

Von der „Laborsituation“ künstlerischer Lehre zum Studienprojekt

Ein Übungsfeld für Forschendes Lernen im Kunstunterricht der Grundschule

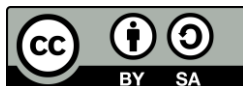
Petra Kathke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld, Fach Kunst- und Musikpädagogik

* Kontakt: Hobusch 18, 33619 Bielefeld
petra.kathke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Wie finden Studierende der Kunstpädagogik Forschungsfragen oder Forschungsgegenstände, die sie im Rahmen von Studienprojekten untersuchen? Lässt sich in universitären Veranstaltungen eine Bewusstheit für die Besonderheiten künstlerischen Lehrens und Lernens in der Grundschule als notwendige Voraussetzung sowohl für den schulpraktischen Teil als auch den Schulforschungsteil des Praxissemesters anbahnen? Der Integrationsvariante des Bielefelder Modells folgend thematisiert der Beitrag, wie diesen Herausforderungen im Fach Kunst durch ein Praxisfeld künstlerischer Lehre begegnet wird. Student_innen beider Fächer können vor ihrem Praxissemester Erfahrungen in gemeinsam durchgeführten Unterrichtsvorhaben sammeln. In der Laborsituation einer KinderKunstMusik-Werkstatt, die der Professionalisierung durch einen geschützten und inspirierenden Raum zuarbeitet, vergewissern sich die zukünftigen Kunstlehrer_innen einer fragend-forschenden Haltung, indem sie Lehr-/Lernprozesse sowie Ergebnisse eigenen und fremden Unterrichts reflektieren und dabei auf Themen für ihr Studienprojekt stoßen. Besonders die Gestaltungen der Kinder erweisen sich aufgrund des hohen Stellenwerts bildnerischer Weltzugänge im Grundschulalter als anregendes Material, das fachdidaktisch relevante Fragen aufwerfen und beantworten kann. Anhand eines auf Unterrichtsergebnisse bezogenen Studienprojekts wird der Weg vom Wahrnehmen eines Phänomens über das Konkretisieren der Fragestellung bis zum Konzipieren einer mit der gewählten Methode abgeglichenen Unterrichtssequenz nachgezeichnet. Durchführung und Auswertung des Projekts und die Kontextualisierung im Rahmen fachdidaktischer Theorien kommen ebenso zur Sprache wie Gründe für den Bedarf einer universitären Laborsituation als Brücke zur Praxis schulischen Kunstunterrichts.

Schlagwörter: Studienprojekt, Praxissemester, Forschendes Lernen, künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse, Kunstunterricht, Schemabildung und Individualisierung in der Kinderzeichnung



1. KinderKunst-Werkstatt – Ein praxisnahes Lernfeld künstlerischer Lehre

Über dreieinhalb Jahre bot die im Fach Kunst- und Musikpädagogik an der Universität Bielefeld durchgeführte KinderKunst-Werkstatt Studierenden die Möglichkeit, zusammen mit ihren Dozent_innen Sequenzen künstlerischen Lehrens und Lernens zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.¹ Die Einrichtung dieses kunstdidaktischen, teils auch interdisziplinären Lernfelds wurde durch kooperative Vereinbarungen mit der Bielefelder Bültmannshofschule² und der Montessori-Schule³ möglich. Als AG stand die Werkstatt sieben Semester lang allen Fachstudierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge offen.⁴ Einzelne Blöcke wurden vom Beginn an auch in Lehrveranstaltungen eingebunden, die Aspekte fächerverbindenden Unterrichts thematisieren oder auf das Praxissemester vorbereiten. Angeleitet und unterstützt von ihren Dozent_innen haben die Teilnehmer_innen im inspirierenden und geschützten Feld der Werkstatt lerngruppenspezifische didaktische Konkretisierungen innerhalb eines Rahmenthemas erarbeitet, das zugleich auch Thema der unterrichtsbezogenen Vorbereitungsveranstaltung war. So konnten sie üben, das bisher erworbene theoretische Fachwissen situationsangepasst in eine praktikable und den Prämissen der Kunst und des ästhetischen Lernens verpflichtete Lehrpraxis zu überführen (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Lehren und Lernen mit *Klecks und Klang* in der KinderKunstMusik-Werkstatt

Für eine solche Laborsituation künstlerischer Lehre sprechen gute Gründe: Indem die Wirksamkeit eigenen Handelns an den Reaktionen der Kinder erlebbar und an gestalterischen Ergebnissen rekonstruierbar wird, ist die gemeinsam verantwortete und reflektierte Praxis den in Seminaren modellhaft veranschaulichten Lehr-/Lernsequenzen deutlich überlegen. Gleichzeitig sehen sich Studierende mit Herausforderungen an der Schnittstelle von Theorie und Praxis konfrontiert, noch bevor sie im institutionell reglementierten Bereich Schule auf erheblich eingeschränkte Realisierungsbedingungen des Kunstunterrichts stoßen.⁵ Sie gewinnen eine Vorstellung vom fachlichen Anspruch, vom Umfang gedanklicher und materieller Vorbereitung sowie vom Bildungspotenzial künstlerischen Lernens, das in Grundschulen nur selten ausgeschöpft wird. Das an der Universität verortete und in Absprache mit den stets anwesenden Lehrer_innen konzi-

¹ Mit Beginn des Wintersemesters 2016/17 wurde sie zur KinderKunstMusik-Werkstatt erweitert, und Julia Rheingans übernahm den musikpädagogischen Teil. Da es im vorliegenden Beitrag ausschließlich um kunstpädagogische Fragen geht, wird im Folgenden die Bezeichnung KinderKunst-Werkstatt beibehalten, um Irritationen zu vermeiden.

² Diese Kooperation wurde vom Bildungsbüro der Stadt Bielefeld gefördert und von den Kunstlehrer_innen organisatorisch unterstützt und begleitet. Dank gebührt hier Claudia Helms und Anja Stümpel.

³ Dem Team und dem Vorstand der Montessori-Schule, insbesondere der Schulleiterin und Lehrerin Heike Niggemeyer, sei an dieser Stelle ebenfalls gedankt.

⁴ Aus personellen Gründen kann sie im Sommersemester 2018 erstmals nicht stattfinden.

⁵ An nicht wenigen Praktikumsschulen gibt es weder Kunst- oder Werkstatträume noch ausgebildete Kunstlehrende.

pierte Praxisfeld⁶ lässt sich jedoch noch expliziter begründen: einerseits anhand der Besonderheiten künstlerischer Lehr-/Lernprozesse einschließlich des in der Schulpraxis selten praktizierten fächerverbindenden Unterrichts, andererseits mit Blick auf das hier fokussierte Forschende Lernen und die Erarbeitung von Studienprojekten im Fach Kunst.

1.1 Besonderheiten künstlerischer Lehr-/Lernprozesse

Da die gemeinsame Lehrpraxis in der KinderKunst-Werkstatt auf die konkrete Durchführung von Kunstunterricht setzt, statt lediglich ein „Als-ob-Handeln“ zu simulieren, werden Studierende unmittelbar mit den Besonderheiten kunstdidaktischen Denkens und Handelns konfrontiert.⁷ Hier dominieren Aneignungsprozesse, die ein wahrnehmungssensibles, körper- und sinnenbewusstes Erfahrungslernen der Schüler_innen vor dem Hintergrund eines ästhetischen Bildungsanspruchs voraussetzen (Kathke, 2014, S. 88–92). Der damit einhergehende hohe Anteil an gestalterischer Eigentätigkeit verlangt nicht nur ein von anderen Fächern abweichendes unterrichtsmethodisches Vorgehen – eine andere Art der Einführung, der beratenden Begleitung und Rückmeldung des Geleisteten –; er macht es auch nicht immer leicht, die zeitintensiven Aktivitäten an reflektierende Phasen rückzubinden. Als Herausforderung erweist sich zudem jene Leerstelle, die Schüler_innen Raum für subjektive Wahrnehmungs- oder Gestaltungsweisen lässt. Hier gilt es, Studierende in der Planung und Durchführung von Unterricht für das notwendigerweise Unbestimmte künstlerischen Lernens zu sensibilisieren,⁸ ihnen die Unterschiede zur Lehre im mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Bereich zu vermitteln. An die Stelle fragwürdiger Gestaltungsübungen nach eng reglementierten Vorgaben tritt die fachpädagogische Herausforderung, intuitive, imaginative und kreative Fähigkeiten der Kinder einzuholen und ihr Bedürfnis nach erkundender und gestalthervorbringender Bezugnahme auf Bereiche ihres Lebensumfelds zu berücksichtigen. Eine solche Lernkultur⁹ setzt die Schaffung inspirierender Möglichkeitsräume mit der in einzelnen Sequenzen jeweils neu auszulotenden Balance zwischen Strukturierung und Offenheit, zwischen konsolidierenden und explorativen Phasen innerhalb variationsreicher, keinesfalls jedoch zielloser Aktivitäten voraus. Sie gilt es im Sinn poetischer Handlungen¹⁰ anzuregen, nach innen produktiv zu steuern und nach außen professionell zu legitimieren. Sicherheit im handwerklichen

⁶ Es schloss jedes Semester mit einer Präsentation aller gestalterischen Ergebnisse und musikalisch-performativen Darbietungen der Kinder ab. Eltern und Kolleg_innen konnten so das Erarbeitete würdigen. Eine mediale Dokumentation wurde anschließend beim Fachgruppentreffen vorgestellt, um auch die Fachleiter_innen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) über die Aktivitäten zu informieren.

