

Förderung von ästhetischem Interesse durch die  
Konzeption und Konstruktion von Unterrichtsmodellen  
für die Seminare in der Qualifizierungsstufe des  
bayerischen Gymnasiums ...

... auf der Grundlage des INTERESSEN-DIFFERENZIIERTEN  
PROJEKT-ORIENTIERTEN KUNSTUNTERRICHTS

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät III der  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von Barbara Gewalt  
Würzburg  
2013

Erstgutachter: Professor Dr. Rainer Goetz

Zweitgutachter: Professor Dr. Walter Müller

Tag des Kolloquiums: 9. Mai 2014

---

# Inhaltsverzeichnis

VORWORT UND DANK .....	11
EINLEITUNG.....	12
1 THEORETISCHE BASIS .....	17
1.1 Die Münchner Interessentheorie .....	17
1.1.1 Die Person-Gegenstands-Beziehung .....	18
1.1.2 Interessengenese .....	20
1.1.3 Konstruktion einer interesselördernden Lernumgebung .....	22
1.2 Ästhetisches Interesse .....	29
1.2.1 Ästhetik .....	30
1.2.2 „ästhetisch“ .....	33
1.2.3 Ästhetische Bildung .....	35
1.2.4 Symbolbildung .....	38
1.3 Die präskriptiv-orientierte Interessentheorie: „Interessen- Werkstatt“ nach Rainer Goetz.....	44
1.3.1 Der Gegenstand des ästhetischen Interesses .....	44
1.3.2 Merkmale des ästhetischen Interesses .....	45
1.3.3 Der interessen-differenzierte projekt-orientierte Kunsterunterricht nach Rainer Goetz .....	47
1.4 Ergebnisse der Interessenforschung.....	52
1.4.1 Entstehung und Veränderung von Interessen .....	52
1.4.2 Einfluss von Interessen auf das Lernen .....	54
1.4.3 Relevanz von Rahmenbedingungen für die Interessenentwicklung .....	56
1.4.4 Bedingungen für die Entwicklung des ästhetischen Interesses .....	59

2	FÖRDERUNG VON ÄSTHETISCHEM INTERESSE.....	61
2.1	Präskriptive Lernumweltgestaltung .....	61
2.2	Studie zu Interessenveränderung und Lernumwelt .....	64
2.2.1	Konzeption der Befragung .....	64
2.2.2	Ergebnisse .....	67
2.2.2.1	Interessenzuwachs und Bestand .....	67
2.2.2.2	Auslöser oder Gründe für die Interessenveränderung (LK) ...	68
2.2.2.3	Kompetenzerleben, Autonomieerfahrung und soziale Eingebundenheit (LK) .....	70
2.2.2.4	Lernumweltfaktoren (LK) .....	71
2.2.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	75
2.3	Konstruktion von Unterrichtsmodellen für die Seminare in der Qualifizierungsstufe .....	79
2.3.1	Gegebene Rahmenbedingungen .....	79
2.3.1.1	Das Wissenschaftspropädeutische Seminar.....	81
2.3.1.2	Das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung .....	83
2.3.2	Lernumweltbedingungen in den W- und P-Seminaren .....	86
2.3.3	Unterrichtsmodell für das W-Seminar.....	92
2.3.3.1	Das Rahmenthema .....	93
2.3.3.2	Charakterisierung und besondere Vorbedingungen der Gruppe .....	94
2.3.3.3	Leistungserhebungen.....	94
2.3.3.4	Phasen des Unterrichts .....	95
2.3.4	Unterrichtsmodell für das P-Seminar .....	102
2.3.4.1	Das Projektthema .....	103
2.3.4.2	Charakterisierung und besondere Vorbedingungen der Gruppe .....	104
2.3.4.3	Leistungserhebungen.....	104
2.3.4.4	Phasen des Unterrichts .....	105

---

2.4	Durchgeführte Seminare .....	108
2.4.1	Vorbedingungen .....	108
2.4.2	Übersicht der durchgeführten Seminare .....	111
2.4.3	W-Seminare .....	115
2.4.3.1	Rahmenthema .....	115
2.4.3.2	Phasen des Unterrichts .....	116
2.4.4	P-Seminare .....	134
2.4.4.1	Projektthemen .....	134
2.4.4.2	Phasen des Unterrichts im 1. und 2. Projekt .....	135
2.4.4.3	Weitere Projekte .....	147
2.5	Ergebnisse der Erfahrungen aus den durchgeführten Seminaren .....	150
2.5.1	Seminar- und Projekt-Tage-Bücher und Wandzeitung im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht .....	150
2.5.2	Seminarfahrten .....	152
2.5.3	Räumlichkeiten .....	153
3	STUDIE: INTERESSENLAGE UND LERNUMWELTBEDINGUNGEN IN DEN SEMINAREN...	154
3.1	Forschungsplan .....	154
3.1.1	Forschungsfrage .....	154
3.1.2	Forschungssituation .....	157
3.2	Erhebungsmethoden .....	159
3.2.1	Problemzentriertes Leitfadenterview .....	161
3.2.2	Arbeitsprotokolle .....	162
3.2.3	Teilnehmende und fremde Beobachtung .....	164
3.2.4	Dokumente und Triangulation mit den übrigen Erhebungsmethoden .....	164

3.2.5	Interessenmessung durch den Fragebogen zum Studieninteresse .....	170
3.2.6	Fragebögen.....	171
3.3	Vergleichsanalyse.....	173
4	AUSWERTUNG DER QUALITATIV ERHOBENEN DATEN DER EINZELFÄLLE.....	174
4.1	Fall B. aus dem W-Seminar 2009-2011 .....	174
4.1.1	Rahmenbedingungen des Kurses und Besonderheiten der Person .....	174
4.1.2	Beschreibung des Falles in den Phasen des Unterrichts .....	177
4.1.3	Analyse des Datenmaterials .....	196
4.1.3.1	Interessenlage .....	196
4.1.3.2	Lernumweltbedingungen .....	201
4.1.4	Ergebnisse der Befragungen und Interessenmessungen ....	204
4.1.5	Zusammenfassung .....	206
4.1.5.1	Interessenlage .....	206
4.1.5.2	Zusammenfassung der Wirksamkeit von Lernumweltbedingungen .....	208
4.2	Fall S. aus dem P-Seminar.....	210
4.2.1	Rahmenbedingungen im Kurs und Besonderheiten der Person .....	210
4.2.2	Beschreibung des Falles in den Phasen des Unterrichts .....	214
4.2.3	Analyse des Datenmaterials .....	245
4.2.3.1	Interessenlage .....	245
4.2.3.2	Lernumweltbedingungen.....	252
4.2.4	Ergebnisse der Befragungen und Interessenmessungen ....	255
4.2.5	Zusammenfassungen .....	257
4.2.5.1	Interessenlage .....	257

---

4.2.5.2	Zusammenfassung der Wirksamkeit von Lernumweltbedingungen.....	260
4.3	Vergleichsanalyse.....	262
4.3.1	Vergleichsanalyse der Fälle B. und S. im Kontext der Seminare .....	262
4.3.2	Vergleich der durchschnittlichen Interessenverläufe in den Seminaren.....	265
5	DISKUSSION .....	271
5.1	Diskussion der Erhebungsmethoden.....	271
5.2	Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick für weitere Untersuchungen .....	273
5.3	Schlussbetrachtung .....	279
6	LITERATURVERZEICHNIS .....	281
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	295
8	ANHANG .....	301
8.1	Studie zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt .....	301
8.1.1	Fragebogen zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt, Studie 2006; Leistungskurse.....	301
8.1.2	Fragebogen zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt, Studie 2006, Grundkurse .....	304
8.1.3	Datenanalysen mittels SPSS.....	306
8.1.3.1	Interessenlage Leistungskurse.....	306
8.1.3.2	Interessenlage Grundkurse.....	311
8.1.3.3	Lernumweltbedingungen im Leistungskurs .....	315

8.2	Materialien zu den Unterrichtsmodellen der Seminare .....	317
8.2.1	Beispiele für Konzepte und Schülerinformationen zu den Seminaren ...	317
8.2.1.1	W-Seminar.....	317
8.2.1.2	P-Seminare.....	321
8.2.2	Bewertung im W-Seminar .....	332
8.2.2.1	Bewertungskriterien der Seminararbeit .....	332
8.2.2.2	Bewertung der Seminararbeitspräsentation .....	333
8.2.2.3	Formblatt zur Aufzeichnung der Präsentationen .....	334
8.2.2.4	Bewertung Referate/Präsentationen .....	335
8.2.2.5	Bewertung der Einzelleistungen .....	336
8.2.3	Beispiele für Zeit- und Arbeitspläne im W-Seminar.....	337
8.2.3.1	Arbeitsprotokoll .....	337
8.2.3.2	Zeitplan 2009/2010 .....	338
8.2.3.3	Arbeitsplan zur Seminararbeit .....	340
8.2.3.4	Zeitpläne 2009 – 2011 .....	341
8.2.4	Arbeitsblätter zur Seminararbeit und Referaten im W-Seminar .....	343
8.2.4.1	Erstellung der Seminararbeit .....	343
8.2.4.2	Fehlervermeidung in Seminararbeiten .....	347
8.2.4.3	Referate 1 .....	348
8.2.4.4	Referate 2.....	349
8.2.4.5	Mündliche Präsentation der Seminararbeit .....	350
8.2.4.6	Plakatgestaltung .....	351
8.2.4.7	Analyseschemata .....	352
8.2.5	Seminararbeitsthemen .....	356
8.2.6	Bewertung im P-Seminar .....	359
8.2.6.1	Bewertung der Einzelleistungen und Zertifikat .....	359
8.2.6.2	Beobachtungsbogen .....	361
8.2.6.3	Zertifikat .....	363
8.2.6.4	Bewertung Referate/Präsentationen .....	364
8.2.7	Beispiele für Zeit- und Arbeitspläne .....	365

---

8.2.7.1	Zeitplan P-Seminar .....	365
8.2.7.2	Aufgabenverteilung .....	366
8.2.7.3	Berichtsheft .....	367
8.2.8	Beispiele für Arbeitsblätter .....	368
8.2.8.1	Präsentationen/Referate .....	368
8.2.8.2	Exkursion P-Seminar 2009 .....	369
8.2.8.3	Auszüge aus der Unterrichtspräsentation zum Thema Kitsch .....	370
8.3	Ergebnisse des Schulversuches 2006-2008 .....	371
8.4	Theatergalerie am Albert-Schweitzer-Gymnasium .....	376
8.5	Daten der Erhebungen in den Einzelfallstudien .....	378
8.5.1	Formulare .....	378
8.5.1.1	Eingangsbefragung .....	378
8.5.1.2	Abschlussbefragung .....	381
8.5.1.3	Fremdeinschätzung .....	384
8.5.1.4	Bögen zur Interessenmessung nach Schiefele .....	387
8.5.1.5	Leitfaden des Abschlussinterviews (Leitfadeninterview) .....	392
8.5.1.5.1	Leitfadeninterview P-Seminar im LK 2008/10 .....	392
8.5.1.5.2	Leitfadeninterview W-Seminar 2010/11 .....	395
8.5.1.6	Beobachtungtleitfaden .....	398
8.5.2	Fallanalyse B. ....	399
8.5.2.1	Eingangsbefragung (ausgefüllt) .....	399
8.5.2.2	Abschlussbefragung (ausgefüllt) .....	401
8.5.2.3	Fremdeinschätzung (ausgefüllt) .....	403
8.5.2.4	Bögen zur Interessenmessung (ausgefüllt) .....	405
8.5.2.5	Transkription des Leitfadeninterviews mit B. ....	408
8.5.3	Fallanalyse S. ....	419
8.5.3.1	Eingangsbefragung (ausgefüllt) .....	419
8.5.3.2	Abschlussbefragung (ausgefüllt) .....	421
8.5.3.3	Bögen zur Interessenmessung (ausgefüllt) .....	423

8.5.3.4	Interessenmessung und Befragung nach zwei Jahren .....	426
8.5.3.5	Transkription des Leitfadeninterviews mit S.....	432

---

## Vorwort und Dank

Bei meinem Studium an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg (1985-1991) wurde mir das Modell des „interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterrichts“ von Rainer Goetz vertraut.

Viele Studenten, auch ich, standen dem Konzept zunächst kritisch gegenüber, denn wir hatten selbst einen völlig anderen Kunstunterricht erlebt. In den semesterbegleitenden Praktika erfuhren wir die Praxisnähe dieses Modells. In der späteren schulischen Praxis (vor allem im Referendariat) war es aufgrund äußerer Zwänge nicht immer anwendbar, aber in den Leistungskursen konnte ich es immer wieder einsetzen. Und es hat sich als sehr effizient erwiesen.

Jetzt, in den Seminaren der Qualifizierungsstufe (Oberstufe) des achtjährigen, bayerischen Gymnasiums, erlangt das Modell des „interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterrichts“ von Rainer Goetz absolute Aktualität. Denn in diesen Seminaren geht es um Projektorientierung und Kompetenzförderung. Aus diesem Grund hatte ich mich um die Teilnahme an einem Schulversuch<sup>1</sup> des Kultusministeriums zur Erprobung dieser Seminare beworben, den ich 2006 bis 2008 durchführen durfte, und der eine der Grundlagen für diese Arbeit bildet.

Ich danke Prof. Dr. Rainer Goetz für die Unterstützung meiner Arbeit, Dr. Stephan Graupner für Zuspruch und Hilfe, OStD Herbert Fiedler, Dr. Ernst Wagner und Dr. Rainer Wenrich für die Ermöglichung der Durchführung des Schulversuches und Prof. Dr. Walter Müller für die Bereitschaft, das Zweitgutachten meiner Arbeit zu übernehmen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kapitel 2.4.1.

## Einleitung

„Was nützt es, wenn Schülerinnen und Schüler - sei es in Mathematik, Geschichte oder Kunst - etwas gelernt haben, wohl auch etwas können, aber in diesen Fächern sich nicht weiter betätigen und nichts neues wissen wollen?“ (Prenzel, 2010, S. 72). Hat eine Person Interesse für einen Gegenstand entwickelt, wird sie Neues wissen wollen und sich weiterhin damit beschäftigen. Ein überdauerndes Interesse, das über ein situationales Interesse hinausgeht, ist also für lebenslange Bildung eine zwingende Voraussetzung.

Das Ziel der Schulausbildung muss neben der Wissensvermittlung das Wecken und Aufrechterhalten möglichst vieler Interessen sein, denn wenn diese in das Selbstverständnis und Selbstbild integriert sind, bleiben sie meist ein Leben lang bestehen (vgl. Schiefele / Krapp, 2010, S. 77).

Das Kunst- und Kulturinteresse kann eines dieser vielen Interessen sein. Laut Andreas Krapp stellt es „... ein Wesensmerkmal von Bildung ...“ dar (Krapp, 1998, S. 187). Die Förderung von ästhetischem Interesse im Kunstunterricht am Gymnasium -Thema dieser Arbeit trägt dazu ganz wesentlich bei. Darüber hinaus erschließen sich durch ästhetische Interessen vielfältige Wahrnehmungs-, Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten für die Auseinandersetzung mit der zunehmend ästhetisierten Alltagswelt. Dies gilt für alle Schüler<sup>2</sup>, auch wenn sie weder Künstler werden, noch einen gestalterischen Beruf ergreifen (vgl. Selle, 1994, S. 8).

Die Ergebnisse zahlreicher verschiedener Studien zeigen, dass gezielte, aus der Theorie hergeleitete, Unterrichtskonzepte (u. a. Lehrformen,

---

<sup>2</sup> In der Arbeit werden für alle Personen generalisierend männliche Formen verwendet, um eine flüssigere Lesbarkeit zu gewährleisten.

Lehrermerkmale, Schulklimafaktoren) interesselördernd wirken können (vgl. Krapp, 1998, S. 189), aber auch, dass das allgemeine Interesse an schulischen Inhalten im Laufe der Schulzeit abnimmt (vgl. Krapp, 1998, S. 187). Auch im 1. JugendkulturBarometer wird aufgezeigt, dass die Schule einen relativ geringen Einfluss auf das Interesse (Kulturinteresse) hat (vgl. Keuchel / Wiesand, 2009, S. 83).

Demzufolge muss im schulischen Alltag mehr Wert gelegt werden auf eine gezielte Förderung von Interessen. Dazu ergab sich durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums eine sehr gute Chance. Mit dem Lehrplan für das achtjährige Gymnasium in Bayern wurden zwei Seminare eingeführt: das wissenschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) und das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar). Das wesentlich Neue an diesen Seminaren ist, dass durch sie methodische, personale und soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, inhaltliche Lehrpläne gibt es nicht.

Die Förderung von ästhetischem Interesse impliziert immer die Förderung von methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen (Kapitel 1.1.3)<sup>3</sup>. Da Inhalte nicht festgelegt sind, bietet sich im Rahmen der Seminare eine Gelegenheit für die Gegenstandskonzeption von ästhetischem Interesse. Hierzu müssen neue Konzepte erarbeitet werden.

Zudem kann sich durch die Seminare die Anzahl der Kunststunden (WS) des einzelnen Schölers erhöhen. Ein Schüler, der Kunst (2WS) statt Musik, sowohl W- wie P-Seminar (je 2WS=4WS), ein Wahlpflichtfach (2WS) und Kunst als Abiturfach, das sogenannte Additum (2WS) wählt, besucht „im besten Fall“ 10 Wochenstunden Kunstunterricht. Somit haben die Schüler zumindest die Möglichkeit, Schwerpunkte in diesem Bereich zu setzen. Damit kann der „Marginalisierung der weichen Fä-

---

<sup>3</sup> Alle Kapitelverweise beziehen sich auf Kapitel in dieser Arbeit.

cher“ (vgl. Müller, 2010), die durch die Einführung der Bildungsstandards eintrat, entgegengewirkt werden. Das Fach kann somit mehr zur ästhetischen Bildung im Gymnasium beitragen. Tatsächlich ist bei steigender Wochenstundenzahl ein dauerhaftes Interesse häufiger zu beobachten.<sup>4</sup>

In der Realität wählen aber nur wenige Schüler in Bayern diese Kombination. Das Additum, als Voraussetzung für das schriftlich-bildnerische Abitur, wählten 2011 nur 2,9%, das Leistungskursabitur im G9 im Durchschnitt 9% der Schüler. Dennoch stieg die Zahl der Abiturienten im Fach Kunst gegenüber dem G9 an, denn 15,28% absolvierten die mündliche Prüfung im G8, im G9 nur knapp 1%. Seminare mit dem Leiffach Kunst wurden von 6% der Abiturienten gewählt (vgl. Wagner, 2012). Über die Belegung der Wahlpflichtfächer aus dem Kunstbereich lagen im März 2013 noch keine Zahlen vor. Das Referat Kunst (ISB)<sup>5</sup> arbeitet derzeit an einer Studie zur Ermittlung der Gründe für die geringe Zahl der Additumwahl im G8 gegenüber der Leistungskurswahl im G9.

An vielen Schulen wird der Unterricht folgendermaßen verteilt: zwei Wochenstunden in der 8. Jahrgangsstufe, kein Kunstunterricht in der 9. Jahrgangsstufe oder jeweils eine Wochenstunde in jeder Stufe. In der 10. Jahrgangsstufe wurde Kunstunterricht erteilt entweder im 1. Halbjahr oder 2. Halbjahr doppelstündig oder eine Wochenstunde im gesamten Schuljahr. Zu vermuten ist, dass der zeitlich sehr reduzierte Kunstunterricht in der Mittelstufe dafür verantwortlich ist, dass Schüler die Wahl von Kunst als Abiturfach unterlassen, da sie das Fach Kunst nicht wirklich kennen.

---

<sup>4</sup> Siehe Kapitel 2.2 Studie zu Interessenveränderung und Lernumwelt.

<sup>5</sup> ISB = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Abgesehen von diesen äußeren Zwängen muss in den Klassenstufen 5-10 ein Vorinteresse geweckt werden, das Schüler animiert in der Oberstufe Angebote wahrzunehmen. Vorinteresse bedeutet eine selbstverständliche und emotional positiv gefärbte Bereitschaft und Offenheit, sich dem Gegenstand zuzuwenden.

In dieser Arbeit stehen die, von den Schülern gewählten, Seminare im Fokus. Das übergeordnete Ziel ist die Förderung von ästhetischem Interesse in den Seminaren in der Qualifizierungsstufe des Gymnasiums. Damit ist nicht unbedingt eine Interessensteigerung bis hin zur Entwicklung eines individuellen Interesses bei jedem einzelnen Schüler gemeint. Es geht vielmehr darum, zunächst ein ästhetisches Anfangsinteresse zu wecken und dieses möglichst zu überführen in ein anhaltendes ästhetisches situationales Interesse - bezogen auf die jeweiligen Unterrichtsprojekte in den Seminaren (vgl. Goetz, 2007b, S. 250).

Dazu werden präskriptiv spezifische Aspekte einer geeigneten Lernumwelt auf der Basis bisheriger Forschung entwickelt und deren Wirksamkeit in einer gesonderten Studie (Kapitel 2.2) untersucht. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für ein theoretisch fundiertes Unterrichtsmodell der Seminare mit dem Leitfach Kunst. Dabei stehen interessefördernde Lernumweltbedingungen - bezogen auf ästhetisches Interesse - im Vordergrund. Weiterhin wird untersucht inwieweit das ästhetische Interesse gesteigert oder erhalten werden konnte, und welche Auslöser dafür verantwortlich waren. Dafür notwendig war die gegenstandsbezogene Weiterentwicklung von Erhebungsinstrumenten, Auswertungs- und Interpretationsverfahren, auf der Grundlage bisher angewandter Forschungsmethoden in der Pädagogik und den Sozialwissenschaften, um für die Untersuchung von ästhetischem Interesse geeignet zu sein.

Die konzipierten Unterrichtsmodelle basieren auf dem „interessendifferenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht“ von Rainer Goetz (1991 bis heute) und der „Münchener Interessentheorie“ (1974 bis heute). Deshalb werden zunächst die, in das Konzept einbezogenen, theoretischen Grundlagen vorgestellt (Teil 1).

Im Anschluss erfolgt die Darstellung eines theoretischen Konzepts zur interessefördernden Lernumweltgestaltung und die Vorstellung der Studie (Kapitel 2.2), welche die Untersuchung der Lernumwelt zum Gegenstand hatte.

Sodann werden Unterrichtsmodelle für die W- und P-Seminare auf theoretischer Basis detailliert entwickelt und an Hand von Beispielen aus dem Unterricht veranschaulicht. Diese Unterrichtsmodelle wurden in mehreren „Durchgängen“ erprobt und in Teilen verändert (Teil 2).

Den Abschluss dieser Arbeit bildet die empirische Untersuchung von Interessenveränderung oder -zuwachs und deren Auslösern bezogen auf die Phasen des Unterrichts in Form von Einzelfallstudien. Zunächst wird das Forschungsdesign dargelegt (Teil 3), im Anschluss erfolgt die Auswertung (Teil 4). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (Teil 5).

# 1 Theoretische Basis

## 1.1 Die Münchner Interessentheorie

Eine der wesentlichen theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit bildet die „Münchner Interessentheorie“. Dabei handelt es sich um eine metatheoretisch erarbeitete, pädagogische Theorie des Interesses. An der Entwicklung arbeiteten von 1974 bis 1983 vor allem Hans Schiefele, Andreas Krapp, Manfred Prenzel und Alfred Heiland. 1983 wurden erste Ergebnisse veröffentlicht (vgl. Schiefele, H. / Prenzel, M. / Krapp, A. / Heiland, A. / Kasten, H., 1983).

„In der Folgezeit wurde die ursprüngliche theoretische Konzeption wiederholt ergänzt und erweitert (vgl. z. B. Prenzel, Krapp und Schiefele, 1986; Prenzel, 1988; Krapp, 1992, 1999, 2000 in Druck).“  
(Krapp u. a., Homepage, [Stand: 19.07.2012])

Gleichzeitig wurden in den USA verwandte Ansätze formuliert, die von Bedeutung für die Münchner Interessenforschung waren, u. a. die „Selbstbestimmungstheorie“ von Deci und Ryan (1985). Es wurden vor allem folgende Aspekte aufgegriffen: „grundlegende psychologische Bedürfnisse“ und „die Wirksamkeitsmotivation“ (White, 1959) sowie das „Flow-Erleben“ (Csikszentmihalyi, 1975 u. Csikszentmihalyi u. a., 1993, Prenzel / Krapp, 1992; Krapp, 1998 u. 2002). Der intensive Austausch führte zu einer weiteren Spezifizierung des theoretischen Konzepts.

Andreas Krapp fordert auf der (neuen) Homepage zur Interessenforschung:

„Ein zentrales Anliegen der Interessenforschung ist die Untersuchung (und theoretische Rekonstruktion) der Wirkungsweise von Interessen. Welche Rolle spielen Interessen für die Steuerung des

Lernens, sowie die Erklärung von Lernerfolg und Leistung in unterschiedlichen pädagogischen Settings? ... Ein zweites, nicht minder bedeutsames, Anliegen ist die Untersuchung der Entstehung und Entwicklung von Interessen.“ (Krapp u. a., Homepage, [Stand: 01.07.2012])

### 1.1.1 Die Person-Gegenstands-Beziehung

In diesem Zusammenhang wird unter Interesse die *Beziehung* zwischen einer *Person* und einem bestimmten *Gegenstand* verstanden.

#### *Der Gegenstand*

Bei dem Gegenstand handelt es sich um „... Sachverhalte in der Lebenswelt eines Menschen, über die Wissen erworben und ausgetauscht werden kann.“ (Krapp, 1992b, S. 305). Der Gegenstand kann also ein ganzes Themengebiet, ein Schulfach oder nur einfach ein „Ding“ oder ein Handlungsablauf sein. Demzufolge kann der Interessengegenstand individuell sehr verschieden sein und muss bei empirischen, qualitativen Forschungsvorhaben jeweils genau spezifiziert werden.

#### *Die Beziehung*

Merkmale der Beziehung einer Person zum Interessengegenstand zeigen sich in drei Bereichen: Kognition, Emotion und Wertaspekt.

- *Kognition*: Die Person beschäftigt sich aus eigenem Antrieb, ohne äußere Aufforderung wiederholt und bevorzugt mit dem Gegenstand (Interessenhandlung, abstrakte gedankliche Bearbeitung, unbewusste kognitive Auseinandersetzung), bezeichnet als: *Persistenz und Selektivität*. Dies führt im kognitiven Bereich zu erweitertem gegenstandsspezifischem Wissen und damit zu neuen Handlungs-

möglichkeiten. Dabei entsteht zunehmendes Verständnis, Ausdifferenzierung und Integration zu übergeordneten Kategorien, Diskrepanzerfahrungen (vgl. Prenzel u. a., 1992, S. 242) und Problembewusstsein (vgl. Schiefele H. / Krapp, München, 2010, S. 76).

- *Emotion*: Das Erleben positiver Emotionen während der Interessenhandlung wie Freude, Aktivität, positives Spannungsniveau, Konzentration, Bewältigung von Diskrepanzen, Kompetenzerleben, Selbstbestimmungsgefühl oder Flow-Erleben ist von entscheidender Bedeutung (vgl. Prenzel u. a., 1992, S. 239 ff.). Das Flow-Erleben (extreme Form des Kompetenzerlebens) beschreibt einen Erlebniszustand bei einer intrinsisch motivierten Handlung und ist gekennzeichnet durch eine völlige Konzentration auf die Handlung, die sich durch störende Reize kaum unterbrechen lässt. Der Handelnde hat dabei das sichere Gefühl, genügend Kompetenz zu besitzen, um seine Handlungen zu vollziehen. Csikszentmihalyi hat die Passung von Herausforderung und Fähigkeiten in seiner extremsten Form als Flow-Erleben bezeichnet. Dies erfordert Anforderungen, die den individuellen Fähigkeiten entsprechen und selbstbestimmte Handlungsziele ermöglichen (vgl. Csikszentmihalyi u. a., 1993).
- *Wertaspekt des Interessengegenstandes*: Der Gegenstand wird verknüpft mit Erlebnissen bereits vollzogener Handlungen, bei denen sich positive emotionale Erlebnisqualitäten einstellen. Oder der Interessengegenstand kongruiert mit bereits positiv im Gedächtnissystem der Person verankerten Aspekten (vgl. Krapp, 1992a, S. 41). Diese Wertschätzung zeigt sich vor allem auch durch Selbstintentionalität. Die Person beschäftigt sich mit dem Gegenstand auf eigenen Wunsch. Dies kann im Idealfall im Unterricht zutreffen, wenn eine Übereinstimmung der Vorgaben mit eigenen Vorstellungen ge-

geben ist und die Beschäftigung mit dem Thema so als selbstbestimmt erlebt wird (vgl. Krapp, 1992a, S. 312).

### 1.1.2 Interessengenese

Die Interessengenese wird in drei Stadien unterschieden: Das „situationale Interesse“, das „aktualisierte Interesse“ und das „individuelle Interesse“. Diese zeigen sich z. B. in Interessenhandlungen. Als solche bezeichnet Andreas Krapp eine besondere Form der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in einer aktuellen Situation, die bewusst und geplant verläuft. Jede Interessenhandlung verändert sowohl die Person, als auch den Gegenstand. Bei bildnerischem Arbeiten wird sogar der Gegenstand in seiner materiellen Form verändert (vgl. Krapp, 1992b, S. 309).

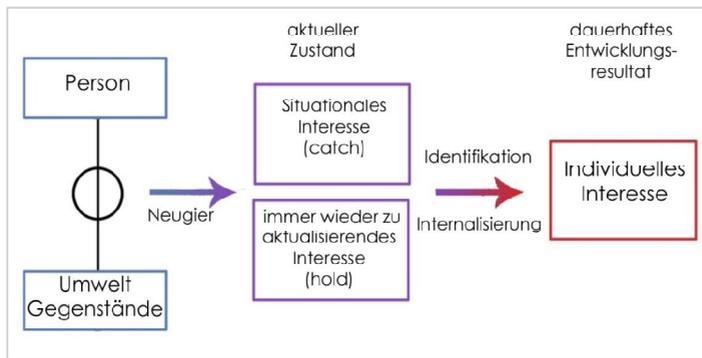


Abb. 1 Prozessorientiertes Modell der Interessengenese (nach Schiefele / Krapp, 2010, S. 78)

Das „situationale Interesse“ entsteht vorwiegend durch äußere Einflüsse. Die Interessanztheit von Lernmaterialien, eine anregungshaltige Lernatmosphäre oder die adäquate Unterrichtsmethode wecken Neugierde oder führen zu einer Identifikation mit Aspekten des Themas. Diese äußeren Einflüsse treffen immer auch auf „dispositionale

Merkmale“ einer Person. Das „situationale Interesse“ ist im Verlauf der Interessengenese zunächst als Anfangsinteresse zu verstehen. Es kann im Laufe eines Prozesses immer wieder auftreten, wenn oben beschriebene Bedingungen zutreffen.

Im Laufe des Prozesses können „dispositionale Merkmale“ einer Person auch aus früherem „situationalem Interesse“ resultieren und werden somit aktualisiert, deshalb spricht Krapp dann von „aktualisiertem Interesse“ (Krapp, 1992b).

Das „individuelle Interesse“ bezeichnet einen „Person-Gegenstands-Bezug“, der unabhängig von äußeren Einflüssen ist. Dieser zeigt sich in der häufigen und freiwilligen Beschäftigung des Subjekts mit dem Gegenstand und in Form von positiven Emotionen, die dabei empfunden werden. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erweitern sich spezifische Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten, die wiederum zu positiven Emotionen führen.

Der Prozess der Interessengenese verläuft nicht linear, sondern in Form von Rückkopplungsprozessen, die sich wiederholen und so zu einer höheren Interessenlage führen können, also schrittweise zu einer immer tieferen Verankerung des „Subjekt-Gegenstand-Bezugs“ in das Identitätskonzept. Andreas Krapp geht auf der Basis vorangegangener Ansätze davon aus, dass Interessen in engem Zusammenhang mit den Wertorientierungen einer Person stehen und damit einen wesentlichen Teil des Selbstkonzepts bilden (vgl. Krapp, 1992, S. 13).

„In den Interessen einer Person äußern sich ihre Vorlieben, Wertorientierungen und vorherrschenden Umweltbezüge.“ (Prenzel / Krapp, 1992, S. 1). Unter Selbstkonzept auf kognitiver und emotionaler Ebene versteht Krapp die „... Art und Weise, wie sich ein Individuum wahrnimmt ..., wie es seine Fähigkeiten und Einstellungen bewertet (Selbstwertgefühl) und wie es seine Möglichkeiten zur Bewältigung (Kontrolle)

von Lebensaufgaben einschätzt (Kontrollüberzeugungen).“ (Krapp, 1992b, S. 300 f.)

Interesse wird also verstanden als eine intensive „Person-Gegenstands-Beziehung“, die gekennzeichnet ist durch Persistenz, Selektivität und eine hohe Wertschätzung des Gegenstands. Das so beschriebene Interesse entwickelt sich aus einem „Anfangsinteresse“ (situationales Interesse) über wiederholt „aktualisiertes Interesse“ zum „individuellen Interesse“. In jeder Phase der Interessengenese spielen kognitive und affektive Aspekte eine bedeutende Rolle. Diese sind meist eng miteinander verwoben und können auf theoretischer Basis getrennt analysiert werden. Ein Konzept optimaler Lernumweltgestaltung spricht aber immer mehrere Aspekte gleichzeitig an.

Auf dieser theoretischen Grundlage basierend wird im Folgenden zusammengefasst, welche Lernumweltbedingungen interessefördernd wirken können.

### 1.1.3 Konstruktion einer interessefördernden Lernumgebung

#### *Anfangsinteresse und situationales Interesse*

Das Anfangsinteresse stellt eine erste interessierte Zuwendung dar, also ein erstes „situationales Interesse“. Dieses kann entstehen durch die Interessantheit des Gegenstandes. Der Unterrichtsstoff muss so aufbereitet werden, dass er Neugier weckt und Aufmerksamkeit und Aktivität auslöst (emotionale Ebene). Gleichzeitig müssen die Inhalte als sinnvoll erachtet werden (kognitive Ebene). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Lernende die Inhalte mit bereits vorhandenen persönlichen Dispositionen verknüpfen kann (vgl. Krapp, 1992, S. 41). Das trifft zu, wenn lebensweltliche Aspekte mit gegenstandsspezifischen verwoben werden. Dieses Anfangsinteresse kann sich entwickeln zu

einem anhaltenden „situationalen Interesse“ bezogen auf ein spezifisches Projekt (vgl. Goetz, 2007b, S. 250).

#### *Aktualisiertes Interesse*

Geht man davon aus, dass es gelungen ist, ein „situationales Interesse“ hervorzurufen, ist es unabdingbar, dieses immer wieder zu aktualisieren und damit aufrecht zu erhalten. Hierfür prägte Mitchell (1993) den Begriff „catch and hold“. Dabei ist es entscheidend, dass die Lernenden das Thema als sinnvoll wahrnehmen, und die so genannten „basic needs“ befriedigt werden (vgl. Krapp, 1998, S. 191 f.). Zunächst müssen die Schüler durch oben genannte Aspekte immer wieder erneut angesprochen werden (catch). Im weiteren Verlauf ist es äußerst wichtig, dass jeder einzelne Schüler durch Reflexion erkennt, dass sein Wissen wächst und sich damit seine Handlungskompetenz erhöht und selbst gesteckte Zwischenziele erreicht werden können (hold).

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) haben die drei „basic needs“ großen Einfluss auf die Verhaltenssteuerung eines Menschen. Diese sind: „Kompetenzerfahrung“, „Autonomieerfahrung“ und „soziale Eingebundenheit“. Wird die Befriedigung dieser „grundlegenden psychologischen Bedürfnisse“ durch eine geeignete Lernumweltgestaltung ermöglicht, stellt eine Handlung oder ein Verhalten einen persönlichen Wert für das Individuum dar (vgl. Deci / Ryan, 1993, S. 229 f.).

#### *Kompetenzerfahrung:*

Kompetenzerfahrung kann sich nur dann einstellen, wenn die Anforderungen an das Individuum so gestellt werden, dass sie erstens zu bewältigen und zweitens nicht zu niedrig sind. Zu leicht lösbare Aufgaben

führen zu Eintönigkeit, zu schwieriger zur Aufgabe. Die Anforderungen müssen deshalb so gestaltet sein, dass Diskrepanzen auftreten können. Diskrepanzen sind scheinbare „Unvereinbarkeiten, etwa zwischen Gegenstands- und Handlungsschemata und realen Gegebenheiten, oder zwischen Zielvorstellungen und Ausgangslagen, ....“ (Prenzel u. a., 1992, S. 241). Diese scheinbaren Unveränderbarkeiten regen den Schüler an, nach Lösungen zu suchen. Dabei können sich positive Erlebnisqualitäten wie Spannung, Aktivität oder Flow einstellen, die zu Persistenz und Selektivität im Hinblick auf den Interessengegenstand führen. Kompetenzunterstützend wirkt eine beratende Begleitung im Sinne konstruktiver Kritik, nicht aber negatives Feedback über mangelnde Leistungen (vgl. Krapp, 1998, S. 197).

Des Weiteren erleichtern klare Zieldefinitionen und Strukturen, die Vermittlung notwendiger Strategien und Hilfen, sowie die Aufforderung zur Reflexion dem Schüler das Gelingen seiner Vorhaben (vgl. Csikszentmihalyi / Schiefele U., 1993, S. 211ff.; Krapp 2001, S. 193).

Jedes Individuum verfügt über unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse. Deshalb muss Unterricht so gestaltet werden, dass jeder Schüler aus dem gegebenen Thema einen Aspekt auswählen kann, der eine passende Diskrepanzstufe für ihn anbietet.

#### *Autonomieerfahrung:*

Jeder Mensch möchte das eigene Handeln selbst bestimmen. Unterricht muss also die Möglichkeit zu einer weitgehenden Handlungsfreiheit einschließen. Das kann im Bereich von Schule und Unterricht nur bedeuten, Wahlfreiheit innerhalb eines festgelegten Rahmens zu gewähren und die Auswahl von Zielen und deren Lösungsweg nicht vorzugeben, sondern beratend zu begleiten. Dies schließt auch ein, kei-

nen Druck auszuüben, weder in zeitlicher noch in sozialer Hinsicht (vgl. Eder, 1992, S. 186).

#### *Soziale Eingebundenheit:*

Ein erster Schritt zur sozialen Eingebundenheit kann das gemeinsame Interesse an einem Themengebiet sein. Zum Beispiel ergibt sich aus der Wahl eines Seminars mit einem konkreten Rahmenthema zwangsläufig zunächst eine inhaltliche Gemeinsamkeit. Weitere Gruppenkonstellationen entstehen aus der Wahl einzelner Teilthemen. Somit sind die Gruppenmitglieder durch ihr gemeinsames Interesse am Rahmenthema und den Teilthemen bereits verbunden, auch ohne sich zu kennen. Gemeinsame Interessen bilden immer die erste Stufe eines Zusammengehörigkeitsgefühls. Bei der intensiven Zusammenarbeit lernen sich die Seminarteilnehmer persönlich kennen und knüpfen emotionale Beziehungen über den Bezug zur konkreten gemeinsamen Arbeit hinaus. Somit verstehen sich die Seminarteilnehmer als ein Teil einer Gruppe.

Abgesehen von gemeinsamen Interessen bedeutet sozial eingebunden zu sein, sich vom eigenen Umfeld akzeptiert und geschätzt zu fühlen und „... basiert auf einer Identifikation mit bestimmten Personen oder Personengruppen.“ (Krapp, 1998, S. 195) Aus dem Wunsch der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe folgt, dass sich das Individuum den speziellen Interessen dieser Gruppe annähert und sich damit identifiziert.

Diese Identifikation wirkt umgekehrt auch auf die Interessantheit des Stoffes zurück. Erlebt ein Schüler das Interesse und Engagement des Lehrers oder der Mitschüler, gewinnt auch deren Interessengegenstand an Interessantheit.

Um zu erreichen, dass sich das Empfinden von „sozialer Eingebundenheit“ einstellen kann, sind Schulklimafaktoren von entscheidender Bedeutung. Der Lehrende muss seine Schüler ernst nehmen, sie beratend unterstützen und das Gruppengefühl stärken. Im Idealfall sollte der Kurs zur Peergroup werden. Die Schüler müssen sich in den Räumen wohl fühlen. Notwendig hierfür ist ein Rahmen, in dem Schüler sowohl gefordert wie auch gefördert werden. Sie müssen sich von der Lehrkraft akzeptiert, sich in der Gruppe wohl und sicher fühlen, gleichzeitig gefordert – aber nicht überfordert werden.

### *Individuelles Interesse*

Beim Aufbau von Interessensstrukturen im Laufe der Entwicklung orientieren sich Jugendliche stark an der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen und Anlagen (vgl. Krapp, 1998, S.190). Ein relativ stabiles, individuelles Interesse kann sich folglich nur einstellen, wenn positive Erlebnisqualitäten bewusst wahrgenommen und auf kognitiver Ebene mit dem Gegenstand verknüpft werden. Aus diesem Grund muss nicht nur der Rahmen für positives Erleben geschaffen werden, sondern besonders die Selbstreflexion forciert werden. Ebenso wichtig ist eine grundsätzliche Offenheit für die Wahrnehmung mit allen Sinnen. Dafür eignet sich die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst.

In Gesprächen über die Wahl des spezifischen Teilthemas, über die jeweilige bildnerische Arbeit und über zeitgenössische Kunst im steten Wechsel müssen Bezüge aufgezeigt und Reflexionsvorgänge initiiert und aufrechterhalten werden.

Andreas Krapp ist der Auffassung, „... daß auch ein durch äußere Anreizbedingungen kurzfristig erzeugtes situationales Interesse positive Wirkungen haben kann. Aber es ist nicht auszuschließen, daß die situationalen Anregungsbedingungen nur dann und insoweit lernwirksam

sind, als sie bereits vorhandene individuelle Interessen anregen und ggf. weiterentwickeln.“ (Krapp, 1992a, S. 41) Insofern kann nicht erwartet werden, dass sich bei jedem Schüler ein individuelles Interesse herausbildet. Es wird immer Schüler geben, die sich „auf dem Weg der Selbstfindung gegen (das) Fach entscheiden ...“ (Krapp, 1998, S. 197).

Entscheidend ist die Breite des Angebots. Bieten sich viele Anregungen und viele Wahlmöglichkeiten ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Schüler einen Zugang über ein individuelles Teilthema finden. „Die interesserelevanten Erlebnisqualitäten der ästhetischen Wahrnehmung werden weitgehend bestimmt von Modi emotionaler Teilhabe, z. B. durch Identifikationsprozesse der Empathie.“ (Goetz, 2003a, S. 36) Durch die intensive Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst im Wechsel mit der Reflexion der eigenen Arbeit können eingefahrene Sichtweisen, Erwartungshaltungen und Deutungsmuster schrittweise ersetzt werden durch eine „... neue Sicht auf die Erlebniswirksamkeit der sinnlichen Formen ästhetischer Objekte ...“ (ebd.). Die Aufgabe von Zwängen ermöglicht es dem Schüler sich neugierig und offen auf ästhetische Erfahrungen einzulassen und diese bewusst zu erleben. Durch die wissentliche Auswahl ästhetischer Themen bilden diese einen hohen Anreiz für den einzelnen Schüler, so dass die Beschäftigung damit positive Gefühle hervorruft, „ ... wie erhöhte Spannung, Neugierde oder freudige Erwartungshaltung ...“ (ebd.).

„Kunstunterricht erfährt so eine besondere Wertschätzung mit herausgehobener subjektiver Bedeutung, gerade bei ausgeprägten ästhetischen Interessen. Diese hohe Einschätzung des Gegenstandsbereichs Kunst korreliert dann höchst positiv mit der Selbstwahrnehmung und der eigenen Identität. Da die aus ästhetischem Interesse resultierenden Handlungsziele mit den subjektiven Wertüberzeugungen und -hierarchien übereinstimmen, spre-

chen wir in diesem Zusammenhang auch von Selbstintensionalität. Damit lässt die kunstpädagogische Interessentheorie die Einseitigkeit kognitiv orientierter Motivationstheorien weit hinter sich.“ (ebd.)

Eine tiefere Verankerung des „Subjekt-Gegenstand-Bezugs“ in das Identitätskonzept, als Kennzeichen eines relativ stabilen „Individuellen Interesses“, muss nicht bedeuten, dass z. B. alle Schüler einen künstlerischen Beruf ergreifen. Ästhetisches Interesse kann sich auch als Offenheit für vielfältige kulturelle Strömungen und die Wahrnehmung und Reflexion von Fremdem und Unbekanntem im Selbstkonzept manifestieren.

Individuelles Interesse beruht also auf der persönlichen Auswahl besonderer Gegenstände, die gesteuert ist von subjektiven Wertbezügen, die aus positiven emotionalen Erlebnissen resultieren, weil sie auf kognitiver Ebene bewusst gemacht werden konnten.

## 1.2 Ästhetisches Interesse

Interesse ist „... eine (selbst-)erkennende und verstehende Erschließung von bewusst ausgewählten Sachverhalten, Ereignissen oder Themen ...“ (Goetz, 2003a, S. 35; vgl. Krapp, 1992b, S.305) Bezogen auf das „ästhetische Interesse“ verweist dies auf eine „intensive Subjekt-Kunstbeziehung“ (Goetz, 2003a, S. 35). Demzufolge ist für Rainer Goetz der Begriff „ästhetisch“ untrennbar mit Kunst verwoben. Dieser Bezug wird im folgenden Kapitel diskutiert.

Das von Rainer Goetz entwickelte, ästhetische Interessenkonzept, bezeichnet als „ZUKUNFT(S)WERKSTATT“, bildet eine konkrete Basis für die Kunstpädagogik. Dieses stellt „ästhetisches Interesse“ als offenen Begriff in den Mittelpunkt der Forschungsperspektiven. Es entstand „... in Ableitung eines allgemeinen Interessenkonzepts ...“ (vgl. Goetz, 2003b, S. 147)<sup>6</sup>.

Interesse wird allgemein verstanden als die intensive Beziehung zwischen einer Person und einem bestimmten Gegenstand. Bei ästhetischem Interesse definiert sich der Gegenstand folglich durch Aspekte, die Ästhetik betreffen.

---

<sup>6</sup> Vgl. Hans Schiefele (Hg.), Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe. Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität München, 1983. • Ders., Interesse - Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 1986. Vgl. Rainer Goetz, Kunstlauf. Kunst und Interesse. Zur ästhetischen Erfahrung im Kunststudium und im Kunstunterricht, Nürnberg 1986. • Ders., Interesse als Konzept der Vermittlung von Kunst und Subjekt. Eine Studie über Lernprozesse im 4. Kurshalbjahr Leistungskurs Kunst, Nürnberg 1991. • Ders., Interessen-differenzierter und projekt-orientierter Kunstunterricht, Würzburg Ende 2002 (in Vorbereitung).

### 1.2.1 Ästhetik

Für den Begriff Ästhetik bildet der griechische Begriff „Aisthesis“ den Ausgangspunkt. Dieser bezeichnet zunächst die Lehre von der sinnlichen Wahrnehmung und schließt damit gleichzeitig „Gefühl, Empfindung, Sinneswerkzeug, Empfindungsvermögen, Erkenntnis, Begreifen (und gar) Verständnis (ein)“ (Duderstadt, 1996, S. 1). Davon ausgehend entwickelten sich unterschiedliche Ästhetik-Theorien, die sich zuweilen überschneiden und auf Grund zeitgeschichtlicher Einflüsse veränderten. Demzufolge ist Ästhetik ein Begriff, der nach Wolfgang Iser (vgl. Iser, 1997, S. 76) nicht eindeutig definierbar ist. Der Begriff ist vielmehr einem stetigem Wandel unterworfen.

Seit Baumgarten (1750) wurde die Ästhetik als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis neben der Logik etabliert und entwickelte sich „... zu einer Theorie der Kunst, der Kunsterfahrung und schließlich des Kunstwerks ...“ (Böhme, 2001, S. 12). Baumgarten verstand unter „sinnlicher Erkenntnis“ die „Schönheit der Erkenntnis“, nicht die Schönheit des Gegenstandes. Schönheit wird folglich definiert als die Fähigkeit eines Gegenstands, in uns Lust zu erzeugen oder als die Wahrnehmbarkeit des Vollkommenen. (vgl. Böhme, 2001, S. 13)

Ausgehend von Schiller (1793) wurde der Begriff in der Folge eng verbunden mit dem „Schönen“ und dem „Erhabenen“. (vgl. Selle, 1995, S. 16)

Für Wolfgang Iser beinhaltet Ästhetik zwei Bedeutungselemente:

1. Das „aisthetische Element“, dieses bezeichnet das „kultiviert-sinnliche Erleben“, damit meint er unter anderem Lustempfindungen auf der einen Seite, reflektierte sinnliche Wahrnehmung auf der anderen Seite und

2. das „elevatorische Element“. Dieses bezeichnet „Überformung, Erhöhung und Veredelung des Sinnlichen“, das sich in der künstlerischen Produktion äußert, also im Sinne von kultiviertem Geschmack (vgl. Welsch, 1997, S. 70 f.).

Wolfgang Welsch „... möchte Ästhetik generell als Aisthesis verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“ (Welsch, 2010, S. 9 f.) Dennoch bezieht er sich mit den beiden oben genannten Bedeutungselementen eigentlich ausschließlich auf Kunst.

Ästhetik kann als Theorie des Schönen, der Kunst und Kultur und der sinnlichen Erkenntnis im Sinne Baumgartens (vgl. Mirbach, 2007) verstanden werden. Das „Schöne“ muss in diesem Zusammenhang im Kontext stehen mit sinnlicher Wahrnehmung, Reflexion und Erkenntnis.

Gernot Böhme versteht vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ästhetisierung des Alltags unter Ästhetik das Wahrnehmen und Produzieren von Atmosphären „... die ästhetische Arbeit in ihrer vollen Breite. Sie wird allgemein bestimmt als Produktion von Atmosphären und reicht insofern von der Kosmetik über Werbung, Innenarchitektur, Bühnenbildnerie bis zur Kunst im engeren Sinne.“ (Böhme, 1995, S. 10)

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird unter Ästhetik verstanden: die „Wissenschaft vom Schönen (und die) Lehre von Gesetzmäßigkeiten u. von der Harmonie in Natur und Kunst.“ (Duden, 1974, S. 86) Auch aktuell hat sich daran nicht viel geändert. In der Duden-online-Ausgabe wird aufgelistet: „1. Wissenschaft, Lehre vom Schönen; 2. das stilvoll Schöne; Schönheit; 3. Schönheitssinn“. Es werden Synonyme und Verwandtschaften für Bedeutungen ergänzt: „Formgefühl, Stilgefühl,

Geschmack, Empfinden, Feingefühl, Warenästhetik“ (Duden online, 2012). Auffällig ist nur, dass aktuell jeder Bezug zur Kunst fehlt.

Dies ist begründet im aktuellen „Ästhetik-Diskurs“. In der Postmoderne vollzieht sich ein Wandel des Begriffs. Durch die „Ästhetisierung des Realen“ in Politik, Werbung und den neuen Medien kann Ästhetik nicht beschränkt bleiben auf Kunst (vgl. Böhme, 2001, S. 17 ff.).

Welsch vertritt die Position, Ästhetik sei eindeutig mit Kunst verschränkt, Böhme hingegen öffnet den Ästhetikbegriff wieder im Begriffsverständnis der Aisthesis, als sinnliche Wahrnehmung in allen Feldern.

Für die Kunstpädagogik sind beide Positionen von Bedeutung. Denn, wenn Schüler überhaupt ein Begriffsverständnis haben, verstehen sie unter dem Begriff „Ästhetik“ zunächst die heutige umgangssprachliche Bedeutung: Synonym für „schön“. Dies erfordert eine eingehende Klärung und Diskussion im Unterricht. Dabei bietet die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst die Möglichkeit, verkrustete Strukturen aufzubrechen und Zugänge zu ermöglichen.

Rainer Goetz fasst das Begriffsverständnis als „ein Leben mit der Aisthesis“, also als Erleben sinnlicher Wahrnehmung, „und ein Denken in der Aisthesis“ als Reflexion und Weiterverarbeitung des Wahrgenommenen auf (vgl. Goetz, 1991, S. 16). Ästhetik bedeutet Aisthesis speziell konzentriert auf Rezeption von Kunstwerken, auf das bewusste bildnerische Gestalten und das bewusste Erzeugen von Atmosphären, sei es in der Kunst oder im Alltag.

Im Kontext dieser Arbeit wird Ästhetik verstanden, als ein Begriff, der nach Welsch alle Aspekte der Aisthesis beinhaltet und sich damit bezieht auf Wahrnehmung, Emotion, Reflexion. Einerseits ist er somit auf qualitativ hochwertige, stimmige Produkte gerichtet, andererseits

(nach Böhme) auf Atmosphären von Kunstwerken und von Außen- und Innenräumen.

### 1.2.2 „ästhetisch“

Das Adjektiv *ästhetisch* bezieht sich im Bereich der sinnlichen Wahrnehmung sowohl auf Kunst und Kultur als auch auf die jeweilige Lebenswelt des Subjekts. Im Bereich der Rezeption bezieht sich *ästhetisch* auf die Verknüpfung von sinnlicher, emotionaler Wahrnehmung, Nachdenken, Symbolbildung, Verstehen und letztlich Erkenntnis. Im Bereich der Produktion ist *ästhetisch* zu verstehen als ein Resultat, das etwas Neues und Eigenes hervorbringt, das qualitativ hochwertig und in sich stimmig ist, sei es in bildnerischer, gedanklicher oder sprachlicher Form.

Warum *ästhetisch* auf Kunst zu beziehen ist, erklärt Wolfgang Iser folgendermaßen: „Die Verbreitetheit dieser Verwendungsweise erklärt sich daraus, daß die kunstbezogene Bedeutung fast alle der zuvor erwähnten Elemente in sich zu versammeln vermag: das Sinnhafte, seine Übersteigerung und Vollendung, den Genuß der Betrachtung, die Distanzierung vom Realen, die Vollkommenheit von Formen und Proportionen, die Praxisferne, den Phänomenalismus, die wunderbare Fügung von Elementen zum versöhnten Ganzen und natürlich ebenso den Subjektivitäts- und Schönheitsakzent sowie das kosmetische und poetische Moment.“ (Iser, 1997, S. 74)

Gernot Böhme setzt dem entgegen: „Im Unterschied zu Iser geht es mir darum, ästhetische Erkenntnis gerade als eine besondere und vor allem gegenüber der naturwissenschaftlichen unterschiedene zu entfalten und dementsprechend aufzuweisen, daß sie in der Welt etwas entdeckt, das anderen Erkenntnisweisen nicht zugänglich ist.“

(Böhme, 1995, S. 10) In der Folge bezieht er *ästhetisch* nicht vorwiegend auf Kunst, sondern auf alle Bereiche in denen „... Beziehung(en) von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden ...“ (Böhme, 1995, S. 22 f.) entstehen.

In den Kunstunterricht müssen aus diesem Grund auch angewandte Bereiche der Alltagsästhetik einfließen, wie Architektur, Design und Mediendesign. Dennoch richtet sich *ästhetisch* im Rahmen des Kunstunterrichts vorwiegend auf Kunst. Deshalb stellt sich auch die Frage, was Kunst eigentlich ist.

Vilém Flusser nähert sich in seinem Vortrag über die „Krise der Linearität“ an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg 1988 nebenbei einer Erklärung von Kunst, indem er sich distanziert von einem Allgemeinverständnis der Kunst, das z. B. fordert: Kunst soll „unterhalten“, soll „exotisch“ sein oder soll „schön“ sein. Er kennzeichnet Kunst indirekt als ein Mittel, „die Welt zu begreifen“, „zu verwandeln“ und Wirklichkeiten neu zu produzieren durch Einbildungskraft (vgl. Flusser, 2010, S. 41 f.).

Den von Flusser genannten Elementen: Begreifen, Verwandeln, Produzieren muss nur noch der Aspekt der Kommunikation hinzugefügt werden. Kunst war schon immer ein Kommunikationsmittel, schon vor der Sprache und der Schrift gab es Bilder. Folglich kann und muss Kunst eine Mitteilungsebene neben der Sprache und der verschriftlichten Sprache sein. „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern sie macht sichtbar“ sagte Paul Klee (1920) und verwies damit auf das Unsagbare, das Kunst zum Ausdruck bringen kann. Dieses sogenannte Unsagbare wird ausschließlich kommuniziert über sinnliche Wahrnehmung und sinnliche Erkenntnis.

Im Schulbuch: „Kunst entdecken“ für die Oberstufe wird festgestellt: „Einen verbindlichen Kunstbegriff gibt es nicht. Wenn wir von Kunst sprechen, meinen wir damit eine besondere kulturelle Hervorbringung, die sich im einzigartigen, innovativen, schöpferischen Werk zeigt.“ Ein Kunstwerk wird definiert als „... freie individuelle Leistung eines besonders begabten Menschen; dabei kann es sich um ein Produkt oder auch um einen Prozess handeln, in jedem Fall aber um ein zu interpretierendes Angebot.“ (Grünewald, 2009, S. 12)

### 1.2.3 Ästhetische Bildung

Ästhetisches Interesse zu wecken und zu fördern hat im Grunde das Ziel, einen Beitrag zur ästhetischen Bildung zu leisten. Was darunter zu verstehen ist, wird sehr unterschiedlich aufgefasst.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichte 2009 eine Handreichung für Lehrer zum Thema ästhetische Bildung. Darin heißt es:

„Die ästhetische Bildung, die das Gymnasium vermittelt, ermöglicht es den Heranwachsenden, durch differenziertes Wahrnehmen, Erleben und Gestalten Zugänge zu künstlerischen Leistungen zu entwickeln, die das Leben und die eigene Persönlichkeit bereichern. Sie hilft den jungen Menschen auch, sich der Bedeutung von Stil und Form für die persönliche Lebensgestaltung bewusst zu werden.“ (Krimm, 2009, S. 5)

Im Folgenden wird ästhetische Bildung als eine Umsetzung des in der bayerischen Verfassung formulierten Bildungsziels in Art. 131 „Aufgeschlossenheit für alles Gute, Wahre und Schöne“ (Bayerischer Landtag, 2003) verstanden. Daraus wird abgeleitet, dass ästhetische Bildung die „... Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung von differenzierter Gestaltung, Harmonie und Schönheit in ihrem unmittelbaren wie in ihrem kulturellen vermittelten Umfeld ...“ (Krimm, 2009, S. 6) bedeutet.

Ziel soll das ästhetische Urteilsvermögen sein, das sich z. B. in eigener Gestaltung äußert. Dabei steht die „Sensibilisierung und Schulung der Wahrnehmung, Entwicklung von Kriterien der Qualitätsbeurteilung und Hinführung zu einer reflektierten Genussfähigkeit und Geschmacksbildung ...“ (Krimm, 2009, S. 7) im Fokus der Vermittlung.

Weiterhin wird ausgeführt: „Ein junger Mensch muss es verstehen, sich gegenüber seinen Mitmenschen so zu benehmen, dass er sie nicht vor den Kopf stößt, dass er sie als Persönlichkeit achtet, dass er sich und andere nicht ausgrenzt, sondern in der Lage ist, mit ihnen zusammenzuarbeiten, ihnen Impulse zu geben oder gar ihre Bemühungen zu koordinieren. Bloßes Wissen genügt einfach nicht, es wird vielmehr durch unangemessenes Benehmen förmlich entwertet.“ (Krimm, 2009, S. 7) Dieses Zitat zeigt, dass z. B. Nonkonformismus (ein Kriterium für Kreativitätsentwicklung (vgl. Wermke, 1989, S. 65 ff.)) nicht mit ästhetischer Bildung assoziiert wird, sondern verdammt wird als Intoleranz. Anschließend wird gefolgert: „Für die Schulen bleibt die ästhetische Bildung als Persönlichkeitsbildung eine Aufgabe, deren grundlegende Bedeutung für einen gelingenden werteorientierten Bildungsprozess kaum überschätzt werden kann.“ (Krimm, 2009, S. 7)

Ästhetische Bildung wird hier offensichtlich in Verbindung gebracht mit dem Begriff des „ästhetischen Habitus“. Unter Habitus versteht die Soziologie „... im allgemeinsten Sinne ... die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen ...“ (Fuchs-Heinritz / König, 2005, S. 113). Mit Welsch ist unter ästhetischem Habitus einer Person zu verstehen, „... daß diese Person in besonderer Weise ‚empfindungsfähig‘, eigentümlich ‚sensibel‘ ist. Eine solche Person vermag Dinge wahrzunehmen, die andere übersehen.“ (Welsch, 1997, S. 74)

Diese Sensibilität wird in der ISB-Handreichung übertragen auf „... nicht primär sinnenhafte, sondern etwa auf ethische, moralische, oder politische Felder.“ (Krimm, 2009, S. 7) Diese Interpretation von ästhetischer Bildung führt zu weit, sie entfernt sich vom Thema der Aisthesis. Nicht die Vermittlung ethischer und moralischer Grundsätze ist das Thema, sondern die Ermöglichung einer offenen sinnlichen Wahrnehmung, deren Reflexion mit dem Ziel einer individuellen Erkenntnis, die schließlich in einen ästhetischen Habitus mündet, der auch nonkonform sein kann.

Die Auffassung von ästhetischer Bildung, die vom ISB dargelegt wird, entspricht nicht der hier vertretenen. Sie impliziert die Vorstellung, es gäbe allgemeingültige Kriterien, die Genuss, Geschmack oder Schönheit genau definieren. Ästhetische Bildung wird hier vorwiegend als Vermittlung gültiger Wert- und Geschmacksurteile verstanden.

Dr. Ernst Wagner relativiert diese Thesen im Nachwort, bezieht sich auf Aristoteles, Schiller, Pestalozzi, Cassirer und andere und versöhnt schließlich den Leser mit dem Programm der ästhetischen Bildung am Gymnasium, das im Rahmen einer Tagung der Hans-Seidel-Stiftung formuliert wurde: „... authentische Begegnung mit den Bereichen ästhetischer Gestaltung zur Schulung der Wahrnehmung (Rezeption)<sup>7</sup>, damit eng verwoben gestalterisches Tun in allen Gattungen (Produktion) und beides mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.“ (Wagner, 2009, S. 77)

Stefan Graupner beschreibt in seiner Rede zur Verabschiedung von Prof. Dr. Rainer Goetz, 2010, dass das Verständnis ästhetischer Bildung,

---

<sup>7</sup> Ernst Wagner setzt Wahrnehmung hier mit Rezeption gleich. Im Kontext dieser Arbeit handelt es sich dabei um unterschiedliche Vorgänge: Zunächst findet die Wahrnehmung statt, in der Folge die Reflexion. Rezeption beinhaltet schlussendlich beides.

das sich „... beschränkt auf empathisches Einfühlen in Farbtöne und Materialien und Förderung der Sinnesempfindungen allein ... zu kurz gesprungen (ist). Erst der Anspruch, der sich mit dem Verständnis eines ästhetischen Denkens im Sinne von Wolfgang Iser verbindet, zielt auf eine emanzipatorische Kraft einer Aisthesis, die über eine reine Geschmacksästhetik weit hinausweist.“ (Graupner, 2010, S. 2) Folglich muss ästhetische Bildung im Wesentlichen Sensibilität fördern.

Hier zeigen sich also unterschiedliche Auffassungen, was ästhetische Bildung eigentlich sein soll oder ist.

Darüber hinaus kann nicht vernachlässigt werden, dass die Ästhetisierung des Alltags bereits in jedes Detail dringt und z. B. in Werbung, im Internet und der Politik manipulativen Charakter hat. Deshalb kann, wenn wir von Ästhetik sprechen, dieser Bereich nicht ausgeklammert bleiben und, wie Böhme sagt, nur „... aus der Perspektive der Kunst gesehen und an ihrem Maßstab gemessen ...“ (Böhme, 1995, S. 25) werden.

Ästhetische Bildung muss heute eine Sensibilisierung der Jugendlichen darstellen für alle Bereiche der Ästhetik, seien sie auf Kunst, Design, neue Medien, Natur oder geschaffene Atmosphären bezogen.

#### 1.2.4 Symbolbildung

„Symbol und Symbolbildung spielen ... eine Schlüsselrolle für die (ästhetische) Interessenentwicklung ...“ (Goetz, 1991, S. 97). Zum einen bezieht sich diese Aussage auf den Symbolisierungsprozess in den Bewusstseinssebenen des Subjektes, zum anderen auf die Symbolisierungsfähigkeit im Bildnerischen und stellt somit einen Hauptaspekt ästhetischer Aktivität dar.

Symbolbildung bedeutet im Grunde, sich ein Bild von der Welt zu machen, um diese zu verstehen, zu integrieren und sprachlich oder visuell kommunizierbar werden zu lassen. Symbole können einerseits verstanden werden als ein „Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen“ (Lorenzer, 1972, S. 49). Sie stehen für einen konkreten Gegenstand, ein Ereignis oder eine sinnliche Wahrnehmung und ermöglichen eine Vorstellung davon (vgl. Schäfer, 2011, S. 121 ff.). Andererseits kann sich in Symbolen aber auch etwas Unbewusstes kodieren (vgl. Goetz, 1991).

Auf den Theorien Ernst Cassiers, Susanne Langers, Lawrence Kubie und Alfred Lorenzers aufbauend bezieht Rainer Goetz (1991) ein Modell des Symbolisierungsvorgangs auf die Entwicklung von ästhetischem Interesse. Dabei sind folgende Aspekte entscheidend:

Der Prozess der Symbolisierung beginnt schon im Kleinkindalter bei der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen und hat sich bei Jugendlichen bereits bis zu einem gewissen Grad fest verankert.

Der Prozess verläuft in verschiedenen Formen auf den drei aus der Psychoanalyse bekannten Organisationsniveaus: Unbewusstes, Vorbewusstes und Bewusstes. Mit Lorenzer handelt es sich dabei um die „diskursive Form“, die „präsentative Form“ und „die mittlere Form der flexiblen Symbole“ (vgl. Lorenzer, 1972, S. 51, S. 82).

Die „diskursive Form“ umfasst alles, was sich in der Bewusstseins Ebene in allgemein gültigen Zeichen kodiert, wie z. B. in Sprache und Schrift. In der „präsentativen Form“ subsumieren sich individuelle Kodierungen, die sich im Unbewussten verankern und nicht allgemein verständlich sind.

Lorenzer nimmt deshalb eine Begriffsdifferenzierung vor: Repräsentanzen auf der Bewusstseins Ebene werden als Zeichen definiert. „Symbole sind psychische Gebilde, die äußere Objekte und Vorgänge repräsen-

tieren, ..." (Lorenzer, 1972, S. 91). Diese Symbole bewegen sich zwischen der vorbewussten und der bewussten Ebene. Als „Klischees“ bezeichnet Lorenzer unbewusste Repräsentanzen, die zu unbewussten Zwangsläufigkeiten führen (vgl. Lorenzer, 1972, S. 98).

In der „mittleren Ebene des Vorbewusstseins“ findet beim Symbolisierungsprozess eine Vermittlung zwischen den Bewusstseinssebenen statt. Konnotationen ermöglichen hierbei ein Begreifen des „Unsaßbaren“ (vgl. Goetz, 1991, S. 83). Dabei werden Konnotationen verstanden als „assoziative, emotionale, stilistische, wertende [Neben]bedeutung(en) (und) Begleitvorstellung(en) (und gleichzeitig als) Beziehung(en) zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer“ (Duden online, [Stand: 27.03.2012]).

Um ein Beispiel zu geben, soll hier ein bekannter Vorgang beschrieben werden: Eine Person denkt latent über ein spezielles Problem oder eine Frage nach und sucht nach einer Idee für die Umsetzung in Sprache oder Bild. Möglicherweise tauchen Versatzstücke von Bildern und Wortfetzen im Bewusstsein auf, die bisher nicht mit der Fragestellung in Verbindung gebracht wurden, gerade wenn sich die Person nicht mit dem Problem beschäftigt. Wenn diese „Blitzlichter“ aus dem Vorbewussten auf die Bewusstseinssebene überführt, reflektiert und strukturiert werden können, ist eine Vermittlung zwischen den Bewusstseinssebenen gelungen.

Bei Hypnoseexperimenten stellte sich heraus, dass der Mensch sehr viel mehr wahrnimmt und kodiert als sich auf der Bewusstseinssebene ansiedelt. Personen, die in wachem Zustand einen, mit vielen Gegenständen ausgestatteten, Raum betrachteten, konnten unter Hypnose über 150 gesehene Dinge mehr benennen als in wachem Zustand (vgl. Kubie, 1966, S. 32). Folglich werden in der vorbewussten Ebene eine Unzahl von Wahrnehmungen verarbeitet. „Der starke Einfluß der Formen und Muster, welche von frühester Kindheit an dauernd auf

unsere vorbewußten Wahrnehmungsvorgänge einwirken, gestaltet unser schöpferisches Formvermögen, ohne daß wir dessen gewahr werden.“ (Kubie, 1966, S. 41)

Dies bedeutet, dass vorbewusste Einflüsse in die Gestaltung einfließen und durch sie ausgedrückt werden. Dabei ist das Spiel der „freien Assoziationen“ das „Zusammensetzen, Vergleichen und Verschieben von Ideen“ (vgl. Kubie, 1966, S. 33) die Voraussetzung für Kreativität. Künstlerische Kreativität basiert auf der „... freie(n) fortlaufende(n) und gleichzeitige(n) Tätigkeit der vorbewusste(n) Vorgänge ... .“ (Kubie, 1966, S. 33)

Symbole können also verstanden werden als eine Kodierung von Wahrnehmungen in individueller Form. In der Produktion werden diese individuellen Komplexe in gestalterischer Form ausgedrückt. Die kodierten individuellen Assoziationen und Konnotationen sind nicht unbedingt allgemein verständlich. Oft sind sie selbst dem Produzenten nicht bewusst. Wenn diese Kodierungen im Wechsel von Produktion und Reflexion aus der vorbewussten Ebene in die Bewusstseins Ebene dringen und damit neu kombiniert werden können ist eine Weiterentwicklung möglich.

„Jede rückschauende Einsicht in freie Assoziationen muß sich deshalb eines distanzierenden, ihre Abfolge registrierenden Beobachters bedienen oder aber einer automatischen Aufzeichnungseinrichtung.“ (Kubie, 1966, S. 45) Diese „automatische Aufzeichnungseinrichtung“ kann ein künstlerisches Skizzenbuch oder ein Projekt-Tage-Buch (Kapitel 1.3.3) sein, denn in diesem werden z. B. freie Assoziationen festgehalten, um weiterentwickelt zu werden (Kapitel 2.3).

Blockierungen der interessierten ästhetischen Aktivität entstehen „... wo die bewußten Vorgänge dominieren, (es) setzt sich die Rigidität

durch, weil bewußte symbolische Funktionen (Zeichen-Funktionen, bei Goetz 1991, S. 84) durch ihre bis ins Einzelne festgelegten Bezüge an spezifische Wahrnehmungs- und Begriffseinheiten verankert sind. Wo ... unbewußte Vorgänge überwiegen, ist die Verankerung noch starrer, und zwar an der Irrealität, d. h. an jene unannehbare Konflikte, Gegenstände, Ziele und Impulse, die für bewußte Introspektionen, wie auch für den korrigierenden Einfluß der Erfahrung unzugänglich gemacht sind und die durch ihre eigenen Symbole in unverständlicher Tarnung ausgedrückt werden." (Kubie, 1966, S. 33)

Bei vorbewussten Vorgängen werden einzelne Aspekte sortiert, selektiert und neu kombiniert. Wenn unbewusste Vorgänge in den Vordergrund drängen wird dieser Ablauf gestört. Es kommt z. B. zu Versprechern – im schöpferischen Bereich äußert sich dies in stereotypischen Wiederholungen (vgl. Kubie, 1966, S. 50).

Die Zeichen auf dem Bewusstseinsniveau stellen Stereotypen oder vorgeformte Schemata dar. „Besteht ein Gleichgewicht zwischen dem noch unkommunikativen individuellen Erlebnis und seiner Kodierung in allgemein bekannte Zeichen, so interpretieren wir ein solches Element als Symbol, ...“ (Goetz, 1991, S. 88).

Zeichen, die an Klischees grenzen, äußern sich in der bildnerischen Produktion von Jugendlichen häufig in der Verwendung von bereits relativ fest verankerten Zeichen, die automatisch Verwendung finden und nicht hinterfragt werden, beispielweise Kreuze für Trauer oder die Farbe Rosa und Herzen für Liebe und Geborgenheit. Dass diese Zeichen noch nicht wirklich zu Klischees geworden sind, ist zu hoffen, denn nur dann können diese ersetzt werden durch eigene Symbole, die eine persönliche Bildsprache bestimmen.

---

Die Entwicklung von ästhetischem Interesse setzt ein hohes Symbolisierungsniveau voraus. Deshalb müssen „... Klischee und Zeichen, die sich als Wahrnehmungs- und Verhaltenszwänge äußern ...“ (Goetz, 1991, S. 86) überwunden werden, da sie einer individuellen Symbolbildung im Wege stehen können. Individuelle Symbolbildungsprozesse ermöglichen folglich das Verständnis der eigenen Wahrnehmung, das sich Bewusstmachen und damit eine Umsetzung in die eigene bildnerische Praxis, jenseits von Klischees und eingefahrenen Mustern.

„Unser Ziel muß es sein, vorbewußte Vorgänge von den Verzerrungen und Blockierungen durch die unbewußten Vorgänge sowie von den banalen Beschränkungen durch die bewußten Vorgänge zu befreien.“ (Kubie, 1966, S.104)

### 1.3 Die präskriptiv-orientierte Interessentheorie: „Interessen-Werkstatt“ nach Rainer Goetz

#### 1.3.1 Der Gegenstand des ästhetischen Interesses

Der Gegenstand des ästhetischen Interesses kann die Auseinandersetzung mit Kunstwerken sowie die eigene Produktion von gestalterischen Arbeiten sein, wobei Schülerarbeiten nicht als Kunst missverstanden und damit überhöht werden dürfen (vgl. Böhme, 2007, S. 31). Sie sind der Beginn ästhetischer Auseinandersetzung und werden im Kontext dieser Arbeit verstanden als ästhetische Produkte im Sinne von Kommunikationsmitteln, die Lebenswelt symbolisieren und dadurch mitteilen. Diese Mitteilungen sind die Folge eines Prozesses der sinnlichen Wahrnehmung, Reflexion und Integration, einer personenspezifischen Symbolbildung und Produktion. Für das tatsächliche Einfühlungsvermögen, und damit auch das tiefe Verständnis zeitgenössischer Kunst, ist immer auch eine intensive, persönliche Auseinandersetzung im bildnerisch-praktischen Bereich notwendig. Das Nacherleben des Schaffensprozesses ermöglicht erst eine wirkliche Einfühlung. Im Verlauf einer Interessengenese kann sich das Interesse auf Eigenproduktion oder auch auf Rezeption spezialisieren. Hierfür sind Strukturen der Persönlichkeit bestimmend, die frühere Erfahrungen mit neuen Erfahrungen aus dem Unterricht verbinden. In welche Richtung sich ästhetisches Interesse wendet, hängt also immer auch von den persönlichen Voraussetzungen des Subjekts ab (vgl. Fink, 1992)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Der Aufbau von Person-Gegenstands-Bezügen beginnt nach Fink bereits im Kleinkindalter. Die Struktur verändert sich anschließend immer wieder, vor allem durch soziale Beziehungen.

### 1.3.2 Merkmale des ästhetischen Interesses

Ästhetisches Interesse grenzt sich vom Begriff der Motivation ab, indem der Lernende seine Ziele selbst sucht und seine Handlungen freiwillig durchführt. Dieses kann sich im Verlauf der Interessengenese an verschiedensten Emotionen, Äußerungen und ästhetischen Handlungen zeigen.

Folgende Merkmale weisen auf eine „intensive Subjekt-Gegenstands (Kunst)-Beziehung“ hin. Rainer Goetz bezeichnet diese Merkmale als „Bestimmungstücke kognitiver, emotionaler und bewertender Selbstbildungsprozesse:

- Reflexivität als subjektive Sinnorientierung,
- Engagement als emotionale Intentionalität und Anteilnahme,
- Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstands, der schließlich Identität und Selbstkonzept prägt.“

(Goetz, 2003b, S. 148 f.)

*Kognitive Ebene:*

Reflexivität, Wissenszuwachs und Handlungskompetenz: Der Schüler ist zunehmend in der Lage, sich sinnliche Wahrnehmungen bewusst zu machen, diese auch zu artikulieren und in gestalterischer Form umzusetzen. Dabei erlebt die Person, ob oder wie ihre ästhetischen Handlungen - sei es bei Rezeption oder Produktion - mit eigenen subjektiven Sinnorientierungen übereinstimmen oder mit diesen verknüpft werden können (vgl. Fink, 1992).

Die Lernenden erweitern so Wissen und Handlungsfähigkeit sowohl in der Wahrnehmung und dem Verständnis als auch im Bereich der Eigenproduktion. Hierbei zeigen sich im Grad der Ausdifferenziertheit die Entwicklung der subjektiven Symbolbildung und das zunehmende

Verständnis und die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Umsetzungsmöglichkeiten. Die Mannigfaltigkeit von Einzelaspekten und deren Einbeziehung in das eigene Denken und die eigene Arbeit führt zu neuen Erkenntnissen. In der bildnerischen Praxis steigt der Einfallsreichtum bei der Ideenfindung und beim bewussten Einsatz von unterschiedlichen Materialien und künstlerischen Techniken. Eigene Ideen und Ziele werden ohne Anstöße von außen geplant und in enger Vernetzung mit deren Realisierung verfolgt.

*Emotionale Ebene:*

Die Schüler zeigen Engagement und Einfühlungsvermögen in eigene und fremde Bildwelten. Der Lernende lässt sich neugierig ein, erlebt Unerwartetes, Staunen stellt sich ein, Mehrdeutigkeit und die Erfahrung des Unerwarteten wird fühlbar, Fremdes wird wahrgenommen, Diskrepanzen werden überwunden. Dies wird begleitet von positiven Emotionen, die eng mit der Interessengenesse verknüpft sind (vgl. Prenzel u. a., 1992, S. 242).

Emotionen, wie „Ergriffenheit“, „Faszination“, „Erschütterung“, „Beleben“ oder „staunendes Betroffensein“ stehen in enger Verbindung mit der Selbstwahrnehmung und eigener Identität (vgl. Goetz, 2003a, S. 36).

*Wertschätzung/Bewertung:*

Die Schüler schätzen aufgrund positiver Erfahrungen sowohl im kognitiven wie im emotionalen Bereich den Wert des Gegenstandes sehr hoch ein. Demzufolge entsprechen die eigenen Ziele den Zielen des Unterrichts. Deshalb werden Interessenhandlungen aus eigenem Antrieb vollzogen. Dies wird bezeichnet als Selbstintensionalität (vgl. Goetz, 2003a, S. 36).

### 1.3.3 Der interessen-differenzierte projekt-orientierte Kunstunterricht nach Rainer Goetz

„Der hier verwandte „Projekt“-Begriff umfasst nicht nur die Bedeutungsgehalte „Gestaltungs- und Vermittlungs-Plan“, „-Vorhaben“, „-Konzept“, sondern meint auch „persönliches Anliegen“ und „Interessenentwicklung“, also keinen fertigen kunstdidaktischen Entwurf, sondern Versuche einer Sinnausrichtung und -bestimmung individuellen und sozialen ästhetischen Handelns im Laufe eines (Selbst-) Bildungsprozesses an Schule und Hochschule.“ (Goetz, 2007a, S. 1)

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der Phasen des interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterrichts zusammengefasst.

#### *Vorplanung:*

Voraussetzung ist eine intensive Vorplanung eines Rahmenthemas und des Projektverlaufs. Dies geschieht möglichst durch die Vernetzung von theoretischen Inhalten und der eigenen bildnerisch-praktischen Auseinandersetzung durch den Lehrenden z. B. in einem „Projekt-Planungs-Buch“. Das Rahmenthema muss möglichst breit zu fächern sein, um Wahlmöglichkeiten durch die Generierung möglichst vieler Teilthemen zu gewährleisten.

#### *Projektorientierung:*

Der Kunstunterricht behandelt dieses Rahmenthema mit seinen Teilthemen und Teilaspekten über eine längere Zeitspanne hinweg und mündet im Idealfall in eine gemeinsame Abschlussarbeit (z. B. Ausstellung, Performance, „Additives Bildtheater“ oder Film).

*Interessendifferenzierung:*

Das Rahmenthema wird so gestaltet, dass jeder Schüler entsprechend seinen Interessen und Fähigkeiten einen eigenen Themenschwerpunkt wählen kann, der für das Gesamthema eine Relevanz besitzt und damit für alle Gruppenmitglieder interessant bleibt. Die Kommunikation (durch Präsentationen z. B. an der Wandzeitung) zwischen den jeweiligen Einzelgruppen in der Gesamtgruppe führt erst zur Erschließung des gesamten Rahmenthemas.

*Projekteinstieg:*

Der Projekteinstieg dient in erster Linie dem Wecken eines spezifisch ästhetischen Anfangsinteresses und gleichzeitig dem Einstieg in das Rahmenthema. Dies erfolgt durch das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen und deren Verbindung mit der eigenen Lebenswelt. Rainer Goetz bezeichnet einen solchen Projektbeginn als „existentielle Animation“ in der „ästhetische und ästhetische Erscheinungsweisen“ zusammenspielen (Goetz, 2007b, S. 248). Davon ausgehend, „... dass jeder ästhetischen Wahrnehmung ästhetische Modifikationen inne- wohnen, bzw. besonders implantiert werden können, so dass zunehmend ästhetische Wahrnehmungsweisen in das projekt-einführende und -bestimmende „Auffaktspiel“ der Präsentation eines Rahmenthemas Eingang finden.“ (ebd.)

Die Inszenierung des Rahmenthemas muss so gestaltet sein, dass sich emotionale Betroffenheit einstellt und vielfältige Anreize enthalten sind, die Assoziationen hervorrufen und somit die Vorstellungskraft und den Wunsch zu eigener Aktivität anregen.

„So setzt ein starkes Vermittlungskonzept von „Existentieller Animation“ voraus, dass die dichte visuelle Themenpräsentation des Projektleiters, z. B. durch Diaauszüge aus seinem „Projekt-Planungs-Buch“, eine the-

meneinführende und -adäquate innovative Raumwirkung erzielt und die Projektteilnehmer zwingt, ihre Aufmerksamkeit darauf zu fokussieren." (Goetz, 2007b, S. 249) Auf dieser Grundlage müssen im weiteren Verlauf vielfältige, sinnfällige Aspekte des Rahmenthemas anschaulich gemacht werden, die individuelle Entscheidungen und Handlungsweisen ermöglichen, Aufmerksamkeit und positive Emotionen (Neugier, Spannung, ...) hervorrufen.

#### *Begründetes Wählen:*

Haben sich bereits individuelle Themenbezüge ausgebildet, wählt jeder Schüler ein Teilthema, wobei diese Wahl mündlich oder schriftlich begründet wird. Somit ist gewährleistet, dass jeder Projektteilnehmer das eigene Interesse für einen bestimmten Aspekt des Themas reflektiert und damit bereits eigene Handlungsabsichten verknüpft.

#### *Projekt-Tage-Buch:*

Durch die Auseinandersetzung mit gezeigten Künstler-Skizzenbüchern, Projekt-Tage-Büchern von Studenten oder von Schülern aus Vorgängerkursen oder dem Projekt-Planungs-Buch des Kursleiters können sich Schüler eine Vorstellung von der Herangehensweise an ihr eigenes Projekt-Tage-Buch machen. Aufschlüsse ergeben sich hierbei über die freie Motivwahl bis hin zu Abstraktion oder assoziativen Zufallsverfahren, seriellem Arbeiten und über die Mannigfaltigkeit von verwendbaren Materialien.

Im weiteren Verlauf des Projekts dient das Projekt-Tage-Buch als zentrales Medium. Es bietet die Möglichkeit, jederzeit, auch außerhalb des Unterrichts, Ideen in Form von Text oder Skizzen festzuhalten, neue Materialien zu erproben, Eindrücke sichtbar und somit reflektierbar zu machen. Im Laufe des Projekts werden individuelle Alltagsbezüge mit aktuellen Kunsterfahrungen und neuen Handlungsmöglichkeiten ver-

knüpft. So entsteht eine zunehmend intensivere, sich entwickelnde persönliche Gestaltungsweise im formalen und inhaltlichen Bereich. „Das Projekt-Tage-Buch wird nicht „nur“ zum Dokument der persönlichen Interessen-Entwicklung, sondern führt zur authentischen künstlerischen Arbeit des Subjekts.“ (Goetz, 2003b, S. 156)

Zunächst wird das Projekt-Tage-Buch den Schülern als persönliches, bildnerisches Tagebuch ans Herz gelegt, in das jederzeit alles gezeichnet, gemalt, geklebt oder geschrieben werden soll, was den Betreffenden gerade bewegt. Demzufolge darf hierbei kein Zeit- und Notendruck ausgeübt oder von vornherein ein „Kunstanspruch“ erhoben werden.

Im weiteren Verlauf des Projekts stehen die Projekt-Tage-Bücher im Mittelpunkt der bildnerischen Auseinandersetzung. Die gestalterische Arbeit darin erfolgt im Unterricht, aber auch zu Hause. Während der Kursstunden werden die Projekt-Tage-Bücher immer wieder zum Gegenstand des Gesprächs: Die Schüler nehmen in Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen immer wieder Stellung zur eigenen Arbeit.

#### *Wandzeitung (WZ):*

Neben dem Projekt-Tage-Buch dient die Wandzeitung (WZ) als Vermittlungsmedium. An einer dafür vorgesehenen Ausstellungsfläche präsentiert jeder Teilnehmer in regelmäßigen Abständen seinen momentanen Arbeitsfortschritt und seinen momentanen Interessenschwerpunkt. Dies kann in Form von Kopien aus dem Projekt-Tage-Buch, Texten oder zusätzlichen Zeichnungen erfolgen. Die WZ sollte während des gesamten Projektverlaufs möglichst immer, auch außerhalb der Kunststunden, zugänglich sein.

Neue Anregungen und Informationen setzten so Selbstreflexionsprozesse in Gang, die sich wiederum auf die eigene Gestaltung auswir-

ken. Einerseits erlebt so jeder Einzelne, dass die eigene Arbeit wertgeschätzt wird, andererseits sollte er sich öffnen für völlig andere Gestaltungsansätze. Daraus entsteht idealerweise ein Ideenfundus, aus dem alle Teilnehmer schöpfen und sich gemeinsame Ideen und Vorstellungen entwickeln können. Voraussetzung ist, dass eine freundliche, ungezwungene und offene Kommunikationskultur gepflegt wird, jenseits von herabsetzender Kritik oder Wertung. Durch den permanenten Austausch und die Kommunikation in der Gruppe wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigt. In der Folge identifizieren sich die Gruppenmitglieder mit den Gestaltungsabsichten der jeweils anderen und erleben eigene Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Nur so können gemeinsame, weiterführende Projekte, wie Performance oder „Additives Bildtheater“, entstehen.

Aus der intensiven Gestaltung im Projekt-Tage-Buch entwickeln sich verschiedenste bildnerische Ideen, die in Konzepte für größere Objekte, Bildwerke oder auch mediale Kunstformen, wie Computerkunst oder Film, münden können.

Rainer Goetz beschreibt in „Atmosphäre(n)“ (2007, S. 265 - 268) sehr detailliert, wie durch Performance und „Additives Bildtheater“ „Vernetzungsmöglichkeiten ästhetischer Ausdrucksformen“ evoziert werden, indem gleichzeitig die „basic needs“ befriedigt werden. Bei diesen weiterführenden Projekten wird das ästhetische Interesse nochmals auf anderer Ebene aktualisiert und intensiviert.

„Am Ende der Interessenprojekte steht immer die Frage oder Hoffnung, in wie weit die individuellen ästhetischen Prozesse in eine permanente Selbstaufforderung münden. Geht es doch um die innere Anbahnung und Entwicklung eines anhaltenden Interesses über eine ausbaufähige Identifikation mit dem ästhetischen Gegenstand.“ (Goetz, 2003b, S. 171 f.)

## 1.4 Ergebnisse der Interessenforschung

Die bisherige und aktuelle Interessen-Forschung befasst(e) sich in empirischen Untersuchungen mit

1. der Entstehung und Veränderung von Interessen,
2. dem Einfluss von Interessen auf das Lernen,
3. der Relevanz von Rahmenbedingungen (wie Lerngegenstand, Lernatmosphäre, Unterrichtsmethode) auf die Interessenentwicklung (vgl. Prenzel / Krapp, 1992).

Im Folgenden werden nur Ergebnisse zusammengefasst, die unter anderem für die Förderung von ästhetischem Interesse relevant sind. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

### 1.4.1 Entstehung und Veränderung von Interessen

Interessen können sich während der Pubertät völlig verändern, da in der Pubertät eine Prüfung der eigenen Interessen stattfindet. Individuelle Interessen sind danach bei jungen Erwachsenen stärker in die eigene Identität integriert (vgl. Krapp, 1992a, S. 22). Ferdinand Eder (1992) stellte bei der Analyse verschiedener Studien<sup>9</sup> fest, dass die untersuchten Studien sehr unterschiedliche Ergebnisse aufwiesen. Einerseits, dass sich Interessenstrukturen<sup>10</sup> nach dem 15. – 16. Lebensjahr bis zum Ende der Schulzeit kaum verändern, andererseits aber in jedem Alter durch neue Interessen ergänzt werden können. Es besteht folglich die Möglichkeit, dass sich bereits bestehende Interessen vertiefen oder neue Hauptinteressen herausbilden. Ebenso verändert sich die Qualität der Interessen: von „... eher spekulativen zu erfahrungsge-

---

<sup>9</sup> Lederle-Schenk, 1972; Todt, 1967; Irle / Allehof, 1984; Mittenecker / Toman, 1972, Schmidt, 1984.

<sup>10</sup> Gesamtheit und Hierarchie aller Interessen einer Person.

stützten" (Eder, 1992, S. 168). Das bedeutet: die Erwartungen der Schüler, die z. B. an ein bestimmtes Fach bei einer Kurswahl geknüpft werden, beruhen zunächst noch nicht auf einer wirklichen Auseinandersetzung mit dem Bereich. Diese stellen folglich noch kein Interesse, sondern eher Neugierde auf das Fach dar. Erst die tatsächlichen Erfahrungen in der Schule bewirken eine Veränderung spezifischer Interessen.

Nach der Gymnasialzeit kommt es aber offenbar noch einmal zu Interessenveränderungen, wie eine Langzeitstudie<sup>11</sup> nachweist. Bei Themengebieten, die einem Schulfach verwandt sind veränderte sich das Interesse dafür deutlich weniger als in anderen Bereichen. Der Grund ist wahrscheinlich, dass die intensive Beschäftigung mit den Gegenständen oder Tätigkeitsbereichen während der Schulzeit das Interesse festigt (vgl. Eder, 1992).

Diese Ergebnisse haben eine große Bedeutung auch für die Förderung von ästhetischem Interesse in der Oberstufe. Denn es besteht die Möglichkeit, einerseits jedes Interesse erstmalig zu wecken und zu fördern bis es in die persönliche Interessenstruktur integriert ist, andererseits kann bestehendes Interesse aktualisiert und in seiner Qualität verändert werden.

In einer Studie zum Studieninteresse während der Abschlussarbeit kommt Heike Holtgrewe (2008) zu dem Ergebnis, dass sowohl das Interesse an den Inhalten und Methoden als auch am Schreiben zu Beginn sehr hoch ist, zwischendurch absinkt und gegen Ende der Arbeitsphase wieder steigt. Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass die vermehrte Auseinandersetzung mit dem Thema die Studierenden auch mit mangelnder Kompetenz konfrontiert, dabei wird Druck und Stress empfunden.

---

<sup>11</sup> Schmidt, 1984, nach Eder, 1992.

den. Gegen Ende der Arbeit stellen sich wieder positive Emotionen und ein stärkeres Kompetenzerleben ein, folglich steigt das Interesse wieder an, erreicht aber nicht mehr das Anfangsniveau.

Rainer Goetz konnte bei Studenten der Kunstpädagogik an der Universität Würzburg von WiSe 1990/91 bis SoSe 2010 die Erfahrung machen, dass das Studieninteresse gerade am Ende und nach der Abschlussarbeit deutlich anstieg. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die betreffenden Studenten stets an einem Projekt arbeiteten, das am Ende präsentiert wurde. Gerade diese Abschlusspräsentation führte zu einem Interessenanstieg (Goetz, mündliche Aussage, 2012).

#### 1.4.2 Einfluss von Interessen auf das Lernen

„Interessen ... haben ohne Zweifel einen erheblichen Einfluß auf den Prozeß und das Ergebnis des Lernens.“ (Krapp, 1992a, S. 41)

Zahlreiche pädagogisch-psychologische Studien in allen Schularten und Jahrgangsstufen sowie außerhalb der Schule, befassten sich in den letzten Jahrzehnten mit dem Einfluss von Interesse auf Lernprozesse und Lernerfolge (*Interesseneffekte*). Dabei wurden individuelle Interessen durch Tests und Selbstaussagen erfasst oder situationale Interessen in experimentell kontrollierten Situationen untersucht.

Entsprechend einer Metaanalyse ist nach Andreas Krapp nachgewiesen, dass Interesse eine Leistungssteigerung bewirkt und zu „... umfangreichen, differenzierten und tief verankerten Wissensstrukturen ...“ führt (Krapp, 1992b, S. 241).

Wissen wird alltagssprachlich definiert als „Gesamtheit der Kenntnisse, die jemand [auf einem bestimmten Gebiet] hat (, wobei) Kenntnis, das Wissen von etwas (bedeutet)“ (Duden online, 2013c). Genauer definiert wird Wissen in der Erkenntnistheorie traditionell nach Platon als

„wahre und gerechtfertigte Meinung“ (Platon: *Theätet*. 201d-206b). Diese grenzt sich von bloßem Meinen oder Glauben ab durch eine allgemeingültige Absicherung der Richtigkeit der Inhalte, die sich ergibt aus gesicherten Daten und Informationen. In der Philosophie wird diese Definition seit den 60er Jahren angezweifelt und diskutiert, denn die bloße Rechtfertigung stellt noch keine gesicherte Wahrheit dar. Deshalb wurde ein viertes Kriterium gefordert und diskutiert. Russell führte bereits 1912 für die Rechtfertigung eine Ableitung aus gewissen Prämissen ein, Goldmann forderte 1967 dafür eine „kausale Verlässlichkeitsbedingung“ (Goldman, 1967).

Relevanter als die philosophische Definition ist für die Pädagogik ein praktikabler Wissensbegriff, wie er von Robert Solso 2005 formuliert wurde: Wissen ist „... Speicherung, Integration und Organisation von Information im Gedächtnis. ... Wissen ist organisierte Information, es ist Teil eines Systems oder Netzes aus strukturierten Informationen“, oder auch in der Definition im *Lexikon der Neurowissenschaft* gegeben ist: „Information ist der Rohstoff für Wissen. ... Damit aus Information Wissen wird, muss der Mensch auswählen, vergleichen, bewerten, Konsequenzen ziehen, verknüpfen, aushandeln und sich mit anderen austauschen.“ (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 2001, S. 466)

Der Aufbau von Wissensstrukturen, also abgesicherten Kenntnissen in Bezug auf ästhetische Bildung ist nicht irrelevant. Denn z. B. die Kenntnis der Struktur kunsthistorischen Entwicklungen, die Kenntnis mannigfaltiger Beispiele oder das Wissen um Interpretations- und Analyseverfahren ermöglicht dem Schüler die Auseinandersetzung mit Kunst, in der Rezeption und Produktion.

Die bei Krapp angesprochenen „Wissensstrukturen“ sind insofern von großer Bedeutung als sie in der ästhetischen Auseinandersetzung Kompetenzen für die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit bei der

Umwelt- und Kunstbetrachtung und ein breites Handlungsrepertoire im bildnerischen Bereich darstellen. Für Bourdieu existiert ein Kunstwerk nur für denjenigen, der über die Mittel verfügt, sich dieses anzueignen und zu entschlüsseln vermag. Diesbezüglich bilden spezifische Kunstkompetenzen und Wissen eine wichtige Voraussetzung (vgl. Bourdieu, 1974; nach: Fuchs-Heinritz / König, 2005, S. 13).

Leistung ist für ästhetische Bildung - zumindest in Bezug auf die Komponenten Anpassungsverhalten und musterhaftes Wiedergeben von Gelerntem - nicht relevant. Es geht bei ästhetischem Arbeiten gerade darum, eigene Fragestellungen zu finden und eigenständig zu lösen. Leistung kann also nur auf die Fähigkeit zu ästhetischem Denken bezogen werden.

#### 1.4.3 Relevanz von Rahmenbedingungen für die Interessenentwicklung

Die Gestaltung der Lernumwelt ist besonders entscheidend für die vorliegende Untersuchung. Denn für die angestrebten Lernumweltbedingungen in den vorliegenden Unterrichtsmodellen (Kapitel 2.3) bilden sowohl die theoretischen Konstrukte als auch die bisherigen Forschungsergebnisse die Basis.

Inwieweit sich bestimmte Lehrformen, Lehrermerkmale oder Schulklimafaktoren auf das Interesse auswirken, wurde in verschiedenen empirischen Studien untersucht. Untersuchungen zu verschiedenen Unterrichtsmethoden, „... z. B. schülerorientierter Unterricht (Einsiedler / Härle 1976), die Projektmethode (Frey 1982), oder selbstgesteuertes Lernen (Neber 1989; Neber, Wagner & Einsiedler, 1978) ...“ (Krapp, 1992, S. 25) haben gezeigt, dass die Lernumweltgestaltung einen positiven Einfluss auf die Lernwirksamkeit haben kann. Weitere Untersuchungen, die

auch für die Förderung von ästhetischem Interesse bedeutsam sein können, werden im Folgenden dargestellt.

