

Oliver M. Reuter
Erfahrungsverankerte Rezeption

Oliver M. Reuter

Erfahrungsverankerte Rezeption

Eine Methode zur Verzahnung
von Produktion und Rezeption

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

<https://doi.org/10.25972/OPUS-34528>

Druckversion erschienen bei:

© kopaed 2020

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-580-2



This document is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0); <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0> This CC license does not apply to third party material (attributed to another source) in this publication.

INHALT

Vorweg	7
I Konzeption und Kontur	17
Erfahrungsgrundierung von Rezeption	23
Referenzpunkte als Schnittstelle zwischen Produktion und Rezeption	54
Individuelle Perspektiven in der Rezeption	92
II Methode in Unterricht überführen	105
Konditionen	106
Planen Begleiten Bewerten	122
III Unterrichtsskizzen	131

VORWEG

Kunstunterricht sowie entsprechende außerschulische Vermittlung sind als wichtiges und unverzichtbares Element ästhetischer Bildung zu begreifen. Ästhetische Bildung, verstanden als Modus der Selbstverortung, sucht unter Beihilfe spezifischer sinnlicher Wahrnehmung individuelle Wege und Pforten zur Welt. Sie bietet Kindern und Jugendlichen die Chancen zu eigenen Ausdrucksformen in ästhetischer Praxis sowie über Rezeptions- und Interpretationsansätze individuelle Zugänge zur Kunst.

Im Kunstunterricht kann auf eine spezifische Art und Weise eine körperlich erfahrbare, von Emotionen geprägte sowie intellektuell konnotierte Betroffenheit stattfinden. Genau diese Gemengelage macht für die Kunstpädagogin Constanze Kirchner ästhetische Bildung aus.¹ Es ist nicht das zentrale Ziel ästhetischer Bildung, Kompetenzen zu erwerben und Faktenwissen aufzubauen. Vielmehr geht es um eine auf der sinnlichen Wahrnehmung basierende und selbst kontrollierte Form der Weltaneignung. Die eigene Positionierung zur Welt geschieht auch in der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst. Im subjektiv geprägten Zugang, ergänzt um objektive

1 Vgl. Kirchner 2008, S.94

Sachverhalte, kann sich eine Verortung zu aktuellen Themen vollziehen und sich die eigene Weltanschauung differenzieren.

Damit dieses Potenzial der ästhetischen Bildung auch für Adressaten wie Kinder und Jugendliche wirkt, müssen produktive und rezeptive Aspekte in ihren Ausprägungen angemessen berücksichtigt werden. Kinder und Jugendliche sind als wertvolle Mitspieler zu betrachten, ihren bildnerischen Darstellungsabsichten sowie ihren individuellen Zugängen zu Kunstwerken ist respektvoll zu begegnen. Diese spezifische Perspektive auf die Adressaten ist eine unabdingbare Prämisse ästhetischer Bildungsprozesse. Gestalterische Artikulationsintentionen und Darstellungsweisen im Rahmen ästhetischer Praxis des Einzelnen bedürfen Situationen, die dem Ausdruckswillen die notwendige Freiheit einräumen und die erforderlichen Rahmenbedingungen bieten. In rezeptiven Prozessen sind zur Werkbegegnung sowie zum Werkumgang individuellen Zugangsweisen Freiräume zu gewähren. Sollen bestehendes Wissen, abrufbare Emotionen sowie sich entwickelnde Assoziationen relevante Zugangswege zu Bildender Kunst sowie zu Architektur, Theater, Tanz oder zur Musik anbieten und neben Orientierungspunkten wie der künstlerischen Intention, dessen Darstellungsmodus etc. zu Komponenten eines komplexen interpretativen Zugangs werden, muss den subjektiven Zugängen Raum gegeben werden.

Modus der Ähnlichkeit

Bilder stellen nie eine Wiedergabe von Wirklichkeit dar. Vielmehr sind sie eine Konstruktion wahrgenommener und interpretierter Realität. Auch Fotografien oder Augentäuscherbilder, die vermeintlich die Realität abbilden, unterliegen dem Modus der Ähnlichkeit. Sie sind von ihrer Zeit und der Intention des Urhebers abhängig und keineswegs Abbildungen von Wirklichkeit. Nicht einmal Duchamps Flaschentrockner gelingt es, „real“ zu sein, obwohl er unmittelbar der Realität entnommen ist. Durch die Auswahl durch Duchamp sowie der Konnotation als Kunstwerk mutiert die Bedeutung des Objektes, es wird somit der ursprünglichen Alltagszuschreibung entnommen. Kindern und Jugendlichen wird der Modus der Ähnlichkeit rasch bewusst. Über ihre eigenen Zeichnungen, Malereien, Fotografien etc. erleben sie im Durchlaufen einer bildnerischen und/ oder ästhetischen Praxis den konstruierten Charakter von Bildern im Allgemeinen und legen eine Basis, die Kunstwerke auch als Konstruktion und Interpretation zu begreifen. Beide Bildtypen reichen über die Wirklichkeit hinaus.

In ihrer Sinnfülle, in der Kompression von Wirklichkeit oder in deren Konstruktion in der Ausdehnung von Zeit durch die Momentaufnahme wohnt Bildern und Kunstwerken eine Verdichtung inne, die den Umgang mit ihnen, die Sinnentnahme zu einem komplexen Unterfangen werden lassen. Nicht zuletzt deshalb fordern Pädagoginnen und Pädagogen sowie Medienexpertinnen und -experten eine ästhetische Alphabetisierung.² Diese soll in Form einer Bildliteralität zu Kompetenzen in der Entschlüsselung von Bildern und einer Enkodierung der mit diesen verbundenen Absichten führen. Zudem umfasst die Bildliteralität persönliche Zugangsformen zu Bildern, durch Bilder initiierte Selbstverortungen zur Welt und letztlich durch die Beschäftigung mit Bildern ein Ergreifen des Selbst.

Ein Teilbereich dieser Bildliteralität besteht in der Fähigkeit zur Rezeption von Kunstwerken. Kunst, die sich als Werk oder als dessen Abbildung fast nahtlos in die Reihe medialer Bildvorkommen einreihen lässt, wird eben auch auf die dort bewährte Weise rezipiert. Es steht zu befürchten, dass auch Kunst in einer alltagstauglichen Verkürzung wahrgenommen wird. Doch liegen Bedeutungswelten zwischen Schnapshots auf sozialen Medien und Bildern aus dem Kontext der Kunst. Kunstwerke als Bilder machen einen anderen Umgang notwendig als Bilder im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Kontexte, Künstlerviten, Biografien und Einstellungen der Rezipierenden reichern Kunstwerke als Bilder über das auf den ersten Blick Sichtbare an und verdichten zusätzlich.

In ähnlichem Maße, in dem Bilder zum Alltag von Kindern und Jugendlichen gehören, sind Bilder aus dem Kontext von Kunst vielfach etwas Neues und Unbekanntes. Mit künstlerischen Intentionen unterlegte Bilder sind ihnen fremd, sie kommen in leichter Dosierung im Rahmen von Zitaten in Werbung oder sozialen Medien vor und sind somit des größten Teils der ehemals bestehenden künstlerischen Intention entledigt. Dass sie eine eigene Form der Bildgattung darstellen, die spezifischer Strategien zur Entschlüsselung bedürfen, ist im Grunde durchwegs unbekannt.

Wer in der Schule oder einer außerschulischen Institution lehrt, dessen Aufgabe besteht zunächst einmal darin, eine Verkürzung der Rezeption von Kunstwerken nicht zuzulassen. Das Bedeutsame der Kunst ist Lehrenden geläufig, sie müssen gegen das Hinweggleiten über Kunst arbeiten. Somit werden sie zu Zeigenden, die auf das Besondere von Kunst hinweisen und besondere Zugangswege eröffnen. Die Strategien müssen sich dabei von einem schnellebigen Bildumgang unterscheiden.

2 Vgl. etwa Duncker 2013, S.27

Während Vermittlungskonzepte, die sich im Grunde aus Analyseverfahren der Kunstgeschichte ableiten lassen oder zumindest eine große Nähe dazu zulassen, das Werk in den Vordergrund schieben, setzt ein erfahrungsverankerter Vermittlungsansatz Rezipierende insofern in den Fokus des Bemühens, als es Ziel von Vermittlungsprozessen wird, ihnen über diese Form der Verzahnung produktiver und rezeptiver Phasen einen Wissenszuwachs zu ermöglichen sowie individuell angelegte Zugänge zu gewähren. Es geht darum, eigene Erfahrungen und somit eigene Erkenntnisse aus Bildproduktionsprozessen für die Rezeption fruchtbar zu machen. Das Hauptaugenmerk liegt also weniger auf einer Anreicherung von bildnerischer Praxis durch die Rezeption.³ Vielmehr geht es darum, dass Kinder und Jugendliche von der eigenen bildnerischen Praxis in rezeptiven Prozessen profitieren.

Erfahrungen als Ausgangspunkt der Rezeption

In der privaten Rezeption, einer Herangehensweise, die nicht von institutionalisierten Konzepten, Führungen oder Aufbereitungen abhängt, ist es selbstverständlich, sich über eigene Erfahrungen einem Werk zu nähern. Wer sich sehr intensiv mit dem Tiefdruck beschäftigt, wird stets einen besonderen Zugang zu Druckgraphiken haben. Dieser muss nicht zwangsläufig rein technischer Natur sein, aber sein Interesse wird sich aus seiner eigenen technischen Auseinandersetzung mit druckgraphischen Problemstellungen speisen. Wie sind Flächen erzeugt? Wie sehen die Schraffuren aus? Auf welche Weise begegnen sich die Flächen im Bild? Ist der Druck sauber abgedruckt? In welchem Kontext wurde der Druck erstellt? Welche Zeit transportiert das Werk ins Jetzt? Wo kann ich Bezüge zu meinen eigenen Arbeiten herstellen?

Ebenso wird, wer sich in welcher gestaltenden Form auch immer mit dem Selbstportrait beschäftigt, selbstverständlich auch in der Rezeption Werken sehr interessiert gegenüberstehen, in denen Selbstportraits eine zentrale Rolle spielen. In jedem Fall ergeben sich aus einer eigenen praktischen Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer Technik besondere Referenzpunkte zur Überbrückung von Distanzen zum zu rezipierenden Werk. Diese Beobachtung lässt sich in ein methodisches Konzept überführen, bei dem eine ästhetische Praxis vor eine Rezeption gesetzt wird und somit ein Anker für eine anschließende Rezeption gesetzt wird.

Bei der erfahrungsverankerten Rezeption ist das zentrale methodische Vorgehen von der Reihenfolge einer vorgelagerten Handlung und einer

3 Vgl. Schmidt-Maiwald 2018, S.15.

nachgestellten Rezeption eines Kunstwerkes (oder einer Architektur, eines Objektes gestalteter Umwelt oder einer Werbung) geprägt. Sie setzt sich damit ab von viel beschriebenen Vorgehensweisen, bei denen die Werkbegegnung am Beginn eines didaktisch initiierten Rezeptionsprozesses steht.⁴ In Praxisbeispielen ist das Vorgehen einer erfahrungsverankerten Rezeption bereits mehrfach beschrieben.⁵ Nun soll es darum gehen, dieser Reihung argumentativ Kontur zu geben, um sie über die Darstellung ihrer Sinnhaftigkeit zu profilieren. Auf diese Weise mag sie sich einreihen in ein Methodenrepertoire, aus dem spezifisch ausgesucht werden kann.

In eigenen Handlungen liegt die Chance auf einen Erfahrungsgewinn. Über Schnittstellen zwischen Erfahrungen und der sich anschließenden Rezeption werden Zugänge von eigener Qualität erschaffen. Begreift man erfahrungsverankertes Lernen als einen Prozess, der vor allen Dingen durch Selbstbestimmung geprägt ist, dann ergeben sich für den schulischen Alltag eine Reihe von Herausforderungen. Entschieden Schülerinnen und Schüler durchweg selbst über Themen, Materialien, Techniken im Kunstunterricht, könnten Lehrpläne nach aktueller Bauart niemals vollständig umgesetzt werden. Der Pädagoge Ludwig Duncker sucht eine Antwort auf die Frage, wie man einen Unterricht gestalten könne, der Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel eines erfahrungsorientierten Unterrichts zwar eine Interessensorientierung gewähren möchte, sie dabei aber nicht Ideen des sich selbst Überlassens etwa über Konzepte in der Nähe des Laissez-faire aussetzen möchte.⁶ Eine Institution müsste es als ihre wesentliche Aufgabe ansehen, die Rahmenbedingungen für Erfahrungsprozesse zu schaffen und die von Schülerinnen und Schülern initiierten Vorgänge fachlich kompetent zu begleiten. Das entspräche einem Paradigmenwechsel, der nicht nur in anderen Fächern undenkbar scheint, sondern auch im Fach Kunst. Es bräuchte schon eine aus einer starken Überzeugung heraus geleitete Kehrtwende. So gilt es, sich auf den Weg zu machen, um Erfahrungen wieder als wesentliches Ziel von Unterricht anzusehen. Dafür muss unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen an Schulen, der Lehrkraftpersönlichkeit etc. an den Stellschrauben von Unterricht gedreht werden.

4 Vgl. z.B. Uhlig 2013, S.70ff

5 Z.B.: Reuter 2004, Aufmuth/ Reuter 2011, Reuter/ Aufmuth 2015

6 Vgl. Duncker 1987

Pädagogische Geste des Zeigens

Wissen, das für die Rezeption fruchtbar gemacht werden soll, kann in einer vorgelagerten Produktionsphase gewonnen werden. Auch wenn es wie ein Anachronismus klingen mag, Wissen aus realen Erfahrungen zu gewinnen in Zeiten, in denen im Digitalen der Bildungsmessias gesehen wird, sind es auch bildnerische und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu einem Wissenspeicher werden. Aus der Anlage in der Erfahrung erwächst das Bezugswissen, das Verstehensprozesse in der Rezeption begleitet. Auf diese Weise ist es möglich, eine Distanz zum Fremden und Unbekannten zu überwinden.

Eine der Rezeption vorgelagerte ästhetische Praxis lenkt die Aufmerksamkeit bei der Werkbegegnung auf ausgesuchte Aspekte. Man kann die intentional vorgeschalteten Prozesse in Form einer Gestaltung als eine früh angesetzte Form des Zeigens ansehen. Das Zeigen, nicht nur als eine körperliche Geste begriffen, macht aufmerksam und begleitet weisend Vermittlungsprozesse. Seine Signifikanz erhält das Zeigen durch das Erscheinen-Lassen von etwas, das meist bereits da ist. Beispielsweise wird der intentionale und stimmungsbestimmende Einsatz von Kontrasten in einem Bild deutlicher erkennbar, wenn auf diesen mittels einer Erfahrungslegung im eigenen absichtsvollen Gebrauch bereits für die folgende Rezeption hingewiesen ist. Worauf so aufmerksam gemacht und „gezeigt“ wird, erhält Kontur und wird für Lernende somit erkennbar. Zeigen initiiert oder unterstützt Verstehensprozesse, indem ausgesuchte Sachverhalte mit einem Hinweis, einer Form der Betonung, belegt werden. Es wird durch die vorausgehende Handlung für die Rezeption hinterlegt und in der Werkbegegnung wirksam. Durch die Herausnahme einer Position aus dem später zu betrachtenden Kunstwerk wird frühzeitig ein Hinweis auf einen ganz bestimmten Aspekt gegeben. Eine ausgewählte Werkkomponente wird mit einer besonderen Relevanz hinterlegt, sie wird bedeutsam. Indem im Zuge der vorgeschalteten gestaltenden Handlung über die ausgewählte Schnittstelle gesprochen wird, wird das Zeigen bereits in der Phase der bildnerischen Produktion um ein Reflexionsinstrument angereichert. Begreift man das Vorschalten der Praxis als eine Zeigegeste, ist sie hier von Aktion in Form von Gestaltungsprozessen sowie von Interaktion in Form von körperlichen Gesten und Kommunikation geprägt.

Entstehungsprozesse eines Kunstwerks können durch eigene Anschauung beispielsweise im Rahmen eines Atelierbesuches oder durch den sehr seltenen Fall eines >Artist-in-Residence-Programms< bekannt gemacht werden.

Aus zweiter Hand machen Filme oder dokumentarische Aufnahmen Werkprozesse nachvollziehbar. Am Werk selbst sind Verfahren zur Herstellung meist nur in Form von Spuren ersichtlich und rekonstruierbar, wenn beispielsweise der Marmor Bearbeitungsspuren eines Meißels aufweist.

Eine ästhetische Praxis, die Prozesse der bildnerischen Problemlösung, der Planung, des Dialogs mit dem Material etc. beinhaltet, kann auf Herstellungsprozesse verweisen. Bearbeitungsspuren kann man als solche begreifen und dadurch auf den Entstehungsprozess rückschließen, wenn sie aus eigener Anschauung und eigener Praxis bekannt sind.

Die Erfahrungen aus der ästhetischen Praxis stehen dann repräsentativ für Vollzüge während der Erstellung eines Werkes durch den Künstler oder die Künstlerin. Vorgeschaltete Handlungen werden zu einem repräsentativen Zeigen.⁷ Sie ermöglichen ein Bewusstwerden nicht unmittelbar sichtbarer, aber eben doch präsender Elemente des Kunstwerks. In der Reflexion der Handlungsabläufe sowie im Aufgreifen dieser aus dem Betrachten eines Werkes heraus werden zahlreiche Zusammenhänge erst evident.

Ergänzt wird das Zeigerepertoire durch ein Zeigen, das vollständig von den Rezipierenden ausgeht. Indem auf die gesetzten Anker aus der Praxis bei der Werkbegegnung eine Reaktion erfolgt und ein Wiedererkennen artikuliert wird, vollzieht sich eine reaktive Zeigegeste.⁸ Für den Lehrenden bedeutet dies, eine Rückmeldung zu erhalten, ob und inwiefern die gelenkte Aufmerksamkeit als solche funktioniert und den erhofften pädagogischen Ertrag bringt.

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben das Konzept der erfahrungsverankerten Rezeption, indem zunächst nach einer grundlegenden Darstellung Perspektiven auf von Individualität geprägte Produktionsprozesse dargestellt werden. Die Notwendigkeit der Eigenständigkeit in der bildnerischen Produktion wird von einem Erfahrungsbegriff abgeleitet, der Erfahrungen im Einzelnen ansiedelt und deren individuelle Ausprägung als *conditio sine qua non* betrachtet. Um die in der Produktionsphase gewonnenen Erfahrungen für die Rezeption fruchtbar zu machen, werden Referenzpunkte als Schnittstelle zwischen der Produktion und der Rezeption beschrieben. Beide Phasen sind dabei gleichwertig.

7 Zur repräsentativen Geste siehe Prange 2005. z.B. S.61

8 Vgl. Prange/ Strobel-Eisele 2006, S.72

Nach einer Darstellung der Chancen individueller Zugänge zu Kunstwerken wird die konzeptionelle Grundidee für die Überführung in Unterricht konkretisiert und anhand von Unterrichtsskizzen illustriert.



I KONZEPTION UND KONTUR

Am Beginn steht ein sehr knapp dargestelltes Unterrichtsbeispiel, das die vorzustellende Methode der erfahrungsverankerten Werkbetrachtung kurz exemplarisch anreißen soll. Daraus werden die zentralen methodischen Parameter abgeleitet und bereits einige Aspekte der Werkbetrachtung vor der Folie der Bildliteralität angeschnitten.

Selbstbildnisse

Für die Schülerinnen und Schüler überraschend zeigt die Lehrkraft zu Beginn einige von ihr zu diesem Zweck angefertigten Selfies. In Form verschiedener Entwürfe von Selbstinszenierungen sind sie an die Wand projiziert und regen zur intensiven Diskussion an. Aus diesem Meinungsaustausch heraus entwickelt sich zunächst ein Bewusstsein für den inszenatorischen Charakter von Selfies. Schließlich erwächst ein Interesse der Schülerinnen und Schüler, Selfies mit der neuen Perspektive zu erarbeiten. Der Arbeitsauftrag, neue Selfies zu entwickeln und anzufertigen ist verbunden mit Fragen wie >Wie will ich dargestellt sein?< oder >Wie kann ich Elemente, die zu mir gehören, verdeutlichen?<. Die Prozesse der fotografischen Selbstdarstellung lassen sich mit Kleidung, Hintergründen, Locations, Attributen anreichern. Auf diese Weise lässt sich ein eigenes Profil im Bild konturieren.

Die Aufnahmen im überlegten und konstruierten Setting werden über einfache Bildbearbeitungen weiter dem intendierten Charakter angepasst. Liegen in alternativen bildnerischen Praxen weitere Chancen, ein profiliertes Selbstbild zu erzeugen, kann das Portfolio der Fotografien um diese ergänzt werden. Diese Option nutzen einige Jugendliche und malen ein Selbstporträt, andere schaffen ein Crossover, indem sie digitale Zeichnungen über ihre Aufnahmen legen.

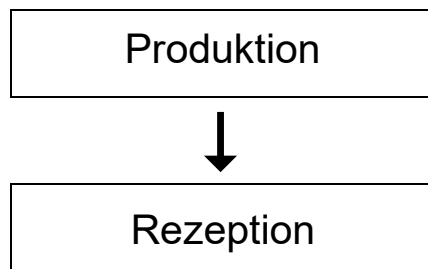
Die Besprechung der geschaffenen Arbeiten wird anschließend in eine Rezeption der Selbstporträts von Maria Lassnig überführt. Mit malerischen Mitteln, die in ihrem Duktus sowie der Farbzusammenstellung zu einer Art Marke der Künstlerin geworden sind, setzt sich Lassnig intensiv mit sich, ihrer Selbstsicht, ihrer Positionierung zur Gesellschaft und nicht zuletzt ihrer Leiblichkeit auseinander. Das Selbstporträt dient auch hier der intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst. Vom Exemplarischen der intensiven Besprechung von Lassnigs Selbstporträts ausgehend wird die Gattung des Selbstporträts ergründet und in das Gesamtwerk der Künstlerin eingeordnet. In einer abschließenden Präsentation werden die Ergebnisse der ästhetischen Praxis zusammen mit Informationen zum Selbstporträt sowie zur Künstlerin Maria Lassnig dargelegt und in Form einer kleinen Ausstellung gezeigt.

Produktion > Rezeption

Bereits am Unterrichtsbeispiel werden die zentralen Parameter des methodischen Vorgehens deutlich:

- Die ästhetische Praxis ist vor der ersten Bildbegegnung im Zuge der Rezeption positioniert.
- Die Handlung orientiert sich an einem Referenzpunkt, einer Schnittstelle zwischen ästhetischer Praxis und Rezeption (hier dem Selbstporträt).
- Ausprägungen der ästhetischen Praxis werden weitgehend in der Entscheidung der Schülerin/ des Schülers belassen.
- Der Handlung schließt sich eine darauf bezogene Rezeption an.
- Abgeschlossen wird die Sequenz mit dem weiterführenden Werkumgang und der Präsentation.

Zentral ist der Aufbau über die Produktion zur Rezeption. Es wird versucht, durch die vor der Rezeption gelagerte ästhetische Praxis eine emotionale Verbundenheit mit dem Themenbereich >Selbstporträt< zu erzeugen. Gleichsam sollen Aspekte der Gattung durch die eigenständige Handlung auch in der Rezeption nachvollziehbar werden. Zudem sollen über eine differenzierte Auseinandersetzung mit einzelnen Arbeiten der Künstlerin, der Einordnung in das Œuvre sowie der Beschäftigung mit dem Gattungsbegriff objektive Perspektiven bedient werden. Auf diese Weise wird sowohl subjektiven Anteilen der Rezeption Raum gegeben als auch „sachgerecht“⁹ dem Werk und der Kunst begegnet.



9 Vgl. Krautz 2018, S.41 unter Verweis auf Helga Buchschartner

Indem Referenzpunkte zwischen einer vorgelagerten Handlung und einer folgenden Rezeption einen ähnlichen bis gleichen Bereich thematisieren, werden Erfahrungen verstehbar. Die Rezeption fungiert gleichsam als eine „aufarbeitende Wiederholung.“¹⁰ Über diese werden erarbeitete Aspekte wiederholt und durch die Einarbeitung in einen neuen Kontext im Bewusstsein des Kindes oder des Jugendlichen manifestiert. Bereits in der erfahrungsgenerierenden Handlung und ihrer Reflexion liegt die Chance, einen Inhalt intensiv zu erarbeiten. Durch den späteren Abruf im Zuge der Rezeption werden das in der Praxis angeeignete Wissen sowie die hier gewonnenen Kenntnisse tiefer verarbeitet. Eine Vorgehensweise, der auch Howard Gardner etwas abgewinnen kann, als er notiert: „Wenn Kinder mit verschiedenen Farben experimentieren, dann legen sie auch die Grundlage dafür, etwas über Farbtheorie zu lernen.“¹¹ Die bildnerische Produktion ermöglicht über ihre Intensität eine aktive und tiefgreifende Verankerung neuen Wissens. Zudem erweitert die längere Beschäftigung mit einem Referenzpunkt in Produktion und Rezeption die Verarbeitungstiefe. Wichtig ist, dass alle Erarbeitung derart strukturiert oder im Rahmen einer Reflexion sortiert wird, dass der Organisationsgrad neuen Wissens und erweiterter Erkenntnisse hoch ist.

Mit der Positionierung der ästhetischen Praxis vor der Begegnung mit dem Kunstwerk werden zentrale Qualitätskriterien von Kunstunterricht erfüllt. Zunächst erhält die ästhetische Praxis eine Eigenständigkeit, deren Notwendigkeit für die Kinder/ Jugendlichen später noch ausgeführt werden wird. Es wird durch den Ansatz garantiert, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht an einem Nachstellen oder Kopieren eines vorab bekannt gemachten Werkes versuchen. Betrachtet man die Drip-Paintings von Jackson Pollock, wird schnell deutlich, dass die hinter den Werken liegende Komplexität durch ein Spritzen von Farbe auf Papierbahnen niemals auch nur annähernd vermittelt werden kann. Eine derart gelenkte Form der Handlung, die nicht einmal auf einem selbst entwickelten Ausdrucksbedürfnis und auf der Entwicklung eines eigenen Darstellungsweges basiert, vermittelt keine bildnerische Technik, der die Idee der Abstraktion zugrunde liegt. Sie gibt keinen Aufschluss über den Charakter der Drip-Paintings bei Pollock aus einer künstlerischen Entwicklung heraus. Pollocks Frühwerke greifen Vorbilder der europäischen Kunstgeschichte wie Darstellungsweisen von

10 Vgl. Mietzel 2017, S.324

11 Gardner 2007, S.34

Pablo Picasso auf; sie sind klare Indizien für eine Suche des Künstlers. Diese bildnerische und bildende Auseinandersetzung führt über die Jahre zu einer nahezu eigenständigen gemalten Abstraktion, deren Höhepunkt die heute bekannte Überführung in die Form des Action-Paintings darstellt. Stellen Schülerinnen und Schüler lediglich diese Erscheinungsform nach, können sie diese nicht als vorläufigen Endpunkt einer künstlerischen Entwicklung verstehen. Ein Nachahmen eines Werkes ist zum Scheitern verurteilt.

Bei der erfahrungsverankerten Rezeption ist es nicht das Ziel, über einen engen oder weiten Modus der Nachahmung eines etablierten Kunstwerks zu einer wie auch immer gearteten Form der ästhetischen Praxis zu gelangen. Sie dient nicht als Impuls für eigenes Gestalten. Vielmehr soll eine der Rezeption vorgeschaltete ästhetische Praxis ihre Autonomie behalten, dabei aber gleichermaßen der Rezeption einen Zugangsweg bereiten. Rezeption als der Umgang mit Kunstwerken mit dem vordergründigen Ziel des Verstehens und dem hintergründigen Anliegen eines Verständnisses von Welt und Selbst ist ein Bestandteil pädagogischer Ambitionen. Rezipierende sollen von der Erfahrung, die im Rahmen ästhetischer Praxis gemacht wurde, auch in der Rezeption profitieren. Eine dort angelegte Erfahrung ist für Schülerinnen und Schüler jeder Jahrgangsstufe ein geeigneter Ausgangspunkt für eine nachfolgende Rezeption. Über die Jahre gesammelte praktische Fertigkeiten und technisches Wissen können zu anforderungsreichen Aufgabenstellungen führen. Mit dem Wissenszuwachs und der vermehrten Reflexionskompetenz und dem gehobenen Selbstverortungsvermögen kann auch die Komplexität erfahrungsverankerter Rezeptionen ansteigen.

Distanz zum Fremden

Bei der Rezeption von Kunst muss zunächst einmal eine Distanz des Fremden überwunden werden. Was man wahrnimmt, ist neu und damit fremd. Dieses Fremde stellt zunächst einmal eine Hürde für die Rezeption dar. Es muss Vermittelnden klar sein, dass tatsächlich weite Wege von Kindern und Jugendlichen zu gehen sind, um sich einem Werk zu nähern. Über eine intensive Beschäftigung mit unterschiedlichen Künstlerinnen und Künstlern, über nachhaltige Auseinandersetzungen mit deren Werken, über ein Literaturstudium zur Einordnung in Stile und Epochen, über Gespräche zu Intentionen und Wirkweisen von Arbeiten und über die Vernetzung mit anderen Wissensbereichen sind Lehrende in der Lage, Kunstwerken auf einer entsprechenden Ebene zu begegnen. Aus einer Position der Erfahrung

und des Wissens heraus, müssen sich Lehrende darüber bewusstwerden, dass sie sich ihre Nähe zu Künstlerinnen und Künstlern und deren Werken schrittweise und langsam aufgebaut haben. Ihr Fundament zur Begegnung mit einem Kunstwerk ist über Jahre gelegt, bei Schülerinnen und Schülern ist dieses weniger belastbar. Das Wissen, das in die Rezeption einbezogen werden kann, ist geringer. Zudem ist die Intensität und Dauer der Beschäftigung mit Kunst deutlich geringer.

Wissen und Erkenntnis als Basis einer Begegnung müssen angelegt werden. Dies kann nachhaltig geschehen über Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler vor der Werkbetrachtung machen. Im schulischen Kontext initiiertes Erfahrungsgewinn sollte sich zunächst am Werk orientieren, das in der Rezeption zum Thema werden wird. Über weitere Erfahrungssituationen wird eine stärker belastbare Grundlage für sich anschließende Rezeptionen gebildet. Um Rezeptionshindernisse der Distanz zu überwinden, können Elemente des Bekannten helfen. Wird im Unbekannten Bekanntes entdeckt, stellt dieses die Plattform dar, von der aus das Neue erkundet werden kann. Diese dient als Rückzugsort, zu dem im Zuge der Erkundung des Unbekannten immer wieder zurückgegangen werden kann. So wird ein Referenzpunkt geschaffen, von dem Wege zum Werk führen. Er wird zum Türöffner für die Rezeption.

Erfahrungsgrundierung von Rezeption

Es wird beim vorgestellten Konzept davon ausgegangen, dass in der vorrezeptiven Phase Erfahrungen gewonnen werden, die im Rezeptionsprozess fruchtbar werden. Eine Erfahrung in der Welt und somit eine Erfahrung über sich selbst als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse anzusehen, lässt sich in wesentlichen Zügen auf John Locke und sein »Essay Concerning Human Understanding« zurückführen. Die Welt zu verstehen und zu erkennen, bedarf demnach der Unterlegung durch Erfahrung, die Erfahrung fungiert als eine *conditio sine qua non* der Anlage von Wissen.¹²

Durch Handlungen allein wird keine Erfahrung und kein Wissen aufgebaut. Der Erkenntnisgewinn ergibt sich erst durch eine auf die Erfahrung folgende Reflexion, die Zusammenhänge der Welt werden Stück für Stück erschlossen. Erfahrungen bedürfen der geistigen Tätigkeit, auf deren Basis das Selbst Veränderungen unterworfen werden kann. Auf diese Weise ist Erfahrung immer auch Selbsterfahrung. Im Selbst artikuliert sich die Erfahrung dialektisch in Form einer Bereitschaft, überhaupt weitere Erfahrungen zuzulassen.¹³ Während Locke das Wechselspiel aus dem eigenen Verorten in der Welt und

12 Vgl. Colman 2014, S.208. Eine differenzierte Darstellung zu den Umständen der Entstehung des Manuskriptes findet sich in Rogers 2010.

13 Vgl. Duncker 1987, S.21

dem Handeln in dieser unter dem Erziehungsbegriff subsumiert, und somit eben in der Erziehung das zentrale Ziel sieht, firmiert dieses Wechselspiel später unter dem Bildungsbegriff.¹⁴ Lockes Anspruch differiert in seiner Zielsetzung allerdings zu einem Bildungsbegriff, der vor allen Dingen im individuellen Bildungsprozess ein zentrales Charakteristikum sieht.

Erfahrung

Im Folgenden wird zunächst der Erfahrungsbegriff im Allgemeinen dargelegt, um sich über Deweys Darstellungen einer für die Konzeption stimmig erscheinenden Perspektive zu nähern. Für die Kunstpädagogik ist Deweys Ansatz zur Annäherung an den Begriff der Erfahrung nicht zuletzt deshalb sympathisch, da er auch die ästhetische Erfahrung aufgreift und diese als klarste Form der Erfahrung beschreibt.¹⁵

Wahrnehmungen, Erlerntes, neue Verhaltensformen, gewonnene Einsichten sowie deren Abbildungen im Bewusstsein bündeln sich in der Erfahrung.¹⁶ In der handelnden Auseinandersetzung mit Objekten des eigenen Umfeldes sowie in Begegnungen und Kommunikationen mit anderen spezifiziert sich die Perspektive auf die Umwelt, die veränderte Sichtweise wird gleichsam Basis für weitere Erfahrungen. Diese werden erst wirkliche Erfahrungen, wenn sie als Ereignis in die eigene Lebensbedeutsamkeit aufgenommen werden. Die Handlungen müssen selbstaktiv angegangen werden und von einem großen Maß an Eigentätigkeit bestimmt sein, um einen Erfahrungskomplex aufzubauen. Es reicht nicht, etwas rezeptiv aufzunehmen, etwa in Form eines Berichts, sondern es bedarf der eigenen leiblichen Mühen.¹⁷ Modelle zum Verstehen von Welt konstituieren sich aus vorhandenem Wissen und gemachten Erfahrungen. Diese Erfahrungen können nicht übertragen werden, die Komplexität von Handlungen bedingt deren eigentätige Durchführung. Berichte anderer über deren Erfahrungen gehen nicht über den Zustand des Gehörten oder des Gelesenen hinaus. Sie bleiben als solche unbestreitbar, da sie als Erfahrungen von Dritten nicht selbst gemacht wurden. Es kann maximal von ihnen berichtet werden, um andere daran teilnehmen zu lassen. Doch diese Berichte können beim Adressaten nicht die Qualität von

14 Vgl. Lohwasser 2014, S.40

15 Vgl. Hohr 2018, S.124

16 Vgl. Fröhlich 1994, S.153

17 Vgl. Bilstein/ Peskoller 2013, S.22

Erfahrungen erreichen. Handlungen müssen selbst vollzogen werden, um von einem dadurch bedingten Zuwachs an Erfahrungen zu profitieren.¹⁸ Dies liegt auch an der individuellen Ausgangsbasis, von der aus Erfahrungen gemacht werden. Biografisch bedingt sind diese Erfahrensfundamente individuell verschieden und definieren in Relation zur neuen Erfahrung erst deren Qualität. Durch neue Erfahrungen wird erst tatsächlich offenbar, wie begrenzt doch die bislang gemachte Erfahrung war.¹⁹

Erfahrungen können nur gemacht werden, wenn ihnen zumindest in Teilen etwas Neues innewohnt. Da man Erfahrung generierende Handlungen nicht in deren Gänze übersehen kann, ist es immer erforderlich, sich auf ein Wagnis einzulassen. Mit dem Betreten von Neuland ist immer ein Risiko verbunden.²⁰ Die notwendige Risikobereitschaft, sich auf unscharfe und in ihrem Verlauf und Ende unklare Situationen einzulassen, ist bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlich ausgebildet. Während es einigen Schülerinnen und Schülern durchaus sehr stark entgegenkommt, sich erfahrungsbildenden Konstellationen auszusetzen, widerstrebt es anderen stark. Es ist dann Aufgabe der Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche individuell an derartig herausfordernde Situationen heranzuführen. Diese Pflicht wird zunehmend mehr Raum einnehmen, je weniger Kinder es gewöhnt sein werden, sich derartigen Prozessen zu stellen.

Der Ansatz, der Erfahrung eine herausragende Position in Lernprozessen zuzuschreiben, ist von zentraler Relevanz bei Deweys Darstellungen. Es ist nicht die Handlung allein, präziser formuliert, eine Handlung von ausprobierendem Charakter, die Erfahrung ausmacht. Handlung und Handlungsfolgen müssen für das Entstehen von Erfahrungen in einen Zusammenhang gebracht werden.²¹ Handlungen wirken auf den Agierenden zurück und machen es notwendig, mit den entstehenden Folgen umzugehen.

Beginnend mit der prüfenden Betrachtung der Situation sind fünf aufeinander folgende Stadien auf dem Weg zur Erfahrung zu durchlaufen. Der Fassung und Analyse einer vorliegenden Problemlage sowie der Ausbildung

18 Ausgeklammert bleiben hier Erfahrungen, die einem aus einer eigenen Passivität zustoßen, da sie im hier zu klärenden pädagogischen Kontext keine Relevanz haben.

19 Vgl. Duncker 1987, S.19

20 Vgl. Bilstein/ Peskoller 2013, S.30

21 Vgl. Dewey 2011, S.186f

einer Bewältigungsstrategie schließen sich planerische Überlegungen an. Dieser entwickelte Plan zur Lösung ist abschließend zu realisieren.²²

Es geht dabei nicht um das Handeln um des Handelns willen. Vielmehr sind Problemlöseprozesse zu durchlaufen, die schließlich zu Bildungseffekten führen. Erfahrungsvorgänge bedürfen einer immerwährenden Neukonfiguration. Auf diese Weise wird ein Prüfen von bestehendem Wissen und zuvor gemachten Erfahrungen notwendig, um diese zu festigen oder entsprechend zu neuen Erkenntnissen zu transformieren.²³ Zurückzuführen sind Deweys Überlegungen in diesem Punkt auf Herbart, dessen „Sämtliche Werke“ sowie weitere Einzelbände ihm durch die Lektüre bekannt waren.²⁴ Herbart entwickelt als zentrale didaktische Figur das Aufgreifen existenter, weil gemachter Erfahrungen. Über die Kopplung an Erfahrungen werden neue Begriffe und Inhalte im Wissensbestand reorganisiert.

Eine Schwierigkeit eines erfahrungsorientierten Ansatzes besteht in der Differenz der Perspektiven auf Welt zwischen Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen. Während Kinder ihre Welt aus deren Aktualität heraus betrachten können, unterliegt die Perspektive von Erwachsenen einer logischen Strukturierung. Diese „erwachsene“ Sichtweise von Welt wird allerdings nicht unvermittelt eingenommen, sie basiert vielmehr auf gemachten Erfahrungen und ist ein Ergebnis eines „erfahrungslogischen Entwicklungsprinzips“²⁵.

Erfahrung bietet eine eigenständige Form des Wissenserwerbs und der Kategorisierung von Wissen. Daher gilt deren Erfordernis im gleichen Maße für Jugendliche und Erwachsene. Auch wenn im Laufe der Entwicklung der Grad an Strukturierung zunimmt und vor allen Dingen die Klassifizierung im Wesentlichen automatisiert abläuft, bleibt die Erfahrung ein spezifischer und individueller Modus von Wissenserwerb und Wissensorganisation. Ausgangspunkt ist laut Dewey meist ein Anstoß, der sich in der Folge zu einer nicht antizipierbaren Reihung von Handlungen entwickelt. Mit dieser geht der Versuch einer Widerstandsbewältigung einher, die notwendig wird für den Erfahrungsaufbau. Zudem sind Schwierigkeiten zu bewältigen, die durch die immer wieder notwendig werdende Neuorganisation eigens geschaffener Strukturen bedingt sind.²⁶ Dabei kommt es nicht nur zu einer Handlung in

22 Vgl. Knoll 2017

23 Vgl. Knoll 2007

24 Vgl. Oelkers 2018, S.41

25 Vgl. Hohr 2018, S.125

26 Vgl. Hohr 2018, S.128f

der Welt und somit zum Einwirken auf diese, sondern eben auch zu einer Rückwirkung auf den Handelnden.

Handeln als eine wesentliche und unentbehrliche Komponente beim Erfahrungsaufbau ist immer auch Lernen. Lernen als Zugewinn an Wissen, hierzu zählt auch Handlungswissen in Form von Können, ist eine implizite Konsequenz des Erfahrungsgewinns. Dewey macht deutlich, dass das Vorwissen und die Qualität der Vorerfahrung²⁷, also das Volumen und der Zustand des Wissens vor der eine Erfahrung generierenden Handlung, das Fundament für eine neue Erfahrung darstellen. Ebenso sind sie die Basis für Veränderung der Ausprägung bereits bestehender Erfahrungen. Handlungen, die zu Erfahrungen führen sollen, müssen folglich durch neue Bestandteile auch zu diesen Entwicklungen in der Lage sein. Der Umgang mit dem Neuen entspricht einem stetigen Experimentieren, woraus sich letztlich die Erfahrung konstituiert.²⁸ Vor allem begründet der offene Handlungsabgang die Erfahrung.²⁹

Handeln in einer analogen Welt bedeutet immer auch eine Chance, Kausalbeziehungen herstellen zu können. Die Erkenntnis, welche Folgen eine Handlung hat, und zwar in deren unmittelbarer gegenseitiger Bezugnahme, kann gesichert nur im Analogen erfolgen. Hier wird die kognitive Komponente der Erfahrung angesprochen.³⁰ Das Erkennen von Kausalbeziehungen und deren Festigung beinhaltet auch die partielle Irreversibilität von Handlungen. Vielfach sind Folgen auf Handlungen im Zuge einer ästhetischen Praxis oder des Erlernens einer bildnerischen Technik nicht mehr leicht umkehrbar, nur mit Aufwand können etwa Fehler beim Holzschnitt oder beim Skulptieren rückgängig gemacht werden. Das Irreversible im Materialumgang unterstützt den Beziehungsaufbau von Handlung und Konsequenz als wichtiges Element der Erfahrungsbildung.

Emotionale Verankerung

Bei der Vermittlung von Kunst ist es sinnvoll, Aspekte der Werkbegegnung, die zu Wissen der Rezipienten werden sollen, emotional zu besetzen. Ein relevanter Parameter zur emotionalen Besetzung ist das Erleben von Echtheit. Handlungsorientierte Konzeptionen profitieren davon, dass zum

27 Dewey spricht von einer „Gewohnheit“. Vgl. Hohr 2018, S.133

28 Vgl. Oelkers 2018, S.49

29 Vgl. Hohr 2018, S.139

30 Vgl. Hohr 2018, S.129

Wissenserwerb wirkliche Situationen erlebt werden, die oft auch ein im Realen verortbares Ziel beinhalten. Es wird nicht allein das geistige Vermögen beansprucht, sondern ebenso das Körperliche eingeschlossen. Gelingt es, dass Schülerinnen und Schüler Wissen in konkreten Handlungssituationen gewinnen und von dort auf eine Anwendungsebene überführen, lässt sich dieses emotional verankern. Auf diese Weise gespeichertes Wissen ist beständig, wird abrufbar und anwendbar.

Es liegt nahe, dass Wissen, das in Form einer Anwendung vorliegt, praktisch erlernt ist. Soll als ein Aspekt der Betrachtung einer Radierung die technische Komponente des entsprechenden Tiefdruckverfahrens eine Rolle spielen, können in der Ausgangssituation die Einzelschritte der Technik selbst erprobt werden. Zentral ist bei dieser Herangehensweise, nicht ausschließlich die didaktische Vorgehensweise des Vormachens anzuwenden, sondern vielmehr offene Problemstellungen anzubieten. Dann erhalten Schülerinnen und Schüler die Chance, neugierig Lösungen zu suchen. In diesem Fall erfüllt Neugier nicht nur die Funktion einer Motivation, sondern dient gleichermaßen als Basis einer emotionalen Zufriedenheit.

Deweys weitgreifender Erfahrungsbegriff spricht für die Bezugnahme im Kontext der hier vorzustellenden Methode, auf Basis einer gemachten Erfahrung Kunst zu rezipieren. Er stellt Erfahrung nicht nur unter deren instrumenteller Funktion dar, sondern betont das notwendige Zusammenwirken von kognitiven und emotionalen Anteilen in notwendigerweise sozial eingebetteten Aktionen.³¹ Unterrichtliche Situationen müssen folglich nicht nur die Möglichkeiten für Handlungen bieten, sondern auch deren Eingebundensein in ein Miteinander gewährleisten. Die situativen Bedingungen müssen Emotionen zulassen, da ohne sie keine Erkenntnis gelingen kann. Wie später zu zeigen sein wird, können positiv konnotierte intrinsische Motivationen diese Emotionen mit sich führen. In der Kommunikation als einer Komponente der sozialen Einbettung liegt eine Verortung des Subjektiven im Objektiven. Sie macht die Relation vom Subjekt zur Welt und der gegenseitigen Einflussnahme und Veränderbarkeit möglich.

Um sich für Erfahrungen als wichtige Grundlage des Wissenserwerbs im Rahmen pädagogischen Engagements zu entscheiden und Erfahrungen von Kindern zuzulassen und zu unterstützen, ist es wichtig, die unbedingte Notwendigkeit von Erfahrungen innerhalb pädagogisch initiiertes und begleiteter Prozesse zu verinnerlichen. Es ist zwingend eine pädagogische

31 Vgl. Hohr 2018, S.134

Haltung zu entwickeln, die in Erfahrungen einen Startpunkt für den Weg zu Wissen und dessen Organisation sieht. Ein erfahrungsorientierter Ansatz mit seiner Betonung des Individuellen und des Subjektiven steht nicht im Widerstreit zu einer übergreifenden fachimmanenten Systematik von Wissen. Schülerinnen und Schüler gelangen über die Erfahrung zu Kenntnisbeständen und deren Strukturierung. Subjektorientierung geht nicht zwingend auf Kosten einer technischen Schulung, ebenso wenig muss bei der Vermittlung von sachlichen Wissensbeständen das Individuelle auf der Strecke bleiben, wie manche kunstpädagogische Diskussion den Anschein erweckt.³²

Dewey setzt für das Handeln im Kontext von Schule Prämissen, die dieses erfüllen müsse. Handeln sollte den realen Erfordernissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und Chancen für individuelle Ausdrucksformen bieten. Es bedarf einer Bedeutsamkeit für den Einzelnen.³³ Dies ist vor allen Dingen unter schulischen Bedingungen nicht immer leicht zu realisieren, Abstriche müssen in Kauf genommen werden. Wenn es aber gelingt, an das individuelle Erfahrungswissen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen, können die Handlungen als sehr sinnreich wahrgenommen werden. Dann können Schülerinnen und Schüler während der ästhetischen Praxis in einen Flow kommen. Dieses Gefühl des Fließens, des zeitvergessenen Handelns, beschreibt Dewey schon früh als mögliche Begleiterscheinung von Handlungen, die zu Erfahrungen führen. Erst lange nach Deweys Ausführungen greift die kunstpädagogische Diskussion diese Erlebensqualität auf und schreibt ihr vor allem vor der Folie des Kreativitätsbegriffes einen hohen Wert zu.

Neugierde und Interesse als Ausgangspunkt von Erfahrung

Erfahrungen können im Interesse und in der Neugierde der Schülerinnen und Schüler einen intrinsisch motivierten Ausgangspunkt haben. Während eine Handlung aus Interesse einen bereits angelegten bevorzugten Themen- oder Objektbereich betrifft, gilt Neugier als eine Form intrinsischer Motivation, sich aus eigenem Antrieb heraus mit einer bislang unbekanntem Sache oder mit einem neuen Themenbereich zu beschäftigen. Formen ästhetischer Praxis bieten den Schülerinnen und Schülern Chancen, entlang der eigenen Interessen zu arbeiten und neugierig neuen Sachverhalten nachzugehen.

32 Vgl. Hohr 2018, S.126

33 Vgl. Knoll 2018, S.214

Überführung von Neugier und Interesse in Rezeptionsprozesse

Man möchte davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler ein für sie neues Kunstwerk oder für sie unbekannte Aspekte an diesem neugierig betrachten und das anfängliche Erkunden und Betrachten sowie eine handelnde Auseinandersetzung damit einem explorativen Verhalten entspräche.³⁴ Doch auch wenn es sich bei Neugierde um eine intrinsische Motivation handelt, bedeutet nicht, dass sie einfach da ist. Vielmehr ist es gerade beim ersten Kontakt mit Kunstwerken durch Jugendliche fast schon ausgeschlossen, dass die Werke genauer erkundet werden und Fragen an das Bild bestehen. Daher muss zunächst ein Feld vorbereitet werden, das die Wahrscheinlichkeit auf neugiermotiviertes Verhalten erhöht. Ist der Werkbegegnung eine ästhetische Praxis vorgelagert, können hier bereits Aspekte angelegt werden, zu denen die Schülerinnen und Schüler auf Basis einer epistemischen Neugier auch in der Rezeption mehr erfahren möchten. Durch die Sensibilisierung für Themenbereiche im Zuge einer ästhetischen Praxis werden die Augen geöffnet, mit denen Kinder und Jugendliche letztlich neugierig entsprechende Aspekte im Kunstwerk verfolgen. Über die Bezugspunkte zwischen einer vorgelagerten Praxis und einem Werk können intrinsische Motivationen angelegt werden, die in der Rezeption wirksam werden.

Dies sei kurz exemplarisch dargestellt. Jugendliche experimentieren mit Leinöl und Pigment als wesentliche Bestandteile zur Herstellung von Ölfarben. Dabei beobachten sie das Trocknungsverhalten der Farbe und lernen die Grundlagen der Oxidation im Unterschied zur Farbtrocknung durch Verdunstung kennen. Da die pastose Ölfarbe dadurch kaum an Volumen verliert, können Ölbilder eine reliefartige Oberfläche aufweisen. Besonders gut ist dies etwa an Werken von Künstlerinnen und Künstlern zu beobachten, die einen pastosen Farbauftrag bevorzugen. Erfolgt nun in einem Museum die Betrachtung eines entsprechenden Werkes, etwa von Anselm Kiefer oder Vincent van Gogh, kann den entstandenen reliefartigen Strukturen neugiermotiviert nachgegangen werden. Auf diese Weise werden mögliche Risse oder Falten entdeckt, das Material wird zum Ausgangspunkt weiterführender Recherchen zum Werk sowie zu seiner Entstehung. Es wird nachvollziehbar, dass die Wahl des Farbmaterials sowie die Entscheidung für die Art und Weise des Farbauftrags von Kunstschaffenden intentional getroffen werden.