⁷ „Künstlerisch-ästhetisches Lernen verfolgt eine Art der Wirklichkeitszuwendung, die sich von jener der anderen Fächer unterscheidet. Den dort funktional-anwendungsbezogenen Erfahrungen und Deutungen von Welt wird über die Erschließung ästhetischer Zugänge eine künstlerische Sichtweise zur Seite gestellt. Diese gründet auf dem sinnlichen Fundament der Anschauung und stützt sich auf produktive Einbildungskraft, Phantasie und Intuition. [...] Welt anders denken als sie regel- und nutzungsgerecht zu strukturieren, sie im Sinn ästhetischer Kontemplation phasenweise auf Distanz halten und sich Zeit nehmen für Phänomene, die Ausschnitte von Welt ver-rückt und frag-würdig erscheinen lassen, das sind neben dem Staunen über die Vielfalt gestalthafter Erscheinungsformen aller Art Qualitäten künstlerischer Sichtweisen auf Wirklichkeit, die der Kunstunterricht kultiviert.“ (Kathke & Peetz, 2008, CD-ROM Ku_M_01a_Kap-1)

⁸ Vgl. hierzu die Einführung in den Tagungsband von Birgit Engel und Katja Böhme (2015a) „Didaktische Logiken des Unbestimmten“ (Engel & Böhme, 2015b) sowie den Beitrag von Birgit Engel „Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen“ (Engel, 2015).

⁹ Christoph Wulf, der Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur im Kunstunterricht anhand von Ritualen untersucht hat, sieht die Lernkultur des Kunstunterrichts „durch offene Rituale und Ritualisierungen charakterisiert, die forschendes Lernen ermöglichen und mimetische, Alterität bearbeitende [...] Lernprozesse fördern, in deren Mittelpunkt die performative Erzeugung ästhetischer Werke steht.“ (Wulf, 2007, S. 91)

¹⁰ Für Wulf unterscheidet sich Kunstunterricht von den meisten anderen Unterrichtsfächern u.a. durch die Möglichkeit, bei der „Herstellung von Werken *poietisch* zu lernen“ (Wulf, 2007, S. 91).

Umgang mit diversen Materialien und flexible Geistesgegenwart für spontane methodische Entscheidungen gehören ebenso dazu wie Mut zum Regelbruch.

Dieser Anspruch verlangt nach einem künstlerischen Selbstverständnis, das als gleichwertiges Komplement zu fachwissenschaftlichen Kenntnissen jede didaktische Entscheidung der zukünftigen Kunstpädagog_innen gründiert.¹¹ Die Ausbildungssituation der Lehramtsstudierenden an Universitäten ist diesbezüglich jener an Akademien deutlich unterlegen (Buschkühle, 2017, S. 598–603). Eine enge Taktung von Pflichtveranstaltungen und Prüfungen durch alle Semester hindurch erlaubt es ihnen in der Regel nicht, ihre künstlerischen Fähigkeiten kontinuierlich über einen längeren Zeitraum zu entwickeln. Intensive Erfahrung aber erweitert nicht nur implizites Wissen in diesem Bereich; sie macht auch den Bildungswert künstlerischen Tuns einsichtig und befähigt den Einzelnen, „verantwortlicher Autor von Prozessen künstlerischer Bildung“ zu werden (Buschkühle, 2017, S. 618). Im Rahmen der AG versuchen wir, diesen Anspruch in Phasen gemeinsam geplanten, durchgeführten und reflektierten Unterrichts auf Umwegen einzuholen. Studierende üben hier, didaktische Entscheidungen in Übereinstimmung mit den Merkmalen künstlerischen Denkens und Handelns und den Prämissen einer elementaren ästhetischen Sensibilisierung zu fällen und die daraus folgenden Konsequenzen zu meistern. Dabei entwickeln sie – so die Zielvorstellung – eine kritische Distanz jenen fragwürdigen Prinzipien, Routinen und Regelwerken gegenüber, die den ästhetisch-künstlerischen Bildungsauftrag permanent unterwandern.¹²

1.2 Interdisziplinarität auf dem Prüfstand

Studierende des in Teilen integrativ angelegten Faches Kunst- und Musikpädagogik können in der Laborsituation der zum Teil gemeinsam durchgeführten Lehrpraxis herausfinden, wie und unter welchen Voraussetzungen fächerverbindender oder fächerübergreifender Unterricht in der Grundschule sinnvoll und praktikabel erscheint. Bringt Fächerverbindung – so die skeptische Frage von Fachvertreter_innen – durch eine Bezugnahme von Inhalten, ästhetischen Praktiken und fachdidaktischen Methoden aufeinander tatsächlich Synergieeffekte hervor, die sie rechtfertigt? Was konkret ist durch einen künstlerisch-musikalischen Unterricht in der Grundschule zu gewinnen, was geht verloren? Die Tatsache, dass beide Fächer, Kunst und Musik, mit ihren je eigenen Praktiken und Wissenschaftsbezügen selbst interdisziplinär angelegt sind, deutet die Komplexität der Frage an.

In der um das Fach Musik erweiterten AG bot sich Kunst- und Musikstudierenden zudem die Chance, gemeinsam von den Prämissen des jeweils anderen Faches zu lernen, auch um die des eigenen besser zu verstehen. In interdisziplinären Teams konnten sie sich in Planungs- und Reflexionsphasen die Hintergründe ihrer Entscheidungen oder die unterschiedliche Gestaltung von Handlungsfeldern gegenseitig erläutern. Sie übten sich darin, ihr Vorgehen im Vokabular der Fachsprache didaktisch zu begründen und zu legitimieren. Insbesondere die Möglichkeit, Ergebnisse einer musikalischen Lernsequenz als Ausgangspunkt und Herausforderung für eine künstlerische Herangehensweise zu nutzen und umgekehrt, erlaubt es, die sonst separaten Aktivitäten sinn-

¹¹ Ein Teil der Fachvertreter_innen versteht Kunstdidaktik nicht allein als Methodenlehre für die erfolgreiche Lehr-/Lernpraxis. Kunstdidaktik wird vielmehr der „Anspruch und das Potenzial [zugeschrieben], selbst eine Form der Kunst, eine künstlerische Bildung zu sein“ (Buschkühle, 2017, S. 597). Das künstlerische Potenzial der Lehrpraxis kommt in Grundschulen jedoch aus vielerlei Gründen nur selten zum Tragen.

¹² Die Besonderheiten bild-künstlerischen Lernens und Gestaltens werden an den Grundschulen des lokalen Umfelds kaum berücksichtigt. Da das Fach Kunst hier häufig hinter anderen Belangen zurücksteht, teilweise unregelmäßig oder fachfremd unterrichtet wird, finden auch fachdidaktische Standards oder die im Rahmenlehrplan formulierten Anforderungen wenig Beachtung. In ihren Praktika erleben Studierende das Vermitteln von unhinterfragten Schemata, den Rückgriff auf stereotype Inhalte oder den aus unterschiedlichen Gründen reduzierten Material- und Methodeneinsatz. Nicht selten werden sie mit einem nach fachfremden Prämissen didaktisch operationalisierten Unterricht konfrontiert, in dem Kinder dekorative, vermeintlich „bewertbare“ Bilder anfertigen.

stiftend aufeinander zu beziehen und dabei inspirierende Zusammenhänge aufzudecken (vgl. Kap. 3).

1.3 Fragen stellen – Forschendes Lernen lernen

Vor dem Hintergrund der Bielefelder Integrationsvariante des Forschenden Lernens, die den schulpraktischen mit dem Schulforschungsteil verbindet, wird in der gemeinsamen Lehrpraxis das Be- und Hinterfragen künstlerischer Lehr-/Lernprozesse geübt. „Das Prinzip Forschenden Lernens“, so die Formulierung in der fächerspezifischen Handreichung,

„verfolgt das Ziel der Entwicklung eines forschenden Habitus der Studierenden. [...] Dabei wird der Schwerpunkt auf die Entwicklung einer genuin kunst- bzw. musikpädagogischen Perspektive und entsprechend fachdidaktisch motivierter Forschungsfragen gelegt. Forschendes Lernen als ausbildungsleitendes Prinzip betrifft dabei nicht nur die Studienprojekte, sondern auch die Unterrichtsvorhaben“ (Fachspezifische Handreichung Kunst & Musik).

