist als im Bereich der städtischen Hauptschule. An der Letzteren sind die Ressourcen im Krausschen Sinne selbstverständlich stark eingeschränkt und die Lebensbedürfnisse fokussieren sich im Idealfall auf das Erreichen einer Berufsausbildung, welche eine Grundlage familiären Glücks bilden soll. Wolfgang Kraus fasst dies folgendermaßen zusammen: Die Jugendlichen würden in dieser Situation eingeschränkter Ressourcen „nichts lieber tun, als angesichts einer prekären persönlichen und gesellschaftlichen Situation – unter Inkaufnahme aller Zwänge – möglichst schnell aus dem erzwungenen Experimentieren in einen Zustand relativer Sicherheit zu gelangen“<sup>96</sup>. Konsequenterweise würde dies bedeuten, dass das Infragestellen von Lebensentwürfen, was künstlerisches Denken möglicherweise tut, besser vermieden werden sollte, da die Möglichkeiten der Selbstkonstruktion in benachteiligten Gesellschaftsschichten zu stark eingeschränkt sind.

Als Ausgangspunkt eines pädagogischen Selbstverständnisses ist diese Beobachtung von Kraus aber unbrauchbar, weil sie Bildung im Sinne einer Weiterentwicklung geistiger, kultureller und lebenspraktischer Fähigkeiten sowie sozialer und personaler

---

<sup>96</sup>Wolfgang Kraus: Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Colloquium Psychologie und Postmoderne am Studiengang Psychologie der Freien Universität Berlin, Nr. 3 Januar 2000 (a).

Kompetenzen unmöglich machen würde. Dennoch ist es sinnvoll zu überprüfen, ob das Anstreben eines künstlerischen Lebensentwurfs es rechtfertigt, die oben als Strapazen bezeichneten Erschütterungen gefestigter Existenzformen zu verursachen.

Carl-Peter Buschkühle verweist in Bezug darauf ebenfalls auf Belastungen, mit welchen die Gesellschaft das Individuum im Individualisierungsprozess konfrontiert: Sinn muss bestimmt und Werte müssen gesetzt werden. Er bezeichnet die künstlerische Existenzform in diesem Zusammenhang jedoch als hilfreich, da sie in der Lage ist, eine freiheitliche Existenzform mit der Kreativität des Menschen zu kombinieren. Der von Kraus formulierten Zwanghaftigkeit, mit der junge, existenzbildende Menschen belastet werden, begegnet die künstlerische Existenz nach Buschkühle durch eine „Lebensführung als soziale Plastik“<sup>97</sup>.

Eine solche Ausrichtung der Existenz basiert auf Bewegung: Das Subjekt ist sich der Vorläufigkeit seiner momentanen Anschauungen und Vorstellungen bewusst und konstruiert seine Existenz auf der Veränderlichkeit von Geist, Biographie und Gesellschaft. Voraussetzung dafür ist existenzielle Kreativität, fußend auf der Befähigung zur Selbstverortung und Selbstbewegung. Folglich braucht künstlerische Existenz keine Ressourcen, sondern begegnet gesellschaftlicher Benachteiligung durch eine dem Menschen innewohnende Befähigung zur Kreativität, welche Selbstbildung und Selbstverortung ermöglicht. Künstlerische Existenz ist nach Carl-Peter Buschkühle somit kein unmittelbares Lernziel der künstlerischen Bildung, sondern das Ziel einer anspruchsvollen, kreativen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gestaltbarkeit von Existenz.<sup>98</sup>

Diese Gestaltbarkeit der Existenz ist selbstverständlich gesellschaftlichen Strukturen unterworfen. In städtischen Brennpunktgebieten ist das Individuum in ökonomischer und sozialer Form benachteiligt. Das, was Wolfgang Kraus als eingeschränkte Ressourcen bezeichnet, trifft junge Menschen an diesen Lebensorten in Form von Armut, Marginalisierung und sozialer Ausgrenzung. Bildungschancen sind genauso eingeschränkt wie die gesellschaftliche Teilhabe. Persönliche Ressourcen und Kompetenzen sind als Folge einer geringeren Förderung unterworfen. Armut und

---

<sup>97</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 70

<sup>98</sup> Vgl. ebda., S. 68 ff.

gesundheitliche Risiken stellen im Vergleich zu anderen städtischen Lebensbereichen größere Risiken dar, und neben einer gesellschaftlichen Stigmatisierung sind die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt<sup>99</sup> quasi von Geburt aus geringer. Der Wunsch nach Absicherung anstelle von Experimenten, den Kraus beobachtet, ist nachvollziehbar, darf aber nicht zur Bewegungslosigkeit führen. Künstlerische Bildung ermöglicht Beweglichkeit im Hinblick auf eine beständige Selbstbewegung und Selbstverortung des Subjekts und ermöglicht eine Art ressourcenschonende Gestaltung der Biographie und Formung des eigenen Lebens. Die Ressource Bildung konzentriert sich in diesem Kontext auf die „Fähigkeit zur Selbstpositionierung“<sup>100</sup>.

Um ressourcenbedingte Benachteiligungen bei jungen Menschen zu verringern, brauchen diese Menschen eine Integration in gesellschaftliche Bereiche, wie Politik und kulturelles Leben sie darstellen. Gerade dort findet aber eine herkunftsbedingte Benachteiligung statt, welche von Arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Entwicklungen beeinflusst wird. Das einzige wirksame Mittel gegen diese Benachteiligung stellt Bildung dar, welche im künstlerischen Sinne nicht nur Wissensbestände vermittelt, sondern „die Fähigkeit, sein Leben gestalten zu können, mit Unwägbarkeiten, Brüchen, differenzierten Anforderungen fertig werden zu können“<sup>101</sup>. Künstlerische Bildung soll in diesem Sinne nicht als sozialpädagogische Hilfestellung missverstanden werden, sie hat aber gerade im Bereich von Schulen in sogenannten Brennpunktgebieten besondere Potentiale. Sie stellt neben künstlerischem Lernen auch soziales Lernen dar und vermittelt Kompetenzen, welche in diesem Bereich nützlich sind, um biographische Hemmnisse wahrzunehmen, zu reflektieren und mit ihnen umgehen zu können und Resilienz im Sinne von Widerstandskraft zu entwickeln.

Resilienz als Bildungsziel künstlerischer Arbeit ist folgendermaßen definiert: Wenn die Entwicklung junger Menschen unter erschwerten Bedingungen erfolgt, wie sie beispielsweise im Bereich eines sozialen Brennpunktes gegeben sind, können diese ein Risiko darstellen. Kinder und Jugendliche, welche trotz schwieriger Lebensumstände

---

<sup>99</sup> Im Bereich der Schule, an der die Unterrichtsversuche stattfinden, ist wahrzunehmen, dass die Verwendung der Postleitzahl des Stadtteils die Chancen bei einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz mindert.

<sup>100</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 75

<sup>101</sup> Ebda., S. 75

eine gute Entwicklung durchlaufen, bezeichnet man als resilient, was sinngemäß die Eigenschaft zum Wiederaufstehen nach Krisen und Rückschlägen meint: „Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz“<sup>102</sup>. Für die Aneignung dieser Befähigung zur Resilienz benennen Fröhlich-Gildhoff et al. eine ganze Reihe von Faktoren, welche bedeutsam sind, darunter unter anderem der Aspekt der Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zur Problemlösung. So machen die Autoren darauf aufmerksam, dass resiliente Kinder über eine gute Selbstwahrnehmung verfügten und in der Lage seien, diese in ein Verhältnis zur Fremdwahrnehmung zu setzen. Mit Herausforderungen gingen sie deshalb gut um, weil sie in der Lage seien, sich realistische Ziele zu setzen und unterschiedliche Problemlösestrategien zu verfolgen.<sup>103</sup>

#### 4.5 Transformationsleistungen und künstlerisches Denken im Unterricht

Die philosophische Kunsttheorie definiert Kunstwerke als reflexiv verfasste Gegenstände, womit neben die Sinnlichkeit eine reflexive Dimension tritt. Diese Dimension erscheint im Bereich der künstlerischen Gestaltung nicht als reines Ergebnis bewusster Auseinandersetzung, sondern ist in gleichem Maße geprägt durch Imagination, Inspiration und Intuition. Der grundlegende Charakter eines Kunstwerkes wird mittels künstlerischer Transformation erzeugt.

Künstlerische Transformation meint das Zusammenführen unterschiedlicher Elemente zu einer neuen Bedeutung als Kunstwerk. Carl-Peter Buschkühle schreibt: „Sie geschieht als Neugestaltung von Erscheinungsformen und Zusammenhängen der Elemente, eine Neugestaltung, die ausdrücklich das künstlerische Subjekt als Urheber des Werkes verantwortet [...]“<sup>104</sup>. Damit entsteht eine Definition dessen, was künstlerisches Gestalten ist. Aus diesem Grundgedanken heraus leitet sich nicht weniger als das Grundverständnis der künstlerischen Bildung ab und formuliert einen grundlegenden, hohen Anspruch an dieses Bildungsvorhaben. Künstlerisches Tun ist eine

---

<sup>102</sup> Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse: Resilienz. München 2009, S. 9

<sup>103</sup> Ebda., S. 43-55

<sup>104</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 56

Bedeutungserzeugung, beruhend auf der Montage von Materialien, woraus ein Abbild von subjektiver, realitätsdistanzierter Wirklichkeit aus Sicht des Künstlers entsteht.

Als Konsequenz dieses Anspruchs entsteht ein didaktisches Konzept mit höchstem bildendem Anspruch. Im Mittelpunkt des Kunstunterrichts steht nicht mehr die Ästhetik, welche als Begründung für eher reproduktiv orientiertes Gestalten dient, sondern die Urbedeutung künstlerischen Tuns: Erst wenn es gelingt, mittels der Transformation ein individuelles und spezifisches Werk zu gestalten, welches subjektiver Ausdruck einer selbstbestimmten Aussage ist, findet künstlerisches Denken statt. Von diesem Anspruch abgeleitet entstehen Kriterien, an denen sich Kunstunterricht messen lassen muss, aber auch die künstlerische Produktion der Lernenden. Damit ist einerseits gewährleistet, dass Kunstunterricht in der Schule mehr darstellt als das Vermitteln bildnerischer Kompetenzen. Zudem leitet sich daraus ein höheres Niveau für das künstlerische Arbeiten der Schüler ab, bei dem es eben nicht mehr darum geht, Arbeitsaufträge möglichst genau auszuführen, sondern sich auf das häufig sehr anstrengende Wagnis einzulassen, gewohnte Wahrnehmungsmuster und Denkgewohnheiten zu überwinden und neue Bedeutungserzeugungen zu wagen.

Kunstunterricht rückt damit aus dem vertrauten Bild von Schule heraus. Entgegen aller proklamierten modernen und pädagogischen Leitbilder konzentriert sich Lernen in der alltäglichen Schulpraxis häufig auf nachvollziehendes Lernen. Didaktisch hochwertige Lernmaterialien geben dabei den Schülern den notwendigen, sicheren Halt, um Schritt für Schritt Lernergebnisse zu erreichen. Das Risiko, die Lernenden auf eigenen Wegen zum Ziel finden zu lassen, hat im alltäglichen Schulbetrieb oft wenig Platz. Der Kunstunterricht kann diesen Freiraum aber ermöglichen und wertvolle Lernchancen verfügbar machen. Das didaktische Konzept der künstlerischen Bildung kann unter diesem Gesichtspunkt zu einem methodischen Vorbild für schulisches Arbeiten werden, weil es Lernen öffnet und Bildungsziele auch jenseits des künstlerischen Bildungshorizontes erreichbar macht.

## 5. Methodik der künstlerischen Bildung: Strukturphasen und Strukturprinzipien

Das Konzept der künstlerischen Bildung ist wie kein anderes didaktisches Konzept am kreativen Prozess künstlerischen Denkens orientiert. Dieser Prozess ist Ausgangspunkt und Ziel unterrichtlichen Tuns. Jegliche methodische Überlegung gründet wiederum auf den Funktionsweisen und Bedingungen künstlerischen Tuns. Diese Feststellung klingt trivial, beinhaltet aber ein deutliches Umdenken im Hinblick auf Unterrichtsplanung und Überlegungen zur Methodik. Künstlerische Bildung fordert nicht allein von den Schülern ein verändertes Verständnis von Unterricht, sondern stellt auch die unterrichtenden Personen vor Herausforderungen. Gerade in einem schwierigen schulischen Umfeld, wie es die Hauptschule/Werkrealschule nicht selten darstellt, bedeutet Sicherheit im Hinblick auf unterrichtliche Methoden ein wichtiges Argument. Wenn konventioneller Unterricht bereits als schwierig durchführbar und kräfteraubend erscheint, ist Bereitschaft zur Öffnung des unterrichtlichen Geschehens nicht selbstverständlich. Eine solche Öffnung ist aber Grundvoraussetzung künstlerischer Bildungsprozesse, welche mehr individuelle Verantwortung auf Seiten der Schüler anstreben und voraussetzen, während die Lehrperson als Prozessbegleiter Impulse gibt und moderiert. Dies klingt modern und zeitgemäß pädagogisch, stößt im Bereich alltäglicher Schulpädagogik aber auf Grenzen, besonders wenn fachfremd unterrichtende Lehrer den Kunstunterricht als anstrengend beschreiben. Diese besondere Anstrengung liegt nicht selten darin begründet, dass künstlerische Themen im Unterricht allzu konventionell angegangen werden, während die kreative Auseinandersetzung aber Freiräume braucht und sucht.

Somit besteht im Hinblick auf künstlerische Bildung an der Hauptschule, beziehungsweise in vergleichbaren Schulformen, eine Ambivalenz zwischen der Notwendigkeit, Methoden bereitzuhalten, künstlerisches Tun zu ermöglichen und andererseits, die notwendige kreative Freiheit des künstlerischen Prozesses nicht durch Methodenvorgaben einzuschränken und zu formalisieren. Grundsätzlich gilt, wie eingangs erwähnt, der Grundgedanke, dass künstlerischer Unterricht künstlerisch begründet wird. Dennoch gibt es Strukturmomente, welche sich in der Durchführung

künstlerischer Projekte bewährt haben und zum Beispiel von Carl-Peter Buschkühle im Hinblick auf seine gymnasiale Unterrichtstätigkeit beschrieben werden.<sup>105</sup>

An dieser Stelle soll versucht werden, diese Strukturmomente im Hinblick auf die Arbeit an der Hauptschule/Werkrealschule anzupassen und gegebenenfalls zu erläutern, welche Aspekte in diesem Schulbereich für den Erfolg eines Projekts bedeutsamer sind als andere. Zunächst soll darauf eingegangen werden, in welchem sozialen Umfeld künstlerische Bildung an einer städtischen Hauptschule stattfindet, da dieser Hintergrund ausschlaggebend für die Auswahl und das Gelingen von Methoden ist. Im Anschluss steht das Verhältnis von kreativem und künstlerischem Prozess im Mittelpunkt, da hiervon die zentralen strukturellen Aspekte künstlerischer Bildung abgeleitet werden.

Methodik funktioniert in der künstlerischen Bildung nicht ohne die Kenntnis, auf welche Weise künstlerisches Denken funktioniert, und wird grundlegend beeinflusst vom gesellschaftlichen Umfeld, in dem sich künstlerische Bildungsarbeit abspielt. Ohne ein Bewusstsein für das Verhältnis von Kreativität und Kunst erschließt sich keine methodische Grundhaltung für künstlerische Bildung. Dies ist gerade im Hinblick auf fachfremd erteilten Unterricht bedeutsam.

## 5.1 Künstlerische Bildung und Bildungsferne

Künstlerische Bildung an der Hauptschule kann als ein Beispiel für künstlerische Arbeit mit bildungsfernen Schichten betrachtet werden. Diese Einordnung erfolgt nicht aus einer Lust am Kategorisieren, sondern aus der Erkenntnis, dass die hier vorgestellten Unterrichtsprojekte nicht unbedingt hauptschulspezifisch sind, sondern sich auf Lernende beziehen, die aus einem bestimmten gesellschaftlichen Umfeld stammen. Der Begriff Hauptschule verschwindet nach und nach aus der deutschen Bildungslandschaft. So ist die Hauptschule in Baden-Württemberg der Werkrealschule gewichen und wird ergänzt durch die Einführung einer Gemeinschaftsschule, welche alle Schulformen vereinen soll. Hauptschulen als solche gibt es im Jahre 2013 nur noch in Bayern, Hessen,

---

<sup>105</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 205 ff.

Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Umgewandelt wurde die Hauptschule unter anderem in Rheinland-Pfalz und Berlin. Die hier vorgestellten Unterrichtsversuche wurden anfangs an einer Hauptschule durchgeführt, welche nach Zusammenlegung mit einer Nachbarschule zur Werkrealschule umbenannt wurde und ab 2013 als Gemeinschaftsschule ausgerichtet ist. In diesen Anpassungen und Wandlungen zeigen sich die Versuche, Schule an gesellschaftliche Entwicklungen und Ansprüche zu koppeln und Veränderungen Rechnung zu tragen. Im Gespräch mit Lehrern wird dabei aber deutlich, dass die Schülerklientel sich nur langsam verändert. Unterrichtsversuche an einer Hauptschule sind folglich gleichbedeutend mit Unterrichtsversuchen an einer „Realschule Plus“ (Rheinland-Pfalz) oder etwa einer „integrierten Sekundarschule“ in Berlin.

Die Einordnung von Hauptschülern in einen gesellschaftlichen Kontext ist notwendig, wenn man die Erfahrungen eines didaktischen Konzeptes in Unterrichtsversuchen über Ländergrenzen hinaus nachvollziehbar machen möchte. Natürlich ist es möglich, die Schulform im Hinblick auf das Bildungsniveau vergleichbar zu machen, indem man beispielsweise auf das Klassifizierungsmodell der UNESCO für Schultypen und Schulsysteme zurückgreift und darauf verweist, dass die hier vorgestellten Unterrichtsbeispiele an einer Schule des Level 2 nach ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) durchgeführt wurden. Hilfreich ist es aber auch, genauer zu betrachten, wer Teilnehmer eines Bildungsvorhabens ist und aus welcher gesellschaftlichen Schicht er, bei aller damit verbundenen Verallgemeinerung, kommt.

Die Schüler, die an den in diesem Rahmen vorgestellten Unterrichtsversuchen teilnehmen, sind keine außergewöhnlichen Fälle. Sie sind weder besonders schwer erziehbar noch über das normale Hauptschulniveau hinausgehend leistungsschwach, obwohl ein Teil der Projekte in einer so genannten Kooperationsklasse stattfindet, welche Schüler mit schwierigen Schulbiographien vereint. Gemeinsam ist diesen Schülern, dass sie in der Regel aus bildungsfernen Schichten stammen. Der Begriff der Bildungsferne ist nicht unumstritten, alternativ verwendet werden Begrifflichkeiten wie „Bildungsbenachteiligte“ oder gar „bildungspolitische Problemgruppe“. In der Diskussion um diese Begrifflichkeiten, die schlussendlich die Bezeichnung „ungebildet“ vermeiden, kommen unterschiedlichste Definitionsansätze zum Tragen. Tendenziell ist der Begriff aber im Hinblick auf das hier angewandte Verständnis von Bildung eher von

den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes beeinflusst. Tatsächlich wirkt sich hier die sogenannte Bildungsferne am deutlichsten aus: Die Arbeitslosigkeit bei Personen ohne Berufsausbildung ist um ein Vielfaches höher als beispielsweise bei Akademikern.<sup>106</sup>

Die Bildungsferne der Schüler zeigt sich als Spiegelbild des Stadtteils, aus dem sie kommen. Ingolf Eler fasst dies zusammen, indem er in Hinblick auf Bildungsbenachteiligung davon spricht, dass es gesellschaftlich latente, strukturelle Merkmale gibt, welche den Schulerfolg beeinflussen. Zu diesen Merkmalen gehören statistisch belegbar zum Beispiel das Geschlecht, ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen oder die Erstsprache. All dies sind Aspekte die dazu führen, dass Familienverbände mit geringer kultureller Teilhabe entstehen.<sup>107</sup>

Die Begegnung von bildungsfernen Schülern mit Kunst erfolgt unter anderen Voraussetzungen als dies beispielsweise in der Arbeit mit Studenten oder Gymnasiasten geschieht. Folglich ändern sich auch methodische Aspekte und erfahren eine Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse. Dieser Anpassungsvorgang erfolgt sukzessiv, ausgehend und sich weiterentwickelnd von den erfolgten Projektschritten. Eine rezeptartige Vorgabe für erfolgreiches Projektarbeiten ist dabei nicht das Ziel. Stattdessen geht es darum, im Rahmen dieser Arbeit aufzuzeigen, welche Aspekte nötig sind, um ein jeweiliges Projekt zu strukturieren. Diese Strukturmerkmale unterscheiden sich bei den einzelnen Projekten. In der Nachschau bleiben aber auch gemeinsame, projektunabhängige Aspekte, welche im Ablauf der Projekte notwendig sind, um sie möglichst erfolgreich abschließen zu können.

---

<sup>106</sup> Vgl. Markus Hummel, Alexander Reinberg: Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht Nr. 18/2007, S. 1

<sup>107</sup> Vgl. Ingolf Eler: Der Bildung ferne bleiben. Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 10, Wien 2010

## 5.2 Künstlerisches Denken und der kreative Prozess

Die Strukturen künstlerischer Bildung sind beweglich, da sie sich aus den Prinzipien künstlerischen Denkens ableiten und sich auf diese berufen. Der Verweis auf das künstlerische Denken ist an dieser Stelle wichtig, weil das Konzept der künstlerischen Bildung nicht die Illusion vermitteln darf, dass einzelne Elemente in der Addition einen künstlerisch-orientierten Unterricht ergeben. Zwar ist der Bedarf nach Anleitungen in der hier im Zentrum stehenden Schulstufe groß; die Gefahr, dass der eigentliche künstlerische Kern aber verwässert und künstlerisches Arbeiten lediglich imitiert wird, ist immens.

Struktur steht zunächst in einem gewissen Kontrast zum künstlerischen Denken, weil in deren Mittelpunkt die Kreativität steht. Carl-Peter Buschkühle bezeichnet sie als „plastische Komplexität im Zusammenspiel der Denkakte“<sup>108</sup>. Folglich ist das künstlerische Denken vorstellbar als ein zunächst instabiler Prozess, der sich in einem wechselseitigen Zusammenspiel von Chaos und Form bildet. Ausgehend beispielsweise von einer Idee, welche noch eher unterbewusst und ungeordnet entsteht, bildet sich in einem Wechsel von Konstruktion und Destruktion letztendlich eine Gestalt oder wird wieder verworfen.

Buschkühle verweist auf Begriffe der Kreativitätsforschung, welche diesen Kristallisierungsvorgang hin zu einem stabilen oder auch instabilen Konstrukt beschreiben: Die „Flüssigkeit vielfältiger Assoziationsbildungen“ oder beispielsweise die „Flexibilität“ in verschiedenen Aspekten des Problemlösens.<sup>109</sup>

Die Plastizität des kreativen Prozesses ist folglich zwar einer Struktur unterworfen, der eigentliche Strukturierungsprozess ist aber äußerst beweglich und eher gekennzeichnet von Veränderung und Anpassung. Strukturmerkmale der künstlerischen Bildung entsprechen dem und zeichnen sich durch Flexibilität und das Zulassen experimenteller Schaffensphasen aus. Strukturiert man ein künstlerisches Projekt, muss im Mittelpunkt aller konzeptionellen Überlegungen stehen, dass künstlerisches Denken

---

<sup>108</sup> Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 59

<sup>109</sup> Vgl. ebda., S. 59

Bewegungsspielräume besetzt, welche durch konventionelle Planungsschritte einer Unterrichtseinheit verunmöglicht werden. Künstlerischer Unterricht muss der Komplexität des künstlerischen Denkvorgangs Priorität einräumen. Es muss garantiert werden, dass ausgehend von einem Thema oder einer Idee, unterschiedlichste, sich widersprechende und chaotische Blickwinkel einnehmbar sein müssen.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Erwartungshaltung der Lernenden eine Rolle. Schüler erfahren in ihrer Schulbiographie viel zu schnell, dass sie sich in einem vollständig didaktisch und methodisch aufbereiteten Umfeld bewegen. Viel zu oft ist in diesem Umfeld nur Scheitern oder das erfolgreiche Nachvollziehen vorgegebener Lösungswege möglich. Kreative Lösungen kommen selten zum Zug, da das Verfolgen eigener, divergierender Fragestellungen kaum ausreichend Platz bekommt. Letztendlich geht auf diese Weise aber das kreative Potential einer Lerngruppe verloren. Selbst die schwächsten Schüler einer Schulklasse haben Ideen, welche Raum brauchen und Möglichkeiten der Anwendung.

Verständnis und Bedeutungserzeugungen basieren nach Carl-Peter Buschkühle auf zwei grundlegenden Eigenschaften des menschlichen Denkens: Die Multiperspektivität des Denkens liegt in seiner Kontextbezogenheit begründet, während die strukturelle Komplexität des menschlichen Denkens auf die Körperlichkeit zurückzuführen ist.<sup>110</sup>

### 5.2.1 Konventionelle Planungsschemata von Kunstunterricht

An dieser Stelle wird ein wichtiger Unterschied in der Konzeption künstlerischer Projekte, im Vergleich zu konventionellem Kunstunterricht, sichtbar. Im Kunstunterricht kann es, ausgehend von der Eigenart des Faches, schlichtweg keine ordentliche Abfolge von Unterrichtsphasen geben. Kunstunterricht muss sich dabei am künstlerischen Denken orientieren. Strukturen entstehen folglich als eine Ableitung aus dem künstlerischen Prozess. Tatsächlich tut sich die Fachpädagogik genau darin aber schwer und vermittelt im Bereich der Lehrerbildung weiterhin methodische Überlegungen, die den Unterricht intensiven Planschemata unterwerfen.

---

<sup>110</sup> Vgl. ebda., S. 60

Als Beispiel dafür soll an dieser Stelle ein kurzer Blick auf die Lehrerbildung der so genannten zweiten Phase in Baden-Württemberg geworfen werden. In dieser zweiten Phase erhalten die angehenden Lehrer eine intensive Vorbereitung auf den Lehrerberuf. Sie endet mit der Prüfung zum zweiten Staatsexamen und der Ernennung zum Lehrer und ist vergleichbar mit der entsprechenden Praxis in anderen Bundesländern. Betreut werden die angehenden Lehrer in dieser Phase an der Schule von Mentoren und zusätzlich an einem entsprechenden Seminar von Lehrbeauftragten. Die Mentoren erhalten als Vorbereitung für ihre Tätigkeit Schulungen und entsprechende Lehrmaterialien. In Baden-Württemberg gibt es für die Mentoren im Fach Kunst sogenannte Hinweise für den „ausführlichen Unterrichtsentwurf“, wie er von jedem Lehramtsanwärter für die Unterrichtsbesuche und die eigentliche Prüfung entworfen werden muss. Der ausführliche Unterrichtsentwurf fasst sämtliche Überlegungen in der Planung einer Unterrichtsstunde zusammen, darunter verschiedene Aspekte wie eine Bedingungsanalyse (soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen), eine Sachanalyse, didaktische Überlegungen (Bildungsplanbezug, Relevanz des Themas für die Schüler, Struktur des Themas, didaktische Reduktion und eine Schwierigkeitsanalyse), Lernziele (Stundenziel und Teilziele), eine Verlaufsplanung und letztendlich auch die Darstellung methodischer Überlegungen.

Die methodischen Überlegungen stellen die Artikulation des Unterrichts dar: „Jede Unterrichtsstunde weist eine bestimmte Struktur auf, im Sinne von sinnvollen Stufen, in denen sich der Unterrichtsprozess vollzieht“<sup>111</sup>. Hinsichtlich der Gliederung des Unterrichts verweist man auf das Modell von bildnerischen Unterrichtsprozessen nach Gunter Otto.<sup>112</sup> Dieses weit verbreitete und bekannte Modell sieht verschiedene Phasen vor, welche zwar nicht immer in der gleichen Reihenfolge zum Tragen kommen müssen, die aber ein in der Praxis der Lehrerbildung stark verfestigtes Phasenschema darstellen: Zunächst erfolgt der Einstieg in den Unterricht als Initiationsphase. Hier steht die Motivation für die Auseinandersetzung mit zentralen Problemen des Aufgabenbereichs im Mittelpunkt. Es folgt die so genannte Explorationsphase, in welcher der Lernende im Idealfall Wege der Problemlösung erkundet und ausprobiert. An diese Phase schließt sich die Objektivierungsphase an, in der es darum geht, die

---

<sup>111</sup> Dagmar Wilde: Unterrichtsplanung im vorfachlichen Unterricht. Artikulation des Unterrichts. Online im Internet

<sup>112</sup> Vgl. Gunter Otto: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1969

gefundene Problemlösestrategie durch bildnerische oder auch analytische Mittel umzusetzen. Am Ende steht die Integrationsphase, welche sich in Transfer, Zuordnung und Erfolgskontrolle gliedert. Verbunden werden diese Phasen durch die Gelenkstellen, in denen der Lehrende Arbeitsaufträge formuliert, Materialien ausgibt oder Arbeitsphasen beendet.

Ein solches Phasenmodell des bildnerischen Prozesses in der Tradition Gunter Ottos führt zu der Grundsatzkritik, die sich gegen eine Reduktion künstlerischer Sachverhalte zugunsten der Lehrbarkeit von Kunst bereits gegen das ursprüngliche Konzept Ottos richtete. Sicherlich benötigt der angehende Kunstlehrer ein orientierendes Gerüst, anhand dessen er Unterricht zu planen lernt. Dem steht aber das Verständnis der Kunst gegenüber, wie es im Kern der künstlerischen Bildung definiert wird und welches eine Einschränkung aufgrund pädagogischer Vorgaben ausschließt. Das Phasenmodell, wie es in der Lehrerbildung vermittelt wird, führt in der Praxis häufig dazu, dass Kunstunterricht in der Sekundarstufe durch Themenwechsel und Konzentration auf künstlerische oder kunsthandwerkliche Techniken geprägt ist. Die Orientierung an dem, was im Unterricht vermittelbar ist, reduziert den Gegenstand des Faches, die Kunst, auf kleine Ausschnitte und Minimalanforderungen zugunsten einer besseren Anpassung des Faches an die Schul- und Unterrichtsorganisation. Dem steht die künstlerische Bildung gewissermaßen entgegen, indem sie versucht, Kunst in ihrer Gesamterscheinung für das Lernen zu erschließen. Kunst wird dabei zum Orientierungsmaß, nicht Planbarkeit von Unterricht. Und dennoch stellt die künstlerische Bildung ein didaktisches Konzept dar, welches sich der Notwendigkeit von Unterrichtsplanung nicht verweigert. Im Kern steht dabei als Struktur der kreative Prozess.

### 5.2.2 Kreativitätsprozess und Werkprozess

In Anlehnung an das Phasenmodell der Kreativitätsforschung leitet Buschkühle die Strukturelemente des Werkprozesses ab, allerdings unter der Einschränkung, dass im Werkprozess die Linearität des Kreativitätsprozesses nicht aufrechterhalten bleibt. Der künstlerische Prozess ist offener und durch Sprünge zwischen den einzelnen Phasen

geprägt. Das Modell des kreativen Prozesses nach Hermann von Helmholtz und Henri Poincaré gliedert den Kreativitätsprozess in vier Phasen<sup>113</sup>.

Ein Verständnis dieses Modells ist wichtig, weil, wie bereits erwähnt, Kreativitätsprozess und Werkprozess ähnlich funktionieren. Im Hinblick auf die Methodik findet ein Ableiten struktureller Elemente der künstlerischen Bildung von den Phasen des kreativen Denkens statt.

#### 5.2.2.1 Kreative Bausteine

Neben dem Phasenmodell ist es auch bedeutsam, die vier Bausteine der Kreativität nach Mel Rhodes in einen pädagogischen Kontext zu setzen, da diese den Kreativitätsbegriff praxisnah beleuchten. Das Modell von Rhodes steht in Verbindung mit dem Begriff der „absichtlichen Kreativität“. Folglich können dessen Bausteine dann bedeutsam sein, wenn es, wie in der schulischen Anwendung, zu einem gezielten Anbahnen kreativer Prozesse kommen soll. Die Bausteine, beziehungsweise Bedingungen für Kreativitanwendungen, umfassen dabei: Eine kreative Person, einen kreativen Prozess, ein kreatives Produkt und als räumliches Umfeld einen kreativen Platz. Bedeutsam sind diese Bausteine nicht im Sinne einer methodischen Vorgabe zur Ermöglichung von angewandter Kreativität, sondern im Sinne dessen, dass sie Kreativität als Konstrukt mit unterschiedlichsten Bedingungsaspekten begreifbar machen. Das Missverständnis, etwa durch bestimmte Kreativitätstechniken und Übungen kreative Prozesse anstoßen zu können, kann dadurch vermieden werden. Dies ist im Hinblick darauf nützlich, wenn es darum geht, kunstpädagogische Handreichungen für die Unterrichtspraxis kritisch zu betrachten.

Die Bausteine der Kreativität sind als Grundvoraussetzungen für das Ermöglichen eines gestaltenden Prozesses durchaus bedeutsam. Die kreative Person im schulischen Kontext ist einerseits der Lehrende, welcher den künstlerischen Bildungsgang organisiert, vorbereitet und moderierend begleitet. Die kreative Person beschreibt als Bausteine aber auch Ansprüche an die Lernenden und ermöglicht wiederum einen

---

<sup>113</sup> Zum kreativen Prozess bestehen unterschiedliche Modelle mit drei oder vier Phasen. Das Modell von Poincaré und Helmholtz wurde von Graham Wallas zu einer systematischen Theorie des kreativen Denkens zusammengefasst. Die von ihm formulierten Phasen des kreativen Prozesses sind bis heute gültig und werden von anderen Autoren verwendet.

Vgl. Graham Wallas: Art of Thought. London 1926

Rückbezug auf die Organisation der Lernbedingungen durch den Lehrenden. Rhodes definiert die kreative Person als flexibel denkend und originell, im Sinne dessen, dass divergierend denkend auch abwegige Perspektiven eingenommen werden können. Sie ist eine selbstmotivierende Person, ergänzt durch Fachwissen, Expertentum, hohe Frustrationstoleranz und Ausdauer.<sup>114</sup>

Im Hinblick auf das künstlerische Projekt entsteht daraus ein komplexes Anforderungsprofil. Der Kunstlehrer benötigt, bezüglich des Ermöglichens kreativer Problemlösungen auf Schülerseite, zunächst selbst die Befähigung, ein Thema möglichst weitsichtig auszuwählen, welches unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten und Perspektivwechsel zulässt. In den hier dargestellten Unterrichtsbeispielen steht das „Pimp my cutter“-Projekt (siehe S. 163) für eine Unterrichtskonzeption, in der eben jene Ermöglichung divergenten Denkens durch die Themenwahl sehr stark eingeschränkt wurde. Dadurch sind entsprechend der Ausgangssituation nur wenige kreative Lösungen erreichbar. Auch die Befähigung zum problemsensitiven Denken ist eine Eigenschaft, die das Vorbereiten künstlerischer Projekte erleichtert, da im künstlerischen Tun immer auch ein Infrage-Stellen enthalten ist. Diese Grundlage erfordert im schulischen Umfeld die Bereitschaft, neue Wege auszuprobieren und auch Schüler dahin zu führen, Vertrautes und scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen. Gerade im Milieu der Hauptschule und ihrem sozialen Einzugsbereich ist dies sicher eine schwierige Herausforderung, welche aber im Falle eines Gelingens zu interessanten Blickwinkeln führen kann. Das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Performanceprojekt zeigt solche Momente, in denen es gelingt, gegebene und tradierte Wahrnehmungen sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seite der Lehrenden zu überwinden.

Der Aspekt des eigentlichen kreativen Prozesses, wie Rhodes ihn darstellt, ist selbstverständlich zentraler Punkt künstlerischer Gestaltung. Wichtig für das Verständnis der Prozesse ist das Bewusstsein, dass kreatives Arbeiten Zeit braucht. Vertraute Formen der Unterrichtplanung, welche teilweise minutiös aufgeschlüsselte Unterrichtsszenarien entwerfen, finden im künstlerischen Prozess keinen Widerhall. Hier ist es ganz im Gegenteil wichtig, individuelle Verfügungsmöglichkeiten über Zeitsequenzen zu ermöglichen. Dabei kommt es zu einer Gratwanderung: Schüler lernen

---

<sup>114</sup> Vgl. Mel Rhodes: An Analysis of Creativity. In: Phi Delta Kappan. Vol. 42, No. 7 1961, S. 305-310

in der konventionellen Schule kaum Zeitmanagement. Entstehen Freiräume, werden sie selten aus eigenem Antrieb heraus zielgerichtet genutzt. Es gilt also für den Lehrer genau zu beobachten, wann Schüler Zeit nutzen oder zu Freizeit umwandeln. Im Hinblick auf die Unterrichtsversuche hat sich jedoch gezeigt, dass, eine Identifikation mit der Problemstellung vorausgesetzt, Schüler relativ verlässlich mit Zeit umgehen. Steuerbar wird der Faktor Zeit im künstlerischen Prozess durch die hier noch darzustellenden strukturellen Gliederungspunkte eines Projekts (siehe S. 54 ff.).

Der dritte Baustein kreativer Prozesse nach Rhodes ist das Produkt. Dabei gilt der Grundsatz, dass ein künstlerisches Projekt in erster Linie prozessualen Charakter hat und es folglich durchaus sein kann, dass am Ende einer künstlerischen Auseinandersetzung kein greifbares Produkt oder Werk steht. Produkte künstlerischer Auseinandersetzung sind aber vielfältig, dessen müssen sich gerade Kunstpädagogen bewusst sein. In der Schule dient Kunstunterricht nicht selten als Bastelwerkstatt oder zur Schulhausgestaltung. Dies darf auch seinen Platz haben, aber es muss verinnerlicht werden, dass am Ende einer künstlerischen Auseinandersetzung vielleicht eine Idee steht oder Handlungskonzepte entworfen werden. Eine schlüssige Idee als Problemlösungsansatz, authentisch skizziert mit den Worten und Bildern eines Schülers, ist mehr Wert als das formale Abmalen einer Vorlage. Beide Bereiche haben ihren Stellenwert, immer gilt es aber sicherzustellen, dass das Werk das Ergebnis einer ernsthaften Auseinandersetzung ist.

Den vierten Baustein gilt es sehr genau zu betrachten: Das kreative Prozessumfeld. Zahlreiche Aspekte beeinflussen die Entfaltung von Kreativität. Bereits solch grundlegende Dinge wie eine Räumlichkeit können zur Störung der künstlerischen Auseinandersetzung führen. Hier gilt es sich bewusst zu machen, welche Schritte notwendig sind, um ein geeignetes Umfeld zu schaffen, welches die zahlreichen Störeinflüsse an einer Schule eingrenzt. Es gilt zu versuchen, ein Arbeitsklima zu gewährleisten, in dem Schüler konzentriert an einer Idee arbeiten und gleichzeitig experimentierend zu Lösungsversuchen gelangen können. Ein solches Umfeld ist idealerweise eine Art Atelier, ausgestattet mit Materialien und ausreichend Platz. Es ist gekennzeichnet durch Angstfreiheit und die Möglichkeit zur Konzentration. Natürlich stellt eine Schulklasse niemals ohne Weiteres einen solchen Ort dar. Gerade an der Hauptschule gibt es zahlreiche Störfaktoren. Im gleichen Maße stehen dem Pädagogen

aber auch Mittel zur Verfügung, konzentriertes Arbeiten zu unterstützen. Im bereits erwähnten Performanceprojekt wurde beispielsweise sehr schnell deutlich, dass die Lerngruppe nur kurze Aufmerksamkeitsphasen hat. Folglich ist es Aufgabe der Lehrenden, die Gruppe genau zu beobachten und Gelenkstellen einzurichten, in denen Schüler Freiräume haben und andererseits Techniken zur Konzentration Anwendung finden. Dies ist kein leichtes Unterfangen, unterstreicht aber die Bedeutung des Lehrers als Moderator im künstlerischen Prozess. Interessant ist es dann zu beobachten, wie Schüler das in jahrelanger Schulerfahrung erlernte Abspulen von Unterricht und Pause zwischen den Schulstunden überwinden und beginnen, ein eigenes Arbeitstempo mit entsprechenden Bedürfnissen zu entwickeln. So ist am Anfang eines Projekts immer deutlich wahrnehmbar, wie Schüler ihr Recht auf die Fünf-Minuten-Pause geltend machen. Im Laufe der Arbeit wandelt sich dies und die Schüler entwickeln einen eigenen Rhythmus, der es ihnen erlaubt, konzentriert zu arbeiten oder bewusst zu entspannen. Natürlich ist es dazu notwendig, schulische Organisationsrahmen umzuwandeln und, sofern möglich, den Bedürfnissen anzupassen. Es muss aber immer deutlich sein, dass schlechte Rahmenbedingungen gerade im schulischen Umfeld zu Kreativitätskillern werden. Zur Arbeitsumgebung folgt eine weitere Ausführung im Kapitel „Das Werkatelier“ (siehe S. 90).

#### 5.2.2.2 Der kreative Prozess

Der kreative Prozess gliedert sich in vier Phasen. Dieses Phasenmodell stellt selbstverständlich ein idealtypisches Konstrukt dar, in welchem die Prozessschritte nacheinander ablaufen. Diese Linearität ist in der Realität nicht gegeben. Hier steht an ihrer Stelle eher eine Art Zirkulation, d. h. es besteht keine gestaffelte Kontinuität, sondern ein in Schleifen ablaufender Prozess, dessen einzelne Grenzen sich überschneiden. Die erste Phase der Vorbereitung wird als „Präparation“ bezeichnet. Diese Phase beginnt mit dem Bewusstwerden dessen, dass ein Problem besteht und im Anschluss daran analysiert wird. Die mit dem Problem konfrontierte Person setzt sich mit der Problemstellung auseinander und entdeckt Zusammenhänge. Erste Teillösungen werden ausprobiert, führen aber noch nicht zur Lösung. In dieser Phase verstärken ein ansteigender Problemdruck und größer werdende Frustrationsgefühle das Bedürfnis, eine weiterführende Lösung zu finden. Graham Wallas formuliert die Kennzeichen der Präparationsphase folgendermaßen: „At the Preparation stage we can consciously

accumulate knowledge, divide up by logical rules the field of inquiry, and adopt a definite problem attitude"<sup>115</sup>. Zusammengefasst meint dies, dass ein Problembewusstsein entsteht. Infolgedessen wird das Problem fokussiert, analysiert und strukturiert, wodurch ein Ausgangspunkt für weitere Problemlöseschritte entsteht.<sup>116</sup>

Die Inkubation stellt die zweite Phase des kreativen Prozesses dar. Gemeint ist mit dieser Begrifflichkeit, dass etwas „ausgebrütet“ wird. Dieser Vorgang verläuft unbewusst, während der Betroffene Problemlöser sich innerlich von der Problematik distanziert und sich beispielsweise mit anderen Dingen beschäftigt, da die intensive Analyse des Problems während der ersten Phase zu keinem Ergebnis geführt hat. „At the Incubation stages we can consciously arrange, either to think on other subjects than the proposed problem, or to rest from any form of conscious thought“<sup>117</sup>. Im Unterbewusstsein spielen sich gedankliche Prozesse ab, welche die bisher gefundenen Informationen mit vorhandenen Wissensbeständen aus anderen Erfahrungen verknüpfen. Während in der ersten Phase des kreativen Prozesses das linkshirnige Denken im Zentrum des Problemlösens stand, steht nun mehr die rechte Gehirnhälfte im Mittelpunkt. Muster werden gesucht und unterschiedliche Denkinhalte überprüft. Das angestrebte Finden einer Lösung ist in dieser Phase noch ungewiss.

Anne Brunner verweist darauf, dass empirische Studien bestätigen, dass Menschen sich am kreativsten fühlen, wenn sie in Bewegung sind. Offenbar unterstützen vor allem halbautomatische Bewegungsabläufe die Kreativität. Brunner verbindet diese Erkenntnis der empirischen Forschung mit dem Umstand, dass beispielsweise Plato ein Parkgelände namens „Akademeia“ erwarb, in welchem seine Anhänger, die „Akademiker“, wandelten und Gedanken entwickelten.<sup>118</sup>

Der Begriff der Illumination beschreibt das so genannte „Aha“-Erlebnis, welches sich einstellt, wenn eine Idee zur Lösung des Problems aus dem Unterbewusstsein auftaucht. Graham Wallas bezeichnet diesen Moment als Flash: „If we are consciously to control

---

<sup>115</sup> Graham Wallas (1926): S. 79

<sup>116</sup> Vgl. Hendrik Backerra (u. a.): Kreativitätstechniken. München 2007, S. 27-30

<sup>117</sup> Graham Wallas (1926): S. 79

<sup>118</sup> Vgl. Anne Brunner: Kreativer Denken: Konzepte und Methoden von A-Z. München 2008, S. 58-59

the Illumination stage we must include in it the psychological events which precede and accompany the flash [...]“<sup>119</sup>. Die aufgekommene Problemlöseidee ist vergleichbar mit einer intuitiven Einsicht. Zu diesem Zeitpunkt innerhalb der dritten Phase des kreativen Prozesses ist diese Idee noch vage und wenig konturiert, eher visionär und unbewusst.

In der vierten Phase, der Verifikation, wird die entstandene Idee einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Eignung zur Problemlösung unterzogen. Diese Phase bezieht sich in erster Linie auf die logisch arbeitende linke Gehirnsphäre und kann einen sehr langen Denkprozess darstellen.

Das Modell verdeutlicht das Nebeneinander von Phasen des bewussten Denkens und von Phasen, in denen divergente, unbemerkte Prozesse ablaufen. Diese ungesteuerten Denkphasen stehen im Bereich der kreativen Problemlösung im Vordergrund. In der Phase der Inkubation geschieht das problemlösende Denken unbewusst. Anne Brunner verweist auf neuere Untersuchungen eines Teams um den Neurologen Ulrich Wagner, welche ergeben haben, dass problemlösendes, kognitives Denken beispielsweise durch Schlafen erfolgreicher verläuft.<sup>120</sup>

### 5.3 Strukturelle und operationale Aspekte des künstlerischen Projekts

Carl-Peter Buschkühle formuliert, wie bereits erwähnt, Projektphasen, welche die Projektarbeit strukturieren. Darüber hinaus kennzeichnet er strukturelle Elemente der Projektarbeit und, in einer weiteren Unterscheidung, operationelle Aspekte der Arbeit im Projekt.<sup>121</sup>

Buschkühle bildet eine Trias struktureller Aspekte, die sich im Hinblick auf die Projektarbeit herausdifferenzieren lassen. Er benutzt dazu im Rückgriff auf den kreativen Prozess die Begriffe Induktion, Experiment und Kontextualität. Er ergänzt diese Strukturmomente mit einer entsprechenden Trias operationaler Elemente und

---

<sup>119</sup> Graham Wallas (1926): S. 79

<sup>120</sup> Vgl. Ulrich Wagner, Steffen Gais (u. a.): Sleep inspires insight. In: Letters to Nature. Nature 427, S. 352-355

<sup>121</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 220 ff.

bezeichnet diese als Recherche, Konstruktion und Transformation, welche im Anschluss dargestellt und ergänzt werden.<sup>122</sup>

Diese strukturellen Aspekte gelten auch im Bereich der Hauptschule beziehungsweise Werkrealschule oder Gemeinschaftsschule, allerdings bedarf es in diesem Bereich einer Anpassung der Struktur, da eine andere Schulform andere Bedürfnisse an didaktische Konzepte stellt. So soll im Rahmen dieser Arbeit zum Beispiel der Aspekt der Themenwahl als operationaler Faktor für ein künstlerisches Projekt genauer betrachtet werden. Die Wahl eines künstlerischen Themas oder Sujets ist in der Vorbereitung eines Projekts bedeutsam. Es gilt Formen zu finden, die es ermöglichen, über ein Sujet zu entscheiden und es muss geklärt werden, welche Bedingungen ein künstlerisches Thema erfüllen muss.

Im sich anschließenden Kapitel werden diese Überlegungen beschrieben. Im Gegensatz zu den operationalen und strukturalen Komponenten des künstlerischen Projekts ist der Bereich der Themenfindung mit Beginn eines Projekts weitestgehend abgeschlossen. Alle anderen strukturalen und operationalen Aspekte sind im Gegensatz dazu dadurch gekennzeichnet, dass sie in unterschiedlicher Ausprägung und zu unterschiedlichen Projektphasen auch wiederholt zum Tragen kommen.

Mit der Variabilität der Struktur unterscheidet sich das künstlerische Projekt deutlich von anderen didaktischen Konzepten. Strukturelle Aspekte müssen sich in der künstlerischen Arbeit mit Schülern dem künstlerischen Prozess unterordnen beziehungsweise ergeben sich aus diesem. Selbstverständlich ist es aus Sicht von Lehrern sehr wünschenswert, dass ein Unterrichtskonzept weitgehend feststehende strukturelle Verankerungen hat, da diese eine Vorbereitung und Durchführung in der Schule erleichtern. Dennoch darf aus diesem Bedürfnis nicht das Missverständnis entstehen, dass eine so lebendige Situation, wie Unterricht sie darstellt, in fest vorgegebenen Formen funktionierend einfassbar ist. Gerade der Kunstunterricht sollte eine Verfestigung in bestimmte Schemata vermeiden, wenn er dem Geiste und dem Grundverständnis der Kunst entsprechen will. Das künstlerische Projekt hat die Intention, künstlerisches Denken im Unterricht umzusetzen. Deshalb kann es keine

---

<sup>122</sup> Vgl. ebda., S. 220

Anleitungsbedürfnisse erfüllen, sondern nur die Grundlagen vermitteln, die einen künstlerischen Prozess zulassen oder im Idealfall unterstützen. Die nachfolgende Struktur ist variabel. Die einzelnen Strukturmomente können sich wiederholen und es kann notwendig sein, im Laufe eines Projekts bestimmte Strukturelemente mehrfach einzusetzen.

### 5.3.1 Künstlerischer Unterrichtseinstieg: Induktion

Auch das künstlerische Projekt braucht einen Einstieg. Der Unterrichtseinstieg gehört zu den Strukturmomenten des Unterrichts. Er ist methodisch gegliedert in konventionelle, lehrerzentrierte Unterrichtseinstiege, anschauliche Einstiege, lehrergelenkte, aktivierende Einstiege und schüleraktive Unterrichtseinstiege. Der Einstieg in den Unterricht soll Interesse am Thema wecken, in dem Irritationen, Erstaunen oder Neugier geweckt wird oder Fragestellungen aufgeworfen werden, zu deren Lösung herausgefordert wird. Idealerweise aktiviert der Einstieg Vorerfahrungen der Lernenden und fordert zu differenzierter Wahrnehmung von Unbekanntem heraus. Im Schulalltag dienen ruhige Unterrichtseinstiege auch dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler zu sammeln, Gefühle und Stimmungen zu aktivieren. Grundsätzlich ist ein Einstieg als Methode niemals ein festes Schema, sondern ein individuell zu gestaltendes System, um nachforschendes Handeln zu erzielen.

Die Induktion im künstlerischen Unterricht kennzeichnet, in Anlehnung an die Phasen des kreativen Prozesses, den Moment des Projektbeginns. Wichtig ist es in dieser Phase, einen offenen Einstieg in das Projekt zu finden, welcher einerseits Anstöße zur individuellen Auseinandersetzung mit einem Thema liefert, gleichzeitig die Richtung der anstehenden gestalterischen Auseinandersetzung aber offen beziehungsweise zumindest variabel hält. Gleichzeitig muss der Einstieg in das Projekt ausreichend Motivation für die folgende Auseinandersetzung liefern.

Carl-Peter Buschkühle referenziert in diesem Zusammenhang auf den Entwurf des plastischen Prozesses der Kreativität von Joseph Beuys. Hier steht am Anfang eines Gestaltungsprozesses eine chaotische Ausgangsposition. Sie vermag durch die

prozessuale Trias von Chaos, Bewegung und Form dem strukturellen Weg einer künstlerischen Projektarbeit zu entsprechen.<sup>123</sup>

Chaos ist in diesem Zusammenhang nicht als ungeordneter Unterrichtszustand zu verstehen. Vielmehr ist ein Begriffsverständnis im Sinne der Theogonie treffender, die das Chaos als Urzustand der Welt beschreibt. Folglich sollte am Anfang eines Projekts ein freier Zugang zum Thema ermöglicht werden, der das eigene Entwickeln einer Gestaltungsidee überhaupt erst möglich machen kann.

Der Begriff der Induktion vermittelt sehr genau das Ziel dieser Projektphase. Am Anfang des Projekts ist es wichtig, auf gestalterische, formal-technische und inhaltliche Aspekte eines Themas einzugehen, um von diesem Punkt ausgehend ein ganzes Feld an Möglichkeiten zu eröffnen. Davon ausgehend beginnen die Schüler ihren Gestaltungsweg. Gleichzeitig ist es in diesem Moment wichtig, keine Beliebigkeit zum Tragen kommen zu lassen, sondern gemeinsam mit den Schülern den Kern der anstehenden Gestaltungsarbeit zu formulieren, oder wie Buschkühle es bezeichnet, Kriterien der Gestaltungsarbeit festzulegen.<sup>124</sup>

### 5.3.2 Experimente

Das Experiment stellt in der künstlerischen Projektarbeit die tragende Säule der Gestaltungsarbeit von Schülerseite dar. Während der Lehrer die Projektarbeit moderiert, findet das künstlerische Denken der Schüler seinen Ausdruck und sein Werkzeug zur Umsetzung im Experiment. Hierin findet sich gleichzeitig der größte Unterschied zum konventionellen, kunstunterrichtlichen Arbeiten.

Kunstunterricht ist an der Hauptschule/Werkrealschule in der Regel ähnlich strukturiert wie der Unterricht konventioneller Fächer. Es gibt bis zum heutigen Tag eine in der Lehrerausbildung vermittelte, konservative Abfolge von Einstieg, Erarbeitungsphase und Reflexion bzw. Schlussbesprechung. Das künstlerische Tun der Schüler konzentriert

---

<sup>123</sup> Vgl. ebda., S. 221

<sup>124</sup> Vgl. ebda., S. 221

sich infolgedessen häufig auf ein Nachvollziehen didaktisch reduzierter künstlerischer Inhalte und Techniken.

In der künstlerischen Projektarbeit tritt an Stelle des Nachvollziehens das Anstreben eines eigenen künstlerischen Denkvorgangs, der seinen Ausdruck in einer Gestaltungsarbeit findet. Das Experiment ist in diesem Rahmen das entscheidende Arbeitsmittel, um künstlerische Denkprozesse beim Schüler anzustoßen und vor allem umzusetzen. Schulpädagogisch betrachtet steht somit die Entwicklung von Problemlösungsstrategien im Vordergrund der künstlerischen Bildung.

Das künstlerische Experiment ist Ausdruck und Form des zentralen künstlerischen Arbeitsprozesses, welcher sich zwischen „Aisthesis“, der Wahrnehmung von Welt mittels der Sinne, und „Poiesis“, der Fähigkeit zum Hervorbringen von Wirklichkeit, zum Tragen kommt. Im Gegensatz oder alternativ zum wissenschaftlichen Experiment, stehen im künstlerischen Experiment weniger Reproduzierbarkeit und Kontrolle oder Messbarkeit im Vordergrund, sondern eher der Moment der Überraschung oder der Ungewissheit im ästhetischen Sinne. Theo Steiner definiert das künstlerische Experiment im Hinblick auf das künstlerische Werk von Marcel Duchamp als das Erproben neuartiger Ausdrucks-, Form- und Gestaltvorstellungen. Im Bezug auf Duchamp stellt Steiner fest, dass die konventionellen Zuschreibungen an Kunst und Wissenschaft generell in Frage zu stellen sind: die Zuschreibung des Erfindens an die Kunst und die des Entdeckens an die Wissenschaft.<sup>125</sup>

Die Künstlerin Eva Koethen relativiert das Fehlen der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse künstlerischer Experimente. Sie sieht dieses Fehlen als verschmerzbar im Hinblick darauf an, dass im künstlerischen Experiment eine „unerschöpfliche Quelle der Erneuerung der menschlichen Wahrnehmung“<sup>126</sup> liegt. Sie sieht den Vollzug einer „Art Stoffwechsel mit den jeweils in Frage stehenden Dingen“<sup>127</sup>, den die Kunst im künstlerischen Experiment durch neuartige Beziehungen zur Welt hervorruft und

---

<sup>125</sup> Vgl. Theo Steiner: Duchamps Experiment. Zwischen Wissenschaft und Kunst, München 2006, S. 123 u. 219

<sup>126</sup> Eva Koethen: Künstlerisches Experimentieren als Prozess der Wahrnehmung. Vortrag vom 5.10.2011, DGÄ-Kongress Experimentelle Ästhetik. Düsseldorf, S. 1

<sup>127</sup> Ebd.

unvorhersehbare Potentiale der Wirklichkeit erfahrbar macht. Das künstlerische Experiment wird zum Austragungsort eines Wechselspiels zwischen Konstruktion und Dekonstruktion, wobei mittels der Wahrnehmung neue Gestaltungsansätze und Möglichkeiten entstehen. Das Experiment ist Schlüssel künstlerischen Tuns, weil es ein freies Handeln ermöglicht, losgelöst vom Umsetzungswillen eines Konzepts, ermöglicht durch ein „erkennendes Tun“<sup>128, 129</sup>

Carl-Peter Buschkühle betont, dass im Experiment die Eigenschaften des künstlerischen Denkens zum Tragen kommen. Die aufmerksame Wahrnehmung von formalen Aspekten, von Materialbeschaffenheit, von Ausdruck und technischen Gesichtspunkten ist zentrales Mittel der Werkgestaltung. Ausgehend von diesem Wahrnehmungsprozess reflektiert der Schüler sein gestaltendes Tun und entwickelt es weiter. Als „treibende Kraft des Gestaltungsprozesses“<sup>130</sup> tritt die zuvor beschriebene Imagination in den Vordergrund des experimentellen Arbeitens.<sup>131</sup>

Imagination bedeutet in diesem Moment der gestalterischen Arbeit das Entstehen von Vorstellungen und Ideen über das Werk, welche im Gestaltungsprozess laufend angepasst werden, um das entstehende Werk mit den vorherrschenden Gestaltungsabsichten abzugleichen. Neben den Problemlösungsstrategien übt der Schüler in dieser Arbeitsphase vor allem seine Ausdauer, die in Selbstorganisation und Selbstmotivation ihren Ausdruck findet. Der Aspekt der Wahrnehmung stellt außerdem ein Lernziel dar, welches durch das Üben gezielter Wahrnehmung im Rahmen des Experimentierens erreicht werden kann. Den Schülern der hier im Mittelpunkt stehenden Schulart und Altersstufe fällt die konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Material oder einer Idee nicht einfach. Im Rahmen des künstlerischen Experimentierens erlebt der Schüler jedoch das Ineinandergreifen von Aisthesis und Poiesis unter den Vorzeichen selbstgesetzter Ziele und Anforderungen. Die Imagination ist der Schlüssel, mit Hilfe dessen Wahrnehmungen und Erfahrungen verbunden und fruchtbar gemacht werden. Experimente ermöglichen Wahrnehmung und Gestaltung,

---

<sup>128</sup> Ebda., S. 14

<sup>129</sup> Vgl. ebda., S. 1-15

<sup>130</sup> Ebda., S. 222

<sup>131</sup> Vgl. ebda., S. 221 f.

die Imagination gliedert das Wahrgenommene in die Erfahrungsbestände ein und bewirkt das Lernen.

Das Experiment als Mittelpunkt des künstlerischen Prozesses und Ausgangspunkt für Imagination stellt eine Form des Lernens dar, welches für Schüler der Hauptschule/Werkrealschule mit Herkunft aus einer sozial schwachen gesellschaftlichen Schicht absolut ungewohnt und ungewöhnlich ist. An dieser Stelle kristallisiert sich ein starker Kontrast zwischen Lernen im Kontext künstlerischer Bildung und bisherigen Lernerfahrungen der Schüler heraus. Dieser Kontrast muss in der Konzeption von künstlerischen Projekten gegenwärtig sein, um Überforderungen der Schüler zu vermeiden. Die Schüler sind nicht damit vertraut, gestaltende Handlungen auf Basis eigener und eigenverantworteter Wahrnehmungen zu wagen. Die künstlerische Bildung greift auf ein urmenschliches Denken und Handeln zurück, wenn sie Lernen auf Basis der Aisthesis und Poesis initiiert. Schüler vertrauen aber auf das vertraute Lernmuster ihrer Schulbiographie, welche noch immer eher durch eine passive Lernhaltung gekennzeichnet ist. In diesem Umstand liegt eine Chance der künstlerischen Bildung, gleichzeitig aber auch die Gefahr, dass ein solches Konzept von Seiten der Schüler, aber auch der Lehrer abgelehnt wird, weil es vertraute und verlässliche Lernkonzepte infrage stellt.

### 5.3.3 Kontextualität

Das Erstellen von Kontexten verbindet die Projektphasen durch Schaffung eines thematischen Überbaus. Carl-Peter Buschkühle ergänzt diesen Phasenkontext mit dem Begriff der Kontextualität, bezogen auf verschiedene Inhalte und Medien. Er unterscheidet ergänzend lineare Kontexte bei einfacheren Projektkonstruktionen und andererseits so genannte delineare Konstrukte, bei denen anspruchsvollere und komplexere Projektthemen bearbeitet werden.<sup>132</sup>

Das im Rahmen dieser Arbeit beschriebene Vergänglichkeitsprojekt ist ein Beispiel für ein Konzept mit delinearen Kontexten. Hierbei müssen die Schüler einerseits ein anspruchsvolles Thema durchdringen, andererseits im Rahmen der Gestaltungsarbeit

---

<sup>132</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 222

eigenständig verschiedenste Aufgaben bewältigen. Recherche, Entwurfszeichnung, Konstruktionsarbeiten und Präsentation greifen ineinander und müssen von den Schülern selbst initiiert und organisiert werden.