Ulrich Schiefele (1992) untersuchte beispielsweise den Zusammenhang zwischen fachspezifischen Interessen und positivem emotionalen Erleben während des Unterrichts. Damit konzentrierte er sich auf einen konkreten Bereich der Person-Gegenstands-Beziehung des Interesses. „Die Ergebnisse zeigen, daß Interesse in deutlich engerem Zusammenhang mit der Erlebensqualität steht als Leistungsmotiv und Fähigkeit. Insbesondere die Erlebensdimensionen Aktiviertheit, intrinsische Motivation, Selbstwert und Wahrnehmung eigener Fähigkeit wiesen signifikante Zusammenhänge mit der Interessenausprägung auf.“ (Schiefele U., 1992, S. 85) Die Gestaltung der Lernumwelt muss folglich geeignet sein, die Qualität des Erlebens zu unterstützen (vgl. ders., S. 87 f.).

Manfred Lehrke (1992) konnte in seiner Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Lehrervariablen und Interesse herausfinden, dass sich ganz bestimmte Lehrermerkmale günstig oder ungünstig auf das Schülerinteresse auswirken. Es stellte sich heraus, dass ältere Lehrer ein höheres Schülerinteresse hervorrufen können als Jüngere. Und das obwohl zu vermuten ist, dass bei jüngeren Lehren eine größere Nähe zu den Lebensformen der Jugendlichen zu unterstellen ist. „Ältere Lehrer haben vermutlich weniger Schwierigkeiten mit dem Stoff oder der Unterrichtsbeherrschung und haben dadurch mehr Kapazität für die eigentliche pädagogische Aufgabe frei.“ (Lehrke, 1992, S. 135) Daraus lässt sich auch folgern, dass die Qualität des Unterrichts und damit die Kompetenz des Lehrers von entscheidender Bedeutung ist. Diese These bestätigt auch eine Mega-Analyse von John Hattie: „Visible Learning, 2008“. Hierzu wertete John Hattie mehr als 800 Meta-Analysen aus (vgl. Spiewak, 2013). In dieser Analyse kommt der Professor der University of Melbourne zu dem Schluss, dass ausschließlich der Lehrer oder

die Lehrerin entscheidend für guten Unterricht ist. Er untersuchte Studien zu verschiedenen Unterrichtsformen, Klassengrößen, Hausaufgaben, Förderunterricht, finanzieller Ausstattung der Schulen etc. und folgert daraus: „Was Schüler lernen, bestimmt der Pädagoge. Alle anderen Einflussfaktoren – die materiellen Rahmenbedingungen, die Schulform oder spezielle Lehrmethoden – sind zweitrangig.“ (ebd.) In der Quintessenz bedeutet das jedoch nur, dass Methoden und Unterrichtskonzeptionen authentisch sein müssen, um beim Schüler ankommen. Die Lehrerpersönlichkeit steht somit selbstverständlich im Fokus, aber nur in Bezug auf ihre Fähigkeit, soziale Eingebundenheit, Autonomieerfahrung und Kompetenzerleben der Schüler zu ermöglichen und diesbezügliche Konzepte durch geeignete Methoden sinnvoll umzusetzen.

Ferdinand Eder (1992) untersuchte in einer Studie die Bedeutung von Schulklima für die Veränderung von Interesse. Dabei unterscheidet er „schultypische“ und „schuluntypische Interessen“. Unter „schuluntypische“, die nicht mit einem Schulfach verknüpft werden können, fallen künstlerische, soziale und ordnend-verwaltende Interessen. Für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Schulinteresse erweisen sich insbesondere Schülerzentriertheit<sup>12</sup> und geringer Druck als positiv wirksam. Der Gruppenzusammenhalt stellt sich nur als bedeutsam heraus, wenn in der Umgebung Sozial- und Leistungsdruck herrschen. Nach Eder verstärken sich außerschulische Interessen nur, wenn in der Schule Druck ausgeübt und kein Wert gelegt wird auf die Unterstützung und Förderung des Einzelnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass für künstlerische Interessen nur die Selbstkompetenz, das Gruppengefühl und die Schülerzentriertheit Relevanz besaßen.

---

<sup>12</sup> Wahrnehmung des Schülers als eigenständige Person, individuelle Förderung, Möglichkeit zur aktiven Mitarbeit.

Rainer Goetz beobachtete hingegen Gruppenzusammenhalt besonders bei der Verfolgung gemeinsamer Interessen im Rahmen eines Projekts. Dabei spielt das geteilte Interesse eine entscheidende Rolle (Goetz: mündliche Äußerung, 2012).

Autonomie und Kompetenzförderung erwiesen sich an der Universität als entscheidend für das Studieninteresse, ebenso der „subjektive Sinnbezug“ (Müller, 2010).

Die Beispiele zeigen, dass spezielle Rahmenbedingungen durchaus Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung von Interesse haben können und dass diese genau auf das jeweilige Fach und die Altersstufe abgestimmt werden müssen.

#### 1.4.4 Bedingungen für die Entwicklung des ästhetischen Interesses

An der Universität Würzburg wurden in diversen Studien die Bedingungen für die Förderung von ästhetischem Interesse und dessen Wirkungsweisen untersucht. Die Basis bildete der interessen-differenzierte projekt-orientierte Kunstunterricht (Goetz, 1991). Es zeigte sich, dass durch diesen optimale Bedingungen für das Auslösen und die Vertiefung ästhetischen Interesses erzeugt werden können. Dies bezieht sich auf Studien in allen Schularten, im museumspädagogischen und im kunsttherapeutischen Bereich.

Die bisherigen Forschungsergebnisse verweisen auf neue Forschungsperspektiven, und damit unter anderem auf folgende Fragen:

- „Wie wird ästhetische Interessengenese befördert durch Projektorientierung im Kunstunterricht? ...
- Wie können sich schrittweise immer eigenständigere Arbeits- und Sichtweisen entfalten?“ (Goetz, 2003b, S. 147)

- „Wie kann ÄB (Ästhetische Bildung) einer Abnahme von >ästhetischen Interessen< nicht nur entgegenwirken, sondern der Interessenentwicklung eine Bedeutung zuweisen, die über den unmittelbaren schulischen Zweck- und Verwendungszusammenhang hinausreicht?“
- Wie kann ÄB (Ästhetische Bildung) schulische Lernumwelten so gestalten, dass Schüler im projektorientierten interessen-differenzierten Kunstunterricht epistemische Interessenbezüge aufbauen können?
- ... Welche Qualität besitzt die Lernatmosphäre und das soziale Klima, damit die Entwicklung (sich selbst) entdeckender Interessen aufgebaut werden kann... ?
- ... Welche Facetten der Lernumwelt provozieren dauerhafte Auseinandersetzungen mit ästhetischen Gegenstandsbezügen bzw. Teilkulturen?
- Wie können Lernumwelten dazu beitragen, dass ein ästhetischer Gegenstandsbezug zumindest solange erhalten bleibt, bis das für ÄB (Ästhetische Bildung) relevante Wissen aufgebaut wurde, dass ein Bezugsrahmen entstehen konnte, in dem spätere Aspekte eingeordnet werden können?“ (Goetz, 2004, S. 356)

In der im Folgenden dargestellten Studie und der daraus resultierenden Unterrichtskonzeption wird auf diese Fragen Bezug genommen.

## 2 Förderung von ästhetischem Interesse

### 2.1 Präskriptive Lernumweltgestaltung

Wie in Kapitel 1.1.1 ausgeführt, wird Interesse verstanden als eine intensive „Person-Gegenstands-Beziehung“, die gekennzeichnet ist durch Persistenz, Selektivität und eine hohe Wertschätzung des Gegenstands. Das so beschriebene Interesse entwickelt sich aus einem „Anfangsinteresse“ (situationales Interesse) über wiederholt „aktualisiertes Interesse“ zum „individuellen Interesse“. In jeder Phase der Interessengenese spielen sowohl kognitive, wie affektive Aspekte eine bedeutende Rolle. Diese sind meist eng miteinander verwoben und können auf theoretischer Basis getrennt analysiert werden. Ein Konzept optimaler Lernumweltgestaltung spricht aber immer mehrere Aspekte gleichzeitig an.

Für die Konzeption einer Lernumwelt zur Förderung von ästhetischem Interesse wird Bezug genommen auf theoretisch konzipierte Lernumweltbedingungen der „Münchner Interessentheorie“ (Kapitel 1.1) und auf die präskriptiv-orientierte Interessentheorie: „Interessen-Werkstatt“ nach Rainer Goetz (Kapitel 1.3). Diese wurden davon ausgehend entwickelt, dass Interesse nur entstehen kann, wenn die grundlegenden Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerfahrung befriedigt werden. Das ist nur der Fall, wenn positive Emotionen kognitiv erfasst und mit dem Gegenstand verknüpft werden können.

Zusammenfassend ergeben sich daraus folgende Lernumweltbedingungen:

Soziale Eingebundenheit

- Schaffen einer dem Thema adäquaten Licht- und Raumsituation

- Spürbarkeit des Interesses und Engagements der Lehrkraft
- Verdeutlichung von Vertrauen in die Fähigkeiten des Schülers
- Ermunterung und Unterstützung durch die Lehrkraft
- Positiver Umgang der Lehrkraft mit Fehlern
- Persönliche Akzeptanz der Schüler durch die Lehrkraft
- Stärken des Vertrauens der Schüler zu der Lehrkraft
- Förderung des freundlichen, kollegialen und offenen Umgangs und der Zusammenarbeit in der Gruppe
- Herstellen einer freundlichen, entspannten und angenehmen Atmosphäre
- Förderung der Zusammenarbeit in der Gruppe

#### Autonomieerfahrung

- Erkennbare Bedeutung von Stoff und Aufgabenstellung
- Anbindung an die Lebenswelt der Schüler
- Einbeziehen bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler
- Wahlmöglichkeiten für eine freie Entfaltung, beziehungsweise für das Einbringen eigener Interessen
- Ermöglichen von eigenständigem Arbeiten

#### Kompetenzerfahrung

- Einsatz anregungshaltiger, die Sinne ansprechender, ungewöhnlicher (die Neugier weckender) Anschauungsmaterialien
- Anbieten vielfältiger Materialien und Techniken, die Aktivität auslösen
- Vermeiden von Leistungsdruck
- Klarheit und Verständlichkeit der Aufgabenstellung
- Klare Strukturierung von Stoff und Thema
- Klarheit der Ziele
- Ermöglichen von Glücksgefühl

- 
- Vermeiden von Frustration
  - Vermittlung notwendiger Kompetenzen für zu lösende Aufgaben (in Praxis u. Theorie)
  - Aufzeigen und erfahrbar machen, vielfältiger Handlungsmöglichkeiten
  - Gestaltung individuell unterschiedlicher Anforderungen, in Anpassung an das jeweilige Diskrepanzniveau
  - Unterstützende Anregungen und Informationen durch die Lehrkraft
  - Unterstützung und Förderung von Reflexion

Auf der Basis oben zusammengefasster Lernumweltbedingungen wurde der Unterricht in den Leistungskursen von 1995-2005 konzipiert. Im folgenden Kapitel wird eine Studie hierzu vorgestellt.

## 2.2 Studie zu Interessenveränderung und Lernumwelt

### 2.2.1 Konzeption der Befragung

Diese 2006 durchgeführte und bisher unveröffentlichte Studie wurde mittels Befragungen von Leistungskurs- und Grundkurschülern (1995-2005) des 9-jährigen Gymnasiums durchgeführt und untersuchte Folgendes:

- Ist ein Interessenzuwachs bei den Schülern zu verzeichnen?
- Ist zu erwarten, dass das gewonnene Interesse Bestand hat und sich auswirkt auf das Freizeitverhalten oder die Berufswahl?
- Können Auslöser oder Gründe dafür spezifiziert werden?
- In welchem Maße stellten sich soziale Eingebundenheit, Autonomieerfahrung und Kompetenzerleben ein?
- Welche Lernumweltfaktoren erschienen den Schülern als umgesetzt?

„Bestimmungsstücke“ des Interesses wie Reflexivität, emotionale Teilhabe sowie die Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstandes können genauer in Einzelfallstudien geklärt werden. Die vorliegende Untersuchung zeigt zwar, dass die meisten Schüler positive Emotionen empfunden haben (vgl. Abb. 4) aber nicht welche genau und zu welchem Zeitpunkt. Über Reflexivität, Wertschätzung oder Bevorzugung des Interessengegenstands kann keine genaue Aussage getroffen werden.

#### *Rahmenbedingung:*

Der Kunstunterricht in vier Leistungskursen 1995-2005 wurde entsprechend der Münchener Interessentheorie möglichst so gestaltet, dass die Bedingungen für die Entwicklung von persönlichem Interesse erfüllt werden können (Kapitel 2.1).

Im Leistungskursunterricht wurde besonderer Wert gelegt auf Aspekte, die positive Emotionen hervorrufen und bewusst machen konnten.

Inhaltlich wurde der Kunstunterricht auf der Basis des damals gültigen Lehrplans gestaltet. Dieser sah einen chronologisch geordneten Kunstgeschichteunterricht vor, der neben Malerei und Plastik die Bereiche Architektur, Design und sogenannte Grenzbereiche der Kunst einschloss. In der 12. Jahrgangsstufe wurde der beginnende Stilpluralismus im 19. Jahrhundert und die verschiedenen Richtungen bis zur Kunst der klassischen Moderne behandelt. Gleichzeitig wurden verschiedene Analyseverfahren und Interpretationsweisen aufgezeigt. Parallel dazu erfolgte die Einübung von Grundlagen im zeichnerischen, malerischen und plastischen Bereich, wobei möglichst viele Wahlmöglichkeiten offen standen. Zur Vorbereitung auf das Abitur und die Klausuren wurden auch immer wieder Abituraufgaben aus vergangenen Jahren als Aufgabe zur Wahl gestellt.

Alle Schüler führten ein persönliches Leistungskurs-Skizzenbuch, in dem eigene Ideen für selbstgestellte Aufgaben festgehalten wurden. In der 13. Jahrgangsstufe thematisierte die Theorie die Kunst der Nachkriegszeit und die zeitgenössische Kunst. In der Praxis richtete sich der Fokus auf Projektarbeit, wo das Modell des interessen-differenzierten projekt-orientiertem Kunstunterrichts Vernetzungsmöglichkeiten mit der theoretischen Auseinandersetzung bot.

Durch die relativ große Stofffülle im Theoriebereich und die notwendige handwerkliche Kompetenzvermittlung für das Abitur musste vor allem in der Anfangsphase häufig auf traditionelle Unterrichtsmethoden, wie das Unterrichtsgespräch oder auch den Lehrervortrag und Schülerreferate zurückgegriffen werden. Dabei wurde immer besonders Wert gelegt auf den Aspekt der sozialen Eingebundenheit. Durch viele gemeinsame Unternehmungen, wie Museumsbesuche oder Fahr-

ten und das gemeinsame praktische Arbeiten wurde diese gefördert. Kompetenzerfahrung wurde insbesondere ermöglicht durch die zunehmende Zuversicht, den Abiturprüfungen gewachsen zu sein indem die Schüler immer wieder mit der Lösung ehemaliger Aufgaben konfrontiert wurden.

Die Arbeit im Leistungskurs-Skizzenbuch und die Möglichkeit daraus resultierende Arbeiten auch zur Benotung abzugeben ermöglichte Autonomieerfahrung. Außerdem herrschte absolute Wahlfreiheit bei der Auswahl der zu bearbeitenden Abituraufgaben, bei der Wahl des eigenen Facharbeitsthemas und bei der Entscheidung für Referatsthemen im Theoriebereich. Im letzten Halbjahr der 13. Jahrgangsstufe öffneten sich weitere Möglichkeiten in der Verbindung von Theorie und Praxis durch die Projektarbeit im interessen-differenzierten projekt-orientiertem Kunstunterricht.

#### *Untersuchungsmethode:*

Alle Befragungen wurden 2006 durchgeführt, nachdem die ehemaligen Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen bereits im Studium oder Beruf waren. Aus den Jahrgängen 1996-2005 wurden 70 Schüler (Zufallsauswahl) befragt, von denen 35<sup>13</sup> den Kunstunterricht in vier verschiedenen fünfständigen Leistungskursen bei der gleichen Lehrerin mit gleich gesetzten Rahmenbedingungen besuchten (LK: Gruppe 1). Zum Vergleich wurden 35 ehemalige Schüler befragt, die einen zweiständigen Grundkurs bei verschiedenen Kursleitern oder Kursleiterinnen besuchten (GK: Gruppe 2).

Als Erhebungsinstrument diente jeweils ein standardisierter Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen (Anhang 8.1). Bei den ge-

---

<sup>13</sup> Die Gesamtheit der Schüler, die diese Leistungskurse besuchten, betrug 57, folglich wurden 61% befragt.

schlossenen Fragen gaben die Schüler ihre Interessenlage in Form von Schulnoten an. Die Schulnoten wurden umcodiert<sup>14</sup>. Offene Fragen wurden entsprechend der Häufigkeit von ähnlichen Antworten in Kategorien kodiert, seltene Antworten in der Kategorie sonstiges zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte mittels einer Testversion von SPSS STATISTICS<sup>15</sup>.

## 2.2.2 Ergebnisse

### 2.2.2.1 Interessenzuwachs und Bestand

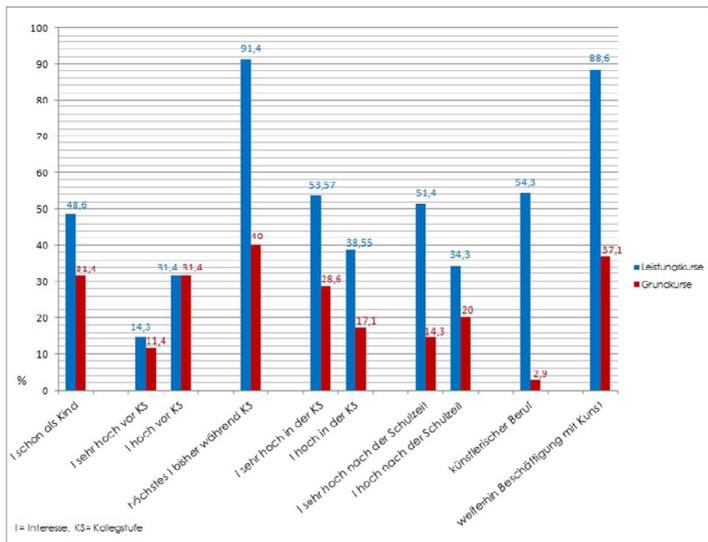


Abb. 2 Vergleich der Interessenlage in beiden Gruppen in Prozent<sup>16</sup>

<sup>14</sup> 1=sehr hoch, 2=hoch, 3=mittel, 4-6=gering; Mit der Bedeutung von Noten sind die Schüler seit der Grundschule vertraut, deshalb kann diese Wertung als allgemein gültig angesehen werden.

<sup>15</sup> SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) STATISTICS, ist ein PC-Programm, das Datenmanagement und statistische und grafische Datenanalysen (Anhang 8.1.3) ermöglicht.

<sup>16</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.1

Im Durchschnitt zeigte sich nach der jeweiligen persönlichen Einschätzung der Interessenlage im Laufe der Oberstufe in beiden Gruppen eine Interessensteigerung, jedoch auf unterschiedlichem Niveau (vgl. Abb. 2).

Bei Gruppe 1 war ein frühkindliches Interesse häufiger zu beobachten als bei Gruppe 2, doch vor der Kollegstufe waren die Interessenlagen beider Gruppen absolut gleich (vgl. Abb. 2).

Während der Kollegstufe und nach der Schulzeit veränderte sich das Verhältnis: 91% der Schüler aus Gruppe 1 hatten das höchste Interesse während der Kollegstufe - aus der Gruppe 2 nur 40%. Das Interessenniveau unterschied sich um 30%.

Nach der Schule nahm das Interesse bei den Schülern aus beiden Gruppen wieder ab, blieb aber bei der Hälfte der LK-Schüler sehr hoch und damit um 20% über dem Niveau vor der Kollegstufe. 54 % von ihnen ergriffen einen künstlerischen Beruf, 89% interessieren sich weiterhin privat für Kunst.

Von den GK-Schülern hatten nach der Schulzeit noch 14% ein sehr hohes Interesse, was eine unbedeutende Steigerung gegenüber dem Niveau vor der Kollegstufe darstellt. Nur 3% ergriffen einen künstlerischen Beruf aber 37% beschäftigen sich weiterhin mit Kunst.

Folglich konnte eine Zunahme des Interesses bei den LK-Schülern verzeichnet werden, die sich deutlich von dem der GK-Schüler unterschied.

#### 2.2.2.2 Auslöser oder Gründe für die Interessenveränderung (LK)

Im Durchschnitt stieg das Interessenniveau der LK-Schüler zu Beginn der Kollegstufe um 45%. Gegen Ende der Schulzeit nahm es um 6% ab, nach der Schulzeit nochmals um 3% (vgl. Abb. 3).

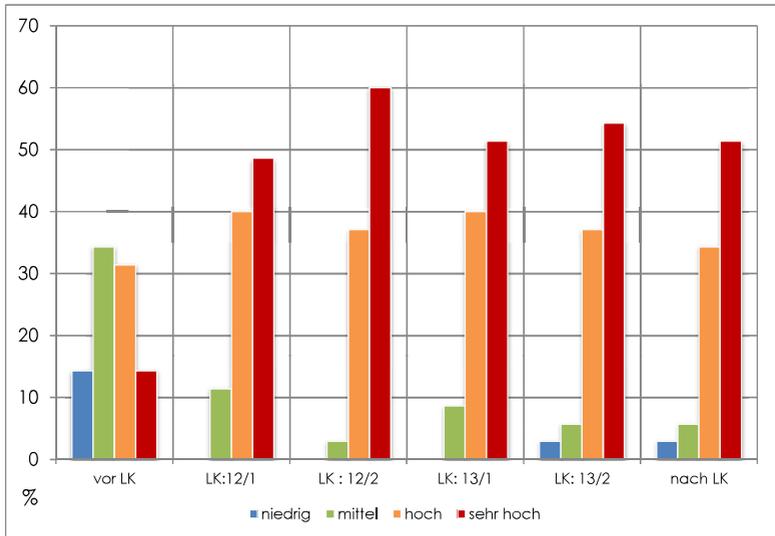


Abb. 3 Interessenentwicklung der Leistungskurschüler<sup>17</sup>

Die meist genannten Gründe für zunehmendes Interesse zu Beginn des Kurses waren: vor allem wachsendes Kompetenzzempfinden, aber auch die Interessantheit der Inhalte und die Interessantheit des Unterrichts. Gegen Ende der Schulzeit wurde die Interessantheit der Inhalte wichtiger und sonstige Gründe gewannen zunehmend an Bedeutung. Diese lagen vorwiegend im privaten, außerschulischen Bereich: Genannt wurden unter anderem: Einflüsse von Künstlern, Entdeckung persönlicher Ausdrucksmöglichkeit durch Malerei, steigendes Selbstbewusstsein etc. Diese Entwicklung deutet daraufhin, dass das Anfangsinteresse, das vorwiegend von außen motiviert war, in ein persönliches Interesse überging.

Für das abnehmende Interesse am Ende und nach der Schulzeit wurde meist die zunehmende Bedeutung anderer Dinge verantwortlich gemacht: z. B. Lernen für die Abiturprüfung in anderen Fächern oder

<sup>17</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.1.

später auch das Eingespanntsein in den Beruf, Zeitmangel und die damit einhergehende wenig intensive Beschäftigung mit der Materie. Dass sich Stress und Zeitdruck negativ auf das Interesse auswirken kann auch Holtgrewe festgestellt (Kapitel 1.4.1 in dieser Arbeit; Holtgrewe, 2008).

### 2.2.2.3 Kompetenzerleben, Autonomieerfahrung und soziale Eingebundenheit (LK)

In den Fragebögen wurden Erlebnisse abgefragt, die auf die Aspekte: Kompetenzerfahrung, Autonomieerfahrung und soziale Eingebundenheit zielen. Daraus ergeben sich folgende - in Kreisdiagrammen (Abb. 4) dargestellte - Ergebnisse:

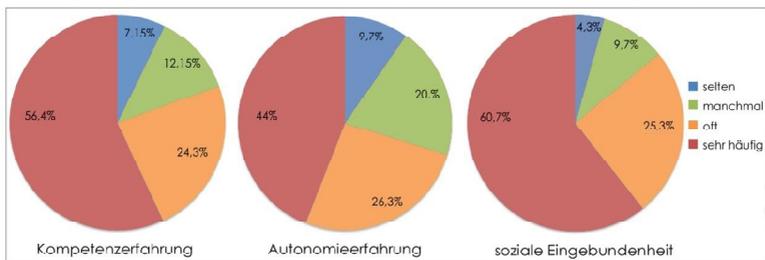


Abb. 4 Häufigkeit der Realisation der „basic needs“<sup>18</sup>

Wie aus Abbildung 4 abzulesen ist, erlebten Kompetenzerfahrung ca. 80% als oft bis sehr häufig. Im Bereich der Kompetenzerfahrung gaben ca. 20% an, diese nur selten oder manchmal zu empfinden.

Autonomieerfahrung erlebten ca. 70% als oft bis sehr häufig, ca. 30% nur selten oder manchmal. Soziale Eingebundenheit empfanden ca. 86% der Schüler und wurde von ca. 14% nur selten oder manchmal empfunden.

<sup>18</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.3.

In allen drei Bereichen war der Unterricht folglich bei rund 20% nicht geeignet, die „basic needs“ erfolgreich zu befriedigen.

Die einzelnen Fragen, die zu diesem Ergebnis führten, müssen genau aufgeschlüsselt werden. Daraus können sich weitere Verbesserungen der Lernumweltgestaltung ergeben. Dies geschieht im Folgenden an Hand der genauen Betrachtung der auf Lernumweltfaktoren abzielenden Befragungen.

#### 2.2.2.4 Lernumweltfaktoren (LK)

Ob die geplanten Lernbedingungen in der Praxis auch wirklich umgesetzt wurden, kann detailliert dargestellt werden (vgl. Abb. 5). Im Folgenden sind die wesentlichsten Aspekte zusammengefasst:

Kompetenzerleben:

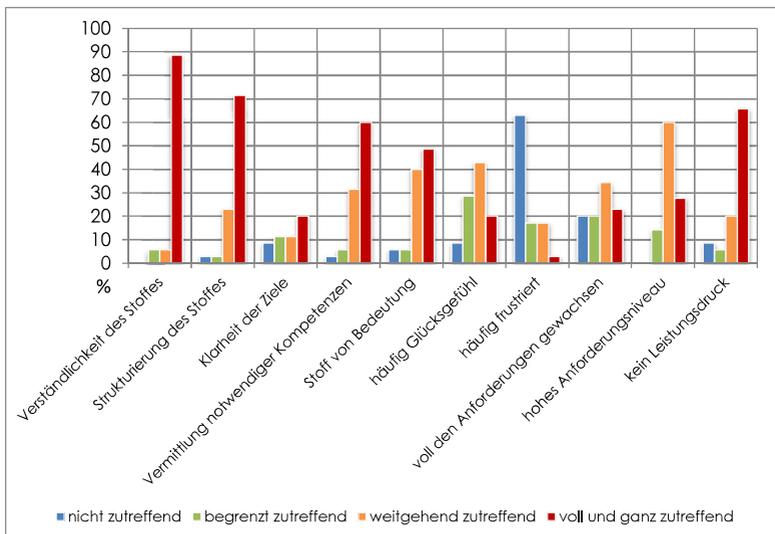


Abb. 5 Lernumweltbedingungen im Bereich der Kompetenzförderung<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.3.

Aus dem Säulendiagramm (Abb. 5) geht hervor, welche Fragen zu den erlebten Lernumweltbedingungen nicht mit voll oder weitgehend zutreffend beantwortet wurden. Im Bereich der Kompetenzerfahrung sind das die Fragen:

1. „Wie klar waren die Ziele?“
2. „Wie oft hattest du das sichere Gefühl, den Anforderungen voll gewachsen zu sein?“

Daraus folgt, dass ganz offensichtlich vielen Schülern die Ziele nicht klar genug waren. Warum das so war kann an Hand der Befragung nicht analysiert werden. Dass die Schüler den Anforderungen nicht immer voll oder weitgehend gewachsen waren deutet darauf hin, dass ein ausgeglichenes Niveau gegeben war. Denn zu niedrige Anforderungen führen nicht zu den erwünschten Diskrepanzerlebnissen. Zu hohe Anforderungen können Frustration und Aufgabe zur Folge haben, während zu niedrige zu Langeweile führen. Kein Schüler schätzte das Anforderungsniveau als zu niedrig ein, aber ca. 30% als sehr hoch. Die Passung schien zu stimmen, da die meisten Schüler gute Ergebnisse erzielten und gleichzeitig 57% angaben, oft bis häufig das sichere Gefühl zu haben, den Anforderungen voll gewachsen zu sein.

Lernumweltbedingungen wie die Strukturierung, Verständlichkeit und Bedeutsamkeit des Stoffes, die Vermittlung notwendiger Kompetenzen sowie keinen Leistungsdrucks auszuüben wurden weitgehend umgesetzt.

Dass der Stoff sehr verständlich und gut strukturiert erschien, kann zu dessen Interessantheit geführt haben, da die Schüler somit den Lerninhalt als sinnvoll erachten konnten.

Das Erleben von Glücksgefühlen oder Frustration stellte sich ein, jedoch nicht auf signifikant hohem oder niederem Niveau.

Soziale Eingebundenheit:

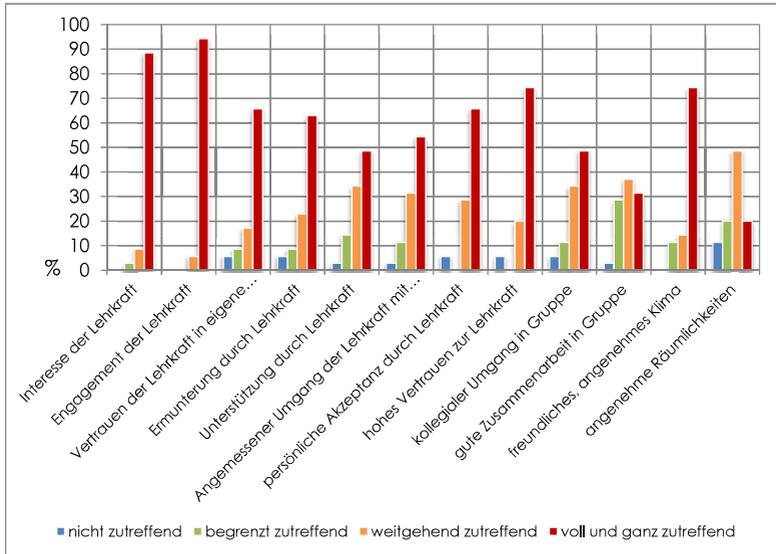


Abb. 6 Lernumweltbedingungen im Bereich der sozialen Eingebundenheit<sup>20</sup>

Viele der Kriterien können als weitgehend umgesetzt angesehen werden. Als vergleichsweise nicht optimal umgesetzt erweisen sich folgende Aspekte (vgl. Abb. 6):

1. Relativ viele Schüler fühlten sich nicht wohl in den Räumlichkeiten.
2. Die Unterstützung der Schüler und der Umgang mit deren Fehlern wurden nicht immer als gelungen angesehen.
3. Der kollegiale Umgang und die Zusammenarbeit in der Gruppe waren nicht immer für alle optimal.

<sup>20</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.3.

Das Interesse und Engagement der Lehrkraft beurteilten die meisten Schüler als sehr hoch. Gleichzeitig gaben sie an, dass die persönliche Akzeptanz durch die Lehrkraft und das Vertrauen zur Lehrkraft hoch war, und ein freundliches und entspanntes Arbeitsklima herrschte.

### Autonomieerfahrung

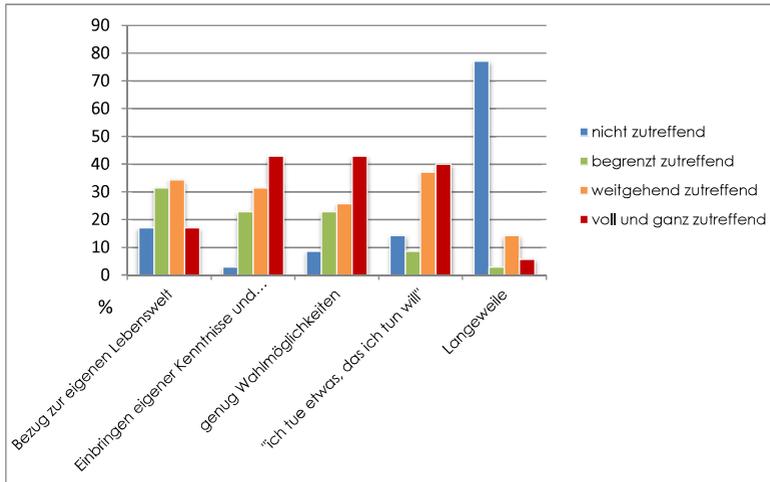


Abb. 7 Lernumweltbedingungen im Bereich der Autonomieerföderung<sup>21</sup>

Von den präskriptiv gesetzten Lernumweltbedingungen wurden nicht alle von den Schülern, wie beabsichtigt wahrgenommen. Am geringsten stufen sie beispielsweise den Bezug der Unterrichtsthematik zu ihrer Lebenswelt ein, nur ca. die Hälfte der Schüler konnte diesen feststellen (vgl. Abb. 7).

Etwa zwei Drittel der Schüler konnten nach eigener Einschätzung eigene Kenntnisse und Fertigkeiten einbringen und hatten genug Wahlmöglichkeiten für das Einbringen eigener Interessen. Häufig hatten sie das Gefühl, sich aus eigenem Antrieb mit der Sache zu be-

<sup>21</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.3.

schäftigen, was sicher dazu führte, dass Langeweile fast nie empfunden wurde.

### 2.2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigte sich, dass das Interesse der LK-Schüler nach eigener Einschätzung stieg und auch Bestand hat. Die vorwiegend genannten Gründe<sup>22</sup> dafür waren Kompetenzzuwachs und die Interessantheit der Inhalte und des Unterrichts. Durch die offenen und direkten Fragen konnten unbewusste Auslöser nicht ermittelt werden. Keiner nannte von sich aus Aspekte, die auf Autonomieerfahrung oder soziale Eingebundenheit verweisen. Diese waren aber für zumindest zwei Drittel der Schüler gegeben. Ebenso konnte festgestellt werden, dass die intensive Beschäftigung mit der Materie während der Kollegstufenzeit eine wichtige Rolle spielte, da deren Fehlen nach der Schulzeit für sinkendes Interesse verantwortlich gemacht wurde.

Die oben genannten Ergebnisse deuten darauf hin, dass entscheidende Komponenten für situationales und aktualisiertes Interesse sogenannte Schulklimafaktoren und Lehrervariablen darstellen. Beispielsweise wurde das Interesse und Engagement der Lehrkraft von den Schülern sehr hoch eingeschätzt.

Die Bedeutung der Interessantheit des Unterrichts und der Themen in Verbindung mit einer relativ starken sozialen Eingebundenheit und Autonomieerfahrung sowie die intensive Auseinandersetzung mit Kunst während der Leistungskurszeit verweisen auf situationales und aktualisiertes Interesse. Dass die Interessenlage auch nach Jahren höher eingeschätzt wird als vor der Kollegstufe, deutet darauf hin, dass sich persönliches Interesse entwickeln konnte. Daraus lässt sich schließen, dass auch ein lang anhaltendes situationales Interesse und damit ein

---

<sup>22</sup> Siehe Datenanalyse (SPSS) Anhang 8.1.3.3.

immer wieder aktualisiertes Interesse zu persönlichem Interesse führen kann. Auch Ferdinand Eder vermutet, dass die „... mit dem Schulfach verbundenen häufigen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstands- bzw. Tätigkeitsbereich eine stabilisierende Wirkung auf das Interesse hat.“ (Eder, 1992, S. 167)

Was die Ergebnisse dieser Befragung nicht zeigen können ist, in welcher Phase des Unterrichts sich die Stufe der Interessenlage in der Interessengenese veränderte, also wann und warum aktualisiertes Interesse in persönliches überging.

Im Fragebogen wurde direkt nach der Höhe des jeweiligen Interesses gefragt. Eingangs wurde der Interessenbegriff genau geklärt, trotzdem schätzt aber das Individuum unter Umständen sein eigenes Interesse nicht richtig ein, da unter dem Begriff etwas anderes verstanden wird. Interesse wird umgangssprachlich auch für relativ schwache Person-Gegenstandsbezüge verwendet. Zudem liefert die Angabe der Stärke von Interesse in Form von Schulnoten keine Information über die Qualität des Interesses. Man kann folglich nicht ablesen, ob es sich jeweils um situationales oder bereits um eine Form des persönlichen Interesses handelt.

Ebenso konnte nicht geklärt werden, welche konkreten Maßnahmen den Interessenzuwachs tatsächlich verursachten und an welchen Veränderungen des Subjekts dieser erkennbar wurde.

Die offen bleibenden Fragen können nur in genauen Einzelfallstudien geklärt werden.

Welche Lernumweltbedingungen weitgehend umgesetzt werden konnten, wird oben (Kapitel 2.2.2.3 und 2.2.2.4) bereits ausgeführt.

Zusammenfassend sollen nun die Defizite dargestellt werden.

- Die Ziele waren nicht immer klar.
- Die Schüler fühlten sich teils unwohl in den Räumlichkeiten.
- Die Unterstützung der Schüler und der Umgang mit deren Fehlern waren nicht durchgehend optimal.
- Der kollegiale Umgang und die Zusammenarbeit in der Gruppe funktionierten nicht immer.
- Der Bezug zur eigenen Lebenswelt wurde nur von der Hälfte der Schüler so empfunden.

Von entscheidender Bedeutung für weitere Unterrichtskonzepte ist:

- Die Untersuchung der Gründe für die genannten Defizite in Einzelfallstudien.
- Die Verbesserung der räumlichen Situation.
- Die intensivere Betreuung der Schüler und die Verbesserung des Umgangs mit deren Fehlern.
- Das Ergreifen geeigneter Maßnahmen für die Verbesserung des kollegialen Umgangs und die Zusammenarbeit in der Gruppe.

Aus der Tatsache, dass sich nach dem subjektiven Empfinden der Schüler ein gesteigertes Interesse einstellte, obwohl nur wenige einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen konnten, könnte man den Schluss ziehen, dass dies keine bedeutsame Komponente darstellt, denn gleichzeitig fanden sie die Inhalte und den Unterricht interessant. Dennoch sollte in zukünftigen Unterrichtskonzepten mehr Bezug darauf genommen werden, weil diese zusätzlich förderlich sein können.

Bei der Konstruktion eines Unterrichtsmodells für die Seminare in der Qualifizierungsstufe (folgendes Kapitel) werden oben genannte Defizite bewusst berücksichtigt.

Über die offenen Fragen soll die, in Teil 3 und 4 vorgestellte Studie Aufschlüsse ermöglichen. In Einzelfallstudien werden an Hand der „Bestimmungsstücke des Interesses“ genaue Auslöser von Interessenveränderungen untersucht. Dokumente in Form bildnerischer Arbeiten und Leitfadeninterviews, die freie Antworten zulassen, werden als Erhebungsmethoden eingesetzt. Der Versuch einer Validierung erfolgt durch Interessenmessungen und Befragungen.

## 2.3 Konstruktion von Unterrichtsmodellen für die Seminare in der Qualifizierungsstufe

### 2.3.1 Gegebene Rahmenbedingungen

Die neue Oberstufe (Qualifizierungsstufe) des achtjährigen Gymnasiums in Bayern sieht neben dem regulären Unterricht zwei Seminare vor: das Wissenschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) und das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar).

Einzelne Lehrkräfte und Fachschaften entwerfen Konzepte, die Rahmenthemen mit breit gefächerten Teilthemen enthalten. Diese müssen so gestaltet sein, dass jeder Schüler entsprechend seinen Interessen und Fähigkeiten einen eigenen Themenschwerpunkt wählen kann.

Dazu muss jeweils ein Papier (Anhang 8.2.1) erstellt werden, aus dem detailliert Ziele, Inhalte, Unterrichtsmethoden, die Form und Anzahl der Leistungserhebungen und ein klar strukturierter Zeitplan ersichtlich sind (vgl. ISB, 2008, S. 27 f.). Dieses Konzeptpapier wird der Schulleitung vorgelegt, die das Seminar schließlich genehmigen muss, bevor es den Schülern zur Wahl gestellt wird.

Für die Information der Schüler erstellen die Lehrkräfte eine Kurzbeschreibung (Anhang 8.2.1). Zudem werden für interessierte Schüler Informationsveranstaltungen zu den einzelnen Seminaren angeboten. Aus dem Angebot wählt jeder Schüler je ein W- und ein P-Seminar.

Weder das W-Seminar noch das P-Seminar sind an inhaltliche Lehrpläne gebunden. Vielmehr geht es um die Vermittlung von Kompetenzen. Im Lehrplan (Jahrgangsstufen 11/12, 2009, S. 1) und im Leitfaden des ISB zu den Seminaren (2008, S. 6 f.) werden als solche genannt: Personal- oder Selbstkompetenz, Fachkompetenz (Methoden- und Sachkompetenz) sowie Sozialkompetenz. Die Orientierung an diesen

Grundkompetenzen wird von Hochschule und Arbeitswelt gefordert und entspricht den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2011a, S. 5).

Folgende Bausteine werden hierzu besonders betont:

„Sicherung des Grundwissens“, „Handlungsorientierung“ und die „fächerübergreifende Zusammenarbeit“. „Als besonders wirksam erweisen sich hierfür «Formen des situierten Lernens und didaktische Strategien der Projektarbeit, des Gruppenunterrichts und des kreativen Übens»<sup>23</sup> (ISB, 2008, S. 7). Offene Unterrichtsformen und die Öffnung der Schule nach außen werden dabei als zentrale Bestandteile genannt (vgl. ISB, 2008, S. 6 f.).

Beide Seminare können von jedem Fachbereich als Leitfach angeboten werden. Hierzu müssen entsprechend eines geeigneten Rahmenthemas Grundwissen und Fachkompetenzen jeweils von den Fachschaften und Lehrkräften selbst formuliert werden.

Im P-Seminar ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche möglich. In diesem Fall wird das Seminar von mehreren Lehrern betreut. Für das Fach „Kunst“ bieten sich hierfür viele Möglichkeiten. Gerade P-Seminare, die in ein gestalterisches Produkt münden sollen, wie z. B. den Aufbau einer Ausstellung, eine Theateraufführung, die Herstellung eines Spiels oder die Gestaltung der Atmosphäre einer historischen Szenerie, eignen sich für Gemeinschaftsprojekte mit anderen Fachbereichen.

Die im Stundenplan vorgesehene Zeit von je zwei Wochenstunden in 11/1, 11/2 und 12/1 kann flexibel verteilt und so an die besonderen

---

<sup>23</sup> Franz E. Weinert, 1998 zitiert nach ISB 2008, S. 7.

Anforderungen der Seminare angepasst werden. Zum Beispiel ist auch Blockunterricht möglich.

### 2.3.1.1 Das Wissenschaftspropädeutische Seminar

Das W-Seminar dient dem Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit, der Seminararbeit. Hierzu wählen die Schüler aus dem vorgegebenen Rahmenthema ein Spezialgebiet aus, an dem sie weitgehend selbstständig arbeiten. Im Seminar werden, ähnlich eines Forschungskolloquiums an Hochschulen, Zwischenergebnisse präsentiert und diskutiert. Die Lehrkraft betreut die Arbeit beratend und unterstützend. Durch die Präsentationen erhalten die anderen Seminarteilnehmer Einblick in einzelne Aspekte des Rahmenthemas und erweitern so das fachspezifische Wissen.

Dabei setzen sich die Schüler intensiv mit einem Thema auseinander, erlernen das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit und erwerben somit wichtige Kompetenz für ein erfolgreiches Hochschulstudium. Abschließend präsentiert jeder Teilnehmer die Ergebnisse seiner Arbeit im Seminar oder vor einer größeren Öffentlichkeit und antwortet auf Fragen.

Neben den oben angesprochenen Kompetenzen soll das W-Seminar vorwiegend die Grundlagen für wissenschaftliches Arbeiten vermitteln. Im Leitfaden des ISB wird die Beherrschung folgender Fähigkeiten betont:

„fachwissenschaftliche Informationen

- recherchieren
- analysieren und abstrahieren
- auf Wesentliches reduzieren
- strukturieren und argumentieren

- korrekt und vielfältig präsentieren
- kreative Wege und Lösungen finden
- Formalia und Zeitrahmen beachten“ (ISB, 2008, S. 13)

Die W-Seminare werden in kleineren Gruppen (bis maximal 15 Teilnehmer) durchgeführt, so dass der Arbeitsprozess jedes Schülers während der vorgesehenen Unterrichtszeit von der Lehrkraft individuell betreut werden kann. Die Form der Leistungserhebungen kann frei gewählt werden und die Anzahl ist mit den geforderten zwei kleinen Leistungsnachweisen<sup>24</sup> pro Halbjahr in der 11. Jahrgangsstufe relativ gering. In der 12. Jahrgangsstufe werden nur die Seminararbeit und die Abschlusspräsentation bewertet (vgl. ISB, 2008, S. 19).

Im W-Seminar sind vier Halbjahresleistungen (zwei Halbjahresleistungen in 11 und die doppelt gewertete Seminararbeit in 12) in die Gesamtqualifikation für die Abiturnote einzubringen. Das entspricht maximal 60 Punkten. Das W-Seminar genießt damit den gleichen Stellenwert wie eines der verpflichtenden Abiturfächer: Deutsch, Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache.

Im Rahmen des Leiffaches „Kunst“ beinhaltet die Seminararbeit einen bildnerisch-praktischen Anteil, der in der Regel mit 40 von 60 Bewertungseinheiten den Schwerpunkt der Arbeit bildet (Bewertungskriterien, Anhang 8.2.2.1). Die Abschlusspräsentation, die ebenfalls einen praktischen Teil (z. B. Gestaltung einer Ausstellung) haben kann, fließt zu einem Viertel in die Gesamtnote der Seminararbeit ein (Bewertungskriterien der Präsentation, Anhang 8.2.2.2).

---

<sup>24</sup> Mündliche und praktische Noten; Klausuren sind nicht vorgesehen.

### 2.3.1.2 Das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung

Das P-Seminar hat zwei Ziele: die Projektarbeit und die Studien- und Berufsorientierung.

#### *Das Projekt:*

Ziel ist ein Ergebnis, das in Projektarbeit arbeitsteilig entsteht. Dies dient der Vorbereitung auf den Beruf und der Förderung der eingangs aufgeführten Kompetenzen: Personal- oder Selbstkompetenz, Fachkompetenz (Methoden- und Sachkompetenz) sowie Sozialkompetenz. Durch die Arbeitsteilung kann jeder Schüler, entsprechend eigener Interessen und Fähigkeiten, einen Arbeitsbereich wählen. Auch die Projektleitung sollte ein Schüler übernehmen. Im Wesentlichen liegt der Schwerpunkt auf Teamarbeit. Die Zusammenarbeit mit kompetenten außerschulischen Partnern stellt reale Alltagsbezüge zur Berufswelt her (vgl. ISB, 2008, S. 9).

Den Projektbegriff definiert der Leitfaden des ISB „als Leitlinie“ folgendermaßen:

„Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben, insbesondere zu Routine-Vorgängen, für die keine Projekt-Organisation notwendig ist, Zusammensetzung des Teams und eine projektspezifische Organisation.“  
(ISB, 2008, S. 39)

### *Die Studien- und Berufsorientierung:*

Im P-Seminar haben die Schüler die Möglichkeit, sich intensiv mit dem eigenen Lebensweg nach der Schule auseinanderzusetzen und das für eine verantwortungsvolle Studien- und Berufswahl notwendige Orientierungswissen zu erwerben. Als Zeitrahmen steht hierfür ein Schulhalbjahr zur Verfügung, entweder als Block zu Beginn oder gleichmäßig auf drei Halbjahre verteilt. Dazu hat das ISB sehr umfangreiches Material erarbeitet und jeder Schule kostenfrei zugänglich gemacht (vgl. ISB, 2005b). Darin enthalten sind Forschungsergebnisse zur Berufswahl, theoretische Grundlagen sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten. Selbsterkundungshefte<sup>25</sup>, Expertenvorträge, Besuch von Informationsveranstaltungen und Firmen, sowie die Hilfe bei der Suche nach Praktikumsplätzen sind dabei u. a. Gegenstand des Unterrichts. Die einjährige Projektarbeit, in Zusammenarbeit mit externen Partnern, rundet die Studien- und Berufsorientierung ab.

Jeder Schüler führt in der gesamten Zeit ein Portfolio, in dem alle die im Laufe des gesamten P-Seminars geleisteten individuellen Beiträge und Leistungen vom Schüler selbst dokumentiert werden (vgl. ISB, 2008, S. 59).

---

<sup>25</sup> Diese vom ISB ausgearbeiteten Selbsterkundungshefte „... sollen dem Schüler ... die Möglichkeit zur Selbsterkundung bieten und ihm helfen, eine Passung zwischen Person und Anforderungen des Berufs/des Studiums zu finden.“ (ISB, 2010, S. 11). Durch diese werden „die Schüler ... umfassend und in kleinen Schritten angeleitet, sich zunächst selbst besser kennen zu lernen. Dazu müssen sie sich mit ihren Interessen, Fähigkeiten/Schwächen, Persönlichkeitsmerkmalen, Werten/Lebensplänen usw. auseinander setzen.“ (ebd. S. 35). (ISB, 2005b; Selbsterkundungshefte für den Typ A-D, können heruntergeladen werden von: <http://www.isb2.bayrn.de/schulartspezifisches/materialien/beruf-und-studium-bus/>).

Die Teilnehmerzahl ist auf 18 Schüler beschränkt. Somit ist gewährleistet, dass die Kursgröße auf eine relativ kleine Gruppe beschränkt bleibt. In der Praxis ergibt sich daraus aber auch der Nachteil, dass einige Schüler nicht ihr Wunschseminar besuchen dürfen und einem Seminar ihrer zweiten oder auch dritten Wahl zugeteilt werden.

Die Form der Leistungserhebungen kann auch im P-Seminar frei gewählt werden. Insgesamt werden nur 30 Punkte vergeben, die nicht einzelnen Ausbildungsabschnitten zugeordnet werden müssen und sich aus mindestens zwei kleinen Leistungsnachweisen<sup>26</sup> ergeben. Dabei sollten beide Aspekte des Seminars (Projekt und Studien- und Berufsorientierung) einbezogen werden (vgl. ISB, 2008, S. 52 f.).

In die Gesamtqualifikation für die Abiturnote gehen folglich maximal 30 Punkte ein.

Zusätzlich erhält jeder Teilnehmer ein Zertifikat (vgl. ISB, 2008 S. 60 f.), in dem neben seinen Leistungen die Erfahrungen aus der Studien- und Berufsorientierung und die sich zeigenden Kompetenzen hervorgehen. Dies erfordert von der Lehrkraft ein konsequentes Führen von Beobachtungsbögen. Formblätter hierzu finden sich im Leitfaden des ISB (vgl. ISB, 2008, S. 58, Anhang 8.2.6.2).

Die oben skizzierten festen Vorgaben bilden einen Rahmen, der keine wesentlichen Einschränkungen mit sich bringt. So können Lernumweltbedingungen und Unterrichtsmethoden völlig frei gewählt werden. Die einzige bindende Komponente stellt die Phase der Studien- und Berufsorientierung dar, die einem sehr detaillierten Plan zu folgen hat. Dieser wird deshalb an den Anfang des P-Seminars gestellt und durch eine Schwerpunktsetzung im Bereich künstlerischer Berufe als Vorbereitung eines Anfangsinteresses genutzt.

---

<sup>26</sup> Mündliche und praktische Noten; Klausuren sind nicht vorgesehen.

### 2.3.2 Lernumweltbedingungen in den W- und P-Seminaren

Der interessen-differenzierte projekt-orientierte Kunstunterricht (Kapitel 1.3.3) bildet die Grundlage für die Gestaltung einer interessefördernden Lernumwelt und ermöglicht gleichzeitig die Umsetzung aller Vorgaben und Ziele beider Seminare.

In der Studie zur Interessenveränderung und Lernumwelt von 2006 (Kapitel 2.2) wurden präskriptive Lernumweltbedingungen auf ihre Wirksamkeit überprüft. Schlussfolgerungen daraus fließen in das Konzept ein.

Zu Beginn des jeweiligen Seminars gilt es zunächst ein ästhetisches Anfangsinteresse zu wecken. Hierzu ist es förderlich, bei der Unterrichtsplanung Alltagsinteressen sowie bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten der Jugendlichen einzubeziehen. Informationen hierzu können Studien, wie die Shell Jugendstudie (Shell Deutschland, 2010) oder das JugendkulturBarometer (Keuchel / Wiesand, 2009), liefern. Häufig sind die Schüler der Gruppe dem Lehrer bereits aus vergangenen Jahren bekannt und er kennt die Interessenlage und den Kenntnisstand seiner Schüler. Dann muss die Lehrkraft sich diese Aspekte bewusst machen und die Inhalte entsprechend wählen und aufbereiten.

In der Studie „Interessenveränderung und Lernumwelt“ (Kapitel 2.2) zeigte sich, dass sehr viele Schüler gerade im ersten Ausbildungsabschnitt der Kollegstufe großes Interesse für Kunstgeschichte entwickelten, in dem Klassizismus und Romantik auf dem Lehrplan standen, obwohl es sich dabei um ein Themengebiet handelt, das wenig mit den Interessen der Jugendlichen gemein hat. Auch nach Braungart und Jungkunz entsprachen die Inhalte des Lehrplans im Leistungskurs Kunst nicht den Interessen der Jugendlichen (vgl. Braungart / Jungkunz,

1989). Daraus kann man ableiten, dass nicht nur das Thema, sondern die Art und Weise der Vermittlung für die Interessantheit des Stoffes von entscheidender Bedeutung sind. Die Anbindung an die Lebenswelt der Schüler kann das Wecken eines Anfangsinteresses unterstützen, ist aber nicht die alleinige Voraussetzung. Jede Thematik aus der Kunst kann geeignet sein, Interesse hervorzurufen oder zu erhalten.

Gerade zu Beginn eines Seminars spielen die Präsentation von Anregungen, die Möglichkeit zu selbsttätigen Handlungen und die Atmosphäre eine entscheidende Rolle. „Für die Kunstpädagogik ist neben dem Entdecken und Wahrnehmen von Atmosphären die Erzeugung derselben von außerordentlichem Interesse. Denn geht man von einem unmittelbaren Einfluss atmosphärischer Bedingungen auf zukünftige Gestaltungsprozesse und Werke aus, so kann der Begriff einer künstlerischen Werkstatt über ein materialbezogenes Verständnis hinaus auch die experimentelle Entwicklung und Erprobung von Atmosphären zunächst jenseits von konkreten Material- und Ergebnisvorstellungen mit einschließen.“ (Goetz / Graupner, 2007b, S. 12)

Rainer Goetz betont die Bedeutung einer „atmosphärisch dichten, visuellen“ (Goetz, 2007b, S. 249) Einführungsphase. Dazu gehören „... äußere räumliche, soziale und innere psychisch-emotionale Grundgegebenheiten ..., (wie) Licht- und Größenverhältnisse des Arbeitsraums, Arbeitsmaterialien, Kommunikationssituationen, körperliches Befinden etc.“ (Goetz / Graupner, 2007b, S. 11)

Dies verweist auch auf die so genannte Lehrervariable: Der Lehrende muss zeigen, dass er selbst Freude am vorgestellten Thema hat, er muss Engagement und Interesse am Stoff und an den Schülern deutlich zum Ausdruck bringen (vgl. Csikszentmihalyi / Schiefele, 1993, S. 218). Das gilt nicht nur für das Anfangsinteresse sondern muss über alle Phasen des Unterrichts aufrechterhalten werden. Voraussetzung

dafür ist, dass Unterricht nicht als eine Aneinanderreihung von Einzelstunden verstanden wird, sondern als Prozess über eine längere Zeitspanne. Hierfür eignet sich ein projektorientierter Unterricht.

Während des gesamten Seminars wird die Lernumwelt so gestaltet, dass eine Befriedigung der „basic needs“ gewährleistet ist:

#### *Soziale Eingebundenheit:*

Ein freundliches und entspanntes Klima, Vertrauen untereinander und zur Lehrkraft, Sicherheit, Akzeptanz und Kooperation in der Gruppe sind hierzu nötige Voraussetzungen. Um dieses Klima von Beginn an aufzubauen, wird als Einstieg z. B. eine gemeinsame Fahrt in ein Selbstversorgerhaus in möglichst anregungshaltiger Umgebung unternommen. Dort experimentiert die Gruppe mehrere Tage, ohne jegliche Bewertung, mit verschiedensten Materialien, wobei die Umgebung hohen Aufforderungscharakter besitzen muss. Abends wird gemeinsam gekocht und gegessen, wofür vorher ein Plan erstellt wird. Mehrere Schüler schließen sich in Gruppen zusammen und kaufen vorab für ein Essen ein und kochen dies schließlich. Dies dient der Selbstorganisation und dem Aufbau eines Gruppengefühls.

Als Abschluss erfolgen Ausstellungs- oder Museumsbesuche, die an das jeweilige Seminarthema anknüpfen und erste Kunsterfahrungen ermöglichen.

Durch die Gespräche, die sich nebenbei entwickeln, lernt sich die Gruppe untereinander kennen. Der persönliche Kontakt der Schüler untereinander und zur Lehrkraft wird regelmäßig durch gemeinsame Aktivitäten gepflegt: Ausflüge zu nahe gelegenen Zielen - mit hohem Anregungscharakter - dienen dem gemeinsamen Arbeiten z. B. in der Natur, Ausstellungsbesuche ermöglichen die Konfrontation mit zeitge-

nössischer Kunst und gemeinsame Abende dienen dem persönlichen Kontakt.

Ergebnisse der Studie „Interessenveränderung und Lernumwelt“ (Kapitel 2.2) zeigten, dass dennoch Probleme in der Gruppe auftreten können, die vor dem Lehrer verborgen werden. Deshalb wird in Gruppen- und Einzelgesprächen immer wieder gezielt die Stimmung in der Gruppe thematisiert.

Während der drei Schulhalbjahre wird konsequent auf freundlichen Umgang und auch auf Freude Wert gelegt. Bewertungen müssen so transparent erfolgen, dass die Schüler sie verstehen und akzeptieren. Kritik darf nie abwerten oder bloßstellen. Durch den persönlichen Kontakt ist dies wesentlich einfacher zu erreichen.

Das W- oder P-Seminar kann dadurch zu der Stunde im Schulalltag werden, auf die sich die Schüler freuen.

Um die Identifikation mit der Gruppe zu stärken wird außerdem zu Beginn ein Logo für das Seminar entworfen. Dieses Logo dient im Laufe des Seminars als Kopf für alle Handouts oder Informationstexte und als Motiv für ein T-Shirt oder einen Pullover, den die Seminarteilnehmer tragen können.

#### *Selbstbestimmung:*

Für das Empfinden von Autonomie ist es notwendig, Wahlmöglichkeiten anzubieten. Schüler müssen aus einem Angebot ihre Interessenschwerpunkte selbst setzen und im Werkstattprinzip das eigene Arbeitstempo finden lernen und aus Materialien frei wählen können. Das Werkstattprinzip wird verstanden als Raumsituation, als Unterrichtsprin-

zip (Kirchner/ Peez, 2005, S. 8-21)<sup>27</sup> und als Atmosphäre: „Wir befinden uns in einem offenen Raum produktiver Kunst- und Selbstwahrnehmung, emotionaler Teilhabe und sozialem Engagement“ (Goetz, 2003b, S. 145).

#### *Soziale Eingebundenheit und Selbstbestimmung:*

Der Arbeitsraum der Gruppe wird anregungshaltig und entsprechend den Möglichkeiten angenehm gestaltet. Er muss Gelegenheit zu selbständiger Arbeit bieten. Stehen genügend Räume zur Verfügung, wird er ausschließlich vom Seminar genutzt und ist den Schülern auch in Zwischenstunden und am Nachmittag zugänglich. So können angefangene Arbeiten liegen bleiben und in Pausen und Zwischenstunden kann daran weitergearbeitet werden.

Dieser individuelle Raum kann folgendermaßen gestaltet werden:

Jeder Schüler hat seine eigene Planschrankschublade und kann dort Arbeiten und spezielle Materialien aufbewahren. In der Mitte des Raumes befindet sich ein großer Arbeitstisch, an dem alle Teilnehmer Platz finden. So sind Gesprächsrunden möglich, die alle Teilnehmer gleichberechtigt einbeziehen. Weitere Tische befinden sich an der Fensterwand. Regale und Schränke enthalten vielfältige Materialien und Werkzeuge: verschiedenste Papiere, Folien, Drähte, Schnüre, Zeichenmaterialien aller Art, Farben, Pigmente, Pinsel, Druckmaterialien, Gips, Ton usw. Ein Computer mit Drucker steht zur Verfügung. Alle Materialien sind zu jeder Zeit verfügbar. Schüler können diese Materialien im Laufe des Seminars ergänzen und werden an der Neubeschaffung beteiligt.

---

<sup>27</sup> Werkstatt als Unterrichtsprinzip verbindet selbstgesteuertes, entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen. Die Raumsituation einer Unterrichts-Werkstatt bezieht sich auf das Angebot vielfältiger Materialien und Handlungsmöglichkeiten.

Zusätzlich gibt es ein Sofa, einen kleinen Kühlschrank, sowie Geschirr, Besteck, eine Kaffeemaschine und einen Wasserkocher, damit sich die Schüler auch gerne außerhalb der Seminarzeiten im Raum aufhalten. Der Arbeitsraum wird im Laufe des Seminars von den Schülern weiter gestaltet, z. B. durch mitgebrachte Pflanzen oder neue Wandgestaltungen. Somit wird eine höhere Identifikation mit dem Seminar gefördert und das Wir-Gefühl in der Gruppe gestärkt.

Der Gang vor dem Raum wird als Wandzeitungsfläche genutzt.

#### *Kompetenzerfahrung:*

Vermittlung und Anwendung der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erfolgt je nach Fortschritt durch gut strukturierten, abwechslungsreichen Unterricht im anschaulichen Unterrichtsgespräch, in Gruppen- und Partnerarbeit und in der Werkstatt, in Zwischenbesprechungen, in Eigenarbeiten, in Referaten und Präsentationen, in Projekt- oder Seminar-Tage-Büchern und Arbeitsprotokollen (Anhang 8.2.3) der Schüler. Ziele müssen klar definiert sein, so dass für den Schüler der eigene Arbeitsfortschritt erkennbar wird.

Besonders durch die Arbeit in Projekt- und Seminar-Tage-Büchern und durch Arbeitsprotokolle, sowie durch Referate und Präsentationen in der Gruppe, erkennen die Schüler ihre wachsende Kompetenz. Die Arbeit im Projekt- oder Seminar-Tage-Buch dient als „automatische Aufzeichnungseinrichtung“, denn in diesem werden Assoziationen festgehalten, können so reflektiert und weiter verarbeitet werden (Kapitel 1.2.4).

Ergebnisse der Studie „Interessenveränderung und Lernumwelt“ (Kapitel 2.2) zeigen, dass sich einige Schüler nicht immer genügend unterstützt fühlten. Deshalb darf die Lehrkraft nicht warten bis Fragen an sie

herangetragen werden sondern muss jeden Einzelnen genau beobachten und bei Schwierigkeiten eingreifen und Hilfe anbieten.

Am Ende des jeweiligen Prozesses steht ein Ergebnis, das vom Schüler selbst schrittweise, im Wechsel zwischen freier Assoziation und Reflexion entwickelt wird. Diese Ergebnisse werden in Ausstellungen in der Schule und im öffentlichen Raum präsentiert. Durch die Aufmerksamkeit Dritter erfahren die Schüler eine zusätzliche Anerkennung ihrer Fähigkeiten.

*Wertaspekt:*

Skizzenbücher, die im Verlauf der Seminare als Projekt-Tage-Buch oder Seminar-Tage-Buch dienen, werden von den Schülern selbst gebunden. Dazu stehen verschiedenste Papiersorten zur Verfügung. So kann das Buch eine Auswahl besonders geschätzter Materialien enthalten. Die eigene Herstellung erzeugt von vorn herein eine höhere Wertschätzung des Mediums und erleichtert somit die folgende Arbeit damit. Im Idealfall erzeugt schon die Auswahl bestimmter Papiere und Materialien Assoziationen und Ideen für eine spätere Gestaltung.

Wahlfreiheit bei der Entscheidung für ein Teilthema ermöglicht das Einbringen bereits vorhandener Interessen, Vorlieben, Kenntnisse und Fertigkeiten und erhöht somit auch die Wertschätzung des Themas.

Das Kennenlernen von Kunst im Rahmen von gemeinsamen Unternehmungen wird mit positiven Erlebnissen verknüpft und erfährt so ebenfalls eine gesteigerte Wertschätzung.

### 2.3.3 Unterrichtsmodell für das W-Seminar

Das Unterrichtsmodell beruht vorwiegend auf dem in Kapitel 1.3.3 beschriebenen interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht nach Rainer Goetz und zielt auf die Förderung von ästheti-

schem Interesse. Gleichzeitig müssen die vom Lehrplan vorgegebenen Ziele verwirklicht werden. Die zu erstellende Seminararbeit hat im Leitfach Kunst zwar einen bildnerisch-praktischen Schwerpunkt, beinhaltet aber auch einen theoretisch-schriftlichen Anteil, der konkreten Vorgaben unterworfen ist. Demzufolge müssen die notwendigen Kompetenzen (Kapitel 2.3.2.1) für wissenschaftliches Arbeiten im Laufe des Seminars vermittelt werden.

### 2.3.3.1 Das Rahmenthema

Verschiedenste Rahmenthemen oder Projektthemen sind denkbar. Konkrete Beispiele werden in Kapitel 2.4 aufgezeigt. Grundsätzlich sollten diese lebensweltliche Interessen der Schüler einbeziehen, da sie nach der Theorie unterstützend wirken können, und eine deutliche Interessendifferenzierung und damit Wahlfreiheit ermöglichen. Die Hauptkulturinteressen von Jugendlichen sind in den Bereichen Film, Medien-, Videokunst und Fotografie angesiedelt (vgl. Keuchel / Wiesand, 2009, S. 23). Gleichzeitig müssen weit gefächerte Anreizqualitäten und vielfältige praktische Handlungsmöglichkeiten, die eng vernetzt werden mit der Theorie, enthalten sein.

Wie Rainer Goetz ausführt, bietet gerade die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst optimale Bedingungen. Oft stößt die Konfrontation mit Werken zeitgenössischer Kunst auf den Widerstand der Jugendlichen, denn das Wahrgenommene erscheint zunächst unvereinbar mit dem bereits Bekannten und führt somit zu Diskrepanzerfahrungen, die vom Individuum gelöst werden wollen.

In der Praxis entstehen an dieser Stelle häufig emotional geführte Diskussionen, die neue Sichtweisen ermöglichen. In der bildnerisch-praktischen Umsetzung werden neue Eindrücke weiterverarbeitet, so kann sich allmählich ein neuer individueller Blick auf fremde und eige-

ne Gestaltung entwickeln (vgl. Goetz, 1991, S. 171; 1998, S. 60). Je nach organisatorischen Möglichkeiten dienen hierzu gemeinsame Museums- und Ausstellungsbesuche während einer Seminarfahrt oder in Tagesexkursionen. Dabei ist entscheidend, möglichst viele verschiedene Ansätze von Gestaltungsabsichten und Gestaltungsweisen aufzuzeigen.

### 2.3.3.2 Charakterisierung und besondere Vorbedingungen der Gruppe

Zunächst sind alle Oberstufenschüler gespannt und natürlich auch unsicher, was sie in dem völlig neuen Fach erwartet, das ja nicht unerheblich für ihre Abiturnote ist (Kapitel 2.3.2.1). Zudem haben die Schüler auf der Grundlage einer, vorab erfolgten, ausführlichen Information über das Rahmenthema (Kapitel 2.3.1.3.1) ihr W-Seminar gewählt. Sie bringen also in jedem Fall ein Vorinteresse mit, das berücksichtigt werden muss.

Es ist außerdem bekannt, dass Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, weitaus kunst- und kulturinteressierter sind als gemeinhin angenommen. Dies ist weniger der Schule als dem Elternhaus geschuldet (vgl. Shell-Studie, 2010; JugendkulturBarometer, 2009).

### 2.3.3.3 Leistungserhebungen

Wie oben bereits ausgeführt, sind nur zwei Halbjahresleistungen in der 11. und die doppelt gewertete Seminararbeit in der 12. Jahrgangsstufe gefordert. Den Schülern wird in der ersten Stunde des W-Seminars transparent gemacht, welche Leistungen bewertet werden. Die Bewertungskriterien erhalten die Schüler in schriftlicher Form (Anhang 8.2.2).

Bewertet werden:

*In 11/1 und 11/2:*

- das Seminar-Tage-Buch, nicht in qualitativer Hinsicht, sondern in Bezug auf die Intensität der Bearbeitung
- die Präsentation an der Wandzeitung, auch diese im Hinblick auf eine regelmäßige Pflege und Aktualisierung
- die Vorstellung des eigenen Themas als Referat oder Diskussion in der Gruppe
- die Beteiligung am Unterrichtsgespräch

*In 12/1:*

- die Seminararbeit und deren Präsentation

#### 2.3.3.4 Phasen des Unterrichts

Die Einführung in ein komplexes Rahmenthema kann sich nicht auf eine einzelne Doppelstunde beschränken. Diese muss im Laufe mehrerer Unterrichtsstunden im Wechsel von Informationsinput und auf emotionale Teilhabe zielende, Neugier weckende Aspekte erfolgen. Dabei muss vor allem dem Alter und den Voraussetzungen der Schüler (wie oben beschrieben) Rechnung getragen werden. Eine inszenierte Atmosphäre, wie sie in vielen Grundschulprojekten oder in der Unterstufe des Gymnasiums erfolgreich praktiziert wird, erreicht die Jugendlichen nicht mehr. Es handelt sich ja um junge Erwachsene von 16, 17 Jahren, die sich hierbei nicht ernst genommen fühlen. Folglich muss die „Inszenierung“ des Rahmenthemas genau auf die Schülergruppe abgestimmt werden und wenn möglich an deren Lebenswelt orientiert sein.

Die Phasen des Unterrichts werden im Folgenden in ein Zeitraster eingeteilt und den jeweiligen Ausbildungsabschnitten zugeordnet.

*Phase 1: Einführung (11/1; September bis November)*

Die Einführungsphase dient dazu, das durch die freiwillige Wahl des Seminars bereits bestehende Anfangsinteresse am Thema zu vertiefen und zu aktualisieren.

In der ersten Doppelstunde wird Sicherheit und Vertrauen aufgebaut. Hierzu müssen Informationen zu dem Ablauf des Seminars gegeben werden und eine ungezwungene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herrschen. Insbesondere müssen die Ziele des Seminars klar herausgestellt werden, wozu erste Informationen zur Seminararbeit (Abgabetermin, Benotung etc.), zum Zeitplan (Anhang 8.2.3) und zur Seminarfahrt übermittelt werden. Die Funktion des Seminar-Tage-Buchs und der Wandzeitung wird anschaulich erläutert.

Im zweiten Teil der Doppelstunde erfolgt eine gemeinsame bildnerische Aktion, die positive Gefühle weckt beim praktischen Arbeiten in der Gruppe. Die praktische Aktivität muss jeweils an den Bedürfnissen der Schülergruppe orientiert geplant werden. Während der Arbeitsphase entstehen Gespräche und Diskussionen über das Ergebnis und über mögliche Veränderungen oder Verbesserungen. Ein erster Reflexionsprozess in Verknüpfung mit der bildnerischen Arbeit wird in Gang gesetzt, Freude am gemeinsamen Tun stellt sich ein.

Die folgenden Unterrichtsstunden und die, möglichst in dieser frühen Phase stattfindende Seminarfahrt, stehen im Fokus der Konfrontation mit der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts und der Arbeit im Seminar Tage-Buch.

Kunstaberachtung erfolgt vorzugsweise an Hand von Originalen bei gemeinsamen Museumsbesuchen, als Tagesexkursion oder im Rahmen einer Seminarfahrt. In den Kursstunden oder während der Seminarfahrt werden Bücher gebunden, für die verschiedenste Papiere zur

Verfügung stehen. Das leere Buch gewinnt durch die eigene Herstellung an persönlicher Wertschätzung.

*Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion (11/1, November bis Februar)*

Ergebnisse der Studie Interessenveränderung und Lernumwelt (Kapitel 2.2) zeigen, dass die Gliederung der Kunstgeschichte in Stilrichtungen und deren Wechselwirkungen untereinander zu kennen, für die Jugendlichen als Orientierungspunkt sehr wichtig ist. Aus diesem Grund wird im Unterricht zunächst ein „kunstgeschichtliches Raster“ erarbeitet in das vielfältige Bezüge und Folgerungen eingearbeitet werden können.

Die Konfrontation und die folgende Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Kunst stehen in dieser Phase im Mittelpunkt der Unterrichtspraxis. Dabei werden gezielt „... unterschiedlichste künstlerische Ansätze, Konzeptionen und Gestaltungen ...“ (Goetz, 1991, S. 170) betrachtet, analysiert und kognitiv wie bildnerisch reflektiert.

Um Jugendliche in die Lage zu versetzen, aktuelle Kunst wahrzunehmen bedarf es einiger Vorbereitung. Zunächst muss durch die Übung an vielen Beispielen die konsequente Beschreibung und Analyse des Wahrgenommenen erfolgen. Anschließend wird reflektiert und interpretiert. Analyseschemata (Anhang 8.2.4.7), die auf der Grundlage von Panowskys „Ikonografie und Ikonologie“ (vgl. Panowsky, 1975) bieten den Schülern einen Anhaltspunkt.

Da von vielen Schulen in Bayern aus jeder Museums- oder Galeriebesuch eine Tagesexkursion voraussetzt, muss neben der Betrachtung der Originale auf Diapräsentationen und Bücher zurückgegriffen werden. Je nach Themengebiet wird ein geeignetes Schulbuch ausgewählt und für jeden Seminarteilnehmer bestellt. Geeignet für die Auseinan-

dersetzung mit Gegenwartskunst sind z. B. „Orientierung in der Gegenwartskunst“ (Gockel / Kirschenmann, 2010), „Kunst entdecken“ (Grünewald, 2009), „Moderne Kunst – Zugänge zu ihrem Verständnis“ (Regel / Schulz / Kirschenmann / Kunde, 2001) und „Grundkurs Kunst 4 mit Begleit-DVD“ (Klant, 2004). Inzwischen können viele Bilder, Videos und Filme auch im Internet angesehen werden.

Das Material muss von der Lehrkraft so strukturiert werden, dass sich Schüler für die Bearbeitung einzelner Themengebiete entscheiden können. Hierzu recherchieren sie und stellen die Ergebnisse im Seminar vor, anschließend werden diese diskutiert und an der Wandzeitung dokumentiert. Dabei können sich auch mehrere Schüler ein Thema teilen oder gemeinsam erarbeiten und vorstellen. So bilden sich erste Interessenschwerpunkte heraus.

Parallel dazu werden die wesentlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Wissenschaftspropädeutik vermittelt und eingeübt. Dies erfolgt an einem exemplarischen Thema einer möglichen Seminararbeit (z. B. „Kunst im öffentlichen Raum“ oder „Bildnerische und theoretische Auseinandersetzung mit einem Werk oder Künstler“) schrittweise im Unterrichtsgespräch oder in Gruppenarbeit:

1. Grundlagen des Faches Kunst: Einblicke in kunstgeschichtliche Zusammenhänge, Wahrnehmung, Fachsprache, Analyse und Interpretation, Darstellungstendenzen, ...
2. Analyse des exemplarischen Themas: Zerlegen in Teilbereiche, Ideensammlung, Strukturierung
3. Recherche: Einführung in die Nutzung der Universitätsbibliothek durch einen Besuch dort, Internet, Fachzeitschriften, Museen
4. Formaler Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit: Gliederung, Zitierweise, ...

Hierzu erhalten die Schüler schriftliches Material (Anhang 8.2.4).

Neben den Vorstellungen einzelner Themengebiete arbeiten die Seminar Teilnehmer in ihren Seminar-Tage-Büchern. Eigenproduktionen und Rechercheergebnisse werden in Auszügen an der Wandzeitung präsentiert, im Plenum diskutiert und reflektiert.

Gegen Ende dieser Phase legt jeder Teilnehmer sich auf ein Themengebiet fest. Hierzu formuliert er das Arbeitsthema seiner Seminararbeit und begründet die Wahl schriftlich, oder besser noch mündlich, in einem Beratungsgespräch. Dies ist wichtig für die Reflexion der eigenen Entscheidung.

### *Phase 3: Arbeit an den Schwerpunktthemen (11/2, März bis Juli)*

Die Zwischenergebnisse werden nacheinander in Form von Referaten in der Gruppe und an der Wandzeitung vorgestellt. Dazu erhalten die Schüler einen Leitfaden, der ihnen die Vorgehensweise erleichtert (Anhang 8.2.4.3 und 8.2.4.4).

Die Vorstellungen beziehen sich einerseits auf Absichten der bildnerischen Arbeiten, andererseits auf theoretische Informationen aus persönlichen Recherchen. Dabei zeigt sich der Arbeitsfortschritt. Dazu erhält jedes Mitglied der Gruppe vorab ein Thesenpapier. Dabei „... finden die Schüler zunehmend Gefallen an den Möglichkeiten der Vermittlung sinnlicher Erfahrung. Gleichzeitig geht damit eine Klärung und Schärfung, ein Vortreiben und Beförderung ihrer Vorhaben einher.“ (Goetz, 1991, S. 161)

Das Seminar-Tage-Buch dient hierbei vorwiegend der eigenen bildnerischen Arbeit und Reflexion, vorwiegend außerhalb des Unterrichts und wird im Unterricht bei Präsentationen und Besprechungen heran-

gezogen. Der Fokus richtet sich nun auf die Seminararbeit, sowohl im bildnerisch-praktischen als auch im theoretischen Bereich.

Die Themenstellungen der Seminararbeiten orientieren sich an Interessen der Schüler in Form einer Theorie-Praxis-Vernetzung. Die endgültige Entscheidung für ein Thema wird in Gesprächen in Verbindung mit dem Seminar-Tage-Buch erarbeitet. In Form einer schriftlichen Begründung legen sich die Schüler in 11/2 auf einen konkreten Aspekt des Arbeitsthemas fest. Dadurch müssen sie sich ihre Entscheidung und ihre speziellen Interessen bewusst machen (vgl. Goetz, 1991, S. 166).

Im Idealfall findet am Ende dieser Phase eine zweite Seminarfahrt statt während der verschiedene Museen und Ausstellungen besucht werden. Anschließend fährt die Gruppe wieder in ein Selbstversorgerhaus. Erlebnisse aus den Museums- und Ausstellungsbesuchen werden eingehend diskutiert. Parallel wird an den Seminar-Tage-Büchern gearbeitet. In einzelnen Gruppengesprächen werden die Seminararbeitsthemen formuliert und präzisiert.

#### *Phase 4: Erstellen der Seminararbeit (12/1, August - November)*

Jeder Schüler beschäftigt sich selbstständig mit dem individuellen Thema. Auf der Grundlage der im Seminar erworbenen Fähigkeiten und Techniken, z. B. in Form von Seminar-Tage-Büchern und Arbeitsprotokollen, Zwischenberichten, Präsentationen an der Wandzeitung, Präsentationen und Referaten, ist jedes Thema den anderen Schülern vertraut. In Diskussionen erhält der Schüler wichtige Impulse und Anregungen für seine Arbeit. Im November erfolgt die Abgabe der Seminararbeit.

*Phase 5: Abschlusspräsentation (12/1, Dezember bis Februar)*

Diese Phase ist gänzlich den Abschlusspräsentationen gewidmet. Diese können im Fach Kunst aus einem mündlichen und einem praktischen Teil bestehen<sup>28</sup>.

In der mündlichen Präsentation stellt jeder Kursteilnehmer die wesentlichen Aspekte seiner Seminararbeit vor. Zur Veranschaulichung können PowerPoint-Präsentationen, Plakate oder die Materialien und Werkzeuge, die für die bildnerische Produktion notwendig waren, herangezogen werden. Diese Prüfung kann vor dem Kurs oder außerhalb des Seminars mit zwei Prüfern durchgeführt werden. Idealerweise findet sie in der Seminargruppe statt, denn die Vorstellung jedes Teilthemas im Rahmen des Seminars ermöglicht ein geschlossenes Bild der Teilthemen in Bezug auf das Rahmenthema.

Die praktische Präsentation wird in Form einer Ausstellung realisiert. Dafür ist eine längere Phase der Planung und des Aufbaus notwendig. Eine Voraussetzung bildet das Vorhandensein eines Ausstellungsraums, der den Schülern jederzeit zugänglich sein muss, so dass sie auch außerhalb der Kursstunden am Aufbau der Ausstellung arbeiten können.

Bei einer ersten Begehung wird diskutiert, welche Arbeiten sinnvoll korrespondieren oder sich kontrastieren. Daraus ergibt sich die Zuteilung der jeweiligen Ausstellungsflächen und die örtliche Nähe oder Trennung der Einzelarbeiten. Im weiteren Verlauf werden Aspekte der Präsentation wie die Umraumgestaltung durch Farbe oder Beleuchtung, die Präsentation auf Sockel, Tisch, Boden oder an der Wand für

---

<sup>28</sup> Die Note der Präsentation ergibt sich aus dem mündlichen und dem praktischen Teil im Verhältnis 1:1, die Gesamtnote wird aus der Note des bildnerisch-schriftlichen Teils und der Note der Präsentation im Verhältnis 3:1 gebildet (Anhang 8.2.2.1, 8.2.2.2).

jede Arbeit im Plenum besprochen. So können die Einzelpräsentationen aufeinander bezogen werden. Der Aufbau der Ausstellung findet im Zeitraum von zwei Wochen statt, wobei die Ideen der Schüler immer wieder im Plenum diskutiert werden.

Gleichzeitig übernehmen die Kursteilnehmer organisatorische Aufgaben, wie die Terminplanung, die Gestaltung eines Plakats und einer Einladungskarte etc.

Im Februar findet die Ausstellungseröffnung statt, zu der die Schulgemeinschaft, ehemalige Schüler, Freunde und Angehörige eingeladen werden können. Ein Schüler übernimmt zu Beginn die Eröffnungsrede, in der das Gesamtkonzept erläutert wird, anschließend stellt jeder Seminarteilnehmer kurz sein Teilthema vor und bietet den Besuchern Gespräche vor seinen Arbeiten im weiteren Verlauf des Abends an. Diese Gespräche können die Selbstreflexion fördern, denn sie ermöglichen dem Schüler den Erhalt eines Feedbacks über die gewohnte Gruppe hinaus. Das Interesse und die Wertschätzung der Besucher können so zur Erlebbarkeit der eigenen Kompetenz führen.

#### 2.3.4 Unterrichtsmodell für das P-Seminar

Wie auch beim W-Seminar beruht dieses Konzept auf dem in Kapitel 1.3.3 beschriebenen interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht nach Rainer Goetz und hat das übergeordnete Ziel, ästhetisches Interesse zu fördern. Im Wesentlichen gleicht das Konzept dem in Kapitel 2.3.3 vorgestellten Konzept für das W-Seminar. Aspekte, die in diesem Zusammenhang bereits ausgeführt wurden, bleiben im Folgenden unerwähnt.

Der Hauptunterschied besteht darin, dass im P-Seminar keine einzelne Arbeit, sondern ein Gemeinschaftsprojekt und -ergebnis die Ziele sind.

Dabei sollen folgende Kompetenzen vermittelt werden: Sozialkompetenz, Personal- oder Selbstkompetenz sowie Fachkompetenz (Methoden- und Sachkompetenz). Dazu kommt die Pflicht, die Studien- und Berufsinformation durchzuführen.

Dies erfolgt im 1. Halbjahr der 11. Jahrgangsstufe (11/1) streng nach vorgegebenem Plan und wird so gänzlich abgekoppelt vom interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in 11/2 und 12/1. Neben den vorgegebenen Bausteinen (vgl. ISB, 2005b) werden Berufsinformationstage besucht. Grafiker, Museumspädagogen, Künstler und Architekten informieren teils an der Schule, teils bei Besuchen der jeweiligen Büros oder Einrichtungen über die fachspezifischen Berufe.

Parallel dazu führen die Schüler ein Studien- und Berufs-Tagebuch (Portfolio), in dem sie Rechercheergebnisse zu für sie interessanten Berufsfeldern und Studiengebieten dokumentieren. Dies kann in Kombination schriftlicher und bildnerischer Form erfolgen. Diese Vorgehensweise bahnt bereits das Projekt-Tage-Buch als Medium an. Gegen Ende von 11/1 stellen die Schüler ihre Ergebnisse zu einem speziellen Interessengebiet im Plenum vor.

In 11/2 beginnt das eigentliche Projekt. Im Lehrplan wird insbesondere die Kooperation mit außerschulischen Partnern gefordert. Dementsprechend ergeben sich die Projektthemen auch aus der aktuellen Situation.

#### 2.3.4.1 Das Projektthema

Projektthemen können sich aus vielfältigen Bereichen der Kunst ergeben. Wichtig ist, dass sie ein gemeinschaftlich erarbeitetes Ergebnis

zum Ziel haben: z. B. eine Theateraufführung, eine Performance, eine Ausstellung, eine Gestaltung im öffentlichen Raum etc.

Bei dem Projekt sollen außerschulische Partner einbezogen werden. Dabei kann es sich z. B. um Künstler, Ämtern der Stadt, Designer, Architekten, Kunstvereine oder um Museumseinrichtungen handeln.

#### 2.3.4.2 Charakterisierung und besondere Vorbedingungen der Gruppe

Grundsätzlich gelten die in Kapitel 2.3.3.2 beschriebenen Gegebenheiten auch für die Schüler der P-Seminare.

#### 2.3.4.3 Leistungserhebungen

Wie in Kapitel 2.3.1.2 ausgeführt, werden nur mindestens zwei kleine Leistungsnachweise<sup>29</sup> über drei Halbjahre hinweg gefordert (max. 30 Punkte). Diese ergeben sich aus dem Projekt-Tage-Buch und der Präsentation im Plenum, der Mitarbeit und dem Studien- und Berufs-Tage-Buch (Bewertungskriterien: Anhang 8.2.6.1). Das Studien- und Berufs-Tage-Buch ersetzt in P-Seminaren mit dem Leiffach Kunst das sonst übliche Portfolio. Es enthält neben den, allgemein für das P-Seminar vorgeschriebenen, Inhalten des Portfolios bildnerische Umsetzungen von Ideen und Vorstellungen, in Form von tagebuchähnlichen Aufzeichnungen und sollte sich durch eine individuelle Gestaltung des Layouts und der Covergestaltung auszeichnen.

Außerdem werden Beobachtungsbögen geführt, deren Ergebnisse im Zertifikat dargestellt werden (Kapitel 2.3.1.2; Anhang 8.2.6.2 und 8.2.6.3).

---

<sup>29</sup> Mündliche und praktische Noten; Klausuren sind nicht vorgesehen.

#### 2.3.4.4 Phasen des Unterrichts

Bei der Planung soll zunächst offen bleiben, ob die Endprodukte in Einzelarbeit, in arbeitsteiligen oder arbeitsgleichen Gruppen oder in Partnerarbeiten ausgeführt werden. Dies soll sich im Laufe des Projekts aus den Ideen der Schüler ergeben. Die Einführung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, um ein möglichst breit gefächertes Angebot von Anregungen zu offerieren.

Die Zeiträume, in denen die einzelnen Phasen verlaufen, werden in Kapitel 2.4 den jeweiligen Kursen entsprechend angegeben.

##### *Phase 1: Einführung (11/2)*

Die Einführungsphase dient dazu das - durch die freiwillige Wahl des Seminars - bereits bestehende Anfangsinteresse am Thema zu vertiefen und zu aktualisieren. Zu Beginn werden Fragen des Ablaufs und der Notengebung geklärt, um Unsicherheiten auszuräumen.

Der eigentliche Projekteinstieg beginnt mit einer Exkursion, die das Erleben von Atmosphären - die auf das konkrete Projekt bezogen sein müssen - ermöglicht. Dabei können erste Eindrücke der Atmosphäre eines Ortes gesammelt und landschaftliche Gegebenheiten erkundet werden. Fotos und Skizzen entstehen währenddessen, die in spätere Überlegungen und Gespräche im Unterricht einfließen. Den Abschluss des Tages bildet z. B. ein gemeinsamer Abend, bei dem die Erlebnisse des Tages reflektiert werden.

Im weiteren Verlauf der Einführungsphase werden Kunstwerke betrachtet, die sich auf unterschiedlichste Weise mit dem Thema auseinandersetzen.

In der folgenden Unterrichtsstunde werden die ersten Ideen in der Gruppe reflektiert und besprochen. Die Medien Projekt-Tage-Buch und Wandzeitung werden eingeführt (Kapitel 2.3.3.4).

Die Ergebnisse der Exkursion bilden die ersten Seiten des Projekt-Tage-Buches, in dem in den Folgestunden gearbeitet wird.

Parallel dazu werden erste Kunstwerke zum Thema betrachtet und besprochen. Dabei stehen die völlig verschiedenen Herangehensweisen, Absichten und Gestaltungstendenzen unterschiedlichster Künstler im Fokus der Betrachtung.

Im Idealfall findet im Anschluss die Seminarfahrt statt. Dabei werden Ausflüge unternommen, Museen und Ausstellungen besucht und bildnerisch gearbeitet. Abends werden die entstandenen Werke betrachtet und diskutiert.

*Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion; Entscheidungsfindung und begründetes Wählen (1 1/2)*

Die Entwicklung der Planung von konkreten Vorhaben im Projekt-Tage-Buch wechselt sich ab mit der vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Hierzu recherchieren die Schüler einzeln oder in Gruppen zu verschiedenen künstlerischen Herangehensweisen an das Thema.

Die Beispiele werden gemeinsam betrachtet, analysiert und interpretiert. Dadurch zeigen sich verschiedenste Kunstformen, Techniken und Intentionen. Die Informationen werden mittels Unterrichtsgespräch, Referaten und Präsentationen in der Gruppe vorgestellt, diskutiert, differenziert und strukturiert. Ergebnisse werden in Form einer Ausstellung an der Wandzeitung präsentiert und im Verlauf des Projektes er-

gänzt. Diese Ausstellung bleibt während des gesamten Projektes im Gang vor dem Arbeitsraum präsent.

Die Werkstatt ist hierbei ein Unterrichtsprinzip. Das heißt, die Schüler können aus den gegebenen Materialien frei wählen und ihren Arbeitsprozess weitgehend selbst steuern (Kapitel 2.3.2). Zunächst wird assoziativ im Projekt-Tage-Buch gearbeitet vom Naturstudium über Zufallsverfahren und Verfremdung zur freien Gestaltung. Hilfestellungen zu Fragen der Technik werden von der Lehrkraft bei Bedarf gegeben. Abwechselnd mit der Einzelarbeit erfolgen Exkursionen zu Kunstwerken im öffentlichen Raum und zum späteren Ausstellungsgelände.

Am Ende dieser Phase erfolgt schließlich die Entscheidung für ein konkretes Vorhaben und die Bildung von Gruppen. Die Wahl begründen die Schüler im Gespräch (begründetes Wählen, Kapitel 1.3.3).

#### *Phase 3: Bildnerische Auseinandersetzung mit den individuellen Projektschwerpunkten (12/1)*

In dieser Phase arbeiten die Schüler in den Unterrichtsstunden und in ihrer Freizeit gezielt an ihren praktischen Vorhaben. Die Ausführung erfolgt in der von den Schülern gewählten Arbeitsform, gegebenenfalls mit der technischen Unterstützung eines externen Partners. So werden Bezüge zur Alltagswelt eines Künstlers hergestellt. Im Unterricht präsentieren die Teilnehmer wiederum ihre Zwischenergebnisse an der Wandzeitung und im Gruppengespräch.

#### *Phase 4: Abschlusspräsentation (12/1)*

In dieser letzten Phase steht die Realisierung des Abschlussvorhabens im Vordergrund. Dazu gehören neben der Fertigstellung der Objekte auch organisatorische Dinge wie z. B. das Erstellen von Einladungen und Plakaten. Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern müs-

sen Fragen geklärt werden wie z. B. Standort der Werke, Materialbeschaffung, Transport, Finanzierung und Termine. Die Organisation dieser Aspekte übernehmen die Schüler arbeitsteilig. Eine Person wird für die Koordination zum Projektleiter bestimmt. Die Lehrkraft übernimmt beratende und unterstützende Funktion.

## 2.4 Durchgeführte Seminare

### 2.4.1 Vorbedingungen

Das Bayerische Kultusministerium führt bei jeder Veränderung im Schulsystem im Vorfeld Schulversuche durch – so auch vor der Einführung der W- und P-Seminare. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) erarbeitete zunächst grobe Vorgaben für die Seminare 1 und 2 (damalige Bezeichnung).

In jedem Fachbereich wurde anschließend ein Arbeitskreis aus praktizierenden Fachkollegen und dem jeweiligen Fachreferenten gebildet. Die Beteiligten wurden teils von Schulleitern vorgeschlagen, teils vom Fachreferenten berufen oder meldeten sich selbst.

In diesen ersten Arbeitskreisen wurden die Vorgaben mit fachspezifischen Besonderheiten in Einklang gebracht. Im Bereich Kunstpädagogik war dabei ganz entscheidend, dass die Seminararbeit im damaligen Seminar 1 einen bildnerisch-praktischen Teil enthalten kann.

Ab 2004 führten 13 Kunstpädagogen ein Versuchsseminar durch, davon einige im Rahmen des Leistungskurses, andere im Rahmen speziell eingerichteter Profilkurse. Währenddessen und am Ende der Schulversuche wurden Erfahrungen ausgetauscht und Berichte verfasst (siehe Anhang 8.3).

Nach Abschluss der Versuchsphase wurden von den Teilnehmern an den Schulversuchen Fortbildungen in Dillingen, in München und in Nürnberg abgehalten, bei denen sich die Kollegen in Bayern über die Seminare informieren konnten. Ein kleiner Arbeitskreis aus drei Schulversuchsteilnehmern und dem Fachreferenten Ernst Wagner verfasste mehrere Musterkonzepte für beide Seminare, die für alle Kollegen auf der Internetseite des ISB einsehbar sind (vgl. ISB, o.J.: <http://www.isb-oberstufegym.de/>).

Im Rahmen dieser Schulversuche wurde von 2006-2008 ein Schulversuch zum Seminar 1 (später W-Seminar) durchgeführt. Dieser ermöglichte eine erstmalige Erprobung des Unterrichtsmodells (Kapitel 2.3), das in weiteren Durchläufen auf Grund der Erfahrungen oder äußerer Umstände variiert und abgewandelt wurde. Die Erprobung der P-Seminare wurde inoffiziell im Rahmen der Leistungskurse oder eines Profilkurses durchgeführt.

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt fünf Semindurchgänge herangezogen: drei W-Seminare mit der gleichen Themenstellung und zwei P-Seminare mit sehr ähnlicher Themenstellung. Ein W-Seminar wurde in der Qualifizierungsstufe des achtjährigen Gymnasiums durchgeführt, die übrigen im Rahmen des Kunstleistungskurses des neunjährigen Gymnasiums. Hierzu wurden jeweils zwei der fünf Wochenstunden im Leistungskurs als Seminar abgehalten.

Eine absolute Trennung des Versuchsseminars vom aktuellen Leistungs-kursunterricht war nicht möglich, deshalb unterschied sich die Versuchssituation von der realen Seminarsituation. Durch fünf verpflichtende Wochenstunden war der persönliche Kontakt in den Leistungskursen deutlich stärker als in den zweistündigen Seminarsitzungen.

Alle teilnehmenden Schüler besuchten das Albert-Schweitzer-Gymnasium-Erlangen, an dem Kunst einen weitaus höheren Stellenwert genießt als an vergleichbaren anderen Einrichtungen. Das ist eine Tradition, die dem ehemaligen Schulleiter OStD Herbert Fiedler zu verdanken ist, der die Aktivitäten der Fachschaft „Kunst“ stets unterstützt hatte. So waren Leistungskurse Kunst in den vergangenen Jahren eine Selbstverständlichkeit. Diese hatten sich innerhalb der Schule und auch nach außen stets erfolgreich präsentiert. 1997 entstand durch die Mithilfe von Schülern ein Ausstellungsraum (die Theatergalerie), so dass Ausstellungen über einen längeren Zeitraum präsentiert werden konnten (Anhang 8.4). Die Schüler der Seminare sind mit der Präsenz von Kunst „groß geworden“.

Die Fachschaft arbeitet eng zusammen und teilt die Vorstellung, dass Kunstunterricht nicht darauf ausgerichtet ist, möglichst gleiche, leicht bewertbare, technisch perfekte Ergebnisse zu erzielen, sondern ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und individuelle Entwicklungen zu evozieren. Es ist daher von einem hohen Vorinteresse auszugehen, was die Befragungen (Kapitel 4) auch zeigen.

Der Lehrkraft waren die meisten Schüler und auch deren Vorliebe aus den vergangenen Jahren bekannt. Viele von ihnen haben Freude am praktischen Arbeiten und agieren dabei auch relativ frei und ungezwungen.

In den Grundzügen entsprach der Ablauf der Seminare dem Konzept (Kapitel 2.3). Organisatorische und atmosphärische Abweichungen und Besonderheiten werden im Folgenden dargestellt.