34 Vgl. Haußer/ Ulich 1980, S.697

Neben der Neugier kann das Interesse eine für die Werkrezeption wertvolle Motivationsbasis darstellen. Ein für den Aufbau einer Bildkompetenz notwendiges Interesse am Bild kann über kontinuierliche Begegnungen mit verschiedenen Bildern im Kunstunterricht generiert werden.³⁵ Eine sinnvolle Erweiterung dieser Taktik zum Aufbau und zur Erweiterung einer Bildkompetenz besteht darin, bestehende Interessen in der Rezeption aufzugreifen oder für eine Bildbegegnung zu generieren.

Kinder und Jugendliche besitzen für ausgesuchte Themenbereiche eine besondere Empfänglichkeit, sie interessieren sich für etwas. Auf dem Unterbau der Ausführungen von Autoren wie Dewey und Piaget lässt sich Interesse als eine Ausprägung des Bezugs zwischen einer Person und einem Gegenstandsbereich beschreiben. Objekt des Interesses kann dabei alles sein, womit sich jemand aktiv handelnd oder geistig beschäftigt.³⁶ Für den Kunstunterricht gewendet bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche Interessen entwickeln können für Themen, für Materialien, für Techniken etc. Diese Interessen können ihre Artikulation in den unterschiedlichen Formen ästhetischer Praxis finden und ein wichtiger Ausgangspunkt der Rezeption ein.

Wenn eine der Rezeption vorgelagerte ästhetische oder technische Praxis zur Anbahnung eines Interesses führen kann, das sich auf entsprechende Bereiche der Rezeption erstreckt, ist dies von besonderer Bedeutung für die Anlage von Kunstunterricht. Den Kindern und Jugendlichen sind Freiheiten einzuräumen, die ein interessenorientiertes Denken und Handeln ermöglichen. Auf diese Weise können Merkmalsaspekte, die mit dem Interesse konstitutiv verbunden sind, positive emotionale Zustände herbeiführen. Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit Themenbereichen ihres Interesses auseinandersetzen, erleben sie sich durch die Chance auf selbstbestimmtes Handeln und Denken positiv und sind in der Lage, individuell bestehende Kompetenzen einzubringen.³⁷ Kann dieses lebensbereichernde und motivierende Grundgefühl zugelassen oder gar hervorrufen werden, profitieren Kinder und Jugendliche in der bildnerischen Produktion sowie in der Rezeption von den Möglichkeiten interessenbasierter Handlungen. Positiv konnotierte Bezüge zu Themen, Objekten oder Techniken sind somit übertragbar und lassen eine intrinsisch motivierte Beschäftigung mit Aspekten des Kunstwerkes zu. Betrachtet man den Zusammenhang vom Aufbau und

35 Vgl. Uhlig 2013, S.78f

36 Vgl. Krapp 1999, S.397

37 Vgl. Krapp 1999, S.398

Verfolgen von Interessensbereichen mit dem Erfahren eigener Wertigkeit, kann davon ausgegangen werden, dass eine positiv erlebte ästhetische Praxis in der Lage ist, Interessen zu vertiefen oder Interessensgegenstände zu generieren, die in die Rezeption wirken. Diese werden zu einem zentralen motivationalen Faktor.

Schülerinnen und Schüler mögen Interessen haben, über die sie sich oft nicht einmal im Klaren sind. Zur Implementierung bestehender Interessen in unterrichtliche Settings müssen diese daher erst konturiert werden. Die notwendige Schärfung der Interessen, um sie überhaupt fruchtbar werden zu lassen, muss kommunikativ mit den Kindern und Jugendlichen geleistet werden. Bestehen eher Ahnungen von Interessen, gilt es, diese zu konkretisieren. Dewey geht von einem bestehenden Interesse in der kindlichen Anlage aus, das es nutzbar zu machen gilt. Ihm ist bewusst, dass dieses Interesse erst einmal entdeckt werden müsse, um es anschließend aufrechtzuerhalten.³⁸ Wenn die Schulrealität eine hohe individuelle Ausrichtung nicht zulässt, die aber zur Herausarbeitung der Interessen zweifelsohne notwendig wäre, kann der Herbartianische Weg eingeschlagen und Interesse künstlich erzeugt werden. Es bleibt fraglich, ob derart generiertes „Interessiertsein“ lange von Bestand ist. Die Flüchtigkeit eines Interessiertseins untergräbt die Aufnahme einer länger andauernden Beschäftigung mit dem Gegenstand und somit den Aufbau von Erfahrungen.

In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern lassen sich die Interessen herausarbeiten. Auch die Beobachtung von Prozessen im Unterricht ist geeignet, Interessen festzustellen. Im ästhetischen Verhalten können sich Interessen zunächst einmal unbewusst zeigen. Eine ästhetische Praxis hat gegenüber anderen Unterrichtsfeldern den Vorteil, dass sie nicht durchweg darauf angewiesen ist, Interessen zu versprachlichen. Interessen artikulieren sich in den Ausprägungen ästhetischer Praxis als bevorzugte Handlungsform, als thematische Favorisierung oder als ein privilegierter Materialzugang. Durch ein begleitendes Gespräch oder eine anschließende Reflexion werden die Interessen bewusstgemacht und auf diese Weise übertragbar auf nachfolgende Rezeptionsvorgänge.

Es besteht eine Herausforderung darin, die herausgearbeiteten Interessen auf unterrichtliche Vorhaben zuzuschneiden. Mit dieser Passung kann eine Beschneidung der sich aus den Interessen entwickelnden Breite an

38 Vgl. Knoll 2018, S.208

Möglichkeiten einhergehen. Im unterrichtlichen Idealfall handelt es sich realistisch betrachtet um eine wohlgemeinte Orientierung an den Interessen, aber nicht um ein vollständiges Einbinden der Interessen als Motivation. Es ist Vorsicht geboten, die Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht zu einem Vehikel für Unterricht zu degradieren. Mit Interessen ist aufgrund der emotionalen Hinterlegung rücksichtsvoll umzugehen, um sie zu erhalten und Unterricht somit glaubwürdig zu gestalten. Dies bedeutet, die Art und Weise der Zielstrebigkeit sonstiger Unterrichtsvorkommen aufzubrechen zugunsten von Vorgängen, die sich ihren Weg selbst suchen, die ihre Zeiten nicht in Fenster eingezwängt sehen, die Plätze zum Verweilen nutzen dürfen, die unbekannte Pfade beschreiten und bei Bedarf auch nach Umwegen und Irrläufen wieder an einen bereits beschrifteten Punkt zurückkehren.

Bei allen positiven Aspekten, die der intrinsischen Motivation zuschreibbar sind, müssen auch die Grenzen und Schwierigkeiten im Auge behalten werden. Es ist nicht durchgängiges Unterrichtsprinzip, dass sich Schülerinnen und Schüler neugierig in ein Themenfeld hineinbewegen dürfen. Dies setzte etwa die Möglichkeit voraus, das Feld zunächst einmal auch über eine unterrichtliche Eingangsphase hinaus zu explorieren, sich selbst auf den Weg in eine neue Thematik aufzumachen. Oftmals muss man ganz sachlich eingestehen, dass Kindern neugiermotivierter Prozesse bereits mit dem Ende der Vorschulzeit abgewöhnt werden. Kindern und Jugendlichen sind intrinsische Motivationsformen als Grundlage von Unterricht bestenfalls vom Arbeiten in Projekten bekannt. Hier ist es außerhalb der Vormacht von Lehrplänen und der im schulischen Alltag notwendig scheinenden aber doch oft nur vermeintlichen Vermittlungsstringenz möglich, die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Angebote echter Exploration mit einem neuen Material oder eines neuen Themenbereichs verkümmern ansonsten im Alltag bestenfalls zu einem anfänglichen Sammeln von Fragen an den neuen Unterrichtsgegenstand.

Neugiermotivierter Vorgänge zuzulassen, bedeutet, einen Teil der Kontrolle über unterrichtliche Abläufe abzugeben und sich einzulassen auf ein nur in Teilen vorhersehbares Agieren der Schülerinnen und Schüler. Neue Aspekte, die die Kinder und Jugendlichen einbringen, müssen sinnvoll in den darauf aufbauenden Unterricht integriert werden. Dies verlangt eine Anpassungsleistung sowie eine Offenheit dem Unerwarteten gegenüber sowie unterrichtliche Rahmenbedingungen, die dynamische Unterrichtsgeschehen zulassen. Durch die seltene Anwendung interessenorientierten Arbeitens sind sowohl

die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler ungeübt darin.³⁹ Zudem erschweren die unterschiedlichen Persönlichkeitsprofile der Kinder und Jugendlichen eine stärkere Berücksichtigung von Neugier und Interesse. Während die einen ein gehobenes Anforderungsniveau bevorzugen, suchen andere einfach zu bewältigende Aufgaben. Intrinsisch motiviertes Handeln steht einem Agieren für Bestätigung gegenüber, eigenständiges Arbeiten und selbständiges Lösen von Problemen begegnet stark auf Unterstützung angewiesenem Handeln.⁴⁰ Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Angebote, eigener Neugier und Interessen nachzugehen, bei allen Schülerinnen und Schülern auf gleiche Resonanz treffen. Dennoch ist der Profit von einer intrinsischen Motivation unbestritten. Lehrkräfte müssen weniger Energie aufwenden, um die Kinder/ Jugendlichen zu motivieren, Schülerinnen und Schüler empfinden sich viel klarer als selbstbestimmt. Zudem vollziehen sich neugier- oder interessensmotivierte Prozesse deutlich intensiver, wodurch Erfahrungen besser verankert werden und mehr Wissen erworben wird.

Autonomie und Individualität ästhetischer Praxis als Voraussetzung von Erfahrungen

Erfahrungsprozesse bauen auf einer individuell bestehenden Basis auf. Eigenständig werden neue Situationen durchlaufen, stellen sich Kinder und Jugendliche den aufkommenden Herausforderungen und gleichen ihre Beobachtungen, das Erlebte sowie die gewonnenen Kenntnisse mit dem bisherigen Bestand ab und ordnen diese in eigene Wissens- und Erfahrungsbestände ein. Für den Erfahrungsaufbau im Kunstunterricht sind zahlreiche Aspekte ästhetischer Praxis so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler davon in Phasen der Produktion wie in der anschließenden Rezeption profitieren. Eine möglichst weitreichende Autonomie bildnerischer Prozesse, wie sie für den Erfahrungsaufbau unabdingbar ist, geht mit dem erforderlichen Maß an Selbstständigkeit und Individualität in bildnerischen Prozessen einher.

Nachfolgend werden die Vorteile angeführt, die aus der Individualität der bildnerischen Praxis erwachsen. Der Begriff der Autonomie wird in erster Linie verwendet, um die Eigenständigkeit der bildnerischen Praxis trotz ihrer

39 Zur Interessensorientierung in Projekten siehe auch Duncker 1987, S.162ff.

40 Vgl. Susan Harter nach Krapp 1999, S.393

anschließenden Bezugnahme zu einem Kunstwerk zu betonen. So kann der Imagination Raum gegeben werden, können narrative Darstellungsformen zum Einsatz kommen und ästhetische Erfahrungen gewonnen werden. Nicht zuletzt durch eigenständig absolvierte Problemlöseprozesse erleben sich Kinder und Jugendliche selbstwirksam, werden Gestaltungsprozesse identitätswirksam. Die angeführten Parameter werden nachfolgend vor der Folie eines Erfahrungsaufbaus beschrieben.

Der Ertrag unterschiedlicher kunstpädagogischer Einsatzfelder für Kinder und Jugendliche ist vielfach beschrieben. Der Kunstpädagoge Dietrich Grünewald attestiert der ästhetischen Praxis unter Verweis auf Martin Seels Ausführungen eine Selbstzweckhaftigkeit und führt schlüssig den Charakter des Eigenen und des Individuellen aus.⁴¹ Auf diese Weise bereitet ästhetische Praxis Territorien des Verstehens vor. Eine ästhetische Praxis ist immer auch eine Handlung, die eine Bildwerdung (zumindest unter Verwendung eines weiten Bildbegriffs) impliziert. Sie wird aufgegriffen, um sich auf einen Weg zu machen, dessen Ziel meist nicht von vornherein abschließend festgelegt sein kann. Vielmehr gibt es einen Grad der Offenheit, der sich auf den Prozess sowie auf das finale Produkt der ästhetischen Praxis erstreckt. Betrachtet man die inzwischen unter der Diskussion um den Heterogenitätsbegriff beschriebene unerlässliche Berücksichtigung der Individualität eines jeden Kindes sowie eines jeden Jugendlichen, wird deutlich, dass es kaum sinnvolle Alternativen dazu gibt, auch Prozesse ästhetischer Praxis individuell zu gestalten. Dabei geht es darum, eine Brücke zwischen der Vermittlung von Techniken und Wissen sowie bestehenden Vorlieben, den Interessen sowie Objekten der Neugierde zu bauen. Individualisierter Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen kognitiven Bedingungen, die verschiedenen motorischen und feinmotorischen Situationen wie auch die aktuellen Entwicklungssituationen im bildnerischen Darstellen. Auch kulturelle Verschiedenheiten müssen so nicht kompensiert werden, sondern können zum Ausgangspunkt gelungener bildnerischer Artikulationen werden. In der eigenen Steuerung von Aneignungsprozessen im Rahmen ästhetischer Praxis liegen aufgrund der Nähe zu personenimmanenten Vorgängen besondere Chancen der Persönlichkeitsbildung.⁴² Innerhalb des Konzepts zur Verzahnung von Produktion und Rezeption gewährleistet die Positionierung der ästhetischen Praxis im Vorfeld einer

41 Vgl. Grünewald

42 Vgl. Kirchner 2011, S.14

Rezeption die Eigenständigkeit des Handelns. Schließlich darf die Verzahnung produktiver und rezeptiver Anteile nicht dazu führen, dass die verschiedenen Formen der Praxis zu einem Zulieferer der Kunstrezeption verkümmern. Gerade die didaktische Intention, eine ästhetische Praxis mit einer Rezeption zu kombinieren, beinhaltet die Gefahr, unbedacht mit dem Bereich der bildnerischen Produktion umzugehen. Nur in einer autonomen ästhetischen Praxis liegt deren Stärke als Erfahrungsgrundlage für eine erfolgreiche Rezeption. Vielfach beschrieben sind Unterrichtsbeispiele, in denen der nachahmende Charakter einer bildnerischen Praxis der Annäherung an das Werk dienen soll. Doch ist hier Vorsicht geboten, damit das Handeln der Kinder und Jugendlichen nicht zur einer flachen Nachahmung verkommt.⁴³ Wie im Mathematikunterricht niemand auf die Idee käme, die richtigen Ergebnisse auf Arbeitsblättern bereits anzulegen und die Schülerinnen und Schülern diese lediglich nachspuren zu lassen, dürfen auch in der bildnerischen Praxis im Kunstunterricht nicht bereits die Lösungen in Bildwerdungsprozessen zum Ausmalen, Nachspuren, Nachbilden vorgegeben werden.

Schon 1910 räumte John Dewey mit dem Irrtum auf, dass didaktische Überlegungen mit dem Ziel angestellt werden sollten, den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten auf dem Weg zum Lernen aus dem Weg zu schaffen. Lernen kann nur stattfinden, wenn ein Umgang mit Schwierigkeiten stattfindet. Komplikationen machen eigenes Denken notwendig, Versuche, diese zu bewältigen, üben das Problemlösen.⁴⁴ Betrachtet man den Wert einer eigenständigen ästhetischen Praxis durch Deweys Brille, so wird rasch deutlich, dass nur wer als ein eigenständiges Subjekt wahrgenommen wird, auch vom Erfahrungsaufbau profitiert. Ohne die Ausrichtung am Einzelnen und dessen Anerkennung erhält Lernen keine Substanz.⁴⁵

Es bedarf einer Distanz zu Vor-Bildern, um freie Bilderstellungsprozesse zu ermöglichen. Kinder und Jugendliche legen Stück für Stück einen Bilderpool mit Bildern und Kunstwerken an, mit denen sie in Kontakt kommen. Dieser ist vor allen Dingen durch Bilder aus der Alltagswelt, digitalen Medien, Filmen, Abbildungen in Büchern etc. bestimmt. Der Pool ist individuell zusammengestellt, wird persönlich erinnert, die Entscheidung für bestimmte Bildelemente wird von der Einzelnen oder dem Einzelnen spezifisch getroffen. In seiner spezifischen Zusammenstellung stellt dieser Pool

43 Siehe hierzu auch Krauz 2000, S.42

44 Vgl. Oelkers 2009, S.165

45 Vgl. Knoll 2018, S.223

einen Einflussfaktor eigener Bildgestaltungen dar. Bei der Implementierung von Komponenten aus dem eigenen Bilderpool dominiert der individuelle Charakter. Es bestehen folglich immense qualitative Differenzen zwischen der Vorgabe der Lehrkraft zur Orientierung und dem Aufgreifen bereits aus anderen Kontexten bekannter Bildelemente.

Als mögliche Reaktion auf ein von der Lehrkraft vorab gezeigtes Werk können Schülerinnen und Schüler darin eine Norm sehen und in der Folge sozial erwünscht handeln. Durch diese Orientierung an der Erwartung wird ihnen die Chancen auf ein eigenes Erleben von Kompetenzen genommen oder werden ihnen gar Kompetenzen vorgegaukelt. Schülerinnen und Schüler müssen von der Last eines Vor-Bildes frei bleiben, um eigene Bildideen entwickeln zu können. Selbst entwickelte Vorstellungswelten können nur zum Zuge kommen, wenn der Weg zu ihnen nicht durch Idealbilder versperrt wird. Auch wenn die Denkrichtung für die ästhetische Praxis von einer sich anschließenden Rezeption ausgeht, muss sie in ihrem zentralen Charakter absolut eigenständig sein. Von einer autonomen ästhetischen Praxis profitieren Kinder und Jugendliche aufgrund diverser Effekte, die mit dieser einhergehen.

Als Bildsprache ist die ästhetische Praxis eine Form von Weltaneignung,⁴⁶ eine Art der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Diese bedarf nicht nur der Wahrnehmung der Außenwelt, sondern auch der Erarbeitung eines individuellen Zugangs zu dieser sowie einer persönlichen Einordnung von Gesehenem, Erlebtem, Erfahrenem. Dialogisch kann Bildsprache als Korrespondenz zwischen einem Inneren und einem Äußeren vom Charakter her ausschließlich individuell geprägt sein. Zu den Aufgaben der Kunstlehrkräfte gehört es, nicht über diese Sprache zu bestimmen, sondern Kinder und Jugendliche beim Erlernen und Erweitern eines bildsprachlichen Vokabulars zu unterstützen. Ebenso helfen sie dabei, diese Bildsprache möglichst intensiv bewusst zu machen. Dazu gehören beispielsweise die Begleitung von Entscheidungen, auf welche Weise Darstellungsabsichten ausgedrückt werden können, sowie Hilfestellungen bei technischen Fragestellungen oder bei Problemsituationen im Materialumgang.

Imagination und Narration

Eine zentrale Basis eigenständiger bildnerischer Vorhaben besteht im Entwickeln von Bildvorstellungen. Wer etwas plant, stellt sich dies auch

46 Vgl. Uhlig 2010, S.17

bildhaft vor. Der Ausgangspunkt, um überhaupt Bilder imaginieren zu können, sind die gemachten Erfahrungen und die erlebten Situationen.⁴⁷ Aus den Verarbeitungen erlebter Wirklichkeiten lassen sich Neukompositionen von Vorstellungen generieren, die bildlich einzigartige Ordnungen in Form von Imaginationen zu schaffen in der Lage sind. Betrachtet man Bildung als Form der sich kontinuierlich entwickelnden Positionierung zur Welt, in der permanenten – wie auch immer gearteten – Auseinandersetzung mit ihr, wird deutlich, welche wesentliche Rolle die bildnerische Artikulation als Bildungselement spielt. Kommt es zu einer Überführung von Vorstellungswelten in Bilder, werden diese zu symbolhaften Stellvertretern ganzer Vorstellungssequenzen. Daher sind nicht nur sprachlichen, szenischen oder musikalischen Ausdrucksformen Erzählungen hinterlegt, sondern auch Bildern und Objekten. Von Kindern und Jugendlichen selbst geschaffene Werke besitzen vielfach einen narrativen Charakter. Das Narrative unterliegt in der Bildwerdung zwar auch den Grenzen der Darstellung, profitiert aber von deren Freiheiten. Im Gegensatz zur Sprache, die in ihrer hohen Strukturiertheit und klaren Regelmäßigkeit einer Zeitenfolge unterworfen ist, bieten Bilder die Möglichkeit des Gleichzeitigen. Auf einer Bildebene können Geschehnisse verschiedener Zeiten simultan dargestellt werden. Unterschiedliche Sequenzen, deren Ursprung verschiedenen sein kann, können nebeneinandergesetzt werden. Durch das Freisein von Konventionen, denen etwa die Sprache viel mehr unterliegt, hat sich der bildnerische Ausdruck zwar durchaus an Übereinkünften und Anforderungen zu orientieren, diese sind aber wesentlich weniger festgeschrieben. Dem individuellen Ausdruck steht somit eine Unabhängigkeit zu, die andere Ausdrucksformen nicht bieten.

An dieser Stelle wird deutlich, weshalb eine bildnerische Praxis von Kindern und Jugendlichen eines hohen Anteils an Individualität und Eigenständigkeit bedarf. Erlebnisse und Erfahrungen sind individuell sowohl im Geschehensmoment selbst wie eben auch im Modus ihrer Verarbeitung. Aus der Individualität heraus begründen sich der Charakter des Einzigartigen sowie die emotionale Prägung der Prozesse um das Bildwerden. Erlebtes, Erfahrenes, Erinnerungtes, Gefühltes unterliegen neben einer Strukturierung, einem Ordnen und Sortieren einer emotionalen Konnotation.

Imagination ist – zumindest in Teilen – ein Reflexionsinstrument. Indem eigene Handlungen als Erfahrungen im Imaginieren wieder aufgegriffen werden, gelingt gleichsam ein Wiedererleben in einem anderen Modus sowie

47 Vgl. Kirchner 2014, S.318

eine distanzierte Aufbereitung des Erfahrenen. Reflexion muss also nicht unbedingt sprachlicher Natur sein. Auch im Imaginieren und dem Überführen dessen in bildnerische Prozesse werden Erfahrungen bewusstgemacht, in Neuordnungen überführt, Kontextvariationen ausprobiert.⁴⁸ Um dem Imaginieren als Prozess eine Chance zu geben und vom Imaginieren als zentrale Bedingung des Entstehens eigener Bilder in bildnerischen Prozessen zu profitieren, braucht es Erfahrungen.

Für ein Arbeiten zu zweit oder zu mehreren an einem gemeinsamen Projekt bedeuten die hohe Konzentration persönlicher Erfahrungen, der von Individualität geprägte Modus der Verarbeitung sowie die damit verbundenen Emotionen eine große Herausforderung. In der Verhandlung darum müssen kommunikativ Angebote unterbreitet werden, sind Zugeständnisse zu machen, aber auch eigene Positionen sollen konturiert und gewichtet werden. Auf diese Weise kann ein Lernen von Kommunikation als ein Verstehen des Anderen sowie als ein partielles Implementieren von dessen Vorstellungen in eigene Vorstellungswelten geübt werden.⁴⁹

In der bildnerischen Gestaltung artikuliert sich neben einer Darstellungsabsicht stets auch eine Ausdrucksintention. Kinder und Jugendliche finden in der Bildsprache eine geeignete Ausdruckform für ihre Erzählungen. Im Bild können Geschichten erzählt werden, Erinnerungen, Ideen, Vorstellungen werden artikuliert. Aufgrund der Möglichkeit einer symbolischen Codierung im Bild können Kinder und Jugendliche Erlebtes und traumhafte Vorstellungen thematisieren, ohne sich gänzlich emotional offenbaren zu müssen. Der Reichtum zeichnerischer Darstellungen profitiert von der Unmittelbarkeit des Stiftes als Medium und wird genährt durch das Beschreiten von Umwegen, durch neue Gedankenverknüpfungen und intuitive Attribute.⁵⁰ Auch wenn sich die Freude und die Spontaneität im Laufe der Entwicklung zum Jugendlichen verschieben, so bleibt doch das Zeichnen Medium auch für Erzählungen. Im Narrativen liegen Ausdruckschancen, die aufgrund des selbstverständlichen Umgangs mit dem Zeichenstift dem gestalterischen Umgang etwa mit Materialien zum Konstruieren vorangestellt sind. Technisch aufwändige Formen ästhetischer Praxis wie das Konstruieren enthalten ebenfalls narrative Elemente. Diesen kann eine längere gedankliche Beschäftigung hinterlegt sein, die sich zeitverzögert zeigt.

48 Vgl. hierzu auch Fischer 2014, S.318

49 Vgl. auch Sowa u.a. 2014, S.40

50 Vgl. Bautz 2008, S.19

Ausdrucksmedium des Narrativen ist das Material. Material kann Erinnerungen, Assoziationen, Fantasien erst auslösen und zum Initiator einer Erzählung werden.⁵¹ Die Reaktion auf das Material beruht auf der individuellen Wahrnehmung. Dabei findet das Narrative nur Ausdruck, wenn die Rahmenbedingungen eine selbständige, autonome ästhetische Praxis zulassen. Im Dialog mit dem Material erhalten die Erzählungen in Form von Erinnerungen, Fantasien oder Erfindungen ihre bildhafte Erscheinung. Es muss immer wieder abgeglichen werden, ob sich die Darstellungsabsicht im Material abbildet. Wenn Gestaltende indes offen sind für sich ergebende Aspekte und für so nicht vorgesehene Entwicklungen im Material, kann sich das bildnerische Vorhaben verändern.

Technische und bildnerische Problemlöseprozesse

Es ist bereits angeführt, dass ein erfahrungsverankertes Handeln ein Durchlaufen von Problemlöseprozessen beinhaltet. Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, Problemsituationen als solche zu identifizieren, eine Vorstellung von deren Lösung zu erarbeiten, um sich schließlich an eine planvolle Umsetzung zu wagen. Hier werden im Kontext der Methode die technischen und die bildnerischen Problemlöseprozesse beschrieben. Um sich bildnerischen Problemlöseprozessen zu nähern, bietet es sich an, einen Begriff darzulegen, der über das Instrumentelle hinausgeht. Auf den ersten Blick könnte man davon ausgehen, dass eine Problemlösung erst nach der Identifikation des Problems beginnt und die Wahl und die Anwendung verschiedener Strategien zur Lösung des Problems führen. Dewey, auf dessen Erfahrungsbegriff bereits eingegangen ist, betrachtet die Identifikation des Problems bereits als relevanten Teil der Lösung.⁵² Umfassend mit all seinen Facetten stellt sich ein Problem aber erst nach eingehender Beschäftigung dar. Folglich ist von einer Ahnung des Problems zu sprechen, die man im Vorfeld vor allem eines bildnerischen Problemlöseprozesses haben kann. Im kontinuierlichen Miteinander kognitiver, emotionaler und reflektierender Komponenten kann das Problem zunehmend differenziert betrachtet und Schritte auf dem Weg zu dessen Lösung beschritten werden. Nach der Identifikation ist das bildnerische Problem mit seinen verschiedenen Parametern wie der Klärung des richtigen Materials und der passenden Nutzung des

51 Zum Material in ästhetischer Praxis vgl. Reuter 2007.

52 Vgl. Hohr 2018, S.139

entsprechenden Werkzeugs anzugehen und sind formale Fragen zu beantworten. Diese Aspekte müssen bewusstgemacht werden, um ein vorläufiges bildnerisches Ziel entwerfen zu können. Aus den Ideen, die zur Bildlösung generiert werden, sind passende auszuwählen und auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen. Bestehendes Wissen und vorhandene Fähigkeiten werden abgerufen und auf die neue Situation angepasst. Fehlende aber nötige Fertigkeiten sind neu zu erwerben.

Hilfreich ist, zwischendurch Abstand zur Problemlösung herzustellen. Die Beschäftigung mit dem Problem wird dann unbewusst fortgesetzt, emotional distanziert wird der erreichte Zwischenstand evaluiert. Erkenntnisse aus dieser Phase werden in den weiteren Realisierungsprozess eingebracht. An dieser Stelle kann auch ein Verwerfen bereits erfolgter Schritte fruchtbar sein, um den Bildlösungsvorgang an einer früheren Position wieder aufzugreifen.

Möchten Kinder/ Jugendliche ein Bild erstellen, stellt sich zunächst einmal eine Reihe von Fragen, die im Laufe von der Idee zum Bild beantwortet werden wollen. Auf welche Weise können Idee und Vorstellung zusammenkommen? Wie lassen sich die eigenen Bildideen visualisieren? Auf welche Weise kann ein Material bearbeitet werden? Mit welchen Mitteln lässt sich die Bildaussage konturieren? Den Schwierigkeiten, eine bildnerische Intention adäquat umzusetzen, wird mittels bildnerischer Problemlöseprozesse begegnet. Als wesentliche Faktoren gilt es, die bildnerische Intention zu präzisieren sowie herauszuarbeiten, wie sich diese in eine Gestalt bringen lässt. Es muss geklärt werden, was dargestellt werden soll und welche Form dafür am geeignetsten ist. Dieses Problem beinhaltet Fragen zum Material, zu technischen Aspekten wie Art und Umgang mit Werkzeug, zu Verbindungstechniken, zur Farbwahl etc. Die Korrelation der eingesetzten bildnerischen Mittel im Bezug zur Darstellungsintention bedingt in Form der bildnerischen Problemlösung wesentlich die Qualität des Bildes.

Bildnerische und technische Probleme setzen sich aus Bereichen zusammen, die jeder aufgrund der Anteile an Imagination und individueller Vorstellungen nur selbst lösen kann, sowie aus Elementen, die mit Hilfe kommunikativer Begleitung unterstützt werden können. Meist treten im Prozess weitere, zunächst unbekannte Aspekte auf, die es zu bewältigen gilt. Indem geistige Repräsentationen der Problemstellung entworfen werden, gelingen Lösungen. Je mehr Freiräume dem Einzelnen bei der Lösung eines bestehenden oder entstehenden Problems eingeräumt werden, umso mehr

Kompetenzen in der Darstellungsfähigkeit sowie im Umgang mit Material und Werkzeug erwirbt er. Vom Zuwachs an einer Problemlösekompetenz, die auf andere, nicht bildnerische Prozesse übertragbar wird, profitiert, wer sich Probleme zu eigen macht und sie auch unter Inkaufnahme von Rückschlägen selbst löst. Dynamische Problemlöseprozesse führen zu einem bei weitem größeren Kompetenzerwerb als lineare.⁵³

Wie oben bereits angeführt, ist das Überwinden von Schwierigkeiten eine wichtige Komponente beim Aufbau von Erfahrungen. Werden diese Anstrengungen in Form von bildnerischen Problemlösungen bewältigt, kann mit der ästhetischen Praxis ein wesentliches Element zum Erfahrungsgewinn angelegt sein. Durch die intensiven Prozesse der bildnerischen Problemlösung entsteht eine wirksame und in Teilen dauerhafte Verbindung, die Schülerinnen und Schüler mit einem Themenbereich eingehen.

Kreativität

Interessant ist es, die bildnerische Problemlösung vor dem Hintergrund der Kreativitätsförderung zu betrachten. Probleme, die es zu lösen gilt, sind ein zentraler Ausgangspunkt von kreativen Prozessen. Folglich ist es sinnvoll, ein Problem an den Beginn von Handlungen zu stellen, die kreatives Agieren notwendig machen und fördern sollen.

Das Lösen von Problemen kann heuristisch über erst zu entdeckende Ansätze erfolgen oder mittels überwiegend bereits existierender Schemen in Form von Algorithmen geschehen.⁵⁴ Man kann davon ausgehen, dass bildnerische Probleme bestimmte Parameter erfüllen müssen, um kreative Prozesse auszulösen. Zum einen bedarf es einer Ausgangssituation, die als nicht zufriedenstellend wahrgenommen wird. Diese Konstellation kann durch Neugier, etwas über ein Material oder ein technisches Verfahren zu erfahren, ausgelöst sein. Ebenfalls kann ein „emotionales Ausdrucksbedürfnis“⁵⁵ Initial für eine kreative Problemlösung werden. Daraus lässt sich ableiten, dass auch das Anliegen von Kindern und Jugendlichen, sich bildnerisch auszudrücken, ein geeigneter Ursprung kreativen Handelns sein kann. Relevant ist hierbei, dass der Wille des bildnerischen Ausdrucks vom Handelnden selbst kommt.

Ein weiterer Faktor kreativitätsfördernder Situationen besteht in der Unklarheit des genauen Ablaufs bildnerischer Prozesse. Aufeinander folgende

53 Vgl. Vollmeyer/ Burns u.a. 1999, S.110ff

54 Vgl. Wyss 2016, S.74

55 Preiser 2006, S.53

Schritte müssen nach und nach entwickelt werden. Vorab planbare Elemente eines bildnerischen Lösungsweges müssen derart offengehalten werden, dass sie den Dialog mit dem Material ermöglichen und die Reaktion auf ein etwaiges Scheitern von Teilelementen und Zwischenschritten einfordern. Für das Unabsehbare sowie für das Unerwartbare, das dem bildnerischen Prozess innewohnt, muss eine entsprechende Bereitschaft existieren. Aus der Neugierde als möglicher Ausgangspunkt erwächst die Notwendigkeit einer Offenheit für Neues, aus dem Ausdruckswillen die Darstellungsintention als Bild. Im Bewusstsein darum, dass sich der Ausdruckswille im Bild artikulieren lässt und sich das bestehende Formulierungsbedürfnis erst über das Anfertigen eines Bildes befriedigen lässt, besteht eine weitere Basis kreativer Handlungen.

Kreative Prozesse gelingen nur, wenn die Handlungen im Einzelnen selbst verortet sind. Vorab bekannt gemachte Bildlösungen würden eigenständig zu lösende bildnerische Probleme verhindern und zu einer Auflassung der wichtigen genannten Folgeparameter führen. Sich stellende bildnerische Probleme bieten ein Handlungsfeld, das eine kreative Herangehensweise erfordert und somit auch fördert.

Probleme lösen im Unterricht

Der Fokus auf Problemlöseprozesse führt zu Konsequenzen in der Vermittlung. Wenn Kinder und Jugendliche in kunstpädagogischen Settings von selbstständig zu lösenden bildnerischen Problemen profitieren sollen, ist ihnen das dafür notwendige Maß an Handlungsfreiheit zu überlassen. Gewährte Spielräume können in Form von Prozessen des Ausprobierens und des Experimentierens wertvoll werden. Ausprobierende und experimentierende Elemente können förderlich sein, um in dynamischen Problemlöseprozessen technische Grundlagen für den Materialumgang zu legen und bildnerische Intentionen zu entwickeln. Die technische Basis ist in Kenntnisse zur Materialbearbeitung zu überführen, um gestalterische Absichten entsprechend umsetzen zu können. Problemlöseprozesse im Rahmen von Kunstunterricht kommen nicht ohne die didaktische Idee des Zeigens aus. Position sowie das Ausmaß des Zeigens sind derart zu gestalten, dass Räume für individuelle Problemlöseprozesse bestehen bleiben. Es bietet sich an, Techniken und bildnerische Verfahren lediglich in diesen Grundzügen darzulegen, die notwendig sind, um weitere vertiefende oder alternative Herangehensweisen selbstständig erarbeiten zu können. Auf diese Weise kann Wissen durch Kinder und Jugendliche individuell in den eigenen Bestand eingebunden

werden und im sozialen Miteinander kommuniziert werden. Lernprozesse erfahren so größere Anteile eigener Steuerung und werden vom Einzelnen als lebensbedeutsam wahrgenommen.

Ästhetische Erfahrung

Ein Ziel der Handlungen im Zuge ästhetischer Praxis ist das Machen von ästhetischen Erfahrungen. Erst durch die Option auf diese spezifische Form der Erfahrung wird die darstellende oder bildnerische Handlung sowie der Umgang mit Material zur ästhetischen Praxis. Deren Wert für die Handelnden liegt in einem erweiterten Weltzugang. Um den Wert ästhetischer Erfahrung beschreiben zu können und letztlich Konsequenzen für das Handeln sowie die institutionell zu leistende Organisation von Handeln abzuleiten, werden einige Begriffe dargelegt. Im Rahmen der Darstellung individueller Perspektiven in rezeptiven Prozessen wird später auf die ästhetische Erfahrung im Zuge der Rezeption eingegangen werden.

Baumgartens Überlegungen und Darlegungen aus dem 18. Jahrhundert zur Ästhetik sind der Beginn einer Fachrichtung, auf deren Basis die Kunstpädagogik Orientierungspunkte für ihr Fach dekliniert. Seine Darstellungen sind zudem sicher nicht ohne Einfluss auf Schillers Brieffolge über die ästhetische Erziehung des Menschen, die ebenfalls als ein gewichtiger Bezugspunkt kunstpädagogischer Überlegungen fungiert. Als Kompositum spezifiziert das Ästhetische die Erfahrung und formuliert mit der ästhetischen Erfahrung ein Erkenntnisinstrument.

Aus verschiedenen Erläuterungen zur ästhetischen Erfahrung lässt sich eine Schnittmenge zur begrifflichen Annäherung bilden. Als wesentliche Parameter arbeitet der Kunstpädagoge Georg Peez aus den Darstellungen von John Dewey, Ludwig Duncker und Wolfgang Welsch mit den Aspekten der Überraschung, des Genusses und des Ausdrucks im kulturellen Kontext wesentliche Parameter ästhetischer Erfahrung heraus.⁵⁶ Diese korrelieren in weiten Teilen mit Ausführungen des Philosophen Martin Seel, sollen aber über dessen Schriften nachfolgend konkretisiert werden. Im aktuellen Diskurs macht sich Seel verdient, indem er neben anderem die Prozesse beleuchtet, die eine ästhetische Erfahrung ermöglichen. Er macht dadurch Situationen zugänglich, die als spezifische Modi von Wahrnehmungen und

56 Vgl. Peez 2005, S.29ff

dem Umgang damit zu zentralen Perspektiverweiterungen auf Welt, das Leben sowie das Selbst werden können. Damit beschreibt Seel eine Bühne, die von der Kunstpädagogik betreten werden kann, um ihre Begriffe zu schärfen und für reale Situationen der Begleitung und der Vermittlung fruchtbar zu machen.

Ästhetische Wahrnehmung

Nach Seels kreisenden Manövern zur Fassung der >ästhetischen Erfahrung< lässt sich die ästhetische Wahrnehmung als eine Aufmerksamkeit für etwas in einer Situation Neues oder neu Erscheinendes beschreiben. Eine solche ästhetische Wahrnehmung kann beispielsweise das kindliche Bemerkende einer formalen Analogie zwischen einer Flachzange und einem Alligator sein. Kern einer ästhetischen Wahrnehmung ist das ästhetische Objekt⁵⁷, im Beispiel die Form der Zange. Nicht nur Gegenstände und ihre Eigenschaften können zum ästhetischen Objekt werden, sondern auch Töne, Geräusche, Gerüche oder Berührungen etc. Es bedarf eben der Spezifik der ästhetischen Wahrnehmung, damit sich etwas als ästhetisches Objekt abhebt. Es wird nicht mehr „nur“ sinnlich wahrgenommen, das Wahrgenommene entwickelt sich vielmehr zu einem subjektiv als besonders empfundenen Phänomen, es erscheint. Als solches kann das ästhetische Objekt zunächst nicht begrifflich erfasst werden. Gemeinhin folgt unmittelbar auf Reize deren Klassifikation zu etwas begrifflich Fassbarem. Die ästhetische Wahrnehmung hingegen belässt es zunächst einmal beim Zustand der Aufnahme. Diese Verweigerung einer Einordnung initiiert und fördert die Loslösung von einer oft automatisierten begrifflichen Festlegung.⁵⁸

Die ästhetische Wahrnehmung hat im Sinne einer pragmatischen Alltags-tauglichkeit zunächst kaum Gewicht. Worin nun aber liegt der besondere Wert ästhetischer Wahrnehmung? Im Wesentlichen profitiert der Einzelne von einer Selbstverortung im Jetzt, es gelingt dem ästhetisch Wahrnehmenden, sich im Gegenwärtigen gewahr zu werden.⁵⁹ Das Bemerkende und Feststellen eines Selbst im Jetzt ist darauf zurückzuführen, dass nicht das Gegenwärtige von Objekten begriffen werden kann ohne sich selbst im Gegenwärtigen zu verorten. Eine besondere Qualität erhält das Gegenwärtige durch den spielerischen Charakter der ästhetischen Wahrnehmung. Dadurch wird ein situativ und zeitlich limitierter Raum geschaffen, dem

57 Vgl. Seel 2016, S.46

58 Vgl. Seel 2016, S.51f

59 Vgl. Seel 2016, S.60

die Zweckfreiheit selbst in möglicher Anwesenheit zweckorientierter Einzelelemente innewohnt.⁶⁰

Das gesamte Umfeld von Kindern und Jugendlichen bietet ein großes Repertoire an ästhetischen Objekten. Auch in der handelnden Auseinandersetzung mit Materialien liegen Optionen auf die Entdeckung ästhetischer Objekte. Aus der Individualität ästhetischer Wahrnehmung erwächst die Notwendigkeit, Handlungsformen, als deren Ziel eine ästhetische Erfahrung benannt ist, am Einzelnen auszurichten.

Ästhetische Erfahrung

Da das ästhetisch Wahrgenommene bislang unbekannt war, geht mit dessen Wahrnehmung ein Überraschungsmoment einher. Die genannte Position des Genusses basiert darauf, dass das Wahrgenommene derart bedeutsam wird, dass es in eine konzentrierte, manchmal sogar zeitvergessene Handlung überführt werden will. Erst aus diesem Implementieren einer ästhetischen Wahrnehmung in eine nachfolgende Handlung erwächst eine ästhetische Erfahrung. Im oben genannten Beispiel der formalen Analogie zwischen einem Werkzeug und einem Tier kann die ästhetische Erfahrung durch das initiierte Spiel mit der Zange als Alligator gewonnen werden.

Wer Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen ermöglichen möchte, kann ihnen die Chance geben, ästhetische Wahrnehmungen in Form einer ästhetischen Praxis weiterzuführen und diese somit zu intensivieren. Freiräume in Form von individuellen Zugängen zu Themen und Materialien beinhalten Potenzial für ästhetische Erfahrungen. Werden eigenständige Wahrnehmungen und deren Überführung in eine ästhetische Praxis über einen längeren Zeitraum nicht unterstützt, etwa, weil enge Vorgaben im schulischen Kontext dies verhindern, muss dies von den Schülerinnen und Schülern erst wiederentdeckt oder erlernt werden. Ein erster Schritt ist gemacht, indem im Kunstunterricht selbstständige Zugänge zu Themen, Techniken, Motiven oder Materialien ermöglicht werden.

Erfahrungen artikulieren

Erfahrungen können auf verschiedene Weise reflektiert werden. Im Zuge der kurzen Darstellung des Imaginierens in bildnerischen Prozessen, ist die Reflexion durch Imaginieren bereits erwähnt. Sie ist an der notierten Stelle relevant, stellt sie doch klar, dass bereits der erfahrungsgenerierenden Handlung Reflexionen vorher gemachter Erfahrungen eingeschrieben sind.

60 Vgl. Seel 2016, S.216

In der Begleitung bildnerischer Prozesse durch symbolhafte Aufzeichnungen beispielsweise in einem Skizzenbuch können Reflexionsprozesse angestoßen werden. Als bildhafte Überführung und Präsenz von Erfahrenem besteht der besondere Wert des Imaginierens als Reflexionsmoment im Freisein von Regularien, wie sie etwa die Sprache vorsieht. Sprachliche Reflexion zwingt durch ihre über Jahrhunderte gewachsene Konvention an Regeln zur Einhaltung einer vorgegebenen Struktur. Reflexion wird in ihrer sprachlichen Ausformung eine andere Form der Präzision abverlangt, die nur möglich wird, wenn das Erfahrene kategorial überarbeitet wird. Bildhafte Äußerungen können unmittelbar geschehen. Was nur im Bildhaften ausdrucksfähig wird, erlaubt, eigene Schwerpunkte zu setzen und Wertungen des Erfahrenen vorzunehmen. Indem ausgedrückt wird, was der Versprachlichung verschlossen bleibt, kann manches überhaupt erst artikuliert werden.

Auch der sprachlich gebundenen Reflexion von Erfahrungen im Akt des Sprechens oder Schreibens kommen bei der Methode der erfahrungsverankerten Rezeption zentrale Funktionen zu. Sie strukturiert reflexive Prozesse und macht sie anderen zugänglich. Indem eigene Handlungen eingeordnet werden, das Bewusstsein um Inhalte und Werte des eigenen Handelns geschärft wird und Erfahrungen auf einer ersten Metaebene verhandelt werden, können Positionen der Erfahrung konturiert werden. Dies geschieht ganz entscheidend auch über den Abgleich mit den Stellungnahmen anderer. Welche Erfahrungen haben andere in ganz ähnlichen Handlungssituationen gemacht? Welche Erkenntnisse haben sie gewonnen? Wo zeigten sich Problemstellen? Welche Lösungen wurden angesetzt? Welche Wege ergaben die erhofften Resultate? etc. Durch das Kennenlernen der Erfahrungen anderer und ihrer Perspektive tritt der subjektive Charakter von Erfahrungen deutlich zutage. Es gelingt, daraus die Einzigartigkeit von Erfahrungen abzuleiten. Daraus erwächst schließlich die Konsequenz, dass die Positionierung zur Welt vom Einzelnen selbst bestimmt wird und individuell verschieden ist.

Sprache stellt ergänzend zu bildhaften Reflexionen ein wertvolles Element der Artikulationsmöglichkeiten dar. Erfahrungen enthalten zunächst einen unausgesprochenen Erkenntnisgewinn. Im sprachlich-symbolischen Ausdruck liegen Chancen, sich des Erfahrenen bewusst zu werden,⁶¹ die Sinnhaftigkeit der Erfahrung erfährt eine weitere Dimension. Über die Sprache kann Erfahrenes vergegenwärtigt werden. Das bedeutet, dass

61 Vgl. Duncker 1987, S.30

durch das Denken in sprachlichen Schichtungen und das Verbalisieren von Erfahrungen diese strukturiert werden.

Kommunikationsprozesse, die Erfahrungen vergegenwärtigen und strukturieren sollen, müssen geübt werden. Die Versprachlichung im Unterricht bedarf nicht nur der Gelegenheit und des Raumes, sondern auch der Übung. Dialoge unter den Schülerinnen und Schülern müssen initiiert und zugelassen werden. Sie sollten zu einem selbstverständlichen Instrument im Unterricht werden. Gespräche über Erfahrungen können durch vorgegebene Grundstrukturen in eine Form überführt werden, die innerhalb einer didaktischen Anlage sinnvoll erscheint. Auf diese Weise bleiben subjektiv vorgenommene Gewichtungen bestehen, erhalten aber eine äußerlich vorgegebene Form. Erfahrungen werden durch dieses Vorgehen vergleichbar, Gemeinsamkeiten und Differenzen lassen sich klar benennen. Durch eine intentionale Begleitung der Versprachlichung von Erfahrungen werden sprachlich-symbolische Darstellungsformen unterstützt.

Bei der erfahrungsverankerten Rezeption bedient die Reflexion die Funktion des Brückenschlags vom eigenen Erfahrungsaufbau zum Referenzpunkt des zu rezipierenden Werkes. Die Reflexion wird zu einer wesentlichen Basis, Erfahrungen in Richtung der Rezeption zu überführen. So werden Schnittmengen zwischen den Erfahrungen aus der eigenen ästhetischen Praxis und der Rezeption von Kunstwerken an der Schnittstelle von Produktion und Rezeption wirksam.

Selbstwirksamkeit und Identität

Kunstunterricht mit seinem Bewusstsein um den Wert individueller Bezugsnormen sowie um persönliche kommunikative Rückmeldung hat gute Bedingungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts.⁶² Im eigenständigen Arbeiten und Handeln liegen Potenziale, ein positives Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Dies ist aus verschiedenen Gründen essentiell. Aus einer positiven Perspektive auf sich selbst ziehen die jungen Menschen ein Gefühl, sich neu ergebenden schwierigen Situationen stellen zu können. Durch die Selbstsicht, Problemsituationen eigenständig meistern zu können, wird die eigene Handlungsfähigkeit erhöht.

Voraussetzung für die positive Entwicklung des Selbstkonzepts ist die tatsächlich eigenständig, selbstaktiv zu erbringende Leistung. In einer

62 Vgl. Mietzel 2017, S.478

gestalterischen Praxis kommt der körperlichen Selbstwahrnehmung eine besondere Rolle zu. In grobmotorischen Handlungen sowie in feinmotorischen Prozessen liegt ein wesentlicher Ausgangspunkt für Erfahrungen über sich selbst.⁶³ Mittels der Erfahrung, in Gestaltungsprozessen über den eigenen Körper verfügen zu können, wird der positive Bezug zum eigenen Körper zur Grundlage für ein positives Selbstbild.

Für eine gelingende Selbsteinschätzung ist die Rückmeldung von außen wichtig. Von positiven Aspekten der Handlung profitiert, wem individuelle Fortschritte und gelungene Aspekte gespiegelt und kommuniziert werden. Auch im Fachspezifikum, eben nicht nur kognitive Leistungen abzufordern, liegen Chancen für Kinder und Jugendliche, sich selbst als wirksam wahrzunehmen. Schließlich bietet die Bandbreite aus den notwendigen kognitiven, bildnerischen, handwerklichen, sozialen und emotionalen Anteilen von Kunstunterricht Möglichkeiten, sich in einem breit angelegten Fähigkeitspektrum wiederzufinden. Stellen Erfahrungen aus darstellenden Praxen eine wichtige Grundlage für eine anschließende Rezeption dar, profitiert die Begegnung mit dem Kunstwerk von der gewonnenen Perspektive auf sich selbst. Die Rezeption erfährt durch die gelungene vorgelagerte ästhetische oder technische Praxis eine emotionale Verankerung.

Geht man von der Richtigkeit Banduras Selbstwirksamkeitstheorie aus, lassen sich positive Selbsteinschätzungen, die etwa in einer als erfolgreich empfundenen ästhetischen Praxis gewonnen werden, auf nachfolgende Vorgänge übertragen.⁶⁴ Selbst wenn das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten spezifisch gewonnen wird, nämlich in einer ästhetischen Praxis, kann sich eine allgemeine, generalisierte Erwartung bezüglich der eigenen Wirksamkeit einstellen.⁶⁵ Durch die Verbindung der Praxis mit der Rezeption über den Referenzpunkt lassen sich Teile der positiven Selbstwahrnehmung als Motivation in die Begegnung mit Kunst überführen.

