

3 Evaluation

3.1 Einleitung - Evaluation

Mit dem Begriff Evaluation werden die verschiedenen Formen und Prozesse der Praxisbewertung zusammengefasst. Es handelt sich dabei sowohl um Forschungsvorhaben und deren Bewertung als auch um Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung der Praxis in einem bestimmten Unterrichtsfeld oder Bildungsbereich.

In den 90er Jahren wurde Evaluation zum zentralen Stichwort der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung im erziehungswissenschaftlichen und universitären Bereich. Was unter „Evaluation“ zu verstehen ist, ist im Bereich der Sozialwissenschaften nach wie vor umstritten. Baumgartner (1999) hebt verschiedene Aspekte oder Bedeutungen des Begriffs hervor: Es handelt sich um einen Prozess der Bewertung (Bewertungsposition), um ein breites Feld sozialwissenschaftlicher Forschung (Sozialforschungsposition), um praktische Vorschläge und Maßnahmen zur Verbesserung einer Praxis oder Tätigkeit (pragmatische Position), um Konstruktion, Durchführung und Umsetzung verschiedener Testverfahren (quantitative Position), um Beschreibung, Umsetzung und Diskussion verschiedener Methoden qualitativer und quantitativer Art zur Untersuchung praktischer Zusammenhänge.

Hilbert Meyer sieht in Evaluation praxisorientierte Selbsthilfe. „Evaluation ist die methodisch kontrollierte Sammlung, Aufbereitung und Auswertung von empirischen Daten zum Schulalltag und zur Schulentwicklung“ (Meyer, 1997, S. 223). Wichtig nach Hilbert Meyer ist eine methodisch kontrollierte, dem Forschungszweck angemessene Wahl der Evaluationsmethode.

In dieser Arbeit steht die Praxis der ästhetischen Bildung, genauer betrachtet die Praxis des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts mit dem Schwerpunkt Farberfahrung im Vordergrund. Es wird die durchgeführte und im Teil 2 beschriebene Praxis des Kunstunterrichts beleuchtet, diskutiert, um anschließend Vorschläge und Maßnahmen zur Verbesserung der Praxis ableiten zu können.

3.2 Grundprobleme der Evaluation

Was ist ein guter Kunstunterricht? Mit dieser simplen oder banalen Frage werden zwei Hauptaspekte der qualitativen Evaluationsforschung artikuliert: Erstens wird hier die Position von Gunter Otto vertreten, der in der Evaluationsforschung die Aufgabe einer die Schulpraxis zielbewusst verändernden Didaktik sieht. Zweitens wird mit der Evaluationsforschung die Effizienz der pädagogischen Praxis, neuer pädagogischer Konzepte und Ansätze sowie der Praxisveränderungen eingeschätzt und überprüft.

Qualitative Evaluationsforschung gewinnt immer mehr an Bedeutung, denn es geht um Qualitätssicherung und Verbesserung der pädagogischen Praxis, wobei die untersuchten

Prozesse nach Peez (2000, S. 130) „offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben und beurteilt werden. Dabei greifen Evaluierende sowohl praxisverändernd als auch praxisbeobachtend und evaluierend bzw. praxisreflektierend ein.“ Natürlich werden die Wirkungen der Farbwahrnehmung und Farberfahrung nicht nur von den Lernberatern evaluiert, sondern an erster Stelle von den Schülern selbst. Die Evaluation durch die Schüler selbst spiegelt sich z. B. in den Projektstagebüchern wieder und wird ausgewertet bzw. interpretiert.

In dieser Arbeit werden die einzelnen Unterrichtsprojekte und Unterrichtseinheiten, einige Fallbeispiele und auch die Reflexion der Praxis durch die Gestaltung der Lehrerfortbildung evaluiert und analysiert. Dabei geht es um die Evaluation ästhetischer Lernprozesse, ästhetischer Erfahrungen, speziell ästhetischer Farberfahrungen, und nicht um die Ergebniskontrolle.

Die Evaluation der Prozesse und der Ergebnisse kann nur in hermeneutisch diskursiven Auseinandersetzungen mit den Betroffenen geleistet werden. Daher wurden verschiedene Fragebögen (siehe Anlagen - Evaluation) eingesetzt und die Äußerungen der Schüler (siehe z. B. Fallanalysen) detailliert protokolliert. Aus diesen Protokollen und Antworten auf die gestellten Fragen geht der Bewusstseitsgrad der ästhetischen Vollzüge hervor, werden Höhepunkte der thematischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person sichtbar und sind als Höhepunkte der Produkt- und Prozessevaluation anzusehen.

Da in diesem Abschnitt die Qualität eines Unterrichtskonzeptes bewertet wird, steht man vor einer sehr schwierigen Aufgabe. Qualität an sich gibt es nicht; ein Sachverhalt kann zugleich in einer Hinsicht von ausgezeichneter Qualität, in anderer Hinsicht dagegen fehlerbehaftet sein. Qualitätsaussagen sind Werturteile. Diese Werturteile werden im Sinne hermeneutischer Auslegung und Interpretation von einer „beteiligten“, subjektiv engagierten Person abgegeben, die sozusagen eigene Praxis bewertet – allerdings anhand genauer Aufzeichnungen, mit Hilfe objektiver Bilder sowie unter Berücksichtigung wissenschaftlich anerkannter Positionen zur ästhetischen Bildung. So werden Kriterien einer „guten Didaktik“, einer Didaktik der ästhetischen Farbwahrnehmung und Farberfahrung, der Gestaltung mit Farbe zum Zweck der ästhetischen Bildung und zum Selbstzweck Interessendifferenzierung gesucht. Bei dieser Auswertung und Bewertung wird auch fächerübergreifend argumentiert.

3.2.1 Innovative Ansätze

Evaluation der Praxis ist immer auch untrennbar mit Innovation verknüpft. Die bisherige Praxis vernachlässigt die Interessen der Kinder, orientiert sich an Lehrplänen und Normen, legt Wert auf Leistung und Bewertungskriterien wie geordnet, symmetrisch, sauber...

Das Markenzeichen der innovativen Ansätze besteht in der Befreiung des Kunstunterrichts, in der Entdeckung der Langsamkeit, im Finden der Zukunft(s)Werkstatt (vgl.

Goetz 2000) und im Schaffen von Atmosphäre als einer optimalen Person-Umwelt-Beziehung oder Person-Umwelt-Anpassung. Individuelle Interessen, Phantasietätigkeit, Lebensweltvollzüge, Sensibilisieren für Gestaltungsprozesse, Freisetzen von ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischen Erfahrungen stehen im Vordergrund.

Diese innovativen Aspekte stellen den antagonistischen Pol zur bisherigen Praxis dar (vgl. 2.2.1).

Aus der Gegenüberstellung des oft und gängig praktizierten Kunstunterrichts mit den Prozessen, die im interessen-differenzierten, projekt-orientierten Ansatz stattfinden, geht hervor:

- Die Lehrer sind nicht Helfer, im Sinne von direktem Eingreifen, sondern Berater im Sinne von Förderung der Selbsthilfe,
- die Themen werden nicht in vollem Umfang vorgegeben, sondern die Interessen der Kinder aktiviert,
- die Wahrnehmung ist nicht Abbilden, Registrieren und Kopieren der Wirklichkeit, sondern Konstruieren und Schaffen der (subjektiv bedeutsamen) Realität,
- im Kunstunterricht findet nicht Symboldeutung und Normsetzung von Seiten der Lehrer, sondern die Symbolbildung durch die Kinder und deren Selbstverwirklichung statt,
- es geht nicht nur um Bereitstellung der Medien und der Werkzeuge, sondern um Finden einer „Werkstatt“ und Erleben der Atmosphäre,
- die Lehrer sind nicht nur Planer und Manipulatoren des Kunstunterrichts, sondern sie übernehmen zunehmend nur die Hinführung der Kinder zur intensiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit (z. B. Farbe) und zur Selbstreflexion (z. B. Projektstagebücher),
- Kunstunterricht ist nicht reproduktiv, sondern produktiv, kreativ, leiblich und emotional.

Ästhetische Bildung ist nicht nur Sinnesschulung, ist nicht nur Einüben von Techniken und ist nicht zweckgerichtetes Handeln. Ästhetische Bildung ist Selbstbildung, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, ist Lust an ästhetischer Erfahrung, ist denkende Wahrnehmung und sinnliche Erkenntnis, ist interessen geleitete Freiheit und intersubjektive Reflexion, ist Emotionalität und Leiblichkeit, ist, um es mit Schiller (1967, S. 624) auszudrücken, „Versinnlichung des Geistigen und Vergeistigung des Sinnlichen“, hat demnach zum Ziel „das Ganze unserer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie auszubilden“ (Schiller 1967, S. 634).

Dazu wird auf einige Vorgänge und Beobachtungen während der Durchführung der Projektarbeit verwiesen: Es war für die Lernberater faszinierend zu beobachten, wie sich Kinder in die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vertiefen können (siehe P. K., Fantasiereisen – Wasser). Die Konzentration, das Anhalten des Interesses über lange Zeiträume hat Lernberater und vor allem auch Eltern beeindruckt (vgl. S. B.,

„Schöpfungsprojekt“ (2.5.2) und Anhang: Befragung der Eltern). Die Lernberater geraten in Vergessenheit, können sich zurückziehen, Kinder motivieren sich gegenseitig, treiben sich an, wollen weitermalen, gestalten freiwillig zu Hause weiter (siehe Projekt-tagebücher). Die Gestaltung mit der Farbe steht im Vordergrund, ist das Thema, ist der Inhalt, ist oft formlos aber symbolträchtig, auch der Umgang mit Materialien bestimmt die Farbe (vgl. J. D.).

3.2.2 Nachweis der ästhetischen Erfahrung

Bereits bei der Zusammenstellung der innovativen Aspekte unter 3.2.1 kam der Nachweis der ästhetischen Erfahrung deutlich zum Vorschein.

Um hier den Nachweis der ästhetischen Erfahrung im Detail zu führen, werden die durchgeführten Projekte und beschriebenen Fallbeispiele nach folgenden Gesichtspunkten ausgewertet:

1. Welche Voraussetzungen der ästhetischen Erfahrung wurden in den dargestellten Projekten realisiert?
2. Welche Merkmale der ästhetischen Erfahrung konnten beobachtet werden?
3. Welche Wirkungen der ästhetischen Erfahrung sind nachweisbar oder belegbar?

Voraussetzungen der ästhetischen Erfahrung

Die Auswertung der Projekte und Fallbeispiele nach Wirkungen erfolgt unter 3.2.3.

Diese Vorgehensweise ist sinnvoll und entspricht der qualitativen Forschung, weil der Begriff „Ästhetische Erfahrung“ nicht direkt fassbar, scharf umrissen oder eindeutig definierbar ist.

Zum „Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung“ schreibt Ludwig Duncker: „Wo reizhaltige Umgebungen gewählt und gestaltet werden, wo sich Staunen und Faszination ausbreitet, wo Schönes und Erhabenes aufgesucht und in Wiederholungen durchlebt wird, wo Situationen ins Extreme gesteigert und Grenzerfahrungen provoziert werden – in all solchen Momenten verbindet sich ästhetische Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie spitzt sich zu im Verlangen, das Leben selbst auszukosten und ihm mehr als die übliche Routine abzugewinnen“ (1999, S. 9). Wenn Erfahrungen gemacht werden sollen, dann muss helfendes, zeigendes, belehrendes Verhalten der Erwachsenen zurücktreten.

Bei der Durchführung der Projekte „Schöpfung“, „Mein Baum“ und „Fantasiereise Wasser und Weltraum“ wurde großer Wert auf die Verwirklichung folgender Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung gelegt:

- Situationen ermöglichen, Rahmenbedingungen schaffen, die zur sinnlich-leiblichen denkenden Wahrnehmung herausfordern;
- Zeit haben, Zeit befreien, Zeit durch fächerübergreifendes Arbeiten gewinnen;
- Räumlichkeiten mit Werkstattcharakter finden oder umgestalten;

- Unmittelbarkeit zum Thema beachten (z. B. Arbeit im Freien, in der Natur wie beim Projekt „Mein Baum“);
- Wechsel des Erfahrungsfeldes ermöglichen und unterstützen (z. B. Museumsbesuche, Künstlerbesuch wie beim Projekt „Schöpfung“);
- nur sehr zurückhaltendes und sensibles Hinweisen auf Informationsträger anwenden;
- Atmosphäre des gegenseitigen Angenommen-Seins und Vertrauens wachsen lassen;
- freie Materialauswahl zum Arbeitsprinzip erheben;
- offene Experimentierfelder aufzeigen und die Kinder zum freien Experimentieren motivieren;
- beim Einsatz der Sprache Zurückhaltung üben, denn durch die Sprache können Grenzen, Barrieren und Normen gesetzt werden, die sich kontraproduktiv auswirken können. Nach Polanyi sind sprachliche Informationen und Erklärungen oft überflüssig, denn wir können ein Gesicht unter Tausenden, ja unter Millionen erkennen, ohne dass wir in der Lage wären, die Kriterien für dieses Erkennen im einzelnen zu benennen (Polanyi 1985, S.14).

Merkmale der ästhetischen Erfahrung

Erfahrungen beginnen dort, wo die Routine aufhört. Erfahrungen, vor allem ästhetische Erfahrungen signalisieren, dass man innehalten muss, dass man geduldig aber beharrlich prüfen muss, ob die bisherige Deutung und Wertung der Wirklichkeit weiterhin Gültigkeit beanspruchen darf. Otto Friedrich Bollnow (1968) spricht auch von „durchkreuzten Erwartungen“ und von überraschenden, unerwarteten Momenten, die Anlass geben zur Korrektur bisheriger Annahmen über die Wirklichkeit und über sich selbst. Bei der Durchführung der beschriebenen Projekte hat sich wiederholt gezeigt, dass Farbwahrnehmung und Farberfahrung mit folgenden Merkmalen ästhetischer Erfahrung untrennbar verbunden sind:

Ästhetisch-produktives Tun mit Farbe führt zu einer allseitigen Involvierung des Subjekts. Es wird nicht nur ein Rezeptionsvorgang freigesetzt, sondern ästhetisch-produktives Tun veranlasst. Dieses Merkmal der ästhetischen Erfahrung wird insbesondere von Gert Selle akzentuiert: „Ästhetische Arbeit ist zu verstehen als die suchende oder gerichtete, sowohl psychisch-geistig bewegende wie körperlich erschöpfende, das Subjekt fordernde, ungeteilte Bemühung aller augenblicklich verfügbaren Kräfte und ihrer Quellen in der Lebensgeschichte“ (1988, S. 103).

Ein weiteres Merkmal der ästhetischen Erfahrung ist nach Martin Seel experimentierendes Erschließen der Wirklichkeit. Im Experimentieren tritt ein Subjekt involviert-distanziert-reflexiv der Wirklichkeit gegenüber. Diese Tätigkeit ermöglicht nach Seel „eine Intensivierung jeder Form ästhetischen Bewusstseins und ästhetischer Präsenz. Diese Freisetzung und diese Intensivierung sind das Wahrzeichen kunstästhetischer

Praxis“ (Seel 1993, S. 40). Dieses Merkmal der ästhetischen Erfahrung war das beherrschende Element der durchgeführten Projekte. Aus den in dieser Arbeit vorgestellten Bildern, Äußerungen der Kinder, aus den Fallanalysen und auch aus der Befragung der Eltern geht vielfach hervor, dass laufend Entdecken, Experimentieren und Intensivierung stattfanden (vgl. Projektstagebücher, Farbherstellung, Verwendung verschiedener Materialien, Animation usw.).

Als weitere Strukturmomente oder Elemente ästhetischer Erfahrung werden hier Stauen und genussvolle Identifikation aufgeführt. Ästhetische Erfahrung unterscheidet sich nach Jauf von anderen lebenswichtigen Funktionen „durch die ihr eigentümliche Zeitlichkeit: Sie lässt neu sehen und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuss erfüllter Gegenwart; sie führt in andere Welten der Fantasie und hebt damit den Zwang der Zeit auf; sie greift vor auf zukünftige Erfahrung und öffnet damit den Spielraum möglichen Handelns; sie lässt Vergangenes oder Verdrängtes wieder erkennen und bewahrt so die verlorene Zeit“ (Jauf 1977, S. 32). Die Kinder haben immer wieder genussvoll ihre Produkte, z. B. neue Fantasietätigkeit in den Projektstagebüchern präsentiert, haben sich vom Druck des Schulalltags befreit gefühlt (z. B. P. K.), haben in einer „erfüllten“ Gegenwart gelebt. Farberfahrung und Farbgestaltung scheinen in einer exzellenten Weise – möglicherweise wegen einer „gewissen“ Formlosigkeit – dazu geeignet zu sein, die entdeckenden experimentierenden Kinder zu autopoietischem Tun, zu autotelischem Handeln zu bewegen. Die Kinder sind befreit vom Druck und in der Lage, sich Zeit zu nehmen, in einer symbolischen Werkstatt zu verweilen.

Ein weiteres Merkmal der Farberfahrung ist in der Tatsache zu entdecken, dass die Kinder sinnlich denken und nicht auf Gedanken zurückgreifen, die Erwachsene bereits vorgedacht haben. Es kommt zur Integration verschiedener Sinnesbereiche, Wahrgenommenes und Imagination greifen ineinander, Gefühle, Gedanken und Vorstellungen fügen sich zu Bildergeschichten zusammen (vgl. z. B. Projektstagebücher und Fallanalysen). Dieses Merkmal der ästhetischen Farberfahrung wurde vor allem auch in den ergänzenden „Workshops“ intensiv realisiert.

Als Letztes wird hier an die Phantasietätigkeit der Kinder erinnert (z. B. beim Gestalten der Unterwassertiere), mit der sie die Beziehung zur Welt intensivieren, eine interessen geleitete Auseinandersetzung mit den Objekten, Tieren und Pflanzen der Welt vollziehen und reflektieren. Gerd E. Schäfer betont, wie wichtig es ist, dass die Kinder Gelegenheit bekommen, „ihre Welt- und Selbsterfahrungen mit ihren eigenen Fantasien zu verbinden, sie in erlebbare Szenen zu betten, sie in persönlichen Träumen auszuweiten und mit diesen Erfahrungen zu spielen. Spielen, Fantasieren und Gestalten sind die Prozesse, in denen dieses Potential der persönlichen Bedeutungen der Dinge ausgebreitet, ausprobiert und ausgearbeitet wird. Legt man Kinder frühzeitig auf ein so genanntes realistisches Bild der Wirklichkeit fest, versagt man ihnen, ihren persönlichen Sinn mit

dieser Wirklichkeit zu verknüpfen, von dem aus sie dann zu einer Ordnung der Dinge vordringen können“ (1999, S. 29).

Das zunächst ungeordnete, manchmal noch nach der Abbildung der Wirklichkeit strebende Handeln der Kinder gewinnt immer mehr an ästhetischer Dimension, wird zum sinnlichen Denken und zur ästhetisch-produktiven Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst.

3.2.3 Wirkungen der sinnlich-leiblichen Erfahrungen

Die Evaluation der Prozesse, die bei der Durchführung des interessen-differenzierten, projekt-orientierten Kunstunterrichts beobachtet und im zweiten Teil detailliert beschrieben wurde, wie auch die Evaluation der Ergebnisse, die fotografiert und in dieser Arbeit dokumentiert wurden, belegt die Effektivität des Kunstunterrichts. Zunächst folgt eine Aufzählung der Wirkungen:

- Steigerung der Entdeckungs- und Experimentierfreude,
- Erleben der anregenden Atmosphäre,
- Förderung der Fähigkeit zum Staunen,
- Weckung der Eigeninitiative zu Weitergestaltungen,
- Entwicklung der Eigenständigkeit und der Ich-Stärke,
- nachhaltiger Wissenserwerb,
- Vertiefung und Ausdifferenzierung der eigenen Interessen,
- beachtliche Konzentrationssteigerung,
- Verminderung von aggressivem Verhalten (B. K. und D. S., nicht ausgeführt),
- Aufbau der Offenheit für Neues.

Aufbau der Offenheit für Neues ist nachgewiesen durch das Wachsen des Interesses an „Kunst“ generell und im Besonderen am aktuellen Geschehen. Nicht nur im eigenen Wahrnehmen und Erfahren im Kunstunterricht zeigten die Kinder Offenheit für Neues. Auch aus Presseberichten brachten sie neue Informationen mit, gerade in diesem Bereich erweiterten sie ihren Erfahrungshorizont beachtlich. Von Urlaubsfahrten zum Beispiel brachten sie Ausstellungskataloge oder Bücher über Künstler mit und erklärten, dass sie überzeugt waren, die Klassenkameraden möchten auch gerne etwas von ihren Erfahrungen kennen lernen.

Verminderung des aggressiven Verhaltens wird durch folgendes Beispiel verdeutlicht:

Ein Schüler, der täglich im Unterricht ebenso wie während der Pausen extrem aggressives Verhalten an den Tag legte – er wollte gerne einmal einen Mitschüler abstechen – wurde bei der möglichst intensiv farbigen Arbeit in seinem Projekttagebuch ganz ruhig,

in sich versunken und kam zu einer ganz „normalen“ Kommunikation. Bei einem Wandertag saß er eine Stunde vor einem Brunnen im Würzburger Residenzgarten und zeichnete diesen voller Hingabe. Anschließend spielte er ausgeglichen und froh mit seinen Mitschülern. Diese positive Wirkung ästhetischen Erlebens verflieg bei ihm jedoch nach einem Kontakt mit seinem Elternhaus rasch wieder. Bei Schullandheimaufenthalten konnten die Frequenzen „friedlicher“ Kommunikation deutlich verlängert werden.

Beachtliche Konzentrationssteigerung konnte bei der Schülerin S. B. festgestellt werden (siehe auch Elternbefragung, Anlage Evaluation). Die während des Unterrichts und auch während der Stillarbeitsphasen stets unruhige Schülerin hatte in vielen Fachbereichen große Leistungsdefizite, vor allem im mathematischen Bereich. Es gelang ihr nur schwer, für einige Minuten bei einer Arbeit zu bleiben, einen Gedankengang zu Ende zu führen. Schon zu Beginn des gemeinsamen Kunstunterrichts zeigte S. B. viel Interesse für diverse Gestaltungen. In ihrem Experimentierbuch begann sie von alleine mit Ergänzungen durch häusliche Experimente. Ihr sonstiges schulisches Desinteresse legte sie in dem Moment ab, in dem sie kreativ, bildnerisch oder gestalterisch tätig werden konnte. Nach und nach akzeptierte sie auch die ihr „lästigen“ Arbeiten im Unterricht und führte für sich selbst eine Art Belohnungssystem ein: So bald sie alle Schularbeiten erledigt hatte, erlaubte sie sich „mit Farbe“ zu gestalten. Hier vergaß sie den Faktor Zeit total. Durch die größere Akzeptanz ihrer „anderen Pflichten“ verlor sie auch den Drang sich abzulenken und konnte ihre Leistungen nach und nach auch in den so genannten „intelligenten Fächern“ wesentlich steigern.

