

# **K I N D   U N D   F A R B E**

## **Ästhetische Bildung und Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung**

**Eine Studie zum interessen-differenzierten und projekt-orientierten  
Kunstunterricht in der Regel-Grundschule unter besonderer  
Berücksichtigung der Jahrgangsstufen drei und vier**

Inaugural – Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät III  
der  
Julius–Maximilian–Universität Würzburg

vorgelegt von  
Petra Weingart  
Werneck

Würzburg 2001

Erstgutachter: Professor Dr. Rainer Goetz  
Zweitgutachter: Professor Dr. Walter Müller  
Tag der mündlichen Prüfung: 24. April 2002

<b>INHALT</b>	
<b>DANK</b>	<b>7</b>
<b>ZIELSETZUNG DER ARBEIT</b>	<b>8</b>
<b>AUFBAU UND LESEART DER ARBEIT</b>	<b>10</b>
<b>1 THEORIE</b>	<b>14</b>
1.1 EINLEITUNG – THEORIE	14
1.2 ALLGEMEINE GRUNDLAGEN DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG	15
1.2.1 <i>Zum Begriff Ästhetik</i>	15
1.2.2 <i>Die ästhetische Erfahrung</i>	16
1.2.3 <i>Ästhetische Bildung (und Erziehung)</i>	17
1.2.4 <i>Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik</i>	20
1.2.5 <i>Kreativität – Benchmarking und Flow</i>	22
1.2.6 <i>Lernen denn die Kinder auch etwas dabei?</i>	27
1.3 ÄSTHETISCHES INTERESSE UND ÄSTHETISCHE BILDUNG	31
1.3.1 <i>Begriff Interesse</i>	31
1.3.2 <i>Vorzüge des Interessenkonzepts</i>	36
1.3.3 <i>Entwicklung von Interesse in Schule und Unterricht</i>	37
1.3.4 <i>Funktion von Interesse im Kunstunterricht</i>	39
1.3.5 <i>Interessengewinn versus Erfahrungsverlust</i>	40
1.4 FARBE – FARBWahrnehmung – FARBERFAHRUNG – FARBSYMBOLIK	42
1.4.1 <i>„Sprachlich-farbige“ Einleitung</i>	42
1.4.2 <i>„Gedanklich-normale“ Einleitung</i>	43
1.4.3 <i>Farbempfindung und Farbwahrnehmung</i>	44
1.4.4 <i>Farbwirkung und Farbsymbolik</i>	48
1.4.5 <i>Farbentdeckung und ästhetische Farberfahrung</i>	54
1.5 INTERESSEN-DIFFERENZIIERTER, PROJEKT-ORIENTIERTER KUNSTUNTERRICHT	58
1.5.1 <i>Methodisch-didaktisches Konzept von Rainer Goetz</i>	58
1.5.2 <i>„Mit allen Sinnen lernen“ nach Adelheid Sievert-Staudte</i>	60
1.5.3 <i>Systemisch-konstruktivistischer Didaktikentwurf</i>	62
1.5.4 <i>Das ästhetische Projekt und sein Subjekt - Gert Selle</i>	66
1.5.5 <i>Das Medium Buch im Kunstunterricht</i>	69
1.6 METHODOLOGISCHE BASIS DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNG	72
1.6.1 <i>Geisteswissenschaftliche Methoden Hermeneutik und Phänomenologie</i>	72
1.6.2 <i>Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik</i>	74
1.6.3 <i>Methodentriangulation nach Constanze Kirchner</i>	77
1.6.4 <i>Kurze Skizzierung der eingesetzten Methoden</i>	79
1.7 ZUSAMMENFASSUNG – THEORIE	80

<b>2 PRAXIS</b>	<b>82</b>
2.1 EINLEITUNG – PRAXIS	82
2.2 PRAXIS DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG - GRUNDLAGEN	82
2.2.1 Kritik der bisherigen Praxis	83
2.2.2 Ästhetische Erfahrung im interessen-differenzierten, projekt-orientierten Kunstunterricht	83
2.2.3 Sinnlich-leiblich-denkendes Erfahren im Kunstunterricht	85
2.2.4 Erzeugung von Atmosphäre	87
2.2.5 Maßnahmen zur Förderung der Kreativität	88
2.2.6 Selbstgesteuertes Lernen	89
2.3 VERWIRKLICHUNG DES INTERESSENKONZEPTS	91
2.3.1 Die Praxis des interessenlosen Unterrichts	91
2.3.2 Schülerinteressen im Kunstunterricht	92
2.3.3 Förderung der Entwicklung von Interesse	93
2.3.4 Interessengeleiteter Kunstunterricht	94
2.3.5 Bedeutung angesichts der Ästhetik des Verschwindens	95
2.4 DIE PRAXIS DER ÄSTHETISCHEN FARBERFAHRUNG	98
2.4.1 Praxis des „Farbunterrichts“ – bisher	98
2.4.2 Farbenlehre und Unterrichtspraxis	99
2.4.3 Farbempfindung und Farbwahrnehmung im Kunstunterricht	103
2.4.4 Farbwirkung und Farbsymbolik im Kunstunterricht	103
2.4.5 Reflexion der ästhetischen Farberfahrung	105
2.5 INTERESSEN-DIFFERENZIIERTER, PROJEKT-ORIENTIERTER KUNSTUNTERRICHT – PRAXIS	107
2.5.1 Projekt „Fantasiereise“ – Verwirklichung u. Fälle P. K. u. J. D.	108
2.5.2 Projekt „Schöpfung“ – Vernetzungen und Falldarstellung S. B.	161
2.5.3 Projekt „Mein Baum“ – Jahreszyklus und Falldarstellung E.-M. G.	226
2.5.4 Ergänzende Workshops – Ideen und Engagement	282
2.5.5 Ästhetische Bildung durch Projekttagbücher und Fall L. Z.	286
2.6 REALISIERUNG DER QUALITATIVEN EMPIRISCHEN FORSCHUNG	303
2.6.1 Hermeneutik und Phänomenologie in der Praxis	303
2.6.2 Vorbereitung der Datenerhebung	305
2.6.3 Planung konkreter Maßnahmen	308
2.6.4 Kritische Stellungnahme zur methodischen Umsetzung	309
2.7 ZUSAMMENFASSUNG - PRAXIS	311

<b>3 EVALUATION</b>	<b>313</b>
3.1 EINLEITUNG - EVALUATION	313
3.2 GRUNDPROBLEME DER EVALUATION	313
3.2.1 <i>Innovative Ansätze</i>	314
3.2.2 <i>Nachweis der ästhetischen Erfahrung</i>	316
3.2.3 <i>Wirkungen der sinnlich-leiblichen Erfahrungen</i>	319
3.2.4 <i>Bedeutung von Atmosphäre</i>	322
3.2.5 <i>Nachweis und Beschreibung der Kreativitätsentwicklung</i>	323
3.2.6 <i>Beobachtungen und Ergebnisse des Lernens</i>	327
3.3 INTERPRETATION DES INTERESSENKONZEPTS	329
3.3.1 <i>Interesse contra Langeweile</i>	330
3.3.2 <i>Transferleistungen des Kunstunterrichts</i>	331
3.3.3 <i>Nachweise von Interessenentwicklung im Schülerverhalten</i>	333
3.3.4 <i>Interesse als Basis der ästhetischen Bildung</i>	334
3.3.5 <i>Langsamkeit und Sinnlichkeit statt Welt aus zweiter Hand</i>	335
3.4 INTERPRETATION DER ÄSTHETISCHEN FARBERFAHRUNG	338
3.4.1 <i>Kritik „farbloser“ Ansätze</i>	339
3.4.2 <i>Grenzen der Unterrichtspraxis mit Farbenlehre</i>	341
3.4.3 <i>Auswertung der Farbwahrnehmung</i>	343
3.4.4 <i>Evaluation der ästhetischen Farbwirkung in den Schülerarbeiten</i>	345
3.4.5 <i>Bedeutung der Reflexion von Farberfahrung im Kunstunterricht</i>	347
3.5 INTERESSEN-DIFFERENZIIERTER, PROJEKT-ORIENTIERTER KUNSTUNTERRICHT – EVALUATION	349
3.5.1 <i>Projekt „Fantasiereise“ – Wirkungen ästhetischer Farberfahrung</i>	351
3.5.2 <i>Projekt „Schöpfung“ – Interpretation der Erfahrungen</i>	360
3.5.3 <i>Projekt „Mein Baum“ – Auswertung der Ergebnisse</i>	366
3.5.4 <i>Ergänzende Workshops – Selbstevaluation der Lernberater</i>	371
3.5.5 <i>Projekttagebücher als wertvolle Kommunikationsinstrumente und         Dokumentationsschätze</i>	372
3.6 REFLEXION DER FORSCHUNGSMETHODIK	377
3.6.1 <i>Evaluation der Forschungspraxis</i>	377
3.6.2 <i>Probleme und Grenzen der Datenerhebung</i>	378
3.6.3 <i>Beiträge zur Bewertung des methodischen Vorgehens</i>	378
3.6.4 <i>Einige Hinweise zur methodischen Absicherung</i>	379
3.7 ZUSAMMENFASSUNG – EVALUATION	380

<b>RÜCKBLICK UND AUSBLICK</b>	<b>382</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>387</b>
<b>ANHANG</b>	<b>397</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNISSE</b>	<b>397</b>
<i>Fantasiereisen</i>	397
<i>Gestaltungen von P. K.</i>	398
<i>Gestaltungen von J. D.</i>	398
<i>Projekt „Schöpfung“</i>	398
<i>Gestaltungen von S. B.</i>	399
<i>Projekt „Mein Baum“</i>	400
<i>Gestaltungen von E.-M. G.</i>	400
<i>Ergänzende Workshops</i>	401
<i>Gestaltungen von L.Z.</i>	401
<i>Abbildungsverzeichnis - Evaluation</i>	401
<i>Fragebögen</i>	403
<i>Anlagen</i>	413
<i>Lebenslauf</i>	453

## **Dank**

Viele Anregungen zu meinem Forschungsprojekt verdanke ich den Grundschulkindern, die mich durch ihren großen Einsatz und ihre Begeisterung im Kunstunterricht dazu veranlasst haben, ihr Interesse an Farbwahrnehmung und Farberfahrung für die Primarstufe wissenschaftlich zu fundieren. Hierfür vielen Dank an die Schülerinnen und Schüler und auch an deren Eltern, die unsere schulische Arbeit auf mannigfaltige Weise unterstützten und durch Interviews und Beantwortung der Fragebögen meine Untersuchungen ergänzten. Ich hoffe, dass diese Schrift über den Forschungsbeitrag hinaus auch unterrichtspraktisch innovativ wirksam wird.

Besonderer Dank richtet sich an Herrn Prof. Dr. Rainer Goetz, dessen Lehre und kunstpädagogisches Konzept mein Forschungsvorhaben angeregt und begleitet haben.

Wertvolle Hinweise und Impulse habe ich durch Frau Prof. Dr. Adelheid Sievert-Staudte und deren Doktoranden-Kolloquium erfahren, wofür ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern danken möchte.

Herrn Prof. Dr. Walter Müller gilt mein Dank für seine spontane Bereitschaft, diese Arbeit zu begutachten.

Dank auch an Herrn Sonderschulkonrektor Heiner Endres, meinen jahrelangen Kooperationspartner aus der Förderschule Schwebheim, der ergänzende Untersuchungen und Tests mit den Schülern durchführte und auswertete.

Hilfreich waren mir kritische Gespräche über geisteswissenschaftliche Methoden und psychologische Testverfahren mit Herrn Dipl. Psychologen Dr. Felix Novak, der mir bei der Planung und Durchführung der qualitativen Unterrichtsforschung ein Gefühl der Sicherheit vermittelte und mich mit konkreten Hinweisen begleitete.

Die Kooperation in Planung, Durchführung und Evaluation während verschiedener Projektphasen mit „meinen“ Studentinnen und Studenten erwies sich als wertvoll. Ein herzliches Dankeschön. Ebenso an die Kolleginnen und Kollegen, die in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen für einen anregenden und kritischen Gedankenaustausch zum Thema sorgten.

Für konstruktive Diskussionen spreche ich meinen Dank Herrn Dr. Rudolf Forster aus und Herrn Gregor Weisenberger für seine redaktionelle Hilfe.

Wohlvollende Unterstützung erhielt ich auch von der Regierung von Unterfranken, dem zuständigen Schulamt im Landkreis Schweinfurt und meiner Schulleitung.

Meinen Eltern und Freunden, die mich während der Zeit, in der diese Arbeit entstand, ermutigten und stets Verständnis entgegen brachten, gilt mein inniger Dank.

## **Zielsetzung der Arbeit**

In der Kunstpädagogik wird engagiert und skeptisch zugleich um das eigene Selbstverständnis diskutiert, wobei Sinn und Zweck verschiedener pädagogischer Konzepte und Vorgehensweisen kritisch hinterfragt werden. Praktisch tätige Kunstpädagogen sind durch solche Diskussionen einerseits verunsichert, andererseits aber auch motiviert, wissenschaftliche Forschungen durchzuführen.

In dieser Situation waren verschiedene Beobachtungen darüber, wie sich die Schüler im Kunstunterricht verhalten, welche Interessen sie entwickeln, bzw. welche Interessen eher gehemmt werden, was ihre Kreativität behindert und die Effektivität des Unterrichts in Frage stellt, die Auslöser für die vorliegende Arbeit. Zwei Elemente waren dabei ausschlaggebend: Erstens ein großes Bedürfnis nach Innovationen in der Praxis des Kunstunterrichts und zweitens die ästhetische und sinnliche Anziehungskraft der Farbe bei den Schülern.

Es ist schnell deutlich geworden: Angesagt ist die Erforschung eines Vorgehens im Kunstunterricht, das von der bisherigen tagtäglichen Praxis abweicht, innovativ, fächerübergreifend ist und sich gleichzeitig innerhalb des üblichen schulischen Rahmens bewegen kann. Richtungsweisend erschien das im Institut für Kunstpädagogik der Universität Würzburg diskutierte Konzept des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts. Das von Professor Dr. Rainer Goetz auf der gymnasialen Oberstufe entwickelte Konzept sollte hinsichtlich seiner Realisierbarkeit und auch hinsichtlich notwendiger Modifizierungen in der Grundschule untersucht werden.

Die Untersuchung musste aus methodischer Sicht auf einen Lehrplanschwerpunkt bzw. auf einen begrenzten Bereich der ästhetischen Bildung eingeschränkt werden. Die Begeisterung von Grundschulkindern für Farbgestaltungen wurde bereits erwähnt. Es gibt auch viele wissenschaftliche Abhandlungen zur Farbenlehre, zur Farbsymbolik und zur Farbwirkung. Was fehlt, sind didaktisch-methodische Modelle zur Unterrichtsgestaltung, wenn der expressive, sinnliche sowie freie Umgang mit Farbe, wenn die ästhetische Wirkung der Farbwahrnehmung und Farberfahrung im Mittelpunkt stehen.

In didaktisch-methodischen Modellen spielen die Motivation, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder eine ebenso wichtige Rolle wie die Wahl geeigneter inhaltlicher Schwerpunkte, um bestimmte ästhetische Bildungsziele zu erreichen.

Auf Grund zufälliger Beobachtung erschien eine systematische Untersuchung der ästhetischen Wirkung von Farbwahrnehmung und Farberfahrung, die in einem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht realisiert werden, nahe liegend. Bei der Entwicklung der Fragestellung waren u. a. folgende Defizite der gängigen Unterrichtspraxis ausschlaggebend:

- Schulbücher und Unterrichtsmaterialien enthalten kaum Hinweise oder Anleitungen, weder zu einem interessen-differenzierten noch zu „farbigem“ Unterricht.

- Dem elementaren Bedürfnis der Kinder nach sinnlicher Erfahrung im Umgang mit Farbe wird in keiner Weise entsprochen.
- Die bildnerische Entwicklung der Kinder und ihr bildnerisches Ausdrucksvermögen werden nicht gefördert, bzw. verkümmern.
- Das fächerübergreifende Prinzip der ästhetischen Bildung spielt kaum eine Rolle. Der Kunstunterricht bleibt „oberflächlich“, sinnlich-leibliche ästhetische Erfahrung ist kaum möglich.
- Die sehr wahrscheinlich vorhandene bildnerische Wirkung der ästhetischen Farberfahrung bleibt ungenutzt.

Damit sind die wesentlichen Hintergründe für die Zielsetzung und Fragestellung dieser Untersuchung aufgeführt.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit standen folgende Fragestellungen:

1. Welche Themenbereiche erscheinen besonders gut geeignet, damit fächerübergreifender Kunstunterricht verwirklicht werden kann?
2. Welche Interessen der Kinder beim Umgang mit Farbe sind als eine sichere Ausgangsbasis vorhanden und wie können sie im Sinne des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts gefördert und entwickelt werden?
3. Welche Funktion und Rolle übernehmen die Lernberater bei Grundschulkindern? Welche Phasen des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts sind entscheidend und wie kann ein freier Umgang mit Farbe ermöglicht werden?
4. Welche Rolle spielen sogenannte Projektstagebücher bei Grundschulkindern?
5. Wie wirken sich Farbwahrnehmung und Farberfahrung, organisiert nach dem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht auf die bildnerischen Gestaltungen der Kinder, auf den Erwerb des Wissens über Farbe in der Kunst und auf deren Umgang mit der Farbe, aus?
6. Wie wirken sich sinnlich-wahrnehmende, produktiv-kreative Prozesse im Umgang mit Farbe auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, auf den sozialen Umgang miteinander, auf die Interessenentwicklung und Arbeitshaltung der Kinder aus?

Auf Grund von bereits gemachten Erfahrungen, der Hinweise aus der Fachliteratur und wegen der auf die Innovation der Praxis gerichteten Methode der qualitativen Unterrichtsforschung konnte die Verwirklichung folgender Zielsetzung erwartet werden:

Das Konzept des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts ist sehr gut geeignet, um ästhetische Bildung im Grundschulalter zu verwirklichen.

Farbwahrnehmung und Farberfahrung dürfen nicht mehr so vernachlässigt und „eingezwängt“ werden wie bisher, weil sie – wenn ein freier, selbstgewählter, selbst-reflektierter Umgang mit Farbe möglich ist – im Grundschulalter in sehr hohem Maße bildnerische Kompetenz, Ausdrucksstärke, Symbolbildung und Selbstsicherheit unterstützen.

Ästhetische Bildung kann, wenn sie autotelisch initiiert wird, nachweisbar zur Entwicklung von Kommunikationskompetenz, Kooperationsfähigkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft und Solidarität und aggressionsfreier Konfliktlösung beitragen.

Mit der vorliegenden Arbeit soll überzeugend nachgewiesen werden, dass mit Hilfe einer „zweckfreien“ ästhetischen Bildung in der Grundschule viele Bildungsziele verwirklicht oder in der Realisierung nachhaltig unterstützt werden. Genaugenommen geht es in dieser Arbeit um eine „Rehabilitation“ des Kunstunterrichts, aber auch um das Aufdecken neuer Spielräume in der Grundschule, die eine wachsende Schulunlust verhindern können.

### **Aufbau und Leseart der Arbeit**

Die in Buchform vorliegende Einheit „Theorie-Praxis-Evaluation“ ist in drei gleich wichtige und in sich stimmige sowie abgeschlossene Teile „aufklappbar“. Die Arbeit besteht aus den drei „Säulen“: „Theorie“, „Praxis“ und „Evaluation“. Die Bausteine der einzelnen Säulen sind parallel angeordnet. Diese Anordnung und der Gesamtaufbau einzelner Säulen ist aus der Gliederungstabelle auf den nachfolgenden, gegenüberliegenden Seiten ersichtlich.

Ein Beispiel: Unter 1.3 wird die „Theorie“ mit der Überschrift „Ästhetisches Interesse und Ästhetische Bildung“ dargestellt. Unter 2.3 wird die „Praxis“ unter der Überschrift „Verwirklichung des Interessenkonzepts“ beschrieben und unter 3.3 wird im Evaluati-onsteil, also in der dritten Säule unter der Überschrift „Interpretation des Interessenkonzepts“ die Auswertung der Praxis geleistet.

Wenn man diese drei Abschnitte nacheinander liest und so miteinander vernetzt oder vergleicht, dann handelt es sich um die „horizontale“ Leseart. Interessiert sich ein Leser insbesondere für die theoretischen Grundlagen, dann kann er nur den Theorieteil Seite für Seite durchlesen. Es liegt eine eher „vertikale“ Leseart vor.

Warum dieser systematische, anspruchsvolle und spiegelbildliche Aufbau?

Die Wahl der sogenannten „Säulendarstellung“ erfolgt aus pragmatischen, kommunikativen und methodischen Überlegungen. Der Theorieteil soll eine mehr oder weniger unverfälschte, von der Praxis befreite, systematische Zusammenstellung relevanter Erkenntnisse bleiben. Das Bewusstsein, dass man sich mit der Theorie bzw. mit der Praxis auseinander setzt, dürfte die Genauigkeit und die Produktivität des Verfassens und des Lesens bzw. des denkenden Wahrnehmens der vorliegenden Texte erhöhen. Wenn man Theorie und Praxis in einem Atemzug abhandelt, besteht immer die Gefahr, dass man zu „kurzatmig“, zu diffus wird.

In einer Forschungsarbeit wird auch die größtmögliche Transparenz der Forschungs- bzw. Interpretationsmethode und damit die Nachprüfbarkeit, Nachvollziehbarkeit und Plausibilität angestrebt. Das Ziel ist eine durchschaubare Argumentation, eine Trennung

von Datensammlung und Datenauswertung oder Interpretation. Diesem Ziel dient in hohem Maße die getrennte Darstellung der Praxis und der Evaluation.

In dieser Dokumentation der qualitativen Unterrichtsforschung werden Prozesse – in der Regel über Protokolle der Schüleräußerungen – und Ergebnisse festgehalten. Die wichtigsten Szenen und Prozesse wurden auch fotografiert. Das Bildmaterial besteht aus Farbfotos oder Farbkopien aus den „Projektstagebüchern“ oder transferierenden Gestaltungen der Kinder. Durch diese Dokumentationsweise können bildnerische Entwicklungen, „Farbentwicklungen“ und Analysen nachvollzogen werden.

Die Abbildungsverzeichnisse sind nach Projekten bzw. nach Falldarstellungen und Fallanalysen geordnet.

Im Anhang befinden sich nur die für den Nachvollzug der Forschung wichtigsten Datenerhebungsinstrumente. Um den Anhang zu begrenzen, werden dieser Arbeit „Mustervorlagen“ beigelegt. Es sind: zwei ausgefüllte Schülerfragebögen mit den dazugehörigen Elternfragebögen.

Die eingesetzten psychologischen Testverfahren sind veröffentlicht und werden im Literaturverzeichnis aufgeführt. Es sind: AFS (Fragebogen zur Erfassung von Prüfungsängsten, manifesten Ängsten, Schulunlust und sozialer Erwünschtheit), AVT (Anstrengungs-Vermeidungs-Test bzw. Pflichteifertest) und PFK (mit diesem Test wurden Selbsterleben von Angst, Selbstüberzeugung, Selbsterleben von Unterlegenheit und Impulsivität und Tendenzen zur Selbstaufwertung gemessen). Der Test d2 wurde zur Messung von Aufmerksamkeit, Konzentration und Tempo eingesetzt. Die Testergebnisse und entsprechende Auswertungen sind in der Schule archiviert.

### **In eigener Sache**

In einer Forschungsarbeit, die selbstverständlich für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, für Dozentinnen und Dozenten, für Studentinnen und Studenten verfasst ist, muss Mann/ Frau, wie Sie bereits gemerkt haben, das Problem der Anrede lösen. Als Autorin dieser Arbeit habe ich mir in der Regel erlaubt aus pragmatischen Gründen die gängige Mann-Form zu benutzen um beide Geschlechter einzuschließen. Wenn also von Schülern oder Lernberatern die Rede ist, dann sind Schülerinnen und Lernberaterinnen nur sprachlich „abwesend“, aber inhaltlich selbstverständlich „anwesend“. Ich bitte um Verständnis!

*Petra Weingart*

## Gliederung – Tabelle

<b>1 Theorie</b>	<b>2 Praxis</b>	<b>3 Evaluation</b>
<b>1.1 Einleitung – Theorie</b>	<b>2.1 Einleitung – Praxis</b>	<b>3.1 Einleitung Evaluation</b>
<b>1.2 Allgemeine Grundlagen der ästhet. Bildung</b>	<b>2.2 Praxis der ästhetischen Bildung - Grundlagen</b>	<b>3.2 Grundprobleme der Evaluation</b>
1.2.1 Zum Begriff Ästhetik	2.2.1 Kritik der bisherigen Praxis	3.2.1 Innovative Ansätze
1.2.2 Die ästhetische Erfahrung	2.2.2 Ästhetische Erfahrung im int.-diff., proj.-orient. KU	3.2.2 Nachweis der ästhetischen Erfahrung
1.2.3 Ästhetische Bildung (und Erziehung)	2.2.3 Sinnlich-leiblich-denkendes Erfahren im Kunstun- terricht	3.2.3 Wirkungen der sinnlich-leiblichen Erfahrungen
1.2.4 Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik	2.2.4 Erzeugung von Atmosphäre	3.2.4 Bedeutung von Atmosphäre
1.2.5 Kreativität – Benchmarking und Flow	2.2.5 Maßnahmen zur Förderung der Kreativität	3.2.5 Nachweise und Beschreibung der Kreativi- tätsentwicklung
1.2.6 Lernen denn die Kinder auch etwas dabei?	2.2.6 Selbstgesteuertes Lernen	3.2.6 Beobachtungen und Ergebnisse des Lernens
<b>1.3 Ästhetisches Interesse und ästhetische Bildung</b>	<b>2.3 Verwirklichung des Interessenkonzepts</b>	<b>3.3 Interpretation des Interessenkonzepts</b>
1.3.1 Begriff Interesse	2.3.1 Die Praxis des „interessenlosen“ Unterrichts	3.3.1 Interesse contra Langeweile
1.3.2 Vorzüge des Interessenkonzepts	2.3.2 Schülerinteressen im Kunstunterricht	3.3.2 Transferleistungen des Kunstunterrichts
1.3.3 Entwicklung von Interesse in Schule und Unterricht	2.3.3 Förderung der Entwicklung von Interesse	3.3.3 Nachweise von im Schülerverhalten
1.3.4 Funktion von Interesse im Kunstunterricht	2.3.4 Interessengeleiteter Kunstunterricht	3.3.4 Interesse als Basis der ästh. Bildung
1.3.5 Interessengewinn versus Erfahrungsverlust	2.3.5 Bedeutung angesichts der Ästhetik des Ver- schwindens	3.3.5 Langsamkeit und Sinnlichkeit statt Welt aus zweiter Hand
<b>1.4 Farbe – Farbwahrnehmung – Farberfahrung - Farbsymbolik</b>	<b>2.4 Die Praxis der ästhetischen Farberfahrung</b>	<b>3.4 Interpretation der ästhetischen Farberfahrung</b>
1.4.1 „Sprachlich-farbige“ Einleitung	2.4.1 Praxis des „Farbunterrichts“ - bisher	3.4.1 Kritik „farbloser“ Ansätze
1.4.2 „Gedanklich-normale“ Einleitung	2.4.2 Farbenlehre und Unterrichtspraxis	3.4.2 Grenzen d. Unterrichtspraxis m. Farbenlehre
1.4.3 Farbempfindung und Farbwahrnehmung	2.4.3 Farbempfindung und Farbwahrnehmung im KU	3.4.3 Auswertung der Farbwahrnehmung
1.4.4 Farbwirkung und Farbsymbolik	2.4.4 Farbwirkung und Farbsymbolik im KU	3.4.4 Evaluation der ästhetischen Farbwirkung
1.4.5 Farbentdeckung und ästhetische Farberfahrung	2.4.5 Reflexion der ästhetischen Farberfahrung im Kunstunterricht	3.4.5 Bedeutung der Reflexion von Farberfahrung im Kunstunterricht

<b>1.5 Interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht – Theorie</b>	<b>2.5. Interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht - Praxis</b>	<b>3.5 Interessen-differenzierter, projektorientierter Kunstunterricht – Evaluation</b>
1.5.1 Methodisch-didaktisches Konzept von Rainer Goetz	2.5.1 Projekt „Fantasiereise“ – Verwirklichung und Falldarstellungen P. K. und J. D.	3.5.1 Projekt Fantasiereise – Kritische Analyse
1.5.2 „Mit allen Sinnen lernen“ nach A. Sievert-Staudte	2.5.2 Projekt „Schöpfung“ – Vernetzungen und Falldarstellung S. B.	3.5.2 Projekt Schöpfung – Interpretation der Erfahrungen
1.5.3 Systemisch-konstruktivistischer Didaktikentwurf	2.5.3 Projekt „Mein Baum“ – Jahreszyklus und Falldarstellung E.-M. G.	3.5.3 Projekt Mein Baum – Auswertung der Ergebnisse
1.5.4 Das ästhetische Projekt und sein Subjekt – Gert Selle	2.5.4 Ergänzende Workshops – Ideen und Engagement	3.5.4 Ergänzende Workshops – Selbstevaluation der Lernberater
1.5.5. Das Medium Buch im Kunstunterricht	2.5.5 Ästhetische Bildung durch Projektstagebücher – und Falldarstellung L. Z.	3.5.5 Projektstagebücher als wertvolle Kommunikationsinstrumente und Dokumentationschätze
<b>1.6 Methodologische Basis der vorliegenden Untersuchung</b>	<b>2.6 Realisierung der qualitativen empirischen Forschung</b>	<b>3.6 Reflexion der Forschungsmethodik</b>
1.6.1 Geisteswissenschaftliche Methoden: Hermeneutik und Phänomenologie	2.6.1 Hermeneutik und Phänomenologie in der Praxis	3.6.1 Evaluation der Forschungspraxis
1.6.2 Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik	2.6.2 Vorbereitung der Datenerhebung	3.6.2 Probleme und Grenzen der Datenerhebung
1.6.3 Methodentriangulation nach Constanze Kirchner	2.6.3 Planung konkreter Maßnahmen	3.6.3 Beiträge zur Bewertung des methodischen Vorgehens
1.6.4 Kurze Skizzierung der eingesetzten Methoden	2.6.4 Kritische Stellungnahme zur methodischen Umsetzung	3.6.4 Einige Hinweise zur methodischen Absicherung
<b>1.7 Zusammenfassung Theorie</b>	<b>2.7 Zusammenfassung Praxis</b>	<b>3.7 Zusammenfassung Evaluation</b>

# 1 Theorie

## 1.1 Einleitung – Theorie

Wo immer wir dem Menschen begegnen, wo immer wir Gegenstände finden, wo immer wir Dinge der Natur entnehmen oder bewundern, wo immer wir uns mit den Prozessen, Räumen und Zeiten auseinander setzen, die über den Gebrauch der Dinge, über ihre unmittelbare Funktion und Nützlichkeit hinausweisen, haben wir es mit Kunst und Ästhetik zu tun.