Identität

Von einer unabhängigen und selbständigen ästhetischen Praxis profitieren Kinder und Jugendliche auch aufgrund von deren identitätsformenden Qualitäten. In der nichtsprachlichen symbolischen Verarbeitung eigener Wünsche, Vorstellungen und Ideen geschieht eine Verarbeitung erfahrener Lebenswirklichkeiten, Perspektiven auf die Umwelt erhalten ein Artikula-

63 Vgl. Mietzel 2017, S.90

64 Vgl. Satow 2002, S.175

65 Vgl. Satow 2002, S.175

tionsfeld. Formen ästhetischer Praxis wie das szenische Spiel bieten den Vorteil, sich selbst auch in alternativen Selbstdarstellungen erproben zu können. Ausprägungen wie das Malen, Zeichnen und Plastizieren bieten eine Folie, sich selbst in unterschiedlichen Rollen auszuprobieren. Wichtig ist dabei auf der einen Seite die fast introvertierte Auseinandersetzung mit dem Selbst, die auch Erfahrungen der Vergangenheit und Perspektiven auf die Zukunft beinhaltet. Auf der anderen Seite geschieht eine Vergewegenwärtigung sowie eine Schärfung des Selbst durch die Möglichkeit, gestaltete Selbstverortungen mit Dritten zu besprechen und zu kontrastieren.⁶⁶ Eine solche identitätsbildende Zuschreibung ästhetischer Praxis durch Selbstaufmerksamkeit und den kommunikativen Abgleich mit anderen basiert vor allem auf der Idee interaktionistischer Identitätsmodelle wie dem von George Herbert Mead.⁶⁷ Gestaltetes, das dem Selbst eine Rolle einräumt, lässt Agierende zu Objekten werden. Erst in dieser Distanzierung aus dem Subjekt heraus geschieht ein Bewusstsein um ein Selbst und wird ein Aufbau einer Identität möglich.⁶⁸ Eine so verstandene Identität ist zu keinem Zeitpunkt derart stabil, dass man von einer feststehenden Identität oder von einem abgeschlossenen Prozess der Identitätsbildung sprechen könnte. Vielmehr gibt es immer neue Entwürfe, die letztlich auch durch ein sich veränderndes Umfeld beeinflusst werden.

Auch aktuellere Entwürfe wie von Heiner Keupp beschreiben die Identitätskonstruktion als einen nicht abschließbaren Prozess, der von Bewegungen zwischen Subjektimmanentem und Gesellschaftlichem geprägt ist. Folgt man Keupps Konzept, erwächst aus der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung die Schwierigkeit, eine Identität zu entwickeln. Vielmehr kann man vom Aufbau mehrerer Teil-Identitäten sprechen. Die Möglichkeit dieser von Keupp >Patchworkidentitäten< genannten Selbstkonstrukte beinhalten für den Einzelnen mehr Freiraum und Gestaltungshoheit.⁶⁹

Eine ästhetische Praxis, die den Entwurf von Identitätskonstrukten zulassen soll, muss einen wesentlichen subjektiven Anteil besitzen. Zudem bedarf sie einer Integration in soziale Kommunikationen. Nur wenn beide Voraussetzungen erfüllt sind, können Darstellungsformen identitätswirksam werden. Das soziale Eingebundensein kann vielfältig sein und sowohl im Austausch in einer Gruppe stattfinden als auch im Miteinander mit Ein-

66 Siehe auch Kirchner u.a. 2006, S.14

67 Vgl. Jungwirth 2007, S.339

68 Zu Meads Identitätsbegriff siehe Albers/ König 2016, S.53

69 Vgl. Kirchner u.a. 2006, S.20

zelenen, im Kunstunterricht etwa durch eine begleitende Lehrkraft oder im Rahmen einer Partnerarbeit.

Zusammengefasst: von Erfahrungsprozessen profitieren

Erfahrungen sind in ihrer Bedeutsamkeit für Verstehensprozesse nicht zu unterschätzen. Es muss ohnehin immer ein aktiver Einbezug von Erfahrungen als Grundlage von Verstehensprozessen stattfinden. Und doch sind die schulischen Bemühungen, echte Erfahrungen als Basis von Erkenntnissen zu setzen, überschaubar. Man mag selbst entscheiden, wie weit man den Pädagogen Arno Combe und Ulrich Gebhard folgen mag, die in der Seltenheit eines erfahrungssuchenden Vorgehens im schulischen Alltag dessen besondere Bedeutung in den Augen der Kinder und Jugendlichen sehen.⁷⁰ In jedem Fall besitzt gerade der Kunstunterricht ein sehr großes Potenzial für eine handlungsorientierte Legung von Erfahrungen. Dieses spezifische Vermögen muss sich das Fach selbst immer wieder bewusstmachen, es ist dann aber auch in der Pflicht, den Schülerinnen und Schülern die erfahrungsgenerierenden Prozesse im Rahmen des Unterrichts zu ermöglichen. Es wird nach Deweys Erfahrungsbegriff deutlich, inwiefern eine der Rezeption vorgelagerte Erfahrungssituation eine Grundlage und eine Bereicherung einer Rezeption darstellen kann. Erfahrungen führen zum Erwerb von Wissen. Die hier gewonnene Kenntnis kann in Form von Sachwissen und als Wissen um Material, um technische Prozesse sowie um bildnerische Vorgehensweisen in der nachfolgenden Werkbegegnung fruchtbar werden. Über eine qualitative Nähe zwischen einem Material, einem Thema oder einer Technik im Werk und einer handelnden Beschäftigung lässt sich eine durch die Verzahnung kognitiver und emotionaler Komponenten im Zuge des Erfahrungsgewinns entstandene positive emotionale Verfasstheit auch in der Rezeption abrufen. Vor dem Hintergrund von Deweys Ausführungen ist in jeder Erfahrung eine Motivation begründet, die tragfähig genug sein kann, um in nachfolgenden Situationen zu bestehen, wenn „eine Erfahrung Interesse weckt, Initiative, Wünsche und Ziele entstehen lässt, die genügend intensiv sind, um über künftige tote Punkte hinwegzuführen“⁷¹. Es gilt, die in der handelnden Praxis gewonnenen oder konturierten Motivationen,

70 Vgl. Combe/ Gebhard 2012, S.228

71 Dewey 1938 in Horlacher/ Oelkers 2002, S.243

Interessen und Emotionen dort derart stark zu verankern, dass diese bis in die Rezeption weitergeführt werden können.

Auf verschiedenen Ebenen wird autonomes Handeln im Zuge einer ästhetischen Praxis zum Erfahrungsaufbau bei Kindern und Jugendlichen wirksam. Indem sie ihre eigenen Vorstellungswelten in Bilder überführen können, greifen Mechanismen, die im Erleben der eigenen Ausdrucksfähigkeit die eigene Selbstwirksamkeit erfahren lassen. Durch die Möglichkeit, das Narrative zu implementieren, können Erfahrungen die Grundlage von Imaginationen bilden. Diesen wird nachgegangen, Vorstellungen werden bildhaft thematisiert. Bilder werden so auch in der anschließenden Rezeption als Übersetzungen von Imaginiertem begreifbar.

Das selbständige Lösen von bildnerischen Problemen führt zu einer sehr starken emotionalen Verankerung, die in der Rezeption in Form von Neugierde auf Werke, Motive oder Techniken wirksam wird. Ebenso verlängert sich somit das Durchhaltevermögen bei der anschließenden Beschäftigung mit dem Kunstwerk.

Begreift man die Auseinandersetzung mit Kunst als eine aktive Konfrontation mit alternativen Perspektiven auf das Leben und versteht sie als Angebot einer permanenten Selbstverortung durch den Abgleich mit eigenen Sichtweisen, stellt die vorgelagerte ästhetische Praxis eine Sensibilisierung für eine Begegnung mit Kunst dar. Durch die Option, sich in Form einer symbolischen Bildsprache Aspekte der eigenen Lebenswirklichkeit zu vergegenwärtigen, wird die Basis für die Kontrastierung im Kontakt mit Kunstwerken gelegt. Damit durch die ästhetische Praxis eigene Positionen bewusstwerden können, ist eine Autonomie der bildnerischen Tätigkeit zwingend notwendig. Auch Elemente der immerwährenden Identitätskonstruktion, die in der eigenen Praxis wie in der Rezeption wirksam werden können, profitieren von der Eigenständig ästhetischer Praxis. Schließlich bedürfen auch Parameter, die der Identitätskonstruktion dienen, der Zuweisung einer eigenen Rolle sowie einer zumindest für bestimmte Zeiträume festgelegten Position zur Welt.

Die Leistung von Künstlerinnen und Künstlern basiert immer auch auf einer individuellen Perspektive auf bestimmte Situationen und Konstellationen. Diese Einzigartigkeit des Blicks artikuliert sich schließlich in der künstlerischen Herangehensweise und im Werk. Vor allem in der Kunst seit den Frühformen der Moderne tritt die Eigenständigkeit in der Wahrnehmung durch die Kunstschaffenden und ihre Übersetzung in ein künstlerisches Werk deutlich hervor. Die Vorgehensweise, individuelle Aufmerksamkei-

ten in die Form eines Kunstwerks zu überführen, weist Parallelen zum Machen einer ästhetischen Erfahrung auf. Eine individuelle Entdeckung, eine ästhetische Wahrnehmung, ist stark genug, dass sie Anlass für eine intensivere Beschäftigung wird. Ein derartiges Vorgehen, von der individuellen Wahrnehmung eines Ausschnitts von Welt über mehrere Schritte zum Kunstwerk zu gelangen, wird besonders gut rezeptiv nachvollziehbar, wenn parallele Prozesse mindestens einmal selbst durchlaufen wurden. Zudem ist es zuträglich, wenn diese Vorgehensweise in der eigenen Erfahrung als wertvoll erfahren wurde.

Auch die Bereitschaft, sich mit Ideen der Künstlerinnen und Künstler auseinander zu setzen, sowie die Offenheit gegenüber Kunstwerken, deren Meisterschaft nicht unbedingt immer in einer besonderen Beherrschung einer bildnerischen Technik besteht, nehmen zu. Dadurch gelingt es, Kunstwerke und künstlerische Ansätze tiefgründiger zu hinterfragen. In der Verankerung der Rezeption in der eigenen Erfahrung liegt folglich eine besondere Chance auf Erkenntnisgewinn. Es wird deutlich, dass in einer ästhetischen Praxis, die als autonom begriffen wird, Vorteile liegen, die gegen Abkürzungen von Gestaltungsvorgängen sprechen.

Referenzpunkte als Schnittstelle zwischen Produktion und Rezeption

Zwischen dem Werk und dem Rezipienten liegt ein Feld des Unbekannten, das in Teilen zu einem Feld des Bekannten werden soll. Nur über einen erfolgreichen Zugang zum Werk kann Wissen über das Werk erworben werden. Gelungene Zugänge ermöglichen in Kombination mit Kenntnissen über die künstlerische Arbeit die Einnahme einer Position zum Werk, zur Welt wie zu sich selbst. Diese Zugänge können nur, und das gehört schlichtweg zur kaum abwendbaren Eigenschaft institutioneller Vermittlung, vereinheitlichend sein. Selbst gut gemeinte individualisierende Zugänge, die sich beispielsweise in der Artikulation eines Eindrucks beim ersten Kontakt mit einem Werk zeigen, schaffen meist nur schwerlich Situationen, in denen intensive subjektive Zugänge zum Werk geschaffen werden.

Die Methode der erfahrungsverankerten Rezeption stellt den Werkzeugzugang in Form der vorgeschalteten Handlungen auf ein gemeinsames Fundament. Über die Eigenständigkeit dieser ästhetischen Praxis wird ein individueller Zugang zum Kunstwerk angestrebt. Erfahrungen und das dadurch gewonnene Wissen erhalten eine besondere Bedeutung. In der Rezeption kristallisiert sich die Anwendbarkeit des vorab gewonnenen Wissens heraus. Erfahrungen

werden nutzbar und erhalten die Chance, weiterentwickelt, angepasst oder hinterfragt zu werden.⁷²

Vor dem Hintergrund eines rezeptionsästhetischen Ansatzes bereiten Erfahrungsprozesse, die auf der starken Berücksichtigung des Subjektes beruhen, ein Feld, das einen individuellen Werkzugang möglich macht. Wer in vorgeschalteten Handlungsprozessen sich selbst zum Ausdruck bringen durfte, begreift in der sich anschließenden Rezeption die Chance, eigene und individuelle Perspektiven einzubringen.

Fasst man Rezeption als einen sozial eingebundenen kommunikativen Akt auf, tritt die Kommunikation als Schnittmenge von Erfahrungsprozessen und Rezeptionsgeschehen deutlich hervor. In die sprachliche Verarbeitung fließen bereits neben faktischen Beschreibungen subjektive Zugänge und individuelle Bestandteile der Erfahrung mit ein. Durch die Mitteilung an andere und den Diskurs gelingt eine überindividuelle Verortung der eigenen Erfahrung. Zudem werden eigene kategoriale Einordnungen durch andere hinterfragt oder bestätigt. Das strukturelle System eigener Erfahrungen wird kontinuierlich geschärft. Schließlich gelingt sowohl der erweiterte Erfahrungsaufbau als auch der Werkzugang vor allem durch Kommunikation im Sozialen.

Für die darzulegende Methode gewendet bedeutet beispielsweise eine Erfahrung, die jemand beim Erlernen der technischen Komponente des Tiefdrucks macht, nicht nur eine hermetische Erfahrung in der Technik selbst, sondern vielmehr eine Erweiterung eigener Perspektiven auf sich und seine Positionierung dazu. Sie öffnet für weitere Erfahrungen, die mit der Technik des Tiefdrucks im Rahmen einer rezeptiven Auseinandersetzung gemacht werden können.

Vor einer wissenssoziologischen Folie werden die Prozesse und Grundlagen, die dafür notwendig werden, deutlich. In erster Linie ist es die Fähigkeit, mittels Sprache Erfahrungen aus der Zeit ihrer Entstehung zu lösen und in spätere Zeiten und andere Kontexte zu transferieren.⁷³ Indem durch eine technische Schulung gewonnene Erfahrung im Zuge der Rezeption in Sprachform aufgegriffen wird, gelingt es, den Erfahrungsaufbau nicht isoliert zu belassen. Vielmehr erhalten einzelne Komponenten eine wiederholte Aufmerksamkeit, aus der sich ihre Relevanz für den Einzelnen begründet. Erfahrungen aus der Anwendung des Tiefdrucks erhalten eben durch die

72 Dewey misst dieser Gelegenheit gar bei, erst dadurch Mensch sein zu können. Vgl. Dewey 1938 in Horlacher/ Oelkers 2002, S.251

73 Vgl. Duncker 1987, S.22

Versprachlichung während der Rezeption von Druckwerken nicht nur eine konturierte Einordnung, sondern verdeutlichen auch deren Bedeutsamkeit über die ästhetische Praxis hinaus.

Den gemeinsamen Ausgangspunkt auf dem Weg zum Kunstwerk bildet ein Schwerpunkt der mittels vorgelagerter Handlungen gewonnenen Erfahrungen. Er lässt sich im anschließenden Erstkontakt mit dem Werk wiederfinden und steht am Beginn der Werkbegegnung. Beim Kontakt mit dem Werk wirken durch diese Referenzpunkte Erinnerungsmechanismen, die eine schrittweise Annäherung ans Werk möglich machen. Zum hier Erinnerbaren zählen Repräsentationen ähnlicher Motive sowie der Abruf von Wissen um Inhalte und Situationen sowie Kenntnisse um Herstellungspraxen und Materialien. Unter Rückgriff auf Erfahrungsmomente bildet das Ähnliche ein Vehikel zum Neuen.

Eine Begegnung mit Kunstwerken findet immer unter dem Einbezug von Vorwissen statt. So lassen sich beispielsweise bei der Besprechung von Bildwirkungen bestehende Kenntnissen über Komposition oder Farbeinsatz einbringen. Bei Rückgriffen auf Erlerntes profitieren Schülerinnen und Schüler davon, wenn die Distanz zum Zeitpunkt der Aneignung nicht zu groß ist. Eine zeitliche, aber auch eine emotionale Entfernung zum notwendigen Vorwissen können zu einer Unsicherheit im Abruf führen. Erfahrungen indes, die Schülerinnen und Schüler in einer der Rezeption vorgeschalteten Praxis gewonnen haben, werden aufgrund der zeitlichen Nähe zur Rezeption ein leicht abrufbarer Bezugspunkt. Wissen und emotionale Einstellung aus der erfahrungsgenerierenden Handlung werden zum sicheren Ausgangspunkt der Rezeption. Dadurch muss nicht jeder bereits erfahrene oder bekannt gemachte Inhalt mühsam durch die Lehrkraft reaktiviert werden. Methodische Zwischenschritte wie beispielsweise die >vorangestellte Organisationshilfe< von David Ausubel⁷⁴, bei der über vorab zur Verfügung gestellte Informationen die Besprechung von Unterrichtsinhalten sowie die Einordnung von Informationen durch die Lernenden erst ermöglicht werden, werden obsolet. Dennoch verdeutlicht Ausubels mehrfach diskutierte und modifizierte Idee zur sinnvollen Unterstützung von Unterricht die Relevanz einer vorbereitenden Grundlegung zu behandelnder Themenbereiche für Schülerinnen und Schüler. Als Brückenschlag fungiert bei der erfahrungsverankerten Rezeption eine Schnittstelle, die sich aus einer Schnittmenge zwischen Produktion und Rezeption entwickeln lässt.

74 Vgl. Mietzel 2017, S.320

Mögliche Schnittstellen sind das Motiv, die Technik, ein bestimmendes Material oder eine künstlerische Idee, ein künstlerisches Konzept. Ausschlaggebend für die Entscheidung, welchen Referenzpunkt im Werk man wählt, ist die Rolle, die dieser im zu besprechenden Werk spielt. Zudem ist relevant, in welchem Vermittlungskontext die Beschäftigung mit dem Werk stattfinden soll. Indem die Produktion der Rezeption vorangestellt wird, weicht ein solches Vorgehen nicht nur von vielen Verfahren ab, die auch in der Verzahnung von Produktion und Rezeption einen Gewinn für Schülerinnen und Schüler sehen. Einen Referenzpunkt als ersten Anhalt im Werk zu wählen, bedeutet auch, sich ein Stück weit von der stark verbreiteten Zugangsform von Erwin Panofsky zu entfernen. Wird das Material oder die bildnerische Technik als Bezugspunkt gewählt, steht anfänglich eben nicht die Beschreibung des Werkes in seiner Erscheinungsform im Vordergrund. Vielmehr steht das Material im Fokus und wird zum Ausgangspunkt. Unbestritten ist, dass es nach dem Aufgreifen des Referenzpunktes auch zur Beschreibung des Werkes, zur Erfassung der Darstellungsmodi sowie zur Interpretation kommen soll.

Ein Referenzpunkt ist ein geistiger, auch wenn er zunächst von der Erscheinung eines konkreten Gegenübers ausgeht. Eine Beschäftigung mit Formsprachen, jede Verwicklung in Motive oder die technischen Herangehensweisen sind ohne die geistige Beschäftigung geradezu undenkbar. In diesem Geistigen liegt schließlich die Schlüsselstelle zur Beschäftigung mit dem Fremden im Werk. Um diesen Referenzpunkt zu erreichen, muss die der Rezeption vorgeschaltete ästhetische Praxis möglichst intensive geistige Prozesse zulassen, geradezu einfordern. Dies geschieht über das Wahrnehmen und Erleben sowie über das Reflektieren im Zuge des Erfahrungsgewinns während der ästhetischen Praxis. Über die dortigen Handlungen wird das notwendige Wissen erworben, auf das in der Rezeption zurückgegriffen werden kann.

Erfahrungen können auch zu einer Form latenter Aufmerksamkeit führen. Diese Phase mit dem Charakter einer Inkubation überbrückt die Zeit zwischen dem Machen und dem Abruf einer Erfahrung. Zu einem frühen Zeitpunkt der anschließenden Rezeption dienen die Erfahrungen als Anker sowie als spezifischer Zugriffspunkt. Im Grunde handelt es sich beim Fokussieren eines Referenzpunktes um eine Geste des Zeigens.⁷⁵ Das Zeigen in Form eines Entwickelns von Aufmerksamkeit, eines Klärens von Zusammenhängen vollzieht sich bereits durch die Aufnahme einer ästhetischen

75 Siehe Kapitel >Vorweg<

oder technischen Praxis und artikuliert sich letztlich in der anschließenden Rezeption.

Hinter der Begegnung mit dem Referenzpunkt verbirgt sich neben einer Nähe auch eine graduelle Differenz zu den Qualitäten der Referenzpunkte. In der Distanzerfahrung zwischen eigener Bildlösung und der Darstellung von Kunstschaffenden liegt Potenzial zum Bildverständnis. Irritationserlebnisse fördern die Neugierde auf Gründe für die Differenzen. Durch das Hinterfragen derselben müssen in der ästhetischen oder technischen Praxis aufgebaute Schemen überprüft und gegebenenfalls angepasst oder erweitert werden. Eine solche Akkommodation kann das Verstehen von Kunst vertiefen⁷⁶ und rückwirkend auf die ästhetische oder technische Praxis wirken.

Eine sinnvolle Schnittstelle zwischen einer Handlung und einem Werk auszumachen, bedeutet, Aspekte zu eruieren, die auf der einen Seite zentrale Aspekte der Rezeption aufgreifen und sich gleichsam auf der anderen Seite sinnvoll als handlungsorientierter Prozess für Kinder/ Jugendliche bewähren. Als Referenzpunkte der Bildenden Kunst, und somit als Themen und Inhalte einer der Rezeption vorgeschalteten Praxis, können verschiedene Aspekte fungieren. Hier werden die zentralen Referenzpunkte gruppiert und anschließend erläutert:

- Motiv/ Thema/ Gattung
- Bildnerische Verfahren/ Gestaltungsmittel/ Technische Praxis/ Künstlerische Strategie
- Material

Diese Referenzpunkte weisen Schnittmengen auf. Ein Umgang mit Material beispielsweise kann selten ohne eine entsprechende Technik geschehen. Dennoch werden die beiden Aspekte anschließend separiert dargestellt, um den jeweiligen Fokus nicht zu verwaschen.

Auf die Referenzpunkte wird nach und nach eingegangen, indem diese zunächst kurz aus der Bildenden Kunst heraus dargestellt werden, um sie anschließend als Inhalt einer ästhetischen (oder technischen) Praxis anzuführen. Knappe Unterrichtsskizzen veranschaulichen den methodischen Ansatz der erfahrungsverankerten Rezeption.

76 Vgl. Krautz 2018, S.47

Referenzpunkt Motiv/ Thema/ Gattung

Mit Skizzenbüchern sitzen Jugendliche am Rand eines Geheges und zeichnen Rinder. Wieder in der Schule recherchieren die Schülerinnen und Schüler zur Anatomie der Tiere und transponieren ihre Skizzen mittels unterschiedlicher Verfahren in Bilder. Während die einen Rinder malen, erstellen andere Grafiken mit Tusche. Kleinplastiken mit lufttrocknenden Massen ergänzen die Palette an Techniken der Schülerarbeiten. Tiere als Motiv der Bildenden Kunst werden in der nachfolgenden Rezeptionsphase am Werk *>Vier Kühe<* von Rembrandt Bugatti (1901) thematisiert.

Als Ausgangspunkt für die Rezeption fungieren die Erfahrungen, die durch die Anschauung, die zeichnerische Annäherung, die intensivierte Beschäftigung sowie die folgende bildnerische Darstellung durch die Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

Motiv, Thema und Gattung im Kunstwerk

Motiv, Thema und Gattung sind Aspekte der Bildenden Kunst, die einander bedingen, sie sind definitorisch nicht trennscharf zu differenzieren. Das Motiv, hier begriffen als Bildgegenstand, spielt eine große Rolle im Werk. Für den Betrachter ist es oft erster Ansprechpartner im Werk, als Werkkomponente kommuniziert es zentrale Bedeutungen. Ein Thema hingegen wird möglicherweise erst durch die eingehende Analyse und die Interpretation unter Zuhilfenahme von Kontextinformation wirklich erfassbar. Das Motiv bildet für das Thema nur eine von mehreren möglichen Sinneinheiten und Konturen. Jeff Walls Arbeit *>Invisible Man<* (2000) zeigt das Motiv eines Innenraums mit einer vom Betrachter abgewandten Person. Die Raumdecke scheint überzuquellen vor Glühbirnen in schlichten Fassungen. Thematisch schafft Wall über die fotografierte Inszenierung von Wirklichkeit deren Dekonstruktion.

Stilleben, Tierdarstellungen, Porträts, Allegorien, Landschaftsdarstellungen, Genrebilder, Historienbilder etc. stellen motivbeschreibende Gattungen dar. Sie haben sich über die Jahrhunderte der künstlerischen und bildnerischen Tätigkeit entwickelt und in Teilen ihre Schwerpunkte und besondere Wertzuschreibungen in unterschiedlichen Epochen erfahren. Manche Künstlerinnen und Künstler werden infolge selbst gesetzter Arbeitsschwerpunkte oder aufgrund von Bewegungen auf dem Kunstmarkt unmittelbar mit einem Gattungsbegriff in Verbindung gebracht. So wird beispielsweise

Giorgio Morandi augenblicklich mit der Gattung des Stilllebens assoziiert, Artemisia Gentileschi mit der Darstellung von Frauen.

Innerhalb der gleichen Gattung können Themen verschieden sein. So unterscheiden sich die Arbeiten von Cindy Sherman und Maria Lassnig, die sich derselben Gattung >Selbstporträt< zuordnen lassen, thematisch deutlich. Auch wenn Gattung und Motiv gleich oder sehr ähnlich sind, können thematisch Welten zwischen den Arbeiten liegen. Cézannes Stillleben >Äpfel< von 1889/90 bildet Äpfel ohne Überhöhung, ohne ein Übermaß an symbolischer Hinterlegung, ab und ist somit vom Motiv her nicht weit weg von den Apfeldarstellungen von Korbinian Aigner. Aigners Arbeiten, die spätestens seit der Documenta 13 in der Kunstgeschichte etabliert sind, stehen bei gleichem Motiv aufgrund des unterlegten Themas, infolge des biografischen und historischen Kontextes, in einer großen thematischen Differenz.

Das Motiv in bildnerischer Praxis von Kindern und Jugendlichen

Motive in der Zeichnung von Kindern und Jugendlichen sind zu großen Teilen den Erlebniswelten entlehnt. Aus diesen heraus werden die Inhalte für die Zeichnung übernommen und in unterschiedlichen Graden der Nähe zum Erlebten in ein Bild übersetzt. Personen aus dem unmittelbaren Umfeld werden ebenso zum Motiv wie Tiere aus dem eigenen Radius und bekannte räumliche Situationen. Erlebte Elemente der eigenen Wirklichkeit werden als Bausteine im Bild verwendet und zu neuen Situationen und Geschichten komponiert. Sie werden ergänzt um Bilder, die beispielsweise aus Medien oder Kinderbüchern entliehen sind. So erweitern Drachen, Flugzeuge, sprechende Tiere etc. das Motivspektrum. Auf diese Weise ergeben sich Narrationen, die aus Erlebnissen, Vorbildern und Fantasien komponiert werden. Die Intentionen der Kinder setzen sich zu verschiedenen Anteilen aus Absichten zur Darstellung, einer Mitteilungsintention sowie dem Ausdruckswillen zusammen. Auch in dreidimensionalen Formen des kindlichen bildnerischen Ausdrucks artikulieren sich Erlebnisse. Werden Figuren geknetet oder aus verschiedenen Materialien zusammengesetzt, kann der spielerische Charakter dominieren.

Frühformen des Interesses werden zunehmend bestimmend für Motive gestalterischer Praxis. Im Bereich der Zeichnung werden im Zuge der Adoleszenz Motive erweitert um Objekte, die nicht mehr die Wirklichkeit darstellen sollen, sondern vielmehr grafischer Natur sind. Schriften, auch in 3-D-Darstellung oder in Form von dem Graffiti entlehnten Tags, sowie

Ornamente werden ebenso in Szene gesetzt wie Logos von präferierten Marken. Vorbilder wie Mangas und Comics, die medial bekannt sind, werden in eigene Darstellungen integriert.

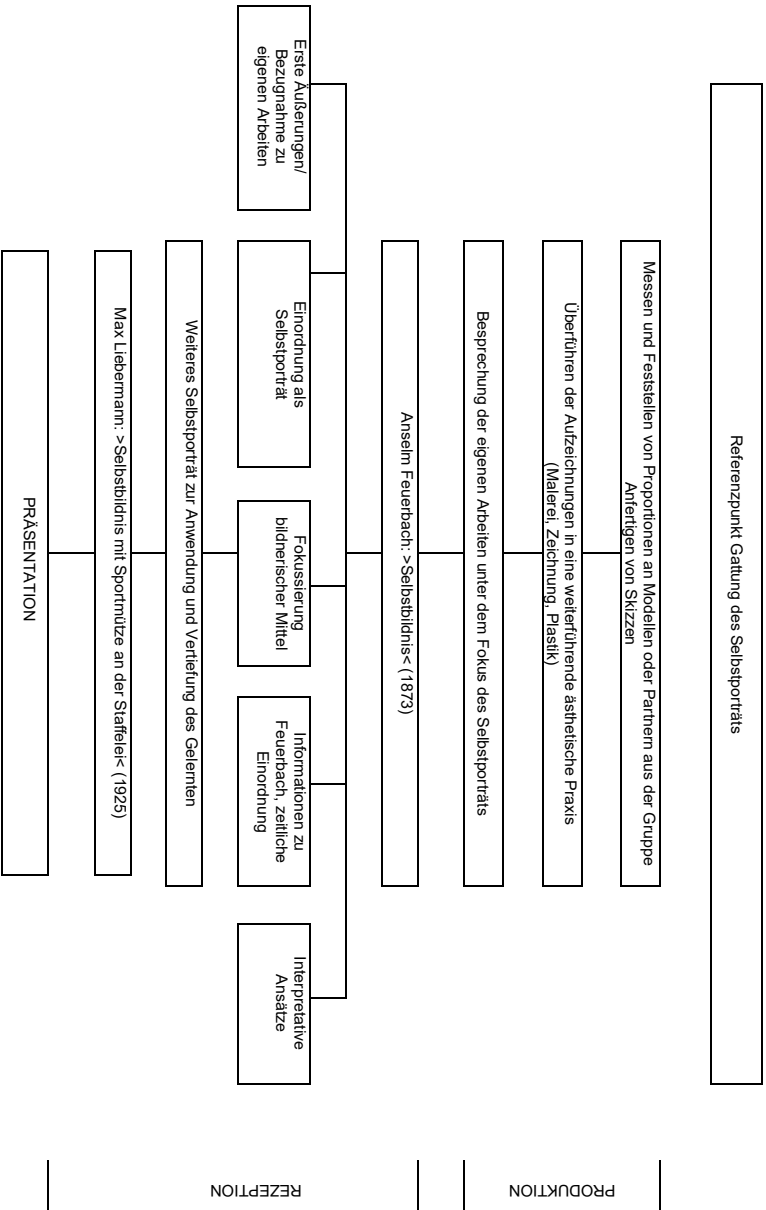
Ein Motiv ist wohl nicht zuletzt aufgrund der spezifischen Aufgabenkultur im Fach Kunst die gängigste Version einer Unterrichtseröffnung sowie üblicher Schwerpunkt einer bildnerischen Praxis. Selbst wenn es um die Anwendung einer Technik oder eines bildnerischen Verfahrens geht, wird diese vielfach an ein Motiv gebunden. So lauten Aufgabenstellungen häufig „Zeichne Dein Lieblingstier!“, „Drucke ein Kartenspiel!“, „Forme eine menschliche Figur!“ Wesentliche Gründe für die Koppelung von Motiven an vorgegebene bildnerische Verfahren sind neben dem Angebot einer Passung von Motiv und Technik oder von Motiv und Material vor allen Dingen die Notwendigkeit zur Effektivität, Pflichten zur Bewertung sowie Vereinfachungen der Organisation.

Dabei funktionierte die Umsetzung eines Motivs in ein Bild auch, wenn zur Anwendung einer Technik den Schülerinnen und Schülern mehr Freiheiten eingeräumt würden. Soll ein bestimmtes Motiv bildnerisch gestaltet werden, profitieren die Schülerinnen und Schüler davon, die Entscheidung über die Technik und das Material selbst zu treffen. Die Reduktion von Vorgaben, ein bestimmtes Motiv unter relativer Freigabe der bildnerischen Verfahren zu realisieren, fordert den Schülerinnen und Schülern Überlegungen zur Adäquatheit von Motiv und Verfahren ab. Diese Angemessenheit ist ein wichtiger Aspekt der bildnerischen Problemlösung. Dabei geschieht die ästhetische Praxis nicht unbegleitet. Vielmehr erarbeiten Schülerinnen und Schüler mit der Lehrkraft unter Vorgabe eines vorgegebenen Motivs mögliche Verfahren und Materialien.

Trotz einer Differenz zwischen dem von den Kindern oder Jugendlichen eingesetzten bildnerischen Verfahren und dem später zu rezipierenden Werk funktioniert die Erfahrungslegung als Türöffner für die Rezeption. Die zentralen Charaktereigenschaften der Darstellung sind anhand unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis erfahrbar. Sie wirken als Fundament für das Verstehen von Werken gleichartiger Motive in der Rezeption.⁷⁷

Für die Setzung eines Schwerpunktes in der Produktion muss zunächst festgelegt werden, ob ein Motiv oder ein Thema als Referenzpunkt gesetzt werden soll, oder ob ein Gattungsbegriff eingeführt und den Rahmen für eine bildnerische Praxis bieten soll. Ist es ein unterrichtliches Ziel, eine

77 Später werden bei der Darstellung von Unterrichtssequenzen eine enger geführte Basisversion und eine Variante mit mehr Entscheidungsmöglichkeiten unterschieden.



bestimmte Gattung aus den verschiedenen Perspektiven kennenzulernen, gelingt die Anknüpfung im Rahmen der Rezeption und die Zuordnung zu einer Gattung über die Reflexion eigener Erfahrungen. Je nach Referenzpunkt können den Schülerinnen und Schülern Freiheiten in der Wahl der bildnerischen Verfahren sowie in der Verwendung der Materialien gewährt werden. Exemplarisch seien Vorgehensweisen im Unterricht kurz umrissen.

Sequenzskizze >Selbstporträt<

Um die Gattung des Selbstporträts als wichtiges Element der Bildenden Kunst kennenzulernen, werden nach gegenseitigen Vermessungen des Schädels und der Feststellung zentraler Proportionen des Kopfes Selbstporträts angefertigt. In der Grundversion der Methode kann sich neben der Gattung auch das bildnerische Verfahren am anschließend zu rezipierenden Werk orientieren. Soll ein gemaltes Selbstporträt in der Rezeption thematisiert werden, wird von den Schülerinnen und Schülern ein Selbstporträt gemalt. In der weiteren Variante der Methode realisieren die Schülerinnen und Schüler ein Selbstporträt – je nach Entwicklungsstand – wahlweise zeichnerisch, malerisch, als Relief oder Vollplastik etc. Sie setzen die Spezifika der Gattung mit einem selbst gewählten Verfahren im Bild um.

Für die rezeptive Beschäftigung wird anschließend an Produktion und Reflexion als ein Vertreter der Gattung Selbstporträt Anselm Feuerbachs >Selbstbildnis< (1873) ausgewählt. Max Liebermanns >Selbstbildnis mit Sportmütze an der Staffelei< (1925) dient anschließend der Anwendung von Kompetenzen im Bildumgang und der vertieften Beschäftigung mit der Gattung. In einer kleinen Ausstellung werden Elemente der Produktion wie der Rezeption aufgegriffen.

Sequenzskizze >Flüsse und Seen<

Soll das Motiv eines Flusses oder eines Sees in der bildnerischen Produktion wie in der anschließenden Rezeption im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, ist – auch bei einer Festlegung eines gemalten Bildes in der Rezeption – die Darstellungsform der Malerei in der Produktionsphase nicht zwingend. Bilder können auch gezeichnet, fotografiert oder collagiert werden.

Für die ästhetische Praxis begeben sich die Schülerinnen und Schüler zunächst selbst in die Natur. Dort malen, fotografieren und zeichnen sie sich bietende Ausschnitte aus der Landschaft. Dafür muss natürlich ein geeigneter Platz mit Blick auf einen Fluss oder einen See gegeben sein. Schön ist es, wenn im Freien weitergearbeitet werden kann. Aber auch das

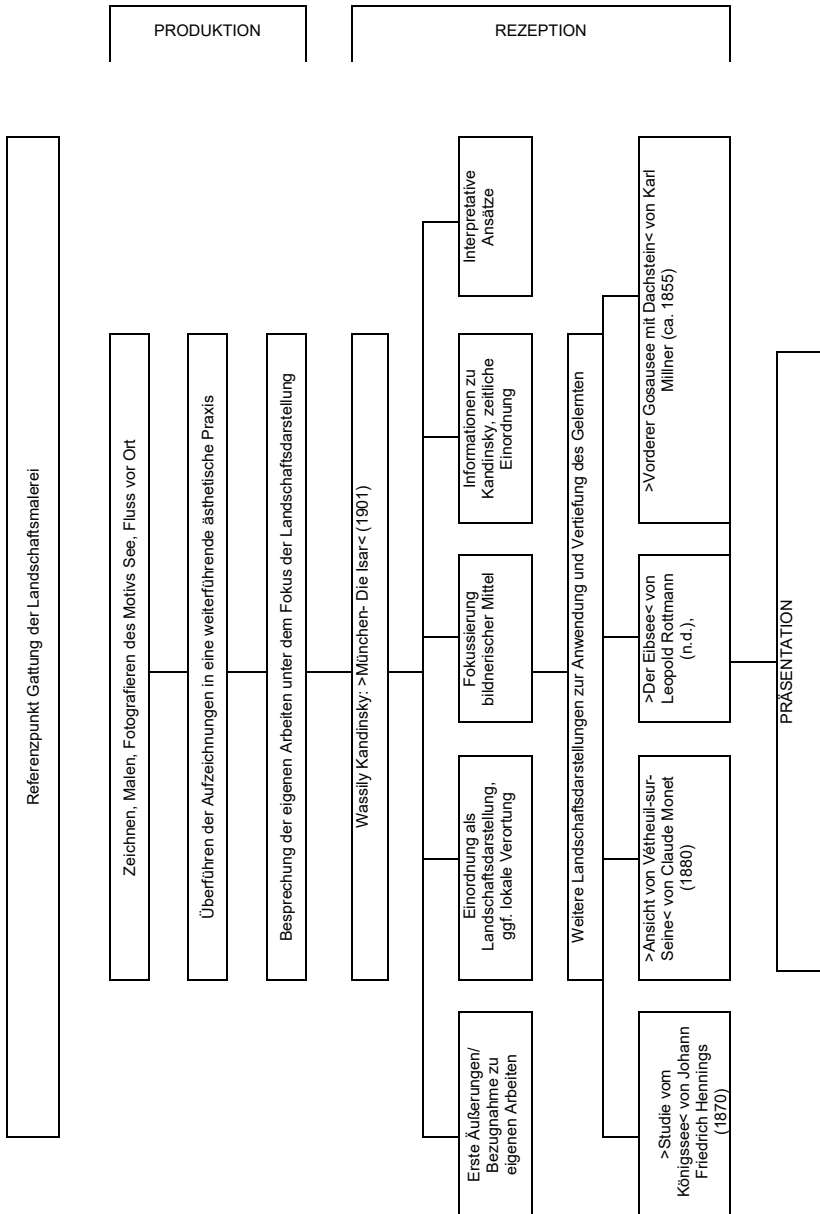
Verfolgen des bildnerischen Vorhabens auf Basis gemachter Skizzen oder fotografischer Aufnahmen in der Schule bietet gute Möglichkeiten, auf den Vorarbeiten im Freien sinnvoll aufzubauen. Je nach Jahrgangsstufe können bei einer zeichnerischen Darstellung Möglichkeiten der Perspektive (z.B. Überschneidungen, Größenunterschiede) besprochen werden, bei einer farbigen Umsetzung des Motivs werden Aspekte der Raumtiefe etwa durch die Luftperspektive eingeführt und im Bild angewandt. Wird fotografiert, sind die Schülerinnen und Schüler in entsprechende technische Spezifika einzuweisen. Die bildnerische Realisierung wird permanent durch die Lehrkraft begleitet sowie in Plenumsbesprechungen erläutert.

Nach der reflektierenden Besprechung der Produktionsphase erfolgt die Überleitung zur Rezeption über den Referenzpunkt der Darstellung von Flüssen und Seen. Die Besprechung der Schülerarbeiten, der die Begegnung mit dem Werk >München – Die Isar< (1901) von Wassily Kandinsky folgt, fungiert als Scharnier zwischen der bildnerischen Produktion und der Rezeption. Für die Schülerinnen und Schüler drängt sich die Gemeinsamkeit zwischen der eigenen Arbeit und dem nun zu rezipierenden Werk als ersten Anknüpfungspunkt geradezu auf.

Nach einer Bildbeschreibung erfolgt die Zuordnung zur Gattung. Die Thematisierung von Motiven wie Flüssen und Seen lässt sich im Grunde gleichsetzen mit der Fokussierung der Gattung >Landschaftsbild< unter dem Aspekt der Darstellung von Gewässern.

Anschließend ergründen die Schülerinnen und Schüler die bildnerischen Mittel in Kandinskys Werk. Auch an dieser Stelle können Rückbezüge zum eigenen Arbeiten hergestellt werden. Nachdem Informationen zum Künstler erarbeitet und besprochen sind, erfolgt die Einordnung des Werks in Kandinskys Schaffen.

Eine Erweiterung der rezeptiven Beschäftigung mit der Landschaftsdarstellung unter dem hier ausgesuchten Spezifikum der Fluss-, oder Seedarstellung kann mit Werken wie >Studie vom Königssee< von Johann Friedrich Hennings (1870) oder >Der Eibsee< von Leopold Rottmann (n.d.), der Darstellung >Vorderer Gosausee mit Dachstein< von Karl Millner (ca. 1855) oder der >Ansicht von Vétheuil-sur-Seine< von Claude Monet (1880) über Informationen zu den Künstlern, die Einordnung ins Zeitgeschehen und formale Analysen erfolgen. Im Zuge dieser erweiterten Rezeptionsphase können zuvor erworbene Kompetenzen der Bilderschließung angewandt werden.



In eine abschließende Präsentation fließen Ergebnisse der bildnerischen Praxis, die Skizzen, die Proportionsstudien und die Schülerarbeiten sowie Bestandteile der Rezeption mit Informationen zur Gattung und zu den Künstlern.

Referenzpunkt bildnerische Verfahren | technische Praxis | Gestaltungsmittel | künstlerische Strategie

Auf kleinen Glasscheiben stellen Schülerinnen und Schüler Hinterglasmalereien her. Sie erlernen die Vorgehensweise von der Präparation des Malgrundes und dem Übertragen des eigenen Motivs bis hin zur mehrschichtigen Anlage der Farben. Nach einer reflektierenden Besprechung setzen sich die Schülerinnen und Schüler rezeptiv mit Hinterglasmalereien, mit dem Werk >Apokalyptische Reiter I< (1911) von Wassily Kandinsky und der Arbeit >In der Loge< (1908) von Paul Klee, auseinander und lernen Hinterglasmalereien als Objekte kulturhistorischer Leistung kennen.

Ein anspruchsvoller Bildungsgang hat einen zentralen Ursprung im eigenen Herstellen von Bildern.⁷⁸ Auf diese Weise erhält der Rezipierende eine Gelegenheit, das zu Sehende zu verstehen. Im Begreifen des Bildes in dessen Herstellung können Wege des Bildwerdens selbst erfahren werden. Im Rückgriff auf diese Erfahrung liegen Ahnungen der Werkerstellung, die im Kontakt fruchtbar werden können.

Nachfolgend werden als Referenzpunkt die Verfahren mit bildnerischem Schwerpunkt sowie technisch dominierte Vorgehensweisen beschrieben. Das bildnerische Verfahren bietet dem Handelnden auf einem technischen Fundament die Chancen zur individuellen Ausbildung des eigenen Werkes, während die technische Praxis enge Vorgaben zur Realisierung vorgibt. Begrifflich ist nicht immer eine hohe Trennschärfe möglich. Für die Bandbreite an technischen und bildnerischen Verfahren gilt, sie ebenso an den kognitiven wie an den motorischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Da Darstellungsformen stets dem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen unterliegen, müssen bildnerische und technische Praxen diesen berücksichtigen.

Bildnerische Verfahren

Die bildnerische Praxis wie das Malen, das Zeichnen, das Skulptieren, das Plastizieren, das Drucken etc. ist in ihrer Grundanlage entwickelt und

78 Vgl. Seydel 2006, S.210

erprobten Vorgehensweisen unterworfen. Die Verfahren korrespondieren sehr stark mit dem Material und sind die verfahrenstechnische Grundlage für das Werden eines Bildes. Die Passung von Material und Werkzeug mit der entsprechenden Handhabung ist überliefert und über die Jahre beständig verbessert worden. Daraus ergeben sich sinnvoll aufeinanderfolgende Teilschritte, die das Fundament für individuelle Variationen bieten.

Bildnerische Verfahren in der bildnerischen Produktion

Aufgabe einer kunstpädagogischen Vermittlung von bildnerischen Verfahren ist es, die Prozesse technisch derart zu hinterlegen, dass sie den bildnerischen Ausdruckswillen unterstützen. Vor allen Dingen vor dem Hintergrund, bildnerische Verfahren als Referenzpunkt nutzen zu wollen, müssen diese in den Mittelpunkt der Handlungen gestellt werden. Dazu ist es notwendig, Materialien und Werkzeug bekannt und begrifflich vertraut zu machen. Wie verhält sich das Material? Wie lässt es sich in Größe, Form, Konsistenz etc. verändern? Womit kann es bearbeitet werden?

Einer eingehenden Phase des Ausprobierens sowie des Experimentierens folgt in sinnvoll aufeinanderfolgenden Einzelschritten ein strukturiertes Erarbeiten der Bearbeitungsformen mit Werkzeug sowie der Darstellungsmöglichkeiten.

Bei einigen bildnerischen Verfahren sind Erweiterungen bekannter ähnlicher bildnerischer Tätigkeiten ausreichend. So kann beispielsweise das Malen mit Dispersionsfarben auf dem Arbeiten mit Wasserfarben aufbauen. Über den bildnerischen Umgang mit Knete und Salzteig sind schon wesentliche Abläufe des späteren Arbeitens mit Ton bekannt, die um materielle und technische Spezifika erweitert werden. Es gilt auch für das digitale Gestalten, das Sammeln und Ordnen sowie das Szenische bereits vorhandene Fertigkeiten bewusst zu machen, sie gezielt zu erweitern sowie auf eine höhere Qualitätsebene zu führen. In der Begleitung des Erprobens wird an schwierigen Positionen Hilfestellung gegeben. Andere Verfahren, die nicht mit einer ähnlichen Technik bereits hinterlegt sind, müssen neu gelernt werden. Dies gilt beispielsweise für das skulptierende Arbeiten mit Holz sowie für Druckverfahren. Zwar sind Frühformen des Druckens oft bereits durch den frühkindlichen Umgang mit flüssigen Farben erprobt – etwa dem Abdruck der eigenen Hand oder durch Stempel – doch ist die Distanz zum strukturierten Vorgehen sehr groß.

Sind bildnerische Verfahren eingeführt, müssen diese von den Schülerinnen und Schülern selbstständig angewandt werden. Nur wenn dies gelingt, kann man von einem echten Kompetenzerwerb sprechen. Zudem ist die Individualität des Handelns ein wichtiger Parameter beim Aufbau von Erfahrungen. Im Zuge einer eigenen Bildgestaltung werden erlernte Verfahren und ein intentionaler Umgang mit Material eigenständig eingesetzt. Liegt der Fokus auf einem bestimmten bildnerischen Verfahren, kann die Entscheidung um das Motiv weitgehend freigestellt werden. Wichtig sind dann die qualitativ angemessene Anwendung des bildnerischen Verfahrens sowie dessen Adäquatheit zum Motiv.

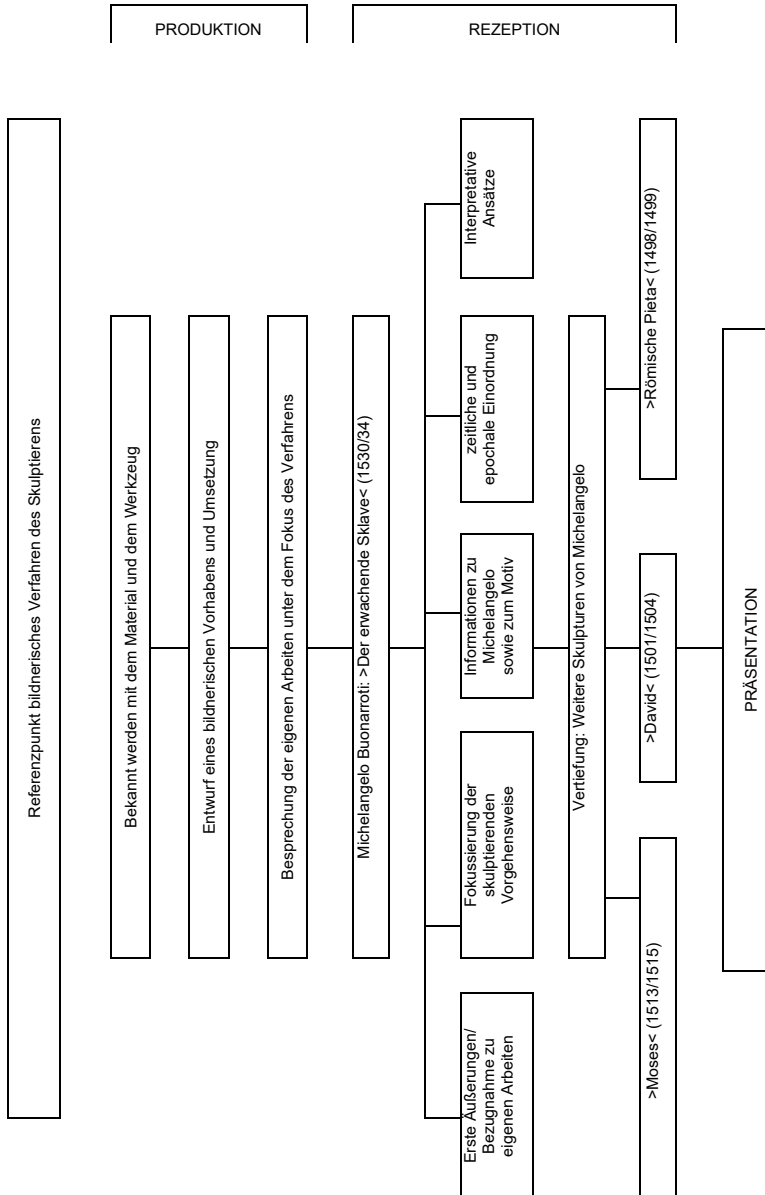
So können beispielsweise Kompetenzen im perspektivischen Zeichnen mit vielfältigen Inhalten nach Interessenslage der Schülerinnen und Schüler geschult werden. Eine Bandbreite an in Bezug auf das bildnerische Verfahren adäquaten Bildgegenständen und Bildsituationen wird dazu mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Geeignet sind dann Motive wie „im Flughafen“, „Gebäude an einer Straße“, aber auch „Stilleben mit Kisten“ etc. In diesem Fall können dann die Zeichenmittel wie Bleistift oder Fine-liner freigegeben werden.