Bei Ch. S. kam es zu einer **Vertiefung und Ausdifferenzierung seiner eigenen Interessen**. Voller Hingabe arbeitete er in seinen Projekttagbüchern. In seiner Freizeit hatte er aber eine ganz große Leidenschaft, nämlich die Astronomie. Er forschte in einer Kindergruppe und begann so für sich eigene Tagebücher über diese Erfahrungen anzulegen. Gerne stellte er seine Gestaltungen den anderen Schülern vor. Seine eigenen Comics waren für ihn eine weitere Leidenschaft. In einer Minute schnitt und faltete er eine DIN A4 Seite so, dass ein „Mini-Buch“ entstand. Sofort begann er mit der bildnerischen und sprachlichen Umsetzung „seines“ Comics, oft in mehreren „Bänden“. Auf diese Art machte er sich die „Tagebucharbeit“ für seine vielfältigen Interessen zu nutze und war von diesen Möglichkeiten begeistert, die er immer mehr erweiterte.

Der **Wissenserwerb**, der auf diese Art von ästhetischen Erfahrungen basiert, ist ein **nachhaltiger**, denn jeder Schüler hat sich so intensiv und vielfältig eingebracht und auseinander gesetzt, dass er die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse auch auf andere Themen und Gebiete transferieren konnte. Nach Beendigung eines Projektthemas zum Beispiel konnten sich die Kinder eigene Themen suchen und waren auch in der

Lage sie in einem Projekttagbuch selbstständig umzusetzen. Eine Fülle von Erfahrungen war in diesen Arbeiten wieder zu erkennen.

Die intensive **Entwicklung von Eigenständigkeit und Ich-Stärke** kann am Beispiel von P. K. aufgezeigt werden, der sich durch die Erfahrungen im Lernfeld „Farbe“ während des Projekts der „Wasser-Gruppe“ zu einer selbstbewussten Persönlichkeit entwickelte (siehe auch 3.5.1).

Das **Wecken der Eigeninitiative zu Weitergestaltungen** wird nicht nur deutlich an der Tatsache, dass fast alle Schüler auch ihre Frei- und Freizeit nutzten, um ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen umzusetzen, sondern auch an dem Wunsch, neue Themen- und Interessenbereiche kennen zu lernen und zu erforschen. Die Schüler begaben sich auf die Suche nach weiteren Malmaterialien und anderen Farben. Hierbei entwickelten sie nach und nach verschiedene Vorlieben. Spitzenreiter blieben die Abtönfarben. Zu Geburtstagen wünschten sich einige Kinder die etwas teureren Acrylfarben, weil sie von deren Leuchtkraft begeistert waren.

Die **Fähigkeit zum Staunen** kann besonders bei Museumsbesuchen beobachtet werden. Mit großem Staunen und in ganz andächtiger Stille betrachteten die Kinder die „Urbibeln“ der Bibliothek Otto Schäfer. Die extra aus dem Safe im Archiv entnommenen Exemplare wurden mit den Augen „verschlungen“ und die Fragen zu deren Inhalt, Herstellung, Einbänden, Bücherkisten waren so vielschichtig, dass sie kaum alle beantwortet werden konnten.

Vielfältiges Staunen kann auch bei Naturbegegnungen stattfinden. Beim Besuch eines Naturschutzgebietes im Spessart, nahmen sich die Kinder (Projekt „Mein Baum“, 2.5.3) lange Zeit, um an einzelnen Stellen, bei einzelnen Bäumen, Pilzen oder Bodenansichten zu verweilen. Selbst dreißig Schüler können dabei in großer Stille verweilen. Ist nicht gerade diese große Stille ein Beweis für ihr ergriffenes Staunen? Das gleiche Beispiel belegt auch die **Erfahrung einer anregenden Atmosphäre**. Denn aus diesem Staunen heraus entwickelt sich eine ganz dichte, ästhetische Wahrnehmungssituation, die zu einem gestalterischen Ausdruck drängt.

Eine **Steigerung der Entdeckungs- und Experimentierfreude** konnte bei allen Projekten und bei allen Schülern beobachtet werden. Mit Beginn der Eigentätigkeit und dem vorsichtigen Herantasten an Neues wurden alle Schüler eigeninitiativ. Je mehr ihre Erfahrungen wuchsen, desto mutiger wurden sie. Ganz im Vordergrund standen dabei immer die Farbexperimente, manchmal auch in Kombination mit verschiedenen anderen Materialien. Immer häufiger wollten die Schüler auf Großformaten malen, um Farbspiele und Farbwirkungen zu beobachten, zu beeinflussen und zu genießen.

3.2.4 Bedeutung von Atmosphäre

Gernot Böhme schreibt in „Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik“: „Unbestimmt sind Atmosphären vor allem im Bezug auf ihren ontologischen Status. Man weiß nicht recht, soll man sie den Objekten oder Umgebungen, von denen sie ausgehen, zuschreiben oder den Subjekten, die sie erfahren. Man weiß auch nicht so genau, wo sie sind. Sie scheinen gewissermaßen nebelhaft den Raum mit einem Gefühlston zu erfüllen“ (Böhme 1998, S.247).

Dies trifft auf den Kunstprojekttag in der Kirche von Leinach zu, an dem die Schüler durch ihr Gestalten der acht Bildtafeln zum Thema „Es werde Licht“ den ungenutzten Kirchenraum wieder beleben (siehe auch 2.5.3 – Projektverlauf). Hier bieten sich neue Raumerfahrungen. Beim Betreten der Kirche ist der Vorraum abgedunkelt. Ein Lernberater erzählt die Geschichte vom kleinen Lichtstrahl (s. Anlage 1 – Projekt „Schöpfung“) und zum zweiten Teil der Geschichte wird eine Kerze angezündet. Die Gruppe bewegt sich dann ins hellere Kirchenschiff.

Die Schüler äußern ihre Gefühle über Raum und Wirkung und daraus erwachsende Ideen zur Umsetzung der Thematik auf die Bildtafeln. Nur wenige Plus-Grade im Kirchenraum tragen ebenfalls zu ganz neuen Erfahrungen bei. Normalerweise würde sich die Kälte negativ auf die Atmosphäre auswirken. Das ist bei dem Projekt nicht der Fall. Die Kinder sind fasziniert, ihre Aktivität und der Raum korrespondieren, die Person-Umwelt-Beziehung oder Person-Umwelt-Austausch ist produktiv, ästhetisch wirksam. In Pausen lassen sich die Kinder immer wieder von einzelnen Gebäude- oder Wandteilen faszinieren. Sie unterhalten sich und tauschen interessiert ihre Beobachtungen aus. Es ist für alle eine ungewöhnliche, räumliche Atmosphäre von hoher Gefühlsqualität. Bei der Eröffnung der Ausstellung im Kirchenraum, den Bild-Klang-Projektionen und lyrischen Assoziationen entstehen Atmosphären, die nach H. Schmitz so beschrieben werden können: „Wahrnehmen ist Betroffensein und verschmelzender Mitvollzug“ oder „Atmosphären sind ergreifende Gefühlsmächte, räumliche Träger von Stimmungen“ (vgl. Schmitz 1964, S.343).

Die monochromen Platten „Von der Dunkelheit zum Licht“ erstrahlen durch den Textvortrag der Kinder verstärkt erst einzeln und am Ende dann in ihrer Gesamtheit in intensiver Farbigkeit. Die im Hintergrund „ruhenden“ alten Kirchenwände unterstreichen diese Farbwirkung. Die Dia-Projektionen in den Altarraum zeigen die Schülerarbeiten (aus den Projekttagbüchern) in einer ganz anderen räumlichen Situation und durch das Projektionsformat in einer ganz anderen Größendimension. Mit Worten und Beschreibungen versuchen sich einige Besucher der herrschenden Atmosphäre vorsichtig anzunähern: „...ergreifend, beeindruckend, mächtig, wirklich und zugleich unwirklich, ernst, anrührend, faszinierend“.

In dieser Atmosphäre haben kontemplative Aufmerksamkeit, korresponsive Vergegenwärtigung und Imagination als entscheidende Elemente ästhetischer Wahrnehmung und Bildung ihre Zeit und ihren Raum gefunden.

3.2.5 Nachweis und Beschreibung der Kreativitätsentwicklung

Die Kinder waren es gewohnt, immer nach Anweisung zu arbeiten. Häufig entstanden Bilder in einem schrittweisen Miteinander, zum Beispiel: „Wir nehmen unser Blatt quer, malen einen Streifen dunkelgrün, nehmen etwas Deckweiß dazu, malen einen Streifen etwas heller und einen dritten Streifen noch etwas heller.“ Diese Tätigkeit erfolgt im Gleichschritt, ebenso das anschließende Rot-Tupfen eines Zeichenblattes. Nach dem Trocknen wird dieses in Mohnblüten geschnitten, die auf das grüne Blatt geklebt werden und mit Filzstift einen Stiel bekommen. Das Ergebnis sind 30 fast identische Arbeiten. Nach solch uniformem Arbeiten sind die Schüler nicht in der Lage, die verwendete Technik eigenständig zu wählen und für eine freie Gestaltung einzusetzen. Sie stellen regelmäßig die Frage: „Was soll ich jetzt tun?“

Was ist im interessen-differenzierten, projekt-orientierten Unterricht anders? Schon die Themenauswahl ist kind- und altersgerecht, natürliche Begegnungen oder Erlebnisse, aus denen Umsetzungswünsche erwachsen, werden ermöglicht.

Durch die Bereitstellung der Materialien und den zunehmenden Rückzug des Lernberaters aus Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Gestaltung können die Schüler ihren individuellen Weg finden und wie beeindruckend nachgewiesen werden konnte, auch gefunden haben.

Haben die Schüler sich erst einmal auf ihren entdeckenden, selbst-erfahrenden, experimentierenden Weg begeben, so kann jeder seine Ideen und Möglichkeiten nach eigenem Tempo und eigener Vorstellung weiterentwickeln. Sie werden dabei oft zu kleinen Entdeckern und Erfindern. Ganz beachtlich ist zum Beispiel, welche Ideen Schüler erst für einen Farbauftrag haben, wenn sie außer einem Pinsel einmal ihre Finger oder eine Zahnbürste verwendet haben: Zahnstocher, Spachteln, Kämmen, Strohhalme, Schwämme, Spritzen, Flaschen, Siebe, Metallteile, Löffel, Messer, Gabeln und vieles mehr werden zum Malwerkzeug umfunktioniert. J. D. erklärte einmal, dass sie durch den Einsatz diverser Malgeräte ihre Farben viel besser und leuchtender zur Geltung bringen könne, was ihre Gestaltungen auch bestätigen (*Abb. 1, siehe nächste Seite*).

Durch intensives eigenständiges Handeln entwickeln die Schüler eigene Lösungswege bei bildnerischen Umsetzungen oder ihre Fragestellungen werden differenzierter und zielgerichteter. Sie sind in der Lage, die auftretenden Probleme zu verbalisieren und zunehmend selbst zu lösen. Auch findet häufig ein „Fachgespräch“ und eine Diskussion oder Beratung unter den Schülern statt. Gerne beraten sie sich oder suchen gemeinsam einen Lösungsweg. Dies konnte man besonders bei Fragen zu Ausklappungen oder



Abb. 1: „Farbspiele“

Übermalungen und Einarbeitungen feststellen. Ein intensives Probehandeln wurde zunehmend einem fertigen Lösungsschema vorgezogen (z. B. ausklappbare Fotoseiten, siehe 2.5.3).

Besonders intensiv forschte P. K. bei den Drucktechniken oder Decalcomanien. Unermüdlich wechselte er Farben, Farbkonsistenzen, Papiere und Folien, um festzustellen, welche Einflüsse sich dabei bemerkbar machten und wie die einzelnen Materialien untereinander reagierten, trockneten, Strukturen ergaben usw. (Abb. 2, s. nächste Seite). Dabei kamen die Schüler auf vorher unbekannte, im Unterricht noch nicht besprochene Techniken. Gleichzeitig wurden sie neugierig, bei Bildbetrachtungen zu erfahren, wie der Künstler wohl gearbeitet habe. Dies wurde ihnen manchmal wichtiger als ein Bildinhalt. Im Museum Beyerle in Basel steuerte ein Schüler direkt auf ein ausgestelltes Bild von Jackson Pollock los und fragte die Führerin: „*Wie ist dieser Pollock bloß im Rahmen befestigt?*“

Gerne kombinieren die Schüler viele Techniken miteinander. S. B., die ein intensives Farbgefühl entwickelte und sich intensiv mit Farben und Farbgestaltungen auseinandersetzte, zeigte eine große Leidenschaft dafür, ihrer Farbe durch den Zusatz von Sand eine besondere Struktur oder manchmal auch Plastizität zu geben (Abb.3).



Abb.2: „Wassercollage“



Abb. 3: „Sandstrukturen“

L. Z. ist ein Beispiel dafür, dass Kreativität auch eine unaufhaltsame Entwicklung der Fantasie beinhaltet. Sie erfand Planeten (Müll-Pl.) und Bewohner derselben und auch kreierte Maschinen mit nützlichen oder komischen Funktionen. Ihre Geschichten be-

wegten sich immer zwischen Realität und Fantasie. Gerne begab sie sich in eine Traumwelt und versuchte, diese farblich umzusetzen. Auch bei den anderen „Fantasierenden“ der verschiedenen Gruppen konnte man große Kreativität im Erfinden von Fantasiewesen und Fantasiemaschinen entdecken. Gerade die Gruppe der Zeitreisenden baute mit ständig neuen Ideen an den Funktionen ihrer Maschine (Abb.4).



Abb. 4: „Zeitmaschine“

Eigentlich kann man über den ganzen Zeitraum der Projektabläufe von keinem Schüler berichten, der keine Lust am „Schaffen“ gezeigt hätte. Während der gemeinsamen Arbeitszeiten waren alle Kinder mit großem Interesse und Lust bei der Sache. Unterschiede gab es lediglich im Umfang der eigenständigen Ergebnisse außerhalb des Unter-

richts. Nur wenige Kinder „schufen“ in dieser Zeit keine Vielzahl eigener Werke. Die Mehrzahl war so von ihrer Tätigkeit, von ihrem Forschen und Gestalten und Experimentieren erfüllt, dass man manchmal von einem Flow-Erleben sprechen konnte. E.-M. G. saß mehrmals nachmittags unter dem Nussbaum, den sie sich als „Ihren Baum“ gewählt hatte, und fotografierte und zeichnete, hatte sogar in einer Flasche Wasser dabei, um auch farbige Gestaltungen umzusetzen (Aussage: Mutter). Sie bewies Ausdauer und Frustrationstoleranz, wenn ihr etwas nicht sofort gelingen sollte. Dann überarbeitete sie in ihrem Buch oder startete mit erstaunlicher Gelassenheit einen neuen Versuch.

Durch die gelungenen Gestaltungen entwickelten die Schüler zunehmend eine große Sicherheit und hatten das Empfinden von hoher Kompetenz. Dies machte sie stolz auf ihr Tun und es gelang ihnen auch immer häufiger, ihr Vorgehen oder zum Beispiel ihre Farb- oder Materialwahl zu begründen. Ihr Umgang mit Fachbegriffen, wie Collage, Decalcomanie, Frottage usw. wurde zunehmend gewandter und es bereitete ihnen Freude, selbst Erwachsenen etwas erklären zu können.

Die große Energie und die Weiterentwicklung ihrer Kreativität wurde nicht durch äußere Belohnungen beeinflusst, sondern wuchs aus der Sache selbst und aus ihrem Inneren, aus einem eigenen tiefen Interesse, das sich durch Äußerlichkeiten nicht bremsen ließ.

3.2.6 Beobachtungen und Ergebnisse des Lernens

Lernprozesse sind nicht direkt beobachtbar, daher konzentriert sich dieser Abschnitt auf Beobachtungen der Kinder, auf einige Entwicklungen und Veränderungen, die eindeutig auf Lernen zurückzuführen sind und berücksichtigt Äußerungen der Eltern oder der Kinder selbst.

Fächerübergreifender Unterricht sieht in der bisherigen Praxis meist so aus: Ein Thema im Heimat- und Sachkunde-Unterricht wird gemeinsam „bearbeitet“, dann gibt es noch einen thematisch passenden Text oder ein Gedicht im Deutschunterricht, vielleicht in Mathematik eine Textaufgabe, manchmal ein Lied in Musik oder man malt noch ein schnelles Bild dazu; das Ganze in fixiertem, vom Lehrer vorgegebenen Ablauf. Dieser Weg führt nicht zum selbstgesteuerten Lernen. Von Transferleistungen kann keine Rede sein.

Die Auseinandersetzung der Kinder mit der Thematik „Wasser“, durchgeführt nach dem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Konzept, hat zu einem hohen Maß an selbstgesteuertem Lernen geführt. Die Lernberater konnten beobachten, wie die Schüler eigene Zugänge zum „Wasser“ suchten und eigene Fragestellungen entwickelten. Sie fragten nach Wasserformen, nach ökologischen Problemen, nach Schutzmaßnahmen für die Wasserressourcen der Erde usw. Durch ihr intensives Interesse sammelten sie das Unterrichtsmaterial für den Fachbereich Heimat- und Sachkunde eigenverantwortlich und übernahmen ganze Unterrichtsteile, führten Wasserexperimente vor, erstellten sich eigene Arbeitsblätter und Folien mit Informationen.

Auch die Textauswahl im Fach Deutsch wurde sehr vielfältig, da die Kinder nach ihren eigenen Wünschen und ihren eigenen Vorlieben eine Vielzahl von Texten vorstellten. Auf diese Art und Weise kamen alle Kinder mit vielen Facetten der Thematik in Berührung und durch ihr eigenes Engagement blieb auch inhaltlich wesentlich mehr in ihrem Gedächtnis als bei lehrergeplantem Vorgehen (Kontrolle durch Kurzproben).

Gleichzeitig konnte eine sich intensivierende Team- und Gruppenarbeit beobachtet werden, die einen freundlichen und hilfsbereiten Umgang miteinander, ein Wir-Gefühl, förderte. Man traf sich sogar nachmittags, um den Unterricht mit vorzubereiten. Diese Übernahme von Verantwortung stärkte das Selbstbewusstsein der Schüler, unterstützte im Sinne des sozialen Lernens den Erwerb kommunikativer und interaktiver Kompetenzen und Fertigkeiten.

Zu Ende der eigentlichen Projektarbeit wollten die Schüler unbedingt mit Projekttagbüchern weitergestalten. Durch Gespräche mit den studentischen Lernberatern hatten sie erfahren, dass diese als Semesterthema „Türme“ bearbeiteten. Nun kam der Vorschlag, dass sie gerne diese Thematik eigenständig entdecken und erfahren würden. Dies sah folgendermaßen aus: Jedes Kind hatte sein „Turm-Buch“ (*Beisp.: Abb. 5*).



Abb. 5: „Turmbuch-Gestaltung“

Es gestaltete darin je nach Eigenzeit und Wunsch seine Türme, sammelte Material und konnte einmal in der Woche auf Wunsch sein Buch vorstellen. Dabei kam es zu vielen beachtlichen Gestaltungen.

Bei diesen Vorstellungen verstärkte sich eine interessante Entwicklung im Umgang miteinander. Die Gestaltungen wurden nicht im negativen Sinne kritisiert, sondern lie-

bevoll anerkannt und manchmal kamen konstruktive Vorschläge zur Weiterarbeit. Manche Schüler stellten an ihre Klassenkameraden gezielte Fragen oder erörterten aufgetretene Probleme. Häufig taten sich dann zwei oder drei Kinder zusammen und arbeiteten einige Zeit miteinander (Information von Eltern, die diese Teamarbeit als Zeichen erstaunlicher Reife einstufen).

Interessanterweise führte diese Zusammenarbeit auch dazu, dass sich Kinder in Bereichen halfen, in denen sie Probleme hatten. S. B. bekam so Hilfe einer Mitschülerin in Mathematik beim schriftlichen Teilen. Dafür verriet sie dieser, wie sie ihre Collagen farbig übermalt hatte. Dieses Miteinander im gegenseitigen Akzeptieren der Stärken und Schwächen des Einzelnen fördert das Erlernen einer positiven Empathie. Das von Lehrern oft beklagte rücksichtslose, teilweise grausame Auslachen oder Verspotten war in dieser Projektgruppe nicht mehr beobachtbar.

Gerade auch beim Projekt „Mein Baum“ zeigten die Schüler sehr viel Eigeninitiative. Dadurch dass sie alle verschiedene Beobachtungs- und Wahrnehmungsobjekte hatten, kam im Unterricht eine Vielzahl an Informationen zusammen. Es war so ein ständiger Austausch möglich. Auch lernten durch diese Zusammenarbeit manche Kinder Möglichkeiten kennen, an Informationen zu gelangen, die sie im herkömmlichen Unterricht gar nicht erfahren hätten.

Gegen Ende der vierten Jahrgangsstufe konnten die Schüler einen Unterrichtstag eigenständig planen. Mit großem Selbstverständnis bauten sie dabei auch Übungsphasen ein, die sie vorher bestimmt versucht hätten zu vermeiden (Aussagen von Eltern über Hausaufgaben: Rasche Erledigung, ohne Meckern).

Als Erfolg des selbstgesteuerten Lernens wurden sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften die wesentlich besseren Ergebnisse eingestuft, die in schriftlichen Leistungskontrollen erzielt wurden. Diese Fortschritte können auf das Erlernen individueller Lern- und Arbeitstechniken sowie auf die Verbesserung der Konzentration zurückgeführt werden. Selbstgesteuertes Lernen hat etwas mit Selbstreflexion und mit Selbstverwirklichung zu tun. Die Kinder haben gelernt, sich selbst zu hinterfragen und das eigene Lernen zu kontrollieren.

Hier schließt sich der Kreis: Die Schülerinnen und Schüler konnten sich entscheiden, befreien sich von Erwartungen und Zwängen und konnten zeigen, wer sie wirklich waren im Sinne des „Werde, der du bist!“ (Winfried Böhm).

3.3 Interpretation des Interessenkonzepts

Prinzipien des Handelns nach dem Konzept des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts bzw. der Farbwahrnehmung und Farberfahrung im Kunstunterricht sind Selbstwirksamkeit, autotelisches Handeln, Selbstreflexivität, positive

Emotionen während der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, subjektive Bedeutsamkeit und Selbstintentionalität. In diesem Abschnitt werden Beobachtungen und Interpretationen zusammengestellt, die auf die Interessen der Kinder hinweisen, die Entwicklung von Interessen belegen, auf Wirkungen und Bedeutung von Interessen deuten und die zeigen, welche Rolle dem Interessenkonzept angesichts der „Ästhetik des Verschwindens“ zukommt.