Einer solchen forschenden Haltung liegt die Fähigkeit zugrunde, Fragen zu stellen. Konkret geht es um Fragen, die sich aus fachdidaktischer Lektüre oder dem Erleben eigenen oder fremden Kunstunterrichts ergeben. Anhand erlebter Diskrepanzen zwischen didaktischem Handeln und den curricularen, fachdidaktischen Zielvorstellungen oder den individuellen Selbstkonzepten und Begründungen lässt sich die Anschlussfähigkeit kunstpädagogischer Theorien an die Praxis der Lehre prüfen. Welches aber sind Fragen oder Hypothesen, die auf relevante Inhalte des Faches und auf Prämissen seiner Didaktik zielen und dabei zugleich der eigenen Professionalisierung dienen? Welche Fragen beziehen sich auf didaktische Entscheidungen vor dem Hintergrund einer ästhetischen Erfahrungsbildung von Grundschüler_innen? Welche fokussieren aktuelle fachdidaktische Positionen und Diskurse zu Interdisziplinarität, Medialität, Interkulturalität, Heterogenität?

Studierende der Kunstpädagogik favorisieren es bislang, in ihren Studienprojekten Aspekte eigenen Unterrichts zu befragen. Hier ermöglicht ihnen die Verknüpfung von Praxiserfahrung und Forschungsorientierung den Auf- und Ausbau eines fachdidaktischen Selbstverständnisses,¹³ das sie mit Blick auf die angedeutete Komplexität kunstdidaktischen Handelns und das Auseinanderklaffen zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Unterrichtsfach Kunst dringend benötigen. Allerdings haben die Erfahrungen in den letzten Semestern gezeigt, wie schwer es ihnen fällt, sich für ein Thema und besonders für eine hinreichend eingegrenzte Fragestellung zu entscheiden, noch bevor sie den Fachunterricht mit seinen komplexen Handlungs- und Reflexionsebenen, seinen Diskrepanzen zwischen theoretischem Wissen und konkreten Unterrichtssituationen erleben konnten. Beim Auswerten der durchgeführten Lehr-/Lernsequenzen in der KinderKunst-Werkstatt oder beim Betrachten der Gestaltungsergebnisse ergaben sich hingegen Fragen auf der unmittelbaren Handlungsebene, die zu fachdidaktisch relevanten Themen führten. Sie lassen sich als Teilaspekte komplexer künstlerisch-ästhetischer Bildungsprozesse nicht nur im Feld, sondern auch „unter experimentierähnlichen Bedingungen in vorgeplanten Unterrichtssettings“ untersuchen (Peez, 2000, S. 82). Vier Beispiele können das verdeutlichen:

a) Beim Beobachten von Schüler_innen, die ein Flugobjekt aus Verpackungsmaterialien konstruierten, bemerkte eine Studentin, wie sich das Material aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften auf den Prozess der Gestaltfindung der Kinder auswirkte. Lisa K. fragte sich, ob konträre Materialeigenschaften das entstehende Produkt in gewisser Weise präfigurieren. Ausgehend von einer vergleichenden Prozessbeobachtung und einer Produktanalyse bei geteilter Lerngruppe untersuchte sie in ihrem Studienpro-

¹³ Vgl. hierzu das von mehreren Fachvertreter_innen formulierte „Leitbild für die Ausbildung von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern“ (Binzen, Daumen, Fausten, Grünewald & Reiss, 2008, S. 9).

jekt, welchen Einfluss das bereitgestellte Material in Phasen explorativ-dialogischen Erkundens auf die Gestaltfindung und Sinnzuschreibung der Kinder nahm. Die solcherart am Einzelfall fokussierte Einsicht befähigt zur antizipierenden Einschätzung von Wirkweisen des Materialeinsatzes bei zukünftigen Unterrichtsplanungen – eine entscheidende grundschulrelevante Kompetenz von Kunstlehrer_innen.

b) In einer folgenden Sequenz der KinderKunst-Werkstatt wurde wahrgenommen, wie mühelos die Sechs- bis Siebenjährigen jene komplizierten Objekte zeichneten, die sie zuvor konstruiert hatten. Das Erstaunen darüber, welche darstellerischen Fähigkeiten und individuellen Strategien bei der Wiedergabe selbst geschaffener Artefakte zu Tage traten, mündete letztlich in die Frage, ob sich eine körper- und handlungsbezogene Aktivierung der Kinder fördernd auf die angestrebte Individualisierung und Differenzierung ihrer bildnerischen Darstellungsfähigkeit auswirkt. Für das Studienprojekt wurde die komplexe Problematik auf einen forschungsmethodisch leistbaren Teilaspekt reduziert: Karina B. analysierte an drei Fallbeispielen, inwiefern sich je zwei Zeichnungen eines Objekts unterscheiden, von denen die erste Zeichnung vom Konstrukteur selbst, die zweite von einem anderen Kind angefertigt wurde.

c) Die in Unterrichtssequenzen der KinderKunst-Werkstatt erlebte Diskrepanz zwischen dem, was Studierende in den Bildern ihrer Schüler_innen erkennen, welchen Sinn sie ihnen unterlegen, und dem, was diese selbst in ihnen sehen, veranlasste Carolin B. mit Hilfe zweier Leitfadenterviews zu untersuchen, welche subjektiven, von einer Werkanalyse nicht erfassbaren Sichtweisen im Gespräch mit den Kindern über ihre Bilder zu Tage traten.

d) Gestalterische Ergebnisse der Schüler_innen stellen Studierende grundsätzlich vor das Problem der Bewertbarkeit. Lösungen für diese professionsrelevante Frage fallen ihnen umso schwerer, je mehr sich die Arbeiten – der Herausforderung zur Individualisierung und Differenzierung entsprechend – voneinander unterscheiden. Angesichts der Einsicht in die Subjektivität jedweden ästhetischen Urteils und die grundsätzliche Unangemessenheit einer Ziffernbewertung im Kunstunterricht der Grundschule übten Studierende in der AG und den Vorbereitungsveranstaltungen, Intentionen ihrer Lehr-/Lernsequenzen in sprachlich fassbare Kriterien einer kindgemäßen Leistungsrückmeldung zu transformieren (Kathke, 2010, S. 287–297). Bezugnehmend auf Gütekriterien der Leistungsrückmeldung (Bartnitzky et al., 2005–2007) ging Jennifer R. der Frage nach, welche verinnerlichten, unterschwellig wirkenden Wertvorstellungen bei der Beurteilung von Gestaltungsergebnissen durch Lehrende wirksam werden. Als Untersuchungsmaterial gewann sie, den Regeln Lauten Denkens folgend, Audiomitschnitte von Kommentaren zweier Lehrer_innen beim Begutachten ausgewählter Unterrichtsergebnisse.

Die didaktische Relevanz der jeweiligen Fragestellung für die Professionalisierung angehender Kunstlehrer_innen liegt auf der Hand: Im Unterricht werden sie neben den Prozessen auch die entstandenen Arbeiten ihrer Schüler_innen zu bewerten haben und sich Gedanken über die Auswahl und Wirkweise des Materials für geplante gestalterische Aktivitäten machen. Sie werden sinnunterlegte zeichnerische Fähigkeiten der Kinder mit unterschiedlichen Strategien fördern oder bei Rückmeldungen auf bildnerische Ergebnisse die Tatsache berücksichtigen, dass Kinder in ihnen eigene Sichtweisen auf Aspekte ihrer Welt verankern. Es zeichnet die vier Studienprojektt Themen zudem aus, dass ihre aus Praxisreflexionen gewonnenen Fragestellungen zu relevanten kunstdidaktischen Diskursen – Leistungsrückmeldung, körpersinnliche Aktivierung, Heterogenität/Differenzierung und Subjektbezug – führen und dass sie an Gestaltungsergebnissen zu Tage traten. De facto ist das, was Kinder im Kunstunterricht zeichnend, malend, collagierend, aber auch formend, bauend und konstruierend hervorbringen, ein sprechendes Material. Es lässt sich befragen, wirft selbst Fragen auf und vermag, unerwartete Antworten zu geben.