Die Unterrichtsversuche an der Hauptschule/Werkrealschule zeigen, dass die Schüler dieser Schulform auf relativ gut vorstrukturierte Projektthemen angewiesen sind. Je offener die Projektstruktur, desto schwieriger fällt es den Schülern, inhaltliche Zusammenhänge zu konstruieren und gestaltende Arbeiten selbst verortend zu bewältigen. Offene Arbeitsphasen sind folglich anfällig für Unruhe und Chaos, beides Faktoren, die das Arbeiten in der Klasse für Lehrer und Schüler sehr anstrengend machen. Allerdings ist in gleichem Maße zu beobachten, dass gerade Schüler dieser Leistungsstufe es bis in die Abschlussklassen häufig nicht gewohnt sind, problemlösend und selbstorganisierend größere Arbeitsphasen zu bewältigen. Die Forderungen der Ausbildungsbetriebe nach mehr Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit machen dies deutlich.<sup>133</sup>

Dieses Problem ist Folge einer weit verbreiteten Häppchen-Kultur in der Alltagspädagogik der Hauptschule/Werkrealschule. Im Rahmen der didaktischen Reduktion werden Lernziele und Teillernziele formuliert, die sicherstellen sollen, dass jeder Schüler zum Ziel der Unterrichtsstunde kommt. Als Folge entsteht nicht selten ein Abspulen der einzelnen Lernschritte, während die Schüler die mit den Lernzielen verbundenen Arbeitsaufträge abarbeiten. Gerade im Kunstunterricht führt dies zu einer Art Passivität der Schüler, die eigentlich kreativ arbeiten sollten, stattdessen aber in ihrer konsumorientierten Erwartungshaltung verharren. Werden die Schüler dann mit einer Aufgabenstellung konfrontiert, die eine selbsttätige und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit einer Problemstellung erfordert, entsteht Hilflosigkeit und Verweigerung. Diese Hilflosigkeit ist eine direkte Konsequenz aus dem in der Schule antrainierten Abarbeiten von vorgegebenen Problemlösungsschritten.

---

<sup>133</sup> Vgl. N. Jacke: Veränderung der Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsreform – neue Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen? In: Gerhard H. Duismann u. Rolf Oberliesen (Hg.): Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland; Kontinuität und Wandel (Beiträge zur Arbeitslehre Bd. 14, herausgegeben von der Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft und Technik im Unterricht e. V.), Baltmannsweiler 1995, S. 99-119.

### 5.3.4 Das Sujet: Ausgangspunkt des Gestaltprozesses

Erstaunlicherweise nimmt die Frage nach der Themenwahl in der kunstpädagogischen Literatur einen nur sehr kleinen Raum ein. Ursächlich dafür ist sicherlich der im Alltag der Schule praktizierte Umgang mit dem Thema. Orientiert am recht vage formulierten Bildungsplan, lassen sich fast alle Themen auf irgendeine Weise im Kunstunterricht umsetzen. Entweder gibt es entsprechende Materialien an der Schule, auf die der kunstunterrichtende Lehrer dankbar zurückgreifen kann, oder entsprechende Themensammlungen in Büchern beziehungsweise im Internet werden befragt.

Dennoch oder gerade deshalb soll an dieser Stelle der Stellenwert der Themenfindung und der Themenauswahl betont werden. An diesem Punkt in der Unterrichtskonzeption lassen sich die Weichen stellen, einerseits im Hinblick auf das Gelingen des Unterrichts, vor allem aber auf den qualitativen Gehalt des Unterrichts. Ein einfaches Thema, beispielsweise abgeleitet von einer künstlerischen Technik und strukturiert durch enggeführte Aufgabenstellungen, schließt Risiken aus und sorgt für das zumindest vermeintliche Erreichen curricularer Zielvorgaben. Die Aufgabenstellung kann aber auch den Weg zum Niveau der künstlerischen Auseinandersetzung weisen. Deshalb ist es notwendig, diesem Aspekt besonderes Gewicht zu verleihen und auch im Hinblick auf die Strukturmerkmale künstlerischer Projektarbeit auf die Bedeutung der Themenwahl einzugehen.

Mit der Wahl des Themas steht und fällt der Erfolg eines Projekts. Dabei gilt es einen Kompromiss zu finden, der es ermöglicht, einerseits die Erwartungen der Schüler aufzugreifen und in Richtung einer gestalterischen Energie zu lenken. Andererseits gilt es, den Erfahrungshorizont der Schüler zu treffen, um eine Überforderung zu vermeiden, gleichzeitig aber auszuschließen, dass Schüler in ihrer Erfahrungswelt verbleiben, ohne mit unbekanntem kulturellen Ausdruck konfrontiert zu werden. Diese Bedingungen einzuhalten, ist eine Gratwanderung, die nicht immer gelingt.

#### 5.3.4.1 Bedeutung des kunstpädagogischen Sujets in der Praxis

Ein Blick auf den Online-Bücherhändler Amazon lässt Rückschlüsse über die gängige Unterrichtspraxis zu, da die Materialsammlungen der entsprechenden Verlage nicht

unwesentlich die Gestaltung von Kunstunterricht an deutschen Schulen beeinflussen. Dies ist vor allem deshalb so, weil, wie mehrfach erwähnt, Kunstunterricht im Bereich der Sekundarstufe nicht selten fachfremd unterrichtet wird.

Beim Suchbegriff „Kunstunterricht“ bieten die ersten Treffer im Onlineshop Bücher mit den Titeln „Kunstunterricht, der Spaß macht: 5. bis 10. Klasse“<sup>134</sup>, „Kreative Aufgaben für den Kunstunterricht Sek.I: 60 Kopiervorlagen für Doppelstunden und mehr“<sup>135</sup>, „Kunst aktiv – kreativ: Band 1: Unterrichtsideen für die Klassenstufen 5/6“<sup>136</sup> und an sechster Stelle „Mit Kindern künstlerisch arbeiten: Kunst fachfremd unterrichten, 1./2. Schuljahr“<sup>137</sup>.

Das letztgenannte Buch soll entsprechend der Kurzbeschreibung durch den Verlag die Angst vor dem Kunstunterricht nehmen und eine Fülle an Unterrichtsvorschlägen bieten, die vor allem kreativen Unterricht ermöglichen. Methodisch kommt dabei eine Schritt-für-Schritt-Anleitung zum Zug. Als thematische Kernbereiche werden Zeichnen, Drucken, Malen, Collagieren, experimenteller Farbauftrag und räumliches Gestalten genannt. Tatsächlich erhält das 144 Seiten starke Buch fast ausschließlich gute Kundenrezensionen: So lobt der Kunde mit dem Kundennamen „Der Grundschullehrer“, dass das Buch die intensive Unterrichtsvorbereitung „extrem vereinfacht und beschleunigt“ und mit einfachen Mitteln und „machbarem Zeiteinsatz grandiose Ergebnisse erzielt“. Der Kunde „Niki“ lobt ebenfalls den Umstand, dass die beschriebenen Unterrichteinheiten dank der Vorlagen „ohne größere Vorbereitung“ umsetzbar sind. Andere Kunden betonen, dass das Buch tatsächlich fachfremden Unterricht zulässt, für Vertretungsstunden geeignet und im Detail deshalb auch für Anfänger nützlich ist, weil es „Tafelbild, Einstiegsgeschichten oder Ideen für den Ausklang gleich mitliefert“.<sup>138</sup>

---

<sup>134</sup> Gaby Thienken: Kunstunterricht, der Spaß macht: 5. bis 10. Klasse. Berlin 2011

<sup>135</sup> Barbara Jaglarz, Georg Bemmelein: Kreative Aufgaben für den Kunstunterricht Sek.I: 60 Kopiervorlagen für Doppelstunden und mehr. Hamburg 2012

<sup>136</sup> Herbert Schöttle: Kunst – aktiv – kreativ: Band 1. Unterrichtsideen für die Klassenstufe 5/6. Paderborn 2005

<sup>137</sup> Ruth Dolenc-Petz: Mit Kindern künstlerisch arbeiten: Kunst fachfremd unterrichten, 1./2. Schuljahr. Paderborn 2009

<sup>138</sup> Vgl. Amazon Kundenrezensionen zum Buch „Mit Kindern künstlerisch arbeiten: Kunst fachfremd unterrichten, 1./2. Schuljahr. 8 Rezensionen, davon 7 mit höchster Punktzahl und einmal eine Durchschnittsbewertung mit drei von 5 Sternen.

Die Kommentare der Kunden sind durchaus ernst zu nehmen und fassen die Bedürfnisse zusammen, auf die eine Kunstpädagogik im schulischen Alltag reagieren muss. Die Bücher liefern in der Regel Unterrichtsmodelle, welche Sicherheit und Machbarkeit erlauben und Materialien konzipieren, welche die klassischen 45 Minuten der wöchentlichen Kunststunde füllen. Kurze Unterrichtszeiten sind im Fach Kunst eigentlich inakzeptabel und das künstlerische Projekt zeigt, dass es durchaus möglich ist diese Zeiträume zu erweitern, wenn das Fach zumindest zeitweise als Leitfach verstanden wird. Regulärer Kunstunterricht muss sich anstelle dessen auf eine äußerst prägnante Planung konzentrieren, welche ein reduziertes künstlerisches Arbeiten anstrebt. An dieser Stelle kommen konsequenterweise Materialsammlungen und Fertigkonzepte für den Unterricht ins Spiel.

Auch die Fachzeitschrift „Kunst + Unterricht“<sup>139</sup> hat zu dieser Thematik ein entsprechendes Heft herausgegeben, in welchem versucht wird, Unterrichtssequenzen so zu planen, dass sie mehr oder weniger sinnvoll in das Aufgabenspektrum des Faches einzubinden sind. Im Hinblick auf die Wahl der Thematik der unterrichtlichen Auseinandersetzung sind aus dieser Situation unterschiedliche Schlussfolgerungen ableitbar. Das „Kunst + Unterricht“- Heft bietet Kurzsequenzen, bei denen sich das Thema der künstlerischen Auseinandersetzung entweder am Material oder an einer Technik orientiert. Arbeiten mit Ton („Was das Material hergibt“ in der Grundschule), mit Papier („Fühl mich – knüll mich“ in der Sekundarstufe I), sowie als Technik das Zeichnen („Zeichnerisches Gestalten eines Zwei-Phasen-Tricks“ in der Grundschule und Sekundarstufe I und „Einen Stuhl im Kopf drehen“ für die Sekundarstufe I). In Anbetracht dieser Kurzsequenzen drängt sich die Vermutung auf, dass in der unterrichtlich schwierigen Situation einer 45-Minuten-Einheit das künstlerische Thema in den Hintergrund gedrängt wird, während Techniken und Materialien in den Fokus der Unterrichtsplanung treten. Dies mag im Hinblick auf die besondere, zeitlich straffe Unterrichtsorganisation nachvollziehbar sein. So sind die im Heft vorgestellten Unterrichtskonzepte vor dem Hintergrund dieser Prämisse durchaus anspruchsvoll, verschenken aber konsequent Bildungspotentiale künstlerischen Unterrichts. Im Vorwort zum Heft wird darauf verwiesen, dass es vor dem Hintergrund dieser

---

[www.amazon.de/product-reviews/3637006405/ref=cm\\_cr\\_dp\\_see\\_btm?ie=UTF8&showViewpoints](http://www.amazon.de/product-reviews/3637006405/ref=cm_cr_dp_see_btm?ie=UTF8&showViewpoints)  
[Stand 10.03.2013]

<sup>139</sup> Vgl. Kunst + Unterricht: 45 Minuten. Heft 333/2009

Rumpflösungen das Ziel sein muss, dem Kunstunterricht wieder einen anderen Stellenwert einzuräumen und die vorgestellten Unterrichtsideen folglich als Ansätze zu einer Weiterentwicklung anzusehen sind.

Christiane Schmidt-Maiwald geht im gleichen Heft einen Schritt weiter und versucht aus der Zeitmisere die Grundlage für ein Performancekonzept zu formen. Sie entwirft dazu einen Entwicklungsprozess, der, basierend auf Einzelstunden im Laufe eines Schulhalbjahres, die Lernenden ausgehend von Einzelperformances hin zu einer kollektiven Performance führt. Neben der Wahl der Methode Performance rückt bei diesem Unterrichtskonzept konsequenterweise ein künstlerisches Thema ins Blickfeld, welches zur Grundlage einer längeren, prozesshaften Auseinandersetzung wird und sozusagen eine thematische Klammer für den Kunstunterricht als längerfristiges Projekt bildet. Hiermit kommt Kunst in den Unterricht, basierend auf den Erfahrungen einer Künstlerin, die unterrichtet.<sup>140</sup>

Die anfangs genannten Materialsammlungen, welche man bei Amazon bestellen kann, richten sich dagegen an Lehrer, die Kunst unterrichten. Meist stehen Materialien oder Techniken im Vordergrund und führen zur berüchtigten Häppchenpädagogik, also einem Kunstunterricht, der versucht, ein bisschen von Allem zu zeigen und die eine oder andere künstlerische Technik zu vermitteln. Erst wenn, wie es das Beispiel von Schmidt-Maiwald zeigt, der Kunstunterricht die künstlerische Auseinandersetzung mit einem Sujet sucht, kann künstlerisches Gestalten beginnen. Das Reduzieren des Kunstunterrichts auf Technik und Material amputiert das Fach und führt es tatsächlich in die Bedeutungslosigkeit. Folglich ist die Wahl des Themas oder Sujets der erste, wichtige Schritt in der Strukturierung eines künstlerischen Projekts.

#### 5.3.4.2 Die Entscheidung über ein Sujet

Das im Kontext dieser Arbeit vorgestellte Projekt „Pimp-my-Cutter“ (Designideen zur Gestaltung eines Cuttermessers) steht für eine Themenwahl, der es in verschiedenen Bereichen nicht gelingt, ein geeigneter Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung

---

<sup>140</sup> Vgl. Christiane Schmidt-Maiwald: Einzelstundenperformance. In: Kunst + Unterricht (2009) Nr. 333, S. 24-29

zu sein. Zunächst als Thema zwar nah an den schulischen Gegebenheiten eines ausbildungsnahen Werkstattunterrichts ausgerichtet, bleibt es zu sehr in einer Lebenswelt hängen, die noch nicht Teil des Erfahrungsraumes der Schüler ist. Werkzeuge sind zwar Teil der schulischen Ausbildung im Bereich der Berufsschule, emotional verknüpfbar mit jugendlicher Lebenserfahrung sind sie jedoch nicht. In der Nachschau ist dies natürlich nicht überraschend und entsprechend schwach waren die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den Werkzeugen.

Im Zweifelsfall ist die Wahl eines so unpassend erscheinenden Themas dennoch interessanter als das an den Schulen stark verbreitete Arbeiten an Themen der Jugendkultur. Keine Schulpräsentation scheint auszukommen ohne die Beteiligung von Hip-Hop oder Graffiti-Projekten. Damit soll nicht zum Ausdruck kommen, dass diese Formen der Streetart und Jugendkultur im Gegensatz zur tradierten Kunst minderwertig seien. Aber Aufgabe des Kunstunterrichts soll auch die Begegnung mit Ausdrucksformen menschlicher Kultur sein, die den Schülern zunächst fremd ist. Die im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Erfahrungen zeigen, dass Jugendliche selbst in ihrer schwierigen Phase der Pubertät überraschend offen die Auseinandersetzung mit vermeintlich unhandlichen, sperrigen Themen annehmen. So zeigen die Unterrichtsbeispiele, dass auch philosophische Themen, wie die Vergänglichkeit der Existenz (Projekt „Vergänglichkeit“) oder die Begegnung mit dem Tod in unserem Alltag (Projekt „Schönauer Requiem“), zu einer intensiven Auseinandersetzung auf Seiten der Schüler führen kann. Dies schließt jugendkulturelle Themen nicht aus, soll aber verdeutlichen, dass Schülern im Jugendalter auch im sozial schwierigen Umfeld mehr zuzutrauen ist als der tausendste Aufguss ihrer eigenen Subkultur.

Die Auswahl eines Themas orientiert sich in der Regel am entsprechenden Lehrplan, welcher jedoch Spielräume zulässt. Grundsätzlich ist es dann möglich, Schüler an der Themenwahl zu beteiligen beziehungsweise die endgültige Entscheidung ihnen zu überlassen. Dabei gilt es zu beachten, dass Schüler zunächst in die Lage versetzt werden müssen, diese Entscheidung zu treffen. Es muss also gelingen, dass eine Themenwahl nicht einzig von einer momentanen Laune oder dem Willen der Wortführer einer Klasse abhängig ist. Dazu müssen Schüler zunächst an Themenbereiche herangeführt, Vorauswahlen getroffen und Ideen der Schüler aufgegriffen werden. Beim Performanceprojekt „Schönauer Requiem“ (siehe Seite 174 ff.) stellte dieses Vorgehen

schon den ersten Projektschritt dar: Gegenseitiges Kennenlernen der Beteiligten, Entdecken des schulischen Umfeldes, Reden mit den Schülern, Zuhören und Themen besprechen. Alles mit dem Ziel, verschiedene Themenfelder eingrenzen zu können und zu ergründen, wo künstlerisches Potential abschöpfbar und künstlerische Konzepte entwicklungsfähig sind. Schließlich folgt der Tag, an dem die verschiedenen Vorschläge besprochen werden und eine Entscheidung gefällt wird. Im Beispiel des Requiems geschah diese Entscheidung innerhalb weniger Minuten, mit einem Ergebnis, welches die Lehrenden überraschte, da ein so sperriges Thema, wie der Tod es im Leben junger Menschen darstellt, die alternativen Themen zu übertrumpfen vermochte.

Selbstverständlich kann ein Projekt aus einem Zufall heraus entstehen. Der Schulalltag und die Bedürfnisse der Schüler sind vielfältig und bieten reichlich Anknüpfungspunkte für eine inhaltliche Problematisierung. Auch hier sollte der Kunstpädagoge Pädagoge genug sein, um solche Spannungsfelder wahrzunehmen und aufzugreifen. Natürlich kann ein künstlerisches Projekt auch aus der Beschäftigung mit einem Material heraus entstehen. Der Kunstunterricht darf in diesem Fall aber nicht darauf verfallen, Materialien zu pädagogisieren. Stattdessen muss er die Schüler dazu führen, dass sie eine eigene Perspektive auf ein Material oder eine Technik entwickeln, denn erst dann kann künstlerische Forschungsarbeit glaubhaft beginnen.

#### 5.3.4.3 Eingrenzung: Autobiografische Kunst im Zentrum

Kunstunterricht kann sich an vielen Bereichen orientieren und dabei sinnvolle Auseinandersetzungen anregen. Dies kann von allen möglichen Themen und Techniken ausgehen. Die Erfahrungen aus der Arbeit mit Schülern der Hauptschule/Werkrealschule zeigen jedoch, dass zumindest im Bereich einer Schule im schwierigen sozialen Umfeld die Auseinandersetzung mit den Themen der autobiografischen Kunst besonders fruchtbar sein kann.

Kunstunterricht, der aus der Kunst heraus entsteht, hat den Vorteil gegenüber anderen Unterrichtsfächern, Lebensbezüge nicht bemüht konstruieren zu müssen. Stattdessen ist die biografische Auseinandersetzung seit jeher ein klassisches Thema der Kunst, und überspitzt gesagt bedeutet dies, dass ein sozial schwieriges Schulumfeld zahlreiche Möglichkeiten zur künstlerischen Auseinandersetzung bietet. In dieser Arbeit werden

drei Unterrichtprojekte dokumentiert, welche direkten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler haben. Das Vergänglichkeitsprojekt (siehe S. 137 ff.) beschäftigt sich mit der Frage nach dem Tod und dem Vergehen und deren Darstellbarkeit in der Kunst. Das im Fachunterricht durchgeführte Projekt entstand im Kontext des damals gültigen Lehrplans und stieß in der Durchführung bei den Schülern auf reges Interesse. Das thematisch ähnlich gelagerte Performanceprojekt „Schönauer Requiem“, beruft sich ganz direkt auf Interessen der Schüler, welche im Kontext ihres Alltags in ihrem Stadtteil mit der Thematik Gewalt und Tod konfrontiert wurden.

Der Kunstunterricht bietet die einmalige Chance, solche Themen aufzugreifen und in Form der künstlerischen Bildung zum Gegenstand einer intensiven Auseinandersetzung zu machen. Die Tatsache, dass diese Auseinandersetzung mittels künstlerischer Methoden anstelle sozialpädagogischer Mittel stattfindet, erlaubt ein hohes Maß an Subjektivität und Authentizität. An die Stelle von richtig und falsch tritt die Frage nach identisch oder oberflächlich. Werturteile und Stellungnahmen, welche als Ergebnis künstlerischer Auseinandersetzung gebildet werden, sind oft authentischer und glaubwürdiger als Aussagen, die im Kontext einer schulischen Erwartungshaltung formuliert werden. Schüler erkennen sehr schnell, dass Kunst einen Schutzraum darstellt, welcher die Möglichkeit gibt, das Ergebnis einer inhaltlichen Auseinandersetzung auch dann ausdrücken zu dürfen, wenn es eher subjektiv ist. Dies bedeutet nicht, dass Kunstunterricht zum Therapieort wird und Raum zur Selbsterfahrung ohne qualitative fachliche Ansprüche bietet. Dennoch bietet die künstlerische Auseinandersetzung mit Identität oder Autobiographie reichlich Ausgangspunkte für ein ernsthaftes Arbeiten mit dem Ich.

Barbara Steiner formuliert: „Ob einheitlich oder widersprüchlich – das Ich tritt in beiden Fällen deutlich als ein ideologisches Konstrukt in Erscheinung, das unter bestimmten historischen Umständen formuliert wurde“<sup>141</sup>. Autobiografische Kunst verortet sich zunächst vor allem im Bereich der Literatur, wo deutlich wird, dass das Darstellen von authentischen Lebensgeschichten zutiefst schwierig ist und zwangsweise Lücken aufweist. Neben den Leerstellen stehen Beschönigungen oder Reflexionen des Ichs,

---

<sup>141</sup> Barbara Steiner: Identität schreiben: Über die Autobiografie in der Kunst. In: Barbara Steiner u. Jun Yang: Art Works/zeitgenössische Kunst: Autobiografie. Hildesheim 2004, S. 13

welche die Authentizität der literarischen Autobiografie in Frage stellen. Die künstlerische Arbeit mit dem Thema Autobiografie ist zudem sehr stark mit den Veränderungen des Begriffs der Identität verbunden. In einer postmodernen Gesellschaft, welche Werte aufsplittet und Lebenskonzepte erschwert, wird autobiografisches Arbeiten einerseits schwierig, wenn es versucht, lange Lebensabschnitte zu thematisieren, andererseits führt die Zersplitterung und Diskontinuität von Biographien zu einer großen Themenvielfalt autobiografischer Kunst.

In dieser Themenvielfalt steckt ein pädagogisch nutzbarer, äußerst vielfältiger Fundus. Pädagogisch wertvoll ist das Sujet vor allem deshalb, weil es ein Mittel zur Ich-Bildung ist und damit ein zentrales Bildungsziel von Schule trifft. Barbara Steiner verweist in ihrer Abhandlung zur autobiografischen Kunst auf Jacques Lacan, der den Prozess autobiografischer künstlerischer Auseinandersetzung mit einer Selbstbespiegelung vergleicht, welche das Subjekt darin unterstützt, das Ich zu konstituieren und zu identifizieren. In einer gesellschaftlichen Epoche, die unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass Identität durch Unschärfe und Verunsicherung gekennzeichnet ist, erscheint dieser Aspekt pädagogisch bedeutsam. Die künstlerische Auseinandersetzung mit Autobiografie im Rahmen der schulischen Arbeit bedeutet im Sinne Steiners ein Arbeiten an der eigenen Idee. Ein Vorhaben, welches Kernpunkt des Erwachsenwerdens ist, vor allem in einem Umfeld, welches wenig Anreiz zur aktiven Selbstbespiegelung bietet.<sup>142</sup>

Die autobiografische Arbeit mit Schülern bezieht sich auf einen etwas anderen Lebensrückblick: Es geht nicht im klassischen Sinn darum, eine Zusammenfassung des bisherigen Lebens zu versuchen, sondern Fragmente aufzugreifen, welche das derzeitige Leben beeinflussen. Die künstlerische Bildung teilt sich in dieser Perspektive eine Fragestellung, wie sie bereits das Konzept der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen formuliert: Kunstunterricht wird zu einem Weg der Erkundung von Welt und Selbst. Die künstlerische Bildung folgt diesem Weg, indem sie unter anderem die Biographie als Ausgangspunkt nimmt. Im Gegensatz zur ästhetischen Forschung strebt

---

<sup>142</sup> Vgl. Jacques Lacan: Das Subjekt und der/das Andere: Alienation. In: Jacques Lacan: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten 1978, S. 213-226

sie aber nicht ästhetische Erfahrungen an, sondern sucht, vergleichbar mit der Arbeit von Künstlern, eine Auseinandersetzung, deren Produkt Kunst ist.<sup>143</sup>

Manfred Blohm verdeutlicht, dass jede Form ästhetischer Erfahrungsarbeit eine biografische Verwurzelung hat und dass es eine ernstzunehmende ästhetische Praxis ohne biografischen Kontext nicht geben kann.<sup>144</sup>

Die Auseinandersetzung mit der Biografie ist an einer Schule immer wichtig, besonders jedoch dann, wenn das pädagogische Arbeiten in einem anspruchsvollen Umfeld stattfindet. Das Ziel ist hier die Befähigung von Jugendlichen, mittels künstlerischer Auseinandersetzung biografische Entwicklungen zu reflektieren. In Folge einer Bewusstmachung der biografischen Prozesse soll möglichst eine Steuerbarkeit erreicht werden. Schüler aus dem Bereich der städtischen Hauptschule sind, jenseits der entsprechenden Klischees, behaftet mit Biografien, welche nicht selten Erfahrungen mit Gewalt, Kriminalität oder Suchtverhalten umfassen. Künstlerischer Kunstunterricht tritt in diesem Kontext nicht in Konkurrenz zur Sozialarbeit und ist weit entfernt von therapeutischen Zielen. Dennoch trägt ein Unterricht, der aus der Kunst heraus konzipiert ist, das Potential in sich, Lebensverhältnisse und Bedingungen zu thematisieren. Die traditionelle Frage der Unterrichtsvorbereitung nach der Verortung und dem Stand der Schüler ist in dem künstlerischen Kunstunterricht dadurch bereits impliziert. Biografien werden in diesem Kontext zur Materialsammlung und einem Ausgangspunkt künstlerischer Prozesse und bieten gleichzeitig Anregungspotential, weil biografisches Arbeiten ein zentrales Thema der Gegenwartskunst ist.

Künstler wie Andy Warhol, Christian Boltanski, Jeff Koons oder Cindy Sherman setzen sich in ihren Werken intensiv mit fiktionalen Biografien auseinander und gestalten Überschneidungen zwischen Selbstdarstellung und vermeintlich wahren Ich. Eigenvermarktung, Sexualität, Migration oder Modifikationen werden zu thematischen Ausformungen eines übergeordneten Hauptthemas, dem der Selbstspiegelung. Dabei kommen unterschiedlichste Gattungen zum Zug: Klassische Spielarten der Malerei,

---

<sup>143</sup> Vgl. Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2001

<sup>144</sup> Vgl. Manfred Blohm (Hg.): Berührungen + Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 108

häufig Fotografie und neue Medien, Performance und Plastiken machen das Sujet vielseitig und eröffnen Möglichkeiten, diese Kunstwerke als Anregungsmaterialien im Unterricht zu nutzen.



Abbildung 1: Rassim, Poster 1996  
(Photo by A. Tzvetanov)

So dokumentiert Nan Goldin beispielsweise ihr soziales Umfeld in eindrucksvollen Fotografien, deren Stil wiederum Schülern aus dem Bereich der Modefotografie vertraut ist, und thematisiert jugendspezifische Inhalte, wie sexuelle Selbstfindung und Orientierung. Der bulgarische Künstler Krassimir Krastev macht beispielsweise im Rahmen der Schaffung einer Kunstfigur mit der Bezeichnung „RASSIM©“<sup>145</sup> seinen Körper zum Gegenstand und Material von Modifikationen, deren Endergebnis sich unter anderem im körperlichen Idealbild von Teenagern widerspiegelt.

Christian Boltanski inszeniert im Rahmen seiner Arbeit „10 Portraits photographique de



Abbildung 2: Christian Boltanski,  
"10 Photographic Portraits of Christian Boltanski,  
1946 - 1964", 1972 (Ausschnitt)

Christian Boltanski“<sup>146</sup> eine fiktive Kindheit und Jugend aus fremden Fotografien. Die Fotos, welche ihn angeblich in verschiedenen Lebensphasen seiner Kindheit zeigen, sind in Wahrheit Fotografien von Annette Messager, welche diese in Paris von unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen aufgenommen hat.

Diese Beispiele ließen sich in großer Zahl erweitern: Rosemarie Trockel, Ilya Kabakov, Tracey Rose, Tracy Emin, Elke Krystufek, On Kawara, Gerhard Richter, usw.

<sup>145</sup> Krassimir Krastev: "RASSIM©" (Ende 1990er-Jahre bis heute) Online unter: [www.rassim.com](http://www.rassim.com)

<sup>146</sup> Christian Boltanski: „10 portraits photographique de Christian Boltanski“ (1972)

sind Künstler, die in ihrem künstlerischen Werk Anschauungsmaterial und Anregungen bieten und auch in Bezug auf Teenager im sozialen Brennpunkt interessante Positionen und Perspektiven formulieren.

Der Kunstpädagoge ist aufgefordert, von der Lebenswirklichkeit seiner Schüler ausgehend, künstlerische Lern- und Erfahrungssituationen als Ausgangspunkt künstlerischer Prozesse zu finden und zu gestalten.

### 5.3.5 Recherchen

Auf die Frage nach der Bedeutung der Induktion folgt die Frage nach den entsprechenden Verfahren, mit denen dieser strukturelle Moment in der Projektarbeit erreicht werden kann. Carl-Peter Buschkühle entwirft dazu die eingangs erwähnte Trias operationaler Begriffe, die den strukturellen Aspekten zugeordnet sind. Induktion, Experiment und Kontextualität werden in diesem Sinne ergänzt durch die Trias Recherche, Konstruktion und Transformation, wobei es keine feste Zuordnung der einzelnen Begriffe zueinander gibt. Recherche, Konstruktion und Transformation sind vielmehr Verfahren, mit denen die Schüler im Gestaltungsprozess arbeiten und die strukturellen Momente der Projektarbeit umsetzen können.<sup>147</sup>

Tatsächlich stellt die Recherche eine wichtige Umsetzungsmöglichkeit für den Moment der Induktion dar. Um Schüler an ein Gestaltungsthema heranzuführen, ohne sie rezeptartig an das Thema zu binden, eignet sich beispielsweise ein Brainstorming, um bereits vorhandene Wissensbestände zu sammeln und über ein Thema zu „philosophieren“. Gerade Schüler der einfacheren Bildungsgänge müssen sich erst daran gewöhnen, dass ein Gestaltungsthema nicht konkret in Form eines Arbeitsauftrages vorformuliert wird. Die Recherche erlaubt es, eigene Zugänge zu einem Thema zu finden. Vom Ausgangspunkt eines Brainstormings hin zum entsprechenden Thema werden gefundene Themenaspekte weiterverfolgt und mit Inhalten ergänzt. Auf diese Weise öffnet sich das Ausgangsthema und wird gleichzeitig individualisiert.

---

<sup>147</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 223

Recherche ist ein methodisches Mittel in Wissenschaft und Kultur. Künstlerische Recherche kommt in unterschiedlichen Formen der Kunst zum Tragen: Kunstformen, wie die sogenannte research-based art oder die performativen Reenactments, berufen sich explizit auf den Begriff des künstlerischen Forschens. Während letztere mit Mitteln der Performance Rekonstruktionen von historischen Ereignissen oder Artefakten gestalten, stellt die „research-based art“ eine künstlerische Feldforschung dar, in der es darum geht, den künstlerischen Prozess systematisch zu Forschungszwecken zu nutzen. Viel naheliegender ist jedoch die Interpretation von Recherche als Teil des künstlerischen Prozesses, so wie Pablo Picasso es im Hinblick auf sein künstlerisches Arbeiten formuliert: „I never do a painting as a work of art. All of them are researches. I search constantly, and there is a logical sequence in all this research. It’s an experiment in time“<sup>148</sup>.

Künstlerisches Wissen äußert sich unter anderem, nach Florian Dombois, durch die künstlerischen Produkte, welche aus der künstlerischen Form des Forschens entstehen<sup>149</sup>. Recherche ist folglich eine künstlerische Grundhaltung, welche sich im künstlerischen Projekt in Form von Erkundungen, Sammlungen oder dem Erweitern eines thematischen Begriffs mittels Brainstorming oder Mindmapping zeigt. Wie auch die anderen operationalen Elemente des künstlerischen Projekts ist die Recherche eine Arbeitsweise, die immer wieder und in verschiedenen Phasen der Projektarbeit Anwendung findet. Im unterrichtlichen Geschehen ist in der Induktionsphase der Rechercheanteil aber am höchsten und für den weiteren Projektverlauf sehr bedeutsam. Dies gilt auch für die strukturalen Aspekte. Bedeutsam ist es also, dass die Induktionsmomente nicht auf den Projekteinstieg beschränkt sind. Tatsächlich ist es notwendig, immer wieder Impulse zu geben, um Schülern Ideenräume zu erschließen. Im Projektverlauf ist beispielsweise häufig beobachtbar, dass Schüler Gestaltungsideen von Mitschülern aufgreifen oder gelungene Aspekte versuchen zu kopieren. Auch in diesen Fällen ist eine Induktion durch eine Impulsgabe sinnvoll.

---

<sup>148</sup> Pablo Picasso in einem Interview mit dem Life-Magazin. In: Picasso – Special Double Issue. Life Magazine, Vol. 65, No. 26, (27.12.1968), S. 94

<sup>149</sup> Vgl. Florian Dombois: Kunst als Forschung. Ein Versuch, sich selbst eine Anleitung zu entwerfen. In: Hochschule der Künste Bern (Hg.): Hochschule der Künste Bern 2006, S. 21-29

### 5.3.6 Konstruktionen

Die Konstruktion als eine der zentralen Arbeitsweisen verdeutlicht den künstlerisch-bildenden Anspruch des künstlerischen Projekts, denn sie steht als Sinnbild für den Zusammenhang zwischen Kunst und der Konstruktion von individueller und damit gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstruktion als wesentliche Arbeitsweise verkörpert auch das Verständnis von Kunst, welches die künstlerische Kunstpädagogik in sich trägt: Kunst ist in dieser Sicht dynamisch, prozessual, ereignisorientiert, veränderlich weil unabgeschlossen, experimentell und anschlussfähig, nicht das, was Nicolas Bourriaud als konventionelle Kunst definiert: „[...] Gemälde, Zeichnungen, Installationen – Bezeichnungen, die den Kategorien der Meisterschaft und der Welt der Produkte entsprechen [...]“<sup>150</sup>. Kunst wird in der Ausprägung der künstlerischen Bildung zum künstlerischen Handlungsfeld, in welchem die Konstruktion losgelöst ist vom konventionell-schöpferischen Bild des Künstlers und damit den Schülern als Lernenden die Chance gibt, als Künstler zu agieren, ohne darauf beschränkt zu sein, Kunst zu imitieren oder nur nachzuvollziehen.

Im künstlerischen Projekt konstruiert der Lernende in unterschiedlichsten Situationen. Konstruktion ist die Arbeitsweise, mittels der der Schüler recherchierte Informationen zusammenträgt und verbindet, mittels der er Erkenntnisse aus Experimenten umsetzt und mittels der er sein Werk aus den geschaffenen und gefundenen Bestandteilen zusammensetzt.

### 5.3.7 Transformationen

Den Kernbereich künstlerischer Bildung stellt das Arbeiten am Werk dar. Wenn das Gestaltungsproblem verstanden ist und der Werkprozess beginnen kann, steht die Transformation im Mittelpunkt. Recherchen oder Lehrgänge halten den Gestaltungsprozess am Laufen, sind Moderationswerkzeuge und Gliederungspunkte des Projekts. Die Transformation stellt dagegen den eigentlichen Gestaltungsvorgang dar, so wie er in der künstlerischen Produktion stattfindet und an dessen Ende etwas Neues steht, was Ausdruck individueller Gestaltung ist. Deutlich ist wiederum auch hierbei,

---

<sup>150</sup> Nicolas Bourriaud: Radikant. Berlin 2006, S. 154

dass ein Phasenmodell, wie es vielleicht wünschenswert wäre, im Hinblick auf die künstlerische Bildung nicht sinnvoll ist, da die einzelnen Projektphasen oder Strukturelemente ineinandergreifen und sich auf unterschiedliche Weise ergänzen und ablösen. So entsteht aus der Transformation beispielsweise die Notwendigkeit, Recherchen vorzunehmen oder mittels Versuchen Materialien zu testen, während der Lehrer als Moderator des Prozesses gegebenenfalls den Bedarf erkennt, in eine bestimmte Technik einzuweisen oder Impulse zu setzen, um Gestaltungsvorgänge wieder anzustoßen.

Carl-Peter Buschkühle verortet die Bedeutung der Transformation folgendermaßen: „Im Zentrum des künstlerischen Projektes, als treibende Kraft, steht die Transformation, d.h. die Gestaltung des Werkes“<sup>151</sup>. Dieser Aspekt ist für das Verständnis der künstlerischen Bildung grundlegend, aber für Nichtkünstler zunächst schwer nachvollziehbar. Sabine Menninghaus greift auf das Werk von Virginia Woolf zurück, um den künstlerischen Prozess als solchen zu bebildern und verständlich zu machen. Woolf benutzt als Analogie zum schöpferischen Prozess die Metamorphose der Raupe zum Schmetterling. Diese blumige Analogie steht bei ihr durchgehend für den künstlerischen Prozess, welchen sie als „states of a soul in creating“ beschreibt und welcher die Anstrengung künstlerischer Transformation darstellt. Die Transformation ist im Sinne Woolfs ein Verpuppen, um aufgenommene Eindrücke und Informationen zu verarbeiten und zu strukturieren. Letztendlich entsteht am Ende dieser intensiven Auseinandersetzung das künstlerische Werk.<sup>152</sup>

Transformation ist deshalb bedeutsam, weil sie einen wesentlichen Unterscheidungspunkt darstellt, der zum einen die künstlerische Bildung kennzeichnet und sich außerdem als Bildung aus der Kunst heraus definiert. Im Gegensatz zu konventionellem Unterricht steht nicht Nachvollziehen von Inhalten und Vorgaben im Mittelpunkt, sondern das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Objektivität. Im Rahmen eines künstlerischen Projekts entsteht dabei ein Werkprozess, der durch die Akteure bestimmt wird und weitestgehend dem entspricht, was Künstler in der

---

<sup>151</sup> Carl-Peter Buschkühle (2004): S. 13

<sup>152</sup> Vgl. Sabine Menninghaus: *Vorstellungsweisen künstlerischer Transformation. Naturwissenschaftliche Analogien bei Aldous Huxley, James Joyce und Virginia Woolf.* Münster 2001, S. 77 ff.

künstlerischen Auseinandersetzung anstreben. Im Wechselspiel von Wahrnehmung, Reflexion und Imagination ist die Transformation eine Art Motor des Prozesses, welcher unter Zuhilfenahme weiterer operationaler Komponenten die Werkgestaltung durchführbar macht.

### 5.3.8 Strukturelle und operationale Konnektivität

Konnektivität soll an dieser Stelle eine erste Ergänzung zum ursprünglichen Trias der operationalen Elemente des künstlerischen Projekt sein, welcher vor allem im Bereich der Sekundarstufe I von Bedeutung ist, aber vor allem auch dann, wenn beispielsweise performative Kunstformen in Form von künstlerischen Projekten an der Schule umgesetzt werden sollen.

Der Begriff der Konnektivität hat zumeist eine technologische Konnotation. Im hier gemeinten Sinne steht aber etwas anderes im Vordergrund: Künstlerische Projektarbeit bedarf der Kommunikation untereinander. Das Austauschen von Arbeitsergebnissen oder Ideen ist wichtiger Bestandteil des Projekts, genauso wie es die moderierenden Aspekte des Lehrenden sind. Somit geht es um mehr als Kommunikation: Zwar interagieren die Beteiligten auf analogem Territorium, es kommt aber vor allem darauf an, dass die Beteiligten durch ihren Austausch Rückkopplungen entstehen lassen und Schnittstellen entdecken. Diese fruchtbare Form der Kommunikation zwischen den Projektbeteiligten ist in ganz starkem Maße von Zufällen abhängig, also nicht intendiert oder beeinflussbar. Um eine solche Verbindung zwischen den Projektbeteiligten entstehen zu lassen, ist innerhalb der Projektstruktur immer wieder Raum zu schaffen, der den Austausch von Informationen, Mitteilungen und Rückmeldungen zulässt.

Konnektivität steht in einem Bereich zwischen strukturellem und operationalem Element. Als Strukturelement ist es eine Art Zeitraum zwischen den Projektphasen. Als Arbeitsweise muss es von den Lehrenden, aber auch den Lernenden verinnerlicht werden. Der Austausch über das Arbeiten ist kein einseitiger Informationsfluss, sondern ein dynamisches Element der künstlerischen Produktion. Es muss möglich sein, eine Art soziales Netzwerk zu knüpfen, mittels dessen eine prozesshaft orientierte Dynamik entstehen kann. Der Werkzeugcharakter ist dabei bedeutender als der strukturierende

Aspekt, weshalb die Konnektivität an dieser Stelle den operationalen Elementen zugeordnet ist.

#### 5.3.8.1 Das Werkatelier

Die experimentelle, forschende Grundausrichtung des Lernens im künstlerischen Projekt muss ihren Ausdruck auch in der räumlichen Unterrichtsorganisation finden. Ein experimentelles künstlerisches Arbeiten ist in einem Raum mit klassischer frontaler Sitzordnung schwer denkbar. Entsprechende Untersuchungen zeigen jedoch, dass frontaler Unterricht, mit einem Anteil von über 80%, die Sozialformen im Unterricht an der Realschule dominiert. Aus eigener schulpraktischer Beobachtung ist dieser Prozentsatz durchaus auch für den Mix der Sozialformen im Bereich der Hauptschule realistisch. Hier hat es in den letzten Jahren Veränderungen in der Unterrichtsorganisation gegeben, beispielsweise finden Formen wie die „Lernbüros“, welche einen wochenplanorientierten Unterricht umsetzen, vermehrt Anwendung.<sup>153</sup> Ein Beispiel für die bewusste Nutzung eines Raums als wesentlichen Bildungsfaktor formuliert die sogenannte Reggio-Pädagogik. Der „Raum als dritter Erzieher“ findet in diesem Kontext mehrfache Umsetzung. So enthalten Bildungseinrichtungen der Reggio-Pädagogik neben einer Piazza als Eingangsbereich immer auch ein sogenanntes Atelier. Dieser Raum dient durch das Bereithalten zahlreicher Materialangebote als Ort kreativen Forschens, wobei fast vollständig auf didaktisch aufbereitete Materialien verzichtet wird. Stattdessen sind die Ateliers konzeptuell durch eine gewisse Unordnung geprägt, welche den kreativen Schaffensprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen soll.<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> Vgl. Thorsten Bohl: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Methodenforschung. Bad Heilbrunn 2000

<sup>154</sup> Vgl. Elsbeth Krieg, Helmut Krieg: Neue Gedanken brauchen neue Formen: Die Bedeutung des Raumes. In: Elsbeth Krieg (Hrsg.): Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Verlag Hans Jacobs, Frankfurt a. M. 2002, S. 72



Abbildung 3: Reggio-inspiriertes Atelier im Bereich Kindergarten

Der Begriff des Ateliers findet in der Schule heute vor allem Verwendung als Synonym für nachmittägliche Arbeitsgruppen in der Ganztagschule. Im Bezug auf den Kunstunterricht hat sich dagegen eher der Begriff der Werkstatt etabliert. Georg Peez und Constanze Kirchner vermuteten bereits 2001, dass der Begriff der Werkstatt zu einem Modebegriff geworden ist, welcher in unterschiedlichen thematischen oder institutionellen Zusammenhängen Verwendung findet. So findet sich der Werkstattunterricht als Lehr- und Lernmethode in Form von Lesewerkstätten, Schreibwerkstätten oder einer Philosophiewerkstatt. Kirchner und Peez nennen als weitere Beispiele aus der methodischen Literatur Feuerwerkstätten, Zoo-Werkstätten, Jahreszeitenwerkstätten oder Werkstätten, die sich inhaltlich einem Künstler widmen. Dieses Schicksal teilt der Begriff der Werkstatt heute mit dem „Atelier“, welches ebenfalls verwendet wird, um aktuelle Unterrichtsformen gegenüber traditionellem Unterricht abzugrenzen.<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> Vgl. Constanze Kirchner, Georg Peez: Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht. Hannover 2001, S. 8

Das Schulministerium von Nordrhein-Westfalen definiert die Werkstatt als Lernform des Kunstunterrichts, wobei dem Lernort ein hoher Aufforderungscharakter zukommt, da er durch die fachspezifischen Werkzeuge und Ausrüstungsgegenstände das Ziel unterstützt, selbstbestimmtes ästhetisches Tun zu initiieren, zu gestalten und zu fördern. Werkstattunterricht wird in diesem Sinne als eine Alternative zum „traditionellen, lehrgangsorientierten Frontalunterricht“<sup>156</sup> verstanden und angewendet.<sup>157</sup>

Der hessische Rahmenplan wiederum fordert eine Orientierung des Kunstunterrichts am „Werkstattgedanken“<sup>158</sup> und setzt voraus, dass „Lernprozesse in Form ästhetischer Praxis unter Berücksichtigung notwendiger kreativer Freiräume organisiert werden“. Der Werkstattraum wird im Kunstunterricht „[...] zum Erlebnis- und Begegnungsraum [...], in dem Bilder betrachtet, anregende Musik und Literatur gehört werden und offene Gespräche stattfinden.“<sup>159</sup>

Ausgehend von dieser eher unscharfen Verwendung des Begriffs Werkstatt und dem Werkstattgedanken gilt es, im Hinblick auf die künstlerische Projektarbeit die Begrifflichkeit von Atelier/Werkstatt fachspezifisch zu konturieren. Dazu ist es sinnvoll, zunächst einen Blick auf die praktischen Perspektive des Schulalltags zu werfen und der Frage nachzugehen, was ein Raum braucht, um künstlerisches Arbeiten zu unterstützen. Grundsätzlich zeigen die Unterrichtsversuche, dass künstlerisches Arbeiten überall möglich ist. Das künstlerische Projekt greift auf unterschiedlichste Lernorte zu: Bibliotheken, Turnhallen, Werkräume, Flure, Bäckereien, Friedhöfe, Wald und Wiesen sind Räume, die im Rahmen künstlerischen Forschens, Experimentierens und Gestaltens zum Lernort werden. Klaus-Ove Kahrmann kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass Schule als Erfahrungsraum kaum ausreicht und es stattdessen notwendig ist, im Rahmen des Schulunterrichts regelmäßig Werkstätten außerhalb der Schule zu besuchen und diese in die pädagogische Arbeit zu integrieren.<sup>160</sup>

---

<sup>156</sup> Vgl. Schulministerium Nordrhein-Westfalen (Hg.): Didaktischer Hintergrund: Werkstattunterricht. Online im Internet

<sup>157</sup> Ebd.

<sup>158</sup> Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenplan Sek. I. Wiesbaden 1996, S. 26

<sup>159</sup> Ebd.

<sup>160</sup> Vgl. Klaus-Ove Kahrmann: Das Prinzip der Werkstatt. Eine Alternative zur alltäglichen kunstpädagogischen Praxis. In: Kunst + Unterricht (1992), Heft 161, S. 8

Das im Rahmen dieser Arbeit vorgestellte Performanceprojekt bestätigt diese von Kahrman formulierte Notwendigkeit. Schüler verlassen ihren vertrauten Lernraum, müssen flexibel sein und werden mit anderen Raumbedingungen konfrontiert. Im Falle des Performanceprojektes zeigt sich, dass ein Lernraum auch dadurch gekennzeichnet sein kann, dass er vor allem leer und groß ist. Ein Theaterproberaum wird durch seine Leerstellen, die bespielt und belebt werden müssen, zu einem Ort mit hohem Aufforderungscharakter, obwohl er im klassischen Sinne den Vorstellungen vom idealen, pädagogisch aufbereiteten Lernort überhaupt nicht entspricht. Stattdessen wird der Anregungscharakter, den ein Raum im Bezug zur Initiierung ästhetischen Tuns haben kann, nachvollziehbar. Der Werkraum wird konzeptionell zum Teil des Kunstwerkes als Ort einer Inszenierung, die den Raum nutzt, um ästhetische Erfahrungen zu erzeugen.



Abbildung 4: Bühnenraum zeitraumexit Mannheim

Natürlich muss sich künstlerisches Arbeiten in der Schule auch am Ort Schule verorten lassen, da es kaum sinnvoll und möglich ist, den Unterricht dauerhaft auszulagern. Im Hinblick darauf ist es ideal, wenn die Schulmöbel in einem Klassenraum frei gruppierbar sind und gegebenenfalls ein Nebenraum zur Verfügung steht. Dadurch wird es möglich, eine Ateliersituation zu schaffen, in der die Schüler frei auf vorhandene Materialien zugreifen können. Der Aspekt der Selbstorganisation bedarf der Freiheit des Schülers, auch den Arbeitsplatz frei und selbstständig zu gestalten. Dies bezieht auch die Wahl der Mitschüler ein, neben und mit denen ein Schüler im Projekt arbeiten will und kann. Die Rolle des Lehrers ist auch in diesem Fall die eines Moderators. Er gibt technische und künstlerische Tipps, regt Ideen an und hilft in Problemsituationen, zieht sich aber auch

zurück, um Freiräume zu schaffen. Wenn es sich anbietet, kann er einen Teil der Schüler in Lehrgänge integrieren, während andere Schüler am Objekt weiterarbeiten. Arbeitsorganisatorisch hilfreich sind ausreichend vorhandene Aufbewahrungselemente, die es ermöglichen, trotz Stunden- und Lehrerwechsel zügig die Klasse mit den benötigten Materialien zu versorgen und die Projektphasen am Stundenende rechtzeitig beenden zu können, ohne kostbare Unterrichtszeit durch zeitraubendes Verräumen der verwendeten Materialien zu verschwenden. Möglichkeiten zur Recherche im Internet oder zum Arbeiten an PCs, beispielsweise für Präsentationen oder zur Bildbearbeitung im Werkstattraum/Atelier sind ideal, aber gerade im Hinblick auf Kunsträume bis jetzt nicht selbstverständlich.

In der Vorbereitung eines künstlerischen Projekts muss, in Anbetracht der bisherigen Beobachtungen und Erkenntnisse, konsequenterweise der Lernort als wesentliches Strukturmerkmal angesehen und berücksichtigt werden. Die Wahl des Raumes wird folglich zu einem sinnkonstitutiven Element eines Unterrichts, der prozessorientiertes, entdeckendes, handlungsorientiertes und zu großen Teilen selbstorganisiertes Lernen anstrebt. Das künstlerische Projekt bedarf je nach Gegenstand der Auseinandersetzung eines bestimmten Umfeldes. Der Lehrende ist an dieser Stelle dazu aufgefordert, entsprechend seines Selbstverständnisses als Lernbegleiter und Moderator einen Lernraum vorzubereiten, der geeignet ist, die Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer künstlerischen Idee zu unterstützen. Dabei ist Flexibilität das zentrale Merkmal. Es geht nicht darum, pädagogisch durchorganisierte Lernarrangements vorzubereiten, sondern den künstlerischen Prozess der Schüler zu begleiten und Sorge zu tragen, dass ein Freiraum entsteht, der Kreativität ermöglicht und gleichzeitig kunstpädagogischen Rückhalt bietet. Der Gedanke eines Werkateliers meint folglich kein materielle oder methodische Ausrichtung, sondern das Gestalten von Lernumgebungen, welche den geistigen Prozess im Rahmen einer gestaltenden, ästhetischen Handlung fördern und fordern. Dabei ist oft weniger mehr: Es bedarf entsprechender Präsentationsmaterialien und Medien, welche beim heutigen Stand der Technik in der Regel aber mobil sind und Beweglichkeit ermöglichen. Ansonsten reicht oft der Raum als solcher aus, um Konzentration und Auseinandersetzung zu unterstützen. Das Performanceprojekt „Schönauer Requiem“ nutzte in diesem Sinn einen großen Besprechungsraum und den Bühnenraum zur Arbeit, das Identitätsprojekt „Vergänglichkeit: Vanitasobjekte“ wiederum fand im Klassenzimmer und an von den Schülern ausgewählten Orten statt,

welche im Sinne von Fotohintergründen dem Thema dienlich waren. Entsprechende technische Bedürfnisse wurden in entsprechend ausgestatteten Fachräumen umgesetzt, so im Computerraum, im Kunstraum, in der Sporthalle oder in einem Technikraum.

Wünschenswert wäre es, wenn im Hinblick auf prozessorientiertes Arbeiten an der Schule Räume zur Verfügung stünden, die von ihrer Raumgestaltung frei verfügbar und besetzbar sind. Erfahrungsgemäß werden Schulräume bestimmten Nutzungsformen zugeordnet: Medienräume, Werkstatträume, Theaterräume oder Kunsträume sind entsprechend ausgerüstet, bieten aber in der Regel selten einen Freiraum, der erst durch die Bearbeitung der Schüler und Lehrer ein Beispiel erfährt. Wie bereits an anderer Stelle genannt, zeigten die Räumlichkeiten des Künstlerhauses zeitraumexit, welche im Rahmen der Performancearbeit genutzt wurden, eine solche Form der Nutzarmachung durch individuelle Aneignung im Rahmen der Bildungsarbeit. Viel leere Fläche, einfache Hilfsmittel wie Licht und Ton, ein Beamer, Laptop und verschiebbare Tische erlauben eine einfache Bespielbarkeit des Raumes. Sitzkissen ersetzen Stühle und erlauben Variabilität und Freiraum.

### 5.3.8.2 Der Lehrgang als Steuerungs- und Strukturinstrument

Buschkühle bezeichnet Lehrgänge als „Phasen systematisierten Unterrichts“, welche dazu dienen, im Rahmen von eher strukturierten Projekten die individuelle Gestaltungsarbeit der Schüler zu unterstützen. Sie dienen der Einübung handwerklicher oder künstlerischer Techniken, der Gewinnung von Sachinhalten und der Kunst-, Medien- oder Textanalyse.<sup>161</sup>

In den Unterrichtsversuchen an der Hauptschule/Werkrealschule hat sich gezeigt, dass den Lehrgängen als Mittel zur Projektorganisation eine bedeutende Rolle zukommt. Die Lehrgänge sind zentrale Strukturwerkzeuge zur Steuerung eines künstlerischen Projekts. Sie dienen der zeitlichen Rhythmisierung der Arbeitsphasen, indem mittels der Platzierung von Inputphasen ein Orientierungsrahmen für die Schüler geschaffen werden kann. So kann zum Beispiel ein fester Arbeitstakt entstehen, innerhalb dessen

---

<sup>161</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 223

die Schüler sich zwischen freien Arbeitsphasen und lehrergesteuerten Lehrgängen bewegen. Strukturwerkzeuge sind sie aber auch, weil sie es ermöglichen, den Input in das Projekt zu dosieren. Der Lehrende kann als Beobachter der Projektarbeit erkennen, in welchem Maße die Schüler Anregungen oder Informationen benötigen, um den Gestaltungsprozess indirekt zu steuern oder helfend zu intervenieren.

Im Rahmen des hier dargestellten Vergänglichkeitsprojekts war es zunächst notwendig, einen größeren Informationsbestand zu vermitteln, um die Tiefe des Themas begreifbar zu machen. Auch der Transfer der Thematik in den Bereich der bildenden Kunst wurde mittels Lehrgängen gewährleistet. So entstand ein weiter Bogen von Grabmalen über Piratenflaggen bis hin zu Arbeiten der Gegenwartskunst, mittels dessen unterschiedlichste Blickwinkel sichtbar wurden. Nach Beginn des Gestaltungsprozesses waren an verschiedenen Stellen erneute Inputsequenzen notwendig. So wurde erkennbar, dass einige Schüler begannen, die Ideen ihrer Mitschüler mehr oder weniger zu kopieren. Ziel der Lehrgänge war es, dies aufzugreifen und durch erneute Bereitstellung von Beispielen aus der Kunst und Diskussionen die Themenvariationen zu erweitern und durch Rechercheaufträge einzelne Ideen zu differenzieren.

Inputsequenzen können dabei die ganze Lerngruppe betreffen oder gezielt Teilgruppen oder gar einzelne Schüler ansprechen. Lehrgänge können selbstverständlich auch außerhalb der Schule stattfinden. Im Vergänglichkeitsprojekt besuchte die Klasse den jüdischen Friedhof in Mannheim oder einen Restaurator am Wilhelm-Hack-Museum in Ludwigshafen, im Performanceprojekt besuchte man andere Performancegruppen oder untersuchte den eigenen Stadtteil.

Lehrgänge kommen in der Arbeit mit Hauptschülern in unterschiedlichen Projektphasen zum Tragen. So ist, wie bereits angedeutet, der Projektanfang durch Lehrgänge charakterisiert. Neben den lehrergeführten Lehrgängen stehen Zwischenpräsentationen einzelner Schüler, die dazu dienen, einen Informationsaustausch zwischen den Projektgruppen zu initiieren sowie auch allgemein eine Einstimmung in die sich anschließende Projektarbeit zu fördern. Die im Rahmen der Projektarbeit praktizierten Zwischenpräsentationen stellen Anregungen zur Diskussion dar, bei denen beispielsweise Gestaltungsideen erklärt, auf technische Aspekte eingegangen und Probleme in der Umsetzung dargelegt werden. Diese Zwischenschritte

sind für die Struktur eines Projekts entscheidend, da sich die Schüler über einen für sie ungewohnt langen Zeitraum mit einer Idee auseinandersetzen sollen. Dazu benötigen sie erkennbare Strukturen und regelmäßige Sammelpunkte, von denen sie ihren Gestaltungsprozess immer wieder neu starten können. Im Gegensatz zum herkömmlichen Kunstunterricht ist das Scheitern im künstlerischen Prozess möglich und in der Regel frustrierender als im konventionellen Unterricht. Ideen, welche individuell entwickelt werden, sind Gegenstand einer Identifikation. Scheitert eine Idee, ist die Gefahr des Aufgebens groß. Hierbei bedarf es einer größeren Motivationsanstrengung, welche der Lehrer als Prozessbegleiter mittels steuernder Inputphasen unterstützen kann.

### 5.3.8.3 Bewegung und Körperlichkeit



Abbildung 5: Fallübungen im Rahmen des Performanceprojekts Schönauer Requiem

Ein bedeutender operationaler Faktor, der im Rahmen dieser Arbeit ergänzend betrachtet werden soll, ist der Aspekt der Bewegung. Bewegung und Kunstunterricht sind fast schon traditionell miteinander verbunden und zahlreiche sind Unterrichtsthemen, welche sich mit den Möglichkeiten der Darstellung von Bewegung mit künstlerischen Mitteln befassen und sich der Herausforderung stellen, Bewegung durch ein statisches Medium darstellbar zu machen. Auch der kunstgeschichtliche Bezug kommt im Kunstunterricht hinsichtlich des Themas Bewegung zum Zug und führt

zur schulischen Auseinandersetzung mit Futurismus, Dadaismus oder Formen der Gegenwartskunst.

An dieser Stelle wird Bewegung aber zum Teil der Unterrichtskonzeption, da sie vielleicht nicht im Mittelpunkt kunstunterrichtlicher Bemühungen steht, aber durchaus

ein bedenkenswerter Faktor in der Planung von künstlerischen Projekten darstellt. Unterricht an Haupt-, Werk- oder Gemeinschaftsschule versucht Bewegung mittels Stundenplanung zu gewährleisten, weil es sinnvoll ist, ruhige Unterrichtsphasen mit tendenziell eher bewegten Schulstunden abzuwechseln, um den Schultag abwechslungsreich zu gestalten und dem Bewegungsbedürfnis Jugendlicher zu entsprechen.

Im Rahmen von künstlerischen Projekten ist Bewegung auf zweierlei Weise integriert: Das projektorientierte Arbeiten ist eine Arbeitsform, welche die Selbstorganisation des Lernprozesses in den Mittelpunkt stellt. Der Lernende kann sich folglich, seinen Bedürfnissen entsprechend, auf eine konzentrierte, ruhige Arbeitsphase einlassen oder, wenn es notwendig ist, aktiv gestaltend und sich bewegend seinem Gestaltungswerk widmen. Das künstlerische Projekt ermöglicht durch seine Methodik dabei eine Orientierung an der Natur des Schülers und verfällt nicht in die organisatorische Zwangslage, bewegte und passive Unterrichtseinheiten in eine funktionierende Abfolge bringen zu müssen. Der Kunstlehrer hat dabei den Vorteil, Unterricht aus der Sache heraus individualisieren zu können. Als Moderator des künstlerischen Arbeitsprozesses kann er, wenn notwendig, vom Schüler ausgehend bewegungsorientierte Arbeitsphasen initiieren.