3.3.1 Interesse contra Langeweile

Im interessen-differenzierten, projekt-orientierten Kunstunterricht werden die Schüler in allen Phasen in die Planungen – eine wichtige Voraussetzung für interessen geleitete Aktivität – miteinbezogen. Bereits durch das begründete Wählen nach der Animation werden die Schüler auf ihre eigenen Interessen aufmerksam. J. M. erläuterte ihre Wahl der Wassergruppe: *„Ich bin so gerne im Wasser; denke an Meer oder Wildwasser in den Bergen. Oder Schnee. Das macht mich neugierig...“* Die Wahl von J. W. fiel auf die Zeitgruppe mit der Begründung: *„Mich interessiert, was früher war, aber ich will auch ein bisschen vorhersehen, was noch sein wird“* (siehe Projekt „Fantasiereise“).

Diese Beispiele belegen, dass die Schüler in die Prozesse involviert sind, die gesamten Prozesse intensiv mitinitiiieren und mitsteuern, beobachten und weiterentwickeln. Durch dieses tiefe Involviert-Sein der Gesamtperson kommt keine Langeweile auf. Dadurch, dass sie selbst Fragen stellen, treiben sie die Entdeckungs- und Erfahrungsprozesse voran und ihr Neugierverhalten wächst. Die Schülerin J. D. meinte: *„Ich werde mir noch einige Bücher über den Weltraum und Planeten in der Bücherei holen, dann habe ich bestimmt noch mehr Bilder im Kopf und kann euch davon erzählen oder weitermalen. Auf die Farben bin ich besonders neugierig“* (siehe Projekt „Fantasiereise“). Sie setzte ihr Vorhaben in die Tat um und bereicherte die nächste Unterrichtseinheit mit vielen verbalen und bildnerischen Vorstellungen. Viele Fragen der Mitschüler ließen eine intensive und effektive Diskussion aufkommen. Die Lernberater konnten dabei auch in die Rolle von „Lernenden“ schlüpfen.

Dieses Beispiel belegt, wie die gemeinsamen Tätigkeiten mit den eigenen Bedürfnissen in Einklang gebracht werden können. Man steht sich nicht gegenüber oder geht aneinander vorbei, sondern man sucht einen gemeinsamen Weg, der viele Neben- oder Umwege mit einbeziehen muss. Auch werden größere Frustrationen, die als Kreativitätskiller bekannt sind, vermieden, da man sich gegenseitig beraten und helfen kann. In der Gruppe hat jeder Einzelne großen Einfluss auf die Gestaltungen und fühlt sich in der Gemeinschaft, aber auch in seiner Individualität ernst genommen. Als Ch. M. ihre Unterwassergestaltung nicht mehr gefiel, begründete sie dies und bat um Hilfe: *„Mir glänzt alles zu viel. Habt ihr eine Idee, wie ich dies ändern könnte, vielleicht mit Farbe?“* In dem anschließenden Gespräch ergab sich für Ch. M. eine Gestaltungsmöglichkeit, die ihr entsprach und auch Anregungen der anderen mit einbezog. Hat ein Grup-

penmitglied einen so genannten „Durchhänger“, konnte er durch Verständnis oder Anregung der anderen diese Phase schneller überwinden. Das soziale Verhalten und der Umgang miteinander entwickelte sich in der Partner- oder Gruppenarbeit durchweg positiv. In der gleichen Gruppe, in der man malte, verbrachte man häufig die Nachmittage beim Spiel oder auch Gestalten.

Durch diese Beteiligung aller entsteht eine Weiterentwicklung des Interesses am Gegenstand (vgl. 2.5.1 Projekt „Fantasiereise“ – Wasser: Gruppenarbeit „Große Welle“ oder 2.5.2 Projekt „Schöpfung“: Schweißen einer Großplastik).

Sowohl die Eigenbetroffenheit als auch das „Gruppeninteresse“ zeigten sich daran, mit wie viel Ausdauer und Hingabe die Schüler an Großformaten gestalten. Hier trafen sie sich in gemeinsamer Freude an expressiver Farberfahrung und entwickelten in immer neuen Gruppenzusammensetzungen vielfältige Gestaltungen. In einem Zustand von „flow“ nahmen sie weder Zeit noch Raum wahr und ließen sich durch nichts und niemanden stören.

Immer wieder wurde die Frage gestellt: *„Können wir in der Pause nicht hier bleiben und weiterarbeiten?“*

Dieser Begeisterung und Ausdauer der Kinder ging aber eine sorgfältig arrangierte Phase der Interessenfindung und –differenzierung voraus. In solchen Zeitabschnitten waren Äußerungen, wie z. B. *„Was soll denn das bringen?“* schon seltener zu hören.

3.3.2 Transferleistungen des Kunstunterrichts

Unter 2.3.2 wurde die empirische Untersuchung von Hermann Hinkel zitiert, der glaubte nachweisen zu können, dass die Kinder bereits ab der 3. Jahrgangsstufe nicht mehr so sehr an Farbigekeit, sondern vielmehr an naturgetreuer Wiedergabe interessiert seien.

Diese Beobachtung konnte ich in meiner schulischen Arbeit nicht bestätigt finden – im Gegenteil. Das Interesse der Schüler am bildnerischen Ausdruck, an eigenen Gestaltungen wuchs in dem Maße, in dem sie ihre Malmittel frei wählen und nach eigenem Interesse ohne Vorgaben der Lernberater tätig werden durften. Je intensiver sie sich mit ihren eigenen Vorstellungen und Gestaltungen auseinandersetzen, um so „abstrakter“ und unterschiedlicher - auch im Format - wurden ihre Umsetzungen (vgl. Projekt *„Mein Baum“*).

Gerade weil den Schülern ein freier Umgang mit Malmitteln möglich war, wuchs auch das Interesse an einem freien, abstrakten und expressiven Umgang mit denselben.

Sowohl bei Schülern als auch bei Erwachsenen hört man immer wieder den Satz: *„Ich kann doch nicht malen.“* Oder gar: *„Mein Lehrer sagte: Ich kann nicht malen...“* Hier kommt die Befürchtung zum Ausdruck, nicht „schön“, nicht „naturgetreu“ oder den Ansprüchen des Lehrers gemäß malen zu können. Solche Erwartungshaltungen sind – wie bereits im Praxisteil ausgeführt – kontraproduktiv und wirken auch im Sinne der Sich-selbst-erfüllenden-Prophetie.

Im Kunstunterricht steht auch heute häufig noch die Kinderzeichnung, die konkrete Darstellung oder das exakte Nachgestalten im Vordergrund. Solche Ziele des Kunstunterrichts stehen im Widerspruch zur ästhetischen Bildung. Die in dieser Arbeit vorgestellten Bilder aus den einzelnen Projekten weisen eindeutig nach, dass die Schüler den freien, expressiven „abstrakten“ Umgang mit der Farbe bevorzugen; „Abstrakt“ im Sinne von: „*So sehe ich, so fühle ich...*“ (P. K.). Diese Beispiele demonstrieren, dass eigene, sinnliche Wahrnehmung und kreativer Ausdruck eng zusammengehören, was im „normalen“ Kunstunterricht oft nicht erwogen wird. Gibt man den Schülern die Möglichkeit eines eigenen abstrakten, expressiven Umgangs mit diversen Farbmitteln, so wächst auch ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur „formlosen“ farbigen Darstellung ihrer Wahrnehmungen und inneren Bilder.

Gleichzeitig wird bei den eigenen farbigen Gestaltungen der Weg zum Ziel. Bei der Gestaltung eines Großformates zum Thema „Feuer“ wurde die Betrachtung der mit Farbe bespritzten eigenen Hände zum Auslöser der Idee, mit den Händen alleine weiter zu gestalten und die Hände wurden mehr als „Ergebnis“ der Aktion gefühlt als die „Feuerdarstellung“ (siehe Abb. 9 - Evaluation).

Wenn die Kinder im Kunstunterricht die Möglichkeit erhalten, zu entdecken, zu experimentieren, wenn sie ermutigt durch Abenteuergeschichten und durch situative Lernangebote die Erwartungshaltung entwickeln, kompetent zu sein, dann werden durch den Kunstunterricht fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen gefördert.

Der Forscher- und Experimentierdrang der Schüler kann auch in die anderen, „intelligenten“ Fächer transferiert werden. Folgende Beobachtungen konnten in den „Projekt-Klassen“ gemacht werden:

Gerne schreiben die Kinder Geschichten und Gedichte, wenn sie die Themen aus ihrem eigenen Interesse, aus ihrem Innersten wählen können. A. L. konnte über eine Geschichte und ein schwarzes Monochrom etwas von den Gefühlen, die er seit dem Tod seines Hundes hatte, ausdrücken und plötzlich in der Gruppe darüber sprechen. Dieses Hineinnehmen der eigenen Person mit allen Gefühlen und Vorstellungen gibt einen neuen Bezug zum schriftlichen Ausdruck. Die Angst vor dem „Aufsatz-Schreiben“ ist verschwunden und somit war der Weg frei zu einer positiven sprachlichen Entwicklung. Bei der Formulierung eigener Gedichte ohne den Angstfaktor „*Wird das gut?*“, sind selbst sprachlich unsichere Schüler zu wahren „Sprachspielen“ fähig. Die Lust am Schreiben führt zu einem freiwilligen „Mehr“ an schriftlichem Ausdruck und nach und nach zu einer deutlich höheren sprachlichen Kompetenz.

Im Mathematikunterricht suchten die Schüler, die am Projekt mitgearbeitet hatten, in Gruppen gerne von sich aus nach Lösungsstrategien und Lösungswegen bei neuartigen Aufgabenstellungen. Ein besonderer Anreiz in einer vierten Jahrgangsstufe kann es sein, komplizierte Textaufgaben auf so vielen Wegen wie möglich zu lösen. Daraus ergibt sich dann der Wunsch für andere Gruppen, eigene Aufgaben zu formulieren.

Durch den anschließenden Austausch kommen die Schüler auch auf ein Übungspensum, das sie bei der Aufgabenstellung durch den Lehrer „bejammern“ würden. Hier können durch „leistungs-gemischte“ Gruppen auch „schwächere“ Schüler zu Transferleistungen angeregt werden.

3.3.3 Nachweise von Interessenentwicklung im Schülerverhalten

Die durchgeführten Projekte lassen sich auch den vier Elementen Feuer, Wasser, Erde und Luft zuordnen. Der Zugang zur realen Welt soll nach übereinstimmender Meinung vieler Bildungstheoretiker am leichtesten und intensivsten über diese vier Elemente erfolgen. Die Begegnungen mit Feuer wurden realisiert bei einem Lagerfeuer auf dem Gelände des Schullandheims und bei einem „Zündeln“ im Freien vor dem Klassenzimmer. Nach dieser realen Begegnung, nach dem Sehen, dem Fühlen von Wärme, dem Riechen des Verbrannten entstanden Feuerbilder als Collagen mit dem „Feuermaterial“ und auch die „Feuersäule“ (*siehe Projekt „Schöpfung“*), die aus einer defekten modernen Heizspirale wieder farblich „erwärmt“ wurde (*Abb. 24, Projekt „Schöpfung“*). Das Element Wasser spielte bereits bei der Animation zum Projekt „Fantasiereise“ eine zentrale Rolle. Es ist das Element, bei dessen Erwähnung die Schüler ganz intensive Bezüge äußern. Wasser verbinden sie mit positiven Gedanken, mit Urlaub, Meer (*Abb. 18*) und Spaß. Gefahren und Negatives werden erst bei genauerem Beschäftigen mit der Thematik realisiert.

Die Auseinandersetzung mit der Erde ergab sich beim Projekt „Mein Baum“. Die Kinder haben den Waldboden untersucht und mit Erde selbst gemalt. Dieses haptische Erleben und Wahrnehmen über alle Sinne führte zu einer sinnlichen Tiefe, die von den Kindern intensiv „erspürt“ wurde. Auch beim Projekt „Schöpfung“ fand die Begegnung mit der Erde statt und rief bei den Schülern Begeisterung hervor (*Abb. 8*).

Welche Rolle dem Element Luft zukommt, konnten die Kinder z. B. beim Umgang mit Feuer erfahren, bei Bewegungen der Folien mit Wasser und auch bei der Beobachtung der Vögel (*Projekt „Schöpfung“, Abb. 47*).

Entscheidend dabei war die ästhetische Erfahrung, die durch diese Beschäftigung mit den vier

Elementen möglich war. Es war beeindruckend, wie die Kinder das Element Wasser zu inneren Bildern verarbeiteten. Siehe dazu das Bild „Wildes Wasser“. Die blaue Farbe spielte dabei eine intensive Rolle (*Abb. 37*).

Das Element Erde diente bei den Kindern, um Natur sinnbildlich zu verankern. Aus ihr und in ihr wachsen Pflanzen aller Art. In, auf und über ihr gibt es Tiere, zu denen die Kinder einen lebendigen Bezug haben. Hier ergibt sich ein Feld unerschöpflicher Wahrnehmungsmöglichkeiten, die zudem ganz dem kindlichen Interesse entsprechen. Ein sorgsamer Umgang mit dieser Natur wird durch ästhetische Erfahrungen zusätzlich gefördert.

Feuer ist schon an sich eine ästhetische Erscheinung. Die Bewegungen und Farben, das Knistern und Riechen sprechen alle Sinne an und drängen zu einem eigenen ästhetischen Ausdruck. Diese ästhetischen Erfahrungen werden zu Symbolen verdichtet und sind hervorragend geeignet, Symbolbildungsprozesse zu beschleunigen. In der Mythologie werden dem Feuer verschiedene Symbolkräfte und Kommunikationszeichen zugeschrieben. Das Feuer besitzt die Kraft, das Denken und Emotionen zu vereinen und begünstigt damit die Symbolbildung, die nach Goetz (1991, S. 82) als eine „Ich-Leistung“ verstanden werden muss, „die sich auf verschiedenen Ebenen abspielt“. Die ästhetischen Erfahrungen mit den vier Elementen bilden die Grundlage für ein hohes Symbolisierungsvermögen. Nach R. Goetz müssen wir versuchen, „den Symbolisierungsvorgang als einen Entwicklungs- und Konstitutionsprozess des Bewusstseins zu beschreiben, der vermittelt ist durch eine steigende Komplexität der internen Interaktionsformen im Prozess der Aneignung von Wirklichkeit“ (1991, S. 87f).

3.3.4 Interesse als Basis der ästhetischen Bildung

Interessant war zu beobachten, wie die Kinder reagierten, wenn sie glaubten, dass Handlungsanforderungen und Handlungsmöglichkeiten noch nicht übereinstimmten. Sie waren zurückhaltend und stellten viele Fragen. Nach dem Kennen lernen einiger Vorbilder, Ermutigungen durch Lernberater und vor allem durch das Einüben bestimmter Techniken der Farbgestaltung, änderte sich ihr Verhalten zunehmend. Entweder sie malten sofort eigenständig oder ihre Fragen waren präziser. Ihr Neugierverhalten trieb sie zu eigenem Suchen.

Der Zusammenhang zwischen Interesse und Wahrnehmung kann besonders deutlich an folgendem Beispiel erkannt werden. Als die Schüler beim Projekt „Schöpfung“ die verhüllten Bäume von Christo & Jeanne-Claude betrachteten, begannen sie sich intensiv mit den sichtbaren und unsichtbaren Teilen auf den Bildern zu beschäftigen. Sie suchten zuerst auf den Dia-Projektionen (*Abb. 6, siehe nächste Seite*) nach Details und empfanden es als Wettspiel, möglichst vieles zu erkennen und zu benennen. Auch das Prinzip „Enthüllen durch Verhüllen“ (siehe Beschreibung 2.5.2) war ihnen sofort verständlich. Ihr Interesse, mit einem selbst gewählten Baum bildnerisch ebenso zu verfahren und die Umsetzung dieses Vorhabens führte zu einer intensiven Wahrnehmungserweiterung. Sie berichteten auch von anderen Begegnungen, bei denen sie „Verborgenes“ entdeckt hätten. J. W. erzählte, dass *er sich mit seinem Freund auf dem Nachhauseweg jetzt immer nach „Neuem“ umsehe und so die Umwelt „ein zweites Mal wahrnimmt“, was ihm sonst verborgen geblieben wäre.*

Interesse als intrinsische Motivation, die intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Gegenständen bzw. Farben, führt recht schnell zu flow-ähnlichen Zuständen. Dies kann



Abb. 6: „Verhüllte Bäume – Christo“

folgende Begebenheit verdeutlichen. Nach intensiven Arbeiten mit den Farben Gelb und Weiß zum Thema „Licht“ beim Projekt „Schöpfung“ beschließt S. B. eine Wand in ihrem Zimmer mit diesen beiden Farben und Sand zu gestalten; so *„käme auch im dunklen Winter etwas mehr Helligkeit in ihre Bude“*. Nach erstem Erschrecken ließen sich ihre Eltern auf dieses Experiment ein. S. B. malte ein ganzes Wochenende lang und ihre Eltern waren erstaunt und begeistert von ihrem Ergebnis.

Besonders bewährt haben sich die Abenteuergeschichten, wie sie sich zum Beispiel bei Landungen auf einem Planeten (siehe Projekt „Fantasiereise – Weltraum“) ergaben. Solche Geschichten reizen zum Entdecken neuer Umgebungen, von Fantasiegebilden und Traumgestalten. Zwischen Wirklichkeit und Traum bewegen sich die Schüler in diesem Alter besonders gerne. Bei ihren ästhetischen Gestaltungen eröffnen sie sich somit ein großes Terrain an Möglichkeiten.

3.3.5 Langsamkeit und Sinnlichkeit statt Welt aus zweiter Hand

Die Projektarbeit hat sich über lange Zeiträume erstreckt. Die Kinder erlebten die Zeit aber als Eigenzeit. Dazu folgende Beispiele: Die Schülerin E.-M. G. genoss die Nachmittag unter „ihrem“ Baum. Sie vermisse in dieser Zeit keine Spielgefährten und kam nach Aussage ihrer Mutter *„ganz ruhig, zufrieden und erfüllt“* nach Hause. Der Umgang mit ihren Geschwistern war friedvoller als an anderen Tagen.

Zu Beginn der Projekte bedienten sich die Kinder einer sehr einfachen Sprache. Oft nutzten sie Wörter, die keinen Zusammenhang zum Handeln oder zu Erfahrungen, die sie gerade machten, erkennen ließen. Die Worte „*Machen*“ und „*Tun*“ dominierten viele Aussagen. Später kam die Handlungsorientierung der Sprache sehr deutlich zum Ausdruck. Beispiel: Bei der Farbherstellung leitete P. K. sein Handeln durch folgende Prozessbeschreibung an: „*Sechs Esslöffel ultramarinblaues Pigment verrühre ich in einem kleinen Becher mit Wasser und gebe dies dann in ein Einmachglas, in dem ich zuvor Wasser mit einem Esslöffel Kleister vermischt habe. Nach gründlichem Umrühren habe ich meine Lieblingsfarbe.*“

Auch die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder konnten im Laufe der Projektdurchführung deutlich zum Bewusstsein gebracht werden. Als eine Lernberaterin die koreanische Sitte der Wunschbäume (auch Türkei) vorstellte (siehe Projekt „*Mein Baum*“ 3.5.3), entwickelte sich ein intensives Gespräch mit den Schülern. Die eigenen Erfahrungen mit Weihnachten, die Bedeutsamkeit der Geschenke geriet plötzlich in den Hintergrund bei den Überlegungen: „*Was ist mir wirklich wichtig? Wovor habe ich Angst? Was brauche ich zum Wohlfühlen? Was wünsche ich mir und anderen wirklich?*“

Die Kinder wurden sich der Rolle des Konsums bewusst. Mit Ausdauer und in großer Ruhe gestalteten sie ihre „*Wunsch-Fahnen*“ für einen Baum im Schulhof. Ihre Wünsche erschienen meist auf Substantive reduziert: *Freundschaft, Liebe, Gesundheit, Frohsein, Hilfsbereitschaft, Glück...*“ Kein einziges Kind wählte Wörter aus dem Konsumgüterbereich. Beim Aufhängen der Farbbahnen waren sie bereit, ihre ideellen und emotionalen Wünsche noch genauer zu beschreiben. Es entstand eine intime Situation, die in dieser großen Gruppe in erstaunlichem gegenseitigen Angenommen-Sein verlief.

Auffällig war die Zunahme des Interesses an Natur und Naturprodukten. Die üblichen „*Plastik-Spiele*“ traten in den Hintergrund. Beim Projekt „*Mein Baum*“ begannen die Schüler mit Baumskulpturen zu experimentieren, nachdem im Unterricht einige entstanden waren. Gemeinsam mit einem Vater wurde ein Baumhaus gebaut. F. G. sägte ein Puzzle für seine kleine Schwester und bemalte dieses zusätzlich. Im Zusammenhang mit Holz interessierten sich die Schüler auch für dessen Nutzung zur Wärmeerzeugung. Ein Lagerfeuer sprach alle Sinne der Schüler an. Mehrere Schüler begannen danach mit der Gestaltung eines „*Feuer-Buches*“ (Abb. 7, siehe nächste Seite).

Durch die Echtheit der Erfahrungen und das große Interesse der Kinder wurde ein hohes Maß an Authentizität erreicht.

Durch diese Vertiefung von Einzelerfahrungen, durch dieses Zulassen von Langsamkeit wurde eine Sinnlichkeit gepflegt, die in den Arbeiten der Kinder deutlich zu erkennen und zu erfüllen ist.