Bildnerische Verfahren im Werk

Über die Jahrhunderte sind bildnerische Verfahren tradiert und weiterentwickelt worden. In der Holzbildhauerei beispielsweise sind die Verfahren zum groben Herausarbeiten der Figur sowie zur schrittweisen formalen Präzisierung bekannt und werden seit Jahrhunderten in ähnlicher Form angewandt. Diese Basis lässt Raum für eine ganze Reihe künstlerische Entscheidungen, die dem Künstler seine eigene Ausdrucksform ermöglichen. Wie wird die Oberfläche ausgebildet? Bleibt sie eher grob geschlagen oder wird sie fein ausgearbeitet? Wird die Form gefasst oder bleibt sie im Ton des Holzes? Durch das künstlerische Gestalten gehen die bildnerischen Verfahren über das Handwerkliche hinaus.

In der zeitgenössischen Kunst reicht die Bandbreite bildnerischer Verfahren von der überlieferten Vorgehensweise (z.B. Stephan Balkenhol >Man with white shirt and black pants< [2020]) über die freie Interpretation der Verfahren (z.B. Rudolf Wachter >New Grange< [1989]) bis hin zur Nutzung als Zitat (z.B. Damien Hirst >Treasures from the Wreck of the Unbelievable< [2017]).

Im Weiterentwickeln tradierter Verfahren liegt Potenzial für Innovation. Indem der Künstler Franz Gertsch den Raum für Innovationen nutzt, den



überlieferte Verfahren des Holzschnitts bieten, schafft er einen hohen Grad an Wiedererkennung. Er kombiniert die zentralen Elemente seines malerischen Oeuvres, der Übersetzung eines konkreten Motivs auf ein übergroßes Format, mittels zeitintensiven und geduldigen Arbeitens. Großformatige Holzschnitte, deren Motiv sich aus dem Zusammenfügen einzelner Punkte erst aus einer Distanz ergibt, werden zum Erkennungszeichen.

Sequenzskizze >Skulptieren<

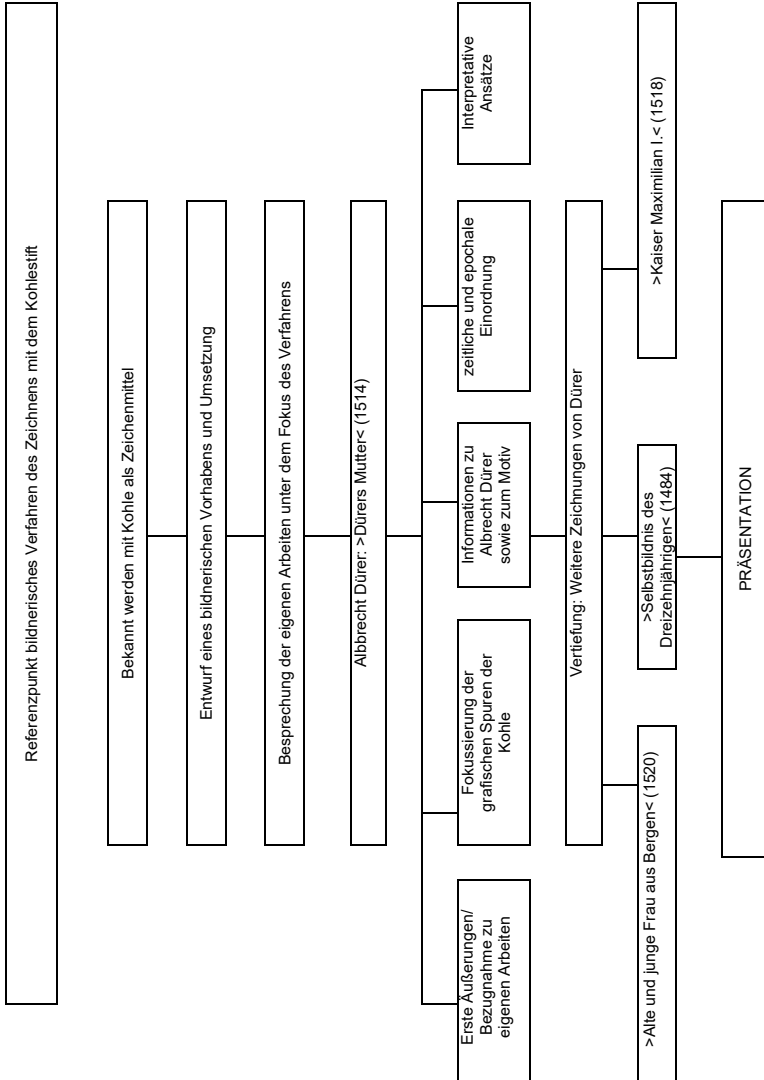
Wichtig ist, dass Prozesse durchlaufen werden, die in ihrer Analogie oder in ihrer Differenz die künstlerische Vorgehensweise nachvollziehbar und besser verstehbar machen. Werden in der Oberstufe Skulpturen angefertigt, wird das selbst durchlaufene Verfahren der schrittweisen formalen Annäherung mit der von Michelangelo Buonaroti angewandten Vorgehensweise kontrastierbar. Die Art und Weise, wie Michelangelo seine Figuren gleichsam aus dem Marmor herauszuheben scheint, ermöglicht ihm ein beeindruckendes Infinito. Dieses lebt geradezu davon, dass weite Teile des Marmorblockes eben nicht im Zuge einer formalen Annäherung an die angestrebte Figur Stück für Stück bearbeitet werden, sondern neben ausgearbeiteten Positionen unbearbeitet stehen bleiben. Somit steht dem Künstler über seine Art, ein bildnerisches Verfahren individuell zu prägen, eine erweiterte Palette seines künstlerischen Ausdrucks zur Verfügung.

Die Differenz im Verfahren konturiert beide Arbeitsweisen und lässt trotz oder gerade wegen des Unterschieds die Schwierigkeiten der gewählten Vorgehensweise des Künstlers nachvollziehbar werden. Vor allem aber ermöglicht es die Erfahrungsgrundierung hier, die Bandbreite der mit dem bildnerischen Verfahren verknüpften künstlerischen Aussagen nachzuvollziehen. Es wird verstehbar, wie Künstlerinnen und Künstler über die Korrespondenz des bildnerischen Verfahrens mit der Bildaussage das Ausdruckspotenzial ausschöpfen.

Nach der bildnerischen Produktion durch die Schülerinnen und Schüler und der anschließenden Rezeption erfolgt die Zusammenführung der Prozesse im Rahmen der Präsentation. Hier werden die angefertigten Skulpturen, die begleitenden Skizzen und Entwürfe zusammen mit den Informationen zur Arbeitsweise Michelangelos sowie zu dessen Leben und Werk gezeigt.

Sequenzskizze >Zeichnen<

Betrachtet man exemplarisch die Bandbreite der Zeichnung als bildnerisches Verfahren mit ihren unterschiedlichen Funktionen und Erscheinungsformen,



lässt sich das Spektrum produktiver wie rezeptiver Auseinandersetzung erahnen. Zeichnungen begegnen uns als Skizze, sie dienen dem Entwurf, der Vorbereitung sowie der Unterzeichnung von Malereien oder können – wie bei Beuys – als grafische Notiz auf Ideen verweisen und somit Wegweiser hin zu einem größeren Ganzen sein. Über die Zeichnung in einer ästhetischen Praxis kann der Weg bereitet werden, in der Rezeption gezeichneten Kunstwerken zu begegnen. Dies kann ganz allgemein erfolgen, indem etwa Arbeiten von David Teniers, Olaf Gulbransson oder Käthe Kollwitz besprochen werden oder sehr spezifisch, indem die verschiedenen Funktionen der Zeichnung oder die unterschiedlichen Zeichenmedien im Mittelpunkt stehen.

Eine Zeichnung als grafisches Verfahren muss nicht unbedingt mit dem Bleistift erfolgen. Vielmehr bietet es sich an, zumindest als Einführung, wenn nicht als inhaltlicher Fokus, unterschiedliche Zeichenmaterialien auszuprobieren und für eigene Grafiken zu nutzen.

Die Motive können bei einer Fokussierung des bildnerischen Verfahrens weitgehend freigestellt werden. Sie werden im Vorfeld durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet und mit der Lehrkraft besprochen. Die produktive Phase des Zeichnens wird mit einer Besprechung im Plenum abgeschlossen. Eine Rezeption kann dann in einem ersten Schritt Beispiele unterschiedlicher Zeichenstifte anführen, wie etwa die Nutzung des Kugelschreibers in Giacomettis *>Trois grandes femmes debout sur socles<* (1950).

Mit der Konzentration auf das Zeichnen können auch die unterschiedlichen Funktionen dieser Darstellungspraxis besprochen werden. So werden Zeichnungen nur in Teilen als eigenständiges Werk angesehen. Vielfach wird die Zeichnung für Vorarbeiten genutzt, um anhand von Skizzen folgende Schritte festzuhalten. Auch Überlegungen zur Präsentation von eigenen Werken können zeichnerisch fixiert werden. Zudem eignet sich die Zeichnung zur grafischen Annäherung sowie zur Klärung von Formen und Formzusammenhängen. Besteht die Möglichkeit, Stücke in einer Abgussammlung zu zeichnen, können anschließend die Zeichnungen zum Zwecke des Studiums von Alberto Giacomettis wie *>Copie d'après une sculpture grecque: Diadumène de Polyclète<* (1921) in der Werkbetrachtung Thema werden. Die Ergebnisse beider Phasen fließen in eine kleine Ausstellung ein.

Wenn das Zeichnen mit dem Kohlestift im Zentrum stehen soll, werden nach dem Ausprobieren des Stiftes auf verschiedenen Untergründen Zeichnungen mit freier Motivwahl angelegt. Nach der Reflexion des Verfahrens erfolgt

die Rezeption von Albrecht Dürers >Dürers Mutter< (1514). Das Augenmerk wird auf den Anker aus der Produktionsphase, den Einsatz eines Kohlestiftes gelegt. Von diesem Referenzpunkt aus erfolgt die intensive Besprechung von Dürers Biografie und einer Auswahl seiner gezeichneten Werke. Die Schülerarbeiten werden mit Abbildungen von Dürers Zeichnungen sowie Informationen zum Künstler zu einer Schau zusammengestellt.

Technische Praxis

Die bislang angerissenen bildnerischen Verfahren räumen den Künstlerinnen und Künstlern und letztlich auch den Schülerinnen und Schülern weitgehende Freiheiten ein. Bildideen lassen sich unmittelbar artikulieren, der Weg von der Vorstellung eines Werkes zur Realisierung ist bei bildnerischen Verfahren wie dem Zeichnen oder dem Malen kurz. Bildnerische Verfahren können durch Hilfstechiken unterstützt werden. Die technikgebundenen Anteile der Verfahren können dominieren (z.B. beim Siebdruck) oder bereits eine eigenständige technische Praxis darstellen (wie eine Verzinkung als Holzverbindung). In gradueller Abstufung werden die Verfahren und ihre Rolle in Produktion und Rezeption kurz dargestellt.

Hilfstechiken

Der Verlauf von der Idee zum Werk wird länger und komplexer, wenn Hilfstechiken notwendig werden. Begrifflich zwischen einer Technik und einem bildnerischen Verfahren angelegt, sind dies technische Verfahren, die die Bildwerdung unterstützen. Ihre methodische Vorgehensweise ist erprobt sowie in ihren Gelingensmomenten überliefert und dokumentiert. Dies trifft beispielsweise auf traditionelle Übertragungstechniken von kleinformatigen Skizzen auf größere Formate durch Rasterübertragungen zu oder auf die Übertragung von Entwürfen zur Anfertigung von Deckenfresken durch die Konturübermittlung mittels Durchdrücken in den feuchten Putz oder auf das Durchlöchern und Bestauben von Konturen auf Kartons. Die Rastermethode hilft Malenden, skizzierte Vorlagen oder Fotografien zum Ausgangspunkt einer großen Arbeit zu machen, die Drei-Zirkel-Methode ermöglicht den Übertrag zur Vergrößerung dreidimensionaler Vorlagen.

Hilfstechiken wie das Übertragen von Zeichnungen auf einen größeren Malgrund eignen sich zur erfahrungsverankerten Rezeption. Techniken, die bildnerische Verfahren unterstützen oder vorbereiten, können als Zugang zum Werk dienen. Für unterrichtliche Situationen bietet ein solches Verfahren die Chancen eigenständigen Problemlösens. Den Schülerinnen und

Schülern wird dazu das Problem gestellt, eine eigene kleine Zeichnung ohne elektronische Hilfsmittel auf ein großes Format, z.B. auf den Pausenhof zu übertragen. Weite Teile der Übertragungstechnik werden ausgehend von der Problemstellung selbst „erfunden“ und erprobt, ein kleinschrittiges Erlernen der in ihre Einzelschritte dividierten Technik ist meist nicht notwendig. Vielmehr müssen die eigenen Versuche der Schülerinnen und Schüler gezielt begleitet werden. In der Rezeption werden die Hilfstechniken zur Schnittstelle zum Werk. Die Übertragungstechnik wird dann beispielsweise als Zugang zu Kirchenfresken genutzt. Auf diese Weise kann ein Referenzpunkt bedient werden, der vor allen Dingen technisch interessierten Kindern und Jugendlichen entgegenkommt.

Handwerkliche Technik am Werk

Anteile von Techniken im Rahmen von bildnerischen Verfahren können sich bis hin zu einer handwerklichen Anmutung verschieben. Ein handwerklich dominiertes Verfahren kommt in Betracht, wenn nach der eigenen Praxis der Kinder /Jugendlichen eine Rezeption von Objekten oder Kunstwerken vorgesehen ist, in denen die technische Vorgehensweise eine zentrale Rolle spielt. Bei den Objekten kann es sich um Gegenstände aus dem Bereich der Umwelt- und Produktgestaltung handeln.

Bei der technischen Praxis steht ein Verfahren im Vordergrund, das meist einen bestimmten Modus des Umgangs mit Material und Werkzeug beschreibt. Dabei sind das Equipment, die Art des Zusammenspiels sowie die Reihenfolge der Einzelschritte in weiten Teilen festgelegt. Da die Weiterentwicklung oft über lange Zeit, wenn nicht sogar über Jahrhunderte erfolgte und über die Generationen tradiert wurde, kann man von der Technik als kulturelles Erbe sprechen. Eine solche Technik sind beispielsweise das Drehen von Ton zur Anfertigung eines Gefäßes, das Glasieren von Tonscherben, das Herstellen von Tonziegeln oder auch die Verwendung von Verbindungstechniken beim konstruktiven Holzbau. Techniken sind meist hochfunktionell und folgen dabei oft ästhetischen Prinzipien. Eine Glasur von Tonscherben dient dem Oberflächenverschluss, beispielsweise, damit Kannen und Tassen dicht sind. Zudem prägt sie neben der Form des Gefäßes ganz wesentlich dessen Erscheinungsweise.

Ebenso erfüllen etwa Fingerzinkenverbindungen beim Bau eines Stuhles die Funktion, Holzteile dauerhaft zu verbinden. Gleichzeitig sorgen sie aber auch über ihr Aussehen und ihre Anmutung, sehr gut zu sehen beim Ulmer Hocker, für eine ästhetische Erscheinung des Möbels. Oft zeigt sich

das handwerkliche Können bei der Herstellung durch eine sorgfältige Anwendung der Technik und die Qualität der Verarbeitung.

Bei bildnerischen Verfahren, die einen höheren technischen Anteil haben, sind Einzelschritte in einer bestimmten Reihenfolge zu durchlaufen. Das bildnerische Verfahren wird dadurch anspruchsvoll, oft werden affektive Anteile reduziert. Druckverfahren wie ein Hochdruck mit einer verlorenen Platte oder die Technik des Siebdrucks können in der Rezeption in deren Komplexität nachvollzogen werden, wenn sie selbst im Vorfeld angewandt wurden. Dadurch werden auch spezifische Spuren, wie überlagerte Folien beim großflächigen Siebdruck, für Betrachtende nachvollziehbar. Zudem kann die Spurensuche zu einem motivierenden Faktor bei der Werkbegegnung werden.

Handwerkliche Techniken in Erfahrungssituationen; Techniken erlernen
Bei einer Technik sind erprobte Vorgehensweisen in ihren Teilschritten und den möglichen Ausführungen überwiegend festgelegt. Um eine bildnerische Technik zum Referenzpunkt zu machen, ist ein mehrschrittiger Ablauf sinnvoll. Eine Technik zu vermitteln, bedeutet im Grunde immer, einen spezifischen Umgang mit Material und Werkzeug zu lehren. Wichtig ist, dass den Schülerinnen und Schülern das Material bereits zumindest in seinen Grundeigenschaften geläufig ist. Wenn Material und Werkzeug nicht gut bekannt sind und wenn das Vorstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend ausgeprägt ist, läuft das Zeigen Gefahr, nicht hinreichend nachvollziehbar zu sein. Um die Materialeigenschaften zu vergegenwärtigen und das Wissen um diese zu erweitern, kann das freie Ausprobieren von Materialien am Anfang des Erlernens einer Technik stehen. Über Spuren im Material werden Werkzeuge und Hilfsmittel auf ihre Brauchbarkeit erprobt. Werden diese Vorgänge gut begleitet und Ergebnisse des Einzelnen für andere zusammengeführt, entsteht ein kleiner Fundus an Bearbeitungsmöglichkeiten.

Eine technische Praxis beinhaltet bereits Formen des Zeigens. Selbst wenn die technische Schulung mit einem Ausprobieren oder einem Experimentieren beginnt, führt die reflektierende und einordnende Begleitung durch die Lehrkraft bereits Elemente des Zeigens mit sich. Übungen zur Technik selbst entsprechen einem initiierten oder begleitenden Zeigen.⁷⁹ Soll eine technische Schulung Basis werden, um Aspekte einer bildnerischen Technik im Zuge einer anschließenden Rezeption besser zu verstehen, müssen die

79 Zum Zeigen siehe auch Prange 2005, S.57.

zentralen technischen Komponenten möglichst differenziert erfahren werden. Dazu gehört es, dass Schülerinnen und Schüler neben der korrekten Handhabung und Anwendung der Technik auftretende Probleme selbst zu lösen versuchen. Wenn es die Inhalte erlauben, sind einzelne Schritte nicht allein durch Zeigen zu vermitteln, sondern durch die Begleitung bei der Lösung eines entstehenden Problems.

Eine Technik wird zunächst in ihre Komponenten dividiert, um diese in Teilschritten zu vermitteln. Im Zuge dessen werden die Einzelschritte der Technik gezeigt und vorgemacht. Der richtige und sichere Umgang mit dem Werkzeug sowie die begriffliche Schulung stehen hier im Vordergrund. Es bedeutet einen hohen Organisationsgrad, komplexe Vorgehensweisen auseinanderzunehmen und didaktisch sinnvoll in eine Reihung zu bringen. Erst dadurch können technische Abläufe leichter aufgenommen und letztlich auch einfacher selbst nachvollzogen werden.

Um eine konkrete Technik zu erlernen, bedarf es der klaren Führung durch Lehrende. Hier werden Werkzeuge und ihre Handhabung und Einsatzmöglichkeiten vorgestellt sowie begrifflich eingeführt. Materielle Notwendigkeiten und Spezifika werden bekannt gemacht, Alternativen oder Varianten in der Anwendung von Werkzeug erläutern und ausprobiert.

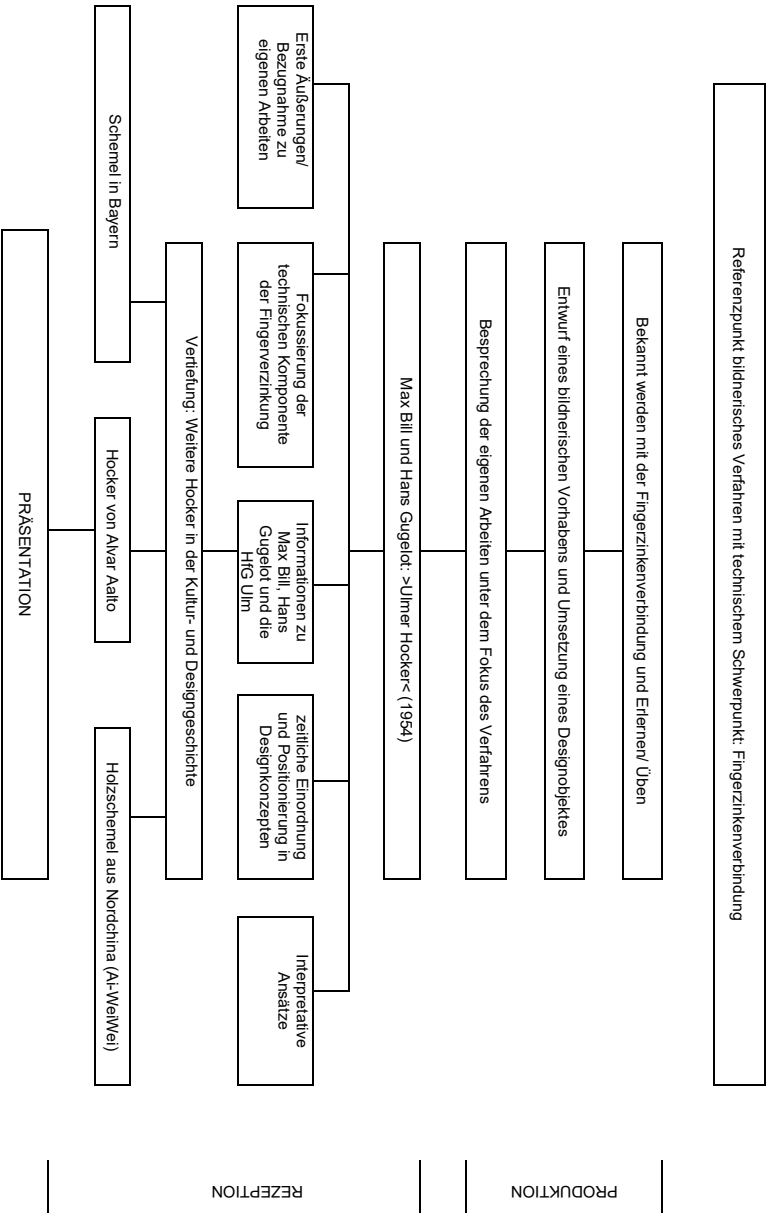
Ein wichtiger Gesichtspunkt einer technischen Praxis besteht in der Übung von Einzelschritten sowie in der sinnvoll aufbauenden Kombination von Teilelementen. Es wäre ein Trugschluss, immer vom sofortigen Beherrschen dieser Bestandteile einer Technik auszugehen. Es ist notwendig, Schraffurtechniken für den Tiefdruck zu üben, Verbindungstechniken beim Arbeiten mit Holz oder Versteifungstechniken für den konstruktiven Umgang mit Papier über das Üben zu schulen. Dieses Üben geschieht letztlich nicht zum Selbstzweck, sondern soll in später angelegten Prozessen abrufbar werden. Für Lehrende verlangt eine deutliche Strukturierung von unterrichtlichen Situationen und das Erlernen von Techniken im Vorfeld eines Anwendungsbezugs Energie, um von Schülerinnen und Schüler ein Mehr an Durchhaltevermögen einzufordern. Bedeutet Üben doch auch, einzelne Elemente zu wiederholen, bestenfalls bis sie beherrscht werden. Es ist folglich das Ziel, eine Technik qualitativ derart zu schulen, dass sie in ihrem Einsatz als adäquat erkannt und in der notwendigen Qualität abrufbar wird. Der Einsatz des Gelernten in einem Anwendungskontext macht schließlich erst das Beherrschen der neuen Technik aus. Technische Praxis unterstützt die Gestaltung, da sie die handwerklichen Kompetenzen anlegt, um intendierte Produkte in der selbst geforderten Qualität erstellen zu können.

Beim Kennenlernen und Einüben einer neuen Technik muss noch keine Produktorientierung erfolgen. Die technischen Einzelschritte können auch ohne ein Thema oder Motiv erlernt werden. Bei komplexeren Techniken ist es sogar hilfreich, auf konkrete Darstellungsinhalte zu verzichten, um die Konzentration auf technische Aspekte zu richten. Zudem wird die Adäquatheit einer Technik zu einem Motiv erst offenbart, wenn die Technik in ihrer Gesamtheit bekannt ist. Nichts spricht gegen das Anfertigen eines Probestücks, an dem die verschiedenen Schritte etwa der Anfertigung einer Verbindung über Fingerzinken geübt werden.

Nachdem etwas erst als erworbene und geförderte Kompetenz angesehen werden kann, wenn Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten in einem neuen Zusammenhang eingesetzt werden, ist es sinnvoll, eine erlernte und geübte Technik in die praktische Anwendung zu überführen. Wird beispielsweise eine Technik der Holzverbindung fokussiert, kann nach dem Kennenlernen und Erproben der notwendigen technischen Einzelschritte eine konzentrierte Anwendung der Technik erfolgen. Im genannten Beispiel kann das Verfahren zum Erstellen eines Werkstücks, eines Hockers oder einer Kiste angewandt werden. Es können auch andere Objekte gefertigt werden, die eine gelernte Holzverarbeitung zum Einsatz bringen. Der Lebensweltbezug ist ratsam, ebenso die Anknüpfung an die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Nachdem die Technik bekannt und in Grundzügen gelernt ist, sind die folgenden Entwürfe des herzustellenden Objektes schon realisierbar. Aus eigener Erfahrung sind die Grenzen der Technik und des Materials ebenso bereits bekannt wie die eigenen handwerklichen Kompetenzen.

Schülerinnen und Schülern wird eine hohe Vorstellungskompetenz abverlangt. Allein visuell-räumlich stellt die Umsetzung einer vermittelten Technik eine hohe Herausforderung dar. Objekte, die die Lehrkraft während der Darstellung verschiedener Schritte zeigt, müssen in ihren Veränderungen in unterschiedlichen Positionen wiedererkannt werden. Dazu müssen Perspektiven neu eingenommen werden, Objekte sind aus verschiedenen Ansichten vorzustellen. Nur so können notwendige Bearbeitungsschritte antizipiert werden.

Auch in der Kommunikation über Vorhaben, ein Objekt herzustellen, spielt die Imagination eine wichtige Rolle. Für kooperatives Arbeiten ist es notwendig, zumindest eine praktikable Schnittmenge von der Vorstellung eines gemeinsamen Vorhabens zu besitzen. Soll beispielsweise mit dem Handbohrer ein Loch in ein Stück Holz gebohrt werden, muss das Vorhaben

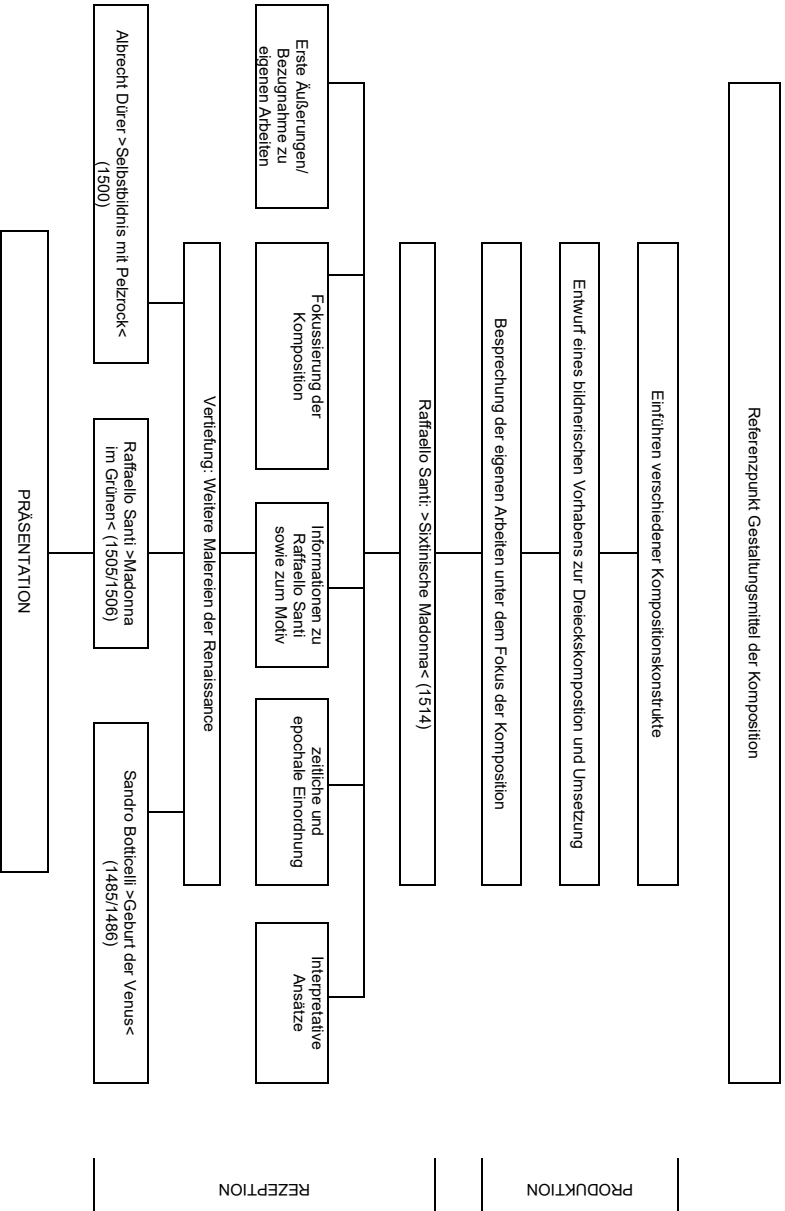


kommunikativ transportiert werden. Das Gegenüber muss in der Lage sein, die artikulierte Planung nachzuvollziehen.

Der Erfahrungsaspekt erhält hier eine spezifische Ausprägung. Über das eigene Handeln wird etwas Neues erfahren. Das Neue besteht nicht nur aus einer Technik, vielmehr kann der Handelnde sich über das Erlernte und Geübte als zunehmend in der Sache kompetent wahrnehmen und sich selbst auf diese Weise in einer anderen Qualität erfahren. Die begleitende Lehrkraft macht die Schülerinnen und Schüler auf ihren Kompetenzzuwachs aufmerksam. Im Abgleich mit anderen sowie über die Kommunikation mit Dritten kann eine positive Selbstverortung stattfinden.

Handwerkliche Technik in der Rezeption

Durch die eigene technische Praxis mit ihrer Komplexität an Gestaltungs- und Herstellungsprozessen wird eine Grundlage geschaffen für rezeptive Verstehensprozesse in den Bereichen des Designs, der Architektur sowie für Objekte aus der Kulturgeschichte. Das Zusammenspiel von Funktion, Gestaltung, Material und Technik im Objekt wird durch das eigene Entwerfen und Planen sowie das selbstständige Anwenden erlernter Techniken erkennbar. Ist eine handwerkliche Technik als Referenzpunkt gewählt, erfolgt die Werkbegegnung zunächst über die neu gelernte Technik im Werk. Wurden in der technischen Praxis Tongefäße angefertigt, bietet sich beispielsweise die anschließende Rezeption von Arbeiten der Künstlerin Young-Jae Lee zur Besprechung an. Anknüpfungspunkt ist die Technik mit ihren Facetten der gedrehten Scherben sowie der Glasur. Durch die vorgelagerte technische Praxis erleben die Schülerinnen und Schüler die Produkte im Rahmen der Rezeption als bewusst gestaltete Objekte, die in der Anlage ihrer Materialität und ihrer technischen Ausführung letztendlich einer Funktion unterworfen sind. Im Anschluss an die erste Besprechung des Referenzpunktes kann die Ausweitung um die künstlerische Erweiterung ihres Schaffens, wie der Installation in der Pinakothek der Moderne in München >1111 Schalen< (2006/07) erfolgen. Hinter der Ausweitung des technischen Aspekts hin zum Verstehen einer konzeptionellen Herangehensweise steckt die designpädagogische Idee, dass die Zielrichtung von Designprozessen nicht das Objekt sondern der Mensch ist.⁸⁰ Dieser wird nicht nur durch das Funktionieren des gestalteten Gegenstands angesprochen, sondern auch durch das Äußere des gestalteten Gegenstands, durch dessen symbolhafte Wirkung, dessen hinterlegte Narration etc.



Für die Betrachtung eines Werkstücks, das die oben angeführte Holzverbindung mittels Fingerzinken an den Anfang der Rezeption stellt, bietet sich die Beschäftigung mit dem Ulmer Hocker von Max Bill und Hans Gugelot oder das Spielmöbel-System von Gugelot an. Neben der formalen Reduktion des Möbelstücks ist die Verbindung der senkrecht aufeinander stehenden Holzplatten sehr spezifisch. Um designte Objekte auch in ihrer kulturgeschichtlichen Einbindung zu begreifen, ist es sinnvoll, die auf die eigene Herstellung folgende Rezeption auszuweiten und beispielsweise auf die Geschichte des Hockers in der Geschichte des Menschen oder in verschiedenen Kulturen einzugehen.

Gestaltungsmittel

Bildnerische Verfahren wirken durch den gezielten Einsatz von Komposition, von Kontrasten, Oberflächengestaltungen etc. Diese Gestaltungsmittel werden von Kunstschaffenden genutzt, um der Bildaussage Kontur zu verleihen. Sie unterstützen die Übersetzungen der künstlerischen Intention ins Bild und werden so zu Wirkindikatoren des Werkes. Als solche stellen sie eine wichtige Brücke in der Rezeption zum Bildverständnis dar. Gestaltungselemente können sich zu Bildsprachen verdichten, die ihrer Zeit unterliegen können und somit zu einem Markenzeichen von Epochen oder von einzelnen Künstlern werden. Zu den Gestaltungselementen gehören kompositorische Überlegungen, Kontraste, Proportionen sowie technikspezifische Variationsmöglichkeiten.

Auch für die Gestaltungselemente gilt, dass sie im Werk sicherer identifiziert werden sowie in ihrer Bedeutung für die Bildaussage eingeschätzt werden können, wenn sie aus eigener Erfahrung geläufig sind. Innerhalb der bildnerischen Verfahren bestehende Ordnungssysteme können bereits durch die bildnerische Problemlösung in der vorgelagerten darstellenden Praxis bekannt gemacht werden. So treten beispielsweise die Funktionen der Farbwahl, der Setzung von Kontrasten wie der Komposition in Hinblick auf die Bildaussage im Erfahrungsprozess hervor. In der folgenden Rezeption werden diese Aspekte als Referenzpunkt am Kunstwerk wieder aufgegriffen und somit leicht als wichtige Parameter der Bildaussage wahrgenommen. In der unterrichtlichen Umsetzung gilt es zunächst, das Gestaltungselement einzuführen. In einer bildnerischen Darstellung kann dieses als zentrale Idee unterlegt werden. So werden beispielsweise die Kontraste in einer Malerei zum bestimmenden Gestaltungselement. Der Einsatz von Kontrasten muss unbedingt auch mit der Unterstützung der Bildaussage verknüpft sein. Ein

Motiv im Vordergrund kontrastarm anzulegen, während der Hintergrund von Kontrasten dominiert ist, wird in den meisten Fällen der Klarheit einer Bildintention widersprechen.

Für die Rezeption eignen sich Werke, in denen das aus der ästhetischen Praxis bekannte Element der Bildsprache eine wichtige Rolle spielt. Die Schnittstelle der Kontraste kann nach der Produktion in der Rezeption beispielsweise durch die Beschäftigung mit August Mackes >Zoologischer Garten I< (1912) oder Kandinskys >Impression III< (1911) bedient werden.

Ein weiteres Gestaltungsmittel ist die Komposition. Die Bildaufteilung hat unmittelbaren Einfluss auf die Bildwirkung. Der goldene Schnitt als konstruierbares Teilungsverhältnis ist leicht zu erlernen. Er kann in Bildern beispielsweise von Leonardo da Vinci wiedergefunden werden. Eine Dreieckskomposition, wie auf der Malerei der Renaissance >Sixtinische Madonna< (1514) von Raffaello Santi kann als leitende formale Konstruktionshilfe im Zuge einer ästhetischen Praxis fungieren. In der anschließenden Rezeption dient diese Komposition als Schnittstelle zwischen eigenem Arbeiten und dem zu betrachtenden Kunstwerk.

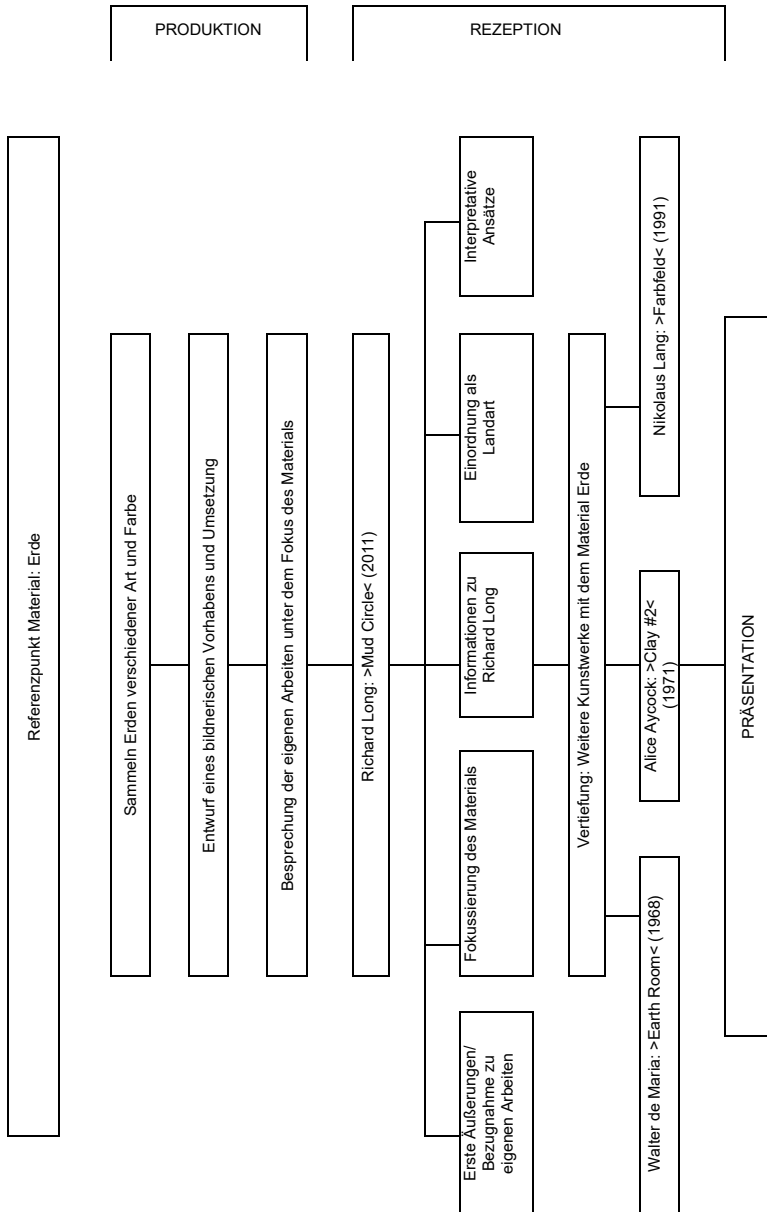
Referenzpunkt Material

Um verschiedene Behälter mit selbst gesammelten Erden herum sitzen Schülerinnen und Schüler und besprechen die jeweiligen Fundorte. Anschließend erörtern sie Möglichkeiten, wie man mit Erde bildnerisch umgehen könnte. Nach einer Erkundungsphase werden Ideen entworfen, verworfen, wieder aufgegriffen, skizziert und realisiert. Die abschließende Besprechung der Arbeiten wird in die Begegnung mit der Arbeit >Mud Circle< (2011) von Richard Long überführt.

Materialsemantik in der Bildenden Kunst

Dem handelnden Umgang mit Material sind Erfahrungschancen eingeschrieben. Material dient als Referenzpunkt, der zwischen dem Werk und dem Rezipienten eine Schnittstelle darstellen kann. Durch die Möglichkeit der Formgebung, durch die symbolische Aufladung sowie durch seine Semantik spielt das Material im Kunstwerk eine zentrale Rolle.

Die Auswahl bestimmter Materialien durch Künstlerinnen und Künstler kann aufgrund verschiedener Faktoren geschehen. Betrachtet man exem-



plarisch die Wahl Michelangelos, Marmor aus den Brüchen von Carrara für seine Skulpturen zu verwenden, werden die Überlegungen nachvollziehbar. Zunächst einmal muss sich skulpturales Material gut bearbeiten lassen. Daher ist frisch gebrochener Marmor dem alten vorzuziehen. Er ist weicher, nicht spröde und lässt sich mit bewährten Werkzeugen und Hilfsmitteln gut behauen und in Form bringen. Marmor aus Carrara ist zudem ein Stein, der zwar durchaus mit Aufwand bis nach Rom geschafft werden muss, aber dennoch in zu bewältigender Entfernung in großem Ausmaß verfügbar ist. Mit seinen wenigen Verschmutzungen stören keine Einschlüsse das Gesamtbild der anzufertigenden Skulptur. Auch werden unkontrollierbare Abbrüche beim Schlagen vermieden. Figuren aus Marmor überdauern einen langen Zeitraum. Gerade kirchliche Auftraggeber (wie Julius II.) denken in Perspektiven, die weit über ein Menschenleben hinausreichen. Skulpturen für Grabmäler sollen lange Zeit überdauern. Neben der guten Bearbeitbarkeit und der Beständigkeit spricht vor allen Dingen der Farbton des Marmors aus Carrara für dessen Verwendung. An dieser Stelle korrelieren pragmatische Aspekte der guten Bearbeitbarkeit und semantische Faktoren. Dem hellen und gleichmäßigen Farbton wohnt etwas Edles und Erhabenes inne. Er eignet sich in Verbindung mit seiner Langlebigkeit sehr gut für eine Skulptur oder Figurengruppe religiöser Motive wie sie für das Grabmal von Julius II. vorgesehen war. Das Material ist mit Bedeutung aufgeladen, die durch die Geschichte, die Kultur oder ganz spezifisch durch den Gebrauch im Alltag oder die Verwendung in anderen Werken bedingt ist.⁸¹

Künstler jeder Generation überlegen sich den Einsatz ihrer Materialien. Dabei ist der Materialeinsatz den technischen Entwicklungen, den Standards der Gattung sowie den finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der Zeit unterworfen. Besonders gut darstellbar ist dies beim Einsatz von Farben. Vor der industriellen Herstellung von Farben werden sie meist auf Basis natürlicher Pigmente nach Bedarf angerieben. Bei der Verwendung teurer Pigmente sind Malende auf ihre Auftraggeber angewiesen, die die Finanzierung bestimmter Mengen teurer Pigmente garantieren. In Verträgen lassen sich Künstler und Auftraggeber gegenseitig die garantierte Verwendung festschreiben. In Gemälden, deren Farben mit Pigmenten aus seltenen und somit teuren Rohstoffen gerieben sind, erhalten daher derart eingefärbte Passagen eine besondere Bedeutung. Exemplarisch kann der Farbton Ultramarin genannt werden, der aus dem Lapislazuli gewonnen werden kann. Im Fall des Ultramarins entwickelt sich der Farbton aufgrund

81 Vgl. Seel 2016, S.174

des Wertes vom Lapislazuli zu einem Bedeutungsträger. Der Abbau des Gesteins ist bis heute mit immensem Aufwand verbunden. Zudem unterliegen Transportwege sich verändernden Handelsbeziehungen und sind abhängig von politischen Großwetterlagen. Aus der Kombination des seltenen Vorkommens des Gesteins, der Strapazen von Abbau und Transport sowie des Herstellungsaufwands ergibt sich in Verbindung mit den qualitativen Parametern der Leuchtkraft sowie der Lichtechtheit ein sehr hoher Wert des gewonnenen Pigments. Aufgrund des hohen Preises wird die Farbe sparsam und überlegt verwendet. Im Bild wird die Farbe an Positionen mit besonderer Bedeutungszumessung verwendet. So löst das aus Lapislazuli hergestellte Ultramarin zwischen dem 12. und 14. Jahrhundert die sich meist als schwierig und unbefriedigend erweisende Darstellung des Mantels der Muttergottes mit Rottönen ab.⁸²

Eine weitere Möglichkeit, die Materialverwendung sinnhaft aufzuladen, besteht im Zitieren von Materialien anderer Werke oder Epochen sowie in der Verwendung historisch oder religiös konnotierter Stoffe. Man kann etwa Damien Hirsts Skulpturen aus Carraramarmor in seiner Installation >Treasures from the Wreck of the Unbelievable< (2017) ohne das Mitdenken der kunsthistorischen Bedeutung dieses Materials nicht einordnen. In der Verwendung von Marmor aus den Brüchen vor Carrara liegt ein Zitat eines klassischen Materials für Skulpturen im Allgemeinen und für Skulpturen der Renaissance im Speziellen. Auf diese Weise fungiert in der gesamten Installation, die Hirst im Palazzo Grassi sowie in der Punta della Dogana installiert, das Material als Zitat und wird somit zum zentralen Bedeutungsträger.

Auf den ersten Blick mag auch Urs Fischers Materialwahl für seine Installation >Der Raub der Sabinerinnen< (2011) auf der Biennale in Venedig als Zitat gelten, das sich auf Material und Form des Originals von Giambologna beruft. Schnell wird es als Imitation erkennbar, der vermeintliche Marmor ist Wachs. Mit dem Fortschreiten der Präsentation wird deutlich, dass dem Material durch das Abbrennen innen angebrachter Dochte die Zeit eingeschrieben wurde. Führt den frühen Betrachter die Arbeit noch in die Irre, indem sie sich in Gänze als zunächst schwer als solches identifizierbares Zitat in Wachs zeigt, wandelt sich der Moment der Irritation um und lässt sich von der Idee des Prozesses und des Verfalls übernehmen. Dem marmornen Werk des Manierismus, das über die Jahrhunderte die Beständigkeit der Figurengruppe zu garantieren wusste, wird mit einem sich selbst auflö-

senden Material begegnet. Aus dem Zitat entwickelt sich eine Perversion, Beständigkeit wird gegen Verfall getauscht.

Es mögen persönliche Vorlieben von Künstlerinnen und Künstlern sein, die zu einer priorisierten Verwendung bestimmter Materialien führen. Oftmals besteht der Verdacht, dass vor allen Dingen strategische Überlegungen dahinterstecken, wenn Künstlerinnen und Künstler ein Material für sich entdecken. Schließlich scheint es der Kunstmarkt zu honorieren, wenn sich die Verwendung eines bestimmten Materials oder die spezifische Bearbeitungsweise eindeutig einem Künstler oder einer Künstlerin zuordnen lassen. Richard Serras Branding funktioniert somit eben nicht nur über die Zuschreibung großer Plastiken, sondern eben vor allen Dingen über die Materialität des Stahls, gerne des rohen, seiner Umwelt ausgesetzten Stahls. Von Vincent van Gogh ist bekannt, dass er bewusst Farbtöne wie das Schweinfurter Grün einsetzte, um seine Bilder klar unterscheidbar zu halten von den Werken seiner Zeitgenossen.⁸³ Joseph Beuys scheint undenkbar ohne die von ihm besetzten Materialien Fett, Filz und Basalt. Als geschickter Stratege schafft er es, im Material einen extrem hohen Wiedererkennungswert zu verankern, es unmittelbar an sein Schaffen zu knüpfen. Aufgeladen als Symbolträger seiner Ideen gelingt es nicht in eben diesem Maß, das Material den Betrachtenden als Bedeutungsträger enkodierbar zu machen. Die spezifische Aufladung mit Sinn durch Beuys bleibt bei realistischer Betrachtung eher einer ausgesuchten Gefolgschaft vorbehalten. Die Ursache indes liegt in der mangelnden Bereitschaft der Rezipierenden, sich einem Kunstbegriff abseits des Überlieferten zu stellen und die künstlerische Qualität abseits der handwerklichen Meisterschaft zu suchen. Ein weiterer Grund für die bestehenden Schwierigkeiten, Beuys Arbeiten zu entziffern, besteht im oft fehlenden Verständnis für die symbolhafte Verwendung von Material. Vor allen Dingen die Neupositionierung von Fett als Material in der Bildenden Kunst sowie die fast formfreie Bedeutungsaufladung überfordern. Die zunehmend manifeste biografische Konnotation im Rahmen seiner Tartarenlegende unterstützt zwar die Personalisierung des Materials, führt aber kaum zum Durchdringen seiner symbolhaften Überführung ins Material. Dabei erleichtert der Künstler eine entsprechende Rezeption, indem er mit Fett ein Material aussucht, dessen Grundeigenschaften aus dem eigenen Umgang damit jedem hinreichend bekannt sind. Die Überführung von einem Aggregatzustand in einen anderen durch Energiezufuhr oder -verlust kennt jeder bereits aus Alltagserfahrungen wie beispielsweise vom Kochen.

83 Vgl. Cattaneo 2011, S.142

Schwieriger nachvollziehbar wird der Wechsel des Aggregatzustands, als Beuys später das Epische der Materialwerdung am Basalt herausarbeitet und in sein Werk implementiert.

Im Zuge einer Werkbegegnung ergeben sich zwangsläufig Fragen dazu, aus welchem Material das Werk besteht und wie es gemacht ist. Durch die Beantwortung derartiger Fragen kann eine Nähe zum Herstellungsprozess dieses Werkes aufgebaut werden.⁸⁴ Doch ist fraglich, inwiefern an dieser Stelle Informationen zum Material überhaupt nachvollzogen werden können. Mit der Information „Öl auf Leinwand“ kann nur etwas anfangen, wer über ein ausgeprägtes Vorwissen über Farben verfügt, ihre Herstellung, ihre Geschichte und ihre Eigenschaften. Dieses theoretische Wissen erhält eine weitere Dimension, wenn es um Erfahrungswissen bereichert werden kann. Der Zugang zum Material wird um emotionale Anteile angereichert, wenn aus der eigenen Erfahrung der Malprozess bekannt ist. Das leichte Nachgeben des gespannten Stoffes unter der Pinselspitze, der Geruch der Öle, der noch über Tage und Wochen im Raum hängt, das Warten auf die Trocknung etc. schaffen Erinnerungen und Erfahrungen eigener Qualität, die bei der Begegnung mit einem in Öl auf Leinwand gemalten Bild abgerufen werden können. Um einen solchen, die Werkbegegnung bereichernden Rückgriff zu ermöglichen, ist es sinnvoll, vorab in Erfahrungen generierenden Prozessen die Grundlage dafür zu legen.

Material in der Erfahrungssituation

Für eine Rezeption, die im Rahmen einer Besprechung mit Kindern und Jugendlichen gedacht ist, ist ein Zugang über das Material sehr gut geeignet. Schließlich wohnt dem Material bereits über dessen Valenzen eine Aufforderung zum Handeln inne. Als Aufforderungscharakter für den Umgang mit Material kommen die objektive wie die subjektive Valenz in Frage.⁸⁵ Im Spiel zwischen den Eigenschaften und Möglichkeiten des Materials und der persönlichen Zuschreibung von Wert entsteht eine subjektive Valenz. Sie wird von einer individuellen Perspektive bestimmt, die Ausschlag gebend dafür ist, ob die Einstellung vorübergehend ist oder sich manifestiert. Durch die Emotionen, die den Umgang mit dem Material begleiten, definieren Kinder und Jugendliche so ihre Vorlieben zu bestimmten Materialien. In der positiven Zuschreibung liegt eine wichtige motivationale Bedingung für

84 Vgl. Glas 2018, S.29

85 Zu Valenzen siehe auch Oerter 2004, S.277f.

die Aufnahme einer bildnerischen Tätigkeit und deren Aufrechterhaltung. Es gelingt eine emotionale Verankerung über das Material und das Handeln damit. Auf diese Weise kann sich der Bezug zum Material festigen, sodass damit verbundene Lernprozesse in der ästhetischen Praxis wie im Zuge der späteren Rezeption an Nachhaltigkeit gewinnen.