Grundsätzlich sollte in der Vorbereitung künstlerischer Projekte immer auch hinterfragt werden, ob es nicht sinnvoll ist, ein Thema so zu gestalten, dass Bewegung und Körperlichkeit zum Bestandteil der künstlerischen Auseinandersetzung werden. Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und dessen Bewegungsaspekten ist gerade im Bereich der ehemaligen Hauptschule bedeutsam. Aus der eigenen Erfahrung heraus ist beobachtbar, dass Schüler aus sozial schwachem Umfeld dazu tendieren, wenig Sport zu machen und Bewegung kaum zu kultivieren. Kunstunterricht soll in diesem Fall nicht zur Therapieform umgewandelt werden, aber durchaus sein Potential im Sinne einer Lebensvorbereitung wahrnehmen. Sportunterricht an der Hauptschule ist wichtig, reicht aber als Ort der Bewegung und körperlichen Betätigung nicht aus. Häufig umgehen Schüler zudem die Sportstunden, da der Umgang der Schüler untereinander in der Sporthalle nicht selten rau ist. Der künstlerische Unterricht widmet sich der Hinführung zur Lebenskunst. Er will darauf vorbereiten, ein selbstgestaltetes Leben zu führen, unabhängig von sozialem Status oder sozialer Herkunft. Der häufig so sehr

vernachlässigte jugendliche Körper bietet in diesem Kontext reichlich künstlerische Anknüpfungspunkte.

Im Rahmen des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Performanceprojektes trat die Auseinandersetzung mit dem Körper deutlich in den Vordergrund. Es wurde sichtbar, dass die Schüler wenig Körperwahrnehmung haben und die bewusste Auseinandersetzung mit Bewegungsabläufen folglich ganze Probennachmittage füllte. Es ist leicht, das Klage lied der medienkonsumierenden Jugendlichen anzustimmen. Tatsächlich ist aber gerade im Umfeld der städtischen Hauptschule beobachtbar, dass Schüler passive Formen der Alltagsgestaltung bevorzugen: Mitgliedschaften in Sportvereinen werden immer seltener<sup>162</sup>, Formen des Übergewichts bei Schülern sind Alltag<sup>163</sup> und nicht selten wird körperliche Verwahrlosung zum Gegenstand sozialpädagogischer Bemühungen<sup>164</sup>.

Der Kunstunterricht sollte sich, aus der Schulwirklichkeit heraus begründet, mit Formen der Lebenskultivierung beschäftigen. In Form von künstlerischen Projekten wird dies nicht nur fächerübergreifend möglich, sondern auch individuell dosierbar. Der Turnhalleneffekt wird vermieden und Bildung auch im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper erweitert. Dies kann Teil künstlerischer Prozesse sein, die bewegte Unterrichtsphasen integrieren oder dadurch, dass Bewegung zum Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung wird, sei es in Form von Performances, Tanz oder anderen künstlerisch-orientierten Bewegungsdarstellungen. Jugendliche haben ein Bewegungsbedürfnis, und Kunstunterricht bietet in Form künstlerischer Projekte eine Plattform, dieses Bewegungsbedürfnis zu kultivieren.

---

<sup>162</sup> Vgl. Christoph Breuer, Antje Haase: Sportvereine und demographischer Wandel. Sportentwicklungsbericht 2005/2006 – Analyse zur Situation des Sports in Deutschland. Köln 2006  
Die Untersuchung zeigt, dass die Schwierigkeit, Jugendliche für den Leistungssport zu gewinnen, von Sportvereinen in Deutschland als zweitwichtigstes Problem nach den Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Ehrenamtlichen angesehen wird.

<sup>163</sup> Vgl. Ulrike Hempel (u. a.): Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Robert-Koch-Institut Berlin 2006  
Laut Studie sind 17% der Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren übergewichtig, 8,5% sogar adipös.

<sup>164</sup> Klaus Hurrelmann schätzt die Zahl verwahrloster Kinder in Deutschland auf 80 000. Im Bereich der Schule ist aber auch eine Zwischenform wahrnehmbar, bei der Jugendliche zwar in verhältnismäßig geordneten Verhältnissen leben, aber dadurch auffallen, dass sie selten die Kleidung wechseln, Körperpflege vernachlässigen oder Arztbesuche nie oder selten stattfinden. In diesen Fällen sind zwar Elternhäuser vorhanden, sind aber gerade im Bereich sozialer Brennpunkte durch Folgen von z. B. Alkohol- bzw. Drogenkonsum gekennzeichnet.



## 6. Von der Volksschuloberstufe in die „bildungspolitische Sackgasse“ und zurück

### 6.1 Künstlerische Bildung: Ortsbestimmung

Die in Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtsversuche unterscheiden sich im Kontext der künstlerischen Bildung in erster Linie durch den Ort, an dem sie stattfinden: Die Hauptschule. Bereits mit dieser Einordnung beginnen Komplikationen: In etlichen Bundesländern ist die Hauptschule nicht mehr Teil der Schullandschaft oder war es, wie im Fall der neuen Bundesländer, nie. Die Schule, an der die hier vorgestellten künstlerischen Projekte stattfanden, wechselte im Zeitraum des Forschungsvorhabens nicht nur durch Zusammenlegung ihren Namen, sondern war zunächst eine Hauptschule, dann eine Hauptschule mit Werkrealschule, schließlich Werkrealschule im Ganztagesbetrieb und wird nun ab dem Schuljahr 2013/14 eine Gemeinschaftsschule sein. Diese Entwicklungsschritte sind nicht rein bürokratische Umgestaltungsmaßnahmen, sondern spiegeln gesellschaftliche Veränderungen wider, welche veränderte Anforderungen an das System Schule stellen. Das Schülerpotential ist nach wie vor das Gleiche, aber der Wille nach einem Überwinden von Bildungsgrenzen findet seinen Ausdruck in der hier ablesbaren Schulreform.

Diese Veränderungen der Schulkonzeption wirken sich selbstverständlich auch auf das Arbeiten im Fach Kunst aus. Im Laufe der Jahre verringerte sich, im Rahmen einer Ausrichtung der Schule hin zu einer verstärkten Berufsorientierung, die Bedeutung des Faches. Die Anteile des Faches am Stundenplan wurden kleiner, in der Werkrealschule in Baden-Württemberg wurde das Fach Bildende Kunst zu einem Teilfach des Fächerverbundes MSG (Musik-Sport-Gestalten) und büßte in Folge dessen seine ursprüngliche Fachbezeichnung ein. Als Teilfach verlor es im Wettstreit mit den beiden anderen Teilfächern seine Bedeutung als notengebendes Zeugnisfach. Kunstunterricht wandert in Folge dessen eher in den Bereich des Nachmittagsunterrichts, wird zum Neigungsfach und dient häufig genug als Kompensation zu den Anstrengungen in den wichtigen Hauptfächern. Die Voraussetzungen für die Implementierung eines anspruchsvollen kunstpädagogischen Konzepts in den Regelbetrieb der Schule erscheinen folglich als durchaus schlecht.

An dieser Stelle soll ein kurzer Blick auf die Hauptschule und deren Entwicklung geworfen werden, da sich die durchgeführten Unterrichtsprojekte im sozialen Umfeld dieser Schulform einer besonderen Herausforderung stellen müssen und dieses soziale Umfeld sich auch in der zukünftigen Konzeption einer Gemeinschaftsschule nicht wesentlich ändern wird. Das Konzept der Gemeinschaftsschule wird deshalb kurz angerissen und schließlich ein Blick auf den Schulort im Mannheimer Norden geworfen. Diese Betrachtung der lokalen Besonderheiten ist für die kunstpädagogische Arbeit von Bedeutung, weil sie Einfluss auf die Themen ausübt und die künstlerisch handelnden Jugendlichen aus diesem Milieu stammen. Unterricht jeglicher Art muss sich der sozialen Bedingungen bewusst sein, in denen er stattfindet und dessen Potential er ausschöpft. Gerade der Kunstunterricht, der sich einer lebensorientierenden Zielsetzung verschreibt, ist in diesem Zusammenhang zur Sensibilität aufgerufen. Nur wenn die sozialen Bedingungen analysiert sind, können künstlerische Projekte ihre Bildungsmöglichkeiten ausschöpfen, ohne künstlich übergestülpt zu wirken.

## 6.2 Entstehung der Hauptschule

Durch einen Beschluss der KMK entstand 1964 der Begriff „Hauptschule“<sup>165</sup> und bezeichnete damit eine modernisierte Form der Volksschuloberstufe. Die Volksschuloberstufe war bis zu diesem Zeitpunkt eng an ein „Konzept der volkstümlichen Bildung“ gebunden. Volks- und heimatkundlicher Unterricht, gepaart mit praktischer handwerklicher oder hauswirtschaftlicher Arbeit, gewährleistete an der Volksschuloberstufe einen ganzheitlichen Bildungsprozess, der eng an die Lebensbezüge ihrer Schüler gekoppelt sein sollte.<sup>166</sup> Dem Beschluss der KMK gingen verschiedene Reformen und curriculare Neuerungen seit Ende der 1950er-Jahre voraus. Die Hauptschule sollte Zugang zu theoretisch-faktischem Wissen ermöglichen und damit den gesteigerten Anforderungen einer modernen Gesellschaft besser entsprechen. Im Rahmen dieser Neuausrichtung wurde die Schulpflicht von 8 auf 9 Jahre erweitert und die Bedeutung des Fachlehrerunterrichts gestärkt. Die weitere Erhöhung der Schulpflicht auf 10 Jahre wurde in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich

---

<sup>165</sup> „Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz“, 1964

<sup>166</sup> vgl. Achim Leschinsky: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Kai Cortina (u. a.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 2003, S. 397

gehandhabt. Berlin oder beispielsweise auch Nordrhein-Westfalen gingen diesen Schritt bereits Ende der 1970er-Jahre beziehungsweise Anfang der 1980er-Jahre. In anderen Bundesländern, so auch in Baden-Württemberg, erfolgte dies zum Teil über die Möglichkeit zum freiwilligen Besuch eines 10. Schuljahres.<sup>167</sup>

Im Versuch, die Hauptschule dem traditionellen Gymnasium anzunähern, wurden vor allem die Anforderungen im naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Bereich erhöht. Beginnend in der 7. Klasse stellt das Fach Arbeitslehre eine der entscheidenden Säulen des Hauptschulkonzeptes dar. Das neu geschaffene Fach sollte eine rechtzeitige Vorbereitung der Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt gewährleisten und ist in veränderter Form bis heute erhalten.<sup>168</sup> Ausgehend vom künstlerisch-handwerklichen Bereich wurde es 1964 so konzipiert, dass nach und nach Perspektiven der modernen Wirtschafts- und Berufswelt erschlossen werden sollen. Damit sollte zum einen der Anteil an praktischem Tun und Arbeiten manifestiert, andererseits auch ein systematisch-reflexiver Anspruch umgesetzt werden. Gleichzeitig verbunden war damit eine Abgrenzung zum Gymnasium, dessen am Neuhumanismus orientierte Ausrichtung eine strikte Trennung von Bildung und beruflicher Ausbildung betonte.<sup>169</sup>

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Schaffung der Hauptschule wies bereits 1964 in Richtung der heutigen Probleme dieser Schulform. Schelsky beschreibt die Tendenz zu selektiven Schulen, d. h. eine Verlagerung der Schülerbesuchszahlen, weg von der Volksschuloberstufe, hin zu Realschule und Gymnasium. Um dieser Entwicklung zu begegnen, sollte die Hauptschule durch ein gehobenes Niveau attraktiver werden und in der Konkurrenzsituation besser abschneiden.<sup>170</sup>

---

<sup>167</sup> Vgl. ebda., S. 399

<sup>168</sup> Vgl. Willi Voelmy: Arbeitslehre-Unterricht in der Hauptschule der BRD. Weinheim 1997

<sup>169</sup> Vgl. Horst Ziefuss: Arbeitslehre in der Schulpraxis. Arbeitslehre – eine Bildungsidee im Wandel (Bd. 6). Seelze 1998.

<sup>170</sup> Vgl. Helmut Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961

### 6.3 Bildungspolitische und quantitative Weiterentwicklung der Hauptschule

In der Weiterentwicklung der Hauptschule gab es in den Folgejahren sehr unterschiedliche Tendenzen. Die Bundesländer unterschieden sich dabei in ihrer Bildungspolitik in zwei grundlegend verschiedene Vorgehensweisen: Einerseits gab es die Bestrebung der Annäherung der verschiedenen Schularten, auf der anderen Seite wurde, vor allem in den südlichen Bundesländern, die Eigenständigkeit der Hauptschule als Mittel zur Stabilisierung gewählt. Diese Stabilisierung ist nach Leschinsky aber nie gelungen. Er sieht gerade in der oben genannten Widersprüchlichkeit zwischen Angleichung und Eigenständigkeit in der Hauptschulentwicklung einen der Hauptgründe für dieses Scheitern.<sup>171</sup>

Die Situation der letzten Jahre zeigt sich ähnlich differenziert. Allgemein ist beobachtbar, dass sich Hauptschule und Realschule immer stärker annähern. In Baden-Württemberg erfolgt diese Annäherung zunächst über die Umwandlung von Hauptschulen in sogenannte Werkrealschulen. Das im Juli 2008 veröffentlichte Konzept der Werkrealschule bezieht sich auf alle mindestens zweizügigen Hauptschulen und wurde bereits zum Schuljahr 2010/2011 eingeführt. Konzipiert ist diese Neuschöpfung als durchgängiger sechsjähriger Bildungsgang, der mit einem mittleren Bildungsabschluss als Regelabschluss abschließt. Dieser Umorientierung schließt sich, nach einem Regierungswechsel im Jahre 2011, mit der Schaffung von Gemeinschaftsschulen eine erneute Veränderung des Schulsystems an, welche bis heute in Umsetzung ist.<sup>172</sup>

In der quantitativen Entwicklung ist das Bild weniger kompliziert und uneinheitlich: Leschinsky verweist auf die mittlerweile deutliche Widersprüchlichkeit zwischen dem Begriff Hauptschule und einer Schulart, die längst nicht mehr die hauptsächlich besuchte Schulform in Deutschland ist. So besuchte beispielsweise in Berlin bereits im Jahr 2000

---

<sup>171</sup> Vgl. Achim Leschinsky: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Kai Cortina (u. a.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 2003, S. 400-401

<sup>172</sup> Vgl. Konzeption der Werkrealschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2008)

in der Altersgruppe der 13- bis 17-jährigen Schüler nur noch 9% eine Hauptschule.<sup>173</sup> 2008 betrug der Schüleranteil der Hauptschule am Gesamtschüleraufkommen nur noch 20,6%. Im Vergleich dazu kam das Gymnasium auf einen Anteil von 40,5%.<sup>174</sup>

Leschinsky kommt im Hinblick auf diese Verlagerung der Bildungswünsche zu dem Schluss, dass die unterschiedlichen bildungspolitischen Maßnahmen der Bundesländer zur Eindämmung selektiver Schulformen bundesweit ohne Wirkung geblieben sind. Unterstützt wird die prekäre Entwicklung der Schülerzahlen zudem von der demographischen Entwicklung in Deutschland. Seit der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre trifft der allgemeine Geburtenrückgang den Sekundarbereich I. Nach einer zwischenzeitlichen Stabilisierung wird sich der demographische Abwärtstrend in den kommenden Jahren verschärfen und vor allem die Hauptschule und ihre Folgeformen treffen. Lediglich die Probleme, die Schülern mit Migrationshintergrund beim Zugang zu höheren Schularten haben, stützt die Rolle der Hauptschule, allerdings auf sehr zwiespältige Art und Weise.<sup>175</sup>

#### 6.4 Abwertung der Hauptschule und ihre Folgen

Solga und Wagner kommen zu dem Schluss, dass die Hauptschule trotz oder gerade wegen der zahlreichen Reformansätze eine Schulform wurde, die nur eine bestimmte soziale Schicht bedient und gleichzeitig ein weit verbreitet schlechtes Image besitzt.<sup>176</sup> In der Hauptschulpraxis fällt allerdings weniger das Image der Schulform als problematisch ins Gewicht, als der schlechte Ruf des Hauptschulabschlusses, der es den Absolventen der Hauptschule im städtischen Raum mittlerweile fast unmöglich macht, direkt nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Leschinsky verweist in diesem Zusammenhang auf einen Teufelskreis: Um die Chancen der Hauptschüler zu

---

<sup>173</sup> Vgl. Achim Leschinsky: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K. (u.a.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 2003, S. 404-406.

Diese Zahl entsteht, wenn man die Kinder ausländischer Arbeitnehmer unberücksichtigt lässt.

<sup>174</sup> Vgl. Statistische Berichte Baden-Württemberg, Artikel-Nr. 3231 07001 (2008): Schüler an öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs seit dem Schuljahr 1970/71

<sup>175</sup> Vgl. Achim Leschinsky (2003): S. 406 ff.

<sup>176</sup> Vgl. Heike Solga, Sandra Wagner: Paradoxie der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 1, 2001, S. 107-127

verbessern, bietet die Hauptschule immer mehr Möglichkeiten, einen mittleren Bildungsabschluss zu erreichen. Gleichzeitig wird der hauptschulinhärente Abschluss dadurch noch weiter abgewertet und sogar nach unten hin angepasst. Folglich verschlechtern sich die Übergangszahlen in die berufliche Ausbildung weiter.<sup>177</sup>

Dieser Umstand kann als Form einer Selbstverleugnung bezeichnet werden, vor allem im Hinblick auf die Fokussierung dieser Schulform auf die Berufsorientierung. Untersuchungen der Bundesagentur für Arbeit verdeutlichen, dass ehemalige Hauptschüler nur eingeschränkte berufliche Chancen haben und die entsprechenden Berufe stark konjunkturabhängig und niedrig entlohnt sind. Selbst im Bereich des Handwerks kommt es zu einem immer stärkeren Ausschluss von Bewerbern mit Hauptschulabschluss. Als Reaktion auf diese Problematik entwickeln Hauptschulen unterschiedliche Profile. Leschinsky unterscheidet dabei im Wesentlichen zwei Richtungen: Die sprachliche Förderung von Ausländerkindern sowie die Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf. Die Kooperationsklassen, die in Baden-Württemberg gebildet wurden, sind ein Teil dieser Maßnahmen.

## 6.5 Die Kooperationsklasse in Baden-Württemberg

Bis auf einen der im Kontext dieser Arbeit vorgestellten Unterrichtsversuche fanden alle künstlerischen Projekte in sogenannten Kooperationsklassen statt. Das Kooperationsklassenmodell entstand im Rahmen des Reformprogramms „Impulse Hauptschule“ im Frühjahr 1997, nachdem bereits 1994 in Lahr ein erster entsprechender Schulversuch erfolgreich stattfand. Hintergrund der Schaffung dieses Reformprogramms ist vor allem die Kritik, dass die Hauptschule nicht in der Lage ist, die notwendige Ausbildungsreife ihrer Absolventen zu gewährleisten. Ein Sachverständigenrat aus Vertretern von Wirtschaft, Verbänden und Schule skizziert infolgedessen ein Reformkonzept, das verschiedene Impulse setzen soll: Optimale pädagogische Förderung, Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, Förderung schwacher

---

<sup>177</sup> Vgl. Achim Leschinsky (2003): S. 416

und benachteiligter Schüler, Steigerung der Lern- und Schulmotivation und Steigerung der persönlichen Leistungsfähigkeit.<sup>178</sup>

Der Besuch einer Kooperationsklasse dauert zwei Jahre. Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg formuliert als Ziel der Kooperationsklassen die Schaffung neuer Chancen für Schüler mit geringen Aussichten auf ein Erreichen des Hauptschulabschlusses. Letztendlich soll „die Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessert und die Möglichkeit für ihre erfolgreiche berufliche Eingliederung erweitert werden“<sup>179</sup>. Hauptmerkmal dieses Bestrebens ist die enge inhaltliche, organisatorische und pädagogische Verzahnung von Hauptschule und Berufsschule. In der Praxis stehen dabei fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtssequenzen im Vordergrund. Die Arbeit in den Werkstätten der Berufsschulen und schulisch begleitete Praktika zielen auf die vorberufliche Qualifikation der Schüler. Gleichzeitig bleiben die Schüler über zwei Jahre in einem angestammten Klassenverband und erfahren dadurch einen sanfteren und begleiteten Weg in die berufliche Ausbildung.

Die Kooperationsklasse richtet sich an Schüler, bei denen es „unklar ist, ob sie den Hauptschulabschluss erreichen“<sup>180</sup>. Allerdings sieht die Verordnung über die Schaffung von Kooperationsklassen vor, dass die Schüler die Motivation und entsprechende Arbeitshaltung mitbringen, um den Hauptschulabschluss zu erlangen. In der Praxis ist diese Zielsetzung nicht immer klar abgrenzbar. Tatsächlich stammt die Klientel einer Kooperationsklasse aus Schülern, die aufgrund unterschiedlichster Ursachen eine schwierig verlaufene Schulkarriere aufweisen. Im Rahmen dieser über einen Zeitraum von bis zu 9 Jahren angehäuften Schulprobleme dominieren Schulverweigerungen in Form von Schwänzen und Verhaltensauffälligkeiten sowie ausgeprägte Lernschwächen. Ein Teil der Schülerschaft stammt aus Förderschulen und hat einen Wechsel von dieser Schulform auf die Hauptschule bzw. Werkrealschule gerade hinter sich.

---

<sup>178</sup> Vgl. Landtag von Baden-Württemberg, Drucksache 13 / 1426, 13. Wahlperiode 23. 10. 2002, S. 3

<sup>179</sup> Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung in Kooperationsklassen Hauptschule – Berufliche Schulen (VO). In: K. u. U. (10.07.2008), S. 13

<sup>180</sup> Vgl. ebda.

Der Schulalltag ist in Kooperationsklassen eher erlebnis- als leistungsorientiert. Hausaufgaben gibt es in der Regel keine, im Mittelpunkt des Unterrichts steht Sozialtraining, Kommunikation und der Versuch, den Schulbesuch zu strukturieren. Die Ergebnisse des zweijährigen Bildungsganges sind zwiespältig: Einzelnen Schülern gelingt es, sich zu motivieren und einen passablen Hauptschulabschluss zu erreichen, andere Schüler scheitern an Problemen, die häufig im sozialen Umfeld liegen.

## 6.6 Die Gemeinschaftsschule

In Baden-Württemberg gibt es im Schuljahr 2012/13 42 Gemeinschaftsschulen, im sich anschließenden Schuljahr folgen weitere 87 Schulen, die zur Gemeinschaftsschule umorganisiert werden. Darunter ist auch die Schule, an der die hier vorgestellten Unterrichtsversuche zur künstlerischen Bildung stattfinden.

Das Gemeinschaftsschulmodell sieht vor, dass die entsprechenden Schulen ein eigenes pädagogisches Konzept entwickeln. Die Idee eines gemeinsamen Lerngangs von Schülern aller Schularten steht im Zentrum der Idee. Hauptschüler, Förderschüler, Realschüler und Gymnasiasten lernen im Klassenverband vor allem projektorientiert und in sogenannten Lernbüros. Diese Lernbüros ersetzen das herkömmliche Klassenzimmer und bieten Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung der Lernumgebung. Die Lehrer verstehen sich dabei als Lernbegleiter und Lerncoaches. Noten gibt es in dieser Konzeption nicht, stattdessen erfolgen Verbalbeurteilungen und visualisierte Leistungsdarstellungen.

## 6.7 Schule im Mannheimer Norden

Unterricht ist immer stark geprägt durch das soziale Umfeld der Schule. Schulen in der Mannheimer Innenstadt haben beispielsweise kulturelle Einrichtungen in erreichbarer Nähe, sodass Museen oder Theater ohne größeren organisatorischen und zeitlichen Aufwand in die Bildungsarbeit integriert werden können. Die Kerschensteinerschule liegt dagegen am nördlichen Rand von Mannheim. Zentrale kulturelle Einrichtungen sind eine Zweigstelle der Stadtbücherei und ein zeitweise geöffnetes Bunkermuseum. Mit

der Innenstadt und den anderen Stadtteilen ist „die Schönau“ mit einer Straßenbahnlinie und einer Buslinie verbunden. In der Mitte des Stadtteils Schönau liegt folgerichtig eine Schleife der Straßenbahn, welche gleichzeitig die Endhaltestelle ist und zentraler Treffpunkt von Anwohnern und Schülern. Der Stadtteil wird im Norden von der Autobahn A6 eingegrenzt, im Westen liegt die ICE-Strecke nach Frankfurt und im Westen schließt sich ein Gewerbegebiet an.

Der Stadtteil Schönau fand seine Gründung im Umfeld einer Luftschiffwerft im Jahr 1913, die eigentliche Besiedlung stammt aus den 1030er-Jahren, unter anderem als Vorzeigeprojekt nationalsozialistischen Arbeiterwohnungsbaus. Der nördliche Teil des Stadtteils entstand in den 1050er-Jahren und entwickelte sich in den Folgejahren zu einem sozialen Brennpunkt. Mannheim-Schönau ist einer der Stadtteile Mannheims, in dem die Kriminalität über dem städtischen Durchschnitt liegt. In einer Studie zum Thema Kriminalitätsfurcht nimmt der so weit abseits der Innenstadt liegende Stadtteil, in dem weitestgehend kein Nachtleben stattfindet, den zweiten Platz als Ort ein, in dem sich Mannheimer unsicher fühlen.<sup>181</sup>

Die soziale Situation findet ihren Ausdruck in Form von Vandalismus, Drogenkriminalität und Gewalt. Während das Problem des Vandalismus auch die Schule stark betrifft, ist Gewalt ein Thema, welches durch intensive Schulsozialarbeit beherrschbar ist. Drogenprobleme kommen direkt und indirekt zum Tragen. So kommt es vor, dass Drogen vor dem Unterricht oder in der Mittagspause konsumiert werden. Außerdem spielt der Konsum von Drogen in den Elternhäusern nicht selten eine Rolle bei schulischen Problemen.

Das Stadtteilleben ist selbstverständlich immer auch Teil des Unterrichtsalltags. Es spiegelt sich auch in den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Projekten wider, da im Laufe der Unterrichtsversuche deutlich wurde, dass in dieser Alltagswelt viel künstlerisch verwertbares Material und Potential liegt. Dieses Potential führt im Gegenzug natürlich wiederum zu Beeinträchtigungen der schulischen Arbeit. Im

---

<sup>181</sup> Eine Studie mit dem Titel „Kriminalitätsfurcht, Kriminalität und Lebensqualität“ des Institut für Kriminologie der Universität Heidelberg. Durchgeführt im Rahmen des Forschungsprojekts: Beratung von Gemeinden zur Kommunalen Kriminalprävention – Untersuchungen zu subjektiven Problemlagen und Kriminalitätsfurcht. Dieter Hermann. Dauer: seit 1996 (laufend)

Rahmen eines Kunstunterrichts, der eine ernsthafte künstlerische Auseinandersetzung anstrebt, muss diese Eigenartigkeit und Andersartigkeit der Lebensverhältnisse thematisierbar sein und zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Für den Kunstunterricht eröffnet sich dadurch eine Chance, glaubwürdig zu sein und im Fächerkanon der Schule ein Mehr an Bedeutung zu erlangen. Die künstlerische Kunstpädagogik eröffnet eine Form der Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit, die sich nach den Maßstäben der Betroffenen und Akteure richtet und nicht, wie sozialpädagogisch orientierte Arbeitsformen, Wertmaßstäbe verbindlich vorsetzt. Kunst kann dadurch zu einer Ausdrucksform werden, die es erlaubt, die soziale Identität der Schüler durch den Rhythmus von Selbstbewegung und Selbstverortung mittels künstlerischer Methodik zur Sprache zu bringen, ohne dass soziale Romantik und Unverbindlichkeit diese Wahrnehmungs- und Selbstverortungsarbeit verwässern. Im Folgenden wird dieser Aspekt künstlerischer Arbeit mit Jugendlichen immer wieder aufgegriffen.

## 7. Die künstlerischen Projektversuche

Konzeption und Ablauf der hier vorliegenden Arbeit sind das Ergebnis eines Prozesses, welcher den Grundgedanken künstlerischer Gestaltung spiegelt. Die Konzeption der künstlerischen Projektversuche selbst steht nicht für einen künstlerischen Prozess. Dennoch soll an dieser Stelle versucht werden, nachvollziehbar zu machen, welche Entwicklungsschritte und Abfolgen beim Versuch notwendig waren, Kunst als Erkenntnisweg im System Hauptschule ernsthaft zu etablieren. Ernsthaft bedeutet in diesem Zusammenhang, dass es nicht um die Imitation von Kunst oder Kunstschaffen geht. Nur dann kann künstlerisches Denken ein schulischer Bildungsprozess sein.

Alle Unterrichtsversuche wurden dokumentiert: Die Arbeitsmaterialien der Schüler, sofern sie von ihnen in den Portfolios archiviert wurden, sind ausschnittsweise gesammelt worden. Die Arbeitsschritte wurden im Rahmen der Unterrichtsplanung verschriftlicht und mit Beobachtungen aus der Durchführung ergänzt. Mittels Fotografien und Videomitschnitten wurden einzelne Arbeitsphasen und Arbeitsergebnisse festgehalten. Im Folgenden wird die Abfolge der Projekte im Rahmen dieser Arbeit kurz skizziert und begründet.

### 7.1 Zeitliche Reihenfolge und Darstellung der Projekte

An erster Stelle steht das Projekt „Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: das Modeprojekt“. Entgegen der tatsächlichen zeitlichen Abfolge der Projekte wird zunächst das Modeprojekt vorgestellt. Es ist in der Nachbetrachtung ein Projekt, welches ein typisches Beispiel für künstlerisches Arbeiten mit Jugendlichen im Sinne der künstlerischen Bildung ist. Die Rahmenbedingungen sind sozusagen unverfälscht: Wie in der Mehrheit der durchgeführten Projekte stehen Schüler einer Kooperationsklasse im Mittelpunkt, welche im ursprünglichen Sinne typische Hauptschüler darstellen. Das Projekt findet vormittags statt, es gibt keine Zusatzstunden, lediglich einen gewissen Freiraum in der Ausgestaltung der Unterrichtszeit durch den Klassenlehrer. Gleichzeitig ist das Projekt geeignet, um beispielhaft aufzuzeigen, in welcher Weise es gelingen kann, mit Schülern der Hauptschule in einer ernsthaften und konsequenten Form künstlerisch

zu arbeiten. Deutlich wird dabei auch, dass eine große und durchaus überraschende Bandbreite an individuellen künstlerischen Problemlösungen erwartbar ist.

An zweiter und dritter Stelle folgen die Projekte „Vergänglichkeit: Windhauch“ (Vanitasobjekte) und „Cuttermesserdesign: Pimp my cutter“. Die hier vorliegende Arbeit nähert sich der Umsetzung eines künstlerischen Bildungsverständnisses an der Hauptschule bzw. Werkrealschule in einer Abfolge von Zwischenschritten. Die ersten beiden Unterrichtsversuche, in denen künstlerische Bildung mittels künstlerischer Projektarbeit umgesetzt wird, sind zum Zeitpunkt der Umsetzung noch vollständig in den konventionellen Schulbetrieb integriert und versuchen, im Rahmen der kunstunterrichtlichen Nische einer Schulwoche die Prinzipien und Grundgedanken künstlerischer Bildung zu verwirklichen. Die Projekte beschränken sich dabei auf die im Stundenplan ausgewiesenen Doppelstunden und versuchen, die Projektidee dementsprechend über einen längeren Zeitraum zu tragen. Diese Unterrichtsversuche akzeptieren die Grenzsetzungen des schulischen Alltags und tragen keinen Reformanspruch in sich. Dies geschieht, weil zum Zeitpunkt des ersten Projektversuchs im Juni 2008 die Unterrichtsorganisation und Schulkultur an der Hauptschule noch stark im konventionellen Verständnis von Schule stattfindet. Im Gegensatz zu heute gibt es kein Rhythmisieren der Stundenpläne, selten Nachmittagsunterricht und ein starres Gerüst von 45-Minuten-Takten, in denen sich die Unterrichtsfächer abwechseln. Doppelstunden im Kunstunterricht werden nur möglich, wenn Lehrer sich absprechen und Fachunterrichtsstunden miteinander tauschen.

In der Nachschau wird deutlich, welche Einschränkungen diese Unterrichtsorganisation für die Entfaltung des Faches Kunst beinhalten. Gleichzeitig wird deutlich, dass man den Geist eines Faches nicht folgenlos missachten darf, da ansonsten das bildende Potential dieses Faches abhandenkommt. Im Bezug auf das Fach Kunst führt dies, leider bis zum heutigen Tag, zu einer Veränderung hin zu einem Bastelfach, welches im Idealfall gerade noch als Kompensationsmöglichkeit im Hinblick auf die ernsthaften Fächer angesehen wird. Gerade deshalb ist es wichtig, dass Bildende Kunst möglichst von ausgebildeten Fachlehrern unterrichtet wird oder aber, zumindest so wie es im Rahmen künstlerischer Projekte möglich ist, externe Künstler zur Unterstützung und Entwicklung von Unterricht hinzugezogen werden. Erst dann wird es dem Fach möglich, sich durch das

innewohnende künstlerische Potential zu emanzipieren und als Bildungsfach wahrgenommen zu werden.

Die beiden zeitlich ersten Unterrichtsversuche versuchen sich anzupassen und im Rahmen der Möglichkeiten einen Unterricht zu gestalten, der künstlerische Prozesse ermöglicht und künstlerischem Denken Raum verschafft. Dies gelingt im Beispiel des Vanitas-Projektes, weil die Schüler einer 10. Klasse der damaligen Werkrealschulkonzeption in der Lage sind, das Thema über einen langen Zeitraum zu tragen. Vergänglichkeit als Unterrichtsthema wird erstaunlich gut auf- und angenommen, es rückt in die Denkperspektive der Schüler und tatsächlich entstehen in künstlerischer Arbeit unterschiedlichste künstlerische Ergebnisse.

Das zeitlich an zweiter Stelle umgesetzte künstlerische Projekt scheitert auf gleiche Weise, wie das erste Projekt gelingt. Das Thema versucht einen Designprozess anzustoßen und einen vermeintlichen Alltagsgegenstand in den Fokus kreativer gestalterischer Arbeit zu setzen. Wieder ist das Projekt Teil des regulären Stundenplans und begnügt sich mit einer wöchentlichen Doppelstunde. Gestaltungsgegenstand wird ein Cuttermesser, weil es nüchtern, praktisch und in der Regel einem Design unterliegt, welches der Nützlichkeit dient. Die Nüchternheit eines Werkzeuges spiegelt sich letztendlich in der Motivation der Schüler wider. Zwar werden Gegenstände designt, die Auseinandersetzung bleibt aber oberflächlich und eine befriedigende Ausdauer im Gestaltungsprozess wird verfehlt.

Das Performance-Projekt „Schönauer Requiem“ stellt eine Art Emanzipation der Unterrichtsversuche dar. Nachdem sich zumindest im Vanitasprojekt andeutet, dass künstlerisches Denken einen Raum im schulischen Lernen finden kann, müssen konsequenterweise die Rahmenbedingungen künstlerischen Arbeitens an der Schule überprüft werden. Der herkömmliche Stundenplan gibt, trotz regelmäßig stattfindender Projektwochen, kaum Raum für Lernprozesse, die sich am Ziel einer konstruktivistischen Weltaneignung durch Kunst orientieren. Natürlich ist es aus der schulischen Alltagsperspektive heraus schwierig Raum zu schaffen, der den künstlerischen Denkprozess im Mittelpunkt hat. Andere Fächer gelten in der aktuellen Interpretation von Schulbildung als bedeutsamer und haben folglich eine größere Gewichtung.

Dennoch ist es möglich und notwendig, Freiräume zu schaffen, in denen Lernen alternative Wege geht und trotzdem Bildungszugewinne ermöglicht werden.

Mit diesem vierten Projekt ist angedacht, die Grenzen des Stundenplans in Frage zu stellen und auszutesten, wie viel Kunst konventionelle, allgemeinbildende Schule zulässt. Die Herangehensweise erscheint deshalb etwas verändert: Ein Künstler steht als Leiter des Projekts gleichberechtigt neben dem Klassen- und Kunstlehrer. Die Schulleitung war bereit, das Wagnis einzugehen, den eigentlichen Stundenplan auszusetzen und den Projektbedürfnissen unterzuordnen. Das „Schönauer Requiem“ wird zu einem mehrmonatigen Performanceprojekt, im Rahmen dessen Kunstunterricht zum Leitfach wurde, von dem ausgehend, im Sinne der Projektarbeit, andere Fächer eine unterstützende Form einnehmen. Mathematikunterricht im Proberaum eines Künstlerhauses, Gedichtinterpretationen auf einem Friedhof und Geschichtsunterricht ausgehend von Bildanalysen moderner Kunst ergeben sich folgerichtig.

Selbstverständlich oder leider ist ein solches freies Arbeiten im Rahmen der Regelschule nicht auf Dauer umsetzbar. Zu groß und schwergewichtig ist die Bedeutung des konventionellen Verständnisses von Schule. Selbstverständlich sind verlässliche Rahmenbedingungen notwendig, um die Gemeinschaft eines so heterogenen Konstrukts, wie es Schule darstellt, zu gewährleisten. Aber mit dem Potential künstlerischer Imagination und kreativer Gedankenprozesse können viele der Hemmnisse, welche den Schulalltag nicht selten erschweren, hinterfragt und überwunden werden. Schulalltag verstrickt sich oft in bürokratischen Organisationsfragen, welche zwar unerlässlich sind, um Schule funktionieren zu lassen, aber hin und wieder ist es ratsam, das schulische Konstrukt in Frage zu stellen und Alternativen zu durchdenken und auszuprobieren. Wichtig dafür ist die Öffnung von Schule nach außen und die Berücksichtigung, dass auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen soziale Gruppen miteinander interagieren. Kunst bietet eine Möglichkeit, Abstand zu gewinnen und Schule auf das eigentliche Ziel der Bildungsanstrengungen auszurichten: Den Jugendlichen und nicht dessen berufliche Zukunft.

## 7.2 „Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: Künstlerisch denkende Hauptschüler“

Die Auseinandersetzung mit Mode in der Schule ist nicht nur eine Beschäftigung mit äußerem Gestaltungswillen, sondern eine Auseinandersetzung der Schüler mit dem eigenen Körper und dessen Entwicklung. Über den Weg der Wahrnehmung von Mode soll deutlich werden, dass Geschmacksbildung ein bewusster Ausdruck individueller Persönlichkeit und Identität sein kann. Mode dient damit als Mittel und Weg der Selbststabilisierung, aber auch als Weg, kulturelle Funktionsweisen und Konsumverhalten zu hinterfragen.

Das Modeprojekt findet seinen Platz im zweiten Jahr einer Koop-Klasse. Die Schüler sind nur noch an einem Tag pro Woche in der allgemeinbildenden Schule, die restliche Woche besuchen sie den Unterricht an einer Berufsschule. Die Klasse ist sehr klein und besteht nur aus 14 Schülern. In der Regel finden sich aber nur ungefähr 10 Schüler pünktlich zum Unterrichtsbeginn ein. Die Altersverteilung in der Klasse ist stark gemischt, ein Teil der Schülerschaft ist bereits 17 Jahre alt, zwei Schüler sind erst 15 Jahre. Die Klasse besteht aus 8 Jungen und 5 Mädchen. Die Mädchen haben dabei aber eine durchaus dominierende Rolle im Schulalltag, während sich die Gruppe der türkischen Jungen etwas verschlossen zeigt und eher zurückhaltend ist. Der familiäre Hintergrund der Schüler ist dem Stadtteil entsprechend. Die Schüler kommen aus sozial schwachen Familien, in denen meist nur ein Elternteil vorhanden ist, anstelle dessen aber große Freundschaftsverbindungen zwischen den Schülern bestehen.<sup>182</sup>

Das Projekt soll dem regulären Stundenplan entsprechend die Fächer Kunst, Deutsch, Gesellschaftslehre und ITG (Informationstechnische Grundbildung) verbinden. Dadurch stellt der Überbegriff Mode eine thematische Klammer für unterschiedlichste Arbeitsaspekte dar. Leitfach ist jedoch das Fach Kunst, von dessen Mittelpunkt ausgehend verschiedene Aspekte des Kulturguts Mode erarbeitet und betrachtet werden sollen.

---

<sup>182</sup> Sechs männliche und eine weibliche Schülerin sind türkischer Herkunft. Ein Mädchen ist halbtürkisch-halbdeutsch. Ein Mädchen ist polnischer Herkunft, zwei Mädchen sind deutscher Herkunft, drei der männlichen Schüler ebenfalls. Fünf der Schüler/innen haben berufstätige Elternteile.

Thematisch und zeitlich parallel findet das Projekt auch in einer Gymnasialklasse statt. Angestrebt wird dabei kein Leistungsvergleich, sondern eine Sichtbarmachung von Gemeinsamkeiten, aber auch von Aspekten, die das projektorientierte Arbeiten an zwei so grundsätzlich unterschiedlichen Schulformen unterscheiden. Beide Projektgruppen arbeiten mit vergleichbaren Zielvorgaben und einem vergleichbaren Stundenrahmen. Das Projekt an der Hauptschule/Werkrealschule umfasst dabei einen Zeitrahmen von einem halben Schuljahr. Der Projektverlauf wird ausführlich dokumentiert: Planungen (Gesamtprojekt und Stundenplanungen) werden verschriftlicht, Beobachtungen im Unterricht werden im Sinne des beteiligten Beobachters notiert. Darüber hinaus dokumentieren Fotos den Fortgang des Projekts. Sämtliche Arbeiten und Arbeitsschritte der Schüler werden in einem individuellen Portfolio gesammelt. Im Portfolio enthalten sind Skizzen, Rechercheergebnisse, Material- und Ideensammlungen und Reflexionsaufgaben.

### 7.2.1 Erster Schritt: Bewusstmachung von Mode

Eine Möglichkeit ist es, mit Schülern ganz unvorbereitet und unvorbelastet an ein Thema heranzugehen. Dies gewährleistet in der Regel einen einfacheren Zugang zu eigenen Gestaltungswegen und Ideen. Beim hier vorzustellenden Modeprojekt wird eine systematisierendere Vorgehensweise gewählt. In einem ersten Schritt sollen die Aspekte und Bedingungen von Mode bewusst gemacht werden. Dabei soll der Konsumentenblick der Schüler auf das Phänomen Mode zumindest ansatzweise überwunden werden beziehungsweise eine Ahnung davon entstehen, dass Mode mehr ist als Shopping. Ganz traditionell beginnt das Projekt deshalb mit dem Erstellen einer Mindmap. Die Schüler sollten die Technik der Mindmap, welche sie im Rahmen ihrer Vorbereitung zur Prüfung intensiv üben, anwenden, um möglichst viele Aspekte zum Thema zusammenzutragen. Zunächst dominieren dabei konventionelle Teilthemen wie beispielsweise „Modemarken“, „Accessoires“, „Nutzen von Mode“, „Stile“ oder „Anlässe“.

Die Schüler versuchen ihr Wissen einzubringen, versuchen ihre Ansprüche an Mode beziehungsweise ihr Verhältnis zur Mode zu formulieren. Dabei wird deutlich, dass nicht alle Schüler eine Affinität zur Mode besitzen. Eine Gruppe der Schüler hat konkrete Vorstellungen von Stilen, Modemarken und Trends. Diese Schüler sind bewusste

Konsumenten, die gerade damit begonnen haben, ihr Äußeres zu hinterfragen und zu gestalten. Die zweite, kleinere Gruppe lehnt dies ab. Hier dominiert ein Nützlichkeitsfaktor. Mode muss vor allem günstig sein und der Bequemlichkeit dienen. Ausnahmen bilden bei fast allen Schülern einhellig die Schuhe. Fast kein Schüler der Klasse trägt No-Name-Schuhe, stattdessen dominieren Schuhe verschiedener Sportmarken, vor allem Adidas.

Die Unterrichtsstunde wird mit dem Übertragen des gemeinsam entwickelten Mindmaps in die jeweiligen Schülerunterlagen beendet. Ergänzt wird es mit dem Zitat einer Schüleraussage, die von den Mitschülern als sehr wichtig eingestuft wird: „Ich glaube, wenn ich plötzlich alleine auf der Welt wäre, würde ich kein Geld mehr für G-Star-Hosen ausgeben“.

## 7.2.2 Wahrnehmung von Zeitgeist

Mit Hilfe eines Arbeitsblatts sollen die Schüler ein Werbevideo der Modemarke Dolce & Gabbana analysieren. Neben dem Kennenlernen von Analyseschemata zielt die Betrachtung des Videos darauf, zu verdeutlichen, dass Mode mehr ist als Design: Ein Ausdruck von Zeitgeist.

Die Schüler sollen im Rahmen der Analyse mit Hilfe einer Tabelle die verschiedenen Aspekte des Kurzfilms beschreiben. Unter dem Gesichtspunkt des Wer, Was und Warums muss die kurze Handlung zusammengefasst werden. Auch der formale Aspekt der Kameraführung wird demonstriert: Anhand der Videos lassen sich kurz verschiedene Film-Einstellungen demonstrieren. Die Schüler sollen diese Aspekte nicht erlernen, aber einen Blick für die Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich des Films erhalten. Letzter Analysepunkt ist der Soundtrack, dessen Einordnung den Schülern erwartungsgemäß am einfachsten fällt. Die Klasse zeigt sich überrascht von der Menge an Informationen, die in dem 40-sekündigen Clip stecken, der eigentlich für einen kurzen Aufmerksamkeitsmoment entwickelt wurde, sich aber ähnlich wie ein Text lesen lässt. Die Frage nach dem Zeitgeist, der sich in der Mode (und dabei vor allem durch diesen Film) ausdrückt, wird nach einigen Diskussionen von den Schülern sehr eindeutig beantwortet: Man (die Jugend) macht sich ein bisschen lustig über traditionelle Regeln,

lebt aber dennoch nicht vollkommen ohne sie und versucht sie in das eigene Leben zu integrieren.<sup>183</sup>



Abbildung 6: D&G „Chivalry“ (2009)

Im Anschluss an die Analysearbeit sollen die Schüler in Partnerarbeit nach weiteren Werbeclips im Internet suchen und begründen, welcher Clip ihnen dabei am gelungensten erscheint. Auf diese Weise entsteht eine Sammlung von Werbevideos, die am Anfang der Folgestunde im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs präsentiert und besprochen werden. Dabei dominieren Videos der Marke Levis, die sich vor allem durch ihren witzigen Inhalt auszeichnen und in der Regel von namhaften Regisseuren (Michel Gondry, Spike Jonze u. a.) stammen. Deutlich wird auch dabei, dass Mode sehr viel mit einem Lebensgefühl als Ausdruck eines gewissen Zeitgeistes zu tun hat. Ergänzende Videos aus den 1990er-Jahren unterstreichen dies. An dieser Stelle findet im Unterricht ein einfaches Reflektieren der eigenen Lebensverhältnisse statt. Mode soll in diesem Zusammenhang als Ausdruck einer Verkörperung des Zeitgeistes gesehen werden. Auch Jugendliche mit sozial schwacher Herkunft haben durchaus eine Sensibilität und Routine im Umgang mit und in der Wahrnehmung von symbolischen Ordnungen wie Stilen, Verhaltensweisen oder Denkfiguren. Dieser Wahrnehmungsvorgang geschieht weitgehend unbewusst und führt zur Teilhabe an einer Gemeinschaft. Ralf Kornermann

---

<sup>183</sup> D&G Werbeclip: „chivalry“ (2009) Online unter: <http://youtu.be/XYAaSGP34EY> [Stand: 24.07.2013]

spricht dabei von einem aus semantischer Sicht äußerst subtilen Prozess. Dieser Prozess wird beim Betrachten der Werbefilme auf unterhaltsame Weise wahrnehmbar.



Abbildung 7: Making-of-Video „Flora“ (Gucci)

Den Abschluss des Videoaspekts bildet die Betrachtung eines „Making-of“-Films, der die Entstehung des Werbeclips „Flora“ der Modemarke Gucci dokumentiert.<sup>184</sup> Der Film verdeutlicht, mit welchen Mitteln der Regisseur Chris Cunningham die blumige Leichtigkeit des beworbenen Parfums umsetzt und erscheint nicht zuletzt deshalb interessant, weil er dabei auf handgemachte, sehr künstlerische und nachvollziehbare Effekte setzt, die von den Schülern nach und nach entdeckt werden.<sup>185</sup>

### 7.2.3 Erste Gestaltungsversuche mit klassischen und ungewöhnlichen Modematerialien

Die Schüler arbeiten sich zunächst durch von ihnen mitgebrachte Mode- und Jugendzeitschriften, die durch kopierte Modezeichnungen aus dem Internet ergänzt werden. Im Rahmen von ersten Gestaltungsversuchen sollen Schüler Mittel und Wege erproben, eigene Designideen als Zeichnungen zu formulieren. Die Zeitschriften bieten dabei Ideenreize, um bereits vorhandene Modevorstellungen zu erweitern. Die

---

<sup>184</sup> Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=dAmyluanmBE> [Stand: 24.07.2013]

<sup>185</sup> Online unter: <http://youtu.be/dAmyluanmBE> [Stand: 24.07.2013]

Möglichkeit, grafische Aspekte der Modezeichnung zu übernehmen, soll den eigentlichen Zeichenvorgang vereinfachen und Ideen fließen lassen. Zeichnerische Probleme, wie die Darstellung von Gesichtern oder Körperproportionen, lassen sich dadurch überspielen und ermöglichen es auch den männlichen Schülern, Ideen zu Papier zu bringen<sup>186</sup>. Die Schüler sind in dieser Entwurfsphase aufgefordert, ihre Zeichnungen mit schriftlichen Anmerkungen zu Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten zu versehen.

Der theoretische Teil dieser Doppelstunde beginnt mit der Analyse von Modematerialien anhand der Einnäher in der Kleidung der Schüler. Die Sammlung an der Tafel zeigt, dass ein Großteil der Kleider aus Baumwolle und verschiedenen synthetischen Fasern besteht. Die unbekannteren Materialien werden notiert und je zwei Schüler recherchieren in Partnerarbeit eine kurze Information über das Material. Im Klassengespräch werden die Ergebnisse präsentiert. Das Gespräch wird davon ausgehend auf mögliche alternative Materialien gelenkt. Die Schüler benennen ihnen bekannte Beispiele von Leder über Latex bis hin zu Folien. Eine günstige Materialalternative wird dabei übersehen: Papier.

Im Sinne einer Kunstbetrachtung lernen die Schüler Arbeiten der italienischen Modedesignerin und Künstlerin Caterina Crepax kennen. Die Designerin zeichnet sich dadurch aus, dass sie Modeentwürfe gestaltet, die den herkömmlichen Begriff von Mode weit überschreiten und Modelle entstehen lässt, die einen skulpturalen Anspruch haben. Darüber hinaus sind ihre Arbeiten vor allem bekannt geworden, weil sie als Material Papier verwendet.<sup>187</sup>

---

<sup>186</sup> In der Vorbereitung des Projekts bestand Unsicherheit, inwieweit männliche Schüler sich mit dem Thema Mode identifizieren würden. Tatsächlich sind weibliche und männliche Schüler gleichermaßen am Thema Mode/Modekonsum interessiert, im Hinblick auf den gestalterischen Bereich ergeben sich jedoch Unterschiede, da die Mädchen in der Klasse sich spielerischer auf das Thema einlassen konnten. Dies zeigte sich bereits in der Entwurfsphase beim Zeichnen, als es den männlichen Schülern nur sehr schwer gelang, Darstellungsklischees zu überwinden.

<sup>187</sup> Online unter: <http://www.caterinacrepax.com/> [Stand: 24.07.2013]



Abbildung 8: Caterina Crepax „Arke Venezia“

#### 7.2.4 Sensibilisierung für den Werkstoff Papier

Papier ist aus schulischer Sicht natürlich ein ideales Arbeitsmaterial, weil es reichlich vorhanden und günstig in der Beschaffung ist. Dadurch ist ein experimentelles Arbeiten möglich, das Raum für Fehler lässt, da keine wertvollen Materialien verschwendet werden. Im Falle der Modeentwürfe kommen zudem Altpapiere wie Zeitungen und Papierreste in Frage. Auch in der Verarbeitung durch die Schüler ist es geeignet, da bereits bekannte Fertigkeiten wie Kleben, Heften, Falten usw. angewendet werden können.

Papier als Grundstoff für die Gestaltung von Mode ist darüber hinaus kein Ergebnis günstiger Materialbeschaffung an Schulen, sondern hat einen gewissen geschichtlichen und kunstgeschichtlichen Hintergrund. So brachte 1966 eine amerikanische Papierfirma ein einfach geschnittenes Kleid aus Papier auf den Markt. Trotz eines unattraktiven Designs verkaufte sich dieser Kleiderentwurf innerhalb eines Jahres mit über einer halben Million Exemplaren überraschend gut. Die Gründe dafür scheinen im Zeitgeist der 1960er-Jahre zu liegen (auch die Wegwerfwindel und Einweggeschirr wurde in dieser Zeit auf den Markt gebracht) und im Material, das sich leicht und ohne großen Aufwand bearbeiten ließ. Der Trend zum Papierkleid fand auch bei Andy Warhol und

Issey Miyake seinen Ausdruck. Warhol gestaltete mit seinem „The Souper Dress“<sup>188</sup> ein Kleid, indem er es mit Campbell-Etiketten bedruckte und damit ein Pop-Art-kompatibles Kleiderdesign schuf. Doch der kulturgeschichtliche Hintergrund ist sogar noch wesentlich größer. Elisabeth Paul verweist darauf, dass bereits im Jahre 1638 in Japan eine Papierfaser namens Shifu verwendet wurde, um Garne herzustellen. Der Mangel an herkömmlichen Stoffgarnen führte zu dieser Entwicklung, und der gleiche Mangel ließ Papier zum Ausgangsmaterial für Mode in Deutschland während des Ersten Weltkrieges werden. In Finnland entwickelte sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein Papiermodedesign, das bis heute erhalten ist und gepflegt wird.<sup>189</sup>

### 7.2.5 Entwurf eines Outfits

Der eigentliche Gestaltungsauftrag beginnt mit Entwurfszeichnungen. An einem großen Gruppentisch beginnen die Schüler, die Umsetzung der vorherigen Ideen konkret zu planen. Weitere Skizzen werden erstellt und Ideen ergänzt oder im Rahmen von Diskussionen neu bewertet.

Während dieser Planungsphase entstehen Materiallisten und eine umfangreiche Materialsammlung. Zum Teil bringen Schüler eigene Materialien mit oder haben Ideen, wo geeignete Materialien auffindbar sind. Klebstoffe, Messer, Scheren, Tacker etc. werden in einer Ecke des Raums bereitgelegt und stehen zur freien Verfügung. Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass in dieser Arbeitsphase die normalen Werkstattregeln gelten, d. h. dass Werkzeuge funktionsfähig gehalten und am Ende der Doppelstunden selbstständig in die entsprechenden Aufbewahrungsbehälter eingeordnet werden müssen. Zu dieser Grundregelung gehört selbstverständlich auch das Aufräumen des jeweiligen Arbeitsplatzes.

---

<sup>188</sup> Abbildung online unter: <http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/80000893>

<sup>189</sup> Vgl. Elisabeth Paul: Kleidung aus Papier. Die erstaunliche Vielfalt und Stofflichkeit des Materials. Karlsruhe 2009, S. 4-8



Abbildung 9: Materialsammlung zum Projektbeginn

Vier Schülerinnen treten mit der Bitte an mich heran, in einer Gruppe arbeiten zu dürfen. Wir besprechen, dass dabei mindestens zwei Kleider entstehen müssen und zusätzliche Accessoires. Die Mädchengruppe erwählt eine der Schülerinnen als Modell und zieht sich zur Umsetzung eines ersten Entwurfs in einen Nebenraum zurück, in dem sie ungestört und gleichzeitig sehr konzentriert arbeiten. Unter Verwendung von Zeitungspapier, Transparentpapier, Aktenordnerdeckeln, verschiedenen Farben, Schnüren und Unmengen Klebeband entsteht somit in kurzer Zeit ein Papierkleid in „Flintstone-Ästhetik“, maßgeschneidert und angepasst an eines der Mädchen. Interessanterweise wird das Kleid erst nach dem Anbringen am Körper mit korsettartigen Schnürungen versehen, die es ermöglichen, das Kleid an- und auch wieder auszuziehen, ohne es zu beschädigen. Mir als Lehrer kommt in dieser Arbeitsphase lediglich die Aufgabe eines Beobachters zu, der den Fortgang der Arbeit dokumentiert und immer wieder genötigt wird, die gelungenen Gestaltungstechniken der Schülerinnen zu loben.

Eine Schülerin hält sich auffallend zurück und teilt mir unter vier Augen mit, dass ihr das Gestalten eines Kleidungsstückes zu intim und auch im Sinne ihrer Religion für sie schwierig umsetzbar sei. Wir einigen uns darauf, dass sie sich auf den Bereich Accessoires konzentriert. Zunächst wird dabei deutlich, dass das Mädchen sich schwer tut, dann aber in der Folgestunde eine Drahtrolle in der Materialsammlung findet und beginnt, damit zu experimentieren. Ich bitte sie daraufhin, auch für diesen Gestaltungsbereich ein paar Entwurfsskizzen anzufertigen, woraufhin in den darauffolgenden Stunden Ringe, Ohrringe und Broschen von ihr designt und hergestellt werden.



Abbildung 10-13: Schmuckentwürfe (Schülerarbeiten)

Währenddessen verharren die männlichen Schüler teilweise ein wenig in Hilflosigkeit. Eine Dreiergruppe beschließt sich dem Bereich Schuhe zu widmen, stößt dabei aber auf massive Umsetzungsprobleme. Die Jungen erkennen, dass ihnen der Aufbau eines Schuhs vollkommen unbekannt ist, und erst unter meiner Anleitung beginnen sie damit, ihre eigenen Schuhe genauer zu betrachten und Möglichkeiten zu diskutieren, wie eine Schuhform überhaupt entstehen kann. Einer der Schüler beginnt schließlich damit, sohlenartige Formen aus Papier zu schneiden und diese sandwichartig aufzubauen und zu versteifen. Aus der Not der schwierigen Umsetzung eines Schuhoberteils wird

zunächst die Idee einer Sandale geboren, die sich dann schließlich in Richtung eines Schuhfantasieproduktes weiterentwickelt, welches sich in seiner am Ende des Projekts vorliegenden Form als leider untragbar erweist, aber dennoch gewisse ästhetische Qualitäten in sich vereint. Die Schuhgruppe versucht verschiedene Ansätze, Schuhe letztendlich nicht zu designen, sondern zu bauen, scheitert aber in all diesen Konzepten. Dennoch zeigen sie sich über mehrere Projektstunden sehr interessiert und arbeiten konsequent an ihren Ideen.



Abbildung 14: Schuhdesign-Gruppe

Drei weitere Schüler greifen in dieser Projektphase eher lustlos verschiedene Ideen ihrer Mitschüler auf und versuchen sich in der Gestaltung von Schmuck oder im Herstellen eines Hutes. Dabei entstehen eher lustlos fabrizierte Ergebnisse und die Ausdauer in der Entwicklung und Umsetzung von Ideen misslingt. Einer dieser männlichen Schüler koppelt sich im Verlauf der Projektarbeit an die schmuckgestaltende Schülerin an und übernimmt die Gestaltung der Präsentation des Schmucks durch Fotos und eine Plakatgestaltung am Computer.

Ausgehend von den Schmuckentwürfen der türkischen Schülerin entsteht für die letzten beiden Werktage des Projekts ein neuer Schwerpunkt, den mit Ausnahme der Schuhgruppe alle weitestgehend aufgreifen. Aus Draht, Steinen, Glasperlen und

Stoffresten werden große Mengen unterschiedlicher Schmuckaccessoires hergestellt. Flüchtige Entwurfsskizzen dokumentieren in dieser Phase das Arbeiten mit Zange, Drahtschere, Klebstoffen und Lötkolben. Die Schülerinnen gehen in dieser Phase sehr praxisorientiert vor und testen beispielsweise die Tragbarkeit der zum Teil schweren Drahtgeflechte als Ohrringe in den Pausen. Erkennbar wird bei diesen Arbeiten, dass die Schüler von ihnen bekannten Schmuckformen ausgehen und dabei zunächst versuchen, diese zu imitieren. Erst handwerkliche Umsetzungsprobleme führen zu individuelleren Schmuckgestaltungen. Die photographische Dokumentation der Werkstücke, an die sich die Schüler experimentell herantasten, bildet schließlich den Übergang zur letzten Projektphase, in der es um eine Präsentation der entstandenen Arbeiten und die Reflexion des Herstellungs- und Gestaltungsprozesses geht.



Abbildung 15: Flintstonekleid in der Entstehung

### 7.2.6 Gliederungselemente und Bildungsziele

Die Phase der praktischen Umsetzung der Entwürfe findet in Doppel- bzw. Dreifachstunden statt. Jede diese freitäglichen Atelierstunden wird mit einer kurzen Besprechung eröffnet, in der die Schüler bzw. die jeweiligen Schülergruppen ihre nächsten Schritte kurz darstellen und zum Beispiel auf benötigte Materialien hinweisen können. Nach zwei Freitagen zeichnet sich ab, dass drei der männlichen Schüler keinen Zugang zum praktischen Gestalten finden und ihr Arbeiten in dieser Phase von Leerlauf und damit verbundenen Störungen gekennzeichnet ist. Auf einen Vorschlag hin

versuchen sie alternative Arbeitsangebote zu machen. Schließlich entsteht die Idee, jeweils an das Ende der Arbeitsphasen eine Präsentation zu stellen, welche Bezüge zum Arbeitsfeld der Mitschüler hat.