Dabei erscheint die Kunst *„als ein Kulturphänomen, als jenes Phänomen, an dem sich am eindeutigsten die spezifisch menschliche Weise des Weltverhältnisses ablesen lässt. Kunst wird zum Indiz für einen Zugriff auf die Dinge der Welt, die über die bloße Nutzung des Vorhandenen hinausweist“* (Gethmann-Seifert 1990, S. 18). Wenn die Kunst als „eine Art und Weise die Welt zu begreifen“ verstanden wird, so müssen wir zunächst auf einige Fragen nach (theoretischen) Antworten suchen. Mit theoretischen sind philosophische, psychologische, anthropologische und auch pädagogische Reflexionen des Phänomens Kunst gemeint.

Die Fachliteratur zur Philosophie der Kunst und Ästhetik ist unübersehbar. Es wurden viele Thesen formuliert, z. B. Kunst bedeutet Erkenntnis, in der Kunst kommt es auf Einheit von Verstand und Gefühl an, es handelt sich um Vergeistigung der Sinnlichkeit und um sinnliche Anteilnahme an Produkten des Geistes. Der Begriff des Schönen spielt in der Philosophie der Kunst eine entscheidende Rolle. „Schön ist, was gefällt“, „Schön ist das Vollkommene“, „das Ideal des Schönen entspringt der Natur“, entscheidend sei die „Liebe zur Kunst“ und auch die „Autonomie des Kunstschaffenden“. Die Ästhetik als Wissenschaft wird dabei begriffen als „Theorie der Kunst“, als Theorie der „Entstehung der Kunstwerke“ und als Kunstkritik.

Solche Grundsatzthesen und Diskussionen finden in der Psychologie eine komplementäre Fortsetzung und Konkretisierung. Zentrale Themen sind: Die Entwicklung des ästhetischen Urteils im Kindesalter, Formen und Prozesse des Lernens, Lernmotivation und Interesse sowie das Verhältnis zwischen Emotion und Ratio. In der Art und Weise des menschlichen Umgangs mit der Welt und mit den Mitmenschen realisiert sich das Zusammenwirken von Fühlen und Denken, von sinnlicher Wahrnehmung und ideenreicher Konstruktion, von Intuition und Reflexion.

Durch die Auseinandersetzung der Philosophie und Psychologie mit dem Thema Kunst und mit der Formulierung solcher Thesen, die hier bruchstückhaft angedeutet wurden, ist das theoretische Gebäude für die Kunstpädagogik, für Pädagogik und Ästhetik, für ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung und natürlich auch für die Auseinandersetzung mit dem Thema „ästhetische Erfahrung“ (heute) erstellt.

Damit ist die Herkunft der Themen und Begriffe skizziert, die im theoretischen Teil dieser Arbeit teilweise nur angerissen, z. B. die Theorie der ästhetischen Bildung, teilweise differenzierter, wie z. B. ästhetisches Interesse, abgehandelt werden.

Es sei noch erwähnt, dass im theoretischen Teil auch auf die durch technische Medien, vor allem durch Computersimulationen veränderten Wahrnehmungs- und Gefühlsbedingungen der modernen, erfahrungsarmen oder virtuellen Welt eingegangen wird.

Denn ein zentrales Anliegen dieser Arbeit besteht auch darin, zu zeigen, wie durch den interessen-differenzierten, projekt-orientierten Kunstunterricht die ästhetische Erfahrung gewonnen oder bewahrt und für die ästhetische Bildung angesichts dieser virtuellen Bilderflut genutzt werden kann.

## **1.2 Allgemeine Grundlagen der ästhetischen Bildung**

Seit dem Ende der siebziger Jahre beobachten wir eine „Konjunktur des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1996, S. 208) als Folge des gescheiterten „Projekts Moderne“, weil pädagogische Innovationen in Form von pädagogischen „Pendelschlägen“ (Aus dem Vortrag von Prof. Dubs, Universität St. Gallen, April 2001 in Regensburg; Pädagogische Pendelschläge nennt Professor Dubs die Neigung pädagogischer Theorien und praktischer Reformbestrebungen zu extremen Bewegungen, z. B. von autoritär zu anti-autoritär, von Frontalunterricht zu Freiarbeit usw.) in die Sackgasse führten. Durch die Konjunktur des Ästhetischen wird dabei eine Rehabilitation des Sinnlichen, des Sinnlich-Geistigen angestrebt.

### **1.2.1 Zum Begriff Ästhetik**

Im Zuge dieser Bestrebung entwickelt sich ein verstärktes Interesse an Ästhetik und an der von Aristoteles entwickelten Aisthesis, die 1987 W. Welsch aufgegriffen hatte. Aisthesis wird als Sinnes- oder Wahrnehmungslehre definiert. Ästhetik entwickelte sich im 18. Jahrhundert als Wissenschaft der „sinnlichen Erkenntnis“ als Gegengewicht zur langen Tradition der Abwertung der Sinne zugunsten der Vernunftkenntnis. Als philosophische Disziplin befasste sich Ästhetik mit der Logik der sinnlichen Erkenntnis, mit den Möglichkeiten ihrer Perfektionierung, mit der Erkenntnis und der Erzeugung des Schönen, Erhabenen, Wunderbaren, Vollkommenen durch verschiedene Künste. In diesem Zusammenhang wurde der autonome Status der Kunst sowie ein a priori vorhandenes ästhetisches Urteil betont. Das war auch das Hauptanliegen Baumgartens (1961). Den Begriff Ästhetik hat der Philosoph A. Baumgarten in seiner Dissertation „Aesthetica“ (1750) als Bezeichnung für die „Vollkommenheit sinnlicher Wahrnehmung“ eingeführt. Mit der Betonung der Wahrnehmung wurde eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Begriff Ästhetik in Gang gesetzt, denn man wollte mit Ästhetik eher die Erkenntnis des Schönen, Erhabenen und Wunderbaren und deren Schaffung in der

Kunst herausstellen. Immanuel Kant stellte in seiner „Kritik der Urteilskraft“ alle Versuche, Ästhetik als Wissenschaft zu begründen, in Frage.

Vereinfacht wird Ästhetik definiert als Wahrnehmungslehre – in Anlehnung an das griechische Wort „aisthesis“ = Empfindung, Wahrnehmung. Gemeint ist das geordnete und zusammenhängende Wissen über die Funktionsweise und die Reichweite der menschlichen Sinne und in weiterem Sinn auch als die Lehre vom Schönen. Oft werden die drei Disziplinen, Ethik als die Lehre vom Guten, Logik als die Lehre vom Wahren und Ästhetik als die Lehre vom Schönen als die tragenden Säulen der Erkenntnistheorie zusammenhängend genannt. In dieser Arbeit wird in der Sinnlichkeit, in der Wahrnehmung, in der ganzheitlichen leib-seelischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und mit sich selbst die tragende Säule der Ästhetik gesehen (vgl. hierzu vor allem die Ausführungen unter 1.5.1 bis 1.5.4).

### **1.2.2 Die ästhetische Erfahrung**

In dem von J. Stöhr herausgegebenen Sammelband „Ästhetische Erfahrung heute“ (1996) vertritt H. J. R. Jauß folgende These: „Das genießende Verhalten, das Kunst auslöst und ermöglicht, ist die ästhetische Erfahrung; sie kann nicht ausgeklammert, sondern muss wieder Gegenstand theoretischer Reflexion werden, wenn es uns heute darum geht, die gesellschaftliche Funktion der Kunst und der ihr dienenden Wissenschaft gegen die gebildeten wie gegen die Ungebildeten unter ihren Verächtern zu rechtfertigen“ (S. 17). Der genannte Autor wehrt sich dagegen, dass man erst dann von ästhetischer Erfahrung spricht, wenn „sie allen Genuss hinter sich gelassen und sich auf die Stufe ästhetischer Reflexion erhoben hat“ (a.a.O., S. 18). Er verweist darauf, dass Herder den Begriff des „geistigen Genusses“ begründet hatte, der ein Sich-Haben und ein Haben der Welt umfasst und Goethes Faust dem Genuss-Begriff alle Stufen der Erfahrung bis zum höchsten Verlangen nach Erkenntnis zuordnet. Das Schema von Faust lautet: Vom Lebens-Genuss der Person über Taten-Genuss und Genuss mit Bewusstsein bis Schöpfungs-Genuss.

Nähere Betrachtung der ästhetischen Erfahrung ergibt nach Jauß folgende Aspekte: Ästhetische Erfahrung kann sich auf drei Ebenen vollziehen: für das produzierende Bewusstsein im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk, für das rezipierende Bewusstsein im Ergreifen der Möglichkeit, die Welt anders wahrzunehmen und als eine intersubjektive Erfahrung als Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil; ästhetische Erfahrung umfasst Poiesis, Aisthesis und Katharsis. Poietisches Können wird verstanden als das Befriedigen des Bedürfnisses in der Welt zu sein durch das Hervorbringen von Kunst. Mit Aisthesis ist die sinnliche Erkenntnis gemeint aber auch die Fähigkeit der Kunst, die durch Gewohnheiten abgestumpfte Wahrnehmung zu erneuern, die anschauende Erkenntnis vom Vorrang der Erkenntnis durch Begriffe zu befreien. Mit Katharsis wird der Aspekt der ästhetischen Erfahrung beschrieben, in dem

der Betrachter aus seiner Alltagsbefangenheit, aus seinem Interesse, den Alltag zu bewältigen befreit wird und Energien für kommunikative Prozesse und Selbst-bewusste Reflexionen freigesetzt werden.

Die ästhetische Erfahrung wird als doppelter Prozess verstanden. Es handelt sich um Erkenntnisgewinn durch Produktion, durch Konstruktion der Welt sowie durch Rezeption, also um Erkenntnisgewinn durch den Primat der Wahrnehmung gegenüber dem Vorrang des Erkennens durch Begriffe.

Die ästhetische Erfahrung im Sinne der Aisthesis hat heute in der virtuellen Welt, in der Welt mit verkümmerten Erfahrungsmöglichkeiten, die Aufgabe übernommen, die reale Welt, eine uns allen gemeinsame Welt (angesichts der Konsumgesellschaft) vor Augen zu halten. Das ist nach Meinung vieler Kunsttheoretiker noch am ehesten durch die Kunst möglich.

Ästhetische Erfahrung öffnet sich für jene Fremderfahrung, die uns als Bewunderung, Erschütterung, Mitweinen, Mitlachen bekannt ist und übernimmt damit eine wichtige kommunikative Funktion. Man könnte sagen, hier zeichnet sich die ästhetische Erfahrung durch Aufnehmen in Freiheit aus.

Hier wird die Brücke von der ästhetischen zur moralischen Erfahrung gesehen. Es kann zum ästhetischen Urteil ohne Zwang durch Normen und Regeln kommen, die ästhetische Erfahrung gewinnt in einer von Medien bestimmten Welt und Kulturindustrie eine wichtige kommunikative und moralische Funktion.

In der ästhetischen Erfahrung sind Fühlen und Denken, sind Antrieb und Wahrnehmung, sind Selbst-Erfahrung und Erfahrung sozialer Beziehungen untrennbar mit einander verbunden.

Die Kunst wird als Ursache und Medium solcher Erfahrung angesehen.

### **1.2.3 Ästhetische Bildung (und Erziehung)**

Das Wort „ästhetisch“ wird sowohl als Kennzeichnung für schön, harmonisch, die Wahrnehmung des Schönen betreffend als auch für die Angabe eines bestimmten Bereichs menschlichen Handelns gebraucht. Eine ästhetische Theorie ist nicht schön, sondern befasst sich mit irgendeinem Aspekt der Ästhetik. Bei ästhetischer Bildung und Erziehung handelt es sich nicht um „Bildung und Erziehung zum Schönen“ oder gar um „schöne Bildung“, sondern um Bildung und Erziehung im ästhetischen Bereich.

Obwohl die Begriffe Bildung und Erziehung kaum eindeutig zu bestimmen sind, spielen diese Begriffe sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik und in der Öffentlichkeit eine bedeutende Rolle. Bildung wird nach Keller&Novak verstanden als „Entfaltungsvorgang eines Individuums, als Prozess der Menschwerdung, als Entwicklung der Persönlichkeit infolge zielgerichteter Unterrichtung einerseits und als Ergebnis der Entwicklung, als Grad der Persönlichkeitsentfaltung, als Zustand der Selbstverwirklichung des Menschen andererseits“ (1998, S. 63). Das Wort Bildung wurde um 1800

von A. v. Humboldt in die pädagogische Diskussion eingeführt. Im Sinne des Humanismus ist ein Mensch gebildet, wenn er seine Triebe beherrscht, sich frei entscheiden kann, also über sich verfügen kann, wenn er über grundsätzliche Fragen wie über Tod, Sinn des Lebens und über das Transzendente nachdenken kann. Mit Bildung bezeichnet Ch. Wulf „die Formung des Menschen nach der Idee seiner selbst“. Der Bildungsbegriff ist umfassender als der der Erziehung. Mit Erziehung werden in der Regel alle Bemühungen, Maßnahmen und Prozesse zusammengefasst, die den Menschen zur Mündigkeit begleiten, ihm zur Autonomie verhelfen. Erziehung wird oft als Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationshilfe gesehen. Entscheidende Charakteristika der Erziehung sind: Interaktion zwischen Personen zweier Generationen, die zielgerichtet ist und von einem autoritäts- oder auch pädagogischem Verhältnis getragen wird. In den klassischen Bildungstheorien ist der Mensch ein zu einer freien, vernünftigen Selbstbestimmung fähiges Wesen. Bildung ist eine umfassende Entwicklung des ganzen Menschen von „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi). „Habe Mut, wage, dich deiner eigenen Vernunft bzw. deines eigenen Verstandes zu bedienen“, betonte Kant. Die viel zitierte Aussage Kants zur Aufklärung gilt auch für den Begriff Bildung: „Aufklärung (Bildung) ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“. Bildung ist ein lebenslanger Prozess und nur als Selbst-Bildung möglich. Bildung ist auf Wissen angewiesen und das Wissen auf Haltung, ästhetische Urteilskraft, auf emotionale Teilhabe, auf Geschmack und Genussfähigkeit und insbesondere auf Verantwortung und Moralität. Hier wird die soziale Dimension der Bildung deutlich.

Ästhetische Bildung (und nach Schiller auch „Erziehung“) ist zunächst zweifelsohne dem Bereich der Bildenden, Kunst, Theater, Musik, Tanz, Literatur und auch dem Spiel, Kleidung und Schmuck zuzuordnen.

Friedrich Schiller sah in seinen „Briefe(n) über die ästhetische Erziehung des Menschen“, die er an den Herzog Friedrich Christian von Augustenburg, eine einflussreiche Persönlichkeit auf dem Höhepunkt der französischen Revolution schrieb, in der Kunst (und in kritischen Zeiten in der „höheren Kunst“) eine Möglichkeit, „den Menschen von der Sinnlichkeit zur Sittlichkeit zu führen, ohne ihn in seiner Ganzheit zu verlieren“ (vgl. Böhm 1994, S. 9). Schiller – durch die französische Revolution aufgeschreckt – sah in der ästhetischen Erziehung den „Bau einer wahren politischen Freiheit“ (Schiller 1959, S. 68) und fasste als Fazit seiner Überlegungen zusammen: „Es muss ... falsch sein, dass die Ausbildung der einzelnen Kräfte das Opfer der Totalität notwendig macht, oder wenn auch das Gesetz der Natur noch so sehr dahin strebt, so muss es bei uns stehen, diese Totalitäten in unserer Natur, welche die Kunst zerstört hat, durch eine höhere Kunst wiederherzustellen“ (a.a.O., S. 83). Der Mensch darf sich nicht als ein kleines

Bruchstück des Ganzen ausbilden, er darf nicht an ein kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt bleiben.

Theodor Schulze stellt mit Bedauern fest, dass Schillers Projekt gescheitert ist und dass wir heute mehr denn je ästhetische Erziehung brauchen (1993, S. 46).

„Ästhetische Erziehung“ ist nach Schulze kein Unterrichtsfach, allenfalls ein Unterrichtsprinzip und die „Bewusstheit ästhetischer Erfahrungen“ (a.a.O., S. 50). Ästhetische Erziehung könnte im Fach „Bildende Kunst“ realisiert werden, wenn es gelänge, eine Gegenkultur zur vorherrschenden Unterrichts- und Wissenskultur zu entwickeln, längerfristige Arbeitsvorhaben zu wählen, konzentriert auf ein Thema, das sich nach allen Seiten entfalten kann, eingebettet in eine Lernumgebung, die zugleich Atelier, Galerie, Produktionsstätte und Lernumwelt ästhetischen Charakters darstellt (Werkstatt), zu erreichen, dass Einübung in den Umgang mit bildnerischen Mitteln der Selbsterkenntnis und Selbstdarstellung dient, dass sie als Hilfe zur Artikulation lebensgeschichtlich bedeutsamer Vorstellungen und zur emotionalen Teilhabe zum Einsatz kommt und wenn es gelänge, dass die ästhetische Erziehung die Grenzen der Schule überschreitet und in die anderen Fächer hineinwirkt.

Damit ist die ästhetische Erziehung viel mehr, als mit den Schülern den Umgang mit verschiedenen Gestaltungstechniken einzuüben. Nach Staudte (1995, S. 2) ist „sinnlich-leibliches Erfahren in Form von Wahrnehmen, Erleben und Handeln“ die Grundlage des ästhetischen Lernens und der ästhetischen Erziehung. Im handelnden Umgang wird die Welt „begreifbar“ (sowohl im Sinne des Be-Greifens und des Begriffen-Werdens), wird sie nahe und vertraut. Der Prozess der sinnlichen Erkenntnis umfasst Erleben, Begreifen und Gestalten. Im Gestalten kann das Kind seine Beziehung zur Welt ausdrücken, kann seine Eindrücke und die inneren Bilder umsetzen und den Umsetzungsvorgang sowie seine Beziehung zur Welt reflektieren, sich der eigenen emotionalen Teilhabe und der Interessen bewusst werden.

Da in der kunstpädagogischen Literatur die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ nebeneinander, manchmal synonym, manchmal mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet werden, ist vor allem beim Rückgriff auf die Auffassung verschiedener Autoren eine Vermeidung des Begriffs „Erziehung“ nicht immer möglich und in manchen Zusammenhängen auch nicht sinnvoll. Der weitere, umfassendere, den ganzen Menschen betreffende Begriff „Ästhetische Bildung“ wird gegenwärtig in Abhandlungen zum Kunstunterricht bevorzugt. Da durch den Begriff Bildung – im Gegensatz zum Begriff Erziehung – Selbst-Bildung, Selbst-Erfahrung, Selbst-intentionales Lernen und autopoietische Selbst-Organisation eher gewürdigt werden, entspricht die Bezeichnung „Ästhetische Bildung“ dem Forschungsansatz dieser Arbeit.

### 1.2.4 Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik

Die Ökologie, die als Lehre von den Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt definiert wird, führte zu der Forderung nach einer „neuen Ästhetik“, die „es mit der Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden zu tun“ (Böhme 1985) hat. Er schreibt: „Dieses ‚Und‘, dieses zwischen beidem, dasjenige, wodurch Umgebungsqualitäten und Befinden aufeinander bezogen sind, das sind die Atmosphären“.

#### **Life Model – Atmosphäre als optimale Person-Umwelt-Anpassung**

Um den Begriff Atmosphäre, die man weder Objekten oder Umgebungen, von denen sie „ausgehen“, noch Subjekten, die Atmosphäre erleben oder erfahren, zuschreiben kann, zu verstehen, muss man auf das von Germain und Gitterman (1988) entwickelte „Life-Model“ zurückgreifen. Mit dem „Life-Model“ wollten die Wissenschaftler verdeutlichen, worauf es ankommt, wenn Menschen Hilfe zu einem selbstbestimmten, sinnerfüllten Leben im Sinne einer optimalen Anpassung an die gegebene Umwelt brauchen. Nach diesem Konzept darf man nicht den Menschen mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten für sich betrachten und auch nicht die Umwelt mit ihren Anforderungen auf der anderen Seite für sich allein analysieren, vielmehr muss das Verhältnis, die Beziehung zwischen den beiden Seiten, im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Zentrales Anliegen des ökologischen Konzepts nach Germain und Gitterman besteht darin, den Person-Umwelt-Austausch (Person-Umwelt-Beziehung, Person-Umwelt-Verhältnis) so zu verändern oder zu formen, dass aus einem negativen Lebensstress ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes Leben entsteht. Die Person-Umwelt-Beziehungen werden über sog. "Transaktionen" geformt. Es handelt sich um gegenseitige Anpassung über wechselseitige Beziehung (Interaktion/Kommunikation). Transaktionen verändern die Umwelt, die veränderte Umwelt wirkt verändernd auf das Individuum und so entsteht ein zirkulärer Vorgang, der im günstigen Fall optimale Person-Umwelt-Anpassung zur Folge hat.

#### **Begriff Atmosphäre nach Gernot Böhme**

Die neue Ästhetik ist nach Gernot Böhme nicht mehr als Theorie der Kunst und als Grundlage der Kunstkritik zu verstehen, sondern als Theorie ästhetischer Arbeit, als Herstellung von Atmosphären oder von „kunstvollen“ Mensch-Umwelt-Beziehungen. Um den Begriff Atmosphäre genauer fassen zu können, greift Gernot Böhme auf den von Walter Benjamin in die Kunsttheorie eingeführten Begriff „Aura“ und auf die Ausarbeitung des Atmosphärenbegriffs in der Leibphilosophie von H. Schmitz zurück. Mit dem Ausdruck „Aura“ thematisiert Benjamin „den Heiligenschein“ von Kunstwerken, die nicht gegenständlichen Eigenschaften, ein sonderbares „Gespinnst aus Raum und Zeit“, einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag, wobei Aura mit der „Gestimmtheit“ des Betrachters untrennbar verbunden ist. Nach Benjamin kann Aura nur in einer Situation der Muße, der arbeitsentzogenen, leiblich entspannten Betrachtung „erscheinen“ oder wirksam werden. Die Aura geht von den Dingen aus, wenn der „Be-

trachter es sein lässt und sich sein lässt“, denn dann kann er Aura atmen oder leiblich aufnehmen. Auch hier wird deutlich, dass es sich bei Aura und bei Atmosphäre um einen besonderen Person-Umwelt-Austausch handelt.

Auch H. Schmitz löst in seiner Leibphilosophie den Begriff der Atmosphäre von den Dingen, wenn er von Gefühlsmächten, von räumlichen Trägern von Stimmungen spricht, die im Leib gespürt und als innerseelische Zustände erfahren werden. Hier lehnt sich H. Schmitz an die Vorstellungen von Ludwig Klages, der als Gestaltpsychologe zu zeigen vermochte, dass Bilder und Gegenstände Ausdrucksqualitäten als etwas Selbständiges, als aktive, von außen andrängende und ergreifende Gefühlsinstanzen besitzen.

Will man den Begriff Atmosphäre eindeutig erfassen, so kommt man nicht umhin, die Dichotomie zwischen Objekt und Subjekt aufzulösen. So schreibt Böhme: „Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit der Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen“ (a. O., S. 8).

Worin besteht nach Böhme die ästhetische Arbeit? Es geht um die Tätigkeit, mit der Dingen, der Umgebung oder auch den Menschen selbst solche Eigenschaften gegeben werden, die Atmosphären erzeugen. Dazu gehören das Design, die Werbung, die Kosmetik, die Innenarchitektur, die Musik und natürlich auch die künstlerische Gestaltung. Es geht nicht nur darum, den Dingen Eigenschaften zu geben, es geht vielmehr darum, Atmosphären zu erzeugen, also um Beziehungen zwischen Menschen und den Dingen oder der Umwelt.

### **Erzeugung von Atmosphären**

Zum Abschluss dieser Überlegungen steht noch die Frage an, wie Atmosphäre oder Atmosphären erzeugt werden können? Zuallererst erinnert Gernot Böhme in Anlehnung an die zentrale Erkenntnis der Gestaltpsychologie daran, dass das Ganze mehr als die Summe der Teile ist. In Anlehnung an C. L. Hirschfeld (Theorie der Gartenkunst, 5 Bde., Leipzig 1779 – 1785) zählt er verschiedene Elemente von Wasser, Licht, Schatten, Farbe, Steine, Gehölze, Hügel und Felsen auf, die Atmosphäre erzeugend wirken. Für die Erzeugung einer sanftmelancholischen Atmosphäre ist das Zusammenspiel von z. B. fast unbeweglichem Wasser, schattiger Umgebung, sparsamem Licht, von Abgeschlossenheit und Stille, von „bejahrten Bäumen mit dunklem Laubwerk“, begünstigend. Natürlich können auch Worte Atmosphäre erzeugen. Als Beispiel zitiert Böhme längere Passagen aus dem Grimmschen Märchen „Jorinde und Joringel“.

Angesichts dieser Aufzählung verschiedener Elemente und „Eigenschaften“ der Dinge, die in der Lage sind Atmosphäre zu erzeugen, muss man sich immer bewusst sein, dass es nicht auf die objektive Seite allein ankommt, sondern dass der Wahrnehmende bereit sein muss, sich auf die Umwelt leiblich einzulassen, sich mit der Umgebung in einen affektiven Austausch zu begeben. Zitat nach Böhme (S. 12): „Es sind weder Empfindungen, noch Gestalten, noch Gegenstände oder deren Konstellationen, wie die Gestalt-

psychologie meinte, was zuerst und unmittelbar wahrgenommen wird, sondern es sind die Atmosphären, auf deren Hintergrund dann durch den analytischen Blick so etwas wie Gegenstände, Formen, Farben u. s. w. unterschieden werden." Vollständigkeitshalber sei hier die von Gestaltpsychologen entdeckte „Prägnanztendenz“ aufgeführt. Nach dieser Auffassung besitzen viele Situationen etwas Bedeutungsvolles, etwas „Prägnantes“, das unsere Wahrnehmung unwiderstehlich in eine bestimmte Richtung organisiert. Die Prägnanztendenz einer Party ist grundverschieden von der einer Schulklasse oder Prüfungssituation. Alle Einzelheiten einer Situation erleben wir dann – auch affektiv – entsprechend der Prägnanztendenz. Es ist klar, dass hier die Erfahrung eine wichtige Rolle spielt: Wir wissen, wie sich die Atmosphäre oder Prägnanztendenz einer Party „anfühlt“. Welche Erkenntnis der Psychologie, Philosophie oder der Ästhetik man auch immer heranziehen mag, mit Atmosphäre ist immer der Person-Umwelt-Austausch als Prozess oder als Ergebnis gemeint. Will man ästhetische Atmosphäre erzeugen, so muss oder kann man durch geeignete Maßnahmen die Umwelt, die Person oder beide im Sinne einer zirkulären Ergänzung verändern. Dieses wird im praktischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt.

### **1.2.5 Kreativität – Benchmarking und Flow**

Howard Gardner, der kreative Intelligenz an außergewöhnlich erfolgreichen Personen (Freud, Mozart, Woolf und Gandhi; Benchmarking = Orientierung an den Besten) studierte und Mihaly Csikszentmihalyi, der mit seiner Analyse des Flow-Erlebens eine wichtige Botschaft an Lehrer und Politiker schickte, haben die etwas provozierende Überschrift: „Kreativität – Benchmarking und Flow“ veranlasst. Sowohl Gardner als auch Csikszentmihalyi haben die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Kreativität nachhaltig beeinflusst. Angesichts dieser modernen Kreativitätsforschung verblasst der berühmte Vortrag „Creativity“, den J. P. Guilford am 5. September 1950 vor der American Psychological Association gehalten hatte. Dieser Vortrag wird als Auslöser des Kreativitätsbooms bezeichnet, wobei dem sog. Sputnik-Schock eine nicht minder bedeutende Anschlagwirkung zugeschrieben wird. Guilfords Theorie des divergenten Denkens, Gardners Modell verschiedener Formen der kreativen Intelligenz und die den autotelischen Aktivitäten innewohnende Energie und Motivation ergeben ein solides theoretisches Fundament für kreatives Denken und Handeln in der Schule.

Die Fachbücher „Entscheidung zur Kreativität“ von Karl-Heinz Brodbeck (1999), „Kreativität entdecken“ von Daniel Goleman, Paul Kaufman und Michael Ray (1997) und „Phantasie & Kreativität“ von Rudolf Seitz seien hier ausgewählt und genannt, um zentrale Aspekte des Begriffs Kreativität zu verdeutlichen.

Brodbeck schreibt. „Man wird kreativ, wenn man sich zur Kreativität entscheidet, wenn man weiß, dass man kreativ ist“ (S. 2). Kreativität kann nach Brodbeck wirksam eingeschränkt werden durch „Un-Achtsamkeit“ durch die Routine des Denkens und sie

kommt vielfältig zur Entfaltung, wenn man das eigene kreative Potential entdeckt, wenn man sich durch die Erkenntnis der Schranken, die einer Situation innewohnen, von diesen Schranken, z. B. Gewohnheiten befreit und Achtsamkeit, das „Herz der Kreativität“ (S. 352), entwickelt. „Kreative Augenblicke sind entscheidend für alles, was wir tun, ganz gleich, in welchem Lebensbereich – ob in unseren zwischenmenschlichen Beziehungen, in Familie, Beruf oder Gesellschaft“ (S.14) betonen Goleman und seine Mitautoren und stellen heraus, dass es von entscheidender Bedeutung ist, „die Verbindung zum Geist der Kreativität“ aufzunehmen (S. 13). Kreative Akte bringen etwas Neues und Sinnvolles in die Welt: das können bahnbrechende Ideen sein wie z. B. Rettung der Regenwaldgebiete, phantasievolles humanitäres Handeln wie z. B. der Entwurf für SOS-Kinderdörfer, gute Alltagseinfälle z. B. beim Kochen, große Entwürfe wie Martin Luther Kings „Ich habe einen Traum“ oder ein Zusammenspiel von Denken und Fühlen, Körper und Geist beim kreativen Tanz.

Nach Rudolf Seitz ist die „Phantasie ein wichtiger Bestandteil der Kreativität“ (S. 9). Die Phantasie deutet er als Einbildungskraft, als Erfindungsgabe, als die Fähigkeit, auf Impulse von Außen mit (originellen) Ideen, Bildern und Vorstellungen zu reagieren. Kreative Menschen verfügen nach Seitz über Konflikttoleranz, besitzen Humor, haben nicht nur das Bedürfnis, sondern auch den Mut, eine Sache zu Ende zu führen, glauben mit schöpferischer Kraft an neue Lösungen, lassen ungewöhnliche Ideen zu, können lustvoll arbeiten und festgefahrene Strukturen durchbrechen.