Wessen Zugang zu einem Material positiv ist, der geht gerne mit diesem Material in einer ästhetischen Praxis um. Im Zuge der ästhetischen Praxis verschiebt sich die Valenz des Materials, indem es in seiner Bedeutung um individuelle Anteile angereichert wird. Über das durch den handelnden Umgang entstandene oder gefestigte Interesse kommt es zu einer positiven Besetzung des Materials. So kann der entstandene Zugang zum Material mit in die Begegnung mit Kunstwerken genommen werden. Die Materialvalenz wird zu einem Vehikel für die Aufnahme einer rezeptiven Beschäftigung. Aufgrund der persönlichen Perspektive auf Materialien, die sich im handelnden Umgang herausstellt, ausbaut oder festigt, individualisiert sich der Blick auf Materialien in Kunstwerken. Das heißt, dass selbst wenn alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit dem gleichen Material umgehen, entsteht der Bezug doch immer individuell.

Material kennenlernen

Die Kunstpädagogik hat sich schon seit längerem mit einem weiten Materialbegriff vertraut gemacht. Dies geschah in erster Linie, um Vorgänge im Zuge einer ästhetischen Praxis weiträumig fassen zu können. Soll ein Material im Zentrum einer Erfahrungsbildung stehen, muss dem Kennenlernen des Materials viel Raum gegeben werden. Die angeführten Motivationen müssen die Gelegenheit erhalten, zum Tragen zu kommen. Experimentelle Verfahren eignen sich im Besondern dazu, Material in dessen Breite und Tiefe kennenzulernen, materiale Qualitäten wie Konsistenzen oder deren Oberflächenbeschaffenheit zu erfahren. Im Erproben des Materials unter Einsatz von Werkzeugen, Hilfsmitteln oder in Kombination mit anderen Materialien werden die technischen Möglichkeiten ermittelt.⁸⁶ Experimentierende Prozesse erlauben dynamische Prozesse, durch die Wissen gewonnen werden kann, das bei zielorientiertem Arbeiten am Wegesrand liegen bliebe. Eine wichtige Rolle spielt die dialogische Funktion des Materials, da sie den Kindern und Jugendlichen ein Reagieren auf das Materialverhalten abverlangt. Dies gilt gleichermaßen für das anschließende Gestalten, in das experimentelle Prozesse überführt werden. Auch hier kommunizieren

Handelnde mit dem Material und implementieren sich ergebende Formen im Material in den Gestaltungsvorgang.

Mit dem Materialumgang geht ein mehrsinnliches Erleben einher. Dessen Intensität hängt unmittelbar mit den Eigenschaften des Materials zusammen, ist aber auch von der Freiheit im Umgang mit dem Material abhängig. Durch die Ablösung der Beschäftigung im Analogen durch den Zeitvertreib im Digitalen, übernehmen das Experimentieren und das Gestalten mit Material wichtige Aufgaben der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Chancen auf sinnlich unterstützte Selbstwahrnehmung oder auf den Abbau von Spannungen können wahrgenommen werden und unter Ausnutzung von Materialvalenzen einer Passivität im Analogen entgegensetzt werden. Dass das Handeln mit Material im Rahmen von Kunstunterricht oder auch von außerschulischen Angeboten wirklich bestehende und weiterwachsenden Defizite auszugleichen in der Lage wäre, ist bereits als Illusion enttarnt. Dennoch bleibt es eine - vor allen Dingen von Barbara Wichelhaus⁸⁷ beschriebene - Funktion von Kunstunterricht, gesellschaftlich bedingte Fehlstellen zumindest in Teilen zu kompensieren.

Material in der Rezeption

Was wir sehen, wenn wir Werke der Bildenden Kunst betrachten, ist zunächst einmal materieller Natur, ein bearbeiteter Marmorblock, ein Gemisch aus getrocknetem Leinöl und Pigmenten auf einem gewobenen Stoff, mit Graphitabrieb versehene Papierflächen. Das Material findet über seine Bearbeitung durch die Künstlerin oder den Künstler seine Form und wird zum Artikulationsvehikel einer künstlerischen Konzeption. Die Materialien zeigen sich auf eine Weise, dass wir sie als Repräsentationsträger begreifen können. Trotzdem, dass der Erstkontakt mit dem Werk über dessen materiale Präsenz erfolgt und trotz der ungeheuren Relevanz des Materials bei der Bedeutungsgenerierung und seine Rolle beim Konzeptionstransfer zum Adressaten findet es vergleichsweise wenig Beachtung in der kunsthistorischen Besprechung. Vielfach wird das Material eher deskriptiv angeführt denn als Bedeutungsträger in die Beschreibung und Interpretation integriert.⁸⁸ In der ersten Wahrnehmung eines Werkes, die sehr stark von dessen Materialität geprägt sein kann, liegt großes Potenzial, Zugang zum Werk zu finden. Dieser basiert auf dem Zusammenspiel aus materieller Wirkung,

87 Vgl. Wichelhaus 2004

88 Siehe auch Häntschel 2013.

individuellem Empfinden sowie einem ersten Abruf von Wissen um das Material und Erfahrungen mit dem Material.⁸⁹

Material am Original

Es ist unumgänglich für das Kennenlernen von Kunst, dieser im Original zu begegnen. Wenn es um die Wahrnehmung am Werk selbst geht, geht vieles verloren, wenn es nicht das Original ist, vor dem man steht. Die Aura des Werkes, die Materialität, rekonstruierbare Aspekte der Herstellung, die Wirkung auf Davorstehende sind Aspekte, die nur über das Original wirklich und wahrhaftig erfahren werden können. Dazu kommt, dass Werke im Museum in Kontexte gesetzt werden, die neue Fragen aufwerfen, neue Wahrnehmungen provozieren, aber auch neue Antworten zu geben in der Lage sind.

Betrachtet man Bacons Arbeiten wie die >Studie zum Kopf von Isabel Rawsthorne< (1967) im Original, werden verschiedene Aspekte nachvollziehbar. Anders als viele Maler, die grobe Konturen als Untermalung anlegen und mit folgenden Schichten ihr Motiv detaillieren, legt Bacon hier zunächst eine feine und konkrete Malschicht an, bevor er mit grobem Duktus selbstbewusst starke Figuren darüber setzt. Ein satter Farbauftrag, der den zuvor ausgeführten Detailreichtum eigentlich konterkariert, führt zur ausdrucksstarken Wirkung des Porträts. Den Ursprung der Atmosphäre, die von dem Werk ausgeht, kann man nur nachvollziehen, wenn man den Herstellungsprozess nachverfolgen kann. Basis dieses Nachvollzugs sind Erfahrungen mit Ölfarben als Material sowie Erfahrungen mit Malprozessen, die vor der Rezeption liegen. Auf diese Weise werden Rezipierende für diese Aspekte im Werk sensibilisiert und die Malweise und die Materialität als sinntragende Elemente erst sichtbar.

Eine zentrale Aufgabe der Vermittlung im Museum muss darin gesehen werden, das Spezifische, das nur am Werk selbst erkennbar und erfahrbar ist, herauszuarbeiten. Im Gegensatz zu Projektionen oder Drucken, die im Unterricht verwendet werden, kann hier das Werk in der Originalgröße betrachtet werden. Die originale Materialität ist in Abbildungen ebenfalls nur unzulänglich darstellbar. Dreidimensionale Arbeiten sind zudem auch bei Rundumaufnahmen nicht annähernd so plastisch erfahrbar wie im Original. Es lassen sich beispielsweise die überlebensgroßen Figuren von Alberto Giacometti von einer Abbildung her nicht verstehen. Selten werden

⁸⁹ Explizit thematisieren Material als Bedeutungsträger Raff 2008, Reuter 2015, S.11ff sowie Wagner 2001.

diese Arbeiten in der Rundumansicht gezeigt, die die Dimensionen erfahrbar machen würde. Meist werden maximal zwei Ansichten abgebildet. Doch die Figuren sind für die allseitige Ansicht gemacht, auch die bearbeitete Rückansicht gehört dazu. Spuren der Bearbeitung durch die Hände des Künstlers wie durch Werkzeuge lassen das Gemachtsein erscheinen, der plastische Ursprung des Werks wird deutlich. Um das, was zu sehen ist, einordnen zu können, ist das Wissen um das Plastizieren ebenso wesentlich wie Kenntnisse der Gussverfahren.

Mit der Nachvollziehbarkeit der Werkerstellung gehen Effekte der Nähe zum Werk einher. Wer der Herstellung zumindest in Teilen nachspüren kann, erhält einen erweiterten Bezug zum Werk. Es kann ein Stück weit eine Rekonstruktion der Herstellung geschehen, die den Blick auf das Werk insofern erweitert, als es nicht lediglich als fertiges Objekt in einer Präsentation wahrgenommen wird.

Im schulischen Kontext findet eine Vermittlung von Kunstwerken, künstlerischen Ideen und Konzepten fast ausschließlich ohne das Original statt. Eine Verweigerungshaltung gegenüber Lichtwarks Erbe hat sich etabliert. Dabei haben sich viele Museen auf die unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten in Form angepasster Führungen eingestellt. In Teilen sind bereits kleine Ateliers eingerichtet, die vor allen Dingen dem praktischen Arbeiten von Kindern und Jugendlichen Raum und Möglichkeit geben sollen. Für eine Vermittlungsmethode, die in einer der Rezeption vorgeschalteten ästhetischen Praxis Sinn sieht, sind das gute Bedingungen.

Individuelle Perspektiven in der Rezeption

Aus den Aufzeichnungen zu Erfahrungsprozessen im Zuge bildnerischer Produktion und deren Autonomie wird bereits deutlich, dass der beschriebene methodische Ansatz die Individualität des Kindes und des Jugendlichen als einen zentralen Faktor betrachtet. Vor der Folie der Rezeptionsästhetik wird die Passung einer Erfahrungsverankerung zur Rezeption dargelegt. Individuelle Perspektiven bestimmen zudem den Modus von ästhetischer Erfahrung am Werk. Zur Einordnung der eigenen Sichtweisen bedarf es des kommunikativen Abgleichs mit Perspektiven anderer.

Rezeptionsästhetische Zugänge

Versteht man Kunstwerke als artikulierte Perspektive auf die Welt, geschieht in der Rezeption eine „Begegnung mit Weltbegegnung“⁹⁰. Durch die Beschäftigung mit Kunst wird die Auseinandersetzung eines Anderen zum Anlass für die eigene Verhandlung mit Welt. Diese Begegnung gelingt, da sich die verschiedenen Kunstformen ihrer Rezipierenden bewusst sind und diese schon bei der Werkerstellung, wenngleich sicher in unterschiedlicher

90 Seel 2016, S.184 (Herv. i. O.)

Dimension und Deutlichkeit, berücksichtigen. Das Theater beispielsweise kennt das direkte Ansprechen des Publikums. Im Epischen Theater werden die Zuschauer durch das Stilmittel unvermittelter Appelle unmittelbar ins Geschehen involviert. Dadurch werden von Zuschauenden eigene Positionen verlangt. Dieses Einfordern von Standpunkten soll sich vor allen Dingen auf Aspekte aktueller gesellschaftlicher und politischer Geschehnisse beziehen. Einen ähnlichen Modus des Einbezugs kennt der Film, dem nur in wenigen Ausnahmen etwas anderes unterstellt werden kann als seine klare Berücksichtigung der Rezipierenden, wenn nicht gar die Ausrichtung auf diese. Beim Stilmittel der vierten Dimension brechen Akteure aus dem Handlungsgeschehen der Leinwand aus und sprechen Zuschauende aktiv an. Gedichte und Erzählungen lassen Stellen frei, die Lesenden zur eigenen Besetzung überlassen werden. Indem eine Stimmung erzeugt wird, Handlungen berichtet werden, Handelnde beschrieben werden, geben Schreibende zwar Lesenden Richtungen an die Hand, vertrauen dann aber auf die Fertigstellung durch Rezipierende. Von Schriftstellerinnen und Schriftstellern wird lediglich angelegt, was die Fantasie der Lesenden im Modus und Umfang, wie es möglich ist und beliebt, ergänzt oder fertigstellt.⁹¹

Zugänge zum Werk sind nicht nur den zeitlichen Kontexten ihrer Erstellung unterworfen, sondern werden auch von der Zeit ihrer Rezeption bestimmt. Maler etwa der Renaissance oder des Barock, die für herrschaftliche oder kirchliche Auftraggeber arbeiteten, hatten wesentlich weniger Spielraum für das bewusste Belassen von freien Stellen als zeitgenössische Kunstschaffende. Dennoch bieten ihre Arbeiten für heutige Betrachter auch nach Berücksichtigung der bildnerischen Intention und der historischen Eingebundenheit ausreichend Ansatzpunkte für individuelle Zugänge. Auf diese Weise können diese Werke auch heute über ihre historische Bedeutsamkeit hinaus eine Aktualität erhalten, die in weiten Teilen in Betrachtenden begründet ist.

Im verzögerten und leisen Echo auf Entwicklungen in der Literaturwissenschaft, die Lesende schon längst als sinnkonstruierende Mitwirkende erkannt hatte, findet die Rezeptionsästhetik sich in der Kunstwissenschaft wieder. Eine Prämisse, auf der die Idee der Rezeptionsästhetik basiert, ist die intentionale und an Betrachtende gewandte Konzeption des Werkes. Dieser entgehen auch nicht Werke, die sich diesem Wirkungswillen verschließen

91 Vgl. hierzu auch Kemp 1992 (b), S.314

wollen. Ihnen kann, wohl zu Recht, eine variierte Strategie zur Erzielung von Wirkung unterstellt werden.⁹²

Auch unter einer rezeptionsästhetischen Perspektive griffe es zu kurz, sich alleine auf die Wirkung der Arbeit zu verlassen und Kunstwerke ohne Bewusstsein um Kontexte und Wissen um Bildelemente sowie künstlerische Intentionen begreifen zu wollen. Kunstwerke können in ihren Grundzügen nur verstanden werden, nachdem sie beschrieben und unter Einbezug von künstlerischer Intention, Zeitgeschehen, Motivbedeutung etc. interpretiert sind. Die historische Einbindung, die Intention der Kunstschaffenden, die Wahl der Mittel wie Material, Darstellungsform, Motiv etc. sind Bedeutung transportierende Elemente, die dem individuellen Zugang Kontur verleihen. Dieser bedarf einer individuellen Bezugnahme, etwa in Form eines biografischen Abgleichs. Neben dem Einbezug biografischer Elemente kann ein besonderer Zugang aus einer vorgelagerten Beschäftigung mit Aspekten des Werks erwachsen.

Während in vielen Fächern Wissen vermittelt werden soll, von dessen Inhalt und Umfang keine Abweichung zugelassen ist, existiert bei der Kunstvermittlung eine bedingte Leerstelle. Dieser bestehende Freiraum lässt Schülerinnen und Schüler Vermittlung anders wahrnehmen und ermöglicht ein andersartiges Erleben ihrer selbst. Dies gelingt in besonderer Weise durch die alternativen Perspektiven auf Welt, die die Kunst zu bieten vermag. Derlei Sichtweisen offerieren eine andere Folie zur Selbsteinschätzung, die sich von anderen als Normen begriffenen Sichtweisen unterscheidet. Interpretierende Suchmanöver werden zugelassen. Über verlangte eigenständige Denkbewegung können Kinder und Jugendliche sich in ihrer Individualität ernst genommen fühlen.

In jedem Fall gilt es, in den Dialog mit der künstlerischen Arbeit zu treten und Elemente eigener Erfahrung in diesen einzubringen. Die dialogische Beziehung basiert auf dem Zugangs- und Interpretationsangebot, das Kunstschaffende dem Betrachtenden bieten. Was Rezipierende für sich davon aufgreifen, liegt in der eigenen Person begründet. Wissen und Erfahrungen werden zu prägenden Momenten, die stark ausschlaggebend für die Wahrnehmung und die Einordnung werkimmanenter Aspekte durch Betrachtende sind. Es wird zur Aufgabe der Lehrkraft, die individuellen Interpretationskonstruktionen mit fachlichem Wissen anzureichern. Ein sinnmachender Weg zur Interpretation ist von einer Kooperation zwischen Lehrkraft und der Schülerin oder dem Schüler geprägt. Auch wenn fach-

92 Vgl. Kemp 1992 (a), S.20

lich begründete Inhalte die individuellen Deutungsmanöver anreichern, bleibt die Sinnkonstruktion beim Einzelnen und wird nicht in ihrer Gänze verallgemeinerbar.

Wenn es zu einer Aufgabe der Rezeptionsästhetik gehört, im Zeichenhaften und im Medium auszumachen, auf welche Weise das Werk mit Betrachtenden in Kommunikation tritt,⁹³ dann ist es sinnvoll, über eine vorgeschaltete Praxis Referenzpunkte zu setzen. Die Kommunikation mit dem Werk und die Verortung durch den Rezipierenden finden ihren ersten Kontakt mit dem Werk durch die Erfahrung aus der eigenen bildnerischen Praxis heraus. In Kombination mit dieser eigenen spezifischen Handlung erweitert die Kunstbegegnung die dort bereits angelegten Möglichkeiten der Selbstverortung zur Welt und führt diese mit anderen Mitteln fort. Auf diese Weise profitiert die weitere Ausbildung des Selbstkonzepts der Kinder und Jugendlichen von der Rezeption.

Ästhetische Erfahrung am Kunstwerk

Ein Element rezeptiver Prozesse, das sehr von individuellen Perspektiven geprägt ist, ist die ästhetische Erfahrung. Diese spezifische Form der Erfahrung, die auch wie im Kapitel zur >Autonomie ästhetischer Praxis< dargestellt, in der Produktion gewonnen werden kann, kann im Zuge der Beschäftigung mit einem Kunstwerk gemacht werden. Es ist nicht unbedingt leicht, ästhetische Erfahrungen am Werk zu ermöglichen. Begriffliche Einordnungen bedürfen einer Lenkung von Aufmerksamkeiten und führen zu einer Steuerung von Wahrnehmungen. Nur so können sich Motive und deren Darstellungsweise in der Kombination als typisch für eine bestimmte Zeit, eine Epoche herausstellen und sich vielleicht sogar einer bestimmten Künstlerin oder einem bestimmten Künstler zuordnen lassen. Diese Wege der Einordnung sind wichtig für Verstehen von Kunst. Sie sorgen dafür, dass eine Begegnung mit Kunst zu Wissen um Kunst wird. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass eingeübte Routinen der Werkbegegnung, mit denen Motiv, Technik, Gattung etc. klassifiziert werden, nicht der Wahrnehmung des Unerwarteten, des Unerwartbaren, des völlig Anderen, kurzum, einer ästhetischen Wahrnehmung im Weg stehen.

93 Vgl. Kemp 1992 (a), S.20

Gemeine Wahrnehmung | ästhetische Wahrnehmung

Grundlage der ästhetischen Erfahrung ist auch beim Umgang mit Kunstwerken die ästhetische Wahrnehmung als Basis der ästhetischen Erfahrung. Zunächst stellen gemeine Wahrnehmungen die Grundlage einer ästhetischen Wahrnehmung dar. Erst durch die besondere Aufmerksamkeit auf etwas Wahrgenommenes wird diese zur ästhetischen Wahrnehmung.

Mit Hilfe der nicht-ästhetischen Wahrnehmung werden Informationen über unterschiedliche Qualitäten von Objekten aufgenommen. Seel differenziert hier im Rückgriff auf Locke⁹⁴ primäre und sekundäre Qualitäten, die Objekten im Allgemeinen aber somit eben auch Kunstwerken im Speziellen eingeschrieben sind. Primäre Qualitäten eines Objektes wie Größe, Masse, Konsistenz werden nach der korpuskularistischen Theorie von Wahrnehmungen unterschieden, für die bereits ein Begriff von Temperatur, Form oder Farbigkeit aufgebaut und deponiert ist.⁹⁵ Diese sekundären Eigenschaften basieren auf der Rückmeldung des Einzelnen auf diese Qualitäten. Sie sind an den Eindruck des Einzelnen gebunden, den die Wahrnehmung fundiert. Fragen an die sekundären Qualitäten können nur individuell und subjektiv beantwortet werden.⁹⁶ Das bedeutet, dass die Qualitäten eines Kunstwerkes nur umfassend wahrgenommen werden können, wenn aktiv individuelle Eindrücke zugelassen werden.

Doch es gibt in der Rezeption immer wieder Wahrnehmungshindernisse, die das Kunstwerk nicht in seiner gesamten Ausprägung erfassen lassen. Dies kann so weit gehen, dass zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler mit ihren Werken den Betrachtenden eine sinnliche Wahrnehmung – und somit auch eine ästhetische Wahrnehmung – intentional vorenthalten. Seel verweist in seiner „Ästhetik des Erscheinens“ auf die Installation von Walter de Maria zur Documenta 6. Unter der kleinen Metallscheibe verbirgt sich das Werk >Der vertikale Erdkilometer< (1977). Indem Bildmaterial des Herstellungsvorgangs zugänglich gemacht wird oder die Dimension des Werkes in der Erde durch Erzählungen oder schriftliche Berichte bekannt gemacht wird, wird dem Rezipienten eine Chance auf Wahrnehmung eingeräumt.⁹⁷ Die Kenntnis um das Vorhandensein des Werkes und das Wissen darum, dass

94 Auch wenn Locke mit seiner Grundidee auf seine Zeit und individuelle Situation reagiert, sie zudem schichtspezifisch vereinzelt, legt er doch die Grundlage für eine andere Dimension des Verstehens. Dieses beruht auf dem Kategorisieren von Erfahrungen und einer daraus folgenden Systematisierung.

95 Vgl. Colman 2010, S.203

96 Vgl. Seel 2016, S.78

97 Vgl. Seel 2016, S.202f

man sich vor, auf, unter oder in einem Kunstwerk befindet, können eine sinnliche Wahrnehmung auslösen. Auch das Wissen um die Erstellung des Werkes kann zu einer quasi-sinnlichen Wahrnehmung führen.

Auch wenn von de Marias Installation eines vertikalen Erdkilometers nur mehr die abschließende Kreisfläche sichtbar ist, schreibt ihr Martin Seel eine wahrnehmbare Präsenz zu. Der nicht visuell (und auch nicht anders) wahrnehmbare Raum wird „spürbar“.⁹⁸ Diese Form der Wahrnehmung bedarf der vorher gemachten Erfahrung, denn wie sonst sollte Raum und die Vorstellung von Raum bekannt sein, wenn nicht durch Erfahrung, die erinnerbar wird. Auch bei der originalen Begegnung in Museen, in Galerien oder auf großen Ausstellungen wie der Documenta können Kunstwerke nicht umfassend wahrgenommen werden. Dazu müsste man näher an die Werke, sie auch aus der Nähe betrachten können, ihre Gerüche wahrnehmen, sie auch anfassen können. Die Umstände der Präsentation von Kunstwerken können somit zu einer reduzierten Wahrnehmung führen. Eine Lösung dieses Wahrnehmungsdilemmas besteht im Bewusstwerden gemachter Erfahrungen, um aktuell nicht wahrnehmbare Qualitäten zu rekonstruieren. Das gleiche gilt für die Barriere, wenn ein Werk lediglich als Abbildung vorliegt.

Die Option einer ästhetischen Wahrnehmung durch den Abruf von wahrnehmbaren Qualitäten, die sich nicht unmittelbar am Werk ergeben, sondern vielmehr aus einem gefüllten Erfahrungsspeicher gespeist werden, kann auch auf der Wahrnehmung von Material aus einer vorangegangenen Handlung gründen. Am Beispiel eines mit Ölfarben gemalten Bildes kann dies exemplarisch verdeutlicht werden. Aus dem eigenen praktischen Umgang ist der Geruch von Ölfarben bekannt. Ebenso ist der feine Abdruck der Pinselhaare im Duktus schon einmal wahrgenommen wie die mögliche reliefartige Struktur, die sich aus dem für Ölfarben spezifischen Trocknungsprozess ergibt. Alles sind mögliche Wahrnehmungen, die in Form von Vorstellungen aus vorgeschalteten Handlungen an Stelle der tatsächlichen Wahrnehmung treten können.⁹⁹ Aus dieser Ausführung erwächst, dass auch ästhetisch wahrgenommen werden kann, was im Augenblick der ästhetischen Wahrnehmung gar nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden kann. Zentrale Bedingung ist die Existenz und die Abrufbarkeit gemachter Erfahrungen.

98 Vgl. Seel 2016, S.10

99 Seel beschreibt diese Vorstellung von Wahrnehmung am Beispiel eines nassen Lederballes, der in einiger Entfernung zu sehen ist. Dessen Oberflächenbeschaffenheit kann durch die visuellen Informationen wahrgenommen werden. Das Gleiche gilt für Töne, die dieser beim Aufprall erzeugt und die herben oder derben Gerüche, die er verbreitet. Vgl. Seel 2016, S.58f

Durch eine der Rezeption vorgelagerte Erfahrung kann zur in der Rezeptionssituation stattfindenden Wahrnehmung eine Vorstellung von Wahrnehmung dazu treten. In dieser auf Erfahrungen gründenden Erinnerung von Wahrnehmung liegt eine Chance zur Synästhesie, bei der im Moment Wahrnehmbares mit der erinnernden Wahrnehmung kombiniert wird. Die Chance, bei der Begegnung mit einem Kunstwerk durch eine besondere Aufmerksamkeit ästhetisch wahrzunehmen, steigt dadurch.

Eine Wahrnehmung, die von standardisierten Strukturen der Aufnahme und der Einordnung abweicht und zu neuen Aufmerksamkeiten am Objekt führt, führt zu einem lustvollen Erleben. Diesem ist eine Freude an der Präsenz unendlicher Möglichkeiten von Welt eingeschrieben. Aus dem Festgelegten, wie die Welt im Alltag erscheinen mag, wird eine unergründbare Fülle: „Befreiend wirkt es, wenn es sich als Bewusstsein unausgeloteter, nicht festgelegter, offenstehender, gleichwohl hier und jetzt bestehender Möglichkeiten ereignet.“¹⁰⁰ In der Kunstbegegnung und ihren Optionen auf eine ästhetische Wahrnehmung liegt somit eine stark erweiterte Perspektive auf sich und die eigenen Möglichkeiten.

Ästhetische Erfahrung in der Vermittlungssituation

Die Begegnung mit Kunst kann ästhetische Wahrnehmungen auslösen, deren tatsächliches Zustandekommen in der Vergangenheit liegt. Daraus resultiert, inwiefern eine Handlung vor einer Rezeption das Machen einer ästhetischen Erfahrung bei der Werkbegegnung begünstigen kann: Erinnerbare Handlungen erhalten im Nachgang, ausgelöst durch die Rezeption, eine neue Aufmerksamkeit. Etwas Geschehenes, etwas, das im Zuge von Handlungen erfahren wurde, wird durch die Rezeption zu einem ästhetischen Objekt. In der Anschauung eines Kunstwerkes kann etwas nur durch eine entsprechende vorangegangene Handlung ästhetisch wahrgenommen werden. Die zunehmende Entwicklung eines Wahrnehmungsspeichers ist ein Argument für den Erfahrungsaufbau vor einer Rezeption. Soll die Chance eingeräumt werden, eine erinnernde Wahrnehmung zur Grundlage einer ästhetischen Erfahrung werden zu lassen, müssen Handlungssituationen vor der Rezeption liegen.

Zur Darstellung, wie nun aus der ästhetischen Wahrnehmung eine ästhetische Erfahrung wird, führt Seel die Formel an: Ästhetische Wahrnehmung + Ereignischarakter = ästhetische Erfahrung.¹⁰¹ Es kommt zu einer Steigerung

100 Seel 2016, S.221

101 Vgl. Seel 2004, S.75

der ästhetischen Wahrnehmung, indem die Situation, in der ästhetisch wahrgenommen wird, als Ereignis erlebt wird. Sie entzieht sich dem Fluss der Zeit und führt dazu, das bislang Selbstverständliche zu hinterfragen.¹⁰² Bildungsinstitutionen sollten, neben der Vermittlung formalen Wissens mit Hilfe von Begriffen und Kategorien sowie Analyseinstrumenten Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Werkbetrachtungen den Wert von Sensibilität für ästhetisch Wahrzunehmendes verdeutlichen. Betrachtende von Kunst müssen sich bewusst eine Offenheit bewahren, die überhaupt erst eine ästhetische Wahrnehmung und in der Folge eine ästhetische Erfahrung möglich macht. Individuelle Zugänge in Form von persönlichen Aufmerksamkeiten am Werk und erinnerten Wahrnehmungen müssen zugelassen werden. Sicher ist dies bei Kindern leichter als bei Jugendlichen, da ihr Denken noch nicht so weit in Schubladen gezwängt ist, ihre Offenheit gegenüber einem unbefangenen Umgang mit Kunst größer ist.

Perspektiven- und Interpretationsaustausch

Schon die frühkindliche und kindliche Bildgestaltung wird geprägt vom Wunsch der Mitteilung. Bildmotive werden erläutert, von außen dargelegte Sichtweisen beachtet.¹⁰³ Später übernimmt die Peergroup die Kommentierung von Bildern. Letztlich stellt auch das Kommentieren von in sozialen Netzwerken präsentierten Fotografien einen Austausch von Betrachtungsweisen Dritter dar. Die Funktionen des Perspektivenaustausches sowie deren Qualitäten differieren vor allen Dingen, da die Intentionen der Gesprächspartner unterschiedliche sind. Dennoch führt das Sprechen über die verschiedenen Bildsorten mit einem abwechselnden Personenkreis dazu, dass die Kommunikation über Bilder bekannt ist und zumindest in Teilen auf das Sprechen über eigene Arbeiten sowie über Kunstwerke übertragen werden kann.

Betrachtet man die Schwierigkeiten, Jugendlichen erste Äußerungen zu Kunstwerken zu entlocken, wird deutlich, dass dieser Übertrag kein Selbstläufer ist. Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendliche fühlen sich nicht immer von Kunstwerken angesprochen und entwickeln daher auch nur selten Fragen zu Werken. Diese über Aufmerksamkeiten am Bild zu generieren, ist eine der Chancen, die in einer vorgelagerten ästhetischen

102 Vgl. Seel 2004, S.75

103 Vgl. Uhlig 2013, S.78

Praxis liegt. In der Bezugnahme zu einer eben durchlaufenen Technik, zu einem Verfahren oder einem Motiv, mit dem man sich soeben bildnerisch auseinandergesetzt hat, besteht ein Initial für ein Gespräch über Kunstwerke. Im Fall einer erfahrungsverankerten Rezeption bietet es sich an, zunächst den Referenzpunkt in den Vordergrund zu stellen. Eigene Vermittlungen sowie Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst zu dieser Kontaktstelle zwischen Produktion und Rezeption sprechen. Erfahrungen aus der vorgelagerten Praxis werden verbalisiert und auf die Rezeption übertragen.

Neben den Erfahrungen aus der vorgeschalteten Praxis prägen Fantasien und Imaginationen der Kinder und Jugendlichen individuelle Zugänge. Beide Ideen können bereits in der vorherigen Phase Raum zur Entfaltung gefunden haben und werden nun in der Phase der Rezeption erneut aufgegriffen. Werden beispielsweise in der gestaltenden Praxis Bilder zu Geschichten aus dem Schlaraffenland geschaffen, können die selbst erstellten Vorstellungswelten aus dieser bilderschaffenden Situation in die Rezeption von Pieter Bruegels >Schlaraffenland< gezogen werden.

Es lassen sich Fragen an das Werk entwickeln, die sich auf den Referenzpunkt beziehen. Verschiedene Positionen werden eingenommen und im Plenum diskutiert. Möglicherweise notwendig werdende Impulse zur Gesprächsaufnahme beziehen sich auf den Referenzpunkt und greifen die vorige Praxis auf. Sinnvoll ist es auch, diese Konversation im unmittelbaren Anschluss an die abschließende Besprechung der Bildproduktion in Form eines Werkstattgesprächs stattfinden zu lassen. Die der Rezeption vorgelagerte bildnerische Produktion ermöglicht ein Bewusstsein um Aspekte der Werkerstellung, die im Gespräch reflektiert werden. Der Kunstpädagoge Hubert Sowa betont die enorme Relevanz des Sprechens aus einer Position des Handelns, des Produzierens heraus, da es eben nicht des zu konstruierenden Rückschlusses auf ein Gemachtsein bedarf wie bei der von einer bildnerischen Produktion abgekoppelten Rezeption.¹⁰⁴

Das Sprechen über ein Werk unter dem Aspekt des Referenzpunktes kommt nicht ohne Bezüge zu weiteren Bildinhalten und Anmutungen sowie Formulierungen zu Eindrücken aus. In der Bezugnahme vom eigenen Arbeiten zum Werk kann eine Verstärkung der vom Bild ausgehenden Wirkung liegen. Perspektiven auf ein Werk sind immer unterschiedlich. Je nach dem Wissens- und Erfahrungs pool des Einzelnen differieren Sichtweisen und Deutungs-versionen. Durch unterschiedliche Berücksichtigung und Gewichtungen in

der Zusammenschau mit dem Werk erhält die Rezeption eine individuelle Ausprägung. Über eine vorgelagerte ästhetische Praxis oder einen vorgeschalteten Umgang mit Material und Technik wird dem Werkzugang eine interindividuell ähnliche Ausgangsbasis ermöglicht. Eine gemeinsame Basis schafft einen Ansatzpunkt für Kommunikation im Klassenverband. Diese Grundlage profitiert vor allen Dingen von der zeitlichen Nähe von Produktion und Rezeption sowie von der Intensität der vorgelagerten Prozesse. Durch diesen handlungsorientiert gelegten Anker aus einer Praxis heraus in die Rezeption ist ein gemeinsamer Startpunkt für den Werkzugang gesetzt. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass somit auch sämtliche Interpretationen gleichgeschaltet sind. In der Ähnlichkeit angelegt, differieren sie doch dermaßen, dass erst über den gegenseitigen Abgleich breitere und tiefere Deutungswege beschritten werden können.

Ästhetische Erfahrung

Folgt man den empirisch gewonnenen Erkenntnissen der Kunstpädagogin Annika Schmidt, so sind die Gespräche über Kunst in der Lage, bei den Beteiligten zu ästhetischen Erfahrungen zu führen.¹⁰⁵ Bereits im begleitenden Dialog während der gestaltenden Praxis können Momente der ästhetischen Erfahrung bewusst werden. Dieser Erfahrungsmodus wird in der Rezeption erweitert. Strukturelemente der von Schmidt attestierten ästhetischen Erfahrung im Gespräch über Kunst werden durch die vorgeschaltete Produktion wahrscheinlicher oder erhalten eine weitere Dimension. Indem mittels der eigenen Tätigkeit eine Anschlussituation geschaffen wird, vielleicht sogar Neugier oder Interesse grundgelegt werden, erhöht sich die Chance auf ein Verweilen im und am Werk. Dies wird nötig, müssen doch Spannungssituationen ausgehalten werden, die durch den Spagat von verbaler Ausdrucksintention und artikulierbarer Sprache entstehen. Es ist naheliegend, dass die Verbalisierung zumindest in Teilen durch die vorgelagerten Erfahrungsprozesse unterstützt wird. Einige begriffliche Schwierigkeiten sind durch die dialogische Begleitung der Gestaltungsprozesse bereits ausgeräumt. Dort fokussierte Aspekte, wie das bildnerische Verfahren, der Materialumgang oder die Umsetzung eines Themas sind in ihren erforderlichen Anstrengungen, aber auch in ihren Möglichkeiten bereits angerissen. Sie bieten so eine Plattform, von der aus Gespräche gestaltet werden können. Von dieser aus können mit Blick auf das Werk subjektive Haltungen entwickelt und hinterfragt werden. Auf diese Weise gelingt es,

das Wahrgenommene und das Erfahrene am Kunstwerk festzumachen und in selbst verfasste Sprachmomente zu überführen.

Dialoge im Unterricht

Für Verfahren schulischer Praxis bedeutet dies die unbedingte Notwendigkeit, Zonen des Diskurses zu schaffen. Hier können Entsprechungen und Differenzen ausgelotet werden. In Probehandlungen können die Zugänge anderer getestet werden. Nach einer Einschätzung werden sie in eigene Deutungsansätze übernommen, angepasst oder ignoriert. Erste eigene Überlegungen werden so angepasst, verworfen oder bestätigt. Im Diskurs entsteht auf diese Weise eine schrittweise Annäherung an intersubjektiv tragende Interpretationsansätze.

Ein Abgleich eigener Perspektiven mit den Ansichten anderer erfolgt über inhaltliche Anreicherungen durch die begleitende Lehrkraft. Der Begriff der Anreicherung ist gewählt, da keine vorgefertigte Interpretation zur Übernahme vorgegeben werden soll. Andernfalls würden Ansätze des Diskurses im Keim erstickt und vermeintliche Lösungen unhinterfragt übernommen. Vielmehr muss deutlich werden, dass es sich um Weiterführungen handelt, die Interpretationsentwürfe zunehmend festigen sollen.

Gespräche über Werke, die auch die eigene Produktion aufgreifen, dürfen sich nicht einer vom Intuitiven geprägten Beliebigkeit verlieren. Schließlich lassen sich inhaltliche Ziele von Konversationen über Kunstwerke nicht über ein loses Gerede erreichen. Auf der einen Seite sind notwendige Freiräume zu gewähren, damit sich die Schülerinnen und Schüler frei mit ihren Gedanken und ihren subjektiven Zugängen zu Wort melden. Mäandernde Suchbewegungen sind geradezu typisch für Annäherungen an Werke und für das Finden von Worten für Gedanken und Empfindungen. Auf der anderen Seite benötigen derartige Gespräche Führung und Struktur, damit die Fokussierung auf die zentralen Anliegen bestehen bleibt. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler profitieren davon, wenn im Vorfeld wichtige Aspekte in eine Gesprächsstruktur überführt werden. Die klare Begleitung des Sprechens über Kunstwerke in Korrespondenz mit dem eigenen Arbeiten ermöglicht es, Elemente der Imagination und der ästhetischen Wahrnehmung sowie eigene Motivationen wie Interesse und Neugier zu reflektieren. Von der Kombination von eigenen Ausführungen der Schülerinnen und Schüler mit Eingaben der Lehrkraft profitieren alle Beteiligten. Vorteilhaft

ist eine Kontur, die aus den unterschiedlichen Funktionen eines derartigen Gesprächs erwächst.¹⁰⁶

In der Praxis des Miteinandersprechens über Kunst können zentrale Positionen und Themen in Form von Schlagworten aus der gemeinsamen Reflexion der vorgeschalteten Produktionsphase herausgefiltert werden. Sie dienen als Initiative und Strukturhilfe für die Gespräche. Selbstverständlich können sie für eine umfassende Besprechung des Werkes erweitert werden. Im Dialog gelingt es, die Erfahrungsprozesse aus der Produktion mit den Vorgängen der Rezeption zusammenzuführen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten. Was Annika Schmidt mit der „Wahrnehmung eigenen Empfindens“¹⁰⁷ beschreibt, nämlich die doppelte Aufmerksamkeit auf das Objekt der Rezeption wie auf sich selbst, erfährt eine weitere Dimension. Indem bei der Rezeption neben der Aufmerksamkeit für Aspekte eines Werkes auch ein Fokus auf sich selbst gerichtet wird, werden Prozesse der Selbstwahrnehmung aus der produktiven Phase bewusst reflektiert. Mittels des Gesprächs über Kunst im Anschluss an eine gestaltende Praxis können inhaltliche Aspekte beider Bereiche intensiv erläutert und individuelle Vorgänge, Einschätzungen und Erfahrungen mehrperspektiv eingeordnet werden.

106 Vgl. auch Sowa 2018, S.55

107 Schmidt 2016, S.335



II METHODE IN UNTERRICHT ÜBERFÜHREN

Von den Ausführungen zum erfahrungsverankerten Lernen sowie zu möglichen ästhetischen Erfahrungen werden die grundsätzlichen Konditionen für gelingenden Kunstunterricht wie die unabdingbare Individualität produktiver und rezeptiver Prozesse sowie die Einbettung in eine unterstützende Atmosphäre abgeleitet.

Im Anschluss werden Sequenzverläufe mit Varianten dargestellt, die auf der Reihung von der Produktion zur Rezeption basieren. Für den Bildungsgang im Zuge der Rezeption sind Manöver der Suche sowie der Inventarisierung dargestellt. Aspekte der Planung sowie der Begleitung und Bewertung schließen die Hinweise zur Überführung der Methode in den Kunstunterricht ab.

Konditionen

Erfahrungen als Grundlage einer Rezeption zu legen, macht einen Unterrichtsmodus notwendig, der Handlungen mit einem zumindest in Teilen offenen Ausgang voranstellt.

Individualität

Der Individualität ist im Zuge einer ästhetischen Praxis ein hoher Stellenwert einzuräumen. Das bedeutet, dass eigenen Einfällen der Schülerinnen und Schüler ebenso Raum gegeben werden muss wie der Eigenständigkeit bildnerischer Problemlöseprozesse. Sich aus Perspektive der Lehrkraft anbietende Lösungen dürfen an dieser Stelle nicht bereits vorweggenommen werden, um den Profit vom eigenständigen Auseinandersetzen mit den Problemen nicht radikal zu schmälern. Vielmehr werden individuelle Interessen berücksichtigt und auf den unterschiedlichen Wissensbeständen, technischen Kompetenzen und Materialzugängen aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Problemlösestrategien gemeinsam und im Dialog mit der Lehrkraft. Es sind Zeitfenster zu schaffen, in denen Lernende verschiedene Herangehensweisen entwickeln und ausprobieren können. Zur Erprobung dieser Strategien sollte ein Fundus an Material, Werkzeug und Hilfsmitteln zugänglich sein.

Unterricht verändert sich in Teilen weg von einer stringenten Leitung hin zu einer individuellen Begleitung. Im Unvorhersehbaren liegt die besondere Herausforderung. Die Lehrkraft begleitet die Vorhaben und reagiert auf die Wendungen und Neuorganisationen, die zwangsläufig notwendig werden. Für die Begleitung derartiger Prozesse im Unterricht wird eine Dialogform notwendig, die interessiert dem Agieren der Schülerinnen und Schüler folgt und dabei auf Abkürzungen und Vorwegnahmen verzichtet. Im begleitenden Miteinander muss die Lehrkraft in der Lage sein, Ideen und Vorhaben nachzuvollziehen, technische Hilfestellung zu leisten, gemeinsam kommunikativ weitere Wege zu eruieren sowie zu geeigneten Materialien und Werkzeugen zu raten. Soziale Konstellationen sind zu begründen, naheliegende Kooperationen sind zu fördern, damit auch in Partnerarbeit und Gruppensituationen arbeitsteilig und vor allen Dingen fähigkeitenorientiert gearbeitet werden kann.

Motivierte Kinder und Jugendliche, die sich im Spannungsfeld ihrer eigenen Möglichkeiten und Geschwindigkeiten bewegen, zeigen eine große Variationsbreite an Arbeiten. Es wird ihnen die Chance geboten, sich in ihr Arbeiten zu vertiefen und von Phasen des Nachdenkens und der Inkubation zu profitieren. Auf diese Weise entstehen für die Kinder und Jugendlichen Gelegenheiten, sich in ihrer Individualität einzubringen und sich in den eigenen Arbeiten wiederzufinden.

Auch die Lehrkraft profitiert vom Charakter derartiger Prozesse sowie von der begleitenden Nähe zu den Vorhaben der Schülerinnen und Schüler. Es entspricht jedoch nicht jeder Lehrkraft, der notwendigen Individualität zum Erfahrungsaufbau einen entsprechenden Stellenwert einzuräumen. Als zu hoch wird der Grad des Unklaren empfunden, als zu schwierig der Umgang mit Heterogenität; zu große Befürchtungen vor einem Durcheinander bestehen, als zu schwierig wird die spätere Benotung angesehen. Doch Methoden gelingen nur, wenn die Lehrkraft mit ihrer Persönlichkeit dahintersteht. Zunächst ist es wichtig, der methodisch vorgegebenen Reihenfolge, bei der die Rezeption der Produktion über einen gemeinsamen Referenzpunkt folgt, nachzukommen. Dabei muss nicht von Beginn an eine große Vielfalt produktiver Prozesse realisiert werden. Doch kann ohne allzu großen Aufwand eine anfängliche Engführung aufgebrochen werden, indem beispielsweise bei einer thematischen Schwerpunktsetzung geeignete Formen ästhetischer Praxis und bekannte Techniken freigegeben werden.

Im Rahmen der Rezeption greifen Schülerinnen und Schüler auf die bestehenden Kenntnisse zurück und finden einen individuellen Zugang zum

Werk. Der Wissensbestand ist mit weiteren Informationen anzureichern, um auf Basis von bestehendem Wissen und gewonnenen Erfahrungen sowie der Erweiterung um Kenntnisse zu Kunstschaffenden, Materialien, Bearbeitungsformen, Gattungen, Epochen etc. zu einer begründeten persönlichen interpretativen Einschätzung eines Kunstwerks zu gelangen.

Atmosphäre

Durch individuelles Arbeiten entsteht eine Offenheit der Schülerinnen und Schüler, die eines gewissen Schonraums bedarf. Dieser kann sich in einer zugewandten Einstellung in Form einer entsprechenden Körpersprache und Artikulation der Lehrkraft zeigen. Dadurch kann eine konstruktive und konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstehen. Indem die bildnerischen Handlungen von intrinsischen Motivationen geprägt sind und emotionale Zugänge zum eigenen Arbeiten eröffnet werden, kann sich eine besondere Stimmung entwickeln. Vor allen Dingen, wenn es gelingt, Schülerinnen und Schülern die Wertigkeit ihres Handelns zu vermitteln, gelingt der Aufbau einer positiven Stimmung. Die Lehrkraft geht auf Äußerungen der Kinder oder der Jugendlichen ein und gliedert sie zielführend in den folgenden Kommunikationsablauf ein. Ist die Lehrkraft auch emotional verfügbar, gelingen hochwertige persönliche Zugänge.

Ein realistischer Blick auf die Unterrichtswirklichkeit führt dazu, auch auf das Erfordernis und die Richtigkeit eines Störungsmanagements einzugehen. Nur in einer störungsfreien Stimmung kann sich eine konstruktive Arbeitsatmosphäre entwickeln. Damit möglichst viele von den positiven Effekten beschriebener unterrichtlicher Situationen profitieren können, ist es wichtig, klar von Beginn an die Rahmenbedingungen transparent zu machen. Für einen störungsfreien Unterricht müssen die Grenzen verständlich formuliert werden. Durch den vorgegebenen Rahmen wird das Spielfeld abgesteckt, in dem sich alle unter Einhaltung der dort bestehenden Regeln frei bewegen können.

Wesentlich ist zudem der Modus der Kommunikation. Werden Gesprächssituationen als konstruktiv und unterstützend begriffen, prägt dies wesentlich die Atmosphäre. Dies funktioniert am besten, wenn Gesprächsregeln bekannt und geübt sind. Gegenseitige Hilfestellungen im Arbeitsprozess werden selbstverständlich. Wirkt die Lehrkraft positiv verstärkend, ohne dabei die notwendige Klarheit in der Besprechung zu verlieren, kann sie zum Vorbild für ein respektvolles Reden über Arbeiten anderer sowie über Kunstwerke werden.

Von der Lehrkraft wird ein Verständnis für Atmosphären verlangt. Dazu gehört eine analysierende Perspektive auf die aktuelle soziale Situation, ein klarer Blick auf potentiell störende Einflüsse sowie ein Bewusstsein um Möglichkeiten der positiven Formung von Stimmungen.

Unterstützt wird der Aufbau gelingensfördernder Bedingungen im Kunstunterricht durch das Schaffen von Strukturen und Organisation. Ein Zeitmanagement, das sich offen gegenüber den Dynamiken von Schaffensprozessen verhält, ist zweckmäßig. Es wird gestützt von einem Gerüst aus eingeübten Sozialformen, einem organisierten und in seiner Verfügbarkeit bekannten Materialfundus sowie von einem reibungslosen Ablauf organisatorischer Vorgänge. Als Basis fungiert die fundierte Vorbereitung durch die Lehrkraft. Sämtliche Elemente einer Sequenz finden überlegt statt und werden offengehalten für sich neu ergebende Ereignisse. Medien werden gezielt eingesetzt, Bildmaterial in guter Qualität zur Verfügung gestellt. Eingeübte Verfahren zur Bildbesprechung erleichtern darüber hinaus Unterrichtsabläufe. Kontinuierlich wiederholte Schritte geben den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und schulen dabei auch methodische und begriffliche Anwendungen. Begriffe unterstützen die Struktur, da sie in ihrer konzentrierten Verkürzung Klarheit in kommunikative Abläufe bringen.

Sequenzverlauf

In den meisten Fällen einer Verzahnung von Produktion und Rezeption handelt es sich nicht einfach nur um einzelne Unterrichtsstunden, vielmehr müssen Sequenzen im Sinne einer sinnvoll abgestimmten Abfolge von Vermittlungskomponenten angelegt werden.

Produktionsphase

Nachfolgend wird die Produktionsphase einer Sequenz in einer Grundversion sowie in einer Variante dargestellt. Die Grundversion zeichnet sich durch eine geringere Varianz der bildnerischen Praxis aus, die Variante gewährt in der Wahl der bildnerischen Mittel einen wesentlich größeren Spielraum. Anschließend werden zwei Möglichkeiten der Rezeptionsphase dargestellt, als Sequenzabschluss wird die Präsentation angeführt.

Die Grundversion der Sequenz beginnt mit einer bildnerischen Praxis, die sich stark am anschließend zu rezipierenden Werk orientiert. Soll in der Rezeption ein Stillebengemälde betrachtet werden, werden in der Produktionsphase ebenfalls Stilleben gemalt. So wird unter dem Referenzpunkt

eines Gattungsbegriffs zudem das bildnerische Verfahren des später zu rezipierenden Werkes als vorgegebener Rahmen bildnerischer Praxis ergänzt. Dadurch dass zwei verschiedene Referenzpunkte des Werkes für die vorgeschaltete bildnerische Handlung vorgegeben werden, wird die Bandbreite der bildnerischen Praxis engegeführt. Allerdings kann im Bereich der bildnerischen Lösung ein weiter Spielraum gelassen werden, indem Schülerinnen und Schüler Motiv und Format innerhalb des vorgegebenen Radius selbst bestimmen.