Letztendlich entstehen auf diesem Weg insgesamt vier Präsentationen zu verschiedenen Moderichtungen/Stilen, die die Schüler selbst auswählen und für ihre Verhältnisse recht umfangreich recherchieren. Vorgabe ist, dass die Präsentationen einerseits informativ sein sollen, andererseits formal das Thema möglichst lebendig und inspirierend vermittelt werden muss. Die erste Präsentation widmet sich den Poppern und wird durch YouTube-Videos der amerikanischen Krimiserie „Miami Vice“ und Musik der Band „Hurts“ veranschaulicht. Die zweite Präsentation zeigt erstaunliche Facetten der Skinhead-Mode auf, während sich die dritte Präsentation dem Hip-Hop zuwendet, ebenfalls ergänzt durch eine ganze Sammlung von entsprechenden Videos und einer Aufschlüsselung entsprechender Fachbegriffe wie beispielsweise „Bling-Bling“, „Fat-Laces“, oder „Grill“. Eine letzte Präsentation beschäftigt sich mit der Kultur der Emo-Szene.

Während der Gestaltungsarbeiten können die Schüler frei über Pausen verfügen. Folglich ergibt es sich, dass ein Teil der Schüler die offizielle Hofpause durcharbeitet und stattdessen eine selbstterminierte Pause einführt, in der mitgebrachte Brötchen und Getränke im Sinne eines Arbeitsfrühstücks verzehrt werden. Die langen Arbeitsphasen erhalten durch diese Elemente eine erkennbare Gliederung, die dem freien Arbeiten am Thema einen Rahmen gibt, der nicht von außen vorge setzt ist, sondern von den Schülern aus der Notwendigkeit heraus so gestaltet und entwickelt wird.

Dieses Gestalten einer Arbeitsform oder einer Arbeitshaltung ist für die Entwicklung der Schüler hin zu einer Ausbildungsreife ein entscheidender Moment. Die Werkrealschule hat sich, wie bereits dargestellt, das Ziel gesetzt, junge Menschen darauf vorzubereiten, eine Ausbildung zu absolvieren. Von Seiten der Berufsschulen und der Ausbildungsbetriebe wird aber ein Mangel an dieser Ausbildungskompetenz beklagt, vor allem weil unsere Schülerschaft nicht lernt, Arbeits- und Lernprozesse selber aktiv zu gestalten und für das Erreichen eines Ziels Verantwortung zu übernehmen. 45-minütiger Unterricht macht Schüler zu passiven Lernempfängern. Dem stellt man seit geraumer

Zeit Projektwochen und ähnliche Unterrichtskonzepte<sup>190</sup> entgegen, die aber kritisch betrachtet wiederum eine stark strukturierte Lernarchitektur vorgeben, in deren zeitlich eng kalkuliertem Rahmen sich Schüler bewegen können. Das künstlerische Projekt wagt einen freieren Ansatz, der darauf aufbaut, dass die Schüler ein eigenes Ziel verfolgen und somit auch für die Umsetzung und Konzeption der einzelnen Schritte hin zum Ziel verantwortlich sind. Selbstverständlich ist ein solches Arbeiten kein Selbstläufer. Der Lehrer findet sich in der Rolle als Vermittler, Motivator und Schlichter wieder. Je nach Klassengröße ist diese Rolle durchaus sehr anspruchsvoll. Er hilft den Schülern, ihr Arbeiten und ihre Arbeitshaltung zu reflektieren, gleichzeitig ist er von der klassischen Rolle als Klassendompteur befreit. Erst dadurch ergibt sich die Möglichkeit des individuellen Arbeitens mit Schülern und Teilgruppen einer Klasse.

### 7.2.7 Präsentation und Reflexion

Die Schüler zeigen sich hinsichtlich der ursprünglichen Präsentationsideen am Ende des Projekts zurückhaltend. Anfangs schwärmte man von einer möglichen Modeschau und hatte bereits eine Schülerin als Modell erwählt, nun rückt man von dieser Idee ab und zieht eher passive Präsentationsformen in Betracht. Ausgehend von den entstandenen Schmuckfotos wird entschieden, fiktive Werbeplakate für die entstandenen Objekte zu gestalten. Der Einfachheit halber wählt man dazu die verfügbaren Standardprogramme Powerpoint und Word. Die Bildbearbeitung wird mit einem Online-Grafikprogramm bewältigt. In dieser Phase des Projekts betrachten die Schüler die am Anfang der Projektarbeitsphase entstandenen Arbeiten sehr kritisch. Während die späteren Schmuckentwürfe als sehr gelungen wahrgenommen werden, äußern die Mädchen vor allem Bedenken im Hinblick auf das zuerst entstandene Papierkleid, welches mittlerweile durch mehrmaliges an- und ausziehen gelitten hat. Das Design erschien nun kindisch und das Material wenig elegant. Wohlwollend bewerten die Schüler eine Serie

---

<sup>190</sup> Vgl.: Günter Baumgärtner: Erweiterter Kompetenznachweis in Mathematik (EKM). (Online im Internet)

Im Fach Mathematik findet beispielsweise der sogenannte EKM (Erweiterter Kompetenznachweis Mathematik) statt. Der EKM stellt eine Form der Leistungsfeststellung dar und zählt als Klassenarbeit. Ziel der seit 2008 existierenden EKM ist es, offene mathematische Problemstellungen in der Gruppe auf dem Weg der mathematischen Kommunikation zu lösen. Der Gruppenarbeitsphase schließt sich die Präsentation der Ergebnisse an. Im Fokus der Benotung stehen die Aspekte der Kooperation und Kommunikation, die Präsentation des gefundenen Ergebnisses und die Reflexion des Arbeitsprozesses.

von Miniaturkleidern aus Einkaufstüten, und nicht zuletzt die Werbefotos der Schmuckarbeiten entsprechen den Ausgangsvorstellungen.



Abbildung 16: Schmuckwerbung (Schülerarbeit)

Im Gespräch versuchen wir nachzuvollziehen, wie es zu dieser Wahrnehmung der eigenen Arbeiten kommen kann. Deutlich wird dabei, dass der zunächst akzeptierte experimentelle Ansatz der Gestaltung von Mode und Accessoires dem alltäglichen, eher von einem Konsumentenblick geprägten Wertmaßstab nicht mehr standhält. Eine Schülerin merkt an, dass man in den letzten Wochen sehr viel professionelles Modedesign gesehen habe und nun die Kluft zu den eigenen Arbeiten sehr hervortrete. Als Konsequenz wird beschlossen, den recht erfolgreichen Ansatz der Schmuckpräsentation durch geeignete photographische Inszenierungen auf die Modeentwürfe auszuweiten.

## 7.2.8 Lernen im Modeprojekt

Aus der sinnlichen Wahrnehmung und der Rekonstruktion von Kontexten im Rahmen der Projektarbeit können durchaus intellektuelle Einsichten in das System Mode entstehen: Modestile und ihre gesellschaftlichen Aspekte werden durch ihre Analyse wahrnehmbar, Werbung und Modefotografie verdeutlichen das Spiel mit der Inszenierung und den Zusammenhang von Kleidung und Image. Im Folgenden soll anhand einer Schülerarbeit die Dimension des Lernens, wie sie mittels der Projektarbeit erreichbar wird, dargestellt werden.

### 7.2.8.1 „Trainer Warrior“: Tolgas Schuh

Das folgende Werkbeispiel der Modearbeit eines Schülers kann das Entstehen einer reflexiven Kunstarbeit veranschaulichen. Tolga, 16 Jahre alt und zukünftiger Lageristen-Auszubildender bei einem großen Fischvertrieb, greift zu Anfang des Projekts das Motiv Schuhe auf und scheitert zunächst an der Konzeption eines Schuhs. Er untersucht daraufhin den Aufbau eines herrenlosen Sportschuhs und beginnt aus Kartonschichten eine Sohle zu konstruieren und die Ränder sandalenartig einzukleiden. Insgesamt entstehen auf diese Weise vier Schuhpaare, die von anfänglich instabilen Sandalen zu immer eigenartigeren Schuhkonstrukten heranwachsen. Tolga entscheidet sich letztendlich für die Erarbeitung eines Schuhmodells, das vollkommen untragbar und im Vergleich zu den vorherigen Entwürfen seiner Verspieltheit und Fragilität beraubt ist.

Anstelle von Pappstreifen wählt er nun schwarze Kartonflächen, die grob mit der Sohle verklebt und mit einem Drahtgeflecht verstärkt werden. Zur Farb- und Formwahl befragt, verweist er auf ein Schuhprospekt, in dem ein schwarzer Adidas-Schuh<sup>191</sup> angepriesen wird. Die Schaumstoffsohle wird auf der Innenseite im Anschluss rot angemalt, gleichzeitig führt ein Drahtbogen vom Schuhinneren zum offenen Fußbereich. Dieser Bogen, auf den blaue Schaumstoffwürfel aufgespießt sind, macht ein Anziehen des Schuhs unmöglich.

---

<sup>191</sup> Adidas Mactelo BOUNCE Trainer, ein laut Hersteller vom Kampfsport inspirierter Trainingsschuh.



Abbildung 17: Gestaltungsarbeiten am Schuh „Warrior Trainer“

Diese Arbeit eines Jungen, der ansonsten nicht unbedingt dem klassischen Bild eines kunstinteressierten Schülers entspricht, verdeutlicht die Lerndimension des künstlerischen Projekts. Tolga ist während der Arbeitsphasen umgeben von einer Gruppe männlicher, türkischer Schüler, die sich, wie bereits beschrieben, schwer tun, dem Thema offen gegenüberzutreten. Sie nehmen zunächst eine abwartende Haltung ein und versuchen mit den über Jahre erfolgreich angeeigneten Methoden des Vermeidens von aktiver Unterrichtsbeteiligung, eine Beteiligung an der Projektarbeit zu verhindern. Inmitten dieser Gruppe beginnt Tolga sein gestalterisches Werk. Ausgehend von der Feststellung, dass ein Schuh ein relativ komplexes Konstrukt ist, beginnt die Aneignung einer eigenen Position mittels reflektierten Wissens. Im Verlauf der Konstruktionsversuche wird das eher intellektuell gesteuerten Arbeiten mit dem Moment der Phantasie erweitert. Tolga vertieft sich äußerlich wahrnehmbar in den Gestaltungsprozess.

Während Tolga zunächst auf Kritik seiner Mitschüler hinsichtlich der Untragbarkeit seines Schuhmodells verunsichert reagiert und gegenüber seinen männlichen Mitschülern ein wenig peinlich berührt scheint, ändert sich diese Haltung im Verlauf der Reflexion. Er nimmt, angeregt durch Fragen der Klassenkameraden nach der Bedeutung

der Farben und der Drahtschlinge, sein Werk selber wahr. Er entscheidet sich dazu, zu seinem Tun zu stehen und es zu erklären. Er beginnt zu reflektieren, stellt den Zusammenhang zur Adidas-Werbung her und beschreibt die blauen Schaumstoffquader als Ausdruck von Leichtigkeit in einem ansonsten eher bedrohlich wirkenden Schuhdesign. Solche Reflexionsphasen sind bedeutsam, um mit Schülern über die Komplexität der Arbeit und des Lernens im künstlerischen Projekt nachzudenken.

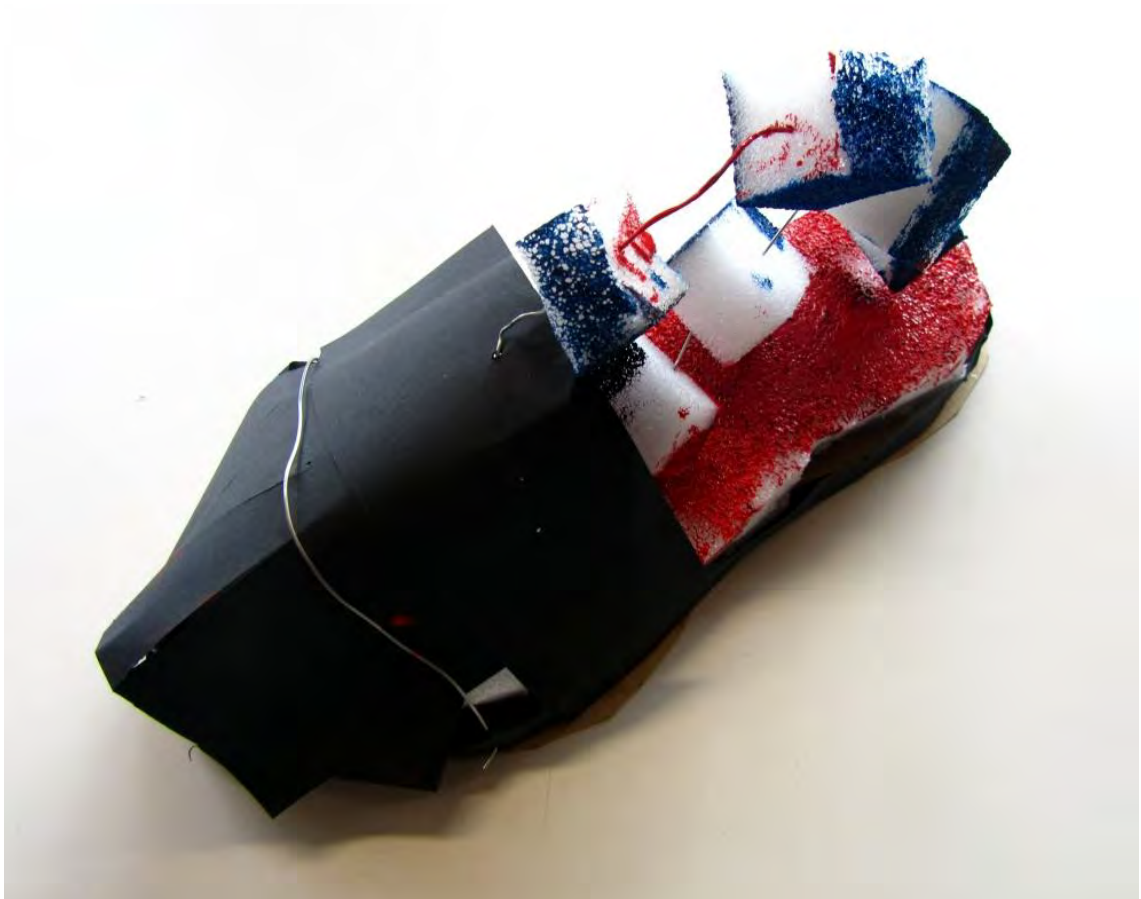


Abbildung 18: „Warrior Trainer“ (Schülerarbeit)

Tolga stößt im Rahmen der Reflexion an Grenzen der Erklärbarkeit, da der Ausdruck seiner Phantasie ihm selbst komplex und widersprüchlich erscheint. Die kritischen Fragen der Mitschüler und des Klassenlehrers helfen aber, die ursprüngliche Gestaltungsabsicht mit dem tatsächlich entstehenden Werk abzugleichen und damit das eigene Gestalten zu überprüfen. Dieser Vorgang der Präzisierung einer Ausgangsidee hin zu einem fertigen Werk stellt als Imagination einen der zentralen Begriffe des künstlerischen Denkens dar. Sie wird durch Reflexion erkennbar und schließt dabei auch die kritisierenden Mitschüler ein, da auch sie im Moment der Kritik den Entstehungsprozess eines Werkes nachvollziehen. Mit der Imagination wird auch die Komplexität des Lernens im Rahmen des künstlerischen Projekts deutlich: Schüler bewegen sich im Rahmen der Projektarbeit zwischen den Polen der Recherche, der

Konstruktion, der Reflexion und dem verbindenden Aspekt der Transformation. Nicht alle Schüler einer Klasse in der Hauptschule schaffen diese Schritte, ein Teil der Schüler muss sich auf Teilschritte beschränken und mit ihnen einen Anteil am Gesamtergebnis der Projektarbeit leisten.



Abbildung 19+20: Vormodelle des Schuhmodells (Schülerarbeiten)

#### 7.2.8.2 Projekterweiterung „Barbie“

Typisch für das Arbeiten im künstlerischen Projekt sind entstehende Nebenprojekte oder Projekterweiterungen, die vom ursprünglichen Projektziel sinnvoll abweichen und beispielsweise aus Lösungsansätzen für Hindernisse in der Projektarbeit entstehen. Auch im stark strukturierten Projekt an der Hauptschule/Werkrealschule ist es bedeutsam, Raum für solche Projekterweiterungen einzukalkulieren und darüber hinaus flexible Strukturen zu entwickeln, die solche Alternativen überhaupt erst ermöglichen.

Im Rahmen der Realisierungsphase wird deutlich, dass die Schülerinnen zahlreiche Modeideen entwerfen, das reale Umsetzen dieser Designideen aber schwierig und langwierig ist. Materialien fehlen, Entwürfe werden zu Hause vergessen und selbst in der Partnerarbeit muss immer ein Mädchen als Modell bereitstehen und kann in dieser Zeit keine eigenen Ideen umsetzen. Eine der Schülerin kommt in diesem Zusammenhang auf die Idee, die Kleiderentwürfe für eine Puppe umzusetzen, anstatt den mühsamen Weg lebens echter Kleidung zu gehen. Zunächst entsteht der Plan, diesen Gedanken mit einem sogenannten Mannequin zu verwirklichen. Da dies aber nur schwer umzusetzen

ist, weil solche Modepuppen sehr kostspielig sind, wird die Idee der Barbiepuppe geboren. Eines der Mädchen bringt eine fast neuwertige barbie-artige Puppe mit und es entsteht eine ganze Schwung mehr oder minder geeigneter Kleiderdesigns. Zuerst wird zu diesem Zweck ein mitgebrachtes Originalkleid der Puppe aufgeschnitten und ein entsprechendes Schnittmuster auf Papier übertragen. Nach und nach entfernen sich die beiden an dieser Idee arbeitenden Mädchen von der Vorlage und designen Sommerkleider aus Einkaufstüten und Papierservietten.



Abbildung 21+22: Entwurfsarbeiten „Barbie“ (Schülerarbeiten)

Da entgegen der ursprünglichen Idee nur eine einzelne Puppe zur Verfügung steht, werden die Kleiderdesigns zunächst vor neutralem Hintergrund fotografiert. Unter Mithilfe eines Schülers und des Lehrers werden die Bilder anschließend am Computer mit einem kostenlosen Bildbearbeitungsprogramm bearbeitet. Die Puppenfotos werden zum Teil digital ausgeschnitten und vor Stadtansichten und Urlaubsstimmungen eingefügt, um den Anschein einer lebendigen Modepräsentation zu erzeugen. Dieser letzte Schritt ist allerdings zeitlich sehr aufwendig und wird zum Teil in Unterrichtsstunden eines anderen Faches von den Schülerinnen alleine durchgeführt.



Abbildung 23+24: Fotomontagen „Barbie“ (Schülerarbeiten)

### 7.2.8.3 Lernziel: Ausdauer

Über das künstlerische Denken hinaus verweist das zuvor beschriebene Arbeiten von Tolga auf einen weiteren, eher berufsorientierten Lernaspekt, der im Kapitel „Schönauer Requiem“ (ab S. 203) eingehender betrachtet wird: die Ausdauer. Tolga zeigt im Rahmen der Projektarbeit, dass er an einem Thema über einen längeren Zeitraum arbeiten kann. Er trägt das Thema über mehrere Wochen, greift in den Gestaltungsphasen seine Vorplanungen und Überlegungen auf und führt sie fort. Diese Arbeitsweise ist an der Hauptschule nicht selbstverständlich. Das Lernen in kleinen Portionen verleitet Schüler leicht dazu, Unterricht passiv zu konsumieren. Projektarbeit veranlasst Schüler jedoch dazu, über einen längeren Zeitraum an einem Thema zu arbeiten. Das künstlerische Projekt verschärft diese Anforderung, weil es vom Schüler verlangt, disparate Teileaspekte eines Projekts über einen für schulische Aspekte langen Zeitraum zu tragen und letztendlich zu einem großen Ganzen zusammenzufügen. Die freie Arbeit im Projekt birgt Phasen der Resignation und Rückschläge. Tolga muss erkennen, dass seine Ideen hinsichtlich der Schuhgestaltung am steifen Material der Pappe zunächst scheitern. Er muss sich im Projekt gegen skeptische Mitschüler durchsetzen und sich immer wieder neu motivieren. Damit verlässt er die Konsumentenrolle und gestaltet seinen Unterricht im Rahmen mehrerer vormittäglicher Unterrichtsstunden selber, vergleichbar mit den

Arbeitsphasen, die ihm in seinem kommenden Lebensabschnitt der Berufsausbildung begegnen werden.

Ausdauer klingt rein begrifflich veraltet, stellt aber dennoch ein bedeutsames Bildungsziel dar. Das Fehlen von Ausdauer ist ein Problem, welches in jedem der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten künstlerischen Projekte zum Tragen kommt und das Erreichen von Gestaltungszielen teilweise massiv erschwert. Gerade der Kunstunterricht, der in sich Aspekte wie Muße, Konzentration und Vertiefung trägt, darf diese kunstinhärenten Bedingungen künstlerischen Tuns nicht vernachlässigen und durch Unterrichtskonzeptionen gefährden, die das Fach in das Korsett konventioneller Unterrichtsplanung einschnüren.

### 7.2.9 Grenzen des Modeprojekts

Kritisch betrachtet wird in der Nachbetrachtung deutlich, dass das Thema Mode nicht alle Schüler der Klasse erreichen konnte. Eine kleine Gruppe von männlichen Schülern vermeidet die aktive und gestaltende Auseinandersetzung mit der Thematik. Einige der Jungen flüchten sich deshalb in planloses Arbeiten oder versuchen sich in vertrauenswürdigeren schulischen Gefilden. Auch der Zeitaspekt muss in der Rückschau kritisch betrachtet werden. In der Präsentationsphase der Arbeiten verliert sich die Identifikation mit dem Thema und infolgedessen gehen die angedachten Präsentationsformen, wie beispielsweise das Gestalten von Videoclips oder das Veranstellen einer Modenschau, in einer um sich greifenden Motivationslosigkeit verloren. Die entstehenden Fotografien der Schmuckarbeiten sind zwar teilweise ästhetisch ansprechend, fallen aber im Vergleich zu den eigentlichen Gestaltungsideen ab.

Letztendlich sind die Werkergebnisse aber nur ein Teilaspekt der Gesamtheit des Handelns der Lernenden. Die Projektarbeit zeichnet sich durch eine große multimediale und multiperspektivische Komplexität aus, die Buschkühle als ein gewebtes Netz beschreibt, welches die Schüler als beteiligte Autoren entwickeln. Tatsächlich ist das künstlerische Projekt zwar unbedingt darauf ausgerichtet, dass Lernende eine eigene Idee entwickeln und umsetzen. Der Weg dorthin zählt genauso wie das künstlerische Projekt oder das Scheitern von Ideen. Hochwertige Ergebnisse sind immer ein Gradmesser dafür, inwieweit es gelungen ist, ein künstlerisches Thema begreifbar zu

machen und in den Zugriffsbereich jugendlicher Kreativität zu lenken. Das künstlerische Projekt zielt aber in gleichem Maße darauf hin ab, dass Ideen ent- und verworfen werden, Entwürfe in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücken und wieder verschwinden oder große Ideen zu kleinen Umsetzungsversuchen führen. Dabei steht keine Beliebigkeit im Vordergrund, sondern das Erreichen einer Qualität in der Auseinandersetzung.<sup>192</sup>

### 7.3 Projekt: „Vergänglichkeit: Vanitasobjekte“

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Vergänglichkeit stellt einen Zugang zu einem wichtigen Thema der Kultur- und Zeitgeschichte dar. Die Begegnung mit dem Thema Vergänglichkeit greift nicht nur eine der zentralen Botschaften der Stillleben des 17. Jahrhunderts auf, sondern findet sich auch in zahlreichen Positionen der Gegenwartskunst wieder. Abgeleitet vom Bibelspruch „Vanitas Vanitatum et omnia vanitas“<sup>193</sup> setzte sich für den Hinweis auf die Vergänglichkeit in der Kunst der Begriff Vanitas durch. Die Symbolik und Emblematik zahlreicher Stillleben des 17. Jahrhunderts greift dieses Thema mehr oder minder unterschwellig auf. Aber auch in der Gegenwartskunst findet die Auseinandersetzung mit der Vergänglichkeit statt. Damien Hirsts Formalin-Hai, die Fotografien von Hinrichtungskammern bei Lucinda Devlin oder die Tabubrüche in den Arbeiten von Georg Schneider sind nur wenige Beispiele hierfür.

#### 7.3.1 Selbstbewegung

Für die Schüler der 10. Klasse, in der dieser Unterrichtsversuch umgesetzt wird, sind diese kultur- und kunstgeschichtlichen Aspekte zweitrangig. Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Vergänglichkeit ist zunächst altersfremd und bewirkt bei den Schülern eine gewisse Distanz und wenig Begeisterung. Dennoch soll das Ziel der unterrichtlichen Arbeit sein, den Schülern begreifbar zu machen, dass es trotz allem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts Grenzen (Misserfolg, Ohnmacht, Tod) gibt, die das Leben zwar erschweren, die aber mit dem Leben unabdingbar

---

<sup>192</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 51 ff.

<sup>193</sup> Prediger Salomonis 12,8

verknüpft sind. In der Auseinandersetzung mit den Aspekten der Vergänglichkeit soll über den Sinn des Lebens nachgedacht werden. Es soll erkannt werden, dass Scheitern, Tod und Leben sich wechselseitig bestimmen. Außerdem soll den Jugendlichen bewusst werden, dass Kulturschaffen und Vergänglichkeitsbewusstsein in einem engen Zusammenhang stehen. In der Ausrichtung des Projekts steht zunächst der Tod als ultimativer Ausdruck für Vergänglichkeit im Vordergrund. Nach Möglichkeit sollen von den Schülern aber weitere Ausformungen dieser Thematik gefunden und der Begriff der Vergänglichkeit auf Aspekte jugendlicher Lebenswelt erweitert werden. Denkbar in dieser Hinsicht ist die Vergänglichkeit der Liebe, Umweltzerstörung, Idole etc.

Die Projektarbeit ist in den regulären Unterrichtsbetrieb der Klasse integriert, d. h. die Schüler arbeiten im Rahmen der zwei BK-Unterrichtsstunden pro Woche am Thema. Dies ist für die Entwicklung einer künstlerischen Idee und deren Umsetzung kein idealer organisatorischer Rahmen, da in jeder Doppelstunde zunächst Materialien bereitgestellt und im Anschluss wieder weggeräumt werden müssen sowie Werkzeuge und Hilfsmittel zu suchen sind. Diesem Aspekt ist jedoch durch straffe Organisation des Arbeitsumfeldes beizukommen, auch wenn dazu wiederum Vorbereitungszeit notwendig ist, die im regulären Vormittagsbetrieb der Schule schwer zu finden ist. Problematischer gestaltet sich die Konzeption des Lernprozesses. Die Ermöglichung von künstlerischen Arbeitsschritten braucht Freiraum. Es ist einfach, Strukturen zu entwerfen und Schüler entlang dieser Strukturen auf ein vorbestimmtes Lernziel hinlaufen zu lassen. Verweigert sich die Unterrichtsgestaltung aber der Festlegung eines solchen allgemeingültigen Lernziels und strebt das Finden individueller Lösungswege an, muss der Kunstunterricht Spielräume im Sinne des Wortes nicht nur zulassen, sondern umsetzen. Carl-Peter Buschkühle bezeichnet das Spiel als Haltung und Methode der künstlerischen Bildung. Im Schulalltag gehört das Spiel aber allzu oft in die Pausenzeit und den Sportunterricht. Mathematikspiele stellen kleine motivierende Wettbewerbe dar, durchbrechen aber selten den starren unterrichtlichen Rahmen. Die freie Inspiration, die mit dem Unbekannten spielt und experimentiert ist ein Wagnis, das im schulischen Kontext häufig ein reformpädagogisches Lippenbekenntnis bleibt, dessen Umsetzung im Schulalltag aber aufgrund großer Klassen und zeitlicher Unterrichtstaktungen an Grenzen stößt.

Im nun zu schildernden Beispiel trifft die künstlerische Bildung auf Schüler einer zehnten Klasse, die im Rahmen dieses Schuljahres in einem einjährigen Bildungsgang den Werkrealabschluss anstrebt. Zum Zeitpunkt<sup>194</sup> der Projektumsetzung sind die Anforderungen an die Schüler dieses Bildungsganges recht hoch. Aus dem Erfahrungshorizont der Schüler ergibt sich in dieser Situation die Erwartung an den Kunstunterricht, Zeit zum Durchatmen zu bekommen und auch zu entspannen. Das Anstoßen von kreativen Erkenntnis- und Gestaltungsprozessen basiert jedoch auf der Bereitschaft der Schüler, sich mit einem Thema intensiv auseinanderzusetzen. Buschkühle verwendet die Formulierung der Selbstbewegung im Rhythmus mit der Selbstverortung. Und tatsächlich ist ein künstlerischer Kunstunterricht ein für Schüler anstrengender Unterricht und nicht die Art Kunstunterricht, die Schüler häufig in ihrer Schullaufbahn erlebt haben und dessen Ziel das Abarbeiten eines Unterrichtsrezeptes darstellt. Die Schüler werden mit Neuem konfrontiert, wodurch möglichst selbstständige Bewegungen des Lernenden entstehen: Erlebnisse, Erfahrungen und Wahrnehmungen müssen transzendiert und Teil eines künstlerischen Ausdrucks werden. Der Begriff der selbstreferenziellen Arbeit beinhaltet den Verweis auf die Eigenaktivität des Schülers, der aus seiner passiven Schulkonsumrolle herauskommen muss und zum aktiven Mitgestalter seines Lernprozesses wird.<sup>195</sup>

In der Konsequenz ist zu erwarten, dass die Schüler zunächst versuchen, passiv zu bleiben, um möglichst widerstandslos zu Ergebnissen zu gelangen. Auch der Umgang mit Freiräumen kann problematisch sein und muss in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Dies bedeutet allerdings nicht, dass im Rahmen der Strukturierung des Projekts diese Unwägbarkeiten vollständig ausgeräumt sein müssen. Künstlerische Projektarbeit muss chaotische und anstrengende Phasen aushalten können und diese auch zulassen. Dies ist eine Herausforderung für Schüler, aber auch für den Lehrer, der es in seiner herkömmlichen Rolle gewohnt ist, in den Unterrichtsgang steuernd einzugreifen und

---

<sup>194</sup> Das Werkrealschulkonzept erfährt im Zeitraum dieser Dissertation zahlreiche Veränderungen. Zum Zeitpunkt des hier vorgestellten „Vergänglichkeitsprojekts“ ist die Schule, an der die Projektumsetzung stattfindet, eine Hauptschule mit Werkrealschule. Dies bedeutet, dass die Schüler nach der neunten Klasse und dem erfolgreichen Bestehens der Hauptschulabschlussprüfung bei entsprechender Notenkonstellation einen einjährigen Bildungsgang zum Werkrealabschluss absolvieren können. Aufgrund der Tatsache, dass der Werkrealabschluss formal der Mittleren Reife entspricht, sind die Prüfungsanforderungen recht hoch. Folglich muss im Rahmen des Schuljahres versucht werden, die Schüler an das Realschulniveau heranzubringen, was für die Schüler ein hohes Lernaufkommen bedeutet. Kunstunterricht ist zu diesem Zeitpunkt ein wählbares Prüfungsfach.

<sup>195</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 205

Lernwege begleitend zu steuern. Im künstlerischen Projekt muss sich der Lehrer phasenweise auf eine Beobachterrolle beschränken und zulassen, dass Schüler eigene Arbeitsgeschwindigkeiten und Lernzugänge entwickeln. Dies ist nicht gleichbedeutend mit einer Laissez-faire-Haltung, sondern fordert eine sensible Haltung und Wahrnehmung gegenüber den Vorgängen im Unterrichtsverlauf. Von den Schülern wird eine Bereitschaft zur Teilnahme erwartet, die sie zu aktiver Auseinandersetzung mit einer eigenen Idee führt. Dies klingt trivial, tatsächlich ist im Bereich der Hauptschule/Werkrealschule aber beobachtbar, dass Schüler häufig eine sehr abwartende Haltung einnehmen und nicht damit vertraut sind, eigene Zusammenhänge zu entwickeln und Bedeutungen herauszubilden.

### 7.3.2 Der Totenkopf als Warnsignal und Vanitassymbol

Den Einstieg in das Projekt stellt eine Bildbetrachtung dar. Auf einer Folie wird das bekannte Gefahrensymbol „giftig“ dargestellt, das den Schülern spätestens seit dem Chemieunterricht der siebten Klasse vertraut sein sollte. Die Schüler benennen dieses Symbol und dessen Bedeutung. Gleichzeitig wird versucht zu erklären, warum ein Totenkopf eine solch klare Warnung beinhaltet und warum man diese Wahrnehmung ohne Worte versteht. Im Gespräch werden Assoziationen zum Totenkopf genannt: Allen voran taucht die Piratenflagge als Totenkopfträger auf, aber auch Accessoires aus dem Bereich der populären Modemarke Ed Hardy oder auch als Motiv für Tätowierungen.

Eine weitere, kurze Bildbetrachtung schließt sich an: Philippe de Champaigne (1602-1674): „Stilleben mit Schädel“. Im Mittelpunkt des bekannten Bildes steht ein Totenkopf/Schädel, der auf einem steinernen Sockel liegt. Links daneben befindet sich eine abgeschnittene Blume in einer kleinen Vase. Rechts neben dem Schädel steht eine kleine Sanduhr. Der Sand ist zu einem Viertel in das untere der beiden Gläser geriesel. Farblich ist das Bild sehr gedeckt gehalten, das Licht fällt von links auf die dargestellten Gegenstände.

Die Symbolkraft des Totenschädels ist deutlich, zunächst äußern die Schüler aber Verwirrung über die anderen Bildgegenstände. Das Bild wird als Altar oder Grabstätte gedeutet, die man mit einer Blume ehrt. Als Hilfe wird ein weiteres Bild eingeblendet: Die Piratenflagge des Emanuel Wynne, die unter den gekreuzten Knochen eine Sanduhr

trägt. Das Ansinnen von Piraten braucht man nicht zu erklären, die Verwendung einer Sanduhr als Piratensymbol verwundert. Zunächst wird ein schneller Pirat vermutet, schließlich interpretiert eine Schülerin die Botschaft dieser Piraten-Fahne: „Das letzte Stündlein hat geschlagen“. Zurück beim Bild von Philippe de Champaigne wird deutlich, dass die Verwendung der Sanduhr, genau wie des Schädels, Hinweise auf den Tod sind. Der Blick konzentriert sich auf die Sanduhr und wiederum schließt ein Schüler aufgrund der verbleibenden Restsandmenge im oberen Teil des Stundenglases darauf, dass „noch Lebenszeit übrig sei“. Im Anschluss an diese Erkenntnis gelingt zudem die Feststellung, dass die abgeschnittene Blume durch das Wasser in der Vase ebenfalls noch eine verbleibende, aber begrenzte Lebenszeit hat.



Abbildung 25: Philippe de Champaigne „Stillleben mit Schädel“

Aus dieser Deutung heraus wird erkennbar, dass der Schädel und die anderen Symbole eigentlich keine Zeichen des Todes sind, sondern dafür, dass man ein begrenztes Leben hat und, mit Blick auf das Gift-Symbol, dieses Leben durchaus gefährdet sein kann. Diese Erkenntnis greift eine Schülerin auf und bezweifelt, dass eine Auseinandersetzung mit einem solchen Thema für junge Menschen sinnvoll sei. Eine andere Schülerin erwidert, dass es ja nicht nur um den Tod gehen müsse, sondern dass auch Liebe vergänglich sei. Im allgemeinen Gelächter taucht ein weiteres Symbol für Vergänglichkeit auf: Ein

gebrochenes Herz. Mit Hilfe eines vorbereiteten Plakats werden die Diskussionsergebnisse am Stundenende dokumentiert und ein Arbeitsblatt zum Thema Vanitas und Memento-Mori bearbeitet.

### 7.3.3 Symbolsammlung und Kunstbetrachtung

Die Schüler beginnen in der Folgestunde eine Internetrecherche zum Thema Vergänglichkeit und Vanitas-Symbolik. Die gefundenen Begriffe werden Bildern zugeordnet. Entsprechende Darstellungen werden gesammelt und ausgedruckt. Ausgehend von einem Wikipedia-Artikel zeigt sich ein vielfältiges, teilweise überraschendes Sammelsurium: Schädel, Masken, Spiegel, leere Gläser, Schneckengehäuse, Uhren, Tulpen, Früchte, Käse, Kerzenlöscher, Kerzen, Messer, zerbrochenes Glas, Spielkarten, Würfel und Eier gruppieren sich auf einem Plakat im Klassenzimmer, gekrönt von dem Begriff „Memento Mori“, der ebenfalls im Rahmen der Sammlung wiedergefunden wurde.

Entsprechend der Strukturmerkmale des künstlerischen Projekts ist auch dieser zweite Schritt noch Teil der „Induktion“<sup>196</sup>. Wie auch in den weiteren Unterrichtsversuchen deutlich werden wird, ist die Phase der Induktion im Bereich der Hauptschule/Werkrealschule sehr bedeutsam, um den Schülern einen gemeinsamen Ausgangspunkt zu schaffen, von dem aus sie sich an die Ausgestaltung eigener Ideen machen können. Carl-Peter Buschkühle betont, dass die Induktion einen möglichst offenen Einstieg in die Thematik darstellen sollte, einerseits um orientierende Grundlagen zu garantieren, gleichzeitig aber möglichst individuelle Wege für die Schüler zu eröffnen. Im vorliegenden Beispiel nimmt die Induktion zum Thema einen großen Raum ein, ohne zunächst besonders offen zu sein. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Lerngruppe in ihrer Zusammensetzung sehr heterogen ist. In einem Vorgespräch am Schuljahresanfang hatte sich gezeigt, dass die Schüler sehr unterschiedliche Vorerfahrungen hinsichtlich des Faches Kunst mitbringen und teilweise regelrechte Berührungängste mit den Themen Kunst und Kultur bestehen. Durch eine etwas breitere Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten des Themas soll ein gemeinsamer Ausgangspunkt geschaffen werden. Folglich wurde im Anschluss an die

---

<sup>196</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 220

Internetrecherche noch einmal eine Kunstbetrachtung bemüht, diesmal mit dem Blickpunkt auf zeitgenössische Fotografie.



Abbildung 26: Lucina Devlins „Omega Suites: Witness Room“

Kommentarlos wird eine Bildfolge der Künstlerin Lucinda Devlin<sup>197</sup> gezeigt. Aufgabe der Schüler ist es zunächst, die auf den Fotografien dargestellten Räumlichkeiten zu deuten. Die dokumentarisch anmutenden Arbeiten der Amerikanerin bestehen dabei durch ihre Schönheit und Klarheit, die sich an der Ästhetik klassischer Werbefotografie orientieren. Eines der Bilder zeigt schließlich einen Hinrichtungsstuhl und konfrontiert die Betrachter mit dem tatsächlich dargestellten Thema. „let[ting] the environments

---

<sup>197</sup> Vgl. Lucinda Devlin: The Omega Suites, 1991

themselves communicate directly with viewers“<sup>198</sup> beschreibt die Fotografin ihr Ansinnen und fasziniert die Schüler mit dem Kontrast zwischen Ästhetik und morbider Motivwahl. Sämtliche Bilder, dies wird von den Schülern schließlich recht schnell entschlüsselt, zeigen Motive aus Todestrakten amerikanischer Gefängnisse. So sind leere Stuhlreihen in einem kahlen Raum vor einer Glasscheibe aufgereiht, ein anderes Bild zeigt eine lederbezogene Liege mit Schnallenbändern, die als Hinrichtungsort für Gifteinjektionen in einem klinisch anmutenden Raum dient. Im Kontrast zu den nüchternmorbiden Fotografien der Amerikanerin wirkt die „Garbagewall“<sup>199</sup> von Gordon Matta-Clark in ihrer chaotischen Anmutung recht fröhlich. Die Schüler deuten die Ansammlung von Müll als eine Art künstlerischen Ansatz von Recycling, gleichzeitig erinnert die Müllansammlung an die Reste eines Neckarhochwassers, da vor allem Plastikreste und Gebrauchsgegenstände in der Arbeit des Künstlers erkennbar sind. Tatsächlich trifft dies den Punkt der Arbeit von Matta-Clark, der die Bestandteile seiner Arbeit (z. B. Schläuche, Plastikflaschen, Spielzeug, Verpackungen etc.) unter anderem im Uferbereich der Flüsse Ohio-River und Mississippi fand und als Künstler mit architektonischem Hintergrund zu einer Mauer auftürmte<sup>200</sup>. Auch hier taucht das Thema der Vergänglichkeit auf. Der Konzeptkünstler verweist in seinem Werk von 1970 deutlich auf Aspekte der Umweltverschmutzung durch Müll. In der Klasse wird die Frage diskutiert, ob in einer solchen Arbeit die Darstellung von Umweltzerstörung nicht auch im Sinne eines Vanitasobjekts interpretiert werden kann: Die Müllmauer als Denkmal für die Vergänglichkeit natürlicher Ressourcen.

Damit ist ein wesentlicher Schritt hinsichtlich der Erweiterung des Themas getan. Vergänglichkeit beschränkt sich nicht auf Friedhofsästhetik, sondern findet sich in zahlreichen Berührungspunkten des alltäglichen Daseins. Im Rückgriff auf die Sammlung

---

<sup>198</sup> Vgl. Werke der Künstlerin online unter:

[http://www.brown.edu/Facilities/David\\_Winton\\_Bell\\_Gallery/devlin.html](http://www.brown.edu/Facilities/David_Winton_Bell_Gallery/devlin.html)

<sup>199</sup> Online u. a.: <http://www.tate.org.uk/download/file/fid/7297>

<sup>200</sup> Vgl. online unter: <http://www.cca.qc.ca/en/exhibitions/76-absent-wall-recalling-gordon-matta-clarks-garbage-wall-1970>

Gordon Matta-Clark konzipierte für den ersten „earth-day“ 1970 eine künstlerische Aktion in Manhattan, im Rahmen derer Passanten eine Gitterkonstruktion des Künstlers mit Müll füllten, wodurch eine „Garbagewall“ entstand. Im Anschluss an die Aktion wurde der Müll entsorgt. Übrig ist heute von dem Werk lediglich die Gitterkonstruktion, welche als „Absent Wall: Recalling Gordon Matta-Clark’s Garbage Wall“ (1970) im Canadian Centre for Architecture (CCA) ausgestellt ist. Auch andere Variationen der Garbagewalls sind nicht mehr erhalten, ihre Entstehung im Kontext von Performances aber teilweise mit filmischen Mitteln dokumentiert.

von Vanitas-Symbolen erweitert sich nun der in Frage kommende Symbolfundus: Als Hausaufgabe sollen die Schüler weitere Ideen zum Thema der alltäglichen Vergänglichkeitssymbole finden und diese sammeln.

#### 7.3.4 Selbsttätige Gestaltung und Lernprozess

In der Besprechung der mitgebrachten Ideenskizzen wird deutlich, dass die Schüler teilweise große Probleme haben, ein eigenes Motiv zu finden. Das Thema ist schwer zugänglich. Aus der Gewohnheit vergangener Unterrichtsjahre vertrauen die Schüler darauf, zu irgendeinem Zeitpunkt eine genaue Arbeitsanweisung zu erhalten. Infolgedessen sind die skizzierten Ideen zunächst noch wenig originell und orientieren sich an den gefundenen Vanitassymbolen der Internetrecherche. Im Gespräch stellen einzelne Schüler ihre Ideen vor. Als Motive wird neben den gebrochenen Herzen vor allem die Verschmutzung der Umwelt oder das Verblühen einer Blume vorgestellt.



Abbildung 27: Joseph Cornell:  
„box with bird's nest and oag galls“

Um einen Orientierungsrahmen zu gewähren, wird an dieser Stelle eine Materialvorgabe ins Spiel gebracht. Mit Hilfe von Beispielen aus der zeitgenössischen Kunst wird der Kasten als Objektträger von Assemblagen eingeführt, beziehungsweise der Begriff der Assemblage in Abgrenzung zur Collage wiederholt. Werke von Joseph Cornell und Edward Kienholz rufen bei den Schülern Erheiterung hervor, legen aber die Verwendung von Kästen als formalem Rahmen der Motivumsetzung nahe.

Der Einfachheit halber sollen die Schüler möglichst mit Schuhkartons arbeiten. Die Aufgabenstellung wird an der Tafel fixiert. Ziel soll es sein, ein alltägliches, oder sich auf das Leben der Schüler beziehendes

Vergänglichkeitssymbol zu finden und es mit selbstgewählten Materialien als Assemblage umzusetzen.

Mit diesem Schritt beginnt die eigentliche Gestaltungsarbeit der Schüler. Dabei zeigen sich nun unterschiedliche Vorgehensweisen. Einige Schüler beginnen mit der Gestaltung des Schuhkartons, noch ohne eine Vorstellung ihres Motivs. Diese Schüler warten ab und beobachten ihre Mitschüler bei der Vorarbeit. Aufkleber werden entfernt, Kästen verstärkt und vor allem bemalt. Andere Schüler gehen auf Materialsuche. Dazu dient unter anderem ein etwas chaotischer Lagerraum, in dem sich zahlreiche Materialien der benachbarten Technikräume angesammelt, aber auch Reste der Schulgeschichte ihren Platz gefunden haben. Ausgehend von Materialentdeckungen und formaler Vorgabe widmen sich die Schüler ersten Entwurfszeichnungen und skizzieren weitere Ideen.

Bemerkenswert ist dabei, dass das Skizzieren im Sinne eines Festhaltens von Ideen den Schülern nicht bekannt ist. Erst nach und nach schaffen sie es, auf Blättern formlos zu arbeiten. Zu Beginn erfolgen beispielsweise Zeichnungen unter dem Vorbehalt, dass sie möglichst dem Lehreranspruch genügen. Zeichnungen als eigenständige, individuelle Zeichen finden sich erst im weiteren Verlauf. Dies betrifft nicht nur die Schüler dieses Projekts, sondern findet sich in allen hier vorgestellten Projektgruppen. Einträge in Heft oder Block werden nicht als eigene Strukturen wahrgenommen, sondern entstehen als Folge von Fremdvorgaben.

Die Arbeit der Schüler ist in dieser Phase sehr chaotisch. Die Klasse hat viel Freiraum, und einzelne Schüler nutzen diesen aus. Der spielerische, experimentelle Charakter des Erprobens und Verwerfens von Motivideen schafft Begeisterung, aber auch Frustration bei den Schülern. Während einzelne Schüler sehr zielstrebig beginnen Ideen auszuprobieren, verharren andere Schüler und äußern ihren Unmut darüber, dass sie nicht wissen, was zu tun ist. Buschkühle verweist darauf, dass es in dieser Phase die Hauptaufgabe des Lehrers ist, Impulse zu geben, seinen eigenen Weg zu finden, ohne „fremde Wege“ zu gehen.<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 211

In der Praxis erfolgt dies in Kleingruppengesprächen und Einzelgesprächen. Meist geschieht dies aus der Beobachtung heraus oder weil im Arbeitsprozess Fragen entstehen. Alternativ dazu kann es aber auch sinnvoll sein, Informationsinputs vorzubereiten, die für einzelne Schüler an bestimmten Punkten ihrer Arbeit hilfreich sind, etwa weil eine Perspektive erweitert werden muss oder weil ein Arbeitsprozess absehbar ins Stocken gerät. Der Lehrer ist im Rahmen des Projekts stets aufgefordert, die Arbeit der einzelnen Schüler oder Schülergruppen zu verfolgen und sensibel auf den Werkprozess zu reagieren. Wichtig ist, Probleme nicht sofort lösen zu wollen, sondern Schüler selbstständig Lösungsansätze austesten zu lassen und das experimentelle Arbeiten zu fördern. Dies ist in einer 25-köpfigen Schulklasse nicht einfach, da der Lehrer sich zum einen auf einzelne Schüler und deren Ideen einlassen, gleichzeitig aber auch praktische Hilfestellungen leisten muss. Je nach Klassengröße ist das Aufrechterhalten einer geeigneten Arbeitsatmosphäre aufwendig. Gerade im Rahmen von Experimentierphasen, in denen das Scheitern von Ideen häufiger ist als das Gelingen, neigt die Schülerschaft erfahrungsgemäß zur Unruhe. Augenfällig ist aber, dass sich nach einer bis zwei Unterrichtsstunden diese allgemeine Unruhe beruhigt und nach und nach konzentrierteres Arbeiten möglich wird. Selbstverständlich gibt es gerade in der Hauptschule in jeder Klasse Schüler, die mit Formen von Freiarbeit Probleme haben. Diese Schüler müssen bei ihren Werkprozessen besonders unterstützt werden, finden aber auf ihren Wegen meist auch zu Beiträgen und Lösungen.

Die Phase der Suche nach individuellen Lösungen beinhaltet einen „kreativen Rhythmus“<sup>202</sup>. Die Schüler arbeiten selbsttätig und müssen dabei beständig einen Perspektivwechsel bewältigen: Auf der einen Seite steht ihre Arbeit am Werk, die Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten, auf der anderen Seite gilt es „relevante Zusammenhänge“<sup>203</sup> zu erkennen und Antworten auf damit verbundene Fragen zu finden. In der Praxis bedeutet dies beim aktuellen Beispiel abzuklären, welche Materialien auf Säure besonders gut reagieren und welche Materialien geeignet sind, Säuren sicher aufzubewahren. „Selbstbewegung und Selbstverortung“<sup>204</sup> stehen nebeneinander und müssen bewältigt werden. Die Momente des Frusts und der Ratlosigkeit sind unabdingbar damit verknüpft und gehören zum selbstgesteuerten

---

<sup>202</sup> Vgl. ebda., S. 218

<sup>203</sup> Ebda.

<sup>204</sup> Ebda.

Arbeitsprozess. Die im Projekt zurückgenommene Reglementierung durch den Lehrer schafft Freiräume, aber auch Leerlauf, den die Schüler selbst aktiv überbrücken müssen.

Einer der Schüler tritt in dieser sehr unruhigen Unterrichtsphase mit einer sehr nachdenklichen Idee in den Vordergrund. Er bezieht sich auf vorangegangene Unterrichtsstunden im Fach Chemie zum Thema Oxidation und bemerkt in seiner Skizze, dass auch Rost ein Zeichen für Vergehen sei: Ein Metall verändert sich, verschwindet irgendwann vollkommen. Der rot-bräunliche Rost ist ein Hinweis darauf. Aufgrund der geäußerten Anerkennung seiner Mitschüler beginnt er eine einfache Konstruktion zu gestalten, die den Oxidationsprozess darstellbar machen soll. In gemeinsamen Überlegungen entscheidet er sich für eine von oben in den an dieser Stelle geöffneten Karton eingeführte Eisenstange. Sie soll wiederum in einer aus dem Chemiesaal ausgeliehenen kleinen Glasschale stehen, in der sich Salzsäure befindet. Der Karton soll hell lackiert und mit einer Kunststoffscheibe verschlossen werden.

### 7.3.5 Altes Fleisch, Sonnenblumensamen und Salzkreuze

An dieser Stelle sollen weitere Schülerarbeiten skizziert werden. Dabei geht es nicht um die Präsentation der besten Ideen, sondern es soll versucht werden, den Prozess der künstlerischen Gestaltungsarbeit der Schüler darzustellen. Natürlich stehen am Ende Abbildungen der Schülerarbeiten, welche verdeutlichen, dass die Qualität der künstlerischen Auseinandersetzung variiert. Gute Ideen, welche schlampig umgesetzt sind, treffen auf Schülerarbeiten, welche mich als Lehrer durchaus in Erstaunen gesetzt haben, weil sie das Ergebnis individuellster künstlerischer Erzählung sind, deren Ablesbarkeit durch minimalistische Lösungen fast unmöglich ist und umso mehr überrascht, wenn die dahinterstehende Idee skizziert wird. Natürlich könnte so manche Arbeit durch wenige Eingriffe verbessert werden, aber die entstandenen Objekte zeichnen auch ein Bild des Schülers, erzählen von Ungeduld, fehlender Ausdauer oder sprudelnder Fantasie.

### 7.3.5.1 Fleisch am Schnürchen

Eine Schülerin, Bianca, zeigt sich inspiriert von dem Bild „Reich gedeckter Tisch mit Papageien“ des Malers Jan Davidszoon de Heem und äußert den Wunsch, etwas „verrotten“ zu lassen.<sup>205</sup> Im Gespräch skizziert sie verschiedene Ideen: Eine Blume könnte verwelken, Brot verschimmeln oder, wie im Bild entdeckt, Austern vergammeln. Letztendlich entscheidet sie sich für das ihrer Meinung nach „krasseste“ Material: Fleisch. Während ihre Platznachbarin darauf hinweist, dass dies sehr widerlich sei, entsteht die Idee eines gefliesten Schuhkartons, in dessen Mitte ein Stück Fleisch baumelt und langsam verschiedene Phasen der Verrottung durchläuft. Im Idealfall sollte ihrer Meinung nach dabei allerdings kein Trockenfleisch herauskommen, sondern eine Art Verwesungsprozess dokumentierbar sein. Um die Schauwirkung des Prozesses zu betonen, plant sie den Einbau einer batteriebetriebenen Beleuchtung durch eine Taschenlampenbirne.



Abbildung 28+29: „Verwelktes Fleisch“ (Schülerarbeit)

---

<sup>205</sup> Während der Werkphase liegt weiteres Info- und Recherchematerial auf einem Tisch bereit. Dort finden die Schüler verschiedene Texte und Bücher sowie eine Bildersammlung, welche die gemeinsam in der Induktionsphase betrachteten Bilder ergänzt. Im Rahmen des Vergänglichkeitsprojekts sind dies vor allem flämische Stillleben, Beispiele aus dem Bereich Objektkunst und Werke verschiedener Fotografen, die sich auf die eine oder andere Art mit dem Thema Tod und Vergänglichkeit beschäftigt haben (u. a. Richard Avedon, Nan Goldin und Robert Capa).

Mit dieser sehr ausgefeilten Idee beginnt die Ausarbeitung. Nachdem keine echten Fliesen aufzutreiben sind, versucht sie mit einer Schlagschere weiße Kunststoffplättchen zuzuschneiden. Diese sollen in den Karton geklebt und im Anschluss daran mit einer Silikonmasse „wie im Badezimmer oder in einem Autopsieraum“ verfugt werden. Der Karton soll aufrecht stehen, von oben an einer Nylonschnur herabgelassen ein Stück Fleisch befestigt werden. Ebenfalls an der Decke des Kartons soll eine kleine Glühbirne befestigt sein. An der Rückseite des Schuhkartons wird laut Planung ein altes Taschenlampengehäuse angebracht, das über ein Kabel für die Ausleuchtung des Verwesungsprozesses dient. In der praktischen Umsetzung kommt an dieser Stelle der wichtige Moment des beständigen Abgleichs zwischen Vorstellung, Erprobung, Erkenntnis und dem Transfer in neue Pläne. Bianca scheitert bereits im ersten Umsetzungsschritt ihrer Skizze. Die Kunststoffplättchen splintern sehr stark und das Verfugen mit einer Heißklebepistole ruiniert den letzten Rest einer Fliesenwandanmutung, da der flüssige Kleber die Plättchen verschmiert und die Farbe aus dem zuvor angemalten Schuhkarton am Kunststoff anhaftet. Auch der von ihr zuvor sorgfältig weiß lackierte Schuhkarton entspricht in der Nachbetrachtung nicht den Erwartungen der Schülerin. Wütend und enttäuscht wird er entsorgt und ein Ersatzkarton vorbereitet. Unterstützt durch einen Materialvorschlag besorgt sich die Schülerin d-c-fix-Klebefolie. Allerdings nicht wie vorgeschlagen in reinlich weißer Ausführung, sondern in Form einer Spiegelfolie. In der Folgestunde wird der Karton im Inneren mehr oder weniger sorgfältig ausgeklebt und erhält bereits dadurch eine eigenwillige, sehr auffallende Wirkung. Vorsichtig geworden durch die zeitraubende Negativerfahrung mit den Plastikfliesen, wird die Ideenskizze vereinfacht. Die Beleuchtung des Kastens scheint durch die reflektierende Folie überflüssig. Der Deckel des Kartons dient als Stütze und wird aus Mangel an Spiegelfolie genau wie der restliche Karton kurzerhand mit Aluminiumfolie beklebt und angepasst.

Ein solch ambitioniertes Arbeiten erzielt auch auf Seiten der Mitschüler Aufmerksamkeit und Anerkennung. Bianca stellt ihr bisheriges Arbeiten am Ende der Doppelstunde ihren Mitschülern kurz vor. Zwar reagieren die Schüler auf die Idee mit der Verwendung von rohem Fleisch eher angewidert, ein Mitschüler schlägt aber vor, dass man das Verrotten des Fleisches im Kasten filmen oder fotografieren sollte. Natürlich ist die Idee einer

Zeitraffer-Aufnahme in der Praxis nur schwer umsetzbar<sup>206</sup>. Aber Bianca beschließt schließlich, Fotos anzufertigen und den Verrottungsvorgang durch die Wärme eines Heizkörpers zu beschleunigen. An dieser Stelle entsteht somit ein kleines Folgeprojekt, dessen Ergebnisse durchaus interessant und sehenswert sind. Bei der Gestaltung der Fotografien treten natürlich neue Gestaltungsherausforderungen zutage. An dieser Stelle ist es wichtig, mittels Lehrgang kurze Einblicke in den Bereich der Produktfotografie bzw. in die Gestaltung von Fotoarrangements zu geben und die Möglichkeiten im wahrsten Sinne des Wortes zu beleuchten, indem Aspekte wie Fotounterlage oder Ausleuchtung thematisiert werden.



Abbildung 30: „Verwelktes Fleisch – Endzustand“ (Schülerarbeit)

---

<sup>206</sup> Zum damaligen Zeitpunkt war, obwohl erst fünf Jahre vergangen sind, digitale Bildbearbeitung noch weitgehend Spezialistentum, entsprechende Programme schwierig zu bekommen und die Umsetzung im Rahmen des Schulunterrichts aufwendig. Heute gäbe es zahlreiche Wege, etwa mittels Smartphone ein Video zu drehen oder ein animiertes GIF zu erstellen.

### 7.3.5.2 „Eat-Art“

Von Biancas Projektpräsentation, während der die Gestaltungsidee und Umsetzung den Mitschülern in einer Art Werkstattgespräch vorgestellt wird, fällt die Idee der Fotodokumentation des Zerfallsvorgangs auf fruchtbaren Boden, sodass infolgedessen weitere Objekte vom Realobjekt zum Fotoobjekt werden. Der eigentliche Gestaltungsansatz verändert sich, als Produkt steht nun nicht mehr der Objektkasten am Ende des Projekts, sondern Fotografien, welche den Prozess des Vergehens dokumentieren oder die Objekte in einen Gestaltungskontext übertragen. Die Mehrheit der Schüler findet verwandte Lösungen: Blumen, Gemüse und Salat als Vanitassymbol werden in unterschiedlichen Variationen zu verwelkter oder verrottender Pracht in altarähnlichen Konstruktionen zusammengesteckt. Kerzen brennen ab und Teelichter verrußen Pappkartons. Zersetzungsvariationen werden variiert, erreichen dabei aber, auch für die Schüler in der Reflexion nachvollziehbar, unterschiedliche Qualitäten. So wirken nebeneinander gesetzte Salatköpfe in einem schmutzigen Schuhkarton weniger überzeugend als eine zunächst lecker aussehende Assemblage aus Schokokeksen und frischen Erdbeeren. Angerichtet in einem kleineren Karton, wandelt sich diese Komposition innerhalb kürzester Zeit in ein eigenartig anmutendes, erst auf den zweiten Blick schimmelndes Dessertwerk, welches sich zusehend zersetzt und anfängt, den Karton mit rotem, schlecht riechenden Erdbeersaft zu durchweichen.



Abbildung31: „Erdbeer-Cookies“ (Schülerarbeit)

In einer der Besprechungen erfolgt im Sinne eines Impulses ein kurzer Einschub durch eine Kunstbetrachtung. Ein sogenanntes „Fallenbild“ (Tableau piège) von David Spoerri<sup>207</sup> wird mittels Beamer projiziert und eingehender betrachtet. Ein Esstisch, die Reste eines Essens, fixiert und als Objektmontage zum Kunstwerk gemacht. Noch einige Unterrichtsstunden zuvor wäre der einhellige Kommentar zu einem solchen Werk negativ gewesen und hätte sich durch kategorische Ablehnung und Spott Ausdruck verschafft. Nun gilt der Blick dem Detail. Speisereste werden beschrieben, die mögliche Entstehung des Werkes gemutmaßt. Natürlich fühlen sich Schüler, die dem gesamten Projekt kritisch gegenüberstehen (und dies auch dürfen), in ihrer Sicht der Dinge bestätigt: Das, was hier als Kunst betrachtet wird, entspricht nicht den Vorstellungen dessen, was Kunst sein soll. Fehlende Schönheit und nicht erkennbares künstlerisches Können führen zu der Frage, ob solch ein Werk tatsächlich in einem Museum hängt oder gar einen Geldwert hat. Diese Diskussion kann als unsinnig betrachtet werden, führt die Schüler dieser so bildungsfernen Schicht aber in den Moment einer Auseinandersetzung mit moderner Kunst. Eigenes Bemühen um Ideenfindung und Ausgestaltung spiegelt sich in einer Kunstbetrachtung wider und wird Teil dieses künstlerischen Projekts. Eindrücke, Beobachtungen und Meinungen werden in Gegenwart eines Kunstwerkes in Worte gefasst, womit etwas nicht Selbstverständliches erreicht wird: Ein Miteinander-Sprechen und ein Sich-Ausdrücken.