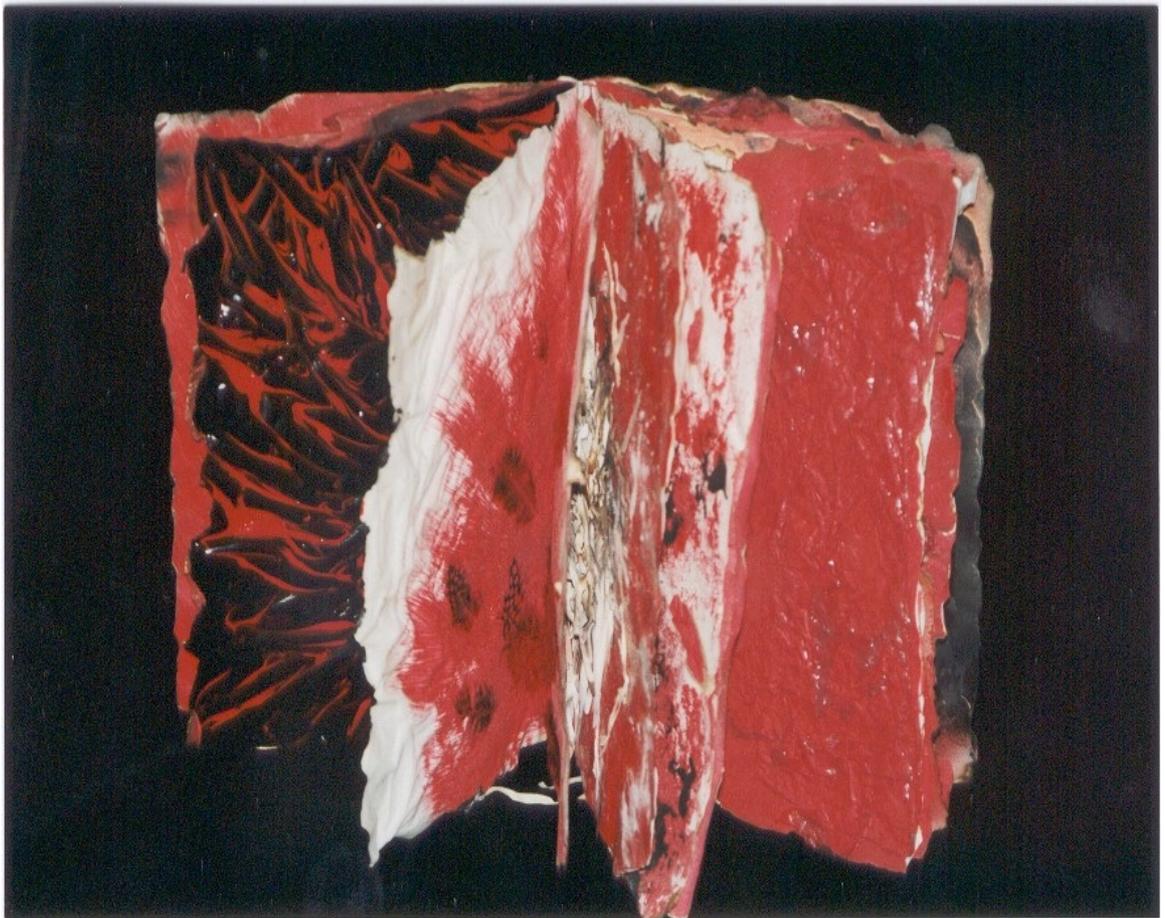


Abb. 7: „Feuer-Buch“

Es sei noch mitgeteilt, dass die Wirkungen solcher ästhetischer Erfahrungen angesichts der modernen Medienwelt und Konsumgüter nur für eine bestimmte Zeit anhalten. Die Kinder wachsen in dieser Welt der „Anästhetik“ auf, das ist eine Tatsache. Die im Kunstunterricht gesammelten ästhetischen Farberfahrungen können die innere, vor allem die Symbolwelt der Kinder ergänzen, vervollständigen und der Einseitigkeit entgegenwirken.

3.4 Interpretation der ästhetischen Farberfahrung

Der Interpretation der ästhetischen Farberfahrung sollen einige Äußerungen großer „Farbvirtuosen“, großer Künstler, die mit Farbe komponierten, improvisierten und ihre Impressionen ausdrückten, vorangestellt werden. Über den Zusammenhang Farbe und Ästhetik schreibt Ernst Ludwig Kirchner (1880-1938):

"Immer war mein Ziel: Einfache große Formen und klare Farben, mit diesen beiden Mitteln das Empfinden geben, das Erlebnis (...) Geben wollte ich den Reichtum, die Freude des Lebens, wollte die Menschen malen in ihrer Tätigkeit, in ihren Festen, in ihren Empfindungen zueinander und miteinander. Die Liebe gestalten wie den Hass" (Kirchner, zitiert nach H. Richter, 1997, S. 21 f).

Einen wesentlichen Einfluss auf die Kunsttheorien des Umgangs mit Farbe hatte das 1910 erschienene Buch Kandinskys „Über das Geistige in der Kunst“. Den Maler verband eine große geistige Nähe und später auch eine Freundschaft zu dem Komponisten Arnold Schönberg. Er versuchte, eine enge Beziehung zwischen der Malerei und der Musik einerseits und zwischen ästhetischer Farberfahrung und dem Subjekt mit seinen sinnlichen und geistigen Kräften andererseits herzustellen. Kandinsky malte „Impressionen“ als äußeren Eindruck von der Natur, die „Improvisationen“ als Ausdruck spontaner, innerer Regungen und die „Kompositionen“, die nach einem langen inneren Prozess des Schauens entstehen. In dem Kapitel „Wirkung der Farbe“ begründete er die Notwendigkeit des geistigen Elementes und sinnlichen Elements in der Kunst:

„Wenn man die Augen über eine mit Farben besetzte Palette gleiten lässt, so entstehen zwei Hauptresultate:

1. Es kommt eine rein physische Wirkung zustande, d.h. das Auge selbst wird durch Schönheit und andere Eigenschaften der Farbe bezaubert. Der Schauende empfindet ein Gefühl von Befriedigung, Freude, wie ein Gastronom, wenn er einen Leckerbissen im Munde hat. Oder es wird das Auge gereizt, wie der Gaumen von einer pikanten Speise (...)

Nur die gewohnten Gegenstände wirken bei einem mittelmäßig empfindlichen Menschen ganz oberflächlich. Die aber, die uns zum ersten Mal begegnen, üben sofort einen seelischen Eindruck auf uns aus. So empfindet die Welt das Kind, welchem jeder Gegenstand neu ist. Es sieht das Licht, wird dadurch angezogen, will es fassen, verbrennt sich den Finger und bekommt Angst und Respekt vor der Flamme. Dann lernt es, dass das Licht außer feindlichen Seiten auch freundliche hat, dass es die Dunkelheit verscheucht, den Tag verlängert, dass es wärmen, kochen und lustiges Schauspiel bieten kann. Nach der Sammlung dieser Erfahrungen ist die Bekanntschaft mit dem Lichte gemacht, und die Kenntnisse über dasselbe werden im Gehirn aufgespeichert. Das stark intensive Interesse verschwindet, und die Eigenschaft der Flamme, ein Schauspiel zu bieten, kämpft mit voller Gleichgültigkeit gegen sie. Allmählich wird auf diesem Wege die Welt entzaubert.

Man weiß, dass Bäume Schatten geben, dass Pferde schnell laufen können und Automobile noch schneller, dass Hunde beißen, dass der Mond weit weg ist, dass der Mensch im Spiegel kein echter ist.

Und nur bei einer höheren Entwicklung des Menschen erweitert sich immer der Kreis derjenigen Eigenschaften, welche verschiedene Gegenstände und Wesen in sich einschließen. Bei hoher Entwicklung bekommen diese Gegenstände und Wesen inneren Wert und schließlich inneren Klang. Ebenso ist es mit der Farbe, die bei niedrigem Stand der seelischen Empfindsamkeit nur eine oberflächliche Wirkung verursachen kann, eine Wirkung, die bald nach beendigtem Reiz verschwindet. Aber auch in diesem Zustand ist diese einfachste Wirkung verschiedener Art. Das Auge wird mehr und stärker von den helleren Farben angezogen und noch mehr und noch stärker von den helleren, wärmeren: Zinnoberrot zieht an und reizt, wie die Flamme, welche vom Menschen immer begierig angesehen wird. Das grelle Zitronengelb tut dem Auge nach längerer Zeit weh, wie dem Ohr eine hochklingende Trompete. Das Auge wird unruhig, hält den Anblick nicht lange aus und sucht Vertiefung und Ruhe in Blau oder Grün. Bei höherer Entwicklung aber entspringt dieser elementaren Wirkung eine tiefergehende, die eine Gemüterschütterung verursacht. In diesem Falle ist

2. das zweite Hauptresultat des Beobachtens der Farbe vorhanden, d. h. die psychische Wirkung derselben. Hier kommt die psychische Kraft der Farbe zutage, welche eine seelische Vibration hervorruft. Und die erste, elementare physische Kraft wird nun zur Bahn, auf welcher die Farbe die Seele erreicht“ (Kandinsky 1952, S. 59-61).

Die Formen und Farben der Gemälde sind nach Kandinsky Ausdruck der inneren, geistigen Welt des Künstlers, genau wie die Kompositionen eines Musikers. Beim Betrachter, bzw. beim Hörer, lösen die Farben und Formen emotionale und letztendlich geistige Prozesse aus. Die Kunst soll innere Schau und Reflexion bewirken.

Das ist genau das, was unsere Schüler im Zeitalter des Fernsehens, der digitalen Medien und angesichts der „Ästhetik des Verschwindens“ - oder nach Neil Postman angesichts des „Verschwindens der Kindheit“ - brauchen. Beim Entdecken, Experimentieren und Gestalten müssen die Kinder mit ihren Ideen zu Wort kommen, müssen Sinnes- und Leibeserfahrungen verknüpft mit geistigen Kräften machen. Die Geschichte der Kunst zeigt es: Dazu ist die Farbe da!

3.4.1 Kritik „farbloser“ Ansätze

In dem von H. Richter und A. Sievert-Staudte herausgegebenen Buch „Eine Tulpe ist eine Tulpe“ (1998) schreibt H. Kämpf-Jansen von der „Last kunstpädagogischer Wirklichkeit und der Lust einer Kunstpädagogik von morgen“ (S. 221-235). Mit dem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht soll es mit dreißigfacher Verordnung, dass alle mit Wasserfarben malen, alle Bäume, Tiere, Berge nach einem bestimmten Muster abzubilden haben, alle zu gleichen Ergebnissen kom-

men und kein einziger Schüler etwas Ästhetisches erfährt, etwas wahrnimmt, erforscht, entdeckt, mit Geist, Sinnlichkeit und Emotion (Lust) dabei ist, endgültig vorbei sein. Kämpf-Jansen fragt eindringlich und anklagend nach der Verantwortung für die Last der kunstpädagogischen Wirklichkeit. An dieser Stelle sollen einige Belege dafür folgen, dass die Institution Schule mit ihren zeitlichen und räumlichen Einschränkungen einen lustvollen, interessengetriebenen, bewegenden und bewegten sowie sinnlichen Kunstunterricht nicht verhindern kann. (Wenn sich die Lernberater um entsprechende Planungen bemühen!)



Abb. 8: „Zu Bäumen wachsen“

Gerade bei großflächigen Farbgestaltungen, die einen intensiven Bewegungseinsatz des ganzen Körpers ermöglichen (Abb. 8), zeigt sich bei allen eine große Lust, die sich nicht nur in freudigen Äußerungen, sondern auch in ergänzenden Ideen zur Arbeitsfortführung und dem Wunsch nach Wiederholung in ähnlichen Aktivitäten, dokumentiert. Die Atmosphäre entwickelt sich bei diesen expressiven Farbwahrnehmungen und Farberfahrungen zu

einer Entspannung nach motivationaler Anspannung und zu einem innigen Frohsein (siehe auch 2.5.1 Große Animation – Abbildung Wasserwellen).

Zu großer Geduld und Ausdauer sind viele Schüler fähig, wenn sie Bildausschnitte vergrößern. Dies ist ein äußerst heikles Vorhaben, das zunächst mit viel Eifer angegangen wird. Hier treten aber immer wieder größere Probleme beim Übertragen auf. Trotz die-

ser Schwierigkeiten geben die Schüler nicht auf, sondern suchen weitere Wege und Möglichkeiten, ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden. Oftmals sind sie erst nach einigen Überarbeitungen mit sich und ihrem Bild zufrieden.

Als Dokumentation und Beweis für die Sinnlichkeit der Farberfahrung und die von den Schülern empfundene Ästhetik der Farbe mag das folgende Bild dienen (*Abb. 9*). Es entstand zufällig während der Gestaltung eines „Feuers“ im Museumshof der Bibliothek Otto Schäfer während des Ausrufes einer Schülerin: *„Eh, Wahnsinn, schau mal, unsere Hände sehen so toll aus wie unser Bild!“*



Abb. 9: „Feuer – Hände“

Weitere Beispiele sind auch den Projekt- und Falldarstellungen zu entnehmen.

3.4.2 Grenzen der Unterrichtspraxis mit Farbenlehre

Die Farbenlehre und verschiedene Farbtheorien bzw. Farbsysteme stehen nicht am Anfang des Kunstunterrichts, sondern werden mehr oder weniger bewusst – es kommt auf das Ausmaß der Reflexion und das Kommunizieren an – am Ende des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts im Raum, im Symbolsystem der Kinder, in der Werkstatt realer oder virtueller Art anwesend sein.

Mit Farbenlehre würde man den Kunstunterricht eingrenzen, mit Farbwahrnehmung und Farberfahrung werden die Grenzen aufgehoben. So wie die „Farbenlehre“ aus den Selbstzeugnissen der Künstler (siehe Zitate unter 2.4.2) intensiv deutlich wird, so ist sie in den Äußerungen der Kinder deutlich präsent.

„... *Was ein Bild zuerst geben soll... einen Zustand farbiger Entrückung...*“, wie Paul Cézanne sagte (Hess, S.26), ist für Schüler eine erste Voraussetzung zum Erfahren und Fühlen, zum Umgang mit Farben, die dann zu einem Interesse wird, das sich auch mit Theorien auseinandersetzen kann. Während des „Spielens“ mit Farben rief eine Schülerin: *„Wahnsinn, schau, wie die Farben leuchten und hier ineinander fließen.“*



Auch Schüler lassen sich faszinieren, wenn sie gestalten dürfen, wie von Paul Gauguin formuliert: *„...nehmen Sie aus der Natur, indem sie von ihr träumen...“* (a. a. O., S. 51). Es entstehen Farbwahrnehmungen- und Gestaltungserfahrungen, die wiederum zu einer Basis der grundlegenden Theoriearbeit werden können: *„Wenn die Sonne abends untergeht, möchte ich bei solch einem Baum sein, wie im Urlaub.“* (Schüleraussage, Abb. 10)

Abb. 10: „Traum – Baum“

Eine weitere Schüleraussage: *„Ich möchte gerne diese Farben auf meinem großen Karton zu Hause ausprobieren und mischen, nur die Blauen und Gelben, höchstens einen Tupfen Rot. Vielleicht nehme ich auch noch Quarzsand dazu. Ich bin gespannt, wie das*

wird!“ Das Ergebnis (Abb. 11) zeigt, dass der Schüler sich intensiv mit Farbwahrnehmung und Farberfahrungen beschäftigt hat und nun auch in der Lage ist, sich durch eigene Reflexion und weitere Anregungen für eine farbtheoretische Erarbeitung zu interessieren.



Abb. 11: „Häusliche Farbexperimente“

Bei Grundschulern sollte man auf diesem Weg eine Anbahnung finden, denn nur so lässt sich ihr ästhetisches Interesse wecken und fördern.

3.4.3 Auswertung der Farbwahrnehmung

Kunst macht Sinn und schult die Sinne. Die Künste müssen ein Teil der Basis-Erziehung sein. Das waren die wichtigsten praktischen Forderungen, ausgeführt unter 2.4.3. Hier gilt es den Nachweis dazu zu führen.

Acht- und neunjährige Schüler wurden vor der Durchführung der Projekte „Mein Baum“ und „Schöpfung“ gefragt, was ihnen zu den Primärfarben Rot, Blau und Gelb einfällt. Die wenigen Assoziationen beschränkten sich auf „Lieblingsfarbe“, „mag ich“ oder „mag ich nicht“ und auf „kalt“ oder „warm“. Der gleiche Assoziationstest wurde nach der Durchführung des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts durchgeführt. Das Ergebnis ist beeindruckend.

Assoziationen der Kinder zur Farbe GELB:

„Sonne, Mond und Sterne“; „Sonne – warm und heiß“; „Gelb ist schön“; „Mond - wunderschön“; „schön, fein, hell“; „wohlig“; „Licht“; „Freude“; „...hellgelbe Tapete leuchtet“; „Dunkelgelb ist warm – Hellgelb ist kalt“; „Herbstblätter, die leuchten“; „Hoffnung und Wärme“; „im Straßenverkehr ist Gelb zu unserer Sicherheit“; „Zeichen für Post“; „Gelb schmeckt gut, z.B. Bananen, Käse, Birnen, Paprika, Äpfel“; „gelbe Blüten“; „Bienen und Honig“; „Butterblumen und Schlüsselblumen“; „Eidotter“; „Vogelschnäbel können gelb sein“; „Küken“; „Baumpilz: gelbe Spucke“; „im Regenbogen ist auch Gelb zu sehen“; aber auch: „Ich mag Gelb nicht, denn meine Mutter sagt Gelb ist Hass und da fürchte ich mich.“

Assoziationen der Kinder zur Farbe ROT:

„Hoffnung und Herz“; „Freundlichkeit“; „Blumen“; „Gemeinschaft“; „Hagebutten“; „Lippenstift“; „Herbstblätter, ganze Herbstbäume“; „Tomaten-Paprika-Sauce“; „Rote Beete-Gemüse“; „Feuer“; „Blut“; „Rache“; „Lehrerfarbe beim Korrigieren“; „...wenn bei Bäumen Früchte wachsen“; „Rot ist hell, ein wenig bei der Sonne dabei und so schön“; „Rot ist Liebe“; „Rot kann man mit hellen Farben vermischen, das leuchtet so schön“; „Rot – bei Sonnenuntergang, da ist der Himmel ganz rot, die Sonne verändert sich dabei“; „Früchte - wenn sie rot sind, sind sie meist reif“; „Blut ist rot, man braucht es zum Leben“; „Äpfel und Kirschen sind rot und Himbeeren auch“; „es gibt auch rote Blumen – besonders Rosen“; „Herzen sind rot“; „Rotkehlchen hat mehr rotbraun“; „Mathematikordner sind bei uns rot“; „Regenbogen hat rot“; „bei Sonnenaufgang ist Rot vermischt und sieht mehr orange aus“; „rote Papageie sind schön“; „die Feuerwehr hat Rot als Farbe, denn Feuer ist auch rot“; „Rot ist sehr warm“; „manche Leute, besonders Frauen haben rot gefärbte Haare“; „Rot sieht man auf einem Bild immer am ersten“.

Assoziationen der Kinder zur Farbe BLAU:

„Himmel“; „Wasser“; „Regen“; „Meer und Fische“; „Nacht“; „Hundert-Mark-Schein“; „Regenbogen“; „ich habe blaue Augen“; „Wasser – da spring' ich gerne rein“; „am Meer liebe ich blau-grüne Muscheln besonders“; „mit der Blau male ich gerne, wenn Regen nieselt, das höre ich“; „Himmel – Wolken geben Figuren – Fantasiefiguren“; „blaue Blumen riechen besonders gut“; „wenn abends am blauen Himmel Sterne kommen, das ist romantisch“; „in blauer Bettwäsche schlafe ich besonders gut“; „am liebsten mag ich ultramarinblau, aber auch türkis, vor allem als Pigmente“; „blaue Bilder“; „ich finde blau zart und weich“; „Eis sieht auch so blau aus, da friere ich“; „dunkles Blau kann so schön glänzen“; „es gibt so viele Blaus“.

Aus den Assoziationen wird die Ganzheitlichkeit der Lernprozesse deutlich. An der Farbwahrnehmung sind alle Sinne beteiligt. Die sinnliche Wahrnehmung wird mit Emotionen verknüpft und beeinflusst das Handeln und Denken der Kinder. Die äußere Welt wird im Inneren der Kinder im Sinne der Symbolbildung präsent. Dies gehört zur Basis-Bildung.

3.4.4 Evaluation der ästhetischen Farbwirkung in den Schülerarbeiten

Farben schaffen Atmosphäre und wecken Kreativität, Farben steigern Aufmerksamkeit und Konzentration, Farben spenden Wärme und Lebensfreude, Farben machen aggressiv und angriffslustig und sie wirken entspannend. Farben stiften Frieden und Harmonie und verbreiten Kälte und Nervosität, Farben symbolisieren die vier Jahreszeiten und den Tagesrhythmus, Farben laden zum Experimentieren ein und sind Spiegel unserer Gefühle. Die Liste solcher Farbwirkungen und Farbsymbolik könnte beliebig fortgeführt werden.

Bereits im Theorieteil wurde die Farbsymbolik differenziert dargestellt. Hier ist der Ort für die Zusammenstellung einiger Wirkungen, die bei der Durchführung der Projekte beobachtet wurden.

Als die Schüler an einem Wintermorgen nach frischem Schneefall in die Schule kamen, standen alle ganz ergriffen an den Fenstern des Klassenzimmers. Die Sonne stieg gerade über die sichtbare Horizontlinie und tauchte den Ausblick auf Bäume, Wiese und Zaun in ein faszinierendes Licht. Die Atmosphäre war sehr „leise“, fast andächtig. Der Bitte „*dies malen zu dürfen*“ zu entsprechen, bedarf in einer solchen Situation gewiss keiner besonderen pädagogischen Rechtfertigung.

In großer Ruhe holten sich die Schüler ihr jeweils gewünschtes Malmaterial und begannen eifrig und konzentriert zu malen, manche an ihrem Platz, manche am Fenster.

Wie unterschiedlich die Wirkung des Anblicks der aufgehenden Sonne in der Winterlandschaft auf die Kinder und wie unterschiedlicher die Ergebnisse derer Gestaltungen in ihrer Wirkung nicht sein können, zeigen die beiden folgenden Ergebnisse (*Abb. 12 und 13; siehe nächste Seite*).

L. Z. arbeitet im Stehen, wippt, häufig von einem Bein auf das andere und betrachtet während des Malens immer wieder den Sonnenaufgang und ihr Bild wechselnd von allen Seiten. Sie ist voll konzentriert; manchmal summt sie ganz leise vor sich hin.

Das Bild von L. Z. (siehe auch Falldarstellung 2.5.5) ist gleichzeitig geprägt von einer großen Intensität und Ausdruckskraft in seiner Ganzheit, aber auch von einer immensen Sensibilität in der Farbigkeit, Zartheit und Transparenz. Allein die Leichtigkeit der Pinselführung zeigt bereits eine große Geschicklichkeit und Sicherheit.

J. D. nimmt das Bild in sich auf und bleibt dann malend auf ihrem Platz, ruhig und ebenfalls sehr konzentriert. Auch sie legt mit großem Selbstverständnis (siehe auch Falldarstellung 2.5.1) ihre Farbschichten neben und übereinander.



Abb. 12: „Wintermorgen“ von L.Z.



Abb. 13: „Winter-Sonnenaufgang“ von J. D.

Sie bedient sich im Gegensatz zu L.Z. einer großen Farbpalette und erklärt: *„Beim Blinzeln in die Sonne sah ich all diese Farben schimmern. Ein Pferd sah ich zwar nicht, aber es wäre schön gewesen, denn ich liebe Pferde.“* Beim Malvorgang sieht und spürt man die Intensität und Expressivität, mit der J. D. bei der Sache ist. Farbe hat intensive Wirkung auf sie und sie lässt Farben ebenso lebendig und intensiv zu Wirkung kommen.

Erst im Kontext mit eigenen ästhetischen Erfahrungen oder nach eigenen Grunderfahrungen können sich Schüler intensiver und effektiver mit der Theorie von Farbwirkungen und diesen im Zusammenhang mit Kunstwerken auseinander setzen. Ihr Interesse und ihr Verständnis werden dann entsprechend größer und auch differenzierter sein. Abschließend ein Zitat von Johannes Itten: *„Farben sind Kinder des Lichtes, und Licht ist die Mutter der Farben“*.