## 2.4.2 Übersicht der durchgeführten Seminare

Seminar	Rahmen	Jahr	Thema	Besonderheiten der Durchführung
1. W-Seminar	Schulversuch im Leistungskurs (G9) 20 Teilnehmer, 5 männlich, 15 weiblich	2006-2008	Die Kunst im 20. und 21. Jh. und deren Bezug zu Jugend und Alltag	Gleichzeitige Durchführung von P-S. und W-S.; → Trennung der Einzelaktionen nicht immer möglich. STB und WZ im W-S. PTB und WZ abgebrochen im P-S. September 2006: Ortsbegehung Schwabachanlage (→ P-S.) Besuch der Universitätsbibliothek (→ W-S.) Oktober 2006: 1. Seminarfahrt: ins Allgäu: freies Experimentieren, Grundlagenvermittlung, Buchbinden, Besuch der Sammlung Lenz-Schönberg in Tirol
1. P-Seminar	Erprobung im Leistungskurs (G9) (siehe oben)		Kunst und Natur – Gestaltung eines Kunstparcours	Januar 2007: Kulturspeicher Würzburg April 2007: Gemeinsame Malaktion in der Natur, anschließend gemeinsame Feier Juni 2007: Ausstellung „Kunstparcours in der Schwabachanlage“ (Ergebnisse des P-Seminars) Juli 2007: 2. Seminarfahrt nach Südfrankreich: PTB und STB, Beschäftigungen Juli 2007: Documenta-fahrt Juli 2007: Ausstellung zur Seminarfahrt, Gestaltung eines atmosphärischen Raumes (siehe Abb. 22) September 2007: Neues Museum und GMN in Nürnberg Oktober 2007: Pinakotheken, Lehnbachhaus und Haus der Kunst in München (Robin Rhode) Dezember 2007: Abgabe der Seminararbeiten Februar 2008: Ausstellung der Seminararbeiten März 2008: 3. Seminarfahrt ins Allgäu: Abiturvorbereitung
2. W-Seminar	Erprobungen im Leistungskurs (G9) 14 Teilnehmer; 4 männlich, 10 weiblich	2008-2010	Die Kunst im 20. und 21. Jh. und deren Bezug zu Jugend und Alltag	Die Versuche im W-S. und P-S. wurden zeitlich getrennt durchgeführt, folglich können einzelne Aktionen zugeordnet werden. WZ und STB im W-S. PTB, keine WZ im P-S. September 2008: Neues Museum Nürnberg (→ W-S.) Oktober 2008: 1. Seminarfahrt ins Allgäu (→ W.S.) März 2009: Besuch der Mappenschau Fachhochschule für Design Mai 2009: gemeinsame Malaktion in der Natur: Tongrube Kalchreuth (karge Umge-

2. P-Seminar			Natur – Kunst - Umwelt – Mensch	<p>bung) mit anschließender Feier (→ P-S.)</p> <p>Juni 2009: 2. Seminarfahrt nach Südfrankreich: Ausstellung zur Seminarfahrt: Gestaltung eines atmosphärischen Raumes</p> <p>Juli 2009: Nürnberg GMN</p> <p>Oktober 2009: München: Pinakotheken, Museum Brandhorst, Haus der Kunst (Ai Weiwei)</p> <p>Januar 2010: Abgabe und Ausstellung der Seminararbeiten</p> <p>April 2010: Ausstellung der Abschlussarbeiten P-Seminar</p> <p>April 2010: 3. Seminarfahrt, Allgäu, Abiturvorbereitung</p>
3. W-Seminar	W-Seminar in der Qualifikationsstufe (G8) 14 Teilnehmer, 2 männlich, 12 weiblich	2009-2011	Die Kunst im 20. und 21. Jh. und deren Bezug zu Jugend und Alltag	<p>STB und WZ</p> <p>September 2009: Konfrontation mit der aktuellen Kunstszene: Ausstellungen in Erlangen: „Angelika Summa und Gabriela Daverer“ im Kunstmuseum Erlangen und „Modern Spray Art Group“ in der Galerie im Treppenhaus</p> <p>November 2009: Besuch der Universitätsbibliothek Erlangen</p> <p>Januar 2010: Butterplastiken</p> <p>Februar 2010: Museum Georg Schäfer, Schweinfurt; Verhüllungsaktion am ASG</p> <p>März 2010: Nürnberg GMN</p> <p>Mai 2010: Kunsthalle Nürnberg, Corinne Wasmuht</p> <p>Juni 2010: Seminarfahrt: Allgäu und Museumsbesuche in München: Brandhorst, Pinakotheken, Kunstbunker,</p> <p>Juli 2010: Ausstellung zur Seminarfahrt: Gestaltung eines atmosphärischen Raumes</p> <p>September 2010: Besuch der Ausstellung: „Glück happens“ in Erlangen</p> <p>November 2010: Abgabe der Seminararbeit</p> <p>Januar 2011: gemeinsame „Hausbesuche: Betrachtung und Besprechungen großformatiger - zu Hause entstandener - Arbeiten</p> <p>Februar 2011: Abschlussausstellung</p>
<p>Verwendete Abkürzungen: W-S.: W-Seminar, P-S.:P-Seminar, WZ: Wandzeitung, STB: Seminar-Tage-Buch, PTB: Projekt-Tage-Buch, G8 / G9: achtjähriges / neunjähriges Gymnasium</p>				

Abb. 8 Übersicht der durchgeführten Seminare

An dieser Stelle sollen nur die Gegebenheiten der verschiedenen Durchläufe dargestellt werden. In Kapitel 2.5 werden die einzelnen Unterschiede und Veränderungen diskutiert.

- Schulversuch: W-Seminar- und P-Seminar-Erprobung im Leistungskurs 2006-2008

Im Leistungskurs 2006-2008 (20 Teilnehmer, davon 5 männlich) wurden ein W-Seminar und ein P-Seminar erprobt. Auf jedes Seminar wurden je zwei der fünf Wochenstunden verwendet. Die verbleibende Unterrichtsstunde entfiel auf den Kunstgeschichteunterricht, der in der 12. Jahrgangsstufe nicht deckungsgleich mit den Rahmenthemen des Seminars war (Kunstgeschichte des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts). In diesen Stunden konnte aber – über die Möglichkeiten des späteren W-Seminars hinaus – eine solide Basis geschaffen werden. Die Schüler wurden mit dem chronologischen Verlauf der Kunstgeschichte und Analyseverfahren vertraut gemacht. Diese Kenntnisse benötigten sie auch zur Bewältigung der Klausur- und Abituranforderungen. Gleichzeitig wurde durch beständige Betrachtung und Reflexion von Kunstwerken auch die Wahrnehmung für zeitgenössische Kunst geschärft.

Projekt-/Seminar-Tage-Buch und Wandzeitung:

Die Schüler führten für jedes Seminar je ein Projekt-Tage-Buch (Bezeichnung im P-Seminar) und ein Seminar-Tage-Buch (Bezeichnung im W-Seminar) und sollten je eine Wandzeitung bestücken. In der realen Umsetzung wurde jedoch nur das Seminar-Tage-Buch zum W-Seminar bearbeitet. Das Projekt-Tage-Buch zum P-Seminar blieb in allen Fällen nach wenigen Seiten unbearbeitet. Ähnlich verhielt es sich mit der Wandzeitung. Im W-Seminar wurden nur durch wiederholte Aufforderungen Ausdrücke von computererstellten Seiten angebracht. Bei Zwischenbesprechungen und Präsentationen bevorzugten die Schüler PowerPoint-Präsentationen. Im P-Seminar erwies es sich als ausreichend, Projekt-Tage-Bücher und Skizzen auszulegen oder herumgehen

zu lassen. Keiner zeigte von sich aus Interesse, Auszüge an der Wandzeitung zu präsentieren.

- Erprobungen von W- und P- Seminar im Leistungskurs 2008-2010

Im Leistungskurs 2008-2010 (14 Teilnehmer, davon 4 männlich) wurden wie 2006-2008 beide Seminare durchgeführt. Die Einzelstunde als Kunstgeschichtsstunde zu verwenden, wie im Schulversuch 2006-2008, wurde beibehalten.

Zwei Doppelstunden wurden in 12/1 und 12/2 für das W-Seminar verwendet. Die übrigen zwei Doppelstunden standen als „Werkstatt“ zur Verfügung und wurden auch für die Lösung praktischer Abituraufgaben genutzt.

Das P-Seminar wurde erst gegen Ende von 12/2 mit einer Exkursion und der Seminarfahrt begonnen und in 13/1 fortgesetzt.

Projekt-Tage-Buch und Wandzeitung:

In beiden Seminaren wurde konsequent mit dem Projekt- oder Seminar-Tage-Buch gearbeitet. Auf den Einsatz der Wandzeitung wurde auf Grund der Erfahrungen aus dem Versuch 2006-2008 gänzlich verzichtet. Zwischenbesprechungen und Präsentationen erfolgten mittels PowerPoint-Präsentationen (die auf dem Computer im Kunstraum, für alle zugänglich, abgelegt wurden) und dem Auslegen oder Herumgeben der Projekt-Tage-Bücher am runden Tisch.

- W-Seminar in der Qualifizierungsstufe 2009-2011

Im W-Seminar 2009-2011 (14 Teilnehmer, davon 2 männlich) konnte das Unterrichtsmodell (Kapitel 2.3) 1:1 umgesetzt werden. Das Seminar-Tage-Buch wurde konsequent im gesamten Seminarverlauf bearbeitet. Die Wandzeitung wurde sporadisch von den Schülern bestückt.

### 2.4.3 W-Seminare

Im ersten Durchgang (LK 2006-2008) wurde der Arbeitsraum wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben gestaltet. Der Raum wurde aber auch von anderen Klassen genutzt, so dass die Tische jeweils umgestellt und abgeräumt werden mussten. Im zweiten Durchgang (LK 2008-2010) wurde der Raum ausschließlich von den Seminarteilnehmern genutzt. Das W-Seminar (2009-2011) erhielt einen eigenen Raum erst 2010, nachdem der Leistungskurs 13 die Schule verlassen hatte.



Abb. 9 Kunstraum



Abb. 10 Wandzeitung im Gang

#### 2.4.3.1 Rahmenthema

„Die Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren Bezug zu Jugend und Alltag“ war das Rahmenthema in allen drei Durchgängen. Es beinhaltet einerseits lebensweltliche Interessen der Schüler, indem jedes Teilthema in Bezug zu Jugend und Alltag gesetzt wird, andererseits bietet es größtmögliche Offenheit in alle Richtungen. Ganz bewusst wurde das Rahmenthema so offen wie möglich gehalten, um verschiedenste Interessenschwerpunkte einzelner Schüler einbeziehen zu können, z. B. auch Design oder Street-Art. Um das Thema auch für unentschlossene und noch nicht speziell interessierte Schüler greifbar zu machen, wurde das Schulbuch „Grundkurs Kunst 4 und die dazugehörige Begleit-DVD“ (Klant, 2004) herangezogen. Dieses Buch bietet in 10 Kapiteln einen ersten Einblick in Strömungen der zeitgenössischen Kunst. Daraus wähl-

ten die Teilnehmer ein Kapitel aus (Themenverteilung für die Wahl: Anhang 8.2.4.3), mit dem sie sich intensiv auseinandersetzten, was auch darüber hinausgehende Recherchen zum jeweiligen Themengebiet einschloss.

Wahlfreiheit und Interessendifferenzierung ergaben sich aus der Vielfalt der Themen in der Kunst im 20. und 21. Jahrhundert. Die Hauptkulturinteressen Jugendlicher: Film, Medien-, Videokunst und Fotografie (vgl. Keuchel / Wiesand, 2009, S. 23) sind gerade im Bereich der Kunst des 21. Jahrhunderts breit gefächert vertreten und somit in das Thema eingeschlossen.

Die Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Kunst bietet Anreize in verschiedenste Richtungen bildnerisch zu arbeiten und ermöglicht somit vielfältige Theorie-Praxis-Vernetzungen. Diese zeigten sich in den sehr unterschiedlichen Seminararbeitsthemen, die von den Schülern völlig frei gewählt werden konnten (Anhang 8.5).

#### 2.4.3.2 Phasen des Unterrichts

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das Unterrichtsmodell (Kapitel 2.3.4.4) konkret umgesetzt wurde und welche Unterschiede es zwischen den einzelnen Durchläufen gab.

##### *Phase 1: Einführung (jeweils September bis November)*

Die Einführung des Rahmenthemas: „Die Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren Bezug zu Jugend und Alltag“, erfolgte im Laufe mehrerer Unterrichtsstunden.

Das erste Gespräch fand im zukünftigen Arbeitsraum statt, dabei saß die Gruppe rund um den großen Tisch. Kaffee und eine Kleinigkeit zu Essen wurden angeboten. Dies entsprach nicht einer regulären Unter-

richtssituation und signalisierte bereits ein Klima, das auf gemeinschaftliche Kooperation gerichtet war.

Zunächst wurden ein grober Ablaufplan und die wesentlichen Medien des Seminars vorgestellt: die Funktion des Seminar-Tage-Buchs und der Wandzeitung wurden ausführlich erläutert. Dabei dienten Wandzeitungspräsentationen, fertige Seminararbeiten und Seminar-Tage-Bücher aus Vorgängerseminaren als Anschauungsmaterial. Abbildungen aus Projekt-Tage-Büchern von Studenten der Universität Würzburg wurden ebenfalls als Anschauungsmaterial verwendet. Diese schon qualitativ sehr hochwertigen bildnerischen Erzeugnisse fungierten als „Blitzlichter“, die eine Identifikation, im Sinne von: „Ja, so will ich das auch machen und ja, das kann ich auch“ auslösen. Auf den Einsatz von Künstlerbüchern oder eines Projektplanungsbuchs der Kursleiterin wurde verzichtet, um den Anspruch nicht zu hoch anzusetzen. Gerade Schüler dieser Altersgruppe sehen ihre eigenen Fähigkeiten oft sehr kritisch und geraten bei qualitativ hochwertigem Anschauungsmaterial zwar ins Staunen, was aber sehr schnell zu der Schlussfolgerung führen kann, „es so selbst nie hinzukriegen“. Vielmehr sollten technische Möglichkeiten aufgezeigt werden und eine Vielfalt der bereitgestellten Materialien zum eigenen Tun anregen. Wichtig war, dass die Schüler das Medium als ihr persönliches begriffen, in das regelmäßig alles Eingang finden durfte, was für sie selbst von Bedeutung war.

Notengebung, Zeitplan und erste Termine wurden geklärt, besonders wurde auf die gemeinsame Seminaarfahrt eingegangen. Schüler konnten im Anschluss Fragen stellen, die in der Gesprächsrunde geklärt wurden.

Im zweiten Teil der Doppelstunde erhielten die Schüler, wie geplant, Gelegenheit zu gemeinsamer praktischer Aktivität. Aus dem vergangenen Schuljahr war bekannt, dass viele der Schüler den Wunsch ge-

äußert hatten, einmal Dripping- und Zufallsverfahren auszuprobieren. In der 10. Jahrgangsstufe wurden diese Themen im Unterricht behandelt. Eine großformatige Umsetzung konnte damals aber aus Zeitmangel (45 Minuten pro Woche) nicht verwirklicht werden.

Das Thema „Action-Painting“ ist zugegebenermaßen Klischeeverdächtig, „so wie man sich moderne Kunst eben vorstellt“ (Goetz, im Gespräch 2012). Aber genau deshalb wurde dieser Einstieg gewählt. Es ging darum, die Schüler zunächst da abzuholen, wo sie stehen. Die Konfrontation mit Unbekanntem, Überraschendem, Diskrepanzen Auslösendem erfolgte im weiteren Verlauf des Seminars.

Im Gang vor dem Arbeitsraum standen bereits Farben, Pinsel und eine große Malfläche bereit, was die Schüler schon vor dem Beginn der Stunde bemerken konnten. So wurde eine gewisse Spannung erzeugt und Neugier auf Kommendes evoziert. Die Schüler freuten sich bereits von Beginn an darauf: „Dürfen wir später da malen?“

Jeder Schüler erhielt zunächst einen Malkittel. Dann wurde die Erlaubnis erteilt, ein Gemeinschaftswerk zu erstellen. Der Boden im Gang vor dem Kunstraum war von einer Folie bedeckt, darauf lag eine weiß grundierte Malfläche. Darum gruppiert standen flüssige Gouachefarben in Flaschen und einige breite Pinsel.

Das Format der Malfläche scheint zwar für die 15 Kursteilnehmer nicht groß genug zu sein, was aber den Vorteil hat, dass alle Teilnehmer sehr eng zusammenarbeiten müssen und sich nicht in eigene Ecken verkriechen können. Sie sind zu einer Gemeinschaftsarbeit gezwungen. Im Verlauf zeigte sich letztlich auch, dass jeder Teilnehmer am Gemeinschaftsbild beteiligt war.

Zu Beginn der Arbeitsphase wurde viel gelacht und lustvoll Farbe verspritzt. Zwei Schüler hielten sich etwas zurück, indem sie sich je auf eine

Ecke der Malfläche beschränkten und zu Pinseln und nicht gleich zu den Farbflaschen griffen.



Abb. 11 Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009

Im weiteren Verlauf zeigte sich eine erste Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Gestaltung in verschiedenen Äußerungen und Diskussionen: „Das sieht jetzt, finde ich, noch ein bisschen weiß aus.“ „Ja, finde ich auch. Wir sollten es dunkler machen.“ Daraufhin strich einer der Schüler, der sich bisher auf eine Ecke beschränkt hatte, mit dunkelblauer Farbe einen breiten Pinselstrich über das gesamte Bild (siehe Abb. 12). Alle lachten und begannen ebenfalls, mit breiten Pinseln und dunkler Farbe die Fläche zu bearbeiten.



Abb. 12 Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009

„Jetzt sieht es nicht mehr schön aus, es ist zu schmutzig.“ „Ja dann trüfele ich Gelb drüber“. Zwei Schülerinnen verteilten daraufhin direkt aus der Flasche Gelb und Magenta über das Bild, in einer Ecke ver-

malte ein anderer die Farbspuren wieder mit dem Pinsel, was allgemeinen Protest auslöste und wiederum übertrüffelt wurde (siehe Abb. 13). Nach einer gewissen Zeit waren sich alle einig, dass das Bild nun fertig sei.



Abb. 13 Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009

Die Schüler hatten so viel Freude an der Arbeit, dass sie ein zweites Bild erstellen wollten. Positive Emotionen bei der gemeinsamen Arbeit stellten sich ein und die Diskussionen während der Arbeit setzten erste Reflexionsprozesse in Gang.



Abb. 14 W-Seminar 2009-11: zweites Bild

Diese manifestierten sich in Form von Gesprächen über die jeweiligen bildnerischen Zwischenergebnisse auf der Leinwand. Kritische Äußerungen über die Qualität mündeten in eine Diskussion über die Absicht oder Zielsetzung.

Die Einführungsstunde wurde in allen Durchgängen des W-Seminars auf ähnliche Weise durchgeführt<sup>30</sup>. Andere gemeinschaftliche Aktionen sind ebenfalls denkbar. Sie müssen jeweils an den Bedürfnissen der Schülergruppe orientiert geplant werden.

In der folgenden Unterrichtsstunde wurde mit dem Binden der Seminar-Tage-Bücher aus verschiedensten Papieren begonnen und verschiedene Zufallsverfahren erprobt. Zum Anreiz und zur Information erhielten die Schüler je ein Exemplar des Schulbuches „Zufallsverfahren“ (Brügel, 2006). Dieses Buch enthält neben der Erläuterung verschiedener Zufallsverfahren zahlreiche Abbildungen und Werkbetrachtingen zeitgenössischer Kunst. Im Unterricht und zu Hause diente es als Anschauungsmaterial und Gesprächsgrundlage sowie als Anreiz für eigenes praktisches Handeln.



Abb. 15 Binden eines persönlichen Seminar-Tage-Buchs

Im 1. W-Seminar (Schulversuch 2006-2008) fand bereits nach den ersten beiden Wochenstunden die Seminarfahrt statt. Sie führte zunächst

---

<sup>30</sup> Die hier beschriebene (mittels Digitalkamera aufgezeichnete) Einführungsstunde im W-Seminar 2009 (dritter Durchlauf der Erprobungen) verlief in allen drei Durchführungen ähnlich.

in ein altes Haus im Allgäu. Das Haus befindet sich inmitten der Natur und ist so eingerichtet, wie es die ursprünglichen Besitzer nach ca. 60 Jahren im Jahr 1981 verließen. Demzufolge enthält es zahlreiche alte Gebrauchsgegenstände, Kleidung, Möbel und Bilder. Materialien aller Art, wie Papiere, Farben, Stifte, Kleber, Folien etc. wurden mitgebracht.



Abb. 16 Seminarfahrt 2006 in das Allgäu



Abb. 17 Seminarfahrt 2009 in das Allgäu

Tagsüber wurden die Seminar-Tage-Bücher fertig gebunden und mit der Bearbeitung begonnen. Am Abend wurde erst gemeinsam gekocht und gegessen, anschließend wurden die Tagesergebnisse betrachtet und diskutiert.

Am letzten Tag erfolgte ein Besuch der privaten Kunstsammlung Lenz-Schönberg in Tirol, die vorwiegend aus Werken der Gruppe Zero be-

steht. Die Begeisterung des Sammlerehepaars Lenz für die Kunst wurde spürbar. Gerhard Lenz betonte, dass für ihn das Leben mit den Kunstwerken von großer Bedeutung sei: im Wohnzimmer ist Gotthard Graubner gegenwärtig.



Abb. 18 Wohnzimmer der Familie Lenz mit Werken Graubners; Champagner aus einem „Prantlstein“

Lenz brach Berührungsängste, indem er die Besucher einlud, eine Magnumflasche Champagner aus einer kugelförmigen Vertiefung in einem Stein von Karl Prantl im Garten des Anwesens zu schlürfen. Die Konfrontation mit den Werken der Gruppe Zero bot durch deren reduzierte Konzentration auf Farbe und Licht (vgl. Goetz, 1991, S. 170) einen völlig neuen Blick auf einen der verschiedenen Ansätze zeitgenössischer Kunst. Zudem war das Erleben von Kunst in einem privaten Rahmen, fern von Museumsatmosphäre, eine Erfahrung, die eine Verbindung von Kunst mit dem täglichen Leben erfahrbar machte.

Im 2. W-Seminar (2008-2010) wurde nach der 2. Wochenstunde das Neue Museum in Nürnberg besucht, um eine erste Konfrontation mit zeitgenössischer Kunst zu ermöglichen, da der Besuch der Sammlung Lenz aus organisatorischen Gründen nicht durchführbar war. Die Seminarfahrt ins Allgäu erfolgte anschließend im Oktober und verlief wie oben beschrieben.

Im 3. W-Seminar (2009-2011) konnte keine Fahrt zu Beginn des Seminars durchgeführt werden, denn die Schulleitung hatte beschlossen, dass Seminarfahrten nur noch am Ende der 11. Jahrgangsstufe durchgeführt werden dürfen. Ersatzweise wurden gleich zu Beginn Ausstellungsbesuche in Erlangen unternommen (Kunstpalais: Angelika Summa und Gabriela Dauerer; Galerie im Treppenhaus: Modern Spray Art Group).



Abb. 19 Ausstellungsbesuch im Kunstpalais Erlangen: A. Summa, G. Dauerer

Vor der „Galerie im Treppenhaus“ befinden sich Skulpturen von Stefan Balkenhol, die gemeinsam betrachtet wurden. Kunst von Künstlern aus der Region, im Lebensumfeld der Schüler angesiedelt, verweist auf die mögliche Verbindung von Kunst und Alltag, mehr als ein Museumsbesuch mit etablierter Kunst und unterstützte somit gezielt eine Annäherung an das Rahmenthema.

*Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion (jeweils Dezember bis Februar):*

In allen Durchgängen wurde das Unterrichtsmodell (Kapitel 2.3) umgesetzt. Im Mittelpunkt der Arbeit im Kurs standen die Arbeit im Seminar-Tage-Buch und die theoretische Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst. Da auch von Erlangen aus jeder Museums- oder Galerie-

besuch eine Tagesexkursion voraussetzt, wurde auf Beamer-Präsentationen und Bücher zurückgegriffen. Jeder Seminarteilnehmer erhielt deshalb ein Exemplar des Buches „Grundkurs Kunst 4 und die dazugehörige Begleit-DVD“ (Klant, 2004). Dieses Buch bietet in 10 Kapiteln einen Einblick in Strömungen der zeitgenössischen Kunst. Daraus wählten die Teilnehmer ein Kapitel aus (Themenverteilung für die Wahl: Anhang 8.2.4.3), mit dem sie sich intensiv auseinandersetzten, was auch darüber hinausgehende Recherchen zum jeweiligen Themengebiet einschloss. Weitere Schulbücher (Kapitel 2.3.3.4) lagen im Kunstraum aus und konnten in den Unterrichtsstunden von den Schülern eingesehen werden. Auf besonderen Wunsch wurden die Bücher auch ausgeliehen.

In jedem Seminaredurchlauf wurden in jeder Phase darüber hinaus verschiedene Ausstellungsbesuche (z. B. Documenta 2007 oder Ausstellungen vor Ort) unternommen, die hier nicht einzeln aufgelistet werden (vgl. hierzu Abb. 8: Übersicht der Durchführungen in den drei Durchläufen).

Die Rechercheergebnisse wurden im Seminar vorgestellt, diskutiert und im 1. W-Seminar (2006-2008) und im 3. W-Seminar (2009-2011) an der Wandzeitung dokumentiert, präsentiert und diskutiert. Dabei konnten sich mehrere Schüler ein Kapitel teilen oder gemeinsam erarbeiten und vorstellen. So bildeten sich erste Interessenschwerpunkte heraus. Wie oben beschrieben wurde auf das Medium Wandzeitung im 2. W-Seminar verzichtet. Die Zwischenpräsentationen wurden dem Kurs mittels Beamer präsentiert und auf dem Kunstraumcomputer (für alle zugänglich) abgelegt. In allen Seminaredurchläufen wurden Kurzzusammenfassungen in Form eines Handouts bei jeder Vorstellung an alle Kursteilnehmer verteilt.



Abb. 20 Wandzeitung, LK: 2006-2008 (Schulversuch)



Abb. 21 Wandzeitung, WS 2009-2011

Wie in Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben erfolgte gleichzeitig die Vermittlung von Grundlagen für die Erstellung der Seminararbeit.

Im Anschluss an die Präsentationen wurden im Plenum die Arbeitsthemen der Seminararbeit festgelegt. Besonders wichtig war es, in den Gruppensitzungen die Vernetzungen und die Übergänge zwischen den Teilthemen zu erarbeiten und herauszustellen, um in die Gesamtkonzeption des Rahmenthemas einfließen zu können. In Einzel- und Gruppengesprächen wurden anschließend die Seminararbeitsthemen konkretisiert und formuliert. Dabei erwiesen sich besonders Gespräche in Kleingruppen bis zu drei Teilnehmern als äußerst fruchtbar. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass die Scheu vor der großen Gruppe, Meinungen zu äußern fehlt und so ein freier Gedankenaustausch möglich ist.

### *Phase 3: Arbeit an den Schwerpunktthemen (jeweils März bis Juli)*

In dieser Phase arbeiteten die Schüler an ihren jeweiligen Arbeitsthemen. Das schloss Theorieforschung und bildnerisch-praktische Arbeit im Seminar-Tage-Buch ein. Der Fokus richtete sich nun auf die Semi-

nararbeit, sowohl im bildnerisch-praktischen als auch im theoretischen Bereich. Die Zwischenergebnisse wurden nacheinander in Form von Referaten mittels Beamer-Projektionen oder an der Wandzeitung vorgestellt (wie oben beschrieben, je nach Seminar). Dazu erhielten die Schüler einen Leitfaden, der ihnen die Vorgehensweise erleichtert (Anhang 8.2.7.2).

Im 3. W-Seminar (2009-2011) wurden nach der Einführungsphase zwei zusätzliche gemeinschaftliche Aktionen durchgeführt, um zwischendurch neue Impulse zu geben. Im Januar 2011 wurden von den W-Seminarteilnehmern ungenutzte Ausstellungsflächen in den Gängen der Schule auffällig mit Müllsäcken verhüllt. Die Schulgemeinschaft wurde zunächst über den Anlass im Unklaren gelassen. In der Folge entwickelten sich interessante Diskussionen unter Kollegen, wie auch unter Schülern. Ein Artikel in der Schülerzeitung und auf der Homepage forderte einige Zeit später auf, die Patenschaft der Ausstellungsflächen zu übernehmen und diese mit neuen Inhalten zu bestücken (was dann auch geschah). Die Schüler konnten so die Bedeutung von Brüchen in der Alltagswahrnehmung erfahren.

Eine zweite gemeinschaftliche Aktion wurde von einer Schülerin initiiert, die sich mit "Eat-Art" und damit mit der Verwendung essbarer Materialien in ihrer Seminararbeit beschäftigte. Sie experimentierte unter anderem mit Gummibären oder Butter. Bei ihrer Vorstellung im Seminar wollte sie ihre Kursteilnehmer zunächst mit den haptischen Qualitäten konfrontieren. Zu der Vorstellung ihres Arbeitsfortschritts brachte sie für alle Seminarteilnehmer Butter mit, aus der jeder etwas formen konnte. Anschließend stellte sie die Arbeiten von Sonja Alhäuser vor, die 2011 im Georg-Kolbe-Museum, Berlin ausgestellt waren, unter anderem wurde folgendes Beispiel präsentiert:

Sonja Alhäuser, „Lehnendes Hallo“, 2010; aus urheberrechtlichen Gründen hier nicht abgebildet, siehe:

<http://www.georg-kolbe-museum.de/2011/04/sonja-alhauser/>

Im weiteren Verlauf wurden Werke von Joseph Beuys, Daniel Spoerri und Dieter Roth gezeigt und diskutiert. Insofern fand über die spezielle Interessenlage der präsentierenden Schülerin eine Auseinandersetzung aller Kursteilnehmer mit dem Bereich „Eat-Art“ statt. Die experimentelle Praxis vor der Konfrontation mit Kunstwerken war die Idee der präsentierenden Schülerin. Dies führte zu einem situationalen Interesse, denn alle Teilnehmer hatten viel Freude bei der bildnerischen Arbeit, und beteiligten sich anschließend rege an der Diskussion über die Arbeiten von Alhäuser, Beuys, Spoerri und Roth. Die praktische Aktion diente dem Einblick in ein Teilthema des Rahmenthemas und wirkte sich durch die Erneuerung positiver Emotionen auf die soziale Eingebundenheit aus. Gleichzeitig wurde im Gespräch die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit gefördert.

Gegen Ende dieser Phase wurde in allen Seminaren eine Fahrt unternommen. Im 1. W-Seminar (Schulversuch 2006-2008) und im 2. W-Seminar (2008-2010) dauerte diese Fahrt eine Woche und führte in die Provence. Dabei standen maßgeblich Aspekte des P-Seminars im Vordergrund (Kapitel 2.4.4). Für die Gruppenzusammengehörigkeit und die Gelegenheit zur gemeinsamen Arbeit im Seminar-Tage-Buch und zum Gespräch waren diese Fahrten auch für die W-Seminare von entscheidender Bedeutung, vor allem im Hinblick auf die Interessenförderung.

Im 3. W-Seminar (2009-2011) diente diese Fahrt ausschließlich den Aspekten des W-Seminars. Sie führte zunächst nach München. Die Pina-

kothek der Moderne war die erste Station. Dort wurden bereits bekannte Gestaltungsansätze vertieft und unbekannte kennen gelernt. Dies bezog sich vorwiegend auf die Künstler der klassischen Moderne. Im Museum Brandhorst stießen die Schüler auf Damien Hirst, Cy Twombly und andere, was ihnen völlig neue Aspekte der Kunst aufschloss. In der Gruppe wurde das Wahrgenommene reflektiert und diskutiert. Diskussionen des Erlebten fanden im Rahmen der folgenden Tage statt. Anschließend fuhr die Gruppe ins Allgäu. Erlebnisse aus den Museums- und Ausstellungsbesuchen wurden eingehend diskutiert. Parallel wurde an den Seminar-Tage-Büchern gearbeitet. In einzelnen Gruppengesprächen wurden die Seminararbeitsthemen formuliert und präzisiert. Diese Variante der Seminarfahrt hatte Vorteile. So konnte vor der Realisierungsphase der Seminararbeiten ein intensiver Austausch stattfinden. Diesen haben alle Schüler als sehr hilfreich empfunden.

Jede Seminargruppe erarbeite eine atmosphärische Ausstellung ihrer Seminarfahrt für das Sommerfest der Schule. Inhalte sowie erlebte Atmosphären der Fahrt wurden präsentiert. 2007 wurden beispielsweise Duftsäckchen (Kräuter der Provence) aufgehängt, aufgenommenes Vogelgezwitscher abgespielt, Sand und Strandmatten ausgelegt, das Atelier Cézanne durch eine Leiter und einen Tisch mit Schalen und Äpfeln dargestellt, dazwischen wurden eigene Arbeiten und die Dokumentation von Ausstellungsbesuchen auf Stellwänden präsentiert. Dafür musste ein Raum an der Schule eigens umgestaltet werden (Abb. 22).



Abb. 22 Ausstellung der Seminarfahrt 2007, Provence

*Phase 4: Erstellen der Seminararbeit (September bis November)*

Jeder Schüler beschäftigte sich selbstständig mit dem individuellen Thema. Auf der Grundlage der im Seminar erworbenen Fähigkeiten und Techniken, z. B. in Form von Seminar-Tage-Büchern und Arbeitsprotokollen, Zwischenberichten, Präsentationen an der Wandzeitung, Computer-Präsentationen und Referaten, war jedes Thema den anderen Schülern vertraut. In Diskussionen erhielt jeder Schüler wichtige Impulse und Anregungen für seine Arbeit.



Abb. 23 Lehnbachhaus, 2007;



Abb. 24 Museum Brandhorst, 2010

Jeweils im Oktober wurden weitere Exkursionen unternommen. Das 1. W-Seminar (2006-2008) besuchte neben den Pinakotheken das Lehnbachhaus und das Haus der Kunst mit der damals aktuellen Ausstellung: „Robin Rohde“.

Das 2. W-Seminar (2008-2010) besuchte die Pinakotheken, das Museum Brandhorst und das Haus der Kunst. Dort wurden die Schüler mit den sehr durchdachten, historisch, politisch und sozial aufgeladenen und subtilen Werken Ai-Weiweis konfrontiert.

Die Wahrnehmungen bei den jeweiligen Museumsbesuchen wurden an den Abenden der Exkursionen und auch in späteren Seminarstunden thematisiert und diskutiert.

Im 3. W-Seminar (2009-2011) wurde im Oktober keine Exkursion durchgeführt, da der Abgabetermin der Seminararbeit kurz bevor stand. Die Münchner Museen wurden bereits im Rahmen der Seminarfahrt besucht.

Die Abgabe der Seminararbeiten erfolgte im 1. W-Seminar: Schulversuch (2006-2008) im Dezember 2007, im 2. Seminar (2008-2010) im Januar 2010 und im 3. W-Seminar (2009-2011) im November 2010.

#### *Phase 5: Abschlusspräsentation (Dezember bis Februar)*

In dieser Phase wurden die mündlichen Abschlusspräsentationen im Kurs durchgeführt (Kapitel 2.3.3). Dabei bedienten sich alle Schüler einer Power-Point-Präsentation zur Veranschaulichung ihres Vortrags. Einige demonstrierten ihr bildnerisches Vorgehen an Hand mitgebrachter Materialien.

Gleichzeitig erfolgte die Vorbereitung und Planung der Ausstellung der Seminararbeiten (praktischer Teil der Präsentation, Kapitel 2.3.3).

Das schloss auch den Entwurf einer Einladung, eines Ankündigungspakats und -flyers mit ein. Diese Aufgaben übernahmen freiwillig Schüler aus dem Kurs. Der Schwerpunkt richtete sich auf die Präsentation der Arbeiten in dem dafür vorgesehenen Raum. An der Schule gibt es einen Galerieraum mit Pinnwänden und einer Galeriebeleuchtung, der für diese Ausstellung genutzt werden konnte. Bei einer ersten Begehung wurde diskutiert, wie die Arbeiten im Ausstellungsraum verteilt werden sollten. Dabei spielten praktische Aspekte, wie die Größe und Form eine Rolle, besonders aber inhaltliche oder formale Gesichtspunkte. In den Folgestunden wurden Gestaltungsmöglichkeiten wie Farbe, Licht oder Präsentationsformen diskutiert und probeweise umgesetzt bis schließlich jeder Schüler seine Arbeit bestmöglich präsentie-

ren konnte. Durch die Besprechung aller Einzelideen im Plenum konnten die Einzelpräsentationen aufeinander bezogen werden.

Zu der Ausstellungseröffnung wurde die Schulgemeinschaft, ehemalige Schüler, Freunde und Angehörige sowie die Presse eingeladen. Bei allen Seminardurchgängen war diese Vernissage sehr gut besucht, vor allem auch von ehemaligen Schülern. In einer kleinen Begrüßungsrede erläuterte ein Schüler das Rahmenthema des Seminars, stellte seine Mitschüler und deren Teilthemen kurz vor und verwies auf die Möglichkeit zu Gesprächen und Diskussionen vor den Einzelarbeiten im weiteren Verlauf des Abends. In den folgenden zwei Wochen blieb die Ausstellung in den Pausen geöffnet, die Schüler teilten sich die Aufsichten. Dadurch hatten auch jüngere Schüler die Möglichkeit, die Arbeiten zu sehen und Fragen dazu zu stellen. Dies wurde an der Schule schon bei den Facharbeiten der Leistungskurse so praktiziert und führte zu der oben angesprochenen Akzeptanz von Kunst.



Abb. 25 Abschlussausstellungen in der Theatergalerie

#### 2.4.4 P-Seminare

Die Raumsituation entsprach den gleichen Bedingungen wie in den W-Seminar durchgängen (LK 2006-2008; LK 2008-2010), (Kapitel 2.4.3).

##### 2.4.4.1 Projektthemen

Das 1. Projekt: „Kunstparcours in der Schwabachanlage“ wurde 2006/2007 im Rahmen eines Leistungskurses durchgeführt (der gleichzeitig am Schulversuch für das W-Seminar teilnahm) und wurde initiiert durch das Kultur- und das Umweltamt der Stadt. Es handelte sich um ein Gemeinschaftsprojekt mehrerer Erlanger und Nürnberger Schulen. Die Idee sah Folgendes vor: Entstehen sollte ein Kunstparcours zum Thema „Umwelt und Natur“ in der Schwabachanlage der Stadt.

Hierbei handelt es sich um eine relativ naturbelassene Parkanlage im Schwabachgrund der Stadt Erlangen. Der Parcours konnte bestehen aus Skulpturen, Installationen oder auch Aktionen zum Thema Umweltbewusstsein und Natur. Nach Vorstellung des Umweltamtes sollten Objekte aus Naturmaterialien bestehen, denn so konnte man sie nach der Ausstellung dort belassen und durch den Zerfallsprozess langsam der Natur zurückführen. Künstler unterstützten die Schüler gegebenenfalls bei der technischen Umsetzung.

Bei diesem Projekt traten Schüler in Kontakt mit freien Künstlern und erfuhren die Bedeutung von Kunst im öffentlichen Raum. Zudem erfolgte eine enge Zusammenarbeit mit den zuständigen Ämtern der Stadt. Dies ermöglichte ein erstes Kennenlernen verschiedenster Aspekte, die ein Ausstellungsvorhaben beinhaltet. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Natur und Umwelt bot, neben der Bandbreite bildnerischer Realisierungsmöglichkeiten, eine Erweiterung der nicht-fachspezifischen Kenntnisse und der bewussten Umweltwahrnehmung. In der „Werkstatt“ (wie unten ausgeführt) erhielten die Schüler Gele-

genheit, verschiedenste künstlerische Techniken kennen zu lernen. Der Kunstparcours wurde 2007 realisiert.

Das 2. Projekt: „Natur - Umwelt - Mensch“ wurde in einem Leistungskurs von Mai 2009 bis April 2010 durchgeführt und mündete in eine Ausstellung und eine Aktion an der eigenen Schule. Dieses Projekt wurde ohne außerschulische Kooperationspartner durchgeführt und diente vorwiegend dazu, besonders die Einführungsphase erneut zu erproben und zu überprüfen. In Anlehnung an das „Kunstparcours-Projekt“ von 2006/2007 wurde dieses Thema gewählt, da es für die meisten Schüler der angesprochenen Altersgruppe am Gymnasium einen Interessenschwerpunkt darstellt und einen sehr hohen Aktualitätswert besitzt (vgl. Shell Deutschland, 2010, S. 26; S. 179). Gerade auch in diesem Kurs gab es vorab viele Gespräche über Klimawandel und Umweltprobleme.

#### 2.4.4.2 Phasen des Unterrichts im 1. und 2. Projekt

*Phase 1: Einführung (1. P-S.: Sept. bis Okt. 2006; 2. P-S.: Mai bis Sept. 2009)*

Fragen zum Ablauf des Seminars und der Notengebung konnten jeweils bereits in der Phase der Studien- und Berufsorientierung geklärt werden. Der Projekteinstieg begann im 1. Projekt mit einem gemeinsamen Spaziergang in der Schwabachanlage. Dabei konnten erste Eindrücke der Atmosphäre des Ortes gesammelt und landschaftliche Gegebenheiten erkundet werden. Es regnete an diesem Tag, deshalb wurde nicht im Freien bildnerisch gearbeitet. Es entstanden nur Fotografien vor Ort. Die eigentliche bildnerisch-praktische Auseinandersetzung mit den Eindrücken fand in den folgenden Unterrichtsstunden in der Schule statt. Die Atmosphäre der Landschaft war zwar durch das

Wetter völlig anders als sie im Juni sein würde, aber zumindest konnten erste räumliche Erfahrungen gemacht werden.



Abb. 26 Schwabachanlage in Erlangen, September 2006

Das 2. Projekt begann mit einer Exkursion in eine Tongrube. Das letzte Stück des Hinweges wurde zu Fuß zurückgelegt und führte durch die Kalchreuther Kirschgärten. Die Tongrube wurde erst vor kurzer Zeit stillgelegt. So gab es kaum Vegetation und die graue Farbe des Tons kontrastierte stark mit der vorher erlebten grünen Umgebung.



Abb. 27 Kirschgärten und Tongrube bei Kalchreuth

Damit wurde bewusst ein Ort gewählt, der jenseits gewöhnlicher Wahrnehmungsmuster lag. Durch das Unbekannte wurde eine höhere Spannung und Aufmerksamkeit hervorgerufen, durch die Kargheit eine verstärkte Detailwahrnehmung. Dass eine extrem puristische Umgebung die intensivere Wahrnehmung von Details schärfen kann,

führte Dr. Kaeser in seinem Vortrag: „Ästhetik der Irritation“ 2009 in Würzburg aus (siehe auch: Kaeser, 2012).

In der Tongrube erhielt jeder Teilnehmer ein vorbereitetes Papier, auf dem sich als erster Anreiz eine Spur aus Tonschlacker befand. Zahlreiche Materialien, wie Farben und Pinsel sowie verschiedenste Zeichenmaterialien wurden ausgebreitet und luden zum Experimentieren ein. Den Abschluss des Tages bildete ein gemeinsames Grillen im nahegelegenen Haus der Kursleiterin. Dort wurden die Ergebnisse gemeinsam betrachtet und reflektiert.



Abb. 28 Arbeit auf dem Papier mit Tonschlacker

In den folgenden Unterrichtsstunden wurden die ersten Ergebnisse und Erfahrungen in der Gruppe nochmals besprochen und in Beziehung gesetzt zu Kunstwerken, die auf die verschiedenen Möglichkeiten zielten, das Thema Natur aufzugreifen (z. B. Dürer, Braque, Cézanne, van Gogh, Kiefer, Laib, Smithson, Nam June Paik, Goldsworthy etc.; Arbeitsblatt: Anhang 8.2.8.2).

Das Projekt-Tage-Buch wurde erneut - bezogen auf das Thema - besprochen. Da alle Schüler gleichzeitig das W-Seminar besuchten, war ihnen der Umgang damit bereits vertraut. Die Bücher wurden wiederum selbst gebunden, wobei die bildnerischen Ergebnisse der Exkursion miteingebunden werden konnten.

Die Ausstattung des Arbeitsraumes (Kapitel 2.3.2) wurde ergänzt durch Naturmaterialien wie Laub, Sand, Holz, Muscheln etc.

Kurz darauf fanden in beiden Durchläufen die Seminarfahrten statt.

Das 1. P-Seminar fuhr in das Allgäu. Dort wurde intensiv bildnerisch praktisch gearbeitet (W-Seminar 2006-2008, Kapitel 2.4.3.2).

Im 2. P-Seminar führte die Fahrt an den Fluss Cèze in Südfrankreich und dauerte eine Woche. Der Ablauf der Woche war gekennzeichnet vom Wechsel theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit dem Thema. Jeden 2. Tag wurden Ausflüge unternommen: nach Aix, Arles und St. Rémy. An den anderen Tagen wurde in der Natur praktisch gearbeitet. Abends erfolgte jeweils die Besprechung der entstandenen Werke oder der erlebten Eindrücke. So entstand eine sehr dichte Arbeitsatmosphäre.

Die Ausflüge wurden gezielt am Thema orientiert. Eine Wanderung in der Montagne St. Victoire und ein anschließender Besuch im Atelier Cézanne in Aix, sowie der Besuch der Heilanstalt van Goghs bei St. Rémy und ein Spaziergang in den umliegenden Olivenhainen mit Blick auf die Alpillen ermöglichten den Schülern ein empathisches Nacherleben der Gestaltungsansätze dieser Künstler. Alleine schon den Mistral zu spüren, wie er die Kornfelder bewegt oder das spezielle Licht der Provence zu sehen, stellten Erlebnisse dar, die ein Diavortrag im Unterricht nicht bieten kann.



Abb. 29 Bildnerische Arbeit in der Natur, Wanderung in der Montagne St. Victoire, Besprechungssituation

*Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion; Entscheidungsfindung und begründetes Wählen (1. P-S.: Nov. bis Feb.; 2. P-S.: Sept. bis Dez.)*

Die freie Arbeit im Projekt-Tage-Buch wurde begleitet von der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst. Die Schüler erarbeiteten einzelne Themenbereiche einzeln oder in Gruppen. Dabei recherchierten sie verschiedene künstlerischen Herangehensweisen an das Thema und stellten diese im Plenum vor. Als Materialien dienten Schulbücher und DVDs<sup>31</sup>, ausliegende Kunstzeitschriften und das Internet.

Unter anderem wurden folgende Beispiele betrachtet und besprochen:

Walter de Maria: Lightning Field, 1977;

<http://adobeairstream.com/wp-content/uploads/2011/02/walterdemaria.jpg>

Robert Smithson: spiral jetty, 1970

<http://unews.utah.edu/wp-content/uploads/SpiralJetty.jpg>

Joseph Beuys: Coyote. I like America and America likes me, 1974

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7e/Joseph\\_Beuys,\\_Coyote.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7e/Joseph_Beuys,_Coyote.jpg)

7000 Eichen für Kassel, 1982

<http://caveman-werbeagentur.de/node/presse/fritzlarmrz08/bbfoto.jpg>

Richard Long: Earthquake Circle, 1991

[http://www.artatswissre.com/data/art/56/LR\\_Earthquake%20Circle.jpg](http://www.artatswissre.com/data/art/56/LR_Earthquake%20Circle.jpg)

Richard Long: A Line Made By Walking Himalaya, 1975;

---

<sup>31</sup> „Orientierung in der Gegenwartskunst“ (Gockel / Kirschenmann, 2010), „Kunst entdecken“ (Grünewald, 2009), „Moderne Kunst – Zugänge zu ihrem Verständnis“ (Regel / Schulz / Kirschenmann / Kunde, 2005) und „Grundkurs Kunst 4 mit Begleit-DVD“ (Klant, 2004).

<http://representingplace.files.wordpress.com/2010/03/rl-a-line-in-the-himalayas.jpg>

Andreas Gursky: Bahrein, 2007

[http://www.altertuemliches.at/files/gursky\\_bahrain\\_i.jpg](http://www.altertuemliches.at/files/gursky_bahrain_i.jpg)

James Turrell: Roden Crater, 1977-heute

[http://24.media.tumblr.com/tumblr\\_lig5j9Vjkn1qzaos7o1\\_500.jpg](http://24.media.tumblr.com/tumblr_lig5j9Vjkn1qzaos7o1_500.jpg)

Hans Haacke: Der Bevölkerung, 2008

[http://images.artnet.com/images\\_DE/magazine/2011-08/news/akarpowski08-11-11/der-bevolkerung1.jpg](http://images.artnet.com/images_DE/magazine/2011-08/news/akarpowski08-11-11/der-bevolkerung1.jpg)

Andy Goldsworthy: Weidenruten in einem Seegrund, 1988

<http://www.writedesignonline.com/history-culture/AndyGoldsworthy/goldsworthy.jpg>

Nam June Paik: TV-Garten (Video-Dschungel)

[http://marlenedigiarts.umwblogs.org/files/2010/11/IN1\\_Nam\\_June\\_Paik\\_TV\\_Garden1974-300x200.jpg](http://marlenedigiarts.umwblogs.org/files/2010/11/IN1_Nam_June_Paik_TV_Garden1974-300x200.jpg)

1977, Christa Sommerer / Laurent Mignonneau: The Interactive Plant Growing, 1992

[http://jp.codedcultures.net/jp/wp-content/uploads/2009/03/keynote\\_expanding.jpg](http://jp.codedcultures.net/jp/wp-content/uploads/2009/03/keynote_expanding.jpg)

Im Unterrichtsgespräch wurden Wahrnehmungen durch Analyse und Interpretation der betrachteten Kunstwerke bewusst gemacht.

Dadurch erschloss sich die Bandbreite unterschiedlichster künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten.

Bei der Arbeit im Projekt-Tage-Buch in der Werkstatt erprobten die Schüler verschiedenste Herangehensweisen an das Thema.

Im 1. P-Seminar war der Fokus von Anfang an stark auf das Ausstellungsvorhaben: „Kunstparcours in der Schwabachanlage“ gerichtet. Im Projekt-Tage-Buch wurde weniger nach persönlichen Sichtweisen gesucht sondern nach Realisierungsmöglichkeiten im Hinblick auf das Gelände und die Materialvorgabe: Naturmaterialien. In den meisten Fällen entwickelten sich rasch konkrete Ideen, für die dann nur noch Skizzen oder kleine Modelle angefertigt wurden. Deshalb blieben die Projekt-Tage-Bücher in einem Anfangsstadium stehen, wobei einige Ansätze durchaus auf individuelle Interessenentwicklungen verwiesen (Abb. 31).

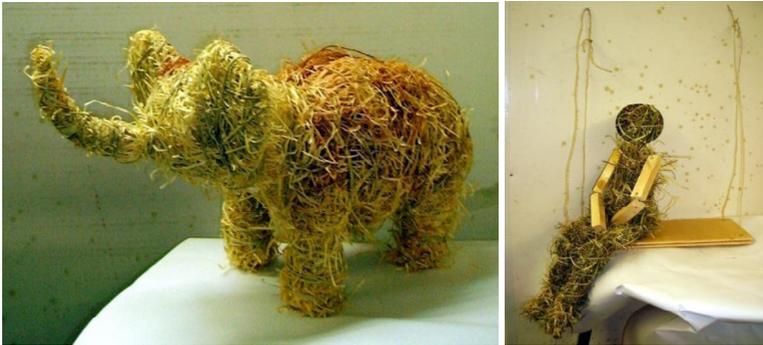


Abb. 30 Modelle für den Kunstparcours, 2007

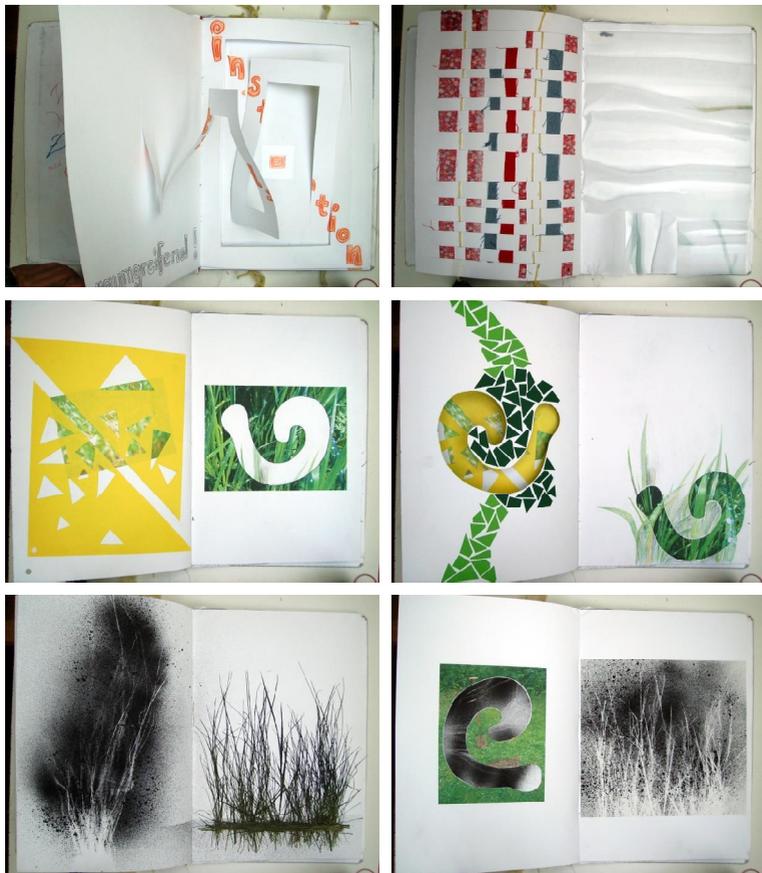


Abb. 31 Projekt-Tage-Buch, Thema Kunstparcours – Blumenspirale; P-Seminar 2006-2008

Im 2. P-Seminar war die Einführungsphase intensiver und die Reflexionsphase länger. Als Ziel wurde nicht die Herstellung einer Ausstellung herausgestellt, sondern die Auseinandersetzung mit dem Thema Mensch und Natur.



Abb. 32 Einführungsphase, 2006



Abb. 33 Arbeit im Projekt-Tage-Buch, 2010

Im Laufe dieser Phase bildeten sich in beiden Durchgängen verschiedene Ideen und damit Interessengruppen heraus, die im Gespräch zu einem gemeinsamen Vorhaben zusammenfanden. Es bildeten sich Arbeitsgruppen aus zwei oder mehr Schülern. Im 2. P-Seminar entstanden auch Einzelarbeiten<sup>32</sup>. Bei den Vorhaben handelte es sich um die Erstellung von unterschiedlichen Objekten. Zusätzlich zu den Aussagen

<sup>32</sup> Laut Aussage einer betroffenen Schülerin war der Grund nicht der Wunsch, alleine zu arbeiten. Zum Zeitpunkt der begründeten Wahl hatte sie noch keine Ideen entwickelt und deshalb konnte sich die Betreffende auch keiner Gruppe anschließen.

im Gespräch begründeten die Schüler ihre Wahl schriftlich (begründetes Wählen, Kapitel 1.3.3).

*Phase 3: Bildnerische Auseinandersetzung mit den individuellen Projektschwerpunkten (1. P-S.: Feb. bis Mai. 2007; 2. P-S.: Jan. bis Apr. 2010)*

In dieser Phase wurde an der praktischen Umsetzung in Kleingruppen gearbeitet. Im 1. P-Seminar unterstützte der Bildhauer Stefan Schnetz eine Schülergruppe bei der Realisierung einer Holzskulptur (Abb. 34).



Abb. 34 Der Künstler Stefan Schnetz unterweist Schüler im Umgang mit der Kettensäge

Viele Schüler arbeiteten in dieser Phase auch viel in ihrer Freizeit, was besonders im 2. P-Seminar durch den eigenen Kunstraum gut möglich war. Während der Arbeitsphasen im Unterricht wurden immer wieder die verschiedenen Gestaltungsansätze direkt an Hand der Objekte besprochen. Bei Schwierigkeiten halfen sich die Schüler gegenseitig, die Lehrkraft griff gegebenenfalls helfend und beratend ein.

Wie der Übersicht (Kapitel 2.4.2, Abb. 8) zu entnehmen ist, wurden immer wieder gemeinsame Ausstellungsbesuche oder andere Aktivitäten durchgeführt. Beispielsweise unternahm die Gruppe im 1. P-Seminar einen Ausflug nach Kalchreuth zum Malen in der Natur, im

Anschluss wurde gemeinsam zu Abend gegessen und die Ergebnisse wurden besprochen.



Abb. 35 Ausflug Kalchreuth (LK 2006-2008)



Abb. 36 Gemeinsamer Abend im Haus der Kursleiterin (LK 2006-2008)

#### *Phase 4: Abschlusspräsentation (Mai bis Juni)*

Nach der Fertigstellung der Objekte wurde an der konkreten Umsetzung des jeweiligen Ausstellungsvorhabens gearbeitet. Im 1. P-Seminar geschah dies in Form eines Parcours aus verschiedenen Objekten und Installationen. An diesem Projekt waren mehrere Schulen, das Umweltamt und das Kulturamt der Stadt Erlangen beteiligt. Dadurch ergab sich ein hoher Organisationsaufwand. In vielen Treffen wurden die organisatorischen Probleme gelöst und die Aufgaben verteilt. In der Realität übernahmen die Kursleiter diese Aufgaben und delegierten nur die Ausführung an die Schüler. Die Ankündigung und Organisation der Ausstellungseröffnung übernahmen die Ämter der Stadt.



Abb. 37 Kunstparcours in der Schwabachanlage Erlangen, Juni 2007

Im 2. P-Seminar fanden eine Ausstellung in der Schule sowie eine gemeinschaftliche Installation im Außengelände statt. In diesem kleineren Rahmen konnten alle Planungsaufgaben von den Schülern selbst übernommen werden.



Abb. 38 Projekt 2: „Natur-Umwelt-Mensch“, Arbeitsphase, Ausstellung, Aktion

#### 2.4.4.3 Weitere Projekte

Im Folgenden werden verschiedene Projektthemen vorgestellt, die seit 2006 erprobt wurden, um die Bandbreite der Möglichkeiten aufzuzeigen, die das P-Seminar bietet.

1. „Konzeption und Herstellung einer Ausstellung zum Thema: *„Deutsche in der französischen Résistance“*“ wurde 2007/2008 im Rahmen eines schulinternen Versuchs in den Profilkursen der 11. Jahrgangsstufe (Teilnahme der Schule am Schulversuch: *Reform der Unter- und Mittelstufe „Landtagsmodell“*) durchgeführt.

Dieses Projekt thematisierte vorwiegend die Organisation einer Ausstellung sowie Layout und Design. Das vorliegende Projektkonzept konnte daher nicht 1:1 übertragen werden. Die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst war auf ein Minimum reduziert, da diese für das Projekt nur am Rande relevant war. Nur eine kleine Gruppe von Schülern arbeitete bildnerisch praktisch, der Großteil arbeitete am Computer.

Das Thema ergab sich aus der Kooperationsmöglichkeit mit der Hugenottenkirche Erlangen, einem engagierten ehemaligen Lehrer, der die Inhalte und Texte erarbeitete und dem Deutsch-Französischen-Institut (dFi) Erlangen: Konzeption einer Ausstellung in der Hugenottenkirche zum Thema: *„Deutsche in der französischen Résistance“*. Den Schwerpunkt der Ausstellungsgestaltung bildete hierbei die Inszenierung einer

Atmosphäre, die auf emotionale Teilhabe der Besucher gerichtet war. Dazu wurde als Initiation ein Besuch im Dokumentationszentrum Nürnberg arrangiert, bei dem die Ausstellungsmacher genau diese Ausstellungsatmosphäre und nicht den Inhalt der Ausstellungen thematisierten. Das Projekt bot den Schülern eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten. Sie konnten am Layout der Ausstellungstafeln, an verschiedenen Rauminstallationen, an der Erstellung von Filmen oder im Bereich der Organisation arbeiten. Die Ausstellung in der Hugenottenkirche fand im Juli 2008 statt.

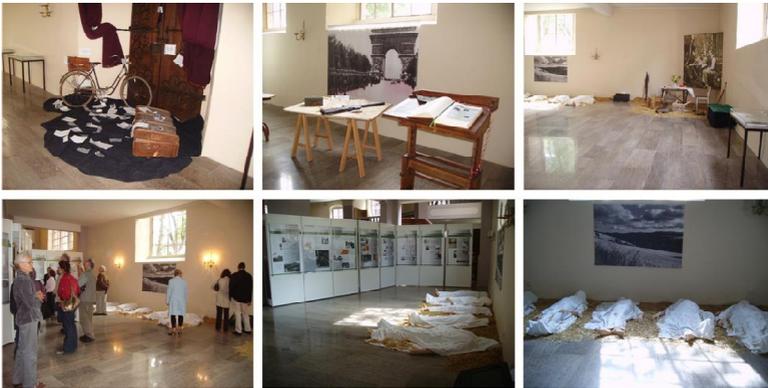


Abb. 39 Ausstellung in der Hugenottenkirche Erlangen, Juli 2008



Abb. 40 Plakate zur Ausstellung

## 2. „Gestaltung einer Unterführung“

Ziel ist die Gestaltung einer Unterführung in Schulnähe, die von sehr vielen Schülern täglich genutzt wird. Mit Gestaltung ist hier jedoch nicht eine bloße Wandmalerei oder ein Graffiti gemeint. Sämtliche künstlerische Ausdrucksformen können hierbei zum Einsatz kommen.

Im Wechsel zwischen Kunstbetrachtung, Reflexion und Arbeit im Projekt-Tage-Buch soll gemeinsam ein Gestaltungskonzept erarbeitet und in Teilen realisiert werden. Das Konzept muss aber auch die Offenheit besitzen, von anderen Schülergruppen zu einem späteren Zeitpunkt weiter geführt zu werden. Neben der Gestaltung sollen auch die Organisation (z. B. Genehmigung durch die Stadt, Materialbeschaffung etc.), Öffentlichkeitsarbeit und die Projektleitung von Schülern übernommen werden. Die Umsetzung dieses Projekts ist für 2012/13 vorgesehen (Projektkonzept: Anhang 8.2.1).

## 2.5 Ergebnisse der Erfahrungen aus den durchgeführten Seminaren

### 2.5.1 Seminar- und Projekt-Tage-Bücher und Wandzeitung im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht

Grundsätzlich gilt: Der interessen-differenzierte projekt-orientierte Kunstunterricht eignet sich absolut für beide Seminarformen. Die Unterschiede in der Durchführung zeigten, welche Aspekte es zu intensivieren oder zu verbessern gilt. Je intensiver die Planung und je konsequenter die Umsetzung einer atmosphärisch dichten Einführungsphase ist, desto stärker ist die Ausprägung des Anfangsinteresses. Bei der Arbeit mit den Projekt- und Seminar-Tage-Büchern erwies es sich als unbedingt nötig, sehr viel Zeit für diese Phase zu verwenden und nicht schon zu Beginn den Fokus zu stark auf Endprodukte zu legen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die intensive Bearbeitung der Seminar- und Projekt-Tage-Bücher und der Wandzeitung nicht immer auf gleiche Weise umzusetzen waren.

Im Schulversuch (W-Seminar: LK 2006-2008) wurde konsequent ein Seminar-Tage-Buch geführt. Die Pflege der Wandzeitung erfolgte nur nach intensiver Aufforderung. Im ersten Durchlauf des P-Seminars (ebenfalls LK 2006-2008) blieb die Arbeit in den Projekt-Tage-Büchern in einem Anfangsstadium stehen. Das kann darin begründet sein, dass entweder für die Auseinandersetzung mit dem Projekt-Tage-Buch ein zu kurzer Zeitraum vorgesehen war oder dass von Beginn an das „Endprodukt: Kunstparcours“ zu deutlich im Raum stand.

Da die Oberstufenschüler von vielen anderen Fächern und dem damit einhergehenden Klausurendruck (mindestens zwei Klausuren pro Woche) in Anspruch genommen waren, sollte hier kein zusätzlicher Zwang entstehen. Eine Wandzeitung wurde begonnen (siehe Abb. 32) aber

nicht konsequent fortgeführt, weil die Schüler keinen Antrieb entwickelten, sich dabei einzubringen. Folglich gab es weder „fertige“ Projekt-Tage-Bücher noch eine Wandzeitung in diesem Durchlauf.

Rainer Goetz argumentiert, dass gerade die Auswahl bestimmter Auszüge aus dem Projekt-Tage-Buch für die Wandzeitung einen höheren Reflexionsgrad erfordert (vgl. Goetz, 1991), was durchaus zutreffend ist. Diese Auswahl erfolgt auch in den PowerPoint-Präsentationen. Nachteilig ist nur, dass diese Präsentationen nach dem Abschalten des Computers nicht mehr sichtbar sind. Um dem Abhilfe zu schaffen, wurden alle Präsentationen auf dem Computer im Kunstraum abgelegt und konnten bei Bedarf von allen Kursteilnehmern abgerufen werden. Zudem fehlen den Computer-Präsentationen die haptischen Qualitäten, die verschiedene Materialien und Oberflächen an einer Wandzeitung aufweisen. Aber im Sinne der Orientierung an der Lebenswelt der Schüler können diese - der älteren Generation wichtigen - Qualitäten nicht unbedingt aufrechterhalten werden, wenn das Medium dem Zeitgeist zuwider läuft. Deshalb wurden im Fall des P-Seminar-Versuchs 2006-2008 diese Medien aufgegeben.

Die intensiver gestaltete Einführungsphase und die Schwerpunktlegerung auf das Projekt-Tage-Buch durch eine längere Bearbeitungsphase führten im P-Seminar-Versuch 2008-2010 zu einer deutlich intensiveren Auseinandersetzung mit dem Medium. Auch die zeitliche Trennung der beiden Seminarversuche im LK 2008-2010 kann zu einer stärkeren Konzentration der Schüler auf das Projekt-Tage-Buch geführt haben, da sie nicht an zwei Büchern gleichzeitig arbeiten mussten. Auf eine Wandzeitung wurde hier, auf Grund der Erfahrungen aus den Versuchen 2006-2008, von vorn herein ganz verzichtet.

Im W-Seminar 2009-2011 konnten beide Medien eingesetzt werden. Erfolgreich war besonders die Arbeit mit den Seminar-Tage-Büchern.

Aushänge an der Wandzeitung erfolgten nur auf Termindruck von Seiten der Lehrkraft. Auch bei Zwischenpräsentationen nutzten die Schüler lieber Computerpräsentationen zur Veranschaulichung. Die Aussagen der Schüler während des Seminars und in den Leitfadenterviews zeigten, dass die Arbeit mit der Wandzeitung als lästig empfunden wurde, weil Scans aus den Seminar-Tage-Büchern, am PC erstellte Präsentationen und digitale Fotografien extra ausgedruckt werden mussten, um dann an der etwas abgelegenen Wand im Keller angebracht zu werden.

Eventuell muss man sich in zukünftigen Projekten auf eine Internetplattform einigen, auf der die ausgewählten Erzeugnisse eingestellt werden und für alle Kursteilnehmer abrufbar sind. Jugendliche sind ständig online – dies wäre eventuell ein zeitgemäßer Ersatz oder eine Ergänzung einer Wandzeitung. In einem laufenden P-Seminar wird dies derzeit erprobt und von den Schülern sehr gut angenommen. Gleichzeitig können vom Kursleiter Ausdrucke gemacht werden, die dann an einer stets präsenten Wandzeitung im Kursraum aushängen.

### 2.5.2 Seminarfahrten

Die Durchführungen der Seminarfahrten waren auf Grund äußerer Umstände (schulinterne Bestimmungen, die sich ständig änderten) sehr unterschiedlich. Seminarfahrten zu Beginn erwiesen sich für den Einstieg in das Rahmenthema als sehr geeignet. Denn während dieser Fahrten erfolgten Kunstbetrachtungen und der Beginn mit der eigenen bildnerischen Praxis. Die gemeinsam verbrachte Zeit bot viel Raum für Diskussionen über das Gesehene und selbst Hergestellte in einer engen Theorie-Praxis-Vernetzung. Darüber hinaus förderte die Fahrt die Gruppenzusammengehörigkeit. Aussage einer Schülerin aus dem LK 2008-2010: „Zuerst gab es verschiedene Grüppchen, die sich nicht besonders verstanden, aber nach der Seminarfahrt war alles prima“.

Seminarfahrten am Ende von 11/2, also zum Ende der Phase 2 (Informationsvermittlung und Reflexion; Entscheidungsfindung und begründetes Wählen), hatten den Vorteil, dass sehr intensive Besprechungen durchgeführt werden konnten. Diese ermöglichten die Konkretisierung der Themenschwerpunkte.

Seminarfahrten zu Beginn der Seminare und am Ende der 11. Jahrgangsstufe wären deshalb optimal.

### 2.5.3 Räumlichkeiten

Ein weiterer Aspekt der Rahmenbedingungen, die Raumsituation, musste auf Grund äußerer Voraussetzungen unterschiedlich gestaltet werden. In den Seminaren, die einen eigenen Raum zur Verfügung hatten, war die Identifikation mit der Gruppe deutlich stärker und damit stieg auch die Bereitschaft und der Wunsch, in der Freizeit am jeweiligen Projekt zu arbeiten.

:

## 3 Studie: Interessenlage und Lernumweltbedingungen in den Seminaren

### 3.1 Forschungsplan

In Form von Einzelfallanalysen sollen die Entwicklung von ästhetischem Interesse und die Auslöser einer Interessenveränderung untersucht werden. Es geht also darum, ein Persönlichkeitsmerkmal genau zu erforschen und zu klären, inwieweit das Lernumfeld auf dessen Veränderung Einfluss nehmen kann.

Hierzu werden die Einzelfälle zunächst im Hinblick auf die Fragestellung durchleuchtet und Schlussfolgerungen gezogen. Anschließend werden die verschiedenen Einzelfälle auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht, um die Gültigkeit der Schlussfolgerungen zu überprüfen.

#### 3.1.1 Forschungsfrage

Die übergeordnete Fragestellung lautet:

Wie kann durch interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren der Qualifizierungsstufe des bayerischen Gymnasiums ein relativ stabiles, persönliches Interesse am Fach Kunst gefördert oder aufrechterhalten werden? Im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht wird (wie in Kapitel 1.3.3 beschrieben) eine Lernumwelt erzeugt, in der der Gruppenbezug eine entscheidende Rolle spielt. In Gruppengesprächen entsteht ein intensives Wechselspiel zwischen bildnerischer Arbeit, Selbstreflexion und Reflexion anderer Arbeiten, was wiederum auf die eigene bildnerische Arbeit zurückwirkt und so fort. Deshalb werden einerseits die Interessenlage und damit der Gegenstandsbezug, andererseits die Lernumweltbedingung zu Beginn, im Verlauf und am Ende des Seminars untersucht.

► Interessenlage und Gegenstandsbezug

Wie entwickeln sich Merkmale einer intensiven Person-Gegenstands-Beziehung (Wertschätzung und Bevorzugung, Engagement und emotionale Teilhabe, Selbstreflexivität) im Laufe des Seminars?

Daraus ergeben sich weitere Detailfragen:

Im Bereich der Kognition:

1. Wie zeigt sich im Seminar-Tage-Buch/Projekt-Tage-Buch oder in anderen bildnerischen oder mündlichen Äußerungen, dass die Person ein hohes Aufmerksamkeitsniveau erreicht hat und so in der Lage ist, sich sinnliche Wahrnehmungen bewusst zu machen?
2. Wie reflektiert die Person eigene Gestaltungen und äußert dies in bildnerischer oder sprachlicher Form?
3. Wie verknüpft die Person neue sinnliche Wahrnehmungen bei der Rezeption fremder Kunstwerke oder der Arbeiten anderer Kursteilnehmer mit eigenen Sinnorientierungen?
4. Wie und wobei erweitert sich die Vielfalt der handwerklichen Umsetzungsmöglichkeiten in Material und Technik, im Sinne einer zunehmenden Ausdifferenziertheit?
5. Wo zeigt sich eine Auflösung eingeschliffener Konventionen durch neue Erfindungen und die Entwicklung einer eigenen Bildsprache?
6. Wie integriert die Person spezifische Eigeninteressen in ihre bildnerische Arbeit?

Im Bereich der Emotion:

7. Worin und wobei zeigt die Person Freude am bildnerischen Arbeiten?

8. Worin und wobei zeigt die Person Engagement?
9. Worin und wobei zeigt die Person Neugierde?
10. Worin und wobei zeigt die Person Einfühlungsvermögen?
11. Wodurch und wobei zeigt die Person Faszination oder Ergriffenheit?

Im Bereich der emotionalen sowie kognitiven Wertschätzung:

12. Wie häufig arbeitet die Person gerne auch in der Freizeit an ihrer Arbeit?
13. Wie zeigt sich eine wiederholte und variantenreiche Annäherung an ästhetische Probleme?

► Lernumweltbedingungen

In welcher Phase des Unterrichts zeigen sich im konkreten Einzelfall Merkmale von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit als Voraussetzungen für die Entwicklung von Interesse?

Daraus ergeben sich folgende Detailfragen:

Autonomieerleben:

14. Wie selbständig plant die Person Arbeitsvorgänge bezüglich Material, Technik und Ausführung der Arbeit?
15. Wie verbindet die Person eigene Alltagserlebnisse mit der bildnerischen Arbeit?
16. Woran zeigt sich, dass die Person selbständig und ohne Druck von außen arbeitet?
17. Woran zeigt sich bei der Arbeit ein „Flow-Erlebnis“? (Kapitel 1.1.1)

#### Kompetenzerleben:

18. Wie zufrieden ist die Person mit eigenständig gelösten gestalterischen Problemen?
19. Wie zielsicher recherchiert die Person zu dem eigenen Thema?
20. Wie selbstbewusst präsentiert die Person ihre Arbeit im Plenum?

#### Soziale Eingebundenheit:

21. Wie beteiligt sich die Person an Gruppengesprächen und wendet sich bei Problemen vertrauensvoll an die Kursleiterin oder an andere Kursteilnehmer?
22. Wie arbeitet die Person mit den anderen Kursteilnehmern in der Gruppe zusammen?
23. Welche Anregungen der anderen Kursteilnehmer oder der Kursleiterin werden von der Person angenommen und spiegeln sich in der eigenen Arbeit wider?
24. Woran zeigt sich, dass die Person die Kursstunden als angenehm erlebt und sich darauf freut?

### 3.1.2 Forschungssituation

#### *Rahmenbedingungen*

Bei den befragten Personen handelt es sich um Schüler, die ein W-Seminar oder/und ein P-Seminar besuchten. Alle haben freiwillig entweder einen Leistungskurs Kunst (im Versuchsstadium) oder ein W-Seminar mit dem Leiffach Kunst (in der Qualifizierungsstufe des achtjährigen bayerischen Gymnasiums) gewählt. Deshalb bringen alle Schüler bereits ein Vorinteresse mit (Kapitel 2.4.1).

### *Zeitpunkte der Erhebungen*

Bis auf eine Interessenmessung nach dem Abitur wurden alle Daten während der jeweiligen Seminare in folgenden Zeiträumen erhoben: im W- und P-Seminar-Versuch in Leistungskursen: 2006-2008 und 2008-2010 sowie im W-Seminar in der Qualifizierungsstufe des achtjährigen Gymnasiums: 2009-2011.

### *Anzahl und Auswahl der Beforschten*

Aus jedem Seminarotyp wurden zwei Einzelfälle genau untersucht. Um in der Vergleichsanalyse die Unterschiedlichkeit der Interessenverläufe einzubeziehen war es notwendig, möglichst extreme Fälle zur Fallanalyse heranzuziehen. Dazu wurden eine weibliche und eine männliche Person ausgewählt, die völlig unterschiedliche Voraussetzungen mit sich brachten. Die eine war handwerklich sehr begabt und brachte ein hohes Anfangsinteresse mit, die andere hatte ein niedriges Anfangsinteresse und keine besonderen handwerklichen Fähigkeiten. Bei Ersterer veränderte sich die Interessenlage während des Seminars kaum und fiel danach - nach eigener Einschätzung<sup>33</sup> - völlig ab. Bei Zweiterer stellte sich nach Selbsteinschätzung ein deutlich steigendes Interesse ein, das sich auch nach der Schulzeit als anhaltend erwies.

Zu jedem untersuchten Einzelfall wurden die konkreten Rahmenbedingungen, Erhebungszeiträume und Erhebungsmethoden genau spezifiziert.

---

<sup>33</sup> Die Interessenmessung lieferte ein anderes Bild: die Schülerin schätzte ihr Kunstinteresse als gering ein, beschäftigte sich aber vergleichsweise intensiv mit der künstlerischen Umsetzung ihrer politischen Interessen, die für sie derzeit vorherrschend sind (Kapitel 4.2.4).

### 3.2 Erhebungsmethoden

Die Fragestellung wurde in Einzelfallanalysen untersucht, die abschließend verglichen werden. Die Auswahl der Erhebungsmethoden erfolgte streng nach der Passung zur Fragestellung. Andreas Krapp stellt fest, dass empirische Analysen innerhalb der Interessenforschung unter Berücksichtigung spezifischer Inhalte erfolgen müssen, da sich das Interessenkonzept durch seine Gegenstandsspezifität auszeichnet. Auch die Erhebungsmethoden müssen, besonders in der Kunstpädagogik, darauf abgestimmt sein und es können nicht immer standardisierte Instrumente zum Einsatz kommen (vgl. Krapp 1992a, S. 41 f.).

Auch konstatiert Philipp Mayring: „Aber kreative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit.“ (Mayring 2002, S. 43)

Für die Fragestellungen dieses Forschungsvorhabens ist es entscheidend, Prozesse auf ihre Interessenhaltigkeit zu durchleuchten. Im Rahmen der Förderungsmöglichkeit von ästhetischem Interesse liegt der Fokus auf den Veränderungen des Subjekts, die sich im Verlauf des Unterrichtprojekts vollziehen. Diese lassen sich beobachten, können durch Gespräche mit dem Probanden nachvollzogen werden, lassen sich aber noch genauer an bildnerischen Arbeiten, die im Verlauf eines individuellen Entwicklungsprozesses entstanden sind, ablesen, besprechen und analysieren.

Zur Erforschung der Interessenlage im Rahmen von Einzelfallstudien ist es notwendig, sowohl Handlungen und Äußerungen als auch ästhetische Erzeugnisse auf Merkmale eines intensiven Subjekt-Gegenstands (Kunst)-Bezugs hin zu untersuchen. Hierfür kann das Bildmaterial nicht getrennt von sprachlichem Material analysiert und interpretiert wer-

den, denn ästhetische Erfahrung ist gekennzeichnet durch ein Wechselspiel von Emotion und Kognition.

Deshalb wurde die Triangulation von vier Erhebungsmethoden gewählt:

1. von Leitfadeninterviews (Anhang 8.5.1.5)
2. von Arbeitsprotokollen (Anhang 8.2.3.1)
3. von teilnehmender Beobachtung (Anhang 8.5.1.6)
4. von Dokumenten in Form der Schülerarbeiten (Abbildungen)

Die Erhebungsmethoden und die Auswertungsverfahren werden nachfolgend ausführlich dargelegt.

Zur Überprüfung und Ergänzung der aus oben genannten Erhebungen gewonnenen Ergebnisse wurden Fragebögen eingesetzt:

5. Eingangsbefragung (Anhang 8.5.1.1)
6. Abschlussbefragung (Anhang 8.5.1.2)
7. Fremdeinschätzungen (Anhang 8.5.1.3)
8. Interessenmessungen (Anhang 8.5.1.4)

In allen Kursen wurden Eingangs- und Abschlussbefragungen durchgeführt, in den Untersuchungen 2008-2011 zusätzlich Interessenmessungen während des Unterrichtsprojekts. Bei allen Kursteilnehmern wurde eine erneute Interessenmessung im April 2012 durchgeführt (d. h. ein, zwei oder drei Jahre nach Abschluss der Schule). Eine zusätzliche Fremdeinschätzung<sup>34</sup> der Interessenlage durch Eltern erfolgte in den Kursen 2006-2011.

---

<sup>34</sup> Die „Fremdeinschätzung“ diente als zusätzliches Instrument, Aufschluss über die Veränderung von Interessen zu gewinnen, da Eltern einen genaueren Einblick in das Freizeitverhalten ihrer Kinder haben.

### 3.2.1 Problemzentriertes Leitfadenterview

#### *Durchführung*

Die Befragungen fanden jeweils nach Ablauf des Seminars statt. Zunächst wurde bei einem Treffen mit allen Kursteilnehmern und dem Interviewer in einem Gespräch geklärt, worum es bei dem Interview gehen sollte. So konnten die Befragten bereits vor dem Interview den Interviewer kennen lernen. Nacheinander wurden anschließend in einem anderen Raum die Befragungen durchgeführt und mittels eines digitalen Diktiergerätes aufgezeichnet.

Der Interviewer war ein ehemaliger Schüler der Kursleiterin und Student der Kunstpädagogik. Durch den geringen Altersunterschied zwischen Interviewer und Befragten, und deren Besuch der gleichen Schule, wurde leicht ein Vertrauensverhältnis hergestellt. Durch das Kunstpädagogikstudium verfügte der Fragende über die notwendige Fachkenntnis. Er hatte bereits seit den ersten Erhebungen (2008) die Interviews durchgeführt und an Verbesserungen des Leitfadens (Anhang 8.5.1.5) mitgewirkt.

Entsprechend den Prämissen eines problemzentrierten Leitfadenterviews nach Mayring (vgl. Mayring, 2002, S. 67) lässt der Fragende den Befragten jeweils frei sprechen. Das Interview gleicht einem Gespräch, in dem der Interviewer sich mit dem Schüler über die im Leitfaden festgelegten Aspekte unterhält. Schweift das Gespräch ab, greift der Interviewer auf den Leitfaden zurück, ergeben sich aber weiterführende interessante Aspekte, geht er darauf ein. Wenn nötig, weicht er vom Leitfaden ab und stellt Nachfragen. Somit ist gewährleistet, dass die Fragen verstanden werden und bisher nicht im Fokus stehende Ansichten oder Gefühle jedes Befragten zu Tage treten können.

### *Aufbereitung des Materials*

Nicht jedes Interview wurde wörtlich transkribiert, da die Interviewdauer zwischen 30 min und 120 min variiert. Eine wörtliche Transkription würde 20-30 Seiten umfassen. So würde sich Material von ca. 300 Seiten ergeben, das ausgewertet werden müsste. Die Interviews mit den zwei detailliert ausgewerteten Einzelfällen wurden wörtlich transkribiert. Die übrigen Interviews wurden angehört.

Die Transkription erfolgte nach den Regeln des Transkriptionsverfahrens (vgl. Mayring, 2002, S. 92 f.). Dabei wurde die Originalsprache hinsichtlich dialektaler Färbungen und grammatikalischer Fehler leicht bereinigt, so lange der Sinngehalt unverändert blieb. Nichtsprachliche Vorgänge, die für das Verständnis relevant sind, wie Sprechweise, Betonung, Handlungen oder Pausen, wurden wie folgt gekennzeichnet:

(...):	Pause
(ähm):	pausenfüllende Lautäußerung
<b>fett:</b>	auffällige Betonung
(schnell/langsam):	Sprechweise
(.):	kurzes Absetzen einer Äußerung
... :	unbeendeter Satz

### *Auswertung:*

Die Analyse und Interpretation erfolgte in Form einer Triangulation gleichzeitig mit der Dokumentanalyse (Kapitel 3.2.4).

### 3.2.2 Arbeitsprotokolle

#### *Durchführung:*

Jeder Kursteilnehmer sollte ein wöchentliches Arbeitsprotokoll (Anhang 8.2.3.1) führen, in dem er festhielt, was er sich für diese Woche vorgenommen hatte, was er tatsächlich erledigte, wie viel Zeit er in-

vestierte, wie zufrieden er mit den Ergebnissen war und wie er sich bei der Arbeit zu Hause und im Unterricht fühlte.

Das Arbeitsprotokoll hatte zwei Funktionen. Erstens half es dem Einzelnen, sich das eigene Arbeitsverhalten und die begleitenden Emotionen bewusst zu machen. Zweitens diente es als Erhebungsinstrument, denn es lieferte Informationen über Aspekte, die außerhalb des Unterrichtes stattfanden und so nicht beobachtet werden konnten wie arbeitsbegleitende Emotionen, den Arbeitsrhythmus und die Häufigkeit der Beschäftigung mit der Materie. Die Arbeitsprotokolle wurden jeweils mit einem Datum versehen. So konnten die Angaben den Phasen des Unterrichts zugeordnet werden.

#### *Aufbereitung:*

Die Arbeitsprotokolle wurden je Fall den einzelnen Unterrichtsphasen zugeordnet und dann jeweils hinsichtlich folgender Fragen untersucht:

- Wie häufig wurde der eigene Plan umgesetzt?
- Wie hoch war die Zufriedenheit mit dem Ergebnis?
- Welche Emotionen wurden bei der Arbeit empfunden:  
zu Hause, während des Unterrichts?
- Wie häufig wird die Stimmung in der Gruppe  
als schlecht, mittelmäßig, gut, sehr gut eingestuft?

#### *Auswertung:*

Die Informationen daraus wurden den Ergebnissen aus der Dokumentenanalyse und des Leitfadenterviews zugeordnet und, wo es notwendig war, in die abschließende Triangulation einbezogen.

### 3.2.3 Teilnehmende und fremde Beobachtung

#### *Durchführung und Aufbereitung:*

Da sich der Erhebungszeitraum je Seminar über zwei Jahre erstreckte, erfolgt keine kleinschrittige Beobachtung des Verhaltens und Handelns in einzelnen Stunden. Nach jeder Stunde wurden nur grundsätzliche Verhaltensweisen und Handlungen, wie Beteiligung oder Engagement und wichtige Diskussionsbeiträge direkt an den Fragestellungen untersucht und zusammenfassend protokolliert. Im Modellversuch 2006-2008 wurden diese Beobachtungen zum Teil von Studenten durchgeführt und anschließend mit den teilnehmenden Beobachtungen abgeglichen und protokollierend zusammengefasst.

#### *Auswertung:*

Diese Informationen ergänzten (wie die Ergebnisse aus den Arbeitsprotokollen) in der abschließenden Triangulation die Ergebnisse der übrigen Erhebungsmethoden.

### 3.2.4 Dokumente und Triangulation mit den übrigen Erhebungsmethoden

Als Dokument kann alles gelten, was Rückschlüsse auf „... menschliches Denken, Fühlen und Handeln ...“ (Mayring, 2002, S. 47) zulässt. Dementsprechend werden die bildnerisch-praktischen Schülerarbeiten in den Seminar-Tage-Büchern/Projekt-Tage-Büchern, die Seminararbeiten oder die Projektarbeit als Datentypus „Dokument“ bezeichnet. Bei einem Dokument handelt es sich um Material, das nicht speziell für die Datensammlung hergestellt werden muss. Deshalb treten keine Fehler auf, die bei der Datenerhebung entstehen können (vgl. Mayring, 2002).

Das Projekt-Tage-Buch/Seminar-Tage-Buch wird über einen langen Zeitraum hinweg bearbeitet, ist also keineswegs eine Momentaufnahme, sondern zeigt den Prozess einer individuellen Interessenentwicklung durch ablesbare Interessenintensivierungen und -verdichtungen.

Für die Interessengenese bedeutende Wissens- und Kompetenzerweiterungen können in Anlehnung an Piagets Spiralmodell (vgl. Piaget / Inhelder 1972, Piaget, 1975) in den Seminar-Tage-Büchern/Projekt-Tage-Büchern sichtbar werden. An der Veränderung der Gestaltungsweisen kann das Streben nach einem Gleichgewicht zwischen der Eingliederung neuer Wahrnehmungen in die eigene Gestaltung und die Veränderung der eigenen Gestaltung durch neue Wahrnehmungen sichtbar werden.<sup>35</sup>

Im Rahmen der vom Schulsystem geforderten Benotung dient die Bewertung der Bücher der Chancengleichheit und Gerechtigkeit, da individuelle Wahrnehmungs- und Gestaltungsfortschritte bewertet werden können. Gleichzeitig fließen die individuelle Kommunikation und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern im Plenum bei Zwischenpräsentationen und vor der Wandzeitung mit ein, die ebenfalls individuell bewertet werden müssen.

#### *Aufbereitung und Auswertung des Materials:*

In vielen aktuellen Forschungsansätzen in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft werden Bilder als Forschungsmaterial eingesetzt. Dabei handelt es sich meist um Fotografien oder Standbilder aus Videoauf-

---

<sup>35</sup> Die Adaption oder Äquilibration bei Piaget bedeutet das Streben nach dem Gleichgewicht zwischen Assimilation (Eingliederung neuer Wahrnehmung in bereits bestehende Schemata) und Akkommodation (Modifizierung oder Erneuerung vorhandener Schemata, wenn eine Assimilation neuer Wahrnehmung nicht möglich ist).

zeichnungen (Filmstills), aber auch um bildnerische Arbeiten. Im Band „Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft“ werden verschiedene Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren vorgestellt (vgl. Friebertshäuser u. a., 2007).

Allen gemeinsam ist, dass der Bildbestand „verschriftlicht“ und anschließend interpretiert wird. Hierbei kommen unterschiedliche Analyseverfahren zum Einsatz. Wie z. B. die dokumentarische Methode Ralf Bohnsacks, basieren diese auf Verfahren der „kunstgeschichtlichen Hermeneutik“, z. B. Panofskys und Imdahls, und unterscheiden zwischen vorikonografischer, ikonografischer, ikonologischer und ikonischer Ebene der Bildinterpretation (vgl. Bättschmann, 1984).

Georg Peez wendet das Verfahren der „objektiven Hermeneutik“ (vgl. Mayring, 2002) auf Situationsfotografien an. Peez geht, wie bei der Anwendung auf Texte, sequenzanalytisch vor. Dies setzt voraus, dass der Bildbestand als Text vorliegt, der nun Satz für Satz analysiert werden kann. Basierend auf Adornos Aussage, dass im Bild alles gleichzeitig ist (vgl. Adorno, 1965), soll durch eine eingehende Beschreibung der formalen und inhaltlichen Aspekte des Bildes ein Nacheinander hergestellt werden, so dass eine sequenzielle Erschließung möglich wird (vgl. Peez, 2006).

Thomas Michl (2010) wendet die „Phänomenologische Analyse“ (vgl. Mayring, 2002, S. 107 ff.) auf Filmstills an. Auch hierzu werden die Bilder zunächst in Form einer genauen Beschreibung in Text übersetzt.

Constanze Kirchner setzt eine Methodentriangulation von teilnehmender Beobachtung, schriftlicher Befragung und der Analyse von Schülerarbeiten ein. Bei der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung orientiert sie sich an Mayrings inhaltsanalytischer Vorgehensweise (vgl.

Kirchner, 2001, S. 200). Für die Inhaltsanalyse der bildnerischen Arbeiten zieht sie eine kunstwissenschaftliche Methode heran und wählt das „... hinsichtlich bildnerischer Gesetzmäßigkeiten modifizierte semiotische Modell“ (ebd.). Die schriftlichen Befragungen werden zur Weiterentwicklung des Prozesses einer Kategoriebildung aus den Ergebnissen der Beobachtungen und der exemplarischen Analyse von Schülerarbeiten verwendet. Constanze Kirchner untersuchte hier keine Entwicklungsprozesse sondern „ästhetische Prozesse in Rezeption, Produktion und Reflexion“ (ebd.). Dazu bildete sie folgende Kategorien: „ästhetische Präferenzen und subjektive Zugänge, Motivationsfaktoren und subjektbildende Aspekte im ästhetischen Verhalten, didaktische Determinanten, Gestaltungsdynamik, Phantasietätigkeit, Materialvalenzen, Handlungsagenzien, narrative Strukturen, Lebensweltbezüge, Differenzerfahrungen, ästhetische Erkenntnisse und Ansätze des Verstehens“ (ebd.). All diese Aspekte beziehen sich ausschließlich auf eine Unterrichtssequenz, die eine Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule thematisierte. Dass diese Kategoriebildungen schließlich zu wirklich gesicherten verallgemeinerbaren Ergebnissen bezüglich einer Interessenentwicklung führen können ist fraglich, da durch diese Methode keine Entwicklung aufgezeigt werden kann. Dies war aber auch nicht das Ziel Kirchners. Es ging vielmehr um die erfolgreiche Vermittlung zeitgenössischer Kunst in der Grundschule.

Auf die Analyse der Seminar- oder Projekt-Tage-Bücher von Schülern ist keine der oben beschriebenen Verfahrensweisen 1:1 übertragbar. Folgende Gründe sind dafür ausschlaggebend: Die Seminar- und Projekt-Tage-Bücher bestehen aus vielen Einzelbildern, die über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden sind. Dabei ist bereits ein sequenzieller Ablauf vorhanden. Dieser kann, wie eine teilnehmende Beobachtung, einen Prozess anschaulich machen. Die Beschreibung und Analyse einzelner Bilder (wie in oben beschriebenen Verfahren

praktiziert), aus dem Buchzusammenhang gerissen, ist demzufolge nicht sinnvoll. Bei der Analyse der Schülerbücher steht nicht der ikonografische Sinn oder die ästhetische Qualität im Fokus, sondern die Befindlichkeit des Produzenten selbst, also dessen wachsender Gegenstandsbezug und seine zunehmende Kompetenzerfahrung. Schüler sind noch keine Künstler, die Symbolbildungsprozesse abgeschlossen und in ihre Identität integriert haben. Rainer Goetz beschreibt solche Symbolbildungsprozesse am Beispiel Cézannes (vgl. Goetz 1991, S. 75 ff.). Bei der Analyse von Projekt-Tage-Büchern bezieht sich Rainer Goetz vorwiegend auf Bücher von Studenten. Dabei arbeitet er Kriterien heraus, die auch für die Schülerbücher gelten können, wenn auch auf einem völlig anderen Niveau.

Zunächst reproduziert jeder Mensch „... das Vertraute mit möglichst geringen Veränderungen oder Verzerrungen ...“ (vgl. Kubie, 1966, S. 70). Deshalb beginnen die meisten Schülerbücher zunächst oft mit sehr plakativen Motiven. Kleine Veränderungen und neue Kombinationen müssen bei der Auswertung sehr hoch eingeschätzt werden.

Formale bildnerische Mittel und Motive und deren Sinngehalt erlauben Rückschlüsse auf den Schaffensprozess und sind nur diesbezüglich interessant. Motive, Themen und Konzepte können Hinweise auf den Grad der Identifikation des Schaffenden mit seinem Tun liefern. Hierzu sind Bezüge zur Lebenswelt des Subjekts notwendig. Bei der Analyse des Materials werden diese Bezüge durch die Triangulation mit dem übrigen Forschungsmaterial hergestellt. „Das Projekt-Tage-Buch wird zum Dokument der persönlichen Interessen-Entwicklung.“ (Goetz 1991, S. 120)

Die Interessenentwicklung wird anschaulich, indem die bildnerischen Erzeugnisse in Zusammenhang gebracht werden mit sprachlichen Äußerungen vor der Wandzeitung bei Zwischenpräsentationen oder

im Gruppengespräch über bildnerische Erzeugnisse anderer Kursteilnehmer oder bei Kunstbetrachtungen im Unterricht oder bei Exkursionen.

Folglich werden die Seminar- und Projekt-Tage-Bücher und die abschließende bildnerische Arbeit im Sinne der Dokumentanalyse (vgl. Mayring, 2002, S. 46 ff.) qualitativ streng an der Fragestellung orientiert analysiert und interpretiert. Das Analyseverfahren orientiert sich dabei an den Grundsätzen der Hermeneutik. Das bedeutet konkret: zunächst erfolgt eine deskriptive Erfassung des Bildmaterials, die sich bereits an der Fragestellung orientiert, anschließend werden diese Ergebnisse in Beziehung gesetzt mit dem Vorwissen über die Lebenswelt der untersuchten Person, deren Aussagen im Leitfadeninterview, bei Zwischenpräsentationen im Unterricht und in Gruppengesprächen und so von einem anderen Blickwinkel aus überprüft und analysiert. Hierbei ist entscheidend, genau festzulegen, welche Fragestellungen (Kapitel 3.1.1) untersucht werden sollen.

Zu den Einzelfallanalysen wurden bekannte Vorbedingungen und Besonderheiten (und damit auch Erwartungshaltungen) der zu untersuchenden Person und die genauen Rahmenbedingungen des jeweiligen Seminars detailliert beschrieben. Hierzu wurden auch die Eingangsbefragungen (Anhang 8.5.1.1) herangezogen.

Auf der Basis von Beobachtungen und mündlichen sowie bildnerischen Äußerungen erfolgte zunächst eine Beschreibung der Einzelfälle. Die Darstellung der Daten aus den Schüleräußerungen (Leitfadeninterview) und den Schülererzeugnissen (Seminar- oder Projekt-Tagebuch und Seminararbeit oder anderer bildnerische Ergebnisse) wurde im Wechselspiel aufeinander bezogen.

Im Sinne der hermeneutischen Spirale wurde das Bildmaterial deskriptiv betrachtet, mit dem Material aus den übrigen Erhebungen ergänzt und im Hinblick auf die Fragestellungen geprüft und erste Schlüsse daraus gezogen. Diese Schlussfolgerungen wurden wiederum mit dem Datenmaterial in Beziehung gesetzt, reflektiert und interpretiert. Dieser Vorgang wiederholte sich bis eine Deutung des Materials nachvollzogen werden konnte. „Die hermeneutische Spirale bezeichnet dieses Vorgehen als Wechsel zwischen Vorverständnis, Gegenstandsverständnis und jeweils erweiterten Vorverständnissen und Gegenstandsverständnissen als Grundsätze der Hermeneutik.“ (Schirmer, 2009, S. 88) In der hier angewandten Vorgehensweise besteht das Vorverständnis aus dem Vorwissen über die untersuchte Person (Erwartungshaltung und bekanntem Wissen über die Person), dem Datenmaterial (mündliche, schriftliche und bildnerische Äußerungen) und den teilnehmenden Beobachtungen. Das Gegenstandsverständnis bezieht sich auf die konkreten Fragestellungen zu ästhetischem Interesse.