Eine sehr „faule“ Variante, im Sinne des Arbeitsaufwands, findet ein Schüler, indem er den Verrottungsvorgang einer Birne dokumentiert. Allerdings geschieht dies so konsequent, dass das Ergebnis durchaus sehenswert ist und zumindest den Anschein einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema erweckt. Aus einer anfänglichen Provokation entstehen auf diesem Weg durchaus interessante Fotografien: Der Schüler findet das Thema zunächst vollkommen unsinnig und verweigert weitgehend die Mitarbeit, während er fordert, richtigen Kunstunterricht zu machen. Seinen Vorwurf, dass er ja dann auch einen Apfel verfaulen lassen könne, greift er schließlich auf. Aus dem Apfel wird eine überreife Birne, welche in einem kleinen Karton liegt und über den Projektzeitraum vergammelt. Erst der Vorschlag, mit der Kamera des Lehrers den Zersetzungsprozess zu inszenieren und zu dokumentieren, lässt den Schüler letztendlich aktiv arbeiten, wobei ein ganzer Berg von Fotografien entsteht. Auch hier kommt es

---

<sup>207</sup> Daniel Spoerri: Repas Hongrois, 1963

wöchentlich zu einer Art Zelebration, welche an eine Performance erinnert: Die Birne lagert in einem verschlossenen Karton, welcher nach Abschluss der Fotovorbereitungen mit Spannung geöffnet wird. Der Schüler betont in seiner Konzeption, dass es wichtig sei, dass dieser Karton äußerlich besonders sauber sein müsse, um einen Kontrast zu den Vorgängen im Inneren zu bilden. Tatsächlich schimmelt die Birne eindrucksvoller als beispielsweise der Streifen Fleisch in der Silberbox seiner Mitschülerin.



Abbildung 32+33: "Helene" (Schülerarbeit)

Ob der Schüler sich bis zum Abschluss des Projekts tatsächlich ernsthaft mit dem Thema auseinandergesetzt hat, bleibt aber fraglich. In diesem Fall täuschen die Arbeitsergebnisse die konzeptuelle Umsetzung einer Idee vor. Kritisch und im Nachhinein betrachtet war das Arbeitsergebnis sicherlich auch ein Zufallsprodukt.

### 7.3.6 Salzmännchen, Salzsonne und Salzkreuze

Sehr eindrucksvoll entwickelt sich eine weitere Schülerarbeit, welche sich von Anfang an mit Salz beschäftigt, aber einen langen Weg von der Ausgangsidee über suchende Gestaltungsansätze bis hin zu einer sehr reduzierten, minimalistischeren Objektidee geht. Auch hier ist es eine Schülerin, die sich, ausgehend von einer Materialwahl, durch

verschiedene Gestaltungsansätze hindurch experimentiert. Salz, als biblisches Vanitassymbol, wählt die Schülerin aus einer im Rahmen einer Internetrecherche gefundenen Liste mit Vanitassymbolen<sup>208</sup>. Die Wahl erscheint somit eher zufällig, außer im Hinblick darauf, dass das Material im BK-Raum der Schule herumsteht und die Versorgung somit gesichert erscheint. Die inhaltliche Dimension, also die Frage danach, warum sich Salz symbolisch auf die Heilslehre Christi bezieht, steht im Rahmen der künstlerischen Auseinandersetzung zunächst im Hintergrund und wird erst thematisiert, als das Gestaltungskonzept in der Gruppe präsentiert wird. Dabei erfährt das Salz eine alternative Deutung. Während es als Vanitassymbol in seiner Lebensnotwendigkeit auf die Heilsnotwendigkeit Christi verweist, findet die Schülerin einen eigenen Bezug: Salz versinnbildlicht für sie eine Art Auferstehung, da Meerwasser durch Sonne verdunstet und zu einem Lebensmittel wird. Aus diesem Verständnis leitet die Schülerin später die Sonne und das Kreuz als Motiv ab.

Bei der Suche nach einem geeigneten Behältnis für das Salz werden verschiedene Gestaltungsideen umgesetzt: Das Aufkleben eines Kreuzes aus Salzkristallen innerhalb eines schwarz lackierten Schuhkartons erzielt nach Meinung der Schülerin nicht das gewünschte Ergebnis. Nach mehreren Versuchen steht fest, dass das Salz in mehreren kleinen Behältnissen angeordnet werden soll. Die Entscheidung fällt auf Streichholzsachteln, welche aber in ihrer herkömmlichen Form, bedruckt mit Werbung oder Herstellerhinweis, wenig dem Thema angemessen erscheinen und bemalt werden sollen. Die Schülerin beginnt Streichholzsachteln selber zu falten, letztendlich kommen aber Streichholzsachteln aus dem Bastelbedarf zum Einsatz. Sie sind einheitlich weiß und haben keine Reibfläche. Gefüllt mit dem Salz werden sie in unterschiedlichen Reihungen angeordnet. Zum Zug kommt letztendlich eine stilisierte Sonne und eine Art Kreuz. Die Schachteln werden auf einer Unterlage befestigt, das Ergebnis mit entsprechender Ausleuchtung fotografiert. Das Ergebnis ist sehr dekorativ und gleichzeitig reduziert, da Schachteln, Salz und Untergrund einheitlich weiß sind. Insgesamt wirkt es in der Wirkung vermutlich künstlerischer und erwachsener als es konzipiert ist. Die Schülerin selber ist begeistert von ihrer Arbeit, Mitschüler äußern sich eher skeptisch und kritisieren, dass in der Arbeit wenig handwerklich umgesetzt wurde, da lediglich vorgefertigte Schachteln gefüllt und aufklebt wurden.

---

<sup>208</sup> Vgl. online unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Vanitas>

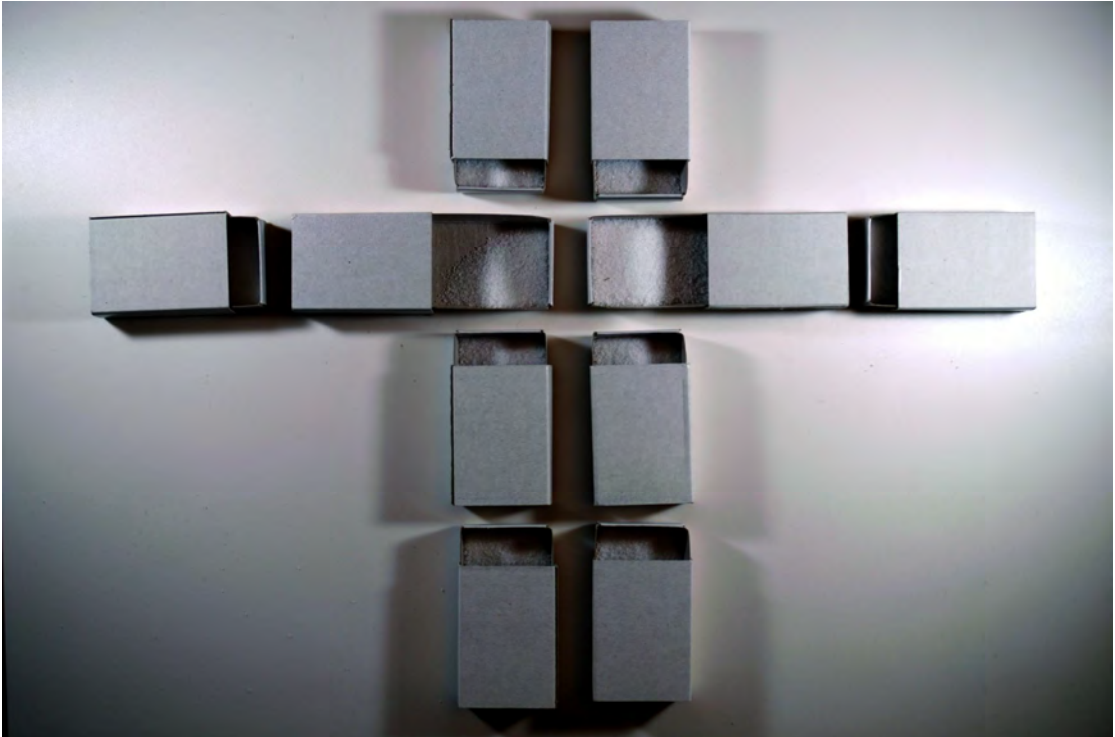


Abbildung34+35: "Salzkreuz" u. Salzsonne" (Schülerarbeiten)

### 7.3.7 Beerdigung eines Sonnenblumensamens

Verspielter wirkt eine andere Arbeit. Die dahinterstehende Idee ist das Aussähen von Samen, der nach Vorstellung der Schülerin anwächst, sprießt und schließlich nach einem gewissen Zeitraum wieder abstirbt. Nachdem zunächst ein Karton zum Sarg umgebaut wird, scheint die Schülerin zufrieden, allerdings löst sich das schwarz gefärbte Kartonpapier umgehend auf, als es mit Wasser beim Angießen des Blumensamens in Berührung kommt. Zudem erweckt der Schuhkarton in schwarzer Sargbemalung laut Kritik eines Mitschülers den Eindruck eines „Blumenkastens für Emos“. Als Platznachbarin der Salzkünstlerin beschließt auch diese Schülerin, ihr Projekt zunächst zu reduzieren: Anstelle einer Packung Blumensamen soll nur noch ein einzelner Sonnenblumenkern beerdigt werden, erblühen und wieder vergehen. Als Behältnis soll, trotz der Erfahrungen mit der feuchten Erde, erneut ein entsprechend kleiner Karton genutzt werden. Die Wahl fällt, beeinflusst durch die Nachbararbeit mit den Salzkristallen, auf eine Streichholzschachtelkiste, welche übrig geblieben ist. Auch hier spielt somit der Zufall bei der Materialwahl eine Rolle, ergänzt durch die Bequemlichkeit der Entscheidung. Das Einlegen des Sonnenblumenkerns in den winzigen Erdvorrat wird fotografisch inszeniert und dokumentiert. Diese Darstellung wird sehr schön umgesetzt und verhilft dem recht profanen Vorgang zu einer fast performanceartigen Wirkung. Der Karton wird vorsichtig gewässert und auf der Fensterbank im Sonnenlicht positioniert.

Zur Enttäuschung der Schülerin und Schadenfreude einiger Mitschüler passiert allerdings nichts. Nach einer Woche ist noch immer kein Sprießen des Sonnenkerns zu sehen, der Miniaturblumenkasten wird erneut gewässert, aber auch in der Folgewoche geschieht nichts. Kurzum wird der Blumenkasten erneut zum Sarg und erhält eine Art Grabinschrift. Dennoch ist das kleine Werk interessant gelungen und in seiner Reduzierung zwar visuell spröde, beinhaltet aber einen interessanten, kleinen, fast rührenden erzählerischen Ansatz, der über die Enttäuschung des botanischen Fehlschlags hinweghilft. Auch in diesem Beispiel entsteht die Notlösung einer Umwidmung des Pflanzbehälters zum Sarg während und durch das Unterrichtsgespräch im Anschluss an eine Kurzpräsentation des Werkes.<sup>209</sup>

---

<sup>209</sup> Die Präsentationen der Arbeiten erfolgt in tatsächlich sehr kurzen Präsentationen am Ende von Arbeitsphasen. Präsentationen sind in diesem Fall lediglich kurze Erläuterungen des Werkes und der dahinter stehenden Idee. Keine der Präsentationen war länger als zwei bis drei Minuten, die



Abbildung 36: „Funeral“ (Schülerarbeit)

### 7.3.8 Ergebnisqualität und der Aspekt der Benotung

Auch wenn es nicht alle Schüler schaffen eine wirklich eigene Idee zu verwirklichen, so sind die Versuche in ihrer Vielfalt interessant und stehen im krassem Kontrast zu den oft üblichen Ergebnissen aus dem Kunstunterricht, in dem nicht selten, sondern häufig Themenvariationen geschaffen werden, um sie im Anschluss im Rahmen einer Gegenüberstellung zu benoten. Adelheid Sievert spricht in diesem Zusammenhang von der „Manufaktur“, bzw. der „Bilderfabrik“<sup>210</sup>.

Die Problematik der Benotung von Schülerarbeiten im Kontext künstlerischer Bildung ist Gegenstand des Kapitels 9 (ab S. 231). An dieser Stelle soll nur darauf verwiesen werden, dass ein Nebeneinanderstellen der Arbeitsergebnisse zum Abschluss dieses Projektes nur eine sehr unzureichende Grundlage einer Leistungsbeurteilung ergeben hätte. Natürlich werden Projekte im Schulunterricht heute differenziert bewertet.

---

Gespräche im Anschluss dauerten in der Regel auch nicht länger, boten aber immer wieder Ideen für weitere Gestaltungsschritte.

<sup>210</sup> Adelheid Sievert: Leistungsbewertung im Kunstunterricht ja – aber wie? Eine Erwiderung. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 135/2000, S. 60

Kompetenzmodelle bilden neue Formen der Leistungsbeurteilung, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen der Lernenden berücksichtigen. Auch in der künstlerischen Projektarbeit zählen selbstverständlich diese Aspekte. Aber die Bewertung künstlerischer Ideen übersteigt solche Kompetenzraster und Vergleichsranglisten.

Es wird deutlich, dass die Schüler nicht einfach ein Thema gemäß einer Anleitung umgesetzt haben. Stattdessen wurde ein Thema im Idealfall zum Ausgangspunkt einer individuellen Idee, welche wiederum auf individuelle Weise umgesetzt wurde. Jede der Arbeiten trägt dabei eine individuelle Handschrift und den Ausdruck der Persönlichkeit des Schülers. Der Arbeitsfortschritt erscheint spielerisch, sich fortentwickelnd aus einem einzelnen Motiv, nämlich dem der Vergänglichkeit. Der Lernprozess individualisiert sich mit zunehmender Spielartigkeit des Arbeitens. Die Vergänglichkeitsboxen werden erfunden und in einer Art spielerischer Welt weiterentwickelt. Konstruktionsvarianten werden erprobt, umgesetzt oder fallen gelassen und in Zusammenhang mit der Ausgangsidee gebracht. Auch die Ausgangsidee verändert sich in dieser Auseinandersetzung. Ausgehend vom Input der Lehrgänge über Vanitassymbole, fließen im Idealfall Vorstellungen und Intentionen, Fantasien und Vorlieben der Schüler zusammen und entwickeln sich zu einer selbst erfundenen Wirklichkeit. Entsprechend der Fähigkeit der Schüler, sich auf diese imaginäre Weltkonstruktion einzulassen, gestaltet sich das Ergebnis des Werk- und Lernprozesses mehr oder weniger überzeugend. Selbstverständlich imitieren einzelne Schüler auch den Input. Sie greifen Bildideen auf und wandeln sie um. Sie benutzen zum Großteil die Kästen als formale Vorgabe und wagen es anfangs nicht, diese Vorgabe in Frage zu stellen oder zu überschreiten. Aber aus der Vorgabe entwickeln sich Fortführungen: Aus Schuhkartons werden Streichholzschachteln, Bilderserien dokumentieren, was sich auf zeitlicher Ebene im Schaukasten tut, das Medium wechselt und rückt teilweise die fotografische Inszenierung und Dokumentation in den Vordergrund.

Nicht alle Schüler lassen sich gleich intensiv auf dieses Spiel ein. Einzelne Schüler scheitern, weil sie ihre eigenen Ideen, im Vergleich zu denen der Mitschüler, als wenig kreativ wahrnehmen. Andere Schüler sind verhaftet im Warten auf Anleitung und beschränken sich auf gestalterische Ausführungen ihrer Kästen, welche sie anmalen,

bekleben oder beschriften. Andere Schüler interessieren sich schlichtweg nicht besonders für den Kunstunterricht. Sie abzuholen und in ein künstlerisches Arbeiten zu führen ist schwer. Das Arbeiten im künstlerischen Projekt bietet aber in seiner Offenheit grundsätzlich ausreichend Anknüpfungspunkte, anhand derer auch der fußballbegeisterte Schüler eine eigene thematische Gewichtung umsetzen kann. Aber das künstlerische Lernen ist gleichzeitig kein Ausdruck unterrichtlicher Beliebigkeit. Es stellt klare Forderungen an die Lernenden. Und wie in jeder unterrichtlichen Situation gibt es bei der Entstehung von Forderungen einzelne Schüler, die sich verweigern. Für diese Schüler ist das künstlerische Projektarbeiten problematisch: Konnten sie bisher im Kunstunterricht ausweichen oder Minimalanforderungen durch Ableisten von vorgegebenen Arbeitsschritten zumindest ausreichend erfüllen, fehlt ihnen dieses Refugium hier. Denn ganz im Gegenteil zu dieser erlernten Haltung gegenüber dem Kunstunterricht ist das Arbeitsergebnis im künstlerischen Projekt zutiefst Ausdruck einer persönlichen Auseinandersetzung. Beobachtbar ist dies in den Reflexionsphasen, in denen die Schüler die Rückmeldungen zu ihren Arbeiten von Seiten der Mitschüler zum Teil zutiefst persönlich nehmen, beleidigt sind oder, in der positiven Form, neue Ideen aufgreifen, Perspektivwechsel vornehmen und Impulse bekommen.





Abbildung 37-40: Weitere Schülerarbeiten

### 7.3.9 Reflexionsphasen in der künstlerischen Arbeit

Im Rahmen dieser Projektarbeit mit dem eher unhandlichen, schwer zugänglichen Thema kristallisiert sich die Bedeutung von Reflexionsphasen für das künstlerische Arbeiten mit Schülern deutlich heraus. Anfangs stehen Werkbetrachtungen im Mittelpunkt der Reflexionsphasen. Im Anschluss an erste, eigene Auseinandersetzungen mit dem Thema sind die Schüler in der Lage, mit einem verstehenden Blick Kunstwerke zu betrachten und nachzuvollziehen. Dabei geht es um ideelle Ansätze zum Thema oder beispielsweise um technische Problemlösungen, etwa im Hinblick auf die fotografische Inszenierung von Arbeiten.

Im weiteren Verlauf des Projekts rücken einzelne Schülerarbeiten in den Fokus der Reflexionsphasen. Es ist für Schüler der Schulform Hauptschule/Werkrealschule nicht selbstverständlich, frei über eigene Ideen zu reden oder Arbeitsschritte darzustellen und zu begründen. In der Ausbildung von Lehramtsanwärtern im Fach Kunst greift man gerne zu Formulierungskärtchen<sup>211</sup>, welche helfen sollen, Schüler zur Meinungsäußerung zu ermutigen. Im künstlerischen Projekt ist dagegen zu beobachten, dass als Folge der individuellen künstlerischen Auseinandersetzung mit einem Thema das Reden über das eigene Werk und über andere Werke automatisch leichter fällt. Eine Identifikation mit dem Werk wird spürbar und ersetzt formale Kommunikationshilfen im Unterricht.

---

<sup>211</sup> Formulierungshilfen: In Klassen, in denen viele Schüler mit Migrationshintergrund unterrichtet werden, stellen Besprechungsphasen, in denen es um Stellungnahmen und das Vertreten eigener Positionen geht, ein Problem dar, weil sprachliche Voraussetzungen fehlen. In diesem Fall werden häufig Karten mit Formulierungshilfen an der Tafel verwendet.

### 7.3.9.1 Die Erzählung von der Vergänglichkeit

Carl-Peter Buschkühle verweist darauf, dass die Erzählung die entscheidende Form der existenziellen Bedeutungskonstruktion durch das Subjekt ist. Entstehen erzählerische Sinnzusammenhänge auf experimentelle, freie und weitgehend selbst entworfene Weise, kann man von einer spielerischen Erzählung sprechen, welche als Aussageweise der Kunst und des künstlerischen Selbst anzusehen ist.<sup>212</sup>

Der Vorgang des Ersinnens einer individuellen Erzählung zum Thema Vergänglichkeit fasst das hier vorgestellte Projekt zusammen. Die Schüler lösen sich zunächst vom althergebrachten Ausführen von Kunstrezepten. Ein Wechselspiel von Sachinformationen und eigener Intention lässt einen Erzählzusammenhang entstehen. Durch Recherche, Input und Konstruktion verfolgen die Schüler das Gestalten einer eigenen spielerischen Erfindung. Eine Erzählstruktur entsteht durch die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik. Diese Auseinandersetzung ist intensiv und bedarf großer Ausdauer. Entgegen konventioneller Unterrichtskonzepte folgt nicht nach einer Doppelstunde die Auflösung der Aufgabenstellung. Anstelle dessen tritt ein eigenverantwortliches Ausarbeiten der eigenen Idee. Die Schüler erfahren, dass sich in der Auseinandersetzung mit einer Grundidee ständig neue Zusammenhänge ausdifferenzieren und zu einem komplexen Gesamtkonstrukt erwachsen.

Carl-Peter Buschkühle macht darauf aufmerksam, dass durch das Entwickeln einer spielerischen Erzählung die Fähigkeit der Schüler geübt wird, eigenverantwortlich Realität aus Informationen, Anforderungen und Intentionen zu gestalten. Die Fähigkeit, Kohärenzen aus disparaten Elementen und Ansprüchen zu bilden, wird im Rahmen der spielerischen Erzählung zu einem dominierenden Lernziel.<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 51

<sup>213</sup> Vgl. ebda., S. 256

### 7.3.9.2 Rezeption innerhalb der Schule

Die Beobachtung, dass Schüler Arbeiten aus dem Kunstunterricht gerne mit nach Hause nehmen, darf nicht verwechselt werden mit einer qualitativen Wertschätzung des künstlerischen Gehalts. Schüler haben sehr häufig ein sehr konservatives Bild von künstlerischer Qualität. Treffen sie auf Unterricht, in dem Arbeiten entstehen, welche diesem Bild nicht entsprechen, bleiben solche Arbeiten häufig liegen. Sie sind aus Sicht der Schüler nicht dekorativ genug, entsprechen keinen ihnen bekannten Vorbildern aus der Warenwelt und erzeugen bei Freunden und Eltern nicht unbedingt sofortige Anerkennung. Zwar gelingt es den Schülern, im Rahmen des Projekts Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln, doch diese Beurteilungskriterien haben häufig nur im Kunstunterricht und im laufenden Projekt Geltung und verwässern wieder außerhalb des Kunstunterrichts.

Dieser Umstand ist auch beim Abschluss des Vanitas-Projektes deutlich wahrnehmbar. Die Präsentation einiger ausgewählter Arbeiten findet im Gang vor dem Kunstsaal statt. Die Schüler der Klasse zeigen sich teilweise ironisch-stolz und äußern sich gern zu ihrem Gestaltungsprozess. Einige Schüler sehen die Werke durchaus kritisch, da ihnen der dekorative Aspekt zu kurz kommt. Fragen nach der Schönheit von Kunst werden gestellt und diskutiert. Tatsächlich verrotten die Arbeiten teilweise sehr schnell, die warmen Temperaturen des Sommers führen dazu, dass die Kartons durchnässen und die Inhalte gammeln. Aber auch Lehrer der Schule zeigen sich skeptisch. Auch ihrer Meinung nach steht die Frage der Ästhetik im Rahmen einer Präsentation von Schulkunst im Vordergrund. Ästhetik wird in diesem Fall mit Dekoration gleichgesetzt, eine Verwechslung, deren Folgen man sehr häufig beim Besuch von Schulen begegnet. Im Fall der Vanitas-Objektkästen findet die mangelnde Wertschätzung einen deutlichen Ausdruck: Im Rahmen einer Entrümpelungsaktion wird der Großteil der Schülerarbeiten entsorgt, übrig bleiben lediglich zwei Kästen und die Fotografien. Reste der Kunstkästen finden sich anschließend im großen Restmüllcontainer im Hof der Schule.

## 7.4 Grenzen künstlerischer Projektarbeit: „pimp my cutter“

Das Projekt „pimp my cutter“ stellt einen Umsetzungsversuch des Konzepts der künstlerischen Bildung im Bereich Design dar. Damit verbunden ist eine Einschränkung der künstlerischen Auseinandersetzung hinsichtlich zu verwendender Materialien und in Hinsicht darauf, dass ein vorab definiertes Werkprodukt am Ende der Projektphase stehen soll. Das Projekt bewegt sich dabei in einem Grenzbereich dessen, was künstlerische Bildung ist. Der Transformationsprozess als Grundlage eines freien und experimentellen Vorgangs individueller und subjektiver Sinnerzeugung wird durch die vorgegebenen Rahmenbedingungen in seiner Entfaltung deutlich eingeschränkt. Folglich handelt es sich bei diesem Unterrichtsversuch um ein Ausloten von Grenzen künstlerischer Entfaltungsmöglichkeit. Zudem funktioniert der Designprozess im professionellen Bereich durchaus ähnlich, auch wenn es sich bei diesem Unterrichtsbeispiel selbstverständlich nicht um professionelles Produktdesign handelt. Entscheidende Fragen, wie die nach Kundenbedürfnissen, Materialwahl oder Serienfertigungskriterien, können und sollen nicht thematisiert werden.

Die Idee, ein solch wenig emotionales Thema umzusetzen, entsteht als Folge eines Besuchs der Lernwerkstatt einer berufsbildenden Schule. Die Schüler fertigen dort als Prüfungsvorbereitung Werkstücke an. Der Werkprozess folgt dabei genauen Plänen und Vorgaben, an deren Ende die Schüler eine stilisierte Rose aus Metall zur Benotung abgeben müssen. Die Werkstücke beeindrucken durch ihre professionelle Konstruktion, allerdings sind, ganz im Sinne einer fachpraktischen Berufsvorbereitung, keine Variationen in der Gestaltung des Werkstücks vorgesehen, da es das Ziel ist, die Vorgaben möglichst exakt umzusetzen. Handwerkliches Arbeiten soll selbstverständlich nicht vermischt werden mit künstlerischen Fragestellungen, da die Lernziele in diesem Bereich andere sind: Präzises Arbeiten, genaues Abmessen, sachgerechter Einsatz von Werkzeugen und handwerklichen Techniken. Trifft Technik auf Kunst, kommt allerdings das Spielgebiet des Designs zum Tragen. Damit entsteht die Frage, ob Schüler in den engen Grenzen eines Designvorgangs dennoch künstlerische Transformationsprozesse entwickeln können und ob dabei Merkmale künstlerischer Projektarbeit überhaupt zum Tragen kommen.

Die thematischen Grenzen spiegeln auch die engen zeitlichen Grenzen dieses Projektversuch wider: Im Gegensatz zum im Rahmen dieser Dissertation ebenfalls vorgestellten Performanceprojekt ist der Unterricht auf je eine Doppelstunde pro Woche beschränkt. Durch die anstehende Prüfungsvorbereitungsphase der Klasse muss die Projektarbeit zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein. Für das Projekt steht folglich kein Mehranteil an Stunden zur Verfügung.

#### 7.4.1 Annäherung an ein Werkzeug

Das Spiel, als grundlegende Methode künstlerischer Arbeit, muss nun von den Schülern auf ein Objekt gerichtet werden, welches in einem engen Rahmen wenige Gestaltungsfreiräume erlaubt. Ein Cutter ist den Schülern aus der bisherigen schulischen Arbeit vertraut, entzieht sich aber aufgrund seiner alltäglichen Selbstverständlichkeit zunächst der bewussten ästhetischen Wahrnehmung. Ein Cutter ist kaum emotional aufladbar, noch stellt er einen Gegenstand aus dem Lebensalltag der Schüler dar. In der Wahrnehmungsarbeit des künstlerischen Projekts gilt es nun, dieses spröde und durch seine innewohnende Verletzungsgefährlichkeit unsympathische Objekt zu durchdringen. Schließlich sollen die Schüler aus diesem Werkstattgegenstand ein mit einer Bedeutung aufgeladenes Designobjekt entwickeln. Die Gestaltungsaufgaben setzen dabei formale Grenzen: Es gilt, einen bestimmten Typ Abbrechklingen in das entstehende Objekt zu integrieren und einen Cutter zu entwerfen, der in seinem Design ästhetischen Ansprüchen genügt und durch seine Formgebung den Betrachter überrascht. Bekannte Muster und klassisches Design sollen möglichst überwunden werden, die eigentliche Funktion darf dabei durchaus in den Hintergrund treten. Angestrebt wird dabei auch das Hinterfragen von Design: Warum werden Dinge, die wir zum Leben benötigen, einem Designvorgang unterzogen? Welche Funktion hat ein Design, wenn das Objekt auch ohne gestalterische Aufwertung seine Funktion erfüllt?

Zu Beginn des Projekts kommt es zu einer Art „Blindverkostung“ von Cuttern. Es gilt mit verbundenen Augen einen herkömmlichen Cutter zu ertasten und zu beschreiben. Die Schüler, aufgefordert, sehr vorsichtig und in aller Ruhe vorzugehen, tasten sich an das Objekt heran und sollen es beschreiben. Dabei wird das Material der kleinen, metallenen Cutter als durchaus auffällig beschrieben: Die gezahnte Schiebeleiste und der wacklige Schieber werden ebenso genannt wie die kratzende und scharfe

Schneidefläche der Klinge. Die Elemente des betrachteten Cutters lassen sich schnell identifizieren: Im Mittelpunkt steht eine Klinge, welche in einer Führung umfasst ist, dazu ein Schieber, um ein Heraus- und Hereinschieben der arretierbaren Klinge zu ermöglichen. Zunächst interpretieren die Schüler diese Arbeitsphase als Materialkunde. Diese Vermutung deckt sich mit dem nächsten Arbeitsschritt: Das Anfertigen einer vereinfachten Explosionszeichnung. Zunächst wird erklärt, dass es sich bei einer Explosionsgrafik um eine besondere grafische Darstellungsform handelt, bei der die Elemente eines meist technischen Gegenstandes perspektivisch so dargestellt werden, dass alle vorkommenden Bauteile erkennbar sind. Dazu werden diese voneinander getrennt aufgezeichnet. Anhand von Beispielen wird die Umsetzung einer solchen Grafik gezeigt und über den Nutzen dieser Art zeichnerischer Darstellung gesprochen. Mittels der grafischen Auseinandersetzung ist intendiert, das Objekt visuell und technisch besser zu erfassen.

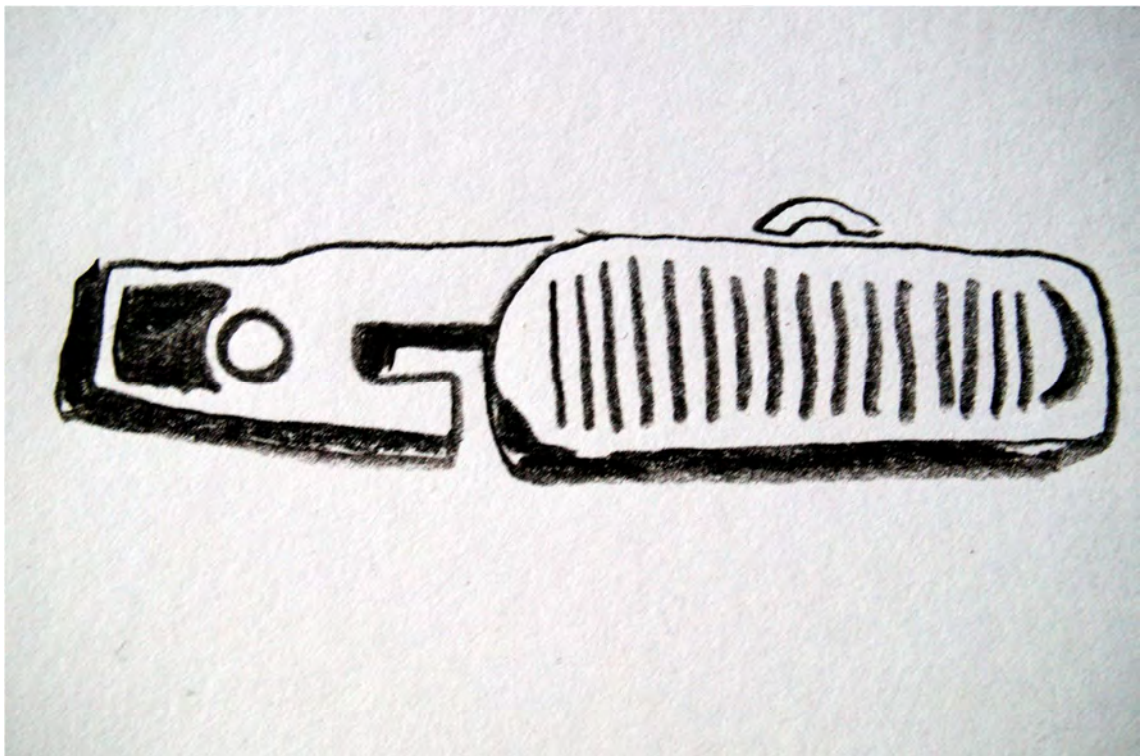


Abbildung 41: Zeichenübung (Schülerarbeit)

Ein Schüler bittet in dieser Situation darum, die grafische Darstellung am Computer machen zu dürfen. Er benutzt zum Zeichnen ein einfaches CAD-Programm, welches ihm aus dem Technikunterricht bekannt ist. Das Programm „Google SketchUP“<sup>214</sup> ist kostenlos als Download verfügbar und einfach zu installieren. Angetan von der

---

<sup>214</sup> <http://www.google.de/intl/de/sketchup/download/>

Möglichkeit, auf scheinbar einfache Weise dreidimensionale Körper zu zeichnen, entschließen sich weitere Schüler dazu, das Programm auszuprobieren und die Ergebnisse der Lerngruppe zu präsentieren. Das Darstellen der Cutter gestaltet sich aber schwieriger als gedacht, sodass die Zeichnungen dieser Schüler zwar interessant sind, in der gemeinsamen Besprechung mit den Mitschülern aber nicht überzeugen, zumal das Arbeiten am Computer sehr zeitaufwendig ist. Zur Analyse eines Objekts ist das Programm dennoch sinnvoll, da es die darzustellenden Objekte auf die geometrischen Figuren Viereck und Kreis reduziert, welche durch Linien und Bögen ergänzt und verbunden werden.

Zur weiteren Informationsbeschaffung führen die Schüler eine Befragung ihrer Techniklehrer an der Berufsschule durch. Sie sollen dabei herausfinden, auf was ein Profi im Umgang mit Werkzeug allgemein Wert legt und welche Aspekte hinsichtlich einer Kaufentscheidung wichtig sind: Preis, Qualität oder ein auffälliges Design. Die entsprechenden Informationen sind Gegenstand einer Diskussion in der Folgestunde, an deren Ende die Erkenntnis steht, dass Qualität für Werkzeuge ein wichtiges Argument zu sein scheint. Dies führt dazu, im Unterrichtsgespräch den Aspekt der Bedeutung von Design genauer zu betrachten. Anhand von Abbildungen bekannter Designs, wie Kopfhörer, I-Phones oder Modefotographien, äußern die Schüler ihre Sicht auf diesen Aspekt. Dabei wird deutlich, dass Design häufig unterschwellig zu wirken scheint, denn die Gestaltung eines Konsumartikels erscheint im ersten Moment unwichtig. Bei der genaueren Betrachtung wird jedoch deutlich, dass das Design den Jugendlichen als Schüler sehr stark beeinflusst, da nach Feststellung der Schüler das Design ein Wiedererkennen ermöglicht. Davon ableitbar wird der Wert eines Konsumartikels als Statussymbol.

Die Schüler erhalten im Anschluss an dieses Gespräch einen Rechercheauftrag: Sie sollen Informationen zum Cutter beschaffen. Wer hat ihn erfunden, wer stellt Cutter her, was kosten sie, wo werden sie benutzt und warum sind sie in manchen Bereichen sinnvolle Werkzeuge? Es entstehen daraus mehrere kurze Präsentationen, die das Thema Teppichbodenmesser/Cutter überraschend interessant darstellen. Neben der Produktgeschichte von der Erfindung der Fa. Stanley bis zum Verlust der entsprechenden Patente, entdecken die Schüler auch andere Perspektiven dieses Werkzeugs. So liest ein Schüler in der gemeinsamen Besprechung einen Text vor, der die

Rolle von Cuttern im Rahmen der Anschläge des 11. Septembers thematisiert. Ein weiterer Aspekt ist das Phänomen „Nevada-tan“:<sup>215</sup> Eine minderjährige japanische Schülerin hat mittels eines Cutters einen brutalen Mord begangen und wurde infolgedessen zu einem Internetphänomen. Nach ihr benannt ist eine deutsche Musikgruppe, außerdem gibt es zahlreiche Bilder im Internet, welche das Geschehen thematisieren.

#### 7.4.2 Designauftrag

An diesem Punkt wäre es nun denkbar gewesen, das Thema weit zu öffnen. Von den gesammelten Informationen der Schüler ausgehend, hätte man unterschiedlichste Weiterführungen des Themas finden und zulassen können. So wären künstlerische Überformungen des Werkzeugs denkbar gewesen oder eine Erweiterung des Themas auf andere, von praktischer Orientierung geprägte Alltagsgegenstände. Da in diesem Projekt aber der Versuch im Mittelpunkt steht, einen künstlerisch-orientierten Unterricht unter engen Themen- und Materialvorgaben durchzuführen, folgt an dieser Stelle ein konkreter Gestaltungsauftrag.

Die Schüler sollen einen eigenen Cutter entwerfen, der zu einer bestimmten Zielperson passt. Der Arbeitsauftrag ist in diesem Fall sehr klar strukturiert und gleichzeitig kindlich-spielerisch. Es werden drei fiktive Personen präsentiert, die aus unterschiedlichen Gründen einen individuell designten Cutter geschenkt bekommen sollen. Die Personenbeschreibungen geben drei grundsätzliche Designlinien vor: Ein Cutter soll ein luxuriöses Machtsymbol sein, der zweite Cutter soll handlich und praktisch sein, das dritte Design soll auf irgendeine Weise zu einer Frau passen. Die Schüler erhalten erneut die Möglichkeit, eine Internetrecherche durchzuführen, um dabei Ideen zu sammeln und zu skizzieren. Das Arbeitsblatt fordert dazu auf, sich für eine der drei Designlinien zu entscheiden und diese Entscheidung mit ersten Designideen zu verschriftlichen.

Nach dieser Phase erfolgt eine kurze Besprechung im Plenum. Skizzen werden präsentiert und Ideen vorgestellt. Einige Schüler haben bereits zu diesem Zeitpunkt konkrete Ideen hinsichtlich der Anpassung eines Cutters an eine bestimmte Person oder

---

<sup>215</sup> vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Nevada-tan>

Personengruppe. So tauchen Vorstellungen von sehr martialischen Designs auf, aber auch modische Form- und Farbgebungen, die eher feminin wirken. Im Gespräch wird der konventionelle Formrahmen eines Cutters dadurch erweitert, dass ein Schüler beschreibt, wie seine Designidee eines runden Cutters aussehen soll, der sich an der Handinnenfläche eines möglichen Benutzers orientiert.

### 7.4.3 Umsetzung einer Idee: Design-Skizzen

Die Schüler beginnen mit Entwurfszeichnungen unter der Prämisse einer plastischen Umsetzbarkeit. Da sich das zunächst vorgesehene Material (Styrofoam) als zu kostspielig erweist, soll der Entwurf mit Modellton umgesetzt werden. Dies ist eine Entscheidung, die im späteren Verlauf des Projekts noch zu Problemen und dem Scheitern einiger Designobjekte führen wird. Zunächst erkunden die Schüler aber das Material und testen Verarbeitungsmöglichkeiten und Materialgrenzen. Die Erkenntnisse werden auf einem Plakat festgehalten und schließlich beginnt die weitere Designphase mittels Skizzen und mehr oder minder ausgearbeiteten Zeichnungen. Unterbrochen wird diese Phase von Zwischenbesprechungen, die zur Vermittlung von weiteren Informationen oder gestalterischen Techniken dienen und entweder fest eingeplant sind oder sich aus der aktuellen Arbeitssituation ergeben. So werden zum Beispiel verschiedene Skizziertechniken betrachtet und unterschiedliche Zeichenmaterialien getestet. An einer anderen Stelle berichten Schüler von ihren ersten Erfahrungen im Umgang mit dem Ton während einer Materialprobe. Möglichkeiten zur Oberflächenbearbeitungen werden dokumentiert und Tipps ausgetauscht.

Nach und nach beenden die Schüler ihre Entwurfszeichnungen. Der Lehrer muss in dieser Phase hinsichtlich der Realisierungsmöglichkeit Tipps geben und auch zu hohe Erwartungen an die materielle Umsetzbarkeit bremsen. So werden Farben besprochen und es wird immer wieder auf die Materialeigenschaften des Tons eingegangen, um zu verhindern, dass beispielsweise zu filigrane Entwürfe entstehen. Die Klasse beginnt mit der Umsetzung der Zeichnungen mittels Ton. Insgesamt arbeiten die meisten Schüler ungewöhnlich konzentriert und schnell. Die Entwürfe werden kurzerhand der Materialrealität angepasst. Nach und nach werden auch die Klingen in den noch feuchten Ton probeweise eingesetzt. Erste Probleme tauchen auf, als einzelne Schüler ihre noch nicht fertigen Entwürfe nicht sachgemäß einpacken und in der Folgewoche

vor getrockneten Cuttermodellen sitzen, die sich zudem auch noch als sehr zerbrechlich erweisen. Einzelne Schüler verlieren in dieser Situation die Lust, noch einmal ein Modell zu gestalten, andere Schüler leiden unter ihren schlecht ausgeprägten feinmotorischen Fertigkeiten und äußern Frustration. Dabei gelingt es nur teilweise, durch Einzelgespräche die Schüler zu motivieren. Die Frage nach anderen Themen oder Materialien tauchen auf, einige Schüler werden ab diesem Zeitpunkt nicht mehr an ihrem Projekt arbeiten. Erst in der anschließenden Gestaltungsphase, in der die Cutter mittels Lacksprays und Acrylfarbe farblich vollendet werden, steigen einige Schüler wieder ein und versuchen die verlorene Arbeitszeit aufzuholen.

Der Ton zeigt dabei immer stärker seine Nachteile: Die Versuche, glatte Oberflächen mittels Wasser oder Schleifpapier zu erzeugen, erweisen sich als schwierig. Risse tun sich auf, aufgesetzte Kleinteile fallen beim Trocknen ab und müssen aufgeklebt werden. Schließlich beginnen auch noch einzelne Klingen zu rosten. Einer Schülerin fällt der frisch lackierte Cutter aus der Hand und es bleiben nur staubige Einzelteile. Von diesen Problemen ist die Hälfte der Modelle betroffen, ausgerechnet die konservativen Entwürfe zeichnen sich durch ihre Haltbarkeit aus. Als Konsequenz wird alternativ Plastilin eingesetzt, das sich in seiner Verarbeitungsqualität zumindest in seiner flexibleren Materialqualität gut als Modellwerkstoff eignet.

#### 7.4.4 Nachbetrachtung

Das Designprojekt leidet unter der Einengung der Themenvorgabe. Dadurch ist das Grundverständnis künstlerischer Arbeit zu sehr eingeschränkt: Die Möglichkeiten, frei und experimentell subjektive Sinnerzeugung umzusetzen, funktionieren nur bedingt, da der Aspekt der Subjektivität unter den Rahmenbedingungen des Arbeitsauftrages leidet. Zwar beinhaltet auch die Umsetzung einer Designidee Schritte des künstlerischen Prozesses, ein Loslassen von der Themenvorgabe und das Erreichen eines Moments, an dem freies künstlerisches Problemlösen beginnt, wird jedoch nicht erreicht. Die Materialprobleme verstärken diese Situation und führen zur Frustration. Der Cutter eignet sich nur bedingt, um gewohnte Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen. Dazu kommt Zeitdruck in der Verarbeitung des Materials und Frustration, wenn das verwendete Material versagt.

Dennoch entstehen einige Designideen, die durchaus interessant erscheinen, auch wenn ihre Umsetzung nicht unbedingt perfekt erscheint. Sie zeigen, dass es den Schülern gelungen ist, sich mit der Aufgabenstellung auseinanderzusetzen und durchaus, wenn auch im engen Rahmen der Designvorgabe, Ideen zu entwickeln, die eigenständig sind, teilweise verspielt, teilweise aber auch jenseits dessen, was Designvorbilder im Internet zeigen.

Das Cutter-Herz ist zunächst ein typisches Beispiel für eine weniger gelungene Umsetzung des Designauftrags. Als feminine Form eines Cutters gedacht, ist der Anteil an Originalität und Individualität eher gering. Interessanterweise ist der fertige Herz-Cutter sehr handlich und lässt sich probeweise gut führen. Mit einer entsprechenden Mechanik versehen wäre er ein durchaus brauchbares Modell. Dennoch ist die Gestaltung wenig überraschend, denn Herzformen tauchen beim Arbeiten mit Ton immer auf. In diesem Fall entsteht eher der Eindruck, dass hier nur eine Klinge in den Ton gesteckt wurde. Der Griff-Cutter ist zwar im Verhältnis zur Klinge überdimensioniert, liegt aber ausgesprochen gut in der Hand. Der Gestaltungsweg dieser Handinnenform war sehr langwierig, obwohl die eigentliche Idee sehr schnell entstanden war. Der Versuch die Handergonomie zu verbessern, findet sich in vielen Modellen der Schüler. So stellt auch eine Ei-Form eine gute Umsetzung dieser Idee dar und verdeutlicht, dass zumindest einige Modelle den Ausdruck einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Cutter als Werkzeug darstellen. Das Bild zeigt eine weitere Variation dieses Ansatzes. Den Gegensatz zur Ergonomie zeigt der „Cube-Cutter“, der in an Verzweiflung grenzender Klopfarbeit entstand und in weißer Farbe angemalt und mit entsprechendem Logo versehen einen Apple-Cutter darstellt.

Eher profan zeigt sich der aus einer Tonrolle entstandene Cutter. Auch hier trägt die Vorderseite eine Ausarbeitung, während die Rückseite unbearbeitet erscheint. Der Cutter stellt eine Notlösung dar, nachdem alternative Entwürfe an ihrer Fragilität scheiterten. Andere Cutter-Entwürfe beschränken sich auf Verzierungsanstrengungen: So stellte das Aufkleben von Kunststoffkristallen oder das Bemalen mit Glitzerfarben den Versuch dar, das Werkzeug attraktiver zu gestalten. Die Aufgabe, eine neue Form zu erschaffen, welche überrascht oder Ausdruck einer Gestaltungsidee ist, wird in diesen Fällen verfehlt.

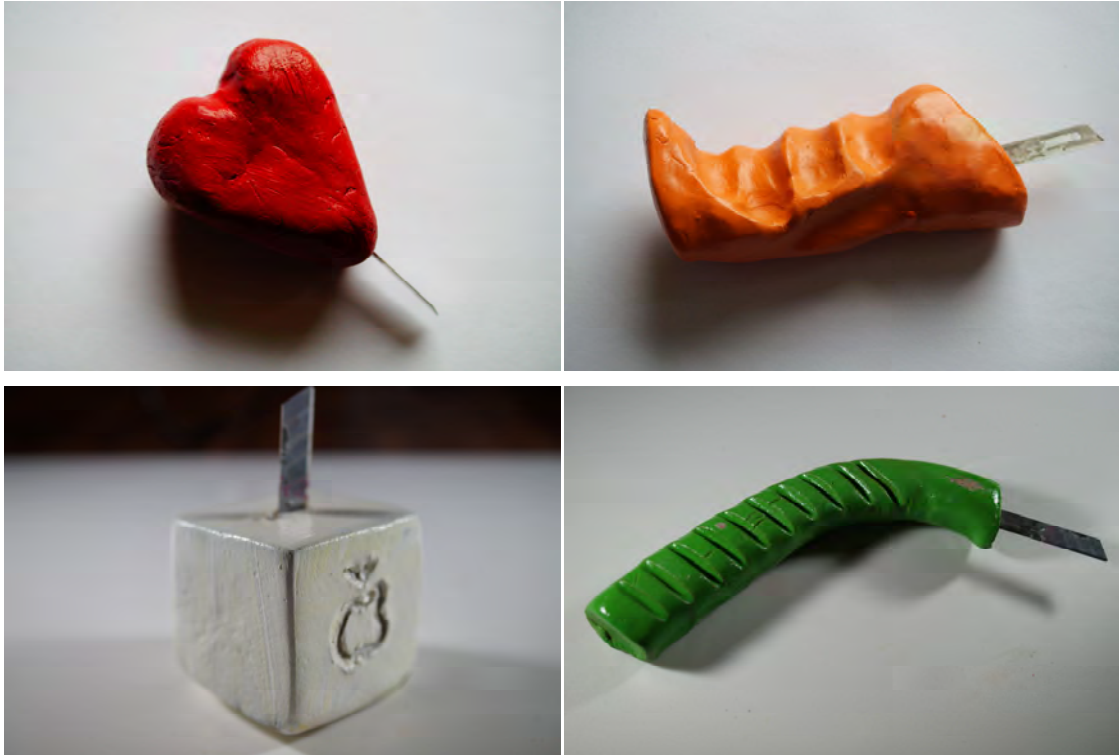


Abbildung 42-45: Cutter-Design „Herz-Cutter“, „Griff-Cutter“, „Apple-Cutter“ und „Grünes Wunder“ (Schülerarbeiten)

Ein anderer Lösungsansatz der Gestaltungsaufgabe besteht darin, Funktionsergänzungen zu erzielen. Im Falle des „tape ´n roll-Cutters“ besteht diese Funktionserweiterung aus einem Abroller für Klebeband. Diese modellhafte Umsetzung stellte sich als eine der fragilsten Konstruktionen dar und überlebt letztendlich nur für die Dauer einer Fotografie. Weitere Lösungen in diesem Sinne stellen ein Cutter mit integriertem Pflasterspender oder ein Cutter in Bleistiftkombination dar, welcher zusätzlich eine Zentimeterskalierung trägt und durch seine Prismenform auch als Lineal dient. Eine Funktionskombination, die in der praktischen Anwendung durchaus interessante Verrenkungen beim Benutzer nach sich zieht.



Abbildung 46: „Tape ´n Roll-Cutter“ (Schülerarbeit)

## 7.5 Schönauer Requiem

### 7.5.1 Verortung des Projekts: Wie viel Kunst hält Schule aus?

Das an dieser Stelle präsentierte Projekt „Schönauer Requiem“ nimmt in der vorliegenden Arbeit eine besondere Rolle ein. Verdeutlicht werden soll dies auch dadurch, dass keines der anderen hier vorgestellten Projekte in dieser Ausführlichkeit präsentiert und reflektiert wird. Der Grund für diese Stellung liegt darin begründet, dass in der Planung und Umsetzung des Projekts die Summe der vorher durchgeführten Projekte zusammenfließt.

Aus den bisherigen Erfahrungen entsteht die Entscheidung, künstlerischer Bildung in der Schule eine andere, weiter gefasste Form zu geben, welche die institutionellen Grenzen des Systems Schule aufbricht. Diese Form stellt eine Öffnung des herkömmlichen schulischen Rahmens dar und geht den Schritt heraus aus dem vertrauten Bildungsort Schule. Letztendlich lässt sich dieses Ansinnen mit der Fragestellung zusammenfassen,

welche Maria Peters<sup>216</sup> formuliert, wenn sie danach fragt, wie viel Kunst die Unterrichtswirklichkeit aushält. Bedeutsam ist dieser Schritt einerseits für die Schüler, die sich in eine unbekannte Lern- und Arbeitsumgebung begeben und veränderte Lernrollen einnehmen, aber auch für die beteiligten Pädagogen, die beim Verlassen der Schule vertraute Lernbedingungen gegen improvisierte Lernarrangements eintauschen. Gleichzeitig wird das Aufgabenfeld verändert und das pädagogische Selbstverständnis herausgefordert.

Einen wichtigen Aspekt in der Umsetzung der zugrunde liegenden Projektidee stellt das konsequente Einbeziehen außerschulischer Experten dar, gleichzeitig soll das Projekt keine Unterrichtsutopie sein, sondern, wie auch die anderen Projekte, Teil allgemeinbildender, schulischer Pädagogik bleiben. Infolgedessen muss es allgemeinbildende, der Schulform Hauptschule/Werkrealschule entsprechende Bildungsziele verfolgen. Dies ist wichtig, um gegenüber den Herausforderungen und Ansprüchen an die Verlässlichkeit eines Konzepts, wie sie die schulische Alltagspädagogik formuliert, bestehen zu können. Pädagogische Experimente sind bedeutsam für die fachliche Weiterentwicklung. Entsprechende Versuche sind aber umso glaubwürdiger, je mehr sie in die organisatorischen Abläufe des Schulbetriebes eingebunden sind und Ressourcen verwenden, die allgemein verfügbar und nachvollziehbar sind.

Anhand dieses Projektes soll detailliert auf Lernziele künstlerischer Bildung eingegangen und wiederum dargelegt werden, mit welchen methodischen Mitteln künstlerische Projekte durchführbar sind. Ebenso soll es darum gehen zu beschreiben, wie künstlerisches Denken initiiert werden kann und wo die künstlerische Projektarbeit an ihre Grenzen stößt. Letztendlich geht es darum, den Versuch zu wagen, den Weg von der Schulkunst über die Kunst im Kontext künstlerischer Bildung so weit wie möglich in Richtung einer möglichst von schulischen Kontexten losgelösten Kunst zu gehen. Im Sinne des oben aufgeführten Zitats von Maria Peters soll getestet werden, welches Maß an Kunst Schule erträgt.

---

<sup>216</sup> Vgl. Maria Peters: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 11/2005. Hamburg University Press, Hamburg 2005, S. 5

Das „Schönauer Requiem“ ist ein Performance-Projekt, welches mit dem Mannheimer Künstler Wolfgang Sautermeister<sup>217</sup> geplant und durchgeführt wurde. Die Idee zu dieser Kooperation entstand im Rahmen von gemeinsamen Überlegungen während der Tagung „Künstlerische Kunstpädagogik“ des Instituts für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen im Oktober 2011. Orte der Projektarbeit waren in Folge die Kerschensteiner Werkrealschule und das Künstlerhaus zeitraumexit<sup>218</sup>, beide in Mannheim beheimatet. Maßgeblich unterstützt wurde die Umsetzung der Projektidee durch die Mitarbeiter von zeitraumexit sowie ganz intensiv durch die künstlerische Assistenz von Silvia Szabó<sup>219</sup> und der theaterpädagogischen Hilfe von Anna Beata Schmutz<sup>220</sup>.

### 7.5.2 Schüler und Performer

Wie bereits beim zuvor vorgestellten Mode-Projekt stehen im Mittelpunkt der künstlerischen Arbeit Schüler einer Kooperationsklasse. Die Gruppe, zum Zeitpunkt des Projekts nur noch bestehend aus 10 Schülern<sup>221</sup>, ist äußerst homogen im Hinblick auf ihre schulische Leistungsfähigkeit. Damit gemeint sind nicht schulische Leistungen in einzelnen Fächern, sondern der Bereich der sogenannten Kopfnoten: Verhalten, Mitarbeit und Fehlzeiten. Während die Mädchen der Gruppe eher zuverlässig und leistungsbereit sind, müssen beispielsweise drei der männlichen Schüler als schwierig betrachtet werden, da sie extrem unzuverlässig sind und hohe Fehlzeiten aufweisen. Infolgedessen ist es grundsätzlich schwierig, schulische Aktivitäten vorzubereiten, da man im schlechtesten Fall nur wenige Schüler hat, die am Unterricht teilnehmen.

---

<sup>217</sup> <http://www.wolfgang-sautermeister.de/>

<sup>218</sup> <http://www.zeitraumexit.de/>

<sup>219</sup> <http://silvia-szabo.de/>

<sup>220</sup> <http://www.rampig.de/>

<sup>221</sup> Kooperationsklassen starten in der Regel mit 14 Schülerinnen und Schülern. Da sich das Konzept der Koopklasse an Schüler richtet, die eher schwierige Schulbiographien haben, ist der Anteil von sogenannten Schulverweigerern in der Koopklasse recht groß, auch wenn das Konzept der Koopklasse dies nicht vorsieht. Zwar besteht am Anfang eines Schuljahres immer die Hoffnung, solchen Schülern in der Kooperationsklasse noch einmal einen Neustart zu ermöglichen, dies gelingt aber erfahrungsgemäß nicht bei allen. Infolgedessen waren in der Koopklasse des Schuljahres 2011/12 zum Zeitpunkt des Projektbeginns von anfänglich 14 Schülern nur noch 10 Schüler. Ein Schüler war zum Schuljahresbeginn bereits wegen disziplinarischer Probleme von der Schule verwiesen worden, drei Schülerinnen scheiterten an den Herausforderungen regelmäßiger Unterrichtsteilnahme.

Diese Situation ist unglücklich, im Einzelfall aber unlösbar. Ein Großteil der Schüler ist auf die eine oder andere Art in Betreuungsmaßnahmen des Jugendamtes eingebunden oder erhält andere Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise durch sonderpädagogische Förderung. Da das schulische Umfeld wie bereits beschrieben als sozialer Brennpunkt gilt, ist die Schule selbst nicht von den Problemen des Stadtteils losgelöst. Es gilt infolgedessen, individuelle Kompromisse in der Unterrichtsorganisation zu suchen. Diese Begleitumstände machen natürlich auch vor der künstlerischen Projektarbeit keinen Halt und bilden im Rahmen der künstlerischen Auseinandersetzung wiederholt Stolperfallen.

Dennoch oder gerade wegen dieser Umstände entsteht jedoch die Idee, ein solches künstlerisches Projekt mit Schülern zu wagen, die aus dem herkömmlichen Bild kulturinteressierter Jugendlicher herausfallen. Bezogen auf die Schulform und den Stadtteil soll das Projekt den Versuch darstellen, Vorurteile aufzugreifen, zu überprüfen und, so die Hoffnung, sie zu widerlegen. In den gemeinsamen Vorgesprächen der an der Organisation des Projekts beteiligten Personen werden Erwartungen und Zweifel formuliert, um sie im Verlauf des Projekts gemeinsam reflektieren zu können. Aus diesen regelmäßig stattfindenden Gesprächen im Anschluss der Proben entstehen wiederum jeweils neue Perspektiven und Modifizierungen der Projektarbeit. In die folgende Darstellung des Projekts werden die wichtigsten Erkenntnisse und Beobachtungen einfließen.

### 7.5.3 Planungen und Vorbereitungen

Zunächst gilt es in der Vorbereitung des kooperativen Projekts nicht zu unterschätzende organisatorische Eckpunkte festzulegen. Mit dem Willen, ein schulübergreifendes künstlerisches Projekt durchzuführen, sind zahlreiche Aspekte zu bedenken und zu planen, welche die Erfahrungen herkömmlicher Unterrichtsplanung übersteigen. Auf schulischer Seite muss ein Zeitrahmen festgelegt werden, in dem die angedachten Probenzeiten durchführbar sind, ohne mit anderen schulischen Veranstaltungen und Terminen zu kollidieren. Dies ist nur durch die Bereitschaft von Seiten der Schulleitung möglich, herkömmlichen Unterricht über einen längeren Zeitraum durch das alternative Unterrichtsmodell zu ersetzen. Parallel dazu müssen auch finanzielle Dinge geklärt werden: Fördermittelanträge werden gestellt und weitere Partner auf Seiten des

Schulträgers gesucht. Deutlich wird dabei, dass dieser Bereich der Kooperation zwischen einem freien Künstlerhaus/Theater und einer öffentlichen Einrichtung/Schule Neuland ist und dieser Aspekt der Projektvorbereitung einen zeitlich beträchtlichen Rahmen einnimmt. Aus dieser Erkenntnis heraus entsteht die Absicht, einen Organisationsplan für vergleichbare zukünftige Projekte zu entwickeln, da vor allem die Beschaffung finanzieller Fördermittel längerer Vorlaufzeiten bedarf.<sup>222</sup>

### 7.5.3.1 Erste Projektschritte

Der eigentliche Projektbeginn findet mit dem Kennenlernen von Schülern und Künstlern statt. Erste Gespräche und Filmaufnahmen im Klassenzimmer sind der Ausgangspunkt für das gemeinsame Arbeiten. In den ersten Treffen finden Diskussionen statt und der Stadtteil der Schüler wird dem Künstler als Gast der Klasse präsentiert.

Im Rahmen des zweiten Zusammentreffens spielt die Trauer eines Schülers über den Tod seiner Großmutter eine wichtige Rolle. Im Gespräch wird deutlich, wie sehr der Schüler unter dem Verlust leidet. Gemeinsam versuchen Schüler, Künstler und Lehrer, diesen Aspekt zu ergründen. Eigene Erfahrungen werden erzählt, Tipps formuliert und nach Erklärungen gesucht. Die Aussagen der Schüler bilden die Grundlage für das Performanceprojekt, obwohl dies zu diesem Zeitpunkt noch offen ist. In den Folgewochen geht das gegenseitige Entdecken weiter: Das alltägliche Leben der Schüler wird zum Gegenstand von Gesprächen und Unterrichtsgängen in den Stadtteil. Wohnhäuser, Jugendzentrum und Bäckerei werden besichtigt, intensive Gespräche geführt.

Als erste Performanceübungen werden kurze Filmsequenzen an unterschiedlichen Orten gedreht. Die Schüler öffnen sich dadurch, sehen sich in der anschließenden Materialsichtung selbst und verlieren schrittweise die Scheu vor öffentlichem Auftreten. So wird zum Beispiel mit improvisierten Mitteln in einem Lebensmittelgeschäft und in einer Bäckerei gedreht und die Jugendlichen mischen sich mit Tiermasken bekleidet unter die Einkaufenden.