2. Bildnerische Arbeitsergebnisse aus dem Kunstunterricht als Material der Forschung

Wie letztlich alle von Schüler_innen im Kunstunterricht hergestellten Objekte eignen sich bildnerische Arbeiten von Grundschulkindern als diagnostisches Material, das Aufschluss über ihre Darstellungsfähigkeiten, vor allem aber über die individuelle Verarbeitung von Situationen und Erlebnissen aller Art geben kann. Deshalb wurden Kinderzeichnungen vergleichsweise früh Gegenstand unterschiedlich perspektivierter Betrachtungen.¹⁴ Ihre Erforschung markiert zugleich den Beginn wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des Zeichenunterrichts im 19. Jahrhundert (vgl. Legler, 2011) und kann als Vorläufer jener forschenden Haltung angesehen werden, die Fachvertreter_innen heute unterschiedlichen Aspekten des Kunstunterrichts gegenüber einnehmen (vgl. Peez, 2000, sowie u.a. Peez, 2007, und Meyer & Sabisch, 2009).

Bildhafte Darstellungen ermöglichen jedoch nicht nur, Gestaltungs Kompetenzen und Ausdrucksfähigkeiten von Grundschulkindern einzuschätzen; sie verweisen auch zurück auf jene situativen Bedingungen, durch die sie veranlasst wurden. Als materialisierte Ergebnisse des Unterrichts lassen sie Rückschlüsse auf dessen Ziele und Intentionen, das Vorgehen der Lehrenden oder die fachdidaktische Ausrichtung zu, die dieses Vorgehen grundierte. Nicht selten enthalten die Arbeiten der Schüler_innen entschlüsselbare Hinweise auf Impulse und Äußerungen der Lehrperson oder auf räumliche oder materielle Rahmenbedingungen. Im Abgleich mit dokumentarischen Aufzeichnungen des Unterrichtsverlaufs durch Teilnehmende Beobachtung, Audio- oder Videomitschnitte kann ihre Betrachtung offenlegen, wie und auf welche Weise Impulssetzung, Aufgabenformulierung oder Interventionen während des Gestaltungsprozesses Entscheidungen der Kinder lenken. Vergleichende Betrachtungen und Analysen von Bildern und Objekten haben den Studierenden in der AG einsichtig gemacht, wie wirksam oder einflussnehmend jede ihrer didaktisch-methodischen Entscheidungen, aber auch die Art und Weise ihrer Ansage letztlich ist. Oft ließ sich an den Ergebnissen im Nachhinein ablesen, in welche Richtung dieser Einfluss ging, ob er beabsichtigte oder unbeabsichtigte Wirkungen hervorrief, ob er – bezogen auf grundlegende Intentionen des Kunstunterrichts¹⁵ – Kinder in ihrem schöpferischen Gestaltungswillen bestärkte oder einschränkte. Als Gegenstand forschender Befragung ist somit das, was Grundschul_innen bildhaft hervorbringen, ein einsehens- und erkenntnisreiches Material, auch jenseits von Fragen der Bewertung und diagnostischen Einschätzung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten. Je nach Erkenntnisinteresse lässt sich an den Arbeiten zweierlei ablesen: Aspekte des Unterrichts wie seine fachpädagogische und -didaktische Ausrichtung sowie Aspekte eigener Sichtweisen der Kinder auf den thematisierten Gegenstand oder auf sich selbst, einschließlich ihrer Fähigkeiten, sich zu diesem mit gestalterischen Mitteln in Beziehung zu setzen.

Die auch in Kinderbildern stets vorhandenen Differenzen zwischen Bild und Wort bieten zudem Anlass für weiterreichende Reflexionen im Rahmen kunstdidaktischer Professionalisierung. Anhand von Brüchen zwischen dem, was sich zeigt, und dem, was sich in Worten darüber aussagen lässt, können angehende Kunstpädagog_innen anschauliches Denken in Bildern üben und sensibel für die bildhafte Ausdrucksfähigkeit, aber auch -bereitschaft von Kindern werden. Neben interkulturell differenten oder

¹⁴ Zur Geschichte der Kinderzeichnungsforschung siehe u.a. Neuss (1999) und Richter (1987).

¹⁵ Grundintention des Kunstunterrichts, darüber besteht weitgehend Einigkeit unter den Fachvertreter_innen, ist es, „Kindern ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, um auf diesem Weg ihre Selbst- und Welterkenntnis zu erweitern. Ästhetische Erfahrungen gründen auf der subjektiv-sinnlichen Auseinandersetzung mit der individuell erlebten Wirklichkeit. Sie gilt es durch Prozesse produktiven Gestaltens und reflektierenden Wahrnehmens zu aktivieren, damit es zu einer das sinnliche Erleben und Denken verknüpfenden Begegnung des Kindes mit der Welt kommt. Auf diesem Weg trägt der Kunstunterricht dazu bei, dass Kinder Fähigkeiten erwerben, mit denen sie sich ästhetisch relevante Phänomene der Alltagswelt ebenso wie Werke der Kunst erschließen können.“ (Kathke & Peetz, 2008, S. 6)

geschlechts- bzw. genderspezifischen Merkmalen ihrer Darstellungen sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass die mit Sinn angereicherte Vergegenwärtigung es ihnen ermöglicht, sich über Sprachgrenzen und kulturelle Verschiedenheiten hinweg nonverbal zu verständigen und miteinander zu kommunizieren. Bildhafte Vergegenwärtigung und die in Figurendarstellungen zum Ausdruck kommende Sichtweise der Kinder auf sich selbst waren Beweggründe für jene Kinderzeichnungen, die die Studentin Sina S. in ihrem Studienprojekt untersucht hat. Sie ging der Frage nach, welches Verhältnis zwischen Schemabildung und Individualisierung sich in gezeichneten Figuren ihrer Schüler_innen ablesen lässt. Anhand dieses Projekts wird im Folgenden dargelegt, wie das Forschungsfeld in der KinderKunst-Werkstatt zu Tage trat, sich durch weitere Beobachtungen als Phänomen bestätigte und durch Abgleich mit erworbenem Wissen zur Formulierung einer fachdidaktisch relevanten Frage verdichtete. Zum Verständnis der Themenfindung folgt zunächst eine Beschreibung jener einführenden Unterrichtsphase, in der die Farbstiftzeichnungen und Gouache-Malereien entstanden.

3. Lernen mit *Klecks und Klang* – Einstieg in fächerverbindende Lehr-/Lernprozesse

15 Schüler_innen der ersten und zweiten Klasse sitzen im Veranstaltungsraum des Faches Kunst- und Musikpädagogik auf dem Boden, vor sich Papiere auf Zeichenbrettern und Stifte. Konzentriert zeichnen sie sich selbst in ganzer Figur. Aufgefordert dazu wurden sie nicht von einer Lehrperson. Es waren *Klecks und Klang*, zwei anfangs noch in großen Kartons verborgene, studentische Protagonisten der folgenden Unterrichtsstunden. Durch vorsichtiges Klopfen, leises Schaben oder rhythmisches Trommeln an der Kartoninnenseite hatten sie zunächst Kontakt zu den Sechs- bis Siebenjährigen aufgenommen, die ihrerseits „antworten“ und dabei Rhythmus als ein Medium nonverbaler Kommunikation erleben konnten. Nach weiteren spielerischen Kennenlernübungen, die zugleich der auditiv-elementaren Sensibilisierung dienten, wollten *Klecks und Klang* wissen, mit wem sie sich auf solch ungewöhnliche Weise verständigt hatten. *Klecks*, der als „Verkörperung“ der Kunst für die bildnerisch-visuellen Aspekte der folgenden Lern- und Erfahrungsprozesse Zuständige, erbat deshalb Zeichnungen von den Schüler_innen und schob Papier und Stifte durch eine Klappe seiner Karton-Behausung. Die Kinder griffen zu und machten sich motiviert an die Arbeit. Große Spiegel im Raum regten an, individuelle Merkmale wie Frisur, Haar- und Augenfarbe oder Art der Kleidung beim Zeichnen zu berücksichtigen (vgl. Abb. 2).

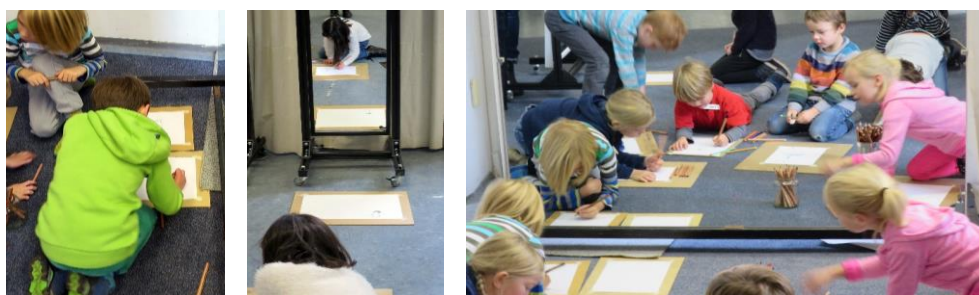


Abbildung 2: Schüler_innen fertigen für *Klecks* eine Farbstiftzeichnung von sich selbst an

Ihre fertiggestellten Selbstdarstellungen fanden durch die Klappe den Weg zurück in den Karton. Sie wurden eine Woche später im Zwiegespräch von *Klecks und Klang* gewürdigt. *Klecks* wünschte sich daraufhin, alle möchten sich vorstellen, wie er selbst wohl aussehe, woran man ihn als Künstlerin oder Künstler erkennen könne. Für diese Aufforderung zur imaginativen Vergegenwärtigung waren Arbeitsplätze an Staffeleien

im Atelier vorbereitet. Dort entstanden, nach einer kurzen Einführung in die Handhabung von Farben, Pinsel und Palette, großformatige Figurendarstellungen der bisher nur akustisch in Erscheinung getretenen Figur *Klecks*.