Gardner unterscheidet vier verschiedene **kreative Intelligenzen**. Am Beispiel des Komponierens von Mozart wird die „**kreative Meisterschaft**“, die sich vor allem durch herausragende Qualität kreativer Werke auszeichnet, erläutert. Als „**kreativer Neuerer**“ hat Sigmund Freud Ideen und Konzepte ergründet, die andere zunächst nicht verstehen konnten. Da die herrschenden Meinungen über wichtige psychische Phänomene Freud den Weg zur Lösung versperrten, hat er die Lehre neu formuliert und viele überzeugt. Kreative Neuerer sind ausgezeichnete Selbstbeobachter, beziehen ihre Schaffensenergie aus der Lust, Probleme zu entdecken und Rätsel zu lösen, wollen gefundene Lösungen zu Systemen zusammenzufassen und sehnen sich danach, ihre Funde einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln. Unter den kreativen Menschen ragt die britische Schriftstellerin Virginia Woolf als „**kreative Selbstbeobachterin**“ hervor. Als Schriftstellerin konnte Virginia Woolf dokumentieren, was es heißt, ein denkender, fühlender und sinnlich wahrnehmender Mensch zu sein. Die Intelligenz zur „**kreativen Einflussnahme**“ wird von Gardner am Beispiel des großen Beeinflussers Mahatma Gandhi beschrieben. Persönlichkeiten, die nach Einfluss streben, lassen sich durch Niederlagen nicht abschrecken, besitzen visionäre Ziele und suchen ein einfaches Leben in spiritueller Erneuerung.

### **Begriffsbestimmung**

Die häufigsten Eigenschaftswörter, mit denen kreative Handlungen charakterisiert werden sind: Produktiv, künstlerisch, originell, gestaltend, erfinderisch, innovativ, schöpferisch, genial, einfallsreich, phantasievoll, musisch, richtungsweisend, kunstvoll, einzigartig, phantasievoll, grenzüberschreitend, zukunftsweisend, einmalig. Zusammenfassend wird Kreativität definiert als „die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im Wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine bloße Zusammenfassung ist, handeln. ... Eine kreative Tätigkeit muss absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodischer Art sein (Ulmann 1968, S. 69).

Will man das Phänomen Kreativität begreifen und praktisch nutzen, z. B. im Projektunterricht, so sind folgende Teilelemente von Bedeutung: Die Merkmale der kreativen Persönlichkeit, die Phasen des kreativen Prozesses und die Bedingungen der kreativen Situation.

### **Merkmale der kreativen Persönlichkeit**

Wodurch zeichnen sich kreative Menschen aus? Nach Csikszentmihalyi treten bei kreativen Menschen folgende zehn scheinbar antithetische Merkmalspaare auf:

- Kreative Menschen besitzen sehr viel psychische und physische Energie, bewältigen ein großes Arbeitspensum und können sich entspannen, Selbstbeherrschung üben und „ruhige“ Zeiten einlegen.
- Kreative Menschen sind vermutlich sehr intelligent, können die gegensätzlichen Denkweisen des konvergenten und divergenten Überlegens effektiv nutzen, sind „weltklug und naiv“ zugleich.
- Für kreative Menschen sind eine spielerische, entspannte Haltung bei gleichzeitiger Disziplin und Verantwortungsgefühl typisch; trotz ihrer sorglosen Haltung können sie hartnäckig an einer Sache arbeiten und geben nie auf.
- Kreative Menschen sind bodenständig und realistisch, vom common sense Realitätsgefühl geprägt auf der einen Seite und neigen zu Phantasie und Imagination der visionären Art auf der anderen Seite.
- Kreative Menschen scheinen sowohl extravertiert, im Sinne des Im-Mittelpunkt-Stehen-Wollens und auch Könnens, d. h. gesellig sein, als auch introvertiert, zurückgezogen, mit sich selbst in Beziehung stehend und sozusagen als Zaungast die Ideen und Handlungen anderer verfolgend.

- Kreative Menschen zeichnen sich aus durch eine Mischung von Demut und Stolz. Sie treten scheinbar bescheiden auf und können durch Arroganz und Hochnäsigkeit verblüffen. Sie sind selbstbewusst und unsicher, ehrgeizig und selbstlos zugleich.
- Kreative Menschen sind in der Lage, aus den Klischees der männlichen und weiblichen Rolle auszubrechen: Kreativ begabte Mädchen sind so dominant und durchsetzungsfähig, wie dies in der Regel von Jungen erwartet wird und kreative Jungen sind sensibler und weniger aggressiv wie nicht kreative Altersgenossen.
- Kreative Menschen sind traditionell und konservativ, man könnte sagen kulturell angepasst und zugleich rebellisch und unangepasst.
- Kreative Menschen widmen sich leidenschaftlich einer schwierigen Aufgabe, sind an der Lösung interessiert, können aber gleichzeitig objektiv und glaubwürdig mit ihrer Arbeit umgehen.
- Schließlich können kreative Menschen leiden und sich freuen, sie sind verletzlich, haben eine niedrige Schmerzschwelle, sind sensibel und angreifbar und können auf der anderen Seite ihren Schaffensprozess genießen, die Arbeit mit allergrößtem Spaß verrichten. Kreative Menschen lieben ihre Arbeit.

Csikszentmihalyi betont, dass diese Liste der 10 Gegensatzpaare gewisse Beliebigkeit und Willkürlichkeiten aufweisen mag. Es steht aber für ihn fraglos fest, dass die Polarität in einer Person eine *conditio sine qua non* der Kreativität ist.

### **Die kreative Arbeit oder kreative Prozesse**

Der Ablauf der kreativen Prozesse wird in der Regel als eine Aufeinanderfolge bestimmter Phasen oder Stufen beschrieben. Den Beginn des Prozesses bildet das **Auftauchen eines Problems**, einer Schwierigkeit. Probleme können von Organisationen oder Vorgesetzten (z. B. auch Lehrern) dargeboten werden oder sie tauchen als kritische Lebensereignisse (z. B. Geburt, Tod, Schicksalsschlag) oder als Rätsel auf (oft bedingt durch Knoten in zwischenmenschlichen Beziehungen), die auf Lösung drängen. In dieser Phase kommt es auf eine genaue Lokalisierung der Schwierigkeiten, auf die Sammlung von Informationen zur Problembestimmung und –eingrenzung sowie auf die Festlegung der Handlungsziele an. Man nimmt an, dass sich auf dieser Stufe die „kreative Arbeit“ in einer **Vorbereitungsphase** befindet, in der der Druck der Umwelt sowie die vorhandenen Erfahrungen, Fähigkeiten und Erkenntnisse eine entscheidende Rolle spielen.

Danach folgt die **Inkubations- oder Suchphase**, die nur kurze Zeit für sich beanspruchen oder jahrelang dauern kann und in der die kreative Arbeit unterhalb der bewussten Wahrnehmungsschwelle abläuft. Oft wird diese Zeit als Zeit der Muße, der Faulheit erlebt, in der verborgene, geheimnisvolle Prozesse stattfinden, die dann schlagartig unterbrochen werden.

Es folgt die **Lösungsphase, Phase der Aha-Erlebnisse, der Illumination** (Auftauchen der Lösung, Gedankenblitze, Einfälle, zündende Ideen), in der Gedankenverbindungen

und Beziehungen so gut zueinander passen, dass man überzeugt ist, eine richtige Lösung gefunden zu haben. Die „Entdeckung“ bereitet Freude, man geht vollständig in der Tätigkeit auf, wähnt sich am Ziel zu sein, das Handeln und die Ziele verschmelzen, im Zustand einer gewissen Selbstvergessenheit geht das Zeitgefühl verloren, die Aktivität wird autotelisch, es handelt sich um eine Flow-Erfahrung, in der das Handeln und Bewusstsein miteinander verschmelzen.

Unvermeidbar schließt sich die letzte Phase, die Phase der Verwirklichung und der Verifikation der gefundenen Lösung an.

Entscheidende Merkmale und Bedingungen der kreativen Arbeit sind (einfache Aufzählung):

- Intentionalität und klare Ziele,
- mit Leib und Seele bei der Arbeit sein, d. h. auch Stimmungen und Gefühle zulassen,
- das Wissen um die eigene Leistung und ein Gleichgewicht von Fähigkeiten und Anforderungen,
- Achtsamkeit, d. h. Wahrnehmung und Beseitigung von Hindernissen und Vermeiden von Ablenkungen,
- die Kunst einer weiten, offenen, intentionalen und funktionalen Wahrnehmung, die zum Perspektivwechsel und Befreiung von Klischees fähig ist,
- die Verschmelzung von Handeln und Bewusstsein, Flexibilität, Assoziationsfähigkeit und Spontaneität, Konflikttoleranz, Ambiguitätstoleranz und wertfreies Produzieren von Ideen (Brainstorming).

Csikszentmihalyi würde an dieser Stelle noch die Nennung von Flow und Glück vermissen. Nach Gardner sind Reflexion, Stärken ausspielen und Erfahrung sinnvoll bewältigen die drei entscheidenden „Schlüsselemente“ der Kreativität (vgl. Gardner 1999, S. 177-185). Zur **Reflexion** gehören bewusste Betrachtung der Ereignisse des täglichen Lebens, eigene Wünsche und Erfolge bewusst wahrnehmen, Streitgespräche halten, Meditieren und auch das Nachdenken über das eigene potentielle Publikum. Kreativität ist immer auch eine soziale Leistung oder Tätigkeit. Gardner weist nach, dass die Kreativität der „Besten“ deswegen so beeindruckend ist, weil sie in der Lage waren, die eigenen **Stärken auszuspielen** (besondere Begabung bei Mozart, Engagement und Wechsel des Arbeitsgebietes von der Medizin zu Psychologie bei Freud, genaue Ergründung der Befindlichkeit seiner Landsleute bei Gandhi) und die Schwächen außer Acht zu lassen. Als nicht minder bedeutend stuft Gardner die Fähigkeit ein, „die eigene Abweichung von der Norm zu erkennen und in einen Vorteil umzumünzen“ (a.a.O., S. 181). Diese Fähigkeit nennt Gardner **„Erfahrungsbewältigung“**. Man darf sich von Kritik nicht einschüchtern lassen, man muss Fehlschläge als Rückmeldungen, wie es nicht geht, einstufen, man soll unvermeidliche Rückschläge als „Stufen zum Sieg“ bewerten und Schicksale als Lernchancen begreifen.

### **Die kreative Situation**

Zur dritten Säule der kreativen Arbeit gehört nach der Fachliteratur die „kreative Situation“ (vgl. Brodbeck 1999, S. 32-41) oder die kreative Umwelt (Csikszentmihalyi 1997, S. 185ff). Ein gutes Klima für kreative Leistungen und die schöpferische Energie ist gegeben, wenn sich Menschen wohl fühlen, wenn sie keine Angst vor Blamage haben müssen, wenn sie mit Anderen gerne zusammen arbeiten, weil sie sich in der Gruppen anerkannt, geschätzt und angenommen fühlen, wenn sie Hilfe und Ermutigung finden, wenn die „Chemie stimmt“, wenn viel gelacht wird, wenn die dingliche und soziale Umgebung das Spielen mit Farben und Tönen, mit Materialien und Werkzeugen, mit sozialen Vorstellungen und realen Gegebenheiten, mit Wörtern und Sätzen fördert und ermöglicht, wenn die Umgebung den Bruch mit Konventionen zulässt und als Atmosphäre für kreative Experimente erlebt wird. In einer kreativen Umgebung wird das latente kreative Potential freigesetzt. Da die Kreativität innere Freiheit braucht, von Neugier lebt, Kommunikation und Kontakt mit sich selbst und mit der Außenwelt bedeutet, als Wagnis verstanden wird, mutig neue und unbekannte Wege einschlägt, Zeit braucht, Entfaltungsraum beansprucht, muss die Umgebung „mitspielen“, damit (in der Schule) Farbenspiele, Formspiele, Flexibilitätsspiele, Sensibilitätsspiele, Assoziationsspiele, Phantasiespiele, Gestaltungsspiele, Reflexionsspiele und Denkspiele in angemessener emotionaler Anteilnahme „gespielt“ werden können.

#### **1.2.6 Lernen denn die Kinder auch etwas dabei?**

Die Anpassung der Organismen an ihre natürlichen (weniger an die künstlichen) Umweltbedingungen erfolgt über die Vererbung wichtiger Informationen von Generation zu Generation. Diesen Vorgang der Anpassung nennt man auch Evolution. Viel schneller erfolgt die Anpassung der Organismen und vor allem der Menschen an die sich immer schneller wandelnde Umwelt, und vor allem an die künstlich veränderte oder hergestellte Umwelt über das Lernen. Lernen wird dabei in der Regel als Änderung des Verhaltens infolge von Erfahrung definiert (vgl. Michel&Novak 2001, S. 245)). Die Evolution hat das Lernen von Tier und Mensch so organisiert, dass Änderungen des Verhaltens zu eigenem Vorteil – in doppeltem Sinne – herbeigeführt werden. Auf der einen Seite lernt der Mensch zum eigenen Vorteil, weil das Sammeln von Erfahrungen entscheidend von „seinen“ Interessen, Bedürfnissen und Gefühlen bestimmt wird. Auf der anderen Seite lernt der Mensch das zu tun, was ihm „gut“ tut; er lernt aus den Konsequenzen seines Verhaltens, wobei angenehme Konsequenzen verstärkend und die Anpassung organisierend wirken. Weil in der Umgangssprache und vor allem von den um die Bildung und Erziehung ihrer Kinder besorgten Eltern unter dem Begriff Lernen hauptsächlich das „schulische Lernen“ verstanden wird, wie z. B. das Auswendiglernen von Gedichten, das Lernen von Lesen und Schreiben, das Erlernen einer Fremdsprache und des Rechnens, der Erwerb von Kulturtechniken und Benimmregeln, wird angesichts

des spielerischen, handlungsorientierten Projektunterrichts oft die als Überschrift gewählte Frage gestellt: „Lernen denn die Kinder auch etwas dabei?“

Sie lernen. Denn Lernen ist immer an Wahrnehmen (mit allen Sinnen lernen), an Neues Erfahren und nicht an Neues vermittelt bekommen, an selbst gemachte Erfahrungen und damit an Eigenaktivität gebunden. So gesehen bedeutet Lehren handlungsorientierte Erfahrung ermöglichen, emotionale Beziehungen zwischen Personen und deren Umwelten vermitteln und Querverbindungen zwischen Anschauung und Denken, zwischen Körper und Geist, zwischen Handlung und „Be-Greifen“ zu „einer unverzichtbaren Dimension der Allgemeinbildung“ machen (Klafki 1992, S. 1).

Zunächst wurde die Verhaltensänderung infolge der Erfahrung an Tieren erforscht. Der pawlowsche Hund lernte über das Verknüpfen von angeborenen und neutralen Reizen und die Tauben sowie Ratten von Skinner wurden trainiert über positive und negative Verstärkung (vgl. Michel&Novak 2001, S. 246ff). Die Bedeutung von Vorbildern hatte A. Bandura in den 60er Jahren mit Hilfe verschiedener Experimente mit Kindergartenkindern erhellen wollen. In den 80er Jahren hatte Bandura im Rahmen der sog. „kognitiven Wende“ das Lernen am Modell zur „sozialkognitiven Theorie“ umgearbeitet und gezeigt, dass nicht nur die Beobachtung, sondern vor allem die Kognitionen, d. h. Erwartungen, Reflexionen, Planungen und vorweggenommene Zielerreichungen bei der Änderung des Verhaltens eine entscheidende Rolle spielen. Diese Erkenntnisse führten zu der Formulierung der „Selbstwirksamkeitstheorie“, die von der zentralen Annahme ausgeht, dass der Mensch über Selbstbeobachtung und Selbstbewertung, über vorweggenommene Selbstkritik und das antizipierte Selbstlob sein Handeln wirksam steuern kann (a.a.O., S. 250f).

Das Lernen ist nicht nur mit **Erfahrung**, sondern auch mit **Erkenntnis** untrennbar verknüpft. Mit Wahrnehmung und Erfahrung – innerer und äußerer – fängt alle Erkenntnis an (Prauss 1980, S. 38). Gunter Otto zeigt durch Beispiele und durch Zitate von v. Hentig, Bruner und Mollenhauer (1994, S. 145f) dass Erfahrungen „mehrfach doppelt bezogene“ Prozesse sind. Es sind die Erfahrung einer Sache verbunden mit der Erfahrung meiner selbst, die von mir vollzogene Handlung und das Nachdenken darüber, die sinnliche Wahrnehmung und die Reflexion über das Wahrgenommene und wahrscheinlich auch über den Wahrnehmungsvorgang an sich. Es scheint nach Otto die Essenz von Lernen und von Erfahrung zu sein, dass solche Prozesse „offen, nicht festgelegt, vielleicht auch riskant – in einer gewissen Weise tastend, manchmal mehr ahnend als wissend, schwebend“ (a.a.O., S.147) sind. Lernen wird demnach nicht nur von Erfahrungen getragen, sondern lebt auch von der Fähigkeit und Bereitschaft, in den Erfahrungen etwas Neues zu sehen, etwas zu verstehen. Lernen heißt ordnen, Analogien bilden, sich an Beispielen orientieren, mit sich selbst kommunizieren, sich mit anderen verständigen, sich selbst belehren, Neues entdecken und Erkenntnisse auf andere „Fälle“ übertragen (vgl. Mieth 1997, S. 197ff). Nach Duncker (1997, S.166) ist Lernen im Kontext ästheti-

scher Bildung „keine passive Aufnahme des bestehenden, sondern beschreibt immer einen aktiven Vorgang des Konstruierens und Konstituierens von Sinn und Bedeutung. Das, was aufgenommen wird, wird gedeutet, bewertet, interpretiert, sodass die Eindrücke und Einsichten in die Wirklichkeit bereits eine Bearbeitung erhalten. Man kann also im Lernen wechselseitige Vorgänge zwischen Innen und Außen unterscheiden.“

In seinem Buch „Wahrnehmungsförderung“ beschreibt Fischer (1998, S. 242ff) das **handlungsbezogene Lernen** als Mittel der Wahrnehmungsförderung. Nach Fischer zielt das handlungsbezogene Lernen auf die Handlungsfähigkeit als eine allgemeine übergreifende Kompetenz. Diese Kompetenz entwickelt sich über viele Sinne umfassende Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, mit außerschulischen Anforderungen wie Planung, Organisation, Kooperation und Kommunikation, Problemlösen und Kreativität, über selbst gewählte Themen und über den Aufbau vernetzter, handlungsrelevanter Kognitionen. Fischer schreibt: „Für die Ausbildung dieser soeben skizzierten Handlungsfähigkeit ist eine Lehr- bzw. Lernorganisation unerlässlich, in der die Möglichkeit zur Selbsterfahrung im eigenen Handeln bereitgestellt wird“ (a. a. O., S. 244).

Der Philosoph Ernst Cassirer sieht die Funktion des Lernens im Aufbau einer „Zwischenwelt“, die zwischen Mensch und Wirklichkeit entsteht. Nur der Mensch ist nach Cassirer zum Aufbau einer **symbolischen Zwischenwelt** fähig. Mit Hilfe des „symbolischen Universums“ ist der Mensch dann fähig, „seine Erfahrung zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern“ (Cassirer 1990, S.335) Diese besondere Leistung des Menschen ist nach Cassirer eine „Methode“, die der Anpassung des Menschen an seine Umgebung (und Kultur) dient und gleichzeitig erlaubt diese Methode dem Menschen, eine Welt von Bildern und Projektionen, von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen, Hoffnungen und Ängsten, Phantasien und Träumen zu entwerfen, die genauso real ist wie die Welt der objektiven Tatsachen. Der ästhetischen Erfahrung kommt demnach eine exzellente Bedeutung zu: Sie bildet die Grundlage der Symbolbildung, und die Symbole bilden „die Brücke des Verstehens“ (vgl. Oelkers, J. & K. Wegenast 1991). Die Prozesse der Symbolbildung und des Verstehens stehen im **reziproken** Zusammenhang und sind den Lernprozessen zuzuordnen. Lernen findet im ästhetischen Bereich demnach auf verschiedenen Ebenen statt. Lernen kann sich im Herstellen eines Werkes realisieren, kann im Umgang mit Farben erfolgen, ist verknüpft mit Machen und Reflektieren und vornehmlich im ästhetischen Urteil zu finden. Merkmale des Berührt- oder Betroffen-Seins, der inneren Bewegung, des Ergriffen-Seins und auch der Achtsamkeit und Aufmerksamkeit sind wesentliche Bestandteile der ästhetischen Erfahrung und des ästhetischen Lernens.

**Entdecken** bezeichnet Jerome Bruner (1981, S. 15) als Erfahrung des Lernens. Nach ihm ist der Mensch im Besitz der höchsten geistigen Fähigkeiten und die Praxis dieser Vollkommenheit sei das Entdecken. Durch die Entdeckung entsteht ein außergewöhn-

lich enger Bezug zwischen dem Entdecker und dem erworbenen Wissen, zwischen dem Wissensbesitzer und dem Besitzer (a.a.O., S. 16). Diese enge Beziehung zwischen der Erfahrung und dem Erfahrenden sieht auch Hartmut von Hentig, wenn er betont, dass die Erfahrung den Erfahrenden verändert (1973, S 21ff). Erfahrung basiert nach v. Hentig auf Anschauung, Handeln und Spontaneität.

Auch Klaus Mollenhauer (1983) stellt als Erziehungstheoretiker und nicht als Lernpsychologe heraus, dass die Kompetenz des Kindes aus seiner Tätigkeit erwachse. Daher müssen die Kinder die Probleme selbst lösen. Die Bildung ist nach Mollenhauer eine gegenläufige Bewegung von Innen nach Außen und vom äußeren Anreiz zur Beantwortung des Reizes durch innere Verarbeitung und durch eine entsprechende Tätigkeit (vgl. Mollenhauer 1983, S 115). Man könnte sich der bekannten Alltagsweisheit anschließen: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Aus dem bisher Gesagten kann folgende **Zusammenfassung zum Begriff Lernen** gewagt werden:

- Lernen dient der Anpassung, Lernen ist Hineinwachsen in die umgebende Kultur.
- Lernen bewirkt Änderungen im Bereich des Verhaltens und seiner Grundlagen wie z. B. Interessen, Einstellungen, Bedürfnissen, Kognitionen.
- Lernen basiert auf Erfahrung; in der Erfahrung sind sinnliche Wahrnehmung und Handeln untrennbar verbunden.
- Lernen findet statt, wenn die Erfahrung den Erfahrenden verändert, wenn sich aus der Tätigkeit eine Kompetenz entwickelt. Auf diese Weise entstehen mit Hilfe des Lernens komplexe Handlungssysteme.
- Lernen heißt in den Erfahrungen etwas Neues sehen, etwas verstehen.
- Lernen ist so eine Kommunikation mit sich selbst und mit anderen.
- Lernen findet im Entdecken statt, im Zuwachs des Wissens durch den Wissensbesitzer selbst.
- Lernen ist Hervorbringen von kognitiven Strukturen, bedeutet Aufbau einer Symbolwelt, einer Zwischenwelt zwischen Subjekt und Wirklichkeit.
- Lernen findet perzeptiv-begrifflich statt, verknüpft die Wahrnehmung und das Denken und führt zu Veränderungen der Person-Umwelt-Beziehung (interessengeleitetes Lernen).
- Lernen ist interessengeleitet, wenn die Tätigkeit und die Bewältigung der Lernaufgabe von positiven Emotionen begleitet werden und das Ziel der Tätigkeit in der Auseinandersetzung mit der „Sache“ liegt.

Lernen ist in diesem Sinne selbstreflexiv, selbst-bildend und damit die wichtigste Quelle der Welt- und Selbsterkenntnis.

### 1.3 Ästhetisches Interesse und ästhetische Bildung

Der Praxis des projektorientierten und interessendifferenzierten Kunstunterrichts müssen einige Begriffsklärungen vorangestellt werden. In der Fachliteratur finden sich verschiedene Deutungen des Begriffs Interesse, und noch kontroverser wird über den Begriff Ästhetik diskutiert. Für moderne Unterrichtskonzeptionen ist es von entscheidender Bedeutung, das Interesse in der heutigen medientransportierten, virtuellen Welt präzise zu erörtern. Es ist zu erwarten, dass sich die Beziehung der Kinder zur Farbe z. B., oder zur Erarbeitung bestimmter Projekte gewandelt hatte. Die Themen Ästhetik, ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung (und Erziehung) wurden bereits unter 1.2.2 bis 1.2.4 erörtert.

#### 1.3.1 Begriff Interesse

Ist Interesse ein persönlichkeitspezifisches Merkmal oder ein einmaliger, situationspezifischer, motivationaler Zustand, der aus den besonderen Anreizbedingungen resultiert? Das „individuelle“, auch dispositionell genannte, Interesse wird in der Regel als motivationale Disposition gedeutet, als Vorliebe für ein bestimmtes Wissens- (Lieblingsthema) oder Handlungsgebiet (Hobby). Dispositionelle Interessen werden oft mit Berufsinteressen oder zeitüberdauernden Einstellungen gleichgesetzt und daher auch „allgemeine Interessen“ genannt (Todt 1978).

Interessen bilden einen wesentlichen Teil des Selbstkonzeptes (Krapp 1992, S. 13). Die Frage, was macht bestimmte Dinge, z. B. Texte „interessant“, richtet sich auf das „situationale Interesse“. Gefragt wird danach, wie für einen bestimmten Lernstoff eine optimale Lernmotivation erzeugt werden kann, wodurch in einer bestimmten Situation die Aufmerksamkeit zu wecken und zu steigern ist, um eine interessierte Zuwendung und effektive kognitive Verarbeitung zu erreichen. „Interessantheit“ einer Situation bewirkt bei Beteiligten eine intensive Zuwendung zum Gegenstand und engagierte Auseinandersetzung mit den Reizbedingungen.

Individuelles Interesse als dispositionales Merkmal einer Person und Interessantheit einer Situation, die von bestimmten Anreizqualitäten lebt, sind nicht in sich abgeschlossene, von einander klar abtrennbare Konzepte, sondern sie wirken zusammen, ergänzen sich gegenseitig und äußern sich als „situationales“ oder „aktualisiertes“ Interesse (vgl. Krapp 1992, S. 15f). Mit dem Ausdruck „situational“ wird die Anreizqualität der Situation als dominant herausgestellt und mit dem Ausdruck „aktualisiert“ mehr das dispositionale Merkmal einer Person.

Schiefele nimmt folgende Akzentuierung vor: Situationales Interesse bezeichnet nach ihm solche Handlungsanregungen, für die keinerlei aktivierbares Interesse voraussetzen ist. Dispositionales und aktualisiertes Interesse ergeben durch ihr Zusammenwirken das individuelle Interesse (Schiefele 2000, S. 229). Schiefele legt Wert darauf, die An-

reizmotivation von dem situationalen Interesse abzugrenzen. Wird eine gegenstandsbeliebige, oft nur vorübergehende Hinwendung zum Gegenstand, gewisse Spannung oder Unterbrechung der Langeweile durch Setzen von Anreizen zu erreichen versucht, so liegt nur eine Anreizmotivation und kein Interesse vor.

Interesse, „inter esse“ ergibt übersetzt aus dem Lateinischen annähernd das „Dazwischen-Sein“, „Dabei-Sein“, „Innen-Sein“ oder auch „Wichtig-Sein“ und „Zugegen-Sein“. Subjektiv genommen könnte inter esse gedeutet werden als Engagement, Betroffen-Sein, Neigung, Aufmerksamkeit, Beachtung, Vorliebe, Einstellung. (vgl. Goetz 1991, S 28)

Mit dem Begriff Interesse wird also die Beziehung zwischen Person und Gegenstand, zwischen wahrnehmendem und handelndem Subjekt und dem wahrgenommenen und behandelten Objekt erfasst.

Die Beziehung zwischen Menschen und ihrer Umwelt wird auch durch die Motivation und vor allem durch grundlegende Bedürfnisse beeinflusst. Mit Hilfe der Motive kann die Psychologie erklären, was Menschen dazu bewegt, etwas bestimmtes zu tun. Motive werden dabei definiert als „die aus den Trieben und Bedürfnissen hervortretenden Einzelzustände (Wünsche), die individuelle Handlungen aktivieren und auf ein konkretes Ziel hin steuern“ (Michel&Novak 2001, S.273). Motive oder Beweggründe werden zur Erklärung einer einzelnen Verhaltensweise oder Tat herangezogen; mit Hilfe der Bedürfnisse wird die Beständigkeit des Verhaltens in verschiedenen Situationen erklärt. Andreas Krapp spricht vom Postulat grundlegender Bedürfnisse, um herauszustellen, dass das Erleben und Verhalten neben einer bewusst-rationalen Steuerung (wahrscheinlich meint er bewusste Entscheidungen und Zielsetzungen) auch von grundlegenden Bedürfnissen und von biologischen Trieben, die zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen gehören, wirksam beeinflusst wird. Zu solchen „basic needs“ gehören nach Deci & Ryan (1985):

- Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung
- Bedürfnis nach Autonomie und das
- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Als drei Grundprinzipien menschlichen Handelns sind das Bestreben nach befriedigenden sozialen Kontakten, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ zu erleben und das Erlangen eines Gefühls der Selbstwirksamkeit für ein Interessenkonzept deswegen von Bedeutung, weil sie Anhaltspunkte zur Entstehung von Interessen liefern und weil sie erklären helfen, warum interessengeleitete Handlungen als angenehm und subjektiv befriedigend (bis hin zum Flow) erlebt werden.

Nach diesen Ausführungen über grundlegende Bedürfnisse sowie über das Interessenkonzept ist zunächst festzuhalten: Es müssen zwei Quellen der Handlungsverursachung unterschieden werden: Auf der einen Seite wird das menschliche Handeln aktiviert und auf ein Ziel gesteuert durch generalisierte Motive und Bedürfnisse oder Antriebe, und

auf der anderen Seite durch Person-Gegenstands-Beziehungen unterschiedlicher Qualität und Intensität, die Interessen genannt werden. In der Regel sind beide Handlungsquellen oder –aktivierungen gleichzeitig beteiligt. Die Interessenshandlungen können sowohl von „innen“ durch persönliches oder dispositionelles Interesse oder eher von außen durch gegenstands- oder situationsspezifische Anreize veranlasst werden.

Nach Isolde Steiner (1983, S. 13ff) ist Interesse immer als eine „reziproke Beziehung zwischen Subjekt und Objekt“ zu verstehen. Diese Reziprozität fehlt bei Hobby und Arbeit. Beim Hobby handelt es sich um eine subjektiv-emotional getönte Tätigkeit, um eine Lieblingsbeschäftigung, die durch Begeisterung, großes emotionales Engagement und geringe Bewusstheit gekennzeichnet ist.