---

<sup>222</sup> Tatsächlich findet dieser veränderte Organisationsplan in den Vorbereitungen für ein Folgeprojekt, welches für den Zeitraum Oktober bis Dezember 2013 geplant ist, erfolgreich Anwendung und erleichtert die finanzielle Absicherung der Projektarbeit.



Abbildung 47: Erste Versuche

### 7.5.3.2 Themenfindung

Das vierte Treffen findet erstmalig im Künstlerhaus statt. Die Klasse fährt gemeinsam in den anderen Stadtteil. Büros, Mitarbeiter und Proberäume werden besichtigt und schließlich ein Arbeitsraum mit Tisch und ausreichend Stühlen ausgestattet. Die Entscheidung für ein Thema beginnt, noch ohne das Bewusstsein darüber, was am Ende des Prozesses stehen soll. Die Performance soll ein direktes Ergebnis des künstlerischen

Prozesses sein. Die Schüler haben zu diesem Zeitpunkt noch keine Vorstellung davon, was eine Performance überhaupt ist. Vorab war in den Planungsbesprechungen entschieden worden, den Schülern keine Beispiele von Performances zu zeigen. Ziel war es, die Schüler unvoreingenommen und ohne innere Messlatte an einem gemeinsam gefundenen Thema intensiv arbeiten zu lassen. Folglich war auch der Bühnenraum zu diesem Zeitpunkt den Schülern nicht zugänglich. Schauspielerei sollte vermieden werden, um konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen. Der Unterricht sollte kein Theaterprojekt sein, kein Kunstunterricht und kein Klassenausflug.

In einer gemeinsamen Besprechung stellt der Performancekünstler Wolfgang Sautermeister den Schülern zwei Themen vor und bittet um weitere Vorschläge. Erster Themenvorschlag ist „Schönheit“: Orientiert am Alter der Schüler und der Wichtigkeit des Schminkens und Stylens bei den Mädchen der Klasse war die Idee entstanden, dieses Thema zu reflektieren und thematisch zu variieren. Wie sich schon beim Modeprojekt zeigt, haben Schüler in dieser Altersgruppe bereits klare Vorstellungen von Schönheit, der Bedeutung des Äußeren und von Erwartungshaltungen gegenüber sich selbst und anderen. Der zweite Themenvorschlag entsteht aus den eingangs beschriebenen Gesprächen über den Todesfall in der Familie eines der Schüler: „Sterben“. Entgegen den allgemeinen Erwartungen entscheiden sich die Schüler nach kurzer Diskussion für das zweite Thema. Schönheit verblasst angesichts der Dramatik des Sterbens. Beeinflusst wird diese Entscheidung der Schüler auch durch aktuelle Ereignisse im Stadtteil: Kurze Zeit vor den ersten Treffen zum Performanceprojekt wurde ein junger Mann in Nähe der Schule erstochen, ein Ereignis, das im Umfeld der Schule großes Aufsehen erregt, da das Opfer bei den Jugendlichen bekannt und beliebt war und die folgende Aufklärung der Tat durch Polizei und Staatsanwaltschaft für große Diskussionen sorgt. Während der ersten Treffen findet zudem in Mannheim ein Prozess gegen die Mutter eines verhungerten Kindes statt. Auch hierbei stellte der Stadtteil Schönau den Ort des Geschehens dar. Die Tat der Frau sorgt für heftige Diskussionen innerhalb der Klasse, da die angeklagte Mutter den meisten Stadtteilbewohnern und Schülern bekannt ist.

In der sich anschließenden Diskussion des Themas kommen nach und nach unterschiedlichste Aspekte zum Vorschein. Einzelne Schüler äußern sich zu den genannten Geschehnissen im Stadtteil und erzählen von eigenen Erfahrungen.

Schrittweise wird das Thema erweitert und umfasst neben persönlichen Erinnerungen schließlich auch Filmzitate, PC-Spielbeispiele oder bekannte Todesfälle aus dem Bereich der Popmusik. Die Auseinandersetzung mit der Thematik wird in den Folgewochen immer wieder aufgegriffen und fortgeführt. Manchmal tragen dazu Erlebnisse oder Wahrnehmungen von Schülern bei, teilweise werden von Seiten der Lehrenden Impulse durch entsprechende Materialien gesetzt.



Abbildung 48: Wolfgang Sautermeister mit Schülern

### 7.5.3.3 Tod und Sterben in unterrichtlichen Perspektiven

Nach der Themenentscheidung entsteht aus organisatorischen Gründen eine Probenpause von mehreren Wochen. In dieser Zeit wird das Thema Sterben auf unterschiedlichste Weise im konventionellen Unterricht thematisiert. Ziel ist es dabei, einen Fundus an Themenvariationen anzulegen, um das Performancethema nicht alleine auf aktuelle Ereignisse zu beschränken. Da das Thema zudem höchst anspruchsvoll ist, braucht es ein gewisses Maß an Vorarbeit, um es in seiner Bandbreite auch nur andeutungsweise begreifbar zu machen. Gemeinsam mit Kollegen wird folglich das Sterben aus unterschiedlichsten Perspektiven thematisiert, ohne den Unterricht in Bedeutungsschwere zu ertränken.



Abbildung 49: Amon Göth

Im Musikunterricht geht es beispielsweise zunächst um Liedtexte, die das Ende von etwas beschreiben. Die Schüler sammeln und präsentieren entsprechende Beispiele aus der Popmusik, teilweise aktuelle Musikvideos und englische Texte, die ins Deutsche übersetzt werden. Im Kontrast lernen die Schüler das Gedicht „Todesfuge“ von Celan kennen. Der Text mit seinen paradoxen Chiffren wirft Fragen auf und führt zu Bildbetrachtungen. Fotografien des Konzentrationslagerkommandanten Amon Göth kommen vor, dazu Bilder von Anselm Kiefer, wie beispielsweise „Sulamith“ (1990) und „Dein goldenes Haar Margarethe!“ (1981). Das philosophische Thema Vergänglichkeit steht auch im Mittelpunkt einer weiteren, sich anschließenden Interpretation des Gedichts „Es ist alles eitel“ von Andreas Gryphius. In weiteren Bildbetrachtungen entschlüsseln Schüler klassische Vanitassymbole, während im Ethikunterricht Sterbehilfe im Kontext der Berichterstattung zum zeitgleich stattfindenden „Marcel-Prozess“<sup>223</sup> thematisiert wird.

Diese Projektphase, die eigentlich eine Überbrückungszeit darstellt, ist im Nachhinein betrachtet ein wichtiger Vorbereitungszeitraum für die sich anschließende intensive Performancearbeit. Ein wichtiges Element dieses Zeitraums stellen Briefwechsel zwischen den Schülern und Wolfgang Sautermeister dar, in denen sie Stellung zu Fragen

---

<sup>223</sup> Vgl. u. a.: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/verhungertes-kind-marcel-in-mannheim-mutter-verurteilt-a-890983.html>

Am 09. Mai 2012 wurde am Landgericht Mannheim die Mutter des mit neun Jahren verstorbenen Marcel zu einer langjährigen Haftstrafe verurteilt, weil sie ihren behinderten Sohn verhungern lassen hatte. Wie bereits erwähnt, erregte der Prozess im Stadtteil der Schule großes Aufsehen, weil sich die Tat dort abgespielt hatte.

beziehen oder eigene Erlebnisse zu Papier bringen. Textpassagen aus dieser Kommunikation finden in der späteren Aufführung im Bühnenbild ihren Platz und unterstreichen die Authentizität der Performance.

#### 7.5.4 Ausgangspunkt: Die Lehrbarkeit künstlerischen Denkens in der Performance

Wolfgang Sautermeister ist Künstler und Lehrer an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Methodik, Performance zu lehren, bezeichnet er als „Die Feier des Augenblicks“<sup>224</sup>. Eine Betrachtung der Methodik ist deshalb bedeutsam, weil im Rahmen des Schönauer Requiems eine reguläre Schulklasse über einen Zeitraum von mehr als zwei Monaten intensiv unter seiner künstlerischen Leitung gearbeitet hat und die von ihm entwickelten methodischen Schritte das Gesamtprojekt wesentlich strukturiert haben. So betont Wolfgang Sautermeister, dass es bei der Entwicklung und Gestaltung einer Performance nicht um Spielereien gehen darf, sondern dass das Ziel intensiver künstlerischer Auseinandersetzung die Entwicklung von Sensibilitäten für den eigenen Körper ist und es um das Schaffen von bewusster Wahrnehmung von Materialien, Dingen und Raum geht. Grundvoraussetzung für das Gelingen des Gestaltungsprozesses ist für ihn dabei Disziplin und ernsthafte Arbeit als Abgrenzung zu spielerischer Freizeitgestaltung.<sup>225</sup>

Ein weiteres wichtiges Werkzeug stellt für den Künstler die originale Begegnung dar. Die Auseinandersetzung mit einem Thema muss Kunstaneignung jenseits der medial vermittelten Wirklichkeit durch Computer oder Film ermöglichen. Es ist für Sautermeister wichtig, dass vielfältigste Erfahrungs- und Erlebnisebenen angesprochen werden, in erster Linie dadurch, dass man Orte und Bedingungen aufsucht und erlebt. Passende Umschreibung hierfür ist der Begriff der originalen Begegnung, ein pädagogisch-psychologischer Terminus, den Sautermeister zwar nicht verwendet, der aber im Hinblick auf das methodische Performancearbeiten hilfreich ist. Betrachtet man

---

<sup>224</sup> Wolfgang Sautermeister: JETZT. Notizen zur Lehrbarkeit von Performance-Kunst. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen 2009, S. 99

<sup>225</sup> Vgl. ebda., S. 105

die Definition des Begriffes im Sinne von Friedrich Copei und Heinrich Roth<sup>226</sup>, gehört zur originalen Begegnung unter anderem ein Subjekt, welches sein Gefühl und seine Erkenntnisbereitschaft auf ein Phänomen richtet, welches dem Subjekt zum Thema einer Auseinandersetzung geworden ist. Zwischen dem Subjekt und dem Lernenden entsteht durch die originale Begegnung ein Prozess wechselseitiger Erschließung. Damit klingt an, dass auch in der Begegnung mit Orten und Dingen im Rahmen der Performance-Arbeit das Verlassen des gewohnten Schulortes ein absichtsvoller Vorgang ist, welcher geprägt sein muss vom Willen zur ernsthaften Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewusstsein.



Abbildung 50: Schmetterlinge als Symbole (Unterrichtsgang)

Ernsthaftigkeit mahnt Wolfgang Sautermeister gerade auch im Hinblick auf die Begegnung zwischen Kunst und Schule an. Er betont, dass es wichtig sei, keine Kopien anzufertigen und Kunstformen nicht in belanglose Unterhaltungs- und

---

<sup>226</sup> Vgl. Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957, 12. Aufl. 1970, S. 109-118

Beschäftigungsmedien zu verwandeln. Stattdessen solle Kunstunterricht dazu dienen, das Bewusstsein zu schärfen sowie Phantasie- und Denkräume zu gestalten.<sup>227</sup>

Maria Peters betont in diesem Kontext, dass der performanceorientierte Kunstunterricht sich grundsätzlich nicht daran orientieren sollte, Lernenden Neues beizubringen, sondern Wahrnehmung auf das Fragile, Flüchtige und die Facetten subjektiven Ausdrucks zu richten.<sup>228</sup>

### 7.5.5 Das Experiment als Bindeglied zwischen Kunst und Pädagogik

Die zeitgenössische Kunst ist nicht erst seit dem Entstehen der Medienkunst von einer Verlagerung weg vom Werk hin zum Prozess geprägt. Die kunstorientierte Kunstpädagogik stellt sich der Frage nach den Aktivierungspotentialen aktueller Kunst und öffnet ihre pädagogischen Prozesse dafür. Performancearbeit als prozessorientiertes künstlerisches Gestalten drängt sich bei der Suche nach neuen Blickwinkeln für kunstpädagogische Handlungsweisen folglich förmlich auf. Im Kern der Performancearbeit mit Schülern steckt das Experiment, welches sich in seiner künstlerischen Ausformung auf den Entstehungsprozess konzentriert und ihn in der Performance zum eigentlichen Werk macht. Um den Begriff „Experiment“ zu definieren, verweist Helmi Vent<sup>229</sup> auf Thomas Petersen<sup>230</sup>, der das Experiment als einen „Laborversuch im Sinne einer durch Beobachtung gewonnenen Erfahrung“ beschreibt und durch die Wortanalyse des Begriffs verdeutlicht, dass im Experiment ein Erproben aber eben auch in passiver Ausformung ein Erleben und Erfahren stattfindet.

Helmi Vent beschreibt das Experimentelle als Bindeglied zwischen Kunst und Wissenschaft, da im 20. Jahrhundert der Blick auf das Phänomenologische durch ein Bekenntnis zum Relativismus der Erkenntnis in den Wissenschaften in den Vordergrund

---

<sup>227</sup> Vgl. Wolfgang Sautermeister: JETZT. Notizen zur Lehrbarkeit von Performance-Kunst. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen 2000, S. 105

<sup>228</sup> Vgl. Maria Peters (2005): S. 6

<sup>229</sup> Vgl. Helmi Vent: Das Experimentelle als Forschungsdimension in einem Performance-Labor. In: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Urlass (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik: Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress "horizons/horizonte – insea2007germany". Athena, Oberhausen 2009, S. 240-242

<sup>230</sup> Vgl. Thomas Petersen: Das Feldexperiment in der Umfrageforschung. Frankfurt a. M. 2002, S. 13

rückte. Die durch die Aufklärung entstandene Verdrängung der Kunst als Welterschließungsform wurde laut Vent vor allem durch die Wiederentdeckung des Experimentellen in Kunst und Naturwissenschaften relativiert.<sup>231</sup>

In diesem Sinne kann das Experimentelle als Methode der Kunst, aber auch als eine Brücke zur Pädagogik betrachtet werden und den Schlüssel zum künstlerischen Arbeiten mit Schülern darstellen. Einer solchen Brücke bedarf das Fach Kunst möglicherweise, weil es zumindest im Bereich der Sekundarstufe 1 die Anerkennung als wichtiges Fach eingebüßt hat. Weder Eltern noch Schüler noch Ausbildungsbetriebe sehen Kunsterziehung als wichtigen Bestandteil des Lernens. Kunst erfüllt eine Nische: Sie dient, überspitzt formuliert, der Entspannung, der Konzentration, der Dekoration. Das Experimentelle lenkt dagegen den Blick auf das Phänomenologische. Experimentell arbeitende Schüler betrachten die Welt: Sie begeben sich in eine forschende Auseinandersetzung mit der Welt. Welt bedeutet im konkreten Dasein der Schüler die Umwelt und das eigene Ich, welche wahrgenommen und empfunden werden. Eine Empfindung, welche wiederum zum Gegenstand einer Reflexion und zum Ausgangspunkt des Imaginierens wird. Das Experiment dient der Erfahrung und fordert vom Schüler eine aktive Teilnahme und Gestaltungsleistung. Unwägbarkeiten, Brüche und das Misslingen sind Bestandteile des experimentellen Werkprozesses. Das Fach Kunst verändert in einer Bereitschaft zum Experiment die eigene Verortung im Schulkontext: Lernende und Lehrende müssen sich vom rezeptiven Gestalten weg bewegen und den Prozess als Werkergebnis akzeptieren.

#### 7.5.6 Lernen und Lernbedingungen in der Performancearbeit

Wenn Schulunterricht in Form eines künstlerischen Projekts stattfindet, entscheidet sich Schule dafür, einen pädagogischen Freiraum zu schaffen, in dem sich alle Beteiligten mit ihren eigenen Gestaltungspotentialen einbringen. Die Performance soll hier als extreme Form künstlerischer Bildung betrachtet werden, da sie den schulischen Rahmen am stärksten erweitert. Damit verbunden ist es sinnvoll, Lernziele anhand dieses Beispiels genauer zu beschreiben und zu analysieren, da sie im Rahmen der Offenheit einer Performancearbeit am deutlichsten wahrnehmbar und überprüfbar werden. Die offene

---

<sup>231</sup> Vgl. Helmi Vent (2009): S. 241

Ausgangsposition des Performanceprozesses steht selbstverständlich nicht für Unverbindlichkeit. Vorab und im Laufe der Performancearbeit müssen Bildungsabsichten formuliert und deren Erreichen überprüft werden.

Der Begriff Lernziele wird in diesem Zusammenhang vermieden, da er in seiner Verwendung sehr stark für Formalisierungen steht, welche im Zusammenhang mit künstlerischer Bildung und Performancearbeit hinderlich sind. Damit soll Lernzielen oder Bildungsstandards in der Kunstpädagogik nicht das Existenzrecht abgesprochen oder deren Sinnhaftigkeit in Frage gestellt werden. Im Hinblick auf sie erfüllt das Fach Kunst weiterhin bedeutende Bildungsaufgaben, welche wiederum im Gegenzug das Fach Kunst im sich ständig verändernden Fächerkanon der Schularten bestätigen.

Künstlerische Bildung umfasst mit einem Schwerpunkt auf der Handlungsorientierung im Rahmen seiner Prozesshaftigkeit ein ganzes Feld an sozialen, lebensphilosophischen und künstlerischen Bildungszielen. Carl-Peter Buschkühle spricht auch von einer „Pädagogik zwischen Kunst und Ethik“ und präzisiert die Bildungsverantwortung der künstlerischen Bildung, indem er darauf verweist, dass sie ihre Bildungsziele „aus der Analyse der Eigenschaften und der Aktivierung der Bildungschancen künstlerischer Rezeptions- und Produktionsprozesse“ formuliert und „sie ferner aus der Analyse der Problemstellungen, der Bedingungen und Anforderungen einer zeitgenössischen Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ bezieht.<sup>232</sup>

Ulrike Hentschel formuliert im Hinblick auf Bildungsprozesse im Rahmen des Theaterspiels, dass Lernziele in diesem Kontext vorab nicht normativ bestimmt werden können, sondern dass das darstellende Spiel als Bildungsmöglichkeit betrachtet werden muss.<sup>233</sup>

Im vorliegenden Performanceprojekt steht die Frage nach Bildungszielen im Mittelpunkt der ersten Gespräche zur Projektplanung. Vorab formulieren die Beteiligten ihre

---

<sup>232</sup> Carl-Peter Buschkühle: Konturen künstlerischer Bildung. Einleitungsvortrag auf dem Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft“, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Landeskademie Schloss Rotenfels, Oktober 2001. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003, S. 20

<sup>233</sup> Ulrike Hentschel: Bildungsprozesse durch Theaterspielen. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin 2008. S. 82-92

Vorstellungen von dem, was ein so zeitaufwendiges Projekt Schülern vermitteln kann. In den projektbegleitenden Gesprächen werden diese Bereiche immer wieder diskutiert, in Frage gestellt und neu formuliert. Performance bezieht sich, mit den Worten von Marie-Luise Lange, auf das Flüchtige, das schwer Feststellbare, auf das Veränderliche, auf Prozesse und Ereignisse.<sup>234</sup> Folglich ist es fast unmöglich und wenig sinnvoll, Lernzielkataloge im althergebrachten Stil zu formulieren. Auch die Frage nach dem Lerngehalt muss auf Seiten der Lehrenden als veränderlich und prozesshaft verstanden werden. Dies darf nicht verwechselt werden mit Beliebigkeit, sondern fordert die am Prozess beteiligten auf, ihr Tun ständig zu überprüfen und anzupassen. Das Formulieren von Lernzielen wird folglich ebenfalls zum Prozess.

Die Bereitschaft ein so zeitaufwendiges Projekt zu konzipieren, zu verantworten und durchzuführen ruht auch auf der Feststellung, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Unterrichtsbeispiel bereits erfahrene Lerner sind. Sie sind in einer neunten Klasse und haben mehrheitlich bereits mehrfach Schuljahre wiederholt. Sie haben in der Schule bereits eine Wissens- und Fähigkeitengrundversorgung erlangt. Dennoch sind sie auf verschiedenste Weise in ihren Schulkarrieren gescheitert. Sie weisen Probleme im Umgang mit dem schriftlichen und sprachlichen Ausdruck auf, haben Defizite in Mathematik und im Bereich der sozialen Kompetenzen. Die Schüler sind nach all den abgeleisteten Schuljahren und den damit verbundenen Bildungsstandards nicht an ihrem Bildungsziel angelangt.

Das hier vorgestellte künstlerische Projekt versucht folglich, den Schülern keine vorformulierten Bildungsinhalte vorzusetzen. Ziel ist es vielmehr, authentische Lebenssituationen zu gestalten, in denen authentische Situationen das individuelle Lernen ermöglichen. So bezeichnet Georg Peez performatives Verhalten als das „prozesshafte Ferment von Bildung“<sup>235</sup>.

#### 7.5.6.1 Selbstwahrnehmung und Selbstentfremdung

---

<sup>234</sup> Vgl. Marie-Luise Lange: Zur Erzeugung von doppelter Wahrheit. Über ästhetische Laborsituationen und nomadisierendes Lernen in der universitären Kunstpädagogik/innenausbildung. In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlass, Mario (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik: Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress "horizons/horizonte – insea2007germany". Athena, Oberhausen 2009, S. 232

<sup>235</sup> vgl. Georg Peez (2007): S. 6

Performancearbeit beinhaltet zunächst einmal immer die Ermöglichung und das Erlebarmachen von Umgangsweisen mit Unvorhersehbarkeit, mit provisorischen Lösungen, mit Vielheit, Multiperspektivität, mit Improvisationen und mit Vielfalt. Im Prozess der Performancearbeit kommt das Aushalten von Anstrengungen, das Durchhalten von zeitintensiven Entwicklungen und der Umgang mit Enttäuschungen sowie das Erkennen von Grenzen zum Lernzielkanon hinzu. Die Schüler müssen Zuverlässigkeit und Ausdauer entwickeln und das Um- und Neuarrangieren in wechselnden Situationen erlernen. Körperlichkeit, Selbstwahrnehmung und sich Einlassen auf unbekannte Situationen und Orte klingen selbstverständlich, stellen für Schüler aber große Herausforderungen dar.

Maria Peters beschreibt den Kern des performativen Arbeitens als eine Achtsamkeit, die auf den Vollzug der eigenen Handlungen gerichtet wird. Dieser Vorgang wird in Bezug zu eigenen Erfahrungen gesetzt, wodurch für sie die Performancearbeit immer eine biographische Handlung ist. Das Ergebnis dieses Handelns bezeichnet sie folglich als Selbsterfindung unter der Voraussetzung, dass die an der Performance partizipierenden Personen von einer eigenen inhaltlichen und bildnerischen Fragestellung ausgehen können. Im Performanceprozess wird Kreativität mobilisiert: Imagination, Experiment, Spurensuche und Sammeln werden zu Methoden, das eigene Leben in unterschiedlichen Aspekten zu vergegenwärtigen.<sup>236</sup>

---

<sup>236</sup> Vgl. Maria Peters (2005): S. 8 ff.



Abbildung 51: Übung zur Selbstwahrnehmung mittels Filmaufnahmen

Peters kommt zu dem Schluss, dass Lernende durch den performativen Prozess ästhetische Forschung betreiben, weil sie Phänomene und Erfahrungen aufspüren. Im Rahmen dieses Forschens entwickeln die Performer gegenüber sich selbst sowie gegenüber Sachen und Haltungen eine vertiefte Aufmerksamkeit, aus welcher

schließlich „Spielräume des Sinns“ erwachsen und Wahrnehmungsroutinen gestört werden.<sup>237</sup>

Selbstwahrnehmung beinhaltet immer auch den Schritt der Selbstentfremdung. Carl-Peter Buschkühle verweist auf Sartres Beschreibung der Abhängigkeit der eigenen Wahrnehmung von der Sicht durch Andere. Der Blick des Anderen ist bei Sartre „reiner Verweis auf mich selbst“<sup>238</sup>, während man gleichzeitig „nur als reine Verweisung auf andere“<sup>239</sup> zu sehen ist. Zusammengefasst: „So ist der Blick zunächst ein Bindeglied, das von mir auf mich selbst verweist“<sup>240</sup>. Sartre beschreibt damit eine grundlegende Funktion der Selbstwahrnehmung, wie sie durch performatives Arbeiten verdeutlicht werden kann. Er definiert die Struktur des Selbstbewusstseins als sozial vermitteltes Konstrukt, welches er mit den bekannten Beispielen von Voyeur und dem Kellner verdeutlicht.<sup>241</sup>

Bezogen auf ein künstlerisches Projekt mit dem Schwerpunkt Fotografie beschreibt Buschkühle die Veränderung in der Wahrnehmung des Selbst, wenn dieses Selbst-Bild über ein Medium als beweglich und veränderbar wahrnehmbar wird. In einer Performance rückt die Selbstwahrnehmung in den Scheinwerferspot einer Bühne und wird zum Gegenstand visueller und verbaler Reflexion. Das Bild des eigenen Selbst wird nicht mehr als statischer Zustand begriffen, sondern ist durch die Rückmeldung von Mit-Performern, Regisseur und Publikum plötzlich beweglich. Carl-Peter Buschkühle nennt diesen Vorgang eine „Verunsicherung des Selbst“, welche durch ein Spiel mit Identitäten und konstruierten Situationen ausgelöst wird und wahrnehmbar macht, dass das Selbstbild der ästhetischen Differenz von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung unterliegt.<sup>242</sup>

---

<sup>237</sup> Vgl. ebda., S. 24

<sup>238</sup> Jean Paul Sartre: Das Sein und das Nichts. Versuch eine phänomenologischen Ontologie. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Philosophische Schriften 3. Herausgegebenen und übersetzt von Traugott König. Reinbek 1991, S. 467

<sup>239</sup> Ebda., S. 470

<sup>240</sup> Ebda., S. 467

<sup>241</sup> Vgl. ebda. (Kapitel: Die Unaufrichtigkeit), S. 119-160: Mit der Beschreibung eines eifrigen Kellners verweist Sartre auf die Rollendistanz des Menschen, mit deren Hilfe Freiheit zwischen Rolle und Innerem erlangbar wird. Der Kellner erlangt seine Rolle durch die Wahrnehmung des Anderen, entwirft aber gleichzeitig jenes wahrnehmbare Bild eines Kellners. Der Andere wird somit ein Mittel zum Zweck.

<sup>242</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 295

Beispielhaft für einen wichtigen Lernmoment, der aus der Selbstwahrnehmung entsteht, soll an dieser Stelle eine Unterrichtssequenz beschrieben werden. Ungefähr drei Wochen vor der Premiere der Performance finden sich die Schüler während der Pfingstferien zu einer Probe im Künstlerhaus zeitraumexit ein. Dass solch eine Bereitschaft zur freiwilligen Schularbeit in den Ferien außergewöhnlich ist, braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden. Interessant ist an dieser Probe, dass die Schüler erstmals den eigentlichen Aufführungsraum kennenlernen und die Übungen nun dort stattfinden. Wolfgang Sautermeister probt mit den Schülern mehrere Szenenbilder, darunter das Anzünden von Streichhölzern im dunklen Proberaum. Die Szene sieht vor, dass die Darsteller im Dunklen zur gegenüberliegenden Wand gehen, sich dort mit dem Gesicht zur Wand positionieren und in unterschiedlichen, nicht festgelegten Rhythmen jeweils ein Streichholz anzünden und abbrennen lassen. Das Aufflammen des Streichholzes wirft ein Schattenbild des jeweiligen Schülers an die reflektierende Wand.



Abbildung 52: Streichholz-Szene

Das Geräusch des Anzündens und das Flackern der Streichhölzer ruft im stillen Proberaum eine sehr besinnliche und ruhige Atmosphäre hervor. Deutlich spürbar

entsteht auch bei den Schülern ein Moment großer Ruhe und Nachdenklichkeit. Nach mehreren Durchgängen versammeln sich alle auf der Zuschauertribüne im noch immer nur schwach beleuchteten Raum. Sautermeister präsentiert den Schülern nun ein älteres Gewehr als Requisite. Er führte die Waffe vor, erzählte ihre Geschichte, verweist auf die entstehenden Geräusche beim Spannen und das spezifische, schwere Gewicht der Waffe. Die Schüler sollen nun jeweils einzeln und nacheinander die in einem Scheinwerferspot liegende Waffe aufnehmen und eine frei gewählte Haltung einnehmen. Nach kurzem Verweilen in dieser Haltung soll das Gewehr wieder abgelegt werden und ein anderer Schüler den Vorgang übernehmen.

Der gesamte Durchlauf dieser Übung dauerte fast fünfzehn Minuten. In dieser Zeit wird, ohne besondere Aufforderung, zwischen den Schülern kein Wort gewechselt. Jeder verfolgt die Darstellung der Mitschüler. Es gibt keine Kommentare, kein Lachen, keine Kritik, sondern ein Fortführen der besinnlichen Stimmung aus der vorherigen Streichholzübung. Die einzelnen Schüler nehmen behutsam verschiedenste Haltungen mit dem Gewehr ein. Keines dieser Szenenbilder funktioniert über Gewalt- oder Waffenverherrlichung. Ein Schüler nach dem anderen nimmt das Gewehr behutsam auf, setzt oder stellt sich in eine Position, hält diese Haltung und legt die Waffe schließlich wieder ab. Nachdem jeder Schüler in loser Reihenfolge zwei- bis dreimal eine Szene darstellt, beendet der Regisseur die Übung, und alle Beteiligte bleiben still auf ihren Tribünenplätzen sitzen, während das Gewehr weiterhin im Scheinwerferlicht mitten auf der Bühne liegt. Nach einigen Momenten der Ruhe wird die Sprachlosigkeit gebrochen. Ein Gespräch über das Gewehr, über Waffen allgemein und über die möglichen Bedeutungen des Aufflackerns von Licht in einem dunklen Raum entsteht. Auf einer einfachen Ebene findet in diesem Moment ein Philosophieren statt, beruhend auf einem Zeitraum der Ruhe und Einkehr, wie ihn der normal organisierte Schulbetrieb nicht bieten kann. In jeder anderen Situation hätte eine echte Waffe für Aufsehen und Unruhe gesorgt. Hier tritt die Begegnung mit einem Gegenstand in einen inneren Kontext mit der Ruhe und führt zu einer künstlerischen Darstellung.



Abbildung 53: Probe der Gewehr-Szene

Die Verwendung eines Gewehrs ist im schulischen Kontext natürlich kontrovers diskutierbar und wird vorab folglich eingehend diskutiert. Das Benutzen eines sichtbar alten Gewehres stellt jedoch die Möglichkeit dar, sich von herkömmlichen Waffenbildern, wie sie in Filmen und PC-Spielen dargestellt werden, abzugrenzen, ohne den symbolischen Gehalt einer Waffe zu verlieren. Das Gewehr wird von den Schülern

regelrecht erfasst. Das Gewicht, die Oberfläche, die Mechanik können ertastet werden, die Bedeutungen einer Waffe wird greifbar. Dennoch oder gerade deshalb verfallen die Schüler nicht auf Filmposen, sondern bewegen sich vorsichtig und gestalten sensible Standbilder: Ein abwehrendes Festhalten der Waffe, ein Klammern an die Waffe, das Zielen hinein in Dunkelheit oder das Stemmen des Gewehres über den Kopf. In diesen Szenen zeigt sich künstlerische Bildung: Auf der Grundlage eigener Wahrnehmung, eigener Reflexion und eigener Imagination entsteht eine eigene Aussage, die in diesem Beispiel als szenische Darstellung ihren Ausdruck findet. Im Unterschied zu plastischem Arbeiten oder der malerischen Umsetzung einer Imagination gestalten die Schüler eine Szene, ein Standbild, eine Haltung, die schon einen Augenblick später wieder vergangen ist. Carl-Peter Buschkühle formuliert dies treffend als „Fähigkeiten zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen, zu selbstständigen Bedeutungserzeugungen und zu visionärem, imaginativem Denken“<sup>243</sup>.

#### 7.5.6.2 Raum und Räumlichkeit

Neben der Wirkung von Requisiten war in dieser Unterrichtssituation ein weiterer Aspekt für den Lernmoment bedeutsam: Der Raum und die Raumbedingungen. Allen hier vorgestellten künstlerischen Unterrichtsversuchen ist gemeinsam, dass strukturelle, organisatorische und didaktische Strukturen aufgebrochen werden müssen, wenn ein Prozess initiiert werden soll, der ganz wesentlich auf Selbstbestimmung und künstlerischer Freiheit beruht. Künstlerische Bildung kann nur entstehen, wenn die Bedingungen für weitgehend offene Situationen geschaffen werden. Im Bereich der Performance kommt dem Raum und der Bühne eine besondere Bedeutung zu, da dort ein Spannungsverhältnis zwischen Körper und Raum entsteht, der den Spielort zum Bildungsort macht.

Raum wird im schulischen Kontext relativ selbstverständlich benutzt: Klassenzimmer stellen im konservativen Verständnis den Lernort von Schülern dar. Wahlweise ist ein solcher Raum einer Klasse oder einem Lehrer zugeordnet. Ausnahme bilden Fachräume, in denen praktischerweise entsprechende Lernmedien oder technische Einrichtungen

---

<sup>243</sup> vgl. Carl-Peter Buschkühle: Konturen künstlerischer Bildung. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 34

verortet sind. In der Konzeption von Schulgebäude und Raumarchitektur konserviert Schule seit Jahrzehnten ein pädagogisches Verständnis und damit verbundene Rituale. Ulrike Stutz bezeichnet Raum als eines der wesentlichsten Organisationsmomente für pädagogische Prozesse. Über die räumliche Ordnung wird die Art und Weise von Interaktion, Bewegung und Körpergefühl im Rahmen des Bildungsprozesses organisiert und gesteuert. Traditionell wird Raum in der Schule als vorstrukturierendes Element genutzt, um Schüler im Bildungsprozess zu steuern.<sup>244</sup>

Mit der Veränderung des Lernverständnisses und der Neuausrichtung der Schule hin zu Ganztageschulen und Stadtteilschulen entstehen in den letzten Jahren Projekte zur veränderten Schulraumgestaltung, in deren Rahmen Schulgebäude von der Traditionalität hin zu einer Professionalität des Lernens verändert werden. Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht die Umgestaltung von Schulräumen zu Lebens- und Arbeitsräumen: Freiarbeitsbänder, Projektarbeitsplätze, Treffpunkte, Ruhezone und Lernbüros<sup>245</sup> entstehen. Der Kunstunterricht findet dagegen aus praktischen Gründen entweder im Klassenzimmer oder im entsprechenden BK-Raum statt, in dem Materialien lagerbar sind oder das Aufräumen nach der praktischen Arbeit durch entsprechende Waschbecken und andere Vorrichtungen einfacher ist.

In der Konzeption und Umsetzung des Performanceprojekts kommt dem Raum aber eine viel entscheidendere Rolle zu: Er ermöglicht Spiel- und Zeiträume, beeinflusst sie und bildet eine „Leerstelle“<sup>246</sup>, welche für die Schüler erfahrbar und gestaltbar wird. Im Sinne von Ulrike Stutz wird Räumlichkeit zu einer materiellen Dimension, welche es ermöglicht, interaktive Handlungsprozesse zu initiieren. Dadurch wird es möglich,

---

<sup>244</sup> vgl. Ulrike Stutz: Für eine sozialräumliche kunstpädagogische Praxis. In: Kunstportal – Didaktisches Forum 2010, S. 1

<sup>245</sup> Vgl. Tanja Jovanovic: Der Lernraum als dritter Pädagoge. (Online im Internet)

An der Kerschensteinerschule, an der die hier vorgestellten Unterrichtsversuche stattfanden, wird das Konzept der Lernbüros umgesetzt. Dabei handelt es sich um eine Form individualisierten Unterrichts, der Inputphasen mit Freiarbeitsphasen verbindet. Den Schülern wird zum Arbeiten ein büroartiger Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt, der ungestörtes und konzentriertes Arbeiten ermöglichen soll. In der Praxis bedeutet dies, dass zur Einrichtung dieser Arbeitsplätze meist zwei Klassenzimmer zusammengelegt werden. Ergänzt wird der Klassenraum mit einer kleinen Bibliothek, mit Ruheflächen und Bereichen zum kooperativen Arbeiten. Frontale Unterrichtsphasen finden weiterhin statt. Die Schüler sammeln sich dazu mit Stühlen in der Gruppe und gehen im Anschluss wieder zurück an ihre persönlichen Lernplätze.

<sup>246</sup> Dieter Mersch: Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik der Performativen. Frankfurt a. M. 2002, S. 197

Räumlichkeit im Bildungsprozess neu zu definieren und Schule nicht mehr als abgeschlossenen Raum zu verstehen, sondern als „prozessuales, räumlich und zeitlich organisiertes netzförmiges Bildungscluster zu begreifen, das von allen Beteiligten aktiv hervorzubringen und variabel zu gestalten ist“.<sup>247</sup>



Abbildung : Bühnenraum als Unterrichtsraum (Sprechübung)

Fischer Lichte spricht von einem performativen Raum, wenn der Bühnenraum nicht einfach im geometrischen Sinne vorhanden ist, sondern beim Betrachter erzeugt wird. In der performativen Arbeit mit Schülern entsteht ein pädagogisch gestalteter

---

<sup>247</sup> vgl. Ulrike Stutz(2010): S. 2-3

performativer Raum, der die Ziele des gemeinsamen Arbeitens unterstützt. Der dunkle Bühnenraum erleichtert die Konzentration und das Finden einer neutralen Haltung. Die Dunkelheit schützt vor Blicken und vermittelt Sicherheit. Der Scheinwerferspot wird zur Bühne im Bühnenraum. Das Licht blendet und isoliert ebenfalls vor Blicken der Schüler, des Lehrers, des Regisseurs und schließlich des Publikums. Die Jugendlichen bewegen sich in ihrer Gruppe und sind dennoch auf sich konzentriert. Der leere Bühnenraum bietet auch beleuchtet eine beispielbare Fläche „noch ohne Signatur und Bezeichnung“<sup>248</sup>.

Die Proberäume des Künstlerhauses zeitraumexit stellen abseits des Bühnenraums und dessen Beleuchtungstechnik einen Ort dar, der den Schülern in seiner Andersartigkeit begegnet. Der Ort ist atmosphärisch aufgeladen, eine Atmosphäre, die körperlich spürbar ist. Gernot Böhme spricht von einer „Sphäre der Anwesenheit“<sup>249</sup>. Die Schüler treffen auf ehemalige Werkstatt Räume einer Mühle, deren Architektur und Umgebung von der Industriekultur des ausgehenden 19. Jahrhunderts geprägt ist, während der Stadtteil der Schüler vom sozialen Wohnungsbau der 1960er-Jahre zeugt. Die Probe-, Ausstellungs- und Bühnenräume sind ehemalige Werkstatt, Kantine und Wirtschaftsräume eines Industriekomplexes und bieten im Gegensatz zum vertrauten Schulgebäude Freiräume, die nicht pädagogisch überformt sind. Ein großer Tisch mit ausreichend Hockern dient als Besprechungsort, mittels Laptop und Beamer können Bilder und Filme betrachtet werden, Couch und Boden werden zu Ruheräumen.

Fischer-Lichte beschreibt, dass der Atmosphäre eines Raumes die gleiche Bedeutung zukommt wie der Präsenz des Darstellers auf der Bühne. Tatsächlich bewirkt der Wechsel des Probenortes im Verlauf des Projekts, weg von der Schule, hin zum Künstlerhaus, eine Veränderung innerhalb der kunstpädagogischen Arbeit. Das Beispiel zeigt, dass Schule ohne Schule manchmal besser funktioniert, und gibt damit einen Hinweis auf die Beantwortung der eingangs gestellten Frage, wie viel Kunst eine Bildungseinrichtung aushält. Schulräume müssen ihrem Zweck dienen, können durch ihre Konzeption individuelles Lernen unterstützen. Kreativität und prozessorientiertes

---

<sup>248</sup> Dieter Mersch, S. 197

<sup>249</sup> vgl. Gernot Böhme: Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik. In: Thomas Friedrich u. Jörg H. Gleiter (Hg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007, S. 299

Arbeiten braucht aber in gleichem Maße Freiräume und Leerstellen, die von den Lernenden und Lehrenden gefüllt und gestaltet werden. Performancekunst macht deutlich, dass es wichtig ist, zu Beginn und während eines künstlerischen Gestaltungsprozesses Wahrnehmungs- und Gestaltungskonventionen zu hinterfragen und gegebenenfalls auch über Bord zu werfen. Zu diesen Konventionen kommen in der schulischen Praxis schulische Gewohnheiten, die sich auch in der Raumwahl, Raumgestaltung und Raumnutzung widerspiegeln. Konsequenterweise sollten nicht nur im Rahmen der Performancearbeit Experimentierräume zugelassen werden, um eine divergente Wissensaneignung zuzulassen. Der klassische BK-Saal vermittelt ein klassisches Verständnis von Kunstunterricht. Er bietet zwar nützliche Hilfsarrangements, welche die praktische Arbeit unterstützen, gleichzeitig engt er möglicherweise aber auch das freie Denken im künstlerischen Prozess ein, weil er mehr von Schule denn von Kunst zeugt.

Ulrike Stutz sieht durch den Raumaspekt eine Chance für die Kunstpädagogik, welche durch eine Konzentration auf Raumbildungsprozesse verschiedene Orte verknüpfbar macht und in Bezug setzt, wodurch Bildungspotentiale nutzbar werden und Kunst als raumbildender Prozess eine definierende Komponente erhält. Dabei wird den Beteiligten ermöglicht, die Gestaltung des Bildungsraumes variabel und prozesshaft zu gestalten und dabei ihr Tun als soziale Akteure zu erleben und reflektierbar zu machen. Gerade in der Performance steckt dabei die Chance zum spielerischen Erproben des eigenen Handelns.<sup>250</sup>

### 7.5.6.3 Körperlichkeit

Die Körperlichkeit gilt als eine der vier Grundelemente der Performance, neben der Zeit, dem Raum und der Beziehung des Künstlers zum Zuschauer. Die Besonderheit der performativen Kunst ist das Einbringen des Körpers als künstlerisches Medium. Fischer-Lichte verweist auf den Soziologen Helmuth Plessner, der Körperlichkeit als „Material der eigenen Existenz“ bezeichnet. Sie deutet damit im Kontext der künstlerischen Arbeit mit Jugendlichen auf einen besonders wichtigen und sensiblen Bereich. Im Bereich der Performance werden zwei Aspekte von Körperlichkeit deutlich, welche die besondere

---

<sup>250</sup> Vgl. Ulrike Stutz (2010): S. 3

Spannung des Darstellens verdeutlichen und welche vom jugendlichen Schüler in ihrer Konsequenz erst erfasst werden müssen: Der reale Körper und der Körper als künstlerisches Medium zur Darstellung einer Rolle oder eines Ausdrucks, wobei die Körperlichkeit des Menschen zum Material der künstlerischen Darstellung wird.<sup>251</sup>

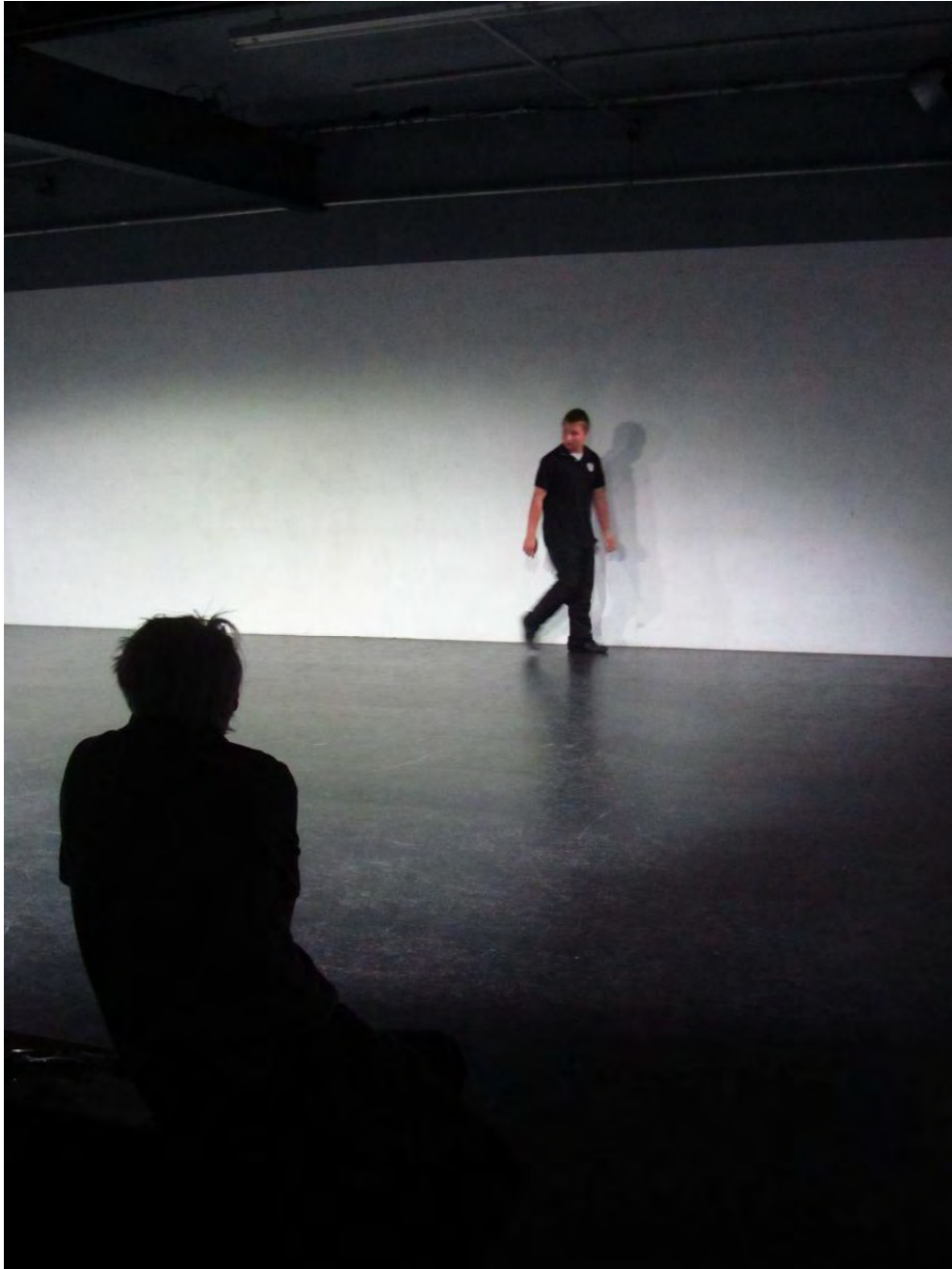


Abbildung : Bewegungsübungen

In der Performancearbeit mit den Schülern gilt es zunächst, das „Schauspielern“ im kindlichen/jugendlichen Verständnis zu überwinden. Immer wieder tauchen in den

---

<sup>251</sup> vgl. Erika Fischer-Lichte: Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. Main 2004, S. 129

Proben und Erfindungsphasen Momente auf, in denen die Schüler dazu neigten, Gesten und Bewegungen klischeehaft darzustellen. Sie versuchen damit, Schauspielerei nachzuahmen. Diesen Momenten wurde Raum eingeräumt, aber auch erarbeitet, wo die Grenze zwischen Nachahmung und authentischer Darstellung verläuft. In der oben bereits beschriebenen Gewehrscene gelingt es den Schülern nach und nach, vorhandene Nachahmungen durch eigene Darstellungen zu ersetzen. Körperlichkeit wird dazu in den Mittelpunkt der Szenengestaltung gerückt: Bevor die Arbeit im Scheinwerferspot beginnt, legen sich die Schüler zur Konzentration auf den Hallenboden. Konzentration und ein Finden der Körpermitte, ein Auspendeln sind zunächst schwer zu bewältigen. Erst nach und nach gelingt es den Schülern mit viel Zeit, Ruhe zu finden. Aus der Ruhe heraus beginnt dann das Gestalten der Gewehrmomente.

Intensiv erlebbar ist dies bei dem Schüler Dominic K. Er boykottiert zunächst die Mitarbeit an den Proben. Er kommt zu spät, fehlt ganz oder setzt sich auf die Zuschauertribüne, da er es, in seinen Worten, nicht einsieht „sich zum Affen zu machen“. Als begeisterter Spieler von PC-Spielen weckt das alte, echte Gewehr dennoch seine Neugier. Er beginnt sich schließlich in die Szenenübungen einzureihen. Alle Beteiligten am Stück stellen in freier Abfolge Darstellungsvariationen dar. Man wartete auf der dunklen Tribüne, geht nach vorne in den Spot und probiert Variationen durch, welche im Anschluss gemeinsam diskutiert werden. Dabei rückt die körperliche Präsenz von Dominic in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Mitschüler können nicht beschreiben, warum seine Ausdrucksvariationen mit ernstem Gesichtsausdruck und massigem Körperbau so faszinieren. Wolfgang Sautermeister gelingt es dann im Gespräch, den Aspekt der Körperlichkeit und Präsenz am Beispiel von Dominic zu verdeutlichen. Die Kombination von Blick, Körperhaltung und minimalistischer Geste überzeugt die Mitschüler dabei mehr als jede theoretische Abhandlung und rückt die Wahrnehmung des eigenen Körpers in den Mittelpunkt. Sie verdeutlicht, dass der Körper zum Material künstlerischer Gestaltung werden kann, fernab von Mode und Kleidung.

In der Entwicklungsphase der Performance kristallisiert sich die Unterschiedlichkeit des Verständnisses von Körperlichkeit im konventionellen Schauspiel und in der Performancekunst immer deutlicher heraus. Der Darsteller führt im Rahmen der

Performance Prozesse der Verkörperung durch. Er erreicht dabei keinen Ist-Zustand, sondern der Prozess, die Veränderung und die Angleichung stehen im Mittelpunkt.

Nach den ersten zwei Probewochen formuliert eine Schülerin die Frage, wann sie denn endlich ihre Texte bekämen und wann festgelegt würde, wer welche Rolle spielt. Aus dieser Frage spricht die Erfahrung der Schüler mit der ihnen bekannten Form des Theaterspiels an der Schule. Die Erkenntnis, dass es im Rahmen dieses Performanceprojektes aber zu einer Umkehrung des Verhältnisses von Darsteller und Rolle kommt, ist zentrale Voraussetzung für die Wahrnehmung der Bedeutung von Körperlichkeit im Rahmen des Performens. Nach und nach, durch intensive Auseinandersetzung, angeleitet durch Regisseur und Bewegungstrainerin, erreichen die Schüler dieses Ziel. Letztendlich überzeugen sie damit sogar die Theaterkritikerin der örtlichen Zeitung, welche in der Besprechung der Aufführung davon ausgeht, dass es sich um geübte Darsteller handelt und nicht um Schüler.

Die Darsteller des Projekts befinden sich zu diesem Zeitpunkt der Arbeit inmitten ihrer pubertären Selbstfindung. Dazu gehört natürlich das Wahrnehmen des eigenen und fremder Körper. Eine Auseinandersetzung damit im schulischen Rahmen muss immer vorsichtig erfolgen, da er das Recht auf Privatheit des Schülers tangiert und sehr schnell Schamgrenzen erreicht. Erschwert wird dies unter anderem dadurch, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler übergewichtig ist, in einem Fall sogar deutlich. Die Performancearbeit hat dennoch zum Ziel, die Jugendlichen ins Rampenlicht einer Bühne zu führen, auf der sie mittels ihrer Körper Impulse erzeugen, welche Resonanzen beim Publikum hervorrufen. Am Ende der Produktion stehen die Schüler fast eine Stunde ohne Unterbrechung vor ihrem Publikum, welches zum Großteil aus ihnen fremden Menschen besteht, da von der Schule fast keine Lehrer oder Schüler Interesse zeigen und kommen. Und trotz aller Hemmungen, Ausflüchte und Verweigerungen gelingt es, die Schüler in eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Körperlichkeit zu führen, aus der heraus ein aktives, selbstgesteuertes Spiel entstehen kann.

#### 7.5.6.4 Flexibilität

Nachdem im Rahmen der Projektarbeit das gegenseitige Kennenlernen von Lehrenden und Lernenden geschafft ist, verlagert sich der Proben- und Arbeitsort von der Schule weg in das Künstlerhaus, welches im Zentrum der Stadt liegt und vom Stadtteil der Schüler mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar ist. Da die Schüler es eigentlich gewohnt sind, im Rahmen der Kooperationsklasse einmal wöchentlich den Schulort zu wechseln, um die Berufsschule zu besuchen, ist zunächst erwartbar, dass diese Umstellung problemlos zu bewältigen ist. Tatsächlich wird jedoch sehr schnell deutlich, dass es den Schülern aber schwer fällt, gewohnte Rituale aufzubrechen. Ein anderer Stadtteil, den man nicht kennt, andere Räumlichkeiten und andere Menschen, auf die man trifft, stellen erstaunlich große Widerstände für die Schüler dar. Und so dauert es auch im Rahmen der Projektarbeit mehrere Proben lang, bis die Schüler der Klasse das Künstlerhaus akzeptieren und es in Folge zu einem selbstverständlichen Lernort machen.

Diese Schwerfälligkeit ist nicht ungewöhnlich. Aus Gesprächen mit Kollegen ist bekannt, dass dieses Phänomen weit verbreitet ist und Schulveranstaltungen erschwert. Dieses Verhalten stellt gleichzeitig ein Problem dar, denn in gleicher Weise, wie die Jugendlichen ungern ihr Schulritual verändern, fällt es ihnen schwer, Veränderungen zu akzeptieren, die aus dem vertrauten sozialen Umfeld herausführen. Ausbildungsplätze oder veränderte Schulorte rücken in einen schwer zu erreichenden Bereich. Dadurch kommt es dazu, dass Schüler attraktive Praktikumsplätze oder Ausbildungsstellen tatsächlich nicht wahrnehmen, weil die entsprechenden Unternehmen zu weit von der Schule oder dem Wohnort entfernt liegen oder der Ausbildungsplatz ignoriert wird, weil er im falschen Stadtteil oder einer Nachbarstadt liegt. Dabei handelt es sich nicht um eine Zuspitzung oder um die Schilderung von Einzelfällen, sondern um eine wahrnehmbare Tendenz unter Jugendlichen, welche sich trotz Globalisierung eher verstärkt, denn verkleinert.

Das Performanceprojekt verdeutlichte dieses Problem des Ortswechsels und zwingt die Schüler der Klasse heraus aus ihrem vertrauten Lernumfeld. Flexibilität, wie sie berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe fordern, wird nur dann trainiert, wenn Schule sich öffnet und die für die Schulorganisation notwendigen Strukturen zumindest

zeitweise aufgebrochen werden. Gerade in Vorort-Stadtteilen ist eine Ghattobildung wahrnehmbar, welche den Schülern den Blick über das vertraute Terrain erschwert. Schule muss deshalb Gelegenheiten schaffen, die jene selbstverordneten Grenzziehungen überwindbar machen. Gerade kulturelles Arbeiten bietet dazu Chancen und Möglichkeiten durch Einbindung und Anbindung an bestehende kulturelle Einrichtungen und die Ermöglichung eines gefahrlosen Ausprobierens.

Neben der Bereitschaft zur Ortsveränderung kommt Flexibilität im Bereich der performativen Arbeit aber vor allem dadurch vor, dass Wahrnehmungsroutinen bewusst gestört und hinterfragt werden. Marie-Luise Lange formuliert es als ein über-Bord-werfen von Wahrnehmungskonventionen, welches es erst ermöglicht „künstlerisch stammelnd vom Nullpunkt aus anzufangen“<sup>252</sup>. Ein solcher Vorgang erfordert ein ungeheures Maß an Flexibilität. Die Schüler müssen bereit sein, sich nicht nur auf einen fremden Ort einzulassen, sondern sich gegenüber Experimenten, Zufällen, Menschen und Materialien zu öffnen. Erst dadurch kann künstlerisches Denken entstehen, da das Vorhersehbare und Planbare, welches den Schülern traditionell im Schulunterricht begegnet, in Frage gestellt wird, um Platz zu schaffen für „kognitive Vielfarbigkeit“<sup>253</sup>.

Diese Bereitschaft zum Verschieben vertrauter Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung, stellt ein Kernstück performativer Arbeit dar. Jugendliche Schüler, welche in ihrer Altersgruppe gerade damit beschäftigt sind, Rollenbilder für ihr Dasein zu entdecken, begegnen der Infragestellung ihrer gerade gewonnen Selbstverortung sehr skeptisch. Sie begegnen einem Künstler, der von ihnen fordert, ihre Rolle innerhalb des Klassenverbandes auszublenden und vertraute Verhaltensmuster in Frage zu stellen. Tatsächlich beginnt von hier ausgehend ein intensives, künstlerisches Loswanken im Sinne von Marie-Luise Lange, an dessen Ende nach intensiver Auseinandersetzung im Idealfall ein künstlerischer Lernprozess steht.

---

<sup>252</sup> Marie-Luise Lange (2009): S. 233

<sup>253</sup> Ebda., S. 235

#### 7.5.6.5 Zeit

Zeit äußert sich in vielen Bereichen der Kunst als Rhythmik. Bezogen auf Performance organisiert der Rhythmus das Verhältnis von Körper, Raum und Lautlichkeit. Der Rhythmus der Performance regelt die Abfolge der verschiedenen Szenen, ordnet Sprechen und Bewegen in einer Abfolge und ist Stilmittel der Regiearbeit und der Performer.

Den Schülern ist Zeit im Laufe der Schuljahre fest strukturiert und strukturierend begegnet. Die Organisation von Schule macht es nötig, Zeitabläufe festzulegen, Stundenpläne zu gestalten und das Miteinander der Schulgemeinschaft in einem zeitlichen Rahmen zu regeln. In der Begegnung mit dem Performanceprojekt erleben die Schüler jedoch eine neue Wahrnehmungsmöglichkeit von Zeit. Zeit wird zu einem der künstlerischen Gestaltungsmaterialien. In der Projektarbeit äußert sich dies zunächst im Beklagen des Fehlens von einheitlichen Probezeiten. Erst nach und nach gelingt es, die Schüler zu einem flexibleren Zeitmanagement zu bewegen. Pausen erfolgen, wenn ein Probeabschnitt erfolgreich absolviert wurde oder wenn sich Erschöpfung durch Konzentrationsmangel Ausdruck verschafft. Zeit begegnet den Schülern aber auch innerhalb der Proben: Im Ausprobieren von Gesten wird erkennbar, wie unterschiedlich Zeitlängen wahrgenommen werden. In der gegenseitigen Beobachtung wird spürbar, dass das Verharren in einer Bewegung ein Stilmittel sein kann. Ganz praktisch lernen die Schüler in den Proben aber auch, ein Rhythmusgefühl zu entwickeln. Durch Übungen mit der Bewegungstrainerin wird die Koordination von Musik und Körperbewegungen geübt. In Videoaufnahmen der einzelnen Schüler, die Teil der späteren Aufführung werden, können die Schüler sich selbst dabei beobachten, wie aus Zeit Ruhe wird und Unruhe aus Gestik und Mimik verschwinden.

#### 7.5.6.6 Ausdauer und Intensität

Kennzeichnend für das Arbeiten der Schüler in den Probephasen des Projekts war eine ungewöhnliche Intensität, mit der sie bereit waren, die Handlung der Performance zu entwickeln. Ungewöhnlich war dies deshalb, weil länger andauernde Auseinandersetzungen mit Inhalten oder Handlungen für die Schüler dieser Schulform nicht selbstverständlich sind. Wie schon an anderer Stelle beschrieben, verzichtet

gerade der konventionelle Kunstunterricht ungewollt und durch sein Themenhopping auf ein gewisses Training von Ausdauer und scheut häufig die für künstlerisches Tun so entscheidende Intensität in der Auseinandersetzung mit dem Thema und letztendlich mit dem Selbst. Bereits in der zweiten Phase der Lehrerbildung ist der Ursprung dieses Problems wahrnehmbar, wenn Unterrichtsthemen im Kunstunterricht zwar über längere Phasen als Planungseinheiten formuliert werden, die Lehrproben aber aus in sich abgeschlossenen, maximal eine Doppelstunde umfassenden Unterrichtssequenzen bestehen, welche eine strikte Abfolge von Initiationsphase, Explorationsphase, Realisationsphase und Integrationsphase durchlaufen. Dem steht in der künstlerischen Bildung ein Kunstunterricht gegenüber, der den Prozess anstrebt und Räume individueller Auseinandersetzung schafft. Ausdauer wird in diesem Rahmen zu einer grundlegenden Notwendigkeit, der sich die Lernenden zu stellen haben, wenn sie sich auf den Lernprozess einlassen. Ausdauer wird infolgedessen zu einem wichtigen Bildungsziel, nicht zuletzt im Hinblick auf das Erreichen der in dieser Schulform viel beschworenen Ausbildungsreife.

Maria Peters beschreibt als kennzeichnendes Element des ästhetischen Forschens im Rahmen von performativen Handlungsprozessen eine „besondere Dichte und Intensität des Arbeitens“<sup>254</sup>, bei der die Lernenden bereit sind eine gewisse Risikofreudigkeit einzugehen, welche notwendig wird, wenn die performativen Handlungsweisen Teil einer persönlichen Auseinandersetzung werden und von individueller Bedeutung gekennzeichnet sind.<sup>255</sup>

#### 7.5.6.7 Narration

Wie an anderer Stelle ausgeführt, verortet sich die künstlerische Bildung als Teil eines Konstruktionsprozesses des Selbst, welcher wiederum Identität als narrative Konstruktion definiert. Dieser Prozess der Selbsterzählung versteht sich als Aushandlungsprozess, welcher eigene Handlungen und Handlungen anderer im Sinne eines gegenseitigen Verhandeln integriert.