### 3.2.5 Interessenmessung durch den Fragebogen zum Studieninteresse

Der hier verwendete Fragebogen zur Interessenmessung wurde von Andreas Krapp, Ulrich Schiefele, Klaus Peter Wild und Adolf Winteler entwickelt und in wiederholten Studien überprüft und verbessert (vgl. Krapp / Schiefele / Wild / Winteler , 1993).

Analog zur Wahl eines Studienfaches steht in der Oberstufe des Gymnasiums die Wahl eines Seminarfaches. Diese Wahl entscheidet noch nicht die Berufswahl, kann aber aufgrund des Vorinteresses entsprechend behandelt werden.

Die Items des Fragenkatalogs zielen genau auf die wesentlichen Merkmale des Interesses im Sinne der Münchener Interessentheorie ab.

Diese setzt voraus, dass sich das Interesse auf einen ganz bestimmten Gegenstand richtet.

Die Items des Fragebogens erfassen *positive Emotionen*, wie „... Freude, Vergnügen, angenehme Spannung ...“ ebenso wie *wertbezogene Komponenten* „... im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit ...“ und *Selbstintentionalität* „... als die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand primär aus sachimmanenten Gründen ...“ (Krapp u. a., 1993, S. 337). *Kognitive Elemente* werden erfasst durch den Aspekt der „angenehmen Spannung“, der den Begriff der „Aufmerksamkeit“ enthält, sowie durch die *wertbezogenen Aspekte*, die eine selbstintentionale, kognitive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beinhalten.

Die Fragen wurden, wie von Krapp vorgeschlagen (vgl. Krapp u. a., 1993, S. 348), leicht abgewandelt und ergänzt, um den Fragebogen genau an den Fragestellungen und den gegebenen Rahmenbedingungen zu orientieren. Zu den einzelnen Fragen konnte auf einer Skala von 0 - 3 die Zustimmung oder Abneigung geäußert werden. Da es sich hier nicht um eine quantitative Erhebung handelt, wurden die Ergebnisse den Einzelfällen zugeordnet. Einzelne Angaben wurden zusätzlich in die Einzelfallanalysen einbezogen.

Dieses Messinstrument (in abgewandelter Form; Anhang 8.5.1.4) wurde zusätzlich eingesetzt, um die Interessenentwicklung nach dem Abitur zu verfolgen. Die Ergebnisse ermöglichten Aufschluss über die Stabilität des persönlichen Interesses der ehemaligen Schüler.

### 3.2.6 Fragebögen

#### *Erhebung:*

In allen beforschten Seminaren wurden Fragebögen eingesetzt. Sie dienten der Ermittlung der Selbsteinschätzung der Interessenlage und

der Einschätzung des Einflusses von Unterricht darauf durch die Schüler selbst. Dies erfolgte in Form dreier Fragebögen: Eingangs- und Abschlussbefragung und der Fremdeinschätzung durch Eltern am Ende des Seminars (Anhang 8.5.1/2/3).

In diesen Fragebögen wurde die Stärke des Interesses in Kollegstufenpunkten ausgedrückt, ein Maß, mit dem Schüler vertraut sind.

In offenen Fragen konnten die Schüler u. a. angeben, wann und wodurch ihr Kunstinteresse erstmalig geweckt wurde, wie wichtig Kunst für ihre Persönlichkeitsentwicklung ist oder war, ob Kunst eine Rolle in ihrem Lebensplan spielt und was sie unter Kunst verstehen. Diese Frage gibt bei einem Vergleich der Eingangs- und Abschlussbefragungen Aufschluss darüber, ob sich der individuelle Kunstbegriff erweitert hat und sich damit eine größere Offenheit für Wahrnehmungen ergibt, was wiederum entscheidend für einen Bestand ästhetischer Interessen sein kann.

#### *Auswertung:*

Die Antworten wurden den konkreten Einzelfällen zugeordnet und konnten somit das aus teilnehmender Beobachtung und Leitfadenterview gewonnene Vorverständnis ergänzen. Die Angaben zur Interessenstärke wurden mit den Interessenmessungen verglichen, so dienten sie der Validierung. Die Daten wurden wie folgt umcodiert, um vergleichbar zu sein:

Die Interessenmessung sieht vier Stufen vor:			
0: trifft nicht zu	1: trifft begrenzt zu	2: trifft weitgehend zu	3: trifft völlig zu
in Kollegstufenpunkten:			
0-6 = ungenügend bis ausreichend	7-9 = befriedigend	10-12 = gut	13-15 = sehr gut

Schulnoten wurden in den Fragebögen verwendet, weil die Schüler durch ihre 12-13 jährige Schulzeit mit diesen Noten vertraut sind. Noten von 0 – 6 Punkten bedeuten für sie besonders schlechte Ergebnisse. Deshalb kann man diese der Kategorie: „nicht zutreffend“ zuordnen. Eine weitere Differenzierung wäre hier nicht sinnvoll.

### 3.3 Vergleichsanalyse

Jede Interessengenese verläuft individuell. Die Entwicklungsschritte können unterschiedlich groß sein, die Zeitspannen können stark variieren, die Schwerpunkte können im kognitiven oder affektiven Bereich liegen. Deshalb ist ein direkter Vergleich verschiedener Einzelfälle, z. B. an Hand eines strikten Categoriesystems, nicht sinnvoll. Nachfolgend wurden zwei Einzelfälle, konkret auf die jeweiligen Unterrichtsphasen bezogen, vorgestellt und verglichen. Dabei wurden zur Veranschaulichung weitere Fälle einbezogen. So zeigt sich eventuell eine Mannigfaltigkeit der ästhetischen Interessenentwicklung, die durch individuelle Betreuung und unterschiedliche Impulssetzungen durch die Lehrkraft (bei Goetz: Lernberater) entstehen können.

Im Vergleich der Einzelfälle wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede an Hand der Fragestellungen generiert. So kann sich zeigen, welche Fragen geklärt werden konnten und zu welchen Fragen es weiteren Forschungsbedarf gibt.

## 4 Auswertung der qualitativ erhobenen Daten der Einzelfälle

Im Folgenden werden die Einzelfälle: Schüler B. und Schülerin S. vorgestellt, beginnend mit der Darstellung der jeweiligen Voraussetzungen und Besonderheiten. Diese ergeben sich aus den Eingangsbefragungen, Fremdeinschätzungen und den Äußerungen der betreffenden Person im Leitfadenterview oder im Unterrichtsgespräch.

Anschließend erfolgt an Hand der bildnerischen Arbeiten und der Aussagen im Leitfadenterview eine Beschreibung der Entwicklung in den Phasen des Unterrichts. Daraus werden im weiteren Verlauf Rückschlüsse auf die Interessenentwicklung der Person entsprechend der Fragestellungen (Kapitel 3.1.1)<sup>36</sup> gezogen.

Im letzten Teil werden die Ergebnisse der Abschlussbefragungen und die Interessenmessungen betrachtet. Anschließend erfolgt eine zusammenfassende Rückschau auf die Ergebnisse.

### 4.1 Fall B. aus dem W-Seminar 2009-2011

#### 4.1.1 Rahmenbedingungen des Kurses und Besonderheiten der Person

Die Rahmenbedingungen des W-Seminars 2009-2011, das der Schüler B. besuchte, wurden in Kapitel 2.4 ausführlich dargelegt (Abb. 8: Übersicht der durchgeführten Seminare).

Der Schüler B. interessierte sich als Kleinkind sehr für Malen und Basteln. Während der Schulzeit beschäftigte er sich nicht mehr mit bildneri-

---

<sup>36</sup> Die Nummern in eckigen Klammern verweisen auf die jeweils behandelte Fragestellung in Kapitel 3.1.1

schen Dingen. In der Schule interessierte ihn das Fach Kunst nicht sehr. Sein Hauptinteresse galt der Musik. Deshalb wählte er in der Qualifizierungsstufe Musik und nicht Kunst als Grundkurs.<sup>37</sup> (EB)<sup>38</sup>

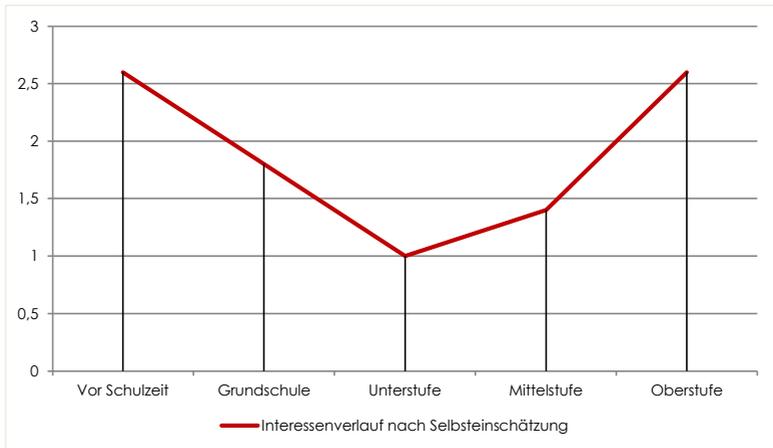


Abb. 41 Interessenverlauf von B. bis zur Oberstufe (EB)

Den Kunstunterricht in der Schule mochte er nicht, weil dieser hauptsächlich „...aus Malen, Zeichnen,...- oder Töpfern (lacht)...“ (L, S. 11) besteht und er glaubte: „...Malen und Zeichnen kann ich sowieso nicht ...“<sup>39</sup> (L, S.7). Tatsächlich zeigten sich in den bildnerischen Arbeiten des Schülers zunächst keine besonderen handwerklichen Fertigkeiten<sup>40</sup>, wie sie im Kunstunterricht in der Unter- und Mittelstufe noch immer gefordert und bewertet werden. Demzufolge waren seine Noten im Kunstunterricht eher mittelmäßig, was ihn sicher in der Annahme bestätigte, dass Kunst für

<sup>37</sup> In der Qualifizierungsstufe (11. und 12. Jahrgangsstufe) des bayerischen Gymnasiums müssen sich die Schüler verbindlich für eines der beiden Fächer: Kunst oder Musik entscheiden und das gewählte Fach über zwei Schuljahre belegen.

<sup>38</sup> Abkürzung: EB verweist auf die Eingangsbefragung, Anhang 8.5.2.1.

<sup>39</sup> Abkürzung: L, S verweist auf die Seite im Leitfadeninterview, Anhang 8.5.2.5.

<sup>40</sup> Im Lehrplan vorgesehene Vermittlung von Techniken wie z. B. realistische Darstellungen von Perspektive oder Anatomie.

ihn nichts sei. Im Folgenden wird dem Rechnung getragen. Die Arbeiten im Seminar-Tage-Buch werden nicht nach Kriterien der Beherrschung handwerklicher Fertigkeiten beurteilt, sondern im Hinblick auf Intensität, Authentizität und Besonderheit des Schülers betrachtet.

„... verschiedene Design- und Fotografie Blogs im Internet ...“ (EB) weckten sein Interesse ca. zwei Jahre vor der Qualifizierungsstufe erstmalig wieder und regten ihn zum Fotografieren an, deshalb besuchte er auch Ausstellungen zu diesen Themen und kaufte sich ein kleines „Ideenbuch“ (EB). Um nicht ganz von diesen Interessen abgekoppelt zu sein, hatte er das W-Seminar: „Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren Bezug zu Jugend und Alltag“ gewählt.

Eine Besonderheit ist, dass der Schüler in der 10. Jahrgangsstufe auf einem Schulschiff der Universität Erlangen-Nürnberg: „Klassenzimmer unter Segeln“<sup>41</sup> ein halbes Jahr zur See fuhr. Diese Zeit hatte ihn sehr geprägt. Nach seinen Aussagen wurde ihm dadurch z. B. bewusst, wie wichtig Kleidung in unserer Gesellschaft ist, denn auf dem Schiff „... und da war man ziemlich isoliert in einer Gruppe und hat den anderen einfach so respektiert wie (ähm), ja, er war, beziehungsweise wie er sich dargestellt hat, und neue Kleidung oder so konnte man ja nicht kaufen. Und (ähm) dann kam ich eben wieder zurück in die Welt, wo dann jeder sich **nur** über das **Äußere** quasi fast definiert. Und ich glaube, das ist so, ja fast der Hauptgrund (,) dafür. Ich meine, auf dem Schiff, da war es egal wie man aussieht, weil jeder hatte nur die gleichen, gleiche Anzahl an

---

<sup>41</sup> „Im 'Klassenzimmer unter Segeln' erhalten Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse die Gelegenheit, für ein halbes Jahr auf Weltreise zu gehen. Auf dem Traditionssegler „Thor Heyerdahl“ kreuzen die Gymnasiasten über den Atlantik und erforschen in mehrwöchigen Landaufenthalten fremde Länder und Kulturen. Sie erhalten Unterricht und arbeiten im Schiffsbetrieb mit. „Ziel des 'Klassenzimmers unter Segeln' ist es, junge Menschen in ihrer Selbstständigkeit, ihrer Eigeninitiative und ihrem Verantwortungsgefühl zu stärken und sie auf die Anforderungen einer komplexen und globalisierten Welt vorzubereiten“ (Merk, 2008).

*Sachen dabei, deswegen (ähm) ja, gab's da diese Unterschiede (,) auch nicht, wie sich jemand (,) kleidet.“ (L, S. 5)*

Der Schüler B. brachte ein sehr spezifisches Eigeninteresse mit, das auf Fotografie und auf die kritische Auseinandersetzung mit Kunst in der Theorie gerichtet war. Den Einfluss des Kunstunterrichts in der Schule auf sein Interesse stufte der Schüler in der Eingangsbefragung als sehr gering ein (Note: 5P von 15P).

In allen Fächern erwies sich B. als sehr guter und pflichtbewusster Schüler, der sich auch gerne kritisch äußerte. Im W-Seminar fehlte er selten.

#### 4.1.2 Beschreibung des Falles in den Phasen des Unterrichts

Im Folgenden werden Daten aus den Bilddokumenten<sup>42</sup>, dem Leitfadendeninterview<sup>30</sup>, den teilnehmenden Beobachtungen und den Arbeitsprotokollen<sup>43</sup> in den jeweiligen Phasen des Unterrichts trianguliert.

##### *Phase 1: Einführung (11/1; September bis November)*

Zu Beginn des Seminars machte der Schüler einen sehr zurückhaltenden Eindruck. Er war freundlich und aufmerksam, wenn er sich freute lächelte er vor sich hin. Während der gemeinsamen bildnerischen Aktion in der ersten Stunde beschränkte er sich zunächst nur auf eine Ecke der gemeinsamen Malfläche, griff dann aber in die Gestaltung ein, indem er auf eine Äußerung einer Mitschülerin reagierte (Kapitel 2.4.3.2, Abb. 12). Während der gesamten Aktion blieb er ruhig und beteiligte sich nicht am Gespräch über die Arbeit, das die anderen Kursteilnehmer teils lautstark führten.

---

<sup>42</sup> Die Nummerierung in runden Klammern verweist auf die jeweilige Seite im STB.

<sup>43</sup> Abkürzung A verweist auf das Arbeitsprotokoll.

Beim ersten gemeinsamen Ausstellungsbesuch zeigte sich B. sehr interessiert und betrachtete besonders die Werke von Gabriela Dauerer lange und intensiv und blieb noch in der Ausstellung nachdem der Ausflug offiziell beendet wurde. Bei der Nachbesprechung hielt er sich wiederum zurück. In den Unterrichtsstunden arbeitete er kontinuierlich an dem Binden seines Seminar-Tage-Buches.

Auch in diesem Kurs wurde ein Kurs-Logo entworfen. Bei der Organisation des Drucks und der Herstellung der Druckvorlage brachte B. seine Computerkenntnisse unaufgefordert ein.

#### *Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion (Dezember bis Februar)*

Bei der Auseinandersetzung mit ersten Themen zeitgenössischer Kunst mittels des Buches: „Grundkurs Kunst 4“ (Klant, 2004) beteiligte sich der Schüler fast nie am Gespräch während der Vorstellungen. Er übernahm selbst gleich im Dezember die Vorstellung des Bereichs: „Kinetische Plastik“. Dazu erstellte er eine perfekte PowerPoint-Präsentation, in die er auch Videos einiger Beispiele einfügte. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wurde an der Wandzeitung angebracht und diente als Hand-out für die übrigen Kursteilnehmer. Bei der Vorstellung referierte der Schüler vorwiegend selbst und bezog die anderen Kursteilnehmer wenig ein, wenn doch wartete er kaum deren Aussagen ab. Entsprechend dem Vorwissen, dass es sich um einen sehr pflichtbewussten Schüler handelte, ist dieses Verhalten eine logische Folge aus dem, was ihm in anderen Fächern bisher abverlangt wurde.

B. arbeite gleichzeitig zunächst an der Umschlaggestaltung seines Seminar-Tage-Buchs. Sein Referatsthema „Kinetische Plastik“ floss hierbei offensichtlich unbewusst ein. Im Gespräch über die Vernetzung seiner theoretischen Erarbeitung der „kinetischen Kunst“ mit seiner eigenen bildnerischen Arbeit konnten Bezüge bewusst gemacht wer-

den. Die Vorderseite seines Seminar-Tage-Buchs erinnert an Bewegungsdarstellungen der Delaunays, die Rückseite vermittelt extreme Ruhe und stellt somit einen Gegensatz dar (Abb. 42).



Abb. 42 Seminar-Tage-Buch von B.: Cover, erste Seiten, Rückseite

In seinem Seminar-Tage-Buch arbeitete er anschließend regelmäßig an Themen, die ihn persönlich interessierten und sich entweder auf aktuelle gesellschaftliche Diskurse oder ganz persönliche Fragen bezogen. Bei der Bearbeitung seiner Themen bediente er sich zunächst vorwiegend der Malerei, der Zeichnung und der Collage. In den ersten Bildern thematisierte der Schüler Atomkraft und die Einschränkung von Freiheit. (1-5)

Aus dem Arbeitsprotokoll geht hervor, dass er immer wieder im Seminar-Tage-Buch arbeitete und sich selten mehr vornahm als er bewältigen konnte.



Abb. 43 Seite 1 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Atomenergie

„... da war so Atomdiskussion irgendwie. Also, am Anfang ist es sehr politisch und sozial geprägt, (ähm) ja und es ist irgendwie nur ein Versuch einer Collage, weiß jetzt auch nicht, wo ich einfach drauflos irgendwie gemalt habe, und dann ist das rausgekommen. (Ähm), ja da hab ich auch einfach angefangen, habe geguckt, was ist, was hab ich denn so herumliegen und (,) denn (...), ja ...“ (L, S. 1).

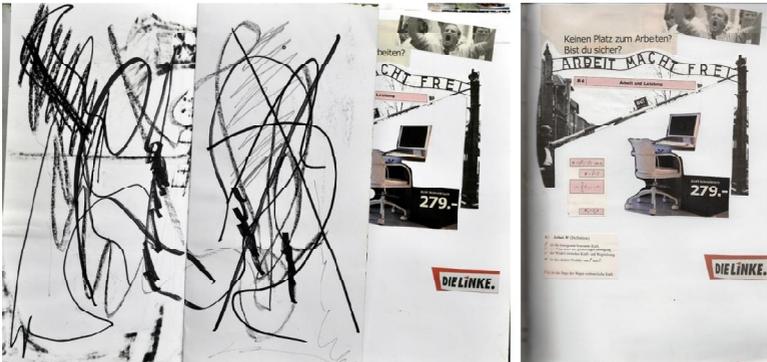


Abb. 44 Seiten 2 und 3 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Freiheit

„... Ja, also das war eigentlich das erste, wo ich mir mehrere Gedanken darüber gemacht habe, also es ist so (,) eben Freiheit und eingeeengt sein durch verschiedenste Dinge. Genau (wie Karriereleiter) ...“ (L, S. 1).



Abb. 45 Seiten 4 und 5 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Freiheit

„... Genau, das ist mit Folie eingeklebt. Und was ich mir bei dieser Schubfunktion, das weiß ich nicht, und das kann man eben rausziehen, und dann fungiert das quasi als Gefängnis der Freiheit, (,) diese Karriereleiter. Also das ist so das erste Konzeptionelle eher, was ich so gemacht habe. Genau, also man kann dann damit interaktiv umgehen.“ (L, S. 1)

Im 5. Bild erweiterte er seine Technik etwas. Durch den Einsatz von Folie, Ausschneidungen und Überklebungen wurde der Rahmen des Zweidimensionalen überschritten. Hier flossen eventuell Anregungen aus der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst ein. Denn ab dieser Seite verändert sich der Umgang mit dem Buch. Er setzte zuweilen auch ungewöhnliche Materialien, wie Klebstoff, Sand, reale Gegenstände (z. B. eine zerbrochene CD), Sprühlack, Draht oder Folie ein. (10, 11) „... Jaa ... also ich nenne es eher Experimentierbuch, weil es einfach so für alles, was mir in den Sinn kommt - auch mit verschiedensten Materialien irgendwie ist.“ (L, S. 1) Der Schüler ließ sich bewusst (im persönlichen Gespräch ermittelt) auf das bildnerische Gestalten ein, obwohl er glaubte darin nicht gut zu sein.

Er arbeite nicht kontinuierlich an seinem Buch sondern in Phasen. „Man sieht es ja, dass ich da manchmal daran gearbeitet habe, und dann lange Zeit es einfach nur herum lag und dann wieder daran gearbeitet habe. Also, dass ich nicht wirklich Tagebuch geführt habe und jeden Tag mal irgendwie meine Gedanken ..., sondern mal alle Farben ausgepackt habe, und alles hin, und daran gearbeitet habe, und dann wieder, ist es irgendwie verschwunden.“ (L, S. 10)

Die erste Phase wurde oben beschrieben. In der zweiten Phase experimentierte der Schüler, ohne Thema, mit verschiedenen Materialien, Motiven und Schriftversatzstücken.

Zwischendurch entstanden wieder Bildcollagen (12, 13), die aktuelle politische und soziale Dinge thematisierten, wie Konsumverhalten oder Wasserverbrauch.

In allen Phasen des Seminars fotografierte B., wie auch schon vor dem Seminar; digital und analog. Im Februar 2010 richtete er einen eigenen Blog ein: <http://silasbahr.de>. Dort stellt er [Stand: 04.08.2012] regelmäßig seine Fotografien, aber auch Texte, bildnerische Arbeiten oder seine Seminararbeit ein.



Abb. 46 Seiten 6 – 11 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Experimentieren



Abb. 47 Seiten 12, 13 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Zivilisation und Natur

*Phase 3: Arbeit an den Schwerpunktthemen (11/2; März bis Juli)*

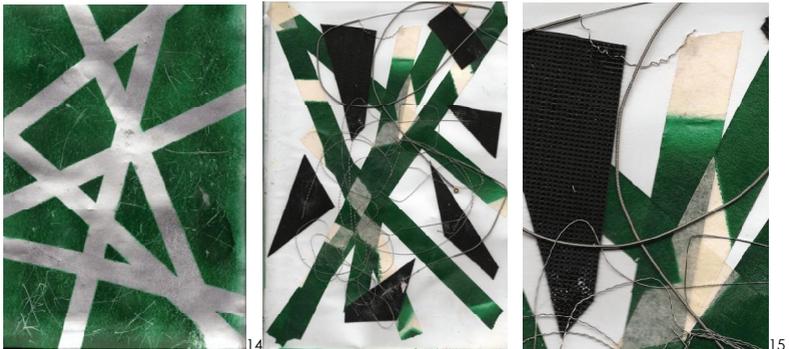


Abb. 48 Seiten 14, 15 im Seminar-Tage-Buch, Ausschnitt S. 15; B., Thema:  
Experiment

B. arbeitete weiterhin experimentell im Seminar-Tage-Buch. Er klebte z. B. Tesafilm auf frisch gemalte Bilder dann zog er diesen wieder ab, wobei die Farbe am Klebestreifen hängen blieb und auf dem Papier eine Spur zurückließ. Diese Klebestreifen verarbeitete er zusammen mit Draht und Stoffresten auf der folgenden Seite. (14, 15)



Abb. 49 – Seiten 16, 17 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Experiment

Im Arbeitsprotokoll schrieb B., er wolle jetzt konkret auf die Seminararbeit hinarbeiten, wobei er zu diesem Zeitpunkt, seiner Meinung nach, noch keine Fortschritte machte. Er experimentierte stattdessen frei im Seminar-Tage-Buch (Seiten 14-18, Abb. 48-50) zu dem Thema „Zerstörung und Erneuerung“ und war sehr zufrieden mit seinen Ergebnissen. Im Unterrichtsgespräch konnte geklärt werden, dass neben der technischen Materialvariation Zerstörung und Verfremdung im Fokus standen. Insbesondere interessant fand der Schüler, dass sich aus einer Zerstörung immer wieder Neues ergibt. Dies hatte aber aus Schülersicht nichts mit dem selbst gestellten Seminararbeitsthema gemein. Trotzdem verfolgte B. diese Idee weiter. Im Gespräch wurde auf mögliche Parallelen zu sozialkritischer Kunst (selbst gewähltes Thema der Seminararbeit von B.) hingewiesen. Umsetzungsmöglichkeiten der Vernetzung von Darstellungen der Zerstörung und Erneuerung im Kontext der Sozialkritik wurden diskutiert.

Während der Unterrichtsstunden wollte er auf Seite 17 des Seminar-Tage-Buchs eine Idee umsetzen: „*lange Vorstellung, Schaschlikspieße zu Schrift/Formen/Bildern knicken/brechen und kleben*“ (A), war aber mit dem Ergebnis nicht zufrieden. Er selbst bezeichnet es als „*inhaltslos, ohne Ideen oder Kreativität*“ (A). Im Unterricht fühlte er sich nicht wohl, weil er Schule als beengend empfand, obwohl er die Stimmung in der Gruppe als gut bezeichnete (A).

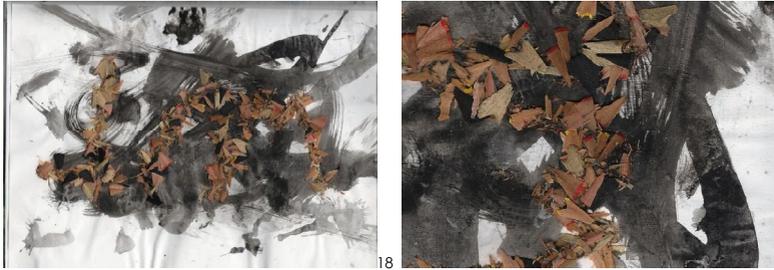


Abb. 50 Seite 18 im Seminar-Tage-Buch und Ausschnitt, B., Thema: Wut

In Bild 18 setzte der Schüler erstmalig Erfahrungen aus seinen bisherigen reinen Materialexperimenten ein, um eine eigene Vorstellung zu realisieren. Im Gespräch erklärte er, dass er Wut und Zerstörung zum Ausdruck bringen wollte (L. S. 2). Zunächst hatte er auf dem Blatt an einem Schriftzug gearbeitet, der ihm nicht gefiel. Daraufhin übermalte er diesen mit schwarzer Acrylfarbe und einem breiten Pinsel in schnellen Gesten. Um die Vielschichtigkeit der Emotionen zu verdeutlichen, klebte er hölzerne Spitzreste darauf, die selbst ein Produkt von Zerstörung sind. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema „Malerei als Ereignis“ (Klant, 2004) im Unterricht kannte der Schüler Werke der Künstler Lucio Fontana, Yves Klein, Jackson Pollock, Karl Otto Götz, Niki de St. Phalle, Cy Twombly u. a. Besonders die Werke Karl Otto Götz, der ebenfalls mit dünnflüssiger Farbe und schnellen Gesten arbeitet, flossen in die Gestaltung ein. Im Gespräch stellte sich heraus, dass B. durch die Auseinandersetzung mit oben genannten Künstlern einerseits technische Anregungen aufnahm, aber auch erkannte, dass jeder dieser Künstler völlig unterschiedliche Inhalte verfolgte. Dadurch konnte sich B. frei fühlen in der Wahl seiner eigenen Gestaltungsabsichten.

Danach entstand die Idee, Kleidung zu thematisieren. Durch seinen Aufenthalt auf dem Schulschiff war B. klar geworden, dass Mode in

unserer Gesellschaft (seiner Meinung nach) zu wichtig genommen wird. Zerstörung und Erneuerung waren zunächst seine Themen. Zerstörung findet sich auch durch Wegfall, z. B. des Körpers. Darüber kam er zu körperlosen Marionetten. Zunächst suchte er nach Techniken und Umsetzungsmöglichkeiten und setzte sich mit verschiedenen Kleidungsstilen auseinander. Er dachte darüber nach, dieses Thema in seiner Seminararbeit zu behandeln. Es ging ihm deshalb bei der Arbeit im Seminar-Tage-Buch um eine Annäherung an das Thema. Dinge wie Anzug und Aktenkoffer verweisen auf den Businessman, also auch auf eine Rolle. „.... Genau (Businessmann ...). Genau, ja, also, ja es ging so um eben eine Annäherung an das ganze Thema. Also ich hab eigentlich, genau es geht immer also auch dann in der schlussendlichen Seminararbeit um Rollen und einen- gende, was dann wieder auf diese Freiheit am Anfang eigentlich wieder zurück- greift, diese Einengung, die da stattfindet. (Ähm) ja, also einfach irgendwie dran angenähert.“ (L, S. 2) Gleichzeitig setzte er sich mit verschiedenen Künstlern auseinander, unter anderem mit Ari Versluis und Ellie Uytenbroek und deren Werken: EXACTITUDES (Wortneuschöpfung aus exact und attitude), seit 1994. In diesen Arbeiten wird ebenfalls Kleidung thematisiert. Es werden dabei, nach dem Verständnis des Schülers, Gesellschaftstypen in unterschiedlicher Kleidung aber in gleicher Pose fotografiert. Damit soll anschaulich werden, dass die Individuen dennoch erkenntlich bleiben. Diese Auffassung teilte der Schüler nicht und übermalte in einer eingeklebten Abbildung einer Arbeit der Künstler jeweils die Gesichter. All diese Wahrnehmungen verarbeitete er auf den folgenden Seiten seines Seminar-Tage-Buches:

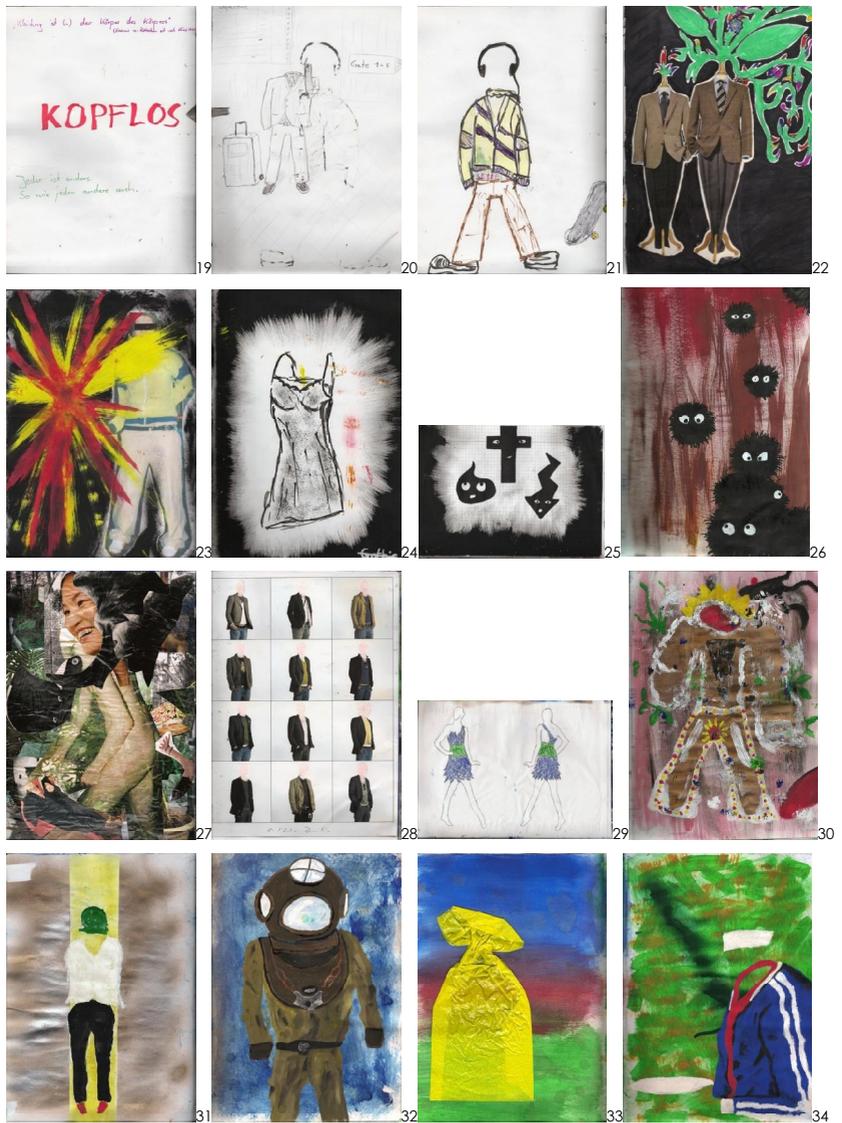


Abb. 51 Seiten 19-34 im Seminar-Tage-Buch, B., Thema: Kleidung



Abb. 52 Ausschnitt aus Seite 28 im Seminar-Tage-Buch, B.

Weitere Arbeiten im Seminar-Tage-Buch zeigen, wie er selbst auch erklärte, die Suche nach einem Ersatz für den Kopf seiner Kleiderfiguren. Nebenbei beschäftigte er sich selbst mit dem Entwurf von Mode. Er wollte einen Gegenentwurf zum konventionellen Businessanzug schaffen.



Abb. 53 Entwurf eines Kleidungsstücks, B., 2010, in Serie, 2011

*„Vor einiger Zeit las ich bei UARRR einen Beitrag über Garmz (Blog). Die Funktionsweise ist einfach (aber) genial: Modedesign hochladen, Abstimmung gewinnen, eigene Kleidung verkaufen, Weltruhm erlangen. Oder so ähnlich. Ich habe mich noch nie wirklich mit Modedesign beschäftigt, Fashion ist ein für mich ein Schimpfwort und ein paar Hundert Euro für ein T-Shirt bescheuert. Aber, wieso denn eigentlich nicht!?“*

Im Dezember 2011 wurde der Entwurf ausgewählt und in Serie produziert.

Bei der Vorstellung seines Arbeitsfortschritts im Mai 2010 stellte er zunächst einige Werke der Künstler Ari Versluis und Ellie Uytenbroek vor. Er thematisierte seinen Kleidungsentwurf nicht. Im Gruppengespräch erklärte er, dass er nicht an Modedesign im eigentlichen Sinne interessiert sei, sondern vielmehr an sozialkritischer Kunst allgemein und dass er dieses Thema auf Mode beziehungsweise Kleidung beziehen wollte. Daneben entwickelte er Interesse für Marionetten und ging genauer auf die Geschichte von Marionetten ein und zeigte aktuelle Beispiele von Jean Luc Courcoult, der 2009 in Berlin Riesenmarionetten aufmarschieren ließ. In seinem Seminar-Tage-Buch thematisierte er auf S. 32 eine dieser Marionetten (Abb. 54). Durch diese Marionetten kam er auf die Idee, nicht nur den Kopf, sondern den ganzen Körper verschwinden zu lassen, um so die Kleidung in den Fokus zu rücken. Zudem gefiel ihm die Idee, die Figuren an Fäden aufzuhängen, da dies für ihn die Fremdbestimmung symbolisierte (L, S. 3).



Abb. 54 Jean Luc Courcoult, 2009; PowerPoint-Präsentation des Schülers B.

Anschließend zeigte der Schüler erste Experimente mit eigenen körperlosen Marionetten. An der Vorbereitung seiner Vorstellung arbeitete er zwei Wochen, wobei er selbst zunächst sehr unzufrieden mit seiner Arbeit war. Er begründete das im Gespräch folgendermaßen: Die Figuren (Abb. 55/1) waren nicht körperhaft genug, sie wirkten noch wie aufgehängte Kleider. Sein Ziel war es, menschenleere Körper zu erschaffen. In der zweiten Woche überarbeitete er alles und kam so

auch seinem Thema näher und war dann sehr zufrieden mit seinem Ergebnis. Er hatte eine Lösung gefunden, wie seine Figuren lebendig – auch ohne Körper – wirken können.



Abb. 55 1 Vorstellung der Seminararbeit, B., Mai 2010; 2 erste Arbeit für die Seminararbeit während der Seminarfahrt Juni 2010

Bei der Vorstellung seiner Arbeiten entwickelte sich eine Gruppendiskussion, in die alle Kursteilnehmer einbezogen wurden. Auch schon bei der Besprechung der Arbeiten anderer Teilnehmer beteiligte sich der Schüler jetzt rege am Unterrichtsgespräch mit durchaus durchdachten Beiträgen. Er bestückte regelmäßig die Wandzeitung. Im Juli erstellte er einen Arbeitsplan und einen Gliederungsentwurf für die Seminararbeit.

Während der Seminarfahrt fotografierte er viel und stellte seine erste „Marionette“ für die Seminararbeit her (Abb. 55/2). Das hatte er sich nach seinem Arbeitsprotokoll auch vorgenommen. Er fand in dem alten Haus im Allgäu ein Dirndl und den entsprechenden Hintergrund für das erste Foto für seine Seminararbeit.

Nebenbei entstanden Fotos und das Thema der Seminararbeit wurde im Gruppengespräch konkretisiert: Kleider machen Leute – sozialkritische Kunst. B. bewertete die Besprechungen, Erfahrungen und die Stimmung in der Gruppe in seinem Arbeitsprotokoll und im Leitfadenin-

terview als sehr produktiv und positiv. Er fügte sich während der Seminarfahrt sehr gut in die Gruppe ein und beteiligte sich an den nötigen Arbeiten.

*Phase 4: Erstellen der Seminararbeit (August bis November)*

In den Ferienwochen arbeitete der Schüler intensiv an seiner theoretischen und praktischen Arbeit. Gleichzeitig arbeitete er „... als Ausgleich quasi zur konzeptionellen Arbeit, (ähm) noch andere Dinge gemacht ...“ (L, S. 3) weiter im Seminar-Tage-Buch und malte ein großformatiges Acrylbild (A).

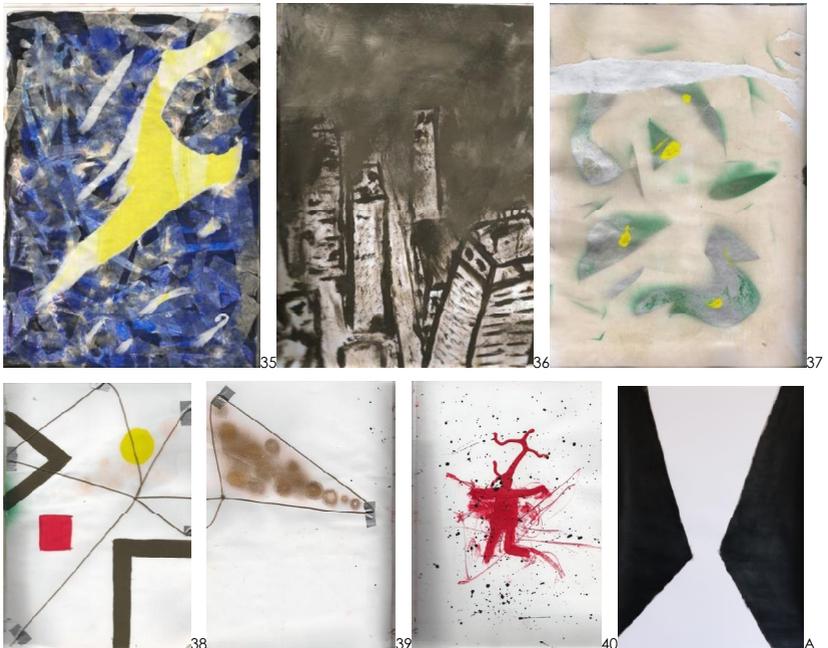


Abb. 56 Seiten 35-40 im Seminar-Tage-Buch, Acrylbild (A), B.

Im theoretischen Teil seiner Seminararbeit setzte er sich im ersten Teil mit Sozialkritik in der Kunst bei Goya, Courbet, Grosz, Nachtwey,

Banksy, Wurm und Lange. Im zweiten Teil beschrieb er die Entwicklung seiner eigenen Arbeiten und analysierte selbstkritisch seine Ergebnisse. Das Lay-out der Seminararbeit war sehr durchdacht und gut gestaltet. In der Abschlusspräsentation (PowerPoint am 11.10.) wurde das Lay-out wie ein roter Faden wieder aufgenommen.

Am 11.10. präsentierte er seine fertige Arbeit vor dem Kurs. Anschließend gestaltete er, wie immer, die Wandzeitung. Er nutzte diese aber nicht für seine Vorstellung und die anschließende Diskussion sondern erstellte dafür eigens eine PowerPoint-Präsentation. Offensichtlich mochte der Schüler die Wandzeitung nicht besonders. Es ist davon auszugehen, dass dies einerseits am Umgang der übrigen Schüler damit lag, andererseits aber auch durch deren räumliche Lage zu begründen war. Er äußerte sich im Leitfadenterview dazu:

*„Mm, eher nicht so, weil es nicht aktualisiert wurde. Also, es ist halt, es war in dem Kellergang ganz hinten drin und man hatte ehe nur einmal pro Woche Seminar, und dann musste das alles recht zügig gehen mit Präsentationen und anderen Sachen. Und (ähm), ja, da hatte man nicht die Zeit, das zu aktualisieren, hatte seine Materialien so eben nicht dabei. Ich glaube, bei vielen war das so einmal am Anfang, wo welche was dafür gemacht haben, z. B. auch ich, und dann eher so am Ende hin. Also nicht kontinuierlich, sondern eher nur so an einzelnen Dingen, was dann (,) ehe, also nicht diesen Zeitungscharakter hatte, sondern eher, ja, einen Präsentationscharakter von was, was man gemacht hat, und nicht was man gerade macht, also wo man, ja ... Es ist schon, schon sinnvoll, wenn man sieht so, was die anderen gerade machen, also aktuell. Aber es war halt nicht aktuell, es war dann nur: fertige Präsentationen, fertige (ähm) Sachen irgendwie, oder auch gar nichts. Also es war immer, es war nicht so die Arbeit im Prozess, sondern eher nur so (...) die, die einzelnen Meilensteine, die fertig aber waren.“ (L, S. 6)*



Abb. 57 Wandzeitung, Ausschnitt B.

*Phase 5: Abschlusspräsentation (12/1, Dezember bis Februar)*

An der Planung der Abschlussausstellung beteiligte sich der Schüler sehr intensiv. Er fertigte eigens für die Ausstellung eine weitere Figur an (Abb. 58/3) und entwickelte ein Konzept, die Besucher vom Vorraum zu seiner Arbeit zu führen (Abb. 61).



Abb. 58 1 u. 2: Seminararbeit, 3: Teil der Präsentation, B., 2011

Der Bettler wurde in der Fußgängerzone in Erlangen präsentiert. Wie alle Figuren wurde er an Nylonschnüren aufgehängt, diese mussten



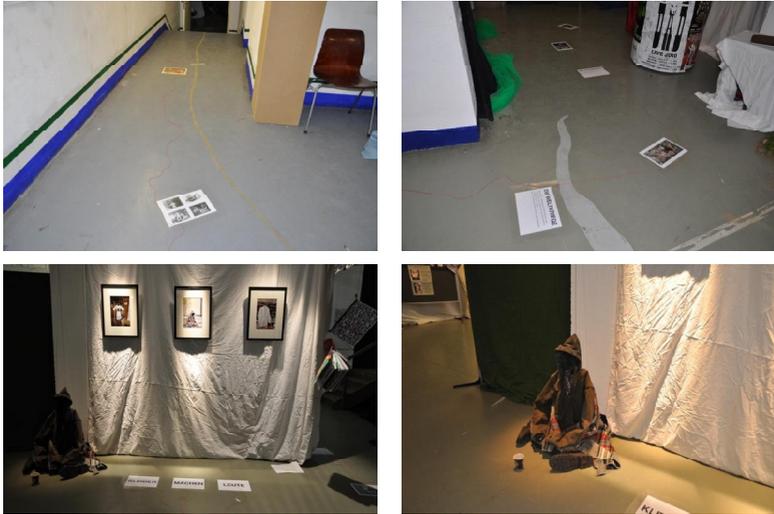


Abb. 61 Ausstellung, B., 2011

Im Januar 2011 stellte der Schüler auch seine Seminararbeit in das Internet: <http://silasbahr.de/blog/page/9/>.

Parallel zu diesen Arbeiten fotografierte B. sehr viel und setzte auch diese Arbeiten auf seinen Blog. (Abb. 62 und 63)

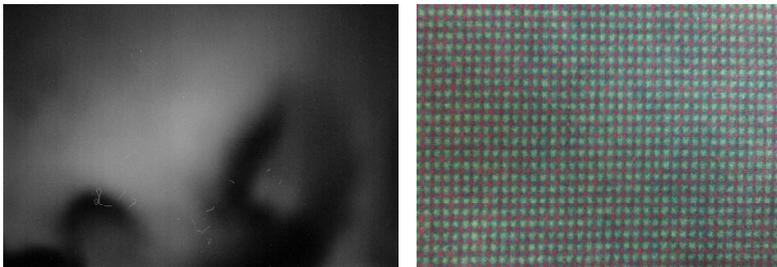


Abb. 62 Fotografien während des Seminars: „Müdigkeit“; „Wenn das Leben so wär“



Abb. 63 Fotografien 2012: „Tempelhof“; „Teufelsberg“

#### 4.1.3 Analyse des Datenmaterials

Im Folgenden wird das oben beschriebene Material auf den Fragenkatalog (Kapitel 3.1.1, S. 154) bezogen und interpretiert. In eckigen Klammern wird auf die jeweilige Detailfrage verwiesen, in runden Klammern auf die Bildseiten im Projekt-Tage-Buch.

B. nahm zunächst eine abwartende Haltung ein. Er war ruhig und distanziert und beteiligte sich wenig an Gesprächen. Dennoch zeigte er still Interesse durch die langanhaltende Betrachtung von Kunstwerken in einer Ausstellung und durch die konsequente Konzentration bei dem Binden seines Seminar-Tage-Buches, auch in der Freizeit [12]. Er beschäftigte sich also freiwillig intensiv mit den ersten Aufgaben und zeigte Interesse an der Kunstbetrachtung. Er beteiligte sich unaufgefordert an der Herstellung des Logos [8] und brachte bei der bildnerischen Gemeinschaftsaktion eigene Ideen ein [22].

##### 4.1.3.1 Interessenlage

###### Bereich der Kognition

[1] In Phase 1 bemühte sich B. zunächst um den Einstieg in das bildnerische Arbeiten, sinnliche Wahrnehmungen flossen dabei nicht erkennbar bewusst ein. Ab der 2. Phase, beim Experimentieren mit ungewöhnlichen Materialien, arbeitete er assoziativ und ließ sich von den

Qualitäten der Materialien anregen. Zudem konnte er sich bei der Vernetzung inhaltlicher Auseinandersetzung mit aktueller Kunst zunehmend eine eigene Sichtweise erarbeiten. In seinen parallel zum Seminar-Tage-Buch entstandenen Fotografien, setzte er Empfindungen, wie Müdigkeit oder Langeweile (Abb. 62) bildnerisch um. Er machte sich also diese sinnlichen Wahrnehmungen bewusst und übersetzte sie in eine eigene Bildsprache [5].

Zu künstlerischen Arbeiten anderer, seien es Arbeiten von Mitschülern oder von etablierten Künstlern, bildete sich B. eine eigene Meinung. *„... ich glaube, das hat sich einerseits durch das Seminar, also im Laufe so gebildet, aus ..., ja gebildet eben, (ähm) wo ich dann auch ziemlich viele Ausstellungen besucht habe. Und dann kommt man, wenn man mit der Kunst in Kontakt kommt, dann setzt man sich auch damit auseinander und dann bildet man sich schon so (ähm) eine Meinung. (...) ich kann zumindest sagen, was mir gefällt und was mir nicht gefällt und warum es mir gefällt beziehungsweise nicht gefällt (...) wenn es mich interessiert, wenn es mich irgendwie, wenn ich merke, das macht irgendetwas mit mir, oder es löst irgendetwas aus, dann **versuche** ich zumindest, das irgendwie (,) erkennen zu können, woher das kommt und was das, ja auswirkt.“* (L, S. 8)

[2] Zu Beginn war er häufig unzufrieden mit seinen eigenen Produkten, da sie nicht seiner persönlichen Ansprüchen genügten. Insbesondere haderte er mit seinen handwerklichen Fähigkeiten. Im Gruppengespräch zeigten die übrigen Kursteilnehmer viel Interesse für B.s Arbeiten, besonders für seine vielfältigen Ansätze, die im Projekt-Tage-Buch sichtbar waren. Die Kursleiterin ermunterte ihn immer, weiter zu arbeiten und stellte auch für die übrigen Kursteilnehmer heraus, dass in diesem Seminar – wie auch in der zeitgenössischen Kunst - rein technische Fertigkeiten nicht im Fokus stünden, sondern Authentizität und Intensität.

In Phase 4 reflektierte der Schüler seine Arbeiten sehr kritisch. Er war zwar zufrieden mit dem Ergebnis, sah aber rückblickend auch inhaltliche Schwächen. So meinte er, dass Tracht, Arbeitskleidung und Bett-

lerklufft eigentlich in verschiedene Kategorien einzuordnen seien. Die Tracht trüge man heute, wenn man zum Bierfest gehe, die Arbeitskleidung während der Arbeit, aber die Bettlerklufft sei Alltagskleidung. Eigentlich wollte er mehr auf diese Alltagskleidung hinaus, mit der sich das Individuum zu 100 Prozent identifiziere, was in der Seminararbeit noch nicht gelungen war. Er wolle dies noch im Kern wirklich durchdenken und dann eventuell daran weiterarbeiten (L, S. 7).

[3] Er verarbeitete Wahrnehmungen, die er bei der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst und den Arbeiten anderer Kursteilnehmer gewonnen hatte und begann diese gestalterisch umzusetzen. (10-18) B. erfuhr durch das Seminar, dass die Beschäftigung mit Kunst und ästhetisches Interesse nicht von handwerklichen Fähigkeiten abhängig ist. *„Also davor war ich zwar an Kunst interessiert, allerdings nur in begrenztem Maße und nicht selber. Und (...) ja, ich glaube, durch das Seminar so ich in dieses Selbermachen reingekommen bin und dadurch sich dann auch noch mehr Interesse für Kunst, auch Anschauen, gebildet hat. Also, glaube ich schon, ja (L, S. 9). „(...) ich habe ja auch viel mit, mit, versucht zumindest, in das, in das Zeichnerische und Malerische zu gehen. Aber da bin ich überhaupt nicht irgendwie mit warm geworden, und deswegen eben in die Bildarbeit, Fotografie.“ (L, S. 11) Für ihn war ganz entscheidend, zu erkennen: „Und im Seminar hatte ich dann eben alle Freiräume, und wirklich in alle Richtungen, und habe dann eben dadurch gemerkt, dass das alles viel mehr sein kann als, als Zeichnen und eben, ja, dass ich das quasi auch **kann**, irgendwie, und dass es mir liegt.“ (L, S. 11)*

Immer wieder bezog er ganz bewusst Anregungen aus fremden Kunstwerken ein, jedoch nicht unreflektiert (Abb. 54). Er sagte dazu beispielsweise: *„(...) von zwei Künstlern aus den Niederlanden, die eben solche, genau das machen eigentlich so Gesellschaftstypen, zu finden, und dann eben (ähm) 12 jeweils zu porträtieren in der gleichen Pose. Und die finden eben immer noch, dass die Individuen erkennbar sind. Und ich habe dann eben, weil ich für mich, finde nicht, dass die Individuen noch erkennbar sind, und habe dann die Köpfe übermalt, sodass dann nur noch die Kleidung im, im Mittelpunkt (,) steht.“ (L, S. 2)*

[4] Bildnerisch experimentierte B. ab der 2. Phase zunehmend freier und löste sich vom Versuch der realistischen Darstellung. Plastische Materialien und ungegenständliche Formen fanden Eingang in seine Bildsprache. Er wollte sich ganz bewusst mit ihm vorher fremden Materialien auseinandersetzen, es ging ihm dabei nicht mehr in erster Linie um Inhalte, sondern um das Experimentieren mit Materialien und Techniken (L, S. 2). In Unterrichtsgesprächen wurde über die mögliche Verwendung dieser Materialien für die praktische Seminararbeit diskutiert. Körperlose Figuren könnten aus Folien, Tesafilm, Draht etc. hergestellt oder damit ummantelt werden. Verfremdungen von Mode oder Kleidung wären denkbar. B. bezog diese Anregungen ein und experimentierte im Projekt-Tage-Buch zunächst mit der Möglichkeit, nur die Köpfe von Figuren durch andere Materialien zu ersetzen. [23]

Parallel dazu fing B. an, in seiner Freizeit Graffitis zu sprühen und setzte dann auch die Sprühdose in seinem Seminar-Tage-Buch ein (10, 11). Er löste sich in diesen Arbeiten von seiner anfangs noch sehr plakativen Bildsprache und äußerte, dass er mit diesen Ergebnissen zufriedener sei.

Gleichzeitig beschäftigte er sich vermehrt mit der Fotografie und experimentierte auch hierbei mit verschiedenen technischen Möglichkeiten. Während der Suche nach seinem Seminararbeitsthema fiel B. in seinen Arbeiten im Seminar-Tage-Buch zunächst wieder zurück in eine eher konventionelle Bildsprache (19-34), entdeckte aber schließlich das dreidimensionale Gestalten und das Arbeiten im öffentlichen Raum als eine Möglichkeit, sich auszudrücken (Abb. 58/59). Anschließend fand er in seinem Seminar-Tage-Buch wieder zurück zu einem ausdifferenzierteren Einsatz verschiedener Materialien (35-40).

[5] Gerade im Bereich der Fotografie entwickelte sich zunehmend eine eigene Bildsprache. B. experimentierte mit analogen (Dia,

Schwarz-Weiß) und digitalen Techniken. Thematisch setzte und setzt er sich mit Detailwahrnehmungen, Stimmungen und historisch aufgeladenen Orten auseinander. (Abb. 63)

[6] Von Beginn an galt das Interesse des Schülers sozialkritischen, politischen und geschichtlichen Themen. Diese verarbeitete er bereits in seinen ersten Versuchen im Seminar-Tage-Buch. (1-5, 12, 13) Einen weiteren Interessenschwerpunkt bildete das Thema Mode und Kleidung. Im praktischen Teil seiner Seminararbeit konnte er beide Interessen verbinden und integrieren.

Im Bereich der Emotion:

[7] B. war ein eher stiller und in sich gekehrter Mensch, der seine Emotionen kaum zeigte. Als Grund für ein von ihm selbst eingeschätztes steigendes Interesse im Laufe des Seminars gab er immer wieder das Empfinden von Freiheit, Glück, Stolz und Zufriedenheit an. (AB)<sup>44</sup> Außerdem antwortete er in den Interessenmessungen bei dem Item: „*Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung*“ zweimal mit „trifft völlig zu“ (3) und einmal mit „trifft weitgehend zu“ (2). (IM)<sup>45</sup>

Wenn er mit seinen Arbeiten zufrieden war, fühlte er sich z. B. „*gut, ohne jegliche Gedanken ans Ergebnis, sehr kreativ*“ (A). Dass B. während der Phase 4 freiwillig weiter in seinem Seminar-Tage-Buch (35-40) arbeitete, verweist auf eine gewonnene Freude an der eigenen bildnerischen Produktivität, die von positiven Emotionen begleitet war.

[8] Engagement zeigte B. in jeder Hinsicht, vor allem aber bei der konsequenten Planung, Ausführung und Präsentation seiner Seminararbeit.

---

<sup>44</sup> Abkürzung: AB verweist auf die offenen Fragen in der Abschlussbefragung, Anhang 8.5.2.2.

<sup>45</sup> Abkürzung IM verweist auf die Bögen zur Interessenmessung, Anhang 8.5.2.4.

[9] Schon bei den ersten Ausstellungsbesuchen in der Gruppe konnte Neugierde beobachtet werden. Auch in seinen bildnerischen Arbeiten probierte er immer wieder neugierig verschiedene Techniken und Materialien aus.

[10] Einfühlungsvermögen zeigte sich insbesondere in den Fotografien, die parallel zum Seminar entstanden. (Abb. 62)

[11] Positive Gefühle und interessiertem Wahrnehmen stellten sich zwar ein, aber nicht in auf hoher emotionaler Ebene. Faszination und Ergriffenheit zeigte sich bei B. erst nach dem Seminar in den Fotografien, die er an historisch aufgeladenen Orten anfertigte. (Abb. 63)

Im Bereich der emotionalen sowie kognitiven Wertschätzung.

[12] B. arbeitete sehr häufig in seiner Freizeit, nicht nur an seinen Seminarthemen, sondern fotografierte und besuchte Ausstellungen.

[13] Im Seminar-Tage-Buch des Schülers B. zeigten sich zwar erste Annäherungen an ästhetische Probleme, doch gelangte er in diesen Versuchen nicht zu wirklichen Lösungen. Im Hinblick darauf, dass er seit seiner Kindheit bis zur Oberstufe nie freiwillig bildnerisch gearbeitet hatte, entwickelte er im Laufe des Seminars eine Vielfalt bildnerischer Ausdrucksformen. Neben der freiwilligen Arbeit im Seminar-Tage-Buch entstanden Fotografien und Acrylbilder.

#### 4.1.3.2 Lernumweltbedingungen

Welche, durch eine geeignete Lernumwelt hervorgerufenen Aspekte sich einstellen, wird im Folgenden untersucht.

## Autonomieerleben

[14] Den Freiraum, den er bei der Entscheidung zu seiner Seminararbeit hatte fand er sehr groß: „ (...) also es wurde kaum irgendwie, oder überhaupt nicht da mir reingeredet. Das fand ich sehr gut und (ähm) ... Ja, auch beim theoretischen Teil habe ich dann schlussendlich was machen können, was mich wirklich interessiert hat. (Ähm) ist ja auch nicht so (...) (ähm) selbstverständlich. Also, war ja da zuerst etwas anderes im Gespräch, ich glaube irgendwie Mode in der Kunst, dann eben noch gewechselt auf sozialkritische Kunst. (Ähm) und was mir dann sehr, was zwar viel Arbeit war, aber das ist dann egal (lacht), wenn es einen interessiert.“ (L. S. 9) Den Freiraum nutze B. und plante alle Arbeitsvorgänge selbstständig.

[15] B. bezog sich im Leitfadeninterview auf die Erlebnisse während des Aufenthalts auf dem Schulschiff. Diese flossen maßgeblich in die Thematik seiner Seminararbeit ein. Aber auch andere Alltagserlebnisse spielten eine Rolle: „Ja, also es hat ja generell sehr viel mit Einflüssen zu tun und (...) (ähm) ist, glaube ich, noch so ein neuer Punkt der kritischen Wahrnehmung, so was um einen herum passiert, vor allem in der Gesellschaft und den Medien. (Ähm), ja doch. Auf jeden Fall, die Auseinandersetzung mit der Mode, die davor überhaupt nicht da war, kam dann dadurch (ähm) (...), und ja (...), doch dann schon“. (L. S. 10)

[16] Es wurde kaum Noten- oder Zeitdruck ausgeübt, dennoch verfolgte B. konsequent die Ausführung seiner geplanten Vorhaben. Er arbeitete sehr konsequent an seiner Idee. Druck empfand er nur gegen Ende der Erstellung der Seminararbeit, als der Abgabetermin näher rückte. (L. S. 9)

[17] Schon in der 1. Phase arbeitete B. sehr oft an seinem Seminar-Tage-Buch. Dabei konnte er alles um sich herum vergessen. B. berichtete, dass er zu Hause häufig lange in seinem Seminar-Tage-Buch arbeitete und dabei die Zeit vergaß (L. S. 5). Er entwickelte folglich eine Freude am bildnerischen Arbeiten und empfand Flow-Erleben.

## Kompetenzerleben:

[18] B. bewies sehr viel Urteilsvermögen, denn er war nicht uneingeschränkt zufrieden mit seinen Arbeiten. Doch mit wirklich stimmigen Ergebnissen war er sehr zufrieden. „*(Zufrieden mit meiner Arbeit bin ich) eigentlich sehr, also (,) ich glaube allerdings auch, weil sie sehr positiv aufgenommen wurde. Also das spielt dann (,) im Endeffekt, spielt dann da wieder (ähm) der äußere Einfluss schon eine Rolle.*“ (L, S. 7)

[19] B. arbeitete bei seiner Seminararbeit sehr konsequent und planvoll an seiner Idee, er recherchierte selbständig und löste gestalterische Probleme eigenständig.

[20] Im Plenum präsentierte der Schüler seine Arbeit sehr selbstbewusst und mit großem Engagement. Er verwandte freiwillig viel Zeit auf eine gut durchdachte Präsentation seiner Arbeit in der Abschlussausstellung. (65)

[21] B. blieb immer sehr zurückhaltend und beteiligte sich nur sehr vorsichtig an Gruppengesprächen. Von sich aus wandte er sich fast nie mit Fragen an andere, war aber bereit dennoch bereit Anregungen anzunehmen.

[22] Die Gemeinschaft im Kurs schätzte der Schüler. „*War eigentlich eine sehr gute Atmosphäre, doch. War jetzt auch nicht irgendwie, also wir waren nur zwei Jungs drin. Aber es war überhaupt nicht schlecht, also, ja, doch.*“ Der Arbeitsraum spielte für B. keine Rolle, denn er arbeitete lieber zu Hause, ohne die zeitliche Einengung von 90 min. einer Seminarstunde. (L, S. 9)

[23] Die Kritik im Kurs empfand er positiv und fühlte sich dadurch bestärkt, weiter zu machen. „*doch, ich finde schon, dass es irgendwie einen auch dazu angeregt hat, sofern ... das kam meistens mal oft auch sehr (ähm) (...) ja, widersprüchlich, also was die Leute zu anderen Kunstwerken auch gesagt haben, wie sie sie beurteilt haben. Es war auch interessant, zu sehen so, was es denn noch für Blickwinkel ..., weil man selber ist vielleicht manchmal zu sehr auf das eine fixiert und*

dann, ja.“ (L, S. 9f.) Diese Äußerung belegen, dass B. offen für Kritik war und diese positiv aufnahm.

[24] Ob er sich auf die Kunststunden freute, war nicht zu erkennen. Er schrieb aber in der Abschlussbefragung, dass das W-Seminar ihm viele Möglichkeiten zum „Austoben“ bot und ihn inspirierte (AB). In den Bögen zur Interessenmessungen gab er zum Item: „Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht“ folgendes an: in der ersten Messung: 1 (trifft begrenzt zu), in der zweiten und dritten jeweils: 2 (trifft weitgehend zu) (Anhang 8.5.2.4). Insofern ist davon auszugehen, dass er sich auch auf die Stunden freute.

#### 4.1.4 Ergebnisse der Befragungen und Interessenmessungen

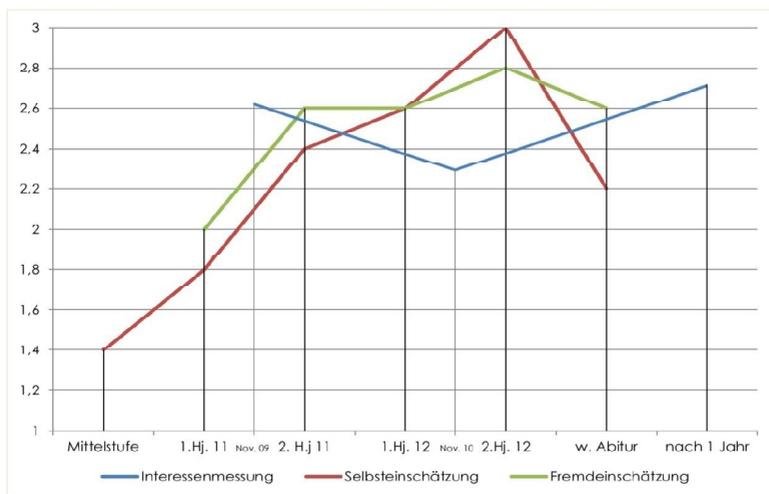


Abb. 64 Interessenverlauf des Schülers B.

Die Erhebungsmethoden, auf denen diese Grafik (Abb. 64) basiert, wurden in Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellt.

Die Kurven zeigen im Bereich der Selbst- und Fremdeinschätzung ähnliche Werte. Die Interessenmessungen weichen davon ab, was unter anderem auf die Erhebungszeitpunkte zurückzuführen ist. Die erste Interessenmessung wurde zu Beginn des Seminars durchgeführt, wo Freude und Erwartung auf das Kommende stark prägend waren, die zweite Messung erfolgte kurz vor dem Abgabetermin der Seminararbeit und zeigte einen Tiefstand. Wie schon Heike Holtgrewe (vgl. Holtgrewe, 2008) feststellte, ist dies ein häufig beobachtetes Phänomen (Kapitel 1.4.1) in dieser Phase der Erstellung einer Arbeit. Nach der Schulzeit stieg das Interesse wieder an. Es könnte sein, dass Zeitdruck und Stress die Beschäftigung mit dem Thema Kunst in der Zeit der Erstellung der Seminararbeit einschränkten. Aber es ist auch möglich, dass die punktuelle Interessenmessung kein realistisches Ergebnis lieferte, denn in der Selbsteinschätzung stuft der Schüler zu diesem Zeitpunkt sein Interesse als sehr hoch ein. Die Fremdeinschätzung bestätigt dies. Erst während des Abiturs sank das Interesse wieder.

Aus den Äußerungen der Mutter des Schülers geht Folgendes hervor: Sie gab an, dass sich das ästhetische Interesse ihres Sohnes im Laufe der Oberstufe gesteigert hat. Das manifestierte sich, ihrer Beobachtung nach, in der häufigen Beschäftigung mit gestalterischen Arbeiten. Sein Zimmer wurde zur Werkstatt, er entwickelte selbst Fotos und verbrachte viel Zeit mit Farbe in seinem Zimmer. Außerdem kaufte er sich selbst viele Bücher zum Thema Kunst. Auch während des Abiturs fand er immer noch Zeit für Kunst. Sie nahm ihn selbstbewusster, kritischer und ausgeglichener wahr und stellte fest, dass er mehr Verantwortung übernahm, seine Stärken kennt und schätzt und sich an seinem Tun freut. Insgesamt stuft sie den Einfluss des Seminars als sehr hoch ein (14/15). „Das Verhältnis zur Kursleiterin und den anderen Teilnehmern hat seine „Lust auf Schule“ verbessert.“<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> FE: Fremdeinschätzung 2011, Anhang 8.5.2.3.

### Abschlussbefragung:

Der Schüler selbst schätzte seine Interessenlage deutlich höher ein als vor dem Seminar. Als Auslöser und Gründe dafür gab er an, vorher keinen Bezug zu Kunst gehabt zu haben und bei den Seminarstunden, der Seminararbeit und der Arbeit an einer Bewerbungsmappe für ein Kunststudium viel Freude, Freiheit, Glück, Stolz und Zufriedenheit empfunden zu haben. Sein Interesse äußert sich nach eigener Einschätzung in vielen Ideen, seiner häufigen Beschäftigung mit Fotografie, viel Arbeit und Engagement, Kunstaktionen mit Freunden und vielen Museumsbesuchen. Während des Abiturs schätzt er sein Interesse geringer ein, weil er zu wenig Zeit, viel Stress und anderes im Kopf hatte.

Er gab außerdem an, seine Umwelt bewusster wahrzunehmen und besonders Interesse entwickelt zu haben, unbekannte Stadtteile, Regionen, Bauweisen etc. zu erkunden - „Kamera immer dabei“. Deshalb zog er nach dem Abitur nach Berlin. Er erhoffte sich von einem lebhafteren und urbaneren Raum mehr Möglichkeiten. Zudem beschäftigte er sich selbst mit Street-Art, sprach gerne mit kunstinteressierten Freunden über Kunst und besuchte Ausstellungen. Er stufte den Einfluss des Seminars auf sein ästhetisches Interesse sehr hoch ein (13 von 15). Durch das Seminar sei bei ihm der „geistige Schalter Kreativität“ umgelegt worden, da er die „Unendlichkeit und Universalität der Kunst“ kennengelernt hätte und so „in eine andere Welt eintauchen“ konnte.<sup>47</sup> Dadurch öffnete sich ihm die Möglichkeit, Gedanken und Gefühle auszudrücken.

## 4.1.5 Zusammenfassung

### 4.1.5.1 Interessenlage

Im konkreten Fall des Schülers B. konnte die Veränderung des ästhetischen Interesses, an Hand der Bestimmungsstücke: Wertschätzung und

---

<sup>47</sup> AB: Abschlussbefragung, Anhang 8.5.2.2.

Bevorzugung des Interessengegenstandes sowie Engagement, emotionale Teilhabe und Reflexivität, beobachtet werden.

Im Laufe des Seminars entwickelte sich bei B. eine zunehmende Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstandes, was sich in der anfangs noch zögerlichen, später immer häufigeren freiwilligen Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten des Gegenstands manifestierte. Zunehmend war der Schüler in der Lage, Anregungen von außen in seine Arbeit einzubeziehen und die Umsetzung zu reflektieren. Er experimentierte mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten und erkannte seine eigenen Stärken und Schwächen. In der bildnerischen Arbeit im Seminar-Tage-Buch gelang ihm zwar keine zunehmende Ausdifferenziertheit und auch kein wirklicher Variantenreichtum, wohl aber im Bereich der Fotografie und bei der Arbeit an seinen körperlosen Marionetten. Er entwickelte zunehmend Begeisterung für seine Arbeit und verwandte sehr viel Zeit darauf. Er konnte seine bestehenden sozialkritischen, politischen und geschichtlichen Interessen in seine gestalterische Arbeit integrieren und sucht bis heute nach immer neuen Ausdrucksmöglichkeiten, vor allem in der Fotografie. Er experimentierte auch schon während des Seminars mit analogen (Dia, Schwarz-Weiß) und digitalen Techniken. Thematisch setzte und setzt er sich mit Detailwahrnehmungen, Stimmungen und historisch aufgeladenen Orten auseinander.

Die in Zahlen ausgedrückten Werte aus den Befragungen und Interessenmessungen bestätigen diese Schlussfolgerung. Interessant ist dieser Fall insbesondere deshalb, weil bei der Person ein frühkindliches Interesse vorhanden war, was offensichtlich durch die Schule oder zumindest während der Schulzeit verloren ging. Wie bereits in der Einleitung angeführt, weisen viele verschiedene Untersuchungen nach, dass das Interesse an den Gegenständen in allen Schulfächern im Laufe der Schulzeit rückläufig ist (vgl. Krapp, 1998, S. 187). Durch den interessen-

differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht im W-Seminar konnte diese Entwicklung umgekehrt werden.

Während der Abiturphase strebte der Schüler ein Kunststudium an, entschied sich später aber für ein Studium der Philosophie und der Kunst- und Bildgeschichte in Berlin. Er aktualisiert regelmäßig seinen Internet-Blog mit neuen Fotos und Texten (<http://silasbahr.de/blog/>).

#### 4.1.5.2 Zusammenfassung der Wirksamkeit von Lernumweltbedingungen

Die Analyse des Einzelfalles bezogen auf die einzelnen Phasen des Unterrichts gibt Aufschluss über mögliche Einflüsse der Lernumweltbedingungen auf die Interessenveränderung und damit werden Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der präskriptiv gesetzten Lernumweltbedingungen möglich.

In der 1. Phase wurden Anreize geschaffen, einerseits durch die Konfrontation mit zeitgenössischer Kunst, andererseits durch die Möglichkeit zum eigenen und gemeinsamen bildnerischen Arbeiten. Diese Anreize wurden vom Schüler B. aufgenommen. Er begann dadurch ein eigenes, unverkrampftes Verhältnis zur Kunst aufzubauen.

In der 2. Phase des Unterrichts war besonders die Arbeit im Seminar-Tage-Buch von Bedeutung, denn der Schüler erlebte positive Emotionen bei der Arbeit und lernte seine eigenen Fähigkeiten in einem Bereich kennen, den er vor dem Kurs mied. Dazu trug sicher bei, dass sich der Schüler wohl fühlte mit der Stimmung im Kurs. Er wagte sich an das bildnerische Arbeiten heran, obwohl er sicher war, darin nicht gut zu sein. Er hatte also keine Angst vor negativer Kritik oder schlechten Noten. Von der Kursleiterin wurde keine negative Kritik geäußert, was diesen Schüler sehr motivierte. Die immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst und die Vorstellung der Arbeiten

der anderen Kursteilnehmer lieferten immer neue Anreize und regten ihn an, sich selbständig mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen.

In der 3. Phase des Unterrichts sensibilisierte die Kritik aus dem Kurs seine Kritikfähigkeit und Reflexivität und bestärkten ihn darin, seine Arbeit voranzutreiben. Durch die Wahlfreiheit konnte der Schüler persönliche Interessen integrieren, was dazu beitrug, dass er seine Arbeit als sinnvoll empfand.

In der 4. Phase wurde die Seminararbeit fertig gestellt, in der 5. Phase die Abschlusspräsentationen vorbereitet und realisiert. Hierbei engagierte sich der Schüler B. sehr. Er erstellte eigens für die Abschlussausstellung eine neue Figur und entwickelte ein Leitsystem für seine Arbeiten, indem er einen roten Faden auf dem Boden auslegte, der begleitet von Beschriftungen zu seinen Objekten in der Ausstellung führte. B. demonstrierte hier Selbstvertrauen, er war zufrieden mit der eigenen Arbeit und wollte diese so gut wie möglich präsentieren.

In diesem Fall waren folglich die präskriptiv gesetzten Lernumweltbedingungen sehr gut geeignet, ästhetisches Interesse zu fördern. Daraus lässt sich schließen, dass diese zur Interessenförderung geeignet sein können, jedoch nicht, dass sich dies auf jeden Einzelfall anwenden lässt. In der Vergleichsanalyse mit weiteren Einzelfällen wird dieser Sachverhalt geprüft und diskutiert.

## 4.2 Fall S. aus dem P-Seminar

### 4.2.1 Rahmenbedingungen im Kurs und Besonderheiten der Person

Die Schülerin besuchte den Leistungskurs 2008-2010. Der hier untersuchte Zeitraum beschränkt sich auf die Erprobung des P-Seminars von Juni 2009 bis April 2010. In Kapitel 2.4 wurden die Rahmenbedingungen und der Ablauf dieses Seminar ausführlich dargelegt.

Nach eigenen Angaben hatte S. schon als Kleinkind sehr gerne gemalt und gebastelt (EB)<sup>48</sup>, ihre Mutter bestätigte das in einem persönlichen Gespräch. Die Schülerin fand den Kunstunterricht in der Schule meistens ziemlich demotivierend. Die Vorgaben waren ihr zu streng und die anderen Schüler schienen ihr unbeteiligt zu sein (EB).

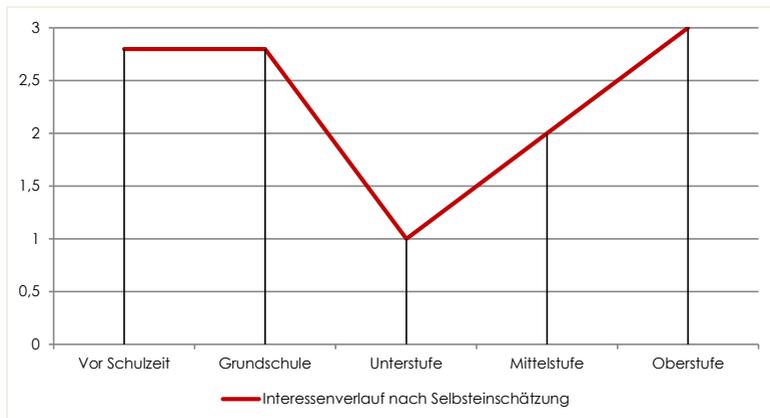


Abb. 65 Interessenverlauf der Schülerin S. bis zur Oberstufe (EB)

Das wirkte sich auf die Selbsteinschätzung der Höhe ihres Interesses aus. Wie die Grafik (Abb. 65) zeigt, sank ihr Interesse in der Unterstufe des Gymnasiums stark ab und stieg dann ab der Mittelstufe wieder bis auf das (zu dem Zeitpunkt der Befragung von ihr selbst eingeschätzte)

<sup>48</sup> Abkürzung EB verweist auf die Eingangsbefragung, Anhang 8.5.3.1.

höchste Niveau in der Oberstufe. Ihr Interesse wurde, ihrer Meinung nach, erst ernsthaft seit sie einen PC benutzen konnte und Kunstforen wie „deviantArt“ entdeckte. Sie stellte Zeichnungen, gemalte Bilder und Computergrafiken auf diese Seiten (EB). In der Oberstufe begann S. mit der regelmäßigen Arbeit in einem Skizzenbuch. Ihre Motive waren hauptsächlich Menschen, aber auch „Monster“ (EB) und Adaptionen aus dem Fantasy-Bereich. S. kopierte nicht, sie zeichnete Menschen und Dinge aus ihrem unmittelbaren Umfeld und entwarf Fantasiekreaturen, die sehr an aktuelle Darstellungen in Videospielen und Filmen und im Internet angelehnt waren. Diese setzte sie auf die Internetseite „deviantArt“ (<http://fainelloth.deviantart.com/>). Dabei handelt es sich um eine sogenannte „Online-Community“<sup>49</sup>.



Abb. 66 Bilder von S. auf „deviantArt“: 1 My green Muse, 2006; 2 Catching Butterflies, 2008; 3 Secondself, 2009; 4 Heuschrecke, 2010

<sup>49</sup> Diese Internetseite ist keineswegs unkommerziell. Zur Finanzierung wird nutzerorientierte Werbung platziert. Diese wird dadurch generiert, dass die vom Nutzer zuletzt aufgesuchten Seiten „Cookies“ gesetzt hatten. Beim Aufrufen von „deviantArt“ erscheint somit Werbung für Dinge, die sich der Nutzer unlängst angesehen hatte. Außerdem verkauft „deviantArt“ Druckerzeugnisse und bietet einen kostenpflichtigen Druckservice an.



Abb. 67 Computergenerierte Bilder auf „deviantArt“ von S.: 1 At the crossroads, 2008; 2 Dream of Tortoise and Hare, 2010

In den Bildern, die sie von 2006 bis 2010 in das Internet setzte ist durchaus eine Entwicklung erkennbar. Zunächst, noch vor dem Leistungskurs 2008-2010, zeigten diese Bilder zwar eine, für das Alter, relativ gute Beherrschung der Technik, blieben aber bei sehr klischeehaften Zeichen stehen. Später setzte die Schülerin auch Kopien aus ihren Skizzenbüchern oder von gemalten Bildern ins Netz, die individuelleren Charakter hatten. Sie generierte auch Bilder am PC, mittels eines Zeichentabletts<sup>50</sup>, die dann extrem glatt und dem Internetvorbild angepasst wirken (Abb. 67).

Bemerkenswert ist, dass das Internet als Interesseauslöser genannt wurde und dass bei der Auswahl eigener Arbeiten für die Einstellung in das Netz offensichtlich der allgemeine „Geschmack“ maßgeblich war, denn in den Skizzenbüchern war der Stil ein anderer. Die Arbeiten in den Skizzenbüchern (Abb. 68) verwiesen mehr auf eine individuelle Symbolbildung und waren enger an das persönliche Umfeld gekop-

<sup>50</sup> Ein Zeichentablett ermöglicht es, auf einer Zeichenfläche mit einem Stift zu zeichnen, wie mit einem realen Stift. Das gezeichnete Bild erscheint dann nicht auf dem Tablett, sondern auf dem Bildschirm und kann anschließend gespeichert und mittels eines Grafikprogramms weiter bearbeitet werden.

pelt. Diese entstanden aber zeitlich parallel zu den Arbeiten „für das Internet“.



Abb. 68 Seiten aus den Skizzenbüchern von S. vor dem P-Seminar 2008/09

S. war der Kursleiterin bereits seit Beginn des Leistungskurses (Sept. 2008) als sehr interessierte und sehr gute Schülerin bekannt. Sie beteiligte sich immer an Unterrichtsgesprächen und konnte auch Unbekanntes im Unterrichtsgespräch und in schriftlichen Arbeiten kritisch reflektieren.

#### 4.2.2 Beschreibung des Falles in den Phasen des Unterrichts

Nachfolgend werden, analog zur Vorgehensweise im Fall 1, die Daten aus Bilddokumenten<sup>51</sup>, Leitfadeninterviews<sup>52</sup>, Arbeitsprotokollen<sup>53</sup> und Beobachtungen miteinander in Beziehung gesetzt.

S. arbeitete wesentlich mehr und häufiger im Projekt-Tage-Buch als B. Deshalb werden im Folgenden die Seiten teils zu Blöcken zusammengefasst und nur einzelne Bilder exemplarisch beschrieben.

##### *Phase 1: Einführung (Juni bis Sept. 2009)*



Abb. 69 1 Aquarell und 2 Bleistiftzeichnung von S. in der Tongrube, Kalchreuth



Abb. 70 1 Motiv des Aquarells; 2 S. arbeitet in der Tongrube (rechts Sitzende)

<sup>51</sup> Die Nummerierung in runden Klammern verweist auf die Seite im PTB.

<sup>52</sup> Abkürzung: L, S. verweist auf die Seite im Leitfadeninterview, Anhang: 8.5.3.5.

<sup>53</sup> Abkürzung: A verweist auf das Arbeitsprotokoll.

Wie in Kapitel 2.4.4.2 beschrieben, erfolgte zunächst eine Konfrontation mit der Natur in einer kargen Tongrube. Dort entstanden ein Aquarell und eine Bleistiftzeichnung (Abb. 69). Jeder Schüler erhielt ein Papier, auf dem sich eine Spur oder ein Fleck aus Tonschlicker befand. Diesen Auslöser griff die Schülerin nicht auf. Sie malte zunächst ein Aquarell, das die grüne Umgebung der Tongrube zeigt. Wie (Abb. 70/1) zeigt, befand sich das Motiv des Aquarells in weiter Entfernung. Offensichtlich löste die Kargheit der unmittelbaren Umgebung zunächst keine neuen Ideen und Assoziationen aus. Sie wollte die schöne grüne Natur möglichst genau abbilden, wie sie es in ihren Skizzenbüchern bereits bei ihren Portraits und Körperstudien gemacht hatte. In der Bleistiftskizze rückte das Motiv des Aquarells in den Hintergrund und sie beschäftigte sich mit den Strukturen der Abbruchkanten der Grube und im Detail mit der durch Austrocknung gerissenen Erde. Sie arbeitete von Beginn an sehr konzentriert und ließ sich nicht durch andere Kursteilnehmer ablenken, die noch nicht mit der Arbeit begonnen hatten (Abb. 70/2).

Während der Seminarfahrt widmete sich die Schülerin hauptsächlich dem Naturstudium. In Gesprächen äußerte sie, Gefallen am Umgang mit der Aquarellfarbe gefunden zu haben und dass sie das Ziel verfolge, ihre technischen Fertigkeiten auf diesem Gebiet zu verbessern. Gegen Ende malte sie ein Aquarell, das nicht mehr so sehr auf das genaue Abbilden der Natur gerichtet war (Abb. 71/6). Sie nahm die Farben der Umgebung auf: das Blau des Flusses, das Ocker der Felsen, das Grün und Grau der Bäume und vereinfachte und vereinheitlichte die Formen zu einer wellenförmigen Einheit. Laut eigener Aussage<sup>54</sup> wollte sie mehr die Atmosphäre wiedergeben, als ein Abbild der Natur schaffen.

---

<sup>54</sup> Aussage der Schülerin während der Seminarfahrt.



Abb. 71 Aquarelle, entstanden während der Seminarfahrt in Südfrankreich.

Zu Beginn war die Schülerin nicht begeistert von dem Rahmenthema. Sie dachte: *“hm ja, jetzt komme ich überhaupt nicht mehr dazu, das zu malen, was ich sonst immer male. Also ich male eigentlich hauptsächlich halt immer irgendetwas mit einem Menschen drin, oder mit (ähm) Monstern oder so. Mit dem Thema Natur war ich erst mal ein bisschen **irritiert** und wusste noch nicht so ganz, wie ich da*

*erst mal ran gehe. Wobei mich eigentlich das Thema Natur dann doch immer interessiert hatte. Also, ja jetzt auch (ähm) bzw. bei der grünen Jugend, also so Umweltpolitik ...“.* (L, S. 1)

Dennoch ließ sie sich darauf ein und band ein neues Buch, in dem sie, noch ehe es fertig gebunden war, zu zeichnen begann. Sie arbeite bereits während der Ferien. *„Am Anfang hatte ich erst mal so ... (ähm) - ja, doch, das ist der Anfang -, den hab ich, also das waren die ersten Sachen. Ja, (ähm), die ich dann so teilweise noch im Urlaub reingemacht habe. Wo ich noch nicht so ganz wusste, worauf ich denn hinaus will. Ich hatte auch noch kein Konzept gehabt, also, einfach verschiedene Skizzen, die ich teilweise beim Autofahren oder so gemacht habe. Den Vogel habe ich aus dem Kopf gemacht, ähm, genau. Und dann halt verschiedene Assoziationen immer dazu. ... einen Vogel mit einer Überwachungskamera als Kopf. Und dann war das eben so, da noch so verschiedene Assoziationen wie Birne, Glühbirne und dann verschiedene Motive, die eben aus einer Glühbirne entstehen.“* (L, S. 1f.)

Eine Verbindung der Vogeldarstellungen mit Martin Honerts Arbeiten ist zufällig. S. fertigte verschiedene Naturstudien an, weil ihr Vögel gefielen, und sie diese oft beobachtete. Im Arbeitsprotokoll hielt die Schülerin fest, dass sie sich anfangs gezwungen hatte, zu diesem Thema Assoziationen zu finden, dann aber Spaß daran entwickelte. Auch im Leitfadeninterview äußerte sie: *„Jeweils, anfangs die ersten Sachen, die ich in das Skizzenbuch gemacht habe, wo es angefangen hat, mir Spaß zu machen. (Ähm) da habe ich erst mal einen Käfig mit Nägeln drinnen, um da auch mal etwas anderes zu machen als nur mit Bleistift zu zeichnen.“* (L, S. 2). (78/7)

An allen Besprechungen während der Seminarfahrt und im Unterricht beteiligte sich S. mit großem Engagement. Zunächst signalisierte sie, dass sie in Ruhe und möglichst ohne störende Kommentare arbeiten wollte. Im Leitfadeninterview sagte sie später dazu: *„... dass ich am Anfang so eigentlich überhaupt kein Feedback haben wollte. Also, dass ich sage, ich möchte meine Sachen in Ruhe machen. Ich mag das nicht, wenn mir andere reinreden, wenn ich arbeite. Also egal, ob es jetzt positives oder negatives Feedback ist, um dann doch festzustellen, dass es eigentlich (ähm) das auch nicht ist.“* (L, S. 25)



Einzelblatt

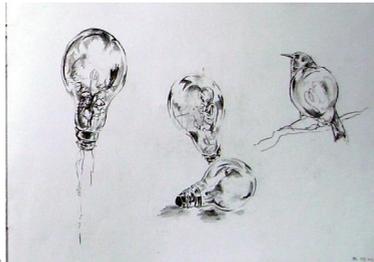


Abb. 72 Einzelblatt, entstanden während der Sommerferien und Seiten 1 bis 7 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. während der Sommerferien.

*Phase 2: Informationsvermittlung und Reflexion; Entscheidungsfindung und begründetes Wählen (Sept. bis Dez. 2009)*

Wie auch schon in den Leistungskurstunden vorher und in der Einführungsphase beteiligte sich S. immer rege an den Unterrichtsgesprächen. Sie zeigte oft große Begeisterung für bestimmte Themen, z. B. für den Surrealismus. Im Kunstgeschichteunterricht des Leistungskurses, der parallel zu diesem Seminar stattfand, wurden etliche Künstler eingehend besprochen. Vereinzelt zeigen sich deshalb auch Einflüsse aus diesen Stunden in den Arbeiten.

Sie begründete die Wahl ihres Themenschwerpunktes folgendermaßen: *„Das Thema Umweltzerstörung und die Beziehung des Menschen zu dieser (die oft zerstörerisch ist) war für mich schon lange interessant.“*<sup>55</sup> Ihre Arbeitsgruppe bildete sich aus folgenden Gründen: *„Sympathie und ähnliche Vorstellungen bezüglich des Themas“* (ebd.).

In allen Phasen arbeitete die Schülerin kontinuierlich und sehr häufig in ihrem Projekt-Tage-Buch. Die, in dieser Phase entstandenen, Seiten gestaltete S. mit Farbe, Zeichnungen und Collageelementen, Abdrücken und verschiedenen Papieren. Sie hielt ihre Assoziationen fest: Tiere, Herbstlaub, Umweltverschmutzung etc. und probierte dabei verschiedene Techniken aus.

Ab dieser Phase hätte sie sich mehr intensive Kritik gewünscht. Diese erhielt sie weder von der Kursleiterin, noch von den Kursteilnehmern, wie sie im Leitfadeninterview beschrieb: *„Also mit so Besprechungen im Kurs tue ich mich immer relativ schwer, weil ich (ähm) Feedback, also eigentlich mit positivem Feedback komme ich immer gar nicht so wahnsinnig gut klar, oder (ähm), das ist halt ... weiß ich immer nicht so ganz, wie ich damit umgehen soll. Und (ähm) Frau Gewalt tendiert ja schon eher dazu, hauptsächlich positives Feedback zu geben (lacht), also kritisiert jetzt nicht so, was wirklich hart ist, so dass man hinterher so*

---

<sup>55</sup> Zusatzfragen zum begründeten Wählen, Interessenmessung 13/2; Anhang 8.5.2.4

(*ähm?*) (...) Ja, deswegen war ich mit dem Feedback jetzt eigentlich (...), wenn dann eher so ein bisschen überfordert, weil ich nicht so ganz weiß, wie jetzt auch, ja, das ist gut, mach weiter so. (*Ähm*) sagt mir nicht so viel, also kann ich das nicht so wahnsinnig gut einsetzen. Da wäre vielleicht ein bisschen kritischeres Feedback manchmal ganz gut gewesen. ... weil es, weil man eigentlich immer nur positives Feedback bekommt, oder zumindest nie negatives. Dann (*ähm*) wird man, ja ist man vielleicht nicht selbst zufrieden. Aber dann hat man auch nicht so den Ansatzpunkt: soll ich mal etwas anderes machen oder ... ja.“ (L, S. 15, 16).

S. forderte diese gewünschte Kritik aber nicht ein. Da sie zu Beginn offensichtlich ihre eigenen Vorstellungen umsetzen wollte ohne störende Ratschläge und weiterhin kontinuierlich arbeitete, wurde sie von der Kursleiterin nicht weiter bedrängt.



Abb. 73      Seiten 8 und 9 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Zwischen die Seiten 8 und 9, wie auch an anderen Stellen im Buch, band sie ein Transparentpapier ein, so dass sie Zeichnung und Malerei überlagern konnte. Es ist davon auszugehen, dass bereits beim Binden

des Buches Assoziationen für die Gestaltung durch die Anreizqualitäten der Materialien evoziert wurden, auch deshalb begann S. schon in dem Buch zu arbeiten, ehe es fertig gebunden war.

Sie skizzierte ihre Assoziationen zum Thema Natur (12, 13) folgendermaßen: „... Ja, und dann ging es dann eigentlich weiter so mit dem Thema eben **Natur-Mensch**. Und (ähm) so wie bei dem hier zum Beispiel (ähm) versuche, was es sozusagen so zwischen Mensch-Natur, also dass der Mensch die Natur so ziemlich benutzt. Auf jeden Fall eben so - süßes nettes niedliches Kalb - und dann eigentlich (ähm) naja, grillen wir dann im Endeffekt doch gerne (lacht). ... ja, das habe ich bestimmt bei einer Wanderung, habe ich das gemalt, abgezeichnet. Ja, vor Ort. Also das mache ich ganz gerne, dass ich die Skizzenbücher irgendwo mitnehme und dann unterwegs irgendwo rein male. Statt mich zuhause irgendwo hinzusetzen und zu überlegen, hm, was male ich denn jetzt? Und da war es auch so, dass ich einfach erst nur relativ ungeplant, also das Kalb abgemalt, also gezeichnet hatte. Und dann (ähm) später noch eben andere Assoziationen dazu dann auch hatte, und es dann selbst noch, den (ähm) blutigen Handabdruck, ...“ (L, S. 2) .

Auf Seite 14 und 15 kombinierte sie Malerei mit Collage und bezog eigene politische Interessen ein. S. kontrastierte einen Müllcontainer mit heiler Natur und überlagerte beides mit einem Schriftzug und einem Abdruck eines Blattes mit der Aufschrift GAF<sup>56</sup>.

Im Gegensatz dazu hatte das folgende Bild keine Aussage. Sie beschäftigte sich wieder mit Herbstlaub, indem sie einen Materialdruck von Laub und den gezeichneten Umriss eines Blattes kombinierte. Vom Blattumriss ausgehend zeichnete sie assoziativ einige kleinere Blattformen und Linien auf die Seite. Schließlich überlagerte sie das Bild stellenweise mit roter Farbe, wobei das umrissene Blatt ausgespart blieb.

---

<sup>56</sup> Die **Grüne Alternative Freiburg** ist eine Abspaltung von Bündnis 90/Die Grünen, die linksalternativ, sozial und ökologisch orientiert ist. „Es ist für uns selbstverständlich, den Menschen als Teil der Natur zu verstehen. Dies bedeutet, dass das menschliche Wohlergehen und die Umwelt nicht trennbar sind.“ (McCabe, 2009).

S. experimentierte hier assoziativ, nicht zielgerichtet. Dabei entstand ein in sich stimmiges Blatt (11).



10



11



12



13



14

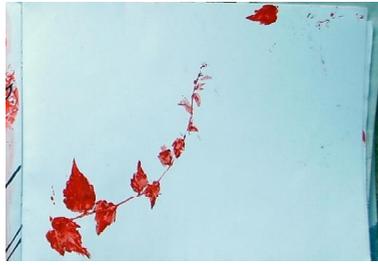


15

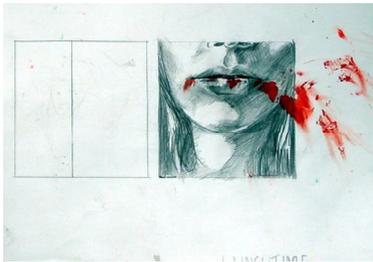
Abb. 74 Seiten 10 bis 15 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.



16



17



18



19



20



21



22



23

Abb. 75 Seiten 16 bis 23 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Mit den Seiten 18 bis 23 war die Schülerin nicht zufrieden. Sie äußerte sich dazu wie folgt: *„Und hier war dann erst mal, dass ich so wahllos ein bisschen herumgeschmiert habe, und mir dann nicht mehr so gefallen hat, das Skizzenbuch dann. Also der erste Teil dann eigentlich hier jetzt aufhört, weil es (ähm) mir selber nicht mehr gefallen hat und (ähm), ich dann entschlossen habe, das ganze nochmal neu zu binden und vorne nochmal anzufangen. (...) Hm, ja, also ich fand auch, es war teilweise auch unordentlich und (ähm) (...) ja, nicht mehr schön zum Drinrumblättern (lacht). Also hat mir dann selber einfach nicht mehr so gefallen.“* (L, S. 1)

Die betreffenden Seiten verlegte S. im neu gebundenen Buch nach ganz hinten. Sie vernichtete diese nicht, obwohl sie nicht zufrieden mit den Ergebnissen war. Sie wollte diese Experimente bewahren, um gegebenenfalls darauf zurückgreifen zu können.

Sie beschrieb ihre Arbeitsweise wie folgt: *„... Sodass ich eigentlich das nicht nur an einem Tag gemacht hatte nur, dass (ähm) teilweise nun auch sich auch noch so, ein bisschen so entwickelt. Genauso auch der Abdruck auf der anderen Seite, wo ich dann noch ein bisschen später gedacht habe, da könntest du auch noch etwas daraus machen.“* (L, S. 2 f.). Sie verstand offensichtlich ihre bildnerischen Produkte im Projekt-Tage-Buch als Ansätze, an denen sie jederzeit weiterarbeiten kann und verwarf deshalb auch „Ungelungenes“ nicht gänzlich.

Mit den Seiten 24 und 25 begann das neu gebundene Buch. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Schülerin schon ein wenig festgelegt, dass sie in ihrer Arbeit *„... leicht in eine politische Richtung ...“* gehen wollte, also *„Mensch – Natur – Umweltzerstörung – Umweltverschmutzung“* (L, S. 3) sollte ihr Thema sein. In der Bearbeitung der anschließend folgenden Seiten wechselte S. zwischen spontanen Einfälle, Assoziationen und der Umsetzung von Ideen, die umweltpolitische und sozialkritische Botschaften transportierten.

Auf den Seiten 24 und 25 zeichnete sie einen Baum, den sie mittels eines darübergelegten Transparentpapiers überarbeitete.



Abb. 76 Seiten 24 und 25 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf der Seite daneben stellte sie ein Kind dar, das mit einer Bombe spielt. Dabei setzte sie ihre gewohnte Zeichentechnik ein, wollte aber nicht nur ein Motiv skizzieren sondern eine Aussage übermitteln.