3.4.5 Bedeutung der Reflexion von Farberfahrung im Kunstunterricht

„Malen ist ein Versuch, mit dem Leben zurechtzukommen. Es gibt so viele Lösungen wie es Menschen gibt.“ Mit dieser Feststellung von George Tooker und mit dem Spruch von Marc Aurel, *“Die Seele nimmt mit der Zeit die Farbe unserer Gedanken und Bilder an”*, wird die Bedeutung der Reflexion von Farberfahrung herausgestellt. Die Selbstbezüglichkeit, Selbstevaluation, die Individualität und die „Färbung der Seele durch Gedanken und Bilder“ können über die Reflexion mit Schülern allein oder in der Gruppe geleistet werden. Die Reflexion ist ein zentrales Element jeder Kunsterziehung und ästhetischen Bildung.

Im interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht wird die Reflexion verwirklicht anhand der Projektstagebücher, die immer wieder Anlass zur Aussprache, zu Nachfragen, zu Erklärungen und Ergänzungen bieten. Nach Goetz öffnen sich den Schülern über das spontan einsetzbare Medium „Projekt-Tage-Buch“ neue Erfahrungsräume und -zeiten. *„In diesem Projekt-Tage-Buch kann eine ästhetische Arbeit geleistet werden, die aus dem eigenen Wahrnehmen, Erleben und Reflektieren entspringt. Während dieser persönlichen Arbeit mit dem Buch entstehen wie von selbst viele Bahnen und Kreuzungen der Gestaltung, viele dialogische Brücken und Begegnungen, auf und in denen ‚Werkstatt und Subjekt‘, ‚Werkstatt und Kunst‘ wahrgenommen werden kann“* (1991, S. 16). Auch Ausstellungen und Performances beinhalten in ihrer Konzeption und Vorbereitung immer wieder reflexive Momente.

Gespräche und Rückmeldungen unter den Schülern und Lernberatern, aber vor allem auch mit den Eltern bieten eine weitere Ebene der Rückbesinnung. Schüler äußern sich sehr spontan und offen. Einige Beispiele:

„Diese Gestaltung ist mir besonders gut gelungen. Das bin ich.“ *„Diese Stelle gefällt mir gut, aber der Hintergrund dort passt farblich irgendwie nicht.“* *„Ich möchte an diesem Thema jetzt noch weiterarbeiten, nicht, dass nach dem Bildertheater mit dem*

Thema Schluss ist. „Ich möchte jetzt ein Buch machen, nur mit Farben, also ein Farben-Buch, da ist noch vieles nicht von mir erforscht!“

Nur aus einer intensiven Reflexion erwächst auch stets wieder der Wunsch, neue Wege zu neuen Farberfahrungen zu suchen, Neuland zu betreten, ein Netzwerk von Ordnungen, Wahrnehmungen, Symbolsystemen zu schaffen.

3.5 Interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht – Evaluation

Qualitative, alltagsorientierte (interpretative) Unterrichtsforschung muss kritisch, über Beschreibung des Unterrichtsgeschehens hinausgehend, d. h. normsetzend oder präskriptiv oder interventionistisch sowie transparent und plausibel sein.

„Gerade aus der gegenseitigen Anerkennung der jeweiligen Positionen, Anschauungen und Ideen erwächst Interdisziplin: Vernetzung. Diese prinzipielle Offenheit, dieses gegenseitige Offenhalten ist bereits eine Form von Ganzheit.“ (R. Goetz)

Dem interpretativen oder evaluierenden Teil werden zur Systematisierung der Deutungen acht Thesen (keine Hypothesen) als Zusammenfassungen des Vorwissens, des Vorverständnisses und der Ergebniserwartungen vorangestellt.

THESEN

These Nr. 1	Entdeckender, experimenteller, expressiver und in einer emotional anregenden Atmosphäre ermöglichter Umgang mit Farbe führt zur ästhetischen Farberfahrung, die die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit positiv beeinflusst, das Selbstbild, das Selbstwertgefühl, die Selbstverwirklichung nachhaltig unterstützt und gleichzeitig die sozialen Kompetenzen erweitert.
These Nr. 2	Die im Rahmen des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts gewonnene ästhetische Farberfahrung gilt als Grundlage für den Erwerb des Wissens über die Farbe in der Kunst, über die Farbsymbolik, über die ästhetische, soziale und psychologische Farbwirkung und über die individuelle Bedeutung einzelner Farben.
These Nr. 3	Vom interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht mit dem Thema ästhetische Farberfahrung sind positive Auswirkungen auf Fantasie, Verbindung zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, auf das Lernen mit allen Sinnen, auf Sensibilisierung der Wahrnehmung und auf das Entdecken verschiedener Sinn-Zusammenhänge nachweisbar.
These Nr. 4	Die sinnlich-wahrnehmenden und die produktiv-kreativen Prozesse der Kinder im Umgang mit Farbe fördern die Fähigkeit zur ästhetischen Gestaltung, erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder im sprachlichen und symbolischen Bereich.
These Nr. 5	Interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht mit dem Schwerpunkt Farberfahrung verstärkt das bereits vorhandene ästhetische Interesse und fördert die Entwicklung neuer Person-Objekt- und Person-Tätigkeits-Beziehungen.
These Nr. 6	Interesse lässt sich in fächerübergreifendem Unterricht durch den entdeckenden Ansatz in der Kunstpädagogik auf andere Fachbereiche (intelligente und soziale Felder) transferieren. (TIMS-Studie) Die Vernetzung von Kunst und Naturwissenschaften bzw. Naturphilosophie lässt sich durch historische (Leonardo da Vinci, Goethe,) und gegenwärtige Beispiele (Beuys, Adorno) belegen. Dies festgehalten im Begriff „Modell des

	Künstlers“, womit gemeint ist, dass Künstler aus zunächst anderen Wissenschaftsbereichen kommen und dass zunächst Künstler später in anderen Wissenschaftsbereichen tätig werden.
These Nr. 7	Das funktionsfreie, eher autotelische Handeln mit Farben kann die bereits vorhandenen Entwicklungsdefizite z. B. im Bereich der Konzentration, der Lernmotivation und der Ausdauer, aber auch im sozialen und emotionalen Bereich, z. B. Gefühlsarmut, Aggression beseitigen oder vermindern. Es wird zu zeigen sein, dass solche Farberfahrung zu psychotherapeutischen Wirkungen geeignet ist.
These Nr. 8	Die ästhetische Farberfahrung als Ergebnis des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts ist autopoietischer Art, im besonderen Maße authentisch und angesichts einer Ästhetik des Verschwindens von besonderem Wert für Sich-Zeit-Nehmen, auch im Sinne einer Zukunft(s)Werkstatt.

Die **These Nr. 1**, in der positive Wirkung der Farberfahrung auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit postuliert wird, stützt sich auf verschiedene Untersuchungen und Abhandlungen zur Wirkung ästhetischer Erfahrung (z. B. Goetz 1991, Kirchner 1999, Grünewald 1997 u. a.; siehe auch 1.2.2, 1.2.3 und 2.2.2).

Die **These Nr. 2**, die im interessen-differenzierten, projekt-orientierten Kunstunterricht die optimale Methode für den Erwerb des „Farbwissens“ sieht, lässt sich ableiten aus den Erkenntnissen über das handelnde, ganzheitliche Lernen (vgl. 1.2.6 und 2.2.6).

Die **These Nr. 3** betont den Zusammenhang zwischen Förderung der Wahrnehmung und der Kreativität und den durchgeführten Projekten zur Farberfahrung; sie ist direkt ableitbar aus den didaktischen Modellen der ästhetischen Erziehung und Bildung (z. B. Goetz 1991, Sievert-Staudte 1993, Selle 1998; vgl. auch 1.5).

Die **These Nr. 4** stellt heraus, dass die nach dem Konzept des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts durchgeführten Unterrichtssequenzen die Entwicklung der Symbolsysteme und der Sprache positiv beeinflussen. Auch für diese These finden sich bereits viele Hinweise in der Fachliteratur (z. B. Goetz 1991, Selle 1992, 1993, 1998).

Für die **These Nr. 5** sprechen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Entwicklung von Interesse (z. B. Schiefele und Wild 2000; vgl. auch 1.3 und 2.3).

Die **These Nr. 6** ist eher als Anregung für künftige Forschungen in diesem Bereich gedacht. Hinweise auf diese These finden sich in der TIMS-Studie und in der Kunststheorie. Eine abschließende Stellungnahme zu dieser These wird auf der Grundlage der in dieser Arbeit beschriebenen Datensammlungen und Interpretationen nicht möglich sein.

Die **These Nr. 7** stützt sich auf Fachliteratur zum Einsatz der Kunsterziehung in der Behindertenpädagogik (z. B. Bittner 1996) und auf unveröffentlichte Hausarbeiten des kunstpädagogischen Instituts der Universität Würzburg.

In der **These Nr. 8** ist ein Beitrag der Kunstpädagogik angesichts des „Verschwindens der Kindheit“ und der modernen Medien zur Wiedergewinnung der Sinnlichkeit aus erster Hand zu sehen. Diese These stützt sich auf verschiedene Autoren z. B. Goetz 1991, Welsch 1995, Selle 1998 u. a.

In diesem Abschnitt werden sowohl Prozesse als auch Ergebnisse des nach dem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Konzept durchgeführten Kunstunterrichts evaluiert. Als Datengrundlage der Auswertung und Interpretation dienen das umfangreiche Bildmaterial sowie die protokollierten Äußerungen und Ergebnisse der Befragungen und Tests.

Die einzelnen Unterrichtsreihen haben unterschiedliche Schwerpunktsetzung. Es sind Fantasie, Jahreszyklus, Vernetzung, Reflexion und Projektstagebücher. Jeder Unterrichtsreihe wurden eine bis zwei Falldarstellungen zugeordnet. Diese Falldarstellungen und die in diesem Abschnitt durchgeführten Fallinterpretationen und Fallanalysen dienen der Vertiefung erfolgter Interpretation und der exemplarischen Veranschaulichung. Vorgestellt und hier interpretiert werden fünf „Fälle“: P.K. (männlich), S.B. (weiblich), L.Z. (weiblich), J.D. (weiblich) und E.-M. G. (weiblich). Bei allen hier vorgestellten Schülern wurden folgende psychologischen Tests durchgeführt: AVS (Anstrengungsvermeidungstest), PFK (Persönlichkeitsprofil...), CFT (Culture-free-Intelligenz-Test). Der Schüler und die Schülerinnen haben den Fragebogen „Unser Projekt“ (siehe Anlage) beantwortet und ihre Eltern den Fragebogen „Unsere Projektarbeit“ (siehe Anlage). Die Interpretation bzw. Analyse der Fälle erfolgt unter Berücksichtigung der Testergebnisse und der Antworten in den Fragebögen.

3.5.1 Projekt „Fantasiereise“ – Wirkungen ästhetischer Farberfahrung

„‘Werkstatt‘ lenkt die Aufmerksamkeit auf den ‚Überwältigungscharakter‘ dieser ästhetischen Erlebnisse, in denen das Subjekt den Sinn seines Handelns neu erlernt.“
(R. Goetz 1991)

„Augenblicke starker emotionaler Tönung und innerer Aktivierung bestimmen dieses ‚Ganz-in-der-Kunst-Aufgehen‘; aus der Freude über diesen ästhetischen Selbstbildungsprozess stellen sich Kompetenzgefühle ein, die wiederum das Selbstwertgefühl steigern.“
(R. Goetz 1991)

Die Unterrichtsreihe „Fantasiereisen“, geplant nach dem Konzept des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts, hatte die Zusammenhänge zwischen Farbwahrnehmung und Farberfahrung sowie Interessendifferenzierung und Entwicklung, dem Werkstattcharakter und der Atmosphäre bei Grundschulkindern zum Ausgangspunkt gewählt. Hier wird große Affinität dieser Unterrichtsreihe zum Gedankengut von Prof. Rainer Goetz gesehen.

Die Förderung der Interessenentwicklung wird in der Entwicklung und Gestaltung der Projekt-Tage-Bücher sowie im Erfinden immer neuer Themen und Gestaltungstechni-

ken deutlich sichtbar. Nach dem „offiziellen“ Projektende haben die Schüler die Anregung der studentischen Lernberater aufgegriffen und eigene Tage-Bücher zum Thema „Türme“ in selbständiger Hausarbeit gestaltet. Dabei fiel auf, dass die Gestaltungen individueller, vielfältiger, in der Technik ausgefeilter und von immer neuen Interessenschwerpunkten getragen wurden (siehe z. B. Abb. Nr. 14 in der Falldarstellung J.D.). Die Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit den Farben haben in einer Zeit von eineinhalb Jahren enormen Fortschritte gemacht. Aus den in dieser Arbeit aufgeführten Abbildungen (vgl. 2.5.1) ist zu ersehen, dass die Kinder ihr Wissen über die „Ästhetik der Farben“ durch eigene Handlungen, Wahrnehmungen, Experimente und auch über eigene Vorstellungen, Intuitionen und Imagination erweitert haben. Manche Schüler neigen dazu, mehr mit Farbkontrasten und mit intensiven Farben, andere eher mit Farbharmonien und zarten Farbtönen zu arbeiten.

In dieser Unterrichtsreihe wurde das fächerübergreifende Prinzip berücksichtigt. Die Themen „Wiese“ und „Wasser“ stehen im Bezug zum Heimat- und Sachkundeunterricht: Die Schüler waren in der Lage, die Lernziele des Heimat- und Sachkundeunterrichts eigenständig aufzuarbeiten und zu präsentieren (Erstellung von OHP-Folien und Vorführen von Experimenten).

Die in allen vier Projektteilen eingesetzten Gedichte und Kurzgeschichten, z. T. von den Schülern selbst verfasst, stellen einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung der Sprachkompetenz dar. Dieser Zuwachs an Sprachkompetenz wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von den Eltern als ein wichtiger Bildungsbeitrag begrüßt.

In der Erstellung eigener „Wassermusik“, nach der die Kinder anschließend gemalt haben, ist ein Beitrag zur musikalischen Erziehung zu sehen. Die Schüler sind nicht nur Konsumenten fertiger Musikkonserven, d. h. der Bereich Musik wird nicht nur instrumentalisiert, sondern über Beobachtungen der Natur, über eigene Sinneswahrnehmung und Klangproduktion erfahren.

Während der Projektdurchführung konnten die Schüler ihre „Werkstatt“ an unterschiedlichen Orten (im Freien, in verschiedenen Schulräumen) und zu verschiedenen Zeiten einrichten und sich im Sinne einer optimalen Person-Umwelt-Anpassung (Atmosphäre) wohl fühlen. Dies haben die Schüler in ihren Projekt-Tage-Büchern, in den Zwischenberichten, in Gruppenreflexionen und auch während der abschließenden Ausstellung immer wieder artikuliert.

Der Zusammenhang zwischen der ästhetischen Farberfahrung, ermöglicht durch den interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht, lässt sich auch mit Hilfe der nachfolgenden Fallanalyse belegen.

Fallanalyse P. K.

P. K., männlich, zum Zeitpunkt der Projektdurchführung neun Jahre alt, ist sehr klein und ängstlich, beteiligt und äußert sich kaum im Unterricht. Er hat große motorische, vor allem feinmotorische Probleme (Schreiben: sehr langsam und schlecht lesbar).

Die eingesetzten psychologischen Tests führten zur folgenden Diagnose:

Test	Projektbeginn	Projektende
Konzentration	durchschnittlich	überdurchschnittlich
AVT	Pflichteifer: normal, AV: fühlt sich überfordert, kann nicht nein sagen	Aussage d. Mutter/Lernberaters: Steigerung des Eifers, vertritt seine Meinung
AFS:	Beobachtung ängstlichen Verhaltens in allen Bereichen	minimale, manifeste Ängste
PFK:	nicht getestet	Angst: unterdurchschnittl. gering Selbstüberzeug.: weit überdurchschnittl. hoch Impulsivität: durchschnittlich Unterlegenheit: minimal

Pascal zeigte zu Projektbeginn keine ausgeprägten Interessen. Er rechnete gerne und fand, dass Zahlenschreiben nicht so anstrengend sei, wie andere Texte. Ein anerzogenes Sauberkeitsempfinden hinderte ihn daran, sich intensiv mit Farben oder „Schmutz“ zu beschäftigen. Beim Gestalten eines „Fliegenden Teppichs“ (Klassenarbeit) mit Kleisterfarbe ging er mehrmals zum Waschbecken und meinte: „Igitt, meine Hände, kann ich sie waschen?“

Bei der Intensität und Zeitdauer der Beschäftigung mit der Farbe „Blau“ von P. K. werden Gedanken an die „Blaue Epoche“ von Yves Klein wach. Dieser wurde nach seiner Verkündigung der „Blauen Epoche“ 1957 in der Kunstwelt als „Yves Le Monochrome“ international bekannt. Sein aus reinem blauen Pigment hergestelltes Ultramarinblau, von ihm als der „vollkommenste Ausdruck von Blau“ bezeichnet, wurde das „IKB“ – das „Internationale Klein Blau“ – genannt (vgl. Weitemeier 1994, S.15).

Als P. K. im Rahmen des Projektes mit seiner Farbherstellung begann (siehe 2.5.1, Abb. 34) kannte er die Arbeiten von Yves Klein noch nicht. Auch ihn faszinierten die leuchtend blaue Farbe und ihre Herstellung derart, dass er im gesamten Jahr nach Projektende nur mit „Blau“ arbeitete (natürlich außerhalb der Schulwirklichkeit). Ein Beispiel nach dem Bericht der Mutter: Eines Samstags morgens um 6.30 Uhr weckte P. seine Mutter, weil er keine blaue Farbe mehr fand und unbedingt weiterarbeiten wollte... Es entstanden viele „Kleister-Wasser-Bilder“ (Abb. 14).



Abb. 14: „Wasser-Wellen“

Aus ihnen gestaltete P. K. ein eigenes „Wellen-Buch“ (Abb. 15).



Abb. 15: „Wellen-Buch“

Für P. K. trifft die Aussage Yves Kleins zu: „*Die Seele zu spüren, ohne zu erklären, ohne Worte, und dieses Empfinden darzustellen, das ist es, glaube ich, was mich zur Monochromie gebracht hat*“ (Weitemeier 1994, S.15).

Für P. K., der zunächst ein sehr ruhiger Schüler war und sich wenig äußerte, war dieser Weg über den bildnerischen Ausdruck und die „Kraft“ der Farbe Blau ein Weg zu sich selbst. Seine neu gewonnene Ich-Stärke konnte er auch nach und nach in Sprache umsetzen. Er begann frei zu erzählen und war am Ende des Projekts in der Lage zu äußern: „*Das mag ich nicht!*“, was für ihn einen überaus riesigen Fortschritt in seiner Persönlichkeitsentwicklung bedeutete. Auch seine Leistungen im Aufsatz steigerte P. enorm. Wachsende Konzentrationsfähigkeit wirkte sich auch in anderen Fächern positiv aus. P. K. konnte aus anezogenem Sauberkeitsdenken anfänglich keinen Farbspritzer auf seiner Haut ertragen. Berührte er mit seinen Fingern Farbe, musste er sie sofort waschen.

Die große Anzahl seiner mit den Fingern bearbeiteten Kleisterbilder beweist die Wirkung des Flow-Erlebens (Csikszentmihalyi 1985) im Sinne eines „Aufbruchs“ und der Befreiung. Auf diese Weise konnte er seine „Schmutz-Gedanken“ loswerden und seine Farbgestaltung genießen.

Durch die häufige Gestaltung im Großformat voller haptischen Genusses, mit lockeren Schwüngen, vom ganzen Körper ausgehend, dem er diese Rolle endlich zugestand, wurde nicht nur seine ästhetische Gestaltungsfähigkeit freier und vielfältiger, auch seine Gesamtmotorik gewann. P. K. konnte als Folge einen flüssigen Schriftzug entwickeln (zu Projektbeginn lag er in Schreibmotorik und –geschwindigkeit weit hinter dem Klassenschnitt zurück).

Fallanalyse J. D.

J. D., weiblich, erreichte in den Tests folgende Ergebnisse:

Test	Projektbeginn	Projektende
Konzentration	nicht getestet	sehr gut
AVT	Pflichteifer: normal AV: total angepasst, kann nicht nein sagen	Beobachtung: steigend Beobachtung: vertritt ihre eigene Meinung
AFS:	Prüfungsangst, höchste manifeste Ängste, keine Schulunlust	deutlich weniger Ängste
PFK:	nicht getestet	Angst: durchschnittlich Selbstüberzeugung: überdurchschnittlich hoch Impulsivität: durchschnittlich Selbstaufw.: leicht überdurchschnittlich hoch Unterlegenheit: leicht unterdurchschnittl. gering

J. D. ist zur Zeit der Projektdurchführung neun Jahre alt. Sie ist ein großes, kräftiges Mädchen mit einer positiven Arbeitseinstellung. Starker Leistungsdruck verursacht ihr während des Projektverlaufs viele Ängste. J. D. arbeitete schon bald sehr selbstständig, hatte viele gute Ideen, die sie auch verbalisieren konnte. Über das unterrichtliche Maß hinaus kümmerte sie sich um Zusatzinformationen und beschaffte auch mit großer Mühe Material für sich und andere.

Ihr bildnerischer Darstellungsstil war geprägt von einer großen Kraft. Sie übertrug ihre kraftvolle körperliche Erscheinung voll in eine intensiven Farbigkeit (siehe Gestaltung 3.4.4 – Abbildung 6 und 2.5.1 Falldarstellung). Ihr Farbauftrag war meist sehr kräftig, sie spielte mit Farbverläufen und beobachtete interessiert Farbreaktionen. Diese speicherte sie in ihrem Gedächtnis, um sie später bewusst einzusetzen. Die Entwicklung ihrer Persönlichkeit sowie die Wirkung der ästhetischen Farberfahrung lässt sich durch nachfolgende Abbildungen demonstrieren. Zunächst bevorzugte sie meist einen pastosen Farbauftrag (*Abb. 16*) und entwickelte ein ausgeprägtes Farbempfinden.