Wird eine Tätigkeit durch Objektbedingungen bestimmt, so spricht man nach Isolde Steiner von Arbeit. Unter Arbeit ist also eine pflichtgemäße Tätigkeit zu verstehen, die auf Grund einer externen Anordnung, einer Vorschrift, eines Zwanges oder auch des Nutzens (Berufstätigkeit) ausgeführt wird.

Phillip Lersch sieht im Interesse einen „Drang nach wissender Teilhabe“, und dieses nicht nur „in einem theoretischen Sinne, sondern in der allgemeinen Bedeutung des Kennens“ (Lersch 1964, S. 193). Die Erkenntnisfunktion des Interesses stellt auch Petrowski (1974, S. 119) heraus. Er meint, dass man von Interesse nur dann sprechen soll, wenn die Befriedigung eines Erkenntnisbedürfnisses im Vordergrund steht. Interesse deutet er als Wissensdurst, als Erkenntnisdrang, als Anziehungskraft bestimmter Tätigkeiten und Objekte wegen des Strebens nach Befriedigung eines Erkenntnisbedürfnisses. Problematisch bei dieser Deutung wäre die Annahme, dass das Interesse oder Tätigkeitsmotiv erlischt, wenn das Bedürfnis befriedigt ist.

Rubinstein (1969, S. 137) deutet Interesse als die „bewusstgewordene Bedeutsamkeit und emotionale Anziehungskraft“ der Gegenstände, die eine „Gerichtetheit der Person“ (im Sinne Aufmerksamkeit, Konzentration) zur Folge hat. Auch er vertritt die Auffassung, dass beim Interesse primär das „Kennen lernen eines Gegenstandes“ und nicht das Verfügen über den Gegenstand im Sinne einer Bedürfnisbefriedigung anzunehmen ist. Sind Menschen neugierig oder interessiert? Streben sie nach Leistung und Erfolg oder nach Erkenntnis und Selbstverwirklichung? Wie lauten die Antworten auf diese Fragen, wenn wir die bisherigen Ausführungen zum Begriff Interesse berücksichtigen?

Neugiermotivation und auch das so genannte Explorationsbedürfnis als das Bestreben, sich in einer neuen oder neuartigen Situation zu orientieren und die Umgebung zu erforschen, werden oft als angeborene Ausstattung des Menschen gedeutet und als wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung von Interessen gesehen (vgl. z. B. Rubinstein 1969, S. 143). Neugier ist nach Schiefele (1974, S. 250), der sich an Lersch orientiert, weniger auf die erkenntnismäßige Erhellung einer Sache oder eines Gegenstandes gerichtet, sondern hat eher die hedonistische Qualität der Sache im Blick, den Genusswert und das Sensationselement. Neugierverhalten wird sehr stark durch die Anreizqualitäten

der Gegenstände geweckt und grenzt sich somit von der „intrinsic Motivation“ stark ab. „Neugierige“ Menschen sind eher außengesteuert, werden von bestimmten Dingen sozusagen „magisch“ angezogen, und interessierte Personen handeln eher selbstbestimmt, selbstintentional (Krapp 1992, S. 325) und sind somit intrinsisch motiviert. Intrinsisch motivierte Handlungen werden um ihrer selbst willen ausgeführt, weil sie als „interessant“, erkenntnisbringend, spannend und herausfordernd erlebt werden. Extrinsisch motivierte Handlungen erfolgen aus einem Wunsch oder einer Absicht, positive Folgen herbeizuführen und negative zu vermeiden.

Sicherlich ist das Interesse auf Leistung und Erfolg gerichtet, es bestehen aber klare Abgrenzungsmerkmale zur Leistungsmotivation. Die bereits 1963 von Heckhausen aufgestellte und immer noch gültige Definition der Leistungsmotivation lautet: „Leistungsmotivation ist das Bestreben, die persönliche Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält“ (1963, S. 603). Grundlegende Merkmale der Leistungsmotivation sind demnach: Persönliches Anspruchsniveau, Furcht vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg. Heckhausen (1975, S. 101) zählt folgende Bedingungen (konstituierende Merkmale) der Leistungsmotivation auf:

- Erzielbare oder bereits erzielte Handlungsergebnisse, z. B. Lösen einer Aufgabe;
- Möglichkeit der Beurteilung oder Bewertung von Handlungsergebnissen mit Hilfe eines Maßstabes;
- Die Möglichkeit, dass Handlungen gelingen oder misslingen;
- Der Maßstab des Gelingens oder Misslingens muss ein persönlich verbindliches Gütekriterium sein;
- Der Handelnde muss sich als Ursache für das Handlungsergebnis sehen.

Bei der Leistungsmotivation stehen internalisierte (Fremd-)Normen oder Bewertungskriterien im Vordergrund. Das ist bei Interesse, bei dem emotionale Anziehung bestimmend ist, sicher nicht der Fall. Bei der Leistungsmotivation geht es nicht primär um das „Interesse an der Sache“, sondern um das Interesse am Erfolg.

### Zusammenhang zwischen Interesse und Motivation

<b>Antriebsenergie</b>	<p>Grundlegende Bedürfnisse wie z. B. Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie und nach Selbstwirksamkeit</p> <p>sind zu verstehen als</p> <p>↓</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Interesse = Person-Gegenstands-Beziehung als Interesse an der Sache</p> <p>ist wirksam als</p> <p>↓</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Anreizqualitäten der Objekte, objektive Bedeutung der Objekte, instrumenteller Wert, externe Normen</p> <p>sind wirksam als</p> <p>↓</p>
<b>charakteristische Merkmale</b>	<p>Allgemeiner, inhaltsfreier, unspezifischer Antrieb und Aktivierung des Verhaltens</p> <p>wirkt nach dem</p> <p>↓</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Selbst-Intentionalität, Selbstreflexivität, positive emotionale Valenz, subjektive Bedeutsamkeit (Wertvalenz)</p> <p>wirkt nach dem</p> <p>↓</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Außensteuerung, Feed-back durch andere, Arbeit und Pflichterfüllung, Fremd-Intentionalität</p> <p>wirkt nach dem</p> <p>↓</p>
<b>Wirkmechanismus</b>	<p>Homöostatischen Prinzip, hedonistisches Prinzip</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Autotelischen Prinzip, Selbstwirksamkeitsprinzip</p>	<p>stehen in</p> <p>↔</p> <p>Wechselwirkung mit</p>	<p>Instrumentellen Prinzip, Leistungsprinzip</p>

Zusammenfassend stellt Krapp (vgl. 1992, S. 324ff) folgende Merkmale des Konstrukts Interesse heraus:

- Interesse prägt einerseits das Erleben und Verhalten einer Person in einer Situation (Interessenhandlung, situationales Interesse) und äußert sich andererseits als habituelles oder dispositionales Persönlichkeitsmerkmal (individuelles oder persönliches Interesse).
- Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die Interessenhandlung also, wird emotional positiv erlebt. Zu diesen positiven Emotionen zählen Gefühle der Autonomie und der Selbstbestimmung, Kompetenzgefühle, optimales Aktivierungs- und Erregungsniveau, positive Einschätzung sozialer Beziehungen und schließlich auch das Flow-Erleben.
- Die Person erlebt sich als selbstbestimmt und damit intrinsisch motiviert und die Interessenhandlung ist „selbstintentional“, d. h. die Person identifiziert sich mit den Zielen des Handelns. Es geht um die „Sache“ und nicht um sachfremde Ziele und Instrumentalitäten.
- Interesse ist in der Regel eine relativ stabile Person-Gegenstand-Beziehung mit den Merkmalen: gefühlsbezogene und wertbezogene Valenz. Gefühlsvalenz umfasst positive Erinnerungen an zurückliegende Objekt-Auseinandersetzungen und positive zukünftige Erwartungen. Die wertbezogene Valenz umfasst subjektive Bedeutung der Tätigkeit oder des Gegenstandes, die Identifikation mit den Handlungszielen und die Selbst-Intentionalität, als Element der Selbst-Reflexivität, der Selbstbestimmung und des Selbstverständnisses.

### **1.3.2 Vorzüge des Interessenkonzepts**

Bereits Johann Friedrich Herbart (1776-1814) sah in den Interessen die Grundlage des Unterrichts und der Bildsamkeit, was er in seiner „Interessendoktrin“ deutlich herausstellte. Herbart spricht von Interessen der Erkenntnis (empirisches, spekulatives und ästhetisches) und von Interessen der Teilnahme (sympathisches, soziales und religiöses). Vielseitigkeit des Interesses und die Harmonie zwischen verschiedenen Interessen sind nach Herbart vorrangiges Ziel des Unterrichts.

Nach dem die Zeit des strengen Behaviorismus, der Interesse als ein der Beobachtung und Erforschung nicht zugängliches mentales Konstrukt abgelehnt hatte, überwunden war, rückte das Interesse in den 70er Jahren in den Mittelpunkt der pädagogischen und psychologischen Forschung. Hans Schiefele und Andreas Krapp haben die „Münchener Interessentheorie“ als den „bayerischen Weg“ mit hohen Ansprüchen an ein theoretisches Interessenmodell mit pädagogischer Ausrichtung entwickelt. Hans Schiefele wollte Bedingungen und Möglichkeiten des interessengeleiteten Lernens ermitteln und in der pädagogischen Praxis nutzbar machen. Interessenkonzepte, die Inhalte und Ziele des Lehrens und Lernens berücksichtigen, ergeben weit präzisere und konkretere Hand-

lungsanweisungen und Orientierungen als Motivationskonzepte, die sich nur auf Lernveranlassungen und Lernmotive oder Lernbedürfnisse konzentrieren.

### **1.3.3 Entwicklung von Interesse in Schule und Unterricht**

Interessen als subjektiv bedeutsame Person-Gegenstands-Beziehungen sind als gespeicherte Erfahrungen aus vorangegangenen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstandsbereich zu deuten. Interessen als Person-Gegenstands-Bezüge können (1) konkrete materielle Objekte, (2) Tätigkeiten bzw. Handlungsmöglichkeiten und (3) Themen umfassen (vgl. Fink 1992, S. 55).

Zu Beginn der Interessenentwicklung ist nur eine „einfache Präferenz“ für bestimmte Themen, Handlungen oder Objekte zu beobachten. Voll entwickelte Interessen zeichnen sich durch die Dauerhaftigkeit und Häufigkeit der gegenstandsbezogenen Handlungen, durch ausgeprägte subjektive Bevorzugung oder Wertschätzung bestimmter Tätigkeiten, Objekte oder Themen in Wahlsituationen und durch Beliebtheit aus, d. h. die interessegeleitete Tätigkeit bzw. die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand wird in der Regel von positiven, angenehmen, freudeähnlichen Gefühlen begleitet. Die einfachen (einzelnen) Person-Gegenstands-Bezüge werden im Laufe der Entwicklung zu komplexen Systemen oder geordneten, zusammenhängenden Einheiten strukturiert. Benedykt Fink spricht von strukturellen Verknüpfungen einfacher Person-Gegenstand-Bezüge (a.a.O., S. 72) im Sinne einer zunehmenden Differenzierung, Kanalisierung und Überlappung.

In diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis von Travers zu beachten (1978, S. 109), die besagt, dass neue Interessen erst dann entstehen, wenn sich vorhandene nicht mehr in der Expansionsphase befinden. Daraus kann man schlussfolgern: Wenn sich die schulischen Lerninhalte und Gegenstandsvorgaben nicht an der Struktur kindlicher Interessen orientieren, können sie wirkungslos bleiben (vgl. Todt 1990).

Manfred Prenzel und andere Forscher stellen eindeutig klar (vgl. Schiefele & Wild 2000, S. 16), dass das Interesse bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter anders ausgeprägt ist als bei Erwachsenen, aber auch, dass man bereits in diesem Alter von Interesse sprechen muss. Das Interesse der Kinder unterscheidet sich strukturell von dem Interesse der Erwachsenen nicht aber funktionell.

Verschiedene Forschungsarbeiten über die Entwicklung von Interessen führten zur folgenden, sicher beunruhigenden Feststellung: Im Lernort Schule findet eher eine Förderung der Abneigung gegenüber bestimmten Themen und Objekten als eine Förderung der Entwicklung von Interessen statt. Möglicherweise sah sich Prenzel (1997, S. 33-44) durch diese paradoxe Erscheinung veranlasst, einen ironischen Aufsatz über „Sechs Möglichkeiten Lernende zu demotivieren“ zu verfassen. Interessenreduzierend wirken sich nach Prenzels Aufzählung folgende Bedingungen aus: Fehlende Rückmeldungen über Lernfortschritte, Einengen von Spielräumen und von Wahlmöglichkeiten, (steht im

Widerspruch zum Autonomiestreben), das Gefühl, nicht kompetent zu sein (Widerspruch zum Streben nach Kompetenz) sowie ein Unterrichtsklima, das eher vom Wettbewerb als durch Kooperation und Partnerschaft geprägt ist (Widerspruch zum Streben nach sozialer Einbindung), aus.

Die Auswertung der didaktischen Literatur ergibt folgende Hinweise, wodurch die Interessenentwicklung in der Schule gefördert werden kann: An erster Stelle ist die „Lebensbedeutsamkeit“ der Themen zu nennen. An zweiter Stelle folgt ein positives Schulklima, d. h. die Schüler identifizieren sich mit ihrer Schule, der Schultyp „passt“ zu den Schülern, in der Schule wird schülerzentriert und partnerschaftlich ohne sozialen Druck gearbeitet, es herrscht eine emotional positive Schulsituation. An dritter Stelle werden Merkmale der „Unterrichtsführung“ durch den Lehrer (vor allem Anschaulichkeit, Spannung, Stimulanz), Merkmale des Lehrers (z. B. Enthusiasmus für das Thema, Engagement), Merkmale der sozialen Interaktion zwischen Lehrer und Schülern (z. B. positive Rückmeldungen, Gerechtigkeit) genannt. Nicht zuletzt seien die Möglichkeiten zur Eigenaktivität und zur unmittelbaren Kompetenzerfahrung ausschlaggebend.

Als Begründung für diese förderlichen Elemente der Interessenentwicklung wird in der Fachliteratur wiederholt auf „die Bedeutsamkeit des emotionalen Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit“ (siehe z. B. Lewalter & Schreier 2000, S. 57) verwiesen. Gestützt wird diese Begründung durch das Konzept des Flow-Erlebens nach Csikszentmihalyi (1985). Nach Csikszentmihalyi führen einfache, anforderungslose Aufgaben zu Langeweile und lassen keine Kompetenzerfahrung zu. Aufgaben, die als zu schwer eingestuft werden, die aus subjektiver Sicht nicht bewältigt werden können, führen zu Überforderung und Angst und machen eine Kompetenzerfahrung ebenfalls unmöglich. Es kommt auf eine optimale Passung zwischen den vorhandenen Fähigkeiten und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an.

Diese vielfach geforderte optimale Passung wird erreicht,

- wenn durch eine offene Lernsituation und fächerübergreifendes Arbeiten die Schüler viele Interessenalternativen vorfinden
- wenn nach dem Aufbau unbedingt notwendiger Vorkenntnisse und Fertigkeiten ein zunehmend selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten möglich ist
- wenn die Themenbereiche der Lebenswelt der Kinder entsprechen und ständig z. B. durch neue Fragestellungen und Impulse erweitert werden können
- wenn die Schüler im ständigen gegenseitigen Austausch ohne sozialen Druck arbeiten können
- wenn möglichst bald positive emotionale Valenzen und subjektive Wertschätzung der Tätigkeit oder des Gegenstandes (wertbezogene Valenz) das Erleben und Handeln bestimmen.

### 1.3.4 Funktion von Interesse im Kunstunterricht

Das Konstrukt Interesse darf nicht nur als Lernvoraussetzung oder Lernveranlassung gesehen werden, sondern auch als Element des Selbstverständnisses und der Selbstbestimmung der Person. Vom Lernen aus Interesse werden besonders nachhaltige und auf andere Tätigkeitsgebiete übertragbare Effekte erwartet. Das würde bedeuten, dass Interesse anderen motivationalen Lernbedingungen wie beispielsweise Leistungsmotiven, tätigkeitsspezifischen Lernanreizen, gegenstandsunabhängigen Motiven und der Vielzahl extrinsischer Lernanreize vorzuziehen ist.

Nach Immanuel Kant ruft Interesse zur Selbstständigkeit und Selbstentfaltung auf. Dies betont auch Rainer Goetz (1991, S. 6), wenn er im ästhetischen Interesse eine intensive, selbstreflexive Subjekt-Kunst-Beziehung in verschiedenen Projekten im Unterricht erprobt.

Interesse besteht aus und führt

- zu Reflexivität als subjektive Sinnorientierung sozusagen auf der kognitiven Ebene, die zunehmend präzisere Wahrnehmung zur Folge hat;
- zu Engagement als emotionale Intentionalität und Anteilnahme, sozusagen auf der emotionalen Ebene, d. h. das Kunstwerk wird fühlbar, Empathie überwindet den Zwang eingespielter Erwartungshaltungen und Interpretationsmuster (innerer Blick, Sich-Einfühlen, Ergriffenheit oder Faszination, Erschütterung oder Staunen sind zu beobachten);
- zu Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstandes, sozusagen als kognitiv-emotionale, bewertende Stellungnahme, als Standpunkt einnehmen, als „Farbe“ bekennen; es folgt die Identifizierung mit dem Werk, es stellen sich Kompetenzgefühle ein, die wiederum das Selbst-Wert-Gefühl steigern.

Selbst veranlasste, also interessenbestimmte Gegenstandsauseinandersetzung, in der der Wahrnehmende eine selbst bestimmte Beziehung zum Werk herstellt, seine „Geschichte“ realisiert und so immer wieder neu seine Identität gewinnt, ist als Prozess der anschaulichen Erkenntnis gleichzeitig ein Prozess der Realisierung von Einsichten. Auf diese Weise kommt es zur zunehmenden Selbstbestimmung und Selbstfindung in einer Welt der Beispiele und der Zusammenspiele; es findet die Sensibilisierung der Selbst- und Welterfahrung statt, wobei das entdeckte Selbst im engen Bezug zur Wirklichkeit steht (vgl. Goetz 1991, S. 37).

Selbstreflexion ist nach Goetz der Begriff für die kritische Einheit von Erkenntnis und Interesse (1991, S. 45). Hinzu kommt die soziale Dimension.

Der Doppelcharakter der Kunst zeigt sich in der Dichotomie zwischen ästhetischer Autonomie und sozialer Tatsache, als Ergebnis einer vernünftigen und zugleich sinnlichen Tätigkeit, ist ein autonomes und zugleich soziales Gebilde (Goetz 1991, S. 55): Sowohl der Künstler als auch der Kunstbetrachter muss fähig sein, ist gefordert, Denken und Sinnlichkeit wechselseitig aufeinander zu beziehen. Zweckfreie, nicht durch eine Be-

gierde veranlasste und gesteuerte sinnliche Wahrnehmung und das Denken in der Kunsterfahrung führt nach Hegel - diskutiert durch Goetz (a.a.O., S. 56) - zu einer Intensivierung des Gegenstandsbezugs und damit zum Interesse an der Sache selbst, um der Sache ihr Geheimnis zu entlocken.

Rainer Goetz gelingt es in nahezu poetischer Art und Weise, auf den dauerhaften Bildungswert und auch auf die Transferleistung des interessengeleiteten Kunstunterrichts zu verweisen. Zitat: *„Die ‚Blitz-Lichter‘ dieses engagierten Erlebens und Selbst-Erkennens leuchten zwar nur für Augen-Blicke auf, sie zielen aber auf größere Zeitspannen, auf einen andauernden Bildungsprozess. Besonders dann, wenn das Subjekt durch oftmalige Selbstveranlassungen aus freien Stücken sich Mehrfachbehandlungen eines selbstgewählten Themas und Motivs stellt. Die interessierte Auseinandersetzung muss immer wieder in neuen Situationen und in innovativen Varianten und Modi ästhetischer Rezeption und Produktion aufgespürt, angenommen und erprobt werden; dadurch erfährt sie stetig eine Erweiterung. Authentische Erfahrung hat hier ihren Ort, ihre Zeit, ihr interessiertes Subjekt und die Interessantheit ihres Gegenstandes.*

- *Sie stößt ein Leben mit der Aisthesis und ein Denken in der Aisthesis an, mit dem Ziel eigener symbolischer Orientierungen für die Deutung und aktive Gestaltung des eigenen Lebenszusammenhangs.*
- *Sie legt ihre im Alltag oft verschüttete Kompetenz im ästhetischen Handeln frei – was z. B. die bildnerische Arbeit mit den Projektstagebüchern beweist.*
- *Sie genügt der Doppelstruktur von engagierter Kunstwahrnehmung und Selbstreflexion“ (a. a. O., S. 15f).*

Es lässt sich folgende Theorie-Praxis-Abfolge herstellen: Auf der Grundlage des Interesses-Konzepts lassen sich Interessenprojekte planen. Diese ermöglichen interessen-differenzierte, thematische und emotionale Anteilnahme (Ideen-Flüssigkeit, Vorstellungskraft, Mobilisierung der Einbildungskraft) und projekt-orientierte Wahrnehmung und Tätigkeit (produktiv-veränderbar, der Lebensform gerecht, Schöpfungsprozess nachbildend). Auf diese Weise begreifen wir (und natürlich Schüler) und empfinden, mit welchen Symbolen wir umgehen und wie diese unsere Lebensgestaltung bestimmen.

### **1.3.5 Interessengewinn versus Erfahrungsverlust**

Selbst- und Gegenstandserfahrung und damit der Aufbau intensiver Person-Objekt-Beziehungen (=Interessen) haben in der modernen Computer- und Medienlandschaft immer weniger Chancen, realisiert zu werden. Dieses sei durch ein Zitat von Paul Virilio in seinem unnachahmlichen Werk „Ästhetik des Verschwindens“ (1986, S. 122f) veranschaulicht: *„Die Versöhnung von Nichts und Realität und die Aufhebung von Raum und Zeit durch die hohen Geschwindigkeiten ersetzen die Exotik der Reise durch die Weitläufigkeit der Leere. Daran zweifelten Leute wie Heinrich Heine nicht im Ge-*

*ringsten, denn sie sahen gerade in dieser Aufhebung das höchste Ziel der Technik. Ähnlich drücken es die Fanatiker von Aerodynamik und Geschwindigkeitsrekorden aus: Entscheidend ist für sie die Wechselwirkung zwischen Umwelt und Form des sich bewegenden Gegenstandes. Eine völlig inszenierte Zeit schaffen, eine Zeit, in der man nicht mehr bloß existiert, wie Breedlove schreibt, eine Zeit, die auf der Erde wäre und trotzdem nirgendwo. Im Science-Fiction-Film ‚Unheimliche Begegnung der dritten Art‘ haben die Außerirdischen, die normalerweise in den riesigen interstellaren Räumen unterwegs sind, ein riesiges Vergnügen daran, sich auf einer einfachen Autobahn fortzubewegen. Hingegen amüsieren sich die Irdischen gerade am Paradox zwischen Lust und gewaltsamer Überwindung der Grenze. Man kann hier an die Begeisterung des Bergsteigers denken, der nicht so sehr den Wunsch hat, in die Höhe zu steigen, als den Berg zu nivellieren und gewissermaßen einzuebnen.“*

Das Problem des Erfahrungsverlustes, womit der Interessenverlust einhergehen müsste, lässt sich durch eine „hektische“ Zusammenstellung der von Rainer Goetz meisterhaft eingesetzten Sprache (a.a.O., S. 20-23) veranschaulichen:

... Tendenz zu Entsinnlichung  
 zunehmende Innovationsgeschwindigkeit,  
 große Illusionierung statt Gewissheit  
 Prestigeverlust des Realen und Prestigegewinn des Virtuellen  
 beständiger Druck des Produzieren-Müssens  
 Hektik des Auftauchens und wieder Verschwindens  
 Ohnmacht der Subjekte bei der Bestimmung ihrer eigenen Lebenswelt  
 angesichts massenmedialer Beeinflussung  
 Sehnsucht nach der wahren Präsenz,  
 Sehnsucht nach der Eigen-Zeit,  
 Sehnsucht nach authentisch Erlebtem,  
 Plötzlichkeitscharakter statt Zeit zum Leben  
 lärmende Kommunikationsgesellschaft  
 hektisches Agieren

Ästhetisches Denken, Verknüpfung von Sinnlichkeit und Geist, Ganz-in-der-Tätigkeit-Aufgehen, Freude am Experimentieren, Autonomieerfahrung, Sich-Zeit-Nehmen, die Zeit, die man braucht, emotionale Anteilnahme fühlen und Sich-Angenommen und geschätzt, gebraucht und gleichzeitig produktiv erleben – das könnte die Antwort sein, die lautet: Interessengewinn.

## 1.4 Farbe – Farbwahrnehmung – Farberfahrung – Farbsymbolik

Es gibt viel Wissenswertes über Farben, denn an sich gibt es sie nicht, aber wir nehmen sie wahr. Die Farben werden in Industrie, Kommunikation, Design, Werbung und natürlich in der Ästhetik vielfach eingesetzt, aber für viele Farben besitzen wir keine passende Bezeichnung. Farbenklänge sind musikalisch und Musikakkorde farbig. Farben kann man hören, sehen, riechen, fühlen, sie bewundern und vor ihnen erschrecken. Die in allen Farben blühenden Blumen und die kostbaren farbigen Steine sind Teile des Universums und gleich und total verschieden zugleich. Farben und Kinder sind untrennbar, ebenso wie der „Farbenstreit“ und Kunst. Kunstpädagogen setzen sich im Unterrichtsalltag viel zu wenig mit der bildenden Wirkung der ästhetischen Farbwahrnehmung und Farberfahrung auseinander.

### 1.4.1 „Sprachlich-farbige“ Einleitung

Als Einleitung in die Welt der Farben eignen sich die endlosen Wort- und Satzketten, mit denen Rémy Zaugg, sozusagen mit dem „Auge der Sprache“, das Bild von Cézanne „Das Haus des Gehenkten“, 1872/73 beschrieb:

*„(...) Dunkelviolett, abschüssiger violettdunkler, violetter, karminroter, dunkelbläulichgrauer Rand, ockerfarbener, grünlichockerfarbener, grauockerfarbener Tupfer, dunkelblauviolette, dunkelviolette Flecke, finstere bläulichviolettgetönte, rötliche, grünliche, dunkelgrüne Flecke, gelbgrüne Tupfer, braune Flecke, Dunkelviolett, Karminrot, senkrechte Kante, fast schwarzer Fleck, Rotviolett, Kaminroter Fleck, Dunkelviolett, Blauviolett, waagrechtter Rand des Daches, Bläulichhellgrau und Bläulichdunkelgrau, ockerfarbene Flecke, dreieckiges Mauerstück, Öffnung dunkler Fleck in Bläulichschwarz mit finsternem Violett, blauvioletter Fleck, finsternes Ockerviolett, braune, rote, orangene Tupfer, senkrechte Kante, ockerfarbene Flecke, Grün, Bräunlich, brauner orangegetönter Fleck, dunkler violettgetönter Fleck, rotbrauner Fleck, dunkle violett-blaue, düstere grün-blaue,, düstere finstere violettgetönte, finstere blaue fast schwarze Flecke, Abhang, dunkle blaugetönte Tupfer, dunkle violettgetönte Flecke, Rand des Abhangs, Brauockergrau, bläulichgraue Tupfer Rand des Weges; Lichtbereich: Blau-Violett mit Bläulichblaugrau oder dunkle Violetttonung, grüne grün-gelbe, gelb-grüne gelbe Tupper helle hellgraue und graue Tupper braune Tupper, weiße Tupper, braune und orangene Tupper, dunkel-blauer Tupper, violetter Tupper, bläulich grünliche Arabeske, orangegetöntbrauner Tupper, dunkelblaue Krümmung Rand des Daches oder Schattenwurf, fadengleiches besonntes Mauerstück in orangener Helle grauer und ockergetönter Fleck, Flecke und Tupper in den Tönen Grünlichockergrau Gelblichblaugrau Gelbgrüngrau Grau-Gelb-Braun Grau-Gelblich-Bräunlich-Gelb, orangegetöntbrauner Tupper, abgeschattete Mauer, blaugrünes, gelblichblaugrünes Gras, helle orangegetönte Flecke, Bräunlichgelblich, gelblicher Tupper, orangener Tupper, violettgetönter Schat-*

*ten oder violette und in Bläulichviolett Bräunlichrotviolett Violettblau Gründunkel Gelblichgrau gehaltene Flecke, grünlichgraue Flecke, dunkle blaugrüne Tupper, helle orangegetönte rosa Tupper, bläulich grüner Tupper, rosafarbene Tupper, Grün-Blau, dunkle grünblaue Flecke, Grün, Rand des Abhangs in Blaugrün und Grün, Braungrau-ockergrau, Gelbgrau Rand des Weges .... gräulichgraues Grau mit bräunlichgrauem Bläulichgrau, rechteckige rote Schornsteine; dunkle Dächer (Rauten) in grauer Violett-tönung mit Blaugrauviolett, rote, orangerote Tupper, gelber Strich, gelber Tupper (Ast), brauner Fleck, hellgrüne Tupper (Ast?); dreieckige helle ockerorangeviolettgetönte Fassaden (...)*“ (Zaugg 1990, S. 101).

Wollte Zaugg das Bild zum „Sprechen“ bringen? Ist das die „Sprache“ der Farben? Ist das eine Art Farberfahrung? Wird hier getreugenau ein Bild noch einmal sprachlich gemalt? Eines ist sicher: Die geheimnisvolle Welt der Farben, ob der gemalten oder der gesprochenen Farben, ob der Regenbogenfarben oder der Mosaikfarben, birgt in sich ungemein viel Potential zur Sinn- und Symbolbildung, zur Bild- und Weltgestaltung, zum Sich-Ausdrücken und Beeindruckt-Werden, zur sinnlichen Wahrnehmung und zur Imagination, zur ästhetischen Wahrnehmung und zur ästhetischen Selbst- und Welterfahrung. Begeben wir uns in das ästhetische Projekt der Farberfahrung!

#### **1.4.2 „Gedanklich-normale“ Einleitung**

„Das Rätsel Farbe“ hat Margarete Bruns (1997) als Buchtitel für die außerordentlich interessante, essayartig zusammengetragene Informationen über die Farben „der König“ (Rot), „die Prinzessin“ (Gelb), „die Himmelstänzerin“ (Grün), „das Unendliche“ (Blau), „der Fremde“ (Purpur), „die Göttin“ (Weiß), „das unnahbare Licht“ (Schwarz) und „das ganz andere“ (Gold) gewählt. In der Einleitung befasst sich die Autorin mit der Geschichte der Farbe in Wissenschaft, Kunst und Malerei, und lässt den Maler Paul Cézanne, den Physiker Isaac Newton und das Allroundgenie Johann Wolfgang von Goethe zu Wort kommen.