Beim Referenzpunkt „Stilleben“ steht das handlungshinterlegte Kennenlernen des Begriffs mit seinem Bedeutungsfeld im Zentrum. Mit der Begriffsklä- rung geht eine Erläuterung der Aspekte der Komposition, des Farbeinsatzes sowie einer möglichen symbolischen Funktion der Bildgegenstände einher. Diese Aspekte werden sowohl in der bildnerischen Praxis berücksichtigt als auch am zu rezipierenden Werk besprochen. In der Grundversion werden innerhalb der methodischen Grundstruktur einzelne Elemente der bildnerischen Praxis daraufhin ausgelotet, inwieweit den Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl an eigenen Entscheidungen eingeräumt werden kann sowie welcher Grad an Selbstorganisation möglich ist. Auf diese Weise werden auch die Schülerinnen und Schüler daran gewöhnt, eigene Entscheidungen treffen zu dürfen, treffen zu müssen.

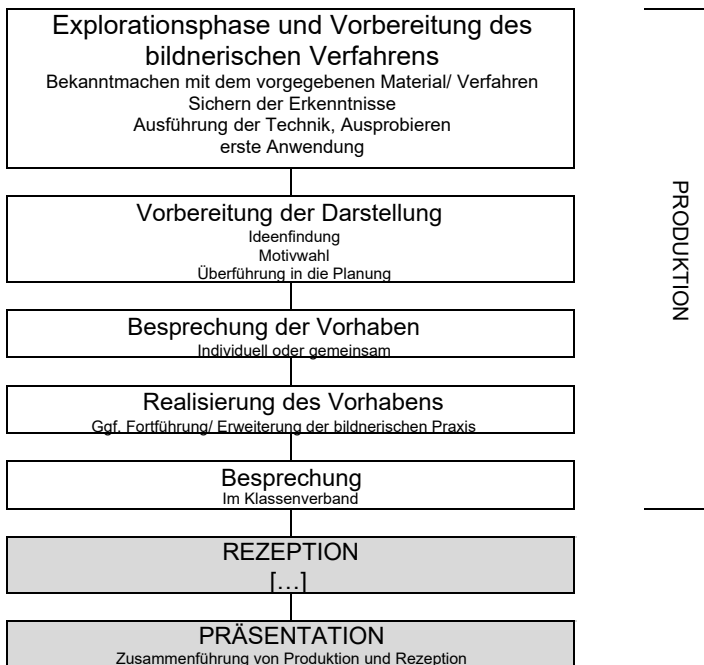
Es liegt vor allen Dingen an der Persönlichkeit der Lehrkraft, ihrer fachlichen Souveränität aber auch an den schulischen Rahmenbedingungen, welcher Grad an bildnerischer Entscheidungsfreiheit den Schülerinnen und Schülern eingeräumt werden kann. Wichtig ist in der engen praktischen Auslegung der Methode, die zentrale Reihung von Produktion und Rezeption beizubehalten und im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten weitreichende Chancen auf eigene an bildnerische Entscheidungen und Handlungen gebundene Erfahrungen zu bieten.

Es ist beschrieben, dass der zentrale Aufbau der vorgestellten Methode zur Verzahnung von Produktion und Rezeption darauf basiert, einen wesentlichen Aspekt einer nachgestellten Rezeption in einer ästhetischen Praxis voranzustellen.

Die bildnerische Produktion erfolgt nach den ihr eingeschriebenen Notwendigkeiten. Jede Praxis hat ihre Spezifika, die berücksichtigt werden müssen. Um ein Stilleben zu malen, sollte mit einer Explorationsphase begonnen werden. Hier werden die zentralen Farbeigenschaften erarbeitet. Möglicherweise handelt es sich um eine Kategorie von Farben, mit denen die Schülerinnen und Schüler noch nicht gearbeitet haben. Auch kann

der Malgrund neu sein, wenn beispielsweise auf Leinwände gemalt werden soll. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in einer Reflexionsphase für die ganze Klasse bekannt gemacht, bevor im Bedarfsfall besprochene Aspekte noch einmal ausprobiert werden.

Der Explorationsphase schließt sich die Erarbeitung des Motivs an. Mögliche Objekte für Stillleben darstellungen werden eruiert und organisiert. Der Ideenfindung schließt sich die erste Überführung in eine Phase der bildnerischen Problemlösung an. Mit Hilfe von mehreren Faustskizzen werden kompositorische Überlegungen angestellt und ein durchdachter Entwurf auf den Malgrund übertragen. Zwischenbesprechungen sowie eine kontinuierliche dialogische Begleitung sind selbstverständlich. Nach der malerischen Realisierung werden die Arbeitsergebnisse in der Gruppe vorgestellt und besprochen.



Produktionsphase Grundversion

Variante der Produktionsphase

Der wesentliche Grundzug der erfahrungsverankerten Kunstrezeption ist die vor der Rezeption als Anker gesetzte eigenständige ästhetische Praxis der Schülerinnen und Schüler. In der idealen Form bedeutet das Setzen einer erfahrungsgenerierenden Handlung, dass den Kindern oder Jugendlichen eine weitreichende Freiheit gewährt werden wird, so lange der Referenzpunkt als solcher fungieren kann. Bei einem Referenzpunkt in Form einer Gattung beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler das bildnerische Verfahren, soweit es in der Kombination mit dem Gattungsbegriff sinnvoll erscheint, selbst wählen. Der Individualität und der eigenständigen bildnerischen Problemlösung wird eine große Bedeutung zugemessen. Durch die freie Wahl der Mittel entstehen Leerstellen der Vorhersehbarkeit bildnerischer Praxis. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die notwendigen Kompetenzen sowie das erforderliche Wissen im Vorfeld oder in der Begleitung zu vermitteln. An den Kindern und Jugendlichen ist es, diese Fähigkeiten und Kenntnisse im Lauf der bildnerischen Produktion einzusetzen. Die Ziele, die unter anderem mit Blick auf die spätere Rezeption mit der vorgelagerten Produktion erreicht werden sollen, können mit einer ganzen Bandbreite an Praxisformen erreicht werden.

Für viele Lehrkräfte sind derartige Situationen fremd, der Umgang damit muss erst erprobt und erfahren werden. Sympathien für die Idee eines offenen Unterrichts erleichtern die Herausforderung der variierten Produktionsphase im Rahmen der erfahrungsverankerten Rezeption.

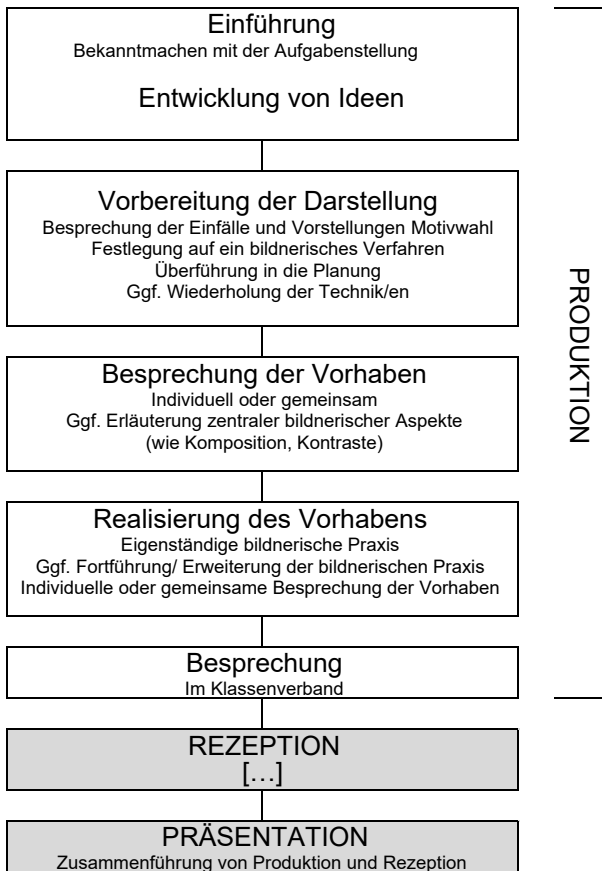
Für eine bildnerische Praxis, die sich wie im oben genannten Beispiel auf den Referenzpunkt >Stilleben< fokussiert, bedeutet dies in erster Linie, dass als bildnerische Aufgabe ein Stilleben darzustellen ist. Dazu ist zunächst einmal die Art der Praxis freigestellt. Sie wird lediglich durch die erforderliche Sinnhaftigkeit in Form einer Passung zum Inhalt eingeschränkt. Ein Stilleben ist mit Mitteln der Fotografie, der Malerei, des Druckes, der Collage und auch der Zeichnung darstellbar. Auch formale Gesichtspunkte wie die Komposition oder inhaltliche Erweiterungen wie die symbolhafte Objektaufladung können in diesen Techniken Berücksichtigung finden. Sind den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Mittel zur Darstellung eines Stillebens bekannt, können sie sich frei für eine ästhetische Praxis ihrer Wahl entscheiden. Die bildnerischen Vorhaben werden in Form von Skizzen, Notizen, Materialsammlungen etc. vorbereitet und durchgeführt. Eine Gruppe bereitet sich ein Setting mit einer Objektkomposition vor und fotografiert ein Stilleben. Aus den gemachten Bildern werden einige

ausgesucht und mit Filtern und Zuschnitten finalisiert. Zwei Jugendliche zeichnen ein stark vergrößertes Fruchtestillleben mit Kohle, während andere Schülerinnen und Schüler Stillleben mit ihnen bedeutsamen Objekten aus dem Alltag in ein Gipsrelief überführen. Die Arbeitsergebnisse werden abschließend besprochen.

Sprechen über das eigene bildnerische Arbeiten

Um die Konsequenzen aus der Handlung bewusst zu machen und dadurch eine höhere Dichte der Erfahrung zu erzielen, bedürfen sie als Abschluss der Produktionsphase der Reflexion. Eine gute Grundlage für die Reflexion ist die begleitende Dokumentation beispielsweise in einem Skizzenbuch. Auf diese Weise wird die ästhetische Praxis in Form individueller Orientierungspunkte skizzenhaft, bildhaft oder schriftlich fixiert. Die Schülerinnen und Schüler halten Verfahrensschritte fest, dokumentieren aber auch besondere Aufmerksamkeiten, auf die sie im Zuge der eigenen Praxis stoßen. Durchlaufene Prozesse werden im Anschluss nachvollziehbar und erhalten eine Basis für eine gemeinsame Besprechung. Dokumentationen lassen sich derart ritualisieren, dass sie weder eines erhöhten Planungsvolumens noch eines organisatorischen Mehraufwands bedürfen. Bei der Planung ist ein Zeitfenster für die Besprechung vorzusehen. Zudem müssen Gesprächsinitiale vorgesehen werden.

Der Weg vom eigenen Arbeiten zum Werk eines Anderen, einer Künstlerin oder eines Künstlers, erfolgt über die Brücke der eigenen Erfahrung. Das Sprechen über die eigene Arbeit fungiert als Zubringer von der eigenen ästhetischen Praxis zur Rezeption. Anschlussfähig werden die beiden zentralen Komponenten durch die sprachliche Reflexion eigener Gestaltungsprozesse sowie durch das Gespräch im Zuge der ersten Kontaktaufnahme mit dem Werk.



Varierte Produktionsphase

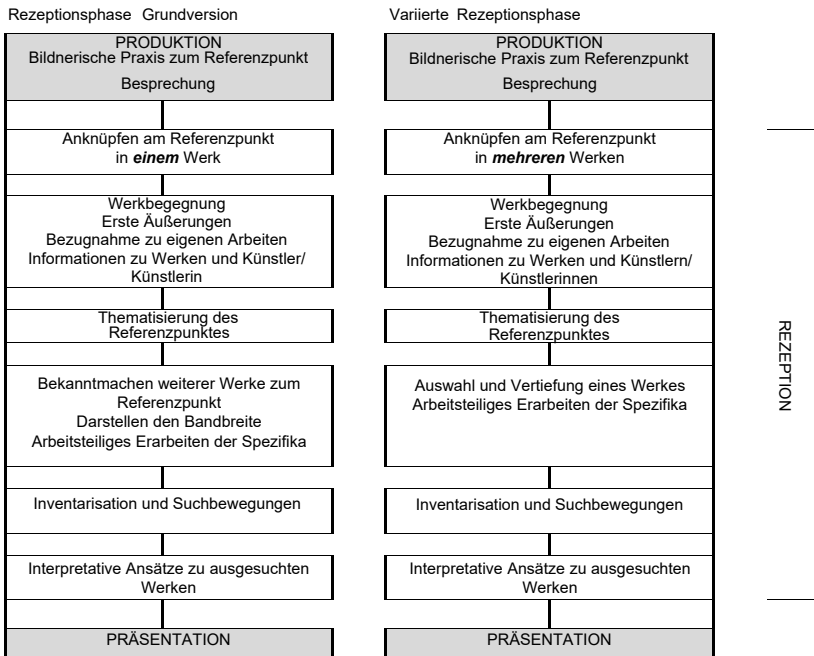
Rezeptionsphase

Auf die Produktionsphase folgt die Rezeption. In der Basisversion des Sequenzverlaufs folgt auf die Produktion die Anknüpfung des Referenzpunktes an *ein* Werk, das zunächst fokussiert wird. Von hier aus kann auf weitere Arbeiten eingegangen werden, um grundsätzliche Einstellungen und spezifische Arbeitsweisen zu erarbeiten. Diese Vorgehensweise ist sinnvoll, wenn über den Referenzpunkt eine Brücke zum Oeuvre eines Künstlers oder einer Künstlerin gebaut werden soll. Zu einem späteren Zeitpunkt

werden weitere Werke bekannt gemacht. Diese Erweiterung kann über die gleiche Schnittstelle erfolgen oder sich an weiteren Werken des Künstlers oder der Künstlerin orientieren. Beispielsweise kann nach der ästhetischen Praxis zum Stilleben ein Werk von Cezanne (z.B. >Stilleben mit Vorhang und Krug< [1894]) differenziert besprochen werden, um daraufhin weitere Werke von Cezanne zu thematisieren, um dessen am Werk erkennbare Darstellungsspezifika zu erarbeiten.

In einer Variante dieser Version wird nach der Produktionsphase *ein Spektrum* an Kunstwerken über den Referenzpunkt bekannt gemacht. Die Version bietet sich an, wenn ein Gattungsbegriff oder ein Motiv/ Thema im Zentrum steht. Ausgehend von der eigenen bildnerischen Darstellung können unterschiedliche Ansätze von künstlerischen Konzeptionen innerhalb einer Gattung an erster Stelle der Rezeption stehen und anschließend am ausgesuchten Werk exemplarisch vertieft werden. Aus den Werken kann dann eines zur Vertiefung herangezogen werden, es erfolgt die Engführung und Konzentration auf ein Werk und die differenzierte Beschreibung, Analyse und Interpretation dieser ausgesuchten Arbeit. Beim Referenzpunkt >Stilleben< bietet es sich dann beispielsweise an, zu Beginn der Rezeption verschiedene Arten von Stilleben (Vanitasstilleben, Bücherstilleben etc.) zu besprechen. Anschließend können ausgesuchte Werke differenziert analysiert werden.

Die Entscheidung für eine der beiden Varianten ist nicht dogmatisch zu treffen. Sie richtet sich nicht nur nach den Zielen, die der Sequenz hinterlegt sind, sondern berücksichtigt auch die persönlichen Vorstellungen und Vorlieben der Lehrkraft.



Produktionsphase Grundversion | Variierte Produktionsphase

Inventarisierung und Suchbewegungen

Eine erfahrungsverankerte Rezeption macht nach einer intensiven gestaltenden Praxis und einem somit gelegten ersten Zugang zum Werk die Bestandsaufnahme von Werkkomponenten ebenso notwendig wie Manöver zur Bildauslegung. Allein mit dem Brückenschlag aus der bildnerischen Praxis zur Rezeption ist es nicht getan. Der weiterführenden Ermittlung von Bildinhalten sowie von formalen Aspekten muss anschließend im Rahmen einer strukturierten Fassung Raum gegeben werden. Motiven, dargestellten Personen in ihren Positionen und mit ihren Sichtachsen, den verwendeten Materialien sowie bestehenden Kompositions- und Farbschemata muss nachgegangen werden; der Entstehungszeitraum, historische Bezüge etc. sind zu thematisieren. Über Suchbewegungen erfolgt eine Bestandsaufnahme der Bildgegenstände, die zu Elementen einer weiterführenden Arbeit mit dem Kunstwerk werden.

Für die unterrichtliche Umsetzung bedeutet dies, eine passende Fragestellung zum Umgang mit dem Werk zu entwickeln. Dabei spielt der Zugang über den Referenzpunkt eine wichtige Rolle, da er als erster Schritt zum

Werk die folgenden Aspekte der Inventarisierung bedingt. Ausgelegt auf die Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren Vorwissen sind Verfahren zur Bildanalyse anzuwenden. Deren Relevanz ergibt sich in erster Linie aus dem zu besprechenden Werk. Welche Bildelemente sind bedeutend für dessen Wirkung, welche Komponenten unterstützen die Sinnkonstruktion? Sie sind vorab durch die Lehrkraft auszumachen und didaktisch überlegt in die Vermittlung zu überführen. Bei der Erkundung eines Kunstwerkes kann ein handelnder Bildungsgang (z.B. Nachstellen von Figurengruppen, Mischen von Farben zur Annäherung an Farben im Bild etc.) im Zuge der Rezeption sinnvoll sein. Vielfältige Möglichkeiten dieses Bildungsgangs sind beschrieben.¹⁰⁸ Dabei dient auch dieser handelnde Bildungsgang als Analyseinstrument. Er ist als Mittel der Analyse zu benennen und wird im Bewusstsein eingesetzt, dass diesen bildnahen Handlungen eben keine eigenen von Imagination und Fantasie getragenen Bilderfindungen oder bildnerische Problemlöseprozesse im oben genannten Sinn hinterlegt sind. Vielmehr unterstützen sie die Findung sowie den Nachvollzug formaler Gestaltungsprozesse und suchen Antworten auf künstlerische Entscheidungen am Werk.

Die Auswahl der verschiedenen Möglichkeiten des Bildungsgangs sowie deren Reihenfolge müssen sich der Relevanz im Rahmen der Vermittlung, des spezifischen Fokus, der Jahrgangsstufe etc. unterwerfen und sind entsprechend anzupassen. Vorgänge der Inventarisierung wechseln sich ab mit Suchbewegungen im Werk, um den Komponenten nachzugehen und sie tiefer zu ergründen. Indem eine Bestandsaufnahme erfolgt und den Werkelementen nachgegangen wird, ergibt sich ein großes und tiefgehendes Gesamt, das den anfänglich über den Referenzpunkt gesetzten Zugang erweitert. Diese Entwicklung führt in Verbindung mit dem gelegten Erfahrungsfundament und den daraus resultierenden Perspektiven auf das Werk zu einer dichten Werkswahrnehmung. Über das differenzierte Erschließen und das Aufnehmen von weiteren Informationen gewinnen interpretative Ansätze an Substanz und führen zu einer schlüssigen Gesamtinterpretation.

Da diese Inventarisierung zu den methodenunabhängigen Verfahren unterschiedlicher Vermittlungskonzeptionen gehört, folgt die Darstellung möglicher Instrumente in Form einer strukturierten Aufzählung.

Bestandsaufnahme Bildgegenstände/ Motiv

- Beschreibung: Welche Bildgegenstände sind auf dem Bild zu sehen?
- Motivskizzen

Bestandsaufnahme Komposition

- Zeichnerische Ergründung des kompositorischen Hauptmotivs
- Erste Wirkungsbeschreibung

Bestandsaufnahme Farbe

- Beschreibung: Welche Farben werden verwendet? Wie wirken sie?
- Annäherung an die Farben im Bild durch eigene Mischungen.
- Praktisches Erarbeiten der Kontraste/ Einordnen der wichtigsten Kontraste
- Bestimmen der jeweiligen Farbanteile
- Analyse der verwendeten Farben über zur Verfügung gestellte Literatur
- Synthese der Bedeutung der Farben im Werk

Bestandsaufnahme Material

- Welche Materialien werden verwendet?
- Material ergründen (Herkunft, Bearbeitungsformen, kunsthistorische Verweise)
- Materialkombinationen in deren jeweiligen Funktion nachgehen
- Synthese der möglichen Bedeutung des Material für die Werkaussage
- Gleiche und ähnliche Materialien sammeln und in Bezug setzen

Suchbewegung Künstlerin/ Künstler

- Informationen zum Künstler/ zur Künstlerin sammeln
- Relevante biografische Elemente erarbeiten
- Künstlerische Leistung einschätzen
- Weitere Werke kennenlernen
- Das zu besprechende Werk in den Kontext dieser Suchbewegung einordnen

Suchbewegung Zeitgeschehen/ kunsthistorische Einordnung

- Welche historischen Rahmenbedingungen zur Werkerstellung lassen sich eruieren? (Zeitstrahl)
- Inwiefern ist dies für das Werk relevant?
- Wie lässt sich das Werk kunsthistorisch verorten? Abgleich mit Vorwissen und neuen Informationen

Suchbewegung Perspektivübernahme

- Welche Position nehmen Figuren im Bild ein? (ggf. Nachstellen)
- Welche Sichtachsen gehen von den abgebildeten Protagonisten aus?
- Wie lassen sich die Konstellationen der Figuren im Bild beschreiben?

Suchbewegung Plastik/ Skulptur

- Verschiedene Ansichten erschließen
- Hinweise auf Bearbeitung verfolgen (z.B. Mei?elspuren, Gussnähte)
- Material und dessen Spezifika im Werk ergründen
- Formen nachvollziehen

Suchbewegung Details

- Details erkunden
- Details vergrößern
- Bedeutungen und Funktion von Details überlegen

Interpretative Instrumente

- Das Bild als Still begreifen: Was war vorher, was geschieht anschließend? (Eigene Bilder erstellen, Geschichten dazu erzählen)
- Kontextwechsel: Wie veränderte sich das Szenario, wenn es in ein anderes Umfeld (z.B. durch Übermalung oder analoge/ digitale Collage) versetzt wird?

Präsentationsphase

Wer das Engagement der Schülerinnen und Schüler im bildnerischen wie im rezeptiven Bereich ernst nimmt, muss auch die Präsentation der Ergebnisse aus beiden Phasen angemessen angehen. Der Bereich der abschließenden Präsentation ist geeignet, die Erkenntnisse aus den Phasen der Produktion und der Rezeption noch einmal zusammenzuführen. Im Grunde handelt es sich bei einer guten Integration beider vorangegangener Phasen in die Präsentation um ein weiteres Instrument zur Wissenssicherung und zur Reflexion. Die verschiedenen Elemente aus der Produktionsphase werden noch einmal in Zusammenhang mit Teilen der Rezeption gebracht. Im Zuge der Präsentationsplanung werden zunächst die möglichen Aspekte zur Präsentation gemeinsam gesammelt. Es bietet sich dazu eine inhaltliche Orientierung am Referenzpunkt an. Dieser wird aus Perspektive der eigenen darstellenden Praxis wie der Rezeption gefasst. Aus der gestaltenden Praxis gelangen unter Rückgriff auf die angefertigten Skizzen, Portfolios,

Zeichenbücher und Werkstücke die Herangehensweisen, Bearbeitungsformen und Materialien in den Fokus. Aus der Rezeptionsphase werden die besprochenen Künstlerinnen und Künstler mit ihren Arbeiten und den im entsprechenden Kontext relevanten biographischen Ausschnitten dargestellt. Zudem können formale Analysen, Informationen zur Gattung sowie zum Material, Aufzeichnungen aus der Inventarisierung und aus den Suchbewegungen ebenso einfließen wie interpretative Ansätze. Auf diese Weise rundet die Präsentation die gesamte Sequenz zu einem stimmigen Ganzen ab. Es bietet sich eine arbeitsteilige Herangehensweise an, die von der Lehrkraft bis zur souveränen Übernahme durch die Schülerinnen und Schüler eng begleitet werden muss.

Eine Professionalisierung der Präsentation von Werkstücken hängt immer auch von den Gegebenheiten vor Ort ab. Stück für Stück können Schulen in Hängeschienen, Präsentationswände, Kuben, Vitrinen und Lichter investieren und so über die Zeit eine günstige Ausstellungssituation schaffen. Die Präsentationsform ist immer abhängig von den zu zeigenden Inhalten, vom angestrebten Kompetenzerwerb sowie von individuellen Möglichkeiten vor Ort und der Interessenlage der Schülerinnen und Schüler. Manchmal bietet sich aufgrund der Form der ästhetischen Praxis eine bestimmte Art der Präsentation an. Fand eine bildnerische Praxis in Form digitaler Fotografie statt, liegt eine Online-Präsentation näher als wenn Plastiken oder Skulpturen angefertigt wurden. Digitale Präsentationen umgehen analoge Notwendigkeiten, machen aber dafür andere Bedingungen erforderlich. Naheliegend ist eine Darstellung der Sequenz im Internet, etwa über die Schulhomepage. Dann muss die Rechtslage um die Veröffentlichung von Texten und Bildern berücksichtigt werden. Auch müssen gute Fotos angefertigt, bearbeitet und auf eine entsprechende Datenmenge umgerechnet werden.

Aufgabenstellung		PRODUKTION
Erarbeitung der möglichen Bandbreite der ästhetischen Praxis und individuelle Entscheidung darüber	Festgelegte ästhetische Praxis	
Vorbereitung/ Planung		
Technischer/ bildnerischer/gestalterischer Prozess incl. Zwischenbesprechung		
Reflexion der produktiven Phase		
Anknüpfen am Referenzpunkt		
in <i>einem</i> Werk: Erste Werkbegegnung	in <i>verschiedenen</i> Werken: Erste Werkbegegnung	
Formale und Inhaltliche Bestimmung		
Interpretation/ Bildungsgang		

Sequenzverlauf gesamt

Planen | Begleiten | Bewerten

Bei der erfahrungsverankerten Rezeption unterscheidet sich die Planung nur unwesentlich von Entwürfen und Organisationsnotwendigkeiten anderer Methoden. An erster Stelle der Planung steht die Auswahl eines oder mehrerer Kunstwerke sowie die Entscheidung für einen Referenzpunkt. Idealerweise korreliert die eigene Sympathie für ein Werk, ein Material, eine Künstlerin oder einen Künstler mit den institutionellen Notwendigkeiten. Nach Hubert Sowa's Einlassung besteht eine Aufgabe der Lehrenden darin, die Schülerinnen und Schüler aus seiner eigenen Ergriffenheit durch ein Werk heraus für dieses zu begeistern.¹⁰⁹ Es ist der Übertrag auf die Werkbetrachtung der pädagogischen Prämisse, wonach man selbst für etwas brennen müsse, was man als Feuer im anderen entfachen möchte. Neben einer emotionalen Komponente des Zugangs zum Werk hängt die Werkauswahl von weiteren Parametern ab. Findet die Werkbetrachtung im schulischen Kontext statt, müssen Inhalte des Lehrplans umgesetzt werden. Ausgehend von vorgegebenen Aspekten der Bildenden Kunst wie Epochen, Gattungen oder Künstlerinnen und Künstlern muss eine entsprechende Festlegung getroffen werden. Ein weiterer Entscheidungsfaktor bei der Werkauswahl ist die fachliche Kompetenz der Lehrkraft. In Frage kommende

109 Vgl. Sowa 2018, S.57

Kunstwerke müssen zumindest in ihren zentralen Grundzügen gut bekannt sein. Dabei ist es notwendig, Kenntnis über die Kontexte der Entstehung, die Einordnung ins Werk der Künstlerin oder des Künstlers, die eingesetzten Materialien, Werkzeuge und bildnerische Verfahren sowie die dargestellten Motive zu erlangen. Über eine Sachanalyse müssen mögliche Referenzpunkte für Formen gestaltender Praxis eruiert werden. Mögliche Formen einer darauf bezogenen ästhetischen Praxis müssen von ihrer Grundtechnik her bekannt sein und didaktisch angelegt werden können.

Stellt die Lehrkraft ein bestimmtes Material oder ein konkretes bildnerisches Verfahren an den Anfang ihrer Überlegungen, muss ein Werk gefunden werden, das sich auf diesen Referenzpunkt beziehen lässt. Besteht eine hohe Entsprechung zwischen einer bestimmten gestalterischen Praxis als vorgeschaltete Handlung und einem Kunstwerk, muss die bildnerische Praxis für die Schülerinnen und Schüler geeignet sein. Soll ein bestimmtes Thema als Referenzpunkt dienen, sollte dieses einen Lebensweltbezug besitzen. Nach der Festlegung auf einen Referenzpunkt ist der Sequenzverlauf in einer Feinplanung (Ablauf, zeitliche Struktur, erforderliches Equipment, Sozialformen etc.) zu differenzieren. Die Sozialformen orientieren sich an den Notwendigkeiten der Phasen sowie an den sozialen Kompetenzen, die gefördert werden sollen. Verschiedene Parameter wie die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die institutionellen Bedingungen sowie die Fertigkeiten und Einstellungen der Lehrkraft bedingen den Medieneinsatz. Dieser ist zudem von den Themen und bildnerischen Verfahren abhängig. Bei der Unterrichtsplanung spielt die zeitliche Konzeption eine wichtige Rolle. Die Kombination aus Produktion und Rezeption benötigt ohnehin bereits großzügige Zeitfenster. Eine Erfahrungsgrundierung verlangt ein erhöhtes Zeitvolumen, nicht zuletzt, da die Prozesse vielfach nicht klar zu antizipieren sind. Doch guter Kunstunterricht verweigert sich der Abkürzung. Vielmehr müssen Strategien zum Zeitmanagement entworfen werden. Hilfreich ist es, Phasen, die nicht im vollen Umfang während des Unterrichts stattfinden müssen, in die häusliche Arbeit zu verschieben und die Möglichkeiten fächerverbindenden Unterrichts zu nutzen.

Begleiten und Bewerten

Sämtliche Elemente der Sequenz von der bildnerischen Produktion über die Rezeption zur Präsentation bedürfen einer gehaltvollen Begleitung durch die Lehrkraft. Sollen eine ästhetische Praxis oder ein Gestaltungsvorgang zu Erfahrungen führen, ist die Anzahl der Handlungsanweisungen durch die

Lehrkraft knapp zu halten und durch eine kommunikative Begleitung der Prozesse zu erweitern. Durch die Begleitung können individuelle Vorgänge, die bildnerischen Lösungsansätze sowie die Reaktionen auf sich ergebende Situationen durch die Lehrkraft nachvollzogen werden. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden. Der durch die Lehrkraft gewonnene Einblick in die Vorgänge der Gestaltung sowie der Werkbetrachtung kann bei Bedarf die Bewertung unterstützen.

Begleiten

Zu Beginn ist den Interessen der Schülerinnen und Schüler über Gespräche und Beobachtungen nachzuspüren. Nach der Aufgabenstellung berichten die Kinder und Jugendlichen von ihren Ideen. Diese Vorhaben müssen auf ihre Machbarkeit hinterfragt werden, Techniken sind zu erläutern, der Materialzugang muss besprochen werden. Das Verbalisieren von Gestaltungsabsichten von Seiten der Schülerinnen und Schüler verleiht ihrer Darstellungsintention Kontur. Im Sprechen über das Vorhaben werden bestehende Leerstellen deutlich, fehlende Komponenten der Organisation und Planung können ergänzt werden. Ist die Arbeit in Gruppen oder in Form der Partnerarbeit vorgesehen, können Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Vorhaben zusammengeführt, soziale Kooperationen angestoßen werden. Basis für eine eigenständige Materialorganisation ist die Entscheidung für die notwendigen Materialien durch die Schülerinnen und Schüler. Diese wird zwar auf Grundlage des Wissens um Material unter Einbezug gemachter Erfahrungen sowie im Abgleich mit bestehenden Verarbeitungskenntnissen getroffen, muss aber von der Lehrkraft kritisch hinterfragt werden. Techniken, so sie nicht ohnehin eingeführt werden, sind mit den Schülerinnen und Schülern zu wiederholen, im Arbeitsprozess müssen komplexere Einzelschritte begleitet werden. Hinweise, wie Teilvorgänge besser gelingen können, unterstützen den Gestaltungsvorgang. Impulse zur Weiterarbeit, Alternativen in der Darstellung oder der Materialwahl müssen so wenig Führung wie möglich beinhalten und selbständiges Handeln gewährleisten. In der fortgesetzten reflektierenden Kommunikation der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern können Sensibilitäten generiert werden und eine auch für die Rezeption fruchtbare Aufmerksamkeit angelegt werden.

Von einem kontinuierlichen Abgleich, ob und inwiefern der Verlauf und die Zwischenergebnisse der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler entsprechen, profitieren beide Seiten. Vorhaben können durch die Lehrkraft

mit den unterrichtlichen Zielen auch in Perspektive auf die nachfolgende Rezeption abgeglichen werden.

Optimal ist eine Begleitung, die als Hilfestellung fungiert, Aufmerksamkeiten legt, aber dabei die Eigenständigkeit im Gestaltungsprozess gewährt. Konzentrierte Arbeitsphasen sollten nicht unterbrochen werden. Es ist darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler nur bei inhaltlichem Erfordernis um Rückmeldung bitten und nicht kleinschrittig zur permanenten Vergewisserung Unterstützung nachfragen. Als gewinnbringend hat sich die Dokumentation der bildnerischen Praxis in einem Skizzenbuch erwiesen. Hier können Planungen, Aufgabenverteilungen und Skizzen ebenso ihren Platz finden wie Fotos von Zwischenständen und Notizen von Besprechungen. Vorgänge können rekonstruiert werden und bleiben erinnerbar, die Dokumentation wird zur Kommunikationsbasis. Die Lehrkraft erhält Einblicke in die bildnerischen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler, deren bildnerische Vorhaben und Entscheidungen werden nachvollziehbar. Darüber hinaus kann das Skizzenbuch mit einem weiten Blick auf die spätere Bewertung Qualitäten der Arbeit rekonstruierbar machen. Die fachliche Begleitung produktiver und rezeptiver Prozesse sowie im Rahmen der Präsentation mündet idealerweise in einem abschließenden Gespräch. Im diesem Rahmen kann eine Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler Bestandteil eines Rückmeldeverfahrens werden.

Bewerten

Ein Aspekt, der meist von einer hohen Emotionalität geprägt ist, ist das Thema der Bewertung. Solange Schule die Selektion als eine ihrer zentralsten Aufgaben begreift und eine bildungspolitische Anerkennung beschreibender Kompetenz- und Leistungsdarstellungen nicht stattfindet, müssen Wege der Ziffernbewertung gefunden werden, die den Kindern und Jugendlichen möglichst gerecht werden und dem Fach in seinen Grundgedanken nicht zu stark widersprechen. Je mehr sich Unterrichtsteile der Idee von offenem Unterricht nähern, umso schwieriger wird es, übliche Schablonen zur Bewertung anzuwenden.

Es gibt zwei Faktoren, die die Benotung deutlich vereinfachen: die Vergleichbarkeit der Arbeiten sowie die Möglichkeit, Parameter anlegen zu können, die deutlich auf >erfüllt< oder >nicht erfüllt< überprüft werden können. Es ist schwierig, die im Rahmen einer erfahrungsverankerten Rezeption stattfindenden Prozesse einer derartigen Bewertung zu unterziehen. Dies liegt nicht allein an der Komplexität und der Vielzahl gleichzeitig oder in

enger Folge ablaufender Geschehnisse. Auch stellt es eine Schwierigkeit dar, ein Lernziel so klar zu definieren, dass sich leicht ein Abgleich mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler bewerkstelligen lässt.

Lehrkräfte müssen einen Weg finden, erbrachte Leistungen der Schülerinnen und Schüler adäquat zu bewerten. Zu ihrer Professionalität gehört es, eine Passung zu finden aus einem pädagogischem Anspruch und aus einer eigenen Position zum Leistungsbegriff sowie aus einem Bezug zur Fachlichkeit und zur sequenzimmanenten Zielsetzung. Aus dieser heraus ist ein Verfahren zur Bewertung zu entwickeln, das Entwicklungsabhängigkeiten in der Darstellung ebenso berücksichtigt wie individuelle Fortschritte der Schülerinnen und Schüler.

Bei der erfahrungsverankerten Rezeption bietet es sich an, mehrere Teilwertungen vorzunehmen. Auf diese Weise können über die längere Sequenz mehrere Noten gemacht werden. Diese können die unterschiedlichen Kompetenzbereiche abbilden und machen den Schülerinnen und Schülern die Leistungseinschätzung der Teildisziplinen transparent. Es kann ihnen somit verdeutlicht werden, dass nicht nur die bildnerischen Fähigkeiten eine Rolle spielen, sondern auch Kompetenzen in anderen Bereichen relevant sind. Im Bereich der Produktion werden planerische Kompetenzen ebenso abgefragt wie der Ideenentwurf zur Bildlösung. Originalität, Aspekte der Kreativität werden bedeutsam und fließen zusammen mit darstellerischen oder handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in das zu bewertende Kompetenzfeld ein. Zur Rezeption können Qualitäten bei der Bildanalyse und der Informationsrecherche sowie bei deren Zusammenführung im Zuge einer stimmigen Interpretation unter Berücksichtigung subjektiver Aspekte und Schwerpunktsetzungen in die Bewertung einfließen. Auf welche Weise wird bestehendes Vorwissen eingebracht? Wie intensiv geschieht die rezeptive Beschäftigung? In allen Bereichen, so auch im Zuge der Präsentation, werden soziale Kompetenzen notwendig. Es ist sehr wichtig, diesen sozialen Kompetenzen auch bei der Bewertung den richtigen Stellenwert einzuräumen. Auf welche Weise werden Fähigkeiten für die Gruppe eingesetzt? Wie wird kommuniziert und wie wird auf sich ergebende Probleme vermittelnd eingegangen? Durch die Breite der einzubringenden, aufzubauenden und zu schulenden Kompetenzen kann ein umfassendes Leistungsbild erstellt werden.

Als prozessbegleitende Varianten der Bewertung bieten sich das Portfolio oder die grafische Notiz an. Auch hier hängt die Wahl von Auffassungen

der Lehrkraft, den Schwerpunkten der Sequenz, der Jahrgangsstufe etc. ab und muss für jede Sequenz neu getroffen und spezifiziert werden.

Je nach Jahrgangsstufe können Aufzeichnungen über das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in Form eines Portfolios angelegt werden. Dies ist leichter in den Jahrgängen der Primarstufe zu bewerkstelligen, wenn sich die Aufzeichnungen über mehrere Fächer erstrecken können. Das Portfolio kann systematische Notizen zu den verschiedenen Beobachtungs- und Bewertungsparametern enthalten und mit Fotos und freien Vermerken ergänzt werden. Hier können auch Selbsteinschätzungsbögen der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden.

Grafisch unterstützt kann ein Bewertungsfeld eröffnet werden, das die einzelnen Komponenten aufführt. Da Bewertungsparameter ohnehin möglichst frühzeitig den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden sollen, kann im Zuge der Unterrichtsvorbereitung eine Vorlage für grafische Notizen angelegt werden. Dies kann in Form einer x- und y-Achse erfolgen oder als einfache Grafik, beispielsweise in Form eines Sterns oder eines Kreises (Abbildungen).

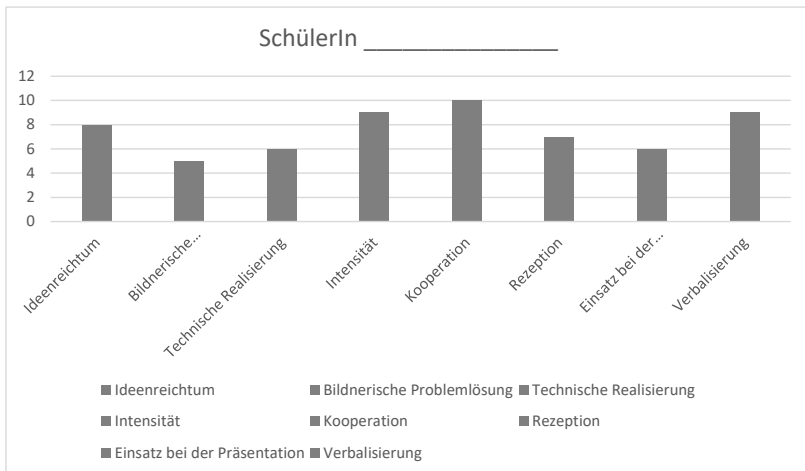


Abb.: Beispiel grafische Notiz

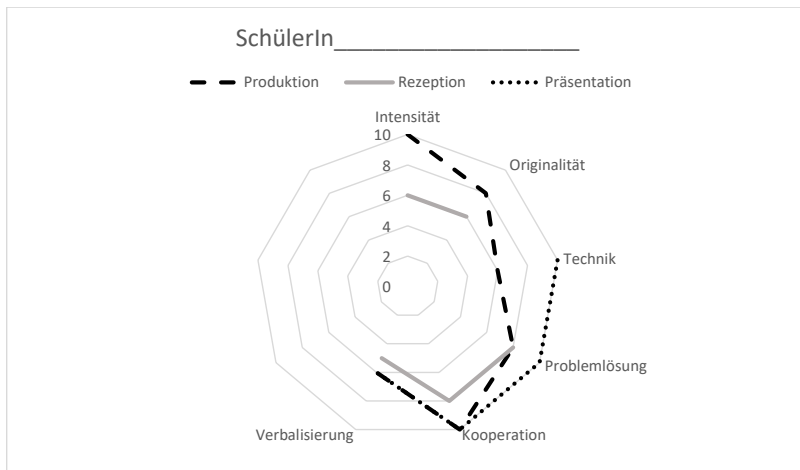


Abb.: Beispiel grafische Notiz



III UNTERRICHTSSKIZZEN

In Form exemplarischer Darstellungen von Vermittlungssequenzen soll nun die Methode illustriert werden. Dazu werden Sequenzen zu den verschiedenen Referenzpunkten angeführt. Auch wenn die Funktion der Veranschaulichung im Vorderrund steht, können die Beispiele als Impulse für Unterricht dienen. Die beschriebenen Konsequenzen, die aus der Idee einer erfahrungsverankerten Rezeption erwachsen, nämlich eben auch neugiermotiviert und interessenbasierte Prozesse zuzulassen, machten vielfach ein Umkrempeln von Unterricht, seinen Bedingungen und Ausführungen notwendig. Daher orientieren sich die angeführten Illustrationen der Methode der erfahrungsverankerten Rezeption eher an den bestehenden Konditionen unterrichtlichen Alltags als an Idealzuständen. Nur über die Ahnung einer Machbarkeit wird das Konzept eine Chance auf Erprobung erhalten. Selbstverständlich ist der Reihenfolge von einer der Rezeption vorgelagerten gestalterischen Praxis Priorität einzuräumen.

In Teilen werden alternative Vorgehensweisen aufgeführt, die enger geführt sind oder freiere Varianten darstellen. Es ist für jede erfahrene Lehrkraft ein Leichtes, die Sequenzen auf andere Jahrgangsstufen anzupassen, indem die Komplexität erhöht oder gegebenenfalls reduziert wird. Auch muss eine Angleichung an die spezifische Situation in der Klasse und die individuelle Lehrpersönlichkeit erfolgen.

Knappe Sachdarstellungen stehen am Beginn der Illustrationen. Aus diesen heraus wird die Sequenz entwickelt, die nach einer Übersichtsdarstellung ausgeführt wird.

Folgende Unterrichtsskizzen werden dargestellt:

Referenzpunkt Gestaltungsmittel: Kontraste

Gabiele Münter, >Jawlensky und Werefkin< (1908) u.a.

Referenzpunkt Gestaltungsmittel: Zentralperspektive

Raffael, >Schule von Athen< (1510/1511)

Referenzpunkt Motiv/ Thema: Schlaraffenland

Pieter Bruegel, >Schlaraffenland< (1525-1569)

Referenzpunkt Motiv/ Thema: Materialität

Germaine Krull, >Metal< (1928)

Referenzpunkt Gattung: Stilleben

Gustave Courbet, >Stilleben mit Früchten< (o.J.) u.a.

Referenzpunkt Gattung: Historienbild

Peter von Hess, >Einzug König Ottos von Griechenland in Nauplia< (1835)
u.a.

Referenzpunkt künstlerische Strategie: Sammeln

Herman de Vries, >Ausreibungen von Erde< (1989) u.a.

Referenzpunkt künstlerische Strategie: Serielles Arbeiten

Hilla Becher/ Bernd Becher: >Hochöfenköpfe< (1988) u.a.

Referenzpunkt Technik: Öldruck/ Ölpause

Paul Klee, >Die Zwitscher-Maschine< (1922) u.a.

Referenzpunkt Technik: Siebdruck

Andy Warhol, >Untitled from Marylin Monroe< (1967) u.a.

Referenzpunkt Material: Holz

Tilman Riemenschneider, >Trauernde Maria< (ca. 1505)

Referenzpunkt Material: Ölfarben (Begegnung mit dem Original)

Max Liebermann, >Flachsscheuer in Laren< (1887)

Referenzpunkt Motiv/ Thema: Schlaraffenland

Das Motiv des Schlaraffenlands ist ein bekanntes Motiv in den Künsten und wird seit langem in der Literatur, in der Musik und in der Kunst als Bildinhalt herangezogen.

Sachdarstellung

Nicht erst im >Fabliaus de Coquaigne<, dem Werk eines nicht näher bekannten Urhebers, auch in weiteren literarischen Quellen wird der Begriff des Schlaraffenlands zum Stellvertreter für eine Situation, die in unterschiedlichen Formen eine Unbekümmertheit darstellt.¹¹⁰ Mal geht es um ein sorgenfreies Leben, dann um ein Land von kulinarischen Versprechungen ohne wirtschaftliche Kümmernis. Ein Leben, das frei ist von den ansonsten oft gegenwärtigen Sorgen steht synonym für den Begriff des Schlaraffenlandes. In der Bildenden Kunst ist die Malerei >Schlaraffenland< von Pieter Bruegel dem Älteren bekannt. Er malte das Bild zwischen 1525 und 1569. Die Arbeit ist auf Eichenholz ausgeführt und hängt heute in der Alten Pinakothek in München. Szenen wie der Liegende auf der rechten Bildseite erinnern an Motivausschnitte anderer Werke Bruegels wie die >Kornernte< (1565), als ein Bauer nach getaner Arbeit am Rande des noch abzuerntenden Feldes unter einem Baum schläft.

Das Werk setzt sich von anderen Arbeiten des Malers ab, die eher dessen „Markenzeichen“ entsprechen, als das sie eine große Anzahl kleiner Figuren abbilden.¹¹¹ Zu den Werken mit zahlreichen Personendarstellungen gehört die >Bauernhochzeit< (1568) oder auch das Bild >Kinderspiele< (1560). Das sicher bekannteste Werk des Künstlers ist der >Turmbau zu Babel< (1563). Im Vergleich zu diesen Arbeiten sind die abgebildeten Menschen im >Schlaraffenland< geradezu groß.

Sequenzablauf

Für die Überführung des Werks von Bruegel in eine gestalterische Praxis bietet sich die Orientierung am Motiv des Schlaraffenlands an. Über die bildnerische Produktion nähern sich die Schülerinnen und Schüler dem Thema. Nach einer Besprechung der angefertigten Bilder erfolgt die Begegnung mit Bruegels Arbeit. Im Zuge der Beschäftigung mit dem Werk werden der Künstler und weitere seiner Gemälde vorgestellt.

110 Vgl. Gilomen 2004, S.213ff

111 Vgl. Müller 1999, S.179

1. Thema/ Motiv Schlaraffenland
 - a. Hans Sachs' Text zum Schlaraffenland
 - b. Diskurs
 - c. Entwerfen der Ideen zur bildnerischen Umsetzung
 - d. Realisierung
 - e. Die Produktion abschließende Besprechung

2. Rezeption des >Schlaraffenlands< von Pieter Bruegel d. Ä.
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über das Motiv/ Thema
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Pieter Bruegel d.Ä., Biografie und Oeuvre
 - d. Interpretation/ Bildumgang
 - e. Erweiterung um andere Werke zum Thema/ Motiv

3. Präsentation

Bildnerische Produktion zum Thema >Schlaraffenland<

Als Anfangsimpuls dient das Gedicht „Das Schlaraffenland“ von Hans Sachs, das bereits eine wichtige Anregung für Bruegel war. Es thematisiert anschaulich die kulinarische Sorglosigkeit, die das Schlaraffenland seinen Besuchern und Einwohnern bietet. Des Weiteren geht es um das Verkehren wirtschaftlicher Gepflogenheiten und die Pervertierung moralischer Grundpfeiler. Je nach Altersstufe kann eine dieser verschiedenen Dimensionen fokussiert werden. Im Diskurs können die gesellschaftlichen sowie die moralischen Konventionen, deren Auflösung oder gar das Konterkarieren moralischer Standards sowie die daraus erwachsenden Konsequenzen erörtert werden. Welche Bereiche wünschen sich die Schülerinnen und Schüler in einer neuen Erscheinungsform, im starken Kontrast zur aktuellen Situation? Was bedeutet der Begriff des Schlaraffenlands für jeden Einzelnen? An dieser Stelle können sowohl eigene Utopien thematisiert werden als auch Kritikpunkte an gesellschaftlichen Schieflagen formuliert werden. Wie stellen sich die Schülerinnen und Schüler ein sorgenfreies Leben vor?

Durch das Entwerfen eigener Ideen sowie durch die Auswahlmöglichkeit an Gestaltungsarten kann ein individueller Lebensbezug eingebracht werden. Möchte die Lehrkraft mit Blick auf die spätere Rezeption näher am Motiv

Bruegels bleiben, orientiert sich die bildnerische Praxis eher am konventionellen Begriff des Schlaraffenlands.

Auf dieser Grundlage werden Bilder entworfen, die die Idee des Schlaraffenlands transportieren können. Wenn möglich, wird eine Bandbreite geeigneter Formen gestalterischer Praxis freigegeben. Bereits eingeübte bildnerische Techniken können zur Realisierung der Gestaltungsvorhaben zugelassen werden. Es bietet sich an, nach einer Entwurfsphase das notwendige Material und Equipment beschaffen zu lassen, sofern es nicht im Fundus vorliegt. Soll die Bandbreite der bildnerischen Praxis eingeschränkt werden, sollten zumindest verschiedene Formen des grafischen und des farbigen Gestaltens freigegeben werden.

Die Entwurfsphase, die Entscheidungsfindung für die Umsetzung in einer bildnerischen Praxis und die ersten Schritte der Realisierung werden kommunikativ individuell von der Lehrkraft begleitet. Dies ist nicht nur im Sinne einer Hilfestellung notwendig, um bei technischen oder gestalterischen Fragen zur Seite zu stehen. Vielmehr ist das Sprechen schon im Zuge der bildnerischen Handlungen wichtig für das Reflektieren des eigenen Arbeitens. Hier wird es zur Aufgabe der Lehrkraft, in Gesprächspassagen zu hinterfragen, was bereits gemacht wurde, aus welchem Grund dies geschah sowie welche Ideen den Entscheidungen hinterlegt sind. Solche Besprechungen werden am Ende sequenzieller Zwischenschritte im Plenum gebündelt. An dieser Stelle können zentrale Aspekte der vorangegangenen Beratungen noch einmal angesprochen werden.