---

<sup>254</sup> Maria Peters (2005): S. 22

<sup>255</sup> Vgl. ebda., S. 22-23

Die Konstruktion der Narration ist nicht beliebig, sondern befolgt bestimmter Erzählkonventionen. Wolfgang Kraus verweist auf Gergen und Gergen, die unter der Bezeichnung der wohlgeformten Narration verschiedene Merkmale einer Charakteristik der Selbsterzählungskonstruktion zusammenfassen. So wird dementsprechend eine Selbstnarration unter anderem ganz stark beeinflusst durch die „Einengung auf relevante Ereignisse“, womit gemeint ist, dass der Diskurs durch ein zielgerichtetes Erzählen einfacher und erfolgreicher verläuft als eine Erzählung, welche noch unvollendet ist und sich prozessartig auf ein offenes Ende hin zubewegt.<sup>256</sup>



Abbildung 56: Übung: Freies Sprechen/Entwickeln einer Narration

Dieser sehr abstrakt wirkende Aspekt der Konstruktion einer Selbsterzählung ist im Bereich der schulischen Pädagogik entscheidend, da sich Jugendliche altersgemäß in einer von work-in-progress-Situationen gekennzeichneten Lebensphase bewegen. Folglich ist das Gelingen des Konstruktionsprozesses für Jugendliche erschwert und Schule tut gut daran, sich dieser Situation bewusst zu machen und sich der Frage zu stellen, wie das Gelingen jugendlicher Selbsterzählung unterstützt werden kann.

Wolfgang Kraus nennt zwei Bedingungen, welche die Selbstnarration unter diesem Aspekt gelingen lassen: Ich-Stärke und eine geschützte Umgebung. Der Erzähler

---

<sup>256</sup> Vgl. Wolfgang Kraus: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler 1996, S. 150 ff.

benötigt ein Gefühl dafür, Akteur seiner Erzählung zu sein, indem er sich als solcher wahrnimmt oder dies durch Mitmenschen wahrnehmbar gemacht bekommt, indem er Anerkennung für seine Narration erfährt.<sup>257</sup>

Das performative Spiel ist ein geeignetes Mittel, einem Jugendlichen die Akteursrolle in einer Selbsterzählung direkt zu verdeutlichen und begreifbar zu machen. Die Schüler im Performanceprojekt erleben sich als Gestalter einer Erzählung, welche im Rahmen eines Patchworkprozesses entsteht und bekommen dadurch die Möglichkeit, ihre eigene Lebenskonstruktion als Zustand einer „Patchwork-Identität“<sup>258</sup> wahrzunehmen. Dieser Prozess bedeutet eine Erschütterung des jugendlichen Identitätsprodukts und führt infolgedessen zu einer intensiven, aber auch anstrengenden Auseinandersetzung.

### 7.5.7 Weiterer Projektverlauf

Nach der Themenfindung beginnt ungefähr drei Monate vor Generalprobe und Aufführung die eigentliche Projektarbeit. Örtlich verlagert in das Künstlerhaus wird Schritt für Schritt an Fragmenten der späteren Performance gearbeitet. Konzeptionell ergibt es sich dabei, dass sich aus dem Gestalten und Ausprobieren einzelner Szenen nach und nach eine szenische Abfolge entwickelt. Zahlreiche Ideen von Schülern und dem künstlerischen Leiter werden dabei aufgegriffen, getestet und auch wieder verworfen. Tanzszenen, die Integration einer Blaskapelle oder Schülermonologe werden eingeübt, beibehalten oder wieder aus dem Konzept gestrichen. Zur Verbesserung von Bewegungsabläufen und zum Training der Körperspannung wird eine Bewegungstrainerin zu einzelnen Probephasen hinzugezogen, welche die Bewegungsabläufe im Bühnenraum koordiniert und beispielsweise das „Sich-Fallenlassen“ mit den Schülern übt.

Die Arbeitsphasen sprengen in diesem Projektzeitraum den schulischen Rahmen komplett: Die Schüler treffen sich dreimal wöchentlich an Vor- und Nachmittagen zu den Proben. Lediglich zweimal in der Woche findet konventioneller Unterricht in der Schule statt. Nach und nach entwickeln die Schüler dabei eine Flexibilität hinsichtlich der

---

<sup>257</sup> Vgl. ebda.

<sup>258</sup> Heiner Keupp: Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (1998), 20 (4), S. 425-438

Probenzeiten und des Probenortes. Ungefähr drei Wochen vor der Aufführung, welche an zwei Tagen an einem Wochenende eingeplant ist und bereits im Programmheft und entsprechenden Flyern beworben wird, beginnt nach Abschluss der Entwicklungsphase das eigentliche Proben der Performance. Um die abendlichen Vorstellungen einzuüben, werden die Probezeiten in die Abendstunden verlegt, der Vormittagsunterricht entfällt.

Deutlich wahrnehmbar wird nun, dass sich in diesem Zeitraum das Klassengefüge deutlich verändert. Zwar gibt es im Rahmen der Proben zahlreiche Streits und Konflikte, da die Schüler sich in bis dahin nicht erlebter Nähe begegnen und eine unerwartete Offenheit entsteht. Gleichzeitig entwickelt sich aber auch ein einzigartiges Gemeinschaftsgefühl zwischen allen beteiligten Personen, Künstler und Lehrer eingeschlossen. Schüler, die im normalen Schulbetrieb die Ghettoisierung ihres Stadtteils kaum durchbrechen und eine äußerst problematische Schulbiografie entwickelt haben, zeichnen sich in dieser Phase durch Motivation und Kreativität aus, welche im gesamten Umfeld des Künstlerhauses wahrgenommen wird.

#### 7.5.7.1 Die Performance: Das Schönauer Requiem

Die an zwei Abenden aufgeführte Performance besteht aus einer Abfolge von Einzelszenen, die sich mit verschiedenen Aspekten des Sterbens und der Vergänglichkeit aus Sicht von Jugendlichen auseinandersetzt. Zu Beginn der einstündigen Performance betreten die Schüler nacheinander den Bühnenraum. Sie tragen dabei Masken und stellen sich gegenüber dem Publikum an einer Wand auf. Währenddessen spielt ein Bläserquartett Werke von Johann Sebastian Bach, welche verklingen, wenn der letzte Schüler seinen Platz eingenommen hat. Die Masken werden abgenommen, nach einem Moment der Stille treten die Schüler einzeln und nacheinander an ein Mikrofon und beginnen mit kurzen, individuellen Erzählungen über Filme.

Solche Filmszenen stellen in der Entwicklung der Performance einen zentralen Zugang zur Thematik dar. Neben den Erlebnissen aus dem Stadtteil findet in der frühen Projektphase eine recht intensive Auseinandersetzung mit der filmischen Darstellung des Sterbens statt. Dabei wird die ganze Bandbreite dieses Themas anhand von Filmausschnitten betrachtet: Ernsthafte Sterbeszenen wie beispielsweise aus dem Film „Dancer in the dark“ von Lars von Trier treffen auf Tarantinos „Pulp Fiction“. Die von

Seiten der Erwachsenen beigesteuerten Filmbeispiele werden von Schülerseite durch Szenen aus Horrorfilmen ergänzt und gegenübergestellt. Infolgedessen ist es zunächst geplant, dass jeder Schüler im Rahmen der Performance eine kurze Zusammenfassung eines Filmes rezitiert. Daraus entwickeln die Schüler jedoch eine Abfolge von individuellen Interpretationen: Die ersten beiden Schüler erzählen von Filmen und der Wirkung dieser Filme auf sie. Die dritte Schülerin erklärt den Zuschauern, dass sie Horrorfilme überhaupt nicht schauen kann, weil sie sich vor ihnen fürchtet. Die nächste Schülerin tritt daraufhin an das Mikrofon und singt, ohne instrumentelle Begleitung, ein Trauerlied in polnischer Sprache über das Ende einer Liebe. Darauf folgt wiederum ein Schüler und erzählt von seinem Filmerlebnis. Der letzte Schüler in der Reihe tritt schließlich an das Mikrofon, starrt in die Zuschauerreihe und schweigt.

Es folgt als nächste Szene eine Abfolge von Standbildern mit Gewehr: Einzeln und paarweise treten die Schüler in den Scheinwerferspot und nehmen für eine Minute eine selbstständig erarbeitete Haltung ein. Eindrucksvolle und verstörende Requisite ist das bereits beschriebene, echte Weltkriegsgewehr. Die Szenen wirken dennoch nicht plakativ, sondern konzentriert und ernsthaft. Nachdem alle Schüler posiert haben, wird die Szene kurz durch ein makabres, aber auch lustiges Zwischenspiel aufgelockert: Eine Schülerin erlegt einen Schüler mit Pferdemaske. Das Lachen der Zuschauer mündet aber in einer provokativen Amokszene, in der ein anderer Schüler seine an der Wand stehenden Mitschüler mit dem Gewehr „erschießt“, um im Anschluss seelenruhig Mikrofon und Requisiten wegzuräumen.

Die Entstehung der Standbilder wird bereits an anderer Stelle beschrieben, der Umgang mit dem Gewehr ist eine der intensivsten Projektmomente. Bemerkenswert war dabei die Ernsthaftigkeit, welche sehr schnell die spielerische Neugier der Schüler ersetzt und zu intensiven Dialogen zwischen allen Beteiligten führt. Bei den Zuschauern entsteht während der Aufführung eine wahrnehmbare Anspannung, welche in der Pressekritik ihren Widerhall findet: „Wenn Sautermeister die jugendlichen Künstler mit Gewehren aus dem II. Weltkrieg nacheinander wie Standbilder in jeweils anderen Posen in Szene setzt, ist das schockierend. Wenn am Ende dieser Hauptsequenz einer der acht Darsteller seine sieben Mitspieler einen nach dem anderen erschießt, gehen einem viele

Bilder durch den Kopf – von Amokläufen in Schulen bis zu Anders Behring Breivik, dem Massenmörder aus Norwegen“<sup>259</sup>.



Abbildung 57: Amok-Szene

Die Amokszene ist direkt und ungefiltert aus einem Schülervorschlag übernommen worden, nachdem sie aber zunächst zwischen Künstlern und Pädagogen kritisch diskutiert wurde. Szenisch wollte man keine plakative Gewaltdarstellung und pädagogisch ist Amok natürlich ein heikles Thema. Als aber in Gesprächen mit Schülern deutlich wird, dass sie diese Thematik differenziert betrachten und in keiner Weise eine Verherrlichung intendiert ist, entscheidet das Team, dass die Szene in dieser Form, ohne Entschärfung, Teil der Performance bleiben soll.

Die Folgeszene greift den Amoklauf indirekt auf: In Videoeinspielungen werden Portraits der einzelnen Schüler gezeigt, untermalt von den durch das Bläserquartett vorgetragenen Chorälen. Diese fast zehnminütige Szene unterbricht die Dramatik der vorherigen Szene und schafft eine Art Ruhe und Besinnlichkeit. Das Videomaterial entsteht im Rahmen einer Konzentrationsübung, bei der die Schüler einzeln vor die

---

<sup>259</sup> Nora Abdel Rahman: Von Blut und Wunden – Zeitraumexit gibt jungen Performern Raum. In: Mannheimer Morgen vom 02.07.2012 (Presseartikel)

Kamera treten, um mehrere Minuten Stille und Nicht-Aktivität auszuhalten. Die Schüler sitzen während dieser Vorführung am seitlichen Bühnenrand auf Stühlen und begegnen ihrem eigenen, übergroß projizierten Portrait.



Abbildung 58: Performance-Szene

Der Ruhe folgt der Tanz: Nachdem die Bläserchoräle verklungen sind, treten die Schüler zu der für sie schwierigsten und umstrittensten Szene an. Zu einem Drum `n` Bass-Stück sollen alle Schüler, auch die männlichen, bewusst eckig und un gelenk tanzen und im Verlauf des Stücks wiederum seitlich weggehen, bis einer der Schüler eine Solotanzszene ausführt. Geübt wird das Tanzen mit der Bewegungstrainerin, und bis kurz vor der Aufführung sind die Widerstände innerhalb der Schülergruppe gegen das Tanzen groß.

Dafür entschädigt in der nächsten Szene die Dunkelheit der Bühne und die Ruhe der Darstellung. Im dunklen Bühnenraum nehmen die Schüler mit dem Rücken zum Publikum Aufstellung und entzünden, wie bereits zuvor angedeutet, in einem unregelmäßigen, ruhigen Rhythmus Streichhölzer, deren Aufflammen von der weißen Wand des Bühnenhintergrunds reflektiert wird. Dazu läuft in den Proben eher kitschige Filmmusik, welche auf Wunsch der Schüler in der Aufführung gegen ein Lied des englischen Trip-Hop-Musikers Tricky ausgetauscht wird. Währenddessen werden oberhalb der Schüler Textausschnitte aus den Briefwechseln zwischen Schülern und Wolfgang Sautermeister projiziert.

In der Abschlusszene setzen sich die Schüler in einer Stuhlreihe dicht und frontal vor das Publikum. Beleuchtet von einem Scheinwerfer setzt sich der erste Schüler in der Reihe eine silberne Totenkopfmaske auf, verharrt einen Augenblick und reicht die Totenmaske still an seinen Nachbarn weiter. Auf diese Weise durchwandert der Totenkopf die Reihe von Schülern und wandert schließlich wieder zum Ausgangspunkt zurück. Nacheinander geben die Schüler das Todessymbol weiter, stehen dann auf und verlassen die Bühne. Das Stück endet mit leeren Stühlen und ohne Tote.

#### 7.5.7.2 Rezeption und Feedback

Die Performance ist an beiden Aufführungsabenden ausverkauft, und unerwartet viele Familienmitglieder der Schüler besuchen die Vorstellungen, wobei die Mehrheit der Zuschauer schulfremde Personen sind. Von Seiten der Lehrerschaft kommt mit Ausnahme der Schulleiterin niemand. In der Presse wird das Stück sehr ernsthaft rezipiert und gelobt, die Mitarbeiter des Künstlerhauses scheinen am stärksten von der Leistung der Schüler beeindruckt. In der Klasse entsteht an beiden hochsommerlichen Aufführungsabenden eine große Konzentration, die nach vollbrachter Leistung in Erleichterung und Euphorie umschlägt.

Einige Tage nach der Aufführung treffen sich alle Beteiligten zu einer großen Feedbackrunde im Künstlerhaus. Positive und negative Aspekte des Projekts werden thematisiert und besprochen. Die Schüler zeigen sich zu diesem Zeitpunkt noch immer euphorisiert und äußern den Wunsch, weitere Aufführungen zu planen, was aber konzeptionell so nicht vorgesehen ist, da das Performen der Schüler authentisch bleiben

und keine Gewöhnung das Ergebnis verfälschen soll. In dieser ersten Feedbackrunde ist auffällig, dass alle Schüler anwesend sind und der Umgang untereinander sehr angenehm und freundlich ist. Die Schüler berichten von Rückmeldungen, welche sie von Eltern und Freunden erhalten haben. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass zum Teil zwar Unverständnis gegenüber dem geäußert wird, was die Schüler inhaltlich gezeigt haben, dass aber auf emotionaler Ebene keinerlei negative Kritik formuliert wurde. Dies deckt sich mit dem, was das fremde Premierenpublikum äußert: Auch hier herrscht uneingeschränkt positives Feedback, selbst die schwierige Amokszene wird im Gesamtzusammenhang der Performance gelobt. Die Schüler werden als professionell und authentisch wahrgenommen, Konzentration und Ernsthaftigkeit werden gelobt.

Beim zweiten Feedbacktreffen, etwa vier Wochen später, hat der Alltag die Gruppe wieder eingeholt: Ein zwischenzeitlich durchgeführtes Schulpraktikum zeigt zwar wiederum die altbekannten Schwächen der Schüler, gleichzeitig ist wahrnehmbar, dass einige der Jugendlichen ein verändertes Auftreten zeigen und ihr Tun wesentlich stärker im Gespräch reflektieren als sie dazu zuvor fähig waren. Sie suchen im Gespräch über das Praktikum nach Gründen, warum dieses gut oder negativ verlief und verharren dabei nicht im ansonsten üblichen Reflex der Schuldzuweisung. In der Nachschau betonen die Schüler im Hinblick auf das Performanceprojekt, dass diese Phase der künstlerischen Arbeit einen Höhepunkt ihres Schullebens darstellt. Von Seiten der Eltern kommt ebenfalls sehr viel Lob und Anerkennung und die Überraschung darüber, dass die jeweiligen Söhne oder Töchter zu einer solchen Darstellungsleistung fähig waren.

## 8 Die veränderte Lehrerrolle im künstlerischen Projekt

Nicht zuletzt das Performancestück macht deutlich, dass die Rolle des Lehrers im Rahmen künstlerischer Arbeit eine andere ist als in anderen Konzeptionen von Kunstunterricht.

### 8.1 Lernarrangements im prozessorientierten Unterricht

Künstlerische Bildung ist geprägt durch projektorientierte Arbeitsphasen, in denen unterschiedlich gewichtet verschiedene Lernarrangements zum Tragen kommen, welche wiederum allesamt künstlerisch initiiert sind. Entscheidend in der praktisch angewandten künstlerischen Bildung ist das immer gegenwärtige Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Polen des künstlerischen Handelns und des künstlerischen Denkens. Aus dieser Polarität heraus entstehen Lern- und Arbeitsarrangements, welche verschiedenste Aspekte fördern und fordern: selbstgesteuertes Lernen, experimentelle Problemlösungen, Reflexion oder Selbsttätigkeit. In diesem Spannungsfeld entsteht vor allem aber auch der für das künstlerische Arbeiten mit Schülern bedeutungsvolle Prozesscharakter, der das gestaltungsorientierte Arbeiten konzeptionell prägt. Carl-Peter Buschkühle betont, dass die Komplexität des Künstlerischen als Denk- und Formungsprozess in keinsten Weise vollständig ergründbar ist und es folglich bei der Ableitung kunstpädagogischer Konzeptionen fast zwangsweise zu Verkürzungen kommen muss.<sup>260</sup> Er zitiert im Hinblick auf die Rolle des Kunstlehrers Joseph Beuys, der dessen Aufgabe als „vitalen Förderer von Prozessen“ definiert, weniger als Vermittler von Erkenntnissen und Fertigkeiten. Buschkühle folgert daraus, dass der Lehrer in der Lage sein muss, individuelle Impulse zu geben, genauso aber auch über Kompetenzen verfügen muss, den gemeinsamen Lernprozess zu initiieren. Der Lehrer ist folglich Initiator selbsttätiger Lernprozesse, die er durch offene und gesteuerte Projektphasen gestaltet.<sup>261</sup>

---

<sup>260</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 172

<sup>261</sup> Vgl. ebda., S. 180 u. 183

Will man die Rolle des Lehrers in diesen Prozessen jedoch genauer beschreiben, wird es notwendig zu betrachten, welche Lernformen im Rahmen der künstlerischen Projektarbeit im Vordergrund stehen. Von ihnen ist abhängig, wie der Lehrer das Arbeiten fördern und unterstützen kann, um ein qualitativ hochwertiges schulisches Lernen zu gewährleisten. Aus der Erfahrung der Unterrichtsversuche ergibt sich ein Nebeneinander von Unterrichtsphasen, in denen die Schüler einerseits gestaltend selbsttätig und selbstorganisiert arbeiten. Andererseits gibt es Arbeitsphasen, in denen die Schüler kooperativ arbeiten. Bei all den hier vorgestellten Projektbeispielen steht immer die individuelle künstlerische Problemlösung als unterrichtliches Ziel im Vordergrund. Auf dem Weg dorthin arbeiten Schüler aber in der Regel nicht als Einzelkämpfer, sondern es gilt, atelierartig gemeinsame Lösungswege zu erarbeiten und individuell umzusetzen. In diesem Spannungsfeld von Individualität und Kooperative muss der Lehrer in der Lage sein, seine Rolle variabel anzupassen. Letztendlich geht es bei dieser Fragestellung um eine Pädagogisierung des Kunstunterrichts.

## 8.2 Die Rolle des Lehrers in selbsttätigen Lernprozessen

Selbsttätigkeit des Schülers hat als pädagogisches Prinzip eine Tradition seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und wird im Rahmen der pädagogischen Reformbewegung in zahlreichen Formen international ausdefiniert: In Deutschland kommt es zu Varianten innerhalb der Arbeitsschulbewegung und deren Vertretern Kerschensteiner und Gaudig, die Gemeinschaftsschule von Peter Petersen wiederum gestaltet eigene Ansätze, in Frankreich entsteht die Freinet-Bewegung, John Dewey entwickelt die „progressive education“, aber auch Maria Montessori oder Paolo Freire zählen zu den Wegbereitern einer Pädagogik, die, wenn auch auf unterschiedlichste Weise, den Begriff Selbsttätigkeit oder Eigentätigkeit im pädagogischen Diskurs verankert.

Wolfgang Klafki leitet das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit aus dem grundlegenden Ziel einer demokratischen und humanistischen Erziehung ab:

„Befähigung zur Selbstbestimmung“<sup>262</sup>. Diese zunächst sehr abstrakte Selbstbestimmung definiert Klafki als sehr anspruchsvolles Erziehungsziel, welches aber gerade in der aktuellen gesellschaftlichen Situation einen Anspruch auf Gültigkeit hat. Mit Selbstbestimmung meint Klafki die Befähigung des Menschen dazu, seine ihm eigenen, individuellen Angelegenheiten und Bedürfnisse auf der Basis eigener Einsicht und nach eigenem Urteil entscheiden zu können.<sup>263</sup>

Dieses Ziel ist deshalb aktuell, weil Schüler heutzutage die Schule verlassen und in eine zutiefst widersprüchliche Gesellschaft entlassen werden. Das vermittelte Fachwissen ist je nach Schulform weitestgehend begrenzt und taugt als Orientierungshilfe im modernen Leben nur wenig. Klafki verdeutlicht dies mit einem Beispiel: „Mindestens in den Naturwissenschaften und in technischen, angewandten Wissenschaften sind jeweils im Lauf von 10 Jahren etwa 50 % oder mehr der Erkenntnisse, die man am Anfang dieser Zeitspanne gewonnen hatte, am Ende eines solchen Jahrzehnts teilweise oder ganz veraltet, durch neue Erkenntnisse weitgehend verändert oder ersetzt“<sup>264</sup>.

Diese Unverbindlichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse lässt sich interpretativ sicherlich auch auf andere Lebensbereiche anwenden. Carl-Peter Buschkühle spricht von einer Besinnungslosigkeit der Ereignisfülle im Leben der modernen Gesellschaft, welche zu einem Verlust der Orientierung und damit der Selbstbestimmung führen kann.<sup>265</sup>

Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit sind folglich als Unterrichtsprinzipien unumstritten. Die Rolle des Lehrers darin darf aber durchaus kritisch gesehen werden, da sie in der pädagogischen Literatur eher unscharf beschrieben wird. Georg Auernheimer gibt in diesem Sinne zu bedenken, dass ein Lernen ohne Anleitung in gleichem Maße unmöglich ist wie ein Lernen ohne Selbsttätigkeit des Lernenden. Ins Zentrum der Lehrerrolle stellt er infolgedessen die klare Aufgabenstellung als Ausgangspunkt für selbsttätiges Arbeiten. Er verweist auf die Lernmittelkonzeptionen

---

<sup>262</sup> Klafki, Wolfgang: *Erziehung – Humanität – Demokratie*. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Tokyo 1992, S. 112

<sup>263</sup> Vgl. ebda., S. 112 ff.

<sup>264</sup> Ebda., S. 112

<sup>265</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 48

Maria Montessoris, welche sie unter dem Leitsatz der „Freiheit des Kindes in seinen spontanen Selbstäußerungen“<sup>266</sup> gestaltete und dennoch darauf verwies, dass das richtige Anleiten für Prozesse selbsttätiger Erziehung entscheidend ist. Auernheimer leitet davon ab, dass Selbsttätigkeit nicht davon abhängig ist, inwieweit der Lernende tätig wird und der Lehrende sich äußerlich aus dem Lernprozess zurückzieht, sondern inwieweit es gelingt, durch Lehreraktivitäten Umwelt zu strukturieren und die kognitiven Prozesse zu beeinflussen.<sup>267</sup>

In einer empirischen Untersuchung von Michael Hecht, bei der es um das unterrichtliche Paradoxon „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ geht, wird das Zusammenspiel von Anleitung zum selbsttätigen Arbeiten im Unterricht mit den Folgen auf Seiten der Lernenden untersucht. In einer Rezension dieser Untersuchung kommt Jörg Dinkelacker zu einer wichtigen Beobachtung. Selbsttätigkeit im Unterricht kann einerseits als Reaktion auf die pädagogische Erwartung des Lehrenden betrachtet werden, andererseits gibt es eine Selbsttätigkeit, die aus der Tätigkeitslogik des Schülers entsteht.<sup>268</sup>

Im künstlerischen Bildungsprozess ist es laut Buschkühle wichtig, dass der Lehrer dafür Sorge trägt, dass inhaltlich bedeutende Aspekte ihren Platz in der künstlerischen Auseinandersetzung finden. Am Ausgangspunkt der künstlerischen Bildungsarbeit steht die Formulierung einer Aufgabe, welche einen zunehmend selbsttätigen Lernprozess ermöglicht.<sup>269</sup>

Diese Aufgabenformulierung übernimmt der Lehrer und steht somit im Sinne Auernheimers als zentraler Ausgangspunkt für das kommende, selbsttätige Arbeiten der Lernenden, gleichzeitig entsteht der Widerspruch einer Aufforderung zur selbstbestimmten Arbeit. Der künstlerische Bildungsprozess beruht aber dennoch auf der Abwechslung offener und gesteuerter Projektphasen. Dabei steht das Ziel, dem

---

<sup>266</sup> Maria Montessori: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913, S. 76

<sup>267</sup> Vgl. Georg Auernheimer: Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung. In: Englisch-Amerikanische Studien 1 (1979) 3, S. 518-525

<sup>268</sup> Vgl. Jörg Dinkelacker: (Rezension von): Hecht, Michael: Selbsttätigkeit im Unterricht, Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden 2008. In: EWR 8 (2009), Nr. 2 (Veröffentlicht am 27.03.2009)

<sup>269</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 182 f.

Schüler eine eigene künstlerische Auseinandersetzung zu ermöglichen, immer im Vordergrund. Der Lehrer gibt dazu einerseits Anregungen und konfrontiert, andererseits zieht er sich sehr wohl zurück, um den Schülern Freiraum zu geben, in dessen Grenzen sie sich experimentierend mit dem künstlerischen Thema auseinandersetzen und durch einen eigenen Gestaltungswillen eine schülereigene Tätigkeitslogik eröffnen.

Claudia Schönherr-Heinrich betrachtet unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Forschung ebenfalls die Rolle des Kunstlehrers in Unterrichtssituationen, die durch Selbsttätigkeit gekennzeichnet sind. Sie sieht als wesentliche Aufgabe von Unterricht die individuelle Förderung der Schüler, in dem vornehmlich mittels Lernarrangements selbsttätig arbeitende Lernende durch den Lehrer unterstützt werden. In der Gestaltung der Lernarrangements verweist sie auf Kämpf-Jansen. Dieser schlägt als Kriterien einer Aufgabenstellung, welche Selbsttätigkeit unterstützt, ein persönliches Interesse des Schülers am Thema, vernetzte künstlerische und wissenschaftliche Vorgehensweisen in Bezugnahme von Alltagserfahrungen, Freiheit in Strategiewahl und Techniken und unter anderem offene bzw. reflektierte Prozesse vor. Schönherr-Heinrich betont aber auch den Aspekt der Reflexion als Unterstützung selbsttätiger Lernprozesse und führt als Beispiel die Verwendung von Lerntagebüchern auf, die sie in ihren Unterrichtsprojekten im Sinne von Portfolios verwendet. Der Lehrer schließlich muss in ihrem Sinne von seiner Rolle als Wissensvermittler zurücktreten und Teil des von Schülern selbstgesteuerten Lernprozesses werden.<sup>270</sup>

In der künstlerischen Bildung ist der Lehrer vor allem Arrangeur und Moderator. Er unterstützt die Schüler auf ihrem selbsttätigen Weg der künstlerischen Auseinandersetzung. Er nimmt sich dazu zurück, greift aber genauso steuernd in den Arbeitsprozess ein. Auch hier steht das Prozessuale im Vordergrund. Während der Projektarbeit entstehen Spannungsfelder zwischen Selbsttätigkeit und Steuerung. Im Gegensatz zu den Ausführungen Schönherr-Heinrichs darf allerdings das Planen und Gestalten von Lernarrangements nicht im Mittelpunkt stehen. Die Schüler brauchen Platz für Erfolg und Misserfolg, um in der intensiven Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Thema zu wachsen und eine eigene Position zu entwickeln. Tatsächlich

---

<sup>270</sup> Vgl. Claudia Schönherr-Heinrich: Ästhetische Forschung – pädagogisch betrachtet. In: Kunstportal – Didaktisches Forum 2009

erfolgt im künstlerischen Bildungsprozess ein großer Teil des Inputs auch über die Mitschüler, welche im Laufe einer Projektarbeit zu Experten ihres künstlerischen Lösungsansatzes werden. Dabei ist in den Unterrichtsversuchen immer beobachtbar, dass Schüler ihr Wissen teilen und damit Steuerungselemente im Rahmen des Gestaltungsprozesses übernehmen.

### 8.3 Kooperative Lernformen und das explorative Unterrichtsgespräch

Künstlerische Bildung ist in der schulischen Ausprägung von selbsttätiger, gestaltender Individualarbeit geprägt, in gleichem Maße spielen erfahrungsgemäß aber auch kooperative Lernmomente eine bedeutende Rolle. Im in dieser Arbeit vorgestellten Performanceprojekt (siehe S. 172 ff.) steht naturgemäß gemeinschaftliches Arbeiten der Schüler im Vordergrund, da eine Performance zwar aus Einzeldarstellungen der Schüler besteht, der Performanceprozess aber eine intensive Gemeinschaftsleistung ist. Aber auch die anderen Unterrichtsbeispiele enthalten große Anteile an kooperativem Lernen. Dabei handelt es sich um Lernphasen, in denen die Schüler gemeinsam, etwa in Partner- oder Gruppenarbeit, arbeiten. Zum Teil ergeben sich diese Konstellationen, weil Schüler, wie beispielsweise im Modeprojekt (siehe auch S. 114 ff.), Gestaltungsaufgaben aus praktischen Gründen bevorzugt gemeinsam bewältigten oder weil einzelne Projektphasen als kooperative Arbeitsformen konzipiert sind.

Die Rolle des Lehrers ist in diesen Unterrichtsmomenten vergleichbar mit den Anforderungen an den Lehrer in Phasen individueller, selbsttätiger Schülerarbeit, da die Lernenden auch hier im Idealfall weitgehend selbstorganisiert arbeiten. Der Lehrer moderiert, gibt Anstöße und Hilfestellungen. Betrachtet man die entsprechende Forschungsliteratur, sind allerdings Publikationen zur Rolle und Wirksamkeit des Lehrers in kooperativen Unterrichtssituationen relativ dünn gesät. Christine Pauli und Kurt Reusser betonen in diesem Zusammenhang, dass nur ein kleiner Teil der im Rahmen kooperativer Lernsituationen stattfindenden Lerndialoge und Interaktionen zwischen

Lehrer und Schülern den von pädagogischer Seite erwarteten Qualitätsmerkmalen entspricht.<sup>271</sup>

In künstlerischen Projekten ist dieser Interaktionsgehalt wichtig, weil er die Selbsttätigkeit im Gestaltungsprozess der Schüler initiiert und steuert. In der pädagogischen Sichtweise werden kooperative Lernformen als nützlich betrachtet, weil sie den Erwerb der so genannten Schlüsselqualifikationen im sozial-kognitiven Bereich fördern. Margit Weidner beschreibt, dass dies über das Aufbauen des Selbstwertgefühls funktioniert, wodurch wiederum die sozialen Beziehungen innerhalb einer Klasse weiterentwickelt werden. Außerdem ist die Möglichkeit der aktiven Beteiligung am Unterricht in den kleineren Lerngruppen kooperativer Lernformen für Schüler einfacher zu bewältigen.<sup>272</sup> Herbert Gudjons verweist darüber hinaus auch auf fachspezifische Lernerfolge, die in Gruppenarbeitsarrangements höher liegen als in frontal orientiert arbeitenden Vergleichsklassen.<sup>273</sup>

Tendenziell wird kooperatives Lernen als interaktives und sozialkonstruktives Lernen betrachtet, während der traditionelle Frontalunterricht als passives und rezeptives Lernen definiert ist. Die Analyse der Wirksamkeit des Lehrerverhaltens im Rahmen kooperativer Lernprozesse wird aufgrund dieses Verständnisses von Lernen nach Meinung von Pauli und Reusser in der Lernforschung vernachlässigt. Stattdessen dominieren in der didaktischen Literatur im Hinblick auf die Lehrerrolle organisatorische Aspekte.<sup>274</sup>

Die Beschreibung der Lehrerrolle in der allgemeindidaktischen Literatur ähnelt der Aufgabendefinition des Lehrers in künstlerischen Bildungsprozessen. So wird der Lehrer in erster Linie als Moderator des Lernprozesses beschrieben. Der Lernmoderator respektiert das autonome Lernen der Schüler und unterstützt es, folglich tritt die Wissens- und Kompetenzvermittlung tendenziell eher in den Hintergrund. Der Lehrer versteht sich als Lernberater und Arrangeur, der abwägt, in welchem Maße er

---

<sup>271</sup> Christine Pauli, Kurt Reusser: Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22 (2000) 3, S. 421

<sup>272</sup> Vgl. Margit Weidner: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelzer-Velber 2003, S. 87

<sup>273</sup> Vgl. Herbert Gudjons: Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In H. Gudjons (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim; Basel 1993, S. 18

<sup>274</sup> Vgl. Christine Pauli, Kurt Reusser (2000): S. 423

stimulierend, initiiierend, informierend, bewertend oder regulierend in den Gruppenprozess eingreift.<sup>275</sup>

Auch Buschkühle beschreibt, wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, den Lehrer als Initiator und Förderer selbsttätiger Lernprozesse.<sup>276</sup> An anderer Stelle beschreibt er den Kunstpädagogen als Begleiter, der sowohl die gestalterische Arbeit des Schülers als auch die persönliche Entwicklung des Schülers beobachten und einschätzen muss, um geeignete Impulse geben zu können.<sup>277</sup>

Pauli und Reusser verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass die durch den Lehrer vermittelte, prozessbezogene Lernhilfe in kooperativen Lernarrangements tendenziell vernachlässigt wird. Sie sehen die Produktivität von Partner- und Gruppenarbeiten abhängig von der Qualität der Lerndialoge, wobei die Dialoge zwischen Schülern in dieser Lernsituation eher spontanen Charakter haben. Sie sehen es als Hauptaufgabe des Lehrers, die Qualität der Schülerdialoge mit dem Ziel eines Lernzuwachses zu gewährleisten und entsprechend auf die Dialogsituation einzuwirken. Mit Verweis auf entsprechende Erkenntnisse theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten definieren Pauli und Reusser Merkmale einer diskursiven Qualität der Lerninteraktion. So soll sich das Schülergespräch auf den Lerngegenstand bzw. auf das gemeinsame Lösen der gestellten Aufgabe beziehen. Auf Beiträge und Fragen der Mitlerner sollen alle Beteiligten aktiv eingehen und daraus Lösungsansätze entwickeln. Meinungsverschiedenheiten sollten nach Möglichkeit sachlich und durch Austausch von Argumenten geklärt werden.<sup>278</sup>

Pauli und Reusser verweisen auf Neil Mercer, der für diese Idealform der Lerndialoge den Begriff „exploratory talk“<sup>279</sup> verwendet. Das entdeckende Gespräch beschreibt sehr treffend die Lernsituation im Rahmen künstlerischer Projektarbeit. Selbstverständlich ist der künstlerisch orientierte Unterricht auf die gleiche Weise von Unterrichtsstörungen betroffen wie alle anderen Unterrichtsformen im schulischen Alltag auch. Deshalb soll

---

<sup>275</sup> Vgl. Herbert Gudjons (1993): S. 35 ff.

<sup>276</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2007): S. 172

<sup>277</sup> Vgl. Carl-Peter Buschkühle (2003): S. 9

<sup>278</sup> Vgl. Christine Pauli, Kurt Reusser (2000): S. 423 u. 424

<sup>279</sup> Neil Mercer: The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners. Clevedon 1995, S. 9 ff.

an dieser Stelle auch eine Idealform beschrieben werden, ohne dabei von pädagogischen Tagträumereien zu schwärmen. Der künstlerisch orientierte Unterricht schafft aber durch seine offene, prozessorientierte Struktur Voraussetzungen für konstruktives Lernen, welches im Schülerdialog zumindest häufig dem Qualitätsmerkmal eines „exploratory talks“ nahe kommt und sich durch themenbezogene Gespräche kennzeichnet, welche sachlich orientiert verlaufen und einer Problemlösung dienen. Zum Ausdruck kommt in diesen entdeckenden Lerndialogen das an anderer Stelle (siehe S. 21 ff.) beschriebene kognitiv-konstruktivistische Entwicklungs- und Lernverständnis. Ausgehend vom Gestaltungsproblem, welches die Schüler im Rahmen eines künstlerischen Projektes verinnerlichen und verfolgen, entstehen in der thematischen Auseinandersetzung Konflikte, welche teilweise individuell durch Experimentieren oder kooperativ durch Dialoge gelöst werden. Es entstehen dadurch „kognitive Störungen“<sup>280</sup>, welche im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses zur Weiterentwicklung des Lerner führen. Geschieht die Konfliktlösung in kooperativer Form, sprechen Doise und Mugny von einer soziokognitiven Ausformung des Konflikts.<sup>281</sup>

Die Bedeutung des Dialogs ist folglich für den Lernerfolg sehr hoch. Pauli und Reusser verweisen auf das soziokulturalistische Verständnis kognitiver Entwicklung in der Tradition Vygotskys, welches hier ebenfalls bereits an anderer Stelle kurz skizziert wurde. Aus dessen Perspektive entsteht Lernzuwachs durch sozial konstruiertes und gemeinschaftlich geteiltes Verstehen eines Problems oder einer Situation. Dabei kommt es zu einem Prozess des Aushandelns zwischen Lernbeteiligten, wodurch die Sichtweise auf das Problem oder die Situation vielfältiger wird.<sup>282</sup>

Im Rahmen künstlerischer Projekte sollte man folglich kooperative Lernphasen nicht nur als Nebenprodukte individueller Gestaltungsarbeit betrachten, welche entstehen, wenn künstlerisches Tun pausiert. Wie eingangs erwähnt, haben alle hier vorgestellten Unterrichtsprojekte einen großen Anteil kooperativer Arbeitsformen, obwohl es um die individuelle künstlerische Problemlösung geht. Da das Arbeiten aber immer im Klassenverband stattfindet, stehen soziale Aspekte im Vordergrund und erschweren

---

<sup>280</sup> Jean Piaget: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976, S. 175

<sup>281</sup> Vgl. Willem Doise, Gabriel Mugny: The Social Development of the Intellect. Oxford 1984

<sup>282</sup> Vgl. Christine Pauli, Kurt Reusser (2000): S. 425

erfahrungsgemäß das individuelle Arbeiten nicht, sondern unterstützen die künstlerische Auseinandersetzung der Schüler, welche nicht selten in Berührung mit eigenverantwortlicher Arbeitsgestaltung verunsichert reagieren und den Rückhalt von Mitschülern oder Lehrern suchen. Kurt Reusser betont die Bedeutung kooperativer Arbeitsformen im Zusammenhang mit anspruchsvollen, fachlichen Lerntätigkeiten.<sup>283</sup> Folglich muss die künstlerische Bildung diesen kommunikativen Prozess stärker berücksichtigen und die Rolle des Lehrers als Garant für die Qualität des Lerndialogs definieren.

#### 8.4 Die Aufgaben des Lehrers in kooperativen Lernphasen

Eine klare Differenzierung nach Unterrichtsphasen fällt im Rahmen künstlerischer Projektarbeit schwer, da sich individuelle und kooperative Arbeitsphasen in einer selbsttätigen Ateliersituation überschneiden. Grundsätzlich bereitet der Lehrer, wie bereits beschrieben, den Unterricht so vor, dass individuelle künstlerische Arbeit des Schülers möglich wird. Dazu wird ein entsprechendes Umfeld geschaffen und je nach Bedarfsfall und Zielsetzung Input beigesteuert und Unterstützung gewährleistet. Die kooperativen Unterrichtsmomente sollten aber bei der Planung und Durchführung künstlerischer Projekte genauso bedacht werden wie der Individualcharakter der künstlerischen Gestaltung.

Beobachtet man Schüler im Rahmen von Gruppenarbeiten oder Projektunterricht, sind besonders gehaltvolle Dialoge zwischen den Schülern eher die Ausnahme. Die Gespräche dienen häufig der Auflockerung oder dazu, möglichst einfach und mit wenig Arbeitsaufwand eine Aufgabe zu lösen. Daneben werden soziale Querelen und Meinungsverschiedenheiten ausgehandelt oder Arbeitseinteilungen durch die Leitpersönlichkeiten innerhalb einer Gruppe vorgenommen. Qualitative Dialoge auf argumentativer Ebene finden selten statt, und folglich besteht hier die Anforderung an

---

<sup>283</sup> Kurt Reusser: Co-constructivism in educational theory and practice. In: Neil .J. Smelser, Paul Baltes u. Franz E. Weinert (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford 2000

die Lehrperson, nach Möglichkeit eine „soziokognitive Gesprächskultur“<sup>284</sup> zu etablieren und zu unterstützen.

Pauli und Reusser formulieren als Beschreibung der Rollenbilder des Lehrers in diesen Unterrichtsphasen die Begriffe „Choreograph“ und „Designer“, „Berater“ und „Lerncoach“, sowie „Managerin des Lerngeschehens“ und Moderator.<sup>285</sup> Allerdings wird bei genauerer Betrachtung dieser Rollen deutlich, dass sie im Hinblick auf künstlerische Projektarbeit nur teilweise geeignet sind, da sie aus einem stark konventionellen Rollen- und Aufgabenverständnis des Lehrers entspringen und ihn als Motor des Unterrichtsgeschehens begreifen. Als Designer gestaltet der Lehrer in diesem Sinne beispielsweise einen motivationalen Anreiz, der das gemeinsame Anstreben und Umsetzen eines Ziels unterstützt, etwa indem das Unterrichtsziel nachvollziehbar und erstrebenswert ist.<sup>286</sup> In der künstlerischen Auseinandersetzung entfällt dies jedoch im Regelfall, da die Schüler ein eigenes Ziel anstreben und letztendlich davon abhängig eine überzeugende künstlerische Lösung finden. Wichtig ist es folglich, dass eine Atmosphäre entsteht, in der Schüler bereit sind, sich in die Zielsetzung ihrer Mitschüler hineinzusetzen, um dann gegebenenfalls praktische Hilfen zu leisten oder eigene Lösungsansätze beizusteuern. Treffender sind deshalb Begrifflichkeiten, die den Lehrer als Berater und Moderator definieren. Gerade der beratende Lehrer hat in diesem Sinne eine „Repräsentationsverantwortung für Kultursegmente“<sup>287</sup>, d. h. er garantiert, dass Lernende sich die entscheidenden fachlichen Lerninhalte aneignen können.

Insgesamt bleibt zu beachten, dass eine starke Pädagogisierung des künstlerischen Lernprozesses sowohl in individuellen als auch in kooperativen Unterrichtsphasen für das Unterrichtsergebnis eher hinderlich ist. Die Schüler sollen, selbstverständlich unterstützt durch den beratenden und moderierenden Lehrer, den künstlerischen Prozess selbstgesteuert und selbstinitiiert bewältigen und die Passivität des vertrauten Unterrichtskonsums überwinden. Dieses Grundverständnis muss im Vordergrund stehen, wenn künstlerische Prozesse im schulischen Umfeld angestoßen werden sollen. Der Lehrende ist Vorbereiter, Begleiter und im Sinne Buschkühles auch ein In-Frage-

---

<sup>284</sup> Christine Pauli, Kurt Reusser (2000): S. 426

<sup>285</sup> Ebda., S.427

<sup>286</sup> Ebda., S. 426

<sup>287</sup> Ebda., S. 433

Steller des gestaltenden Schülers. Die Schüler sollen keine Lösungswege des Lehrers nachahmen, sondern eigene Lösungsansätze experimentell umsetzen und sich mit aller Konsequenz auf ihr Thema einlassen. Selbst wenn dies gelingt, bleiben für den Lehrer genügend Aufgaben, denn erfahrungsgemäß laufen unterrichtliche Prozesse nie ohne Konflikte, ohne Enttäuschungen oder Misserfolge. Den gemeinsamen Zwischenbesprechungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Hier geht es darum, Äußerungen von Schülern so zu kanalisieren, dass ein exploratives Gespräch entstehen kann. Der Lehrer muss in der Lage sein, Ideen von Schülern aufzugreifen und dafür zu sorgen, dass aus dem individuellen Schülerinput mittels kommunikativem Austausch neue Ideen entstehen und Lösungswege überprüfbar werden. Die Zwischengespräche geben Rückmeldung und ermöglichen im Idealfall neue Gestaltungsansätze. Kritik wird vermittelt und besonders gelungene Ansätze werden vertieft und selbstverständlich gelobt.

Die Zwischengespräche unterscheiden sich vom herkömmlichen Unterrichtsgespräch, weil die Teilnehmer nach und nach zu Experten des jeweiligen Themas werden und folglich eine aktive Beteiligung möglich wird. Mittels kommunikativem Austausch kann der Lehrer den Gestaltungsfortgang steuern und die thematische Auseinandersetzung fördern.

## 9. Künstlerische Bildung, selbstständiges Lernen und Leistungsbewertung

Transparenz und Motivation sind wichtige Kriterien für Bewertungsvorgänge im Kunstunterricht. Der Blick auf die bisherigen, methodischen und didaktischen Ansätze der Leistungsbewertung in der Kunstpädagogik macht aber deutlich, dass dieses Thema äußerst schwierig ist und die Frage nach fairer und pädagogisch adäquater Bewertung und Notengebung auch durch Kriterienkataloge und Evaluationsansätze bis zum heutigen Tag nur unbefriedigend beantwortet scheint. Versucht man dann, gängige Beurteilungsmodelle auf neue Unterrichtsformen, wie es das künstlerische Projekt ist, anzuwenden, werden sehr schnell Grenzen und Probleme sichtbar.<sup>288</sup>

An dieser Stelle soll versucht werden, Lösungsvorschläge für diesen Aspekt zu formulieren, welche vereinbar sind mit der besonderen unterrichtlichen Situation, in der sich die Schüler und der Lehrer im Rahmen künstlerischer Bildung bewegen. Kirschenmann und Otto geben zu bedenken, dass nicht jede Aufgabe im Kunstunterricht dazu geeignet ist, bewertet zu werden. Als Beispiel nennen sie biographisch-emotionale Arbeiten, welche die Persönlichkeit und Lebensgeschichte in den Mittelpunkt künstlerischer Auseinandersetzung im Rahmen des Kunstunterrichts stellen.<sup>289</sup>

Dieser Gedanke muss hinsichtlich der künstlerischen Bildung besondere Beachtung finden, da ein künstlerischer Gestaltungsprozess im Idealfall ein intensiver subjektiver Ausdruck des Schülers ist, der sich über eine künstlerische Aufgabenstellung in eine Auseinandersetzung mit sich selbst begibt und aus dieser heraus ein unbedingt individuelles künstlerisches Werk entstehen lässt. Eine unsensible Bewertung der Schülerleistung kann in dieser Situation bei aller Transparenz fatal sein. Gleichzeitig darf die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst nicht zu einer Beliebigkeit führen, welche dazu beiträgt, dass Qualitätsmerkmale einer künstlerischen Auseinandersetzung verwischt werden. Schlussendlich deutet dies darauf hin, dass Leistungsbeurteilung, die

---

<sup>288</sup> Vgl. Georg Peez: Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 287, 2004, S. 4-11

<sup>289</sup> Vgl. Johannes Kirschenmann u. Gunter Otto: Werten, Begutachten, Ermutigen. In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 100-103

vom Kunstunterricht erwartet wird, im Hinblick auf Projekte der künstlerischen Bildung eine noch sensiblere Herausforderung darstellt, als es aus dem herkömmlichen Kunstunterricht bereits bekannt ist.

## 9.1 Der pädagogische Leistungsbegriff und die Bewertung der Performanz

Tatsächlich zeigt der Blick in den Schulalltag, dass das Prinzip der Bilderfabrik, das schülerseitige Umsetzen von Gestaltungsideen des Lehrers, weit verbreitet ist und bei aller methodischen Vielfalt im Bereich der zweiten Phase der Lehrerausbildung noch immer eine zentrale Rolle einnimmt. Erklärbar ist dies nach Meinung von Adelheid Sievert dadurch, dass diese Arbeitsform sehr gut in das Leistungsprinzip der Lernschule passt. Eine Klassenleistung wird angestrebt, welche leicht eine gewisse Vergleichbarkeit anstrebt und produktorientierte Bewertungsformen ermöglicht. Die Kehrseite ist aber umso deutlicher: Schüler erlernen vor allem das umzusetzen, was der Lehrer vorgibt. Das Entwickeln und Umsetzen von eigenen Ideen tritt in den Hintergrund und kommt ausgerechnet im Kunstunterricht nicht zum Tragen.<sup>290</sup>

Eine weitere Begründung könnte wiederum in dem Umstand zu suchen sein, dass Kunstunterricht im Sekundarbereich 1 häufig fachfremd unterrichtet wird und die betroffenen Kollegen verständlicherweise Sicherheit im Hinblick auf didaktische Fragen suchen, was sowohl in der Unterrichtsgestaltung als auch in der Notengebung seinen Ausdruck findet. In diesem Kontext ist der Rückgriff auf einen produktorientierten Kunstunterricht nachvollziehbar, allerdings verspielt dieses Vorgehen das Potential des Faches.

Diskussionswürdig ist im Hinblick auf die Problematik der Notengebung die Frage, warum Arbeitsergebnisse des Kunstunterrichts überhaupt benotet werden müssen. Adelheid Sievert verweist auf Johannes Itten, der als Bauhaus-Lehrer „Aufmunterung und Anerkennung für geleistete Arbeit“ fordert und damit eine Leistungsdifferenzierung

---

<sup>290</sup> Vgl. ebda., S. 60: Adelheid Sievert verweist darin auf:  
Johannes Itten: Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg 1975

begründet und von ihr ausgehend wiederum motivierende Vorteile für leistungsbereite Schüler erwartet. Georg Peez verdeutlicht wiederum, dass es in keinem anderen gesellschaftlichen Subsystem eine vergleichbare Vereinfachung komplexer Verhältnisse gibt, wie im Bereich der Notengebung der Schule. Sinnvoll ist es deshalb aus dieser Sicht, die formalen Aspekte der Bewertung gegenüber der Frage nach den ihr zugrunde liegenden Zielen von Unterricht zurückzustellen. Bevor man sich der Frage nach der Bewertung von Leistung stellt, muss folglich geklärt sein, welche Art Leistung den am künstlerischen Prozess beteiligten Lernenden und Lehrenden begegnet. Ausgehend von einer Leistungsdefinition lassen sich schließlich, im Sinne von Georg Peez, Bewertungskonzepte erstellen.<sup>291</sup>

Lernen im Rahmen der künstlerischen Bildung ist weitgehend selbstständiges Lernen. Selbstständiges Lernen lässt sich definieren als Lernprozess, bei dem der Lernende sich selbst Ziele setzt, geeignete Methoden auswählt und im Lernprozess reflektiert sowie den Gestaltungsprozess bis zum Ziel durchhält. Im Idealfall kommen nach Thorsten Bohl kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen zum Tragen und gewährleisten den Erfolg selbstständigen Lernens.<sup>292</sup>

Der künstlerische Prozess, den die künstlerische Bildung im Unterricht anstrebt, übersteigt phasenweise sogar diese Dimension des Begriffes des selbstständigen Lernens. Der künstlerische Prozess ist immer ein Stück biografisch, ist geprägt von Eigendynamiken und Eigengesetzlichkeiten, die sich der pädagogischen Planbarkeit und Reflexion entziehen. Versucht man folglich zu klären, welcher Leistungsbegriff mit der künstlerischen Bildung korrespondiert, muss dieser ein pädagogisch motivierter sein. Bewertung und Beurteilung konzentrieren sich auf die Gesamtleistung, nicht auf formale Aspekte oder ausschließlich auf das Gestaltungsprodukt. Der Begriff der Gesamtleistung lässt sich neudeutsch mit dem Begriff der Performance gleichsetzen oder, aus dem Sprachbereich der EDV, mit der Performanz.

---

<sup>291</sup> Vgl. Georg Peez: Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 287, 2004, S. 4-11

<sup>292</sup> Vgl. Thorsten Bohl: Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: Oliver Vorndran u. Detlev Schnoor (Hg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh 2003, S. 218

Thorsten Bohl beschreibt ein ganzes Bündel von Leistungsfacetten, die einem pädagogisch-motivierten Verständnis von Leistung zugeordnet sind und die sich auf künstlerisches Arbeiten, bezogen auf die verschiedenen Phasen eines künstlerischen Projekts, mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung, verorten lassen. So steht während der Projektarbeit eine Prozessleistung im Vordergrund, welche in einer Produktleistung mündet. Auch Präsentationsleistungen sind im Rahmen der Projektphasen bedeutsam, oft als Bindeglied zwischen einzelnen Werkschritten, um den Informationsfluss zwischen den einzelnen Schülern oder Schülergruppen zu gewährleisten und Anknüpfungspunkte für Reflexionsmomente zu schaffen.

Wichtige Facetten stellen auch die Problemlösestrategien und die Reorganisationsleistungen dar, da beides wichtige Elemente sind, wenn es darum geht, ein künstlerisches Projekt bis zum Ende durchzuführen und durchzuhalten. Diese pädagogischen Leistungsaspekte sind eng verknüpft mit den künstlerisch-inhaltlichen Bereichen, im Rahmen derer der Schüler, ausgehend von einer zentralen Gestaltungsaufgabe, über differenzierte Wahrnehmung, eigenständige Gestaltung von Bedeutungszusammenhängen und imaginatives Denken eine eigene Position entwickeln muss. Kooperatives Lernen in einem solidarischen Lernumfeld trifft folglich auf eigentlich dazu gegensätzlich stehendes, selbstverwirklichendes Arbeiten. Die Betrachtung dieser Ballung an möglichen Leistungsfacetten, welche im Rahmen eines künstlerischen Projekts zum Tragen kommen, macht deutlich, dass Lernen in diesen Projekten kein unverbindliches Künstlern ist, sondern im hohen Maße anspruchsvolles Lernen.

Mit diesem Umfang an Leistungsaspekten steigt natürlich die Problematik der Bewertung. Wie eingangs kurz angedeutet, ist die Frage nach Leistungsbewertung im Bereich der Kunsterziehung allgemein ein sensibles und vielfach diskutiertes Feld. In der Schulpraxis haben sich im konventionellen Kunstunterricht Bilderreihungen durchgesetzt, in denen das Gestaltungswerk ergebnisorientiert bewertet wird. Dabei werden Rangfolgen erstellt, indem die Werke einer Unterrichtseinheit, nebeneinander gelegt, verglichen werden. Bestenfalls geschieht eine solche Bewertung unter Beteiligung der Schüler, wobei Schüler die entstandenen Bildwerke in einer sich abzeichnende Rangfolge einsortieren. Bezüglich künstlerischer Arbeiten, welche Ausdruck einer persönlichen Auseinandersetzung sind, ist ein solches Bewerten

natürlich unsinnig. Sie diese Arbeiten in einer prozessorientierten Unterrichtsform entstanden, wird das konventionelle Bewerten abstrus und die Bewertungsproblematik noch größer.

## 9.2 Schülerbeteiligung

Thorsten Bohl entwirft für „neue Unterrichtsformen“ eine modellhafte Bewertungskonzeption, welche zunächst darauf verweist, dass es sinnvoll ist, Schüler an der Konzeption der Bewertung zu beteiligen, sowohl in der Vorbereitung einer Arbeitsphase als auch in der Auswertung in Form einer Reflexion.<sup>293</sup>

Dieser Aspekt ist im Bereich künstlerischen Lernens unbedingt sinnvoll, da es den Schülern schwer zu vermitteln ist, dass sie einerseits eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Thema wagen sollen, ihnen andererseits aber die Bewertungskriterien ihres Tuns vorgegeben werden. Das Arbeiten im künstlerischen Projekt braucht zwar, wie jede andere Unterrichtsform, klare Regeln und Absprachen, die Schüler erleben in der Projektarbeit aber auch eine stärkere Eigenverantwortlichkeit für das Gelingen ihres Tuns und brauchen dabei ein gewisses Maß an Emanzipation. Die intensivste Beteiligung an der Bewertung von Arbeitsprozessen und Teilergebnissen findet im Rahmen der Reflexionsphasen statt. Die Reflexion als Teil der explorativen Gespräche wird zum einen von den Schülern selbst gestaltet, indem sie ihr Tun kritisch darstellen, andererseits sind Mitschüler häufig die schärfsten Kritiker. In den Reflexionsphasen der künstlerischen Projektarbeit ist immer beobachtbar, dass Schüler die Arbeit von Mitschülern zwar recht eindrücklich loben und dabei recht sensible Wahrnehmungen von Arbeitserfolgen formuliert werden, andererseits aber deutliche Forderungen und Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck kommen. Als Lehrer geht es in diesen Reflexionsphasen darum, den Austausch von Anregungen und Lob anzuregen, aber auch zu moderieren. Wie schon an anderer Stelle beschrieben, kommt es im Idealfall während der intensiven Projektarbeitsphase zu einer Verselbstständigung der Reflexion über das künstlerische Tun. In Folge dieser Entwicklung kann sich der Lehrende zurücknehmen, wodurch der künstlerische Prozess an Authentizität gewinnt.

---

<sup>293</sup> Vgl. ebda., S. 223

Im hier vorgestellten Vergänglichkeitsprojekt entwickelt sich aus den Unterrichtsgesprächen zur Reflexion eine wichtige methodische Anknüpfungsstelle, mit deren Hilfe das bisherige Tun betrachtet wird und infolgedessen während des Gesprächs Strategien für den weiteren Verlauf entstehen. Dies klingt möglicherweise trivial, im Angesicht herkömmlicher Unterrichtsszenarien an der Hauptschule/Werkrealschule, stellt eine solche Atmosphäre produktiver Kommunikation aber durchaus etwas Besonderes dar und ist keine Selbstverständlichkeit. Um dies noch einmal zu verdeutlichen: Im Fächerkanon der Hauptschule/Werkrealschule hat das Fach Kunst einen geringen Stellenwert, unter anderem dadurch, dass die Fachnote in Baden-Württemberg beispielsweise nur bedingt im Zeugnis aufgeführt wird, nämlich dann, wenn sie die beste Note des Fächerverbundes Musik-Sport-Gestalten ist. Kunstunterricht wird nachweislich häufig fachfremd unterrichtet und dient nicht selten als Erholungsphase im Schulalltag. Gelingt es innerhalb dieser Rahmenbedingungen, Schüler zu Reflexionsprozessen über ihr eigenes künstlerisches Tun zu bewegen und mit sprachlichen Mittel Perspektiven ihres Tuns zu formulieren, ist dies ein Unterrichtserfolg.

In dieser Form wird der von Thomas Boll formulierte Aspekt der Schülerbeteiligung im Rahmen einer Leistungsbeurteilung erweitert. Künstlerische Bildung strebt eine authentische Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Themen an und führt, über die individuelle Beteiligung, zu einer natürlichen Form der Antizipation von Schülern an Reflexion und Rückmeldung über Arbeitsergebnisse. Die Fadenscheinigkeit von Beteiligungslösungen, wie sie das skizzierte Bilden von Reihenfolgen und Ranglisten darstellt, kann auf diesem Weg überwunden werden. Reflexion wird zum Teil des künstlerischen Prozesses, sei es in Form von Präsentationsrunden oder in der Art, wie es im Rahmen des Performanceprojektes geschieht: Der am Projekt mitarbeitende Schüler hat das Recht, seine Meinung produktiv zu äußern, lernt auf gleichem Weg mit Kritik umzugehen und sie wiederum produktiv zu nutzen, indem Ideen und Verbesserungen in das eigene Werk einfließen können. Dies setzt beim Schüler selbstverständlich eine gewisse Reife voraus und ist auf die Bereitschaft des Schülers angewiesen, die passiv-konsumierende Unterrichtshaltung abzulegen und sich in einem so unbedeutenden Fach, wie es die Kunsterziehung an der Hauptschule darstellt, der Unbequemlichkeit zu stellen. Erst wenn dies gelingt, wird die Beteiligung der Schüler an der Leistungsbewertung authentisch und überwindet das Stadium einer Formalität oder

eines Lippenbekenntnisses. Der Lehrer ist in dieser Phase wiederum ein Prozessbegleiter, der den Prozess der Reflexion vorbereitet und dafür Sorge trägt, dass eine gewisse Ausgeglichenheit gewahrt bleibt. Erfahrungsgemäß sorgen die Schüler von selbst für den Faktor Fairness. Und aus Sicht von Adelheid Sievert: „Wer in seinem eigenen Arbeitsprozess qualitative Unterschiede erkannt und bewusst verarbeitet hat, der ist auch in der Lage, auf der Grundlage dieser Erfahrung in einem anderen Werk Qualitäten zu erkennen und zu beurteilen.“<sup>294</sup>

### 9.3 Bewertungskriterien

Nach Bohl gibt es drei Bausteine für die Bewertung: Die Prozessbewertung, die Präsentationsbewertung und die Produktbewertung.<sup>295</sup> Letztere ist für ihn am einfachsten zu bewerkstelligen, da sich die Bewertung in Ruhe durchführen lässt und der Bewertungsgegenstand vorliegt. Bezogen auf das künstlerische Arbeiten ist dies nachvollziehbar, da auch hier für Lehrer die größte Bewertungskompetenz vorhanden ist und im Zweifelsfall ein erster Eindruck durch wiederholtes Betrachten und Analysieren überprüfbar bleibt. Grundsätzlich ist das Bewerten des Ergebnisses einer künstlerischen Auseinandersetzung mit einer Aufgabenstellung aber sicherlich schwieriger als das Bewerten einer Arbeit beispielsweise aus dem Technikunterricht, bei der das Produkt funktionellen Kriterien unterworfen ist.