Während den Maler Cézanne die Farben als „leibhaftige Ideen“ verzaubern: „Die Farben sind der Ort, wo unser Gehirn und das Universum sich begegnen“ und „ich stelle mir die Farben bisweilen vor als große Noumena, leibhaftige Ideen, Wesen reiner Vernunft“ (zitiert nach Hess 1993, S. 20) entzaubern die Physiker die Farben als Farbempfindungen, die ausgelöst werden durch elektromagnetische Wellen, die in einer Bandbreite zwischen 380 und 780 Nanometern auf das Auge treffen. Es wird angenommen, dass Goethe seine „Farbenlehre“ (1890) als sein Lebenswerk, zukunftssträchtiger und wertvoller als sein gesamtes dichterisches Schaffen angesehen hat. Er war von der sinnlichen Anschauung und von den Gesetzen der Polarität und Harmonie überzeugt.

„Denn Farben wirken“, stellt Bruns (a.a.O., S. 40) eindeutig fest, sie haben ihre geheimnisvolle Aura durch die synthetisch produzierten und kommerziell manipulierten Farben nicht verloren. Sie werden von Kandinsky „lebende Farbenwesen“ genannt, sie

besitzen archetypische, über Jahrtausende entwickelte, persönliche, kollektive und kulturelle Symbolkraft, die durch nichts, auch durch das Fernsehen und die Computertechnik nicht „getötet“ werden kann. Nach dieser „Farbbewunderung“ ist die Aufforderung angebracht: Lassen wir die Kinder über die ästhetische Farberfahrung die Welt und sich Selbst entdecken!

### **1.4.3 Farbempfindung und Farbwahrnehmung**

Im Kunst-Brockhaus wird Farbe definiert als „der Eindruck, den bestimmte elektromagnetische Wellen auf der Netzhaut hervorrufen“. Natürlich kann die Netzhaut des Auges keine Farben wahrnehmen oder unterscheiden. Diese Fähigkeit besitzt das Gehirn des Menschen, das die durch elektromagnetische Wellen in den Rezeptorzellen des Auges hervorgerufenen Erregungen oder elektrische Potentiale – auch Empfindungen genannt – verarbeitet und als „Farben“ identifiziert. Farben wahrnehmen ist mehr als Farben „sehen“. Denn Wahrnehmen ist ein komplexes Zusammenwirken vieler sinnlicher und geistiger Funktionen wie Hören, Sehen, Erkennen, Erinnern, Fühlen, Fantasieren, Sprechen, Gestalten usw. Es ist ein Zusammenspiel von Innen und Außen. Um Goethe zu zitieren: „Nichts ist drinnen, nichts ist draußen, denn was innen, das ist außen.“

#### **Wesentliche Merkmale der Farben**

Den physikalischen Teil der Farben entschlüsselte im Jahre 1666 der englische Physiker Isaac Newton, der das weiße Licht durch ein dreieckiges Prisma brechen ließ, um herauszufinden, ob es einheitlich oder aus verschiedenen Lichtwellen zusammengesetzt ist. Durch die Brechung wurde das Licht in die Farben des Regenbogens zerlegt.

Etwa hundert Jahre später stellte Thomas Young fest, dass die Lichtwellen von ca. 380 (Violett) bis ca. 780 Nanometer (Rot) „sichtbar“ sind und Farbempfindungen auslösen. Durch die Zerlegung des Licht in das so genannte Farbspektrum war auch das Geheimnis des Regenbogens, einer „himmlischen“ Erscheinung, auch als „Zeichen Gottes“ verehrt, gelüftet. Durch die physikalische Erklärung hat der Regenbogen aber nichts von seinem Zauber für Kinder und ebenso für Erwachsene verloren. Wie viele Farben hat ein Regenbogen oder nüchtern gefragt ein Farbspektrum? Isaac Newton zählte um das Jahr 1670 elf Farben, Goethe kam auf sechs, in China hat man entsprechend den fünf Elementen fünf Farben angenommen, die christliche Kunst orientierte sich an der Dreifaltigkeit und sprach von drei und die antiken Philosophen haben den Regenbogen als Symbol für „Unzählbarkeit“ eingestuft.

Die Anzahl der Regenbogenfarben hängt von unserer Sensibilität und von unserem Wortschatz ab; denn Farben wahrzunehmen, für die wir keine Namen besitzen, ist ein ungelöstes psychologisches und erkenntnistheoretisches (vgl. Konstruktivismus) Problem. Glücklicherweise dürfen sich Menschen schätzen, die in der Lage sind, hundertsechzig Farbnuancen des Farbspektrums zu unterscheiden.

Die drei Dimensionen einer Farbe sind Farbton, Helligkeit und Sättigung. Farbton gilt als Bezeichnung für die Farbe, die durch eine bestimmte Wellenlänge des Lichts hervorgerufen wird. Es werden Farbtöne Blau, Grün, Gelb, Rot usw. unterschieden. Itten (1961, S. 17) meint, dass sowohl die reinen ungetrübten Farben als auch deren Mischungen eindeutige Farbcharaktere ergeben. Unter dem Charakter einer Farbe versteht Itten ihren Ort innerhalb des Farbkreises oder der Farbkugel.

Helligkeit ist die Bezeichnung für die Aneinanderreihung von Helligkeitsstufen von Weiß bis Schwarz. Jede reinbunte Farbe besitzt eine „spezifische Helligkeit“ oder einen eigenen „Farbhellegrad“. Da sich das Auge nicht nur an der Farbe, sondern vor allem auch an Hell-Dunkel-Beziehungen orientiert, ist Helligkeit eine wichtige Farbeigenschaft.

Die Sättigung ist Bezeichnung für den bunten Eindruck, den eine Farbe hervorruft in Abgrenzung von Farben, die „farblos“ oder achromatisch erscheinen. Weiß, Graustufen und Schwarz sind unbunte, achromatische oder farblose Farben.

Mit dem Begriff „Intensität“ wird oft die Wirkkraft von Farben bezeichnet. Reinbunte Farben ergeben starke Intensitätskontraste, was darauf hindeutet, dass wir die Eigenschaft einer Farbe auch durch die Farbnachbarschaft ändern können. Es wird angenommen, dass das menschliche Auge etwa einhundert Buntfarben unterscheiden kann (vgl. Liedl 1994, S. 18).

### **Farbordnungen**

Es gibt keine allgemein gültige Farbordnung, sondern nur Systeme, die nach verschiedenen Gesichtspunkten aufgebaut sind. In der Regel bauen Farbdreiecke, Farbsterne, Farbkreise und –kugeln auf drei Farben auf, die nicht durch Mischen hergestellt werden können. Es sind die Farben Rot, Gelb und Blau und zwar nicht irgendein Rot, Gelb und Blau, sondern Magenta (Rot), Cyan (Blau) und Gelb. Diese drei Farben heißen unter Malern „Primärfarben“. Werden zwei nebeneinander liegende Primärfarben zu gleichen Mengenteilen gemischt, so entsteht eine „Sekundärfarbe“ oder „Farbe zweiter Ordnung“. Durch die Mischung aller drei Primärfarben zu gleichen Anteilen entsteht Schwarz.

Beim so genannten „Dreifarbendruck“ werden nur die drei Primärfarben Gelb, Cyan und Magenta im passenden Verhältnis lasierend (durchscheinend) übereinander gedruckt. Das weiße Papier wird als die vierte Farbe herangezogen. Wird die Farbe Schwarz hinzugenommen, handelt es sich um Vierfarbendruck. Eine sehr gute Farbqualität wird erzielt durch den Siebenfarbendruck: Der Drucker arbeitet mit den Farben Gelb, Grün, Cyan, Violett, Magenta und Orange. Als siebte Farbe wird Schwarz genommen (vgl. Liedl 1994, S. 21).

Im Farbkreis werden die Primär- und Sekundärfarben von Gelb über Rot, Violett, Blau und Grün angeordnet. Wenn man die Farbabstufungen von außen nach innen mit Weiß aufhellt, erhält man den so genannten Farbstern. Mischt man einer Buntfarbe nur

Schwarz oder Weiß dazu erhält man eine „Farbfamilie“, z. B. „Farbfamilie Rot“, „Farbfamilie Blau“ usw. Es werden 96 Farbfamilien unterschieden, wobei die grauen Farben, einschließlich Weiß und Schwarz in jeder Farbfamilie enthalten sind. Die Farbkreise sind in der Regel so angeordnet, dass sich so genannte Komplementärfarben (= negatives Nachbild nach dem Anstarren einer Buntfarbe und dem Schließen des Auges) genau gegenüber liegen und sich gegenseitig zu Schwarz ergänzen. Zur Farbfamilie Gelb ist die Farbfamilie Violett komplementär. Solche Beziehungen zwischen den Farben spielen in der Harmonielehre und Farbmischungslehre eine wichtige Rolle. In der Harmonie- und Farbmischungslehre fühlen sich Menschen wohl, die viele Farbnuancen, Farbmodulationen, Farbgleichklang, den „perfekten Verlauf“ von einer zur zweiten Farbe, Farbharmonien, Farbarrangements, Farbkompositionen, Farbabstimmungen und Farbannutungen, Farbeffekte durch Nachbarfarben, gedrehte Farben, und Farbenwechsel, fließende Übergänge, Farbverflechtungen usw. beherrschen. Anerkannt sind z. B. die Harmonielehren von Otto Philipp Runge (1777-1810) und von Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).

### **Die wichtigsten Farbkontraste**

Den Kalt-Warm-Kontrast und den Hell-Dunkel-Kontrast kennt fast jeder, der am Malen und an Farben interessiert ist. In seiner „konstruktiven Farbenlehre“ unterscheidet Johannes Itten (1961, S. 33ff) sieben Farbkontraste. Es sind: 1. Farbe-an-sich-Kontrast, 2. Hell-Dunkel-Kontrast, 3. Kalt-Warm-Kontrast, 4. Komplementär-Kontrast, 5. Simultan-Kontrast, 6. Qualitäts-Kontrast und 7. Quantitäts-Kontrast. Kontraste sind gegeben, wenn zwischen zwei Farbwirkungen deutliche Unterschiede, maximale Gegensätze, Steigerungen durch polare Anordnungen vorhanden sind.

Große Maler wie z. B. Matisse, Modrian, Picasso, Kandinsky und Miro haben oft mit dem **Farbe-an-sich-Kontrast** gearbeitet. Dieser ergibt sich, wenn mindestens drei voneinander abstehende Farben miteinander angeordnet werden. Die Wirkung ist immer bunt, laut, kraftvoll. Jede verwendete Farbe bekommt ihren realen, konkreten Wirkungswert.

**Hell-Dunkel-Kontrast** lässt sich am leichtesten durch polare Anordnung von Schwarz und Weiß erzeugen. Zwischen Licht und Finsternis liegt eine Reihe von Grautönen, die von Itten als charakterlose, indifferente Nichtfarbe bezeichnet werden. Grau kann aus jedem komplementären Farbenpaar und nicht nur aus Schwarz und Weiß gemischt werden. Nach dem Farbkreis ergeben die Farben Gelb und Violett den stärksten Hell-Dunkel-Kontrast. Hell-Dunkel-Farbkontraste entstehen auch, wenn man hellen Farbtönen einer Farbe dunkle Farbtöne der gleichen Farbe gegenüberstellt.

Versuche haben ergeben, dass ein blaugrün gestrichener Raum als kalt und ein rotorange gestalteter als warm empfunden wird. Die Differenz beträgt drei bis vier Grad Celsius. Betrachtet man den Farbkreis, so ergeben die Farben Rotorange und Blaugrün die beiden Pole des **Kalt-Warm-Kontrastes**. Kalte Farben (Blau, Blaugrün, Grün, Blau-

violett und Violett) und warme Farben (Gelb, Gelborange, Orange, Rotorange und Rot) erzeugen nicht nur eine kalte oder warme Atmosphäre, sondern suggerieren auch Nähe oder Ferne, wirken beruhigend oder erregend und werden mit Wasser oder Feuer assoziiert.

Der **Komplementär-Kontrast** (Liedl – siehe unten – spricht von „**Vergrauung des Bildes**“ oder vom **Bunt-Unbunt-Kontrast**) wird erzeugt durch zwei komplementäre Farben, die sich gegenseitig zur höchsten Leuchtkraft steigern und – wenn sie gemischt werden, sich zu Grau „vernichten“. Interessant ist nach Itten die Beobachtung, dass jedes komplementäre Farbenpaar eine weitere Besonderheit enthält: Die Gegenüberstellung von Gelb und Violett ergibt nicht nur den Komplementärkontrast, sondern auch einen starken Hell-Dunkel-Kontrast, das Farbenpaar Rotorange und Blaugrün ist komplementär und ergibt gleichzeitig Kalt-Warm-Kontrast und die Farben Gelb und Grün sind komplementär und gleich lichtstark und gleich hell. Mit komplementären Farben lassen sich besonders schöne Grautöne erzeugen.

Da unser Auge zu einer gegebenen Farbe immer simultan (gleichzeitig) die Komplementärfarbe oder Gegenfarbe verlangt und sie selbsttätig erzeugt, wenn sie nicht vorhanden ist, spricht Itten vom **Simultan-Kontrast** (a.a.O., S. 86-95). Durch den Simultankontrast wirken die Farben „entmaterialisiert“, verlieren ihren Wirklichkeitscharakter und scheinen sich in einer dynamischen Erregung zu befinden.

Der Reinheits- oder Sättigungsgrad einer Farbe wird Farbqualität genannt und entsprechend bezeichnet Itten den Gegensatz von gesättigten, leuchtenden zu stumpfen, getrübbten Farben als **Qualitäts-Kontrast** (auch **Mengen-Kontrast** oder **Winkel-Kontrast** genannt, vgl. Liedl 1994, S. 34-42). Die Abstumpfung, Trübung oder Brechung von reinen Farben kann man durch Beimischung von Weiß, von Schwarz, von Weiß und Schwarz (also Grau) oder durch Beimischung von Komplementärfarben erreichen. Stumpfe Töne leben von der Kraft der leuchtenden Farben. Matisse (1869-1954) malte das Bild „Das Piano“ mit Farben gleicher Helligkeit und bediente sich dabei des Qualitäts-Kontrastes. So entsteht eine verträumte Bildatmosphäre voller Melancholie und Sehnsucht (vgl. Itten 1961, S. 100).

Die Größenverhältnisse der Farben im Sinne große gegen kleine Fläche, viel und wenig Farbe ergeben nach Itten den **Quantitäts-Kontrast**. Die Wirkung der Farbe wird bestimmt durch ihre Flächengröße und durch die Leuchtkraft oder Lichtstärke. Goethe hat für einzelne Farben folgende Lichtwerte bestimmt:

Gelb : Orange : Rot : Violett : Blau : Grün sind wie

9 . 8 . 6 : 3 : 4 : 6; die Werte der Komplementärfarben ergeben immer die Summe 12 und stehen im Verhältnis 3:1 (Gelb zu Violett), 2:1 (Orange zu Blau) und 1: 1 (Rot zu Grün). Itten behauptet, dass das menschliche Auge die Werte sehr gut wahrnehmen und fühlen und zwischen harmonischen und disharmonischen Kompositionen unterscheiden kann.

#### 1.4.4 Farbwirkung und Farbsymbolik

„Für den Künstler sind die Farbwirkungen entscheidend und nicht die Farbwirklichkeiten, welche von Physikern und Chemikern erforscht werden“, schreibt Itten in seinem klassischen Werk „Kunst der Farbe“ (1961, S. 11). Er verknüpft die Farben mit dem Leben und dem Licht. „Farbe ist Leben, denn eine Welt ohne Farben erscheint uns wie tot“ und (...) „wie die Flamme das Licht, so erzeugt das Licht die Farben. Farben sind Kinder des Lichtes, und Licht ist die Mutter der Farben“ (a.a.O., S. 12).

Diese, so gelobten Farben, haben die Künstler oft zur Verzweiflung gebracht. Bereits Goethe bezeichnete Farben als „Taten und Leiden des Lichts“ und hat – man könnte sagen als Farbpsychologe – die „sinnlich sittliche Wirkung der Farben“ beschrieben (Goethe 1890). In den Selbstzeugnissen der großen Maler wie z. B. Wassily Kandinsky (1866-1944), Franz Marc (1880-1916), Piet Mondrian (1872-1944), August Macke (1887-1914) findet man viele Belege für die Widersprüche, Rätsel und Probleme, die ihnen der Umgang mit dem Phänomen Farbe bereitete. Kandinsky fühlte sich lange Zeit nicht als Maler, weil er glaubte mit der Farbe nicht umgehen zu können und wollte die „Schönfarbigkeit“ auflösen und aus der großen Harmonie herauskommen. Franz Marc erscheint Kandinsky als ein Mensch, der „aus einer wahren Mitte überraschend weit ausstrahlt, ohne darum ein ganz wichtiger Schwerpunkt und Gesamt mensch zu sein“ (zit. nach Eucker/Walch 1988, S. 80). Franz Marc wollte mehr, er wollte die „Welt selbst zum Reden bringen“, wollte den sentimental Geist überwinden, sich von der unreinen Romantik befreien, eine abstrakte Form finden, „der Zeit Symbole schaffen“. Die „Farbenscheibe“ war Marc bekannt, aber er mochte sie nicht.

Die Künstler waren sich untereinander nicht einig, welche Eigenschaften die einzelnen Farben verkörpern. Die Farbe Rot empfindet Marc als „brutal, schwer und stets die Farbe, die von den anderen beiden bekämpft werden muss“ (a.a.O., S. 78), Blau nennt er ernst und geistig. Kandinsky nennt die rote Farbe männlich, während Marc glaubte, „dass Gelb dem Rot (das Weib der Erde) näher stehe als Blau, das männliche Prinzip“. Cézanne behauptete, „Malen heißt, seine Farbeindrücke registrieren“. „Die Natur zu verstehen“, erklärte er Emile Bernard, „heißt sie unter der Oberfläche der reinen Wiedergabe als farbige ‚taches‘ zu sehen, die sich einem Gesetz der Harmonie gemäß auseinander ergeben“ (zit. nach Gage 1993, S. 210). „So lange der Künstler malt, muss er das Gefühl haben, er bilde die Natur ab“ (Henry Matisse).

#### Symbolcharakter oder Eigenschaften der Farben

Kandinsky (im Kreis des ‚Blauen Reiters‘) begriff Farbe als „ein unstetes polares Phänomen“. Franz Marc, gemeinsam mit Kandinsky Mitherausgeber des Almanachs „Der Blaue Reiter“ schrieb über das Thema Farbenkreis:

„Blau ist das männliche Prinzip, herb und geistig.  
Gelb ist das weibliche Prinzip, sanft, heiter und sinnlich.“

*Rot die Materie, brutal und schwer und stets die Farbe, die von den anderen beiden bekämpft und überwunden werden muss!*

*Mischst du z. B. das ernste, geistige Blau mit Rot, dann steigerst du das Blau bis zur unerträglichen Trauer, und das versöhnende Gelb, die Komplementärfarbe zu Violett, wird unerlässlich.*

*(Das Weib als Trösterin, nicht als Liebende!)*

*Mischst du Rot und Gelb zu Orange, so gibst du dem passiven und weiblichen Gelb eine ‚megärenhafte‘, sinnliche Gewalt, dass das kühle, geistige Blau unerlässlich wird, der Mann, und zwar stellt sich das Blau sofort und automatisch neben Orange, die Farben lieben sich. Blau und Orange, ein durchaus festlicher Klang.*

*Mischst du nun aber Blau und Gelb zu Grün, so weckst du Rot, die Materie, die ‚Erde‘ zum Leben, aber hier fühle ich als Maler immer einen Unterschied: Mit Grün bringst du das ewig materielle, brutale Rot nie ganz zur Ruhe, wie bei den vorigen Farbklangen. (Stelle dir nur z. B. kunstgewerbliche Gegenstände vor, grün und rot!) Dem Grün müssen stets noch einmal Blau (der Himmel) und Gelb (die Sonne) zu Hilfe kommen, um die Materie zum Schweigen zu bringen.*

*Und dann noch etwas: ... Blau und Gelb sind wiederum nicht gleich weit von Rot entfernt. Ich werde trotz aller Spektralanalysen den Malerglauben nicht los, dass Gelb (das Weib!) der Erde Rot näher steht, als Blau, das männliche Prinzip.“ (Zitiert nach Gage 1993, S. 207).*

Der Symbolgehalt der Farben ist in der Regel mehrdeutig. Oft werden den Farben ambivalente oder auch polare Eigenschaften zugeordnet. Lesenswert sind die auf 40 Seiten von Marielle und Rudolf Seitz (1998, S. 19-68) gezeichneten Farbporträts. Das gilt auch für die Farb-Porträts, die Heinrich Frieling (1981) auf 80 Seiten differenziert und informativ beschrieben hatte. Der Symbolgehalt und die Eigenschaften der Farben haben auch vielfachen Eingang in die Alltagssprache gefunden. Einige Beispiele: *Man sieht alles durch die rosarote Brille. Man sieht Rot. Ins Blaue fahren und ins Blaue hineinreden. Man macht Blau oder bekommt einen blauen Brief, blaues Wunder erleben, das Blaue vom Himmel herunterlügen. Gelbe Gefahr, Gelbsucht, gelb vor Neid werden. Dasselbe in Grün, ach du grüne Neune, Grünschnabel, grüner Daumen, grüne Witwen, grüne Hölle, am grünen Tisch, grün hinter den Ohren, die Grünen. Die weiße Weste, weiße Flecken (Wissenslücken). Schwarzer Humor, Schwarzarbeit, Schwarzhandel, schwarzer Freitag, schwarzes Schaf, schwarzes Herz, alles schwarz in schwarz, schwarz vor Augen. Der graue Alltag, grau ist alle Theorie, in Ehren ergraut, Grauzone, graue Eminenzen, es graust.*

In einem Brief an Frau von Stein am 11. Mai 1810 schrieb Goethe, dass er der Farbenlehre viel Zeit geopfert hatte und sei dadurch zu einer „Kultur gelangt, die ich mir von einer anderen Seite her schwerlich verschafft hätte“. In der nachfolgenden Tabelle sind

die von Goethe entdeckten Eigenschaften der Farben (ergänzt durch Farbsymbolik, kursive Schrift) zusammengestellt:

(Anm.: Die Farbsymbolik wurde nach ausführlich dargestellten Farbporträts von Heinrich Frieling, „Mensch und Farbe“, 1981, Seite 93-171 und Marielle und Rudolf Seitz, Rot, Gelb, Blau und alle Farben, 1998, Seite 19-66, zusammengestellt.)

<b>Farbe</b>	<b>Wärmeempfinden + Farbsymbolik</b>	<b>Gefühlswirkung</b>	<b>Raumwirkung</b>
<b>Gelb</b>	<b>Warm</b> <i>Sonne, Licht, Sommer, Heiterkeit, Optimismus, Licht, Erleuchtung, Ärger (Galle), Gefahr, Farbe der Geächteten und der Diskriminierung, Glanz</i>	anregend belebend erheiternd freundlich	vergrößernd erhellend erwärmend leistungsfördernd
<b>Orange</b>	<b>Warm</b> <i>Geselligkeit, Heiterkeit, Bhagwan-Kleidung, Energie, Feuer, Wandel, Sinnlichkeit, heilige Farbe in Indien, Mut, Opferbereitschaft, Großzügigkeit, Lust, Freude, Reife</i>	anregend belebend erheiternd freundlich	vergrößernd erhellend erwärmend leistungsfördernd
<b>Rot</b>	<b>Sehr warm</b> <i>Blut, Feuer, Krieg, Aggression (Stierkampf), Korrekturfarbe (Scham), Liebe, Farbe höchster Würdenträger, Macht, Farbe des Kommunismus, Selbstvertrauen, Dominanz, eher Farbe der Frauen als der Männer, Signalfarbe Gefahr, Revolution, Pflicht</i>	erregend kräftigend aggressiv leidenschaftlich	verkleinernd ausdrucksvoll erwärmend eingrenzend
<b>Violett</b>	<b>Neutral</b> <i>Seelenwanderung, Unbewusstes, Geheimnis, Frömmigkeit, Melancholie, Depression, Symbolfarbe der Feministinnen, Farbe der Herrscher, Kardinalsfarbe, Buße, Demut, Entsagung, Fastenzeit in Liturgie, Kreativität, Spiritualität</i>	beschwerend unruhig machend geheimnisvoll feierlich	verkleinernd ausdrucksvoll eingrenzend

<b>Blau</b>	<p style="text-align: center;"><b>Kalt</b></p> <p><i>die beliebteste Farbe (eher männliche Farbe), Sympathie, Treue, Sehnsucht, unbegrenzte Freiheit, Farbe der Frühlingsblumen, Farbe der Perspektive, der Luft, der Ferne, Geborgenheit, Meer, Entspannung, himmlische Kräfte, Arbeitskleidung (Blauermann), Adel (blaublütig), Ruhe, Kraft, Zufriedenheit, Farbe des Geistes, der Lebensideale</i></p>	<p>beruhigend erquickend ausgleichend harmonisch</p>	<p>vergrößernd kühlend erfrischend naturhaft</p>
<b>Grün</b>	<p style="text-align: center;"><b>Kühl</b></p> <p><i>Symbolfarbe des Lebens (Natur), Farbe des Islam, Fruchtbarkeit, Farbe des Anfangs, des Beginns, der Auferstehung (Christentum), Hoffnung aber auch Gefahr (giftgrün, grüne Augen) und Heilkraft (gesundes Grünzeug), Sinnlichkeit, Schöpferkraft</i></p>	<p>natürlich beruhigend erquickend vitalisierend</p>	<p>vergrößernd kühlend erfrischend naturhaft</p>
<b>Braun</b>	<p style="text-align: center;"><b>Warm</b></p> <p><i>Gemütlichkeit, Geborgenheit, Schmutz, Verderbliches, Armut (Kleiderfarbe der Mönche), „aromatische“ Farbe (Tee, Kaffee, Schokolade), Erdverbundenheit, Erniedrigung, Farbe des Nationalsozialismus</i></p>	<p>freundlich angenehm erdhaft stabilisierend</p>	<p>verdunkelnd erwärmend dämpfend heimelig</p>
<b>Schwarz</b>	<p style="text-align: center;"><b>Neutral-warm</b></p> <p><i>unbunte Urfarbe, beliebteste Kleiderfarbe, Ablehnungsfarbe der Kinder, Dunkelheit, Farbe der Theologie, des Intellektuellen, Trauerfarbe (Christentum), Pessimismus, Finsternis, Unglück (Unglücksrabe, Pechvogel), Farbe der Reformation, der Ordensgemeinschaften, Gleichberechtigung, Festlichkeit, Farbe des Faschismus, Konservatismus, Tod, Unbewusstes, Verdrängung</i></p>	<p>feierlich traurig beherrschend zwingend</p>	<p>verdunkelnd beengend bedrückend</p>

Weiß	<p style="text-align: center;"><b>Kühl</b></p> <p><i>vollkommene Farbe, Jungfräulichkeit, Farbe der Erleuchtung, der Entmaterialisierung, Farbe der Priester, Symbol des Friedens (weiße Taube), Unschuld (weiße Weste), Unsterblichkeit, Schutz vor Bösem (Farbe zur Hexenabwehr), Farbe des Guten, des Lichts, Farbe des Brautkleids, Farbe des weiblichen Yin-Prinzips, Farbe der Heilberufe (Ärzte), Unendlichkeit, Stille, Leere</i></p>	strahlend blendend würdig friedlich	vergrößernd erhellend hervorhebend zeitlos
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	-----------------------------------------------------

Auch die Farbe Grau findet in der Fachliteratur viel Beachtung. Es ist die Farbe von Pessimismus, Unterordnung, Alter, Armut, Angst, Gleichgültigkeit, aber auch die der „kleinen grauen Zellen“ („grau teurer Freund ist alle Theorie“ – sagt Mephisto zum Studenten Wagner). Wer Kummer hat, dem wachsen graue Haare, ein grauer Alltag bietet nichts Schönes. Damit wäre Grau die Farbe der Unfreundlichkeit, der Bürokratie, der Bereich zwischen dem Rechtmäßigen und Kriminellen (graue Zone). „Graue Maus“ ist eine farblose Persönlichkeit. Grau symbolisiert geringes Selbstwertgefühl und eher Ängstlichkeit, Sorgen.

### **Funktionen der Farben**

Schon Goethe hatte auf die sittliche Funktion der Farben hingewiesen. In der katholischen Kirche hat man lange Zeit um die Farbe der Mönchskleidung gestritten; sollten die Mönche Weiß tragen wie die Zisterzienser, als Zeichen der Reinheit des Körpers, Farbe der Freude und des Glücks oder Schwarz, entsprechend einer langen Tradition, als Zeichen für Demut, Buße, Trauer. Farbe ist nach Goethe schon allein deswegen ein Element des Sittlichen, weil sie „zu den höchsten ästhetischen Zwecken mitwirkend genutzt werden kann“ (zit. nach Eucker/Walch 1992, S. 32).

Menschen haben gelernt, Farbe als Informationsträger zu nutzen, sie als Kommunikationsmedium einzusetzen, z. B. in der Werbung, in der Gestaltung von Produkten, auf Reklametafeln oder auf Wegweisern. Wir haben gelernt, dass rote Beeren und Tomaten reif sind, dass braune Blätter im Sommer auf Trockenheit oder Krankheit deuten, dass Fliegenpilze ungesund sind. In der Tierwelt besitzt die Farbe wichtige Arterhaltungs- und Fortpflanzungsfunktion. Durch Farben signalisieren Männchen ihre Paarungsbereitschaft und machen Weibchen auf sich aufmerksam (Imponiergehabe). Farbe dient auch der Tarnung, der Anpassung an die Umgebung und sichert damit das Überleben. Farben helfen bei der Nahrungssuche und bieten Schutz vor natürlichen Feinden.

Auch der Mensch hat manche Verhaltensmuster der Natur und der Tiere übernommen: Er schminkt sich, färbt sich die Haare, sorgt für gebräunte Haut und bringt durch Körperbemalung (Riten, Feste, Kriegsbemalung) seine Kultur, gesellschaftliche Stellung, sein Unbewusstes zum Ausdruck. Farbe wird als Ausdruck der Freiheit, der sozialen

Stellung, des Reifestadiums einer Person verstanden. Farbe spielt auch eine große Rolle in der Welt des Theaters, im Zirkus (Zirkusclown) und hilft den Schauspielern bestimmte Charaktere darzustellen.

Farbe wird in der Architektur nicht nur zu ästhetischen Zwecken eingesetzt, z. B. zur Verschönerung des so genannten Betongrau, sondern auch zu wohnlichen Zwecken, zur ästhetischen Gestaltung der Innenräume und nach der Waldorfpädagogik auch zur Förderung der menschlichen Entwicklung. Nach Rudolf Steiner (1959) sind Farben ein energetischer Teil des Universums und können Einfluss nehmen auf den im „Innenleib“ des Menschen vorherrschenden Energiezustand. Sie wirken anregend, verstärkend oder beruhigend, dämpfend. Er meint, dass z. B. besonders unruhige Kinder Rot gekleidet werden sollten, weil die Außenfarbe Rot in der Psyche (im Ätherleib) der Kinder die Komplementärfarbe Grün erzeuge, und Grün wirke beruhigend.