Rezeption des Werks >Schlaraffenland< von Pieter Bruegel d.Ä.

Das Werk von Pieter Bruegel d.Ä. wird den Schülerinnen und Schülern gezeigt. Durch die eigene diskursive und gestalterische Beschäftigung mit dem Thema gelingt der Zugang rasch. Das Bild lädt zum Erkunden der Inhalte ein. Die ersten Äußerungen beziehen sich unmittelbar auf das zentrale Motiv des Schlaraffenlands und thematisieren Verbindungen zum eigenen Arbeiten.

Somit kommt die Gesprächsführung rasch bei der Bestimmung der dargestellten Szenen an. Malereien mit mehreren Szenen eignen sich, einzelne Bildsequenzen fokussiert zu betrachten. Auf diese Weise lassen sich Bedeutungsspuren Schritt für Schritt rekonstruieren. Beachtet man die Szene, in der drei Männer um einen Stamm mit umgehender Tischplatte auf dem Boden liegen, wird deren unterschiedlicher gesellschaftlicher Stand deutlich. Aus einer eingehenden Beschreibung der gemalten Situation erschließen sich

die Figuren als Bauer (mit Dreschflegel), Adliger (auf dem Kissen) sowie als Gelehrter/ Schreiber (im Pelzmantel). Auch die Zuschreibung der auf dem Kissen ruhenden Person als Soldat ist in der Literatur nachweisbar.¹¹² Die dargestellten Personen liegen, die Beine von sich gestreckt, satt gegessen sternförmig auf dem Boden, nachdem sie sich durch einen Berg von Brei gekämpft haben. Das Schlaraffenland evoziert an dieser Stelle das Versprechen eines sorglosen Lebens über die Stände hinweg. Somit wird vom Maler das Schlaraffenland auch als eine soziale Utopie einer Gesellschaft, die keine Ständegrenzen mehr kennt, verortet.

Nach einer formalen Analyse, die neben den auffälligen Kontrasten auch die Dreieckskomposition der Hauptfiguren aufgreift, stehen Informationskartons zur Verfügung. In diesen ist die Biografie des Künstlers für die Schülerinnen und Schüler aufbereitet und sind Informationen zu seinem Gesamtwerk (z.B. Großer Turmbau zu Babel [1563], Die Kinderspiele [ca. 1569]) sowie zu seiner Rolle als Landschaftsmaler anhand von Texten und Bildern zusammengestellt. Diese werden thematisch strukturiert und im Verbund besprochen. Auf diese Weise ergibt sich ein zunehmend facettenreiches Bild von Pieter Bruegel d.Ä. Dazu bieten sich ein Rückgriff auf die vorgelagerte Beschreibung des Bildes sowie seine formale Analyse an. Durch den diskursiven Rückbezug kann nun eine Gesamtschau auf das Werk mit interpretativen Ansätzen erfolgen. Es lässt sich zudem in das gesamte Schaffen des Künstlers einordnen.

Präsentation

Mit Hilfe des Materials aus den Informationskartons werden Plakate erstellt. Dadurch erfolgt auf der Präsentationsebene eine Wiederholung und Festigung des Wissens um Bruegel d.Ä. und sein Werk. In einer höheren Jahrgangsstufe können Ideen eines erweiterten Begriffs des Schlaraffenlands an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Die erstellten Plakate ergänzen eine Ausstellung der Arbeiten der Schülerinnen und Schüler aus der Produktionsphase. Mit einfachen Rahmen wird eine angemessene Ausstellung bestückt. Eine Beschilderung mit Namen und Bildtiteln professionalisiert die Präsentation ebenso wie eine kleine Vernissage zur Eröffnung.

112 Z.B. in Bruhns 1941

Referenzpunkt Motiv/ Thema: Materialität

Die Arbeiten von Germaine Krull sind ein wunderbares Beispiel der Fotografie nach der Wende zum 20. Jahrhundert. Materialität kann nicht nur als stoffliche Grundlage für ein Kunstwerk dienen, sondern auch als Motiv im Werk fungieren.

Sachdarstellung

Germaine Krull schafft am Beginn des 20. Jahrhunderts ein einzigartiges Portfolio von Fotografien. Ihre starke Persönlichkeit sowie ihr Selbstverständnis, mit dem sie sich abseits existierender geschlechtsspezifischer Rollen bewegt, lassen sie zu einer herausragenden Person und Künstlerin werden. Das fotografische Oeuvre von Germaine Krull ist weit gefasst und beinhaltet auch Porträts, Akte und städtische Impressionen.

Einen Teil ihrer künstlerischen Prägung erhält Germaine Krull in München. In einer Zeit, als die Neue Künstlervereinigung und schließlich der Blaue Reiter mit den hiermit verbundenen Künstlern in München wirken, lässt sie sich zur professionellen Fotografin ausbilden. Nach einer Zwischenstation in Berlin erreicht sie 1925 schließlich Paris, wo sie auf den sie fördernden Künstler Robert Delaunay trifft.¹¹³

Mit ihren fotografischen Dokumentationen von Stahl als Material in architektonischen Kontexten ist Germaine Krull in ihrer Zeit einzigartig. Ihr motivisches Arbeitsfeld definiert sich aus kühlen Materialien an technisch anmutenden Bauwerken und Maschinen. Bei ihrer fotografischen Dokumentation von Elementen des Eiffelturms geht es nicht um eine schlichte Darstellung des Bauwerks. Vielmehr handelt es sich um einen fokussierten Blick auf das *Material* Eisen am Beispiel des Eiffelturms. So gelangen nietenbesetzte Streben, Zahnräder und Rollen in den Mittelpunkt. Die Serie bewegt sich stark in der Nähe der von ihr aufgenommenen Fotografieren von Hebebrücken und Kränen in Amsterdam und Rotterdam zum Ende der 20er Jahre.

Lucien Vogel sieht in diesen Fotografien ideale Bilder für seine neue Zeitschrift *VU*, ein Magazin, für das Fotos als zentrales Element fungieren.¹¹⁴ Sein Auftrag wird der Anlass für Krull, sich intensiv mit den Möglichkeiten der fotografischen Abbildung des Eiffelturms zu beschäftigen. Im Zuge einer fotografischen Erkundung liefert sie eine bis dahin nicht dagewesene

113 Vgl. Frizot 2015, S.28

114 Vgl. Frizot 2015, S.41

Dokumentation des Materials. Sie spricht in der Folge gerne von „ihren Eisen“.¹¹⁵ Der Eiffelturm ist, 1889 fertig gestellt, noch jung an Jahren und fasziniert als bis dahin höchstes Gebäude der Welt die Gesellschaft und die Künstlerinnen und Künstler. In den ungewöhnlichen Nahaufnahmen sowie in der Idee der Gegenlichtfotografie gelingen ihr Bilder, die die Materialität des Bauwerks und die damit zusammenhängenden Funktionen abbilden. Nach der Publikation ihrer Arbeiten in der VU werden weitere Arbeiten ähnlicher Art in Auftrag gegeben und veröffentlicht. Auch ältere Fotografien gelangen zum Abdruck. Mit ihrer ästhetischen Erscheinung trafen sie einen Nerv der Zeit und generierten ein Interesse an weiteren Fotografien. Mit ihren Arbeiten vor allen Dingen von Details des Eiffelturms trifft sie einen Nerv bei Delaunay, der sich selbst intensiv malerisch mit dem Motiv dieses Bauwerkes beschäftigt.

Sequenzablauf

Nach einer fotografischen Sammlung von Materialien im Umfeld der Schülerinnen und Schüler betrachten sie Fotografien aus Krulls Serie >Métal< (1928). Nach einer inhaltlichen und formalen Bestimmung nehmen die Kinder/ Jugendlichen weitere Fotografien der Künstlerin hinzu und diskutieren das Werk. Aspekte der Produktion und der Rezeption fließen in die abschließende Präsentation.

Bildnerische Produktion: >Materialien fotografieren<

Zu Beginn werden einige Gegenstände aus Porzellan, aus Glas und aus Holz auf einem Tisch präsentiert. Gemeinsam sortieren die Schülerinnen und Schüler die Objekte. Dabei bietet sich das Material als eine sinnvolle Kategorie der Unterscheidung an. Es stellt sich die Frage, von welchen Materialien wir im Alltag umgeben sind. Dazu werden zunächst im Schulhaus und in der nahen Umgebung Objekte gesammelt, die sich anschließend zu Materialgruppen zusammenfassen lassen. Dieses Sammeln und Dokumentieren kann mittels schriftlicher Aufzeichnungen erfolgen oder bereits mit ersten Schnappschüssen. In einer anschließenden Besprechung werden die Materialien zugeordnet und nach verschiedenen Kategorien (nachwachsender Rohstoff, künstlich hergestellte Materialien, Metalle, Hölzer etc.) geordnet. Nicht immer lässt sich eine klare Einordnung treffen, ein Anlass, in häuslicher Arbeit zu recherchieren und einer Materialgruppe zu Hause

115 Vgl. Frizot 2015, S.41

1. Materialrecherche
 - a. Untersuchung von Objekten im Umfeld nach ihrer Materialität (kann schon fotografisch erfolgen)
 - b. Anlage einer Materialsammlung inkl. kategorialer Einordnung
 - c. Individuelle Festlegung auf ein Material und Recherche
 - d. Einführung/ Wiederholung fotografischer Techniken
 - e. Erweiterte Variante: alternative bildnerische Praxis (Frottage/ Abguss/ Sammeln)
 - f. Besprechung der Gestaltungselemente Bildfläche und Bildraum
 - g. Fotografische Dokumentation vom ausgesuchten Material
 - h. Sichtung der Fotografien, Nachbearbeitung

2. Rezeption der Serie >Métal< von Germaine Krull
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über die Darstellung des Materials
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Erweiterung um weitere fotografische Arbeiten von Germaine Krull
 - d. Beschäftigung mit der Biografie der Fotografin
 - e. Interpretation/ Bildumgang

3. Präsentation
 - a. Auswahl eigener Fotografien zur Ausstellung und Entwicklung (oder Ausdruck)
 - b. Rahmung der Arbeiten und Hängung
 - c. Erweiterung um Poster zur Künstlerin, ihrer Arbeiten sowie Informationen zum Making-of der eigenen Fotografien

dokumentierend nachzugehen. Die Ergebnisse fassen die Schülerinnen und Schüler in einer kleinen Präsentation (analog oder digital) zusammen. Die Sensibilisierung für Materialien und ihre Oberflächen kann intensiviert werden. Je nach Material eignen sich Praxen der Oberflächenabnahme wie die Frottage oder die Sicherung des Profils mit Knete samt nachfolgendem Gipsabdruck (z.B. Holzstruktur), das zeichnerische Nachspüren von Materialspezifika etc. Nach einer anfangs ausprobierenden Herangehensweise werden die Schritte in Richtung bewusst anzufertigender Bilder konturiert. Auf diese Weise erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien.

Nachdem die dokumentierenden Fotos eher den Charakter von Schnappschüssen haben, soll die fotografische Qualität der Bilder gesteigert werden. Dazu wiederholt die Lehrkraft die Grundlagen der Objektfotografie oder führt diese neu ein. Im Zuge dessen sind die technischen Möglichkeiten der Kamera sowie der Nachbearbeitung ebenso zu thematisieren wie die Lichtführungen und Gestaltungselemente, über die der Bildraum und die Bildfläche intentional aufgebaut werden. Möglichkeiten der Komposition, der Lichtführung sowie der Perspektive bieten ein reichhaltiges Repertoire. Mit diesem Wissen gehen die Schülerinnen und Schüler anschließend erneut auf eine fotografische Recherche. Sie wählen sich dazu ein Material aus der anfangs angelegten Sammlung und dokumentieren es fotografisch. Aus dieser fotografischen Materialdokumentation suchen die Schülerinnen und Schüler anhand zu besprechender Kriterien gelungene Fotografien aus. Diese können mit einem Bildbearbeitungsprogramm ausgearbeitet werden. Gemeinsam erfolgen die Besprechung der Fotografien und eine Reflexion der bildnerischen Produktion.

Rezeption der Serie >Métal< von Germaine Krull

An erster Stelle der Rezeption steht die Werkbegegnung mit der Serie >Métal< von Germaine Krull. In der Serie wird der Fokus der Künstlerin auf das Material schnell deutlich. Nachdem die Bilder gezeigt sind, machen die Schülerinnen und Schüler erste Anmerkungen. Als nächstes beschreiben sie einzelne Bilder und benennen nach Möglichkeit das Motiv. Informationen zu den Fotografien ergänzen die Hinweise, die sich den Bildern entnehmen lassen. Die Begeisterung von Germaine Krull für das Material Eisen wird mit einigen Zitaten illustriert, Wissenswertes zur Konstruktion und zum Bau des Eiffelturms stellt die Lehrkraft bereit.

In der folgenden Phase werden die wesentlichen fotografischen Mittel Krulls besprochen. Perspektivische Einstellungen, Gegenlichtaufnahmen, Detailaufnahmen und zentrale kompositorische Elemente bestimmen das Erscheinen und die Spezifik ihrer Fotografien. Leicht nachvollziehbar wird der besondere Blick der Künstlerin auf Details am Beispiel ihrer Aufnahmen von Teilstücken des Eiffelturms, als sie bei der Dokumentation der beeindruckenden Erscheinungsform des noch recht jungen Bauwerks auf Gesamtansichten verzichtet. Anhand weiterer Arbeiten werden die erarbeiteten zentralen fotografischen Mittel überprüft.

Zur Einordnung in den zeitlichen Kontext sind die bislang besprochenen Fotos in die Biografie von Germaine Krull einzuordnen. Ein Zeitstrahl zum

19. und 20. Jahrhundert unterstützt die Visualisierung. Die Bedeutung der Stationen in München, Berlin, Amsterdam und Paris für ihr künstlerisches Schaffen wird besprochen. Weitere Arbeiten der Fotografin ergänzen den Blick auf die Bandbreite von Krulls Schaffen.

Präsentation

Im Zuge der bildnerischen Produktion sind bereits Fotografien der Schülerinnen und Schüler ausgesucht und nachbearbeitet. In Form großformatiger Abzüge rahmen und hängen die Kinder/ Jugendlichen die Arbeiten. Erweitert wird die Präsentation um eine Darstellung des Making-of. Plakate dokumentieren die Schritte von der ersten materiellen Bestandsaufnahme bis hin zur vorläufigen fotografischen Recherche in Wort und Bild. Weitere Aushänge geben Auskunft über die Biografie und die Arbeiten von Germaine Krull. Alternativ oder ergänzend kann die Klasse die eigenen Fotografien online präsentieren.

Referenzpunkt Gattung: Stilleben

Eine zentrale Gattung, die Schülerinnen und Schülern jeder Jahrgangsstufe neben dem Porträt oder der Landschaftsdarstellung ein Begriff sein muss, ist das Stilleben. Leblose Objekte werden überwiegend in Zeichnungen, Fotografien, Drucken oder Malereien zu einem Stilleben komponiert. Auch in Mosaiktechnik sind Stilleben früh ausgeführt.

Sachdarstellung Stilleben

Als Gattung hat das Stilleben einen Höhepunkt im 17. Jahrhundert, als es im Barock derart weiterentwickelt wird, dass die Malereien nach ihren Inhalten benannt werden: Blumenstilleben, Jagdstücke, Instrumentenstück, Prunkstücke etc.¹¹⁶ Mit dem Begriff des Opulenten lassen sich viele Gemälde treffend charakterisieren. Kompositorisch raumgreifend, überbordend präsentierende Objekte lagern sich übereinander und versuchen sich in ihrer Pracht gegenseitig zu übertreffen.

Im Vanitasstilleben wird die mimetische Darstellungsentention um die symbolhafte Aufladung der gemalten Objekte erweitert. Im Fokus steht die Idee, das Vergängliche und die Eitelkeit durch Bildgegenstände abzubilden um somit als Anlass zur Selbstreflexion für die Betrachtenden zu dienen. Aufgebrochene Nusschalen, Uhren, Totenschädel etc. sind Objekte, die in ihrer Bedeutung allgemein verständlich decodierbar sind. Machtinsignien und spiegelnde Gegenstände spielen auf die Anmaßungen ebenso an wie auf die immer drohende Gefahr des Machtverlusts. Weitere Motive der Vanitasstilleben stellen Musikinstrumente als Bilder flüchtigen Genusses und Notenblätter oftmals mit Hinweisen auf den Tod im Noten- und Textbild dar. Während es zu den Hochzeiten des Stillebens den Malenden auch um die möglichst realistisch wirkende Abbildung der Szenerie geht, indem auf die Darstellung der Stofflichkeit besonderes Augenmerk gelegt wird, unterwerfen spätere Stile die Objekte ihrer eigenen Darstellungsart. So bedienen sich Picasso und Braques in ihren Stilleben z.B. mit Musikinstrumenten im kubistischen Stil eines tradierten Motivs, um eine Freiheit für ihre neu entwickelte Darstellungsform zu gewinnen.

Im 20. Jahrhundert stellte Giorgio Morandi Stilleben ins Zentrum seines Schaffens. Indem sich das Arrangement der Objekte wohl am besten mit dem Begriff der „sachlichen Nähe“ beschreiben lässt, gelingt ihm in Kombination mit einer reduzierten Farbigkeit und durch den völligen Verzicht

116 Vgl. Wetzel 2011, S.140

auf schmückendes Beiwerk, eine komprimierte Darstellung. Durch die Einfachheit führt er das Stilleben auf dessen Essenz ohne Überhöhung zurück.

Früchtestilleben

Das Früchtestilleben hat seinen Höhepunkt im Barock, als reich gedeckte Tafeln ausladend mit Obst als Motiv inszeniert werden. Die Stofflichkeit sowie die gelungene räumliche Darstellung und Komposition von Früchten wie Trauben, Äpfeln oder Feigen machen Obst zu einem beliebten Motiv. Eine geschickte Lichtführung, die sich oft auch in Glanzlichtern zeigt, unterstützt die repräsentative Funktion von Stilleben. Immer wieder zeigen die Maler im ausschmückenden Beiwerk wie in Schmetterlingen, Mäusen, Käfern oder Ähnlichem ihre handwerkliche Kompetenz.

Am Ende des 19. Jahrhunderts wird das Früchtestück im Umkreis des Impressionismus neben den Malereien von Motiven im Freien aufgegriffen. Cézanne malt Stilleben mit Äpfeln, Monet Pfirsiche im Glas.

Sequenzablauf eng geführte Vermittlungsvariante (Fotografie/ Früchtestilleben)

Zur exemplarischen Darstellungen der Vermittlung von Stilleben werden zwei Varianten angeboten. Die eng geführte Version legt eine Erfahrungsbasis über das Anfertigen von fotografischen Früchtestilleben. Sie bietet in der Grundanlage der ästhetischen Praxis wenig Spielraum für Alternativen. Dafür kann sie einfach im Lehrplan verortet werden. In der Variante wird deutlich mehr Spielraum in der Bandbreite möglicher Formen ästhetischer Praxis sowie in der Besprechung von Stilleben geboten.

Um Werke der Gattung Stilleben erfahrungsverankert zu vermitteln, wird in der eng geführten Variante der Einstieg über das Früchtestilleben gewählt. Dies ist bereits eine thematische Engführung. Darüber hinaus wird aus der Bandbreite möglicher Formen ästhetischer Praxis die Fotografie gewählt. Die Schülerinnen und Schüler fotografieren zunächst Früchte als Stilleben und überführen diese bildnerische Praxis in die anschließende Rezeption von Früchtestücken. Von der Rezeption dieses Spezifikums der Gattung Stilleben ausgehend, erfolgt die Erweiterung auf weitere Arten von Stilleben. Auf diese Weise erwächst aus der Fokussierung auf eine Gattungsvariante ein Kennenlernen der Bandbreite der Gattung.

1. Kennenlernen der Gattung Früchtestilleben
 - a. Fotografieren von Früchten
 - b. Ausprobieren verschiedener Kompositionen
 - c. Variation der Hintergründe und Untergründe
 - d. Besprechung der Fotografien
 - e. Optionale Erweiterung um symbolische Zuschreibungen
 - f. Systematische Anwendung des Gelernten
 - g. Abschließende Besprechung der Produktion

2. Rezeption von Früchtestilleben und Erweiterung auf weitere Bildtypen des Stillebens
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über die Gattung Früchtestilleben
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Interpretation/ Bildungsgang
 - d. Erweiterung um weitere Arten von Stilleben (Bücherstilleben, Frühstücksstilleben etc.)

3. Präsentation

Bildnerische Produktion: Stilleben fotografieren

Am Beginn steht das Fotografieren von Früchten. Dazu haben die Schülerinnen und Schüler unterschiedliches Obst mitgebracht. Sie präsentieren Bananen, Äpfel, Zitronen auf einem zentral aufgestellten Tisch. Das Mitbringen des Obstes war bereits mit einer Rechercheaufgabe verbunden: Woher kommt die Frucht? Welche Besonderheiten weist sie auf? Wie sieht die Pflanze aus? Welche Spezifika gibt es bei Anbau, Ernte oder Transport? Die Rechercheergebnisse werden in der Klasse vorgestellt. Auch die symbolische Bedeutung von Früchten kann an dieser Stelle bereits Thema sein. In Gruppen werden nun die Früchte fotografiert. Zur besseren technischen Bildqualität stehen die Handys auf einem Stativ. Ergänzend kommen Fotokameras zum Einsatz. Aus einer vorangegangenen Einführung ins Fotografieren stehen jeder Gruppe einfache Bildhintergründe zur Verfügung. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler mit den Grundlagen des Fotografierens vertraut. Es können folglich die Positionierung der Kamera zum Objekt, einfache Lichtsituationen sowie Bildbearbeitungsmöglichkeiten als bekannt und in Grundzügen eingeübt vorausgesetzt werden. Diese Kompetenzen sind

die Basis für die ersten Versuche, das Obst zu fotografieren und in Szene zu setzen. Da mehrere Früchte zur Verfügung stehen, ergibt sich rasch die Notwendigkeit einer Komposition. So ist in der Gruppe zu klären, welche Objekte über ihre Formen und Farben gut zusammen positioniert werden können. Die Teams probieren einfache Kompositionsschemen wie die Reihung, die Dreieckskomposition oder die Streuung aus. Bei der Fotografie besteht eine zentrale Schwierigkeit in der Beleuchtung der kleinen Szenerie, da die Früchte teilweise Schatten auf anderes Obst werfen. Es wird schnell deutlich, dass kleine Utensilien wie Schalen und andere Gefäße eine Hilfe zur Komposition darstellen können. Auf diese Weise sind mehrere Bildebenen leichter bespielbar.

In der gemeinsamen Ansicht der Fotografien in deren Zwischenstadien sind die bestehenden Qualitäten zu besprechen und die verbesserbaren Aspekte zu thematisieren. Damit von den Erkenntnissen einzelner Gruppen die ganze Klasse profitieren kann, werden die Zwischenergebnisse mit relevanten Teilschritten projiziert und gemeinsam besprochen. Hier erläutern die Schülerinnen und Schüler auch die Wirkungen unterschiedlicher Hintergründe als Bildelement. Ein strukturiertes Vorgehen nach den bekannten Kriterien guter Fotografien unterstützt den Erkenntnisgewinn.

Die Zwischenbesprechung dient dazu, den Übergang der fotografischen Versuche zu bewusst gestalteten Aufnahmen zu konkretisieren. Anschließend entwickeln die Schülerinnen und Schüler intentional Bildsituationen. Die Aufgabenstellung kann an dieser Stelle um die Frucht als Symbolträger erweitert werden. Früh in der Sequenz ist die symbolische Auflandung bereits skizzenhaft angelegt und wird hier noch einmal aufgegriffen. Wichtig ist, dass dies im Rahmen einer intentionalen Bildgestaltung geschieht. Deren Ziel ist das eigenständige, begründete und absichtsvolle Gestalten einer Fotografie. Im Zuge der Besprechung wird der Begriff des Fruchtestilllebens bereits verwendet. So geschieht das Hinterlegen des Begriffs bereits im Rahmen einer eigenen Handlung. Mit Hilfe der begleitenden Lehrkraft erstellen Kleingruppen die Fotografien. Vorteilhaft ist die Arbeit mit Bildbearbeitungsprogrammen. Über Filter variieren die Schülerinnen und Schüler Atmosphären und probieren Veränderungen der Bildaussagen aus. Aus den Aufnahmen suchen alle gemeinsam je zwei Arbeiten aus. Auch wenn das Digitale etwa für die Projektion Vorteile haben mag, ist doch die analoge Form der Fotografie in Form eines Abzugs etwas Besonderes. Durch das Entwickeln(lassen) einer Fotografie steigt die Wahrnehmung einer Wertigkeit.

Rezeption Früchtestillleben/ Stilleben

Nach der Besprechung der finalisierten Bilder und der gemachten Erfahrungen erfolgt die Rezeption der Gattung >Früchtestillleben<. Dazu stellt die Lehrkraft den Gruppen Abbildungen verschiedener Früchtestillleben wie das Stilleben >Früchte und Geschirr< (ca. 1869/1870) von Paul Cézanne und das >Stilleben mit Pfirsichen< (o.J.) von Gustave Courbet mit Informationsmaterial zur Verfügung. Am Beginn steht zunächst das Ergründen der Bilder. Was ist dargestellt? Welche Objekte sind zu sehen? Wie ist der erste Eindruck? Der Bezug zu den eigenen Stillebenfotografien wird erläutert, der Begriff des Früchtestilllebens aufgegriffen.

In der formalen Klärung werden Elemente wie die Komposition und die in den Bildern vorhandenen Kontraste geklärt. Über das Informationsmaterial geschehen die Klärung der Urheberschaft sowie die kunsthistorische Einordnung der Stilleben. Auch sind die Rahmendaten (Größe, Entstehungszeit, Material) zu besprechen. Unter Einbezug der inhaltlichen und formalen Aspekte sowie der Informationen zu Zeit, Gattung und Künstler erfolgt eine Interpretation des jeweiligen Bildes. Auch hier führt ein geübtes und strukturiertes Vorgehen zu Erfolg. In einer kurzen Vorstellung, die mit Bildern und Informationselementen unterstützt wird, zeigen die Gruppen ihr Stilleben und stellen ihre Interpretation vor. Auf diese Weise werden verschiedene Früchtestillleben bekannt. Zudem werden unterschiedliche Herangehensweisen zur Darstellung ähnlicher Motive ersichtlich.

Nachdem Früchte oftmals auch Bildmotiv und Sinträger von Vanitasstilleben sind, werden die nun bekannt gemachten Werke um das Werk >Vanitasstilleben< (1656) von Pieter Claez erweitert. Durch die ästhetische Praxis zuvor ist bereits angelegt, dass die Motivelemente auch eine symbolische Bedeutung haben können. Anhand formaler Kriterien wird das Werk besprochen und zeitlich eingeordnet. In einer kleinen Recherche eruiert die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten biografischen Stationen des Künstlers und führen schließlich mit Hilfe einer grafischen Darstellung wichtige Symbole in der Kunst zu einer Gesamtinterpretation des Werkes zusammen. Aus der Diskussion im Plenum heraus führt die Lehrkraft abschließend weitere Formen von Stilleben ein. Auf Basis der eigenen Erfahrungen beim Erstellen eines Stillebens und der anschließenden Besprechung von Stilleben aus der Bildenden Kunst ist ein gutes Fundament für das eigenständige Erarbeiten von Bücherstilleben, Frühstücksstilleben etc. gelegt.

Präsentation

Aus den Gruppen liegen nun bereits Präsentationen zu den verschiedenen Früchtestilleben vor. Sie werden digitalisiert und sollen zusammen mit den Fotografien im Internet präsentiert werden. Gemeinsam besprechen die Schülerinnen und Schüler dazu, wie die Fotos gezeigt werden sollen. Wichtig ist, an dieser Stelle auch das Nutzerverhalten im Auge zu haben. Ist eine Diashow sinnvoll, wenn die Verweildauer auf einer Homepage meist eher gering ist? Sollen die Bilder auch in einer weiteren Version mit besserer Auflösung gezeigt werden? Die Schülerinnen und Schüler verfassen Erläuterungen. Sie diskutieren und überarbeiten die Erklärungen zu den Bildern arbeitsteilig und fügen diese in die digitale Präsentation ein.

Sequenzablauf freie Variante

Bei der freien Vermittlungsvariante zur Gattung des Stillebens wird bereits in der ersten Phase, der gestaltenden Praxis, ein weiter Gattungsbegriff verwendet. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche „leblosen“ Objekte sie zu Bildern arrangieren. Nach dem Skizzieren der Kompositionen wird die bildnerische Technik entsprechend ihrer Adäquatheit zum Motiv sowie nach den Vorstellungen der Kinder/ Jugendlichen selbst gewählt. Anschließend erfolgt eine breit angelegte Rezeption verschiedener Werke, um die Breite und die Varianten der Gattung kennenzulernen. Aus der Auswahl wird anschließend ein Kunstwerk für eine intensivere Betrachtung ausgesucht. Abschließend erfolgt die Präsentation, die Einblicke in die Produktion wie in die Rezeption geben wird.

Stilleben gestalten

Bereits im Vorfeld der Sequenz ist mit einem großzügig bemessenen zeitlichen Vorlauf die Aufgabe ergangen, Objekte von zuhause mitzubringen. Diese können aus der Garage, der Werkstatt, der Bibliothek, der Küche, dem eigenen Zimmer etc. sein. Zu Beginn der Sequenz stellen Einzelne diese im Verbund vor und sortieren nach verschiedenen Kriterien. Manche Objekte passen aufgrund ihrer Materialität gut zusammen, andere entsprechen sich in ihrer Funktion, weitere ermöglichen eine interessante Farbkomposition. Auf diese Weise geschieht bereits eine Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler zu Gruppen. Die Aufgabe der Arbeitsgemeinschaften besteht nun zunächst im gemeinsam Diskurs über mögliche Kompositionen der

1. Kennenlernen der Gattung >Stilleben<
 - a. Mitbringen von Objekten, Funktionsklärung
 - b. Ausprobieren verschiedener Kompositionen
 - c. Variationen der Hintergründe und Untergründe
 - d. Zeichnen oder Fotografieren als Skizze
 - e. Einführen des Begriffs >Stilleben<
 - f. Individuelle Entscheidung für eine bildnerische Technik
 - g. Begleitete Realisierung
 - h. Die Produktion abschließende Besprechung

2. Rezeption von Stilleben
 - a. Werkbegegnung mit verschiedenen Stilleben
 - b. Fokussierung eines Stillebens, inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Interpretation/ Bildumgang
 - d. Erweiterung um weitere Arten des Stillebens (Bücherstilleben, Frühstücksstilleben etc.)

3. Präsentation

Gegenstände. Sind Grundlagen der Komposition nicht bereits bekannt, führt die Lehrkraft diese zuvor ein oder frisch begleitend auf. Als Hilfsmittel für eine gute Komposition dienen Rahmen (Passepartouts), mit deren Hilfe ein Eindruck der Bildfläche gewonnen werden kann. Mit Hilfe diversen Zubehörs wie Stoffen, Kartonagen, Blechen oder Folien können die Schülerinnen und Schüler die Untergründe und Hintergründe variieren und die verändernde Wirkung ausprobieren. Mit Skizzen oder mittels fotografischer Aufnahmen halten sie die erprobten Zusammenstellungen vorläufig fest. Diese Bilder dienen dem zügigen Festhalten erprobter Kompositionen und können bereits ein Element einer nachgängigen Besprechung sein. Im Klassenverbund präsentieren die Gruppen nun die verschiedenen Zusammenstellungen, die sich in ihren Augen als sinnvoll erweisen. Sie fassen auch die Effekte, die vor allen Dingen mit den Variationen im Unter- und Hintergrund einhergehen, anschaulich zusammen.

Bereits bei der Vorstellung der Objekte ist deutlich geworden, dass mancher Gegenstand für den Einzelnen eine besondere Bedeutung hat. Diese Gegebenheit wird an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen, denn möglicherweise

erhält die Komposition der Objekte dadurch eine individuelle Wertigkeit. Die Zusammenstellung kann folglich eine Aufladung durch den persönlichen Bezug erhalten und auf diese Weise eine symbolische Erweiterung erfahren. In die Besprechung der Aufbauten, der Skizzen und Fotografien wird der Begriff des Stillebens eingebracht und erläutert. Wichtig ist an dieser Position innerhalb der Sequenz, den intentionalen Einsatz von Bildelementen im Stilleben zu begreifen. Die Auswahl der Objekte, deren Zusammenstellung, die Positionierung im Bild sowie deren Einbau in eine Atmosphäre und die mögliche symbolhafte Verwendung sind absichtsvoll zu entscheidende Teilelemente und stellen Schritte der Bildgestaltung dar. In der Sequenz folgt nun die Anlage der Komposition als Bild. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich dabei selbst für eine mögliche Darstellungstechnik. Diese darf sich an den Interessen und Vorlieben orientieren und auf bereits bekannte und beherrschte Techniken zurückgreifen. Werden im Einzelfall Hilfestellungen notwendig, ist diese von der Lehrkraft im Rahmen ihrer Begleitung zu leisten. Adäquat sind hier sicher Formen des Druckens, der Malerei, der Zeichnung, vielleicht sogar das reliefartige Arbeiten mit lufttrocknenden Massen etc. Die Grenzen setzen vor allen Dingen die Rahmenbedingungen. Entscheiden sich mehrere Schülerinnen und Schüler für eine neue Technik, führt die Lehrkraft diese auch in Form eines Einschubs für mehrere Kinder/ Jugendliche ein. Dies verlängert die Sequenz um die Dauer der Erläuterung der Technik sowie um die Zeit für die notwendige Übung.

Dem begleiteten Realisieren der Bilder schließt sich die Erläuterung der Arbeiten im Klassenverbund an. In diesem Rahmen werden die Absichten und die gewählten Darstellungsstrategien vorgestellt und die gewählte Technik mit den ihr immanenten Entscheidungen (Auswahl der Farbe, der Größe etc.) begründet.

Rezeption verschiedener Stilleben

Ausgehend von der Besprechung der eigenen Stilleben erfolgt die Begegnung mit verschiedenen Stilleben aus der Kunstgeschichte. Um die Breite der Gattung darzustellen, werden mit Arbeiten von Jan Bruegel dem Älteren (>Blumenstrauß in Tonvase< [ca.1608/09], von Claude Monet (>Birnen und Trauben< [1880]) sowie von Giorgio Morandi (>Stilleben mit Flaschen< [1958]) Werke aus verschiedenen Zeiten gezeigt. Erweitert wird das Repertoire um ein Papier Collé von Pablo Picasso (>La Bouteille de vieux marc< [1913]) und um Fotografien von Cy Twombly (z.B. >Still Life< [1951]).

Miteinander ist das Statische der Motive als verbindendes und gattungsprägendes Element herauszuarbeiten. Arbeitsteilig holen die Schülerinnen und Schüler Informationen zu den Künstlern ein und machen sie in Form von Plakaten allen zugänglich. Auf dem an der Wand befestigten Zeitstrahl fixieren sie die Entstehungsdaten der Arbeiten. Gemeinsam einigen sich die Schülerinnen und Schüler auf ein Werk, das nun genauer inhaltlich und formal bestimmt wird. Anschließend erfolgt eine interpretative Bestimmung. Diese formale, inhaltliche und interpretative Klärung kann natürlich in höheren Jahrgangsstufen von geübten Jugendlichen auch im Rahmen der vorhergehenden Plakatgestaltung erfolgen. Möglich sind hier auch Formen des Bildumgangs, in deren Rahmen Farben digital verändert werden, um die vorliegende Farbwahl und deren Wirkung zu hinterfragen. Mit der Schere erproben die Schülerinnen und Schüler alternative Kompositionen, um die intendierte Zusammenstellung durch den Künstler zu begreifen.

Zuletzt erfolgt eine Erweiterung des Gattungsbegriffs um dessen zahlreiche Varianten (Jagdstück, Bücherstück etc.). Eine breite Auswahl an analog zur Verfügung gestellten Bildern lässt sich nach Bildinhalten sortieren und leicht begrifflich fassen. Versionen von Vanitasstillleben erfahren durch die symbolhafte Aufladung im Vorfeld im Rahmen der eigenen bildnerischen Praxis einen individuellen Bezug.

Präsentation

Nun sind bereits neben den eigenen Bildern und Arbeiten diverse Plakate und Präsentationen zum Themenbereich des Stillebens entstanden. Für eine kleine Schau suchen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft die aussagekräftigen Arbeiten, Plakate und Kunstwerke heraus und stellen sie stimmig zusammen. Auch die Aufzeichnungen zu den Kompositionsüberlegungen integrieren sie und fügen sie mit den gerahmten Fotografien aus der Eingangsphase zu einer Gesamtausstellung zusammen. Dabei wird Wert auf ein durchgängiges Erscheinungsbild gelegt. Schon in den einzelnen Präsentationen ist auf die gleiche Schriftart geachtet, Grundlagen der Gestaltung sind berücksichtigt.

Die Ausstellung wird im Rahmen einer Projektwoche gemeinsam mit der Schulfamilie eröffnet. Selbstverständlich können Varianten wie die Gestaltung einer Homepage oder die Präsentation an einem Projekttag gewählt werden.

Referenzpunkt Gattung: Historienbild

Geschichtliche Ereignisse, die bei einer weiten Begriffsfassung auch religiöse oder mythologische Begebenheiten abbilden, werden in Historienbildern dargestellt. Ein wichtiges Konzept hinter der Historienmalerei ist die Heldendarstellung.¹¹⁷ Dazu werden zentrale Szenen arrangiert, in denen der Hauptakteur überhöht inszeniert wird.

Sachdarstellung Historienbilder

Zur Dokumentation eines wichtigen Ereignisses werden die geografischen Hintergründe ebenso abgebildet wie die handelnden Personen. Durch die Idee der Gleichzeitigkeit lassen sich auch chronologisch gereimte Ereignisse gleichzeitig darstellen.¹¹⁸ Geschehenselemente verdichten sich dadurch zu simultan dargestellten Zeitfolgen. Im 20. Jahrhundert verschiebt sich die Herangehensweise der Künstlerinnen und Künstler, die fortan auch die Möglichkeiten der Fotografie und des Films nutzen.¹¹⁹

Alexanderschlacht

Zur Erarbeitung des Gattungsbegriffs >Historienbild< sind drei Werke aus- gesucht, die in der kunstgeschichtlichen Literatur prominent vertreten sind: Peter von Hess` >Einzug König Ottos von Griechenland in Nauplia< (1832/33), Albrecht Altdorfers >Alexanderschlacht< (1529) und Cy Twomblys >Lepanto< (2001).

Die Alexanderschlacht, die Altdorfer auf seinem Gemälde 1529 fertigstellt, ist meist eher unter dem Namen >Schlacht bei Issos< im Jahr 333 v.Chr. bekannt. Vor einer geräumigen Kulisse aus Bergen, Inseln, dem roten Meer und einem weiten Himmel bekämpfen sich die Truppen von Alexander dem Großen und die persischen Heere unter Darius III. Grundlage der malerischen Darstellung sind wohl die Angaben von Curtius Rufus zu Alexander dem Großen.¹²⁰ Beide Lager sind durch die differenzierte Darstellung der Kleidung klar voneinander zu unterscheiden. Die detaillierte Malerei verleitet zum genauen Blick, führt aber nicht zu einer begründbaren Interpretation des Schlachtausgangs. Der Sieg von Alexander lässt sich mit Lateinkenntnissen oder entsprechenden Übersetzungsprogrammen der am oberen Bildrand

117 Vgl. Busch 1990, S.57

118 Siehe auch Dobbe 1999, S.134ff

119 Vgl. Beckstette 2008, S.10

120 Vgl. Krichbaum1978, S.147

angebrachten Tafel entnehmen („ALEXANDER ... SUPERAT....“). Als eine Kategorie des Historienbildes ist dieses Schlachtenbild für Herzog Wilhelm IV. auch vor dem Hintergrund seinerzeit aktueller Entwicklungen um den Sultan Süleyman für die Münchner Residenz gemalt.¹²¹ Einen Namen hatte sich der Künstler mit Darstellungen von Landschaften gemacht, die erstmals ohne die Abbildung von Personen oder Tieren auskamen. Seine Meisterschaft bei der Abbildung von Landschaften lässt sich auch in der >Alexanderschlacht< nachvollziehen. Dabei ist die dargestellte Gegend eine Art Collage aus real in anderer Zusammensetzung bestehenden Formationen.¹²²

Einzug König Ottos von Griechenland in Nauplia

Ludwig I., der bis zu seiner Abdankung 1848 als König von Bayern die Baukultur stark prägt und generell als Förderer der Bildenden Künste in Erinnerung ist, ist der Auftraggeber der Arbeit von Peter von Hess. Die Ankunft seines Sohnes Prinz Otto als König von Griechenland 1833, dessen Verabschiedung aus der bayerischen Heimat Anlass für bauliche Tätigkeit geben wird, wird durch den Maler festgehalten. Der erst 17-jährige Otto ist auf seinem Pferd dargestellt, wie er an der Küste vor Nauplia mit seinem Gefolge empfangen wird. Zuvor war er mit einem Boot von seinem Schiff >Madagascar< an Land gerudert worden, wo die extra angereiste Bevölkerung ihn zusammen mit Vertretern der Regierungskommission begrüßt.¹²³ Ihn begleiten die Hoffnungen auf eine Regentschaft, die die bestehenden innenpolitischen Konflikte zu beheben weiß. Im Bild wird dieser freudigen Hoffnung unter anderem durch die Freudenschüsse von den Schiffen im Hintergrund Ausdruck verliehen. Die Boote sind Teil einer detailgetreuen Darstellung, die von der geografischen Verortung bis zur kleinteiligen Darstellung der Kleidung reicht.

Peter von Hess macht sich nach seiner Studienzeit an der Münchner Akademie einen Namen als Historienmaler. Er zieht zur Dokumentation von Ottos Stationen mit diesem nach Griechenland und ist so in der Lage, die Situationen aus erster Hand festzuhalten. Eine weitere wichtige Auftragsarbeit fertigt er für den Philhellenen Ludwig I. mit der Darstellung des Befreiungskampfs der Griechen an.

121 Vgl. Asendorf 2017, S.67

122 Vgl. von Baldass 1941, S.180

123 Vgl. Bower/ Bolitho 1997, S.42ff

Lepanto

Zu den zeitgenössischen Historienbildern gehört der Lepanto-Zyklus von Cy Twombly. In einer zwölfteiligen Serie stellte Twombly 2001 einen Zyklus auf der Biennale in Venedig aus, der die Schlacht von Lepanto 1571 thematisiert. Am Golf von Korinth war es zu einem entscheidenden Kampf zwischen den Flotten der Osmanen und den Truppen der Heiligen Liga gekommen. Letztere, eine Allianz unter Papst Pius V., war ein Zusammenschluss mit Venedig, Spanien, Neapel, Sizilien, Genua, Toskana und Savoyen.¹²⁴ Dieser hat im Grunde nur zur Bewältigung des Konflikts mit den Osmanen Bestand. Nach dem Sieg gegen den Befehlshaber Ali Pascha und dem Aushandeln eines Separatfriedens durch Venedig zerbricht die Koalition. In die Geschichte geht die Schlacht später nicht nur wegen ihrer Größe mit über 140.000 an der Schlacht beteiligten Männern ein, auch die Brutalität der Kämpfe sorgt für den ruhmlosen Gewinn an Popularität.¹²⁵

Die Zuordnung Cy Twomblys Arbeiten zum Abstrakten Expressionismus erfolgt vor allem aufgrund der emotionalen Ausdruckskraft, die den Werken hinterlegt ist. Im Gegensatz zu anderen Strömungen des Abstrakten Expressionismus wie dem Action-Painting lassen sich bei Twombly Motivfiguren meist gut nachvollziehen. Dies gilt, zumindest in den Grundzügen des Motivs, auch für das Werk >Lepanto<. Dennoch sieht der unvorbereitete Betrachter zunächst lediglich ein Durcheinander an Linien und Farbspuren aus Acryl, Grafit und Wachs.

Der Zyklus hängt im Museum Brandhorst in München. Da das Gebäude für die Sammlung entworfen wird, berücksichtigt die Architektur mit dem Halbrund im Obergeschoß die Reihe von Twombly. Durch diese Art der Hängung ergibt sich eine Art Panorama, ein weiter Blick auf das Schlachtgeschehen. Eine Reihung nach der Chronologie der Ereignisse oder eine Positionierung der Bildelemente nach den bekannten historischen Fakten findet nicht statt. Vielmehr bewegt sich >Lepanto< in der Tradition der Historienbilder und nimmt sich die Freiheit einer Narration der Gleichzeitigkeit. Dadurch entsteht eine große Zuschreibungs- und Deutungsfreiheit für Betrachtende. In der originalen Hängung in Venedig bestand aufgrund der Hängung in einer langen Geraden mehr Ruhe und Konzentration auf das einzelne Bild. Zudem erfuhr die Präsentation auf der Biennale aufgrund der Nähe zur venezianischen Schiffswerft Arsenal eine erweiterte Dimension.

124 Vgl. Hanß 2017, S.19

125 Vgl. Hanß 2017, S.19

Sequenzablauf

Nachdem ausgesuchte historische Ereignisse besprochen sind, werden diese im Bild umgesetzt. Anschließend erfolgt die Besprechung und Werkanalyse von Historienbildern von Altdorfer, von Hess und Cy Twombly. Abschließend fließen Elemente der Produktion und der Rezeption in die Präsentation ein.

1. Anfertigen einer eigenen Version eines Historienbildes
 - a. Erarbeiten wesentlicher Aspekte ausgesuchter historischer Marksteine (Schlacht bei Issos, Kampf von Lepanto, Ankunft von König Otto in Griechenland)
 - b. Anfertigung eigener Darstellungen/ Begleitung der bildnerischen Produktion
 - c. Besprechung der Arbeiten/ Erwähnung des Begriffs >Historienbild<

2. Rezeption zum Historienbild
 - a. Arbeitsteilige Werkbegegnung mit den Werken >Alexanderschlacht< (Altdorfer), >Einzug König Ottos von Griechenland in Nauplia< (von Hess) und >Lepanto< (Cy Twombly)
 - b. Annäherung und Klärung der Gattung >Historienbild<
 - c. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - d. Anfertigung von Leporellos

3. Präsentation

Bildnerische Umsetzung eines historischen Marksteins

Es bietet sich an, den Beginn der Unterrichtseinheit fachübergreifend kooperativ mit dem Fach Geschichte anzulegen. Zu Beginn der Sequenz werden in drei Gruppen die wesentlichen Parameter der Kämpfe bei Lepanto und der Schlacht von Issos erarbeitet sowie die Geschichte um Prinz Otto, den späteren König von Griechenland besprochen. In Informationskartons erhalten die Schülerinnen und Schüler dazu verschiedene Quellentexte und Kartenmaterial. Mit Hilfe von Plakaten stellen sie den anderen die historischen Ereignisse vor. Wichtige Begriffe wie beispielsweise den der >Heiligen Allianz< erläutern sie und stellen die beteiligten Parteien mit ihren herausragenden Persönlichkeiten ebenso vor wie die Spezifika der Ereignisse (die eingesetzten

Schiffstypen sowie die Uniformen und Kleidungen). Mittels einer digitalen Karte erfolgt eine geografische Verortung des Geschehens.

Die arbeitsteilige Vorgehensweise soll auch in der bildnerischen Umsetzung der jeweiligen Geschichte beibehalten werden. Ein Vorgehen, bei dem die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, welchem Thema sie sich widmen wollen, ist ebenso stimmig. An dieser Stelle kann die Lehrkraft eine enge Vorgabe zur bildnerischen Umsetzung machen oder diese in Absprache freigeben. Am leichtesten ist es, auf Verfahren zurückzugreifen, die den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind. Die Darstellungen sind über grafische Verfahren wie Drucken oder Zeichnen ebenso gut zu realisieren wie über das Malen.

Im Folgenden wird von einer malerischen Realisation ausgegangen. Es bietet sich an, zunächst Skizzen zu ausgesuchten Szenen zu entwerfen. Auf diese Weise wird die Basis für Kommunikationssituationen geschaffen, in denen über das Vorhaben gesprochen werden kann. Welche Situation soll dargestellt werden? Gibt es aussagekräftige Ausschnitte, die für das Ganze stehen können? Wie können die Komposition und die Farbgebung die Bildintention unterstützen?

Nach der individuellen Zwischenbesprechung der Entwürfe erstellen die Schülerinnen und Schüler die Bilder in den eingeübten malerischen Verfahren. Mit Wasserfarben lassen sich die Vorhaben ebenso umsetzen wie mit Dispersionsfarben auf Papier oder auf Leinwand. Während die Begleitung der Produktionsphase durch die Lehrkraft individuell erfolgt, werden die fertigen Arbeiten im Klassenverband besprochen. Im Zuge dessen erläutert die Lehrkraft den Begriff des Historienbildes. Mit dieser Erklärung wird zur Rezeption übergeleitet.

Rezeption ausgesuchter Historienbilder

Um weiterhin arbeitsteilig zu arbeiten, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Werke entsprechend der von ihnen illustrierten Geschichte ausgehändigt. Zur Annäherung an das Werk >Einzug König Ottos von Griechenland in Nauplia< sowie an die >Alexanderschlacht< bekommen die jeweiligen Gruppen Abbildungen, die die Arbeiten im Ganzen zeigen sowie diverse Vergrößerungen von Ausschnitten. Das bereits bekannte Geschehen soll so unter Zuordnung der abgebildeten Personen in der bildnerischen Darstellung rekonstruiert werden. Darüber hinaus sind Arbeitsaufträge formuliert, die den Fokus auf die landschaftliche Darstellung lenken. Ein Bericht über die beiden Werke wird um eine Zuordnung zur Gattung des His-

torienbilds erweitert und greift Informationen zu den malerischen Mitteln der Perspektivdarstellung auf. Im Zuge der Vorstellung der geschichtlichen Ereignisse und der beiden Werke wird die epochale Einordnung mit der gesamten Klasse besprochen.

Die Schülerinnen und Schüler, die sich produktiv wie rezeptiv mit der Schlacht bei Lepanto beschäftigen, erhalten auf Schaumkarton aufgezeichnete Ausdrücke der Lepantoreihe von Cy Twombly. In Partnerarbeit erarbeiten sich die Jugendlichen die einzelnen Malereien. Sie beschreiben die Farben, rekonstruieren die Art und Weise des Farbauftrags und formulieren ihren Eindruck.

Nachdem den Schülerinnen und Schülern die historische Version des Kampfes von Lepanto bekannt ist, versuchen sie, die einzelnen Malereien in eine sinnvolle Reihung zu bringen. Da der Künstler selbst keine Zuweisung von Einzelszenen getroffen hat, dient diese Zuordnung in erster Linie bereits der Interpretation. An dieser Stelle ist ein geeigneter Zeitpunkt, die unterschiedlichen Präsentationen auf der Biennale in Venedig und im Museum Brandhorst zu thematisieren. Indem die Vor- und Nachteile der jeweiligen Präsentationsform diskutiert werden, erfolgt eine vertiefende Beschäftigung mit der Wirkungsweise der Arbeiten.