Soweit der Rückblick auf den Beginn einer Unterrichtsreihe von acht 90-minütigen künstlerisch-musikalischen Lehr-/Lerneinheiten, die Studierende zusammen mit zwei Hochschullehrer_innen im laufenden Semester einmal wöchentlich mit Kindern der Bielefelder Montessorischule durchführten. Unter Berücksichtigung eines sowohl fachspezifischen als auch fächerverbindenden¹⁶ Erkenntnisinteresses und des Anspruchs, in beide Künste kindgerecht und erlebnisorientiert einzuführen, folgten alle Unterrichtsblöcke dem Leitgedanken, die Aufgaben der Lehrkräfte an zwei die Fächer Kunst und Musik vertretende Identifikationsfiguren abzugeben. Studierenden in der Rolle von *Klecks und Klang* oblag es, die Kinder performativ in die Arbeits- und Übungsphasen einzuführen, sie anleitend und beratend zu begleiten und die sich anschließenden Reflexionen zu moderieren. Dabei konnten sie ihre jeweilige Sicht auf Unterrichtsaktivitäten und -ergebnisse aushandeln und gegenseitig kommentieren. Der Verbindung beider Fächer war damit über den Modus der Personifikation eine Bühne geschaffen, auf der die sonst dominierende Lehrer-Schüler-Kommunikation durch Dialoge zweier humorvoll agierender, die Kinder mit ins Gespräch ziehender Figuren ersetzt wurde. Zugleich nahm ihnen die spielerisch-performative Moderation von *Klecks und Klang* die Scheu vor neuen Räumen und unbekanntenen Personen.

Nachfolgend werden nicht die sich anschließenden künstlerisch-musikalischen Aktivitäten, sondern die in der ersten und zweiten Sitzung entstandenen Zeichnungen und Malereien der Schüler_innen fokussiert. Sie forderten Fragen heraus, die ein ambitioniertes Studienprojekt im Fach Kunst anregten.

4. Von der aufmerkenden Beobachtung zum Studienprojekt

Sina S. leitet die schriftliche Fassung ihres Studienprojekts mit einem Satz ein, der beim gemeinsamen Betrachten der von den Kindern gemalten Figur *Klecks* fiel: „Diese Hände, die so aussehen wie die einer Playmobilfigur, habe ich doch schon einmal gesehen“¹⁷ (SP, 2017, S. 3). Rückblickend war dies der Moment des Aufmerkens, der weitere gezielte Beobachtungen anregte und die Studentin schließlich zur leitenden Frage ihres Studienprojekts führte. Wie beschrieben, kannten die Kinder *Klecks* zum Zeitpunkt der Bildentstehung nur als sprechendes Wesen, das in einem Karton wohnt und über Geräusche und Rhythmen mit ihnen kommuniziert. In ihren Bildern von *Klecks* entdeckten die Studierenden nun Gemeinsamkeiten mit den in der Woche zuvor angefertigten Selbstdarstellungen. So hatte Lars¹⁸ sich Hände gezeichnet, deren Form den Händen von Playmobilfiguren entsprach. Auch der Figur von *Klecks* malte er diese „Greifzangen-Hände“ (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Weitere Übereinstimmungen von Formen einzelner Körperteile und der Darstellung der Haare ließen vermuten, dass Lars bei der Wiedergabe eines Menschen auf erworbene Schemata zurückgriff, unabhängig davon, ob er die eigene oder eine andere, vorgestellte Gestalt zeichnete.

Überraschend war der Befund auch deshalb, weil es sich im ersten Fall um eine detaillierte Farbstiftzeichnung im Din A4-Format, im zweiten um eine annähernd Din A1 große Malerei mit Gouache-Farben und Borstenpinseln handelte. Sina S. legte daraufhin alle bildnerischen Darstellungen von *Klecks* neben die Fotografien jener Kinder, die ihn gemalt hatten, und verglich beide mit den gezeichneten Selbstdarstellungen.

¹⁶ Nach den von Ludwig Huber formulierten unterrichtsorganisatorischen Unterscheidungen interdisziplinärer Lehr-/Lernprozesse wurden neben fächerverbindenden auch fächerkoordinierende und fächerzusammenführende Phasen entwickelt (vgl. Huber, 1999, bes. S. 34–35).

¹⁷ Zitate aus der Schriftfassung des 2017 abgeschlossenen Studienprojekts von Sina S. werden folgend unter „SP, 2017“ belegt.

¹⁸ Der Name des Schülers wurde geändert.

Dabei zeigten sich interessante Übereinstimmungen: „Die Schülerin F. hat sich [...] selbst mit einer großen roten Haarschleife gezeichnet, welche sie an dem Tag, an dem sie die Zeichnung anfertigte, trug [...]. Auch ihre gemalte Figur von Klecks wurde mit dieser Schleife versehen“ (SP, 2017, S. 3).



Abbildung 3: Selbstdarstellung (Farbstift, A4) und malerische Darstellung von *Klecks* (Gouache-Farben,

Im Unterschied zu übereinstimmend dargestellten Körperteilen handelt es sich bei der Schleife im Haar um ein attributives Merkmal der Schülerin, das sie eine Woche nach der Selbstdarstellung auf die imaginierte Figur übertragen hat (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Selbstdarstellung (Farbstift, A4) und malerische Darstellung von *Klecks* (Gouache-Farben A1, von Fiona)

Vor dem Hintergrund fachtheoretischen Wissens, das Studierende im BA-Studium über die Entwicklung der zeichnerischen Darstellungsfähigkeit von Kindern erwerben, wirft diese Beobachtung interessante Fragen über das Verhältnis zwischen einem verwendeten Figurenschema und dem Einsatz identitätsstiftender Merkmale auf. Sina S. konkretisiert:

„Diese Beobachtungen haben mein Interesse für eine [...] Untersuchung der Zusammenhänge zwischen kindlicher Selbstdarstellung und Darstellung einer anderen menschlichen Figur geweckt. Insbesondere auch, da das Bildmotiv der menschlichen Figur ein zentrales Thema in Kinderzeichnungen ist“ (SP, 2017, S. 3).

Die Studentin möchte deshalb herausfinden, ob und welche Unterschiede es bei der zeichnerischen Darstellung der eigenen und einer fremden Gestalt gibt.

Unerlässlich für die Beantwortung dieser Frage war es, sich über den Begriff der Schemabildung in der kunstpädagogischen Literatur zu informieren und ihn in der historischen und aktuellen Kinderzeichnungsforschung zu verorten.¹⁹ Parallel dazu galt es, ein praktikables Unterrichtsetting für die Erhebung von geeignetem Bildmaterial

¹⁹ Die Studentin folgt hier Eberhard Brügel, der das Schema in der Kinderzeichnung als ein über längere Zeit unverändert bleibendes, automatisch verfügbares Zeichen für einen Gegenstand oder ein Phänomen beschreibt, das Kinder ohne Nachdenken einsetzen können, da sie es schon mehrfach genau so in Bildern verwendet haben (vgl. Brügel, 2012, S. 25).

zu entwickeln, um Schemata oder Hinweise auf davon abweichende Identitätsmerkmale in Figurendarstellungen von Schüler_innen aufzuspüren. Setzen Grundschul Kinder, so die konkretisierte und bei der Durchführung des Projekts weiter ausdifferenzierte Frage, Merkmale zeichnerischer Selbstdarstellung auch bei der Wiedergabe anderer Figuren ein? Um dies anhand von jeweils zwei Zeichnungen aller Schüler_innen einer Klasse untersuchen zu können, plante die Studentin, in ihrem Unterricht einen bildnerischen Briefwechsel mit gleichaltrigen Kindern der benachbarten Grundschule zu initiieren. Methodisch setzte sie in erster Linie auf eine vergleichende Bildanalyse, die Aufschluss über Unterschiede zwischen der zeichnerischen Darstellung der eigenen und einer fremden Figur geben sollte.