In der Waldorfpädagogik werden bestimmten Entwicklungsstufen und den dazugehörigen Entwicklungsaufgaben der Kinder Farben zugeordnet. Im Grundschulalter sollten die Räume rot gestaltet werden, weil das die „Entwicklungsfarbe“ dieser Entwicklungsstufe sei. Blau ist nach Steiner diejenige Farbe, die innerliches Wohlbehagen bereitet und sei in der Raumgestaltung in der Pubertät zu bevorzugen (a.a.O., S. 154).

Natürlich wird in der Kommunikation, Werbung und Industrie auch die Symbolkraft (vgl. die Tabelle) der Farben genutzt und entsprechend in der Produktgestaltung, in der Mode, beim Design zur „Ver-Sinn-Bildlichung“ eingesetzt. Mit Hilfe der Farben kann man einem Produkt, einem Gegenstand, einer Botschaft Symbolkraft und Suggestivwirkung verleihen. Farben können Stimmungen und Gefühle hervorrufen, sie können z. B. Kaufentscheidungen emotionalisieren und gegen das Rationale beeinflussen.

Selbstverständlich sind Farben ein elementares bildnerisches Mittel. Sie wurden in der Kunst in verschiedenen Zeitepochen zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Künstler suchten nach neutralen Formen, die es Farben erlauben, sich frei zu entfalten. Farbe und Form sind untrennbar (vgl. Gage 1994, S. 256). Die Farbe kann „formsteigernd“ oder „formauflösend“ eingesetzt werden. Die Farbe ist ein raumschaffendes und ein Kontrastmittel. Farbe ist Stimmungsträger und in der Farbperspektive unersetzlich. Farbe ist Stimmungsträger und ein stilistisches „Machtmittel“. Gerade mit Hilfe der Farbe lassen sich Person-Gegenstand-Beziehungen sowohl auf expressive oder auf impressive Art symbolisch und real ausdrücken.

Die enge Beziehung zwischen Farbe und Musik hatte bereits Goethe in seiner Farbenlehre aufgezeigt. Er verglich einzelne Farben mit musikalischen Instrumenten. So erinnerte ihn Gelb an die Klarinette, Hochrot an die Trompete, Kermesrot an die Querflöte, Ultramarin an die Viola usw. Auch Kandinsky schrieb. *„Musikalisch dargestellt ist helles Blau einer Flöte ähnlich, das dunkle dem Cello, immer tiefer gehend den wunderbaren Klängen der Bassgeige; in tiefer, feierlicher Form ist der Klang des Blau dem der tiefen Orgel vergleichbar.“* (zit. nach Gage 1994, S.236). Auch Morgan Russel sieht

eine enge Verbindung zwischen Farbe und Musik: „Die Farbe ist genauso wie die Musik in der Lage, uns höchstes Entzücken und Glücksgefühle zu vermitteln“ (Gage 1994, S. 241).

Die Heilkraft der farbigen Edelsteine ist seit langem bekannt und wird in verschiedenen Zusammenhängen praktiziert. Zur Heilung werden farbige Auflagen oder Tücher auf die erkrankten Organ- oder Hautstellen gelegt. Man kann die Farbe ebenso wie die Musik – am besten beide gemeinsam – mit therapeutischer Absicht wirken lassen. Mit Farbharmonien, Farbrhythmen, Farbkompositionen und natürlich mit der Farbwahrnehmung und der Farbarbeit lassen sich Entspannung herbeiführen, Konzentration steigern, Aufmerksamkeit wecken, Stimmungen und Gefühle auslösen. Es ist leicht nachzuweisen, welche Farben bestimmte Krankheiten „bevorzugen“, z. B. Lila, Violett, Grau, Schwarz dürften die bevorzugten Farben der Depression sein. So kann man annehmen, dass die Komplementärfarben die Symptome solcher Erkrankungen mindern und die Heilung begünstigen.

#### **1.4.5 Farbentdeckung und ästhetische Farberfahrung**

Farbe entdecken → Farbe herstellen → mit Farbe malen und gestalten → und Reflexion der Farberfahrung dürften die elementaren Stufen der Subjekt-Farbe-Beziehungen sein. Es ist anzunehmen, dass mit jeder dieser Farbtätigkeiten ästhetische Farberfahrung verbunden ist.

##### **Farbe entdecken**

Wir sind von Farben umgeben, aber oft sehen wir die Farben nicht. Zur sinnlichen Wahrnehmung der Farben gehören bestimmte Situationen, Atmosphären und Interessen. Sind die Farben z. B. in der Landschaft, zu bestimmten Tageszeiten, in Museen, bei der Betrachtung eines Kunstwerkes oder als Schmuck „entdeckt“, dann entsteht auch das Interesse, mit der Farbe zu experimentieren, sie als Ausdruck des Fühlens und Denkens zu verwenden, die Symbolkraft der Farbe zu nutzen. Auch die modernen Medien wie z. B. Fernsehen, Computer, Digitalkameras können zur Entdeckung von Farben einladen und die Experimentierlust steigern.

##### **Farbe herstellen**

Es ist sehr einfach, die synthetisch hergestellten Farben zu kaufen. Diese unterliegen den DIN-Normen und sind in unzähligen Varianten zu haben. Zur Farberfahrung gehört die eigene Herstellung von Farben. Die Herstellung von Farben war in den vergangenen Jahrhunderten sehr intensiv und kostbar. So wurden z. B. für die Herstellung von 1 kg roter Farbe 140.000 Cochenille-Läuse gebraucht. Damit konnte man 10 kg Wolle oder Stoff Scharlachrot einfärben. Die Farbe Purpur wurde durch ein aufwendiges Verfahren aus einer bestimmten Schneckenart gewonnen. Oft wurden auch kostbare farbige Mineralien oder Edelsteine zur Herstellung von Farben verwendet. Die farbige Qualität erreichen solche Stoffe erst, wenn sie sehr fein gemahlen werden. Zu erwähnen wäre das aus

Halbedelstein Lapislazuli gewonnene Ultramarin-Blau. Der Preis für reines Ultramarin liegt in der Nähe des Goldpreises.

Neben mineralischen Pigmenten und Erdfarben sind viele aus Pflanzen gewonnene Farbpigmente bekannt. Die Indigopflanze diente lange Zeit für Blauerstellung. Die Kinder malen sehr gerne mit selbst gemachten Farben. Man kann auch eine Farbsammlung aus farbigen Papieren, farbigen Mineralien, farbigen Stoffresten, farbigen Pflanzen usw. anlegen. In manchen Geschäften kann man Farbpigmente kaufen und selbst die Farben anrühren.

Unter den käuflichen Farben werden unterschieden:

- *Temperafarben*, zu denen auch die Fingerfarben gehören, und in Malkästen, Tuben, Flaschen angeboten werden. Es sind deckende Farben, die mit Wasser verdünnt und malbar werden.
- *Dispersionsfarben* haben als Kunststofffarben den Vorteil, dass man mit ihnen großflächig malen kann. Es sind gut deckende und mischbare Farben.
- *Aquarellfarben* sind leuchtende, transparente Farben, da das Licht durch die Farben hindurch vom Papier reflektiert wird, während es bei den Temperafarben von der farbigen Oberfläche reflektiert wird. Da sich Aquarellfarben addieren, werden sie schnell schmutzig und grau, wenn sie übermalt werden.

Viele maltechnische Möglichkeiten ergeben sich aus den handelsüblichen Farbstiften, Malkreiden, Wachsmalstiften, Filz- und Faserstiften sowie aus Pastellkreiden. In neuerer Zeit sind auch Farbspraydosen, vor allem für die Anfertigung von Graffiti sehr beliebt.

Die Entwicklung der Farbbindemittel ging mit der Herstellung und Erfindung verschiedener Farben einher. Schon die Ägypter fanden heraus, dass sich das tierische Eiweiß des Hühnereis sehr gut als Bindemittel nutzen lässt. Auch verschiedene Leime, Öle und Fette eignen sich dazu, die Pigmente zu umschließen und gute Haftung zum Untergrund herzustellen. Inzwischen sind die wasserverdünlichen Dispersionsfarben, auf Acrylharz-Basis hergestellt, sehr beliebt und auch umweltschonend.

### **Mit Farbe malen und gestalten**

Im Laufe der Kunstgeschichte wurden viele verschiedene Maltechniken und bildnerische Gestaltungsmöglichkeiten mit Farbe entwickelt. Die älteste Technik dürfte die Wand- und Höhlenmalerei sein. Die natürlich gefärbten Materialien, z. B. verschiedene Holzarten dienten der Herstellung von Intarsien und Applikationen. Enkaustik nannte man die bereits seit der Antike bekannte Technik des Malens mit Hilfe des gehärteten Bienenwachses.

Gefärbte Tonstifte, farbige Tonplättchen, zurecht geschliffene farbige Natursteine und farbige Flusskiesel wurden zur Herstellung von farbigen Mosaiken verwendet. Die Mosaiktechnik diente der farbigen Gestaltung von Fußböden und Wänden. Zur Wand- und Deckengestaltung wurde die Freskotechnik entdeckt, mit der die Farbe durch den Putz

eingebunden wurde. Die vollkommene Kunst der klassischen Freskomalerei wird immer noch sehr bewundert.

Im Mittelalter wurden verschiedene Techniken und Möglichkeiten der Buchmalerei entdeckt. Als Zeichengeräte dienten Schreibrohr und später Vogelfeder, die Kolorierung erfolgte mit Borstenpinseln. Neben der Tafelmalerei (Bemalung von Holztafen) sei noch die hohe Kunst der Glasmalerei erwähnt. Die Bildgestaltung erfolgt aus farbigem Glas, das auf Grund seiner Transparenz hohe Leuchtkraft besitzt. Auch die Hinterglasmalerei bedient sich der Transparenzwirkung des Glases, um leuchtende Bilder zu erzielen.

Die Aquarellbilder beziehen ihre spezifische Wirkung aus der Transparenz der Farbe. Ähnliches gilt auch für die Pastellmalerei: Mittels eines Farbstiftes werden die Farbpigmente auf die Unterlage aufgerieben, wobei auch die Überlagerung verschiedenfarbiger Schichten mit fließenden Übergängen möglich ist. Da das Bindemittel fehlt, werden in neuerer Zeit zum Schutz der Farbe verschiedene Mittel zur Fixierung verwendet. Auch die verschiedenen Collage-Methoden, die in Teile des gemalten Bildes reale Gegenstände einkleben, erfreuen sich großer Beliebtheit.

Zur Vervielfältigung von farbigen Bildern wurden verschiedene Drucktechniken entwickelt. Da Farbdruke in der Regel eine Trennung von Farben erforderten, weil mit einer Druckform (Schablone, z. B. Linolschnitt) nur eine Farbe gedruckt werden konnte, war der Farbdruck als hohe gestalterisch-künstlerische Herausforderung einzustufen. Die verschiedenen Drucktechniken (Tiefdruck, Hochdruck, Offset-Druck, Flachdruck, Siebdruck) können hier nicht näher erläutert werden.

Mit Hilfe der modernen Technik hat die Farbe in die Fotografie Einzug gehalten. Die Mischung farbig leuchtender Lichtpunkte gelingt mit Hilfe der Computer- und Bildschirmtechnik. In neuerer Zeit kommen Reproduktionen mit Scanner und verschiedene Digitalverfahren mit elektronischer Bildverarbeitung dazu. Die Herstellung farbiger Effekte ist sehr einfach und dient eher der Unterhaltung und weniger dem Lernen durch ästhetische Erfahrung.

### **Reflexion der Farberfahrung**

Im Jahre 1928 entdeckte Itten die so genannten „subjektiven Farbklänge“, mit denen er die individuell zusammengestellten harmonischen Farbakkorde bezeichnete (vgl. Itten 1961, S. 24). Der subjektiven Farbzusammenstellung, der Anordnung von Farbflecken, der Wahl von eher kräftigen oder eher blassen Farben und von entsprechenden Farbkontrasten glaubte Itten unterschiedliche Farbtypen, d. h. Persönlichkeitstypen zuordnen zu können. *„Bei meinen Untersuchungen über die subjektiven Farben habe ich gefunden, dass nicht nur die Wahl und Zusammenstellung der Farben, sondern auch die Größe der Flecken und die Art ihrer Richtungen sehr charakteristisch sein können. Es gibt Typen, die alle Flecke vertikal ausrichten, andere betonen die Horizontale oder die Diagonale. Entsprechend sind die Kopfformen schmal und vertikal oder breit und horizon-*

*tal betont. Die Richtung deutet auf die Art des Denkens und Fühlens. (...) So sind die Farbflecken bei einem Typus knapp und hart abgesetzt und bei dem anderen ineinander überlaufend oder verwischt oder ungeordnet. Der letztere Typ wird Mühe haben, klar und einfach zu denken. Er wird gefühlvoll und schwärmerisch veranlagt sein“ (a.a.O. S. 25).*

Die Deutung der subjektiven Farbklänge zu „Farbcharakteren“ nimmt Itten eindeutig nach dem Analogieprinzip vor. In der Persönlichkeitspsychologie ist das Analogiedenken weit verbreitet, aber auch umstritten. Das wurde auch Itten bewusst, denn er betont, dass man bei der Bedeutung möglichst viele Informationen und nicht nur die einzelnen Ausdruckswerte beachten muss. Die Schlussfolgerungen, die Itten aus der Erkenntnis der subjektiven Farbklänge für die Erziehung und Kunstpädagogik zieht, sind sehr beachtenswert und kommen den Didaktikkonzepten der 80er und 90er Jahre (z. B. Selle, Goetz) sehr nahe. *„Das setzt voraus, dass der Erzieher die Anlagen und Möglichkeiten ihrer Schüler erkennen können. Die subjektiven Farbkorde sind ein Weg zum Erkennen der natürlich gegebenen individuellen Art des Denkens, Fühlens und Handelns. Einen Schüler zum Finden seiner subjektiven Formen und Farben führen, heißt, ihn zu sich selbst führen. Die Schwierigkeiten scheinen vorerst sehr groß. Vertrauen wir doch dem innewohnenden Geist jedes Individuums! Der Lehrer sollte nur wenig, aber naturgemäß, verständnis- und liebevoll mithelfen. Wie ein Gärtner dem Wachstum seiner Pflanzen möglichst günstige Bedingungen schafft, sollte der Erzieher dem Kinde in geistiger und körperlicher Hinsicht günstige Entwicklungsbedingungen schaffen. Wachsen wird es nach eigenen ihm innewohnenden Ideen und Kräften“ (a.a.O., S. 26).*

Die Anwendung der Farbe, z. B. bei der Gestaltung einer Wohnung muss „sinnschaffend und sinnerhaltend“ (Frieling 1981, S 23) sein. Man könnte hinzufügen: Farbe ist nicht gleich Farbe, Farbbild ist nicht gleich Farbbild, Farbtechnik ist nicht gleich Farbtechnik, denn diese werden von verschiedenen Subjekten aus unterschiedlichem Interesse gehandhabt, sinnlich unterschiedlich wahrgenommen, individuell konstruiert und sind daher immer individuell und verschieden. Farbwahrnehmung und Farberfahrung werden durch Kommunikation, durch den interindividuellen Austausch und durch Selbstreflexion allgemeinverbindlich, Selbst-bildend und Kultur-schaffend.

Die Reflexion der ästhetischen Farberfahrung ist in den Selbstzeugnissen der großen Maler zu finden (siehe oben). In der Kunstpädagogik haben sich so genannte Projekttagebücher als ein hervorragendes Mittel zur Kommunikation und Reflexion bewährt.

## 1.5 Interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht

Das methodisch-didaktische Konzept folgt in dieser Arbeit der Vision von Prof. Rainer Goetz: „An einem Ort, im gemeinsamen Dialog, soll ein komplexer Schaffensprozess entstehen mit sinn- und zusammenhangstiftenden Gestaltungsmöglichkeiten bis hin zur individuellen Lebens-Gestaltung“ (Goetz 1991a, S. 229).

Kunstunterricht und Kunsterziehung und –bildung mit dieser Zielsetzung müssen die individuellen Schülerinteressen mit den situativen Interessen verbinden, um so eine emotional positive und subjektiv wertvolle Tätigkeit zu verwirklichen. Im allgemein bekannten „Projektunterricht“ finden sich viele Hinweise und Anregungen, wie man diese Forderung realisieren könnte. Projektunterricht enthält aber auch viele Elemente, die der Verwirklichung der zitierten Vorstellung im Wege stehen. Die Suche nach einer Lösung führte zur Entwicklung des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Konzepts.

### 1.5.1 Methodisch-didaktisches Konzept von Rainer Goetz

Im methodisch-didaktischen Konzept des Kunstunterrichts nach Rainer Goetz spielen die Begriffe **Interesse**, **Projekt** und **Werkstatt** eine zentrale Rolle. Im Laufe seiner Forschung, Lehre und praktischer Erprobung verschiedener Modelle bediente sich Goetz immer häufiger der Begriffe „interessen-differenziert“, „projekt-orientiert“ und „Zukunft(s)Werkstatt“, um sein didaktisch-methodisches Konzept des Kunstunterrichts präzise zu kennzeichnen. Wie kam es zu dieser Präzisierung? Waren die Begriffe Interesse, Projekt und Werkstatt zu statisch, zu objektiv gedacht?

Will man im Kunstunterricht und in der ästhetischen Bildung komplexe Schaffensprozesse in Gang setzen, die der „Vielfalt der Wahrnehmungs-, Denk- und Lebensformen gerecht“ (Goetz 1991, S. 3) werden und gleichzeitig eine Vernetzung unterschiedlicher Gestaltungsweisen im gemeinsamen Diskurs erreichen, so braucht man zunächst

- einen „**pluralen Orientierungsrahmen**“, eine Rahmenthematik, die – weil facettenreich und offen – „begründetes Wählen und persönliches Entscheiden“ zulässt
- ein „**Laboratorium als Experimentalstation für das Vordringen ins Ungewisse**“ (Selle 1995, S. 20), in dem eigene Anliegen, Werthaltungen und bildnerische Ausdrucksformen erprobt und erarbeitet werden können und
- eine „**Inszenierungsform**“, die zum Leben und zur Kunst einlädt, sich den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler anpasst, als „Gestaltungs- und Vermittlungsplan“, individuelles und soziales ästhetisches Handeln zu integrieren, im Stande ist und damit dem Geschehen Sinn verleiht und sozial verbindliche Selbstbestimmung fördert.

Es wird deutlich: Der Begriff „Projekt“ als „konkretes Lernunternehmen“ (Frey 1998, S. 15), das eine Gruppe von Lernenden wählt, anpackt, plant, umsetzt und das Ergebnis

der Projektarbeit präsentiert, ist zu eng, zu statisch, zu schematisch, zu bindend. Das Ziel der Projektarbeit steht bereits sehr frühzeitig fest. Das würde im Widerspruch mit der oben skizzierten Zielsetzung des Kunstunterrichts stehen. Daher entscheidet sich Goetz für „projekt-orientiert“, um die Handlungsorientierung, die integrative und soziale Beziehungen stiftende Wirkung des Projekts (Projektthemas) beizubehalten. Da sich das didaktisch-methodische Vorgehen aber am Projekt nur „orientiert“ und nicht starr, sondern flexibel ist, der Selbstbestimmung Raum lässt, zu verschiedenen Kommunikations- und Tätigkeitsformen ermuntert, steht das Projekt nicht mehr der pädagogischen Phantasie und der individuellen Gestaltung im Wege.

Natürlich muss sich auch im **Projektunterricht** das Projektthema an den Interessen der Beteiligten orientieren. Im **projekt-orientierten** Unterricht ist die Akzentuierung zu Gunsten der Interessen und der Selbstbestimmung verschoben. Das Unterrichtsprojekt passt sich oder orientiert sich an den persönlichen Anliegen, an der künstlerischen Imagination, an der subjektiven Person-Gegenstand-Auseinandersetzung. An die Stelle von Ergebnisausrichtung tritt Beteiligt-Sein, wichtiger als Zweckbestimmung ist die Selbstbestimmung, man könnte sagen, die autotelische Tätigkeit. Sinn des ästhetischen Handelns ist die Suche und Entdeckung individueller Fragestellungen und Bearbeitungswege zur Bildung subjektiver Weltversionen.

Auch der Begriff „Werkstatt“ musste mit der Zeit flexibler, genauer werden. Goetz benutzte immer häufiger den Ausdruck „Werkstattcharakter“, erprobte die Bezeichnung „Zukunft Werkstatt“ und neigt zur Zeit der Konstruktion „Zukunft(s)Werkstatt“ zu. Die wichtigsten Elemente des Begriffs Werkstatt sind (vgl. Goetz 1992):

- Werkstatt umfasst Erfahrungsräume und Erfahrungszeiten.
- Werkstatt ist Synonym für vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten.
- Werkstatt ist ein Ort für die Entwicklung von Eigenzeit.

Begriff Werkstatt bedeutet, dass eigenes Er-Leben und Reflektieren, eigenes Gewahr-Werden sichtbar wird in produktiven, d. h. gestaltgebenden Werkstatt-Prozessen; die Ergebnisse repräsentieren oder symbolisieren die authentische Selbst-Entdeckung des in der Werkstatt Arbeitenden.

- Werkstatt lädt zum Experimentieren mit eigener Einbildungskraft ein.
- Werkstatt bietet die Chance zu einer intensiven sinnlichen Weltberührung.
- Werkstatt ist Motor der symbolischen Vergegenwärtigung des sinnlich Erfassten im Subjekt; in einer Werkstatt findet die Begegnung zwischen dem sinnlichen Eindruck und symbolischen Ausdruck statt.
- Werkstatt ist der Ort von Wahrnehmung und Selbstreflexion, von emotionaler Teilhabe und sozialem Engagement.

Werkstatt darf nicht im Sinne der Alltagssprache verstanden werden. Werkstatt ist der Ausdruck für eine Werk-, Wirk-, Begegnungs- und Reflexionsstätte. An einem oder verschiedenen, auch imaginären Orten beschäftigt sich das Individuum mit den Interes-

sensgegenständen und auch mit den Handlungen, Bildern, Gedanken und Phantasien der Mitproduzenten (vgl. Selle 1992a, S. 11). Als „geistiger Raum“ wird Werkstatt von Selle „wie die Haut des erweiterten Körpers des arbeitenden Künstlers“ gedeutet. In einen solchen Raum können Schüler ihre eigenen Vorstellungen, Gedanken und Erfahrungen hineinprojizieren (1992b, S. 44).

Ein Raum oder Ort im Sinne der Zukunft(s)Werkstatt ermöglicht nach Goetz den Schülern „sinn- und zusammenhangstiftende Gestaltungen“ bis hin zur „individuellen Lebens-Gestaltung“ (1991b, S. 17) und wird von Kindern als unreglementiertes, offenes, freies Lernfeld, als „Wirk- und Möglichkeitsfeld“ (1998, S. 59) erlebt. Werkstatt ist dort bzw. wird dort wahrgenommen, wo die „authentische Erfahrung ihren Ort, ihre Zeit, ihr Subjekt“ (Goetz 1992b, S.2) findet, und muss verstanden werden als „Lebens- und Denkraum“, als „Wahrnehmungs- und Reflexionsraum“, als der Ort und Raum, wo in gestaltgebenden Prozessen die Zukunft symbolisiert wird. Selbstfindung, Selbstbestimmung, Selbst-Reflexion in Auseinandersetzung mit Gegenständen und mit Mitmenschen – auch im Sinne der ästhetischen Erfahrung – ist Werkstatt für die Zukunft, sonst nichts.

### **1.5.2 „Mit allen Sinnen lernen“ nach Adelheid Sievert-Staudte**

Vereinfacht zusammengefasst geht es in dem von Adelheid Sievert-Staudte herausgegebenen Sammelband „Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen“ um die Wiederentdeckung der ästhetischen Erziehung in der Grundschule. In allen Lernbereichen der Grundschule muss das ästhetische Lernen bzw. die ästhetische Erziehung zum fächerübergreifenden und fächerverbindenden Prinzip werden (Sievert-Staudte 1993, S.7). „Die besondere Aufmerksamkeit für die leibliche Dimension der Erziehung und für die Sinnlichkeit der Lernvorgänge innerhalb der Grundschulpädagogik“ (drs. S. 8) muss von der bildungspolitischen Diskussion aufgegriffen werden.

Zur Begründung ihrer Forderung greift Sievert-Staudte auf die Erkenntnisse über die „Spielarten der Kulturaneignung“ von Horst Rumpf (1987, S. 19ff) zurück. Horst Rumpf sieht in der „übergangenen Sinnlichkeit“ (Buchtitel 1981) und in dem auf Beschleunigung und Erledigung drängenden technologischen Fortschrittsglauben eine ernste Gefahr für Kultur und Bildung. Die Möglichkeit der Gegenbewegung sieht er in der Kunsterziehung. „Was die auf Erledigung erpichte Lebenspraxis wirksam verkürzen will – den Wahrnehmungsprozess, in dem der Widerstand der Dinge, der Worte, der Bewegungen gespürt wird – das sucht der Prozess, der in Kunst realisiert wird, zu verlängern“ (Rumpf 1987, S. 159). Im Spiel, im kindlichen Spiel, das aus der modernen Sicht „viel Zeit kostet“, findet nach Horst Rumpf die erfolgreiche Annäherung an die Kultur statt.

Die Bildung geschieht nach Sievert-Staudte durch Bilder, durch die uns umgebende Wirklichkeit, „die unsere Sinne anregt oder langweilt, aktive Auseinandersetzung verlangt oder passives Konsumieren nahe legt, Nachdenklichkeit oder Abschalten fordert“

(1993, S. 12). Die bunten, schnellen, jederzeit verfügbaren Bilder, die durch moderne Medien transportiert werden, vermitteln eine Welt aus zweiter Hand, ein buntes, aber flüchtiges Weltbild. Sie suggerieren uns Leitbilder und verhindern die Bildung eines individuellen Programms und damit auch die Selbstbestimmung und Selbstbildung, denn „Nichts was uns wirklich berühren soll, lässt sich aus zweiter Hand vermitteln“ (Garlichs 1993, S. 138). Ästhetische Bildung kann die Kinder dabei wirkungsvoll unterstützen, sich „selbst ein Bild zu machen“, sich in Bildern auszudrücken, Symbole zu bilden. An dieser Stelle zitiert Sievert-Staudte Ariane Garlichs (1993, S. 137): *„Der Leib ist unser primäres Wahrnehmungsorgan, die sinnliche Wahrnehmung die Basis unserer Lernfähigkeit. Wo sie sich nicht entfalten kann (verkümmert oder außer Kraft gesetzt wird), fehlen ganz entscheidende Voraussetzungen zu einer wachen, vielschichtigen und auch kritischen Auseinandersetzung mit der Realität.“* Beim Fernsehen hat das Kind keine Zeit zum Verweilen, zum Fragen, Nachdenken und schon gar nicht zum Fühlen und Tasten oder zum Experimentieren im Sinne einer spielerischen Annäherung. Selbst- und Weltbild werden bestimmt durch **eigene** innere Bilder. Nach Sievert-Staudte ist daher ein schülerzentrierter, handlungsorientierter und alle Sinne ansprechender Unterricht eine unerlässliche Voraussetzung jeder ästhetischen Erziehung. Ihre Leitmotive lauten: Vom Kinde aus! Mit Kopf, Herz und Hand! Von der Sinneserfahrung zur Denkerfahrung! Das Handeln oder Machen hilft dem Denken! Mit allen Sinnen lernen! Die Schule ist nach Sievert-Staudte eine „Schule der Sinne“, eine „Stätte der sinnlichen Wahrnehmung“, ein Ort der „Sinn-vollen-Kunstpädagogik“, „Freiraum für Subjektivität, Spontaneität und Emotionalität“ (Sievert-Staudte 1980, S. 15). Es seien noch zwei Leitsignale der Reformpädagogik, auf die Sievert-Staudte auch verweist, aufgeführt: Selbsttätigkeit und Sinnlichkeit.

Bewegung, Emotionalität und Handeln sind auch deswegen von zentraler Bedeutung, weil der Mensch nicht nur mit dem Auge, sondern mit dem ganzen Körper sieht, nicht nur mit dem Ohr hört, sondern mit dem ganzen Körper, nicht nur mit dem Verstand, sondern mit dem ganzen Körper denkt, nicht nur mit der Hand, sondern mit dem ganzen Körper „Be-greift“. Der Mensch ist ein denkender, handelnder, fühlender, sehender, hörender, riechender, tastender und über sich selbst reflektierender Körper. Diese „Untrennbarkeit“ des Organismus sei mit Aussagen von Kükelhaus (1981, S. 32) herausgestellt: *„Nicht das Gehirn denkt, sondern der mit Haut und Gliedern lebende Mensch!“* Die verschiedenen Sinnesorgane des Menschen sind so eng miteinander verbunden, dass Kükelhaus (1981, S. 44) behaupten kann: *„Denn: Nicht das Auge sieht, sondern der Mensch, der ganz Auge ist, ist es, der sieht. Nicht das Ohr hört, sondern der ganz Ohr seiende Mensch ist es, der hört. Nicht der Körper, sondern der sich bewegende und bewegte Mensch ist es, der sich bewegt.“*

Die Ganzheitlichkeit der Sinneserfahrung, das Zusammenspiel der Sinnes-Eindrücke bei der Erlangung des Bewusstseins von der Wirklichkeit ist auch für den Wahrnehmungs-

philosophen Hauskeller ein zentraler Aspekt der Wirklichkeitserfassung und damit der ästhetischen Erfahrung. „*Wenn ich das, was ich sehe, nicht auch anfassen kann, wenn ich es nicht rieche und nicht in seiner ganzen Anwesenheit spüre, nicht den gleichen Boden unter den Füßen fühle, die gleiche Luft atme, wenn mein Leib mit einem Wort nicht vielfach berührt wird vom Gegenstand der Wahrnehmung und so in der Welt gehalten wird, werden die Anzeichen der Wirklichkeit nicht mehr als solche verstanden, und das Bewusstsein von Wirklichkeit schwindet zu einem großen Teil*“ (zit. nach Kükelhaus 1981, S. 182).

Lernen mit allen Sinnen steht nach Sievert-Staudte nicht im Gegensatz zur Rationalität, denn „was in die Sinne kommt“, muss zur bewussten Erfahrung werden, muss in einen „sinn-vollen“ Zusammenhang eingebettet werden. Sievert-Staudte kommt so zu einer „Sinn-vollen Kustpädagogik“ (1993, S. 117).