*„Also hier auch eben Mutter Natur und ihre Kinder. Eigentlich (,) schon bisschen so ein Slogan, also wie das Kind, das dann so mit der Bombe spielt, aber sehr, sehr scheinheilig wirkt, und sehr, sehr unschuldig eigentlich, aber trotzdem sehr, sehr viel damit kaputt macht.“ (L, S. 3)*

Sie verbildlichte hier ganz eindeutig Stereotypen und das auf eine sehr süßliche Weise, beides eindeutige Merkmale von Kitsch. Um die Schülerin nicht zu verletzen, die gerade mit dieser Zeichnung sehr zufrieden war, wurde das nicht direkt thematisiert. Auch auf der folgenden Seite 26 verfiel sie wieder in die Darstellung kitschiger Stereotypen. Daraufhin wurde im Unterrichtsgespräch Kitsch und Kunst einander gegenübergestellt und wesentliche Unterschiede herausgearbeitet (siehe Anhang 8.2.8.3). Im persönlichen Gespräch äußerte S., dass sie so etwas

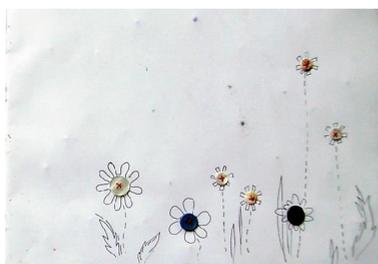
einfach hin und wieder machen müsse, weil sie es im Kopf hätte und zu Papier bringen wolle.



26

Abb. 77 Seite 26 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Im Folgenden beschäftigte sich S. mit Bäumen, Laub und Vögeln in verschiedenen Zeichnungen. Sie beließ alle Blätter bei Ideenskizzen und arbeitete nur Blatt 29 detaillierter aus. In den Motiven suchte S. nach einer Verbindung zwischen Mensch und Natur. Daneben setzte sie unterschiedliche Materialien und Techniken ein, nähte beispielsweise Knöpfe auf das Papier und verwertete die Fäden auf der Rückseite zur Darstellung von Ameisen (27, 28). Dabei arbeitete sie rein assoziativ:



27



28

Abb. 78 Seiten 27 und 28 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

*„Also, ich habe zuerst die Knöpfe, so irgendwie angeordnet auf dem Papier, und dann eben festgenäht und geschaut, was mir dazu einfällt. Und da habe ich eben gesagt, jetzt sind es verschiedene blühende Gräser. Die gestrichelten Linien sind Überbleibsel vom Nähen, so eine Art Naht. (Ähm) nachdem ich das dann eben festgenäht hatte, war auf der anderen Seite, waren dann eben auch die Überreste*

*von den Fäden auf der Rückseite. Weil ich ja eben, wie gesagt, gerne mein Skizzenbuch auch, also na ja, nicht gerne Blätter, aber irgendwie war es schon mal wichtig, dass die Vorder- und Rückseite, dass man das eben auch anschauen kann. Und deswegen dachte ich, ich mache auf der Rückseite auch noch was und habe eben auch wieder so wie auf der Vorderseite, so Assoziation zu den Fäden und Ameisen draus oder so, oder Käfer.“ (L, S. 3 f.)*

*Ihre persönliche Vorliebe für Insekten floss hier ein. „... also ich mag Insekten sehr, sehr gerne. Ich finde sie sehr, sehr faszinierend. Sie sind so klein und unscheinbar. Meistens schaut man sie nicht so genau an aber wenn man mal eine größere Aufnahme von denen sich anschaut, dann haben die wahnsinnig interessante Formen und Strukturen und phasenweise habe ich sehr, sehr gerne Käfer gemalt.“ (L, S. 7 f.)*

Vereinzelt wandte sie sich abstrakteren Herangehensweisen zu. In Bild 29 hielt sie das innere Bild von Natureindrücken beim Wandern fest: *„... also wir sind viel wandern gegangen mit der Familie, und habe dann halt dann ... Aquarellfarben mit dabei gehabt, gemalt, irgendwie so schön viel Grüntöne. Also es war, keine Ahnung, Tau, irgendetwas blass. Na ja, und dann im Nachhinein noch so mit Alleskleber, so Tautropfen darauf gemacht.“ (L, S. 4)* Sie stellte entgegen ihrer üblichen Vorgehensweise kein realistisches Motiv dar, sondern beschränkte sich auf die Darstellung verschiedener Grüntöne, die zu explodieren scheinen. Die verschiedenen Grüntöne suggerieren Frische und durch die Komposition wurde eine lebendige Dynamik erzeugt. Um die Frische zu unterstreichen setzte sie mit Alleskleber Tautropfen auf das ungegenständliche Bild. Das kleine Bild wurde in der Gruppendiskussion thematisiert. Wobei die oben genannten Bildwirkungen von den übrigen Kursteilnehmern wahrgenommen und formuliert wurden. S. wurde ermuntert diesen Ansatz weiter zu verfolgen und sich Werke aus dem abstrakten Expressionismus anzusehen, z. B. Paul Klee, Wassily Kandinsky oder Roberto Matta.

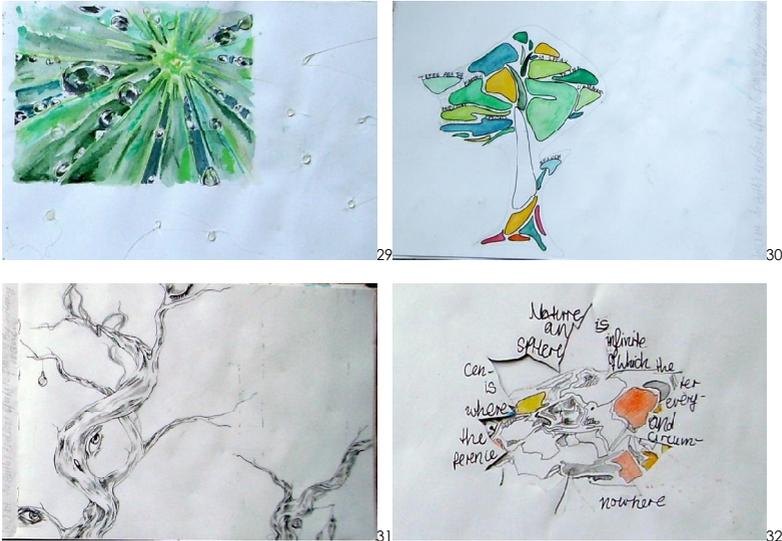
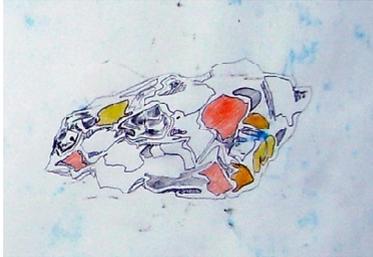


Abb. 79 Seiten 29 bis 32 Im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Die Seiten 30 bis 32 zeigen Bäume, wobei die Schülerin jeweils den Fokus auf eine abstrahierende Darstellung legte. In Bild 30 setzte sie einen Baum aus organischen Einzelformen zusammen, und füllte die so entstanden Formen mit verschiedenen Blau- und Grüntönen und einige wenige mit Gelb und Rot. In Bild 31 zeichnete sie wieder mit dem Bleistift in der ihr eigenen Art. Sie musste zwischendurch an ihren gewohnten Themen arbeiten: „... das sind frei erfundene Bäume. Da sind manche eigentlich sehr, sehr gerne so stilisierte, makabre Horror-Sachen, die ich sehr, sehr gerne mochte. Und da habe ich früher immer sehr so viele verkrüppelte Bäume gemalt. Ich habe immer so verschiedene Themen, die ich eigentlich sehr, sehr oft eben wiederhole letztendlich. Also wenn ich mir meine Sachen so angucke, sind so verkrüppelte Bäume oder so schon relativ oft drinnen. Ja, musste dann auch mal wieder sein (lacht).“ (L, S. 4 f.)

In Bild 32 abstrahierte sie die Formen noch stärker und setzte Schriftelemente ein. Sie sagte dazu: „Ich tendiere dann doch eher zu realistischen Zeichnungen, da wollte ich mal was anderes ausprobieren. Also habe ich einen

stilisierten Baum gemalt, parallel dazu hatte ich irgendwo einen Spruch gelesen, den ich echt halt interessant fand. Und dann habe ich einen Baum gemalt und diesen Spruch da integriert. Und da fand ich gerade Bäume sehr, sehr interessant, deswegen habe ich gleich auf der nächsten Seite auch wieder Bäume gemalt.“ (L, S. 4)



34

Abb. 80 Seite 34 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Anschließend wandte sie diese Formensprache auf die Darstellung eines Rindenstücks an. (34) „Da hatte ich, glaube ich, ein Stück Rinde oder so ursprünglich mal, das ich ganz interessant fand von den Formen her, und dass ich da so ein bisschen also überlegt hatte, ob ich das abzeichne. Ja eben ursprünglich so ein Stück Rinde, das ich aber dann eben nicht realistisch aufzeichnen wollte, sondern so eigentlich nur zeigen wollte, dass da ganz viele Formen drin stecken, deswegen dann eigentlich abstrahiert. Außerdem fand ich, glaube ich, den Kontrast zwischen dem Gelb und Orange und dem Blau auf der anderen Seite...“ (L, S. 5). Sie interessierte dabei auch der Einsatz von Farbkontrasten, wie sie im Leiffadeninterview angab.



33



35

Abb. 81 Seiten 33 und 35 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Das Motiv: Vogel tauchte auf den folgenden Seiten wieder mehrfach auf. Einmal als reine Collage aus Geschenkpapier (33), dann in Verbindung von Collage, Malerei und Schneidetechnik (35) und später als Bleistiftzeichnung eines Schwarms (39). Dieses Motiv bildete auch den Anfang des Projekt-Tage-Buchs und stellt ganz offensichtlich ein persönliches, lebensweltliches Interesse der Person dar.

*Phase 3: Bildnerische Auseinandersetzung mit den individuellen Projektschwerpunkten (Jan bis Apr. 2010)*

Während dieser Phase erarbeiteten die Schüler in Gruppen die Gestaltung dreidimensionaler Objekte für eine gemeinsame Aktion und Ausstellung zum Thema „Mensch und Natur“. Die Schülerin S. schloss sich mit zwei weiteren Partnerinnen aus dem Kurs zusammen. Zunächst planten diese einen Carrotmob<sup>57</sup>, der lokale Einzelhändler unterstützen sollte, die Bio-Produkte anbieten. Die Organisation erwies sich jedoch als zu schwierig, da S. eine Weile wegen eines Schüleraustauschs mit Israel abwesend war. Deshalb einigten sich die drei Partnerinnen auf die Herstellung einer menschlichen Figur, angelehnt an George Segal. Sie fertigten aus Gipsbinden eine Figur an, die im Inneren mit Müll gefüllt werden sollte und stellten diese später wechselweise an verschiedenen Orten auf. Die Herstellung dieser Figur erforderte viel Zeit. Die Schülerinnen arbeiteten oft außerhalb der Seminarstunden zu Hause und im Kunstraum (Abb. 82).

Die Zusammenarbeit in dieser Kleingruppe funktionierte sehr gut, obwohl gleichzeitig die Facharbeiten im Leistungskurs erstellt werden

---

<sup>57</sup> Ein „Carrotmob“ ist eine Form des „Flashmobs“ zur Unterstützung eines Ladenbesitzers. Zu einem vereinbarten Zeitpunkt wird das Zusammenkommen möglichst vieler Menschen organisiert, die einen gemeinsamen Standpunkt vertreten und das Erreichen eines politischen Ziels mit einer Aktion verbinden.

mussten und letzte Klausurtermine, sowie der bereits erwähnte Isra-  
elaustausch anstanden. Mit den übrigen Kursteilnehmern fand in die-  
ser Phase wenig Austausch statt, obwohl alle Gruppen im gleichen  
Raum arbeiteten. Gruppendiskussionen wurden nur noch selten  
durchgeführt, da die Zeit drängte.



Abb. 82 Arbeitsphase an dem Objekt

Aus den Fotografien und den Unterrichtsbeobachtungen geht hervor,  
dass die Schülerinnen bei der Arbeit fröhlich waren. Sie lachten und  
hatten Freude am gemeinsamen Tun. Im Leitfadenterview äußerte  
sie: „... in der Gruppenarbeit, da musste man klar auch Kompromisse machen, aber  
(ähm) man konnte auch immer wirklich selber irgendetwas einbringen und selber  
was machen - also war genug Freiraum da, und das hat sehr gut funktioniert auch.“  
(L, S. 21)

Gleichzeitig arbeitete S. unbeirrt weiter in ihrem Projekt-Tage-Buch. Sie  
zeichnete, malte, erstellte Collagen, druckte und fotografierte.



Abb. 83 Seite 36 und 37 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Es entstand eine weitere Collage, diesmal zum Thema „Lebensraum“: Auf Seite 36 stellte sie den Lebensraum des Menschen dar: *„... das ist mein Lebensraum, oder aber eben auch so ein Aspekt Natur. Da habe ich an verschiedene (ähm) Hausfassaden, also Lebensraum des Menschen, ausgeschnitten aus einer Zeitschrift. Wie gestaltet sich der Lebensraum des Menschen? Normalerweise würde ich sagen: der natürliche Lebensraum ist die Natur, also Wald, Wiese, was auch immer. Und eigentlich hat er letztlich eben Lebensraum aus Stahl und Beton geschaffen. Und da habe ich dann eben verschiedene Fassaden ausgeschnitten ...“* (L, S. 5).

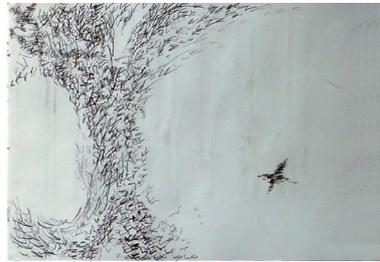
Auf der folgenden Seite 37 stellte S. in einer Bleistiftzeichnung eine Landschaft dar. Die Arbeit ist zeichnerisch sehr ausdifferenziert, da sich die Schülerin einer ihr sehr vertrauten Technik bediente. *„... das ist dann eben so dreigeteilt und auf der linken Seite ist so ursprüngliche Natur, so wie sie mal war einfach nur. In der Mitte ist sie dann zivilisiert, also man sieht dann eben Masten, und ganz rechts ist dann das, was übrig bleibt, wenn der Mensch gegangen ist. Also in dem Fall ein bisschen plakativ - Atommüll und aufgerissene Erde - das ist eigentlich so das, ja, was der Mensch letztendlich macht - also irgendetwas Ursprüngliches. Es wird erst zivilisiert und kultiviert, und wenn er es halt nicht mehr braucht, oder wenn er wegzieht, dann bleibt halt etwas Kaputtes übrig und es ist halt wieder eben so ein Bezug zwischen Mensch und Natur, was ja letztendlich doch irgendwie so ist. Thema bei dem Buch.“* (L, S. 5) Dabei verknüpfte sie ihr persönliches Interesse an der genauen Naturdarstellung mit Gedanken zu bestimmten politischen Themen, die ihr wichtig waren. Darauf folgte die Darstellung einer Weltkugel, vor die ein Absperband gespannt ist (38).

Wichtig war ihr dabei die Bildaussage: „... das eben auch wieder zeigen soll, dass ziemlich viel schief läuft auf der Welt - also beziehungsweise zwischen Mensch und Natur ...“ (L, S. 5). Dabei bediente sich die Schülerin der einfachen Aquarell- und Zeichentechnik, die sie beherrscht. Sie arbeitet wiederum den Hintergrund nicht aus.

Interessant ist die folgende Seite 39. Dort stellte S. einen Vogelschwarm in Bleistifttechnik dar. Sie zeichnete einen Vogelschwarm, wieder in Bleistifttechnik, ohne eine gewollte Bildaussage, und setzte sich dabei mit eigenen Umweltwahrnehmungen auseinander. Sie verließ sich jedoch nicht auf ihre gewohnte realistische Zeichentechnik. Vielmehr bediente sie sich freier grafischer Zeichen, die sie verdichtete zu einem tornadoähnlichen Gebilde. Jenseits von Kitsch oder Stereotypen bediente sie sich einer ganz eigenen Formensprache. „Das sind lauter kleine Vögel, die eben zusammen einen großen Schwarm ergeben.“ (L, S. 6)



38



39

Abb. 84 Seiten 38 und 39 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf Seite 40 stellte S. einen Scannerbalken dar. Dieses Thema war ihr lange ein Anliegen. Sie sagte dazu: „Denn hier ist auch wieder so ein Motiv, das ich auch irgendwie so länger immer wieder einmal irgendwo skizziert hatte, aber nie wirklich ordentlich ausgearbeitet habe. Dann dachte ich mir immer so, finde ich genug Zeit, und habe ich dann aus Schwarz-Weiß eben einen Barcode, einen stilisierten Barcode, in dem man noch so Silhouetten von einem Wald sieht, das ist eben so Ausverkauf, oder ... Die Zahlen waren relativ willkürlich dann gewählt, also haben keinen tieferen Sinn (lacht). Da war ich dann froh, dass ich dann geschafft hatte, die

ganzen schwarzen Linien zu malen, ohne mich zu verzeichnen. Da dachte ich mir, so, jetzt nehme ich mal wahllos irgendwelche Zahlen (lacht). Das hatte ich dann auch (ähm) - als Patch (ähm) - gemacht und verschiedene Klamotten genäht, also für Freunde, die das dann haben wollten.“ (L, S. 6)

Daneben befindet sich eine Seite aus farbigem Papier, das Schnitte aufweist und Durchblicke ermöglicht, Fäden durchziehen die Durchbrüche. Die Schülerin äußerte sich dazu wie folgt: „Also das ist halt immer so eine Mischung aus den Sachen, die ich mir überlegt habe und Sachen, die ich eigentlich immer intuitiv oder spontan dann gemacht habe. Genauso auf der nächsten Seite auch. Und ich glaube, Plastikfolie klebt auch nur drüber, weil ich nicht wollte, dass ganz, ganz viele grüne Abdrücke auf der anderen Seite landen (lacht)“ (L, S. 7). Offensichtlich erprobte die Schülerin in ihrem Projekt-Tage-Buch auch ohne politische Intention verschiedene technische Möglichkeiten. Sie nahm dabei Anregungen aus den Arbeiten der anderen Kursmitglieder auf, von denen einige mit Fäden und Schnitten arbeiteten. Im Gespräch stellte sich heraus, dass die Ideen dazu durch das Binden des Buches evoziert wurden.



Abb. 85 Seite 40 und 41 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf Seite 42 klebte sie, aus einer Décalcomanie ausgeschnittene, Blattformen über drei mittig auf einer Reihe liegende Quadrate und kontrastierte so geometrische Formen mit organischen, stellte also auf abstrahierende Weise einen Gegensatz zwischen Natur und menschengemachter Ordnung heraus. Darüber klebte sie eine Folie, eigentlich zum Schutz des Bildes, beließ es schließlich bei dieser dritten

Ebene und legte Fische aus Goldfolie an Fäden hängend beweglich darüber. Der Anlass war die Erprobung der Décalcomanie im Unterricht. „Da hatte ich ursprünglich so eine Décalcomanie gemacht. Da hatten wir gerade Max Ernst im Unterricht, und ich dann eben so Naturfarben, auch so etwas einmal machen wollte, aber nicht so ganz wusste, was das für eine Technik ist. Anfangen, also habe ich es erst zerschnitten. Es sind jetzt dann, keine Ahnung, so Blätter, die, also nochmal drei grüne Quadrate, weil ich das irgendwie ästhetisch fand. Die Fäden, die aus dem Buch herauskommen, sind mal übriggeblieben vom Nähen, und dann hab ich dann eben aus Goldfolie noch Fische drangehängt. (Meerjungfrau!) Ich hatte da schon einen Fisch mit reingemalt, den sieht man vielleicht nicht immer gleich.“ (L, S. 7) Daneben zeichnete sie ein Portrait in ihrer gewohnten Zeichentechnik.



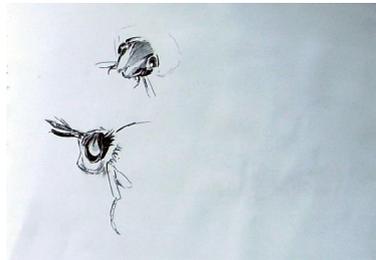
Abb. 86 Seite 42 und 43 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf Seite 44 bildete eine, aus einem Flyer der „Grünen“ ausgeschnittene, Weltkugel die Ausgangsbasis. „Auf der nächsten Seite hatte ich dann eben eine Weltkugel ausgeschnitten, aus irgendeinem Flyer - war das ursprünglich mal - ich glaub von den Grünen, ich weiß es nicht mehr so genau. Eben eine Weltkugel, und habe dann daraus eben noch eigene abstrakte Komposition gemacht, also noch ganz viele verschiedene andere Kreise in verschiedenen Größen, oder in jeder irgend eine Farbe, die auf der Weltkugel dann eben auch vorkommt, eben aufnimmt.“ (L, S. 7)

Ausgehend von der Weltkugel arbeite sie assoziativ weitere Kugeln aus, die sie hintereinander staffelte. Hierbei beabsichtigte sie keine tiefere Bedeutung ihrer Gestaltung, sondern experimentierte mit Elementen der Collage und der Malerei. (44)



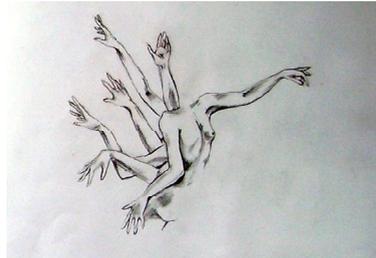
44



45



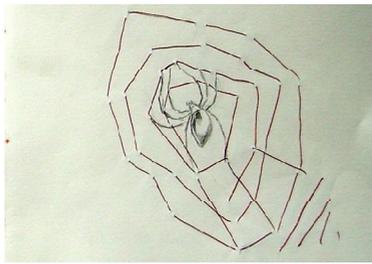
46



47



48



49



50



51

Abb. 87 Seiten 44 bis 51 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Anschließend zeichnete S. wieder z. B. Fische, Insekten und ein Wesen, das aus vielen Armen besteht und malte ein kleines Bild in Anlehnung an Dali (48), das aber eher an Francis Bacon erinnert, dessen Werke im Unterricht auch besprochen wurden. *„Das ist wahrscheinlich inspiriert von Dali. Also ich mag so surrealistische Bilder sehr, sehr gerne und hab auch ziemlich oft ziemlich viele Studien zu Dali gemacht. Und das ist dann eben so was, was dann immer so übrig geblieben ist, auch von anderen Künstlern. Also, dass ich phasenweise, also ich habe auch sehr, sehr viele immer Vogelschädel gezeichnet, oder gemalt in meinem anderen Skizzenbuch, oder früher. Nein, das kam dann noch nachträglich, von mir jetzt noch Aquarellfarben, ja, schmiere mal ein bisschen herum. Also irgend so eine Mischung aus, irgendwie so Elemente, die ich ... Genauso, sollte in Rot ein bisschen bedrohlich. Nein, das ist so mehr, das ist, ich weiß auch nicht, warum ich das irgendwie mit Dali assoziiere - also assoziiere ich automatisch immer damit. Ich weiß dann auch gar nicht genau warum, aber ich glaube, aus der Phase kommen ganz, ganz viele Bilder eigentlich, weil ich Dali immer gerne angeschaut habe. Ein paar, die halt irgendwas anderes gemacht haben. Aber das ist immer so die Phase, weil ich da die Bilder angeschaut habe. Ich weiß auch nicht, ob da dann besonders viele Einflüsse davon drin sind oder nicht.“* (L, S. 8)

S. nähte ein Spinnennetz (49), damit griff sie die Idee des Fadens wieder auf. *„Ja, und da hab ich mal wieder Lust gehabt, irgendwie Faden noch zu verwenden und eben ein Spinnennetz erstellt, in dem die Spinne klebt. Weil ich ja, wie ich schon gesagt habe, Insekten sehr, sehr gerne mag, eigentlich auch Spinnen. ... vor meinem Zimmerfenster wohnten die großen Spinnen, also sie wohnte da. Sie hatte irgendwann auch einen Namen, sie hieß Berta. Und das war dann schon, nachdem Berta leider nicht mehr lebte. Sie war sehr, sehr wichtig.“* (L, S. 8)

Wie bisher wurden auf den folgenden Seiten einige dieser vielen Ansätze angerissen aber nicht konsequent weiter verfolgt. Seite 51 zeigt ein interessantes Beispiel: Die Schülerin wollte/sollte/musste für eine Chemieklausur lernen. In der bildlichen Darstellung konnte sie ihre Gedanken und Empfindungen veranschaulichen. Sie benutzte Filzstifte und Fineliner. Dazu sagte sie: *„Das war hauptsächlich inspiriert von einer Chemieklausur, die wir geschrieben haben zum Thema Fotosynthese (lacht). Und da habe ich den Kunstunterricht genutzt, nochmal diese Fotosynthese Gleichung zu*

verinnerlichen und mit verschiedenen Grüntönen irgendetwas Pflanzenartiges dazu zu malen (lacht). Ja, das war eine Alibizeichnung. Ich glaube nicht, dass das für das Verständnis der Gleichung wichtig war. Es hat mir ziemlich geholfen, die mit irgendetwas zu verbinden. Etwas Grünes, viele Pflanzen, und Fotosynthese. Dass man gleich lernt, aha, auch in Biologie, warum ist es dann grün, ja, weil es Fotosynthese macht und Chlorophyll und Blattgrün und bla. Ich weiß nicht, ob es mir im Endeffekt irgendetwas gebracht hat, außer dass ich Zeit dafür gebraucht habe, diese Formeln zu beschreiben. Aber (...) es hat auf jeden Fall im Moment Spaß gemacht (lacht).“ (L, S. 9)

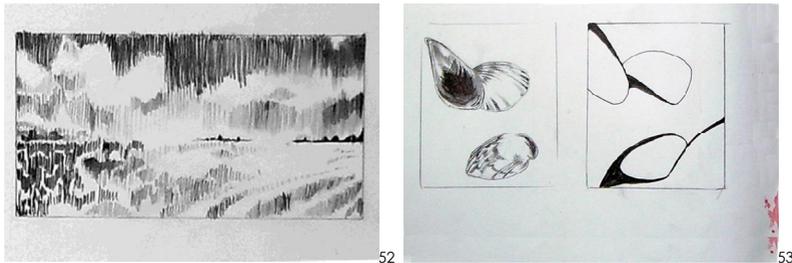


Abb. 88 Seiten 52 und 53 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Im Bild 52 stellte sie sich eine konkrete technische Aufgabe. Sie wollte eine Landschaftsdarstellung – nur aus senkrechten Linien erstellen (L, S. 9). Im Aufbau handelt es sich um ein klassisch komponiertes Blatt: Im Vordergrund stellte sie Felder dar, Wald im Hintergrund und einen regenverhangenen Himmel darüber. Bei dieser Zeichnung handelt es sich um ein, bis ins Detail ausgearbeitetes, Blatt. Daneben finden sich detaillierte Zeichnungen von Muschelformen und ein Versuch, diese zusammenziehend zu vereinfachen (53). „Und hier habe ich dann eigentlich erst einmal nochmal Muscheln, die ich irgendwo am Strand mal gefunden habe, erst abgezeichnet (ähm), und dann rechts daneben nochmal so ein bisschen abstrahiert. Das ist es dann, was dann übrig geblieben ist aus den Formen. Ich hatte, glaube ich, ursprünglich auch einmal vor, die noch bunt anzumalen. Aber dazu kam es dann nicht mehr (lacht). Und das ist dann halt so irgendwie, so, ja, dann eine abstrakte Variante davon.“ (L, S. 10)

Anschließend (54, 55) sprang S. wieder zum Thema Collage. Sie zerschnitt zunächst ein vorgefundenes Bild und klebte es mit Abständen wieder aneinander. Dazu klebte sie schräg oben links und unten rechts Fäden auf das Blatt. In der Collage (55), kombinierte sie Ausschnitte aus Zeitschriften mit Zeichnungen. Inhaltlich verfolgte sie dabei wieder ihre persönlichen sozialkritischen Interessen. „... da hatte ich verschiedene Zeitschriften, die noch ewig bei mir auf dem Tisch herumlagen, weil ich dann einmal vorhatte, mir sie mal wieder anzuschauen und irgendetwas damit zu machen. Verschiedene Sachen rausgeschnitten, (ähm) eben Laufstegmodell, kombiniert mit einem Insektenkopf, was jetzt (ähm) wahrscheinlich auch wieder (ähm) aussagen soll, wie wahnsinnig natürlich ihre Schönheit doch ist. (Ähm) dann eben auch noch waren so viel „Natural Beauty“, was ja immer angepriesen wird in diversen Zeitschriften. Aber, ja leider, nicht so ganz zutrifft, aber sich ja dann doch immer ganz gut verkauft.“ (L, S. 10)



54



55

Abb. 89 Seiten 54 und 55 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf der folgenden Seite 56 zeichnete und aquarellierte sie möglichst realistisch eine Bananenmilchtüte, ohne die Absicht, das Blatt wirklich durchzugestalten. „... ich fand diesen Getränkeautomaten an der Schule wahnsinnig spannend. Also, dass ich Bananenmilch und Schokomilch in allen Varianten angeboten. Und ich fand, also jahrelang habe ich das komplett abgelehnt, und es nie getrunken, weil ich es mir nicht vorstellen konnte, da es echt total unnatürlich und giftig aussieht. (Ähm) und dann (ähm) habe ich diese Bananenmilch aber trotzdem ... jeden verdammten Schultag (ähm) getrunken. Dann musste ich das einfach monumentalisieren, nur damit ... Genau, es war dann ein sehr, sehr wichtiger Bestandteil meiner Schulzeit (lacht).“ (L, S. 11)

Das Blatt daneben besprenkelte sie mit Farbe und schnitt ein Muster hinein, das jeweils die darunter liegende Seite erahnen lässt und schuf so erste Verbindungen zwischen ihren verschiedenen Ansätzen.



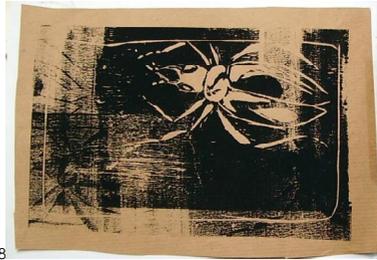
56



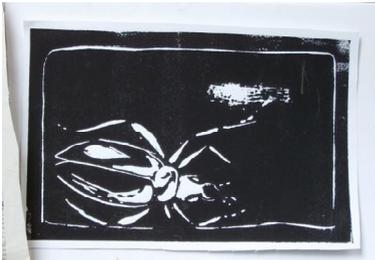
57



58



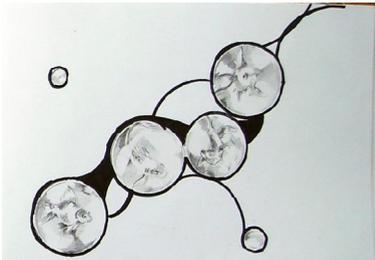
59



60



61



62

Abb. 90 Seiten 56 bis 62 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Anschließend fertigte S. verschiedene Drucke eines Käfers an. „Hier habe ich dann (ähm) einen Druck gemacht, auch wieder von einem Käfer. Und den habe ich auf verschiedenen Papieren auch noch gemacht, also auch auf Zeitungspapier oder Karton. Und (ähm) interessant fand ich, dass je nachdem, wie man eben dann die Sachen eingesetzt hat, dass man dann wieder ganz, ganz viele verschiedene organische Formen noch mit drin hat, die, die ursprünglich gar nicht eingeplant waren.“ (L. S. 11)

Später beschäftigte sich S. wieder mit ihrer Zeichentechnik. Sie stellte eine Art Seifenblasen dar, in denen Fische eingeschlossen sind (62).

Im Bereich der Fotografie arbeitete S. zuletzt sehr intensiv am Thema Gegensatz von Natur und Technik. Sie klebte nur einige ihrer vielen Fotografien in das Projekt-Tage-Buch ein. (63 - 65) Die Fotografien entstanden bei Spaziergängen in der Natur, als Kontrast zur Natur dienten ihr ein Bilderrahmen und eine Glühbirne als Symbole.

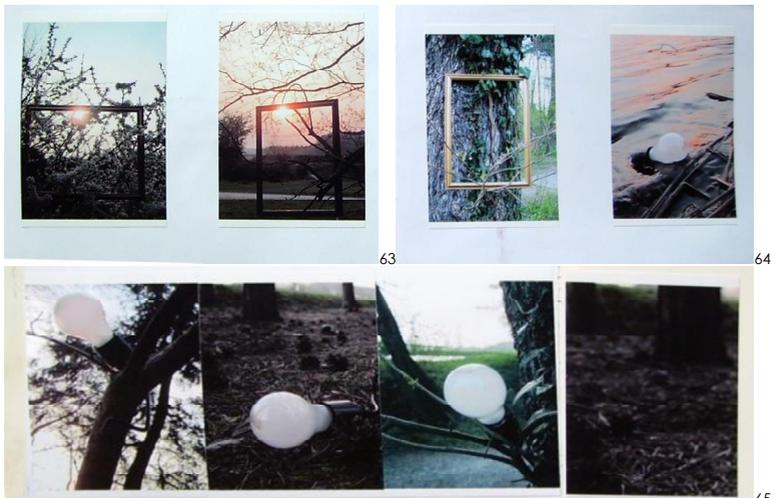
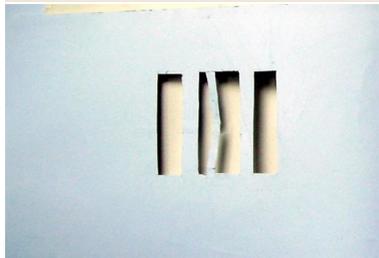


Abb. 91 Seiten 63 bis 65 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Sie beschrieb ihre Arbeitsweise im Leitfadenterview wie folgt: „Ja, das war da am Anfang, ja also im Frühling jetzt, da habe ich dann hauptsächlich fotografiert. Also dann so diese Phase, dass ich eigentlich hauptsächlich immer gezeich-

net, oder hatte ich irgendwie gerade wahnsinnig Lust, zu fotografieren. Und habe dann (ähm) in dem Fall so einen goldenen Kitsch-Bilder-Rahmen beim Spaziergehen mal mit rumgeschleppt. Also weil der Mensch ja eigentlich immer versucht, sich die Natur irgendwie schön einzurahmen, sich ins Wohnzimmer zu hängen, da wo sie gut hinpasst, und bloß nicht draußen bleiben, und bloß nicht Natur also bestimmen lassen. Sondern der Mensch steckt sie in den Rahmen und schaut sie sich schön an auf einem Foto, oder auf einem Gemälde, oder aus dem Fenster raus, aber will eigentlich nicht drin sein. Dadurch, dass sich irgendwelche pseudo-idyllische Szenen, ob es der Sonnenuntergang irgendwo, also in einem Goldrahmen schön eingepackt, wo er hingehört. Ansonsten habe ich auch ein bisschen mit so Glühbirnen - kamen da schon am Anfang im Skizzenbuch immer mal wieder vor, eben zusammen mit Vögeln. Und deswegen habe ich eben auch eine Glühbirne, die ja auch, also Birne ist etwas Natürliches, und eine Glühbirne ist unnatürlich. Ich fand eben (ähm) beim Spaziergehen an verschiedenen Stellen, ja irgendwo hingesteckt habe, und dann eben (,) fotografiert habe. ... also ich hatte ganz, ganz viele davon gemacht, und das sind so ein paar, die ich dann ausgedruckt hatte, weil ich dachte so, irgendetwas davon sollte ich auch in das Skizzenbuch kleben.“ (L, S. 12)



67

66

68

Abb. 92      Seiten 66 bis 68 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S.

Auf den letzten Seiten experimentierte S. nochmals mit Schnitten und Überlagerungen. (66-68)



Abb. 93 Fotoarbeiten der Schülerin S. parallel zur Arbeit im Projekt-Tage-Buch.



Abb. 94 Fotoarbeiten der Schülerin S. parallel zur Arbeit im Projekt-Tage-Buch.

#### Phase 4: Abschlusspräsentation (Mai bis Juni)



Abb. 95 Ausstellung des Objekts im Kontext der Umgebung.

Das Objekt, die zunächst leere Menschenhülle aus Gips, wurde in der Schule an verschiedenen Standorten platziert und dabei mit Alltagsmüll gefüllt.

### 4.2.3 Analyse des Datenmaterials

Im Folgenden wird das oben beschriebene Material auf den Fragenkatalog (Kapitel 3.1.1, S. 154) bezogen interpretiert. In eckigen Klammern wird auf die jeweilige Detailfrage verwiesen, in runden Klammern auf die Bildseiten im Projekt-Tage-Buch.

In der Einführungsphase zeigte sich das Interesse der Schülerin in der emotionalen und kognitiven Wertschätzung, indem sie sich sehr häufig und konzentriert mit bildnerischer Arbeit beschäftigte [12]. Das tat sie sowohl während der Einführungsstunde und der Seminarfahrt, als auch in ihrer Freizeit z. B. in den auf die Seminarfahrt folgenden Sommerferien. Zunächst erweiterte sie ihr Repertoire von Material und Technik nicht, wagte sich aber an eine weniger gegenständliche Darstellung ihrer Naturwahrnehmungen (vgl. Abb. 71/6). Diese Arbeit wies bereits darauf hin, dass sie sich sinnliche Wahrnehmungen bewusst machen konnte und diese in ihre bildnerische Arbeit einfließen. Sie beabsichtigte die Atmosphäre, nicht ein Abbild der Natur darzustellen.

#### 4.2.3.1 Interessenlage

Bereich der Kognition:

[1] Dass sie sich sinnliche Wahrnehmungen bewusst machen und in gestalterischer Form umsetzen konnte, zeigte sich in vielen Arbeiten. Beispielsweise hielt sie in einem kleinen Aquarell (29) ihre wahrgenommenen Eindrücke eines Naturerlebnisses fest. Dieses kleine Bild zeigt einen hohen Grad der Ausdifferenzierung. Der Ansatz, der darin steckt, wurde aber in nur wenigen weiteren Bildern aufgegriffen.

Auf Seite 36 beschäftigte sie sich mit Hausfassaden, einer Umweltgestaltung durch den Menschen selbst. Sie nahm ihre Umwelt bewusst

wahr und thematisierte diese Wahrnehmung in ihrer Arbeit. Hier arbeitete sie mit der Collagetechnik, wobei diese Arbeit eine intensive Ausarbeitung vermissen lässt. Sie blieb in einer ersten skizzenhaften Idee stecken. Auf der Suche nach Umsetzungsmöglichkeiten ihrer persönlichen Interessen [6] probierte S. im Laufe des Seminars verschiedene Materialien und Techniken aus.

[2] Im Leitfadeninterview erklärte S., dass sie immer wieder, ausgehend vom Naturstudium assoziativ weitergearbeitet hatte. Diese Assoziationen wurden ausgelöst durch eine reflexive sinnliche Wahrnehmung der eigenen Produkte. Auf den Seiten 26 und 27 experimentierte sie mit ungewöhnlichen Materialien: mit Knöpfen und Fäden. Die Anregungen dazu fand sie bei den anderen Kursteilnehmern, die teilweise viel mit Fäden und Nähten experimentierten. [3, 23] Der Ausarbeitung ihrer Idee mangelt es jedoch noch an Intensität. Auf der Rückseite band sie die Fäden zu Ameisen oder Käfern und verarbeitete somit wiederum Wahrnehmungen mit Assoziationen und persönlichen Vorlieben.

[3, 23] Die Integration sinnlicher Wahrnehmungen bei der Rezeption fremder bildnerischer Arbeiten zeigte sich in den Arbeiten auf verschiedenen Seiten des Projekt-Tage-Buchs (z. B. 27: andere Kursteilnehmer, 39: Horst Janssen, 42: Max Ernst, 48: Dali).

[4] In der Anfangsphase setzte die Schülerin keine unbekanntes Materialien und Techniken ein. In den Folgephasen probierte sie immer wieder Neues aus: Für sie ungewöhnliche Materialien kamen zum Einsatz, wie Nägel (7), Transparentpapier oder Folie (8, 25, 42), Fäden (27/28, 41, 43, 49, 54), Knöpfe (27) oder Klebstofftropfen (29). Technisch erweiterte sie ihr, bisher auf Bleistiftzeichnungen und Aquarelle beschränktes, Repertoire um die Collagetechnik (8, 14, 20, 32, 34, 36, 42,

54). Später setzte sie wiederholt Schnitte und Überlagerungen ein (41, 42, 57/58, 66/67) und arbeitete mit Filzstiften (24, 40, 51), einer Drucktechnik (59-61) und der Fotografie (63-65). Eine erste Erweiterung der handwerklichen Umsetzungsmöglichkeiten in Material und Technik zeigte sich in der Verwendung der Collagetechnik, eine Technik, der sich die Schülerin vor dem Seminar nie bediente. Die Anregungen dazu fußten auf der Rezeption der Arbeiten anderer Kursteilnehmer, die viel mit Collagen arbeiteten [23], und der Auseinandersetzung mit Werken von Max Ernst im Unterricht [3].

In den ersten Arbeiten verknüpfte sie die Collage mit der Malerei (8, 14). Auf Seite 14 setzte sie die, ihr neue, Technik ein, verband diese mit Bekanntem und nutzte diese Verbindung für die Veranschaulichung ihres persönlichen Interesses, der Umweltpolitik. [6] Diese Arbeit ist eine der wenigen in diesem Projekt-Tage-Buch, die einen gewissen Grad der Ausdifferenziertheit erreichten und in der neue Techniken weiterverarbeitet, in Bekanntes integriert und mit persönlichen Interessenschwerpunkten verbunden wurden und so zu einer eigenen Bildsprache führten. [5, 6] In späteren Verwendungen dieser Technik zeigt sich das jedoch nicht. Folglich wurde hier wiederum ein Ansatz nicht weiterverfolgt, sondern nur angerissen.

Weitere Arbeiten dieser Art finden sich auf den Seiten 42 und 44 des Projekt-Tage-Buch. Bei ersterer handelt es sich um eine Collage aus verschiedenen Materialien. Im Ansatz ist diese Arbeit sehr interessant, wurde aber nicht ausgearbeitet. Es fehlt eine differenzierte Gestaltung der gesamten Bildfläche. Ebenso verhält es sich bei einer weiteren Collage (44).

In den übrigen Arbeiten in dieser Technik erprobte sie verschiedene Möglichkeiten: das Zerschneiden und Auslassen einzelner Teile (54) oder die Kombination mit der Zeichnung (55). Vereinzelt thematisierte

sie dabei weiterhin ihre persönlichen sozialkritischen und umweltpolitischen Interessen. [6]

Das Experimentieren mit weiteren neuen Techniken und Materialien erfolgte, wie oben beschrieben, im Wechsel mit der Rückkehr zu der ihr eigenen Zeichen- oder Aquarelltechnik. Es blieb meist bei einigen wenigen Experimenten und rein technischen Versuchen, die nicht weiter verfolgt wurden.

[6] Die Bleistiftzeichnung (37) ist bis ins Detail ausgearbeitet und thematisiert die Ausbeutung der Umwelt durch den Menschen. Auch hier zeigte sich die Integration spezifischer Eigeninteressen in die bildnerische Arbeit. Aus der Aussage im Leitfadenterview hierzu geht hervor, dass sie ihre eigene Umsetzung der Idee „*ein bisschen plakativ*“ (L, S.6) fand. Sie reflektierte folglich ihre praktische Arbeit kritisch [2], jedoch ohne Ansätze daraus weiterzutreiben, um sich von Klischees zu lösen. Im Gegenteil: auf der folgenden Seite stellte sie noch plakativer eine Weltkugel mit einem Absperrband dar. Eine völlige Auflösung eingeschliffener Konventionen ist hier folglich noch nicht beobachtbar. [5]

Die Zeichnung eines Vogelschwarms (39) zeigt die Verarbeitung von Natureindrücken und gleichzeitig von Einflüssen aus dem Unterricht, in dem die Zeichentechnik Horst Janssens thematisiert wurde. So gelangte sie zu einer Erweiterung der handwerklichen Umsetzungsmöglichkeiten. [3] Diese Technik wurde jedoch in weiteren Arbeiten nicht mehr aufgegriffen.

[5] In den Fotografien (63-65 und Abb. 93, 94) zeigte sich am ehesten die Entwicklung einer eigenen Bildsprache und vor allem die Auflösung eingeschliffener Konventionen. Hier fand die Schülerin ihre eigenen Symbole und setzte diese im Bild ein.

[6] In vielen Arbeiten integrierte die Schülerin ihre ganz persönlichen Interessen für Umweltpolitik und für sozialkritische Themen. Auch ihr spezielles Interesse an Insekten, Bäumen oder Vögeln floss immer wieder in die Gestaltung ein.

Bereich der Emotion:

[7] In der Arbeit „Chemieklausur“ (51) verarbeitete die Schülerin bildnerisch, die sie zu diesem Zeitpunkt völlig beherrschenden, Gedanken zu einer bevorstehenden Prüfung und empfand Freude bei dieser Arbeit. [14] Freude empfand sie auch, wenn sie Schwieriges bewältigen konnte. Hierzu stellte sie sich zuweilen selbst eigene Aufgaben, die technische Herausforderungen für sie darstellten. (39, 52) Die Fotos während der Arbeitsphase am Objekt (Abb. 82) zeigen, dass die Arbeit von frohen Emotionen begleitet wurde.

[8] Engagement zeigte sich in der sehr häufigen Beschäftigung mit dem Projekt-Tage-Buch, in der regen Beteiligung an Unterrichtsgesprächen und bei der Freude an der bildnerischen Arbeit. Sie beschrieb das selbst folgendermaßen: *„Wenn ich eigentlich (ähm) male oder zeichne, oder so da arbeite, dann schaffe ich das mal komplett abzustellen. Deswegen, also meistens irgendwelche Gefühle, die ich vorher hatte, so ein bisschen Frustration zum Beispiel. Teilweise (...) also Frustration, die man selber über die Umwelt wahrnimmt oder so. **Aber während ich** (hebt Stimme) dann zeichne, sind das so, sind die dann meistens weg, und dann konzentriere ich mich immer hauptsächlich darauf, und dann ist es - (ähm), ja weiß ich nicht so genau, wie ich das, also wie ich das dann sagen soll. Ja, Zufriedenheit schon, irgendwie ist es halt, irgendwie, es passt dann alles zusammen, aber jetzt entsteht kein großes Gefühl mehr im Vordergrund, (ähm) nicht so, es ist mehr so, dass es schön ist, dass es irgendwie funktioniert und was machen kann, und mich dann schon eher total darauf konzentriere, oder eben nicht mehr konzentriere, sondern es eben einfach nur noch mache irgendwie - keine Ahnung. Ja, ist eigentlich immer, eigentlich alles Mögliche: persönliche Einstellung, politische Einstellung. Unterricht mal irgendwas oder...“* (L, S. 14) Sehr großes Engagement bewies S. bei der Gruppenarbeit am Ende des Projekts.

Hierbei beteiligte sich die Schülerin an der Materialbeschaffung, arbeitete zu Hause und in Freistunden im Kunstraum und dokumentierte die Arbeitsschritte in Form von Fotografien.

[9] S. zeigte Neugier indem sie sich sehr interessiert mit fremden Kunstwerken auseinandersetzte und indem sie verschiedenste neue Materialien und Techniken ausprobierte. „Ich schaue mir (in einem Museum) die Werke Stück für Stück an und (ähm) hänge oft sehr, sehr lange in einem Raum oder vor einem einzelnen Bild, ...und auch gerne dann ein Skizzenbuch mitnehme und dann einfach irgendwie herumkritzele oder mir selber Gedanken mache, wie ich das jetzt verarbeiten würde was mir dazu einfällt.“ (L, S. 20) „... (ich) find immer, ... den Prozess, also während man **mal**t und während man **zeichnet**, während man daran arbeitet immer sehr, sehr wichtig. Und dabei habe ich meistens das Gefühl, irgendwie etwas zu lernen, also gerade, wenn ich mal etwas anderes auswähle als sonst (ähm). Bin dann (,) meistens auch eine Zeitlang damit selber, na ja nicht sehr zufrieden, aber ich bin zufrieden. Und wenn ich es mir dann nochmal angucke, ein bisschen später, dann ist es halt, (ähm) (...), ja, könnte man anders machen, müsste man an der Stelle nochmal anders machen. Also, dass es in dem Moment immer Sachen sind, die ich **lerne** und die **wichtig** sind, und die ich dann später nochmal verwenden kann. Aber wenn ich dann ein bisschen, also ein bisschen mit Abstand darauf zurückschaue, ob es jetzt eine Woche ist oder so (ähm), sind da schon immer noch Sachen dran, die ich jetzt anders machen würde. Aber (,) das ist dann, also nicht jetzt schlimm, frustrierend oder ist schlecht, aber würde ich anders machen.“ (L, S. 17 f.)

[10] Einfühlungsvermögen wurde zum einen sichtbar in den bildnerischen Umsetzungen von Natureindrücken, in denen sie Empfindungen zum Ausdruck brachte (6, 24, 29, 39), zum anderen ging sie bei der Beurteilung der Arbeiten ihrer Kursteilnehmer sehr sensibel vor. Sie äußerte sich dazu folgendermaßen: „... na ja technisch ... kann ich schon beurteilen, oder zumindest würde ich gerne auch konstruktive Kritik geben können, oder denke, dass ich das auch kann. (Ähm) aber finde es eigentlich immer wichtiger, gerade wenn man zusammen als Schüler irgendwie arbeitet, dass man dann eben auch so die Ideen mit einbezieht und hier sieht, klar, technisch könnte man noch, bla, was besser machen oder ... ja. Aber ich würde nicht sagen, das ist die bessere,

*das ist die schlechtere. Also, ich kann mir eine Meinung dazu bilden. Also ich wende da jetzt weniger an: "das-ist-besser-das-ist-schlechter-Kategorien" an.*" (L, S. 18)

Bereich der emotionalen und kognitiven Wertschätzung:

[11] S. zeigte Emotionen selten offen. Doch ihre, immer wieder geäußerten, Begeisterung für bestimmte Naturformen belegt, dass sie durchaus „Faszination und Ergriffenheit“ empfand. „... *eigentlich nur weil ich Vögel sehr, sehr gerne mag jedenfalls frei fliegende Vögel ...*“ (L, S. 5); „... *also ich mag Insekten sehr, sehr gerne. Ich finde sie sehr, sehr faszinierend. Sie sind so klein und unscheinbar, meistens schaut man sie nicht so genau an aber wenn man mal eine größere Aufnahme von ihnen sich anschaut, dann haben die wahnsinnig interessante Formen und Strukturen und phasenweise habe ich sehr gerne Käfer gemalt.*“ (L, S. 7) Sie äußert hier Begeisterung und Faszination für Naturformen, die sie auch früher schon bildnerisch umsetze. (Abb. 66) S. empfand wirklich Freude bei der Betrachtung und Wahrnehmung dieser Details und integrierte diese in ihre bildnerische Arbeit.

[12] Dass die Schülerin sehr häufig und auch in ihrer Freizeit gerne bildnerisch tätig war, zeigte sich in allen Phasen des Projekts bereits nach der Einführungsphase. In den Sommerferien begann sie mit dem Projekt-Tage-Buch zum Thema Natur. Aus ihren Äußerungen im Leitfadeninterview und den Arbeitsprotokollaufzeichnungen geht hervor, dass sie sich sehr viel in ihrer Freizeit mit dem Thema beschäftigte.

[13] Eine variantenreiche Annäherung an das Thema manifestierte sich in vielen bildnerischen Arbeiten, vor allem im Hinblick auf die Verwendung verschiedener Techniken. Eine tatsächliche Lösung ästhetischer Probleme blieb aus, da keiner der erprobten neuen Ansätze wirklich ausgearbeitet und variantenreich ausgelotet wurde. Dennoch gab es viele Ansätze, was letztlich wichtig ist, denn ein junger Mensch von 18 Jahren steht am Anfang seiner Entwicklung.

#### 4.2.3.2 Lernumweltbedingungen

Wie in der Fallanalyse B. werden im Folgenden mögliche Einflüsse der Lernumweltbedingungen auf das Interesse der Schülerin S. in den verschiedenen Unterrichtsphasen beleuchtet.

Autonomieerleben:

[14] Alle Arbeitsgänge wurden von der Schülerin völlig selbstständig geplant und durchgeführt. Sie äußerte sich dazu im Leitfadeninterview: sie hätte „*ganzen Freiraum*“, womit sie sich beim Thema Natur beschäftigen möchte.“ (L. S. 21) Diesen Freiraum nutze sie auch bei der Zeitplanung, Materialbeschaffung und der Ausführung ihrer Arbeiten.

[15] Dass S. ihre umwelt- und sozialpolitischen Interessen integrieren konnte, wurde bereits dargestellt. Darüber hinaus verarbeitete die Schülerin auch bildnerisch ihre Alltagserlebnisse, sei es bei der Umsetzung ihrer Eindrücke, die sie beim Wandern (6, 24, 29, 39) erlebte oder z. B. bei der Verarbeitung von Gedanken zu einer bevorstehenden Prüfung (51). Sie konnte folglich eigene Alltagserlebnisse mit ihrer bildnerischen Arbeit verbinden.

[16] *„Es hat Spaß gemacht und es war anstrengend. Wir haben da teilweise sehr viel Nerven reingesteckt, aber es hat Spaß gemacht. Also ich habe mich nicht unter Druck gesetzt gefühlt.“* (L. S. 21) Mit dieser Aussage wird klar, dass S. aus eigenem Antrieb heraus das gemeinsame Vorhaben vorantrieb und keinen äußeren Druck verspürte.

[17] Die Schülerin konzentrierte sich fast immer völlig beim bildnerischen Arbeiten. Das wurde bereits während der ersten Exkursion in der Tongrube deutlich (Abb. 70), manifestierte sich während der Seminarfahrt und in nahezu allen Unterrichtsstunden. Sie beschrieb das folgendermaßen: *„... also so beim Fotografieren war das (ähm) wahnsinnig spannend, irgendwie nur noch damit rumzurennen und irgendetwas zu machen. Aber*

auch gerade bei den Zeichnungen am Anfang, bei den ausgearbeiteteren Zeichnungen, geht es mir eigentlich immer so, dass ich eigentlich anfangs, so ja, jetzt möchte ich das Skizzenbuch, jetzt mache mal irgendetwas. Skizziere etwas, und ... dass ich dann doch teilweise einfach sehr viel länger daran arbeite als ich vorhatte, und das überhaupt wahrnehme.“ (L, S. 14) Definiert man Flow als ein völlig auf die Arbeit konzentriertes Erleben, wobei alle äußeren Einflüsse ausgeblendet werden und der Betreffende auch nicht mehr auf die verstrichene Zeit achtet, so war dieses Flow-Erleben bei der Schülerin S. sehr häufig gegeben.

Kompetenzerleben:

[18] Die Schülerin S. war nicht selbstzufrieden, wusste aber sehr wohl, was sie konnte und reflektierte ihre eigene Arbeit, wie folgt: „*Frustrierende Erlebnisse hatte ich teilweise schon, dass ich dann mit dem, was ich gemacht hatte, nicht so ganz zufrieden war. (Ähm) so gerade am Anfang, dass ich einfach, also das hat mir irgendwann einfach nicht mehr gefallen. Und dann war es mir aber auch schon mal wichtig, dass man das eben so als Ganzes auch anschauen kann und wenn dann so ein paar Seiten irgendwie nicht passen, dann fand ich das schon ein bisschen frustrierend. Aber, naja, ist halt Teil vom Prozess letztendlich, (ähm) also so richtig schlimm frustrierende Sachen gab’s da nicht. Nein, das nicht, also es ist halt, teilweise ist es halt so, dass man am Anfang ein anderes Konzept sich vorgestellt hatte, aber sich das, während man es macht, sich verändert. Aber das ist dann nichts, was ich irgendwie schlimm oder frustrierend oder so finde, weil ich es dann halt letztendlich an anderer Stelle nochmal machen kann, da nochmal ausprobieren kann. Aber irgendwie, dass, was dann dabei rauskommt, ja irgendwie, schon für sich selber auch irgendwie einen Wert hat.*“ (L, S. 15)

Sie war und ist eine sehr gute Zeichnerin. Deshalb bekam sie auch von allen Seiten fast ausschließlich positives Feedback. Am Anfang war ihr das sehr angenehm: „*..., dass ich am Anfang so eigentlich überhaupt kein Feedback haben wollte, also ich wollte meine Sachen in Ruhe machen. Ich mag das nicht, wenn mir andere reinreden wenn ich arbeite, also egal ob es jetzt positives oder negatives Feedback ist.*“ S. wollte in dieser Phase keinerlei Kritik, später vermisste sie diese: „*..., um dann doch festzustellen, dass es eigentlich*

*(ähm) das auch nicht ist und dass ich eigentlich irgendwie schon auch Feedback brauche und Feedback möchte und dass es schon irgendwie so ein Prozess war, von ich möchte komplett meine Ruhe haben und ist schon wichtig und muss man erst auch lernen damit umzugehen.“ (L, S. 25)*

[19] S. recherchierte immer zielgerichtet zu ihrem Thema und wandte Ergebnisse auf die eigene Arbeit an. Die Ideen zu dem geplanten, aber nicht realisierten „Carrotmob“ wurden von S. als Kunstform in Verbindung mit persönlichen Interessen verstanden. Die Schülerin und ihre Gruppenmitglieder verfügten folglich über ein Kunstverständnis, das in dieser Altersgruppe sehr selten anzutreffen ist.

[20] Eigene Vorstellungen konnte S. schlüssig begründen und selbstbewusst vortragen, sei es in Referaten oder im Gruppengespräch.

Soziale Eingebundenheit:

[21] S. hatte keine Probleme, ihre Standpunkte in der Gruppe zu vertreten. Im Laufe des Kurses gab es, nach Äußerungen in den Leitfadenterviews, einige Differenzen. Diese wurden von der Kursleiterin nicht wahrgenommen. Nach Aussage von S. wurden diese Konkurrenzkämpfe und Gruppenbildungen im Laufe des Kurses beigelegt, ohne die Kursleiterin einzubeziehen. Anschließend empfand die Schülerin die Stimmung in der Gruppe als angenehm. Die Kritik der anderen Kursteilnehmer erlebte S. als wenig hilfreich: *„ ... man schaut sich halt immer die Arbeiten voneinander an und sagt ja toll, mach das.“ (L, S. 16)* Dennoch fühlte sie sich wohl in dieser Gruppe. Sie hatte sich mit den übrigen Kursteilnehmern arrangiert. *„ ... phasenweise war es ein bisschen gestresst, weil sich manche Gruppen untereinander nicht so..., ein bisschen gestresst haben und das war dann, fand ich, anstrengend, immer so zwischendrin zu stehen aber inzwischen, gegen Ende war es dann so, dass ich mich wieder wohl gefühlt hab.“*

(L, S. 22)

[22] Die Zusammenarbeit in ihrer Kleingruppe klappte hervorragend. Die Schülerinnen verabredeten sich auch in ihrer Freizeit, um gemeinsam zu arbeiten. *„Bei der Gruppenarbeit musste man ´mal auch Kompromisse machen, aber man konnte auch immer ´mal was selber einbringen und selber ´was machen - es war genügend Freiraum da, und das hat gut funktioniert.“* (L, S. 21)

[23] An Gruppengesprächen beteiligte sich S. immer sehr rege, interessiert und selbstbewusst. Sehr selten richtete sie Fragen, ihre eigene Arbeit betreffend, an die übrigen Kursteilnehmer oder an die Kursleiterin. Zu Beginn wollte sie eigentlich nur in Ruhe arbeiten, ohne Kritik von außen. Später hätte sie, laut ihren Äußerungen im Leitfadenterview, gerne mehr Feedback bekommen, konnte das aber nicht einfordern. Dennoch nahm sie bei ihrer Wahl neuer technischer Umsetzungsmöglichkeiten Anregungen aus den praktischen Arbeiten der anderen Kursteilnehmer auf und verarbeitete diese in ihrem Projekt-Tage-Buch.

[24] S. kam meist schon in der Pause vor dem Unterrichtsbeginn in den Kunstraum. Während der Unterrichtsstunden war sie eigentlich immer sehr gut gelaunt und lachte viel. Auch im Leitfadenterview sprach sie sehr häufig davon, dass sie etwas sehr, sehr gerne mochte oder dass ihr etwas viel Spaß gemacht hat.

#### 4.2.4 Ergebnisse der Befragungen und Interessenmessungen

Die unten gezeigte Grafik weist erhebliche Diskrepanzen auf: z. B. zeigt die Selbsteinschätzung unmittelbar nach dem Abitur ein ansteigendes Interesse, die Interessenmessungen ein absteigendes. Entsprechend der Selbsteinschätzung nach zwei Jahren ist das Interesse auf einen Tiefstand gesunken, während die Interessenmessung zum gleichen Zeitpunkt noch ein relativ hohes Interesse zeigt.

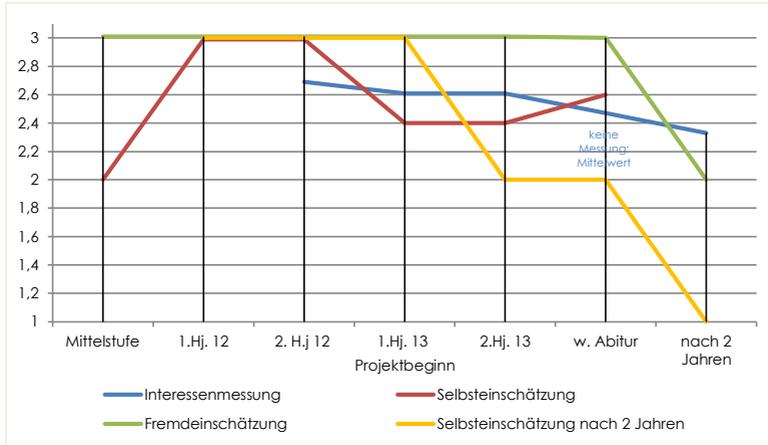


Abb. 96 Interessensverlauf der Schülerin S.

Diese Diskrepanzen sind nur erklärbar durch Ergebnisse aus den Befragungen. Die Person S. erklärte, dass sie schon immer sehr viel gestalterisch gearbeitet habe, dass aber im Laufe der Zeit ein weiterer Interessenschwerpunkt hinzukam: Politik, besonders Umweltpolitik. Dieser verdrängte das ästhetische Interesse aus persönlicher Sicht auf Platz zwei, deshalb gab sie an, weniger Interesse an Kunst zu haben. Die Interessenmessungen zeigen, dass sie sich dennoch häufig damit beschäftigte. Als Grund für das sinkende ästhetische Interesse gab S. an: „Die Beschäftigung mit anderen Themen und die politische Auseinandersetzung, die für mich sehr viel Raum einnehmen und ausschlaggebend für die Definition meiner Persönlichkeit sind ... Kunst als Teil meiner politischen Arbeit, um Kritik und Protest auszudrücken oder zur Befriedigung und Entspannung“ (BnzJ)<sup>58</sup>.

S. arbeitete auch nach zwei Jahren noch regelmäßig in einem Skizzenbuch, gestaltet Plakate und Flyer, beschäftigte sich mit verschiedenen Formen der Street-Art und setzte sich theoretisch mit dem Verhältnis zwischen Kunst und Gesellschaft auseinander:

<sup>58</sup> BnzJ: Befragung nach zwei Jahren 2012; Anhang 8.5.3.4.

*„d.h. wie „funktioniert“ Kunst im „Kapitalismus“, wie bedingen sich die gesellschaftlichen und politische Verhältnisse / Diskurse bildende Kunst gegenseitig, wie werden bestimmte Geschlechterrollen in der Kunst wiedergegeben und geprägt ... Ich hab vieles mitgenommen aus der Zeit im Kunst LK, und beschäftige mich auch weiterhin gerne mit Kunst – allerdings hauptsächlich im Kontext meiner „politischen Arbeit“. d.h. Kunst als Möglichkeit zur Gesellschaftsanalyse und demnach auch als Weg zur Gesellschaftskritik... In der Hinsicht spielt mein ästhetisches Interesse in vielen Aspekten in die Auseinandersetzungen, die ich grad führe mit rein, sind aber schwer abzugrenzen von meinen anderen Ansprüchen in Bezug auf menschlichen Umgang etc... und wahrscheinlich auch meinem politischen Anspruch untergeordnet. ;P“<sup>59</sup>“*  
(ebd.)

Fremdeinschätzung:

Die Mutter von S. beurteilte die Höhe des Interesses als gleichbleibend sehr hoch, vom Kleinkindalter bis zum Abitur. Sie konnte nur eine Veränderung in der Qualität des Interesses beobachten. In der Kindheit war für S. vor allem das bloße Machen wichtig, in der Pubertät stellte sich ein Perfektionsanspruch in handwerklicher Sicht ein, später stand die Funktion und der Ausdruck im Vordergrund. Die Mutter sah deshalb auch eine Verlagerung des Interessenschwerpunktes von der Kunst zur Politik. Kunst war nicht mehr erstrangig sondern dient als wichtiges Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.

#### 4.2.5 Zusammenfassungen

##### 4.2.5.1 Interessenlage

Das ästhetische Interesse der Schülerin S. war von Beginn an sehr hoch angesiedelt. Es zeigte sich insbesondere in der emotionalen und kognitiven Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstands, im Laufe des Seminars auch in der Reflexivität und im Engagement und einer zunehmenden Integration der persönlichen Interessen in die

---

<sup>59</sup> Ironisches SMS-Icon für: kein Kommentar: (;P“) 😊.

bildnerische Arbeit. Das ästhetische Interesse der Schülerin konnte aufrechterhalten werden, obwohl sie sich im Laufe der Zeit zunehmend einem anderen Interessenschwerpunkt zuwandte. Ihren Interessenschwerpunkt legte S. nach der Schulzeit auf die politische Aktivität, dabei spielten für sie künstlerische Ausdrucksformen eine wichtige Rolle für die Darstellung politischer Überzeugungen. Damit war ästhetisches Interesse zwar nicht mehr das Hauptinteresse der Person, konnte aber in das Selbstkonzept integriert werden und blieb somit erhalten.

Bei der Schülerin S. zeigte sich von Beginn an eine hohe Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstandes. Durch ihre konzentrierte Arbeit während der ersten Exkursionen, im Unterricht und in ihrer kontinuierlichen Beschäftigung mit ihren Skizzenbüchern und später ihrem Projekt-Tage-Buch, auch in der Freizeit, manifestierte sich ein schon vor dem Seminar bestehendes Interesse an der Auseinandersetzung mit bildnerischer Arbeit.

S. machte sich sinnliche Wahrnehmungen bewusst und suchte immer wieder und sehr häufig nach bildnerischen Umsetzungsmöglichkeiten. Dabei bezog sie durchaus neue sinnliche Wahrnehmungen bei der Rezeption in ihre Gestaltung ein. Sie reflektierte auch ihre eigenen Produkte kritisch, verfolgte aber keinen stringenten Weg.

Sie integrierte ihre persönlichen Interessen für Sozial- und Umweltpolitik und ihre Begeisterung für die Natur in ihre Arbeiten, aber sie sprang von einer Umsetzungsmöglichkeit zur anderen ohne eine davon wirklich weiter zu verfolgen oder mit der ihr eigenen Bildsprache zu verbinden.

Fremde Kunstwerke lösten in ihr die Neugierde aus, sich mit neuen Techniken auseinanderzusetzen, eine Integration gelang ihr jedoch nur selten. Oft blieben ihre Arbeiten im Ansatz stecken und waren wenig

ausdifferenziert. Ausdifferenzierung gelang ihr nur bei ihren fotografischen Arbeiten und ihren Zeichnungen, in denen sie sich auch noch gegen Ende des Projekts stark an Fantasydarstellungen orientierte (Abb. 66, 67).

Trotz der offensichtlichen technischen Perfektion und dem Versuch, Anregungen aufzunehmen und Neues auszuprobieren fand die Schülerin S. noch nicht zu einer völligen Auflösung eingeschliffener Konventionen und zu einer eigenen Bildsprache. Ansätze dazu waren jedoch vorhanden. Sie verstand das Projekt-Tage-Buch ganz offensichtlich als Skizzenbuch (sie nannte es auch immer so), in dem Ideen, Versuche und Ansätze festgehalten wurden. Eine weitere Ausarbeitung strebte sie darin nicht an. Sie wollte vielmehr eine Bandbreite der Möglichkeiten erkunden, was ihr auch gelang.

Letztendlich konnte die Schülerin ihr technisches Repertoire erweitern und ihr Anfangsinteresse wurde aufrechterhalten. Wie dieses, sehr handlungsorientierte, Interesse in das Selbstkonzept integriert werden wird, konnte am Ende des Seminars noch nicht festgestellt werden. Sie konzentrierte sich in der bildnerischen Arbeit nach dem Seminar zunächst vorwiegend auf die Fotografie, die sie mit ihrer Lust auf Entspannung in der Natur verbinden konnte.

Zwei Jahre später war für S. Kunst „Mittel zum Zweck“. Sie stellt ihre politischen Interessen oben an, die Kunst soll diese vermitteln. Für sich persönlich arbeitete sie aber weiterhin bildnerisch in einem Skizzenbuch und sucht nach Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Interessen in Form von Street-Art. Daneben arbeitete sie als Grafikerin für ihre politischen Themen. *„Ich gestalte plakate, flyer etc. für Projekte in denen ich aktiv bin, führe ein Skizzenbuch, beschäftige mich mit verschiedenen Formen der streetart.“* (ZI)<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> ZI: Zusatzfragen zur Interessenmessung 2012, Anhang 8.5.3.4.

#### 4.2.5.2 Zusammenfassung der Wirksamkeit von Lernumweltbedingungen

Die Analyse des Einzelfalles bezogen auf die einzelnen Phasen des Unterrichts gibt Aufschluss über mögliche Einflüsse der Lernumweltbedingungen auf die Interessenveränderung und damit werden Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der präskriptiv gesetzten Lernumweltbedingungen möglich.

In der 1. Phase wurden zunächst Anreize geschaffen durch die Konfrontation mit Naturwahrnehmungen. Zuerst bei der Exkursion in die karge Tongrube, dann durch die anregungshaltige Natur der Provence während der Seminarfahrt. Gleichzeitig erfolgte die Konfrontation mit zeitgenössischer Kunst, im Unterricht und bei Ausstellungsbesuchen. Immer gab es die Möglichkeit zur eigenen und gemeinsamen bildnerischen Arbeit. Diese Anreize wurden von der Schülerin S. aufgenommen. Sie arbeitete von Beginn an sehr häufig und intensiv in ihrem Projekt-Tage-Buch.

In der 2. Phase des Unterrichts war besonders die Arbeit im Projekt-Tage-Buch von Bedeutung. Die Schülerin S. erprobte hierbei neue Materialien und Techniken und empfand keinen Notendruck oder Stress. Sie konnte frei experimentieren. Zu diesem Zeitpunkt wünschte sie sich keine Kritik, sie wollte in Ruhe ihre Ideen ausprobieren.

Die Schülerin fühlte sich im Wesentlichen sehr wohl in der Gruppe und kam gerne in den Kunstraum. Deshalb arbeitete sie auch in ihrer Freizeit gerne dort. Von der Kursleiterin und auch von den Kursteilnehmern wurde kaum negative Kritik geäußert, was diese Schülerin anfangs freute, später aber vermisste. Sie arbeite so selbständig und kontinuierlich, dass, im Vergleich zu anderen Kursteilnehmern, weniger Gesprächsbedarf zu bestehen schien. Dieser Eindruck und die begrenzte

Zeit der Kursstunden führte dazu, dass die Schülerin nicht ausreichend gefördert wurde.

Die immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst im Unterricht bei Ausstellungsbesuchen und bei der Vorstellung der Arbeiten anderer Kursteilnehmer lieferte immer neue Anreize und regte sie an, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. In dieser Phase wünschte sich die Schülerin mehr konstruktive Kritik. Das äußerte sie aber nie im Kurs, sondern erst im Leitfadenterview nach dem Abitur. Folglich hätte die Kursleiterin diese Veränderung wahrnehmen und mehr auf die Schülerin eingehen müssen.

In der 3. Phase des Unterrichts lag der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit individuell gewählten Themenschwerpunkten und deren Ausarbeitung in Kleingruppen. Die freie aber begründete Wahl ermöglichte offensichtlich eine starke Identifikation. Bei der Ausführung waren alle beteiligten Schülerinnen in der Kleingruppe sehr engagiert, arbeiteten in der Freizeit zu Hause oder im Kunstraum und trieben das Projekt voran.

In der 4. Phase erfolgten die Abschlusspräsentationen. Zunächst wurden alle Objekte im Schulhaus ausgestellt, in Form einer traditionellen Ausstellung vor einer weißen Wand mit Plakaten im Hintergrund. Den Schülerinnen aus der Gruppe S. war das nicht genug. Sie platzierten ihr Objekt an verschiedenen Orten auf dem Schulgelände und veranlassten so die gesamte Schülerschaft, sich mit dem Werk auseinanderzusetzen. (Abb. 95)

Die präskriptiv gesetzten Lernumweltbedingungen (Kapitel 2.1) boten der Schülerin zu Beginn den gewünschten und notwendigen Freiraum und waren damit sehr gut geeignet, ästhetisches Interesse zu fördern. Im Verlauf des Seminars wäre aber ein intensiveres Eingehen auf ein-

zelne Ansätze und konstruktive Kritik erforderlich gewesen, um die Schülerin gezielt zu fördern. Daraus lässt sich schließen, dass die präskriptiven Lernumweltbedingungen zur Interessenförderung geeignet sein können, dass jedoch im Einzelfall ein gezielteres Eingehen auf die jeweilige Person notwendig ist. Nach der Vergleichsanalyse mit weiteren Einzelfällen wird dieser Sachverhalt geprüft und diskutiert.

### 4.3 Vergleichsanalyse

Im Folgenden werden die bereits detailliert dargestellten Einzelfälle B. und S. im Kontext des jeweils besuchten Seminars<sup>61</sup> einander gegenüber gestellt. Die Unterschiede zwischen den durchgeführten Seminaren im Zusammenhang mit den jeweils entstandenen Seminar- oder Projekt-Tage-Büchern stehen dabei im Fokus. Zur Veranschaulichung dienen weitere Fälle aus den entsprechenden Seminaren.

Anschließend erfolgt die Veranschaulichung der durchschnittlichen Interessenlagen der jeweiligen Seminarteilnehmer in Diagrammen. Als Quellen dienen hierzu die Werte der Selbsteinschätzung in den Eingangs- und Abschlussbefragungen, der Interessenmessungen und der Fremdeinschätzungen.

#### 4.3.1 Vergleichsanalyse der Fälle B. und S. im Kontext der Seminare

In dem Seminar-S. (Versuch im LK 2008-2010) mit 5 Wochenstunden bestand die Einführungsphase aus mehreren Elementen (Exkursion, Seminarfahrt und Unterricht) (Kapitel 2.4.4) und dauerte von Mai bis September. Auf diese Weise erhielt die Schülerin die Gelegenheit zur Entdeckung und Wahrnehmung von Atmosphären in der Natur und in zeitgenössischer Kunst. Parallel dazu wurde in der Gruppe sehr viel

---

<sup>61</sup> Im Folgenden als Seminar-S. und analog als Seminar-B. bezeichnet.

bildnerisch gearbeitet. Diese Arbeit konnte völlig ohne Notendruck oder Zwang erfolgen. S. nahm dieses Angebot sehr engagiert auf und arbeitete sehr häufig in ihrem Projekt-Tage-Buch.

Das war auch bei den übrigen Kursteilnehmern zu beobachten, wobei die Herangehensweise sehr unterschiedlich war. Viele Schüler (7 von 14) erweiterten ebenfalls ihr Repertoire im Hinblick auf die Verwendung von Material und Technik, einige davon (4 von 14) arbeiteten weitaus intensiver an ästhetischen Problemen als S. und fanden so zu einer eigenen Bildsprache (Abb. 99- 101). Nur sehr wenige konnten mit dem Medium (Projekt-Tage-Buch) nichts anfangen und arbeiteten nur vereinzelt (3 von 14) oder gar nicht (1 von 14) damit. Diese Schüler bevorzugten Einzelblätter oder fotografierten, einer hatte aber weder Ideen noch den Willen sich zu engagieren.

Im Seminar-B. (2009-2011 mit 2 Wochenstunden) war die Einführungsphase deutlich kürzer (Sep. - Nov.), die einführende Animation beschränkte sich auf eine gemeinsame Malaktion in einer Doppelstunde (Kapitel 2.4.3).

Der Schüler B. arbeitete wesentlich häufiger an seinem Buch als die anderen Kursteilnehmer und gelangte am ehesten zu einer intensiven Gestaltung einzelner Seiten. Es arbeiteten zwar alle Schüler an ihren Seminar-Tage-Büchern, aber nur zwei weitere Schüler arbeiteten ähnlich häufig und intensiv. Bei den meisten Schülern (8 von 14) waren die bildnerischen Arbeiten oft sehr plakativ, wenn auch teilweise detailliert ausgearbeitet. Zu einer eigenen Bildsprache, zur Auflösung eingeschliffener Konventionen und zu einer differenzierten Herangehensweise an ästhetische Probleme gelangten, wenn auch nur in Ansätzen, allein zwei weitere Schüler.

Im Vergleich arbeite S. deutlich mehr als B. Dadurch gelangen ihr auch, in der Anzahl gemessen, mehr ausdifferenzierte Blätter. Bei S. waren zwar viele Ideen und Ansätze erkennbar, die jedoch nicht weiter geführt wurden. Sie fiel immer wieder zurück in klischeehafte Darstellungen, dennoch gelang ihr eine tatsächliche Integration ihrer persönlichen Interessen.

Bei B. zeigten sich am Ende eine Auflösung eingeschliffener Konventionen und die Entwicklung einer eigenen Bildsprache. Er integrierte seine persönlichen Interessen vollständig in die bildnerische Arbeit und verfolgt diese bis heute.

Betrachtet man aber die übrigen Teilnehmer der jeweiligen Seminare kann man feststellen, dass im Seminar-S. eine deutlichere Interessensteigerung zu verzeichnen war als im Seminar-B. Zwei Gründe mögen dafür ausschlaggebend gewesen sein. Erstens war in den Leistungskursen die Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen durch die deutlich höhere Wochenstundenzahl sehr viel intensiver. Zweitens wurde in dem Seminar-S. deutlich mehr Wert auf eine intensive Einführungsphase gelegt. Dies scheint der gewichtigere Grund zu sein, denn in den übrigen Seminar-Versuchen in den Leistungskursen (Kapitel 2.4.2), zeigte sich zwar auch ein Unterschied zum Seminar-B., war aber nicht so deutlich.

In beiden hier betrachteten Seminaren wurde so wenig wie möglich negative Kritik geübt und möglichst viel Entscheidungsfreiraum gegeben. Für den Schüler B. erwies sich das als optimal, denn er war sehr selbstbewusst und eher ein Einzelgänger, der auf soziale Eingebundenheit nicht angewiesen war. S. schätzte den Freiraum, hätte aber mehr konstruktive Kritik und eventuell sogar Lenkung gebraucht, um ihre Arbeit zu kanalisieren.

Im Seminar-S. wurde auf die Wandzeitung verzichtet (Kapitel 2.4.2), mehr praktisch gearbeitet und weniger über die Arbeiten gesprochen. Im Seminar-B. wurden die Teilnehmer durch Termindruck gezwungen, die Wandzeitung zu gestalten und regelmäßig ihre Arbeiten vorzustellen. B. fand die Wandzeitung nicht sinnvoll, weil sie nicht kontinuierlich aktualisiert wurde und somit keinen „Zeitungscharakter“, sondern nur „Präsentationscharakter“ aufwies oder „Meilensteine“ zeigte. Für eine häufiger Aktualisierung wäre, seiner Meinung nach, auch keine Zeit gewesen (L, S. 6; Anhang 8.5.2.5).

Dennoch boten die häufigeren Gespräche über die Arbeiten zumindest für den Schüler B. mehr Anlass zur Reflexion, was sich sicher auch positiv auf seine Entwicklung auswirkte. In den Kursstunden erfolgte deshalb aber weniger gemeinsame Praxisarbeit als im Seminar-S., was sich für andere Kursteilnehmer eher negativ auswirkte.

#### 4.3.2 Vergleich der durchschnittlichen Interessenverläufe in den Seminaren

Im Seminar-S. zeigen die durchschnittlichen Interessenverläufe der Schüler, dass nach den Interessenmessungen bei fast allen Seminarteilnehmern das Interesse leicht anstieg. Auch die Selbsteinschätzungen ergaben bei fast allen Schülern ein steigendes Interesse zu Beginn des Seminars aber ein absinkendes gegen Ende. Bemerkenswert ist, dass in den Eingangsbefragungen das aktuelle Interesse zu Beginn des Seminars durchgängig wesentlich höher eingestuft wurde, als rückblickend in den Abschlussbefragungen. Darauf wird in der Diskussion der Erhebungsmethoden Bezug genommen (Kapitel 5.1). Die durchschnittlichen rückblickenden Selbsteinschätzungen und Interessenmessungen zeigen auch im Seminar-B. einen Anstieg des Interesses während des Seminars. Der Abfall nach dem Seminar ist jedoch deutlicher als im Seminar-S.

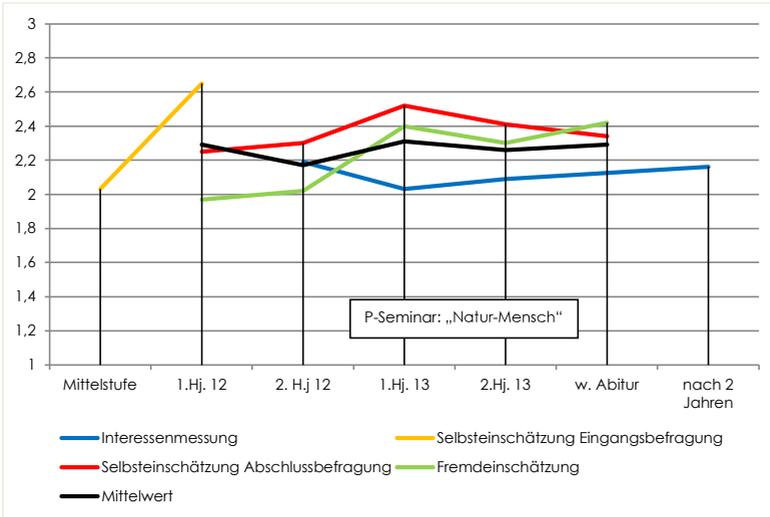


Abb. 97 P-Seminar im Leitungskurs 2008-2010 (Seminar-S.); durchschnittliche Werte

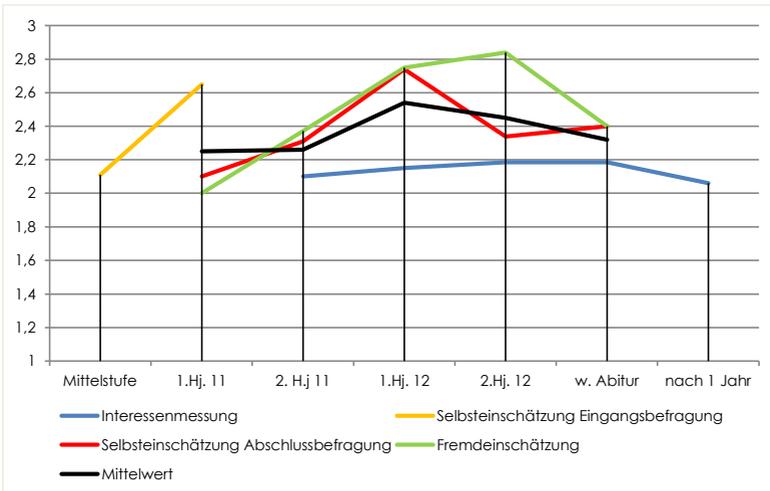


Abb. 98 W-Seminar im G8 (Seminar -B.); durchschnittliche Werte

Die Fremdeinschätzung durch Eltern wich hier wesentlich stärker von der Selbsteinschätzung der Schüler ab. Die Fremdeinschätzungen sahen das Interesse während der Stressphasen (Abiturvorbereitung) höher angesiedelt als von den Schülern selbst eingeschätzt.

Betrachtet man die Werte aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten im Mittel, kann man einen Entwicklungstrend ablesen. Dieser Trend entspricht in den Einzelfällen den Ergebnissen der qualitativen Analyse.

Im Wesentlichen verweisen die Interessenmessungen und Selbsteinschätzungen nur auf wenige Aspekte eines tatsächlich, in die Persönlichkeit integrierten, Interesses. Sie fußen auf der Freude am bildnerischen Gestalten oder auf dem sozialen Eingebundensein in die Gruppe.

Nur in der bildnerischen Gestaltung wird sichtbar, ob sich tatsächlich ein ästhetisches Interesse bilden konnte.



Abb. 99 Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern



Abb. 100 Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern



Abb. 101 Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern

## 5 Diskussion

### 5.1 Diskussion der Erhebungsmethoden

Aus den durchgeführten Studien lässt sich schließen, dass bildnerische Arbeiten, also Dokumente, die verlässlichste Quelle für die Untersuchung des ästhetischen Interesses sind. Das Bildmaterial wurde in der Untersuchung ergänzt durch Beobachtungen während des Unterrichts und eigene Aussagen der Schüler und in die Analyse einbezogen. So konnten folgende Aspekte untersucht werden: „Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstands, der schließlich Identität und Selbstkonzept prägt, sowie Reflexivität als subjektive Sinnorientierung, und Engagement als emotionale Intentionalität und Anteilnahme“ (Goetz, 2003b, S. 148 f.).

Als Quelle für die Schüleraussagen diene vorwiegend das jeweilige Leitfadenterview. Daneben wurden Aussagen aus den offenen Fragen der Fraggbögen und der Interessenmessungen, sowie aus den Arbeitsprotokollen zitiert. Diese dienten nur in Einzelfällen der Veranschaulichung.

Das Leitfadenterview und die Bilddokumente erwiesen sich als die geeignetsten Erhebungsmethoden. Zum einen, weil sie den Aufschluss ermöglichten in die Interessenlage und die Befindlichkeiten der jeweiligen Person, auch bezogen auf die Lernumweltbedingungen. Zum anderen, weil die Bilddokumente bereits als Material vorlagen und nicht extra erstellt werden mussten und die Leitfadenterviews zu einem bestimmten Zeitpunkt mit allen Schülern geführt werden konnten.

Die Arbeitsprotokolle wurden von einigen Schülern nur sporadisch geführt und wären somit alleine nicht für eine Analyse nutzbar gewe-

sen. Auch die teilnehmende Beobachtung konnte nur ergänzend eingesetzt werden, da eine konsequent dokumentierte Beobachtung jedes einzelnen Schülers in jeder Unterrichtsphase über den Zeitraum von zwei Jahren, neben einer intensiven Betreuung im Unterricht, in der Realität nicht durchführbar ist.

Soll die Interessenlage in Zahlen oder Kurven darstellbar sein erweist sich die rückschauende Selbsteinschätzung als realistischste Erhebungsmethode. Die vorangegangene Vergleichsanalyse zeigt das ganz deutlich. Aktuelle Selbsteinschätzungen weichen in den meisten Fällen stark von der rückblickenden Beurteilung ab (siehe Grafiken: Abb. 97 und 98). In den Eingangsbefragungen schätzen nahezu alle Schüler ihr Interesse zu Beginn des Seminars deutlich höher ein, als in der rückblickenden Abschlussbefragung. Das deutet darauf hin, dass diese Selbsteinschätzungen zu Beginn von emotional aufgeladenen Erwartungshaltungen geprägt waren und deshalb nicht rational beurteilt wurden.

Interessenmessungen (die durch indirekte Fragen das Interessenniveau untersuchen) liefern nur Informationen über einen genauen punktuellen Zustand, der sich durch äußere Umstände oder persönliche Befindlichkeiten von Tag zu Tag ändert. Wie ein Fall zeigt werden die einzelnen Items aber je nach Tagesstimmung beurteilt. So wurden von einer Person an zwei aufeinanderfolgenden Tagen (zufällig doppelt abgegeben) die Items so unterschiedlich bewertet (1,88 im ersten Fragebogen, 2,00 im gleichen Fragebogen am darauf folgenden Tag), dass sich eine Differenz ergab, die auf mehr oder weniger vermehrten Interessenzuwachs hindeuten konnte (siehe Grafik, Abb. 102). Die indirekten Fragen der Interessenmessung (Krapp u. a., 1993) sind also anzuzweifeln, da die Items offensichtlich nicht zielgenau auf Bestimmungsstücke des Inte-

resses abgestimmt sind. Diese Interessenmessungen müssten wöchentlich durchgeführt werden, um ein sinnvolles Ergebnis zu liefern.

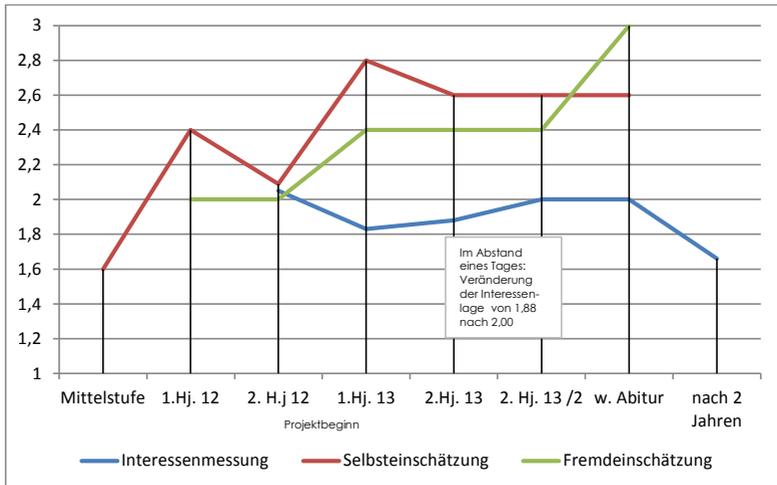


Abb. 102 Veränderung der Interessenlage einer Schülerin im Abstand eines Tages

## 5.2 Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick für weitere Untersuchungen

Dass es bei fast allen Schülern gelang, das ästhetische Interesse zumindest über den gesamten Kurs aufrecht zu erhalten verweist darauf, dass die hier beschriebenen, auf dem interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht aufbauenden Unterrichtsmodelle für die Seminare geeignet sind, ästhetisches Interesse zu fördern und aufrecht zu erhalten.

Es zeigte sich, dass Interessenverläufe dabei völlig unterschiedlich sein können. Der Schüler B. entwickelte erst im Verlauf des Seminars eine ganz persönliche Subjekt-Kunst-Beziehung, die sowohl sein Freizeitver-

halten als auch seine Berufswahl maßgeblich prägte. S. hingegen brachte bereits ein hohes Vorinteresse mit, das sich insbesondere in der selbstintentionalen und persistenten Beschäftigung mit der Zeichnung manifestierte. Eine signifikante Veränderung dieses Interesses während der Oberstufe war nicht zu verzeichnen. Es entwickelte sich bei S. zusätzlich ein hohes Interesse an Sozial- und Umweltpolitik, das ihr Selbstbild zunehmend bestimmte und das sie zwei Jahre nach dem Abitur als ihr Hauptinteresse bezeichnete. In dieses wurde ihr ästhetisches Interesse integriert, indem sie sich bildnerischer Mittel bedient, um ihre Absichten auszudrücken oder zu kommunizieren.

Bemerkenswert ist, welchen großen Einfluss das Internet auf die heutige junge Generation hat. Einige Schüler gaben an (auch die Schüler B. und S.), dass ihr erstes Kunstinteresse durch das Internet geweckt wurde, nicht durch die Schule und nicht durch das Elternhaus. Es war das Web 2.0<sup>62</sup>. Das Web 2.0 bietet folglich für einige Schüler einen Zugang zu ästhetischen Ausdrucksformen, lässt sie aber nicht frei agieren. Denn einige der Jugendlichen versuchen den unsichtbaren, unausgesprochenen Standards zu entsprechen und verlassen sich nicht auf ihre eigene Formensprache, wenn sie es wagen, ihre Werke in das Netz zu stellen. Dies wird deutlich, wenn man die, auf den Seiten von „deviantArt“ eingestellten, Arbeiten von S. (Abb. 66 und 67) mit den Arbeiten in ihren Skizzenbüchern und Projekt-Tage-Büchern (Abb. 68) vergleicht. Das gilt nicht für alle Jugendliche, wie der in Kapitel 4.1 beschriebene Fall B. zeigt, der seinen eigenen Internetblog gestaltet.

---

<sup>62</sup> Web 2.0 ist eine Bezeichnung für eine Internetnutzung, die nicht nur rezeptiv, sondern aktiv funktioniert. „Wesentliches Kennzeichen des Web 2.0 ist die Unabhängigkeit...: Das neue Netz, das neue Medium ist ein dynamisches Geflecht, nichts Statisches. Es ist bedeutungsvoll und impulsgebend, wahrnehmungsrelevant und lebensweltlich wirkungsvoll.“ (Zacharias, 2010, S. 15)

Dennoch ist es wahrscheinlich, dass der Fall B. eine Ausnahme darstellt. Sogar die sehr intelligente Schülerin S. ließ sich stark beeinflussen. Es ist also anzunehmen, dass die Mehrheit der Jugendlichen sehr von der im Internet dargebotenen Ästhetik beeinflusst wird. Dies bezieht sich besonders auf die von den von Jugendlichen bevorzugten Seiten. Diese werden via Facebook, und zwar ohne jegliche Reflexion, von einem zum anderen weitergeleitet. Man postet: „das habe ich gesehen, seht euch den Link an, ich finde das toll, findet ihr es auch toll?“ Man postet zurück: „gefällt mir, oder gefällt mir nicht“. Niemals liest man auf Facebook-Seiten eine Begründung für die eigene Zustimmung oder Ablehnung, denn dafür gibt es keinen „button“, auf den man einfach klickt. Im Web 2.0 finden Jugendliche eine Spielwiese, die von der Erwachsenengeneration, seien es Eltern oder Lehrer, meist völlig ignoriert wird. Somit kann auf dort eingestellte Erzeugnisse kein Einfluss genommen werden.

Daraus ergeben sich Fragen für weitere Ausarbeitungen von Konzepten:

- Wie kann die intensive Internetnutzung von Jugendlichen und deren Auswirkungen in den interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren sinnvoll einbezogen werden?
- Wie kann der Nachahmung standardisierter Vorbilder aus dem Internet in einem interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren gezielt entgegengewirkt werden?
- Wie kann der mangelnden Reflexion und der fehlenden Argumentation in den Facebook-Äußerungen durch einen interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren entgegengewirkt werden?

Ein weiteres wichtiges Ergebnis stellt der Unterschied zwischen den Versuchs-Seminaren in den Leistungskursen des G9 und dem Seminar im G8 dar. In den Versuchsseminaren, die in den Leistungskursen des G9 durchgeführt wurden, traf sich die Gruppe dreimal pro Woche, auch wenn in einzelnen Schulversuchen das Seminar nur einmal pro Woche Thema war. Dadurch wuchs die Gruppe stärker zusammen, die Schüler kannten sich untereinander besser und die Kursleiterin konnte leichter Umweltbedingungen für eine soziale Eingebundenheit des Einzelnen herstellen. Außerdem wurden die Leistungskurschüler in den verbleibenden drei Stunden über die Seminarstunden hinaus mit der theoretischen und bildnerisch-praktischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen konfrontiert. Diese drei Stunden fehlen in den Seminaren des G8. Das machte sich deutlich bemerkbar.

In beiden Fällen wirkte sich die Intensität und Anregungshaltigkeit der Einführungsphase auf die Neugier und Experimentierfreudigkeit aus. Bei gleicher Vorgehensweise stellte sich dennoch in den Leistungskursen ein deutlich intensiverer, reflektierterer und experimentierfreudiger Umgang in der bildnerischen Umsetzung und der Rezeption heraus.

Auch die Ergebnisse der Befragungen und Interessenmessungen zeigen weniger Interessenzuwachs und einen deutlicheren Abfall nach dem Seminar, als in den Leistungskursen. Es stellen sich also die Fragen:

- Wie kann dieses Zeitdefizit aufgefangen werden?
- Können Fahrten und Tagesexkursionen Abhilfe schaffen?

Um aufzuzeigen, dass sich einige Teilaspekte der Unterrichtsmodelle für einzelne Schülertypen als problematisch erwiesen werden im Folgenden extreme Schülertypen dargestellt, das Mittel liegt dazwischen.

*Schülertyp: hohes Vorinteresse, besondere Begabung*

Für besonders interessierte und begabte Schüler waren Entwicklungsmöglichkeiten bezogen auf das Gesamtniveau zu gering. Ihre Arbeiten wurden von den übrigen Kursteilnehmern und auch von der Kursleiterin zu wenig reflektiert und kritisiert. Die bildnerischen Arbeiten übertrafen oft die Erwartungen. Deshalb erhielt dieser Schülertyp zu wenig Anreize und Anregung für eine weitere Entwicklung. Zu wenig Kritik blockierte unter Umständen die Weiterentwicklung des Einzelnen.

- Wie kann im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht mehr konstruktive Kritik geübt werden, und das Feedback entsprechend schwächeren und stärkeren Schülern differenziert werden?

*Schülertyp: wenig differenziertes Vorinteresse, wenig Selbstvertrauen, antriebsschwach*

Für diesen Schülertyp stellte die hohe Wahlfreiheit ein großes Problem dar. Die Anregungen und Anreize, die der Unterricht bot, genügten nicht, eigene Ideen zu evozieren und selbständiges und freiwilliges Arbeiten hervorzurufen. Da die Projekt-Tage-Bücher erst am Ende der jeweiligen Unterrichtsphasen abgegeben werden mussten und kein Zwang zu deren Vorstellung im Kurs herrschte, konnte dieser Schülertyp lange untätig bleiben. Die Projekt-Tage-Bücher wurden dann kurz vor Abgabetermin mit hastigen und wenig durchdachten, konventionellen und an Klischees grenzenden Zeichen gefüllt. Bestand für einen Aushang an der Wandzeitung keine Pflicht, wurde diese nicht oder nur sporadisch aktualisiert. In der Folge blieben auch positive Emotionen aus. Dieser Schülertyp benötigt eventuell eine intensive Einzelbetreuung und konkrete kleine Einzelaufgaben, die er bis zu einem bestimmten Zeitpunkt zu bewältigen hat.

Das wirft die Frage auf:

- Wie kann innerhalb eines interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterrichts in den Seminaren eine differenziertere Einzelbetreuung erfolgen?