Wenige Monate später erbrachte die Durchführung des Projekts in einer dritten Grundschulklasse drei Datensätze von 24 Schüler_innen: Zeichnungen der Kinder von sich selbst in ganzer Figur, mit denen sie sich den Brieffreund_innen der Partnerklasse vorstellten (Z1), Fotografien in selbst gewählten Posen, die am selben Tag in anderem Zusammenhang von den Kindern aufgenommen wurden (F), und schließlich Zeichnungen, in denen diese das Aussehen der jeweiligen Brieffreund_innen imaginierten, von denen sie lediglich den Namen als Anhaltspunkt gelost hatten (Z2). Aus dem Bericht der Studentin geht hervor, wie sie den Bildbestand in einem ersten Schritt quantitativ auf Übereinstimmungen der zeichnerischen Darstellung von 14 ausgewählten Elementen (Kopfform, Augen, Nase, Mund, Ohren, Haare, Hals, Armansatz, Arme, Hände, Rumpf, Beine und Füße, Kleidung) untersuchte und die Häufigkeit der prozentualen Übereinstimmungen in zwei Diagrammen anschaulich machte. Ihre Schlussfolgerung aus diesem Befund lautete: „Es steckt sehr viel mehr ‚Ich‘ im Unbekannten als Fremdes, was teilweise dazu führt, dass der Brieffreund oder die Brieffreundin in der Zeichnung zu einem fast identischen Zwilling wird“ (SP, 2017, S. 10). Sina S. ging aufgrund der voneinander abweichenden Figurendarstellungen der Kinder und einer Vergewisserung in der Literatur zur Kinderzeichnung davon aus, dass diese bereits durch individuelle Merkmale – „sozial und medial erlernte Schemata“ (SP, 2017, S. 19) – angereichert sind, und fragte an anderer Stelle folgerichtig danach, wie ein solches „individuelles Schema“ erworben und gegebenenfalls modifiziert wird (SP, 2017, S. 22). Weitere Beobachtungen am Material, etwa zu geschlechtsspezifischen Merkmalen, ordnete Sina S. schlussfolgernd in den Kontext der Frage ein: „Es ist anzunehmen, dass Elemente, die von der eigenen gezeichneten Gestalt für die Darstellung einer menschlichen Figur anderen Geschlechts übernommen werden, Teil eines individuellen Grundfigurenschemas sind“ (SP, 2017, S. 10).

Für differenziertere Aussagen wurden dann – so die aus dem ersten Befund abgeleitete Entscheidung – die Materialsätze eines Jungen und eines Mädchens, die einen Brieffreund_innen anderen Geschlechts gezeichnet hatten, vergleichend analysiert. Der Abgleich von Robins²⁰ Selbstdarstellung mit einer Fotografie von ihm erbringt neben Übereinstimmungen äußerer Merkmale auch einige Abweichungen (vgl. Abb. 5 auf der folgenden Seite).

Im Gespräch mit dem Schüler kann Sina S. Gründe dafür ermitteln. Auf der Basis von subtilen Beobachtungen und Rekonstruktionen schlussfolgert sie: „Somit beinhaltet die Zeichnung des Jungen nicht nur Informationen über äußerliche Merkmale wie Haarfarbe, Frisur, Augenfarbe oder Geschlecht, sondern gibt [...] auch Auskunft über ein Gesamtkonzept seines Selbstbilds und wie er am liebsten von anderen gesehen werden möchte“ (SP, 2017, S. 12). Im darauf folgenden Abgleich beider Zeichnungen (Z1 und Z2) rekonstruiert sie das zeichnerische Vorgehen von Robin und weist anhand von Parametern wie Figurengröße, Platzierung im Format, Zeichenduktus, Konturbildung (auch mit Blick auf Asymmetrien) den flexiblen Einsatz eines Figurenschemas nach. Robin zeigt – so die Studentin – eine hohe Anpassungsleistung im Hinblick auf die Darstellung einer imaginierten Figur anderen Geschlechts, auch wenn er seine Vor-

²⁰ Der Name des Schülers wurde geändert.

liebe für sportliche Markenkleidung auf diese überträgt. Sina S. attestiert ihm die Fähigkeit, flexibel auf den geforderten Gestaltungskontext reagieren zu können.



Abbildung 5: Foto (F), Selbstdarstellung (Z1), Zeichnung der Briefpartnerin (Z2), Konturvergleich Z1 und Z2 zu Robin

Eine ebenso aufschlussreiche und materialsensible Analyse folgt zur Fotografie und den beiden Zeichnungen von Lara²¹, an denen ein deutlich starreres Grundfigurenschema und die Verwendung genderspezifischer Merkmale zu Tage treten (vgl. Abb. 6). Lara orientiert sich bei der Darstellung des Gesichts an gängigen Emoticons. Die Proportionen ihres additiv angelegten Körpers gleichen jenem Typus, den die bei Mädchen beliebten „Topmodel“-Malbücher verbreiten. In ihrer imaginierten Zeichnung entspricht auch der männliche Brieffreund diesem (weiblichen) Figurenschema; jedoch zeigt seine Kleidung mit kariierter Weste und Schlips den Habitus eines Erwachsenen.



Abbildung 6: Foto (F), Selbstdarstellung (Z1), Zeichnung des Briefpartners (Z2), Konturvergleich Z1 und Z2 zu Lara

Im fünften Kapitel ergänzt die Studentin weitere aus dem Klassensatz der Zeichnungen ermittelte Auffälligkeiten, für die sie hypothetische Hintergründe anführt. So fallen die Zeichnungen der eigenen Person fast durchweg größer aus als die der vorgestellten, unbekannten und sind detaillierter angelegt, vermutlich aufgrund der mit dem Selbstbezug einhergehenden Möglichkeit unmittelbarer Anschauung. Die Zeichnungen vieler Mädchen weisen mädchenstypische Idealisierungen, detaillierte Frisuren und das Fehlen von Ohren auf. Für die Wiedergabe der noch unbekannt Person übernehmen die Schüler_innen häufig geschlechtsspezifische Merkmale von Erwachsenen, was Sina S. auf das prägende Vorbild der Eltern zurückführt. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass Jungen das Geschlecht der Briefpartnerin durch Röcke oder Kleider kennzeichnen, auch wenn die Mädchen der Klasse diese Kleidungsstücke nur selten tragen (SP, 2017, S. 20).

²¹ Der Name der Schülerin wurde geändert.

5. Erkenntnisertrag und Theoriebildung

Sina S. konnte durch ein für die Materialerhebung entwickeltes Unterrichtskonzept²², durch fokussierte Beobachtungen und die exemplarische Analyse zweier zeichnerischer Datensätze auf der Grundlage fachtheoretischer Lektüre Antworten auf ihre Frage nach dem Verhältnis von Schemabildung und individualisierter, situativ modifizierter Figurendarstellung von Grundschulkindern ermitteln. Neben phänomenologischen und bildanalytischen Methoden nutzte sie dafür auch darstellerische Verfahren, wie das Übereinander-Blenden der Konturen. Die Ergebnisse ihrer Fallstudie bestätigten ihr, dass Kinder über ein Figureschema verfügen, welches als eine Art Grundgerüst in mehr oder weniger variierten Form auftritt und – so die didaktisch relevante Schlussfolgerung – an unterschiedliche Herausforderungen angepasst werden kann. Die Studentin nimmt an, dass es sich teils um „individualisierte Schemata“ handelt (SP, 2017, S. 19), da bestimmte persönliche Besonderheiten sowohl bei der zeichnerischen Darstellung der eigenen als auch der fremden oder imaginierten Gestalt auftraten. Mit dieser Erkenntnis gab sie sich jedoch nicht zufrieden und fragte folgerichtig nach Einflussfaktoren, die zum „individualisierten Figureschema“ und seiner möglichen Veränderung führen (SP, 2017, S. 22–23). Ihrer Auffassung nach kann das Schema sowohl aufgrund von eigenen Beobachtungen – deshalb die großen Spiegel, die bei der zeichnerischen Selbstdarstellung der Schüler_innen in der KinderKunst-Werkstatt die unmittelbare Anschauung anregen – als auch durch den Einfluss sozialer und medialer Vorbilder modifiziert werden (SP, 2017, S. 22). Durch die am Klassensatz der Zeichnungen beobachteten, quantitativ ausgewerteten und in Beziehung zueinander gesetzten Auffälligkeiten wird Sina S. sich der Komplexität der Frage bewusst und stellt die Herausbildung unterschiedlich konnotierter Schemata (altersspezifische, geschlechtsspezifische, kulturelle Schemata) zur Diskussion. Ein hypothetisches „Figureschema-Modell“ zu möglichen Einflussfaktoren auf das Grundschema „Figur“ (SP, 2017, S. 22) versteht sie als Anregung für weitere forschende Auseinandersetzungen, auf die im Fazit verwiesen wird.²³ Die Studentin hat auf diese Weise Aspekte der Kinderzeichnungsforschung wie das Herausbilden von Schemata mit differenzierten Beobachtungen zu aktuellen Tendenzen abgeglichen und zugleich versucht, Einflussfaktoren auszumachen und hypothetisch zu begründen. Damit rückt ihre Studie in die Nähe fachdidaktischer Theoriebildung und ließe sich in diesem Zusammenhang durch entwicklungspsychologische Aspekte oder Ergebnisse der Identitätsforschung erweitern. Abschließend reflektiert Sina S. den Ertrag ihres Studienprojekts. Dabei bindet sie die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten zur Variabilität der Schemabildung reflexiv an die Praxis zukünftigen Lehrens und Forschens:

„Einen besonderen Ertrag meines Studienprojektes sehe ich in der Sensibilisierung für den Umgang mit bildnerischen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse meiner Studie weisen darauf hin, dass Kinder ihre bildnerischen Darstellungen mit individuellen Merkmalen anreichern, die sich nicht auf den ersten Blick erschließen. Dies bedeutet, dass in ihren Bildern mehr Eigenes enthalten ist, als es zunächst den Anschein hat. Ein Gespräch mit Kindern über ihre Bilder kann interessante individuelle An-Sichten zu Tage fördern und die Beziehung zur Lehrperson festigen. Des Weiteren können alle Kinderarbeiten, die in der Schule entstehen, als ‚diagnostisches Material‘ angesehen werden, das stereotype Schematisierungen offenlegt. Im weiteren Unterrichtsgeschehen lassen sich dann konkrete Impulse setzen, damit sich die Schülerinnen und Schüler allmählich von den Schemata lösen und ihre darstellerischen Fähigkeiten weiterentwickeln.“ (Schriftliche Reflexion von Sina S.)

²² Es schloss eine thematisch veränderte Wiederholung des zweiten Zeichenauftrags ein, da der erste die Kinder zu phantasievollen, aber nicht menschlichen Figurendarstellungen anregte, wie aus der Unterrichtsplanung im Anhang der Schrift hervorgeht (SP, 2017, S. 28).

²³ Sina S. vertiefte die Untersuchung der Thematik in ihrer Masterarbeit, in der sie der Entwicklung der Selbstdarstellung der Schüler_innen im Verlauf von anderthalb Jahren nachging.

Die gewonnenen Erkenntnisse darüber, was sich in der kindlichen Selbstdarstellung bzw. der Darstellung einer menschlichen Figur manifestieren kann, werden von der Studentin einerseits als Herausforderung zum weiteren Beforschen, andererseits als professionsorientierte Qualifizierung wahrgenommen, die ihre zukünftigen didaktischen Entscheidungen beeinflusst. Indem sie sich im Modus reflexiver Rückkoppelung der Bedeutung dieses Einflusses auf die bildnerischen Arbeiten ihrer Schüler_innen bewusst wurde, wirkt die Arbeit am Studienprojekt in das Feld unterrichtlichen Handelns zurück.

6. Schlussfolgerungen

Erfahrungen und Einsichten in die Besonderheiten bildnerischer Darstellungsfähigkeiten von Kindern in Beziehung zu erworbenem Fachwissen zu setzen, um Fragen zu stellen, diesen forschend nachzugehen und mögliche Antworten sowohl im Kontext theoretischer Diskurse als auch im Horizont eigener Lehrpraxis zu verankern, dies entspricht der mit dem Praxissemester angestrebten Fähigkeit, „wissenschaftliche Inhalte der Bildungswissenschaften, der Fächer und ihrer Fachdidaktiken auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen“ (Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters; RWTH Aachen et al., 2010, S. 14).

Die durch Kooperationen mit Grundschulen ermöglichte Laborsituation der KinderKunst-Werkstatt konnte Lehramtsstudierenden Forschendes Lernen als Grundlage permanenter Selbstbildung vor dem Hintergrund eines bildungswissenschaftlichen Auftrags und einer Verantwortung für das jeweilige Fach, die zu vertretende Disziplin, nahebringen. Nach Rückmeldungen aus den Begleitveranstaltungen schätzen die Studierenden ihre ein- oder mehrsemestrige Teilnahme an der AG als förderlich für den schulpraktischen wie für den forschenden Anteil des Praxissemesters ein. Eine Evaluierung dazu steht noch aus.²⁴ Sina S. beschrieb den Ertrag für ihre unterrichtsbezogenen Erkenntnisse wie folgt:

„Die intensiven Planungs- und Reflexionsphasen in der KinderKunst-Werkstatt führten dazu, dass der eigene Blick auf das Unterrichtsgeschehen geschärft wurde und man zunehmend mehr relevante Aspekte entdecken konnte. Durch gemeinsame Besprechungen von Beobachtungen und Bildmaterial bekam ich die Möglichkeit, eine Praxisphase nicht nur aus meinem eigenen Blickwinkel zu reflektieren, sondern diesen auch in Beziehung zu Beobachtungen und Wahrnehmungen anderer Studierender und den Dozent_innen zu setzen. Zusätzlich konnte die eigene Sichtweise anhand des gewonnenen Bild- und Filmmaterials überprüft werden. Dieses Zurücktreten aus der subjektiven Wahrnehmung des Moments weitete den Blick und zeigte, was einem während der eigenen Unterrichtstätigkeit verborgen blieb. [...] Durch die gewonnene Sicherheit konnte ich mich im eigenen Unterricht im Praxissemester mehr auf die individuelle Ansprache an einzelne Kinder und auf die Impulssetzung konzentrieren. Gleichzeitig merkte ich, dass ich durch die Erfahrungen in der Lehrpraxis theoretische Auseinandersetzungen im Studium besser nachvollziehen konnte und diese auch kritischer hinterfragte. Sie befähigten mich im Praxissemester selbstbewusst für mein Vorgehen im Kunstunterricht zu argumentieren und eigene Entscheidungen zu begründen. [...] Der bereits in der KinderKunst-Werkstatt erweiterte Blick für den Aufbau von Kunstunterricht, das Verhalten von Grundschulkindern und die Bedeutung des materiellen Settings erleichterten es, Fragen zu generieren und diese in die Unterrichtsreflexionen mit meinen Mentoren einzubringen.“ (Schriftliche Reflexion von Sina S.)

Auch wenn das Ziel der gemeinsamen Unterrichtspraxis im Rahmen der Hochschullehre in der beziehungsreichen Zusammenführung von fachbezogener Praxiserfahrung, Forschungsorientierung und reflexiver Rückkoppelung lag, so profitierte auch die bildungsorientierte Professionalisierung von den kunstdidaktisch ausgerichteten Studien-

²⁴ Die Kolleg_innen vom ZfsL haben den Studierenden einen Zuwachs an Kompetenzen und eine damit einhergehende positive Einschätzung von fachpädagogischer Selbstwirksamkeit bescheinigt.

projekten. Vor allem im Primarbereich sind die Schnittmengen zwischen fachspezifischen Implikationen und allgemeinpädagogischen Intentionen groß. Angesichts der Bedeutung bildkünstlerischer Weltzugangsweisen und ästhetischer Erfahrungen lohnt es hier besonders, die professionsbezogene erziehungswissenschaftliche Qualifizierung mit dem künstlerischen Bildungsgedanken zusammenzudenken. Einsichten in die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen und die Praxen künstlerischen Lernens kommen auch lernfeldspezifischen Anforderungen an das zukünftige Lehrer_innenhandeln zu Gute.

Der Gewinn der Teilnahme an der nicht kreditierten, aber als zusätzliche Studienleistung bescheinigten AG geht jedoch nicht nur auf das Konto Unterrichts-befähigung und Forschendes Lernen im Schwerpunktfach Kunst. Studierende konnten beim gemeinsamen Planen und Vorbereiten und bei praktizierten Formen des Teamteachings neben einer offenen Rückmeldekultur zugleich eine Beweglichkeit des Denkens und Entscheidens üben, die ihnen als fachpädagogische Geistesgegenwart im Praxissemester zu Gute kam. Gleichzeitig stärkte die intensive Zusammenarbeit eine Verbundenheit der Lerngruppe, was sich förderlich auf Peer-Learning-Aktivitäten im integrativen Fach auswirkte.