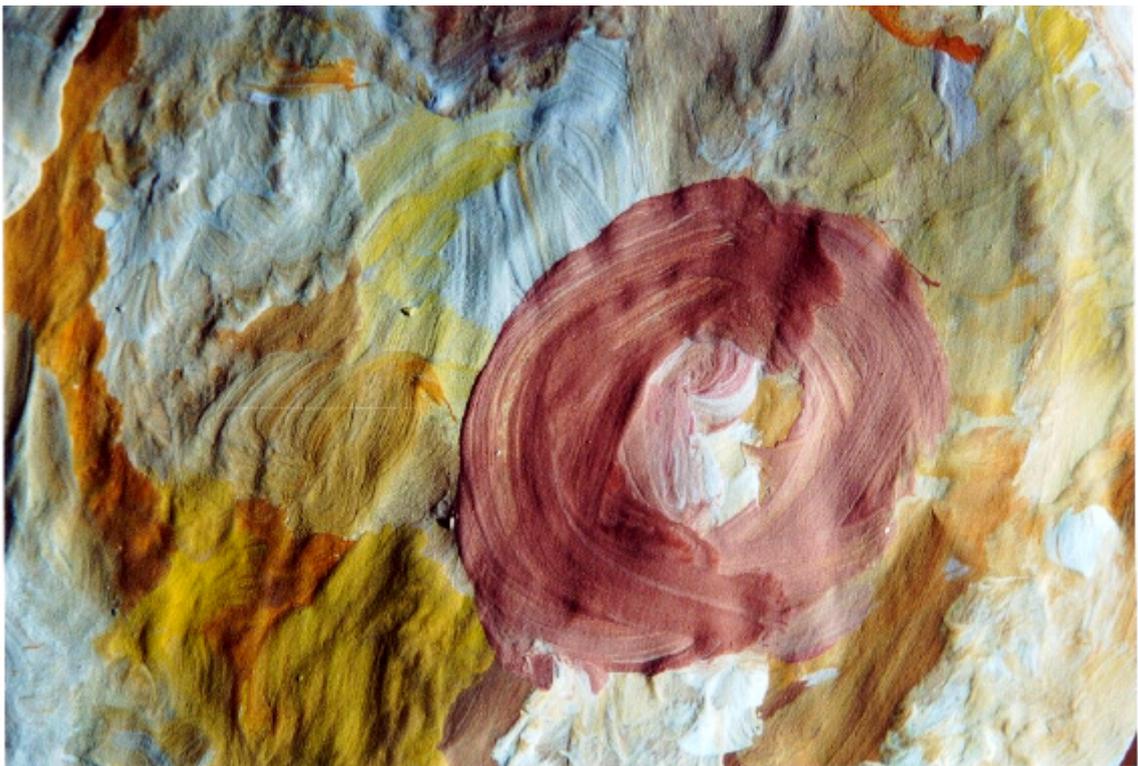


Abb. 16: „Planetenlandschaft“

In ihren Projekttagbüchern begann sie aber auch lasierend zu malen. Sie blieb über viele Seiten hinweg bei einer Vorstellung und setzte ihre Ideen in verschiedenen Varianten um (*Abb. 17/18*).



Abb. 17: „Farbenvielfalt des Planeten U.“

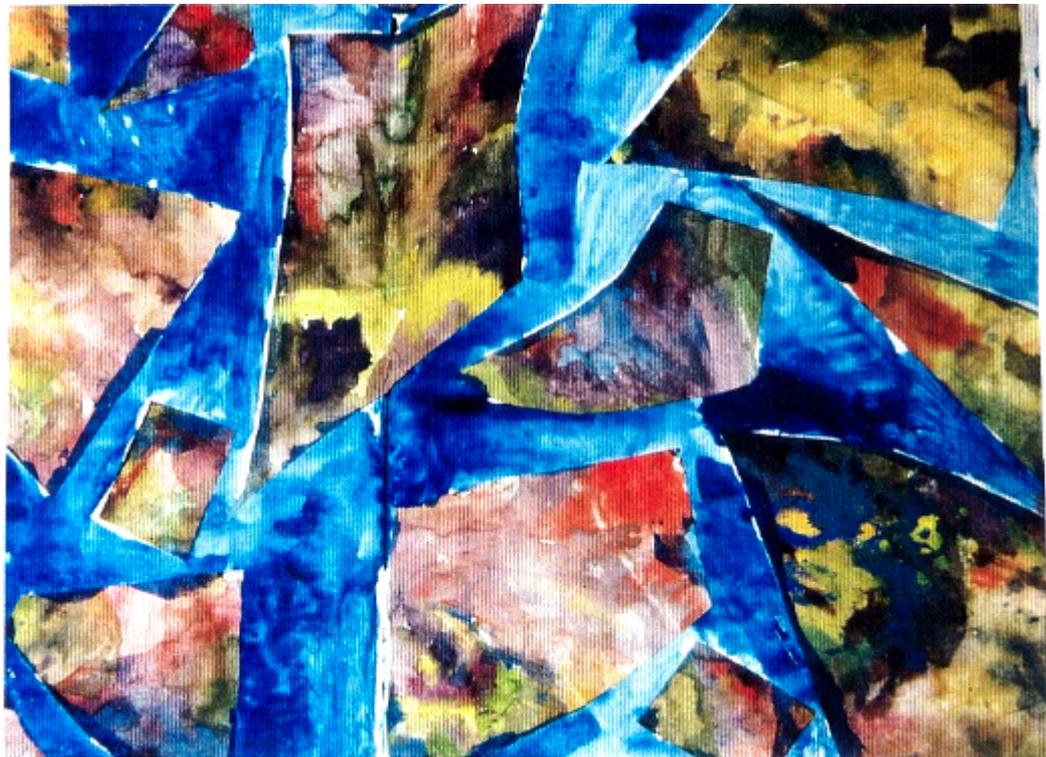


Abb. 18: „Planet U. – zerborsten“

Über viele Seiten hinweg malte und plante sie, um dann über Einschnitte viele Klappungen zu ermöglichen und so mit den Farbwirkungen zu spielen (Abb. 19/ 20).



Abb. 19: „Anfangsseite – Schnittstellen“



Abb. 20: „Blättern“

J. D. s ästhetisches Interesse ging weit über das übliche Maß dieses Alters hinaus. Man traf auf keinen Bereich, der nicht in irgendeiner Form ihr Interesse geweckt hätte. Es kamen laufend neue Interessen hinzu. Sie verspürte einen ungebrochenen Drang zum Experimentieren. Gerne nahm sie Gelegenheiten zu Museumsbesuchen wahr. Manchmal beschäftigte sie sich mit Künstlerpersönlichkeiten und Werken ganz alleine und berichtete über ihre neuen Erkenntnisse und stellte weitere Fragen. Ihre Ausdauer nahm noch zu.

Ihre Gestaltungen wurden zunehmend ausdrucksstärker, vielseitiger und differenzierter. Nach Beendigung der Arbeiten zu „Fantasiereisen“ gestaltete J. D. eigenständig ein Projekttagbuch zum Thema „Türme“ (Abb21).



Abb. 21: „Türme“

Sie stellte es gerne im Unterricht vor und bedauerte, dass die bemalten Seiten nicht schnell genug trocknen würden.

J. D. gewann sehr an Selbstbewusstsein und ihre Ängste und Unsicherheiten wurden wesentlich geringer.

Diese Fallanalyse – wie auch die vorangegangene – stützen die bisherige allgemeine Interpretation des Zusammenhangs zwischen ästhetischer Farberfahrung und Interessenentwicklung sowie der individuellen Selbstfindung.

3.5.2 Projekt „Schöpfung“ – Interpretation der Erfahrungen

„Gegenüber dem traditionellen Begriff von Sinnlichkeit als Konstatieren von Daten ist in die volle Sinnlichkeit das Affektive, die Emotionalität und das Imaginäre aufzunehmen.“

(Gernot Böhme)

Die Unterrichtsreihe „Projekt Schöpfung“ war fächerübergreifend geplant (enger Bezug zu Religion) und sollte zu Erkenntnissen über Zusammenhänge von ästhetischer Farbwahrnehmung und Farberfahrung sowie Interessendifferenzierung und Bedeutung der Sinnlichkeit führen.

Das zentrale Thema „Schöpfung“ wurde gewählt, um über die Sinne den Zugang zur Welt, zum Umgang mit der belebten und unbelebten, der gefährdeten und schutzbedürftigen Umwelt zu hinterfragen. Es ist erwiesen, dass Grundschul Kinder an einzelnen Aspekten der Schöpfung sehr interessiert und auch in der Lage sind, verschiedene Vorgänge fantasie reich und handelnd zu „durchwandern“. „Die „Wanderung“ erstreckte sich über drei Jahre und führte zum Abschluss nach Teneriffa, um auf dem Gelände eines europäischen Kulturprojekts (Mariposa) eigene Arbeiten zu installieren (Keramiktafeln: „Tönerne Schöpfung“).

Im Laufe der Projektarbeit kam es zu einer vielfältigen Interessendifferenzierung und Umsetzung mit Hilfe unterschiedlicher Materialien und Techniken („Tagewerk im Kirchenraum“ mit anschließender Ausstellung, Tonarbeiten, Schweißen, Buchdruck, Gestaltung einer Litfasssäule, Museumsbesuche und Ausstellungen).

Es ist klar, dass diese lange, intensive Auseinandersetzung mit Farbe und Umwelt im Sinne der ästhetischen Bildung und Erziehung außerordentlich fruchtbar war. Die Lehrkräfte, die Eltern, die Ausstellungsbesucher, auch fachkundiges Publikum (Museumsfachleute) waren begeistert von der Ausdrucksstärke und Farbästhetik der Schülerarbeiten. Dies wird auch durch verschiedene Sponsoring-Angebote zur Fortführung und Unterstützung der doch recht aufwendigen Projekte deutlich (siehe Anlage Presseberichte). Die verschiedenen Museumsbesuche, z. B. auch der Besuch mehrerer Museen in Basel, die sich die Schüler als originale Begegnung mit den Werken bekannter Künstler gewünscht hatten, sind nicht nur als kognitive Wissensbereicherung zu sehen, sondern auch als Interessendifferenzierung und –entwicklung sowie als „Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (Welsch 1990, S. 9f).

Dieser Zusammenführung des Sinnlichen und Geistigen gingen intensive Eigentätigkeit, viele Wahrnehmungsübungen und Farberfahrungen voraus, die gründlich reflektiert wurden und im Sinne des Sich-Selbst-Bewusstseins und der Symbolbildung den Boden für die oben genannten Abschlüsse der Projektarbeit bereiteten.

Die durch das sehr aufwendige Projekt „Schöpfung“ geleistete Bildungsarbeit und erzieherische Wirkung kann man als Beleg für die Rechtfertigung folgender Thesen werten: Förderung der Gesamtpersönlichkeit (These Nr. 1), Erweiterung des Wissens über ästhetische Farbwahrnehmung, Farberfahrung und Farbwirkung sowie über Farbsymbolik (These Nr. 2), Lernen mit allen Sinnen (These Nr. 3), Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit (These Nr. 4), Förderung der Interessenentwicklung (These Nr. 5). Die Begegnungen mit der realen Wirklichkeit, das autopoietische oder autotelische Handeln und das Sich-Zeit-Nehmen sind als Kontrapunkt zur „Ästhetik des Verschwindens“ interpretierbar (These Nr. 8).

Fallanalyse S. B.

S. B., weiblich, war zu Projektbeginn acht Jahre alt. Sie arbeitete im Unterricht wenig mit und konnte sich nicht über einen angemessenen Zeitraum konzentrieren. Besonders das logische Denken bereitete ihr große Probleme.

Ihre Testergebnisse:

Test	Projektbeginn	Projektende
Konzentration	durchschnittlich, viele Fehler	Beobachtung: längere Aufmerksamkeitsdauer, weniger Fehler
AVT	Übergewissenhaftigkeit, trotzdem Fehler, wenig Anstrengungsvermeidung	Beobachtung: mehr Ausgeglichenheit, sehr großer Einsatz
AFS:	hohe Prüfungsangst, noch höhere manifeste Ängste, keine Schulunlust	Beobachtung: deutlich mehr Sicherheit, bessere Leistungen, weniger Prüfungsängste
PFK:	nicht getestet	meist durchschnittliche Werte, kann sich gut kontrollieren, wenig aggressiv, fürsorglich, ausgeprägte Emotionalität, sozial engagiert, feinfühlig-ästhet. Verhalten

S. B. zeigte während des Projektverlaufs erstaunliche Veränderungen. Im Bewusstsein ihrer enormen bildnerischen Fähigkeiten wurde ihre Unterrichtsbeteiligung immer häufiger.

Mit offenen Augen ging S. B. durch den Alltag und fand überall Informationen, Anbindungen, Ideen und Motive für ihre Umsetzungen. Aus ihrer schulischen und häuslichen Arbeit entstanden vielfältige, sensible Gestaltungen. In einzigartiger Weise gelang es ihr, sich in Situationen und in Bilder einzufühlen. Hatte man anfänglich noch den Eindruck von bisweilen "dekorativem" Gestalten, so entfernte sie sich zunehmend davon.

Ihre intensiv farbigen Gestaltungen waren geprägt von einem häufig erst groben, dicken Farbauftrag, häufig mit Sand vermischt (Abb. 22). Man erkennt auf der Abbildung dieses Pastose deutlich, aber auch die weitere Überarbeitung, die dann auf viele Details und Feinheiten verweist.

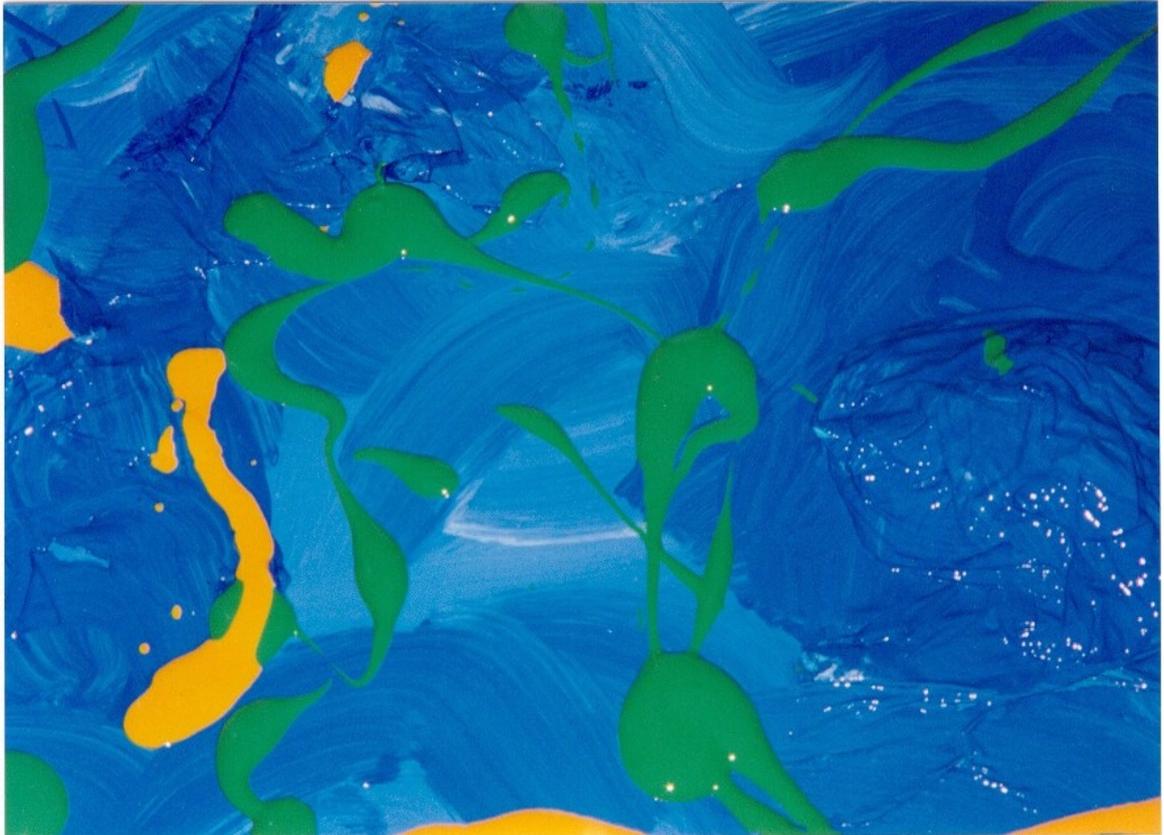


Abb. 22: „Farbenspiele“

S. B.'s Bilder sind Geschichten, die sie detailliert beschreibt. So beschreibt sie einen Sonnenuntergang. *„Ich sitze am Meer und um mich herum ist es schon fast Nacht und man kann nichts mehr erkennen. Deshalb hülle ich diesen Teil in Schwarz. Nur oben, wo man die Sonne versinken sah, da schimmert der Himmel noch rot. Die rote Farbe habe ich mit Sand vermischt und dann aufgetragen. Das sah aber nicht so aus, wie ich es fühlte. Deshalb nahm ich einen Schwamm und viel Wasser und drehte so lange mit dem Schwamm, bis es mir gefiel. Die Steinchen, die man erkennen kann, sind wirklich vom Strand (Abb. 23, siehe nächste Seite).“*

Diese Darstellung ist für die zu diesem Zeitpunkt Zehnjährige eine erstaunliche Umsetzung ihres inneren Bildes, ihrer Gefühle und sinnlichen Erfahrungen. Ihr Arbeiten ist in einem solchen Moment geprägt von einer höchst möglichen Authentizität.



Abb. 23: „Sonnenuntergang“

Noch eine ganz intensive Gestaltung zeigt S. B.s bildnerisches Geschick, ihre Sensibilität und ihre Reife im Umgang mit Farbmitteln (*Abb. 24, siehe nächste Seite*). In einem eigenen neuen Buch arbeitete sie zum Thema „meine Farben“ und beschränkte sich auf die Farben Gelb und Blau. Die Abbildung lässt erkennen, wie sinnlich sie mit Farbwirkungen spielt und ganz feinfühlig Akzente setzt.

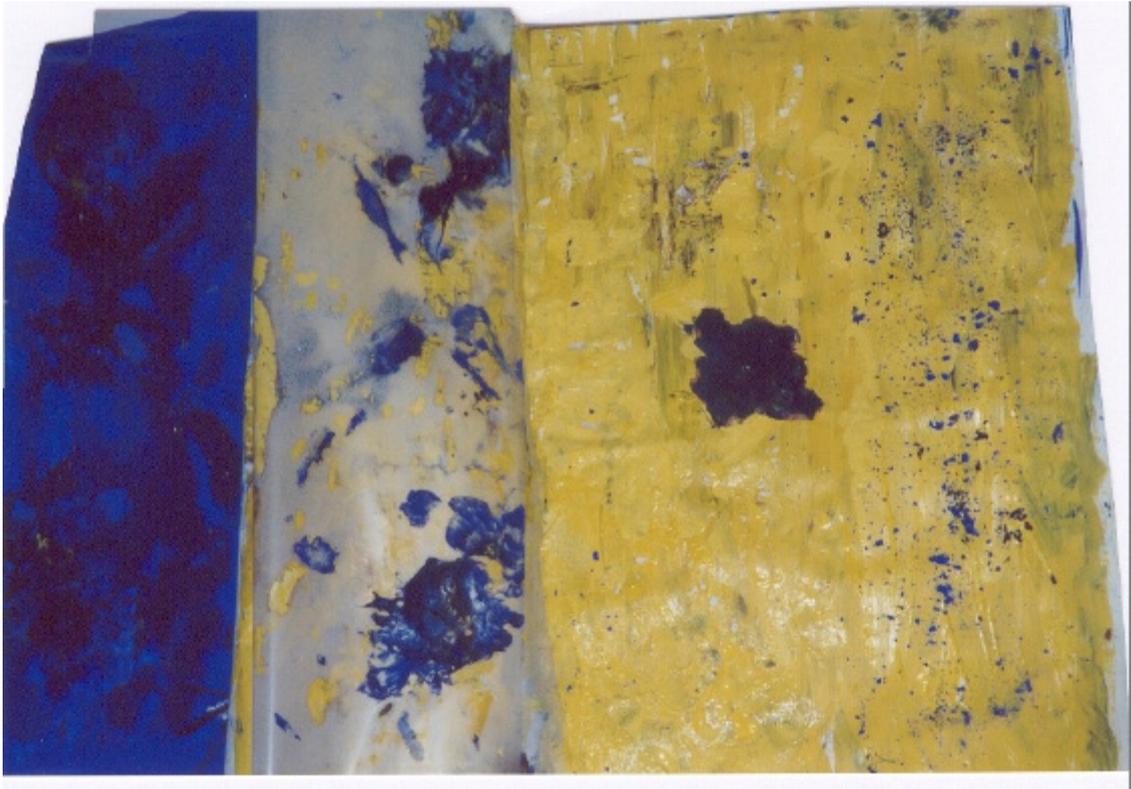


Abb. 24: „Meine Farben“

Zunehmend wurden ihre Farbspiele zarter, sichtbar am mehr lasierenden Farbauftrag. Auf Teneriffa experimentierte S. B. mit Cochenille-Läusen. Sie holte die Läuse von den Kakteen und versuchte sich in der direkten Farbherstellung. Die sonst sehr vorsichtige Schülerin zeigte keinen Ekel und beschäftigte sich lange mit der „neuen“ Farbe (Abb. 25, siehe nächste Seite).

S. B. fand über ihre Bilder zu einer sehr anschaulichen, erlebnisreichen Sprache. Diese verhalf ihr im Fach Deutsch zu deutlich besseren Leistungen im Aufsatz. Ihre Anstrengungsbereitschaft in den so genannten „intelligenten“ Fächern wurde deutlich größer. Dadurch konnte sie auch hier ihre Leistungen steigern (Mathematik um 1,5 Notenstufen). Ihr Konzentrationsvermögen, das anfänglich nur beim bildnerischen Arbeiten eine zunehmende Ausdauer zeigte, wurde auch in den anderen Bereichen merklich größer (siehe auch Fragebogen Eltern). Ihr Selbstbewusstsein wuchs stark an und die Anerkennung ihrer Fähigkeiten ließ sie auch im Umgang mit anderen zu einer kooperativen und im sensiblen Verständnis für andere „beliebteren“ Schülerin werden.

Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist nach M. Vernooij (1991, S. 47f) auf Verständnisvolle Zuwendung zum Kind, auf Anerkennung der Stärken des Kindes, auf das Betrauen des Schülers mit Sonderaufgaben, auf die Vermittlung von Erfolgserlebnissen in neutralen Bereichen und auf die Schaffung von Freiräumen für selbständiges und

selbstbestimmtes Arbeiten zurückzuführen. Diese Elemente sind im interessen-
differenzierten und projektorientierten Kunstunterricht in starkem Maße realisiert.
Dennoch gab S. B. an, dass sie gerne alleine arbeitet. Sie meinte zu Farbe (siehe auch
Fragebogen): *“Farbe ist für mich lebendig, ich kann viel damit ausdrücken. Meine Lieb-
lingsfarben sind Rot und Blau (änderte sich). Mit Farbe kann man anders denken, mit
Farbe kann ich mich auch entspannen. Am liebsten male ich mit dicker Farbe, da lassen
sich Strukturen herausholen.“*



Abb. 25: „Cochenille“

S. B. hat erlaubt einen Blick in ihr Tagebuch zu werfen, das sie auf Teneriffa führte, teils mit bildnerischen Arbeiten, teils mit einer Kombination aus Text und Bild (Abb. 26, siehe nächste Seite). Sie führt seit ihrem ersten Projekttagbuch auch immer ein

„Extra-Buch“, ein ganz persönliches, „mit Bildern, aber auch mit Worten, nur für mich alleine.“

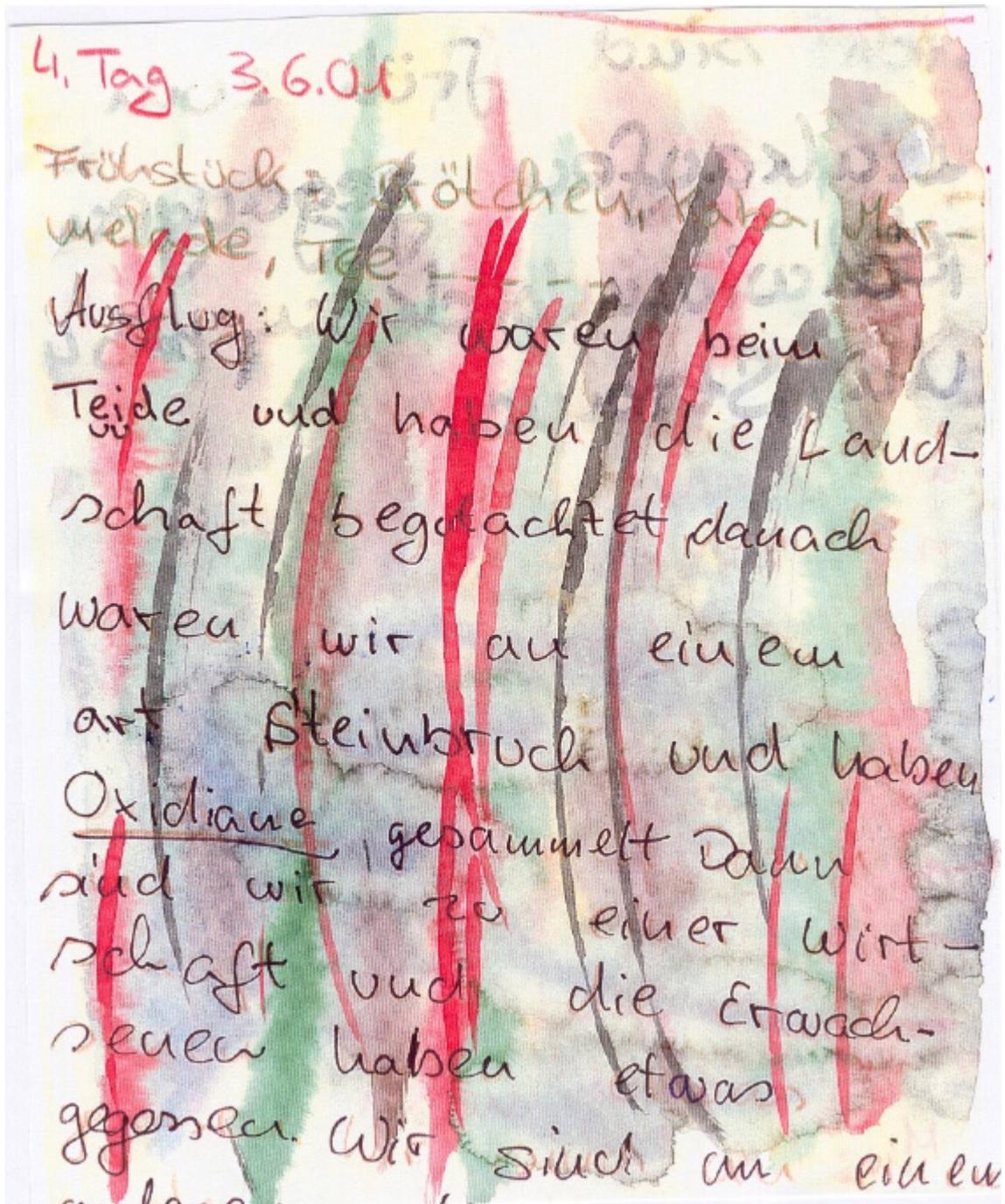


Abb. 26: „Mariposa-Buch“

3.5.3 Projekt „Mein Baum“ – Auswertung der Ergebnisse

„Im Reich der Kunst gilt die lineare, messbare Zeit nicht, sondern eine ausgefüllte und gedeutete Sinn-Zeit, über die das Subjekt und nicht eine fremde Macht verfügt.“ (Gert Selle 1993)

Die Planung und Durchführung dieser Unterrichtsreihe ist stark durch das konstruktivistische Gedankengut beeinflusst worden (vgl. 1.5.3). Wenn Menschen die Verantwortung für ihr miteinander verknüpft Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit für sich Selbst und die Konstruktion der Welt übernehmen sollen oder müssen, dann muss man mit der Fremdbestimmung bereits in der Kindheit aufhören und Eigenaktivität sowie sinnlich-leibliche Erfahrung fördern.

Eine individuelle Interessendifferenzierung war bei diesem Projekt von Anfang an dadurch gegeben, weil jedes Kind einen eigenen Baum zur Beobachtung über alle vier Jahreszeiten wählen durfte. Im Laufe des Jahresrhythmus sind in der Natur verschiedene Erscheinungen vorherrschend, die weitere Interessen wecken und bildnerische Darstellungen provozieren.

Der Wechsel der Farbe in der Natur fand den Niederschlag in den Schülergestaltungen, wobei sich die Schüler am Anfang mehr um eine „Abbildung“ der Natur mit ihren Farben bemühten. Später haben nach und nach ihre Imaginationen, innere Farben, Farbfantasien die Oberhand gewonnen haben (*siehe Abb. 27*).



Abb. 27: „Farben-Baum“

Die Schüler wurden immer freier, arbeiteten intensiver und lustvoller sowie erfinderischer sowohl in der Farbkomposition als auch in den Techniken der Farbgestaltung. In Kombination mit der Farbe haben sie sehr kreativ andere Materialien wie Erde, Moose,

Baumrinde, Blätter, und auch selbst aufgenommene Fotos verwendet. Das Fotografieren diente nicht nur der intensiven Dokumentation des „eigenen Baumes“, sondern auch der Erfahrung des Lichts mit dem fächerübergreifenden Bezug, z. B. zum Fach Heimat- und Sachkunde, Lehrplaninhalt „Bäume“.

Die von den Schülern gesammelten Früchte, Blätter, Zweige, Rindenstücke wurden an der Wandzeitung präsentiert (siehe 2.5.3) und konnten so inhaltlich voll im Heimat- und Sachkundeunterricht verwertet werden.

Neben den Projekt-Tage-Büchern führten die meisten Schüler auch ein „Baum-Skizzen-Buch“, in dem sie nicht nur ihren Baum oder Teile davon skizzierten, sondern auch Gedichte und Geschichten zu ihrem Baum erfanden oder verfassten. Auf diese Art und Weise gelang es auch den eher schüchternen Schülern, sich zu artikulieren, ihre Gedanken und Gefühle zu verbalisieren und mehr kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Bei allen diesen Aktivitäten, Wahrnehmungen, Imaginationen und Reflexionen fiel auf, dass die Schüler genau wussten, was sie wollten, dass sie sich bewusst von der Realität nur inspirieren ließen, um ihre eigenen Impressionen und Konstruktionen zum Ausdruck zu bringen. Sie lernten, Verantwortung zu übernehmen, aber auch ihre Vorstellungen mit Rücksichtnahme auf die Wünsche der anderen einmal zurückzustellen.

Fallanalyse E.-M. G.

E.-M. G. war zu Projektbeginn neun Jahre alt. In ihrer bisherigen schulischen Laufbahn zeigte sie sich offen für Neues, war aber gleichzeitig sehr unsicher und stellte häufig die Frage: *“Was soll ich tun? Wie soll ich das machen? Kann ich diese Farbe nehmen oder welche passt besser? Welchen Pinsel soll ich nehmen?”*

Beobachtungen lassen sich zu folgendem Bild zusammenfassen: Sie konnte sich zu Beginn des Projekts durchschnittlich gut konzentrieren, war angepasst, in Bezug auf Pflichteifer eher unauffällig, zeigte bisweilen Schulunlust und auch etwas Prüfungsangst. Am Ende des Projekts konnte sie sich überdurchschnittlich gut konzentrieren, war einsatzfreudig, offen für Neues, legte die Prüfungsangst ab und war selbstbewusst und selbstsicher. Ihre Mutter berichtete von einer Intensivierung des Interesses für die Natur, für Farben und Bilder; ihre Wahrnehmungskompetenz machte in dieser Zeit erstaunliche Fortschritte.

Zu ihren Baumbildern erfand E.-M. G. viele Fantasiegeschichten. Neben der detaillierten Beschreibung ihrer Techniken und Gestaltungen erfand sie auch Erzählungen von Baumgeistern und formulierte Gespräche zwischen sich und „ihrem“ Baum. Ihre vorher nüchterne und knappe Ausdrucksweise gewann an „Farbigkeit“, wurde lebendiger und informativer. Diese Verbesserung ihrer Sprachkompetenz ist sicherlich auf die Projektarbeit zurückzuführen. Die Bilder auf den beiden folgenden Seiten belegen ihre farbenfreudige Ausdrucksweise und ihr Experimentieren mit verschiedenen Formaten (*Abb. 28/29, siehe nächste Seite*).

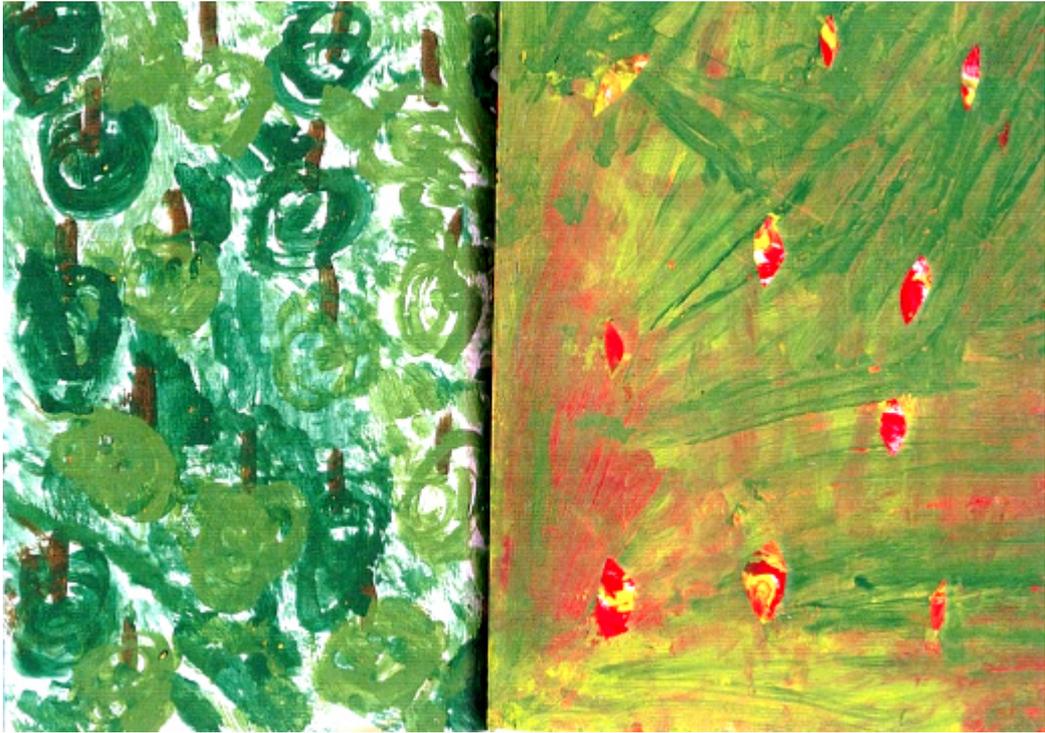


Abb. 28: „Frühlingsbaum – Folienblick zum Sommer“

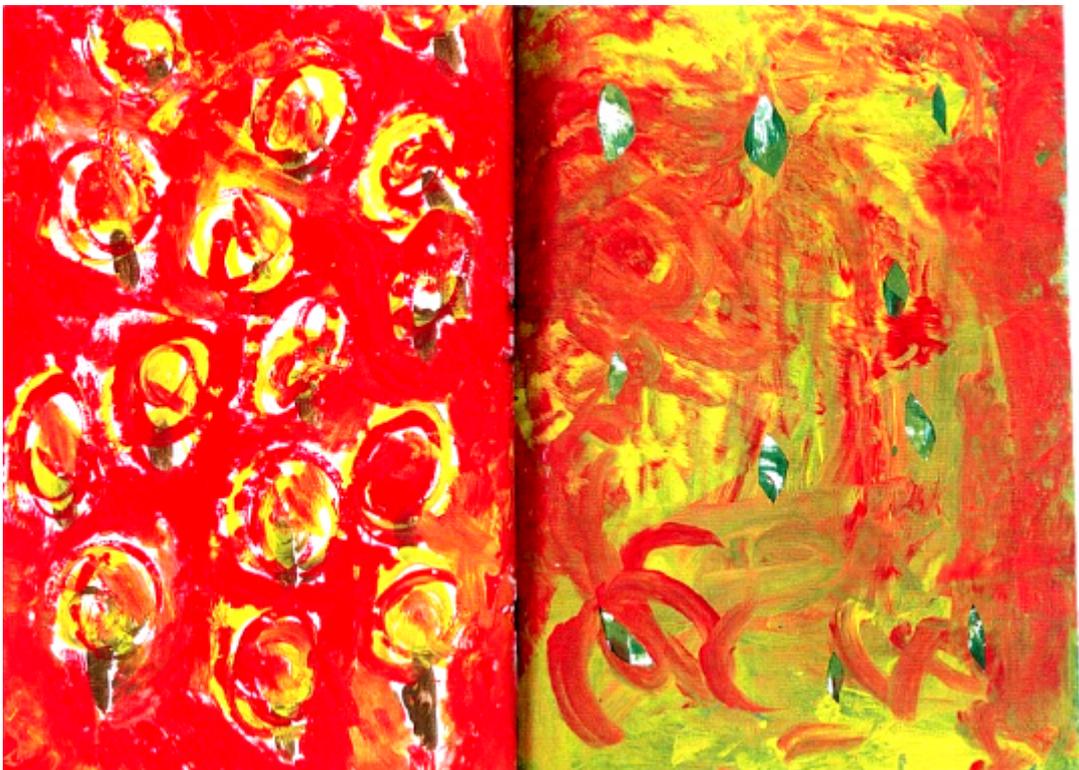


Abb. 29: „Sommerbaum – Folienblick zurück zum Frühling“



Abb. 30, 31, 32, 33: „Abstrakte Jahreszeiten“

3.5.4 Ergänzende Workshops – Selbstevaluation der Lernberater

„Die erlebnisgetragene Werk- und Selbsterfahrung in der aktiven Rezeption wie im eigenen ästhetischen Hervorbringen führt zu bildhaft-szenischer Vorstellung und Symbolbildung. Die Wechselbeziehung zwischen individuellem Erleben und Werk als symbolischer Ausdruck, das auf dieses Erleben bezogen ist, schafft ein dauerhaftes Fundament für ein situationsadäquates, sensibles Einfühlungs- und Identifikationsvermögen.“ (Rainer Goetz 1991, S. 8)

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Gestaltung des Kunstunterrichts nach dem interessen-differenzierten und projekt-orientierten Konzept ist eigene Erfahrung der Lernberater, ihre sinnlich-leiblich-geistige Präsenz und ihr Respekt vor der Kreativität und Selbständigkeit ihrer Schüler. Diese Kompetenzen kann man sich nicht nur durch das Studium der Fachliteratur aneignen. Die ergänzenden Workshops, die als Lehrerfortbildung deklariert waren, wurden sowohl zur Reflexion der durchgeführten Projekte, vor allem des Projekts „Mein Baum“ als auch zur Bündelung der innovativen Energien genutzt.

Erstaunlich war die Ähnlichkeit zwischen den Prozessen, die in der Kindergruppe beobachtet wurden und denen, die in der Gruppe Erwachsener abliefen. Ebenso wie Kinder sind auch Erwachsene bereit, sich auf sinnliche Erfahrungen einzulassen, zu experimentieren und Neues zu erfinden, wenn sie Freiräume erhalten, geeignete Materialien vorfinden und erleben, dass Herz, Verstand, Sinne und Emotionen gleich wichtig sind.

Wie nicht anders zu erwarten - denn Lehrer haben jahrhundertalte Erfahrung im Verhindern von Innovationen - haben in der Diskussion die kognitiven Überlegungen eine zentrale Rolle gespielt. Einerseits wurde die „Ausbeute“ der sinnlichen, kreativen Arbeit im Unterricht klar erkannt und anerkannt, andererseits konnten aber viele Argumente gefunden werden, um diese nicht praktizieren zu „können“, zu „wollen“ oder zu „dürfen“. Aufgezählt wurden organisatorische, lehrplanmäßige, räumliche, zeitliche, und auch ideologische Hindernisse. Auch das Problem der Sauberkeit, die Kosten für das Reinigungspersonal wurden als ernste Probleme gesehen. Diskutiert wurden auch die Schulordnung und die notwendige pädagogische Freiheit, um solche Unterrichtsprojekte durchzuführen.

Hoffnungsvoll wurde auf die Einführung des neuen Lehrplans geblickt. Die Betonung der Begrifflichkeiten „fächerübergreifend, interessen-differenziert, projekt-orientiert“ im neuen Lehrplan zeigt, dass sich in der Grundschule in nächster Zukunft einiges ändern muss und wird. Ganzheitliches Lernen, eigenverantwortliches Lernen, soziales Lernen, nicht nur ergebnis-, sondern auch prozessorientiertes Arbeiten sollen die bisherige Praxis der Normierung im schulischen Alltag ablösen. Gefragt sind teamfähige Lehrer oder Lernberater!

3.5.5 Projektstagebücher als wertvolle Kommunikationsinstrumente und Dokumentationsschätze

„Die emotionale Teilhabe am Werk verbindet sich mit der Selbstreflexion, und diese mündet in den eigenen Gestaltungsprozess: Das Projekt-Tage-Buch wird nicht 'nur' zum Dokument der persönlichen Interessen-Entwicklung, sondern führt zur authentischen künstlerischen Arbeit des Subjekts.“ (R. Goetz 1991)

Das „künstlerische Subjekt und sein Projekt“ lautet eine in Anlehnung an den Gedankengut von Gert Selle formulierte Überschrift in dieser Arbeit. Ästhetische Erziehung und Bildung ist ohne ein hohes Maß an Selbstevaluation und Selbstreflexion nicht denkbar. Das gilt sowohl für Schüler als auch für Lernberater. Ein vielfach erprobtes und bewährtes Medium für diese unerlässliche Begleitung oder Voraussetzung der ästhetischen Bildung und Erziehung wird in der Führung der Projektstagebücher gesehen. In den vorgestellten Projekten wurde mit viel Aufmerksamkeit die Führung der Projekt-Tage-Bücher verfolgt. Dabei sind u. a. folgende Einzelheiten aufgefallen:

- Nicht zu unterschätzen ist die Modellwirkung der Bücher der Lernberater.
- Zunächst sind die Schüler skeptisch und zurückhaltend, das ändert sich aber im Laufe der Material- und Farberfahrung.
- Das Führen von Projektstage-Büchern ist sehr kreativitätsanregend und von kommunikativer Bedeutung.
- Die Projekt-Tage-Bücher sind in den Augen der Schüler „Bücher“, sind abschließbar, transportabel, sind wertvolle „Schätze“, laden zur Gestaltung von Buchdeckeln ein. Die Schüler haben auf die optische, haptische und manche sogar auf oelfaktori-sche Sinnesempfindungen geachtet.
- Projekt-Tage-Bücher sind eine unersetzliche Selbstevaluations- und Reflexionshilfe. Die realistische Selbsteinschätzung der Schüler ist erstaunlich und von unnachahmlicher Ehrlichkeit.
- Projekt-Tage-Bücher sind eine Quelle des sozialen Lernens: Die Schüler zeigen sehr viel Hilfsbereitschaft, viel Respekt vor der Arbeit der anderen, sind einfühlsam und solidarisch bei misslungenen Versuchen.
- Die Projekt-Tage-Bücher geben den Schülern die Möglichkeit, zu Hause weiter zu arbeiten, die „Werkstatt“ außerhalb der Schule oder an einem passenden Ort zu schaffen und ihre Prozesse mit den Eltern oder mit Freunden zu diskutieren.
- Projekt-Tage-Bücher sind nicht nur Mittel zum Zweck, sondern eine Quelle intensiver Person-Gegenstand-Beziehung und können so selbst zur Grundlage ästhetischer Erfahrung werden.

- Projekt-Tage-Bücher fordern die Schüler zur hartnäckigen, andauernden Auseinandersetzung mit einem Thema heraus und haben auch eine wichtige sprachfördernde Funktion.

Diese Beobachtungen und Schlussfolgerungen werden auch durch die nachfolgende Fallanalyse gestützt. Weitere Belege finden sich in der vorliegenden Arbeit in Form der Bilddokumentation.

Fallanalyse L. Z.

An dieser Stelle wird die Projekttagearbeit von L. Z., weiblich, klein und kränklich, musisch begabt, vorgestellt und ausgewertet, weil sie in ihren Projekt-Tage-Büchern sozusagen die „Begleiter“ und „Gesprächspartner“ für ihre ästhetische Arbeit fand.

Entwicklungsverlauf von L. Z. im Überblick

Test	Projektbeginn	Projektende
Konzentration	leicht überdurchschnittlich	Beobachtung: große Zunahme
AVT	Pflichteifer: nicht ausgeprägt AV: kann sich überfordern, evtl. Druck	Beobachtung: etwas gestiegen
AFS:	leichte manifeste Ängste	Beobachtung: deutlich größeres Selbstvertrauen
PFK:	nicht getestet	Angst: unterdurchschnittlich Selbstüberzeugung: gering(häusl. Dominanz) Impulsivität: Selbsterleben hoch Selbstaufwertung und Unterlegenheit: durchschnittlich

L. Z. zeigte ein starkes bildnerisches Ausdrucksbedürfnis. Gerne arbeitete sie in sich versunken und konzentriert. Lärm empfand sie als störend.

Beim Betrachten ihrer Arbeiten sieht man immer wieder eine große Sensibilität und Zartheit im Umgang mit der Farbe.

Sie lernte das Farbenmischen und „Schichtmalen“ in kurzer Zeit und in erstaunlicher Sicherheit. Ein Beispiel sind die nächsten beiden Abbildungen, die eine Arbeit von L. Z. im Entstehungsprozess zeigen (*Abb. 34/35, siehe nächste Seite*). Die Arbeiten in ihrem Projekttagbuch und die sich daraus entwickelnden Ableitungen halfen ihr dieses Können noch zu vertiefen.