Der Kunstlehrer muss sich bei der Bewertung von eigenen Vorstellungen lösen und offen sein für die konzeptionellen Ideen der Schüler. Er muss abwägen, inwieweit sich Schüler vom Input des Unterrichts gelöst haben und erkennen, wie viel eigener künstlerischer Gehalt in der künstlerischen Umsetzung eines Schülers steckt. Im Vergleich zu konventionellen Arbeitsergebnissen lassen sich aber keine formalen Kriterienkataloge abgleichen, wie es etwa der rationalisierte Kunstunterricht der 1960er-Jahre versuchte. Stattdessen ist der Kunstlehrer im künstlerischen Projekt stärker in den Prozess des Kunstschaffens integriert. Er initiiert zwar die künstlerische Auseinandersetzung, berät und gibt Input, im Idealfall nimmt er sich aber zurück und lässt sich auf den

---

<sup>294</sup> Adelheid Sievert: Kinderarbeiten bewerten – ja aber mit Sinn. In: Die Grundschulzeitschrift 135, 136/2000, S. 61

<sup>295</sup> Vgl. Thorsten Bohl (2003): S. 228

Kreativprozess der Schüler ein. Er ist ein Beobachter und Helfer, der sich durchaus vom künstlerischen Werkprozess der Lernenden überraschen lässt, und reflektiert dabei eigene Vorstellungen zur Lösung der künstlerischen Problemstellungen. Aus diesem Eingebundensein in das künstlerische Schaffen der Schüler kommt es zur Prozessbewertung.

Bohl betont, dass die Prozessbewertung schwierig ist und nur eine systematische Beobachtung des Prozesses die Grundlage für eine Prozessbewertung sein kann. Er setzt dabei voraus, dass in diesem Rahmen bestimmte Kriterien erfüllt sein müssen, um Objektivität zu gewährleisten: Er benennt in diesem Kontext unter anderem die mehrfache Beobachtung eines Schülers, ausgearbeitete Beobachtungsbögen und die Berücksichtigung von notwendigen zeitlichen, räumlichen sowie persönlichen Ressourcen. Als bedeutendste Voraussetzung für eine erfolgreiche Prozessbewertung sieht Thorsten Bohl die Stabilität des zugrunde liegenden Unterrichts. Er definiert stabilen Unterricht als eine geregelte Unterrichtssituation, in der es dem Lehrer möglich ist, konzentrierte Beobachtungen durchzuführen. Als Beispiel führt er Wochenplanunterricht und Freiarbeitsphasen an.<sup>296</sup>

Das künstlerische Projekt mag in seiner Konzeption zunächst nicht unbedingt durch Regelkataloge und das Aufstellen von Bedingungen charakterisiert sein. Stattdessen steht die Schaffung eines Unterrichtsraumes im Vordergrund, der kreatives Arbeiten erlaubt. Entscheidend dafür ist kein strenges Regelwerk, sondern eine Arbeitsatmosphäre, vergleichbar dem Umfeld eines Ateliers. Gert Selle beschreibt Werkstattarbeit als einen Ort, in dem Annähern, Ein- und Nachfühlen, Verwandeln, Erleben und Gestalten, Konzentration und Spiel möglich wird.<sup>297</sup>

Regeln und Bedingungen ergeben sich im Rahmen der Werkstattarbeit zwar nicht von selbst, sind aber für die Schüler nach und nach als Notwendigkeit greifbar, da Selbstverantwortung gefordert wird statt gewohnter Steuerung und Manipulation. Tatsächlich ist in Folge dieses Verständnisses eines Lernumfeldes die künstlerische Projektarbeit das was Bohl als stabilen Unterricht bezeichnet. Der Kunstlehrer in der

---

<sup>296</sup> Vgl. ebda., S. 229

<sup>297</sup> Vgl. Gert Selle: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992

Rolle als Unterstützer des Gestaltungsprozesses hat Zeit, das Arbeiten der Schüler zu verfolgen und intensiv wahrzunehmen. Die Prozessbewertung wird dadurch möglich und erleichtert. Arbeitsabläufe werden in einer Atelier- oder Werkstattatmosphäre relativ schnell routiniert und selbstverständlich. Natürlich finden Auseinandersetzungen und Regelverstöße statt, da im Mittelpunkt des Unterrichts das gestaltende Subjekt steht. Erfahrungsgemäß nivellieren sich diese Probleme in der offenen Unterrichtssituation aber einfacher, als im konventionellen Unterricht. Spricht Bohl von Stabilität, erscheint künstlerisches Arbeiten durchaus als Chaos. Dieses Chaos gilt es auszuhalten und, auch wenn dies dem Begriff zuwider läuft, es zu strukturieren.

Schüler lernen in der unterrichtlichen Situation eines künstlerischen Projektes Gestaltungsfreiheiten, auch in Bezug auf ihre Arbeitshaltung. Nur dann kann es gelingen, ernsthafte kreative Prozesse zu ermöglichen. Gerade an der Hauptschule (Werkrealschule) bestehen in dieser Hinsicht Befürchtungen, dass freies Arbeiten zu Kontrollverlust führt. Natürlich kennt jeder Hauptschullehrer Situationen, in denen eine unbeaufsichtigte Klasse einen Klassenraum verwüstet oder Streitigkeiten entstehen. Der Umgang mit Freiräumen muss deshalb gelernt werden. Deshalb ist das Chaos, welches es dem Lehrer erlaubt, individuell zu beobachten und zu fördern, keine Selbstverständlichkeit. Spätestens nach der Durchführung eines solchen Projekts kennen Schüler aber die Funktionsweisen und Bedingungen freier Arbeit.

## 9.4 Bewertungskriterium: Authentizität

Künstlerisches Arbeiten führt zu künstlerischen Produkten, welche sich im Bereich des schulischen Lernens von konventionellen Gestaltergebnissen aus dem Kunstunterricht unterscheiden. Während die Kriterien für Schülerarbeiten im herkömmlichen Unterricht relativ einfach festlegbar sind, stellt sich im Bereich der künstlerischen Bildung die wesentlich kompliziertere Frage, wann eine künstlerische Schülerarbeit gelungen ist.

### 9.4.1 Kriterien des Künstlerischen

Die Frage nach dem, was Kunst ausmacht, soll und kann an dieser Stelle nur angerissen werden. Sie ist aber bedeutsam, wenn es darum geht, das unterrichtliche Tun von

Schülern als künstlerisch zu definieren und vor allem am Ende eines Projekts zu klären, ob das Tun der Jugendlichen als Kunst wahrnehmbar ist. Dies ist als Rückmeldung für den Lehrer bedeutsam, da er anhand des künstlerischen Gehalt von Schülerarbeiten in Lage versetzt wird zu überprüfen, inwieweit seine Bemühungen, einen künstlerischen Prozess einzuleiten, fruchteten. Damit betritt Pädagogik allerdings einen Bereich, der zutiefst philosophische Züge trägt. Wenn künstlerischer Gehalt zum Maßstab für das Gelingen kunstpädagogischer Bemühungen wird, entsteht die Frage, ob das, was Schüler in der Schule gestalten, Kunst ist oder ob es sich nicht vielmehr um eine Form von Imitation künstlerischer Gestaltung handelt.

Grundsätzlich steht in der künstlerische Bildung eher im Mittelpunkt, eine künstlerische Haltung einzunehmen. Das künstlerische Projekt ist viel mehr prozess- denn produktorientiert. Kunst wird zu einem Ausdruck des Denkens und Begreifens von Welt. Kunst funktioniert in dieser Weise als Möglichkeit, das Leben ganz im Sinne Joseph Beuys' als Gestaltprojekt zu interpretieren und im Sinne einer Lebenskunst eine starke, biografische Alternative zu bieten. Somit rückt folglich auch das Scheitern eines künstlerischen Bemühens in den Bereich des Möglichen und sollte in unterrichtlicher Konsequenz keine negative Benotung mit sich bringen.

Im Unterrichtsgeschehen rückt dieser philosophische Überbau dann in den Hintergrund, wenn es für den Lehrer darum geht, ein Urteil in Hinblick darauf zu fällen, ob das, was Schüler am Ende eines Projekts als ihre Kunst präsentieren, einem wie auch immer definierten Anspruch von Kunst genügt. Konventionell richtet die Kunstpädagogik ihr Augenmerk auf formale Aspekte. Wurde eine Technik in erwarteter Form angewendet, sind Gestaltungsvorgaben umgesetzt worden oder ist eine thematische Vorgabe mittels der zugelassenen Mittel und Methoden erfüllt? Auf diese Weise sind gängige Aspekte eines Kriterienkatalogs definiert. Der Fokus ist folglich auf das Formale gerichtet, eine Ausrichtung, die ihre Parallele in der kunstphilosophischen Theorie findet.

Dies führt zu den Überlegungen Kants zur transzendentalen Ästhetik, in denen er grundlegende Aussagen dazu formuliert, was Ästhetik ist und in welcher Beziehung sie zu guter Kunst steht. Menschliche Vernunft bildet aus dieser Sicht die Grundlage für ästhetische Erfahrung. Zu Kunstwerken werden, mittels der Fähigkeit des Menschen zum ästhetischen Urteil, Gegenstände, die keiner kognitiven oder praktischen

Nutzbarkeit entsprechen, sondern reine Form sind. Das Formale steht somit im Mittelpunkt.

Aber nicht zuletzt das, was in der Gegenwart als Kunst wahrgenommen wird, verweist darauf, dass Kunst mehr sein muss als Form. So führt Arthur C. Danto in seiner These vom Ende der Kunst diesen Gedanken weiter und macht ihn zur Grundlage eines Kunstverständnisses, welches sich, ganz gegenteilig zu Kant, dem konzeptuellen Aspekt von Kunst verschreibt. Infolgedessen wird die Begrifflichkeit als Kunst und in der Kunst definiert. Form trifft auf Begriff und eine Problematik wird absehbar, wenn Kriterien formuliert werden sollen, die gute Kunst definieren. Johan Frederik Hartle fasst dies zusammen, indem er von einer reflexiven Kunst spricht, die „durch die Unmöglichkeit der Form hindurch argumentiert“<sup>298</sup>.

In der angewandten Kunstpädagogik stehen diese kunsttheoretischen Dimensionen selbstverständlich in einem Randbereich. Es ist schlichtweg unmöglich, jede künstlerische Arbeit eines Schülers einem kunstwissenschaftlichen Diskurs zu unterziehen. Dennoch muss der Kunstpädagoge eine Vorstellung davon haben, welche Erwartungen er an das, im Idealfall künstlerische Tun, seiner Schüler stellt. Einerseits sind in dieser Frage pädagogische Aspekte bedeutsam: Wie steht es um den Entwicklungsstand der Schüler, wie alt sind sie, welcher gesellschaftliche Hintergrund ist bedeutsam und welche fachlichen Vorerfahrungen bringen sie mit? Auf der anderen Seite steht wieder die Frage nach der Kunst: Woran ist erkennbar, ob ein Schüler sich ernsthaft mit einer künstlerischen Thematik auseinandergesetzt hat?

#### 9.4.2 Prüfstein: Authentizität

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtsversuche zeigen, dass es möglich ist, mittels struktureller Merkmale künstlerischer Bildung sowohl konventionelle als auch experimentelle Unterrichtsinhalte umzusetzen. Dabei zeigen sich jedoch Grenzen: Je stärker ein Unterrichtsthema auf ein bestimmtes Ziel fokussiert ist, desto eingeschränkter ist der künstlerische Prozess. Am Beispiel der Cuttermesser

---

<sup>298</sup> Johan Frederik Hartle: Das Parlament der Dinge. In: Artnet: Was ist gute Kunst? Qualität, Kriterien, Kritik. (Artikel vom: 13. März 2010)

(siehe ab S. 163) wird deutlich, dass die Materialien und die Themenvorgabe zwar ein buntes unterrichtliches Treiben ermöglichen, die ernsthafte Auseinandersetzung mit einer persönlichen Beteiligung aber weitestgehend ausbleibt. Die Schüler testen Materialien und lassen auf experimenteller Basis ihren Gestaltungsideen freien Lauf. Im Gegensatz zu beispielsweise den Arbeiten des Modeprojekts bleibt die Auseinandersetzung aber oberflächlich und sehr spielerisch und folglich stehen eher Zufallsprodukte am Ende des Kreativprozesses.

Damit wird deutlich, dass künstlerische Bildung auf Offenheit angewiesen ist: Offenheit hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung, wie auch im Hinblick auf einen Zeitrahmen, der so weit geöffnet ist, dass er eine identifizierende Auseinandersetzung mit einem Thema zulässt. Jeglicher gut gemachter Kunstunterricht zeigt, wie schnell akzeptable, gestalterische Ergebnisse erzielbar sind und wie schnell eine scheinbare Authentizität künstlerischer Arbeit wahrnehmbar wird. Letztendlich sind aber formal sich stark ähnelnde Arbeitsergebnisse ein Hinweis darauf, dass das Sujet der Auseinandersetzung entweder zu wenig individuelle Anknüpfungspunkte geboten hat oder durch die thematische Fokussierung die Gestaltungsspielräume zu sehr eingeengt sind. Der Gehalt an künstlerischer Auseinandersetzung lässt sich anhand des Authentizitätsanteils wahrnehmen. Ein Projektergebnis, welches überdurchschnittlich formal ansprechende Gestaltungsergebnisse liefert, mag im konventionellen kunstpädagogischen Verständnis einen Erfolg darstellen. Blendet man aber die Schüler in die Betrachtung dieser Unterrichtsergebnisse ein, wird dieser Eindruck sehr schnell zwiespältig: Kurz gesagt, ergeben künstlerische Prozesse kantiger und schwieriger Schüler häufig auch kantige und schwierige Arbeitsergebnisse. Wenn dies ausbleibt, wird es notwendig zu hinterfragen, inwieweit das kunstunterrichtliche Tun als ein Ausdruck der individuellen Auseinandersetzung glaubhaft ist.

#### 9.4.3 Authentizität in der Kunst und Folgen für den Unterricht

Im Film zu ihrer Ausstellung „The Artist Is Present“ (Museum of Modern Art, New York, 2010) formuliert Marina Abramovic die Aussage: „Das Schwierigste ist, etwas zu tun, was dem Nichtstun nahe kommt“. Nichtstun wird in diesem Kontext zum Ausdruck von Authentizität, die in der künstlerischen Darstellung Abramovics dadurch wahrnehmbar wird, dass das performative Tun minimalisiert ist. In einer zur Ausstellung gehörenden

Performance setzt sich die Künstlerin für täglich acht Stunden ins Foyer des Museums und sucht die Gegenwart der Ausstellungsbesucher. Präsenz, im Beispiel der Performance von Marina Abramovic umfasst dies einen Zeitraum von 600 Stunden, ist somit bedeutungsgleich mit Authentizität.

Authentizität ist in vielen Lebensbereichen ein sehr aktueller Begriff, der gleichzeitig und bei aller Aktualität in seiner Definition sehr unscharf erscheint. In einer Rezension zur Arbeit „Künstlerische Authentizität. Philosophische Untersuchung eines umstrittenen Begriffs“ von Regina Wenninger, verweist Immanuel Schipper auf verschiedene entsprechende Veröffentlichungen, die dem Thema Authentizität nachspüren: Von der Tourismusbranche über Managementaspekte und Lebenshilfe bis hin zur darstellenden Kunst beschäftigen sich zeitgenössische Autoren mit Fragen nach Authentizität.<sup>299</sup>

Regina Wenninger verdeutlicht, dass die Begrifflichkeit dessen, was unter dem Begriff Authentizität zu verstehen ist, ungemein unscharf ist. Ungeachtet dessen definiert sie den Begriff im Bereich der Kunst als etwas, das im oder beim künstlerisch Schaffenden wahrnehmbar und unabhängig vom Betrachter ist. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass traditionelle Aspekte, wie Selbstoffenbarung und Selbstausdruck der Kunstschaffenden, im Werk jedoch kein Beleg für Authentizität darstellen. Dabei rückt für Wenninger der „Modus des Handelns“ in den Mittelpunkt. Zusammengefasst bedeutet dies, dass das Werk in der Rezeption niemals ohne den Künstler, seine gestalterische Idee und Planung und das Produktionsumfeld betrachtet werden darf und diese Gesichtspunkte für den Grad der Authentizität stehen.<sup>300</sup>

Diese Perspektive ist im Hinblick auf das künstlerische Schaffens im Bereich schulischer Bildung sehr interessant. Hier kennt der Unterrichtende die Kunstschaffenden und ist, im Gegenteil zur gewöhnlichen Situation bei einer Begegnung mit Kunst, Augenzeuge des Schaffensprozess. Die Aufgabe des Lehrers ist es ja gerade, den Gestaltungsvorgang zu initiieren und zu begleiten. Im Rahmen dieser Aufgabe wird er zu einem intimen Beobachter des künstlerischen Tuns der Schüler. Damit ist er im Sinne von Regina Wenninger in einer äußerst glücklichen Situation: Während der Kunstrezipient dem

---

<sup>299</sup> Vgl. <http://www.theaterforschung.de/rezension.php4?ID=977>

<sup>300</sup> Vgl. Regina Wenninger: Künstlerische Authentizität philosophische Untersuchung eines umstrittenen Begriffs. Würzburg 2009, S. 214

Kunstwerk nur mit Vorabinformationen begegnet, welche ihm der Künstler oder Kurator zukommen lassen, kennt der Kunstlehrer die Bedingungen, in denen das künstlerische Produkt entstand, beziehungsweise ist in nicht unerheblichen Maße für diese Bedingungen verantwortlich. Dieser Einblick bewahrt den Pädagogen davor, Aspekte wie Selbstoffenbarung und Selbstaussdruck des Schülers anhand des Werkes beurteilen zu müssen. Das Aufflackern eines künstlerischen Selbst, welches im Kunstwerk häufig vage bleibt, wird bei Wenninger ersetzt durch die Frage danach, in welcher Art und Weise der Kunstschaffende seine Kunst praktiziert.

Diese These von Regine Wenninger deckt sich mit den Beobachtungen im Rahmen der künstlerischen Projektarbeit. Der Lehrende entwickelt ein Gefühl für das künstlerische Schaffen der Schüler: Er kann einschätzen, in welchem Maße eine ernsthafte Auseinandersetzung stattfindet oder ob gar nur ein vermeintliches Tun, im Sinne des Kopierens anderer Ideen, stattfindet. Dadurch, dass der Lehrer im Rahmen der künstlerischen Projektarbeit explizit Zeit zum Beobachten des prozesshaften Arbeitens hat, gelingt es in der Regel dem Kunstlehrer, ein gutes Gefühl dafür zu entwickeln, mit welcher Arbeitshaltung und Intensität Schüler die künstlerische Auseinandersetzung angehen. Dies ermöglicht es auch, ein künstlerisches Scheitern einer Projektarbeit anzuerkennen, ohne hinsichtlich der Benotung negative Konsequenzen umsetzen zu müssen. Die Produktorientierung findet sich eher im Hintergrund.

Authentizität des künstlerischen Schaffens wird somit zu einem wichtigen Prüfstein in der Nachbetrachtung künstlerischer Projekte und derer Ergebnisse. Natürlich ist auch eine gewisse Qualität in der Materialwahl und in der technischen Umsetzung bedeutsam. Entscheidender im Hinblick auf die Frage, ob ein künstlerisches Projekt erfolgreich war und ob entstandene Arbeiten das Ergebnis einer ernsthaften Auseinandersetzung sind, ist die Einschätzung des Grades an Authentizität, mit der sich Lernende in den künstlerischen Prozess hineinbegeben haben.

Dabei kommt selbstverständlich auch zum Tragen, welche Möglichkeiten einzelne Schüler überhaupt mitbringen. Gerade in der Hauptschule/Werkrealschule gibt es Schüler, die intellektuell eher leistungsschwach sind oder motorische Beeinträchtigungen haben. Der Lehrer kennt in der Regel aber seine Schüler und kann solche Hemmnisse als Hintergrund seiner Beobachtungen nutzen. Da künstlerische

Projektarbeit sehr intensiv ist, wächst gleichzeitig auch die Beobachterkompetenz des Lehrers. Er wird sensibilisiert für die Bedürfnisse einzelner Schüler, da er durch die Arbeitsstruktur des Projektarbeitens Raum und Zeit bekommt, individuell zu fördern, zu unterstützen und Beobachtungen zu fokussieren.

## 9.5 Formen der Leistungsbeurteilung

Bewertungsbögen vorab auszuarbeiten und anhand der dort festgehaltenen Kriterien den Prozess zu beurteilen, wie es Thorsten Bohl beschreibt, kann hilfreich sein, um den Projektverlauf über einen längeren Zeitraum objektiv zu verfolgen und die Leistung der beteiligten Schüler zu dokumentieren und im Sinne einer angestrebten Transparenz nachvollziehbar zu machen.<sup>301</sup>

In gleicher Weise kann es sinnvoll sein, den Schülern im Anschluss an ein Projekt einen schriftlichen Feedback-Bericht über die geleistete Arbeit zu geben und damit über den Weg einer verschriftlichten Reflexion Perspektiven für künftige Projekte zu eröffnen. In der schulischen Praxis laufen allerdings viele dieser Rückmeldungen auf Gesprächsebene und sind gekoppelt an das am Ende der künstlerischen Auseinandersetzung stehende Werkstück. Damit ist eigentlich ausreichend Material für Reflexionen gegeben. Außerdem ist abzuwägen, ob der Lehrer durch das Dokumentieren mittels Bewertungsbögen nicht in eine Rolle kommt, die ihn aus Schülersicht zu sehr als Kontrolleur und nicht als Berater und Unterstützer des künstlerischen Prozesses erscheinen lässt.

In der Praxis bewährt hat sich die ausführliche, aber formlose Dokumentation der Projektarbeit. Einerseits werden vom Lehrer die einzelnen Planungsschritte des Projekts und der Einzelstunden verschriftlicht sowie künstlerische und pädagogische Beobachtungen im Sinne des beteiligten Beobachters notiert. Verwendete Materialien werden gesammelt und Ideen skizziert. Darüber hinaus dokumentieren Fotos den Fortgang der Projektarbeit. Auf Seiten der Schüler findet ebenfalls eine Dokumentation der Projektarbeit statt. In einem Portfolio sammeln die Schüler ihre Arbeitsmaterialien

---

<sup>301</sup> Vgl. Thorsten Bohl: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied 2001, S. 96

und dokumentieren Projektpläne und Ideen. Am Ende des Projekts findet sich in solch einer Mappe im Idealfall ein breites Spektrum, welches das entstandene Werk ergänzt und den Gestaltungsprozess erklärt. Das Portfolio kann den Schülern helfen, schwierige Arbeitsphasen zu überwinden und Ideen zu ordnen. Scheitert ein Gestaltungsprozess, stellt das Portfolio ein geeignetes Mittel dar, dennoch eine Leistungsbeurteilung vorzunehmen und im Hinblick auf zukünftige Projekte Perspektiven über die Reflexion zu eröffnen.

Die Tendenz, formale Bewertungskonzeptionen im Rahmen künstlerischer Arbeit zu vernachlässigen, soll kein Ausdruck kunstpädagogischen Laissez-faires sein. Aber wie eingangs bereits erwähnt, ist die künstlerische Auseinandersetzung im Rahmen der künstlerischen Bildung ein oft intensiver Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbstverortung mit biografischen Anteilen. Leistungsbeurteilung muss in der Schule stattfinden und sie muss möglichst objektiviert und validiert durchgeführt werden. Sie darf aber nicht das ausschlaggebende Leitmerkmal für die Durchführung schulischer Arbeit darstellen und gegebenenfalls muss sie sich dem Erreichen eines Lernmoments unterordnen.

In den hier vorgestellten Projekten werden die Arbeitsschritte von den Schülern dokumentiert. Diese Sammlung und das Produkt ihrer Bemühungen sind die Grundlage einer Notengebung, wobei dieser abschließende Schritt in einem gemeinsamen Gespräch besprochen wird und die Selbsteinschätzung der Schüler bedeutsam ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die aktuellen Bemühungen zur Reform der Hauptschule in Baden-Württemberg. Im Rückgriff auf die Form der Grundschulzeugnisse der Klasse 1 wird an den Gemeinschaftsschulen die Leistung der Schüler zukünftig verbal und prozessorientiert beschrieben werden. Um eine Vergleichbarkeit ohne ein Notensystem zu gewährleisten, werden Balkendiagramme eingesetzt. Auch hier zeichnet sich also das Bemühen ab, Schule pädagogischer zu gestalten und Leistungsmerkmale zu entschärfen.

## 10. Schlussbetrachtung und Ausblick

Rückblickend geben die Unterrichtsversuche im Bereich der Hauptschule bzw. Werkrealschule Antwort darauf, inwiefern die künstlerische Bildung eher ein Lernprinzip sind als eine Unterrichtsmethode. Dies liegt darin begründet, dass mit dem Konzept ein großer Bildungsanspruch verbunden ist: Künstlerische Bildung hat das Potential, Bildung an einer allgemeinbildenden Schule lebensvorbereitend auszurichten. Dieses Potential gilt es auszuschöpfen und im Unterrichtsgeschehen immer als grundlegende Zielsetzung schulischer Bildungsbestrebungen gegenwärtig zu halten. Aus der lebenskünstlerischen Zielsetzung heraus wird Kunst folglich zu einem äußerst ernsthaften Fach: Die Rolle als Nischenfach oder Platzhalter für kompensatorische Schulbelange tritt damit in den Hintergrund.

Wenn sich das Fach Kunst den Bildungsaufgaben stellt, mit denen eine großstädtische Schule vor dem Hintergrund eines sozialschwachen Milieus konfrontiert wird, kann Kunstunterricht, mehr als andere Fächer, ein Lernen anstreben, welches losgelöst ist von Nützlichkeitsbestrebungen und einer Ausrichtung hin zur Verwertbarkeit von jungen Menschen. Auch Kunstunterricht kann und muss soziale Lernziele erfüllen. Dabei darf es aber nicht um kompensatorische Aufgaben gehen, im Rahmen derer Schüler Entspannung oder Konzentration erfahren. Stattdessen trägt Kunstunterricht, der sich auf die Wurzeln des Faches konzentriert und einen erweiterten Bildungsbegriff zu Grunde legt, die Wirkungsfähigkeit in sich, gesellschaftliche Bedingungen zu thematisieren und zum Gegenstand prozessorientierter, individueller künstlerischer Auseinandersetzung zu machen.

Aus dieser Perspektive betrachtet wird Kunstunterricht zu einem Lernprinzip, da er mittels Einbindung unterschiedlicher, fächerübergreifender Methoden und Ziele zu einer pädagogischen Grundhaltung wird. Aus dieser Haltung heraus emanzipiert sich Schule und beginnt, Jugendliche dazu zu befähigen, Kompetenzen zu entwickeln, mit denen sie einerseits zu künstlerischen Gestaltern ihres Lebens werden, andererseits in die Lage versetzt sind, Forderungen zu erfüllen, die ihnen heute im Rahmen von Ausbildung und Berufsvorbereitungen begegnen.

Die Unterrichtsversuche machen zudem deutlich, dass sich künstlerische Bildung nicht im Rahmen einer konventionellen Unterrichtsvorbereitung als rein methodisches Vorhaben umsetzen lässt. Zu anspruchsvoll ist es, Schüler auf den Weg einer individuellen Auseinandersetzung mit einer Problemstellung zu bringen und zu begleiten. Künstlerische Bildung erfordert intensive Vorbereitung und Prozessbegleitung. Gleichzeitig ist von Seiten der Lehrperson die Identifikation und aktive Auseinandersetzung mit Kunst eine Grundvoraussetzung, wenn mittels künstlerischer Prozesse allgemeinbildende Unterrichtsziele umgesetzt werden. Wird Kunstunterricht ernst genommen, trägt er also ein lebensbildendes Potential in sich und kann im Bereich der Sekundarstufe 1, die sich zunehmend berufsvorbereitend definiert, dabei helfen, ausbildungsvorbereitende Kompetenzen zu vermitteln. Die Fähigkeit im Team zu arbeiten, ausdauernd ein Thema zu verfolgen, Eigeninitiative zu ergreifen, sich selbst zu beobachten und projektorientiert sowie fächerübergreifend Themen zu erfassen, sind Ausbildungsziele, welche die Ausbildungsbetriebe, beispielsweise im Handwerk, formulieren und welche sie im berufsvorbereitenden Bemühen der Schulen nur unvollständig vermittelt sehen. Aus dieser Perspektive betrachtet, trägt künstlerische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zum allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Bildungsziel nicht unerheblich bei und vermeidet gleichzeitig, dass Lebensvorbereitung einseitig ausbildungs- und berufsorientiert definiert wird.

Waren die Unterrichtsversuche zunächst dadurch gekennzeichnet, dass versucht wurde, künstlerische Projekte im Rahmen der verfügbaren Unterrichtszeit von ein bis zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden umzusetzen, erweiterte sich Schritt für Schritt der Anspruch, mittels dessen Projektversuche unternommen wurden. Der zeitliche Rahmen wurde erweitert und schließlich nahm das Fach Kunst im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle ein. Das Fach Kunst ist zumindest im Bereich der Hauptschule (beziehungsweise derer Nachfolgeformen) zu einem Randfach marginalisiert worden. Diese Außenseiterrolle steht in einem krassen Gegensatz zu den Bildungspotentialen, die mittels künstlerischer Bildung freigesetzt werden können. Die Tatsache, dass die hier im Mittelpunkt stehenden Unterrichtsversuche in einem äußerst schwierigen schulischen Umfeld stattfinden konnten, ist ein weiteres Argument für eine Neupositionierung des Faches im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen.

Die künstlerische Bildung ist kein einfaches Rezept für guten Unterricht, bietet aber in Form ihrer Strukturmerkmale ein Grundgerüst, welches hilft, künstlerisches Denken im Rahmen schulischer Arbeit konkret zu realisieren. Bezogen auf die Schulformen der Sekundarstufe I zeigt sich, dass die von Carl-Peter Buschkühle formulierten Strukturelemente auch in diesem Bereich gültig sind. Bemerkbar ist lediglich, dass Projekte stärker strukturiert sein müssen und die Rolle des Lehrers aktiver ausfällt, um zu gewährleisten, dass der anspruchsvolle Schaffensprozess der Jugendlichen gelingt.

Das veränderte Arbeiten im Rahmen künstlerischer Projekte führt zur Infragestellung vieler Selbstverständlichkeiten von Schule: Der Schüler muss aktiv und selbstgestaltend arbeiten, sein Tun richtet sich auf ihn, anstatt auf das Absolvieren einer Schulbiographie oder Karriere. Der Lehrer muss sich von vertrauten Strukturen lösen können und sein Verständnis von streng vorgezeichneten Lernwegen überwinden. Gleichzeitig ist er dazu herausgefordert, sein eigenes Bildungsideal permanent zu überprüfen und den gesellschaftlichen Bedingungen von Schule anzupassen. Schule gewinnt durch eine Orientierung an der Lebenskunst ein Stück humanistischen Bildungsverständnisses zurück und wird in Folge veränderter unterrichtlicher Anforderungen sowie der Öffnung nach außen flexibler. Folglich muss nicht nur der Unterricht künstlerisch orientiert sein, sondern das komplette System Bildung die Potentiale künstlerischer Emanzipation ausschöpfen.

# Abbildungsnachweis

Abb. 1:	Rassim, Poster 1996 (Photo by A. Tzvetanov) (c) RASSIM (Quelle: <a href="http://www.rassim.com">http://www.rassim.com</a> ) [Stand: 24.08.2013]	84
Abb. 2:	Christian Boltanski, „10 Photographic Portraits of Christian Boltanski, 1946 – 1964“, 1972 (Ausschnitt) (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2015 (Quelle: <a href="http://www.friedrichshainerschule.de/boltanski3.html">http://www.friedrichshainerschule.de/boltanski3.html</a> ) [Stand: 24.08.2013]	84
Abb. 3:	Reggio-inspiriertes Atelier im Bereich Kindergarten (Quelle: <a href="http://www.geokids.org/aviators/pictures.php">http://www.geokids.org/aviators/pictures.php</a> ) [Stand: 24.08.2013]	91
Abb. 4:	Bühnenraum zeitraumexit Mannheim (Quelle: eigene Fotografie)	93
Abb. 5:	Fallübungen im Rahmen des Performanceprojekts Schönauer Requiem (Quelle: eigene Fotografie)	97
Abb. 6:	D&G „Chivalry“ (2009) (Quelle: Screenshot <a href="http://youtu.be/XYAaSGP34EY">http://youtu.be/XYAaSGP34EY</a> ) [Stand: 24.08.2013]	118
Abb. 7:	Making-of-Video „Flora“ (Gucci) (Quelle: <a href="http://youtu.be/dAmyluanmBE">http://youtu.be/dAmyluanmBE</a> ) [Stand: 24.08.2013]	119
Abb. 11:	Caterina Crepax „Arke Venezia“ (c) Caterina Crepax, Paper Art (Quelle: <a href="http://www.caterinacrepax.com">http://www.caterinacrepax.com</a> ) [Stand: 24.08.2013]	121
Abb. 12:	Materialsammlung zum Projektbeginn (Quelle: eigene Fotografie)	123
Abb. 13-13:	Schmuckentwürfe (Schülerarbeiten) (Quelle: eigene Fotografie)	124
Abb. 14:	Schuhdesign-Gruppe (Quelle: eigene Fotografie)	125

Abb. 15:	Flintstonekleid in der Entstehung (Schülerarbeit) (Quelle: eigene Fotografie)	126
Abb. 16:	Schmuckwerbung (Schülerarbeit)	129
Abb. 17:	Gestaltungsarbeiten am Schuh „Warrior Trainer“ (Quelle: eigene Fotografie)	131
Abb. 18:	„Warrior Trainer“ (Schülerarbeit)	132
Abb. 19+20:	Vormodelle des Schuhmodells (Schülerarbeiten)	133
Abb. 21+22:	Entwurfsarbeiten „Barbie“ (Schülerarbeiten)	134
Abb. 23+24:	Fotomontagen „Barbie“ (Schülerarbeiten)	135
Abb. 25:	Philippe de Champaigne „Stilleben mit Schädel“ (Quelle: <a href="http://mmvr-des.burg-halle.de/blogs/zeit.ws10/wp-content/uploads/2010/11/Zeit-in-Kunst.pdf">http://mmvr-des.burg-halle.de/blogs/zeit.ws10/wp-content/uploads/2010/11/Zeit-in-Kunst.pdf</a> ) [Stand: 24.08.2013]	141
Abb. 26:	Lucina Devlins „Omega Suites: Witness Room“ (c) Lucina Devlins/ Galerie m Bochum (Quelle: <a href="http://www.m-bochum.de/artist_image.php?SID=zzwYaAZ2GluS&amp;aid=60">http://www.m-bochum.de/artist_image.php?SID=zzwYaAZ2GluS&amp;aid=60</a> ) [Stand: 24.08.2013]	143
Abb. 27:	Joseph Cornell: „box with bird´s nest and oag galls“ (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2015 (Quelle: <a href="http://www.josephcornellbox.com">http://www.josephcornellbox.com</a> ) [Stand: 24.08.2013]	145
Abb. 28+29:	„Verwelktes Fleisch“ (Schülerarbeit)	149
Abb. 30:	„Verwelktes Fleisch – Endzustand“ (Schülerarbeit)	151
Abb. 31:	„Erdbeer-Cookies“ (Schülerarbeit)	152
Abb. 32+33:	„Helene“ (Schülerarbeit)	154
Abb. 34+35:	„Salzkreuz“ u. „Salzsonne“ (Schülerarbeiten)	156
Abb. 36:	„Funeral“ (Schülerarbeit)	158
Abb. 37-40:	Weitere Schülerarbeiten (Schülerarbeiten)	161
Abb. 41:	Zeichenübung (Schülerarbeit)	167
Abb. 42-45:	Cutter-Design „Herz-Cutter“, „Griff-Cutter“, „Apple-Cutter“ und „Grünes Wunder“ (Schülerarbeiten)	172
Abb. 46:	„Tape ´n Roll-Cutter“ (Schülerarbeit)	173

Abb. 47:	Erste Versuche (Quelle: eigene Fotografie)	179
Abb. 48:	Wolfgang Sautermeister mit Schülern (Quelle: Eigene Fotografie)	181
Abb. 49:	Amon Göth (Quelle: Robin O'Neil Collection) [Stand: 24.08.2013]	182
Abb. 50:	Schmetterlinge als Symbolträger (Unterrichtsgang) (Quelle: eigene Fotografie)	184
Abb. 51:	Übung zur Selbstwahrnehmung mittels Filmaufnahmen (Quelle: eigene Fotografie)	190
Abb. 52:	Streichholz-Szene (Quelle: eigene Fotografie)	192
Abb. 53:	Probe der Gewehr-Szene (Quelle: eigene Fotografie)	194
Abb. 54:	Bühnenraum als Unterrichtsraum (Sprechübung) (Quelle: eigene Fotografie)	197
Abb. 55:	Bewegungsübungen (Quelle: eigene Fotografie)	200
Abb. 56:	Übung: Freies Sprechen/Entwickeln einer Narration (Quelle: eigene Fotografie)	207
Abb. 57:	Amok-Szene (Quelle: eigene Fotografie)	211
Abb. 58:	Performance-Szene (Quelle: eigene Fotografie)	212

# Literaturverzeichnis

Quellen:

**Theodor W. Adorno:** Ästhetische Theorie. Berlin 2005

**Georg Auernheimer:** Selbstgesteuertes Lernen und das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung. In: Englisch-Amerikanische Studien, Jg. 1 (1979), H. 3, S. 518-525.

Online im Internet:

[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2851/pdf/Auernheimer\\_Georg\\_Selbstgesteuertes\\_Lernen\\_und\\_das\\_paedagogische\\_Ziel\\_der\\_Selbstbestimmung\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2851/pdf/Auernheimer_Georg_Selbstgesteuertes_Lernen_und_das_paedagogische_Ziel_der_Selbstbestimmung_D_A.pdf) [Stand: 25.07.2013]

**Hendrik Backerra (u. a.):** Kreativitätstechniken. München 2007

**Walter Barth:** Der Schüler als lernender Autor im Kunstunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hohengehren 2000

**Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann (Hg.):** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006

**Günter Baumgärtner:** Erweiterter Kompetenznachweis in Mathematik (EKM).

Online unter:

[http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/hs/hs\\_tage\\_2008/inhalte/postersessions/ekm/Poster\\_Ekm.pdf](http://lehrerfortbildung-bw.de/allgschulen/hs/hs_tage_2008/inhalte/postersessions/ekm/Poster_Ekm.pdf) [Stand: 24.08.2013]

**Ulrich Beck:** Risikogesellschaft. Der Weg in eine neue Moderne. Frankfurt a. M. 1986

**Werner Blaser:** Mies van der Rohe – Die Kunst der Struktur. Basel 1993

**Manfred Blohm (Hg.):** Berührungen + Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002

**Christiane Bohl, Mario Urlaß, Gerd-Peter Zaake:** Natur-Ort-Experiment. In: Joachim Kettel, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (igbk), Landesakademie Schloss Rotenfels (Hg): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004

**Thorsten Bohl:** Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen

in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Methodenforschung. Bad Heilbrunn 2000

**Thorsten Bohl:** Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied 2001

**Thorsten Bohl:** Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: Oliver Vorndran u. Detlev Schnoor (Hg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh 2003, S. 211-231

**Pierre Bourdieu:** Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992

**Nicolas Bourriaud:** Radikant. Berlin 2006

**Gernot Böhme:** Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik. In: Thomas Friedrich u. Jörg H. Gleiter (Hg.): Einfühlung und phänomenologische Reduktion. Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst. Berlin 2007

**Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.):** Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt „Lernziel Lebenskunst“. Remscheid 2001

**Carl-Peter Buschkühle:** Konturen künstlerischer Bildung. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003

**Carl-Peter Buschkühle:** Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hg.): Kunstpädagogische Positionen. H. 5, Hamburg 2004  
Online unter:  
[http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP\\_KPP05\\_Buschkuehle.pdf](http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf)  
[Stand: 25.07.2013]

**Carl-Peter Buschkühle:** Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht (2005), Heft 295, S. 4-9

**Carl-Peter Buschkühle:** Die Welt als Spiel. Bd. II, Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen 2007

**Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Ullaß (Hg.):** Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen 2009

**Holger Brandes:** Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute. Dresden 2005

- Christoph Breuer, Antje Haase:** Sportvereine und demographischer Wandel.  
Sportentwicklungsbericht 2005/2006 – Analyse zur Situation des Sports in  
Deutschland. Köln 2006
- Anne Brunner:** Kreativer Denken – Konzepte und Methoden von A-Z. München 2008
- Jaques Derrida:** Politik der Freundschaft. Frankfurt a. M. 2000
- Willem Doise, Gabriel Mugny:** The Social Development of the Intellect. Oxford 1984
- Ruth Dolenc-Petz:** Mit Kindern künstlerisch arbeiten – Kunst fachfremd unterrichten,  
1./2. Schuljahr. Paderborn 2009
- Florian Dombois:** Kunst als Forschung. Ein Versuch, sich selbst eine Anleitung zu  
entwerfen. In: Hochschule der Künste Bern (Hg.): HKB 2006, Bern 2006.  
S. 21-29  
Online unter:  
[http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/dschule\\_k/Dokumente/KunstAlsForschung.pdf](http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/dschule_k/Dokumente/KunstAlsForschung.pdf) [Stand: 01.02.2013]
- Gerhard H. Duismann, Rolf Oberliesen (Hg.):** Arbeitsorientierte Bildung 2010.  
Szenarien zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener  
Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland; Kontinuität  
und Wandel. Beiträge zur Arbeitslehre Bd. 14, herausgegeben von der  
Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft und Technik im Unterricht e. V.,  
Baltmannsweiler 1995
- Wilhelm Ebert:** Kreativität und Kunstpädagogik. Ratingen 1973
- Wilhelm Ebert:** Der Fachdidaktiker Gunter Otto. In: Kunst und Unterricht –  
Theorieforum I. o. J.
- Walter Edelmann:** Lernpsychologie. Weinheim 2000
- Anton Ehrenzweig:** Ordnung im Chaos. Das Unbewusste in der Kunst. München 1974
- Ingolf Erler:** Der Bildung fern bleiben. Was meint „Bildungsferne“? In: Magazin  
Erwachsenenbildung.at: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Heft-Nr. 10 (2010)  
Online unter:  
<http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [Stand  
14.06.2013]
- Heiko Ernst:** Psychotrends – Das Ich im 21. Jahrhundert. München 1996
- Erika Fischer-Lichte:** Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M. 2004
- Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse:** Resilienz. München 2009

- Hans-Georg Gadamer:** Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest.  
Stuttgart 1986
- Howard Gardner:** Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft.  
Stuttgart 1989
- Howard Gardner:** Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen.  
Stuttgart 1991
- Howard Gardner:** Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1994
- Herbert Gerl, Klaus Pehl:** Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983
- Kenneth J. Gergen, Mary M. Gergen:** Narrative and the self as relationship. In  
Leonard Berkowitz (Hg.): Advances in experimental social psychology.  
New York 1988
- Anthony Giddens:** Consequences of modernity. Cambridge 1990
- Peter Groß:** Pop-Soziologie? Zeitdiagnostik in der Multioptionsgesellschaft. In:  
Manfred Priesching (Hg.): Modelle der Gegenwartsgesellschaft. Wien 2003
- Herbert Gudjons:** Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In H. Gudjons  
(Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim; Basel 1993
- Johan Frederik Hartle:** Das Parlament der Dinge. In: Artnet: Was ist gute Kunst?  
Qualität, Kriterien, Kritik. (Artikel vom: 13. März 2010)  
Online unter:  
<http://www.artnet.de/magazine/was-ist-gute-kunst-qualitat-kriterien-kritik-3>  
[Stand: 25.07.2013]
- Ulrike Hempel (u. a.):** Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern  
und Jugendlichen in Deutschland. Berlin 2006
- Ulrike Hentschel:** „Bildungsprozesse durch Theaterspielen“. In: Ute Pinkert (Hg.):  
Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin  
2008
- Dieter Hermann (u. a.):** Beratung von Gemeinden zur Kommunalen Kriminalprävention  
– Untersuchungen zu subjektiven Problemlagen und Kriminalitätsfurcht (seit  
1996).  
Online unter:  
<http://www.soz.uni-heidelberg.de/forschungsbereichdetails/836,17,0,0,1.html>  
[Stand: 25.07.2013]
- Hessisches Kultusministerium (Hg.):** Rahmenplan Sek. I. Wiesbaden 1996

- Sabine Heyder, Brigitte Morlock:** Kreativer Kunstunterricht, Bd. 1-5. Weinheim  
2006/2007
- Gotthilf G. Hiller:** Ausbruch aus dem Bildungskeller: Pädagogische Provokationen.  
Langenau-Ulm 1989
- Thomas Hirschhorn:** Kunst politisch machen: Was heißt das. In: Tobias Huber u.  
Markus Steinweg (Hg.): INAESTHETIK, H.1, Politics of Art, Zürich 2009
- Markus Hummel, Alexander Reinberg:** Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt  
– Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht (2007) Nr. 18,  
Nürnberg  
Online unter:  
<http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1807.pdf> [Stand: 25.07.2013]
- Johannes Itten:** Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg 1975
- Norbert Jacke:** Veränderung der Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsreform  
– neue Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen? In: Gerhard  
Duismann u. Rolf Oberliesen (Hg.): Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien  
zur Entwicklung technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener  
Allgemeinbildung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland; Kontinuität  
und Wandel. Beiträge zur Arbeitslehre Bd. 14, herausgegeben von der  
Gesellschaft für Arbeit, Wirtschaft und Technik im Unterricht e. V.,  
Baltmannsweiler 1995, S. 99-119
- Barbara Jaglarz, Georg Bemmelein:** Kreative Aufgaben für den Kunstunterricht Sek.I.  
60 Kopiervorlagen für Doppelstunden und mehr. Hamburg 2011
- Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki:** Medienbildung – Eine Einführung. Bad  
Heilbrunn 2009
- Tanja Jovanovics:** Der Lernraum als dritter Pädagoge.  
Online unter: [http://www.rp.baden-  
wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1336730/rpt7-0105-indu-  
09\\_Lernbuero\\_Javanovic.pdf](http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1336730/rpt7-0105-indu-09_Lernbuero_Javanovic.pdf) [Stand: 24.08.2013]
- Klaus-Ove Kahrmann:** Das Prinzip der Werkstatt. Eine Alternative zur alltäglichen  
kunstpädagogischen Praxis. In: Kunst + Unterricht (1992), Heft 161, S. 14-19
- Helga Kämpf-Jansen:** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und  
Wissenschaft. Köln 2001
- Peter Keiler:** Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie. Weinheim; Basel 2002

- Douglas Kellner:** Popular culture and the construction of postmodern Identities. In: Scott Lash u. Jonathan Friedman (Hg.): Modernity & identity. Oxford 1992
- Joachim Kettel, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, Landesakademie Schloss Rotenfels (Hg):** Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004
- Joachim Kettel:** Künstlerische Bildung nach Pisa. Oberhausen 2004
- Heiner Keupp:** Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis (1988), H.20 (4), Tübingen
- Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch:** Die Zukunft der Bildung. Berlin 2002
- Johannes Kirschenmann, Gunter Otto:** Werten, Begutachten, Ermutigen. In: Kunst + Unterricht (1998), H. 223/224, S. 100-103
- Johannes Kirschenmann:** Zwischen den Bildern pendeln! In: Kunst + Unterricht (2002), H. 268, S. 37-38
- Wolfgang Klafki:** Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Tokyo 1992
- Eva Koethen:** Künstlerisches Experimentieren als Prozess der Wahrnehmung. Vortrag vom 5.10.2011, DGÄ-Kongress Experimentelle Ästhetik. Düsseldorf  
Online unter:  
<http://www.dgae.de/downloads/Koethen.pdf> [Stand: 05.05.2013]
- Kultusministerkonferenz (Bericht der):** Zur Situation des Unterrichts im Fach Bildende Kunst an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht vom 12. Mai 1995, Bonn 1995
- Wolfgang Kraus:** Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler 1996
- Wolfgang Kraus:** Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, (2. Auflage). Herbolzheim 1996
- Wolfgang Kraus:** Identität als Narration. Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. In: Colloquium Psychologie und Postmoderne am Studiengang Psychologie der Freien Universität Berlin, H. 3, Januar 2000 (a)  
Online unter:  
<http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm>  
[Stand: 25.07.2013]

- Wolfgang Kraus:** Making Identity Talk. On Qualitative Methods in a Longitudinal Study. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, North America, H. 1, 2000 (b)  
Online unter:  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1084/2365>.  
[Stand: 25.07.2013]
- Wolfgang Kraus:** Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie, 33 Absätze. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 15, 2000 c)  
Online unter:  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002154>. [Stand: 25.07. 2013]
- Jacques Lacan:** Das Subjekt und der/das Andere – Alienation. In: Jacques Lacan: Buch XI: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten 1978
- Marie-Luise Lange:** Performativität erfahren. Milow 2006
- Marie-Luise Lange:** Zur Erzeugung von doppelter Wahrheit. Über ästhetische Laborsituationen und nomadisierendes Lernen in der universitären Kunstpädagog/innenausbildung. In: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Joachim, Mario Urlass (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik: Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress "horizons/horizonte – insea2007germany". Oberhausen 2009, S. 225-238
- Rene Leicht, Joana T. Castello, Ralf Philipp:** Ausbildungsplatzpotentiale in Mannheim. Analyse zur Stärkung und Verbesserung der Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim 2009
- Achim Leschinsky:** Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky (u. a.) (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 2003, S. 400 u. 401
- Humberto Maturana, Francisco J. Varela:** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern; München 1991
- Pierangelo Maset:** Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Sabine Menninghaus:** Vorstellungsweisen künstlerischer Transformation. Naturwissenschaftliche Analogien bei Aldous Huxley, James Joyce und Virginia Woolf. Münster 2001

- Neil Mercer:** The Guided Construction of Knowledge –Talk Amongst Teachers and Learners. Bristol 1995
- Dieter Mersch:** Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik der Performativen. Frankfurt a. M. 2002
- Norbert Meuter:** Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluss an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart 1995
- Gerd Mietzel:** Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2007
- Patricia Miller:** Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg 1993
- Jürgen Mittelstraß:** Bildung und ethische Maße. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge u. Linda Reisch: Die Zukunft der Bildung. Berlin 2002
- Jürgen Mittelstraß:** Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft. In: Gunnar Roters, Oliver Turecek, Walter Klingler (Hg.): eLearning. Trends und Entwicklungen. Schriftenreihe der Baden-Badener Sommerakademie. Berlin 2004
- Maria Montessori:** Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913
- Christian Moser, Jürgen Nelles (Hg.):** AutoBioFiktion – Konstruierte Identitäten in Kunst, Literatur und Philosophie. Bielefeld 2006
- Jean Nouvel:** Red Summer in Kensington Gardens by Jean Nouvel. Catalogue of the Exhibition at Serpentine Gallery, London. Köln 2010
- OECD (Hg.):** PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow’s World. Volume 1 – Analysis. Paris: OECD 2007
- Gunter Otto:** Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1969
- Gunter Otto:** Ästhetische Rationalität. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991, S. 145-161
- Elisabeth Paul:** Kleidung aus Papier. Die erstaunliche Vielfalt und Stofflichkeit des Materials. Karlsruhe 2009
- Online unter:  
<http://issuu.com/paule/docs/papierkleidung> [Stand: 25.07.2013]
- Iwan Pasuchin:** Thesen zur Intermedialen Künstlerischen Bildung. In: Iwan Pasuchin (Hg.): Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München 2007, S. 15-28

- Iwan Pasuchin:** Web 2.0 als Brückenschlag zwischen der Pädagogik der Medien und der Künste in der Praxis kreativer Medienarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen. In: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel u. Mario Urlaß (Hg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen 2009, S. 421-438
- Georg Peez:** Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 287 (2004), S. 4-11
- Maria Peters:** Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler u. Torsten Meyer (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 11/2005. Hamburg 2005  
Online unter:  
[http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/36/pdf/HamburgUP\\_KPP11\\_Peters.pdf](http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/36/pdf/HamburgUP_KPP11_Peters.pdf)  
[Stand: 25.07.2013]
- Thomas Petersen:** Das Feldexperiment in der Umfrageforschung. Frankfurt a. M. 2002
- Jean Piaget:** Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976
- Jean Piaget:** Das Weltbild des Kindes. München 1978
- Otmar Preuß:** Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim 1970
- Nora Abdel Rahman:** Von Blut und Wunden – Zeitraumexit gibt jungen Performern Raum. In: Mannheimer Morgen vom 02.07.2012 (Presseartikel)
- Dietmar Raufuß:** Einführung in die Theorie des Unterrichts in konstruktiver Sicht. Würzburg 2008
- Günther Regel:** Thesen zum Konzept Künstlerischer Bildung. In: Kunst + Unterricht (2004), Heft Nr. 280, S. 42-43
- Kersten Reich:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel 2002
- Gerhard Niebergall, Dietmar Göbel (u. a.):** Feinneurologische Befunde bei sprachgestörten Schulkindern. In: Klinische Pädiatrie, (1986), H. 198, S. 107-152
- Kurt Reusser:** Co-constructivism in educational theory and practice. In: Neil J. Smelser, Paul Baltes u. Franz E. Weinert (Hg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford 2000
- Mel Rhodes:** An Analysis of Creativity. In: Phi Delta Kappan, 1961 Vol., 42, No. 7, S. 305 -310
- Paul Ricoeur:** Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit. München 1991 (a)

- Paul Ricoeur:** Narrative identity. In: Philosophy Today, Nr. 35, 1991 (b)
- Heinrich Roth:** Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1970
- Wolfgang Sautermeister:** JETZT. Notizen zur Lehrbarkeit von Performance-Kunst. In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen 2009
- Jean Paul Sartre:** Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Philosophische Schriften 3. Herausgegeben und übersetzt von Traugott König. Reinbek 1991
- Gerd E. Schäfer:** Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München 1995
- Wilhelm Schmid:** Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst, Frankfurt a. M. 1991
- Wilhelm Schmid:** Globalisierung als Chance: Individueller Umgang mit Wandel. Ein wandlungsfähiges Selbstverhältnis als Grundlage für die Bewältigung von Wandel. In: Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dokumentation – Globalisierung als Chance. 7. Forum der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. 20. - 22. Nov. 1997. Stuttgart 1998
- Christiane Schmidt-Maiwald:** Einzelstundenperformance. In: Kunst + Unterricht, (2009) H. 333, S. 24-29
- Claudia Schönherr-Heinrich:** Ästhetische Forschung – pädagogisch betrachtet. In: Kunstportal – Didaktisches Forum 2009.  
Online unter:  
[http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik\\_archiv/2009-01-schoenherr-heinrich.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2009-01-schoenherr-heinrich.pdf) [Stand: 25.07.2013]
- Herbert Schöttle:** Kunst – aktiv – kreativ: Band 1. Unterrichtsideen für die Klassenstufe 5/6. Paderborn 2005
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (Hg.):** Didaktischer Hintergrund – Werkstattunterricht. Online unter:  
[www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/toolzip.php?id=27](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/toolzip.php?id=27) [Stand: 05.05.2013]
- Helmut Schelsky:** Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961
- Annette Scheunenpflug:** Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim; Basel 2001

- Wolfgang Schirmacher:** Kunst im technischen Zeitalter. Elemente einer hermeneutisch-phänomenologischen Kunsttheorie. Moskau 1993
- Gert Selle:** Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992
- Adelheid Sievert:** Leistungsbewertung im Kunstunterricht ja – aber wie? Eine Erwiderung. In: Die Grundschulzeitschrift, (2000), H. 135, S. 60-61
- Adelheid Sievert-Staudte:** Die Bedeutung des Faches Kunst an der Schule. (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript)  
Online unter:  
<http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/sievert/download/Bedeutung%20Fach%20Kunst.pdf> [Stand: 19.08.2012]
- Adelheid Sievert-Staudte:** Zukunft der Kunstpädagogik – Kunstpädagogik der Zukunft. In: Angela Ziesche, Stefanie Marr (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen – FrauenKunstPädagogik. Königstein/Ts. 2000, S. 271-282
- Heike Solga, Sandra Wagner:** Paradoxie der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2001, Jg. 4, H. 1, S. 107-127
- Walter Spötter (Hg.):** Katalog 'documenta 6'. Kassel 1977
- Barbara Steiner:** Identität schreiben: Über die Autobiografie in der Kunst. In: Barbara Steiner u. Jun Yang (Hg.): Art Works/ zeitgenössische Kunst: Autobiografie. Hildesheim 2004
- Theo Steiner:** Duchamps Experiment. Zwischen Wissenschaft und Kunst. München 2006
- Torsten Steinhoff:** Wissenschaftliche Textkompetenz – Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Hameln 2007
- Klaus-Peter Strohmeier:** Segregation in den Städten. Bonn 2006
- Dieter Sturma:** Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn 1997
- Ulrike Stutz:** Für eine sozialräumliche kunstpädagogische Praxis. In: Kunstportal – Didaktisches Forum 2010, S.1 ff.  
Online unter:  
[http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik\\_archiv/2010-02-stutz.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2010-02-stutz.pdf)  
[Stand: 25.07.2013]

- Gaby Thienken:** Kunstunterricht, der Spaß macht: 5.-10. Klasse. Berlin 2011
- Joachim G. Ulrich, Elisabeth Krekel:** Der Aufschwung auf dem Ausbildungsmarkt schreitet voran, an vielen Lehrstellenbewerbern in Großstädten geht er jedoch vorbei. Die Eckdaten der Vermittlungsbilanz 2007.  
Online unter:  
<http://www.bibb.de/de/30730.htm> [Stand: 25.07.2013]
- Helmi Vent:** Das Experimentelle als Forschungsdimension in einem Performance-Labor. In: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Urlaub (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik: Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress "horizons/horizonte – insea2007germany". Athena; Oberhausen 2009, S. 239-262
- Willi Voelmy:** Arbeitslehre-Unterricht in der Hauptschule der BRD. Weinheim 1997
- Peter Wagner:** Die Problematik der Identität und die Soziologie der Moderne. In: Jürgen Straub u. Joachim Renn (Hg.): Transistorische Identität – Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M. 2002
- Ulrich Wagner, Steffen Gais (u. a.):** Sleep inspires insight. In: Letters to Nature, (2003) Nature, H. 427, S. 352-355  
Online unter:  
<http://www.nature.com/nature/journal/v427/n6972/full/nature02223.html?free=2> [Stand: 25.07.2013]
- Graham Wallas:** Art of thought. London 1926
- Margit Weidner:** Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelzer-Velber 2003
- Wofgang Welsch:** Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990
- Guy A. M. Widdershoven:** The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In Ruthellen Josselson u. Amia Lieblich (Hg.): The narrative study of lives (Bd. 1, S. 1-20). Newbury Park 1993
- Regina Wenninger:** Künstlerische Authentizität – Philosophische Untersuchung eines umstrittenen Begriffs. Würzburg 2009
- Dagmar Wilde:** Unterrichtsplanung im vorfachlichen Unterricht. Artikulation des Unterrichts. Online unter:  
[www.dagmarwilde.de/fachseminar/artikulation.html](http://www.dagmarwilde.de/fachseminar/artikulation.html) [Stand: 25.07.2013]
- Michael Wimmer:** Erziehung ohne Aufgabe – Pädagogik in Zeiten der Ungewissheit. In: Jacky Beillerot u. Christoph Wulf (Hg.): Erziehungswissenschaftliche

Zeitdiagnosen – Deutschland und Frankreich. Münster; New York; München;  
Berlin 2003

**Ludwig Wittgenstein:** Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische  
Abhandlung. Frankfurt a. M. 1980 (15.Aufl.), Originalausgabe 1921

**Lew S. Wygotski:** Mind in Society – Development of Higher Psychological Processes.  
Cambridge 1978

**Lew S. Wygotski:** Die Psychischen Systeme. In: Lew S. Wygotski: Ausgewählte  
Schriften, Bd. 1, Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen  
der Psychologie. Köln 1985

**Horst Ziefuss:** Arbeitslehre in der Schulpraxis. Arbeitslehre – eine Bildungsidee im  
Wandel (Bd. 6). Seelze 1998

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

## Danksagung

Herrn Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle danke ich für die Überlassung des Themas, für seine Inspiration und die Möglichkeit, diese Arbeit durchzuführen. Herrn Prof. Mario Ullaß danke ich für die Durchsicht meiner Arbeit und seine Tätigkeit als Zweitgutachter. Ich danke zudem Wolfgang Sautermeister und dem Künstlerhaus zeitraumexit Mannheim für die zahlreichen Spielräume, Ideen und Möglichkeiten.

Abschließend danke ich meiner Mutter von Herzen für ihre Unterstützung und ihr stetes Vertrauen. Nur dadurch konnte diese Arbeit überhaupt begonnen und schließlich auch beendet werden.