Letztlich stellt die beschriebene Laborsituation künstlerischer Lehrpraxis dem Schritt von der fachdidaktischen Theorie zur schulischen Praxis jenen von der Lehrpraxis zur Theorie an die Seite. Dieses Konstrukt kann – so die bisherige Erfahrung – zwei Desiderate der Organisationsstruktur des Praxissemesters einlösen: Zum einen mildert es indirekt den fehlenden Austausch über Praxen fachlichen Unterrichts zwischen Universitätsdozent_innen und Fachmentor_innen²⁵ und wirkt der Entkoppelung von Handlungs- und Forschungsorientierung entgegen. Gerade der Lehrpraxis kommt als Bewährungsfeld zwischen fachdidaktischem Anspruch, interessen geleiteter Befragung und Theoriebildung eine zentrale Bedeutung zu. Damit die nicht immer deckungsgleichen Vorstellungen zu Zielen, Themen und Methoden des Kunstunterrichts, die Studierende im Wechsel von der Universität an die Schule erleben, als Impulse für forschendes Befragen produktiv werden können, erscheint es notwendig, ihr Selbstbewusstsein als Vertreter_innen des Faches Kunst über positive Wirksamkeitserfahrungen zu stärken. Es fällt den Praktikant_innen dann leichter, die in universitären Veranstaltungen entwickelten Lehr-/Lernformate in die Schule einzubringen und im Dialog mit den Mentor_innen auf ihre Realisierbarkeit hin zu prüfen. Zum anderen wird die von Studierenden (und Lehrenden) oft als unbefriedigend beschriebene Situation umgangen, individuelle Fragestellungen für ein Studienprojekt, die sich häufig erst im Praxissemester ergeben, bereits im Vorfeld und somit ohne den Motivations-schub eigener, aktueller Anliegen entwickeln zu müssen.²⁶

Auch vor dem Hintergrund des Anspruchs an eine Lehrpraxis, die den Besonderheiten ästhetisch-künstlerischen Lernens in der Grundschule gerecht wird und zugleich Aspekte genau dieser Besonderheiten auf den Prüfstand forschender Befragung stellt, erwies sich die Laborsituation für alle Beteiligten als lehr- und ertragreich. Über das vorgestellte Studienprojekt hinaus nahmen hier weitere Vorhaben ihren Ausgang. So plant eine Studentin, die Rolle einer performativ agierenden Identifikationsfigur für die Motivation der Kinder und ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel im Eingangsunterricht zu untersuchen. Auch die in der Werkstatt erlebte Verknüpfung zwischen produktiven und rezeptiven Unterrichtssequenzen fließt in ein Studienprojekt ein. Die in der

²⁵ Um eine regelmäßige Kommunikation zu gewährleisten, laden die Universitätsdozentinnen die jeweiligen Mentor_innen der Praktikumsschulen sowie die Fachvertreter_innen des ZfsL zweimal im Semester zum gemeinsamen Austausch ein: Zu Beginn des Praxissemesters präsentieren Studierende Aspekte ihrer unterrichtsbezogenen Vorbereitung und lernen dabei ihre Mentor_innen und Ausbildende des ZfsL kennen. Zum Abschluss der Praxisphase können diese wiederum an der Präsentation der durchgeführten Studienprojekte teilnehmen. Zusätzlich bieten die Universitätsdozent_innen jedes Semester einen vierstündigen Workshop für Kunst unterrichtende Lehrer_innen an Grundschulen an.

²⁶ Die Alternative, das Studienprojekt in der knapp bemessenen Zeit des laufenden Praxissemesters zusammen mit den Mentor_innen zu entwickeln, wird von den Studierenden als kaum realisierbar eingeschätzt.

KinderKunst-Werkstatt reflektierten Lehr-/Lernsituationen förderten somit fachlich relevante und individuell bedeutsame Erschließungsfragen zu Tage. Fachliche Relevanz wäre eine Voraussetzung, um Studienprojekte verstärkt als Motor in der fachdidaktischen Theoriebildung zu verankern.

Literatur und Internetquellen

- Bartnitzky, H., et al. (Hrsg.). (2005–2007). Beiträge zum pädagogischen Leistungsbe-
griff. In H. Bartnitzky et al. (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur: Materialien
für Klasse 1/2 und 3/4*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Binzen, F., Daumen, C., Fausten, P., Grünewald, D., & Reiss, W. (2008). Leitbild für
die Ausbildung von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern. *Kunst + Unterricht. Ex-
kurs*, 323/324, 9.
- Brügel, E. (2012). *Wundervolle Welt der Kinderzeichnungen. Die Entwicklung des
bildnerischen Handelns von Kindern zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr*.
München: Deutsche Jugendinstitut e.V.
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstleri-
schen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Engel, B. (2015). Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezo-
genen Bildungsprozessen. In B. Engel & K. Böhme, *Didaktische Logiken des
Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*
(S. 58–85). München: kopaed.
- Engel, B., & Böhme, K. (2015a). *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente
Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*. München: kopaed.
- Engel, B., & Böhme, K. (2015b). Didaktische Logiken des Unbestimmten. In B. Engel
& K. Böhme, *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in
erfahrungsoffenen Bildungsprozessen* (S. 8–34): München: kopaed.
- Huber, L. (1999). Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Pro-
jektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Projektunterricht. Ein praxisorientiertes
Handbuch* (2. Aufl.) (S. 31–53). Weinheim & Basel: Beltz.
- Kathke, P. (2010). „Mir gefällt an deinem Bild besonders, dass ...“ Rückmeldungen
und Fördern im künstlerisch-ästhetischen Lernbereich. In H. Bartnitzky & U. He-
cker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden* (Beiträge zur Reform der Grundschu-
le, Bd. 129) (S. 287–297). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Kathke, P. (2014). Mit den Augen den Händen folgen, die dem Verstand vorausziehen
... Haptisch-visuelle Erfahrungen und raumbezogenes Gestalten. *Kunst + Unter-
richt*, (381/382), 88–92.
- Kathke, P., & Peez, F. (2008). *Ästhetische Bildung: Kunst. Materialien für Klasse 1–4*
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 124, H. 4). Frankfurt a.M.: Grund-
schulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts
von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Meyer, T., & Sabisch, A. (2009). *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und
Perspektiven*. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839410585
- Neuss, N. (1999). Methoden und Perspektiven einer qualitativen Kinderzeichnungsfor-
schung. In P. Maset (Hrsg.), *Pädagogische und psychologische Aspekte der Me-
dienästhetik* (S. 49–74). Opladen: Leske + Budrich.
- Peez, G. (2000). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik*. Hannover:
BDK.
- Peez, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunst-
pädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Un-
terricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Richter, H.-G. (1987). *Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Düsseldorf: Schwann. doi:10.1002/prac.19873290509
- RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen et al. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im Lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 06.12.2018. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj1lfrzIvfAhXLGuwKHTXnAhwQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.zfsl-krefeld.nrw.de%2FDownload%2FRahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf&usg=AOvVaw09ZT14h6llwi3kn_ZKRM5N.
- Wulf, C. (2007). Der andere Unterricht: Kunst. Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur. In C. Wulf, *Lernkulturen im Umbruch: Rituell-praktische Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 99–120). Wiesbaden: VS. doi:10.1111/tger.2007.40.2.143

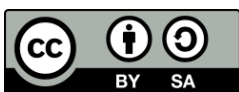
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kathke, P. (2018). Von der „Laborsituation“ künstlerischer Lehre zum Studienprojekt. Ein Übungsfeld für forschendes Lernen im Kunstunterricht der Grundschule. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 379–396. doi:10.4119/UNIBI/hlz-82

Eingereicht: 15.05.2018 / Angenommen: 23.10.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Artistic Teaching from the “Laboratory Situation” to the Study Project: A Practice Field for Research-led Arts Education in Elementary Schools

Abstract: How do students of arts education find research questions or research topics to be investigated within the scope of study projects? Is it possible to raise awareness of the special features of artistic teaching and learning in elementary school as an essential precondition for both the practical component in schools and the research component of the university course’s placement semester? Following the integration model of the University of Bielefeld, this contribution addresses how practice-led teaching in the arts can meet these challenges in the field of art. Joint teaching projects allow for students of either programmes to gain experience before their placement semester starts. In the laboratory situation of a ChildrenArtMusic workshop, which offers protected and inspiring space for professionalising, future art teachers acquire an attitude of enquiring and researching by reflecting on teaching and learning situations as well as their results. During this process within both led and observed lessons, students are likely to come across topics for their study project. Children’s artistic creations, in particular, prove to be stimulating because their visual approaches to the world are highly valuable in primary school as they can equally raise and answer questions relevant to arts education. With a study project based on teaching results, each step is documented from the perception of a phenomenon and concretisation of the question to the design of a lesson sequence that matches with the chosen method. Both implementation and evaluation of the project as well as its contextualisation within the frame of didactic theories are discussed next to reasons for the need to

bridge the university laboratory situation with the practice of arts education in schools.

Keywords: study project, placement semester, research-led learning, artistic-aesthetic educational processes, art education, scheme formation and individualisation in children's drawings