Die Erzählungen zu ihren Gestaltungen kamen meist aus dem Bereich der Fantasie oder Märchen. L. Z. spielte gerne zwischen Realität und Traum und konnte ihre sinnlichen Erkenntnisse hervorragend in Worte fassen.

L.Z. hat die Chance ergriffen, die Projektarbeit zum Abtauchen in eine andere Welt zu nutzen.



Abb. 34: „Entstehungsprozess“

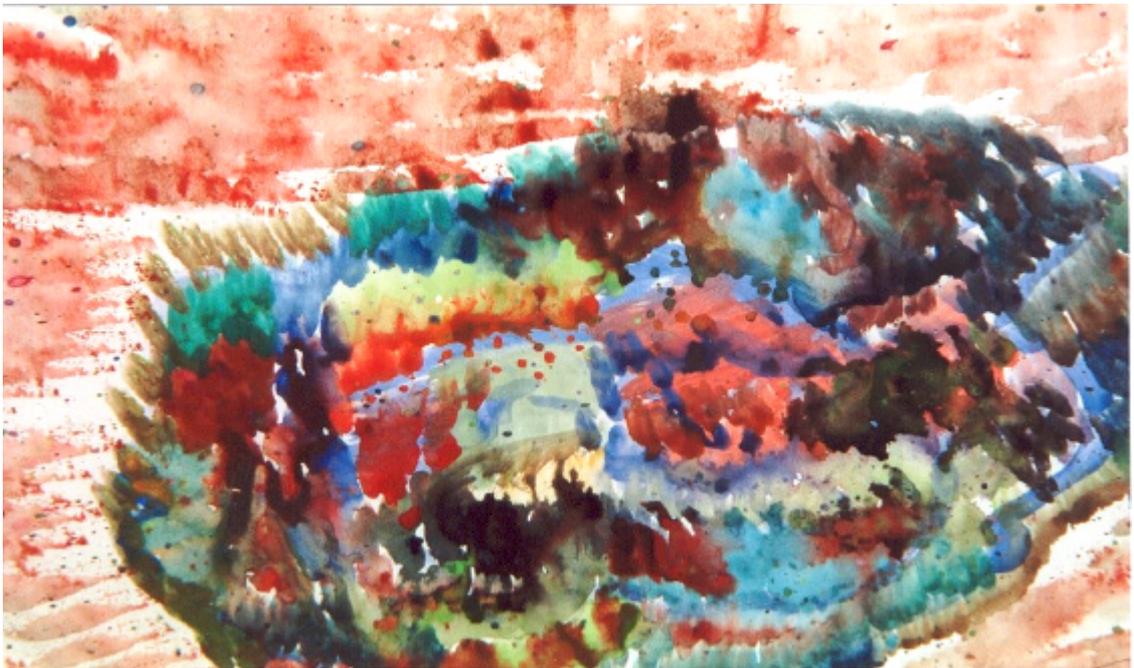


Abb. 35: „Abgeschlossene Gestaltung“

Auf der nächsten Abbildung (*Abb. 36*) versteckt sie ein „Märchen-Planetenwesen“ in einem Wasserstrudel. Ihre Darstellung ist von einer sehr großen Farbintensität und Dichte, aber auch von einer sensiblen Leichtigkeit. Der Pinsel-Duktus fällt in dieser Arbeit als leicht und konsequent durchgehalten als besonderer Gestaltungseffekt auf. Der Betrachter soll errahnen, „was auf, in und unter der Wasserfläche geschehen könnte.“



Abb. 36: „Planeten-Wesen im Wasser“

Bei größeren Formaten arbeitete L. Z. gerne farbintensiver und kräftiger als in ihren Büchern. Dann experimentierte sie mit Sand, Kleister und anderen Materialien. Ihre Sensibilität der Wahrnehmung und Umsetzung kam aber auch hier zum Ausdruck (*Abb. 37*).

Hier wird eine neue Funktion der Projekt-Tage-Bücher deutlich: Die intensive Auseinandersetzung mit dem Buchformat und damit zusammenhängenden relativ kleinen Bildern oder Gestaltungen erweckt das Bedürfnis, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten großformatig zu erproben. Danach entsteht bei L. Z. erneut das Bedürfnis, zum Kleinformat, aber mit neuen Mitteln und farbigen Gestaltungen zurückzukehren. Als Einstieg in die Gestaltung ihres neuen Tage-Buchs schneidet sie sich einen Aus-

schnitt aus dem großformatigen Bild heraus. Das Projekt-Tage-Buch wird zum Anstoß für immer wieder neue Techniken und Verfahrensweisen.

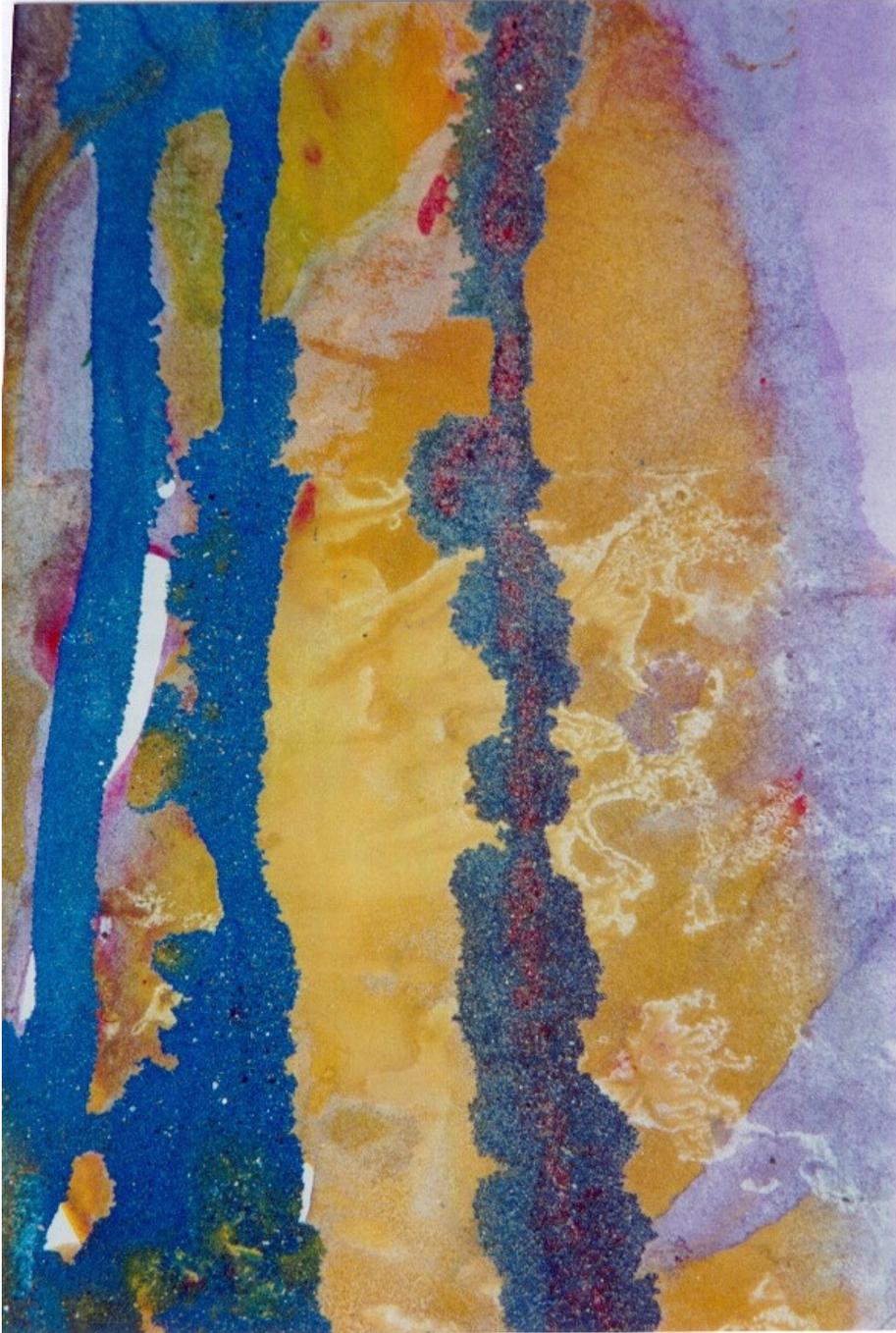


Abb. 37: „Fließbild“ - Großformat

3.6 Reflexion der Forschungsmethodik

Ohne Vorverständnis ist kein Verstehen möglich. Da der Interpretierende mit seinem Alltagswissen und Theoriewissen selbst in gewisser Weise „Forschungsinstrument“ ist, muss er ständig über seinen theoretischen Standpunkt und praktische Erfahrungen reflektieren. Die wissenschaftliche Theorie bildet sozusagen eine Interpretationsgrundlage oder –folie, auf welche einzelne Schritte der Datensammlung und der Interpretation jeweils rückbezogen werden müssen. Auf diese Weise wird die Ebene der unreflektierten und unkritischen Alltagserfahrung überschritten und eine Übersetzungsarbeit in Richtung Wissenschaftlichkeit geleistet. Die Dreigliedrigkeit der Arbeit Theorie-Praxis-Evaluation hat sich als eine sehr hilfreiche Matrix für diese Übersetzungsarbeit erwiesen. Auf diese Weise wurde – methodisch gesehen – ein hohes Maß an theoriegeleiteter Aufklärung der Unterrichtspraxis erreicht, um über eine „teilnehmende Forschung“ zu innovativen Lösungen zu kommen. Die Durchführung der Projekte und der Forschungsvorhaben musste unter Beachtung des Unterrichtsalltags mit all seinen Zwängen und Verbindlichkeiten (z. B. Lehrpläne, Stundenpläne, Notengebung, Erwartungen der Eltern) geleistet werden.

3.6.1 Evaluation der Forschungspraxis

Die unter 2.6.1 skizzierten Probleme des Wechsels zwischen Protokoll und Interpretation, der methodisch kontrollierten Datensammlung und der methodisch kontrollierten Auswertung konnten sicherlich nicht auf dem Niveau einer streng objektiven empirischen Forschung, sondern nur im Sinne einer subjektiv beteiligten qualitativen Handlungsforschung gelöst werden. Die Erforschung der ästhetischen Farberfahrung lässt sich nicht auf einer rein kognitiven Ebene vollziehen. Forscher bzw. Lernberater sind immer auch Teilnehmer und damit im dialektischen Sinne selbst offen für neue Informationen, neue ästhetische Erfahrungen und Symbolbildungen. Die Beziehung zwischen Objekt und Subjekt, zwischen den Gegenständen und jenen energetischen, emotionalen und imaginativen Prozessen auf der symbolischen Ebene wird z. B. von Umberto Eco deutlich thematisiert: „Die Offenheit ist ihrerseits Garantie für einen besonders reichhaltigen Typ des ästhetischen Genießens, den unsere Kultur als einen höchsten Wert anstrebt, weil alle Gegebenheiten dieser Kultur uns dazu führen, die Welt gemäß der Kategorie Möglichkeit zu begreifen, zu fühlen und damit zu sehen“ (Eco 1977, S. 185).

Es wird deutlich, dass in allen Phasen der interessen-differenzierten und projektorientierten Unterrichtsgestaltung die subjektive Perspektive wirksam ist, die Prozesswahrnehmung selbst zu ästhetischen Prozessen wird. Diese Zusammenhänge sind den Lernberatern während der Selbstevaluation und der Reflexion des Wahrgenommenen deutlich bewusst geworden. Die Praxis selbst, die Freude der Kinder, ihre spontanen Äußerungen, ihr Eifer, die kreativen Lösungen und die Sinnlichkeit sind zum ästheti-

schen Genuss, zur ästhetischen Erfahrung geworden. In solchen Phasen des Handelns ist eine methodische Kontrolle nur noch bedingt möglich. Die methodischen Vorüberlegungen sowie Planungen der Durchführungen einzelner Projekte haben sich aber als sehr nützlich und als handlungsleitend erwiesen.

3.6.2 Probleme und Grenzen der Datenerhebung

Ästhetische Erfahrung lässt sich nicht direkt beobachten. Das gilt auch für die verschiedenen Interessen, die im interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterricht eine zentrale Rolle spielen. Ästhetische Erfahrung meint immer ein persönliches Beteiligtsein, ist auf Affektivität angewiesen, verwirklicht sich unter Einbeziehung von Sinnlichkeit und Leiblichkeit, Erregung und Freude, im ganzheitlichen Sehen und Denken. In einer Untersuchung, wie der vorliegenden, gilt es, die Aktivität der Sinne und des Geistes zu ermöglichen, zu provozieren und aufzuzeichnen. Eine Aufgabe, die der teilnehmende Beobachter mit Hilfe der Selbstbeobachtung, der Selbstreflexion und über die Kommunikation mit anderen zu bewältigen hat. Es handelt sich also in diesem Sinne nicht um eine einfache Aufzeichnung der Aktivitäten und Prozesse, sondern um handelndes, sinnliches und anschauliches Miterleben, Nachvollziehen und um Prozesse der Symbolbildung.

Die Grundlage der Symbolbildung ist die Aisthesis. Die Symbolbildung ist vom Wahrnehmungsprozess abhängig. Die Symbole können dem Kind nicht „gelehrt“, vorgegeben werden, es muss sie selbst erfassen, konstruieren. Dabei wirken Geist und Sinne zusammen. Dieses Zusammenwirken galt es in dieser Untersuchung zu erschließen, wahrzunehmen, in dem die Forscher zu Subjekten der Symbolbildung werden. Auf diese Weise wird auch das Problem vom Individuellen zum Allgemeinen gelöst. Die Individuelle sinnlich-geistige Erkenntnis erhält den allgemein verbindlichen Charakter. Wir sehen, es handelt sich nicht mehr um eine einfache Fremdbeobachtung, um Aufzeichnung, sondern um sinnlich-geistige Wahrnehmung und Konstruktion der Mensch-Umwelt-Beziehungen und von Ich-du-Begegnungen. Es ist nicht einfache Aufzeichnung, sondern es ist Kommunikation, Interpretation und besondere Art der Verallgemeinerung, um die Praxis zu verändern.

3.6.3 Beiträge zur Bewertung des methodischen Vorgehens

Nach diesem kurzen Exkurs in den Grenzbereich der Datenprovokation und Datensammlung seien einige Hinweise im Sinne der Beiträge zur Bewertung des methodischen Vorgehens erlaubt.

Die Kommunikation und Interpretation der Beteiligten ist in Form konkreter Zitate erfasst. Mit Hilfe der Bilder kann sich der Leser über die Tätigkeiten und Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Welt und mit der Farbe anschaulich informieren. Die Projektstagebücher und Kunstbücher können nicht beigelegt werden, sind auf Nachfrage aber jederzeit einsehbar.

Die detaillierten Beschreibungen des Vorgehens der Lernberater machen die Gestaltung der Praxis transparent und nachvollziehbar. Diese Protokollierung entspricht den inzwischen allgemein anerkannten Standards der Kunstpädagogik (vgl. z. B. Kirchner 1999, Fichten 1993).

Die Auswertung und Interpretation dürften plausibel und nachvollziehbar sein; die Kriterien der kommunikativen Argumentation lagen diesem Teil der wissenschaftlichen Vorgehensweise zu Grunde.

Die Falldarstellungen gehen über das einfache Protokollieren und Deuten hinaus, indem auch verschiedene psychologische Testverfahren und Interviews mit den Eltern eingesetzt wurden.

3.6.4 Einige Hinweise zur methodischen Absicherung

Um zu verstehen, was wir sehen, brauchen wir viele Informationen über beteiligte Personen, über technische Möglichkeiten, historische und kulturelle Zusammenhänge und in der Schule auch über fächerübergreifende Anliegen und Bildungsziele. Dem ästhetisch-produktiven Tun, dem Präsentieren, dem Rezipieren und Reflektieren geht oft Planungs- und Konzeptionsarbeit voraus. Das Erstellen von Konzepten darf nicht zu enge Grenzen setzen, darf nicht zur kognitiven Denkstruktur führen, die Aktivitäten und Wahrnehmungen einengt, sondern muss vielmehr ästhetisches Wahrnehmen und Tun fördern. Verbale und kognitive Kategorien sind Zugangs- und Hilfsmittel, dürfen aber nicht die Erfahrung ästhetischer Prozesse und Phänomene verhindern.

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen ästhetischem Interesse und ästhetischer Farberfahrung sollte in Zukunft stärker als in dieser Arbeit fächerübergreifende Aspekte aufgreifen. Zu nennen wären an dieser Stelle Sport als Medium der ästhetischen Bildung und Erziehung, Musikunterricht als Sprache der Ästhetik und die Möglichkeiten eines „Multikunstprogramms“ (Film, Tanz, Literatur, Spiel, Computer etc) im Deutschunterricht. So würde sich z. B. die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Farberfahrung und Musik-Malen anbieten. Die ersten sehr positiven Erfahrungen konnten im Rahmen dieser Arbeit gesammelt werden.

Das Gewinnen wissenschaftlicher Erkenntnisse über ästhetische Bildung und Erziehung bewegt sich immer im Gleichgewicht sinnlicher und geistiger Kräfte. In diesem Gleichgewicht haben sich Projektstagebücher als methodische Hilfe und als Quelle ästhetischer Prozesse erwiesen. Projektstagebücher stellen eine Form der „Versinnlichung des Geistigen“ und die „Vergeistigung des Sinnlichen“ – um mit Schiller zu sprechen – dar.

Da die Arbeiten im Sinne des interessen-differenzierten und projekt-orientierten Kunstunterrichts häufig zu Hause, außerhalb der Schule fortgeführt werden, ist eine Zusammenarbeit mit den Eltern unverzichtbar. Klaus Mollenhauer verweist eindringlich darauf, dass die Ästhetik ihre Bildungskraft „ohne Arrangement einer Lehre“ (Mollenhauer 1996, S. 257) als „pädagogisches Sperrgut“ entwickelt. Dieser Auffassung schließt

sich Hartmut von Hentig an und meint, die ästhetische Erfahrung „lässt sich nicht verfügen, veranstalten, verbürgen. Pädagogen können sie allenfalls ermöglichen“ (von Hentig 1985, S. 30). Das gilt auch für die Eltern. Sie sollen den Kindern die Freiräume zur Verfügung stellen und sie werden als Informationsquelle gebraucht. In den vorgestellten Projekten wurde auf diese Zusammenarbeit mit den Eltern großer Wert gelegt. Die Eltern wurden informiert, zur Mitarbeit gewonnen und dienten auch als Informationsquelle.

Kunstpädagogische Untersuchungen stellen die teilnehmenden Beobachter oft vor unlösbare methodische Fragen. Die methodische Absicherung darf nicht die Offenheit, die Sinnlichkeit, die Zielsetzung der Phänomenologie und der Hermeneutik, mehr zu sehen und zu verstehen, als man schon weiß und zu sagen versteht, behindern. In dieser Arbeit wurden größere Projekte dargestellt. Viele Unterrichtseinheiten wurden in realen oder imaginären Werkstätten geleistet und ästhetische Erfahrungen in schwer fassbarer Atmosphäre als einem gelungenen Person-Umwelt-Verhältnis oder einer Person-Umwelt-Anpassung gesammelt. Kleinere Projekte wären methodisch gesehen einfacher durchführbar. Wenn man getrennte Aufzeichnungen einzelner Phasen oder Unterrichtssequenzen bevorzugt hätte, würde die Feldforschung, die Handlungsforschung schon wieder mehr einer Laboruntersuchung nahe kommen. Das wäre der Verbesserung der Praxis im Sinne der qualitativen Unterrichtsforschung nicht dienlich.

Auch Videoaufzeichnungen sind problematisch, ebenso Tonaufzeichnungen, denn das Beobachten mit Hilfe der Technik bleibt nicht ohne Folgen auf Kreativität, Spontaneität und damit auf ästhetisches Erleben. Es würden methodische Artefakte auftreten, die mehr Schaden als Nutzen herbeiführen würden.

3.7 Zusammenfassung – Evaluation

Die theoriegeleitete Planung und Gestaltung der Praxis werden im dritten Teil durch eine theoriegeleitete Interpretation, Auswertung, Evaluation und Reflexion komplettiert. Die Evaluation dient einer zielbewussten Veränderung der gängigen Praxis. Man kann sagen, dass Evaluation untrennbar mit Innovation verknüpft ist. Der Systematisierung der Evaluation und der Transparenz des Deutens nach dem Modell des hermeneutischen Zirkels dient die Formulierung von acht Thesen.

Zunächst galt es herauszufinden, ob und auf welche Art und Weise in den geschilderten Unterrichtsreihen die ästhetische Erfahrung, genauer gesagt, die ästhetische Farberfahrung zur Wirkung kommen könnte. Die Projekte „Mein Baum“, „Schöpfung“ und Fantasiereisen „Wasser und Weltraum“ beinhalteten ästhetische, leiblich-sinnliche Erfahrungen mit folgenden Wirkungen: Steigerung der Experimentierfreude, Weckung der Eigeninitiative, Entwicklung der Ich-Stärke, Steigerung der Konzentration, Aufbau der Offenheit für Neues, Entwicklung von Interessen usw.

Es hat sich gezeigt, dass ein interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht der Langeweile entgegenwirkt, Transferleistungen begünstigt und erhebliche Kreativitätspotentiale freisetzen kann.

Beeindruckend sind die in den Schülerarbeiten, in deren Selbstevaluationen und Äußerungen in Gruppen oder gegenüber den Lernberatern gefundenen intensiven Spuren des Farberlebens, der Farbwahrnehmung und der Farberfahrung. Die Farben, ob mit oder ohne Form, besitzen an sich schon eine magische Vorstellungs- und Fantasieenergie. Wird die Farbwirkung und Farbsymbolik durch eigene Wahrnehmungen, Reflexionen und Aktivitäten erschlossen, so ist ihre bildnerisch-erzieherische Wirkung von ungeahnter Tragweite.

Die zur Vertiefung und Absicherung der Datenauswertung und Deutung durchgeführten und dargestellten Fallanalysen liefern unbestreitbare Argumente.

Die Belege, die für die Richtigkeit der vorformulierten Thesen sprechen, können von Skeptikern in Frage gestellt werden. Eine qualitative, alltagsorientierte Unterrichtsforschung ist nicht (und soll auch nicht) unter experimentell kontrollierten Bedingungen durchführbar. Die Interpretation erfolgt daher auf der Ebene eines kommunikativen und argumentativen Konsensus und nicht auf der Ebene der Falsifizierung oder Verifizierung von Hypothesen.

Die durchgeführten Unterrichtsreihen haben bei den beteiligten Schülern nachhaltige positive Entwicklungen in Gang gesetzt, die sowohl bei Lehrkräften als auch bei Eltern mit Freude registriert wurden. Den Lernberatern ist die Bedeutung eines lustvollen, interesselgeleiteten, freien Kunstunterrichts bewusst geworden. Die Nachahmung und weitere Erprobung und Auswertung sind erwünscht.