*Schülertyp: kein Interesse*

Es gibt in jedem Kurs einige Schüler deren Interesse nicht aufrechterhalten oder gar gesteigert werden konnte. Es ist anzunehmen, dass diese Schüler zu wenig Vorinteresse mitbrachten oder dass das „spekulative Interesse“ (vgl. Eder, 1992) an nicht eintretende Erwartungen geknüpft war. Das kann der Fall sein, wenn eine Person sehr gute handwerkliche Fähigkeiten besitzt aber keinerlei Phantasie oder Eigenantrieb. Dieser Schülertyp zeichnet beispielsweise perfekt Comics ab, entwirft aber niemals einen eigenen Comic. Diese Personen sind überfordert mit der Wahlfreiheit.

Außerdem gibt es auch Schüler, die erwarten, dass Kunst ein Fach ist das keine hohen Anforderungen stellt und so leicht zu bewältigen ist. Diese haben oft keinerlei Schulinteresse, auch nicht in anderen Fächern. Es stellen sich also die Fragen:

- Wie können Schüler im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht gefördert werden, die aufgrund falscher Erwartungen ein Kunst-Seminar wählten?
- Wie können Schüler im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren gefördert werden, die über wenig Phantasie und Eigenantrieb verfügen oder keinerlei Anfangsinteresse mitbringen?

In der Regel fühlten sich fast alle Schüler in den Versuchsseminaren in hohem Maße sozial eingebunden. Dennoch stellte sich durch die,

nach Abschluss geführten, Leitfadenterviews heraus, dass es in allen Gruppen einzelne Schüler gab, die sich nicht eingebunden fühlten.

Daraus ergibt sich eine weitere Frage:

- Wie können alle Schüler im interessen-differenzierten projekt-orientierten Kunstunterricht in den Seminaren in die Gruppe integriert werden?
- Wie können diese Defizite bereits im laufenden Seminar diagnostiziert werden?

### 5.3 Schlussbetrachtung

Es ist möglich und notwendig, an der Förderung von ästhetischem Interesse in der Schule zu arbeiten. Aus der hier vorliegenden Studie ergeben sich, wie oben aufgezeigt, weitere Fragen, die untersucht und geklärt werden müssen.

Einige Lösungsansätze werden derzeit erprobt: z. B. hat das P-Seminar 2012/13 eine geschlossene Facebookseite. Das bedeutet: Nur die Kursteilnehmer können die Inhalte einsehen. Damit wird der Versuch unternommen, ein Medium der jungen Generation für den Unterricht nutzbar zu machen. Die Schüler tauschen hier ständig aus, was sie neu entdeckt haben, nichts wird dabei reflektiert. Im Unterricht müssen deshalb diese Facebook-Einträge betrachtet, besprochen und reflektiert werden, um sinnvoll in Bezug zur eigenen bildnerischen Praxis gesetzt werden zu können.

Fazit: Lehrer müssen sich der „Facebook-Generation“ stellen, indem sie die fehlende Reflexion in den Beiträgen im Netz thematisieren und ausgleichen. Das kann nur geschehen wenn der Unterricht in der Schule auch diese lebensweltlichen Bezüge der Jugendlichen ernst

nimmt. Dazu müssen Lehrer die Internetwelt des 21. Jahrhunderts kennenlernen, mit der die Jugend aufwächst. Nur dann kann auch in der Schule sinnvoll damit gearbeitet werden. Deshalb ist es entscheidend, an einer diesbezüglichen Unterrichtsgestaltung weiter zu arbeiten und darüber zu forschen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.      Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei, in: Spies, Werner (Hg.): Pour Daniel-Henry Kahnweiler, Stuttgart 1965. S. 33-40.
- Bätschmann, Oskar      Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik, Darmstadt 1984
- Bahr, Silas                <http://silasbahr.de> , seit 2010 [Stand: 03.08.2012]
- Bayerischer Landtag      Verfassung des Freistaates Bayern, München 2003
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.)      Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (LP), München 2009
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus      <http://www.gymnasiale-oberstufe-bayern.de> [Stand: 08.10.2007; 10.07.2012]
- Böhme, Gernot            Atmosphäre, Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt 1995
- Böhme, Gernot            Ästhetik: Vorlesung über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München 2001
- Böhme, Gernot            Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten, mit Atmosphären leben: Ein Konzept ästhetischer Bildung, in: ATMOSPHERE(N). Interdisziplinäre Annäherung an einen unscharfen Begriff, München 2007, S. 31-43

- 
- Braungart, Wolfgang / Jungkunz, Diethelm / Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrung - Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe, in: die Deutsche Schule, 81, 1989, S. 73-89
- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel / Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus, in: Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills 2007
- Brügel, Eberhard / Zufallsverfahren, in: Reihe Praxis Kunst, Klant, Michael / Walch, Josef (Hg.), 5. Auflage, Hannover 2006
- Cassirer, Ernst / Philosophie der symbolischen Formen, Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis, Hamburg 2010
- Csikszentmihalyi, Mihaly / Das Flowerlebnis, Stuttgart 1985 (Original: Beyond boredom and anxiety, 1975)
- Csikszentmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich / Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, Jg. 1993, S. 207 ff.
- Deci, Edward / Ryan, Richard / Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, in Plenum Press, New York 1985
- Deci, Edward / Ryan, Richard / Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39, Jg. 1993, S. 223-238
- „deviantArt“ / <http://fainelloth.deviantart.com/> [Stand 20.10.2012]
- Duden / Rechtschreibung - Band 1, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1996

- 
- Duden Fremdwörterbuch - Band 5, Mannheim, Wien, Zürich 1974
- Duden online <http://www.duden.de/rechtschreibung/Konnotation>  
[Stand: 27.03.2012]a
- Duden online <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Ästhetik>  
[Stand: 18.06.2012]b
- Duden online <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wissen#Bedeutung> , [Stand 29.03.2013]c
- Duderstadt, Matthias Ästhetik und Wahrnehmung, in: Kunst in der Grundschule, Hg. von M. Duderstadt, Frankf./M. 1996
- Eder, Ferdinand Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule, in: Interesse, Lernen, Leistung – Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992, S. 165-194
- Fink, Benedykt Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption, in: Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hg.) Interesse, Lernen, Leistung – Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, Münster 1992, S. 53-83
- Flusser, Vilém Krise der Linearität, in: Graupner, S. / Herbold, K./ Rauh, A.: Gretchenfragen: Kunstpädagogik, Ästhetisches Interesse, Atmosphären, München 2010, S. 27-43

- Friebertshöuser, Barbara / von Felden, Heide / Schäffer Burkhard (Hg.) Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen, Farmington Hills 2007
- Fuchs-Heinritz, Werner / König, Alexandra Pierre Bourdieu: eine Einführung, Konstanz 2005
- GAF <http://www.ga-freiburg.net/> [Stand: 22.12.2012]
- Gockel, Cornelia / Kirschenmann, Johannes Orientierung in der Gegenwartskunst, Seelze 2010
- Goetz, Rainer Interesse als Konzept der Vermittlung von Kunst und Subjekt, Schriftenreihe der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg, Band 4, 1991
- Goetz, Rainer Werkstatt und Interesse – Kunstpädagogische Handlungsansätze, in: *werkundzeit* 4/92, S. 4 ff.
- Goetz, Rainer Ästhetisches Interesse und künstlerische Begabung - Zusammenfassender Rückblick auf das Symposium am 8. und 9. Mai 2003 des BDK Bayern, des Bayerischen KunstRats und der Kunstpädagogik der Universität Würzburg, in: BDK INFO 2/2003a, S. 34 ff.
- Goetz, Rainer Kunstpädagogische Forschungsansätze und ihre Implikationen für die kunst-pädagogische Praxis, in: Schulwirklichkeit und Wissenschaft - Ausgewählte Kongressbeiträge von Didaktikern, Pädagogen und Psychologen: Sauter, Friedrich-Christian / Schneider, Wolfgang / Büttner, Gerhard (Hg.), Hamburg 2003b

- 
- Goetz, Rainer           Ästhetische Interessenforschung – ein Institut für  
Ästhetische Bildung an der Universität Würzburg, in:  
Kunstpädagogisches Generationengespräch - Zu-  
kunft braucht Herkunft: Kirschenmann / Wenrich /  
Zacharias (Hg.), München, 2004, S. 356-359
- Goetz, Rainer           Vorankündigung zu INTERESSEN-DIFFERENZIERTER UND  
PROJEKTORIENTIERTER KUNSTUNTERRICHT, Würzburg  
2007a (nicht erschienen)
- Goetz, Rainer           Atmosphäre und ästhetisches Interesse, in:  
ATMOSPHERE(N) Interdisziplinäre Annäherung an  
einen unscharfen Begriff, München 2007b,  
S. 239-270
- Goetz, Rainer /  
Graupner, Stefan (Hg.)   ATMOSPHERE(N) Interdisziplinäre Annäherung an  
einen unscharfen Begriff, München 2007b
- Goldmann, Alvin        A Causal Theory of Knowing, in Journal of Philosophy  
1967, nach Wikipedia:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite\\_ref-12](http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite_ref-12)  
[Stand: 30.03.2013]
- Graupner, Stefan        Rede zur Verabschiedung von Prof. Dr. Rainer Goetz,  
Würzburg 2010 (unveröffentlicht)
- Grünauer, Franziska    Beobachtungseleitfaden, aus der Magisterarbeit an  
der Universität Würzburg, o. J., unveröffentlicht
- Grünewald, Dietrich    Kunst entdecken, Berlin 2009
- Heinze, Thomas         Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodolo-  
gie und Forschungspraxis, München, Wien 2001

- Holtgrewe, Heike      Selbstbestimmtes Lernen - Studieninteresse und ihre Entwicklung während der Abschlussarbeit, Marburg 2008
- ISB: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.)      KMK-Bildungsstandards - Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München 2005a
- ISB (Hg.)      Beruf und Studium - BuS, Berufs- und Studienwahl an Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen in Bayern, München 2005b
- ISB (Hg.)      Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe, 2. Auflage, München 2008
- ISB (Hg.)      Die Seminare in der neuen Oberstufe des bayerischen Gymnasiums, o. J., <http://www.isb-oberstufegym.de/index.php?Seite=768&PHPSESSID=d4c13ce1d9afc8de88715ce805677d23> [Stand: 17.07.2012]
- ISB (Hg.)      Ästhetische Bildung – Handreichung, München 2009
- ISB (Hg.)      Berufs- und Studienorientierung im P-Seminar der Gymnasialen Oberstufe, München 2010
- Kaeser, Eduard      Ästhetik der Irritation, Vortrag an der Universität Würzburg im Rahmen des Symposiums Atmosphären II, 2009, in: Atmosphäre(n) II, München 2012, S. 149-163
- Keuchel, S. / Wiesand, A. (Hg.)      Das 1. JugendkulturBarometer - Zwischen Eminem und Picasso ... , 2. Auflage, Bonn 2009
- Kirchner, Constanze      Kinder und Kunst der Gegenwart - Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, 2. Auflage, Hannover 2001

- 
- Kirchner, Constanze / Peez, Georg (Hg.)      Kunstunterricht als Werkstatt, in: Werkstatt: Kunst - Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, 2. Auflage, Hannover 2005, S. 8-21
- Klant, Michael              Grundkurs Kunst 4 - Aktion · Kinetik · Neue Medien, Braunschweig 2004
- Klee, Paul                      Die Schöpferische Konfession, in: Tribüne der Kunst und Zeit, Berlin 1920, zitiert nach Reiner Weil, Philosophische Ästhetik zwischen Imanuel Kant und Arthur C. Danto, Göttingen 2005
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.)      Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe. In der Sekundarstufe II, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 01.12.2011), Berlin 2011a
- KMK (Hg.)                      Informationsdossier über das deutsche Bildungssystem: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2011b
- Krapp, Andreas              Konzepte und Forschungsansätze, in: Interesse, Lernen, Leistung, Krapp / Prenzel (Hg.); Münster 1992a, S. 9–52 f
- Krapp, Andreas              Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption, in: Interesse, Lernen, Leistung, Krapp / Prenzel (Hg.); Münster 1992b, S. 297-329

- Krapp, Andreas                    Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht, in: Psychol., Erz., Unterricht, 44. Jg., 1998, S. 185-201
- Krapp Andreas                    Die Münchner Interessentheorie, o.J.  
[http://www.unibw.de/sowi1\\_1/interesse/theorie](http://www.unibw.de/sowi1_1/interesse/theorie)  
[Stand:01.08.2005, 19.07.2012]
- Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hg.)                    Interesse, Lernen, Leistung - Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, Münster 1992
- Krapp, Andreas / Schiefele, Ulrich / Wild, Klaus Peter / Winteler, Adolf                    Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI), 1993  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3360/> ,  
[Stand: 12.07.2009]
- Krapp, Andreas / Ryan, Richard                    Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft, 2002, S. 54-82
- Krimm, Stefan                    Ästhetische Bildung – ein Konzept nicht nur für die Oberstufe, in: ISB (Hg.): Ästhetische Bildung - Handreichung, München 2009, S. 5-7
- Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / u. a.                    Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis, 2. Auflage, Wiesbaden 2008
- Kubie, Lawrence                    Psychoanalyse und Genie (Neurotische Deformation des schöpferischen Prozesses), Hamburg 1966a
- Lehrke, Manfred                    Einige Lehrervariablen und ihre Beziehung zum Interesse der Schüler, in: Interesse, Lernen, Leistung, Krapp / Prenzel (Hg.); Münster 1992, S. 123-136
- Langer, Susanne                    Philosophie auf neuem Wege – Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Berlin 1965

- 
- Lorenzer, Alfred Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs, 2. Auflage, Frankfurt 1972
- Mayring, Philipp Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel 2002
- McCabe, Coinneach Grundsatzprogramm, Grüne Alternative Freiburg, 2009, <http://www.gruene-alternative.net/content/grundsatz-2> [Stand: 01.12.2012]
- Merk, Ruth Friedrich-Alexander-Universität, 2008; <http://www.uni-erlangen.de/infocenter/meldungen/2008/nachrichten/maerz/73.shtml> [Stand: 01.08.2012]
- Meyer, Thorsten / Sabisch, Andrea (Hg.) Kunst Pädagogik Forschung - Aktuelle Zugänge und Perspektiven, Bielefeld 2009
- Michl, Thomas Das Experiment im Kunstunterricht - Qualitative-empirische Untersuchung der Merkmale und Wechselbeziehungen von Experiment und ästhetischer Erfahrung, München 2010
- Mirbach, Dagmar Einführung zur fragmentarischen Ganzheit von Alexander Baumgartens *Aesthetica* (1750/58), in: Alexander G. Baumgarten, *Ästhetik*, Hamburg 2007
- Mollenhauer, Klaus Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim, München 1996
- Müller, Walter Bildungsstandards - Allheilmittel für die Schulentwicklung nach PISA?, Vortrag in Wuppertal 2010
- Neuß, Norbert (Hg.) *Ästhetik der Kinder – interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt 1999

- Nowak-Göttfinger, Natascha      Kommunikation innerhalb eines interessendifferenzierten und projektorientierten Kunstunterrichts, Würzburg 2002
- Panofsky, Erwin                      Ikonographie und Ikonologie , in: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln 1975
- Peez, Georg                              Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, 2. Auflage, Norderstedt 2001
- Peez, Georg                              Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002
- Peez, Georg                              Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, München 2005
- Peez, Georg                              Fotoanalyse nach Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik, gekürzte Fassung, [http://www.georgpeez.de/texte/fotoanaoh\\_ku.htm](http://www.georgpeez.de/texte/fotoanaoh_ku.htm), [Stand 21.12.2011]; vollständiger Text in: Peez, Georg: Fotoanalyse nach Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik , in: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden 2006
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel                      Die Psychologie des Kindes, Olten, 1972; nach: <http://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> , [Stand: April 2013]
- Piaget, Jean                              Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart, 1975; nach: <http://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> , [Stand: April 2013]

- 
- Picki, Martin Hermeneutik und Phänomenologie , in: Institut für Erziehungswissenschaften der RWTH Aachen, o. J., [http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten\\_von\\_studierenden/arbeiten\\_von\\_studierenden.html](http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten_von_studierenden/arbeiten_von_studierenden.html) [Stand: 20.03.2012]
- Platon Platon: Theätet. 201d-206b; zitiert nach Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite\\_ref-12](http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite_ref-12) [Stand: 30.03.2013]
- Prenzel, Manfred / Krapp, Andreas Zur Aktualität der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, in: Interesse, Lernen, Leistung – Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hg.), Münster 1992, S. 1-8
- Prenzel, Manfred / Bauereiss, Renate / Bogner Christian Explorative Studien zur Wirkungsweise von Interesse, in: Interesse, Lernen, Leistung – Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hg.), Münster 1992, S. 239-259
- Prenzel, Manfred: Das Interesse am Interesse - Ein Rückblick, in: Graupner, S. / Herbold, K. / Rauh, A. (Hg.): Gretchenfragen: Kunstpädagogik, Ästhetisches Interesse, Atmosphären, München 2010, S. 67-72
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz Wissen, in: Lexikon der Neurowissenschaften, Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag, 2001, Band 3, S. 466; zitiert nach Wikipedia: [Stand: 30.03.2013] [http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite\\_ref-12](http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite_ref-12)

- Regel, Günther / Schulz, Frank / Kir-schenmann, Johannes / Kunde, Harald  
Moderne Kunst – Zugänge zu ihrem Verständnis, 2. Auflage Leipzig 2005
- Russel, Bertrand  
The Problems of Philosophy, 1912, dt. Übersetzung in: ISBN 3-518-10207-9; zitiert nach Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite\\_ref-12](http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite_ref-12) [Stand: 30.03.2013]
- Schäfer, Arnold  
Identität im Widerspruch - Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne, in: Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Reihe/Band 11, Weinheim 1998
- Schäfer, Gerd  
Bildungsprozesse im Kindesalter - Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, 4. Auflage, München 2011
- Schiefele, Hans / Prenzel, Manfred / Krapp, Andreas / Heiland, Alfred / Kasten, Hartmut  
Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen und Pädagogischen Psychologie, Nr. 6, München 1983
- Schiefele, Hans / Krapp, Andreas  
Ästhetisches Interesse im Kunstunterricht - Die Bedeutung von Atmosphären aus der Sicht der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses. In: Graupner, S. / Herbold, K. / Rauh, A. (Hg.): Gretchenfragen: Kunstpädagogik, Ästhetisches Interesse, Atmosphären, München 2010, S. 75-86
- Schiefele, Ulrich  
Interesse und Qualität des Erlebens im Unterricht, in: Interesse, Lernen, Leistung, Krapp / Prenzel (Hg.); Münster 1992, S. 85-121

- 
- Schirmer, Dominique      Empirische Methoden der Sozialforschung, Paderborn 2009
- Schulz, Martin            Ordnungen der Bilder, München 2005
- Selle, Gert                Soll man von ästhetischer Intelligenz reden?, in: BDK-Mitteilungen, Heft 2, Mai 1994, S. 8 ff.
- Selle, Gert                Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität?, in: Kunst und Unterricht, Heft 192, 1995, S. 16 ff.
- Shell Deutschland Holding (Hg.)      Shell -Jugendstudie 2010 - eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main 2010
- Solso, Robert            Kognitive Psychologie, Heidelberg, Springer, 2005, S. 242, zitiert nach Wikipedia:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite\\_ref-12](http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen#cite_ref-12)  
[Stand: 30.03.2013]
- Spiewak, Martin         Ich bin superwichtig! , in: Die Zeit, 14.01.2013
- Töpfer, Armin            Erfolgreich Forschen – Ein Leitfaden für Bachelor-, Master – Studierende und Doktoranden, Berlin Heidelberg 2009
- Wagner, Ernst /  
Dreykorn, Monika (Hg.)      Museum Schule Bildung - Aktuelle Diskurse/Innovative Modelle/Erprobte Methoden", München 2007
- Wagner, Ernst            Warum und mit welchem Ziel betreiben wir ästhetische Bildung?, in: Ästhetische Bildung - Handreichung ISB, München 2009, S. 73-77
- Wagner, Ernst            Kontaktbrief 2012, Referat Kunst am ISB, 2012
- Weil, Reiner              Philosophische Ästhetik zwischen Immanuel Kant und Arthur C. Danto, Göttingen 2005

- Welsch, Wolfgang      Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks "ästhetisch", in: Grünewald, Dietrich / Legler, Wolfgang / Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung - Perspektiven ästhetischer Rationalität, Velber, Seelze 1997, S. 69-80
- Welsch, Wolfgang      Ästhetisches Denken, 7. Auflage, Stuttgart 2010
- Wenzel, Hartmut      Unterricht und Schüleraktivität, Weinheim 1987
- Wermke, Jutta      Hab a Talent, sei a Genie! Kreativität als paradoxe Aufgabe; Bd. 1, Weinheim 1989
- White, Roger      Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66, S. 297-333, Whashington 1959
- Wulf, Christoph / Zirfas Jörg (Hg.)      Ikonologie des Performativen, München 2005
- Zacharias, Wolfgang      Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0, München 2010

## 7 Abbildungsverzeichnis

### Quellenangaben:

Abb. 52, 53 <http://silasbahr.de>, seit 2010 [Stand: 3.8.2012]

Abb. 54: Auszug aus der Power-Point-Präsentation des Schülers B., Mai 2010

Abb. 62 <http://silasbahr.de>, seit 2010 [Stand: 3.8.2012]

Abb. 66, 67 <http://fainelloth.deviantart.com/> [Stand 20.10.2012]

Alle Abbildungen ohne gesonderte Quellenangabe wurden selbst erstellt.

Abb. 1	Prozessorientiertes Modell der Interessengnese (nach Schiefele / Krapp, 2010, S 78) .....	21
Abb. 2	Vergleich der Interessenlage in beiden Gruppen in Prozent .....	67
Abb. 3	Interessenentwicklung der Leistungskurschüler .....	69
Abb. 4	Häufigkeit der Realisation der „Basic Needs“ .....	70
Abb. 5	Lernumweltbedingungen im Bereich der Kompetenzförderung .....	71
Abb. 6	Lernumweltbedingungen im Bereich der sozialen Eingebundenheit .....	73
Abb. 7	Lernumweltbedingungen im Bereich der Autonomieförderung .....	74
Abb. 8	Übersicht der durchgeführten Seminare .....	112
Abb. 9	Kunstraum .....	115
Abb. 10	Wandzeitung im Gang .....	115
Abb. 11	Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009 .....	119
Abb. 12	Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009 .....	119
Abb. 13	Filmstills: Einführungsstunde W-Seminar 2009 .....	120
Abb. 14	W-Seminar 2009-11: Bild 2 .....	120
Abb. 15	Binden eines persönlichen Seminar-Tage-Buchs .....	122
Abb. 16	Seminarfahrt 2006 in das Allgäu .....	122

Abb. 17	Seminarfahrt 2009 in das Allgäu .....	122
Abb. 18	Wohnzimmer der Familie Lenz mit Werken Graubners; Champagner aus einem „Prantlstein“ .....	123
Abb. 19	Ausstellungsbesuch im Kunstpalais Erlangen: A. Summa, G. Dauerer ....	124
Abb. 20	Wandzeitung, LK: 2006-2008 (Schulversuch) .....	126
Abb. 21	Wandzeitung, WS 2009-2011 .....	126
Abb. 22	Ausstellung der Seminarfahrt 2007, Provence .....	130
Abb. 23	Lehnbachhaus, 2007.....	131
Abb. 24	Museum Brandhorst, 2010.....	131
Abb. 25	Abschlussausstellungen in der Theatergalerie.....	133
Abb. 26	Schwabachanlage in Erlangen, September 2006 .....	136
Abb. 27	Kirschgärten und Tongrube bei Kalchreuth .....	136
Abb. 28	Arbeit auf dem Papier mit Tonschlicker.....	137
Abb. 29	Bildnerische Arbeit in der Natur, Wanderung in der Montagne St. Victoire, Besprechungssituation .....	138
Abb. 30	Modelle für den Kunstparcours, 2007 .....	141
Abb. 31	Projekt-Tage-Buch, Thema Kunstparcours – Blumenspirale; P-Seminar 2006-2008 .....	142
Abb. 32	Einführungsphase, 2006.....	143
Abb. 33	Arbeit im Projekt-Tage-Buch, 2010 .....	143
Abb. 34	Der Künstler Stefan Schnetz unterweist Schüler im Umgang mit der Kettensäge .....	144
Abb. 35	Ausflug Kalchreuth (LK 2006-2008) .....	145
Abb. 36	Gemeinsamer Abend im Haus der Kursleiterin (LK 2006-2008).....	145
Abb. 37	Kunstparcours in der Schwabachanlage Erlangen, Juni 2007.....	146

---

Abb. 38	Projekt 2: „Natur-Umwelt-Mensch“, Arbeitsphase, Ausstellung, Aktion... 147
Abb. 39	Ausstellung in der Hugenottenkirche Erlangen, Juli 2008 ..... 148
Abb. 40	Plakate zur Ausstellung ..... 148
Abb. 41	Interessenverlauf von B. bis zur Oberstufe (EB) ..... 175
Abb. 42	Seminar-Tage-Buch von B.: Cover, erste Seiten, Rückseite ..... 179
Abb. 43	Seite 1 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Atomenergie ..... 180
Abb. 44	Seiten 2 und 3 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Freiheit ..... 180
Abb. 45	Seiten 4 und 5 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Freiheit ..... 181
Abb. 46	Seiten 6 – 11 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Experimentieren ..... 182
Abb. 47	Seiten 12, 13 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Zivilisation und Natur .... 183
Abb. 48	Seiten 14, 15 im Seminar-Tage-Buch, Ausschnitt S. 15; B., Thema: Experiment ..... 183
Abb. 49	Seiten 16, 17 im Seminar-Tage-Buch B., Thema: Experiment ..... 184
Abb. 50	Seite 18 im Seminar-Tage-Buch und Ausschnitt, B., Thema: Wut ..... 185
Abb. 51	Seiten 19-34 im Seminar-Tage-Buch, B., Thema: Kleidung ..... 187
Abb. 52	Ausschnitt aus Seite 28 im Seminar-Tage-Buch, B. .... 188
Abb. 53	Entwurf eines Kleidungsstücks, B., 2010, in Serie, 2011 ..... 188
Abb. 54	Jean Luc Courcoult, 2009; PowerPoint-Präsentation des Schülers B. .... 189
Abb. 55	1 Vorstellung der Seminararbeit, B., Mai 2010; 2 erste Arbeit für die Seminararbeit während der Seminarfahrt Juni 2010 ..... 190
Abb. 56	Seiten 35-40 im Seminar-Tage-Buch, Acrylbild (A), B. .... 191
Abb. 57	Wandzeitung, Ausschnitt B. .... 193
Abb. 58	1 u. 2: Seminararbeit, 3: Teil der Präsentation, B., 2011 ..... 193

---

Abb. 59	Der Bettler in der Fußgängerzone, Herbst 2011 .....	194
Abb. 60	Theorieteil der Seminararbeit, B., 2011 .....	194
Abb. 61	Ausstellung, B., 2011 .....	195
Abb. 62	Fotografien während des Seminars: „Müdigkeit“; „Wenn das Leben so wär“ .....	195
Abb. 63	Fotografien 2012: „Tempelhof“; „Teufelsberg“ .....	196
Abb. 64	Interessenverlauf des Schülers B. ....	204
Abb. 65	Interessenverlauf der Schülerin S. bis zur Oberstufe (EB) .....	210
Abb. 66	Bilder von S. auf „deviantArt“: 1 My green Muse, 2006; 2 Catching Butterflies, 2008; 3 Secondself, 2009; 4 Heuschrecke, 2010 .....	211
Abb. 67	Computergenerierte Bilder auf „deviantArt“ von S.: 1 At the crossroads, 2008; 2 Dream of Tortoise and Hare, 2010 .....	212
Abb. 68	Seiten aus den Skizzenbüchern von S. vor dem P-Seminar 2008/09 .....	213
Abb. 69	1 Aquarell und 2 Bleistiftzeichnung von S. in der Tongrube, Kalchreuth ..	214
Abb. 70	1 Motiv des Aquarells; 2 S. arbeitet in der Tongrube (rechts Sitzende) ...	214
Abb. 71	Aquarelle, entstanden während der Seminarfahrt in Südfrankreich. ....	216
Abb. 72	Einzelblatt, entstanden während der Sommerferien und Seiten 1 bis 7 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. während der Sommerferien.....	218
Abb. 73	Seiten 8 und 9 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	220
Abb. 74	Seiten 10 bis 15 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	222
Abb. 75	Seiten 16 bis 23 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	223
Abb. 76	Seiten 24 und 25 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	225
Abb. 77	Seite 26 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	226
Abb. 78	Seiten 27 und 28 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	226

---

Abb. 79	Seiten 29 bis 32 Im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	228
Abb. 80	Seite 34 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	229
Abb. 81	Seiten 33 und 35 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	229
Abb. 82	Arbeitsphase an dem Objekt .....	231
Abb. 83	Seite 36 und 37 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	232
Abb. 84	Seiten 38 und 39 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	233
Abb. 85	Seite 40 und 41 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	234
Abb. 86	Seite 42 und 43 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	235
Abb. 87	Seiten 44 bis 51 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	236
Abb. 88	Seiten 52 und 53 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	238
Abb. 89	Seiten 54 und 55 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	239
Abb. 90	Seiten 56 bis 62 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	240
Abb. 91	Seiten 63 bis 65 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	241
Abb. 92	Seiten 66 bis 68 im Projekt-Tage-Buch der Schülerin S. ....	242
Abb. 93	Fotoarbeiten der Schülerin S. parallel zur Arbeit im Projekt-Tage-Buch. .	243
Abb. 94	Fotoarbeiten der Schülerin S. parallel zur Arbeit im Projekt-Tage-Buch. .	244
Abb. 95	Ausstellung des Objekts im Kontext der Umgebung. ....	244
Abb. 96	Interessenverlauf der Schülerin S. ....	256
Abb. 97	P-Seminar im Leitungskurs 2008-2010 (Seminar-S.); durchschnittliche Werte .....	266
Abb. 98	W-Seminar im G8 (Seminar -B.); durchschnittliche Werte .....	266
Abb. 99	Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern.....	268
Abb. 100	Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern.....	269

Abb. 101	Ausschnitte aus weiteren Projekt-Tage-Büchern.....	270
Abb. 102	Veränderung der Interessenlage einer Schülerin im Abstand eines Tages.....	273

## 8 Anhang

### 8.1 Studie zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt

#### 8.1.1 Fragebogen zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt, Studie 2006; Leistungskurse

##### Fragen an ehemalige Leistungskurse Kunst

Bitte unbedingt ehrlich beantworten!! Keine Komplimente!!

Im Folgenden ist mit „Interesse an Kunst“ sowohl Betrachten und theoretische Auseinandersetzung mit der Kunst anderer, als auch die eigene künstlerische Betätigung gemeint.

Wertungen immer mit der Skala 0 Punkte – 15 Punkte (hoch).

##### 1. Interesse:

- Seit wann hast Du in irgendeiner Form Interesse an Kunst?

-in der Freizeit: \_\_\_\_\_ Alter

-in der Schule: \_\_\_\_\_ Klasse

- Wann war Dein Interesse an Kunst bisher am höchsten?

-in der Freizeit: \_\_\_\_\_ Alter

-in der Schule: \_\_\_\_\_ Klasse

Warum?

---



---

- Aus welchem Grund hast Du den Leistungskurs Kunst gewählt?

---

- Wie hoch war Dein Interesse an Kunst jeweils während dieser Zeit?  
(bewerten von 0-15P)

vor dem LK:	12/1:	12/2:	13/1:	13/2:	nachher:
-------------	-------	-------	-------	-------	----------

- Welche Faktoren waren hierfür jeweils entscheidend?

vorher	12/1	12/2	13/1	13/2	nachher

- Welchen Beruf übst Du jetzt aus?

---

- Beschäftigst Du Dich weiterhin mit Kunst?

ja,             nein,             wenig

2. Unterricht im Leistungskurs:

▪ In welchem Maße hatten Stoff und Aufgabenstellung Bezug zum alltäglichen Leben?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße hatten Stoff und Aufgabenstellung kulturelle Bedeutung?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie verständlich war der Stoff?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie gut war der Stoff strukturiert?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie klar waren die Ziele?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie gut wurde die nötige Kompetenz für zu lösende Aufgaben (praktisch u. theoretisch) vermittelt, das heißt: wie anwendungsbezogen war der Stoff?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße konnten eigene Kenntnisse und Fertigkeiten in die Aufgaben einfließen?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße war das Interesse der Lehrkraft spürbar?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie groß war das Engagement der Lehrkraft?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße hat die Lehrkraft Vertrauen in Deine Fertigkeiten gezeigt?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße wurdest Du von der Lehrkraft ermuntert?  
\_\_\_ Punkte

▪ In welchem Maße wurdest Du von der Lehrkraft durch Anregungen unterstützt und informiert?  
\_\_\_ Punkte

▪ Wie angemessen war der Umgang der Lehrkraft mit Deinen Fehlern?  
\_\_\_ Punkte

▪ Was hat Dich fachlich am meisten voran gebracht?

---

▪ Waren die Anforderungen zu hoch oder zu niedrig?  
0-1-2-3-4-5-6---7-8---9-10-11-12-13-14-15



## 8.1.2 Fragebogen zum Thema Interessenveränderung und Lernumwelt, Studie 2006, Grundkurse

### Fragen zum Thema Interesse an Kunst in den Grundkursen

Bitte unbedingt ehrlich beantworten!!

Im Folgenden ist mit „Interesse an Kunst“ sowohl Betrachten und theoretische Auseinandersetzung mit der Kunst anderer (Museumsbesuche, Literatur...), als auch die eigene künstlerische Betätigung jeglicher Art gemeint (Malen, Zeichnen, Modellieren, Basteln, Design, Architektur...).

- Seit wann hast Du in irgendeiner Form Interesse an Kunst?

-in der Freizeit: Jahre:  0-6,  7-9,  10-13,  14-16,  17-20,  ab 20

-in der Schule: Klasse:  1-4,  5-7,  8-11,  12-13

- Wann war Dein Interesse an Kunst bisher am höchsten?

-in der Freizeit: Jahre:  0-6,  7-9,  10-13,  14-16,  17-20,  ab 20

-in der Schule: Klasse:  1-4,  5-7,  8-11,  12-13

- Warum? (Jeweils positiv oder negativ, Bitte für einen wichtigsten Aspekt entscheiden!)

1 – außerunterrichtliche Aktivitäten, Museumsbesuche, Projekte

2 – Grad der eigenen Kenntnisse, erweiterte Kenntnisse

3 – Interessantheit des Stoffs in Theorie und Praxis, Qualität des Unterrichts

4 – Möglichkeit zur kreativen Arbeit, Praxis

5 – Erfolgserlebnisse, gute Noten

6 – späteres berufliches Interesse

7 – Intensität der Beschäftigung mit Kunst

8 – sonstiges: \_\_\_\_\_

- Aus welchem Grund hast Du keinen Leistungskurs Kunst gewählt?
- \_\_\_\_\_

- Wie hoch war Dein Interesse an Kunst jeweils während der letzten Jahre? (Wertungen immer mit der Skala 0 Punkte – 15 Punkte (hoch))

vor der Kollegstufe	während der Kollegstufe	1. Jahr nach der Schul	jetzt
---------------------	-------------------------	------------------------	-------

- Welche Faktoren waren jeweils für steigendes oder sinkendes Interesse entscheidend?

(Bitte für einen wichtigsten Aspekt entscheiden!)

1 – außerunterrichtliche Aktivitäten, Museumsbesuche, Projekte

2 – Grad der eigenen Kenntnisse, erweiterte Kenntnisse

3 – Interessantheit des Stoffs in Theorie und Praxis, Qualität des Unterrichts

4 – Möglichkeit zur kreativen Arbeit, Praxis

5 – Erfolgserlebnisse, gute Noten

6 – späteres berufliches Interesse

7 – Intensität der Beschäftigung mit Kunst

8 – sonstiges: \_\_\_\_\_

Bitte 1-8 eingeben:

vorher:	während:	1 Jahr später	jetzt:
---------	----------	---------------	--------

- 
- Welche Berufsausbildung absolvierst Du oder hast Du abgeschlossen? \_\_\_\_\_
  - Welchen Beruf übst Du jetzt aus? \_\_\_\_\_
  - Beschäftigst Du Dich privat noch mit Kunst?  
im theoretischen Bereich:  ja,  nein,  wenig  
im praktischen Bereich:  ja,  nein,  wenig
  - Abiturjahrgang \_\_\_\_\_
  - Alter \_\_\_\_\_
  - Geschlecht \_\_\_\_\_
  - Kunstnote im Durchschnitt 11., 12., 13. : \_\_\_\_\_
- ☺ Danke

## 8.1.3 Datenanalysen mittels SPSS

## 8.1.3.1 Interessenlage Leistungskurse

Häufigkeitstabellen:

wie hoch war Interesse vor dem LK					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
	niedrig	5	14,3	15,2	15,2
	mittel	12	34,3	36,4	51,5
Gültig	hoch	11	31,4	33,3	84,8
	sehr hoch	5	14,3	15,2	100,0
	Gesamt	33	94,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	2	5,7		
Gesamt		35	100,0		

wie hoch war Interesse in 12/1					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
	mittel	4	11,4	11,4	11,4
Gültig	hoch	14	40,0	40,0	51,4
	sehr hoch	17	48,6	48,6	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

wie hoch war Interesse in 12/2					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
	mittel	1	2,9	2,9	2,9
Gültig	hoch	13	37,1	37,1	40,0
	sehr hoch	21	60,0	60,0	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

wie hoch war Interesse in 13/1					
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
	mittel	3	8,6	8,6	8,6
Gültig	hoch	14	40,0	40,0	48,6
	sehr hoch	18	51,4	51,4	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## wie hoch war Interesse in 13/2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
niedrig	1	2,9	2,9	2,9
mittel	2	5,7	5,7	8,6
Gültig hoch	13	37,1	37,1	45,7
sehr hoch	19	54,3	54,3	100,0
Gesamt	35	100,0	100,0	

## durchschnittliches Interesse während LK

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
hoch	17	38,55	38,55	38,55
Gültig sehr hoch	18	53,75	51,4	92,30
Gesamt	35	100,0	100,0	

## wie hoch war Interesse nach dem LK

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
niedrig	1	2,9	3,0	3,0
mittel	2	5,7	6,1	9,1
Gültig hoch	12	34,3	36,4	45,5
sehr hoch	18	51,4	51,45	100,0
Gesamt	33	94,3	100,0	
Fehlend keine Angabe	2	5,7		
Gesamt	35	100,0		

## künstlerischer Beruf ja/nein

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	19	54,3	54,3	54,3
nein	12	34,3	34,3	88,6
Gültig weiß nicht	3	8,6	8,6	97,1
NA	1	2,9	2,9	100,0
Gesamt	35	100,0	100,0	

## geplante Beschäftigung mit Kunst

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	31	88,6	88,6	88,6
Gültig weiß nicht	4	11,4	11,4	100,0
Gesamt	35	100,0	100,0	

## Begründungen:

Warum Interesse hoch/niedrig v LK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	jeweiliger Themenschwerpunkt	2	5,7	6,5	6,5
	eigene Kompetenz	7	20,0	22,6	29,0
	berufliche Interessen	1	2,9	3,2	32,3
	andere Dinge wichtiger	2	5,7	6,5	38,7
	intensive Beschäftigung	3	8,6	9,7	48,4
	Interessantheit des Unterrichts	5	14,3	16,1	64,5
	sonstiges	11	31,4	35,5	100,0
	Gesamt	31	88,6	100,0	
Fehlend	keine Angabe	4	11,4		
Gesamt		35	100,0		

Warum Interesse hoch/niedrig in 12/1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	jeweiliger Themenschwerpunkt	6	17,1	17,1	17,1
	eigene Kompetenz	11	31,4	31,4	48,6
	berufliche Interessen	2	5,7	5,7	54,3
	intensive Beschäftigung	3	8,6	8,6	62,9
	Interessantheit des Unterrichts	8	22,9	22,9	85,7
	sonstiges	5	14,3	14,3	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

Warum Interesse hoch/niedrig in 12/2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Selbsttätigkeit	1	2,9	3,1	3,1
	Jeweiliger Themenschwerpunkt	8	22,9	25,0	28,1
	eigene Kompetenz	7	20,0	21,9	50,0
	berufliche Interessen	1	2,9	3,1	53,1
	andere Dinge wichtiger	2	5,7	6,3	59,4
	Interessantheit des Unterrichts	9	25,7	28,1	87,5
	Intensive Beschäftigung	4	11,4	12,5	100,0
	Gesamt	32	91,4	100,0	
Fehlend	NA	3	8,6		
Gesamt		35	100,0		

Warum Interesse hoch/niedrig in 13/1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Selbsttätigkeit	1	2,9	3,1	3,1
	jeweiliger Themenschwerpunkt	10	28,6	31,3	34,4
	eigene Kompetenz	3	8,6	9,4	43,8
	berufliche Interessen	1	2,9	3,1	46,9
	andere Dinge wichtiger	2	5,7	6,3	53,1
	intensive Beschäftigung	3	8,6	9,4	62,5
	Interessantheit des Unterrichts	5	14,3	15,6	78,1
	sonstiges	5	14,3	15,6	93,8
	Vertretungslehrkraft	2	5,7	6,3	100,0
	Gesamt	32	91,4	100,0	
Fehlend	keine Angabe	3	8,6		
Gesamt		35	100,0		

## Warum Interesse hoch/niedrig in 13/2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Selbsttätigkeit	1	2,9	3,0	3,0
	jeweiliger Themenschwerpunkt	7	20,0	21,2	24,2
	eigene Kompetenz	5	14,3	15,2	39,4
	berufliche Interessen	1	2,9	3,0	42,4
	andere Dinge wichtiger	6	17,1	18,2	60,6
	intensive Beschäftigung	4	11,4	12,1	72,7
	Interessantheit des Unterrichts	4	11,4	12,1	84,8
	sonstiges	4	11,4	12,1	97,0
	Vertretungslehrkraft	1	2,9	3,0	100,0
	Gesamt	33	94,3	100,0	
Fehlend	keine Angabe	2	5,7		
Gesamt		35	100,0		

## Warum Interesse hoch/niedrig nach LK

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	jeweiliger Themenschwerpunkt	1	2,9	4,0	4,0
	eigene Kompetenz	1	2,9	4,0	8,0
	berufliche Interessen	6	17,1	24,0	32,0
	andere Dinge wichtiger	9	25,7	36,0	68,0
	intensive Beschäftigung	3	8,6	12,0	80,0
	Interessantheit des Unterrichts	1	2,9	4,0	84,0
	sonstiges	4	11,4	16,0	100,0
Gesamt	25	71,4	100,0		
Fehlend	keine Angabe	10	28,6		
Gesamt		35	100,0		

## 8.1.3.2 Interessenlage Grundkurse

**Häufigkeitstabellen**

Interesse in Freizeit seit				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
0 bis 6 Jahre	11	31,4	31,4	31,4
7 bis 9 Jahre	3	8,6	8,6	40,0
10 bis 13 Jahre	3	8,6	8,6	48,6
Gültig 14 bis 16 Jahre	9	25,7	25,7	74,3
17 bis 20	6	17,1	17,1	91,4
über 20	3	8,6	8,6	100,0
Gesamt	35	100,0	100,0	

Interesse am höchsten in Schule				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
1. bis 4. Klasse	4	11,4	12,1	12,1
5. bis 7. Klasse	3	8,6	9,1	21,2
Gültig 8. bis 11. Klasse	12	34,3	36,4	57,6
12. und 13. Klasse	14	40,0	42,4	100,0
Gesamt	33	94,3	100,0	
Fehlend keine Angabe	2	5,7		
Gesamt	35	100,0		

Warum keinen LK-Kunst gewährt				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
mangelndes Zutrauen in eigene Fähigkeiten	17	48,6	48,6	48,6
andere Interessen	8	22,9	22,9	71,4
Gültig kein Angebot	2	5,7	5,7	77,1
berufliche Gründe	6	17,1	17,1	94,3
sonstiges	2	5,7	5,7	100,0
Gesamt	35	100,0	100,0	

## wie hoch war Interesse vor der Kollegstufe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	niedrig	7	20	20	20
	mittel	13	37,2	37,1	57,1
	hoch	11	31,4	31,4	88,5
	sehr hoch	4	11,4	11,5	100
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## wie hoch war Interesse während der Kollegstufe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	niedrig	7	20	20	20
	mittel	12	34,3	34,3	54,3
	hoch	11	17,1	17,1	71,4
	sehr hoch	4	28,6	28,6	100
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## wie hoch war Interesse 1 Jahr nach der Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	niedrig	9	25,7	25,7	25,7
	mittel	14	40	40	65,7
	hoch	7	20	20	85,7
	sehr hoch	5	14,3	14,3	100
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## künstlerischer Beruf ja/nein

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	1	2,9	2,9	2,9
	nein	34	97,1	97,1	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## geplante Beschäftigung mit Kunst

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	13	37,1	37,1	37,1
	nein	8	22,9	22,9	60,0
	wenig oder weiß nicht	14	40,0	40,0	100,0
	Gesamt	35	100,0	100,0	

## Begründungen:

Warum Interesse hoch/niedrig vor der Kollegstufe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	außerunterrichtliche Aktivitäten	11	31,4	37,9	37,9
	erweiterte Kenntnisse	1	2,9	3,4	41,4
	Interessantheit des Stoffes	7	20,0	24,1	65,5
	Möglichkeit zum kreativen Arbeiten	4	11,4	13,8	79,3
Gültig	Erfolgsergebnisse	2	5,7	6,9	86,2
	intensive Beschäftigung durch Unterricht	2	5,7	6,9	93,1
	sonstiges	2	5,7	6,9	100,0
	Gesamt	29	82,9	100,0	
Fehlend	keine Angabe	6	17,1		
Gesamt		35	100,0		

Warum Interesse hoch/niedrig während der Kollegstufe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	außerunterrichtliche Aktivitäten	5	14,3	16,7	16,7
	erweiterte Kenntnisse	8	22,9	26,7	43,3
	Interessantheit des Stoffes	7	20,0	23,3	66,7
	Möglichkeit zum kreativen Arbeiten	3	8,6	10,0	76,7
Gültig	Erfolgsergebnisse	2	5,7	6,7	83,3
	intensive Beschäftigung durch Unterricht	2	5,7	6,7	90,0
	sonstiges	3	8,6	10,0	100,0
	Gesamt	30	85,7	100,0	
Fehlend	keine Angabe	5	14,3		
Gesamt		35	100,0		

**Warum Interesse hoch/niedrig in 1. Jahr nach der Schule**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gütig	erweiterte Kenntnisse	7	20,0	28,0	28,0
	Interessantheit des Stoffes	1	2,9	4,0	32,0
	Möglichkeit zum kreativen Arbeiten	4	11,4	16,0	48,0
	berufliche Interessen	2	5,7	8,0	56,0
	intensive Beschäftigung durch	8	22,9	32,0	88,0
	Unterricht				
	sonstiges	3	8,6	12,0	100,0
	Gesamt	25	71,4	100,0	
Fehlend	keine Angabe	10	28,6		
Gesamt		35	100,0		

**Warum Interesse hoch/niedrig jetzt**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gütig	erweiterte Kenntnisse	7	20,0	28,0	28,0
	Möglichkeit zum kreativen Arbeiten	7	20,0	28,0	56,0
	Erfolgsergebnisse	1	2,9	4,0	60,0
	berufliche Interessen	3	8,6	12,0	72,0
	intensive Beschäftigung durch	6	17,1	24,0	96,0
	Unterricht				
	sonstiges	1	2,9	4,0	100,0
	Gesamt	25	71,4	100,0	
Fehlend	keine Angabe	10	28,6		
Gesamt		35	100,0		

## 8.1.3.3 Lernumweltbedingungen im Leistungskurs

Kompetenzerfahrung:

	Nicht	be- grenzt	weitge- ge- hend	Voll und ganz	N = 35
1. Verständlichkeit des Stoffes	0	2	2	31	
2. Strukturierung	1	1	8	25	
3. Klarheit der Ziele	3	4	7	21	
4. Anwendungsbezogenheit	1	2	11	21	
5. Oft Glücksgefühle	3	10	15	7	
6. Keine Frustration	1	6	6	22	
7. Anforderungen voll gewachsen	8	7	12	8	
8. kein Druck	3	2	7	23	
Summe / 8 Items	20	34	68	158	
Durchschnitt	2,5	4,25	8,5	19,75	35
In %	7,142 8571 %	12,14 2857 %	24,28 5714 %	56,42 8571 %	
Rundung	7,15	12,15	24,3	56,4	100%

Autonomieerfahrung:

	Nicht	be- grenzt	weitge- ge- hend	Voll und ganz	N = 35
1. Bezug zum eigenen Alltag	6	11	12	6	
2. Eigene Kenntnisse und Fähigkeiten	1	8	11	15	
3. Wahlfreiheit	3	8	9	15	
4. Ich tue was ich tun will	5	3	13	14	
5. nie Langweile	2	5	1	27	
Summe / 5 Items	17	35	46	77	
Durchschnitt	3,4	7	9,2	15,4	35
In %	9,714 2857	19,99 999	26,28 5714	44	
Rundung	9,7	20	26,3	44	100%

## Soziale Eingebundenheit:

	Nicht	be- grenzt	weitge- ge- hend	Voll und ganz	N = 35
1. Interesse der Lehrkraft	0	1	3	31	
2. Engagement der Lehrkraft	0	0	2	33	
3. Vertrauen der Lehrkraft in Fer- tigkeiten des Lernenden	3	3	6	23	
4. Ermunterung durch Lehrkraft	2	3	8	22	
5. Unterstützung durch Lehrkraft	1	5	12	17	
6. Angemessener Umgang mit Fehlern	1	4	11	19	
7. persönliche Akzeptanz	2	0	10	23	
8. Vertrauen zur Lehrkraft	2	0	7	26	
9. kollegialer Umgang in der Gruppe	2	4	12	17	
10. gute Zusammenarbeit i. Gruppe	1	10	13	11	
11. freundliches, angenehmes Klima	0	4	5	26	
12. angenehme Räumlichkeiten	4	7	17	7	
Summe / 12 Items	18	41	106	255	
Durchschnitt	1,5	3,416 66	8,833 3	21,25	35
In %	4,285 7142	9,76	25,22 8571	60,71 4285	
Rundung	4,3	9,7	25,3	60,7	100

## 8.2 Materialien zu den Unterrichtsmodellen der Seminare

### 8.2.1 Beispiele für Konzepte und Schülerinformationen zu den Seminaren

#### 8.2.1.1 W-Seminar

#### Konzept

<b>Lehrkraft:</b> Gewalt		<b>Leitfach:</b> Kunst	
Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren Bezug zu Jugend und Alltag			
<b>Begründung und Zielsetzung des Projekts :</b>			
Die zeitgenössische Kunst ist Jugendlichen oft sehr fremd. In diesem Seminar sollen sie an diese herangeführt werden und individuelles Interesse daran entwickeln. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, zu entdecken wo Kunst in den Alltag der Jugendlichen eindringt. Die Seminararbeitsthemen werden von den Schülern selbst entwickelt und sind nicht vorab festgelegt.			
Halb-jahre	Mo-nate	Tätigkeit der Schüler und der Lehrkraft	Leistungs-erhebungen
11/1	Sept.	Vorstellung von: Ablauf (Zeitplan), Zielsetzung, Bewertungsformen des Seminars Einführung in Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens: Besuch der Universitätsbibliothek, Recherche im Internet, Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit Quellenangabe: Zitieren, Literaturverzeichnis, Fußnoten Umgang mit Layoutprogrammen Grundlagen der Gestaltung (Gestaltgesetze)	Unterrichtsbei-träge
	Okt.	Überblick über die Kunstgeschichte, durch Unterrichtsge-spräch und Lehrervortrag  Differenzierung des Rahmenthemas: verschiedene Aspekte der zeitgenössischen Kunst durch Schülerreferate (Lehrbuch GK4 Schroedel)	Unterrichtsbei -träge  Referat, LdL

		Binden eines eigenen Seminar-Tage-Buches, Beginn der experimentellen Suche nach eigenen Interessenschwerpunkten:	Benotung des Fortschrittes im Seminar-Tage-Buch (siehe Bewertungskriterien)
11/1	Nov. Dez.	Einführung der Wandzeitung: ab Nov. müssen alle 2 Wochen die Schüler ihre neusten Arbeitsfortschritte (praktisch und theoretisch) an der Wandzeitung aushängen und im Plenum vorstellen Festhalten der Recherchen, Arbeit an praktischer Ausführung, Planung im Seminar-Tage-Buch, Beratung durch Lehrkraft	s.o. +Wandzeitung: Intensität der Bearbeitung
11/1	Jan. Feb.	Festlegung der Arbeitsthemen: Überlegungen zur Theorie-Praxisvernetzung: Erarbeitung einer konkreten Praxisaufgabe Gliederungsentwurf (fester Abgabetermin) Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Arbeit, Verteilung der Schwerpunkte, Planung der praktischen Ausarbeitung (fester Abgabetermin für Arbeitsplan) Festhalten der Recherchen und bildnerisches Arbeiten im Seminar-Tage-Buch, Beratung durch Lehrkraft	Zwischenpräsentation, Seminar-Tage-Buch
11/2	März bis Juni	Arbeit an Theorie und Praxis der Seminararbeit	s.o.
11/2	Juli	Endgültige Festlegung des Seminararbeitsthemas Abgabe einer Gliederung des Theorieteils Abgabe einer Planung (Skizzen etc.) des Praxisteils Abgabe eines Arbeitsplans für die Realisierung von Theorie und Praxis Seminarfahrt: Ausstellungsbesuche und Diskussionen	Seminar-Tage-Buch / Portfolio Gliederung Arbeitsplan

12/1	Aug. bis Okt.	Ausarbeitung der Seminararbeit in Theorie und Praxis	Zwischenpräsentationen: Referat, LdL, Plakat (optische Präsentation) oder PP-Präsentation
12/1	Nov. bis Feb.	Abgabe der Seminararbeit Ausarbeitung und Durchführung der Abschlusspräsentation	Seminararbeit, Abschlusspräsentation Seminar-Tagebuch
<b>Mögliche Themen für die Seminararbeit (bitte mindestens sechs Themen angeben):</b>			
<b>freie Wahl durch Schüler</b>			
<b>Weitere Bemerkungen zum geplanten Verlauf des Seminars:</b>			
Bei den Seminararbeiten soll die Lehrkraft eine sinnvolle Unterscheidung der Schwerpunkte in Theorie und Praxis - je nach Themenausrichtung - treffen. In den geplanten Praxisteilen zielen alle Themen auf eine tatsächliche Realisierbarkeit ab.			
<b>Eventuelle externe Experten:</b> Akademien und Hochschulen, Ausstellungsbesuche			

---

 Unterschrift der Lehrkraft

 Unterschrift der Schulleiterin / des  
Schulleiters

## Schülerinformation

<p>Leitfach des W-Seminars: Kunst</p> <p>Rahmenthema: „Die Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und ihr Bezug zu Jugend und Alltag“</p>	<p>Lehrkraft: OStRin B. Gewalt</p>
<p>Zielsetzung des Seminars:</p> <p>Auseinandersetzung mit aktuellen Kunstströmungen und künstlerischen Aktivitäten, die einen konkreten Bezug zu unserem eigenen Alltag und speziell zu jungen Menschen haben, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-im lokalen Umfeld (Kunst im öffentlichen Raum in Erlangen)</li> <li>-mit deutlichem Bezug zur aktuellen Jugendkultur (Videokunst, Street-Art, Graffiti)</li> <li>-mit angewandtem Bezug zum Alltag (Design, Architektur, Medien)</li> </ul>	
<p>mögliche Themen für die Seminararbeiten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Fotografie heute“</li> <li>2. „Kunst im öffentlichen Raum am Beispiel der Stadt Erlangen“</li> <li>3. „Neue Formen der Kunst: z. B. Musikvideos“</li> <li>4. „Mediendesign“...</li> </ol>	
<p>Besonderheiten des Seminars:</p> <p>Die Seminararbeitsthemen werden nicht vorgegeben. Sie entstehen aus den Interessen der Teilnehmer, in der Anfangsphase des Seminars.</p> <p>Die Seminararbeit besteht in Kunst aus einem theoretischen Teil und einem praktischen Schwerpunkt. Die beiden Teile stehen in enger Beziehung zueinander.</p> <p>Im Theorieteil werden Kunstrichtungen und Künstler beleuchtet, die es aktuell gibt. Im Praxisteil wird ein eigenständiges Werk erstellt, das damit in Zusammenhang steht.</p> <p>z. B.</p> <p>Thema 2. „Kunst im öffentlichen Raum am Beispiel der Stadt Erlangen“</p> <p>Theorie: Bestandsaufnahme der Kunst im öffentlichen Raum in Erlangen, genauere Untersuchung eines Werkes</p> <p>Praxis: Herstellung eines Kunstobjekts für einen konkreten Platz in Erlangen</p>	

## 8.2.1.2 P-Seminare

## Konzept

Lehrkraft: OStR Barbara Gewalt

Leitfach: Kunst

## 1. Kunstparcours in der Schwabachanlage (11)

## 2. Studien- und Berufsorientierung (12/1)

**Begründung und Zielsetzung des Projekts (ggf. Bezug zum Fachprofil):**

Bezugnehmend auf das „Jahr der Umwelt“ 2007 wird in der natürlichen Landschaft der Schwabachanlage ein Kunstparcours entstehen, an dem mehrere Schulen teilnehmen. Bei einer gemeinsamen Ortsbegehung wurde die Fläche zwischen Palmsanlage und Bürgermeistersteg plus Bolzplatz festgelegt. Es handelt sich hierbei überwiegend um ein Landschaftsschutzgebiet, das sich bei Überflutung in vorgegebenen ausgebaggerten Rinnen mit Wasser füllen kann. Angedacht sind ca. 24 Stationen, an denen verschiedenste Aktivitäten zum Thema Kunst und Umwelt bzw. Kunst aus Naturmaterialien durchgeführt werden, aber auch kritische Themen, die sich mit dem Umweltschutz auseinandersetzen. Alle Arbeiten werden ausschließlich mit Naturmaterialien ausgeführt und anschließend ihrem natürlichen Verfall preisgegeben. Als Termin wurde Freitag, der 15. Juni 07 (Ausweichtermin bei sehr schlechtem Wetter: 22. Juni) von den beteiligten Schulen festgelegt. Insgesamt 14 Lehrkräfte werden an diesem Tag mit ihren Klassen (ca. 250 Schüler) in der Schwabachanlage arbeiten.

Unterstützt wird die Aktion von der Abteilung Stadtgrün, dem Umweltamt und dem Kulturamt der Stadt Erlangen. Die Zusammenarbeit mit dem Bildhauer Stefan Schnetz ist vorgesehen.

Sponsor: Siemens Erlangen

Da sich die Anlage im Zentrum der Stadt Erlangen befindet, handelt sich dabei um einen Bereich aus der Lebenswelt der Schüler.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Erscheinungsbild wird die Wahrnehmung der Schüler geschärft und das Bewusstsein gestärkt, selbst an der Gestaltung der eigenen Umwelt mitwirken zu können. Dies entspricht dem Fachprofil Kunst, in dem es heißt:

- "Im Lernbereich „Lebenswelten“ setzen sich die Schüler mit der Ästhetik ihrer Lebenswelt [...] und einer wechselseitigen Beeinflussung von Kunst und Alltag auseinander.
- Es "...werden [...] Grundfragen zur Kunst im öffentlichen Raum erarbeitet. So erkennen die Jugendlichen die Beziehungen zwischen Stadtplanung und eigenen Lebensbedürfnissen."
- "Die Mitwirkung bei der Ausgestaltung des eigenen Lebensbereichs [...] tragen zur Identitätsbildung sowohl für die eigene Person wie auch für die Schule bei." (Selbstkompetenz).
- "Das Fach Kunst vermittelt den Schülern "...grundlegende Fähigkeiten, die sie für die aktive und mitverantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen benötigen (Sozialkompetenz).

Bei der gestalterischen Konzeption werden Behörden und, je nach Bedarf, Künstler einbezogen.

Durch diese Zusammenarbeit bietet das Projekt breite Möglichkeiten für die berufliche Orientierung.

Zentrale Lernfelder des Kunstunterrichts, wie Gestaltungsaufgaben im Bereich dreidimensionaler Gestaltung und Installation, Schrift und Layout, Fotografie, Präsentation und der Umgang mit Digitalen Medien sind dabei entscheidend (Sachkompetenz).

Die notwendige Trennung der vielfältigen Aufgabenbereiche bei der Konzeption einer Gestaltung "im öffentlichen Raum" erfordert Teamarbeit, ermöglicht das Einbringen persönlicher Stärken in Form von Interessendifferenzierung und fördert die Planungsfähigkeit (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz).

Halb- jahre	Monate	Tätigkeit der Schüler und der Lehrkraft	Formen der Leistungserhebungen für die Punktebewertung und das Zertifikat
<b>1. Projekt</b>			
11/1	Sep.	<p>Informationen zum Ablauf des Seminars, Vorstellung der geplanten Leistungserhebungen und der Bewertungskriterien:</p> <p>Projekt-Tage-Buch, Zwischenpräsentationen: Referat, LdL, Organisationsleistung, Beteiligung an Plenums- gesprächen, Wandzeitung</p> <p>Erste gemeinsame bildnerische Aktion</p> <p>Motivation durch Ortsbegehung</p> <p>Auseinandersetzung mit Kunstwerken zum Thema im Unterrichtsgespräch, in Eigenrecherche der Schüler, in Ausstellungsbesuchen, in einführenden Expertenvorträgen (durch externe Partner), Hinweise auf Literatur, Vertrautmachen mit vorhandenem Film- und Bildmaterial (Lehrkraft)</p> <p>Exkursionen in verschiedenen Kleingruppen (je nach Interessenlage der Schüler): z. B. Demonstrationen durch Künstler.</p> <p>Dabei gilt jeweils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung und Organisation durch einen Schüler</li> </ul>	<p>1. Bewertung der Unterrichtsbeiträge in den Seminarsitzungen Kriterien: S. 55 → Punkte</p> <p>2. Bewertung der Präsentation im Plenum Kriterien: S. 88, 89 → Punkte</p> <p>Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat</p>

---

		<p>(ggf. mit Hilfe einer Lehrkraft)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sammeln von Material, Entwürfe und Konzepte im Projekt-Tage-Buch</li><li>- Präsentation der Ergebnisse und Eindrücke im Plenum und an der Wandzeitung</li></ul>	
--	--	---	--

11/1	Sep. / Okt.	<p>Ideensammlung mittels Mindmap und anschließende Differenzierung der Aufgabenbereiche</p> <p>Einteilung der Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche zum Inhalt (Kooperation mit den entsprechenden Partnern,...)</li> <li>- Finanzierung (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Behörden, Sponsoren, ...)</li> <li>- Gestaltung eines Flyers (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Designer, ..)</li> <li>- Gestaltung eines Plakats (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Designer, ..)</li> <li>- Erarbeitung eines Zeitplans für das ganze Jahr und der jeweiligen Meilensteine</li> </ul> <p>Alle: praktische Arbeit an Entwürfen und Gestaltungskonzepten im Projekt-Tage-Buch und deren Präsentation an der Wandzeitung</p> <p>Bestimmen der Projektleitung</p>	<p>3. Bewertung der schriftlichen Dokumentation der Recherche-Ergebnisse (Sach- Fach- und Methodenkompetenz) im Projekt-Tage-Buch Kriterien: S. 55 → Punkte</p> <p>4. Bewertung der bildnerischen Gestaltung des Projekt-Tage-Buchs (Sach- Fach- und Methodenkompetenz) Kriterien: Originalität, Intensität und Qualität der Gestaltung → Punkte</p> <p>Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat</p>
	Nov. - Jan.	<p>Plenumssitzungen</p> <p>Festhalten im Projekt-Tage-Buch</p> <p>Präsentationen in den Kleingruppen und im Plenum</p> <p>Zusammenführung der Einzelarbeiten und Entwicklung eines Gesamtkonzepts</p>	<p>Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat</p> <p>5. Bewertung individueller Beiträge zur Gestaltung und bei der Präsentation (Sach- Fach- und Methodenkompetenz) Kriterien: Originalität, Intensität und Qualität der Gestaltung → Punkte</p>

	Feb.	Beginn der Ausführung eines gemeinsamen Gestaltungsvorhabens	
11/2	März - Mai	Gestaltungsarbeit Vorbereitung der Abschlussveranstaltung	Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat
	Juni	Druck von Plakat und Flyer (Druckerei) Abschluss der Finanzierung Organisation der AUSSTELLUNGSERÖFFNUNG (Einladungen, Festorganisation)	
<b><u>2. Studien- und Berufsorientierung</u></b>			
		Bewertungskriterien der Leistungserhebungen entsprechend den Beispielen S.54, 55 (Die Seminare in der Oberstufe) → Punkte  Beobachtungen zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen entsprechend den Beispielen S. 56, 57 (Die Seminare in der Oberstufe) → Zertifikat	
12/1	Sep.	Unterrichtsgespräch zur Problematik der Studien- und Berufsorientierung (Bedeutung, Kriterien, mögliche Vorgehensweisen)  Vorstellung des Plans bis Februar, der Leistungserhebungen und der Bewertungskriterien:  Studien- und Berufs-Tagebuch, Zwischenpräsentationen: Referat, LdL, Organisationsleistung, Beteiligung an Plenumsgesprächen, Protokolle	6. Unterrichtsbeiträge Kriterien: S. 55 → Punkte  Beobachtung und Rückmeldegespräche durch die betreuenden Lehrer → Zertifikat
	Okt.	Schülerelbsteinschätzung: Typ A, B, C, D nach BuS-Ordner;  eine Doppelstunde Einführung in die Arbeit mit den Heften des BuS-Ordners;  schulische und häusliche Arbeit mit den BuS-Heften	keine Bewertungen  Teilnahmebestätigung → Zertifikat

Nov. – Feb.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- persönliche Recherchen über Studiengänge bzw. Berufsbilder</li> <li>- Entwickeln einer eigenen, möglichst realistischen beruflichen Perspektive und eines Alternativplans</li> <li>- Gelegenheit zum Gespräch und zum Austausch in der Gruppe</li> <li>- individuelle, schriftliche Dokumentation der Ergebnisse, die auch den anderen Schülern als Informationsquelle dienen soll.</li> <li>- Erstellen einer Bewerbungsmappe</li> </ul>	<p>7. Bewertung der schriftlichen Dokumentation der Recherche-Ergebnisse (Sach- Fach- und Methodenkompetenz) und der Bewerbungsmappe im Studien- und Berufs-Tagebuch Kriterien: S. 54, 55 → Punkte</p> <p>8. Bewertung der bildnerischen Gestaltung des Studien- und Berufs-Tagebuch (Sach- Fach- und Methodenkompetenz) Kriterien: Originalität, Intensität und Qualität der Gestaltung → Punkte</p> <p>9. Bewertung der Präsentation im Plenum Kriterien: S. 88, 89 → Punkte</p> <p>Beobachtungen (insbes. zu Einsatz- und Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit) → Zertifikat</p>
----------------	--	---

**weitere Bemerkungen zum geplanten Verlauf des Seminars:**

Die Studien- und Berufsorientierung wird an das Ende des Seminars gelegt, da die Eröffnung des Kunstparcours für Juni 2007 vorgesehen ist.

Die Verteilung der 9 Leistungserhebungen erfolgt gleichmäßig verteilt auf die 3 Halbjahre.

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Schulleiterin / des Schulleiters

Konzept

Lehrkraft: OStR Barbara Gewalt

Leitfach: Kunst

1. Studien- und Berufsorientierung (11/1)

2. Erarbeitung eines Gestaltungskonzepts für die Unterführung nach Büchenbach

**Begründung und Zielsetzung des Projekts (ggf. Bezug zum Fachprofil):**

Die Radfahrer- und Fußgängerunterführung befindet sich in unmittelbarer Nähe der Schule und wird von vielen Schülern täglich genutzt. Der derzeitige Zustand ist unschön. Es handelt sich also um ein Objekt aus der Lebenswelt der Schüler. Durch die Auseinandersetzung mit dem Erscheinungsbild wird die Wahrnehmung der Schüler geschärft und das Bewusstsein gestärkt, selbst an der Gestaltung der eigenen Umwelt mitwirken zu können. Dies entspricht dem Fachprofil Kunst, in dem es heißt:

- "Im Lernbereich „Lebenswelten“ setzen sich die Schüler mit der Ästhetik ihrer Lebenswelt [...] und einer wechselseitigen Beeinflussung von Kunst und Alltag auseinander.
- Es "...werden [...] Grundfragen zu städtebaulichen Konzepten und zur Kunst im öffentlichen Raum erarbeitet. So erkennen die Jugendlichen die Beziehungen zwischen Architektur, Stadtplanung und eigenen Lebensbedürfnissen."
- "Die Mitwirkung bei der Ausgestaltung des Innen- und Außenbereichs der Schule [...] tragen zur Identitätsbildung sowohl für die eigene Person wie auch für die Schule bei." (Selbstkompetenz)
- "Das Fach Kunst vermittelt den Schülern "...grundlegende Fähigkeiten, die sie für die aktive und mitverantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen benötigen (Sozialkompetenz).

Bei der gestalterischen Konzeption werden Behörden, Künstler, Fotografen und Designer einbezogen.

Durch diese Zusammenarbeit bietet das Projekt breite Möglichkeiten für die berufliche Orientierung.

Zentrale Lernfelder des Kunstunterrichts, wie Gestaltungsaufgaben im Bereich Flächengestaltung mit Farbe, Schrift und Layout, Fotografie, Präsentation und der Umgang mit Digitalen Medien sind dabei entscheidend. (Sachkompetenz)

Die notwendige Trennung der vielfältigen Aufgabenbereiche bei der Konzeption einer Gestaltung "im öffentlichen Raum" erfordert Teamarbeit, ermöglicht das Einbringen persönlicher Stärken in Form von Interessendifferenzierung und fördert die Planungsfähigkeit. (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz)

1. Studien- und Berufsorientierung

Halb-jahre	Monate	Tätigkeit der Schüler und der Lehrkraft	Formen der Leistungserhebungen für die Punktebewertung und das Zertifikat
		Bewertungskriterien der Leistungserhebungen entsprechend den Beispielen S. 54, 55 (Die Seminare in	

		der Oberstufe) → Punkte Beobachtungen zur Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen entsprechend den Beispielen S. 56, 57 (Die Seminare in der Oberstufe) → Zertifikat	
11/1	Sept	Motivation durch Ortsbegehung und einführende Stunde über die aktuelle "Street-Art" einführender Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch zur Problematik der Studien- und Berufsorientierung (Bedeutung, Kriterien, mögliche Vorgehensweisen) Vorstellung des Plans bis Februar, der Leistungserhebungen und der Bewertungskriterien Projekt-Tage-Buch, Zwischenpräsentationen: Referat, LdL, Organisationsleistung, Beteiligung an Plenums- gesprächen, Protokolle	Beobachtung und Rückmeldegespräche durch die betreuenden Lehrer → Zertifikat
	Okt	Schülerselebstinschätzung: Typ A, B, C, D nach BuS-Ordner; eine Doppelstunde Einführung in die Arbeit mit den Heften des BuS-Ordners; schulische und häusliche Arbeit mit den BuS-Heften	keine Bewertungen Teilnahmebestätigung → Zertifikat
	Nov	- persönliche Recherchen über Studiengänge bzw. Berufsbilder - Entwickeln einer eigenen, möglichst realistischen beruflichen Perspektive und eines Alternativplans - Gelegenheit zum Gespräch und zum Austausch in der Gruppe - individuelle, schriftliche Dokumentation der Ergebnisse, die auch den anderen Schülern als Informationsquelle dienen soll. - Erstellen einer Bewerbungsmappe	1. Bewertung des Portfolios → Punkte  Beobachtungen (insbes. zu Einsatz- und Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit) → Zertifikat
<b>2. Projekt</b>			
11/2	Dez / Feb	Einführender Expertenvortrag (durch externe Partner) zum Thema, Hinweise auf Literatur, Vertrautmachen mit vorhandenem Film- und Bildmaterial (Lehrkraft)  Exkursionen in verschiedenen Kleingruppen (je nach Interessenlage der Schüler): z. B. Finanzierungsplan,	2. Mitarbeit: Bewertung der Organisationsleistung der Schüler; Bewertung der Unterrichtsbeiträge in den Seminarsitzungen; Kriterien S. 54 f.

		<p>Künstler, Fotograf, Designagentur, Druckerei, Kontakt mit Behörden, ...</p> <p>Dabei gilt jeweils:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung und Organisation durch einen Schüler (ggf. mit Hilfe einer Lehrkraft)</li> <li>- Sammeln von Material, Entwürfe und Konzepte im Projekt-Tage-Buch</li> <li>- Präsentation der Ergebnisse und Eindrücke im Plenum</li> </ul>	<p>→ Punkte</p> <p>3. Bewertung der Präsentation im Plenum; Kriterien: S. 88, 89</p> <p>→ Punkte</p> <p>Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz</p> <p>→ Zertifikat</p>
11/2	Feb / März	<p>Ideensammlung mittels Mindmap und anschließende Differenzierung der Aufgabenbereiche</p> <p>Einteilung der Arbeitsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche zum Inhalt (Kooperation mit den entsprechenden Partnern,...)</li> <li>- Atmosphäre: Recherchieren zum Inszenieren von Atmosphären zur Wahrnehmung (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Wahrnehmungspsychologe, Eventagentur, Museum)</li> <li>- Sammeln von Bildmaterial (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Fotograf)</li> <li>- Sammeln sonstiger Materialien zur Raumgestaltung (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Wahrnehmungspsychologe, Eventagentur, Museum)</li> <li>- Finanzierung (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Behörden, Sponsoren, ...)</li> <li>- praktische Arbeit an Entwürfen und Gestaltungskonzepten</li> <li>- Gestaltung eines Flyers (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Designer, ..)</li> <li>- Gestaltung eines Plakats (Kooperation mit den entsprechenden Partnern, Designer, ..)</li> </ul> <p>Erarbeitung eines Zeitplans für das ganze Jahr und der jeweiligen Meilensteine</p> <p>Bestimmen der Projektleitung</p>	<p>4. Bewertung der bildnerischen Gestaltung des Projekt-Tage-Buchs (Sach- Fach- und Methodenkompetenz)</p> <p>Kriterien: Originalität, Intensität und Qualität der Gestaltung</p> <p>→ Punkte</p> <p>Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz</p> <p>→ Zertifikat</p>

	Apr / Mai	Plenumsitzungen Festhalten im Projekt-Tage-Buch Präsentationen in den Kleingruppen und im Plenum Zusammenführung der Einzelarbeiten und Beginn der Realisierung	Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat
	Juni / Juli	Ausführung eines gemeinsamen Gestaltungsvorhabens	
12/1	Sept / Dez	Fertigstellung der Gestaltung Vorbereitung der Abschlussveranstaltung	Beobachtungen zu Sozial- und Selbstkompetenz → Zertifikat
	Jan / Feb	Druck von Plakat und Flyer (Druckerei) Abschluss der Finanzierung Organisation der AUSSTELLUNGSERÖFFNUNG (Einladungen, Festorganisation)	
<b>weitere Bemerkungen zum geplanten Verlauf des Seminars:</b>			
Die Verteilung der 4 Leistungserhebungen erfolgt gleichmäßig verteilt auf die 3 Halbjahre.			

---

Unterschrift der Schulleiterin / des Schulleiters

**Schülerinformation****Kurzbeschreibung eines P-Seminars  
Information für Schülerinnen und Schüler**

Dez. 2012

**Lehrkraft:** OStRin B. Gewalt**Leiffach: :** Kunst**Projektthema:** "Gestaltung der Radfahrer - und Fußgängerunterführung nach BÜCHENBACH"**Inhalte und Methoden der allgem. Studien- und Berufsorientierung:**

Informationen zu Studiengängen und Berufsbildern, Recherche durch die Schüler, Referate, Projektmappe, Selbsterkundungstests, Kontakte zu außerschulischen Partnern im Rahmen des Themas

**Zielsetzung des Projekts, Fachprofil:**

In der jetzigen Q11 läuft die erste Phase dieses Projekts als P-Seminar. Ein Konzept der Gestaltung wird im Laufe dieses Seminars erarbeitet. Die Realisierung ist in Form von Malerei, Graffiti, Plakatieren oder Pochoirs denkbar, wird aber erst durch die Interessen der Teilnehmer konkretisiert. Da die Unterführung sehr lang ist, kann zunächst nur ein Konzept und eine Teilrealisierung durchgeführt werden.

Im P-Seminar 2013/14 soll, aufbauend auf den Ergebnissen des 1. P-Seminars, das Projekt zum Abschluss gebracht werden.

Das laufende P-Seminar trifft sich jeden Montag in der 9. und 10. Stunde in Raum 032. Interessenten sind jederzeit eingeladen „hereinzuschnuppern“.

Zum Einstieg setzen wir uns mit der aktuellen Street-Art auseinander. Dazu empfohlen: "Exit Through The Gift Shop", der Banksy-Film.

Die Erarbeitung und Durchführung aller Komponenten erfolgt in Arbeitsteilung. Für eine Gestaltungsarbeit im öffentlichen Raum sind z. B notwendig:

Herstellen von Entwürfen, Finanzierung des Projektes, Klären der rechtlichen Fragen, Kontaktpflege mit zuständigen Behörden, Gestaltung von Bekanntmachung/Werbung, Layout von Flyer, Plakat etc.

Jeder Schüler kann hier also Schwerpunkte setzen.

**Zeitplan im Überblick:**

- 11/1 Projektbeginn, gleichzeitig Elemente der Berufs- und Studienorientierung; Projektplanung; Recherchieren, Exkursionen, Erstellen von Entwürfen, Führen eines Projekt-Tage-Buches, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, Aufgabenverteilung. Jeder Teilnehmer kann sich hierbei auf einen Aufgabenbereich konzentrieren (z. B. auch auf die Organisationsarbeit), Setzen von Zwischenzielen
- 11/2 Projektdurchführung, Elemente der Berufs- und Studienorientierung; Arbeit in Kleingruppen, Ausführen der Gestaltung, Druck von Einladungen, Flyer und Plakat, Abschlussveranstaltung
- 12/1 Berufs- und Studienorientierung

**Folgende außerschulische Kontakte****können/sollen im Verlauf des Seminars geknüpft werden:**

Institutionen der Stadt Erlangen (Wasserwirtschaftsamt, Schulamt, Stadtverwaltung, Kulturamt, Umweltamt, Freizeitamt, ..), freischaffende Künstler, Grafik-Design-Agentur, Druckerei, Fotograf, Universität, ...

## 8.2.2 Bewertung im W-Seminar

## 8.2.2.1 Bewertungskriterien der Seminararbeit

SCHRIFTLICHER TEIL	Bemerkungen	
<b>1.1 Form</b> Rechtschreibung, Inhaltsverzeichnis, Seitenzählung, Literaturverzeichnis, Anmerkungen, korrektes Zitieren Abbildungsverzeichnis		20BE  03BE
<b>1.2 Aufbau und Strukturierung</b> angemessener Umfang, Bezug zum Thema, sinnvolle Gliederung, Gewichtung der verschiedenen Aspekte des Themas		03BE
<b>1.3 Inhalt</b> Theorie: [7BE] treffende Auswahl der Literatur [1BE] Auswertung der Literatur: Zusammenfassung der Information [1BE] Richtigkeit der Aussagen, Fachsprache [1BE] Ausgewogenheit von Zitat und eigener Aussage [1BE] Inhalt, logische Argumentation, Anschaulichkeit [2BE] Analyse eines Beispiels [1BE]  Dokumentation und Analyse der praktischen Arbeit: [7BE] Beschreibung von Idee u. Zielsetzung (Skizzen, Entwürfe) [2BE] bis hin zur Ausführung (Arbeitsbeschreibung) [2BE] begründende Stellungnahme zu allen Aspekten [2BE] Vollständigkeit der Analyse [1BE]		14BE
<b>PRAKTISCHER TEIL</b>		40BE
<b>Künstlerische Gestaltung - Layout</b> Format, Cover, Schriftbild, Überschriften, Seitengestaltung: Verteilung von Bild und Schrift, Stimmigkeit von Thematik und Layout		6BE
<b>Künstlerische Qualität</b> innere Stimmigkeit von Idee, Form, Farbe, Größe, Material, Oberfläche, Technik und Funktion		17BE
<b>Handwerkliche Qualität</b> konsequente Durcharbeitung, (Sorgfalt bis ins Detail)		17BE
<b>ges.</b>		60BE
<b>Schriftlich/Praktische Arbeit: ____ P; Mündliche; Praktische Präsentation: ____ P; ges: ____ P</b>		

8.2.2.2 Bewertung der Seminararbeitspräsentation

Bewertung der Präsentation																
Seminarfach: Kunst	Lehrkraft: Gewalt															
Schüler(in): ....																
Rahmenthema des Seminars: "Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und ihr Bezug zu Jugend und Alltag"																
Thema der Präsentation:																
Beurteilungsbereiche	Kriterien	BE erreicht/erreichbar														
Inhalt und Aufbau (1/4)	- Erfassung des Themas und Gewichtung der Teilbereiche	/3														
	- Inhaltliche Strukturierung	/2														
	- Sachliche Richtigkeit	/3														
	- Ergebnissicherung (Handout, Bibliographie etc.)	/2														
Darbietung (1/4)	- Einstieg	/2														
	- Klarheit der Darstellung, sprachliche Gewandtheit	/3														
	- Lebendigkeit des Vortrags und Reaktion auf Fragen	/3														
	- Auswahl der Präsentationsmittel, Beherrschung der Präsentationsmedien	/2														
Bildnerische Präsentation Ausstellung (2/4)	- Auswahl (Präsentationsform)	/2														
	- Beherrschung der Gestaltungsmöglichkeiten (auch beim Aufbau)	/2														
	- Veranschaulichung der wesentlichen Aussage des eigenen Werkes	/3														
	- Darstellung des Inhaltes der Theoriearbeit	/3														
	- künstlerische und handwerkliche Qualität	/6														
	- Gestaltung der Wandzeitung	/2														
- Seminartagebuch (Gestaltung und Nutzung für die Ausstellung)	/2															
Summe		/40														
Notenschlüssel:																
BE	40 39	38 37	36 35	34 33	32 31	30 29	28 27	26 25	24 23	22 21	20 19	18 17	16 15	14 13	12 11	10 - 0
Note	1		2			3			4		5		6			
Punkte	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Notenpunkte: ...		Note: ...														
Datum: ...		Unterschrift der Lehrkraft: ...														

## 8.2.2.3 Formblatt zur Aufzeichnung der Präsentationen



**Albert-Schweitzer-Gymnasium**  
Naturwissenschaftlich - technologisches und Sprachliches Gymnasium

### Seminararbeit

Abiturjahrgang: 2009/2011

Name der Kollegiatin/des Kollegiaten: .....

Kurs: .....Kursleiter/in: .....

Thema der Seminararbeit (auch vorläufig):

.....  
.....

Das Thema der Seminararbeit wurde mir wie oben bekannt gegeben. Ich verpflichte mich, Besprechungstermine mit meiner Kursleiterin/meinem Kursleiter zu vereinbaren.

.....  
Unterschrift d. Kollegiatin/Kollegiaten

#### Besprechungstermine/Präsentationstermine

Datum	Inhalt
	Festlegen des Arbeitsthemas
	Festlegung des Themas
	1. Bildnerische und mündliche Präsentation, Zwischenpräsentation, Seminar-Tagebuch
	2. Bildnerische und mündliche Präsentation, Zwischenpräsentation, Seminar-Tagebuch
	Abgabe eines Gliederungsentwurfs
	Abgabe eines Arbeitsplans
	Einzelbesprechung
	3. Bildnerische und mündliche Präsentation, Zwischenpräsentation, Seminar-Tagebuch

Das ausgefüllte Formblatt wird der korrigierten Seminararbeit beigelegt und mit ihr bei der Kollegstutenbetreuung abgegeben.

Erlangen, .....

.....  
Unterschrift der Kursleiterin/des Kursleiters

## 8.2.2.4 Bewertung Referate/Präsentationen

## Bewertung Referat/Präsentation

<u>Inhalt</u> 9BE: Aufbau (4BE)  Analyse und Erklärung der Kunstwerke (4BE)	
Persönliche Stellungnahme (1BE)	
<u>Vortrag</u> 6BE: Ausdruck und Fachsprache (3BE)  Bezug zur Klasse (3BE)	
<u>Anschaulichkeit</u> 4BE: Bildmaterial (2BE)  Handout (2BE)	
Literaturangabe 1BE :	
gesamt 20BE (Kollegstufenschlüssel)	

### 8.2.2.5 Bewertung der Einzelleistungen

## W-Seminar

### Benotung im 2. Halbjahr:



#### 1. Seminar-Tage-Buch:

- Intensität der Bearbeitung einzelner Seiten
- Qualität des Buches insgesamt (damit ist nicht Exaktheit gemeint, sondern innere Stimmigkeit; das kann auch sehr chaotisch sein.... zeitgenössische Kunst eben)
- Kontinuität der Arbeit (Anzahl der bearbeiteten Seiten bei hoher Intensität)
- Ablesbarkeit einer Weiterentwicklung bei der Arbeit
- Beginnende Auseinandersetzung mit der Theorie

Kommentar:

#### 2. Referate zu selbst gewählten Themen, die Seminararbeit betreffend:

Kriterien entsprechend Arbeitsblatt zu Referaten

#### 3. Mitarbeit

- Beteiligung am Unterrichtsgespräch z. B. während der Referate
- Arbeitseinsatz in Praxisstunden
- Einhalten von Terminen (z. B. Referat)
- pünktliche Abgabe des Handouts (am Tag des Referats, besser noch vorab)
- konsequentes Führen des Arbeitsprotokolls
- Gliederungsentwurf
- Arbeitsplan
- konsequente Gestaltung der Wandzeitung zu den gegebenen Terminen
- Ergebnis Wandzeitung (Pflege)

Kommentar:

## 8.2.3 Beispiele für Zeit- und Arbeitspläne im W-Seminar

## 8.2.3.1 Arbeitsprotokoll

Arbeitsprotokoll W-Seminar von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_

Bitte wöchentlich, stichpunktartig beantworten:

Das habe ich mir für diese Woche vorgenommen:
Das habe ich diese Woche gemacht:
Dafür habe ich _____ Stunden gebraucht Wie zufrieden bin ich mit dem Ergebnis?
Wie habe ich mich während der Arbeit gefühlt?
Das habe ich im Unterricht getan? Mo Di  Do
Wie zufrieden bin ich damit? Mo Di  Do
Wie habe ich mich während der Unterrichtsstunden gefühlt? Mo  Di  Do
Wie war die Stimmung in der Gruppe? Mo Di Do

## 8.2.3.2 Zeitplan 2009/2010

## W-Seminar Zeitplan



## Thema:

„Die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts im Bezug zur Alltagsrealität und ihre Rezeption durch Gesellschaft und Jugend“

## Zeitplan:

- Sep 2009: Annäherung an das Rahmenthema  
 Nov: erste Angebote zu Seminararbeitsthemen  
 Dez: Arbeitstitel für die Seminararbeiten durch die Schüler  
 Jan: Aufstellung eines individuellen Arbeitsplans durch die Schüler  
 Feb: erste Referate und Dokumentationen durch die Schüler  
 Juli: Festlegung der Themen, Dokumentation des Arbeitsfortschrittes  
 Sep 2010: Präsentation bisheriger Ergebnisse  
 Nov: Abgabe der Arbeit  
 Jan: Abschlusspräsentation

## Annäherung an das Rahmenthema:

Malerei, Bildhauerei, Design, Architektur, Kunst im öffentlichen Raum, Performance, Land Art, ...

## 1. Aufgabe:

Wo bist Du bisher mit Kunst in Deinem Alltag konfrontiert worden?  
 Suche Dir eine Richtung aus und recherchiere hierzu! Stelle Bezüge zu Alltag und Jugend her!

Kunstrichtung, Künstler, Bildbeispiele, Texte

## Möglichkeiten der Recherche:

Bücher im Kunstfundus, Zeitungen, Zeitschriften, Schulbibliothek, Unibibliothek, Stadtbücherei, Internet, Ausstellungen, Museen, ...

### Stadtbücherei:

Onlinekatalog:

<http://secure.erlangen.de/wwwopac/index.asp>

Öffnungszeiten:

Mo - Fr 10.00 - 18.30 Uhr

Sa 09.00 - 12.00 Uhr

Mittwoch geschlossen

Tel.: 09131 / 86 22 82

Email: [stadtbuecherei@stadt.erlangen.de](mailto:stadtbuecherei@stadt.erlangen.de)

Haupteingang:

Nürnberger Straße 27

91054 Erlangen

### Nutzungsbedingungen

Um die vielfältigen Angebote der Stadtbücherei nutzen zu können (auch die Onlineangebote) benötigen Sie eine Benutzerkarte.

Für die Ausstellung der Benutzerkarte ist die Vorlage des Personalausweises notwendig. Die Karte ist nicht übertragbar. Kinder bis 16 Jahren benötigen die Unterschrift des Erziehungsberechtigten.

Erlanger Bürger (Hauptwohnsitz im Postleitzahlenbereich 91052, 4, 6, 8) zahlen für eine 12 Monate gültige Leserkarte 12 Euro, Schüler und Studenten ab 18 Jahre: 6 Euro.

### Uni-Bibliothek:

Onlinekatalog:

<http://opac.uni-erlangen.de/>

Schuhstraße 1a

91052 Erlangen

Info: (09131) 85-2 39 50

**Ausleihe:** Telefon: 09131 / 85 - 2 21 73, - 2 39 40, Email: [HB.Ausleihe@bib.uni-erlangen.de](mailto:HB.Ausleihe@bib.uni-erlangen.de)

Semester: Montag - Freitag 9.30 – 22.00 Uhr Samstag 10.00 – 14.00 Uhr Vorlesungsfreie

Zeit: Montag - Freitag 9.30 - 18.00 Uhr

**Benutzerausweise an der Ausleihe:** Semester und vorlesungsfreie Zeit: Montag - Freitag 9.30 - 18.00

**Information:** Telefon: 09131 / 85 - 2 39 50, -2 39 51, - 2 39 54, Email: [HB.Info@bib.uni-erlangen.de](mailto:HB.Info@bib.uni-erlangen.de) Semester und vorlesungsfreie Zeit: Montag - Donnerstag 8.30 - 17.00 Uhr Freitag 8.30 - 16.00 Uhr

### Nutzungsbedingungen

Für die Ausleihe von Medien, Verlängerungen, Vormerkungen und Informationen zu Ihrem Benutzerkonto benötigen Sie den maschinenlesbaren Benutzerausweis der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg. Über die "Suchfunktionen" des OPAC können Sie Literatur recherchieren, bestellen und Vormerkungen tätigen, über die "Ausleihfunktionen" können Sie sich über den Stand Ihres Benutzerkontos informieren und Leihfristen verlängern, unter "Service und Links" finden Sie u.a. die Möglichkeit, Ihr Kennwort zu ändern oder den Zugang zur Online-Fernleihe. Der OPAC ist auch außerhalb der Öffnungszeiten der einzelnen Bibliotheksstandorte von externen Geräten aus zugänglich.

Bitte melden Sie sich persönlich zur Benutzung der Universitätsbibliothek an. Ihren Ausweis erhalten Sie kostenlos an den Ausleihschaltern der unten aufgeführten Bibliotheksstandorte gegen Vorlage von Personalausweis oder Reisepaß (Nachweis des Wohnortes), bei Studierenden der Universität Erlangen-Nürnberg zusätzlich von Studentenausweis oder Immatrikulationsbescheinigung. Mit Ihrer Unterschrift auf dem Benutzerausweis erkennen Sie die ABOB an.

## 8.2.3.3 Arbeitsplan zur Seminararbeit



## Arbeitsplan zur Seminararbeit:

## 1. Thema:

Beschreibung des Themas, Eingrenzung der Themengebiete für die Theorie, Bezug zum Rahmenthema, Beschreibung des praktischen Teils

2. Zeitplan: *Was will ich wann tun?*

z. B.

Termin	geplante Aktivität
Feb. 09	intensive Recherche zur Theorie, experimentieren im Seminar-Tage-Buch zum praktischen Teil der Seminararbeit Gesprächstermin mit Frau Gewalt vereinbaren (bis 12.3.)
<b>5. März</b>	<b>Abgabe Arbeitsplan</b>
März 09	Rechercheergebnisse zur Theorie auswerten, Entscheidungen treffen; Entscheidung zum praktischen Teil treffen (Was will ich machen?)
<b>12. März</b>	<b>Festlegung des Themas (Arbeitsthema)</b>
April 09	<i>z. B. intensive Theorierecherche oder auch Suche nach Praxisinteresse; Erstellen einer Gliederung</i>
<b>20. April 09</b>	<b>Abgabe Gliederungsentwurf</b>
Mai 09	<i>z. B. Konkretisierung des Theorieteils; oder Beschreibung der genauen Einzelschritte an geplanten Arbeiten zur Praxis</i>
Juni 09	z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung? <b>Bildnerische und mündliche Präsentation des Arbeitsfortschritts der Seminararbeit</b>
Juli 09	z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?
<b>bis 27.09.09</b>	<b>Zweite Einzelbesprechung der Arbeit mit B. Gewalt ev. auch während der Seminarfahrt</b>
Aug. 09	z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?
Sept. 09	<i>z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?</i>
Okt. 09	<i>z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?</i>
Nov. 09	<i>z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?</i>
Dez. 09	<i>z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?</i>
Jan. 09	<i>z. B. Arbeitsschritte, Planungsziele, Fertigstellung?</i>
<b>Feb. 09</b>	<b>Seminararbeitsabgabe</b>

### 8.2.3.4 Zeitpläne 2009 – 2011

W-Seminar: Kunst im 20. und 21. Jahrhundert

Barbara Gewalt

Seminararbeit:

MEILENSTEINE:

- |      |   |
|------|---|
| 11/1 | Themenfindung (Zwischenpräsentationen, Seminar-Tage-Buch, Wandzeitung)                                      |
| 11/2 | begründete Themenfestlegung (Zwischenpräsentationen, Seminar-Tage-Buch, Wandzeitung)                        |
|      | Juni: Abgabe Gliederung und Arbeitsplan   |
|      | Juli: Präsentation der Rechercheergebnisse zum Theorieteil und zum Arbeitsfortschritt beim praktischen Teil |
| 12/1 | September: Vorstellung der Arbeit (Präsentationen, Wandzeitung)   |
|      | November: Abgabe der Arbeit   |
|      | bis Februar: Abschlusspräsentationen im Kurs  |

W-Seminar: Kunst im 20. und 21. Jahrhundert

Barbara Gewalt

Seminararbeit:

ABGABETERMIN: 2. NOVEMBERWOCHE 2010, nach den Herbstferien !!!!!!!!!!!!!!!

In den Sommerferien müsst Ihr an der Seminararbeit sehr konsequent arbeiten!

MEILENSTEINE:

- 29.6. Wandzeitung (Mitarbeitsnote)
- 2.7. - 7.7. Fahrt, hier **Festlegung des Themas der Seminararbeit**,  
Einzelbesprechungen in nettem Rahmen möglich
- 20.7. Abgabe **Gliederungsentwurf, Arbeitsplan**  
Einzelbesprechungen: bis zum 29.7. - Termine nach Absprache, später  
müsst Ihr dafür nach Kalchreuth fahren - ich bin bis zum 12.8. da, dann  
erst wieder ab 6.9.!
- 8.-12. 11. Abgabe Seminararbeit

Im September erwarte ich von Euch eine konkrete Vorstellung Eurer Arbeit in Form eines Referats, gleich zu Beginn des Schuljahres. Dabei müssen auch Elemente des Praxisteils vorgestellt werden.

Ihr könnt dazu die Wandzeitung im Kellergang oder eine Computerpräsentation wählen.

Im kommenden Schuljahr stehen noch maximal 6 Wochen zur Fertigstellung zur Verfügung! Und da geht es auch gleich los mit Klausuren in anderen Fächern!!!! Also - haltet Euch ran! Nutzt die Ferien!

Aber keine Angst, ich helfe Euch!

barbara.gewalt@fen-net.de

Festnetz: 0911-5181704

Mobil: 0174-7487585

Scheut nicht, mich zu kontaktieren! Ich bin immer für Euch da!

Viel Spaß beim Arbeiten,  
Barbara Gewalt :)

## 8.2.4 Arbeitsblätter zur Seminararbeit und Referaten im W-Seminar

### 8.2.4.1 Erstellung der Seminararbeit

Albert - Schweitzer - Gymnasium  
Erlangen  
Jahrgang 2009/11

#### Seminararbeit

aus dem Fach Kunst

Thema:

Verfasser:

W-Seminar:

Kursleiterin:

Abgabetermin:

"Die Kunst im 20. und 21. Jh. und deren Bezug zu Alltag und Jugend"  
OStRin Barbara Gewalt

schriftliche/ praktische Arbeit:      \_\_\_ Punkte

mündliche Prüfung: \_\_\_ Punkte

Erzielte Punkte (einfache Wertung)      \_\_\_

in Worten \_\_\_\_\_

Erzielte Note      \_\_\_

in Worten: \_\_\_\_\_

Abgabe beim Oberstufensekretariat am:

\_\_\_\_\_  
(Unterschrift der Kursleiterin)

## Inhaltsverzeichnis/Gliederung

	Seite
<u>Einleitung</u>	3
(Eingrenzung des Themas, Herstellen des Bezugs zu Jugend und Alltag heute; Aufstellung von Thesen oder Fragestellungen, die in der Arbeit untersucht werden)	
<b><u>1 Einordnung in einen größeren Zusammenhang</u></b>	<b>X</b>
(z. B. kunstgeschichtliche Einordnung)	
<u>1.1</u>	X
1.1.1	X
1.1.2	X
<u>1.2</u>	X
....	
<b><u>2 Analyse eines Beispiels</u></b>	<b>X</b>
2.1 Beschreibung	X
2.2. Aufbau	X
2.3 Raum	X
2.4 Körper	X
2.5 Farbe	X
2.6 Material	X
2.7 Interpretation	X
<b><u>3 Analyse und Dokumentation der eigenen Arbeit</u></b>	<b>X</b>
<u>3.1 Beschreibung und Dokumentation des Herstellungsprozesses</u>	X
3.1.1 Erläuterung der ersten Ideen (Seminar-Tage-Buch)	X
3.1.2 Beschreibung der Vorgehensweise (Fotos des Herstellungsprozesses)	X
<u>3.2 Analyse der eigenen Arbeit</u>	X
3.2.1 Beschreibung	X
3.2.2 Aufbau	X
3.2.3 Raum	X
3.2.4 Körper	X
3.2.5 Farbe	X
3.2.6 Material	X
3.2.7 Interpretation	X
<b><u>Resümee</u></b>	<b>X</b>
(Bezugnahme zu den Eingangsthese, Ergebnisse der Betrachtungen in Bezug auf Jugend und Alltag)	

## Anhang:

1. Anmerkungen, Nachweis der Fundstellen
2. Literaturverzeichnis
3. Ausdrücke der Internetquellen
4. Abbildungsverzeichnis
5. Eidesstattliche Erklärung

Allgemeine Vorgaben einer reinen Theoriearbeit in anderen Fächern:  
(reine Theoriearbeiten sind in der Kunsterziehung nicht möglich!)