### **1.5.3 Systemisch-konstruktivistischer Didaktikentwurf**

Mit Hilfe des systemisch-konstruktivistischen Didaktikentwurfs wird die weltbildende und sich selbst konstruierende Bedeutung der Wahrnehmung so radikal gedacht, dass diese Denkweise zu einer Glaubensfrage wird. "Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung" (von Foerster 2000, S. 40). Dabei ist der so genannte Konstruktivismus nicht nur eine Idee oder ein möglicher Ansatz für die Pädagogik. Er dient als Erkenntnisphilosophie auch für andere Wissenschaften, insbesondere für die Sozialwissenschaften.

Wegbereiter des Konstruktivismus, der unseren Glauben an die Erkenntnismöglichkeit der Welt erschütterte (siehe Zitat), waren vor allem die österreichischen Emigranten Paul Watzlawick, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld und die chilenischen Neuro-Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela und auch Jean Piaget.

Was Konstruktivismus ist, kann eigentlich gar nicht dargestellt werden, denn viel zu unterschiedlich sind die beteiligten Positionen. Schmidt listet u. a. folgende auf: Sozialkonstruktivismus, kognitionstheoretischer Konstruktivismus, Erlanger Konstruktivismus, Radikaler Konstruktivismus, Empirischer Konstruktivismus, gemäßigter Konstruktivismus (Schmidt 1996, S. 14).

Konstruktivismus ist also eine Bezeichnung für eine insgesamt nicht einheitliche, sich interdisziplinär (biologisch-neurowissenschaftlich, kybernetisch, philosophisch-soziologisch, literarisch) verstehende Auffassung von Wissenschaft, in deren Mittelpunkt die Vorstellung einer Welt steht, die nicht unabhängig von den darin existierenden Individuen interpretiert werden kann. Die vermeintlich objektive Wirklichkeit sei eine immer subjektiv konstruierte und interpretierte Wirklichkeit, die in einem Prozess der Kommunikation zwischen den Gesellschaftsmitgliedern erst Verbindlichkeit erlangt.

Lange Zeit ging man davon aus, dass das Gehirn Sinnesdaten aufnimmt, Informationen mit Hilfe verschiedener Systeme verarbeitet und ein Abbild der Wirklichkeit schafft. Die Neurobiologen G. Roth (1987) und H. Maturana (1982) haben mit Hilfe neuerer Gehirnforschungen zeigen können, dass der sensorische Input im Vergleich zu der bereits vorhandenen inneren Information und Dynamik verschwindend gering ist. Das Ungleichgewicht zwischen „Außen“ (von außen kommen) und „Innen“ (innen bereits vorhanden) führte zu der Konzeption des Gehirns als eines operational geschlossenen Systems.

*„Versteht man den Konstruktivismus als eine Perspektive und verzichtet man auf einen fundamentalistischen Geltungsanspruch, dann bietet er gegenwärtig den vielleicht viel versprechendsten theoretischen Rahmen für eine Analyse des Wissenserwerbs in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten“* (Gerstenmaier & Mandl 1995, S. 25).

Das Zentralthema der Konstruktivisten ist also das, was zwischen dem Menschen und der Welt, in der er lebt, passiert. Wie gelangt er zu Erkenntnis und Wissen über diese Welt? Wie deutet der Konstruktivismus die Beobachtung, die Wahrnehmung und damit den Wissenserwerb?

Das Gehirn bzw. das kognitive System ist ein in sich operational geschlossenes System und damit zu einer autopoietischen Produktion und Reproduktion von kognitiven Eigenzuständen fähig.

Beobachten als ein zentraler Begriff des Konstruktivismus ist nicht eine Operation des Abbildens, sondern des Unterscheidens und Bezeichnens. Die bezeichnete Seite (in der Regel die Innenseite) wird mit Hilfe der Sprache, z. B. mit dem Prädikat „weiß“ „markiert“ (marked space) und von der nicht bezeichneten (unmarked space) abgegrenzt (vgl. Luhmann 1995, S. 51ff).

Die Beobachtung und Wahrnehmung sind außerordentlich selektiv. Die Selektion ist bedingt durch die selbstreferentiellen, autopoietischen Operationen des kognitiven Systems einerseits und andererseits sind – vor allem in der Kunst – die beobachteten Werke bereits Ergebnisse der Selektion.

Die Wirklichkeit und deren Bilder entstehen erst im Prozess der Beobachtung. Der Beobachter kann aber seine Unterscheidungen und Bezeichnungen jederzeit durch eigene Vorstellungen ergänzen. Die Konstruktionen des kognitiven Systems werden nach außen projiziert und als objektiv eingestuft. So ist es nicht mehr möglich, zwischen objektiv und subjektiv zu unterscheiden. Man kann nicht mehr von der Beziehung Objekt-Beobachter sprechen, sondern es gibt nur noch Beziehungen zwischen verschiedenen kognitiven Konstruktionen. Dem Objekt kann nur noch die Auslösefunktion von kognitiven Konstruktionen zugesprochen werden.

Konstruktivismus nimmt an, und das ist wichtig für die ästhetische Erfahrung, dass nur Neues oder Neuartiges, als wichtig eingestuftes, bewusst erlebt und verarbeitet wird. Bekannte Alltagssituationen werden automatisch, subliminal, ohne Aufmerksamkeit

konstruiert. Vor allem als neu und wichtig eingestufte Irritationen führen zum Aufbau neuer, funktionaler Verknüpfungen im Gehirn und zu Veränderungen bestehender Verbindungen zwischen den Nervenzellen (Roth 1987, S. 38).

Ästhetische Erfahrung wird erst durch bestimmte Ideologien zur solchen gemacht. Ästhetische Ideologien sind Glaubenssysteme, die in der konkreten ästhetischen Erfahrung solche Eigenschaften des Bildes hervorbringen oder konstruieren, an die sie „glauben“, die sie als gegeben annehmen, die sie glauben, verstehen und erklären zu können.

Wenn alles subjektiv konstruiert ist, was ist dann allgemein verbindlich? Konstruktivismus definiert die soziale Verantwortung neu. *„Man braucht in der Tat gar nicht sehr tief in das konstruktivistische Denken einzudringen, um sich darüber klar zu werden, dass diese Anschauung unweigerlich dazu führt, den denkenden Menschen und ihn allein für sein Denken, Wissen, und somit auch für sein Tun, verantwortlich zu machen. Heute, da Behavioristen nach wie vor alle Verantwortung auf die Umwelt schieben und Soziobiologen einen großen Teil auf die Gene abwälzen möchten, ist eine Lehre ungemütlich, die andeutet, dass wir die Welt, in der wir zu leben meinen, uns selbst zu verdanken haben“* (von Glasersfeld 1995, S. 17).

„Wenn man den Kindern sagt, jetzt müsst ihr eine Mathematik erfinden, dann sind sie ganz begeistert“ schreibt Heinz von Foerster im Buch „Wie wir uns erfinden“ (1999, S. 132).

*„Aus der Idee des Konstruktivismus ergeben sich zwei Konsequenzen. Erstens die Toleranz für die Wirklichkeiten anderer - denn dann haben die Wirklichkeiten anderer genau so viel Berechtigung wie meine eigene. Zweitens ein Gefühl der absoluten Verantwortlichkeit. Denn wenn ich glaube, dass ich meine eigene Wirklichkeit herstelle, bin ich für diese Wirklichkeit verantwortlich, kann ich sie nicht jemandem anderen in die Schuhe schieben“* (Watzlawick 1985, S. 31).

Zentrale Erkenntnisse für die Didaktik des ästhetischen Lernens sind: Das erkennende oder wahrnehmende Subjekt, das zu erkennende oder wahrgenommene Objekt und der Prozess der Erkenntnis sind untrennbar miteinander verbunden. Der Mensch ist verantwortlich für seine Wahrnehmung, für seine Konstruktion der Wirklichkeit, daher kommt dem Kunstunterricht besondere Bedeutung zu. Er muss „ästhetische Ideologie“ entwickeln, um die Welt „ästhetisch“ zu konstruieren und zu leben. Er muss laufend seine kognitiven Systeme reflektieren und sich mit den Mitmenschen austauschen. Die Selbstreflexion und die soziale Kommunikation sind tragende Elemente der ästhetischen Bildung im Sinne des Konstruktivismus.

### **Praxis einer Ästhetischen Bildung auf der Grundlage des Konstruktivismus**

Folgende Grundannahmen des Konstruktivismus sind in einem Entwurf der konstruktivistischen Didaktik zu berücksichtigen:

- Konstruktivismus übt Kritik an der normativen Pädagogik, indem er betont, dass Bildungseinrichtungen nicht zu lehren haben, was die Menschen denken oder ler-

nen sollen, sondern wie sie denken können. Lernen wird nach v. Förster definiert als die Erweiterung unserer Möglichkeiten durch die Erweiterung unserer Beobachtungen und durch Differenzierung unserer Unterscheidungen.

- Konstruktivismus ist in der Lage anzuerkennen, dass unsere Emotionalität an unseren Wirklichkeitskonstruktionen stark beteiligt ist.
- Konstruktivismus kann die Notwendigkeit von Toleranz, von Anerkennung der Pluralität und von Verantwortung plausibel begründen.
- Konstruktivismus hat mit der Einführung des Begriffs Viabilität klargestellt, dass unsere Wahrnehmungen und Kognitionen nicht nach Wahrheit, sondern nach Überlebensdienlichkeit suchen. Viabel ist eine Erkenntnis, die passt, die nützlich ist, die ein erfolgreiches Handeln ermöglicht.
- Konstruktivismus weiß, dass Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln zirkulär miteinander verbunden sind.
- Konstruktivismus geht von der Annahme aus, dass unsere sinnliche Wahrnehmung zielgerichtet, gedanklich gesteuert, handlungsbezogen und stark selektiv ist.

In Unterricht und Erziehung sind vor allem folgende fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen zu fördern:

- Reflexiver Umgang mit eigenen Konstruktionen und damit mit eigenem Wissen und Aufgeschlossenheit, Toleranz für Pluralität, für die Sichtweise unserer Mitmenschen,
- Steigerung der Kontextsensibilität, damit in konkreten Situationen die Wahl angemessener Denk- und Lösungsstrategien gelingt und der Ambiguitätstoleranz, um angesichts von Paradoxien, Unsicherheiten und Dilemmata handlungsfähig zu bleiben,
- Fähigkeit und Bereitschaft, die Emotionalität anderer zu schätzen und Perspektiven anderer wahrzunehmen, Bereitschaft zur Viabilitätskontrolle eigener Konstrukte und zur Beobachtung II. Ordnung (Vergleich mit anderen, Einsatz von Metakognitionen zur Reflexion des Bewusstseins).

Es folgt eine Zusammenstellung der wichtigsten methodisch-didaktischen Konsequenzen: „Gebildet ist nicht, wer sich in allen Welten auskennt, sondern wer aufgeschlossen für verschiedene Wirklichkeiten bleibt und sich der Grenzen seiner Konstruktionen bewusst ist“ (Siebert 1996, S. 37). Der Lehrer soll sich nicht als Lokführer, sondern als Reisebegleiter verstehen. Das Lernen ist nicht planbar, planbar sind lediglich die Rahmenbedingungen, die Lehr-Lern-Situationen. Gelernt wird vor allem dann, wenn die Beteiligten nicht von Anfang an der gleichen Meinung sind. In sozialen Systemen (Seminaren, Schulklassen, Unterrichtsgruppen) wird vor allem dann gelernt, wenn zwischen den Gruppenmitgliedern eine Kongruenz der Perspektiven besteht, wenn ähnliche Lernvoraussetzungen gegeben sind, die Bereitschaft zum Zuhören, sich mitzuteilen, voneinander zu lernen vorhanden ist. Daher sind die Zusammensetzung der Lerngruppe,

die Ausstattung der Räume, der Lernorte und der Lernzeiten besonders wichtig. Die Konstruktivität des menschlichen Erkennens wird wirksam reflektiert durch biographische, narrative Methoden, durch Schreibwerkstätten, Bildmeditationen, kognitive Landkarten und durch den sokratischen Dialog.

#### **1.5.4 Das ästhetische Projekt und sein Subjekt - Gert Selle**

Die Verknüpfung zweier Werke von Gert Selle mit den Titeln „Das ästhetische Projekt“ (1992) und „Kunstpädagogik und ihr Subjekt“ (1998) ergibt die oben gewählte Abschnittsüberschrift. Das „ästhetische Subjekt“ ist nach Gert Selle die allererste Grundvoraussetzung der ästhetischen Bildung und Gestaltung. Der Mensch wird zum ästhetischen Subjekt, *„wenn es im besonderen Maße wahrnehmungsfähig und selbstwahrnehmungsfähig, kontemplativ und geistesgegenwärtig-handlungsfähig, bewusstseinsproduzierend-reflexiv und sinngenerativ ist und wenn es im besonderen Maße zum aufmerksamen Zuschauer jenes im biographischen Material der Erinnerung und im Augenblick der Wahrnehmung verankerten Bewusstseinsprozesses werden kann, dem es seine Erzeugung verdankt - wenn es also ästhetisch intelligent genannt werden kann“* (Selle 1998, S. 112). Da wir uns nicht immer in einem Zustand der gesteigerten Selbst- und Weltaufmerksamkeit befinden, sind wir auch nicht jederzeit im Zustand der ästhetischen Subjektivität. Genau genommen handelt es sich weniger um einen Zustand, sondern eher um einen Prozess der Wachheit, in der der Mensch selbstreflexiv, selbstproduktiv und selbstbegründend auf der Welt ist. Die kunstpädagogische Praxis hat ihren Sinn im Anregen und Unterstützen solcher Prozesse, in dem sie Wahrnehmungsangebote macht und Situationsangebote inszeniert.

Wahrnehmungsangebote und Situationsinszenierungen allein genügen aber nicht, um das autopoietische Subjekt mit der Aufgabe, seiner Existenz Sinn zu verleihen, wirksam auf den Weg der Selbstbestimmung zu führen. Die zentralen Elemente des kunstpädagogischen Konzepts nach Selle sind: Werkstatt (Werkstatt des Subjekts), Projektsituationen bzw. Projekte als symbolische Konstruktion, das Prinzip Langsamkeit und Anspruch auf Nutzloses.

Mit dem „Anspruch auf Nutzloses“ vollzieht Selle eine geradezu geniale Umkehrung des alltäglichen Denkens. Der Kunstpädagogik wird oft der Vorwurf der Nutzlosigkeit gemacht. Aus der angeblichen Schwäche macht Selle eine Tugend, die Kritik wird zum Anspruch, zum Markenzeichen. „Kunst ist nur Kunst, wenn sie nutzlos ist“, stellt Selle unverblümt fest. Dazu kann er gute Gründe anführen. Erstens ist das so, weil das Subjekt in die Welt geworfen ist und sich selbst finden muss. Zweitens löst sich Kunstpädagogik auf, wenn sie mit der Idee der Nützlichkeit verbunden wird (vgl. Selle 1998, S. 184f). Werden mit der Kunstpädagogik bestimmte Zwecke verfolgt, dann wird sie zweckgebunden, eher zum Handwerk oder zur Technik und damit nicht mehr Sinn stiftend. So kann Selle augenzwinkernd darauf verweisen, dass in der Praxis des Kunstun-

terrichts viel nutzloser Unsinn getrieben wird, wenn sie belehrende Einflussnahme oder pädagogische, möglicherweise gar technische Unterweisung nehmen will. Und er sagt weiter, weil die Kunstpädagogik nicht notwendig und nutzlos ist, ist sie deswegen nicht ohne Sinn. Die Subjektkunstpädagogik ist nach Selle das erste Konzept, das den Kosten-Nutzen-Nachweis nicht führen muss.

Durch das Wegfallen des Nützlichkeitsbalastes ist Kunstpädagogik auch von manchen überflüssigen Regelungen befreit und befindet sich im legitimationsfreien Raum, in dem es zu folgenden Verständigungen zwischen Lehrenden und Lernenden kommen kann: *„Lehrsubjekt und Lernsubjekt können sich auf einer intersubjektiven Sinnverständnisebene begegnen, zum Beispiel in Momenten gemeinsamer Situiertheit des Wahrnehmens: Da tut jemand etwas, und ein anderer schaut beipflichtend zu. Oder jemand stellt listig eine Wahrnehmungsfalle, und plötzlich sitzen beide drin. Jeder weiß oder ahnt vom anderen, dass er sich in Prozessen der ästhetischen Selbstvergewisserung befindet. Beide operieren in gewisser Weise ‚künstlerisch‘, wobei die pädagogisch behauptete Grunddifferenz von Lehrsubjekt und Lernsubjekt momentan aufgehoben wird“* (Selle 1998, S. 190).

Natürlich werden solche Begegnungen nicht ohne nützliche Nebeneffekte bildnerischer, therapeutischer, kompensatorischer oder anderweitiger Art bleiben. Dies wird auch in der von Selle gegebenen Begriffsbestimmung der ästhetischen Arbeit deutlich. *„Ästhetische Arbeit ist selbstverantwortete Erkundungs-, Wahrnehmungs- und Formtätigkeit des Subjekts am Gegenstand seines Interesses, die eine Erfahrung ausdifferenziert und bestimmt und zugleich das Subjekt in seiner Selbstwahrnehmung und für die Wahrnehmung anderer ausdifferenziert und bestimmt. Ästhetische Arbeit erweitert und erschöpft das individuelle Vermögen auf der sinnlichen, emotionalen und der intellektuellen Ebene der Welt- und Selbstreflexion des handelnden Subjekts. (...) Ästhetische Arbeit ist im Gegensatz zum neutralen Begriff des ästhetischen Verhaltens, der auf dieser Baustelle keine Verwendung findet, eine Bezeichnung für die Selbstanstrengungspraxis des Subjekts im Sinne der Ausschöpfung seiner körperlichen, emotionalen und mentalen Ressourcen, um ein ästhetisch verdichtetes Bewusstsein seines Daseins im Hier und Jetzt, das heißt, sich selbst zu produzieren“* (Selle 1998, S. 103f).

Es wird klar, eine solche ästhetische Arbeit (streng genommen dürfte man nicht von „Arbeit“ sprechen, denn Arbeit ist in der Regel zweckgebunden und zielgerichtet, die Ästhetik dagegen „nutzlos“ und autotelisch) braucht Zeit. In diesem Zusammenhang spricht Selle vom „Prinzip Langsamkeit“ oder vom „langen Atem“. *„Eine Subjektkunstpädagogik, die keine Zeit verliert, ist nicht denkbar“* (a.a.O., S. 165). An dieser Stelle kämpft Selle gegen die zeitökonomisch getaktete Lehr-Lern-Effizienz, gegen die Auffassung, das ein von Nützlichkeit befreites Handeln Verschwendung der Zeit bedeutet, was in der Schule in der Regel katastrophal mit Disziplinierung und Eliminierung endet. Manchen gesellschaftlichen Auffassungen „vom Wert der Zeit blind zu folgen,

kann völlig sinnlos sein“ (S. 165). Man muss nicht immer über die „verbrauchte“ Zeit Rechenschaft ablegen, denn dies tun auch die Kinder nicht, wenn sie beim Spielen die Zeit „vergessen“ und auch Erwachsene nicht, wenn sie ein Hobby betreiben. Das subjektive Leben und Lernen kann nur in einer individuell bestimmten Zeit stattfinden. Über die Frage, wo, an welchem Ort eine vom vorgegebenen Sinn und vom Zeitdruck befreite ästhetische Arbeit stattfinden kann, hat Selle bereits früher in seinem Werk „Das ästhetische Projekt“ (1992) nachgedacht. Die Werkbund-Zeitschrift „Werkund-Zeit“ hat den für Selle sympathischen Begriff Werkstatt wieder entdeckt. Wenn von Werkstatt die Rede ist, so geht es nach Selle *„schlicht um den Ort, an dem das Subjekt sich selbst in seinen ästhetischen Erfahrungen schafft und zu Bewusstsein bringt, und um die Zeit an diesem Ort, die auf konkrete Erfahrungsarbeit verwendet wird - nicht um einen neuen Begriff kulturpolitischer Vollmündigkeit. Werkstatt ist ein Ort, an dem gearbeitet wird, heute wie zu allen Zeiten. Es gibt Werkstätten, die mehr auf der Ebene des Bewusstseins, andere, die an betont realen Orten liegen“* (Selle 1992, S. 35). Werkstatt kann also im Bewusstsein entstehen, kann in der Vorstellung realisiert werden, kann im „Bearbeiten“ innerer Bilder stattfinden, denn Materie und Geist sind im Bild, im Werk und in der Wahrnehmung untrennbar miteinander verbunden. Selle stellt heraus, dass Werkstatt nicht der Atelier-Ort allein sein kann, sondern dass jedes Projekt, jede Erfahrung des In-der-Zeit-Seins, jede „Arbeit“ in uns oder außerhalb uns, z. B. ein gutes Gespräch, eine Ausstellung, ein Objekt im Entstehen unter der eigenen Hand Werkstattcharakter annehmen kann. „Solche Werkstätten sind Netze, in denen sich überraschende Erfahrungseinsichten verfangen sollen, man weiß vorher bloß nicht, welche“, meint Selle und fragt, ob nicht „Ort des Rückzugs oder der Vorbereitung, Zeit erinnernder Experimente oder Vorgriff des Imaginierens“ (a.a.O., S. 39) als Werkstatt zu denken sind.

Da in der Schule Werkstatt-Situationen und Projektsituationen, die Probehandeln zwischen Imagination und Wirklichkeit möglich machen, rar sind, müssen an verschiedenen Orten Zeitrahmen für ästhetische Projekte gefunden werden, die sich das Subjekt entweder allein als Aufgabe stellt oder die ihren Anstoß durch eine Inszenierung z. B. narrativen Charakters erhalten. „Damit wird Werkstatt zu einem symbolischen Begriff, zum Paradigma für produktives Leben“ (Selle 1992 S. 47).

Eine besonders geeignete Inszenierungsform für die Intensivierung der ästhetischen Gestaltung sieht Selle im kunstpädagogischen Projekt. Wenn sich Subjekte mit dem Gegenstand ihres Interesses auseinander setzen und mit sich selbst, dann werden Grenzen der eigenen Belastbarkeit spürbar, wird ein Prozess des Leben-Lernens imaginiert, findet Selbstfindung, Selbstbestimmung und Selbst-Reflexion statt. Projekte Lernender als Selbstentwürfe des entdeckenden Agierens sind nach Selle (a.a.O., S. 103) immer Abenteuer mit offenem Ausgang.

Selle verweist auf den Unterschied zwischen der produktorientierten Projektidee der Reformpädagogik und dem ästhetischen Projekt. „*Das Projekt ist in jedem Fall eine symbolische Ausdrucksform für etwas außerhalb seiner selbst, nicht ein pädagogisches Instrument im Wandel. Es ist außerdem selber ein ästhetischer Entwurf, wenn nicht gar eine künstlerische Erscheinungsform pädagogischer Praxis*“ (Selle 1992, S. 104). Das kunstpädagogische Projekt als symbolische Konstruktion kann in vielen verschiedenen Projektsituationen vollzogen werden, z. B. im Aufgreifen des Zufalls, in der Erinnerung oder in einer Landschaft, wenn ein Bild, ein Werk unter Beteiligung des Imaginierens und Reflektierens entsteht.

### **1.5.5 Das Medium Buch im Kunstunterricht**

Das funktionale Buch als Träger der Informationsvermittlung verwandelt sich in ein ideelles, subjektiv bedeutsames, ästhetische Erfahrungen evozierendes und vermittelndes Buch, wenn das Subjekt als Verfasser, Gestalter und Benutzer des Buches subjektive Aspekte und persönliche Wertvorstellungen verbindet (vgl. Bodemeyer 1995, S.118). Im Allgemeinen sind Bücher, was die Sprache, Herstellungsverfahren und Materialien betrifft unverwechselbare Zeitdokumente; subjektiv bedeutsame Bücher wie z. B. Poesiealben, Tagebücher, Goldene Bücher, Konzeptbücher, Künstlerbücher und insbesondere Projektstagebücher sind individuelle Erfahrungsdokumente.

Eine systematische Abhandlung über das „Auftauchen der Bücher innerhalb der verschiedensten künstlerischen Aktivitäten“, über „die neue Gattung“ bildkünstlerischer Qualitäten hat Dominique Moldehn (1996, S. 14) vorgelegt. Dazu schreibt sie, „dass nirgends so deutlich wie am Buch die für das 20. Jahrhundert konstatierte, wechselseitige Durchdringung der Künste‘ zu beobachten ist: Das bildet einen Raum für Literatur, Graphik und Malerei, Fotografie und Zeichnung, es kann sich skulptural, ja sogar architektonisch ausbreiten, und auch das Handwerk des Papierschöpfens und das des Buchbindens kommen gemeinsam mit modernsten Drucktechniken zur Anwendung“ (a.a.O. S. 14). Sie schließt sich der Auffassung des Sammlers Rolf Dittmar an, der von „Objektbüchern“ spricht, wenn die Form des Buches als eine gebundene Blattsammlung gewahrt bleibt und von „Buchobjekten“, wenn nur der äußere Anschein des Buches erhalten bleibt. Werden statt Papier buchfremde Materialien wie Stein, Glas, Holz zur Herstellung der Bücher oder Reißen, Verfeuern oder Bemalen zu deren Zerstörung und Verfremdung verwendet, so muss dieses Zusammenspiel verschiedener Stoffe und künstlerischer oder handwerklicher Gestaltungsmittel auch in der Bezeichnung Berücksichtigung finden. Tagebücher, Künstlerbücher und vor allem sogenannte „Bücher der Natur“ sind sowohl den Buchobjekten, die weniger dem „Lesen“ dienen, als auch den Objektbüchern zuzuordnen, die nach dem literarischen Vorbild gestaltet sind. Bei Buchobjekten kommt dem Handlungsaspekt, dem Ergreifen, Betasten, Berühren, Spü-

ren, Öffnen, Blättern, also der aktiven Auseinandersetzung und einem Lese-Prozess als Handlung primäre Bedeutung zu.

Im Rahmen der Kunstpädagogik können bildnerische Tagebücher oder Projektstagebücher überall, zu Hause, beim Spielen, in der Natur – auch in der Schule – dem Aufzeichnen gestalterischer Ideen und der Reflexion ästhetischer Prozesse und Erfahrungen dienen. Die Einfälle, kreative Phantasien und schöpferische Erkenntnisse ereignen sich nach Selle ganz „plötzlich irgendwo unterwegs oder beim Abwasch in der Küche“ (Selle 1993, S. 331). Auf die skizzierten Erlebnisse, Fantasien und Wünsche können die Kinder im Rahmen der Projektarbeit direkt und gezielt zurückgreifen, wodurch sich den Schülern neue, individuell formbare „Erfahrungsräume und Zeiten“ eröffnen (vgl. Goetz 1998, S. 61). Goetz sieht das Projektstagebuch in der Nähe der „Skizzenbücher“ angesiedelt, das aber nicht nur eine Ansammlung von Skizzen enthält, sondern als „Abenteuer-Buch der Ideen“ in „tagebuchartigen Zusammenhängen die visuell anschauliche Auseinandersetzung „des Schülers mit seiner „subjektiv-interpretierten Projekt- und Lebenssituation“ (Goetz 1991b, S. 116) enthält.

Mit dem Medium Projektstagebuch wird aber nicht nur die ästhetische Kompetenz freigelegt, sondern es wird über ästhetische Erfahrungsprozesse auch eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst vorangetrieben. Im spielerischen, intimen Erproben gestalterischer Ideen und Möglichkeiten können die Schüler im geschützten Rahmen eines Buchmediums sowohl künstlerische Tätigkeiten und Materialien entdecken als auch Vorlieben für eigene ästhetische Herangehensweisen sowie eigene Wünsche, Widerstände und Grenzen herausfinden (vgl. Selle 1993, S. 88). Das Projektstagebuch wird zum Reflexionsinstrument und Dokument des persönlichen ästhetischen Entwicklungsprozesses, der laufend festgehalten wird und sich auch rückblickend anhand der ausprobierten gestalterischen Wege und Irrwege und Handlungsspuren verfolgen und „ablesen“ lässt (Goetz 1991b, S. 158). Zunehmend äußern die Schüler individuelle Gestaltungswünsche und erkennen ihre bildnerischen Möglichkeiten. Nach der ersten Phase des Vertraut-Werdens mit dem Projekt und dem Sammeln von Eindrücken und Ideen wird fehlendes Wissen erworben, bildnerische Ideen differenzierter wahrgenommen und geordnet und bei intensiver, kontinuierlicher Bearbeitung des Themengebiets kristallisiert sich ein „roter Faden“ heraus. Dazu schreibt Goetz: „Zusätzlich tritt nun das Potential bisheriger Erfahrungen, Erkenntnisse und Sehweisen in das Gestaltungsspiel, um sich im Lichte der aktuellen ästhetischen Erfahrung zu erneuern und im Projektstagebuch zu konkretisieren“ (1991b, S. 119). Das prozesshafte ästhetische Arbeiten im Projektstagebuch als „zielgerichtete Handlung“ innerhalb des eigenen Lebenskontextes führt zur Findung und Bearbeitung eines persönlichen, interessen-differenzierten Leitthemas (vgl. Goetz 1991b, S. 120).

Das Projektstagebuch dient auch dem Austausch mit anderen Gruppenmitgliedern. Dazu schreibt Goetz: „Das Projektstagebuch ist eine Form, sich der inneren Verbindung mit

der gegenständlichen Wirklichkeit zu vergewissern, sie durch Bild und Sprache dem Bewusstsein zugänglich und dabei auch dem Austausch mit anderen verfügbar zu machen. Insofern erweist sich das Projektstagebuch bei Besprechungen in der Gruppe als Erklärungs- und Entscheidungshilfe und vermag ein authentisches Produkt persönlicher Vorgehensweisen, Vorlieben und Interessen zu werden“ (1991b, S. 159). Mit Hilfe des Projektstagebuchs gelingt es nach Goetz „ästhetisches Denken so zu vernetzen, dass es jene Komplexität erreicht, die empfindendes Wahrnehmen ganzheitlich erfasst“ (a.a.O., S. 159).

Zwei weitere Qualitäten der Projektstagebücher werden von Thiele (vgl. 1992, S. 16) und von Böhme (1995, S. 96 und S. 35) herausgestellt. Thiele weist darauf hin, dass das Projektstagebuch seinem Wesen nach immer interaktiv auf seine gegenständliche und soziale Umwelt hin ausgerichtet ist und in seinen spezifischen Anmutungsqualitäten einen hohen Aufforderungscharakter für potenzielle Rezipienten besitzt. Damit kommt dem Projektstagebuch in Ausstellungen ein zentraler Platz als „Mittler“ zwischen dem Rezipienten und den ästhetischen Erfahrungen und Intentionen der Produzenten zu. Nach Böhme kommt es in der ästhetischen Arbeit vor allem darauf an, auch ein Gespür zu entwickeln, wie eine bestimmte Atmosphäre gefühlt, inszeniert und erzeugt werden kann. Böhme glaubt, dass es gerade das Medium Buch ist, das durch die Schichtung der einzelnen Blätter die Untersuchung und das Erkennen komplexer Farbklänge hinsichtlich ihrer Stimmungs- und Gefühlsqualitäten erlaubt und als Ort von Konstruktion subjektiver Wirklichkeit des Rezipienten sozusagen als Aura den Raum überdacht, in dem sich sowohl für den Rezipienten als auch für den Produzenten individuelle Farben ereignen und aufeinander wirken.