15-20 Textseiten bei folgendem Satzspiegel:  
ca. 40 Zeilen zu ca. 60 Anschlägen (entspricht z. B. 12Punkte Futura BkBT,  
Zeilenabstand: 1 1/2 -zeilig  
linker Rand: ca. 4cm  
rechter Rand: ca. 2cm

in Kunst:

40BE Praxis, 20BE Theorie ~ 10( + - ) reine Textseiten(siehe oben) ohne Bilder

zusätzliches Bewertungskriterium im praktischen Bereich: Gestaltung und Layout  
⇒ der vorgeschriebene Satzspiegel für Seminararbeiten entfällt!

1. ANMERKUNGEN

Zitate : „Zitat“<sup>1</sup>

Ergänzungen innerhalb eines Zitats mit [ ] kennzeichnen:

z. B.

*Seit September 1992 gilt der neue Lehrplan für den Kunstunterricht am Gymnasium. Zum Geleit schreibt darin Kultusminister Hans Zehetmair:*

*„Dabei [Überarbeitung des Lehrplans] hatte ich zwei wesentliche Anliegen: den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums in unserer Zeit zu verdeutlichen und eine fächerübergreifende Zusammen-  
schau der Ziele und Inhalte des Gymnasiums sicherzustellen“<sup>1</sup>*

Auslassungen innerhalb eines Zitats mit ... kennzeichnen:

z. B.

*Ein Mensch „...muß in die Lage versetzt werden, sein späteres Leben in allen Bereichen eigenständig und in sozialer Verantwortung zu gestalten, er muß befähigt werden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.“<sup>2</sup> Die Entwicklung von Kreativität hat „...die Funktion, ein Maximum an Entfaltungsmöglichkeiten zu entdecken, um dem Einzelnen ein Optimum an Selbstbestimmung seiner Einzigartigkeit als denkendem, fühlendem, handelndem Menschen zu ermöglichen: Glück also.“<sup>3</sup>*

sinngemäße Wiedergabe, als Beleg für die eigene Aussage ebenfalls mit einer Fußnote versehen:

z. B.

*In diesem Zusammenhang kann der Kunstunterricht folgendes leisten:*

1. *Das Einüben der notwendigen Fähigkeiten zur Zusammenarbeit mit anderen.*<sup>4</sup>
2. *Die Förderung und Gestaltung des Gemeinschaftslebens.*<sup>5</sup>

Auflistung am Ende der Arbeit oder als Fußzeile:

z. B.

1. ANMERKUNGEN

- 1 Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst, Lehrplan für das bayerische Gymnasium, KWMB1 1 So.-Nr.3/1990, S.129
- 2 Hartmut Wenzel, „Unterricht und Schüleraktivität“ (Weinheim 1987), S. 12
- 3 Jutta Wermke, „Hab a Talent sei a Genie!“ (Weinheim 1989), S.73
- 4 Jutta Wermke, „Hab a Talent sei a Genie!“ (Weinheim 1989), S.83 f
- 5 Jutta Wermke, „Hab a Talent sei a Genie!“ (Weinheim 1989), S.142
- 6 Jutta Wermke, „Hab a Talent sei a Genie!“ (Weinheim 1989), S.37-74
- 7...

## 2. LITERATURVERZEICHNIS

Bücher:

Verfasser oder Herausgeber, „Titel“, Erscheinungsort, Erscheinungsjahr

Zeitschriften:

Verfasser, „Titel des Aufsatzes“ in „Titel der Zeitschrift“, Jahrgang, Nummer der Zeitschrift, Seiten

Internetseiten:

komplette URL (im Adresskasten) und Abrufdatum, unbedingt Ausdruck beilegen!!!

z. B.

- 1 Hartmut Wenzel, „Unterricht und Schüleraktivität“, Weinheim 1987
  - 2 Jutta Wermke, „Hab a Talent sei a Genie!“, Weinheim 1989
  - 3 ...
- 

## 3. AUSDRUCKE DER INTERNETQUELLEN

---

## 4. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

z. B.

- 1 „Mädchen auf der Brücke“, Holzschnitt, 49,2 x 42,9 cm, Edvard Munch, 1920, Quelle
  - 2 „Flächen“, Holzschnitt, 20 x 20 cm, eigene Arbeit, 1997, Quelle (z. B. Prometheus Bildarchiv etc. wie Internetquellenangabe, oder Literaturangabe
  - 3...
- 

## 5. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und nur die im Literaturverzeichnis angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## 8.2.4.2 Fehlervermeidung in Seminararbeiten

### W-Seminar

Häufigste formale Fehler in Seminararbeiten bei folgenden Regeln:

- Überschriften im Inhaltsverzeichnis müssen mit denen im Text identisch sein
- Seitenzählung beginnt mit dem Deckblatt (Seite 1), Nummerierung wird aber erst nach dem Inhaltsverzeichnis gedruckt! (also ab der Einleitung, z. B. Seite 3)
- Abbildungen: Bildunterschriften sollen das Bild bezeichnen, also z. B. Gebäudebezeichnung nicht Quelle, diese im Abbildungsverzeichnis angeben (analog zum Literaturverzeichnis)
- Literaturverzeichnis: alphabetisch geordnet nach Autoren, enthält sowohl Bücher als auch Internetquellen;  
Bücher: Autor, Titel, Ort, Jahr  
Sammelbände oder Zeitschriften: Autor, Titel, in: Titel des Buches oder Name der Zeitschrift (Nummer), Ort, Jahr, Seiten  
Internetquellen: Autor, Titel, Jahr, URL [Stand: Abrufdatum]
- Zitierweise: entweder in Fußnoten, oder in Klammern im Text; jeweils: Autor, Jahr, Seite (die übrigen Angaben gehen aus dem Literaturverzeichnis hervor);
- wörtliche Zitate nur verwenden, wenn etwas nicht besser ausgedrückt werden kann! Dieses in „Anführungszeichen“, Fußnote oder (Autor, Jahr, Seite) direkt dahinter, Auslassungen durch ... Punkte kennzeichnen, Änderung im Zitat in Klammern. Sinngemäße Wiedergaben kennzeichnen durch (vgl. Autor, Jahr, Seite, f., oder ff.); Weitere Verweise auf gleiche Quelle mit ebd. kennzeichnen, so lange keine weitere Quellenangabe folgt
- Zitate immer kommentieren und in den Text integrieren
- Nur verlässliche Quellen benutzen, keine Reiseveranstalter, Reiseberichte oder ähnliches verwenden, Vorsicht bei Wikipedia: nicht alle Seiten sind gut!

## 8.2.4.3 Referate 1

## 1. Referate W-Seminar 1. Hj.



Die ersten zwei Referate starten mit einer Anfangsbonus-BE

**Bewertungskriterien:**

Inhalt 9BE: Aufbau (4BE), Analyse und Erklärung der Werke (4BE), Persönliche Stellungnahme (1BE)  
 Vortrag 6BE: Ausdruck und Fachsprache (3BE), Bezug zur Klasse (3BE)  
 Anschaulichkeit 4BE: Bildmaterial (2BE), Handout (2BE)  
 Literaturangabe 1BE  
 gesamt 20BE (Kollgastufenschlüssel)

**Literatur:**

Grundkurs Kunst Band 4

**Zusatzinfos:**

Kunstlexikon, Mappenwerke und Kunstbücher im Kunstkeller

Art Magazin (ich habe alle) Index unter:

<http://www.art-magazin.de/div/suche?q=Artikelsuche&x=9&y=10>

**Stadtbücherei Erlangen:**

[http://secure.erlangen.de/wwwopac/index.asp?DB=erl\\_buecherei](http://secure.erlangen.de/wwwopac/index.asp?DB=erl_buecherei)

**Uni Bibliothek:**

<http://opac.uni-erlangen.de/>

**Wikipedia:**

[http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Kunst\\_und\\_Kultur](http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Kunst_und_Kultur)

**Bildersuche: Google, Computer im Kunstraum oder Prometheus Bildarchiv:**

<http://www.prometheus-bildarchiv.de/>

Benutzer: b.gewalt, Kennwort: b.gewalt

**Termine:**

Tag	1.Referat: Thema,	Name	2.Referat: Thema	Name
	Grundlagen - Aspekte der Gegenwartskunst im Zeichen von Raum, Zeit und Bewegung, S.7 - 16		Grundlagen - Aspekte der Gegenwartskunst im Zeichen von Raum, Zeit und Bewegung, S. 17 - 26	
	Malerei als Ereignis		Aktionskunst	
	Kinetische Plastik		Installation	
	Land Art		Konzeptkunst	
	Videoskulptur		Videofilm	
	Interaktive Kunst S. 141 - 151		Interaktive Kunst S. 152 – 159 + Eigenrecherche Res Ingolf	
	Eigenrecherche: Aktuelle Ausstellungen: Ai Wei Wei, Erwin Wurm		Eigenrecherche: Eat Art: z.B. Dieter Roth	
	AUSWEICHTERMIN		AUSWEICHTERMIN	

## 8.2.4.4 Referate 2



## 2. Referate 1. Halbjahr

Dauer: 15-20 min.

Thema: Bericht über den Fortschritt der Seminararbeit

Bezug zum Rahmenthema: „Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren Bezug zu Jugend und Alltag“

Einleitung:

Vorstellung der Gliederung des Referats.

Zwei Teile: 1. Theorie, 2. Beschreibung des praktischen Teils

Hauptteil:

Theorie:

Erläuterung der eigenen Fragestellung, inhaltliche Zusammenfassung des Theorieteils, Schlussfolgerungen

Praxis:

Vorstellung der geplanten Arbeit, Zielvorstellung, Vorgehensweise (technische Mittel), Absicht und Wirkung, Bezug zum Theorieteil und zum Rahmenthema

dabei jeweils:

- Anschaulichkeit: zu jedem besprochenen Beispiel (auch zu eigenen Ideen) müssen Bilder gezeigt werden!
- Persönliche Stellungnahme: Schlüssigkeit der Darstellung der eigenen Fragestellung (Einleitung) und der Schlussfolgerungen (Resümee)
- Handout für die Kursteilnehmer, das die wesentlichen Aspekte erfasst
- Vortrag: Qualität des Ausdrucks und der Fachsprache
- Bezug zum Kurs: die anderen Kursteilnehmer sollen angesprochen und beteiligt werden
- Literaturangabe (zwingend!)
  - Internetseiten mit URL, Datum und Ausdruck
  - Mindestens eine Fachzeitschrift oder ein Buch
  - reine Internetrecherche nicht zulässig = führt zu Punktabzug!

Bewertungskriterien:

Inhalt	9BE: Aufbau (4BE), Inhalt (4BE), Persönliche Stellungnahme (1BE)
Vortrag	6BE: Ausdruck und Fachsprache (3BE), Bezug zur Klasse (3BE)
Anschaulichkeit	4BE: Bildmaterial (2BE), Handout (2BE)
Literaturangabe	1BE:
gesamt	20BE (Kollegstufenschlüssel)

## Literatur:

Kunstlexikon, Mappenwerke und Kunstbücher im Kunstkeller

Art Magazin (ich habe alle) Index unter:

<http://www.art-magazin.de/div/suche?g=Artikelsuche&x=9&y=10>

Stadtbücherei Erlangen:

[http://secure.erlangen.de/wwwopac/index.asp?DB=erl\\_buecherei](http://secure.erlangen.de/wwwopac/index.asp?DB=erl_buecherei)

Uni Bibliothek:

<http://opac.uni-erlangen.de/>

Wikipedia:

[http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Kunst\\_und\\_Kultur](http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Kunst_und_Kultur)

Bildersuche: Google, Computer im Kunstraum oder Prometheus Bildarchiv:

<http://www.prometheus-bildarchiv.de/>

Reinuzer: h gewillt, Kennwort: h gewillt

### 8.2.4.5 Mündliche Präsentation der Seminararbeit

## Mündliche Präsentation der Seminararbeit

Dauer: 20 min.

1. Referat: ca. 15 min;

Thema: Vorstellung der Seminararbeit

2. Fragen ca. 5 min.

### 1. Referat:

#### Einleitung:

Vorstellung der Gliederung des Referats.

Zwei Teile: 1. Theorie, 2. Beschreibung des praktischen Teils

#### Hauptteil:

Theorie:

Erläuterung der eigenen Fragestellung, inhaltliche Zusammenfassung des Theorieteils, Schlussfolgerungen

Praxis:

Vorstellung der praktischen Arbeit, Zielvorstellung, Vorgehensweise (technische Mittel), Absicht und Wirkung, Bezug zum Theorieteil und zum Rahmenthema, Resümee der eigenen Arbeit

dabei jeweils:

- Anschaulichkeit: zu jedem besprochenen Beispiel (auch zu eigenen Ideen) müssen Bilder gezeigt werden! (kein Herumsuchen nach Bildern, sondern fertige Präsentation!)
- Persönliche Stellungnahme: Schlüssigkeit der Darstellung der eigenen Fragestellung (Einleitung) und der Schlussfolgerungen (Resümee)
- Handout für die Kursteilnehmer, das die wesentlichen Aspekte erfasst und die wichtigsten Quellenangaben enthält
- Vortrag: Qualität des Ausdrucks und der Fachsprache

### 2. Fragen:

Hier werden konkrete Fragen zur Seminararbeit gestellt. Dabei wird die Arbeit diskutiert, ev. offene Fragen geklärt oder Unklarheiten beseitigt.

**Bewertungskriterien:**

siehe Anlage

KEINE PANIK! Das wird schon!

### 8.2.4.6 Plakatgestaltung

## Plakatgestaltung: Richtlinien für ein gutes Layout



### Bedingungen für ein gutes Plakat:

- Verständlichkeit, Lesbarkeit (Kontrast; Schrift-Grund)
- Einprägsamkeit (Konnotationen, Assoziationen mit Bekanntem)
- schnelle Erfassbarkeit (Ordnung und wenig Text!)
- Auffälligkeit; Signalwirkung; spontan Interesse wecken (z. B. großes Bild oder Schriftzug)

### Gestaltgesetze beachten:

- Hochformat ist einfacher zu gestalten: wichtige Texte oben (Überschrift) und unten ansiedeln (Informationen); (siehe Blickgang des Betrachters)
- Satzspiegel als Grundraster anlegen und dann durchgängig verwenden, daran orientiert sich das gesamte Layout.
- Texte und Bilder, die sich aufeinander beziehen, müssen nahe zueinander gesetzt werden; unbedingt auch bündig!
- Einrückungen müssen deutlich und begründet sein – nicht 0,5cm zufällig höher oder seitlich setzen.
- Bilder und Texte müssen an den Rändern des Satzspiegels beginnen und bündig sein.
- Ausnahmen bereichern das Layout – müssen aber bewusst den Satzspiegel durchbrechen, nicht nur um z. B. 0,5cm versetzt; können also auch über den Rand des Satzspiegels hinausgehen (siehe z. B. Cederberge-Prospekt in PPP).
- dezente, gebrochene Farben verwenden (reine Farben sehr sparsam: Verkehrsschilder)

### Text:

- möglichst wenig aber prägnanter Text und viele Bilder
- möglichst nur eine Schrift verwenden, in verschiedenen Größen oder Varianten; höchstens zwei Schriften: für Überschriften: Groteskschrift= ohne Serifen; für Mengentext empfiehlt sich eine Serifenschrift, da besser lesbar.
- Text möglichst in Spalten: 45-50 Zeichen maximal pro Zeile! (längere Zeilen sind nicht gut lesbar)

## 8.2.4.7 Analyseschemata

## Beschreibung und Analyse: Malerei

## WAS ?

1. Bildtitel, Künstler, Datum
2. Stilgeschichtliche Einordnung
3. Bestandsaufnahme/Beschreibung:  
Was ist zu sehen?, ungegenständliche Formen, Gegenstände, Landschaft, Figuren (Haltung, Größe, Anordnung)
4. erster Eindruck, Wirkung

## WIE ?

5. Aufbau/Komposition:  
Richtungstendenzen (waagrecht, senkrecht, schräg, parallel): Körperachsen, Standlinien, Fluchtlinien, geometrische Formen; Schwünge, Rundformen  
Bildachsen: Bildteilungen in Viertel oder Drittel etc., goldener Schnitt, Symmetrie  
Bildausschnitt: begrenzter o. unbegrenzter Raum, Ausschnitt, einleitender Vordergrund  
Bildelemente: Gruppierungen, Verdichtung, Streuung
6. Räumlichkeit:  
perspektivische Konstruktion: Fluchtlinien, Fluchtpunkte, Farb-/Luftperspektive, Überschneidungen, Verkleinerung
7. Körperhaftigkeit:  
Licht: Lichtquelle, Körperschatten, Schlagschatten; Modellierung und Modulation, Stofflichkeit
8. Farbe:  
vorherrschende Farbtöne, Farbqualität (rein oder unrein); Farbkontraste (Komplementär, Hell-Dunkel, Warm-Kalt, Qualität, Quantität, Farbeansicht, Bunt-Unbunt); Lokalfarbe oder eigenwertige Farbe
9. Material/ Technik  
verwendete Technik, Farbauftrag: lasierend, deckend; Duktus: sichtbar, unsichtbar, malerisch oder zeichnerisch

## WARUM?

10. Inhalt, Bedeutung, Zweck, Absicht, Zielgruppe, Wirkung

Bildelemente werkimmanent: einzeln und in Zusammenhang	ikonografisch: aus Erfahrung gewonnene Bedeutungen: z. B. Symbole oder Körperhaltung, Gesichtsausdruck (Pathos), kunstgeschichtliche, inhaltliche, werkimmanente Aspekte,	ikonologisch: übergeordnete Bedeutung: biographische und zeitgeschichtliche Bedeutung im Zusammenhang mit den Bildelementen
--	--	---

## Beschreibung und Analyse: Plastik/Skulptur

### WAS ?

1. Bildtitel, Künstler, Datum
2. Stilgeschichtliche Einordnung
3. Bestandsaufnahme/Beschreibung:
  - Was ist zu sehen?, Technik: Relief, Freiplastik, Bauplastik, Gegenstände, Figuren (Haltung, Größe, Anordnung)
4. Erster Eindruck

### WIE ?

5. Aufbau/Komposition:
  - Ansicht (Hauptansicht oder allseitig); Richtungstendenzen, geometrische Formen; Massenverteilung; Raum als Leervolumen (verdrängter Raum, eingefangener Raum, wird vom Raum ausgedünnt, ...); Gesamtform (Hohlformen, Durchbrüche, Raumzeichen)
6. Räumlichkeit ~ Beziehung zum Umraum:
  - Größe (Kleinplastik, Monumentalplastik, lebensgroß, überlebensgroß); Präsentation (Sockel, Plinthe, nichts, ...); Umraum (Standort einbezogen – oder nicht?)
7. Körperhaftigkeit ~ plastische Elemente:
  - Linie, Kante (Umriß, Binnenlinie); Fläche (eben, konvex, konkav, ...); Einzelformen (kugelförmig, zylindrisch, ...)
8. Farbe, Licht ~ Oberfläche:
  - haptische Qualitäten (naturbelassen, rau, glatt, hart, weich, ...); Farbe (Eigenfarbe des Materials, Bemalung, Alterung); Licht (Absorption, Reflexion, Transparenz, Schattenwirkung, ...)
9. Material/ Technik
  - Materialeigenschaften, technische Verfahren

### WARUM?

10. Inhalt, Bedeutung, Zweck, Absicht, Zielgruppe, Wirkung

<p>Bildelemente werkimmanent: einzeln und in Zusammenhang</p>	<p>ikonografisch: aus Erfahrung gewonnene Bedeutungen: z. B. Symbole oder Körperhaltung, Gesichtsausdruck (Pathos), kunstgeschichtliche, inhaltliche, werkimmanente Aspekte,</p>	<p>ikonologisch: über- geordnete Bedeutung: biographische und zeitgeschichtliche Bedeutung im Zusammenhang mit den Bildelementen</p>
---	--	--

## Analyse und Interpretation: Grenzbereiche (Aktionskunst, Video, ...)

### WAS ?

1. Titel, Künstler, Datum
2. Stilgeschichtliche Einordnung
3. Um welche Form von Kunst handelt es sich? Performance, Happening, Video, Konzeptkunst, Landart, Interaktive Kunst, ...
3. Bestandsaufnahme/Beschreibung:  
-Was ist zu sehen / was geschieht?

### WIE ?

4. Ort oder Präsentationsrahmen:  
Innenraum, Außenraum, Größe Begrenztheit, Farben, Beleuchtung, Ausstattung
5. Materialien, Gegenstände: Plakat auf Papier, ....
6. Handelnde Personen:  
Frisur, Make-up, Größe, Gesichtsausdruck, Gestik, Kleidung, Handlungsformen und Abläufe, Interaktionen
7. Ergebnis, Prozess, Dokumentationsform (Fotos, Video, ..)  
Erweiterung des Kunstbegriffs/Autonomie der Gestaltung

### WOZU WIRD KOMMUNIZIERT (mitgeteilt, vermittelt)?

8. Assoziationen und Einfühlung:  
An was erinnert das Gesehene? = Konnotationen (Alltag, Geschichte, Kunst, ...)  
Mit welchen bekannten Sachverhalten könnte es zusammenhängen?  
Wie fühle ich mich selbst beim Betrachten, Mitmachen oder Miterleben?
9. Interpretation:  
-Affirmation, Kritik, Provokation?  
-Welche Bedeutung hat das Werk für mich?  
-für den Künstler?  
-für die Gesellschaft?

## Beschreibung und Analyse: Architektur

### WAS ?

1. Gebäude, Baudatum, Architekt
2. Stilgeschichtliche Einordnung
3. Bestandsaufnahme:
  - Zweck des Baus (z. B. Ausstellungsraum, Wohnraum, ...)
  - Art des Baus (Profanbau, Sakralbau, ...)

### WIE ?

4. Gestaltungsweise/Formen:
  - Grundriss
  - Baukörper
  - Aufriss: Fassade (Fenstergliederung, Säulenformen, Richtungstendenzen)
  - Innenraum (Raumformen, Raumausstattung, Raumwirkung, Beziehung zum Baukörper)
  - Umraum, Freifläche, (Wechselwirkungen)
5. Baumaterialien (Holz, Stein, Beton, Glas, ...)
6. Bauweise, Konstruktion (Massivbau, Skelettbau, ...)

### WARUM?

7. Zweck, Absicht, Zielgruppe erreicht?, Wirkung = Wertung!  
in Bezug auf:
  - Funktion - Repräsentation
  - Dekoration - Reduktion
  - organisch - geometrisch
  - Eklektizismus - Aufbruch
  - Einfluss auf Empfinden und Verhalten der Nutzer/Betrachter
  - Bezüge zur Zeitgeschichte / zur Kunstgeschichte
  - Bezüge zur Biografie des Architekten

Abschließende persönliche Stellungnahme zum Objekt (kann durchaus persönliche Meinung enthalten)

## 8.2.5 Seminararbeitsthemen

### Seminararbeitsthemen 2006-2008



Kunst im öffentlichen Raum

Graffiti

Pop Art

Land-Art

Lichtkinetik

Lomografie

Jugendkultur und Kunst im 20. und 21. Jahrhundert

Jugendkultur und Innenarchitektur: Bar- und Kneipenambiente

Fotografie im 20. und 21. Jahrhundert

Retro-Design

Typographie und Layout

Kunst in der arabisch-islamischen Welt im 20. und 21. Jahrhundert

Möbeldesign

Zeitgenössische Architektur/Innenarchitektur

Kunst und Leben

## Seminararbeitsthemen im Leistungskurs KUNST 2008/10



Fotografie und Lomofie

Streetart und Graffiti

Kinderbuchillustration Popup-Buch

Körperkunst - Bodypainting

Steampunk

Pin-ups und Pop-Art

Comic

Eat Art

Psychedelische Kunst

Ökologisch nachhaltiges Design

Karikatur

Digitale Bildgestaltung und Netzkunst

Modedesign

Themen der Seminararbeiten:  
"Kunst im 20. und 21. Jahrhundert und deren  
Bezug zu Alltag und Jugend"



Kleider machen Leute - sozialkritische Kunst

Pop lebt - Das "Who is Who" der zeitgenössischen Kunst

Das Bild vom Mensch im Bild – Portraitzzeichnung

Gestaltung von Atmosphären durch Licht - Kunst nimmt Einfluss

Das Pferd in Bewegung - Momente in Fotografie und Zeichnung

Verfremdung und Kleidung in der Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts

Blickfänge - Werbung im Plakat

Bild+Bild+Bild ... = Selbstbild - ein Fotomosaik

Design in Szene gesetzt: Autodesign und Werbespot

Bewusstmachen des Unterbewussten durch Farbe - Abstrakter Expressionismus

Kunst für die Sinne: Kann Kochen Kunst sein?

Buddha trifft auf Kitsch

Mode als Objektkunst

Remake - Kunst aus Schrott

## 8.2.6 Bewertung im P-Seminar

### 8.2.6.1 Bewertung der Einzelleistungen und Zertifikat

## P-Seminar

### Benotung und Zertifikat:

Aus vier Einzelnoten wird eine Durchschnittsnote gebildet, die in doppelter Wertung (also max. 30P) in die Abiturnote einfließt.

#### 1. Projekt-Tage-Buch:

- Intensität der Bearbeitung einzelner Seiten
- Qualität des Buches insgesamt (damit ist nicht Exaktheit gemeint, sondern innere Stimmigkeit)
- Kontinuität der Arbeit (Anzahl der bearbeiteten Seiten bei hoher Intensität)
- Ablesbarkeit einer Weiterentwicklung bei der Arbeit

#### 2. Zwischenpräsentationen der Projektarbeit an der Wandzeitung:

- Anschaulichkeit: Bezug zum Aushang an der Wandzeitung und zum Projekt-Tage-Buch
- Persönliche Stellungnahme: Schlüssigkeit der Darstellung
- Handout für die Kursteilnehmer, das die wesentlichen Aspekte erfasst
- Vortrag: Qualität des Ausdrucks und der Fachsprache
- Bezug zum Kurs: die anderen Kursteilnehmer sollen angesprochen und beteiligt werden

#### Bewertung:

Inhalt	6BE: Aufbau (2BE), Inhalt (2BE), Persönliche Stellungnahme (2BE)
Vortrag	6BE: Ausdruck und Fachsprache (3BE), Bezug zur Klasse (3BE)
Anschaulichkeit	<u>8BE</u> : Bildmaterial (6BE), Handout (2BE)
gesamt	20BE (Oberstufenschlüssel)

### 3. Mitarbeit:

- Beteiligung am Unterrichtsgespräch z. B. während der Zwischenpräsentationen
- Arbeitseinsatz in Praxisstunden
- Kooperation mit den anderen Teilnehmern
- Freiwillige Übernahme von Aufgaben
- Einhalten von Terminen
- konsequentes Führen des Berichtsheftes
- Erstellen eines Arbeitsplans
- konsequente Gestaltung der Wandzeitung
- Ergebnis Wandzeitung (Pflege)

### 4. Studien- und Berufs-Tagebuch (Portfolio):

Das Portfolio enthält:

- eine Bewerbungsmappe
- Bescheinigungen über die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen
- oder Beratungsgesprächen
- Recherche-Ergebnisse
- Handouts der Präsentationen
- Protokolle über Betriebserkundungen
- Bildnerische Umsetzung von Ideen und Vorstellungen
- Ergebnisse des Selbsterkundungstests

Bewertung:

Vollständigkeit und Intensität der Bearbeitung

### Zertifikat

Das Zertifikat wird dem Abiturzeugnis beigelegt und enthält Folgendes:

#### 1. Schwerpunkte im Bereich der Studien- und Berufsorientierung:

- nähere Betrachtung Berufe/Berufsfelder und Studiengänge
- weitere bzw. spezielle Schwerpunkte
- Praktika bzw. praktische Übungen
- Teilnahme an Veranstaltungen

#### 2. Tätigkeiten im Rahmen des Projekts

#### 3. Note (max. 30P)

#### 4. Kompetenzen, die im Rahmen des Seminars gezeigt wurden

8.2.6.2 Beobachtungsbogen

**Beispiel für die Beobachtung von Unterrichtsbeiträgen im P-Seminar**

Name: ..... Schuljahr: .....

**Beobachtungen im Rahmen des P-Seminars**

Gruppensitzung am ...  Leitung der Gruppensitzung am ...

...

Erledigung folgender Aufgabe ...

**1. Kompetenzbereiche, die in die Benotung eingehen:**

Kompetenzbereiche	Beobachtungen	Einschätzung
<p><b>Sach-/Fach- und Methodenkompetenz, z. B.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recherchiert sorgfältig</li> <li>- stellt Ergebnisse korrekt dar</li> <li>- löst die gestellten Aufgaben</li> <li>- bringt weiterführende Ideen ein</li> <li>- Relevanz der Beiträge für das Gesamtergebnis</li> </ul>	.	<p>++ + - --</p>
<p><b>Kommunikation z. B.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bringt sich sprachlich angemessen in das Team ein</li> <li>- ist in der Lage, seinen Standpunkt zu erklären</li> <li>- reagiert auf andere</li> <li>- stellt Bezüge her</li> <li>- übt konstruktiv Kritik</li> </ul>		<p>++ + - --</p>

**2. Andere Kompetenzbereiche (Beobachtungen dienen als Grundlage für Rückmeldegespräche zum Leistungsstand und für das Zertifikat):**

<p><b>Einsatz- und Leistungsbereitschaft</b>, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- arbeitet konsequent auf gesetzte Ziele hin</li> <li>- stellt sich neuen Aufgaben und Herausforderungen</li> <li>- versucht, sein Wissen und Können zu zeigen</li> </ul>		<p style="text-align: center;">++ + - --</p>
<p><b>Selbständigkeit, Selbstsicherheit</b>, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entwickelt eigene Ideen und Vorschläge</li> <li>- erledigt Aufgaben aus eigenem Antrieb</li> <li>- spricht offen vor einer Gruppe</li> <li>- findet leicht Kontakt</li> </ul>		<p style="text-align: center;">++ + - --</p>

Rückmeldegespräch geführt am ...

In den einzelnen Teamsitzungen sollte man sich auf **höchstens drei** Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Nur so können im Feld „Beobachtungen“ **möglichst konkrete Eintragungen** gemacht werden (z. B. „drückt sich unklar aus, seine Idee wurde nicht verstanden“, „reagiert auf die Kritik von Sebastian mit Schimpfwort“, „greift die Idee von Julia auf und entwickelt sie weiter“).

Die Beobachtungen können auf der Skala in der rechten Spalte zusammenfassend eingeschätzt werden. Die hier gewählte 4er-Skala zwingt zu einer eindeutigen Aussage, ob das Verhalten eher positiv oder eher negativ eingeschätzt wird.

Diese Dokumentationen können zur zusammenfassenden Bewertung in einer **Unterrichtsbeitragsnote** herangezogen werden. Darüber hinaus dienen sie als Grundlage für **Rückmeldegespräche**, in denen es zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler zum Austausch über den Leistungsstand der Schülerin bzw. des Schülers kommt und mögliche Entwicklungspotenziale aufgezeigt werden. Zudem ergibt sich aus den Bögen eine fundierte Einschätzung für die Beschreibung der gezeigten Kompetenzen im **Zertifikat** (► Leitfaden, Teil III zum P-Seminar, Kapitel 6.5).

8.2.6.3 Zertifikat



Vordruck aus der KMBek

.....  
(Name des Gymnasiums)

**Zertifikat**  
für

.....  
(Vorname und Name der Schülerin oder des Schülers)

über die Teilnahme am  
Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung

Herr/Frau ..... hat in der Qualifikationsphase des Gymnasiums gemäß § 51 Gymnasial-  
schulordnung in den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 am Projekt-Seminar zur Studien- und Berufs-  
orientierung teilgenommen.

I. Schwerpunkte im Bereich der Studien- und Berufsorientierung	<i>Nähere Betrachtung folgender Berufe/Berufsfelder und Studiengänge:</i> ..... <i>ggf. weitere bzw. spezielle Schwerpunkte:</i> ..... <i>Praktika bzw. praktische Übungen:</i> ..... <i>Teilnahme an folgenden Veranstaltungen:</i> .....
II. Tätigkeiten im Rah- men des Projekts .....	
Die in I. und II. beschriebenen Leistungen wurden mit der Note ..... (..... von 30 Punkten) bewertet.	
III. Kompetenzen, die die Schülerin bzw. der Schüler im Rahmen des Semi- nars gezeigt hat.*	

\* Es handelt sich um eine Auswahl von Kompetenzen, die die Schülerin bzw. der Schüler unter den  
speziellen Bedingungen des Seminars (u. a. Rollenverteilung in der Projektgruppe, Seminar Konzep-  
tion) zeigen konnte.

.....  
Ort, Datum

..... (Siegel)  
Schulleiterin oder Schulleiter

.....  
Leiterin oder Leiter des Seminars

## 8.2.6.4 Bewertung Referate/Präsentationen

## Bewertung Referat: P-Seminar

## Bewertungskriterien:

<u>Inhalt</u> <u>6BE:</u> Aufbau (2BE)  Beschreibung/Analyse (Inhalt) (2BE)  Persönliche Stellungnahme (Interpretation) (2BE)	
<u>Vortrag</u> <u>6BE:</u> Ausdruck und Fachsprache (3BE)  Bezug zur Klasse (3BE)	
<u>Anschaulichkeit</u> <u>8BE:</u> Bildmaterial (6BE)  Handout/Quellenangabe (2BE)	
gesamt                    20BE (Qualifizierungsstufenschlüssel)	

## 8.2.7 Beispiele für Zeit- und Arbeitspläne

### 8.2.7.1 Zeitplan P-Seminar

#### **P - Seminar Zeitplan**

Thema:

Gestaltung der Kanalunterführung

Zeitplan:

11/1:	Projekt:
Sept.	Recherche: Street-Art, Ideenfindung im Projekt-Tage-Buch; Präsentationen an der Wandzeitung auf Facebook, Berichtsheft
Nov.:	Bildnerische und mündliche Präsentationen; Teambildung und Aufgabenverteilung
Jan.:	Planung des Projekts, Plenumsitzung: Einigung auf eine gemeinsame Projektrealisierung
Feb.:	Organisation des Projekts in Teams, Abgabe der Projekt-Tage-Bücher und der Berichtshefte; Beginn der Realisierung des Projekts
11/2	Praktische Realisierung des Projekts

Während der ges. 11. Jahrgangsstufe: erste Recherchen zu Beruf und Studium, und Erarbeitung der Selbsterkundungstests (siehe 12/1)

12/1	Berufs- und Studienorientierung:
Sep.:	Selbsterkundungstests, Recherchen zu verschiedenen Berufen und Studiengängen (freie Wahl), Exkursionen; Praktika; Dokumentation: Beruf- und Studien-Tagebuch, Berichtsheft, Wandzeitung auf Facebook
Dez.:	Präsentation und Diskussion der Rechercheergebnisse; Exkursionen; Praktika
Jan.:	Erstellen einer Bewerbungsmappe
Feb.:	Abgabe der Studien- und Berufstagebücher

### 8.2.7.2 Aufgabenverteilung



Platzhalter für euer Kurslogo

#### Gruppen:

1. Projektleitung (zwei Teilnehmer)
2. Administrator der Wandzeitung auf Facebook  
(vier – fünf Teilnehmer)
3. Gestaltung, Design (vier - fünf Teilnehmer)
4. Finanzen und Kommunikation (vier - fünf Teilnehmer)
5. PR (vier - fünf Teilnehmer)

#### Aufgaben (alle):

Arbeitsgruppen bilden

Recherche zum Thema Street-Art: Fotos vor Ort, Internet, Bücher; Ordnen und strukturieren in der Gruppe, Informationen weitergeben an Wandzeitung auf Facebook, Präsentation vor dem Seminar

Eigene Gestaltungsideen erarbeiten im Projekt-Tage-Buch! An Wandzeitung auf Facebook Auszüge vorstellen

Berichtsheft führen

Zu Studium und Beruf recherchieren, Selbsterkundungstests ausfüllen



## 8.2.8 Beispiele für Arbeitsblätter

## 8.2.8.1 Präsentationen/Referate



## Vorstellungstermine/Referate

max. 4 Gruppenmitglieder erarbeiten gemeinsam einen Themenschwerpunkt; tragen im Wechsel vor = jeder übernimmt einen Teilbereich:

- Vorstellung der Gliederung des Vortrags (auch: wer übernimmt welchen Teil)
- Beschreibung der Motive, der Inhalte, Fundorte, ev. Infos zu den Künstlern; jeweils an Bildbeispielen oder Videos zeigen  
(PowerPoint), Einordnung in bekannte Kategorien der Street-Art (hierzu auch das Analyse-schema: Malerei oder Plastik einbeziehen)
- Diskussion der Absichten! Einbeziehen der Kursteilnehmer durch Fragen!
- abschließende persönliche Stellungnahme
- Handout für die Kursteilnehmer
- Angabe der Quellen von Inhalt und Bildmaterial (immer extrem wichtig! z. B. für Seminararbeit!)

**Bewertungskriterien:** (werden individuell auf den Part jedes Teilnehmers bezogen)

Inhalt	6BE:	Aufbau (2BE), Inhalt (2BE), Persönliche Stellungnahme (2BE)
Vortrag	6BE:	Ausdruck und Fachsprache (3BE), Bezug zur Klasse (3BE)
Anschaulichkeit gesamt	8BE: 20BE	Bildmaterial (6BE), Handout/Quellen (2BE) (Oberstufenschlüssel)

Termin	Thema	Kursteilnehmer/Namen
3.12.12		
10.12.12		
17.12.12		
7.1.13		
14.1.13		
21.1.13		
28.1.13		
4.2.13		

## 8.2.8.2 Exkursion P-Seminar 2009

## Künstlerische Auseinandersetzung mit Landschaft

in Kalchreuth am 16.5.2009



Robert Smithson:  
"Spiral Jetty", Utah, 1970  
<http://www.mediabistro.com/unbeige/files/original/SPIRALJ.GIFcom/unbeige/files/original/SPIRALJ.GIF>

(Abbildung hier aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

Nam June Paik:  
TV Garden, 1974  
<https://pacer.ischool.utexas.edu/bitstream/2081/9110/1/figure%20%20-%20Name%20June%20Paik%20-%20TV%20Garden%20-%201974%20-%201982%20inst.jpg>

(Abbildung hier aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

Anselm Kiefer:  
Nürnberg, 1982

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/kiiefer/nuremberg.jpg>

(Abbildung hier aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

Wolfgang Laib:  
Blütenstaub  
(Löwenzahn), 1999

<http://www.kunsthausebregenz.at/Laib/02laibgr.JPG>

(Abbildung hier aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

Andy Goldsworthy:  
Weidenruten in den  
Seegrund gesteckt,  
1988

<http://www.writedesignonline.com/history-culture/AndyGoldsworthy/goldsworthy.jpg>

(Abbildung hier aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)



## Arbeitsaufgabe:

1

Landschaft Wahrnehmen und ihre Atmosphäre erspüren:  
Sinneseindrücke bewusst machen: sehen, hören, tasten, riechen, ...  
Notizen machen: schreibend, zeichnend....

2

bildnerisch tätig werden im Skizzenbuch, Aquarell, Experimentieren mit verschiedenen Materialien, ...

3

Fortführung in Frankreich:  
Landschaft als Thema: Weitblicke, Details, Material, ....  
Stein, Rinde, Blatt, Sand, Wasser, Erde, ...

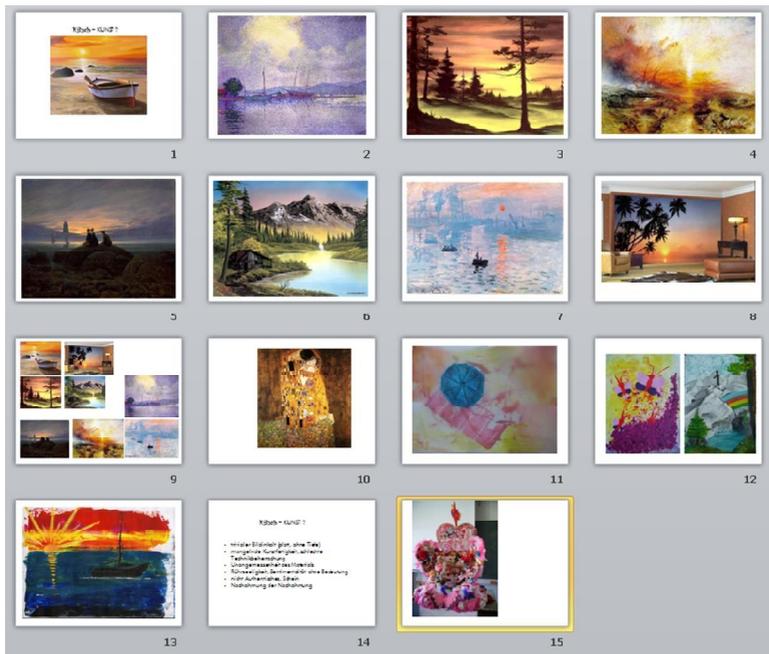
AM 16.5.2009, 15:00 Uhr  
Kalchreuth  
Brunnenwiesenweg 24

15:00 Uhr: Wahrnehmen und Arbeiten  
19:00 Uhr: Grillen und Poolparty

Bitte bringt Fleisch oder anderes zum Grillen mit, für Salat, Kartoffeln, Brot und Getränke Sorge ich

Barbara Gewalt

## 8.2.8.3 Auszüge aus der Unterrichtspräsentation zum Thema Kitsch



Folie 14:

## Kitsch – KUNST ?

- trivialer Bildinhalt (platt, ohne Tiefe)
- mangelnde Kunstfertigkeit, schlechte Technikbeherrschung
- Unangemessenheit des Materials
- Rührseligkeit, Sentimentalität ohne Bedeutung
- nicht Authentisches, Schein
- Nachahmung der Nachahmung

## 8.3 Ergebnisse des Schulversuches 2006-2008



### 2. Auswertung des Schulversuchs 2006/2007 Erfahrungsbericht zum Seminar 1



Bitte bis 25. Juni 2007 an [g.manhardt@isb.bayern.de](mailto:g.manhardt@isb.bayern.de) senden.

**Schule:** Albert-Schweitzer-Gymnasium Erlangen

**Leitfach:** Kunst...

**Lehrkraft:** OSrR Barbara Gewalt...

- ggf. **weitere beteiligte Lehrkräfte:** ...

- falls mehrere Lehrkräfte beteiligt waren: Wie erfolgte die Arbeitsaufteilung und die Verteilung der Budget- bzw. Anrechnungsstunden? ...

#### **Rahmenthema des Seminars:**

Die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts im Bezug zur Alltagsrealität und ihre Rezeption durch Gesellschaft und Jugend

**Seminararbeitsthemen der Schülerinnen und Schüler** (bitte geben Sie alle Themen an):

#### 1. Kunst im öffentlichen Raum

Theorie: Bestandsaufnahme von Kunst im öffentlichen Raum in Erlangen, Analyse des Bezugs zu Alltag und Jugend, Was kann Kunst im öffentlichen Raum bewirken?

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Herstellung eines Kunstwerkes im öffentlichen Raum

#### 2. Graffiti

Theorie: Bestandsaufnahme von Graffiti im öffentlichen Raum in Erlangen, Analyse des Bezugs zu Alltag und Jugend

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes

Praxis: Herstellung eines Graffitis

#### 3. Pop Art

Theorie: Pop Art und ihre Bedeutung für den Zusammenhang zwischen Kunst und Leben, Auswirkungen der Pop Art auf das aktuelle Kunstschaffen, Pop Art-Künstler heute; Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Herstellung eines realistischen Werkes, das Bezug nimmt auf unsere aktuelle Lebenssituation.

#### 4. Land-Art

Theorie: Beschreibung und Analyse mehrerer Beispiele, die einen Bezug zu Alltag und Jugend zeigen.

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Erfinden eines eigenständigen Landartprojekts.

5. Lichtkinetik  
Theorie: Beschreibung der Entstehung kinetischer Kunst und ihrer wesentlichen Ausprägungen im 20. und 21. Jahrhundert. Schwerpunkt: Bezug zu Alltag und Jugend!  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Herstellung eines kinetischen Objekts.
6. Lomo  
Theorie: Ursprung der Lomographie, Analyse von Beispielen, Herstellen von Bezügen zu Alltag und Jugend.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Anfertigung eines eigenständigen Lomos, ev. für eine Wand im ASG
7. Jugendkultur und Kunst im 20. und 21. Jahrhundert  
Theorie: Analyse von Beispielen (Schablonengraffiti etc., möglichst aus Erlangen), Herstellen von Bezügen zu Alltag und Jugend.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Anfertigung verschiedener Schablonengraffitis
8. Jugendkultur und Innenarchitektur: Bar- und Kneipenambiente  
Theorie: Analyse von Beispielen (Bar-Interieurs des 20. und 21. Jahrhunderts) Herstellen von Bezügen zu Alltag und Jugend.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Erstellung eines Modells für „die Bar“ des 21. Jahrhunderts.
9. Fotografie im 20. und 21. Jahrhundert  
Theorie: Analyse von Beispielen Tendenzen der Fotografie als Kunst in Museen, Auseinandersetzung mit der Akzeptanz durch Gesellschaft und Jugend.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Ausarbeiten einer eigenständigen Aufgabe im Bereich der Fotografie in der Kunst heute. Z.B Nachstellen berühmter Kunstwerke.
10. Retro-Design  
Theorie: Analyse von Beispielen, Auseinandersetzung mit der Frage, warum der Hunger nach Vergangenen so groß ist.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Ausarbeiten einer eigenständigen Aufgabe im Bereich Retro-Design.
11. Typographie und Layout  
Theorie: Überblick über die Entwicklung von Typographie und Layout im 20. und 21. Jahrhundert, ausgehend von DADA und Bauhaus; Analyse von Beispielen (z.B David Carson, Jugendzeitschriften, etc.), Untersuchung der unterschiedlichen Gestaltungsweisen je nach Zielgruppe.  
Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.  
Praxis: Design eines Skateboards o.äh.

## 12. Kunst in der arabisch-islamischen Welt im 20. und 21. Jahrhundert

Theorie: Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Religion für das Kunstschaffen, Analyse von Beispielen.

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Herstellung eines Kunstwerkes (Objekt, Malerei, Collage, ...), das Gegensätze zur und Gemeinsamkeiten mit der westlichen Welt herausarbeitet.

## 13. Möbeldesign

Theorie: Analyse von Beispielen aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Auseinandersetzung mit der Diskrepanz zwischen Designer- und Kaufhausmöbel. Analyse des „guten Geschmacks“ und dessen Vorhandensein in der Gesellschaft.

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Entwicklung und Herstellung eines variablen „Lebensmöbels“ – z.B. für grundlegende Bedürfnisse: Arbeiten, Schlafen, Relaxen, usw.....

## 14. Zeitgenössische Architektur/Innenarchitektur

Theorie: Analyse aktuellen Beispielen aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Auseinandersetzung mit deren Alltagstauglichkeit, besonders für die Jugend. Einflüsse der Architekturströmungen auf die Innenarchitektur.

Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Entwicklung und Herstellung eines variablen „Raumes“ – z.B. für grundlegende Bedürfnisse: Arbeiten, Schlafen, Relaxen, usw....., Herstellen eines Modells.

## 15. Kunst und Leben

Theorie: Analyse von Beispielen aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Auseinandersetzung mit Werken, die im Bezug zum Leben und zum Alltag stehen, z.B. : Parkanlagen, Spielplätze: Niki de St. Phalle, Herausarbeiten der Beziehung zwischen Mensch und Kunst und des Unterschiedes zwischen dem 20. und 21. Jahrhunderts und vergangener Jahrhunderte. Dokumentation des Arbeitsprozesses von den ersten Ideen bis zum fertigen Objekt und Analyse des eigenen Werkes.

Praxis: Entwicklung und Herstellung eines eigenständigen Kunstobjektes zwischen Kunst und Leben.

**Welche Kosten sind entstanden? Wie hoch waren sie? Wer hat sie getragen?**

Kosten für ...	in Höhe von	wurden getragen durch
Materialien	ca. 20€ je Schüler	Schüler
Fahrtkosten für Lehrer	ca. 100€	Lehrer
Fahrtkosten für Schüler	ca. 100€	Schüler
Fahrtkosten für Referenten		
Honorare für Referenten		
Literatur	unbekannt	Schüler
...		
...		
...		
...		

**Falls Sie Exkursionen durchgeführt haben:** Wie haben Sie die dabei evtl. auftretenden organisatorischen und rechtlichen Probleme bewältigt?

1. Fahrt ins Allgäu, intensives Zeichentraining
2. Besuch der Universitätsbibliothek Erlangen
3. Zwei Ausstellungsbesuche regionaler Künstler in Erlangen
4. Würzburg Kulturspeicher
5. Documenta in Kassel

Es gab keine rechtlichen oder organisatorischen Probleme. Schwierigkeiten bereiten immer nur die dafür notwendigen Unterrichtsausfälle in anderen Kursen.

Die Schulleitung genehmigte zwar alles, doch gab es Probleme mit Kollegen und die Terminfindung gestaltete sich oft sehr schwierig.

...

**Welche besonderen Erfahrungen aus dem Schulversuch sind aus Ihrer Sicht erwähnenswert?** (z. B. Wissens- und Kompetenzzuwachs bei Ihren Schülerinnen und Schülern, Probleme und ihre Lösungen, Tipps für Kolleginnen und Kollegen)

Sehr positiv ist es, dass sich die Schüler sehr frühzeitig und intensiv ihrem Thema nähern können. Sie arbeiten sich von einem breit angelegten Spektrum vor zu einem Spezialgebiet. Die Seminararbeit stellt dann eigentlich eine kleine Auswahl aus ihrem gewonnenem Wissen dar. In der früheren Facharbeit wurde meist schnell etwas zusammengeschrieben, ohne Tiefgang. Das ist bei diesem System nicht mehr möglich. Zudem entwickeln die Schüler sehr viel eindeutiger eigene Interessen, die Arbeiten entsehen dann wirklich aus einem Eigeninteresse heraus.

**Haben Sie weitere Ideen für Rahmenthemen, die sich für ein Seminar 1 in Ihrem Fach eignen?**

- Kunst im öffentlichen Raum
- Kunst anderer Kulturen (z.B. arabische, asiatische,...) im Vergleich mit unserem westlichen Kunstverständnis

**Welche der folgenden innovativen Formen von Leistungserhebungen (LE) haben Sie in welcher Phase des Seminars eingesetzt bzw. werden Sie noch einsetzen und welche Bewertungskriterien haben Sie dabei angewandt? (Bitte beschreiben Sie möglichst konkret, z. B. anhand von Bewertungs- und Beobachtungsbögen, die Sie ggf. in einer eigenen Anlage beifügen)**

<b>innovative Form der LE</b>	<b>Bewertungskriterien</b>	<b>Seminarphase</b>
Gliederungsentwurf zur Seminararbeit	nicht bewertet, dient nur als Hilfestellung und Kontrolle des Arbeitsschrittes, eine gute Gliederung gibt einen Pluspunkt in Mitarbeit	Ende 12/2 16.4.07
Besprechungsprotokolle	nicht bewertet, dient nur als Hilfestellung und Kontrolle des Arbeitsschrittes, eine gute Vorbereitung auf das Gespräch gibt einen Pluspunkt in Mitarbeit	12/1 0.1.-9.2.07 12/2 16.4.-30.6.07
Arbeitspläne der Schüler zur Anfertigung der Seminararbeit	nicht bewertet, dient nur als Hilfestellung und Kontrolle des Arbeitsschrittes, ausführliche Führung gibt einen Pluspunkt in Mitarbeit	12/1 12/2
- systematisch Mitschriften der Schülerinnen und Schüler	entfällt	
Recherche-Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, Exzerpte, Materialmappe, Experimente und Forschungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler	In Form eines Projektbuches halten die Schüler Recherche-Ergebnisse fest, sammeln Ideen für die eigene praktische Arbeit, skizzieren, experimentieren; <b>Bewertungskriterien Nr. 1</b>	12/1 12/2
Zwischenpräsentationen	1. Referate, <b>Bewertungskriterien Nr. 2</b> 2. Präsentation an einer Wandzeitung, <b>Bewertungskriterien Nr. 3</b>	12/1, 12/2 12/1, 12/2
Abschlusspräsentationen	<b>Bewertungskriterien Nr. 3</b> und siehe Bewertung der Seminararbeit	12/3
+Arbeitsprotokolle	dienen der Ermittlung der Arbeitskontinuität und der Interessenlage der Schüler; regelmäßige Führung fließt in die Mitarbeitsnote ein, <b>Bogen Nr. 4</b>	
+Mitarbeitsnote	Die Note setzt sich aus Arbeitsplänen, Gliederungsentwürfen, Arbeitsprotokollen, Gesprächen über die Arbeit mit dem Lehrer und Unterrichtsbeiträgen zusammen	12/1, 12/2

## 8.4 Theatergalerie am Albert-Schweitzer-Gymnasium



**Albert-Schweitzer-Gymnasium**  
Mathematisch-naturwissenschaftliches und Neusprachliches Gymnasium

Albert-Schweitzer-Gymnasium, Dompfaffstraße 111, 91056 Erlangen

### Theatergalerie am ASG

#### Übergeordnete Ziele:

- Beitrag zum Profil der Schule, in der Kunst, Musik und Theater einen großen Anteil am Schulleben leisten
- Präsentation der Schule, auch nach Außen
- Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und der Öffentlichkeit

#### Zweck:

- Präsentation von Schülerarbeiten über einen längeren Zeitraum, auch für die Öffentlichkeit
- Veranstaltung von Vernissagen
- Begegnungsstätte während der Ausstellungen in den Pausen für Lehrer und Schüler
- Gemeinsame Veranstaltungen der Bereiche Kunst, Theater und Musik
- Erhöhung der Attraktivität des Raumes allgemein

#### bis 1997:

##### Nutzung

- Probenraum für Theater und Musik
- Aufführungen vor Publikum bis zu ca. 100 Personen
- Partyraum

##### Erscheinungsbild:

- Vorraum: ungenützter, ungestalteter Kellerraum
- Hauptraum: schwarz gestrichen und mit dunklen Bildern aus den 70ern bemalt
- Beleuchtung: Neonröhren

#### 1997/98: Neugestaltung

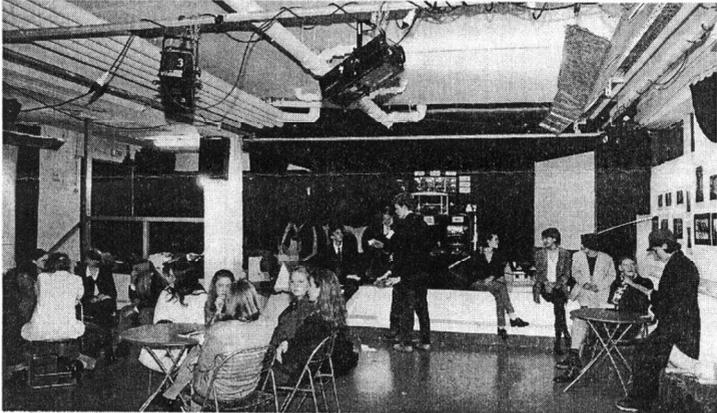
zusätzliche Nutzung als Galerie;

Eröffnungsveranstaltung im Nov. 97 mit einer Ausstellung der Leistungskurse Kunst der Jahrgangsstufen 12 und 13, Rahmenprogramm durch die Theatergruppe und das Streichorchester

#### Umgestaltungsmaßnahmen:

- Ausstattung des Hauptraumes mit Bistrotischen und Stühlen (Begegnungsstätte)
- Anbringen von Pinnwänden im Vor- und Hauptraum (Ausstellungsflächen)
- Herstellung einer Beleuchtungseinrichtung für die Pinnwände

EN / 26.3.98

**STADT ERLANGEN****Albert-Schweitzer-Gymnasium hat sich mit eigener Kraft einen Wunschtraum erfüllt****Theatergalerie selbst ausgebaut****Als erste Erlanger Schule verfügt das ASG über eine derartige Einrichtung — Kosten gering gehalten**

Nicht nur für Theateraufführungen und Vernissagen dient der freundlich umgestaltete, zuvor finstere Kellerraum. Er ist schnell eine beliebte Begegnungsstätte geworden. Foto: Böhner

Eindrucksvoll unterstrich das Albert-Schweitzer-Gymnasium (ASG) die Theorie, daß in einer Zeit der knappen finanziellen Mittel Ideen den Vorrang haben: In eigener Regie richteten Schüler unter Anleitung im letzten Jahr in einem kaum genutzten Kellerraum die erste eigene Theatergalerie einer Erlanger Schule ein.

Geboren wurde die Idee dazu bei einem Gespräch zwischen Oberstudienleiter Herbert Fiedler und der Kunstlehrerin Barbara Gewalt. Fiedler war das schwarz gestrichene, dunkle Loch an seiner Schule schon länger ein Dorn im Auge. Bis zum vergangenen Schuljahr hatte nur die Schülermitverwaltung den Raum, der einen wenig einladenden Eindruck machte, hin und wieder für Partys genutzt.

**Enormer Aufwand**

Zwischen der Vorstellung von einem eigenen Theater am ASG und der Verwirklichung stand zunächst eine scheinbar nicht zu nehmende Hürde. Nach einer überschlägigen Schätzung von Fiedler wären bei einer Vergabe der Arbeiten für den Umbau allein an Arbeitskosten über 20 000 Mark angefallen, vom dem Aufwand für das Material gar nicht zu sprechen. Dazu der Schulleiter: „Derartige Summen sind für solche Zwecke heute nicht mehr lockerzumachen.“

Da blieb aus seiner Warte nur der — auch beim MTG derzeit realisierte — Ausweg, das Vorhaben selbst durchzuführen. Es fanden sich 60

Schülerinnen und Schüler, die sich ohne Lohn zum Wohle ihrer Schule handwerklich versuchen wollten. Etwa vier Wochen vor dem Ende des letzten Schuljahres, „als der Leistungsdruck nicht mehr so groß war“, machten sich die Gymnasiasten ans Werk. Dazu Fiedler aus seiner pädagogischen Erfahrung: „Wenn Schüler einmal motiviert sind, darf man nicht abwarten, da muß man zupacken.“

**Architekt als Ratgeber**

Allerdings waren die freiwilligen Helfer nicht auf sich allein gestellt. Als spiritus rector wirkte Frau Gewalt mit. Fachkundige Tips und Hinweise für die Neugestaltung des Kellerraums gab ein Mitglied des Elternrates, Architekt Eberhard Lampert, der auch bei der Beschaffung von Materialien behilflich war. Als im September letzten Jahres die Zeugnisse verteilt wurden und die Schülerhandwerker in die Ferien gingen, war der Raum noch immer ein Torso.

Kein Wunder, immerhin galt es, alle Wände und die Decke auszubessern, zu streichen und ansprechend zu gestalten. Pinnwände für die Präsentation von Schülerarbeiten und Vernissagen waren anzubringen und darum herum Beleuchtungskörper. Als heikles Problem stellte sich das Beschaffen von Stühlen und Bistrotischen zu einem tragbaren Preis heraus. Der Raum sollte nämlich nicht nur für Präsentationen und Theateraufführungen dienen, sondern auch als Stätte der Begegnung.

Um die Restarbeiten zu erledigen, pakteten die Gymnasiasten im Herbst des laufenden Schuljahres noch einmal kräftig zu. Als die Theatergalerie Ende 1997 mit einer Ausstellung der Leistungskurse Kunst der Jahrgangsstufen 12 und 13, dazu einem Rahmenprogramm der Theatergruppe und des Streichorchesters eingeweiht wurde, hatten die Handwerker von der Schulbank etwa 900 Arbeitsstunden abgeleistet.

Das brachte ihnen höchste Anerkennung des Schulleiters ein. Fiedler: „Es ist erstaunlich, was Schüler für ihre Schule zu leisten bereit sind.“ Erstaunlich sind auch die geradezu verschwindend geringen Materialkosten von 4050 Mark. In diese Summe teilten sich je zur Hälfte die Stadt und der Freundeskreis der Schule. Der Aufwand für Farben, Tapeten, Holz, Weichfasermatten, Halogenscheinwerfer usw. wäre allerdings um ein Vielfaches höher gewesen, hätten nicht Geschäfte dem ASG das Material zu „symbolischen Preisen“ überlassen.

**Raum für Vernissagen**

Nach diesem Kraftakt hat das Gymnasium neben einem eigenen Theater mit 110 Plätzen auch einen Raum für Vernissagen — daher der Name Theatergalerie —, für Veranstaltungen in den Bereichen Deutsch, Musik und Tanz, dazu noch einen Treffpunkt, der vom Elternrat, dem Freundeskreis des ASG und Schülern gut angenommen worden ist. MANFRED OFELE

## 8.5 Daten der Erhebungen in den Einzelfallstudien

### 8.5.1 Formulare

#### 8.5.1.1 Eingangsbefragung

#### Eingangsbefragung

Interesse = freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z. B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst, ...

Seit wann beschäftigst Du Dich in der Freizeit mit gestalterischen Tätigkeiten oder betrachtest Du Kunst?

Was hat Dein Interesse erstmalig geweckt?

Wodurch/ durch welche Handlungen/Emotionen/Gedanken äußerte sich das?

Wurden diese Handlungen/Emotionen/Gedanken zur Regel? Wenn ja ab wann und wodurch?

Stärke des Interesses = Häufigkeit der freiwilligen Beschäftigung mit Kunst:

	Vorschule	Grundschule	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Stärke: Skala 0-15					

Auslöser Gründe					
Wodurch zeigte sich das? z. B. Handlungen					
Welche Emotio- nen spielen dabei eine Rolle? z. B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung					

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Entwicklung Deiner Persönlichkeit?

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Art Deiner Umweltwahrnehmung?

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die weitere Gestaltung Deines Lebensweges beruflich wie privat?

Wie hoch stuft Du den Einfluss der Schule auf die Entwicklung Deines Interesses an Kunst ein? (Skala 0-15)

Was war dabei besonders wichtig?

Was verstehst Du unter Kunst?

Hat sich Dein Kunstbegriff durch die Schule verändert?

Wenn ja, wie?

## 8.5.1.2 Abschlussbefragung

## Abschlussbefragung

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :

freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z. B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst

Hat sich Dein ästhetisches Interesse im Laufe der letzten zwei Jahre verändert?

-

Bitte versuche die Stärke des Interesses in Form von Oberstufenpunkten anzugeben und Gründe, Handlungsweisen und Emotionen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	11/1	11/2	12/1	12/2	während d. Abis
Stärke: Skala 0-15					
Auslöser Gründe					
Wodurch zeigte sich das? z. B Handlungen					

Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z. B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration					
---	--	--	--	--	--

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Definition Deiner Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus)?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Art Deiner Umweltwahrnehmung?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf Dein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die ihre Gestaltung des Lebensweges?

-

Woran zeigt sich das im privaten Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Woran zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Wie hoch stufst Du den Einfluss des Kunst-Seminars auf die Entwicklung dieser Interessen ein?

(Skala 0-15)

-

Beschreibe, was dabei entscheidend war, hinsichtlich folgender Aspekte:

Kompetenzerfahrung (z. B. Freude über eigenes Wissen)

-

Autonomieerfahrung (z. B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)

-

sozialer Eingebundenheit (z. B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)

-

Hat sich Dein Kunstbegriff durch das W-Seminar verändert?

-

Wie?

-

Weitere Statements:

---

Name

## 8.5.1.3 Fremdeinschätzung

## Fremdeinschätzung

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :

freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z. B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst  
Antworten bitte direkt in diese Datei schreiben.

Hat sich das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes/Deines Freundes/Deiner Freundin im Laufe der letzten zwei Jahren verändert?

Bitte versuchen Sie die Stärke des Interesses in Form von Oberstufenpunkten anzugeben und Ihre Beobachtungen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	11/1	11/2	12/1	12/2	während d. Abis
Stärke: Skala 0-15					
Auslöser Gründe					
Wodurch zeigte sich das? z. B Handlungen					

Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z. B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration					
---	--	--	--	--	--

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihre/seine Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus)?

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf die Art ihrer/seiner Umweltwahrnehmung?

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihr/sein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihre/seine Gestaltung des Lebensweges?

Woran zeigt sich das im privaten Bereich? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Woran zeigt sich das zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Wie hoch stufen Sie den Einfluss des W-Seminars auf die Entwicklung der Interessen Ihrer Tochter/Ihres Sohnes ein? (Skala 0-15)

Beschreiben Sie was dabei entscheidend war, hinsichtlich folgender Aspekte:

Kompetenzerfahrung (z. B. Freude über eigenes Wissen)

Autonomieerfahrung (z. B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)

sozialer Eingebundenheit (z. B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)

---

Name

Danke vielmals Barbara Gewalt

## 8.5.1.4 Bögen zur Interessenmessung nach Schiefele

## FIS Schiefele/Wild 1993

*Sie finden auf diesem Blatt eine Reihe von Aussagen, die sich auf ihr Studium beziehen. Gehen Sie bitte die Aussagen der Reihe nach durch. Schätzen Sie bei jeder Aussage ein, inwieweit diese auf Sie zutrifft. Es gibt vier Abstufungen, von denen Sie die zutreffende Abstufung mit einem Kreuz kennzeichnen sollen:*

①	②	③	④
bedeutet	bedeutet	bedeutet	bedeutet
trifft	trifft	trifft	trifft
gar nicht zu	sehr begrenzt zu	weitgehend zu	völlig zu

1. Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.	①	②	③	④
2. Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium.	①	②	③	④
3. Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums, auch unabhängig von Prüfungsanforderungen, intensiver beschäftigen.	①	②	③	④
4. Ich bin sicher, daß das Fachstudium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.	①	②	③	④
5. Die Beschäftigung mit den Inhalten meines Studienfachs hat für mich eigentlich recht wenig mit Selbstverwirklichung zu tun.	①	②	③	④
6. Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	①	②	③	④
7. Ich rede lieber über meine Hobbies als über mein Studienfach.	①	②	③	④
8. Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	①	②	③	④
9. Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.	①	②	③	④
10. Schon vor dem Studium hatte das Fachgebiet, das ich jetzt studiere, für mich einen hohen Stellenwert.	①	②	③	④
11. Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium eher eine geringe Bedeutung bei.	①	②	③	④
12. Die Beschäftigung mit bestimmten Stoffinhalten wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus.	①	②	③	④
13. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach manchmal eher gleichgültig.	①	②	③	④
14. Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten ist mir wichtiger als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung.	①	②	③	④
15. Es gibt viele Bereiche meines Studienfachs, die mich innerlich gleichgültig lassen.	①	②	③	④
16. Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.	①	②	③	④
17. Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).	①	②	③	④
18. Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.	①	②	③	④

W-Seminar 2009/11	
Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen	
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.	
Antwort	Aussage
0-3	
	Emotionale Valenzen
	Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*
	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, ein Kunst-W-Seminar wählen zu können.
	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst manchmal eher gleichgültig.*
	Das Fach Kunst hat sehr wenig mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z. B., Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
	Auch vor dem W-Seminar war mir Kunst wichtig.
	Ich bin sicher, dass das W-Seminar einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.

	Intrinsischen Ausrichtung
	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
	Schon vor dem WS verbrachte ich freiwillig Zeit über das Thema Kunst (z. B., Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit).
	Ich entschied mich für das WS, weil mich Kunst persönlich interessiert.
	Unterricht
	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
	In der Gruppe WS fühle ich mich wohl.
	Ich find es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
	Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
	Mit meinen praktischen Arbeiten bin ich meist sehr zufrieden.

LK 2008/10 13/2		Name
<p>Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen</p> <p>Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.</p>		
Antwort 0-3	Aussage	
	Emotionale Valenzen	
	Plastisches Arbeiten zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*	
	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*	
	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.	
	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.	
	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*	
	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.	
	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*	
	Wertbezogene Valenzen	
	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, den Kunst LK wählen zu können.	
	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst zurzeit eher gleichgültig.*	
	Das aktuelle Thema "Naturprojekt" im Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*	
	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z. B., Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*	
	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.	
	Auch vor dem Kunst-LK war mir Kunst wichtig.	
	Ich bin sicher, dass der Kunst-LK einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.	
	Intrinsischen Ausrichtung	
	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.	
	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.	
	Schon vor dem LK verbrachte ich freiwillig Zeit mit dem Thema Kunst (z. B., Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit).	
	Ich entschied mich für den LK, weil mich Kunst persönlich interessiert.	
	ZUSATZFRAGEN	

---

	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
	In der Gruppe LK- Kunst fühle ich mich wohl.
	Ich find es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
	Ich kann die an mich gestellten Anforderungen zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
	Mit meinem Objekt zum Naturprojekt bin ich sehr zufrieden.

bitte frei antworten:

Warum hast Du Dich beim Naturprojekt für Dein Thema entschieden?

### 8.5.1.5 Leitfaden des Abschlussinterviews (Leitfadeninterview)

#### 8.5.1.5.1 Leitfadeninterview P-Seminar im LK 2008/10

Hierbei geht es darum, ob

- ästhetische Erfahrungen gemacht werden,  
(Wahrnehmungen und Emotionen werden bewusst gemacht, reflektiert,  
das heißt mit Bekanntem verknüpft, neu geordnet und zu individuellen  
Gedanken oder Produkten weiterverarbeitet)
- sich individuelles ästhetisches Interesse steigert,  
(der Drang, sich mit dem Gegenstand „Kunst“ zu beschäftigen hat mehr und mehr seine Wurzel in der eigenen Person, nicht in  
den äußeren Anregungen)
- sich integriertes ästhetisches Interesse herausbildet,  
(ästhetische Erfahrungen zu machen, ist ein Teil der Persönlichkeit geworden, ästhetische Urteile werden selbstsicher getroffen)
- Rahmenbedingungen des Unterrichts dafür ausschlaggebend sind hinsichtlich:
  - Kompetenzerfahrung
  - Autonomieerfahrung
  - sozialer Eingebundenheit

Im Wesentlichen sollte der Schüler frei erzählen können.

Wie heißt Du?

Leitfragen zu:

#### Ästhetische Erfahrung:

- Zeige mir Dein Projekt-Tage-Buch und die Fotos Deines Objekts (auf Poster)!
- Erkläre mir, was Du gemacht hast, was Dir besonders gefallen oder nicht gefallen hat!
- *am Beispiel:* Warum hast Du das so gemacht? Erkläre bitte dabei warum Du es mochtest oder warum Du es nicht mochtest?
- Wie bist Du auf die Ideen gekommen?
- Welche Gedanken und Gefühle hattest Du beim Arbeiten und Planen?
- Hast Du Dir diese Gefühle bewusst gemacht?
- Welche Einflüsse (Unterricht, andere Leute, Umwelt, persönliche Erlebnisse) spielen eine Rolle bei der Ideenfindung?
- Hast Du bei der Arbeit jemals die Zeit vergessen und warst nur noch mit Deinem Tun beschäftigt?
- Wenn ja, erzähle davon!
- Hattest Du frustrierende oder auch positive Erlebnisse bei der Arbeit oder bei der Besprechung der Arbeiten im Kurs?

- Wie bist Du damit umgegangen, erzähle...?
- Welche Folgen hatten diese Erlebnisse auf Deine Weiterarbeit/auf Deine Motivation?
- Welche Rolle spielte die Vorarbeit im Projekt-Tage-Buch für die Ideenfindung für Dein Objekt?
- Hast Du nach dem Abschluss der Arbeit im Kurs weitergemacht - nur für Dich selbst?

### Kompetenzerfahrung:

- Wie zufrieden bist Du mit Deinen Ergebnissen?
- Wie sicher fühlst Du Dich im Umgang mit Material und Technik, bei Arbeiten, die Du selbst in Angriff nimmst?
- Wie sicher bist Du, dass Du die Arbeit zu Thema Natur inhaltlich und thematisch verstanden und gut gelöst hast?
- Wie sicher fühlst Du Dich in der Beurteilung anderer Arbeiten?
- Wie sicher fühlst Du Dich in der Beurteilung der „anerkannten Kunst (Kunstgeschichte)“? *im Gespräch die Anführungszeichen durchaus merkbar machen: ist diese Kunst durch Anerkennung der Kunsthistoriker wirklich sicher richtig und gut?*
- Wenn Du ein Museum oder eine Ausstellung besuchst: Wie verarbeitest Du, was Du dort siehst? (*wahrnehmen, denken, Urteil bilden, reflektieren*)

### Autonomieerfahrung:

- Welchen Freiraum hattest Du bei der Entscheidung, womit Du Dich im Projekt-Tage-Buch beschäftigen willst?
- Inwieweit hast Du Dich freiwillig zu der jeweiligen Arbeit entschieden?
- Wie kam es zur Arbeitsgruppenbildung?
- Inwieweit konntest Du dabei eigene Entscheidungen treffen und realisieren?
- Fühltest Du Dich unter Druck?
- Hast Du Dich aus eigenem Antrieb weiter mit künstlerischen Dingen befasst?

### Soziale Eingebundenheit:

- Wie wohl oder unwohl fühltest Du Dich in den Arbeitsräumen?
- Wie wohl oder unwohl fühltest Du Dich in diesem Kurs mit den anderen Kursteilnehmern?
- Wie empfanst Du Kritik von den anderen Kursteilnehmern?
- Wie empfanst Du Kritik von der Kursleiterin?

### Individuelles Interesse/Integriertes Interesse:

- Was haben die Arbeiten im Projekt-Tage-Buch Dir persönlich gebracht?
- Was hat das Buch mit Deinem Leben zu tun?
- Hast Du eigene Vorstellungen und Kenntnisse in das Buch einbringen können?
- Wo in Deinem Buch kann man das sehen?

- Kannst Du Erkenntnisse aus der Arbeit im Buch auf Deine persönliche Umweltgestaltung übertragen (z. B. Wohnraumgestaltung, Umweltwahrnehmung, Beurteilung von Medieninflüssen, Urlaubsgestaltung)?
- Beurteilst Du die Kunst anderer, auch etablierter Künstler jetzt selbstsicherer?
- Wird Kunst in Deinem zukünftigen Leben eine Rolle spielen (beruflich, privat)?
- Welchen Stellenwert räumst Du Kunst im Alltagsleben und in der Gesellschaft ein? Ist sie wichtig oder egal?
- Hast Du durch Deine Erlebnisse bei der künstlerischen Arbeit, bei den Gesprächen und der Kritik dazu und Deiner weiteren Arbeit etwas über Dich SELBST gelernt oder erfahren?

Weitere Äußerungen?

### 8.5.1.5.2 Leitfadeninterview W-Seminar 2010/11

Information für den Interviewer:

Hierbei geht es darum, ob

- ästhetische Erfahrungen gemacht werden,  
(Wahrnehmungen und Emotionen werden bewusst gemacht, reflektiert, das heißt mit Bekanntem verknüpft, neu geordnet und zu individuellen Gedanken oder Produkten weiterverarbeitet)
- sich individuelles ästhetisches Interesse steigert,  
(der Drang, sich mit dem Gegenstand „Kunst“ zu beschäftigen hat mehr und mehr seine Wurzel in der eigenen Person, nicht in den äußeren Anregungen)
- sich integriertes ästhetisches Interesse herausbildet,  
(ästhetische Erfahrungen zu machen, ist ein Teil der Persönlichkeit geworden, ästhetische Urteile werden selbstsicher getroffen)
- Rahmenbedingungen des Unterrichts dafür ausschlaggebend sind hinsichtlich:
  - Kompetenzerfahrung
  - Autonomieerfahrung
  - sozialer Eingebundenheit

Im Wesentlichen sollte der Schüler frei erzählen können.

Fragen an Schüler:

Wie heißt Du?

Leitfragen zu:

#### Ästhetische Erfahrung:

- Zeige mir Dein Seminar-Tage-Buch und die Fotos Deiner Seminararbeit!
- Erkläre mir, was Du gemacht hast, was Dir besonders gefallen oder nicht gefallen hat!
- *am Beispiel:* Warum hast Du das so gemacht? Erkläre bitte dabei warum Du es mochtest oder warum Du es nicht mochtest?
- Wie bist Du auf die Ideen gekommen?
- Welche Gedanken und Gefühle hattest Du beim Arbeiten und Planen?
- Hast Du Dir diese Gefühle bewusst gemacht?
- Welche Einflüsse (Unterricht, andere Leute, Umwelt, persönliche Erlebnisse) spielen eine Rolle bei der Ideenfindung?
- Hast Du bei der Arbeit jemals die Zeit vergessen und warst nur noch mit Deinem Tun beschäftigt?
- Wenn ja, erzähle davon!
- Hattest Du frustrierende oder auch positive Erlebnisse bei der Arbeit oder bei der Besprechung der Arbeiten im Kurs?
- Wie bist Du damit umgegangen, erzähle...?
- Welche Folgen hatten diese Erlebnisse auf Deine Weiterarbeit/auf Deine Motivation?

- Wie hilfreich oder sinnvoll hast Du die "Wandzeitung" empfunden? Warum?
- Welche Rolle spielte die Vorarbeit im Seminar-Tage-Buch für die Ideenfindung für Deine Seminararbeit?
- Hast Du nach dem Abschluss der Arbeit im Kurs weitergemacht - nur für Dich selbst?

### Kompetenzerfahrung:

- Wie zufrieden bist Du mit Deinen Ergebnissen?
- Wie sicher fühlst Du Dich im Umgang mit Material und Technik, bei Arbeiten, die Du selbst in Angriff nimmst?
- Wie sicher bist Du, dass Du Deine Arbeit inhaltlich und thematisch verstanden und gut gelöst hast?
- Wie sicher fühlst Du Dich in der Beurteilung anderer Arbeiten?
- Wie sicher fühlst Du Dich in der Beurteilung der „anerkannten Kunst (Kunstgeschichte)“? *im Gespräch die Anführungszeichen durchaus merkbar machen: ist diese Kunst durch Anerkennung der Kunsthistoriker wirklich sicher richtig und gut?*
- Wenn Du ein Museum oder eine Ausstellung besuchst: Wie verarbeitest Du, was Du dort siehst? (*wahrnehmen, denken, Urteil bilden, reflektieren*)

### Autonomieerfahrung:

- Welchen Freiraum hattest Du bei der Entscheidung, womit Du Dich in Deiner Seminararbeit beschäftigen willst?
- Inwieweit hast Du Dich freiwillig zu der jeweiligen Arbeit entschieden?
- Inwieweit konntest Du dabei eigene Entscheidungen treffen und realisieren?
- Fühltest Du Dich unter Druck?
- Hast Du Dich aus eigenem Antrieb weiter mit künstlerischen Dingen befasst?

### Soziale Eingebundenheit:

- Wie wohl oder unwohl fühltest Du Dich in den Arbeitsräumen?
- Wie wohl oder unwohl fühltest Du Dich in diesem Kurs mit den anderen Kursteilnehmern?
- Wie empfanst Du Kritik von den anderen Kursteilnehmern?
- Wie empfanst Du Kritik von der Kursleiterin?

### Individuelles Interesse/Integriertes Interesse:

- Was haben die Arbeiten an der Seminararbeit Dir persönlich gebracht?
- Was hat das Seminar-Tage-Buch mit Deinem Leben zu tun?
- Hast Du eigene Vorstellungen und Kenntnisse in das Buch einbringen können?
- Wo in Deinem Buch kann man das sehen?
- Wenn Du kein Seminar-Tage-Buch geführt hast: Warum nicht?

- 
- Kannst Du Erkenntnisse aus der Arbeit auf Deine persönliche Umweltgestaltung übertragen (z. B. Wohnraumgestaltung, Umweltwahrnehmung, Beurteilung von Medieneinflüssen, Urlaubsgestaltung)?
  - Wird Kunst in Deinem zukünftigen Leben eine Rolle spielen (beruflich, privat)?
  - Welchen Stellenwert räumst Du Kunst im Alltagsleben und in der Gesellschaft ein?
  - Hast Du durch Deine Erlebnisse bei der künstlerischen Arbeit, bei den Gesprächen und der Kritik dazu und Deiner weiteren Arbeit etwas über Dich SELBST gelernt oder erfahren?

Weitere Äußerungen?

### 8.5.1.6 Beobachtungsleitfaden

#### Was tun die Schüler?

z. B. lesen, zeichnen, Material suchen, um Hilfe bitten, schlafen, mit anderen reden, ...  
zunächst nur beobachten, nicht werten!!!

#### Dabei besonders beachten:

Wie lange tun sie das jeweils?

Wie konzentriert arbeiten sie? (Wann, wie oft unterbrechen sie ihre Tätigkeit?)

Wie reagieren sie auf Ablenkung? (ärgerlich, gerne, ...)

Wie oft brauchen sie Hilfe? (Suchen oder fragen nach ...)

Wie reagieren sie auf Kommentare der Lehrerin oder anderer Schüler? (ärgerlich, gerne, ...)

z. B.:

Zeit	Name	Handlungen	Interpretation (später)

8.5.2 Fallanalyse B.

8.5.2.1 Eingangsbefragung (ausgefüllt)

Eingangsbefragung  
W-Seminar 2009/11

Sept 09

Interesse = freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z.B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst, ...

1 Seit wann beschäftigst Du Dich in der Freizeit mit gestalterischen Tätigkeiten oder betrachtest Du Kunst?

Seit erst ca. 2 Jahren.

2 Was hat Dein Interesse erstmalig geweckt?

Verschiedene Design- und Fotografieblogs im Internet. Insbesondere denn auch Kunst und Ausstellungen.

3 Wodurch/ durch welche Handlungen/Emotionen/Gedanken äußerte sich das?

Häufiges Besuchen dieser Seiten, austauschen mit anderen und Beginn, selber zu fotografieren.

4 Wurden diese Handlungen/Emotionen/Gedanken zur Regel? Wenn ja ab wann und wodurch?

Ja, regelmäßiges Speichern gehen mit Foto ~~oder~~ und ~~kaufen~~ eines kleinen Skizzen- / Ideenbuchs

Stärke des Interesses = Häufigkeit der freiwilligen Beschäftigung mit Kunst:

	Vorschule	Grundschule	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Stärke: Skala 0-15	13 (3)	9	5 (1)	7	13 (3)
Auslöser Gründe	2, 6	1, 8	kein großes Interesse, da andere Hobbys: Gitarre, ...		2, 6
Wodurch zeigte sich das? z.B. Handlungen	Malen, Zeichnen, ...				
Welche Emotionen spielen dabei eine Rolle? z.B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung	Spaß				Zukunftsorientierung

7 Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Entwicklung Deiner Persönlichkeit?

~~keinen Einfluss~~, da  
eher untergeordnet 0

8 Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Art Deiner Umweltwahrnehmung?  
Großen, denn die Kunst zeigt häufig Probleme auf  
(z.B. Armut oder Straftat) oder präsentiert neue Blickwinkel

10 Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die weitere Gestaltung Deines Lebensweges beruflich wie privat?

Großen Einfluss, da ich mir schon vorstellen kann, etwas  
künstlerischer/kreativer/gestalterischer als Beruf zu machen.

11 Wie hoch stufst Du den Einfluss der Schule auf die Entwicklung Deines Interesses an Kunst ein?  
(Skala 0-15)

5 = 0

12 Was war dabei besonders wichtig?

/

13 Was verstehst Du unter Kunst?

?

14 Hat sich Dein Kunstbegriff durch die Schule verändert?  
Nein

15 Wenn ja, wie?

/

8.5.2.2 Abschlussbefragung (ausgefüllt)

**Abschlussbefragung**  
W-Seminar 2010/11

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :  
freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z.B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst

Hat sich Dein ästhetisches Interesse im Laufe der letzten zwei Jahre verändert?

Ja  
Bitte versuche die Stärke des Interesses in Form von Kollegstufenpunkten anzugeben und Gründe, Handlungsweisen und Emotionen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	11/1	11/2	12/1	12/2	während d. Abis
Stärke: Skala 0-15	9	12	13	15	11
Auslöser Gründe	keinen Bezug zur Kunst • eher Musik	W-Seminar • Freunde	Seminararbeit • Freunde	Mappe für Kunststudium	zu wenig Zeit • andere im Kopf • Stress
Wodurch zeigte sich das? z.B. Handlungen	eher Konsole als Museen • Gitarre statt Pinsel	Museumsbesuch • Fotografie • viele Ideen	10. Std. Arbeit Engagement • Museumsbesuche & Installation mit Freunden	13 - - - - - - - - - - - - - - - - - -	/
Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z.B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration	/	Inspiration • viele Möglichkeiten ↳ „Ausstolen“ Freiheit ↳ Glück	11 Freiheit Zeitdruck Glück Stolz	14 Stress aber glücklich Zufriedenheit ↳ Frustration	/

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Definition Deiner Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus)?

Ja. Ergänzt, verändert mich jedoch nicht.  
Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Art Deiner Umweltwahrnehmung?

Ja.  
Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:  
- Bewussteres Wahrnehmen durch Fotografie und Interesse an Street-Art  
- Erkennen von unbekannteren Stadtteilen, Regionen, Barscinen, etc.

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf Dein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?

Ja.  
Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

- 21 Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die ihre Gestaltung des Lebensweges?  
- Ja
- 22 Woran zeigt sich das im privaten Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:  
- kunstinteressierte Freunde, Gespräche über Kunst, Besuch von Ausstellungen  
- Street-Art mit einem Freund, Drang zu mehr belebten urbanen Raum (z.B. Berlin)  
- Kamera ist immer dabei
- 23 Woran zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erkläre es an einem Beispiel.  
- Hauptwunsch: Kunst studieren  
- Alternative: "Irgendwas mit Kunst" (= Kunstgeschichte, etc.)
- 24 Wie hoch stuft Du den Einfluss des Kunst-Seminars auf die Entwicklung dieser Interessen ein?  
(Skala 0-15) 3  
- 13  
Beschreibe, was dabei entscheidend war, hinsichtlich folgender Aspekte:
- 25 Kompetenzerfahrung (z.B. Freude über eigenes Wissen)  
- Überlegen des geistlichen Schalters "Kreativität"  
- Möglichkeit Gedanken/Gefühle auszudrücken, Maßstäbe zu geben
- 26 Autonomieerfahrung (z.B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)  
- Freiraum  
- "Unedlichkeit" und Universalität der Kunst
- 27 sozialer Eingebundenheit (z.B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)  
- Soziale Eingebundenheit ist nicht nötig. Meistens. Maximal aber schon.  
- Das zu erkennen ist schwierig, aber wichtig.  
- Eintauchen in eine andere Welt...  
Hat sich Dein Kunstbegriff durch das W-Seminar verändert?
- 28 - Ja  
Wie?
- 29 Zuvor hatte ich keinen klaren Schimmer, jetzt ein wenig mehr.

Weitere Statements:

8.5.2.3 Fremdeinschätzung (ausgefüllt)

**Fremdeinschätzung**  
W-Seminar 2010/11

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :  
freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z.B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst  
Antworten bitte direkt in diese Datei schreiben.

Hat sich das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes/Deines Freundes/Deiner Freundin im Laufe der letzten zwei Jahren verändert?

Bitte versuchen Sie die Stärke des Interesses in Form von Kollegstufenzahlen anzugeben und Ihre Beobachtungen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	11/1	11/2	12/1	12/2	während d. Abis
Stärke: Skala 0-15	10 2	13 2/6	13 2/6	14 2/8	13
Auslöser Gründe	Teilnahme am Seminar		Seminarsarbeit	Parteilung aus Kunstmappe	
Wodurch zeigte sich das? z.B. Handlungen	Beim Besuch von Ausstellungen zum Kunstausbau	Beim Besuch von Ausstellungen	Kaufen Kleider, eines Kunst, eigene Kunst, Kunstmaterial	Verbindet mit Zeit und Tasche in seinem Zimmer	Träger eines noch Zeit für Kunst
Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z.B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration	zufrieden zum Referat-Schluss		Befriedigung, Freude über neue Kunst, Möglichkeit (von Kunst)		Stolz, Spaß an Ausgeglichtheit

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihre/seine Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus)? *selbstbewusster, kritischer, ausgeglichener*

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

*Er übernimmt Verantwortung und freut sich an seinem Team (Gestaltung der Bühnenbilder, Gestaltung des Abisalles)*

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf die Art ihrer/seiner Umweltwahrnehmung?

*Was schon immer sehr kritisch und unangepasst.*

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

*Lebte es als sein Führerschein zu machen, kaufte sich Kleidung (z.B. ökolog. produzierte Kleidung mit Fairtrade)*

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihr/sein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?

*ja*

Woran zeigt sich das? Erklären Sie es an einem Beispiel:

*Abonniert die Süddeutsche Zeitung → Interesse an gesellschaftl./polit./wirtschaftl. Themen*

Hat das ästhetische Interesse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Einfluss auf ihre/seine Gestaltung des Lebensweges? ja

Woran zeigt sich das im privaten Bereich? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Offener war z.B. gegenüber seiner Daria (geht mit iG in eine Kunstausstellung)  
 Er sieht die Welt auch durch die Kamera (indem sie es wahrnehmen)  
 Modelle in Hamburg od Berlin haben.

Woran zeigt sich das zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erklären Sie es an einem Beispiel:

Er möchte Kunst studieren. Er versuchte sich als „Modedesigner“ und hatte einen Erfolg.

Wie hoch stufen Sie den Einfluss des W-Seminars auf die Entwicklung der Interessen Ihrer Tochter/Ihres Sohnes ein? (Skala 0-15)

14 3

Beschreiben Sie was dabei entscheidend war, hinsichtlich folgender Aspekte:

Kompetenzerfahrung (z.B. Freude über eigenes Wissen)

Freude am eigenen Tun wurde um einen Bereich erweitert (dass was es insbes. das Gitarrespielen)

Autonomieerfahrung (z.B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)

Erkennt seine Stärken und schätzt sie.

sozialer Eingebundenheit (z.B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)

Verhältnis zu Kursleiterin u. Teilnehmern hat seine Lust auf Schule verbessert (was nach Teilnahme am KUS-Projekt am Ende der 10. Klasse stark verbessert)  
 Erfährt viel positive Rückmeldung

Danke vielmals Barbara Gewalt

## 8.5.2.4 Bögen zur Interessenmessung (ausgefüllt)

Nov 09 Silas Bahr

W-Seminar 2009/11

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. \* negative Aussagen  
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.

Antwort 0-3	Aussage
	Emotionale Valenzen
<del>1</del>	Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
0	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*
1	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
3	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
0	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
3	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
1	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
3	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, ein Kunst-W-Seminar wählen zu können.
0	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst manchmal eher gleichgültig.*
0	Das Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
0	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. , Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
2	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
3	Auch vor dem W-Seminar war mir Kunst wichtig.
2	Ich bin sicher, dass das W-Seminar einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.
	Intrinsischen Ausrichtung
3	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
3	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
2	Schon vor dem WS verbrachte ich freiwillig Zeit über das Thema Kunst (z.B. , Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit).
3	Ich entschied mich für das WS, weil mich Kunst persönlich interessiert.
	Unterricht
2	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
3	In der Gruppe WS fühle ich mich wohl.
1	Ich find es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
1	Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
2	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
2	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
1	Mit meinen praktischen Arbeiten bin ich meist sehr zufrieden.

Siles  
Name

21 W-Seminar 2009/11 im Nov. 2010  
Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. \* negative Aussagen  
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.

Antwort 0-3	Aussage
	Emotionale Valenzen
2	Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
0	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*
2	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
2	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
3	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
2	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
1	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
3	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, ein Kunst-W-Seminar wählen zu können.
2	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst manchmal eher gleichgültig.*
2	Das Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
2	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. , Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
0	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
2	Auch vor dem W-Seminar war mir Kunst wichtig.
3	Ich bin sicher, dass das W-Seminar einen positiven Einfluss auf die Entwicklung meiner Persönlichkeit hat.
	Intrinsischen Ausrichtung
3	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
3	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
3	Auch nach dem WS werde ich mich freiwillig mit dem Thema Kunst befassen(z.B. , Bücher lesen, Ausstellungen besuchen, Gespräche über Kunst führen, malen und zeichnen, ...)
3	Ich entschied mich für das WS, weil mich Kunst persönlich interessiert.
	Unterricht
2	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
2	In der Gruppe WS fühle ich mich wohl.
2	Ich finde es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
1	Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
3	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
2	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken
2	Mit meiner Seminararbeit bin ich sehr zufrieden.

W-Seminar 2009/11 und ehemalige LKs im April 2012		Silas Bahr	
Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen			
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.			
0 bedeutet: trifft gar nicht zu		1 bedeutet: trifft begrenzt zu	
2 bedeutet: trifft weitgehend zu		3 bedeutet: trifft völlig zu	
Antwort 0-3	Aussage		
	Emotionale Valenzen		
2	1) Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*		
3	0) Ich rede nicht gerne über Themen, die Kunst betreffen.*		
2	2) Wenn ich längerer Zeit keine Möglichkeit hatte, gestalterisch zu arbeiten, freue ich mich auf eine Gelegenheit dazu.		
3	0) Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.		
3	0) Ich spreche lieber über meine Hobbies anstatt über Kunst.*		
3	0) Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Bücher über Kunst zu durchstöbern.		
3	0) Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*		
	Wertbezogene Valenzen		
3	0) Wenn ich Zeit habe, besuche ich Museen und Ausstellungen..		
3	0) Um ganz ehrlich zu sein, ist mir Kunst manchmal eher gleichgültig.*		
3	0) Kunst hat sehr wenig mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*		
3	0) Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. Hobbies, soziale Beziehungen), ist Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*		
2	0) Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung.		
3	0) Auch nach der Schulzeit ist mir Kunst wichtig.		
3	0) Ich bin sicher, dass die Beschäftigung mit Kunst einen positiven Einfluss auf die Entwicklung meiner Persönlichkeit hat.		
	Intrinsischen Ausrichtung		
2	0) Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr gestalterisch arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen.		
3	0) Ich bin sicher, dass meine Entscheidung Kunst in der Schule gewählt zu haben, von großer Bedeutung war.		
2	0) Ich entschied mich für das WS, weil mich Kunst schon vorher persönlich interessierte.		
2	0) Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.)		2
2	0) Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum ansehe, kann ich mir eine Meinung dazu bilden.		2
1	0) Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.		1
3	0) Ich beschäftige mich auch jetzt noch freiwillig mit dem Thema Kunst. Womit genau? Kunstgeschichtsstudium, Ausstellungen, selber fotografieren		

49  
272

## 8.5.2.5 Transkription des Leitfadenterviews mit B.

Ja ... also ich nenne es eher Experimentierbuch, weil es einfach so für alles, was mir in den Sinn kommt - auch mit verschiedensten Materialien irgendwie ist.

Ja ... gut.

(Ähm) ja, also das ist einfach nur, da war so Atomdiskussion irgendwie. Also, am Anfang ist es sehr politisch und sozial geprägt, (ähm) ja und es ist irgendwie nur ein Versuch einer Collage, weiß jetzt auch nicht, wo ich einfach drauflos irgendwie gemalt habe, und dann ist das rausgekommen. (Ähm), ja da hab ich auch einfach angefangen, habe geguckt, was ist, was hab ich denn so herumliegen und (,) denn (...), ja...

Ja, also das war eigentlich das erste, wo ich mir mehrere Gedanken darüber gemacht habe, also es ist so (,) eben Freiheit und eingeengt sein durch verschiedenste Dinge. Genau (wie Karriereleiter).

(Ähm)(...) nein, das gehört schon ... Genau, das ist mit Folie eingeklebt. Und was ich mir bei dieser Schubfunktion, das weiß ich nicht, und das kann man eben rausziehen, und dann fungiert das quasi als Gefängnis der Freiheit, (,) diese Karriereleiter. Also das ist so das erste Konzeptionellere eher, was ich so gemacht habe. Genau, also man kann dann damit interaktiv umgehen.

(Ähm)... ja, hier ist ??? (leise), dann kamen eben andere Materialien so rein.

Ja, also, (lacht) es ging eigentlich um, um andere Materialien und hauptsächlich ... und die habe ich dann natürlich...

Ja, damals habe ich eher angefangen, inzwischen ist es schon (,) ein Bestandteil (,) der Sachen.

Nein, nein, also, nein, aber das hat sich nebenher so doch entwickelt eher.

(Ähm) ja, ein paar Collagen, die eher so (,) (lacht) nicht so gut sind. (Ähm) dann eben eine Sprühdose und andere Materialien ... Versuche.

Ja, genau, also das ist einfach so (,) ja erst mal experimentieren, genau, ohne irgendwie sich großartig etwas dabei gedacht zu haben.

(Ähm) ja, da kam mir einfach die Idee (,) mit Tesafilm, den man dann so abzieht quasi. Auch **eigentlich wieder** nur mit Material.

Also: das zerstöre ich, ja (leicht zweifelnd).

Kann man so sehen (lacht) ja, also ja, ja.

(Ähm) dann ging's (...) glaube ich (,) **so kurz** um Schrift (...) **dann wieder so Zerstörung, Wut hier**, also kann man gar nicht mehr lesen (...) (ähm) (...). Genau, und dann hatte ich eben irgendwann diese Idee (ähm) was mit Kleidung zu machen, und dann, also diese Idee kam mir irgendwie so. Und dann hab ich eben verschiedenste, ja und auch mit verschiedenen Techniken, aber verschiedene, ja, Kleidungsstile quasi gesucht.