## 1.6 Methodologische Basis der vorliegenden Untersuchung

Das Gewinnen wissenschaftlicher Erkenntnisse muss nach bestimmten Kriterien und Regeln erfolgen, damit sie Überzeugungskraft erlangen, nachvollziehbar bis intersubjektiv nachprüfbar und vom praktischen Interesse sind. In der Erziehungswissenschaft und damit auch in der Kunstpädagogik kommen verschiedene Forschungsmethoden zur Anwendung, wobei es nicht gleichgültig sein kann, welche Methode angewandt wird (vgl. Danner 1979, S. 13). Dementsprechend gilt, *„die Pluralität erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden wird nicht als defizitärer Zustand, sondern in unserer demokratischen Gesellschaft als konstitutive Voraussetzung der Erziehungswissenschaft angesehen“* (Peez 2000, S. 17, vgl. insgesamt auch Röhrs 1971 und bei Danner, S. 14). Im Folgenden werden die geisteswissenschaftlichen Methoden Hermeneutik und Phänomenologie skizziert, ohne nicht unerwähnt zu lassen, dass auch die Dialektik als Methode – dazugerechnet wird.

### 1.6.1 Geisteswissenschaftliche Methoden Hermeneutik und Phänomenologie

Hermeneutik, eine auch historisch angelegte Methode, wird in einschlägigen Lehrbüchern zur Pädagogik verkürzend als die „Kunst im Auslegen von Texten“ oder auch als „Lehre vom Verstehen“ definiert. Die „Phänomenologie“ als Methode zur Gewinnung von Erkenntnissen ist bestrebt, das Allgemeine, das Eigentliche, das Charakteristische oder das „Wesen“ einer Erscheinung (eines Phänomens) zu entdecken. Daher wird sie auch als „Wesensschau“ bezeichnet. „Schauen“ ist dabei wörtlich gemeint: Es geht um das Wahrnehmen des Wesens, um das Sehen und nicht nur um das Durchdenken oder Nachdenken. Phänomenologie ist eine vom Philosophen Edmund Husserl (1992) begründete Untersuchungsmethode. Sie zielt auf eine umfassende Beschreibung. Nach dem Motto „Zu den Sachen selbst“. Das phänomenologische Denken ist darauf ausgerichtet, die verschiedenen Dinge, Sachverhalte, Werte, Erscheinungen des menschlichen Lebens möglichst „vorurteilslos, voraussetzungslos und umfassend“ zu „sehen“ („eidetische Reduktion“ nach Husserl 1990, S. 255f) und zu beschreiben. Phänomenologische Beschreibungen und Erkenntnisse sind deutlich, klar, einsichtig, und werden letztlich nicht weiter hinterfragt. Als Beispiel können die fünf Axiome der Kommunikation nach Watzlawick (vgl. Watzlawick et al. 1985, 29ff) aufgeführt werden.

Eine phänomenologische Auseinandersetzung mit einem Vorgang, Sachverhalt, oder Gegenstand sucht in der Regel Antworten auf folgende Fragen:

1. Mit welcher Bedeutung wird das Wort (z. B. Kunst, Interesse, ästhetische Erfahrung, Lernen) als Bezeichnung für eine bestimmte Erscheinung gebraucht? Wie sieht es mit der Herkunft (Etymologie) des Wortes aus? In welcher Situation tritt die Erscheinung auf?

2. Wie lässt sich die Erscheinung näher beschreiben? Wer ist beteiligt? Was wird gemacht? Wie wird es gemacht? Welche Merkmale sind wichtig? Wie ist es aufgebaut? Wie sind die Bedingungen und Grenzen der Erscheinung?
3. Wie lässt sich die Erscheinung von anderen, gegenteiligen oder ähnlichen abgrenzen?
4. Wer hat bisher die Erscheinung erforscht, beschrieben? Welche Rolle spielt die Erscheinung innerhalb der Wissenschaft? Warum ist die Auseinandersetzung mit dem Phänomen von Bedeutung?
5. Wodurch wird das Phänomen verursacht? Was sind die Folgen der Erscheinung? Warum sind die Erkenntnisse wichtig?

Das Kriterium der Wahrheit ist die „Evidenz“, d. h. das Erleben einer subjektiven Überzeugungsgewissheit, ein „Ja, so ist es!“-Erlebnis.

Anhand des Phänomens ‚Offenheit‘ und ‚Konfusion‘ im Kunstunterricht beschreibt Peez (2000, S. 155 - 159) Forschungsschwerpunkte und Forschungsfragen der phänomenologischen Methode.

Wolfgang Klafki gliedert die „Kunst des Interpretierens oder Auslegens“, also die hermeneutische Vorgehensweise, in folgende Schritte oder Prinzipien:

Da Personen, Situationen, Gegebenheiten und auch bereits vorhandene Meinungen und Theorien (Texte) mit Hilfe des Vorverständnisses analysiert werden, ist eine Prüfung bzw. Hinterfragung oder Reflexion des Vorverständnisses notwendig. Vertreter der Hermeneutik nehmen an, dass jeder Realität ein Sinn, eine Bedeutung oder Intention innewohnt. So gesehen werden alle psychologischen Sachverhalte von Menschen mit einer Zielsetzung hervorgebracht oder mit einem bestimmten Interesse verfolgt. Durch konkrete Beobachtungen, durch Berücksichtigung eigener Erfahrungen sowie durch Einfühlung und Berücksichtigung gemeinsamer (auch historischer) Erfahrungen kann man, so meinen die Vertreter der Hermeneutik, Sinnzusammenhänge erschließen.

**Die Natur erklären wir,  
das Seelenleben verstehen wir!**

(Wilhelm Dilthey)

In die Analyse eines Dokumentes muss auch die Entstehungsgeschichte und der Adressatenkreis eingehen. Ein Ziel der Hermeneutik ist es, dass das Verstehen einer Quelle, eines Dokuments oder eines Textes nachprüfbar sein muss. Das gilt auch für das "Verstehen" des Verhaltens und Handelns unserer Mitmenschen. Das Einfühlen, das Sich-hinein-versetzen in den Anderen nennt Hermann Nohl die "hermeneutische Grundregel" und Dilthey (1957) umschreibt sie mit dem Satz: "Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im du". Aber der Rückgriff auf eigene Erfahrungen ist problematisch, denn mei-

ne Empfindungen und Erfahrungen können grundverschieden von denen der Mitmenschen sein.

Wenn ein Kind weint, weil es kritisiert wurde, so kann ich Weinen des Kindes mit Hilfe der Ursache (Kritik) „erklären“. Wenn ich mich aber in die innere Situation des Kindes einfühle, mich in die Lage des weinenden Kindes versetze, die Gedanken, Absichten, Ziele und Wünsche des Kindes zu erspüren versuche, dann bin ich dabei, auf Grund einer äußeren Erscheinung ein Inneres zu erfassen. Wann bin ich in der Lage, das Kind richtig zu "verstehen"? Wenn ich das Kind sehr gut kenne, wenn ich den gesamten Kontext berücksichtige, wenn ich weiß, was der Kritik vorausgegangen ist, was das Kind wollte, welche Beziehung zwischen dem Kind und der kritisierenden Person besteht usw.

Georg Peez hebt folgende Aspekte oder Merkmale des „wissenschaftlichen Interpretierens“ hervor:

Die Interpretation wird bewusst, systematisiert, methodisch reflektiert und frei von lebenspraktischen Entscheidungszwängen durchgeführt.

Die individuelle Form der Interpretation wird durch die gemeinschaftliche Interpretation ergänzt und nach gemeinschaftlich verankerten Interpretationsmaßstäben durchgeführt. Die Sprache spielt bei der Interpretation eine entscheidende Rolle, sie „gehört bereits zur Sache. Sie konstituiert diese mit“ (Mollenhauer 1996, S. 39). Die sinnlichen, bildhaften, metaphorischen und leibbezogenen Anteile von Sprache werden mitberücksichtigt, da diese „unsere Wahrnehmungen, unsere Beobachtungen und unsere Interpretationen als leiblich beeinflusst verständlich machen“ (Peez 2000, S. 36). Interpretieren ist also nicht als reines Denken zu verstehen. Interpretieren ist an Vorerfahrungen, Vorkenntnisse gebunden und nie voraussetzungslos möglich. Dies wird im sog. „hermeneutischen Zirkel“ (vgl. auch Danner 1979, 52ff), der als hermeneutische Spirale zu deuten ist, veranschaulicht. „Für qualitative Forschung ist es deshalb unerlässlich, dass dieses Vorverständnis bewusst gemacht und reflektiert wird“ (Peez 2000, S. 39).

### **1.6.2 Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik**

Einige Überlegungen des Biochemikers und Philosophen Erwin Chargaff verdeutlichen die schwierige Situation naturwissenschaftlich arbeitender Pädagogen und Psychologen und sind als Plädoyer für geisteswissenschaftliche Methoden und die qualitative empirische Forschung zu verstehen:

*„Die schwerste Schuld der Naturwissenschaften, wie sie im letzten Jahrhundert gehandhabt wurden, liegt wahrscheinlich in der Fragmentierung unseres Naturbildes: Eine zwangsweise Folge der induktiven Verhaltensweise der Forschung. Gleichgültig ob die Natur in alten Zeiten lyrisch oder mystisch oder schamanisch betrachtet wurde, sie muss dem Menschen als ein strukturloses Magma erschienen sein, als ein Kontinuum, von dessen Anfang und Ende man nur träumen konnte. Dieser Traum, wie alle*

*ändern, ist jetzt ausgeträumt. Die verschiedenen Naturwissenschaften, mit ihren immer mehr verfeinerten Methoden, haben diesem Kontinuum an einigen, häufig sehr entfernt voneinander gelegenen Stellen gleichsam einen Raster oder ein feinmaschiges Netz aufgezwängt. Dadurch haben sie es zustande gebracht, den Riesenstrom in kleine, nicht miteinander kommunizierende Bächlein aufzuteilen. Die Vertiefung der Naturforschung hat eine Zersplitterung der Naturanschauung bewirkt. Je feiner das Netz, desto schmaler die Resultate. Und niemand ist übrig, der fähig wäre, die Riesenmenge von Einzel-tatsachen, jede allein gesehen höchst banal, zusammenzufassen.“...*

*„Unsere Zeit gehört den Erklärern; niemals vorher wurde so viel erklärt, und nie gab es weniger wahres Verständnis. – Ich fürchte, dass ich mit meiner Unterscheidung zwischen Verständnis und Erklärung, in der Wissenschaft allein dastehe. – Zum wirklichen Erklären gehören zwei: Einer, der erklärt, und Einer, der versteht.“...*

*„Die Rätselhaftigkeit der Welt wurde durch ihre Erklärbarkeit ersetzt. Das hat sie nur rätselhafter gemacht; aber dies zu erkennen, - sind wir nicht mehr imstande; die Organe des Sichwunders sind verkümmert. Wir haben vergessen, dass die Einzige wirkliche Verbindung zwischen einer Beobachtung und dem Verstehen des Beobachteten nicht immer eine Gerade ist“ (zit. nach Novak 2000, S. 175).*

Der Einsatz so genannter quantitativer Methoden erscheint eher dann sinnvoll, *„wenn das zu analysierende soziale Phänomen deutlich strukturiert ist und der Untersucher selbst ein klares Bild von dieser Struktur besitzt, die es ihm ermöglicht, Objektbereiche festzulegen, Hypothesen zu bilden und hinreichend Operationalisierungen vorzunehmen“* (Abel et. al. 1998, 162f.). Doch sind viele mit Hilfe der quantitativen Methodik gewonnenen Erkenntnisse zu eng maschig, zu linear gedacht, als dass sie unser Verstehen des Menschen bereichern würden. Aus dieser sehr ernüchternden Einsicht wurden in den 80er Jahren die so genannten qualitativen Methoden entwickelt.

Auch Klaus Mollenhauer sieht in den qualitativ-empirischen Verfahren die beste Methode zur Erforschung schulischer und außerschulischer Lernprozesse, vor allem im Bereich der Grundfragen der ästhetischen Bildung (vgl. Mollenhauer 1996).

Qualitative Forschung konzentriert sich auf real vorfindbares Verhalten, beachtet den natürlichen Kontext, wird als Feldstudie in alltagsbelassenem Umfeld durchgeführt und ist daher sehr komplex. Qualitative Forschung sucht nicht nach Gesetzmäßigkeiten, führt keine Signifikanzprüfungen durch, um von Stichprobenergebnissen auf Populationen verallgemeinern zu können. Qualitative Forschung bedient sich der Einzelfallauswertung, die oft im Sinne einer systematischen Komparation durchgeführt wird, um gemeinsame Struktur von unterschiedlich Gegebenem unter Berücksichtigung des Kontextes aufzudecken. Das wichtigste Mittel qualitativer Forschung ist die Sprache. Qualitative Forschung fragt nicht, wie kann ich ein Phänomen „erklären“ (z. B. mit Hilfe eines Gesetzes oder Gesetzmäßigkeit), sondern sie fragt: Wie kann ich ein Phänomen verstehen? Was bedeutet die Erscheinung für mich? Auf diese Weise gewinnt qualitati-

ve Forschung Erkenntnisse und Einsichten, die von Experten als plausibel und praktisch hilfreich eingestuft werden.

Abel et. al. stellen im Kontext einer empirischen Pädagogik Unterschiede qualitativer und quantitativer Forschung in einem Überblick zusammen dar. Dabei charakterisieren sie qualitative Forschung als eine dynamische, rekonstruktive, auf die Innensicht orientierte, holistische, entdeckungsbezogene, naturalistische, subjektive, verbale, valide und auf Einzelfälle ausgerichtete Methode (Abel et. al., 159f.).

Nach einem im Internet veröffentlichten Skript der „Uni Leipzig: Skript zum Seminar ‘Spezielle Methodenklassen` (bei Frau Dr. Meischner-Medge)“ sind fünf Postulate der qualitativen Methodik von entscheidender Bedeutung:

1. **Subjektbezogenheit:** Der Mensch als Subjekt und Gegenstand, muss unreduziert und als Ganzes erfasst werden; der Mensch ist Ziel und Ausgangspunkt der Untersuchung.
2. **Betonung der Deskription:** Anzustreben ist eine umfassende Beschreibung des Geschehens (so wie die Ergebnisse sind, und nicht wie die Hypothese sie erwartet).
3. **Betonung der Interpretation:** Erkenntnisgewinnend ist die verbale Interpretation der vorgefundenen Daten über Einigung durch Experten (angeknüpft an die Hermeneutik = verstehen); dieselbe beobachtbare Handlung kann in verschiedenen Situationen Verschiedenes bedeuten.
4. **Alltägliche Umgebung als Forschungsfeld:** Der Mensch reagiert in persönlichem, natürlichem Kontext anders als im Labor; Felduntersuchungen werden bevorzugt.
5. **Generalisierung der Ergebnisse:** Diese erfolgt über einen immer neu durchgeführten Verallgemeinerungsprozess; Zufallsstichproben werden abgelehnt, Fälle werden konkret ausgesucht.

Qualitativ forschende Erziehungswissenschaftler, z. B. Kunstpädagogen, müssen also offen sein für alles, was ihnen im Laufe einer Untersuchung begegnet, müssen ständig die eigene Methode reflektieren, das Vorgehen dokumentieren und belegen können, müssen sich des bereits vorhandenen Vorwissens bewusst sein, wobei das Studium der Fachliteratur der Untersuchung vorausgeht, führen eigene Introspektion durch und sind für die Selbstbeobachtung anderer offen., Sie sind sich bewusst, dass sie mit dem Forschungssachverhalt in „Interaktion“ stehen, beachten die Historizität und Situationsgebundenheit der gewonnenen Daten, sind an Lösungen praktischer Probleme der Menschen interessiert und betreiben keine Grundlagenforschung, sondern Aktionsforschung, Forschung mit innovativer Zielsetzung..

In der Regel handelt es sich bei der qualitativen Forschung um Einzelfallanalysen, wobei Einzelfall eine Person, eine Familie, eine Gruppe, eine Schulklasse, eine Unterrichtsstunde sein kann. Individualität (individuelle Besonderheiten), Ganzheit (das Gefüge von Eigenschaften und nicht Einzelmerkmale) und Komplexität (Beziehungen des Einzelfalles zur gesamten Umgebung) des Untersuchungsobjekts mit seinem Hand-

lungsmuster stehen im Vordergrund. Dabei spielt auch die Dokumentenanalyse (Texte, Kunstwerke, Kinderzeichnungen, Aussagen der Betroffenen, Projektstagebücher), die mit der hermeneutischen Methode vorgenommen wird, eine wichtige Rolle. Die häufigste Frage lautet: Was wird mir bei der unvoreingenommenen Betrachtung des Dokuments deutlich? Was kann ich dem Dokument entnehmen? Welche Entwicklungstrends, Stimmungen, Gefühle, Interessen, soziale Bindungen werden sichtbar?

Oft handelt es sich bei der qualitativen Forschung um eine Art Handlungsforschung (vgl. hierzu Mayring 1996), um Anwendungsforschung, die teilnehmende Beobachtung voraussetzt, d. h. der Forscher als „marginal man“ begibt sich intensiv genug in eine Situation, nimmt am Geschehen teil und steht im direkten Kontakt mit beobachteten und mithandelnden Personen. Bei der teilnehmenden Beobachtung müssen die Beobachter ihre Vorannahmen und Einstellungen reflektieren. Es wird nicht nur eine Kompetenzerweiterung der untersuchten, sondern auch der untersuchenden Personen erwartet oder angestrebt.

Qualitative Forschung bedient sich nach Peez (vgl. 2000, S. 23) der Exemplarik, der Beispielhaftigkeit. Sie geht davon aus, „dass die wenigsten Phänomene unserer Welt mit isolierten Merkmalen ursächlich erklärt werden können“ (Peez 2000, S. 23). Nach Peez, der sich wiederum auf Flick (1995, S. 13) stützt, sind wichtige Leitgedanken qualitativer Forschung *„erstens die Angemessenheit der Forschungsmethode in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, zweitens die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf einen Fall sowie drittens die Reflexion Forschender über ihre Funktion innerhalb der Forschung als Teil des Erkenntnisprozesses“* (Peez 2000, S. 22).

Die im Rahmen der qualitativen Forschung durchgeführten (teilnehmenden) Beobachtungen stützen sich nicht auf vorbereitete „Strichlisten“, sind nicht vorstrukturiert durch vorbereitete Beobachtungskriterien und Beobachtungsbögen. Zum Einsatz kommen verschiedene Erhebungsverfahren: Interviews, Ausstellungen, Präsentationsworkshops, Protokollierung von Kinderaussagen, Fotografieren von Kindern während der Arbeit, das Führen von Projektstagebüchern, in denen der subjektive Zugang zum eigenen Tätigkeitsbereich aufgezeichnet wird (vgl. Fischer 1996).

Ein wichtiges Kriterium qualitativer Forschung ist Viabilität (von Glasersfeld) im Kontext sog. konstruktivistischer Theorieansätze, d. h. es wird geprüft, ob eine Erkenntnis überlebensdienlich ist, ob sie „passt“, nützlich ist und erfolgreiches Handeln ermöglicht. „Qualitative Forschung ist gekennzeichnet durch eine große Nähe zum Menschen und zu sozialen Feldern“ (Peez 2000, S. 326).

### **1.6.3 Methodentriangulation nach Constanze Kirchner**

Ausgehend von der Annahme, dass sich ästhetische Erfahrung der Grundschul Kinder im (ästhetischen) Verhalten, im sprachlichen Ausdruck, im bildnerischen Handeln, im sinn-

lichen Erleben äußert und mit dem Postulat, dass die Untersuchungsmethoden dem spezifischen Forschungsgegenstand angepasst werden müssen, begründet Constanze Kirchner (1999, S. 197f.) die Kombination von folgenden drei Verfahren zur gegenseitigen Kontrolle und zur adäquaten Datenerhebung: Die teilnehmende Beobachtung, die schriftliche Befragung und die inhaltliche Analyse von Schülerarbeiten. **Teilnehmende Beobachtung** bedeutet: Es wird eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand hergestellt, der Beobachter ist nicht außenstehend-neutral, sondern emotional-teilnehmend, ein systematischer Erhebungsplan liegt nicht vor, Interaktionen werden aufgezeichnet und später ausgewertet. Die Beobachtung kann durch Fotos und Videoaufzeichnungen unterstützt werden.

Die Beobachtung kann durch schriftliche oder mündliche Befragung der Kinder und deren Eltern ergänzt werden. Solche Befragungen haben oft die Ermittlung von Vorgesichten, von Einstellungen, Vorstellungen, Entwicklungstrends, von persönlichen Interessen und Fähigkeiten zum Ziel. Es sind offene Fragen zu stellen, die genügend Spielraum für individuelles Antworten lassen.

Die Analyse der Schülerarbeiten wird als der Versuch verstanden, „*an den entstandenen Produkten sowohl die ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnisse abzulesen, die im Dialog mit entsprechendem Kunstwerk gewonnen wurden, als auch die individuellen Intentionen, Ideen, Inhalte, Geschichten, Bedürfnisse, kulturgebundenen Vorstellungen, Einstellungen etc. herauszustellen*“ (Kirchner 1999, S. 199). Die ästhetisch-praktischen Produkte der Schüler besitzen sicherlich Symbolcharakter. Die Analyse der Schülerarbeiten, das Interpretieren der Beobachtungen und die Auswertung der erfragten Daten erlauben gesicherte Rückschlüsse auf die abgelaufenen ästhetischen Prozesse.

Wenn es um die Erforschung der ästhetischen Erfahrung geht, sind nach Kirchner (1999, S. 203) folgende Handlungs- und Erkenntnisfelder als „inhaltliche Fokussierung“ besonders relevant:

- „– *kindliche Phantasietätigkeit und Symbolbildung,*
- *sinnliche Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Dingeigenschaften,*
- *besondere Tätigkeitsformen wie Sammeln und Ordnen, Bauen und Konstruieren im Kontext der ästhetischen Prozesse,*
- *kindliche Ausdrucksformen im Vergleich mit werkimmanenten Gestaltungsabsichten,*
- *kindliches Erforschen der Umwelt,*
- *Umgang der Sechs- bis Elfjährigen mit der Natur,*
- *Erweiterung von Wirklichkeitserfahrung durch veränderte Blickwinkel,*
- *Erschließen von Sinnstrukturen auf ästhetische Weise,*
- *Reflexionsprozesse über Kunst (semantische, pragmatische Ebene),*
- *Motivinteressen der Kinder an der Kunst,*
- *Motivationsfaktoren für die Beschäftigung mit Kunst.*“

Zugegeben, Constanze Kirchner hat bei dieser Aufzählung die Erforschung der ästhetischen Erfahrung mit Hilfe der bereits vorhandenen Kunstwerke im Blick. Die Zusammenstellung lässt sich aber auf die in dieser Arbeit dargelegten Untersuchungen übertragen. In den letzten drei Handlungsfeldern wäre lediglich das Wort „Kunst“ durch das Wort „Farbe“ zu ersetzen.

#### **1.6.4 Kurze Skizzierung der eingesetzten Methoden**

Die Grundlage der qualitativ empirischen Untersuchungen in dieser Arbeit bildet das interessen-differenzierte, projekt-orientierte didaktische Handlungskonzept. Die teilnehmenden Beobachtungen, Befragungen und die Analyse der Schülerarbeiten erfolgten nach den hier vorangestellten methodischen Regeln und Prinzipien. Die inhaltlich als „Projekt Schöpfung“, „Projekt Mein Baum“ und „Projekt Fantasiereise“ durchgeführten Unterrichtsreihen wurden während der Durchführung gegliedert in „Interventionen der Lernberater“, „Verhalten und Kommentare der Kinder“ und Analyse der Schülerarbeiten, vor allem der so genannten „Projektstagebücher“. Diese Gliederung erschien sinnvoll, um den Erkenntniszuwachs sowohl auf der Seite der Kinder als auch auf der Seite der Lehrer bzw. der Kunstpädagogikstudierenden zu erfassen und zu reflektieren. Als Ergänzung wurden einige schriftliche und mündliche Befragungen durchgeführt.

Die Unterrichtsreihe „**Projekt Fantasiereise**“ erstreckte sich über eine mehrtägige Groß-Animation während eines Schullandheimaufenthaltes und zwölf Unterrichtseinheiten, die mit Kindern der dritten, bzw. nach den Ferien dann vierten Jahrgangsstufe der Grundschule Werneck durchgeführt wurden.

Die Unterrichtsreihe „**Projekt Schöpfung**“ umfasst 25 Unterrichtseinheiten und wurde ergänzt durch drei Präsentationen, eine „Museumsfahrt“ nach Basel, sowie eine außerschulische Weiterarbeit mit einer anschließenden Reise nach Teneriffa, um die Arbeit vor Ort „einzubauen“. Untersucht und befragt wurden Kinder der 3. und 4. Klasse der Grundschule in Werneck und deren Eltern.

Die Unterrichtsreihe „**Projekt Mein Baum**“ besteht aus 17 Unterrichtseinheiten in Folge mit anschließend interessen-differenzierter freier Weiterarbeit und wurde ergänzt durch eine von der ABJ organisierten Lehrerfortbildung auf dem Schwanberg. Diese Veranstaltung diente vor allem der Reflexion des eigenen Verhaltens und Handelns und der Prüfung von Verallgemeinerungsmöglichkeiten. Es ging um die Frage der Handlungsmuster der Lernberater.

Der Unterricht und dessen Untersuchungen wurden in einer vierten Klasse der Grundschule Werneck-Essleben durchgeführt.

Eine weitere Ergänzung stellen, relativ ausführlich dargestellt und interpretiert, fünf Fallanalysen dar. Im Sinne der bereits erörterten kasuistischen Methode stehen bei diesen Einzelfallanalysen die Individualität (individuelle Besonderheiten), Ganzheit (das Gefüge von Eigenschaften und nicht Einzelmerkmalen) und Komplexität (Beziehungen

des Einzelfalles zur gesamten Umgebung) des Untersuchungsobjekts mit seinem Handlungsmuster im Vordergrund. Es handelt sich um folgende Einzelfallanalysen: P. K., J. D., S. B., L. Z. und E.-M. G.

### **1.7 Zusammenfassung – Theorie**

Die „Konjunktur des Ästhetischen“ nach dem Ende der siebziger Jahre belebte nicht nur die Diskussion um den Begriff Ästhetik, sondern führte auch zur Veröffentlichung wichtiger Beiträge zur Didaktik und Methodik der ästhetischen Bildung und Erziehung. Zunächst stand die Auseinandersetzung mit den Begriffen „ästhetische Erfahrung“ und „ästhetische Erziehung und Bildung“ im Vordergrund. Die ästhetische Erfahrung wird als doppelter Prozess verstanden: Als Erkenntnisgewinn durch Produktion und Konstruktion der Welt sowie durch Rezeption, wobei das Primat der Wahrnehmung postuliert wird. In der ästhetischen Erfahrung sind Fühlen und Denken, Antrieb und Wahrnehmung, Selbst-Erfahrung und Erfahrung sozialer Beziehungen untrennbar miteinander verbunden.

Ästhetische Erziehung und Bildung bedeutet nach Friedrich Schiller, den Menschen von Sinnlichkeit zur Sittlichkeit zu führen; in der modernen Didaktik der Kunstpädagogik wird sinnlich-leibliches Erfahren in Form von Wahrnehmen, Erleben und Handeln als Grundlage ästhetischen Lernens herausgestellt.

Damit der Prozess der sinnlichen Erkenntnis, der Erleben, Begreifen und Gestalten umfasst, fruchtbar ablaufen kann, bedarf es in der Gestaltung des Kunstunterrichts einer optimalen Person-Umwelt-Anpassung im Sinne des Begriffs „Atmosphäre“ und durch das Finden oder Schaffen eines Ortes mit „Werkstattcharakter“.

Ästhetische Bildung kann man sich ohne Einsatz und Förderung von Kreativität, Fantasie, Vorstellungsvermögen und Imagination nicht vorstellen. Kreative Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst ist die Basis für den Ablauf verschiedener Lernprozesse, die neben der Erweiterung der Kompetenzen und Fähigkeiten auch zum Aufbau einer „symbolischen Zwischenwelt“ führen müssen. Lernen in Folge der ästhetischen Erfahrung ist selbst-reflexiv, selbst-bildend und die wichtigste Quelle der Welt- und Selbst-Erkenntnis.

Solche Lernprozesse sind an Interesse, an intensive Person-Gegenstand-Beziehungen, an optimales Aktivierungs- und Erregungsniveau, im optimalen Fall, an Flow-Erleben gebunden. Die Förderung der Interessenentwicklung ist dabei eine wichtige Aufgabe des Kunstunterrichts. Der Kunstunterricht hat dem Interessenverlust und Erfahrungsverlust entgegenzuwirken.

In einem Unterricht, der Schülerinteressen berücksichtigt und dadurch selbst veranlasste, interessenbestimmte Weltauseinandersetzungen zu Wege bringt, finden sich viele Möglichkeiten zur erzieherischen und bildnerischen Wirkung der ästhetischen Farberfahrung.

Das methodisch-didaktische Konzept von R. Goetz, das Lernen mit allen Sinnen von Sievert-Staudte, der systemisch-konstruktivistische Didaktikentwurf und die Bedeutung des Subjekts in ästhetischen Projekten nach G. Selle enthalten viele nützliche praktische Hinweise zur Organisation und Durchführung des Kunstunterrichts. Die Fragestellung der Farbwahrnehmung und der Farberfahrung bleibt in diesen Konzepten unberücksichtigt. Da die Farben in ihrer Symbolik, Anziehungskraft und Sinnlichkeit eine wichtige Rolle im Grundschulalter spielen, erscheint es angebracht, zu beweisen, dass die dargestellten didaktisch-methodischen Konzepte auch „farbtauglich“ sind. In den im praktischen Teil detailliert beschriebenen Projekten stehen Farbwahrnehmung und Farberfahrung im Mittelpunkt des Interesses. Damit soll die Didaktik-Methodik des modernen Kunstunterrichts und der ästhetischen Bildung um den bisher zu wenig beachteten Schwerpunkt Farbe ergänzt werden. Die Projekt-Tage-Bücher dienen der Reflexion und Begleitung und übernehmen in dieser Arbeit eine wichtige Funktion. Qualitative Forschung und Berücksichtigung der Phänomenologie und der Hermeneutik bilden die methodische Basis der vorliegenden Untersuchung.