Genau (Businessmann ...). Genau, ja, also, ja es ging so um eben eine Annäherung an das ganze Thema. Also ich hab eigentlich, genau es geht immer also auch dann in der schlussendlichen Seminararbeit um Rollen und einengende, was dann wieder auf diese Freiheit am Anfang eigentlich wieder zurückgreift, diese Einengung, die da stattfindet. (Ähm) ja, also einfach irgendwie dran angenähert. Zwischenzeitlich etwas anderes gemacht.

Ja, einfach so.

Dass (ähm) schwarze Farbe und dicker Pinsel.

(Ähm) ja, wieder eine Collage (...), so eigentlich ohne Thema (langsam). Genau, also das ist eigentlich ein anderes von zwei Künstlern aus den Niederlanden, die

eben solche, genau das machen eigentlich so Gesellschaftstypen, zu finden, und dann eben (ähm) 12 jeweils zu porträtieren in der gleichen Pose. Und die finden eben immer noch, dass die Individuen erkennbar sind. Und ich habe dann eben, weil ich für mich, finde nicht, dass die Individuen noch erkennbar sind, und habe dann die Köpfe übermalt, sodass dann nur noch die Kleidung im, im Mittelpunkt (,) steht.

(Ähm), ja, also, ich hab nebenher quasi auch noch angefangen, selber Mode eben zu entwerfen.

Genau, also gegen die Konvention irgendwie Versuch, und ob, dass ist Hülle? na ja (lacht) ... (Ähm) ja, dann (...) habe ich irgendwie versucht, irgendwie den Kopf durch irgendetwas zu ersetzen, oder auch irgendwie ..., dass ist (ähm) aus der Präsentation über diesen Zirkus aus Berlin. Also da gab es ja diese Marionetten auf der Straße. Also Marionetten ist ja dann auch in der Schlussendlichen sowohl das Thema, mit den Fäden, (ähm) Regenmantel, (Ähm) (,), keine Ahnung, auch (lacht) irgendwie aus einer Laune heraus.

Und das war dann irgendwie ungefähr so die Zeit, wo eigentlich meine Seminararbeit dann entstanden ist. Und dann habe ich danach, bzw. als Ausgleich quasi zur konzeptionellen Arbeit, (ähm) noch andere Dinge gemacht, aber auch nicht so viel.

(Ähm) also von mir selber Arbeiten?

(Ähm) **Na ja**, also ich bin schon sehr zufrieden mit dem, mit der Seminararbeit, was dann rauskam, mit den drei Bildern, wobei die auch mehr oder weniger auch Schwächen in sich haben.

Betrachten Abschlusspräsentation!

Genau, das ist also der theoretische Teil quasi, (ähm) die Entwicklung der sozialkritischen Kunst und eben über dem Boden.

Genau, also dieser rote Faden quasi (lacht) (ähm) ist dann zu meiner Arbeit hingegangen. Nein (...), ja genau, das waren eben die drei Bilder der Figuren, einmal Tracht, einmal Bettler und einmal Chemiker.

(Ähm) ja ... genau, genau (abfotografiert), also rein mit Fäden, ohne irgendetwas dazu an ..., genau. Genau, also in den Räumen waren sie eben an der Decke befestigt mit den Fäden. Außen war dann eben eine Teleskopstange, die jemand hochgehalten hat und dann das Foto...

(Ähm) (,) Zufall, also mir kamen so Ideen, eher spontan.

Es kann sein, dass die Inspiration irgendwoher kam, also ich (,) erinnere mich jetzt nicht (,) daran.

Ja, also für, für meine **Arbeit** eigentlich nicht. Also ich mache nebenher halt noch Sachen und interessiere mich dafür, aber (ähm) kann sein, dass das dann da reingespielt hat. Allerdings (,), ja (...), also Banksy behandle ich ja auch in der theoretischen, aber jetzt in die praktische glaube ich eher weniger.

Genau, Koksreihen, wo der Polizist ..., genau, ja stimmt.

Ja, also (ähm), ich glaube, dieses Urding ist wirklich diese Ablehnung der (,), ja, oder kritisch gegenüber, also kritischen Haltung gegen diese Moderichtungen und gegen dieses ganze Modegeschäft generell. Also das ist ja, also der Inhalt und das draußen Drumherum, das hat sich ... Also die Urdece war dann eben mit dem, wie den, den Körper eben verschwinden zu lassen. Und das mit diesen Marionetten und allem hat sich dann irgendwie ergeben, aber jetzt nicht durch irgendwie ... welche Einflüsse.

Genau, ja. Also ich habe (ähm) eben, ich habe dann über den Weg, auch einfach den Körper auf dem Bild wegzulassen, eben überlegt, wie kann man denn das ausdrücken, ohne eben den Körper zu haben. Dann kamen mir Fäden in den Sinn, und dann kamen mir eben diese Marionetten in den Sinn und hab

dann für mich gesehen, ja das passt ja irgendwie, und es zeigt dann eben auch dieses, ja, Fremdbestimmen.

Ja, genau.

Nein, also, eigentlich (lacht), eigentlich nicht. Vielleicht, ich hatte davor eine (,), so eine quasi Testfigur gemacht, wo ich einfach mal willkürlich Kleider aufgehängt habe und wo nur drei oder vier Fäden eben ... Und da schon fand, dass das ziemlich dem entspricht, wo ich mal hinkommen möchte, mit anderen Kleidungsstücken hin. Und dass das irgendwie, wie ich mir das vorgestellt habe, auch funktionieren könnte.

So, wie das Wut ... kann ich jetzt nicht, weiß ich nicht mehr. Kann sein, dass ich da irgendwie etwas verarbeitet habe (lacht), aber (ähm) kann ich jetzt nicht(,) sagen (,) so.

Ich glaube, es hat (ähm), ich weiß nicht, es natürlich wieder so ein, so ein Einfluss von mehreren Punkten, ich glaube, dass alles irgendwie (ähm) darauf basiert. Ich habe eine Reise auf einem Schiff gemacht, ein halbes Jahr lang, und da war man ziemlich isoliert in einer Gruppe und hat den anderen einfach so respektiert wie (ähm), ja, er war, beziehungsweise wie er sich dargestellt hat, und neue Kleidung oder so konnte man ja nicht kaufen. Und (ähm) dann kam ich eben wieder zurück in die Welt, wo dann jeder sich **nur** über das **Äußere** quasi fast definiert. Und ich glaube, das ist so, ja fast der Hauptgrund (,) dafür. Ich meine, auf dem Schiff, da war es egal wie man aussieht, weil jeder hatte nur die gleichen, gleiche Anzahl an Sachen dabei, deswegen (ähm) ja, gab's da diese Unterschiede (,) auch nicht, wie sich jemand (,) kleidet.

Mm, ja bei der Seminararbeit nicht, weil es sehr konzeptionell war und sehr alles, sehr bedacht. (Ähm) bei jetzt manchen (,) **anderen Sachen im Skizzenbuch schon, also wo ich dann einen Nachmittag lang dran saß und dann (,) die Zeit fast vergessen habe.** Aber jetzt bei der Seminararbeit eher nicht, weil es doch

sehr, eigentlich ein, ja, ein sehr konzeptionelles Ding eben ist. Genau, ja, nach Plan.

Mm (...), doch, also schon ziemlich, ja. (Ähm) natürlich die Figuren an sich musste man dann immer noch mehr anpassen, das ist ja klar. Und, genau, genau, ja. Also (ähm), nein, es lief eigentlich alles so wie geplant, ja.

Positive oder negative? Positive: (ähm) nein, eigentlich, eigentlich nicht. Also (...) ich glaube, es gab schon, gab es Kritik (lacht), ich weiß nicht. (Ähm) nein, ich glaube, es wurde sehr, sehr positiv aufgenommen und hat mich dann in dem eher bestärkt, da noch weiterzumachen. Und ich bin generell nicht so bedacht auf, auf Einflüsse. Also (ähm) (...) (lacht) ... genau, bestärkt weiterzumachen.

Mm, eher nicht so, weil es nicht aktualisiert wurde. Also, es ist halt, es war in dem Kellergang ganz hinten drin und man hatte ehe nur einmal pro Woche Seminar, und dann musste das alles recht zügig gehen mit Präsentationen und anderen Sachen. Und (ähm), ja, da hatte man nicht die Zeit, das zu aktualisieren, hatte seine Materialien so eben nicht dabei. Ich glaube, bei vielen war das so ein Mal am Anfang, wo welche was dafür gemacht haben, z. B. auch ich, und dann eher so am Ende hin. Also nicht kontinuierlich, sondern eher nur so an einzelnen Dingen, was dann (,) ehe, also nicht diesen Zeitungscharakter hatte, sondern eher, ja, einen Präsentationscharakter von was, was man gemacht hat, und nicht was man gerade macht, also wo man, ja ... Es ist schon, schon sinnvoll, wenn man sieht so, was die anderen gerade machen, also aktuell. Aber es war halt nicht aktuell, es war dann nur: fertige Präsentationen, fertige (ähm) Sachen irgendwie, oder auch gar nichts. Also es war immer, es war nicht so die Arbeit im Prozess, sondern eher nur so (...) die, die einzelnen Meilensteine, die fertig aber waren.

Also an der Idee vorerst nicht, aber (ähm) ich sage es so, sie ist bestimmt nicht mit den drei (lacht) Bildern ausge..., ausgereizt, also kann sich, denke ich mal, schon noch (ähm) mehr daraus entwickeln, aber momentan nicht.

(Ähm) eigentlich sehr, also (,) ich glaube allerdings auch, weil sie sehr positiv aufgenommen wurde. Also das spielt dann (,) im Endeffekt, spielt dann da wieder (ähm) der äußere Einfluss schon eine Rolle. (Ähm) ich **persönlich** bin zufrieden, aber wie gesagt, es, ich finde es gibt ein paar inhaltliche Schwächen so in den drei Bildern, vor allem, (ähm) na ja, das so einmal Tracht, einmal Bettler und einmal Arbeit ist. Also quasi (,) (ähm) ja, die, die Arbeitskleidung quasi schon hm, hm was Äußeres ist, aber irgendwie auch wieder nicht (lacht). Ja, wobei da dann auch wieder der Gruppenzwang, dass jeder ... das ist halt (,), es ist nicht 100 %ig, ist vielleicht 90 %.

Mm, also eigentlich, die ursprüngliche Idee war auch (,) (ähm) (...) eben diese Alltagskleidung, was man quasi immer hat, womit man sich wirklich 100 %ig, ja, fast identifizieren kann, beim Bettler ist das nicht. (Ähm) und dann kam eben die Tracht, entstand ehe nur aus der, fast aus der ... Also, es war schon irgendwie geplant, nur war dann eben die Möglichkeit auf der Seminarfahrt so, das zu machen. Und dann, ja ... und dann beim Bettler find ich fast, sieht man das auch so ein bisschen an, dass es fast die einfachste Lösung ist, weiß nicht, **ich** sehe das zumindest so an. Und eben auch dieses Temporäre da immer ist, ja ... Genau, also einfach noch ein wenig mehr auch im Kern wirklich durchdenken, was will ich sagen, wo will ich wirklich hin.

(Ähm) (...) ja (lacht), (ähm) na ja, **Malen und Zeichnen kann ich sowieso nicht**, aber (...) wie gesagt, ich habe hier ausprobiert und (...) dann eben, durch, dadurch, dass ich auch zu meinen Spielsachen so eine Figur gemacht hatte, war ich schon, wusste ich, worauf es ankommt und was man so machen muss irgendwie.

Die praktische Arbeit? oder ...? beides, ja, wie gesagt, also (ähm) inhaltlich verstanden (...) denke ich (lacht) mal schon, weil ich habe es mir ja überlegt und die theoretische, denke ich auch. Also dadurch, dass ich hier mich eingelesen und mich viel damit beschäftigt habe, denke ich, dass ich es irgendwie im Kern schon so verstanden habe, doch.

Hm (...) ja, es ist immer, es ist immer (,) generell so eine Gratwanderung zwischen (...) (ähm)(...) eher nicht so kompetent, nein.

Na ja, also ich mache ehe meinen Teil, und versuche, den so gut wie möglich zu machen. (Ähm) natürlich sehe, denke ich schon, das ich sehen kann, wie viel Mühen jemand sich wirklich gemacht hat und wie durchdacht das alles ist (ähm) (...) allerdings (...) doch, denke ich schon. Also, es kommt ja auch nicht, vor allem mir, darauf an, wie gut es dann im, im, am Ende wirklich ist, sondern, ob man sieht, ob der sich wirklich damit auseinandergesetzt hat. (Ähm) und ich finde, das kann größtenteils, kann ich das schon einschätzen. Jaa, in der schlussendlichen **Qualität** dann wieder nicht.

Naja, das mit Kunst vor (...) sage mal 1800, kann ich eh' nicht, nichts fast anfangen. (Ähm) danach schon eher. (Ähm), **ich glaube, das hat sich einerseits durch das Seminar, also im Laufe so gebildet, aus... ja gebildet eben, (ähm) wo ich dann auch ziemlich viele Ausstellungen besucht habe. Und dann kommt man, wenn man mit der Kunst in Kontakt kommt, dann setzt man sich auch damit auseinander und dann bildet man sich schon so (ähm) eine Meinung.**

Was war jetzt eigentlich die Frage (lacht)? (Ähm) ja, also wirklich sicher nicht, aber (ähm) **ich kann zumindest sagen, was mir gefällt und was mir nicht gefällt und warum es mir gefällt, beziehungsweise nicht gefällt.** Sicher, ja, ja (lacht).

Mm (...) na ja, also, erste, erste Ding ist mein (...) ja, ich glaube das erste ist die Architektur vom Museum und dann kommen die Kunstwerke (lacht). Also es ist erst mal so: wie wirkt das alles, also, in welcher Atmosphäre das überhaupt stattfindet. Und dann sind es die Kunstwerke (ähm) ziemlich alleine, also ich tue da überhaupt nicht so einen, fast überhaupt so einen Zusammenhang zwischen einem und dem anderen. Und dann, ja, es ist fast eine reine (,) Analyse an Hand von (,) Dingen, **wenn es mich interessiert, wenn es mich irgendwie, wenn ich merke, das macht irgendetwas mit mir, oder es löst irgendetwas aus, dann versuche ich zumindest, das irgendwie (,) erkennen zu können, woher das kommt und was das, ja auswirkt.**

Mmm, nein, eigentlich nicht. Also, so ein Ding da herauszupicken, das wäre jetzt für mich nicht machbar.

(Ähm) (...) sehr groß. Also(...) hm, doch, also es wurde kaum irgendwie, oder überhaupt nicht da mir reingeredet. Das fand ich sehr gut und (ähm) ... Ja, auch beim theoretischen Teil habe ich dann schlussendlich was machen können, was mich wirklich interessiert hat. (Ähm) ist ja auch nicht so (...) (ähm) selbstverständlich. Also, war ja da zuerst etwas anderes im Gespräch, ich glaube irgendwie Mode in der Kunst, dann eben noch gewechselt auf sozialkritische Kunst. (Ähm) und was mir dann sehr, was zwar viel Arbeit war, aber das ist dann egal (lacht), wenn es einen interessiert.

Komplett eigentlich.

Ähm (...) gegen Ende hin ja (lacht), aber ohne ein wenig Druck läuft da nichts.

Ja, doch.

Also davor war ich zwar an Kunst interessiert, allerdings nur in begrenztem Maße und nicht selber. Und (...) ja, ich glaube, durch das Seminar so ich in dieses Selbermachen reingekommen bin und dadurch sich dann auch noch mehr Interesse für Kunst, auch Anschauen, gebildet hat. Also, glaube ich schon, ja.

Ich war kaum dort (lacht), also, nein, während des Seminars nicht oft. Nein, überhaupt nicht (keine entscheidende Rolle gespielt).

War eigentlich eine sehr gute Atmosphäre, doch. War jetzt auch nicht irgendwie, also wir waren nur zwei Jungs drin. Aber es war überhaupt nicht schlecht, also, ja, doch.

(Lacht, wenn es eine gab) (ähm), doch, ich finde schon, dass es irgendwie einen auch dazu angeregt hat, sofern ... das kam meistens mal oft auch sehr (ähm) (...)

ja, widersprüchlich, also was die Leute zu anderen Kunstwerken auch gesagt haben, wie sie sie beurteilt haben. Es war auch interessant, zu sehen so, was es denn noch für Blickwinkel ..., weil man selber ist vielleicht manchmal zu sehr auf das eine fixiert und dann, ja.

Ja, (lacht) doch, ganz gut.

Mm, na ja, auf jeden Fall mein Interesse an Kunst im Allgemeinen und vielleicht auch an meiner Zukunft, ja.

Mm, ja, ich glaube eher, dass das eher so der Auslöser dafür war. Also ich habe es nicht irgendwie verarbeitet oder so, sondern (...) hm, es war irgendwie (...), es war eine Erfahrung, die man gemacht hat und die dann irgendwie bleibt, und (ähm) ja, dann irgendwann wieder hochkommt und dann solche Ideen sich daraus entwickeln.

Seminarstagebuch, gibt es doch, eigentlich schon. (Ähm) eigentlich nicht, also nein (möchte nichts dazu sagen). Man sieht es ja, dass ich da manchmal daran gearbeitet habe, und dann lange Zeit es einfach nur herum lag und dann wieder daran gearbeitet habe. Also, dass ich nicht wirklich Tagebuch geführt habe und jeden Tag mal irgendwie meine Gedanken ..., sondern mal alle Farben ausgepackt habe, und alles hin, und daran gearbeitet habe, und dann wieder, ist es irgendwie verschwunden.

Ja, also es hat ja generell sehr viel mit Einflüssen zu tun und (...) (ähm) ist, glaube ich, noch so ein neuer Punkt der kritischen Wahrnehmung, so was um einen herum passiert, vor allem in der Gesellschaft und den Medien. (Ähm), ja doch.

Auf jeden Fall, die Auseinandersetzung mit der Mode, die davor überhaupt nicht da war, kam dann dadurch (ähm) (...), und ja (...), doch dann schon.

Auf alle Fälle, doch ja. (Ähm) zurzeit gehe ich in die Richtung (beruflich), aber, ich weiß nicht. Also, ich habe vor, ein Kunststudium anzufangen. Ja, ja (freie Kunst). Genau, genau (eingeplant).

Ja, Kunst hat generell einen sehr (ähm) niedrigen Stellenwert für die gesamte Bevölkerung, allerdings hat (ähm) einen hohen, ja Wert für (ähm) quasi die Gesellschaft ausmachende Personen. Also ich finde es sehr (ähm), ja nicht elitär, aber sehr (ähm) (Störung durch eintretende Person) (ähm) und deswegen glaube ich insgesamt schon einen sehr großen, also eben, dass (...) die Kunst eben bedeutende Personen eher beeinflusst, als ja, das gemeine Volk (lacht) quasi.

Mmm (...), mmm, sicher doch (lacht), aber ich kann es jetzt nicht benennen. Also ich denke, alles hat irgendwie einen Einfluss auf sich selbst. Aber, jetzt so konkret kann ich es nicht sagen.

Mm (...) nein, eigentlich nicht. Ich finde, dass, dass man machen soll, das, was man kann. Und was man nicht kann, soll man meist lassen, oder besser ... weil, ich finde irgendwie, (ähm) ich habe ja auch viel mit, mit, versucht zumindest, in das, in das Zeichnerische und Malerische zu gehen. Aber da bin ich überhaupt nicht irgendwie mit warm geworden, und deswegen eben in die Bildarbeit, Fotografie so ja ... und, ja genau. Das ist eigentlich so eines, eines meiner Vorstellungen so. Also es ist so, man sollte das machen, was einem wirklich entweder liegt oder wenn es, ja liegt, und was man machen will, weil sonst ...

Genau, also es ist so, (ähm) ich habe ja normal keine Kunst, also ich habe ja Musik gewählt, und unter anderem, weil der Kunstunterricht hauptsächlich aus, aus Malen, Zeichnen, eben alles so in die Richtung ging eher - oder Töpferei (lacht) (???), aber, hm. Und im Seminar hatte ich dann eben alle Freiräume, und wirklich in alle Richtungen, und habe dann eben dadurch gemerkt, dass das alles viel mehr sein kann als, als Zeichnen und eben, ja, dass ich das quasi auch **kann**, irgendwie, und dass es mir liegt.

8.5.3 Fallanalyse S.

8.5.3.1 Eingangsbefragung (ausgefüllt)

Eingangsbefragung

Leistungskurs Kunst 2008/10

Interesse = freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z.B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst, ...

Seit wann beschäftigst Du Dich in der Freizeit mit gestalterischen Tätigkeiten oder betrachtest Du Kunst?

Eigentlich schon immer, ernsthaft erst seit ich den PC ~~benutze~~ <sup>benutze</sup> konnte und Kunstforen wie z.B. Deviantart entdeckt habe

Was hat Dein Interesse erstmalig geweckt?

Internet - "Pixel dolls" (Ms Paint)

Wodurch/ durch welche Handlungen/Emotionen/Gedanken äußerte sich das?

ganz viele sogenannte Pixel dolls gemacht, eigene website aufgestellt. Später dann "ernsthaftere" digitale Kunst

Wurden diese Handlungen/Emotionen/Gedanken zur Regel? Wenn ja ab wann und wodurch?

ja

Stärke des Interesses = Häufigkeit der freiwilligen Beschäftigung mit Kunst:

	Vorschule	Grundschule	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Stärke: Skala 0-15	14 (2,8)	14 (2,8)	5 (1)	10 (2)	15 (3)*
Auslöser Gründe					
Wodurch zeigte sich das? z.B. Handlungen	Malen, Basteln	li	W		Beschäftigung mit digitaler Kunst
Welche Emotionen spielen dabei eine Rolle? z.B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung					

\*Umrechnung

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Entwicklung Deiner Persönlichkeit?

Interesse an "kreativen" Lösungen alternativen Lebensweisen

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die Art Deiner Umweltwahrnehmung?

ich konzentriere mich mehr auf Farben + Formen

Welchen Einfluss hat Dein Interesse an Kunst für die weitere Gestaltung Deines Lebensweges beruflich wie privat?

würde ich gerne auch beruflich weitermachen, aber  
= nicht in Richtung Graphik design / Werbung

Wie hoch stufst Du den Einfluss der Schule auf die Entwicklung Deines Interesses an Kunst ein?  
(Skala 0-15)

eher gering, ich fand den Kunstunterricht an der Schule  
meistens ziemlich demotivierend

Was war dabei besonders wichtig?

zu strenge Vorgaben und <sup>unbeteiligt</sup> Vandalen Schüler

Was verstehst Du unter Kunst?

persönlicher Ausdruck

Hat sich Dein Kunstbegriff durch die Schule verändert?

bisher noch nicht

Wenn ja, wie?

8.5.3.2 Abschlussbefragung (ausgefüllt)

Nächste Seite

**Abschlussbefragung**

Leistungskurs 2008/2010

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :  
freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z.B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst

Hat sich Dein ästhetisches Interesse im Laufe der letzten drei Jahre verändert?

-

Bitte versuche die Stärke des Interesses in Form von Kollegstufenpunkten anzugeben und Gründe, Handlungsweisen und Emotionen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	12/1	12/2	13/1	13/2	während d. Abis
Stärke: Skala 0-15	15	15	12	12	13
Auslöser Gründe	Möglichkeit viel Zeit mit Kunst zu verbringen Materialien, Ansporn	viel Zeit Unterricht, oder auch zu Hause mit Malen/ Zeichnen	Facharbeit → hat gestört wenig Zeit Freizeit Interessen	ofters mal nandese Sachen ausprobiert → Fotografie, Collage	Malen als Ausgleich Jaspirat on
Wodurch zeigte sich das? z.B. Handlungen	viel Zeit in Kunst welcher verbracht, auch außer halb des	Unterricht, oder auch zu Hause mit Malen/ Zeichnen	Seltener Zeit genommen um zu malen	ofters mal nandese Sachen ausprobiert → Fotografie, Collage	größere Projekte angefangen
Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z.B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration	Kompetenzerfahrung Befriedigung				Strenge Kompeten- erfahrung, Abschalten

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Definition Deiner Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus?)?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

- Bewusstsein stellt man sich freiwillig in die "Kunst" Welt  
tute - Zwar nicht so wie an High School 6. Klasse

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Art Deiner Umweltwahrnehmung?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

- ich nehme Werbung eher wahr, als über die hinaus (das was es bewirkt)  
etwas bestimmtes, was über die hinaus (das was es bewirkt)  
- Street Art, Poltins, Auger, Kunst Co

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf Dein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?

-

Woran zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

-

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die ihre Gestaltung des Lebensweges?

Woran zeigt sich das im privaten Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:

- Skizzieren Korrespondenzen, Museumsbesuche

Woran zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:

die Überlegung Kunst zu studieren

Wie hoch stuft Du den Einfluss des Kunst-LKs auf die Entwicklung dieser Interessen ein?  
(Skala 0-15)

4 Beschreibe, was dabei entscheidend war, hinsichtlich folgender Aspekte:

10 Kompetenzerfahrung (z.B. Freude über eigenes Wissen)

= habe festgestellt dass ich rel. viel kann, auch in Bereichen die ich vorher nie ausprobiert habe (Malen mit Ölmalerei)

10 Autonomieerfahrung (z.B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)

14 8 sozialer Eingebundenheit (z.B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)

- angenehmes Klima im LK, Offenheit gegenüber anderen, keine Ausgrenzung

Hat sich Dein Kunstbegriff durch den Kunst-LK verändert?

Ja  
Wie?

ich habe mich von dem, was ich früher hauptsächlich "schön" fand, distanziert und insgesamt mehr Offenheit für verschiedene Kunstströmungen entwickelt

Weitere Statements:

8.5.3.3 Bögen zur Interessenmessung (ausgefüllt)

12/2

LK 2008/10	
Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen	
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.	
Antwort 0-3	Aussage
	Emotionale Valenzen
3	Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
3	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*
3	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
3	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
2	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
2	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
3	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
3	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, den Kunst LK wählen zu können.
3	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst manchmal eher gleichgültig.*
3	Das Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
2	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. , Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
2	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
2	Auch vor dem Kunst-LK war mir Kunst wichtig.
2	Ich bin sicher, dass der Kunst-LK einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.
	Intrinsischen Ausrichtung
3	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
3	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
3	Schon vor dem LK verbrachte ich freiwillig Zeit über das Thema Kunst (z.B. , Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit).
3	Ich entschied mich für den LK, weil mich Kunst persönlich interessiert.
	Unterricht
3	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen. 3 1
3	In der Gruppe LK- Kunst fühle ich mich wohl. 3 3 2
1	Ich finde es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt. 1 5 3
1	Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen. 1 1 1
2	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden. 2 2
2	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken. 2 2
1	Mit meinen praktischen Arbeiten bin ich meist sehr zufrieden. 1 1,5

19  
18,8  
2,7

17,5  
3  
3  
3(2,1)  
2  
2,5  
17,5  
17,5

3,0  
12  
29,5  
(33)  
48,18  
2,69  
48,5  
2,69

ASIA

LK 2008/10	
Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen	
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.	
Antwort	Aussage
0 3	Emotionale Valenzen
3	0 3 Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
3	0 3 Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen.*
3	2 (-1) Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
18	3 Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
3	A 2 Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
3	3 (+1) Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
2	2 1 (-1) Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
3	3 Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, den Kunst LK wählen zu können.
3	0 Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst zur Zeit eher gleichgültig.*
3	0 Das aktuelle Thema "Naturbuch" im Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
17	2 1 Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. , Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
3	1 Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
3	3 Auch vor dem Kunst-LK war mir Kunst wichtig.
3	2 Ich bin sicher, dass der Kunst-LK einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.
	Intrinsischen Ausrichtung
3	3 Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
3	3 Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
12	3 Schon vor dem LK verbrachte ich freiwillig Zeit über das Thema Kunst (z.B. , Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit)
3	3 Ich entschied mich für den LK, weil mich Kunst persönlich interessiert.
	Unterricht
3	3 Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
3	3 In der Gruppe LK- Kunst fühle ich mich wohl.
1-2	1-2 Ich finde es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
1	1 Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
2	2 Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
2	2 Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
3	3 Mit meinen praktischen Arbeiten bin ich meist sehr zufrieden.

47,18 = 2,61

13/2

I.K 2008/10 13/2		Name
Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen		
Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.		
Antwort	Aussage	
0-3		
Emotionale Valenzen		
2	1	Plastisches Arbeiten zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
2	0	Ich rede nicht gerne über Themen, die den Kunstunterricht betreffen*
2	2	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich auf den Kunstunterricht.
2	3	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
2	1	Ich spreche lieber über meine Hobbys anstatt über Kunst.*
2	2	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Büchern über Kunst zu durchstöbern.
2	1	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
Wertbezogene Valenzen		
3	3	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, den Kunst LK wählen zu können.
3	0	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir das Fach Kunst zur Zeit eher gleichgültig.*
3	0	Das aktuelle Thema "Naturprojekt" im Fach Kunst hat sehr wenig zu tun mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
3	3	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z.B. , Hobbys, soziale Leben), ist das Fach Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
3	3	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Freizeit und Unterhaltung.
3	3	Auch vor dem Kunst-LK war mir Kunst wichtig.
3	3	Ich bin sicher, dass der Kunst LK einen positiven Einfluss auf meine Persönlichkeit hat.
Intrinsischen Ausrichtung		
3	3	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen, auch wenn es nicht verlangt wäre.
3	3	Ich bin zuversichtlich, dass meine Entscheidung Kunst zu wählen, meinen persönlichen Präferenzen entspricht.
2	2	Schon vor dem LK verbrachte ich freiwillig Zeit über das Thema Kunst (z.B. , Bücher zu lesen, besuchte Ausstellungen, hatte Gespräch mit anderen, malte und zeichnete in meiner Freizeit).
4/18	3	Ich entschied mich für den LK, weil mich Kunst persönlich interessiert.
Unterricht		
255	1	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
	2	In der Gruppe LK- Kunst fühle ich mich wohl.
	3	Ich finde es gut, wenn der Lehrer während der Arbeit Ratschläge gibt.
2,61	1	Ich kann die an mich gestellten Anforderung zu meiner Zufriedenheit erfüllen.
	2	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum sehe kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
	1	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
	1-2	Mit meinem Objekt zum Naturprojekt bin ich sehr zufrieden.

ist für mich Hobby  
Freizeit  
dafer  
wahr  
4/18  
255  
2,61

Zusatzfragen, bitte frei antworten:

Warum hast Du Dich beim Naturprojekt für Dein Thema entschieden?

Das Thema Umwelt (Kontamination) und die Beziehung des Menschen zu dieser (die oft zerstörerisch ist) war für mich schon lange interessant.

Wie und warum hast Du Dich für Deine Arbeitsgruppe entschieden?

- sympathie und ähnliche Vorstellung bzgl. des Themas
- Carotmob Plan

## 8.5.3.4 Interessenmessung und Befragung nach zwei Jahren

LK 2008-2010, 2012	
<p>Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen. Bitte geben Sie in jedem Fall an, in welchem Umfang diese Aussagen für Sie richtig sind. * negative Aussagen. Antworten können von 0 (ganz und gar nicht richtig) bis 3 (komplett richtig) reichen.</p>	
0 bedeutet:	1 bedeutet:
trifft gar nicht zu	trifft begrenzt zu
2 bedeutet:	3 bedeutet:
trifft weitgehend zu	trifft völlig zu
Antwort	Aussage
0-3	
	Emotionale Valenzen
0	Malen und Zeichnen zähle ich nicht wirklich zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.*
0	Ich rede nicht gerne über Themen, die Kunst betreffen.*
3	Wenn ich längerer Zeit keine Möglichkeit hatte, gestalterisch zu arbeiten, freue ich mich auf eine Gelegenheit dazu.
3	Die Beschäftigung mit Kunst bringt mich in eine gute Stimmung.
1	Ich spreche lieber über meine Hobbies anstatt über Kunst.*
2	Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, macht es mir Spaß Zeitschriften und Bücher über Kunst zu durchstöbern.
1	Viele Gebiete innerhalb des Faches Kunst bedeuten für mich nichts.*
	Wertbezogene Valenzen
1	Wenn ich Zeit habe, besuche ich Museen und Ausstellungen..
0	Um ganz ehrlich zu sein, ist mir Kunst manchmal eher gleichgültig.*
0	Kunst hat sehr wenig mit meiner Selbst-Verwirklichung zu tun.*
2	Im Vergleich zu anderen Dingen, die von großer Bedeutung für mich sind (z. B. Hobbies, soziale Beziehungen), ist Kunst deutlich weniger wichtig für mich.*
1	Die Beschäftigung mit Kunst ist wichtiger für mich als Zerstreuung, Freizeit und Unterhaltung.
3	Auch nach der Schulzeit ist mir Kunst wichtig.
3	Ich bin sicher, dass die Beschäftigung mit Kunst einen positiven Einfluss auf die Entwicklung meiner Persönlichkeit hat.

	Intrinsischen Ausrichtung
3	Wenn ich genug Zeit hätte, würde ich mehr gestalterisch arbeiten und mich intensiv mit bestimmten Aspekten der Kunst beschäftigen.
3	Ich bin sicher, dass meine Entscheidung Kunst in der Schule gewählt zu haben, von großer Bedeutung war.
3	Ich entschied mich für das WS/den LK, weil mich Kunst schon vorher persönlich interessierte.
3	Ich arbeite lieber alleine als mit anderen zusammen.
2	Wenn ich mir Werke von Künstlern in einem Museum ansehe, kann ich mir eine Meinung dazu bilden.
3	Bei der praktischen Arbeit fühle ich mich sicher im Umgang mit Materialien und Techniken.
3	<p>Ich beschäftige mich auch jetzt noch freiwillig mit dem Thema Kunst.</p> <p>Womit genau?</p> <p>Praktisch: Ich gestalte plakate, flyer, etc für Projekte in denen ich aktiv bin, führe ein skizzenbuch, beschäftige mich mit verschiedenen formen der streetart.</p> <p>theoretisch beschäftige ich mich mit dem verhältnis zwischen kunst und gesellschaft (d. h. Kunst im „kapitalismus“, wie bedingen sich die gesellschaftlichen verhältnisse / diskurse bildende kunst, wie werden bestimmte Geschlechterrollen in der kunst wiedergegeben und geprägt)</p>

Befragung 2012

Leistungskurs 2008/10

Interesse an Kunst = ästhetisches Interesse :

freiwillige Beschäftigung mit dem Gegenstand Kunst; z. B. gestalterische Tätigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Design etc. oder Betrachtung, Wahrnehmen und Auseinandersetzung mit Kunst im öffentlichen Raum, in Museen, in Ausstellungen, Lesen über Kunst

Antworten bitte direkt in diese Datei schreiben.

Hat sich Dein ästhetisches Interesse im Laufe der letzten drei Jahre verändert?

Bitte versuche die Stärke Deines Interesses in Form von Kollegstufenpunkten anzugeben und Deine Erfahrungen in der folgenden Tabelle zu konkretisieren:

	12/1	12/2	13/1	13/2	07/10 – 07/12
Stärke: Skala 0-15	15	15	15	10	5
Auslöser Gründe	Die Auseinandersetzung mit Kunst mit unterschiedlichen Personen, vielseitiger Input, Anregungen, mal was anderes auszuprobieren			a) Abiturstress. b) polit. Arbeit im Bezug auf Selbstverwaltung,	Beschäftigung mit anderen Themen und politischen Auseinandersetzungen die für mich sehr viel Raum einnehmen und ausschlaggebend sind für die Definition meiner Persönlichkeit

Wodurch zeigte sich das? z. B Handlungen	Besuch von Ausstellungen , Ausprobieren neuer Techniken und Mitteln (z. B. Ölfarben etc.)				Kunst als Teil meiner politischen Arbeit und Selbstverständnis..., um Kritik und Protest auszudrücken
Welche Emotionen spielten dabei eine Rolle? z. B. Kompetenzerfahrung, Glück, Befriedigung, Frustration	Kompetenzerfahrung, Zufriedenheit	Kompetenzerfahrung, Zufriedenheit	Kompetenzerfahrung, Zufriedenheit	Kompetenzerfahrung,	Befriedigung, Entspannung,

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Definition Deiner Persönlichkeit (wer bin ich, was macht mich aus)?  Ja

Woran zeigt sich das zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

Kunst ist für mich ein Mittel zur Entspannung, um zur Ruhe zu kommen und etwas von mir selbst auszudrücken. D. h. gerade in stressiger und angespannter Situation hilft mir Kunst um „runterzukommen“, meine Gedanken zu ordnen.

Abgesehen davon definiere ich mich nicht über mein ästhetisches Interesse.

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die Art Deiner Umweltwahrnehmung?  Ja

Woran zeigt sich das zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf Dein Denken, Fühlen oder Handeln in anderen Bereichen?  Ja

Woran zeigt sich das zeigt sich das? Erkläre es an einem Beispiel:

Kann ich schwer trennen, würde ich aber nicht als relevanten Faktor ansehen...

Hat Dein ästhetisches Interesse Einfluss auf die weitere Gestaltung Deines Lebensweges? **Jein**

Woran zeigt sich das zeigt sich das im privaten Bereich? Erkläre es an einem Beispiel: Abgesehen davon dass ich weiterhin gerne künstlerisch tätig bin und mich mit Leuten auch gerne über Kunst austausche ... weiß nicht so ganz was ich dazu noch schreiben soll.

Woran zeigt sich das zeigt sich das im beruflichen Bereich? Erkläre es an einem Beispiel:

**da ich grad keine offizielle Berufsausbildung/Studium mache kann ich dazu nicht viel sagen.**

Wie hoch stufst Du heute den Einfluss des Kunst-LKs auf die Entwicklung Deines ästhetischen Interesses ein? (Skala 0-15)

10

Beschreibe, was war dabei entscheidend was hinsichtlich folgender Aspekte:

Kompetenzerfahrung (z. B. Freude über eigenes Wissen)

**es war gut Feedback von „qualifizierten“ Personen zu bekommen (aka Barbara :P) und die Möglichkeit auch mal was anderes auszuprobieren und festzustellen dass diese anderen Techniken eben auch klappen**

Autonomieerfahrung (z. B. Möglichkeit zu freier Entscheidung)

**der Kunst LK war auf jeden Fall ein guter Rahmen um unabhängig und eigenständig kreativ zu werden, verschiedene Materialien, Farben etc. zu verwenden und v.a. Auch Zeit und den Platz dafür zu haben ohne zu stark durch Vorgaben eingeschränkt zu werden**

soziale Eingebundenheit (z. B. Verhältnis zu Kursleiterin und zu Kursteilnehmern)

**find ich größtenteils sehr angenehm und hat mich im Bezug auf Gruppenarbeit, gemeinsam Projekte auf die Beine stellen weitergebracht. Und war ansonsten ne tolle Zeit mit zum größten Teil netten Menschen. Und deutlich besser als die anderen Kurse :P**

### Was verstehst Du jetzt unter Kunst?

Kunst ist vor allem ein Mittel zum Ausdruck. Die Form ist dabei nebensächlich.

Hat sich Dein Kunstbegriff durch den Kunst LK oder auch später noch verändert? ja

Beschreibe dies an einem Beispiel:

gerade durch den Kunst LK hat sich mein Kunstbegriff erweitert – weg von „klassischen“ ausdrucksformen und materialen (gerade was die malerei angeht) und weg von dem Gedanken, Kunst müsse objektiv „schön“ sein

### Was tust Du jetzt beruflich?

Ich arbeite teilweise im Messebau und als Veranstaltungstechnikerin, würde das aber nicht als „Beruf“ bezeichnen.

### Beschäftigst Du Dich privat mit Kunst? ja

In welcher Form?

Praktisch: Ich gestalte plakate, flyer etc. für Projekte in denen ich aktiv bin, führe ein skizzenbuch, beschäftige mich mit verschiedenen formen der streetart. Kunst als Mittel um politische Themen anzusprechen

theoretisch setze ich mich mit dem verhältnis zwischen kunst und gesellschaft auseinander (d.h. Wie „funktioniert“ Kunst im „kapitalismus“, wie bedingen sich die gesellschaftlichen und politischen verhältnisse / diskurse bildende kunst gegenseitig, wie werden bestimmte Geschlechterrollen in der kunst wiedergegeben und geprägt)

---

Name

Anmerkung: Tut mir Leid wenn ich viele Fragen etwas schwammig beantworte. Viele Fragen hab ich mir in der Hinsicht einfach lange nicht gestellt und kann sie deswegen auf die schnelle auch nicht klar beantworten... Ich hab vieles mitgenommen aus der Zeit im Kunst LK angeht, und beschäftige mich auch weiterhin gerne mit Kunst – allerdings hauptsächlich im Kontext meiner „politischen Arbeit“. Dh Kunst als Möglichkeit zur Gesellschaftsanalyse und demnach auch als weg zur Gesellschaftskritik... In der Hinsicht spielt mein ästhetisches Interesse in vielen Aspekten in die Auseinandersetzungen die ich grad führe mit rein, sind aber schwer abzugrenzen von meinen anderen Ansprüchen in Bezug auf menschlichen Umgang etc. und wahrscheinlich auch meinem politischen Anspruch untergeordnet. :P Macht das sinn? Ich glaub ohne ne Ausführung was ich grad genau mache und warum eher nicht...

### 8.5.3.5 Transkription des Leitfadeninterviews mit S.

#### **Leitfadeninterview mit S.**

Das Thema Natur allgemein, dass ich, erst mal fand ich es interessant, auch mal feste Führungsskizzen zu machen(ähm), zu malen. Also ich hätte im 1. Halbjahr schon (ähm) sehr, sehr gerne in einem Skizzenbuch gearbeitet. Aber da war es komplett frei, also ich konnte komplett reinmalen, was ich wollte. Und als es dann hieß, ja, jetzt habt ihr mal ein festes Thema: Natur, war es im ersten Moment, hm ja, jetzt komme ich überhaupt nicht mehr dazu das zu malen, was ich sonst immer male. Also ich male eigentlich hauptsächlich halt immer irgendetwas mit einem Menschen drin, oder mit (ähm) Monstern oder so. Mit dem Thema Natur war ich erst mal ein bisschen irritiert und wusste noch nicht so ganz, wie ich da erst mal ran gehe. Wobei mich eigentlich das Thema Natur dann doch immer interessiert hatte. Also, ja jetzt auch (ähm) bzw. bei der grünen Jugend, also so Umweltpolitik hat mich interessiert, oder so Verhältnis Natur-Mensch. Also dachte ich, dass das dann auch so eigentlich mehr so mein Angriffspunkt sein würde. So eben zu schauen, wie so die Beziehung zwischen Natur und Mensch dann eben ist.

(Ähm) ich habe dann erst mal eigentlich drauflos gearbeitet. Das kann man dann auch sehen, wie das Skizzenbuch aufgebaut ist. Es ist ein bisschen chaotisch, es ist auch selber gebunden. Am Anfang hatte ich erst mal so ... (ähm) - ja, doch, das ist der Anfang -, den hab ich, also das waren die ersten Sachen. Ja, (ähm), die ich dann so teilweise noch im Urlaub reingemacht habe. Wo ich noch nicht so ganz wusste, worauf ich denn hinaus will. Ich hatte auch noch kein Konzept gehabt, also, einfach verschiedene Skizzen, die ich teilweise beim Autofahren oder so gemacht habe. Den Vogel habe ich aus dem Kopf gemacht, ähm, genau. Und dann halt verschiedene Assoziationen immer dazu. Also zuerst habe ich einfach nur einen Vogel gemalt und dann eben, was mir wiederum eben dazu eingefallen ist - eben Vogel, Überwachung. Also, weil Birdwatching - keine Ahnung -. Also pseudopolitisch engagiert - na ja, also was auch immer, wie man es definieren soll. Und dann eben einen Vogel mit einer Überwachungskamera als Kopf. Und dann war das eben so, da noch so verschiedene Assoziationen wie Birne, Glühbirne und dann verschiedene Motive, die eben aus einer Glühbirne entstehen.

Jeweils, anfangs die ersten Sachen, die ich in das Skizzenbuch gemacht habe, wo es angefangen hat, mir Spaß zu machen. (Ähm) da habe ich erst mal einen Käfig mit Nägeln drinnen, um da auch mal etwas anderes zu machen als nur mit Bleistift zu zeichnen. Genau (...) und dann war ich mit dem Bleistift irgendwann nicht mehr so zufrieden, und dann war das Skizzenbuch auch zu Ende und dann habe ich das ganze eben noch mal neu gebunden.

Genau, da habe ich zuerst den Fisch, also als Aquarell gezeichnet hatte, gemalt hatte und dann nochmal mit Transparentpapier drüber. Hier, das war dann im Herbst so verschiedene Blätter genommen und abgemalt, und die Strukturen nachgemalt.

Ja, und dann ging es dann eigentlich weiter so mit dem Thema eben **Natur-Mensch**. Und (ähm) so wie bei dem hier zum Beispiel (ähm) versuche, was es sozusagen so zwischen Mensch-Natur, also dass der Mensch die Natur so ziemlich benutzt. Auf jeden Fall eben so - süßes nettes niedliches Kalb - und dann eigentlich (ähm) naja, grillen wir dann im Endeffekt doch gerne (lacht).

Das habe ich (ähm), keine Vorlage gehabt, sondern das war, da waren wir wandern irgendwo in (...) (ähm), ja, das habe ich bestimmt bei einer Wanderung, habe ich das gemalt, abgezeichnet. Ja, vor Ort. Also das mache ich ganz gerne, dass ich die Skizzenbücher irgendwo mitnehme und dann unterwegs irgendwo rein male. Statt mich zuhause irgendwo hinzusetzen und zu überlegen, hm, was male ich denn jetzt?

Und da war es auch so, dass ich einfach erst nur relativ ungeplant, also das Kalb abgemalt, also gezeichnet hatte. Und dann (ähm) später noch eben andere Assoziationen dazu dann auch hatte, und es dann selbst noch, den (ähm) blutigen Handabdruck, und dann irgendwann nochmal zufällig so einen Zeitungsschnipsel, der mir noch aufgefallen ist, den ich noch dazu geklebt hatte. Sodass ich eigentlich das nicht nur an einem Tag gemacht hatte nur, dass (ähm) teilweise nun auch sich

auch noch so, ein bisschen so entwickelt. Genauso auch der Abdruck auf der anderen Seite, wo ich dann noch ein bisschen später gedacht habe, da könntest du auch noch etwas daraus machen.

Genau dann, hier auch wieder Ausschnitte aus Zeitungen. Auch hier so das Thema: Mensch-Natur-Umweltzerstörung-Umweltverschmutzung. Wo ich mich da eigentlich schon so ein bisschen festgelegt hatte, so dann (ähm) zwischen, dass es mehr so die Richtung ist, in die ich im Skizzenbuch gehen möchte - in die leicht politische Richtung, ja.

Und hier war dann erst mal, dass ich so wahllos ein bisschen herumgeschmiert habe, und mir dann nicht mehr so gefallen hat, das Skizzenbuch dann. Also der erste Teil dann eigentlich hier jetzt aufhört, weil es (ähm) mir selber nicht mehr gefallen hat und (ähm), ich dann entschlossen habe, das ganze nochmal neu zu binden und vorne nochmal anzufangen. (...) Hm, ja, also ich fand auch, es war teilweise auch unordentlich und (ähm) (...) ja, nicht mehr schön zum Drinrumblättern (lacht). Also hat mir dann selber einfach nicht mehr so gefallen.

Da war es dann auch, jetzt ist es auch so eine Mischung aus Spontaneinfällen und Sachen, die ich dann schon länger irgendwo im Kopf hatte und irgendwie mal zeichnen wollte. Also eine Mischung aus spontanen Skizzen und schon fertigeren, oder überlegteren Szenen. Also hier auch eben Mutter Natur und ihre Kinder. Eigentlich (,) schon bisschen so ein Slogan, also wie das Kind, das dann so mit der Bombe spielt, aber sehr, sehr scheinheilig wirkt, und sehr, sehr unschuldig eigentlich, aber trotzdem sehr, sehr viel damit kaputt macht.

Dann habe ich hier noch verschiedene andere Motive, die mal mehr, mal weniger Aussage haben. (Ähm) an sich hatte ich, glaube ich, vor, irgendwann mal Knöpfe auf unser T-Shirt zu nähen und ich hatte dann noch welche übrig, und dachte mir, die verarbeite ich jetzt mal im Skizzenbuch und schaue einfach, was mir dazu einfällt. Also, ich habe zuerst die Knöpfe, so irgendwie angeordnet auf dem Papier, und

dann eben festgenäht und geschaut, was mir dazu einfällt. Und da habe ich eben gesagt, jetzt sind es verschiedene blühende Gräser. Die gestrichelten Linien sind Überbleibsel vom Nähen, so eine Art Naht. (Ähm) nachdem ich das dann eben festgenäht hatte, war auf der anderen Seite, waren dann eben auch die Überreste von den Fäden auf der Rückseite. Weil ich ja eben, wie gesagt, gerne mein Skizzenbuch auch, also na ja, nicht gerne Blätter, aber irgendwie war es schon mal wichtig, dass die Vorder- und Rückseite, dass man das eben auch anschauen kann. Und deswegen dachte ich, ich mache auf der Rückseite auch noch was und habe eben auch wieder so wie auf der Vorderseite, so Assoziation zu den Fäden und Ameisen draus oder so, oder Käfer.

Ja und das war dann hier, also wir sind viel wandern gegangen mit der Familie, und habe dann halt dann immer irgendwie teilweise - dass habe ich dann wieder hinterher gemacht (lacht) - nicht beim Wandern - . Ne, das nicht, Alleskleber ist dann doch nicht mit dabei. Aber, ja, Aquarellfarben mit dabei gehabt, gemalt, irgendwie so schön viel Grüntöne. Also es war, keine Ahnung, Tau, irgendetwas blass. Na ja, und dann im Nachhinein noch so mit Alleskleber, so Tautropfen darauf gemacht.

Also, das ist halt auch wieder so eines, wo ich erst mal irgendetwas gemacht habe, und dann hinterher noch etwas anderes mir dazu eingefallen ist, später noch dazu ... Eigentlich habe ich hauptsächlich gezeichnet, auch in meinem alten Skizzenbuch, und wollte dann aber auch mal bisschen was anderes ausprobieren. Also statt, ich tendiere dann doch eher zu realistischen Zeichnungen, da wollte ich mal was anderes ausprobieren. Also habe ich einen stilisierten Baum gemalt, parallel dazu hatte ich irgendwo einen Spruch gelesen, den ich echt halt interessant fand. Und dann habe ich einen Baum gemalt und diesen Spruch da integriert. Und da fand ich gerade Bäume sehr, sehr interessant, deswegen habe ich gleich auf der nächsten Seite auch wieder Bäume gemalt.

Genau, das sind frei erfundene Bäume. Da sind manche eigentlich sehr, sehr gerne so stilisierte, makablere Fantasie-Horror-Sachen, die ich sehr, sehr gerne mochte. Und da habe ich früher immer sehr so viele verkrüppelte Bäume gemalt. Ich habe immer so verschiedene Themen, die ich eigentlich sehr, sehr oft eben wiederhole

letztendlich. Also wenn ich mir meine Sachen so angucke, sind so verkrüppelte Bäume oder so schon relativ oft drinnen. Ja, musste dann auch mal wieder sein (lacht.)

Aus Tapete und Packpapier und Geschenkpapier einen Vogel gebastelt. Eigentlich nur, weil ich Vögel sehr, sehr gerne mag, jedenfalls frei fliegende Vögel. Es müssen immer so, ja (...) spontan aus etwas übriggebliebenem gemacht habe. (...) Das ist eben auch wieder ein Spruch, den ich irgendwo gelesen hatte, den ich dann ganz interessant fand und zum Thema Natur eben passend. Das hatte ich dann auch wieder erst ausgeschnitten und dann überlegt, was mache ich aus der Rückseite. Und da hatte ich eben gerade noch ganz viel Aquarellfarben und hab dann mit den Aquarellfarben und goldenen Markern noch geschaut, wie ich das irgendwie noch gestalten kann, dass es irgendwie auch ansprechend aussieht. Da hatte ich, glaube ich, ein Stück Rinde oder so ursprünglich mal, das ich ganz interessant fand von den Formen her, und dass ich da so ein bisschen also überlegt hatte, ob ich das abzeichne. Ja eben ursprünglich so ein Stück Rinde, das ich aber dann eben nicht realistisch aufzeichnen wollte, sondern so eigentlich nur zeigen wollte, dass da ganz viele Formen drin stecken, deswegen dann eigentlich abstrahiert. Außerdem fand ich, glaube ich, den Kontrast zwischen dem Gelb und Orange und dem Blau auf der anderen Seite auch ganz schön. Und da hatte es mich sehr geärgert, dass es hier schmutzig geworden ist (lacht).

Genau, und dann (ähm), hier das ist mein Lebensraum, oder aber eben auch so ein Aspekt Natur. Da habe ich an verschiedene (ähm) Hausfassaden, also Lebensraum des Menschen, ausgeschnitten aus einer Zeitschrift. Wie gestaltet sich der Lebensraum des Menschen? Normalerweise würde ich sagen: der natürliche Lebensraum ist die Natur, also Wald, Wiese, was auch immer. Und eigentlich hat er letztlich eben Lebensraum aus Stahl und Beton geschaffen. Und da habe ich dann eben verschiedene Fassaden ausgeschnitten und zusammen zu einem neuen Haus zusammengestellt. ... boar, ja, eigentlich schon, das ist dann eben so dreigeteilt und auf der linken Seite ist so ursprüngliche Natur, so wie sie mal war einfach nur. In der

Mitte ist sie dann zivilisiert, also man sieht dann eben Masten, und ganz rechts ist dann das, was übrig bleibt, wenn der Mensch gegangen ist. Also in dem Fall ein bisschen plakativ - Atomüll und aufgerissene Erde - das ist eigentlich so das, ja, was der Mensch letztendlich macht - also irgendetwas Ursprüngliches. Es wird erst zivilisiert und kultiviert, und wenn er es halt nicht mehr braucht, oder wenn er wegzieht, dann bleibt halt etwas Kaputttes übrig und es ist halt wieder eben so ein Bezug zwischen Mensch und Natur, was ja letztendlich doch irgendwie so ist. Thema bei dem Buch auch war, oder öfter da war. Auch wieder eine Weltkugel mit so einem gelben Absperrband, das eben auch wieder zeigen soll, dass ziemlich viel schief läuft auf der Welt - also beziehungsweise zwischen Mensch und Natur.

Dann wieder etwas ganz anderes, keine Ahnung, wieder unterwegs und irgendwie gemalt, worauf ich spontan irgendwie Lust drauf hatte, was aber dann auch keinen tieferen Sinn hat, oder einfach nichts aussagen soll außer, als gerade mal da zu sein. Das sind lauter kleine Vögel, die eben zusammen einen großen Schwarm ergeben. (...).

Dann hier ist auch wieder so ein Motiv, das ich auch irgendwie so länger immer wieder einmal irgendwo skizziert hatte, aber nie wirklich ordentlich ausgearbeitet habe. Dann dachte ich mir immer so, finde ich genug Zeit, und habe ich dann aus Schwarz-Weiß eben einen Barcode, einen stilisierten Barcode, in dem man noch so Silhouetten von einem Wald sieht, das ist eben so Ausverkauf, oder ... Die Zahlen waren relativ willkürlich dann gewählt, also haben keinen tieferen Sinn (lacht). Da war ich dann froh, dass ich dann geschafft hatte, die ganzen schwarzen Linien zu malen, ohne mich zu verzeichnen. Da dachte ich mir, so, jetzt nehme ich mal wahllos irgendwelche Zahlen (lacht). Das hatte ich dann auch (ähm) - als Patch (ähm) - gemacht und verschiedene Klamotten genäht, also für Freunde, die das dann haben wollten, und auf dem T-Shirt auch. Genau, und das dann hier rechts, einfach nur noch etwas, weil ich im Unterricht nichts zu tun gehabt, spontan irgendwas gebastelt dann.

Also das ist halt immer so eine Mischung aus den Sachen, die ich mir überlegt habe und Sachen, die ich eigentlich immer intuitiv oder spontan dann gemacht habe. Genauso auf der nächsten Seite auch. Und ich glaube, Plastikfolie klebt auch nur drüber, weil ich nicht wollte, dass ganz, ganz viele grüne Abdrücke auf der anderen Seite landen (lacht).

Da hatte ich ursprünglich so eine Décalcomanie gemacht. Da hatten wir gerade Max Ernst im Unterricht, und ich dann eben so Naturfarben, auch so etwas einmal machen wollte, aber nicht so ganz wusste, was das für eine Technik ist. Anfangen, also habe ich es erst zerschnitten. Es sind jetzt dann, keine Ahnung, so Blätter, die, also nochmal drei grüne Quadrate, weil ich das irgendwie ästhetisch fand. Die Fäden, die aus dem Buch herauskommen, sind mal übriggeblieben vom Nähen, und dann hab ich dann eben aus Goldfolie noch Fische drangehängt. (Meerjungfrau!) Ich hatte da schon einen Fisch mit reingemalt, den sieht man vielleicht nicht immer gleich.

Genau, das war eigentlich auch mehr wieder so etwas Spontanes, weil ich einfach Lust hatte, wieder mal Mensch zu zeichnen. Dabei aber den Stift nicht abzusetzen möglichst, und habe dann im Nachhinein eben noch aus Goldpapier dann eben die Fische dazu geklebt, damit so zusammenpasst, ein bisschen, so ein Thema ergibt. Auf der nächsten Seite hatte ich dann eben eine Weltkugel ausgeschnitten, aus irgendeinem Flyer - war das ursprünglich mal - ich glaub von den Grünen, ich weiß es nicht mehr so genau. Eben eine Weltkugel, und habe dann daraus eben noch eigene abstrakte Komposition gemacht, also noch ganz viele verschiedene andere Kreise in verschiedenen Größen, oder in jeder irgend eine Farbe, die auf der Weltkugel dann eben auch vorkommt, eben aufnimmt. (...) Auf der nächsten Seite sind das so Skizzen von Insekten, also ich mag Insekten sehr, sehr gerne. Ich finde sie sehr, sehr faszinierend. Dann, das, weil sie eigentlich, weil sie sind so klein und unscheinbar. Meistens schaut man sie nicht so genau an, aber wenn man mal eine größere Aufnahme von denen sich anschaut, dann haben die wahnsinnig interessante Formen und Strukturen. Und phasenweise habe ich sehr, sehr gerne Käfer gemalt.

(...)Jetzt einfach nur so ein Fisch, der mit Textmarker und Neonfarben, und eigentlich glaube ich, einfach nur ästhetisch. Also ich fand es ästhetisch, irgendwo so nur. Und hier auf der nächsten Seite so organisches Wesen, das letztendlich aus ganz, ganz vielen Armen besteht, aber .... (nur eine Brust). Ja, das auf der einen Seite ist es Rücken, auf der anderen Brust, also ein bisschen verdreht ist. Das habe ich aus dem Kopf gemacht. Also weil ich ja eigentlich früher also hauptsächlich Menschen gezeichnet habe, oder sehr, sehr viel Menschen gezeichnet habe. Und (ähm) einfach, ich zeichne sehr, sehr gerne Arme und Hände, und da habe ich dann eben da die einfach mal kumuliert. (...)

Das ist wahrscheinlich inspiriert von Dali. Also ich mag so surrealistische Bilder sehr, sehr gerne und hab auch ziemlich oft ziemlich viele Studien zu Dali gemacht. Und das ist dann eben so was, was dann immer so übrig geblieben ist, auch von anderen Künstlern. Also, dass ich phasenweise, also ich habe auch sehr, sehr viele immer Vogelschädel gezeichnet, oder gemalt in meinem anderen Skizzenbuch, oder früher. Nein, das kam dann noch nachträglich, von mir jetzt noch Aquarellfarben, ja, schmiere mal ein bisschen herum. Also irgend so eine Mischung aus, irgendwie so Elemente, die ich ... Genauso, sollte in Rot ein bisschen bedrohlich. Nein, das ist so mehr, das ist, ich weiß auch nicht, warum ich das irgendwie mit Dali assoziiere - also assoziiere ich automatisch immer damit. Ich weiß dann auch gar nicht genau warum, aber ich glaube, aus der Phase kommen ganz, ganz viele Bilder eigentlich, weil ich Dali immer gerne angeschaut habe. Ein paar, die halt irgendwas anderes gemacht haben. Aber das ist immer so die Phase, weil ich da die Bilder angeschaut habe. Ich weiß auch nicht, ob da dann besonders viele Einflüsse davon drin sind oder nicht.

Ja, und da hab ich mal wieder Lust gehabt, irgendwie Faden noch zu verwenden und eben ein Spinnennetz erstellt, in dem die Spinne klebt. Weil ich ja, wie ich schon gesagt habe, Insekten sehr, sehr gerne mag, eigentlich auch Spinnen. Und da saß vor meinem Zimmerfenster, mein Schreibtisch steht vor meinem Zimmerfenster, und

vor meinem Zimmerfenster wohnten die großen Spinnen, also sie wohnte da. Sie hatte irgendwann auch einen Namen, sie hieß Berta. Und das war dann schon, nachdem Berta leider nicht mehr lebte. Sie war sehr, sehr wichtig. Das war, was auf der Rückseite dann immer übrig geblieben ist, halt irgendwelche abstrakten Formen. Und das fand ich ehe schon immer ganz interessant, und irgendetwas rein malt. Dass ist das, wie so von einem Tier, halt wie so ein Negativ nur übrig bleibt, woraus man noch etwas machen kann, oder das man einfach irgendwie stehen lassen kann. Also beim, ja eben die Rückseite ist schon für mich sehr wichtig.

Ja, und dann habe ich dann einfach mal wieder einen Menschen gezeichnet, eigentlich die Verbindung zu Mensch und Natur. Das war eigentlich so viel, ziemlich viel andere Sachen - Natur eigentlich zu 80 %. Oder was war das nochmal: aus Wasser besteht also eben auch ein, also schon ein natürliches Wesen, und das, obwohl man eigentlich sich von der Natur schon sehr, sehr entfernt hat.

(...) Das war hauptsächlich inspiriert von einer Chemieklausur, die wir geschrieben haben zum Thema Fotosynthese (lacht). Und da habe ich den Kunstunterricht genutzt, nochmal diese Fotosynthesegleichung zu verinnerlichen und mit verschiedenen Grüntönen irgendetwas Pflanzenartiges dazu zu malen (lacht). Ja, das war eine Alibizeichnung. Ich glaube nicht, dass das für das Verständnis der Gleichung wichtig war. Es hat mir ziemlich geholfen, die mit irgendetwas zu verbinden. Etwas Grünes, viele Pflanzen, und Fotosynthese. Dass man gleich lernt, aha, auch in Biologie, warum ist es dann grün, ja, weil es Fotosynthese macht und Chlorophyll und Blattgrün und bla. Ich weiß nicht, ob es mir im Endeffekt irgendetwas gebracht hat, außer dass ich Zeit dafür gebraucht habe, diese Formeln zu beschreiben. Aber (...) es hat auf jeden Fall im Moment Spaß gemacht (lacht).

(...) Genau, und da habe ich(ähm), glaube ich, ursprünglich ein Bild aus einer Zeitschrift, also eine Fotografie (ähm), die ich dann so als Inspiration, als Vorlage dafür genommen habe, eben einfach mal mit Bleistift etwas zu zeichnen, aber auch dazu – nur – Senkrechten zu verwenden in der (,) Zeichnung. Also es soll dann einen, eben Bootshandel ein bisschen darstellen, glaube ich.

(...) Ja, den habe ich, also den Ausschnitt habe ich irgendwo später nochmal drinnen, dann (ähm) zerschnitten. Genau, der kommt zwei Seiten weiter nochmal. Doch das Bild ist dann da so, ursprünglich mal, irgendwie so als Vorlage da war, das ich dann nochmal eben zerschnitten habe und dann ein bisschen auseinander, ein bisschen Abstand zwischen Einzelteilen, nochmal aufgeklebt habe. Genau, das war auch mehr so, dass ich das dann einfach ästhetisch fand, und es dann so ...

Und hier habe ich dann eigentlich erst einmal nochmal Muscheln, die ich irgendwo am Strand mal gefunden habe, erst abgezeichnet (ähm), und dann rechts daneben nochmal so ein bisschen abstrahiert. Das ist es dann, was dann übrig geblieben ist aus den Formen. Ich hatte, glaube ich, ursprünglich auch einmal vor, die noch bunt anzumalen. Aber dazu kam es dann nicht mehr (lacht). Und das ist dann halt so irgendwie, so, ja, dann eine abstrakte Variante davon.

(...) Ja, genau, da hatte ich verschiedene Zeitschriften, die noch ewig bei mir auf dem Tisch herumlagen, weil ich dann einmal vorhatte, mir sie mal wieder anzuschauen und irgendetwas damit zu machen. Verschiedene Sachen rausgeschnitten, (ähm) eben Laufstegmodell, kombiniert mit einem Insektenkopf, was jetzt (ähm) wahrscheinlich auch wieder (ähm) aussagen soll, wie wahnsinnig natürlich ihre Schönheit doch ist. (Ähm) dann eben auch noch waren so viel natural Beauty, was ja immer angepriesen wird in diversen Zeitschriften. Aber, ja leider, nicht so ganz zutrifft, aber sich ja dann doch immer ganz gut verkauft.

Ja, das sind Seifenblasen oder Luftblasen, in denen jeweils ein Fisch eingesperrt ist, der eben da dann einfach losgelöst und im (??Ungewissen??) spielt. Und das andere ist auch dann halt nur etwas, was ich ästhetisch fand, also schwarze Umrandungen noch dahin zu machen, das alles ein bisschen, gerade die Formen, so ein bisschen zusammenzuziehen.

Hier habe ich dann (ähm) einen Druck gemacht, auch wieder von einem Käfer. Und den habe ich auf verschiedenen Papieren auch noch gemacht, also auch auf Zeitungspapier oder Karton. Und (ähm) interessant fand ich, dass je nachdem, wie man eben dann die Sachen eingesetzt hat, dass man dann wieder ganz, ganz viele verschiedene organische Formen noch mit drin hat, die, die ursprünglich gar nicht eingeplant waren. Genau, da habe ich dann eben nur zum Teil wo eingerollert, und geschaut, was eben dabei rauskommt. Je nachdem, ob ??? drückt man dann darauf aus. Das fand ich immer ganz interessant, dass es dann ... (ähm) letztendlich, ich hatte dann eigentlich ein Motiv, oder wenigstens eine Vorlage, die aber je nachdem, was man dann als Untergrund verwendet hat, oder wie viel Druck man eingesetzt hatte, oder wie viel man eingerollt hat, kam eben doch jedes Mal was ganz, ganz anderes raus. Und deswegen (...) praktisch, bis es eben fertig ist dann (leise).

Ja, und da habe ich nur wahllos irgendetwas aus Papier gefaltet und irgendwelche Kanten rausgeschnitten, und das fand ich immer, eigentlich nicht sehr schön. Hat mich auch mehr genervt, aber war halt dann mal drin.

Ja, das hier (ähm (...)), ich fand diesen Getränkeautomaten an der Schule wahnsinnig spannend. Also, dass ich Bananenmilch und Schokomilch in allen Varianten angeboten. Und ich fand, also jahrelang habe ich das komplett abgelehnt, und es nie getrunken, weil ich es mir nicht vorstellen konnte, da es echt total unnatürlich und giftig aussieht. (Ähm) und dann (ähm) habe ich diese Bananenmilch aber trotzdem total (???) und sie, glaube ich, ungefähr jeden verdammten Schultag (ähm) getrunken. ... jeden verdammten Schultag (ähm) getrunken. Dann musste ich das einfach monumentalisieren, nur damit ... Genau, es war dann ein sehr, sehr wichtiger Bestandteil meiner Schulzeit (lacht) Und auch **wahnsinnig** natürlich, und auch sehr nach Bananengeschmack.

Ja, das war da am Anfang, ja also im Frühling jetzt, da habe ich dann hauptsächlich fotografiert. Also dann so diese Phase, dass ich eigentlich hauptsächlich immer gezeichnet, oder hatte ich irgendwie gerade wahnsinnig Lust, zu fotografieren. Und

habe dann (ähm) in dem Fall so einen goldenen Kitsch-Bilder-Rahmen beim Spazieren gehen mal mit rumgeschleppt. Also weil der Mensch ja eigentlich immer versucht, sich die Natur irgendwie schön einzurahmen, sich ins Wohnzimmer zu hängen, da wo sie gut hinpasst, und bloß nicht draußen bleiben, und bloß nicht Natur also bestimmen lassen. Sondern der Mensch steckt sie in den Rahmen und schaut sie sich schön an auf einem Foto, oder auf einem Gemälde, oder aus dem Fenster raus, aber will eigentlich nicht drin sein. Dadurch, dass sich irgendwelche pseudo-idyllische Szenen, ob es der Sonnenuntergang irgendwo, also in einem Goldrahmen schön eingepackt, wo er hingehört.

Ansonsten habe ich auch ein bisschen mit so Glühbirnen - kamen da schon am Anfang im Skizzenbuch immer mal wieder vor, eben zusammen mit Vögeln. Und deswegen habe ich eben auch eine Glühbirne, die ja auch, also Birne ist etwas Natürliches, und eine Glühbirne ist unnatürlich. Ich fand eben (ähm) beim Spazieren gehen an verschiedenen Stellen, ja irgendwo hingesteckt habe, und dann eben (,) fotografiert habe. Die habe ich (ähm) mitgeschleppt, weil ich nichts Besseres zu tun hatte als Glühbirnen (lacht), genau. Ja, ich fand es auch spannend, mit der Kamera so ein bisschen herumzuprobieren, so verschiedene Einstellungen. (Ähm) also eigentlich hatte ich vor, also eigentlich nicht richtig fotografiert, und das fand ich da gerade ganz spannend, das auszuprobieren. Dann eben auf der Rückseite noch andere - also ich hatte ganz, ganz viele davon gemacht, und das sind so ein paar, die ich dann ausgedruckt hatte, weil ich dachte so, irgendetwas davon sollte ich auch in das Skizzenbuch legen. Also einen Großteil habe ich nur als, also digital abgegeben, und das waren dann so ein paar, die mir selber ganz gut gefallen hatten, die eben noch an verschiedenen Stellen in Szene gesetzt habe. (Ähm) das hat jedenfalls eine Chronologie: also das hier zeigt das erste, und das war, glaube ich, sogar eines von den letzten, die ich gemacht habe. Genau, das ist auch eines von den letzten, die ich gemacht habe. Also, das war so am Anfang (...) Ich glaube, das war es dann jetzt auch zum größten Teil aus meinem Skizzenbuch, ja.

Also, was (ähm) (???) , also erst mal allgemein fand ich es interessant, dass ich schon

am Anfang doch mehr so dachte, hm, ja, Skizzenbuch, jetzt muss ich mich auf ein Thema festlegen. Eigentlich ist es doch viel cooler, wirklich irgendwas machen zu können. Da dachte ich mir, so jetzt muss ich mich so festlegen, auf Natur, und das wird dann schon sehr einseitig werden. Und ich fand es interessant, dass ich dann schon ganz, ganz schnell gemerkt habe, dass man dann schon wahnsinnig viele verschiedene Sachen machen kann und auch (ähm) Sachen, die auf den ersten Blick nicht so viel mit Natur zu tun haben, doch auf Natur beziehen kann. Und (ähm) fand das von daher interessant, sich mal so verschiedene Aspekte von dem Thema herauszusuchen. (Ähm) Spaß gemacht haben mir gerade dann am Schluss so die Fotoarbeiten, die einfach etwas anderes waren als ich sonst gemacht habe. Was dann noch (ähm), normalerweise hätte ich im klassischen Skizzenbuch gezeichnet jetzt. Und dann hatte ich immer Lust, mal zu fotografieren. Das ist dann eben so das, was ich als letztes gemacht habe. Und eigentlich fällt es mir immer so ein bisschen schwer, so im Nachhinein meine Arbeit zu bewerten. Das Wichtigste ist immer so, während ich male oder zeichne, ist es immer, also macht es am meisten Spaß. Aber so hinterher halte ich mich eigentlich gar nicht so wahnsinnig viel damit auf und (ähm). Ja, gerade am Anfang war ich dann ja da nicht mehr damit so zufrieden, mit dem was ich gemacht habe, oder mit dem, wie das Skizzenbuch so war. Deswegen habe ich ja dann nochmal, das nochmal neu gebunden. Also, so richtig gebunden ist es ja immer noch nicht. Aber jedenfalls nochmal von vorne angefangen, also am Anfang gab es schon so ein paar Seiten, die mir nicht so besonders gefallen haben.

Ich würde schon sagen, dass ist eher leicht, die kleinen Sachen, die man irgendwie entweder rausnehmen kann oder für sich alleine. Also teilweise hatte ich ja Ideen, die hatte ich schon vorher, und die wollte ich sogar machen, aber letztendlich finde ich, dass es schon eben doch wieder zusammengehört. Und eben so ein Skizzenbuch ist, weil es ja auch ganz oft so ist, dass die Vorder- und die Rückseite irgendwie zusammengehört, oder man sich beides anschauen muss. Also ist es schon eben ein Skizzenbuch, das man sich anschauen soll als Ganzes und nicht nur so als einzelne Skizzen.

Ja, das (ähm) immer, also (???), hatte ich erst mal, hatte ich (ähm), also manchmal einfach nur Spontanes, als ich irgendwo unterwegs war, irgendetwas gesehen habe, das abgezeichnet habe. Oder, gerade nichts zu tun habe, etwas herumgekitzelt habe und geschaut habe, was wird jetzt daraus. Und dann gibt es ja noch den zweiten Teil, der so ein bisschen kritisch sein soll - also dann aus der politischen Einstellung heraus eben so schauen soll, ja wie geht der Mensch mit der Natur um, oder was für eine Einstellung hat er zur Natur. Und das waren dann schon Sachen, die ich mir schon vorher überlegt hatte, und die aus einer Überlegung heraus oder Überzeugung heraus entstanden sind.

(Ähm) wenn ich eigentlich (ähm) male oder zeichne, oder so da arbeite, dann schaffe ich das mal komplett abzustellen. Deswegen, also meistens irgendwelche Gefühle, die ich vorher hatte, so ein bisschen Frustration zum Beispiel. Teilweise (...) also Frustration, die man selber über die Umwelt wahrnimmt oder so. **Aber während ich** (hebt Stimme) dann zeichne, sind das so, sind die dann meistens weg, und dann konzentriere ich mich immer hauptsächlich darauf, und dann ist es - (ähm), ja weiß ich nicht so genau, wie ich das, also wie ich das dann sagen soll. Ja, Zufriedenheit schon, irgendwie ist es halt, irgendwie, es passt dann alles zusammen, aber jetzt entsteht kein großes Gefühl mehr im Vordergrund, (ähm) nicht so, es ist mehr so, dass es schön ist, dass es irgendwie funktioniert und was machen kann, und mich dann schon eher total darauf konzentriere, oder eben nicht mehr konzentriere, sondern es eben einfach nur noch mache irgendwie - keine Ahnung. Ja, ist eigentlich immer, eigentlich alles Mögliche: persönliche Einstellung, politische Einstellung, Unterricht mal irgendwas oder...

Flowerleben:

Also, es ist eigentlich dann, wenn ich eigentlich meistens, so, wenn ich irgend etwas zeichne oder so, dann, ja, vergesse ich meistens schon den Rest ... Mm, (...) weiß ich jetzt nicht mehr, also so beim Fotografieren war das (ähm) wahnsinnig spannend, irgendwie nur noch damit rumzurennen und irgendetwas zu machen. Aber auch

gerade bei den Zeichnungen am Anfang, bei den ausgearbeiteteren Zeichnungen, geht es mir eigentlich immer so, dass ich eigentlich anfangs, so ja, jetzt möchte ich das Skizzenbuch, jetzt mache mal irgendetwas. Skizziere etwas, und ... dass ich dann doch teilweise einfach sehr viel länger daran arbeite als ich vor hatte, und das überhaupt wahrnehme, oder ... (Ähm) ja, ich probiere mal hier, dass dann (...), also das sind dreigeteilten zum Beispiel, das ich dann doch irgendwie dann auch nach ... Oft entwickelt sich dann eine Skizze weiter, als ich eigentlich vor hatte.

Ja, frustrierende Erlebnisse hatte ich teilweise schon, dass ich dann mit dem, was ich gemacht hatte, nicht so ganz zufrieden war. (Ähm) so gerade am Anfang, dass ich einfach, also das hat mir irgendwann einfach nicht mehr gefallen. Und dann war es mir aber auch schon mal wichtig, dass man das eben so als Ganzes auch anschauen kann und wenn dann so ein paar Seiten irgendwie nicht passen, dann fand ich das schon ein bisschen frustrierend. Aber, naja, ist halt Teil vom Prozess letztendlich, (ähm) also so richtig schlimm frustrierende Sachen gab's da nicht. Nein, das nicht, also es ist halt, teilweise ist es halt so, dass man am Anfang ein anderes Konzept sich vorgestellt hatte, aber sich das, während man es macht, sich verändert. Aber das ist dann nichts, was ich irgendwie schlimm oder frustrierend oder so finde, weil ich es dann halt letztendlich an anderer Stelle nochmal machen kann, da nochmal ausprobieren kann. Aber irgendwie, dass, was dann dabei rauskommt, ja irgendwie, schon für sich selber auch irgendwie einen Wert hat.

Also mit so Besprechungen im Kurs tue ich mich immer relativ schwer, weil ich (ähm) Feedback, also eigentlich mit positivem Feedback komme ich immer gar nicht so wahnsinnig gut klar, oder (ähm), das ist halt ... weiß ich immer nicht so ganz, wie ich damit umgehen soll. Und (ähm) Frau Gewalt tendiert ja schon eher dazu, hauptsächlich positives Feedback zu geben (lacht), also kritisiert jetzt nicht so, was wirklich hart ist, so dass man hinterher so (ähm?) (...) Ja, deswegen war ich mit dem Feedback jetzt eigentlich (...), wenn dann eher so ein bisschen überfordert, weil ich nicht so ganz weiß, wie jetzt auch, ja, das ist gut, mach weiter so. (Ähm) sagt mir nicht so viel, also kann ich das nicht so wahnsinnig gut einsetzen. Da wäre vielleicht ein bisschen kritischeres Feedback manchmal ganz gut gewesen.

Die anderen Kursteilnehmer:

Ja weniger, also, ja (...) man schaut sich halt immer so die Arbeiten voneinander an und sagt: ja toll, und mache das doch so und ... oder du bist scheiße, warum kannst du das, na ja, halt so das Übliche. Aber jetzt weniger, also (...) ich glaube, das, was man so noch wirklich noch lernen muss, also Arbeiten zu bewerten, so konstruktive Kritik auch zu bringen, dass man sagen kann: okay, das und das ist gut daran, aber vielleicht solltest du doch nochmal was anderes machen. Und das fand ich ja eigentlich ein bisschen gefehlt, weil man sich ein bisschen zu schnell damit zufrieden gibt, zu sagen, ja okay, oberflächlich ist es ganz gut. Aber man lernt nicht so viel dabei, weil man immer nur sagt, es ist eigentlich ganz gut, weil man will es ja irgendwie schon viel besser machen als nur ganz gut. Aber es bleibt halt oft dabei stehen, dass man sagt: hübsch und nett und ... Ja, und auch mal ein bisschen, vielleicht ein bisschen mehr kritisiert, weil es, weil man eigentlich immer nur positives Feedback bekommt, oder zumindest nie negatives. Dann (ähm) wird man, ja ist man vielleicht nicht selbst zufrieden. Aber dann hat man auch nicht so den Ansatzpunkt: soll ich mal etwas anderes machen oder ... ja.

Ja, ich glaube nicht so ehrlich sein, dass es mich vielleicht am Anfang mehr frustriert hätte. Aber dass es eigentlich schon wichtig wäre, um noch etwas dazu zu lernen. Dass es vielleicht halt dann nicht dieses Wohlfühl-super-toll-ich-kann-was-Gefühl ist, aber (ähm), dass man davon schon nochmal mehr lernen würde als bisher, und mal irgendwie motiviert, mal etwas anderes zu machen.

Welche Rolle spielt SKIZZENBUCH für Ideenfindung zum Endobjekt:

Genau (ähm), ich weiß nicht, das in der Schulaufgabe, oder das Objekt, das wir als Präsentation da in der Gruppe gemacht haben? In der Gruppe, ja. Also ich würde jetzt erst mal das Objekt, was wir in der Gruppe gemacht haben. Das war uns ja

eigentlich in der Gruppe von Anfang an relativ klar, aber dass wir nur so eine kritische Auseinandersetzung haben wollten, wie der Mensch mit der Natur umgeht. Und das war ja auch dann mal wieder so ein Thema im SKIZZENBUCH. Also, von daher war das SKIZZENBUCH schon so eine Vorarbeit, dass ich mir da mit Sicherheit schon Gedanken und so gemacht habe. Aber, es ist dann immer klarer, relativ schnell klar, welchen (?) richtigen Weg die Arbeit gehen soll. (Ähm) ja, in der Schulaufgabe, das war ja eine plastische Arbeit, also das Töpfern. Und das ging auch wieder eigentlich eben nur (???), da habe ich dann (ähm) eigentlich so nahezu überhaupt nur **Menschen** gemacht. Also der so eine Maske auf dem Kopf hat. So ein Vogelschädel, also mal nicht, also mal ein Schädel von diesem Menschenmann ... Vogelschädel als Maske oder so, der (ähm) (???) irgendwie mit Pflanzgewächs und habe da irgendwie so eine Pflanze aus dem Schulhaus, so ein bisschen was abgemacht und halt eben reingesteckt, da kommt oben Pflanze raus (ähm) und in der Hand hält er eben auch wieder so eine Bombe. Also würde schon sagen, das Skizzenbuch da, schon auch, ja, Vorarbeit(???) weil ich auch in (,), das Kind, das in der Bombe spielt, also dann da (???) eben mit der (???) so ziemlich raus irgendwie geht. Mm, ja, habe nach dem Abschluss mit dem Kurs weitergemacht. Ja, also halt jetzt nicht in meinem Skizzenbuch, das war ja weg. Aber ansonsten noch (ähm), also habe mein Skizzenbuch zuhause, in dem ich noch Sachen mal reinmache unterwegs, und ansonsten fotografiert (???)

Kompetenzerfahrung:

(Ähm) **weiß ich nicht immer so** (ähm), find immer, soll ich den Prozess, also während man **mal** und während man **zeichnet**, während man daran arbeitet immer sehr, sehr wichtig. Und dabei habe ich meistens das Gefühl, irgendwie etwas zu lernen, also gerade, wenn ich mal etwas anderes auswähle als sonst (ähm). Bin dann (,) meistens auch eine Zeitlang damit selber, na ja nicht sehr zufrieden, aber ich bin zufrieden. Und wenn ich es mir dann nochmal angucke, ein bisschen später, dann ist es halt, (ähm) (...), ja, könnte man anders machen, müsste man an der Stelle nochmal anders machen. Also, dass es in dem Moment immer Sachen sind, die ich **lerne** und die **wichtig** sind, und die ich dann später

nochmal verwenden kann. Aber wenn ich dann ein bisschen, also ein bisschen mit Abstand darauf zurückschaue, ob es jetzt eine Woche ist oder so (ähm), sind da schon immer noch Sachen dran, die ich jetzt anders machen würde. Aber (,) das ist dann, also nicht jetzt schlimm, frustrierend oder ist schlecht, aber würde ich anders machen.

(Ähm) so, also bei den Arbeiten, ich glaube beim Zeichnen oder Aquarell, oder wenn ich etwas mit Ölfarben male, schon relativ sicher. Also was, was man halt jetzt klar üben muss, aber (,) also was schon (,) geht, also, ja, schon relativ sicher. Ton war was anderes. Also getöpft hatte ich, glaube ich, das letzte Mal in der 5. Klasse. Das war dann in der Schulaufgabe eigentlich so das erste Mal wieder. Das war ziemlich spannend, da fühle ich mich nicht sicher. Also, **hat Spaß gemacht**, ich arbeite eigentlich sehr gerne mit Ton, aber ich matsche hauptsächlich gerne mit Ton. Und es war interessant, da mal etwas Fertiges dabei herauskommen zu lassen. Aber damit fühle ich mich nicht so sicher.

Also, ja, wie sicher ich mir da bin, weiß ich jetzt nicht. Aber, dass ich mir relativ sicher sein kann. Aber ich habe zumindest versucht, mich damit auseinanderzusetzen und (ähm), also mein Verhältnis zur Natur zu finden, oder wie der Mensch allgemein mit der Natur umgeht. Ja, es ist, denke ich, zumindest meine Lösung.

Andere Arbeiten:

Hm, kommt immer darauf an, also (ähm), wenn ich eine Idee spannend finde, dann ist es ganz oft so, dass ich die Technik oder so nicht mehr bewerten würde, oder nicht mehr beurteilen würde. Und dann weiß ich auch nicht, inwiefern ich das beurteilen kann. Andererseits, also wenn ich (ähm) dann, damit sich das dann, na ja, technisch, aber kann ich schon beurteilen, oder zumindest würde ich gerne auch konstruktive Kritik geben können, oder denke, dass ich das auch kann. (Ähm) aber finde es eigentlich immer wichtiger, gerade wenn man zusammen als Schüler irgendwie arbeitet, dass man dann eben auch so die Ideen mit einbezieht und hier sieht, klar, technisch könnte man noch, bla, was

besser machen oder ... ja. Aber ich würde nicht sagen, das ist die bessere, das ist die schlechtere. Also, ich kann mir eine Meinung dazu bilden. Also ich wende da jetzt weniger an: "das-ist-besser-das-ist-schlechter-Kategorien" an. Da jeweils eine Meinung dazu zu bilden, aber nicht dieses unbedingt zu vergleichen.

Museum:

Also mehr, dass es jetzt mir mehr gibt (ähm) und damit kann ich jetzt nicht so viel anfangen, aber würde nicht dann dazu sagen: das ist besser, das ist schlechter, sondern das gibt mir mehr und das gibt mir nichts. Ich würde schon sagen, dass das schon irgendwie zusammengehört, weil die Sachen, die mich (ähm) ansprechen, sind sicherlich auch Sachen, also die (...), die Sachen, die mich ansprechen und inspirieren. Meine eigene Arbeit sicherlich mehr als Sachen, die mich nicht so ansprechen, also zu denen ich keinen Zugang habe. Von daher denke ich, dass es doch irgendwie zusammengehört. Aber ich würde jetzt nicht sagen: okay, (ähm) ich zeichne gerne so und so, deswegen finde ich das jetzt toll, sondern irgendwie anders herum, dass ich halt schon sicherlich, also Inspiration aus Werken, die mich irgendwo ansprechen.

Ja, da würde ich mich sicherlich weniger sicher fühlen. Also bei, na ja, bei plastischen Arbeiten würde ich also, das glaube ich von mir, die selben Sachen ästhetisch finden, irgendwie (???) ästhetisch finden, die ich auch bei einer Zeichnung oder einem Gemälde ästhetisch finde.

Ich würde mich weniger sicher fühlen, im selber, das selber auch so hinzukriegen (plastische Arbeiten), aber ich kann trotzdem sagen: das finde ich schön, das weniger schön, das gefällt mir, das gefällt mir nicht (Ende leise).

Anerkannte Kunst:

Na ja, also (ähm) ich habe nur gemerkt, dass sich das ziemlich verändert hat –

also die Einstellung, die ich so zu anerkannter Kunst hatte. (Ähm) früher fand ich z. B. (ähm) Werke aus der Klassik und der Romantik wahnsinnig ansprechend. Eigentlich nur, weil ich (ähm) die Technik total faszinierend fand, so wow, die können so super realistisch zeichnen oder malen, und das fand ich cool. Und dass ich das, also die Art, wie ich jetzt anerkannte Kunst anschau, hat sich schon geändert, aber (...) ob ich sie jetzt beurteilen – na ja eher schon, dass ich mir jetzt anders oder kritischer vielleicht eine Meinung dazu bilde und manche Sachen gut finde, und manche, ja, sind vielleicht gut, aber geben mir jetzt nichts. Bilder aus der Romantik: Ja, finde ich zwar technisch immer noch nach wie vor gut, aber (ähm) finde ich jetzt eigentlich inzwischen nicht mehr besonders ansprechend, also finde ich jetzt nicht mehr so gut.

Museumsbesuch:

(Ähm) ich schaue Stück für Stück an und (ähm) hänge ja oft sehr, sehr lange und sehr, sehr (,) in einem Raum, oder vor einem einzelnen Bild. Deswegen brauche ich eigentlich immer relativ lange, wenn ich im Museum bin, weshalb ich leider gegen Ende immer nicht mehr sehr aufnahmefähig bin. Dafür aber am Anfang sehr, sehr viel Zeit verschwende, und auch (ähm) gerne mein Skizzenbuch mitnehme, und dann einfach irgendwie herumkritzele, oder mir selber so Gedanken machen würde, wie ich das jetzt verarbeiten würde, was mir dazu so einfällt.

Ja, die Frieda Kahlo-Ausstellung fand ich ziemlich cool. Das war die ... überall hing (???) Also die fand ich (ähm) ziemlich interessant, also weil ich von ihr früher ziemlich viele Bilder gesehen hatte, durch meine Mutter, und sie dann ganz, ganz lange nicht mehr angeschaut habe, und auch keinen Bezug zu hatte. Und jetzt eben nochmal mit dem, was ich im Kunst-LK auch gelernt hatte, dann nochmal angeschaut habe, und fand ich ganz, ganz spannend dann. Außerdem gab es dann noch eine Ausstellung von, das waren so Kunststudenten, auch in Berlin war das. Die haben (ähm) ja eben Arbeiten ausgestellt (,), ziemlich (ähm) verschiedene waren das jeweils, die aber alle so ein bisschen so politisches Thema hatten - so Freiraum und (ähm) (...) ja, Kritik an der Gesellschaft und wie der Mensch mit sich selber umgeht.

*Und das fand ich auch sehr, sehr faszinierend, also jetzt, wie sehr unterschiedliche Arbeiten waren, und jetzt manche qualitativ besser oder schlechter, wie auch immer. Und fand ich auch aber sehr, sehr spannend, weil da immer sehr viele persönliche Ansichten dringesteckt waren.*

*Autonomieerfahrung:*

*Also würde sagen, schon eigentlich den ganzen Freiraum eigentlich.*

*Freiwillige Entscheidung:*

*Eigentlich schon noch freiwillig. (Ähm) das irgendwie aus der Gruppe kam zustande, weil wir relativ ähnliche Interessen hatten und also schon ein bisschen so politisch oder umweltpolitisch zumindest interessiert - mal mehr, mal weniger engagiert -, aber zumindest interessiert auf jeden Fall waren. Und wir zuerst vorhatten, einen carotmob zu starten. Ich weiß nicht, wurde schon mal erklärt ... hat dann leider nicht hingehauen. Aber (ähm), das war erst mal so unsere eigentliche Idee. Hat dann zwar nicht geklappt, aber da wollten wir trotzdem in die Richtung etwas weiter machen, also ein bisschen etwas Kritisches machen, das hat sich dann noch etwas verändert, wurde nicht so spannend, wie es (ähm) durch die carotmob-Idee am Anfang war, aber (...) mal so etwas Gemeinsames war schon ...*

*(Ähm) fand ich, dass da in der Gruppenarbeit, da musste man klar auch Kompromisse machen, aber (ähm) man konnte auch immer wirklich selber irgend etwas einbringen und selber was machen - also war genug Freiraum da, und das hat sehr gut funktioniert auch.*

*Es hat Spaß gemacht, und es war anstrengend. Wir haben da teilweise sehr viel Nerven reingesteckt, aber es hat Spaß gemacht. Also ich habe mich nicht unter Druck gesetzt gefühlt.*

Ja, also halt nach wie vor weiter (...) zeichnen, malen, etwas Gemaltes anschauen, ja.

(Ähm) eigentlich **wohl**, also schon ziemlich wohl gefühlt in den Arbeitsräumen. Es hat sich phasenweise ein bisschen verändert, weil sie (ähm) die Konstellation im Kunst-LK so ein bisschen verändert haben. Da gab es auch mal mehr Stress untereinander, mal weniger. Aber im Großen und Ganzen schon wohl und auch gegen Schluss, (ähm) gegen Ende war es auch wieder besser. Phasenweise war es halt ein bisschen gestresst, weil sich (ähm) manche Gruppen untereinander - nicht so - also ein bisschen gestresst haben. Und das war dann (,) fand ich anstrengend, immer so zwickendrinn zu stehen. gegen Ende war es dann so, dass ich mich wieder wohl gefühlt hab.

Kritik:

Ja, es war eigentlich immer so eine Mischung aus: oh toll und, ja, den Scheiß, du kannst das. Also es war jetzt weniger Kritik, mit der ich hätte etwas anfangen können, oder eigentlich keine Kritik außer: au, du kannst das. Und das fand ich ein bisschen schade, weil (,) man doch immer noch ganz, ganz viel davon lernen kann, was andere Leute einem auch so sagen, selbst wenn es nur: hm, ist zwar schön, aber ich persönlich hätte es anders gemacht, oder so. Na ja, da kann man viel von lernen.

Kritik von Kursleiterin:

Ja, ich glaube, ein bisschen mehr Kritik hätte ich gut gefunden, weil, ja, ein bisschen mal mehr so einen Leitfaden, mich mal ein bisschen puschen, bisschen was anderes machen.

Persönliches durch Arbeit im Naturbuch:

Mir persönlich, dass es (ähm) teilweise noch mal eben (...), also eine Auseinandersetzung mit einem Thema, das ich schon immer **interessant** fand. Aber (ähm) so sind mir, jetzt gerade in Bezug aufs Malen oder Kunst, nicht so, immer so Gedanken gemacht habe, weil ich ja hauptsächlich dann doch (ähm) meine Themen hatte: Menschen, was auch immer. Und es war schön, mal was anderes zu machen und zu dem Thema so verschiedene Sachen mal herauszusuchen. Und hier mal nur nach ästhetischen Aspekten irgendwas zu machen. Oder eben mal eine Idee umzusetzen, die eben was aussagen soll.

Bezug zum eigenen Leben:

Ja, das ist eben schon eigentlich ein Feld, also ein Thema vor allem, das mich interessiert - also Natur. Von daher denke ich, sicherlich etwas mit meinem Leben zu tun. Ich male gern, ich zeichne gern und von daher, ja, ist da schon so eine Verbindung da.

Erkenntnisse aus dem Buch auf persönliche Umweltgestaltung übertragen?

Zu der Frage fällt mir jetzt eigentlich keine wirkliche Antwort ein (lacht), da müsste ich mal nachdenken (lacht).

Ja, ich denke, es war mehr so eine wechselseitige Beziehung, also dass ich halt (ähm) irgendwo einen Ansatzpunkt hatte und den dann halt in der Arbeit noch irgendwie, mich nochmal mehr damit auseinandergesetzt, und dann hinterher eine klarere Meinung zu etwas hatte. Aber jetzt (ähm) nicht, dass da komplett etwas Neues dabei raus kam. Also meistens schon, dass irgendwas vorher da war, was dann in der Arbeit sich noch irgendwie, ja klarer wurde.

*Beurteilung Kunst etablierter Künstler selbstsicherer?*

Ja (...) schon, also früher war ich (ähm): so toll Technik, bla, ganz, ganz toll, und da war ich dann meistens schon so (ähm) eingeschüchtert, dass ich dann gar nicht mehr bewerten wollte, und das fand ich (ähm) schon ein bisschen unangenehm.

*Wird Kunst in deinem späteren Leben eine Rolle spielen?*

Ich hoffe es zumindest. Also auch privat auf jeden Fall und (ähm) beruflich (ähm) muss ich noch schauen. Also ich nehme mir erst mal ein Jahr frei, möchte mich dann aber an der Kunstakademie bewerben und dann mal schauen, was daraus wird. In Nürnberg wahrscheinlich, also (ähm) wobei ich eigentlich eher nach Dresden oder woanders hin will. Ja, also zumindest weg aus der näheren Umgebung ja. (Ähm) Nürnberg würde schon gehen, wäre aus finanziellen Gründen praktisch, wäre jetzt aber nicht meine erste Wahl, wäre jetzt nichts, was ich (ähm), weil ich es jetzt toll finde würde, oder wieder besonders toll finden würde.

*Stellenwert der Kunst im Alltagsleben und der Gesellschaft?*

Finde ich eigentlich schon wichtig, weil es eigentlich ein Spiegel der Gesellschaft ist und immer so, so eine Mischung aus dem, was sich Leute **wünschen** oder was Leute **schön** finden, also was Dinge, die Leute schön finden. Und Kunst ist ja meistens etwas, was Leute schön oder interessant bewerten, sind ja immer so Teile von den Wünschen und die Idealvorstellungen von Menschen. Und die sind da schon sehr, ja (,) aussagekräftig über das, was den Menschen bewegt, oder was eine Gesellschaft bewegt. Und die Art von Ästhetik, die beispielsweise jetzt eine Werbung hat, oder die ein Bild hat, die sagt schon relativ viel darüber aus, also über die Menschen, und wie wir leben. Also finde ich schon, dass Kunst wichtig ist.

### Selbsterfahrung?

Ja, (ähm) über mein Verhältnis zur Kritik an mich, (ähm) dass ich am Anfang so eigentlich überhaupt kein Feedback haben wollte. Also, dass ich sage, ich möchte meine Sachen in Ruhe machen. Ich mag das nicht, wenn mir andere reinreden wenn ich arbeite. Also egal, ob es jetzt positives oder negatives Feedback ist, um dann doch festzustellen, dass es eigentlich (ähm) das auch nicht ist. Und dass ich eigentlich schon irgendwo auch Feedback brauche und Feedback möchte. Und dass es schon so ein bisschen Prozess war von: ich möchte komplett meine Ruhe haben. Und (ähm), ja ist schon wichtig, und muss man auch erst lernen, damit umzugehen, also musste ich erst noch lernen, damit umzugehen.