Nach der Präsentation des Werks für die übrige Klasse erfolgt die Diskussion um die Einordnung als Historienbild. Um zu klären, wer der Künstler hinter dem Werk ist, zeigt die Lehrkraft einen Film zu Cy Twombly. Hier wird auch der Begriff des abstrakten Expressionismus erläutert. Im Film beschriebene Aspekte lassen sich anschließend gemeinsam am Werk von Twombly ausmachen. Kleine Leporellos, die die Schülerinnen und Schüler anfertigen, beinhalten eine Darstellung der besprochenen Gesichtspunkte zum Werk und zum Künstler. Sie fassen die gewonnenen Informationen zusammen und sichern das neu gewonnene Wissen.

Alternative Sequenz

Natürlich kann die Sequenz bei der Fokussierung auf eine Gattung auch stark verschlankt werden. Dann wird einer der oben genannten historischen Hintergründe ausgewählt. Zur Einführung der Produktionsphase wird die Geschichte in Gruppen erarbeitet. Nachdem die wesentlichen Aspekte (Akteure, geografische Verortung etc.) gemeinsam besprochen sind, suchen die Schülerinnen und Schüler eine geeignete Form der bildnerischen Umsetzung. Auf die Begleitung während der bildnerischen Praxis und die Besprechung im Klassenverband erfolgt das Zeigen der entsprechenden Darstellungen,

z.B. die >Alexanderschlacht< von Albrecht Altdorfer. Leicht lässt sich das besprochene und selbst im Bild umgesetzte historische Ereignis im Werk nachvollziehen. Nach der Zuordnung als Historienbild und der zeitlichen Einordnung zeigt die Lehrkraft weitere Historienbilder und vertieft so das Verständnis des Gattungsbegriffs.

Präsentation

Gemeinsam überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie sich die Sequenz im Schulhaus für Außenstehende nachvollziehbar aufbereiten lässt. In einer Vitrine werden die Leporellos aus der Rezeptionsphase ausgestellt. Sie ergänzen eine Ausstellung von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. An prominenter Stelle weist ein Plakat auf die hinterlegten historischen Ereignisse hin.

Referenzpunkt Gestaltungsmittel: Kontraste

Kontraste sind ein bildnerisches Mittel, das Bildwirkungen maßgeblich bestimmt. Über den Einsatz in eigener bildnerischer Praxis werden Kontraste als Gestaltungsmittel bekannt sowie Grundlagen für die Identifikation im Bild und deren Deutung in Kunstwerken gelegt.

Sachdarstellung

Der intentionale Einsatz von Farben im Bild wird zumindest in Teilen nachvollziehbar, wenn die Kontraste bekannt sind und erkannt werden können. Ein Teil der Kontrastwirkung basiert auf physiognomischen Prozessen, ein weiterer Teil wird von Deutungsanteilen bestimmt. Während Hell-Dunkel-Kontraste, Quantitäts- und Qualitätskontraste leicht ohne subjektive Anteile fassbar sind, beinhaltet ein Kalt-Warm-Kontrast bereits Deutungselemente. Nicht auf jeden Betrachter wirken Farben gleich, Wirkungszuschreibungen (als warm oder als kalt empfunden) können abseits erlernter Konnotationen stark differieren. Komplementärkontraste lassen sich in ihrer Wirkweise vor allen Dingen in der Anlage in einem grauen Umfeld nachvollziehen (Simultankontrast).

Auch wenn im Kontext schulischer Vermittlung eher unbekannt, artikulieren sich die Bemühungen, Farben systematisch zu kategorisieren, historisch und aktuell in einer Menge verschiedener Ordnungssysteme. Goethe etwa gelangt zu einer Darstellung über die Grundfarben Gelb und Blau, wobei er den Farben Bedeutungen zuschreibt (Gelb = Verstand, Blau = Sinnlichkeit).¹²⁶ Der Mathematiker Johann Heinrich Lambert entwickelt ein erstes Raummodell, indem er den dreieckigen Flächen einer Pyramide Zinnoberrot, Königsgelb und Bergblau zuordnet. Über Mischungen entsteht ein Raster von 112 Farben.¹²⁷

Die einfachste Form, komplementär zueinander stehende Farben nachzuvollziehen, liefert der Farbkreis von Itten. Gegenüberliegende Farben wirken komplementär. Der Farbkreis nach Itten stellt ein geeignetes Instrument dar, einfache Zusammenhänge zwischen den Farben nachzuvollziehen. Gleiches gilt für ähnliche Ordnungssysteme wie Sechsecke gleicher Unbuntart.¹²⁸

126 Vgl. Wäger 2017, S.182ff

127 Vgl. Küppers 2016, S.38

128 Vgl. Küppers 2016, S.119f

Dreidimensionale Ordnungssysteme systematisieren die Farben nach diversen räumlichen Strukturen in Form von Rhomboeder, Würfel, Tetraeder etc.¹²⁹

Gabriele Münter

Die farbige Gestaltung des Murnauer Zentrums durch Emanuel von Seidel soll ein Grund dafür sein, dass sich Gabriele Münter und Wassily Kandinsky in Murnau niederlassen. Bedenkt man die eher reduzierte Farbigkeit von Orten und Städten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, muss die bunte und kontrastreiche Gestaltung der Fassaden auf die beiden Kunstschaaffenden eine besondere Wirkung haben. In Münters Werk >Hauptstraße in Murnau< (1908) wird die farbige Gestaltung der Häuser deutlich. Überhaupt finden sich zahlreiche Motive aus Murnau und dem Murnauer Umland in den Arbeiten der Künstlerin wieder. Viele Bildinhalte sind auch heute noch vor Ort rekonstruierbar.

Im oft so genannten Russenhaus in der Kottmüllerallee, in dem Gabriele Münter mit einer Unterbrechung bis zu ihrem Tod 1962 bleiben wird, entstehen Arbeiten, die von großer Buntheit geprägt sind. Es sind Verdichtungen und Überhöhungen der Farbstimmungen, die sich im Voralpenland im Laufe eines Tages und je nach Witterung stark unterschiedlich zeigen.¹³⁰

Vor allen Dingen die Arbeiten, in denen sie den postimpressionistischen Stil verlässt und sich eine expressivere Darstellungsform aneignet, werden von zusammengefassten Flächen bestimmt. Deren Farbigkeit führt zu klaren Kontrasten. Gerne verwendet Münter den Kirchenfenstereffekt, bei dem durch schwarze Konturlinien die Farben der Flächen noch deutlicher hervortreten (z.B. >Gänse in Seehausen<, [1910], >Wind und Wolken<, [1910]). Diese Wirkung kennt Münter auch von ihren Hinterglasarbeiten (z.B. >Votivbild<, [1908/09]).

Sicher ist die Art und Weise, die Formensprache zu entwickeln und Farben einzusetzen, auch ein Resultat der permanenten Auseinandersetzung mit Künstlerkollegen des >Blauen Reiter<. Die Kommunikation mit ihrem zeitweiligen Lebensgefährten Kandinsky mag die Gedanken zur Farbigkeit und zur Formensprache weiter vorangebracht haben.

Sequenzablauf

Nach der Erarbeitung unterschiedlicher Kontraste erstellen die Schülerinnen und Schüler eigene Arbeiten, in denen die Kontraste besonders im Fokus

129 Vgl. Küppers 1972, S.111ff

130 Vgl. Schlossmuseum des Marktes Murnau 1996, S.12

stehen. In der Rezeption erfolgt die erste Annäherung an verschiedene Werke von Gabriele Münter über die Schnittstelle der Kontraste im Bild. Anschließend erfolgt die inhaltliche und formale Bestimmung sowie die Interpretation, bevor eine Ausstellung die Sequenz abrundet.

1. Kennenlernen und Anwenden verschiedener Farbkontraste
 - a. Erarbeitung/ Wiederholung von Kontrasten
 - b. Anlage von Faustskizzen und Farbplänen
 - c. Erstellen eines Bildes mit begründeten Kontrasten
 - d. Besprechung der Arbeiten

2. Rezeption von Werken der Künstlerin Gabriele Münter
 - a. Arbeitsteilige Werkbegegnung/ Annäherung über Kontraste
 - b. Zusammenführung der erarbeiteten Werke im Plenum
 - c. Beschäftigung mit der Biografie der Künstlerin
 - d. Einordnung der kontrastreichen Malweise in die künstlerischen Strömungen der Zeit sowie in die Biografie der Malerin
 - e. Inhaltliche und formale Bestimmung/ Zuordnung
 - f. Interpretation/ Bildungsgang

3. Präsentation von Leporellos und Schülerarbeiten

Kontraste als Fokus eigener bildnerischer Produktion

Bei der Einführung der Kontraste spielen gesammelte Farbkarten aus Katalogen, aus Baumärkten, vom Maler etc. eine wichtige Rolle. Im Vorfeld hat die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit genutzt, eine Vielfalt an Farbkarten zusammenzustellen. Es erfolgt der Arbeitsauftrag an Kleingruppen, Farbtöne nach verschiedenen Kriterien zusammenzustellen: Welche Farben unterscheiden sich kaum? Welche Farben sind unterschiedlich, passen aber ganz gut zusammen? Welche Farben unterscheiden sich durch eine unterschiedliche Erscheinung von hell und dunkel? Etc.

In der Besprechung stellen die Schülerinnen und Schüler nach den unterschiedlichen Parametern Farbpaarchen zusammen und gruppieren sie an der Tafel. Das Ziel besteht darin, Beispiele für die unterschiedlichen Kontraste herauszuarbeiten. Die Bezeichnungen der Kontraste pinnt die Lehrkraft anschließend mit Wortkarten über die Kontrastgruppe. Für die Zuordnung

des Komplementärkontrastes wird Grundwissen um den Farbkreis nach Itten wiederholt.

Eine alternative Einführung oder Wiederholung der Kontraste kann auch durch zur Verfügung gestellte Infoboxen geschehen. Diese sind nach den zu thematisierenden Kontrasten sortiert und enthalten Informationen hierzu und exemplarische Paare von Farbkarten.

Die Aufgabe zur gestalterischen Praxis formuliert bereits Funktionen von Kontrasten. Es soll ein Bildinhalt der eigenen Wahl dargestellt werden, der entweder

- das Motiv über Kontraste in Szene setzt oder
- sich selbst durch starke Kontrastierung auszeichnet oder
- durch starke Kontrastreduktion im Bild „verschwindet“.

Die Vorbereitung für das Malen erfolgt in zwei Schritten. Zunächst erarbeiten die Schülerinnen und Schüler ein Motiv ihres Interesses und fertigen davon verschiedene Skizzen an. Sie entscheiden sich für eine dieser Zeichnungen und legen eine Faustskizze an, die bereits einen ersten Farbplan beinhaltet. Eine derartige Vorskizze unterstützt darin, eine funktionierende Komposition anzulegen und die Proportionen richtig ins Bild zu setzen. Oft passiert es ohne vorbereitende Skizze, dass sich das Motiv auf dem Malgrund verliert, da es im Bezug zur Gesamtfläche zu klein gerät. An den erstellten Farbplan haben sich die Schülerinnen und Schüler bei der anschließenden Überführung in ein gemaltes Bild nicht detailliert zu halten, solange die geforderte Berücksichtigung der Kontraste umgesetzt wird. Skizze und Farbplan stellen eine wichtige Basis für die individuelle Besprechung des Vorhabens sowie für die Vorstellung im Plenum dar.

Die Umsetzung im Bild kann mit verschiedenen Techniken erfolgen. Am besten ist es, wenn die Schnittmenge zwischen thematisch geeigneten Verfahren und bekannten sowie eingeübten Verfahren groß ist. Dann können sich die Schülerinnen und Schüler an ihren Vorlieben orientieren und ihre bevorzugten Farbmaterialien einsetzen. Die Wahl des Untergrundes sowie die Entscheidung für ein Format richten sich nach dem Motiv und nach dem angewandten Verfahren.

Begleitet von der Lehrkraft, die bei anstehenden Fragen Auskunft gibt und praktische Hinweise liefert, malen die Schülerinnen und Schüler ihre Bilder. Bei der Umsetzung gilt es die geplante Farbanlage immer wieder zu hinterfragen. Funktioniert die erdachte Farbzusammenstellung wie geplant

oder ist sie zu variieren? Auf diese Weise wird die Idee des intentionalen Einsatzes von Farbe im Allgemeinen und von Kontrasten im Besonderen vertieft und in der Anwendung gesichert.

Eine klasseninterne Präsentation der Arbeiten bietet einen geeigneten Rahmen für die Besprechung im Klassenverband.

Rezeption von Gabriele Münters Werken

Zur Rezeption der Arbeiten von Gabriele Münter erfolgt zunächst eine arbeitsteilige Annäherung in Gruppen. Verschiedene ausgesuchte Malereien werden als Reproduktion in A4-Umschlägen zur Verfügung gestellt. Das Ziel ist zunächst, die Bilder unter dem Fokus der Kontraste zu betrachten. Welche Kontraste sind zu identifizieren? Welche Wirkung haben sie im Bild? Was wird durch die Kontrastwirkung im Bild zum Hauptgegenstand? Welche Stimmung erzeugen die Kontraste im Werk?

Den Bildern sind in Umschlägen Informationen zu Gabriele Münter sowie Auskünfte zum Werk beigelegt, z.B. zu den Arbeiten >Jawlensky und Werefkin< (1908), >Hauptstraße< (1934), >Das gelbe Haus< (1934) und >Landschaft mit Sonnenblumen< (1910).

Nach dem Erarbeiten der Kontraste präsentieren die Gruppen die Werke Münters zusammen mit den weiterführenden Informationen im Plenum. Gemeinsam besprechen sie anschließend die Werke von Gabriele Münter unter Zuhilfenahme ergänzender biografischer Elemente. Auch die Entwicklung, wie Gabriele Münter im Verlauf der Zeit mit den Farben hantiert und somit auch Kontraste unterschiedlich einsetzt, diskutieren sie. Es ist zu erkennen, dass die Künstlerin sehr bewusst mit der Kontrastgebung im Bild umgeht. Dieser intentionale Farbeinsatz bleibt bei den Betrachtenden nicht ohne Wirkung. Der bewusste Einsatz unterschiedlicher Kontraste wird als geeignetes Mittel verstanden, Atmosphären zu erzeugen und somit Bildinhalte zu transportieren.

Präsentation

Für die Präsentation fertigen die Schülerinnen und Schüler Leporellos an. Sie informieren in großer Schrift über die verschiedenen Inhalte der zurückliegenden Sequenz, über Kontraste, über Farbordnungen sowie über Leben und Werk von Gabriele Münter. Die Leporellos bauen sie in Glasvitrinen auf. Einige Schaukästen werden Bestandteil der Ausstellung mit den Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Eine ordentliche Beschriftung der Arbeiten professionalisiert den Auftritt.

Referenzpunkt Gestaltungsmittel: Zentralperspektive

Möglichkeiten der perspektivischen Darstellung sind Gestaltungsmittel, die oftmals Schülerinnen und Schüler von sich aus bei der Lehrkraft einfordern. Spätestens, wenn die Entwicklung der Zeichnung in die pseudonaturalistische Phase tritt und das Bedürfnis nach realistischeren Darstellungsweisen steigt, ist die zentralperspektivische Darstellung ein willkommenes Darstellungsmittel.

Sachdarstellung

Das von Raffaello Santi geschaffene Gemälde >Die Schule von Athen< (1510/1511) ist eines der berühmtesten Kunstwerke der Renaissance. Das Werk ist in Frescotechnik auf eine Wand in den Stanzen (Stanza della Segnatura) im Vatikan gemalt. In der Akademie der Bildenden Künste München findet man das Motiv auf einem der dort ausgestellten Gobelins.

Raffael gehört mit seinen Malereien wie >Sixtinische Madonna< (1512/1513), der >Vision eines Ritters< (1504) oder der >Verkündigung< (1502/1503) zu den etablierten Künstlern der Renaissance und ist in einer Reihe zu nennen mit den in etwa zur selben Zeit lebenden Persönlichkeiten wie Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti oder Tizian. Die Rückbesinnung auf die Antike lässt sich anhand der in der >Schule von Athen< dargestellten Personen wie Sokrates, Platon oder Aristoteles rekonstruieren.

Als ein Paradebeispiel für Werke der Renaissance gilt das Werk nicht nur aufgrund der dargestellten Personen, sondern auch wegen der Art der architektonischen Darbietung. Bevor die Darstellung der Perspektive in der Renaissance einen unbestrittenen Höhepunkt erreicht, können bereits Künstler wie Filippo Brunelleschi oder Leon Battista Alberti mit den zentralen Aspekten zur Entwicklung von räumlicher Tiefe im Bild umgehen.¹³¹

Die >Schule von Athen< entsteht in einem Umfeld, das atmosphärisch stark von bedeutenden architektonischen Entwicklungen geprägt ist. Nach dem Bau der Kirche Sant´ Andrea durch Leon Battista Alberti in Mantua steht vor allen Dingen der Neubau von St. Peter in Rom an, eine Aufgabe, der sich nach Beauftragung durch Papst Julius II. Bramante stellen darf.¹³² Während die spätere Darstellung durch Raffael in den Stanzen deutliche Anlehnung an Sant´ Andrea zeigt, kann man Raffaels Werk als Impuls für das erst

131 Kleinbongard 2009, S.14

132 Vgl. Asendorf 2017, S.52

später realisierte Längsschiff von St. Peter betrachten.¹³³ Architektonische Einzelemente lassen sich anderen Vorbildern zuweisen. So erfolgte die Darstellung des kassettierten Tonnengewölbes in Anlehnung an die Kaiserthermen in Rom.¹³⁴

Sequenzablauf

Mit der Zentralperspektive lernen die Schülerinnen und Schüler eine einfache Möglichkeit kennen, dreidimensionalen Raum in der Ebene darzustellen. Über eigene Bildentwürfe entsteht eine Aufmerksamkeit für dieses Gestaltungsmittel in Kunstwerken und somit eine Schnittstelle zwischen eigener bildnerischer Produktion und der Rezeption.

1. Erlernen und Anwenden der Zentralperspektive
 - a. Praktische Einführung in die Zentralperspektive
 - b. Übungen
 - c. Ermittlung möglicher Motive
 - d. Anwendung im eigenen Bild

2. Rezeption von Raffaels >Schule von Athen<
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über die Zentralperspektive
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Bildinformation/ Interpretation/ Bildumgang
 - d. Optionaler Einschub (Erweiterung der Produktion um weitere Möglichkeiten der perspektivischen Darstellung mit Hilfe von zwei oder drei Fluchtpunkten)

3. Präsentation

Bildnerische Produktion

Zur Einführung kann die perspektivische Darstellung der Realität schon im Auge des Betrachters dienen. Antonio Averlino Filarete reagiert ab 1460 auf die Kritik, die der perspektivisch richtigen Darstellung des Raumes entgegenschlägt. Er befürwortet im >Trattato d´architettura< einen Selbstversuch, bei dem sich die an sich parallel zueinander ruhenden Deckenbalken dem

¹³³ Vgl. Asendorf 2017, S58

¹³⁴ Vgl. Asendorf 2017, S.54

Betrachtenden als aufeinander zulaufend darstellen: „Je näher [die Balken] deinem Auge sind, desto paralleler kommen sie dir vor; und je mehr sie sich von ihm entfernen, desto näher scheinen sie dir einander zu rücken.“¹³⁵

Eine entsprechende Übung dient der Einführung in die Sequenz. Auf dem langen Schulgang platziert die Lehrkraft gleiche Objekte (z.B. Ordner) im selben Abstand voneinander. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen mit Maßbändern und Meterstäben die immer gleiche Strecke zwischen den Gegenständen. Von einem zentralen vorgelagerten Standort aus machen sie Fotos vom Gang. Sie achten darauf, dass die Aufnahme gerade erfolgt, also nicht nach oben oder unten abschwengt. Die Fotos übernehmen hier den von Filarete beschriebenen Kniff, mittels eines Spiegels eine Projektion auf eine Ebene zu erhalten.¹³⁶

Bei der Besprechung der Aufnahmen wird deutlich, dass sich auf der Abbildung die Abstände zwischen den Objekten, die gleich weit auseinanderstehen, nach hinten hin verjüngen. Zu dieser Verkürzung kommt, dass sich die Höhe der Türen trotz gleichbleibender Maße verringert. Anhand der Bilder kann darüber hinaus die Überschneidung von Objekten als raumgenerierende Maßnahme besprochen werden.

Indem die Lehrkraft flüchtende Linien in die Bilder einzieht, führt sie in die Konstruktionsmöglichkeit von Perspektive ein. Um den Begriff der Horizontlinie zu erläutern, bespricht sie die Ansichten von Objekten oberhalb und unterhalb der Augenhöhe (hier die Höhe der Kamera). Raumelemente und Gegenstände, die unterhalb der Augenhöhe liegen, werden von oben gesehen, Objekte und architektonische Komponenten, die oberhalb liegen, werden von unten gesehen. Dieser Sachverhalt klingt logisch, muss aber bewusstgemacht werden. Zusammenfassend lassen sich die Fluchtlinien, die Horizontlinie und der Fluchtpunkt nachzeichnen. Auf diese Weise wird die Vorgehensweise, mit einem Fluchtpunkt eine stimmige perspektivische Darstellung zu erzielen, nachvollziehbar.

Auf einen Bogen Papier übertragen die Schülerinnen und Schüler die projizierte und mit Linien konturierte Gangsituation, indem sie über den mittig gelegenen Fluchtpunkt die Perspektive des Ganges konstruieren. Ergänzend üben sie die Fluchtpunktperspektive in weiteren kleinen erdachten Szenarien. Die anschließende Besprechung festigt die technische Vorgehensweise und räumt letzte Fragen und Probleme aus.

135 Filarete in Damisch 2010, S.80

136 Vgl. Damisch 2010, S.83

Für die Anwendung im Bild werden gemeinsam mögliche räumliche Situationen erörtert: auf dem Flughafen, ein Straßenzug etc. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Motive, die sie gerne zeichnerisch oder malerisch realisieren wollen. Nach dem einfachen Skizzieren und der Besprechung der Entwürfe realisieren sie ihre Ideen. Dabei entscheiden sich die Jugendlichen eigenständig für ein Verfahren in der Ebene (malen oder zeichnen) und legen sich auf ein Format fest. Die Freiheit in der Entscheidung für eine Technik sowie für das Format ermöglicht es den Jugendlichen, sich stark an den eigenen Ideen und Interessen zu orientieren.

Die Anwendung der Zentralperspektive im Bild wird durch die Lehrkraft kontinuierlich begleitet. Zwischenschritte werden auf die Richtigkeit der Umsetzung hin überprüft, Impulse zur Weiterarbeit im Bild (z.B. Anreicherung im Detail, Farbgebung) gegeben. Zwischenbesprechungen können für die gesamte Klasse stattfinden, um Bildlösungen für alle fruchtbar zu machen.

Rezeption der >Schule von Athen< (Raffael)

Für den Beginn der Rezeption ist es ausreichend, das Werk >Schule von Athen< zu projizieren oder als Print auszuteilen. Sogleich erfolgt die Fokussierung auf die perspektivische Konstruktion. Auf einer kopierten Reproduktion zeichnen die Schülerinnen und Schüler die Fluchtlinien ein und ermitteln den Fluchtpunkt. In der Folge besprechen sie im Plenum einige architektonische Komponenten, die sich aus der Perspektivdarstellung ergeben. So verjüngen sich die Trittflächen der zentralen Treppe in Richtung Horizontlinie, auch die Darstellung des Bodenbelags im Vordergrund orientiert sich am Fluchtpunkt und wird in dessen Richtung flacher ausgeführt. Aus der Positionierung des Fluchtpunktes ergibt sich die Frage, wer die beiden Personen sind, zwischen denen sich dieser befindet. In Umschlägen, auf denen sich Ausschnitte aus dem Werk befinden, werden den Schülerinnen und Schülern Informationen über einige der dargestellten Personen zur Verfügung gestellt. Je nach Jahrgangsstufe und interfachlicher Verankerung besteht hier eine Schnittstelle mit anderen Disziplinen wie mit der Mathematik oder mit dem Fach Ethik.

Arbeitsteilig recherchieren die Schülerinnen und Schüler in häuslicher Arbeit zum Künstler und seinen Werken sowie zu Werken anderer Kunstschaffender, die mit Hilfe eines Fluchtpunktes konstruiert sind. In jedem Fall sollte die Recherche auch die Freskotechnik einbeziehen. Die Ergeb-

nisse sammeln die Jugendlichen in der folgenden Einheit, fixieren sie auf Plakaten und stellen sie der Klasse vor.

In einer Lehrerzählung wird die Entwicklung der perspektivischen Darstellung in der Malerei unter Rückgriff auf Brunelleschis Technik sowie auf Masaccios >Trinitätsfresko< (ca.1425) aufgegriffen und diese als ein wesentliches Kennzeichen der Renaissance eingeordnet. Besteht wenig Vorwissen zur Renaissance, ist hier ein passender Anknüpfungspunkt zur Vertiefung gegeben.

Optionaler Einschub

Nachdem die Konstruktion über *einen* Fluchtpunkt nun bekannt ist, kann bei Interesse der Schülerinnen und Schüler die Darstellung über zwei oder sogar über drei Fluchtpunkte erprobt werden. Diese Perspektivdarstellung führt zu einer dynamischeren Erscheinung des Raumes und von Raumelementen.

Präsentation

Die angefertigten Plakate aus der Phase der Reflexion werden ergänzt um Darstellungen zum Verfahren der zentralperspektivischen Konstruktion. Auf diese Weise dient die Präsentation der Wiederholung des Verfahrens und der Reflexion. Zusammen mit den Malereien und den Zeichnungen konzipieren die Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Ausstellung im Schulhaus.

Referenzpunkt künstlerische Strategie: Sammeln

Sammeln ist als eine künstlerische Strategie sehr stark im 20. und 21. Jahrhundert beispielsweise in Form der Spurensicherung angelegt. Doch bereits in den Jahrhunderten zuvor sammeln Künstler. Dieses Sammeln dient eher einem Erkenntnisinteresse oder fungiert dezidiert als Anlage von Studienmaterial oder als Vorlage für die grafische oder malerische Umsetzung.

Sachdarstellung zum Sammeln

Zur Darstellung, über das Sammeln in eigener ästhetischer Praxis zum Sammeln als künstlerische Strategie zu gelangen, werden die beiden Künstler Nikolaus Lang und Herman de Vries herangezogen. In der Gegenüberstellung der künstlerischen Ansätze, die sich phänomenologisch ähneln, werden die unterschiedlichen Motive hinter der künstlerischen Strategie sichtbar.

Herman de Vries

Herman de Vries sammelt viele Objekte vor seiner Haustüre, in Urlauben, er sammelt eigentlich immer. Die angehäuften Gegenstände ordnet er in Rahmen an. De Vries' Sammeltätigkeit wird im Bild ablesbar: >Kirschbaumblätter auf Papier< (1989), >Ausreibungen von Erde< (1989), >quercus< (1992). Die Objekte bilden nicht nur das Interesse des Künstlers ab, sondern verweisen auf größere Geschichten dahinter. Mit Bezug auf die gesammelten Eichenblätter in >quercus< weist de Vries auf das menschengemachte Verschwinden der Eiche hin. Durch den Verbrauch beim Bau von Kirchen oder zur Herstellung von Kohle sowie durch den Versuch, heidnischen Bräuchen die dingliche Grundlage zu entziehen, ist der Bestand an Eichen dezimiert worden.¹³⁷ Nachdem Eichen bis zu 1000 Jahre alt werden können, reichen die Folgen der Abholzung bis ins Jetzt.

Somit formuliert der Künstler mit seinen Sammlungen immer auch eine gesellschaftliche Kritik, die gesammelten und präsentierten Objekte werden zur bildhaften Anklage gesellschaftlicher Entwicklungen. De Vries weist auf die Konsequenzen von Konsumliebe und Habgier hin, zwei gesellschaftlich stark verbreitete Eigenschaften. Sie quadrieren die Ignoranz, die der Mensch ohnehin bereits der Natur gegenüber an den Tag legt, und führen zur Ausbeutung der Natur. Eine wesentliche Funktion, die de Vries nicht nur seiner Kunst, sondern der Kunst generell zuweist, besteht im Entwickeln des

137 Vgl. Meier 1995, S.151ff

menschlichen und des gesellschaftlichen Bewusstseins. Der Aussage, Kunst diene dem „Wahren, Guten und Schönen“ erteilt er eine deutliche Absage.¹³⁸ Dabei erfolgt das Sammeln per se nicht von Beginn an mit einer hinterlegten Intention. Vielmehr gelangt er auch erst durch die fast philosophische Beschäftigung mit gesammelten Objekten zu neuen Perspektiven. Sammlungstücke werden zu einem Denkipuls. An seiner Sammlung von Muschelschalen, die er 1970 auf den Seychellen findet, erkennt er die Einzigartigkeit im Gleichen. Auch wenn jede Schale eine nahezu identische Biografie hat und noch dazu über eine sehr ähnliche äußere Anmutung verfügt, ist doch jedes dieser Objekte einmalig.¹³⁹

Nikolaus Lang

Das seit den 70er Jahren dominant verfolgte künstlerische Konzept von Nikolaus Lang ist der Idee der Spurensicherung zuzuordnen. Der Intention sind unterschiedliche Unterkategorien von künstlerischer Absicht hinterlegt. Sieht man seinen Umgang mit den Objekten der Familie Götte, die Lang nach der Übernahme eines Hofes inventarisierte, drängt sich die Zielrichtung einer quasi-archäologischen Rekonstruktion von Zeit über Hinterlassenschaften auf. Bei der künstlerischen Transformation von Resten des Hofbrands, als sein eigenes Haus abgebrannt war, ist gleichermaßen Bewältigung wie ein Aufgreifen des als künstlerischen Impuls begriffenen Ereignisses.¹⁴⁰ Spurensicherung wird somit zu einem Nachvollzug eigenen Lebens und Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit den ästhetischen Chancen, die in der Zerstörung liegen. Seine Sammlung von Erdfarben hingegen verfolgt den Plan, die Reichhaltigkeit der farbigen Erden sichtbar zu machen.

Sequenzablauf

Indem die Schülerinnen und Schüler selbst durch die Lehrkraft begleitet Sammlungen anlegen, erarbeiten sie sich die Basis, sich anschließend mit Werken von de Vries sowie mit Arbeiten von Nikolaus Lang auseinanderzusetzen.

138 Vgl. Meier 1995, S.141

139 Vgl. Gooding 2006, S.41

140 Vgl. Eßer/ Kirschenmann 2009, S.26

1. Kennenlernen des Sammelns als künstlerische Tätigkeit
 - a. Bestehende Sammlungen der Schülerinnen und Schüler besprechen
 - b. Anlegen einer eigenen Sammlung (EA/PA/GA)
 - c. Dokumentation des Sammelprozesses
 - d. Ordnungs- und Präsentationsmöglichkeiten der eigenen Sammlung
 - e. Vorstellung und Besprechung der Sammlungen

2. Rezeption der Sammlungen von Herman de Vries und Nikolaus Lang
 - a. Werkbegegnung und arbeitsteiliges Erarbeiten der Künstler und ihrer Ansätze
 - b. Gemeinsame Diskussion der künstlerischen Strategie
 - c. Inhaltliche und formale Bestimmung auch unter dem Aspekt der Präsentation
 - d. Diskussion

3. Präsentation

Sammeln als ästhetische Praxis

Sammeln ist eine Tätigkeit, der sowohl Kinder als auch Jugendliche selbstständig nachgehen. Ein Teil der Sammlungstätigkeit ist kommerziell konnotiert. Kinder und Jugendliche erwerben Fußballkarten, Figuren aus Schokoladeneiern etc.; doppelte Objekte tauschen sie mit anderen. Kommerzielles Sammeln bietet die Möglichkeit, eine Sammlung vollständig anzulegen. Zudem werden meist Präsentationsoptionen angeboten wie Sammelbücher oder Objektrahmen. Begleitet wird das Sammeln mit meist online verfügbaren Informationen, die das Interesse der Kinder und Jugendlichen weiter aufrechterhalten sollen. Schließlich konkurrieren die Anbieter mit einem weiten Feld alternativer Sammlungsangebote um die finanziellen Mittel der Heranwachsenden.

Abseits kommerziell orientierter Sammlungsangebote und Verführungen existieren selbst als bedeutsam entdeckte Objekte, die zu Elementen eigener Sammlungen werden. Besonders für Kinder werden Steine, Muscheln, Kastanien etc. zu beachtenswerten Gegenständen. Oft liegt die Bedeutsamkeit im Einzelnen begründet und ist nicht immer intersubjektiv nachvollziehbar.

Geweckte Aufmerksamkeit, die nach Martin Seel¹⁴¹ als ästhetische Wahrnehmung kategorisiert werden kann, stößt das Interesse der Kinder an. Sammeln löst Objekte aus ihrem bisherigen Kontext und überführt diese in einen neuen Zusammenhang. Dies geschieht, indem Sammlungsgegenstände von ihrer bisherigen Funktion entbunden werden. Diese neue Kontextualisierung macht eine ordnende Sortierung nach unterschiedlichen Kriterien notwendig. Dabei entwerfen Kinder und Jugendliche Ordnungskriterien nach eigenen Vorstellungen und präsentieren individuell besonders bedeutsame Dinge in besonderer Art und Weise. Nach dem Pädagogen Ludwig Duncker ist es die „Verheißung einer ästhetischen Erfahrung“¹⁴², die sich Sammelnde in der Beschäftigung mit den Objekten versprechen. Im eigenen Sammelgebiet entwickeln sich Kinder und Jugendliche oftmals zu Experten, da das Interesse am Objekt über den Besitz des Gegenstands hinausgeht und sich zunehmend auf Hintergrundwissen ausgedehnt.

Sammlungen der Schülerinnen und Schüler sind als Einstieg für die Sequenz sehr gut geeignet. Diese Sammlungen werden im Klassenverband vorgestellt: Was wird gesammelt? Wie lange wird bereits gesammelt? Wie viel Geld wird investiert? Auf welche Weise erfolgt die Archivierung zu Hause?

Auf dieser Basis werden die Kategorien von Sammeln als Strategie besprochen: Was kann zum Sammlungsgegenstand werden? Welche Sammlungstaktik kann man verfolgen? Welche Eigenschaft des Objekts wird wichtig (besondere Form/ Farbe, Einzigartigkeit)? Gibt es unterschiedliche Aufbewahrungs- und Präsentationsformen?

Ein Brainstorming eignet sich gut, um das Feld möglicher neuer Sammlungsobjekte abzustecken. Die Schülerinnen und Schüler nennen ebenso Objekte, die mit Verbrauchsmaterialien zusammenhängen (Kronkorken, Etiketten von Wasserflaschen, Korken) wie Kleingegenstände des Alltags (Knöpfe, gebrauchte Radiergummis, benutzte Bleistifte) oder Dinge aus der Natur (Steine, Kirschkern, Löwenzahnblätter). In Frage kommende Gegenstände werden besprochen. Die Schülerinnen und Schüler suchen sich einen Objektbereich, zu dem sie eine neue Sammlung anlegen wollen. Dazu haben sie Vorgaben erhalten, die auch der besseren organisatorischen Handhabbarkeit dienen. In die Objekte dürfen sie kein Geld investieren. Schuhschachteln, die in einem Regal im Klassenzimmer deponiert werden, dienen als Aufbewahrungsort.

141 Vgl. Seel 2016, S.46

142 Duncker 2018, S.56

In kleinen Skizzenheften notieren die Schülerinnen und Schüler Fundort und Zeitpunkt sowie die näheren Umstände des Findens. Nun liegt es an der Lehrkraft, welchen zeitlichen Rahmen sie dem Sammeln einräumen möchte. Wenn ein längerer Zeitraum zur Verfügung steht, ruft die Lehrkraft wöchentlich einen Zwischenstand in Form kurzer Berichte ab.

Schließlich stellen die Kinder/ Jugendlichen die Sammlungen unter Zuhilfenahme der Notizen im Klassenverband vor. Dazu zeigen sie auch die subjektiv als Höhepunkt der Sammlung eingeschätzten Objekte und führen dazu aus. Im Skizzenheft fertigen sie anschließend Entwürfe an, wie sie die Sammlung angemessen präsentieren wollen. Dies hängt einerseits von den Objekten selbst ab und andererseits von den Möglichkeiten der Schule. Flache Objekte wie Blätter lassen sich leicht in einem Rahmen zeigen, Kronkorken können in schmalen Objektrahmen vorgestellt werden. Für größere Sammlungsgegenstände sollten Vitrinen zur Verfügung stehen.

Rezeption einiger Arbeiten von Herman de Vries und Nikolaus Lang

Nach der Anlage des Referenzpunktes in Form einer ästhetischen Praxis sind spezifische Herangehensweisen und Funktionen des Sammelns als künstlerische Strategie zu erarbeiten. Da die künstlerischen Strategien von zwei Künstlern besprochen werden sollen, bietet sich die Aufteilung der Klasse in Gruppen an. Da über die beiden Künstler kaum ausreichend im Internet recherchiert werden kann, wird den Schülerinnen und Schülern bereits ein Konvolut an Angaben zu Leben und Werk zur Verfügung gestellt. Eine Hälfte der Klasse erhält in kleinen Kisten Informationen zu Nikolaus Lang, die andere Hälfte erhält Auskunft zu Herman de Vries.

In der Differenz der beiden künstlerischen Intentionen bei gleicher Grundstrategie liegt eine Chance zum Nachvollzug der jeweiligen Herangehensweise. Zentrale Komponenten von de Vries' Arbeiten sind die Tätigkeit des Sammelns sowie das rasterhafte Arrangieren von Objekten, die über sich selbst hinausweisen. Dies gilt es für die erste Gruppe herauszuarbeiten und anschließend dem anderen Teil der Klasse vorzustellen. Es wird deutlich, dass Sammeln eine höhere Idee transportieren kann und die Objekte zu Stellvertretern dieser Aussage werden.

Die hinterlegten Geschichten und Absichten bei den Sammlungen von Nikolaus Lang stellen die Gruppen anschließend mit der Präsentation einiger seiner Arbeiten den anderen vor. Nachdem beide Künstler mit ihren künstlerischen Ansätzen allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind, sind ausgesuchte Arbeiten näher zu betrachten. In welcher Form werden

die Sammlungen präsentiert? Es soll deutlich werden, inwiefern die künstlerische Intention die Präsentation beeinflusst.

Es ist wichtig, dass auf dieser Grundlage eine allgemeine Diskussion über die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu den Werken entwickelt wird. Besonders die Arbeiten von Herman de Vries liefern zahlreiche Ansatzpunkte, um sie mit aktuellen Themen zu verbinden.

Präsentation

Bereits während der Rezeption können die Ansätze der beiden Künstler zur Präsentation exemplarisch anhand von Künstlerzitaten thematisiert werden. Aus der Erfahrung mit der eigenen Sammlung sowie aus der Anschauung künstlerischer Herangehensweisen ist die typische Anlage als Ordnung bereits angerissen. De Vries' Idee, den Objekten eine störungsfreie Präsentationssituation zu gewähren, macht deutlich, dass die Darbietung oft (oder immer) in einer Korrelation mit der künstlerischen Idee steht. Zur Darstellung eigener Sammlungsgegenstände nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorhandenen Vitrinen. Hier können sie auch das recherchierte Hintergrundwissen zum jeweiligen Sammlungsgegenstand präsentieren. Dies geschieht auf kleinen Hinweisschildern, die mit den Objekten in den Vitrinen ausgestellt werden. Zusätzlich notieren die Schülerinnen und Schüler die Biographien der beiden besprochenen Künstler auf Plakaten und wählen Werke aus, die sie exemplarisch in Wort und Bild vorstellen.

Referenzpunkt künstlerische Strategie: Serielles Arbeiten

Seriell arbeiten ist eine künstlerische Strategie, die die durchdachte und kontrollierte Wiederholung als signifikante Komponente der Bildaussage begreift.

Sachdarstellung

Hilla Becher und Bernd Becher dokumentieren in zahlreichen Fotografien Architektur. Neben Fachwerkhäusern werden vor allen Dingen industrielle Bauwerke wie Kalk- und Zementwerke zum Motiv fotografischer Sammlungen. Besonders industrielle Bauten sind einem raschen Kommen und Gehen unterworfen. Ihre Existenz richtet sich fast ausschließlich nach ihrem wirtschaftlichen Nutzen. Werden sie nicht mehr gebraucht, verschwinden sie aus den Stadtbildern und den Industriegebieten. So entwickeln sich die Elemente der industriellen Architektur zu zeitweisen Monumenten, die die Landschaften und Stadtansichten prägen.¹⁴³ Dem Sammeln ähnlicher Motive wird in der Fotografie der Bechers kein pathetischer Ausdruck des Verschwindens hinterlegt. Vielmehr bestimmt ein sachlicher Charakter die Erscheinungsform der Bilder. Hilla Becher betont in einem Interview denn auch „das enzyklopädische Element“¹⁴⁴ ihrer Arbeitsweise.

Ausgangspunkt für ihre fotografische Dokumentation ist das Siegerland, die Heimat von Bernd Becher. Von dortigen Motiven ausgehend erfolgt die weitere Exploration ähnlicher Motive in anderen Ländern.

Ein zentraler Aspekt der Fotografien von Hilla und Bernd Becher ist die Präsentation. Indem sie die Arbeiten mit zusammenhängender Motivlage entweder in einer Reihung oder als Feld hängen, wird der serielle Charakter der Fotografien verdeutlicht. Das Serielle wird nicht nur vom durchgängigen Motiv bestimmt, sondern auch durch die gleiche Anmutung in der Erscheinung, die gleichförmige Farbgebung und die Art der Präsentation.

Sequenzablauf

Fotografisch spüren die Schülerinnen und Schüler Serien im Alltag nach und dokumentieren frei gewählte Motive. Werke von Hilla und Bernd Becher sollen auf dieser Grundlage anschließend vor allen Dingen zunächst über den Aspekt der seriellen Anlage begriffen werden. Nach diesem Zugang sind

143 Photographische Sammlung/ SK Stiftung Kultur 1997, S.114

144 Becher in Photographische Sammlung/ SK Stiftung Kultur 1997, S.116

Kompositionen, Farbwahl, Motivwahl als bewusst gesetzte Werkelemente zu beleuchten.

In einer weiten Variante der erfahrungsverankerten Rezeption wird den Schülerinnen und Schülern das bildnerische Verfahren unter der Idee des seriellen Arbeitens freigestellt.

1. Serien fotografieren
 - a. Einführung/ Wiederholung technischer Aspekte des Fotografierens
 - b. Begriffliche Klärung der Serie
 - c. Auswahl eigener Kategorien und Erstellung von Objektfotos
 - d. Nachbearbeitung (Filter, Beschnitt, Farbanpassung)
 - e. Für Schnelle: Erstellung eines Making-ofs
 - f. Besprechung der eigenen Arbeiten

2. Rezeption von Serien der Fotografierenden Hilla und Bernd Becher
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über das Serielle
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Bildumgang (zur Farbigkeit)
 - d. Spezifik der Präsentation von Serien

3. Präsentation

Bildnerische Produktion serieller Fotografie

Das Ziel der bildnerischen Produktion besteht darin, Objekte aus dem persönlichen und räumlichen Umfeld der einzelnen Kinder/ Jugendlichen auf deren mehrfache Präsenz hin zu untersuchen und als serielle Objekte fotografisch zu dokumentieren. Zu Beginn der Sequenz sind je nach Wissensstand und Alter der Schülerinnen und Schüler technische Gesichtspunkte der Objektfotografie zu thematisieren. Aspekte der Belichtung und des Aufnahmestandorts sind ebenso einzuführen wie die Einsatzmöglichkeiten der Schärfe und Unschärfe im Bild sowie die Bedeutung der Komposition des Bildraums und der Bildfläche.

Zur Einführung der Idee des Seriellen zeigt die Lehrkraft drei Reihen verschiedener Objekte: Stifte aus dem Mäppchen, Bücher und eingesammelte Brotzeiten für die Pause. Gemeinsam wird geklärt, was das Serielle ausmacht.

Unter der gleichen begrifflichen Oberkategorie (Bücher, Stifte, Brotzeit) sind unterschiedliche Gegenstände versammelt (Bücher: Mathebuch, Roman, Deutschbuch, Krimi, Comics...; Stifte: Fineliner, Buntstift, Bleistift, Kugelschreiber...etc.).

Ohne dies permanent präsent zu haben, sind wir im Alltag von Serien umgeben. In Gruppen erfolgt die Sammlung von Objekten, die sich zu Obergruppen zusammenfassen lassen (Autos, Betten, Schulranzen, Schuhe, Wohngebäude, Lehrkräfte etc.) Nach der Vorstellung der gefundenen Kategorien schließen sich immer zwei Schülerinnen und Schüler zusammen und legen sich auf eine Objektkategorie fest. Kinder/ Jugendliche unterer Jahrgangsstufen dokumentieren diese Gegenstände (z.B. Stecker, Handys, Stofftiere etc.) fotografisch und fertigen mit den mitgebrachten Gegenständen eine Serie an. In höheren Jahrgangsstufen kann das Feld zur fotografischen Dokumentation um das schulische Umfeld erweitert werden (z.B. Sportgeräte in der Turnhalle, Mülleimer in der Schule und um die Schule herum, Bodenmarkierungen).

Wichtig ist, dass das Serielle nicht nur vom Motiv abhängt, sondern auch von der Erscheinungsform der Fotografie (Komposition, Farbigkeit...). Vorab weist die Lehrkraft auf die Funktion und die Möglichkeiten der Hintergrundgestaltung hin. Kleine Objekte können in einem aufgebauten Setting unter einer in Teilen voreingestellten Beleuchtung fotografiert werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht in dieser Phase darin, die anfangs erarbeiteten und auf die Jahrgangsstufe spezifizierten Parameter einer gelungenen Fotografie mit den Schülerinnen und Schülern in individuellen Kommunikationssituationen an den konkreten Arbeiten zu besprechen. Inwiefern sind die Fotos bereits gelungen? Welche Aspekte können noch besser umgesetzt werden? Abschließend beratschlagen sich die Schülerinnen und Schüler anhand ausgesuchter Fotografien mit der Lehrkraft im Plenum. Sie diskutieren die Möglichkeiten der Überarbeitung, die Option zur Veränderung der Komposition durch Beschnitt sowie die veränderte Wirkung von Bildern nach der Bearbeitung mit Filtern. Diese Besprechung der Arbeiten im Klassenverband schließt die Produktionsphase ab.

Weite Variante

Die oben angeführte enge Variante der Produktionsphase übernimmt von den Kunstwerken der anschließenden Rezeption sowohl die künstlerische

Strategie des Seriellen als auch die Praxis des Fotografierens. Bei einer weiten Variante kann den Schülerinnen und Schülern mehr Spielraum in der Wahl des bildnerischen Verfahrens gegeben werden. Während beim Fotografieren das Motiv innerhalb einer Kategorie wechseln konnte, kann auch seriell gearbeitet werden, indem der gleiche Gegenstand in mehreren Bildern dargestellt wird. Dies kann ebenso über das Zeichnen und über das Malen geschehen oder auch über das Drucken gleicher Motive. Gerade der Technik des Druckens ist ohnehin bereits das Serielle eingeschrieben. Daher lässt sich das Moment der Wiederholung leicht bewerkstelligen.

Wichtig ist, dass in der anschließenden Rezeption die Differenz in der Bedeutung der unterschiedlichen Ansätze des Seriellen deutlich gemacht wird.

Rezeption ausgesuchter Serien von Bernd und Hilla Becher

Zur Rezeption sind die Werke zu den Hochofenköpfen (z.B. 1969-1972, 1983 und 1997) sowie die Serie zu den Fachwerkhäusern von Hilla und Bernd Becher ausgesucht, um die künstlerische Strategie des seriellen Arbeitens vorzustellen. Nach dem eigenen Erstellen von Bildern stellt die Lehrkraft diese Zyklen der beiden Kunstschaffenden vor. Auf erste Äußerungen zum Werk, die bereits den Referenzpunkt der seriellen Arbeitsweise thematisieren, folgt die Erarbeitung der Motive und deren Bedeutung mit Hilfe von Textmaterial. Bechers Arbeitsweise, über eine umfassende Dokumentation eine Art Sammelwerk aufzubauen, wird gemeinsam besprochen. In Partnerarbeit erschließen sich die Schülerinnen und Schüler die Motive. Die Serie der Hochofenköpfe eignet sich besonders gut, das Serielle in seiner langjährigen Anlage zu begreifen.

Über die Arbeit mit verschiedenen Werken können technische Aspekte der Fotografien, die Gestaltung der Bildfläche und deren Wirkung auf die Betrachtenden diskutiert werden. Um die Wirkung des Schwarz-weiß-Abzugs zu ergründen, werden eigene Fotografien in einer farbigen Version sowie in einer schwarz-weißen Variante gegenübergestellt. Eine Beschäftigung mit den Biografien der Kunstschaffenden rundet die Rezeption ab.

Schülerinnen und Schüler, die in der Produktionsphase früher mit ihrer Aufgabe fertig sind, erhalten den Auftrag, ein Making-of zu erarbeiten. Sie rekonstruieren die einzelnen Schritte von der Ideenfindung bis zum fertigen Bild. Im Nachgang dient diese Vergegenwärtigung der Prozesse der Besprechung und kann im Zuge der Präsentation Außenstehenden die Vorgehensweise erläutern.

Als Übergang zu den Überlegungen, die eigenen Fotografien zu präsentieren, bietet es sich an, das Serielle bei Becher und Becher auch unter dem Aspekt der Präsentation zu besprechen. Dazu stellt die Lehrkraft Präsentationsformen der Fotografien in verschiedenen Ausstellungen vor. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die unterschiedlichen Ideen vor dem Hintergrund des seriellen Arbeitens.

Präsentation

Nachdem bereits zu Wegen der Präsentation übergeleitet ist, bespricht die Lehrkraft die Möglichkeiten der Zurschaustellung eigener Fotografien. Gemeinsam rahmen die Schülerinnen und Schüler die Abzüge und gestalten eine Ausstellung im Schulhaus. Angereichert wird die Präsentation um das Making-of der Serien sowie um Informationen zu Hilla und Bernd Becher. Die Ausstellung lässt sich über die Homepage der Schule erweitern.

Referenzpunkt Technik: Öldruck/ Ölpause

Fast schon ein bildnerisches Alleinstellungsmerkmal hat der Künstler Paul Klee mit seinen Ölpausen geschaffen. Um sich Arbeiten dieser Technik zu nähern, wird der Rezeption das Kennenlernen sowie das eigene Arbeiten mit dem Verfahren des Öldrucks als Referenzpunkt vorangestellt.

Sachdarstellung Öldruck als monotypistisches Druckverfahren bei Paul Klee

Der Öldruck ist ein monotypistisches grafisches Übertragungsverfahren. Ein Bogen Papier wird mit schwarzer Ölfarbe bestrichen oder eingewalzt. Er fungiert nun wie ein Kopierpapier, das seinerzeit zum Anfertigen von Durchschlägen in die Schreibmaschine eingespannt wurde. Diese Seite wird lose auf ein leeres Blatt oder einen anderen Druckträger gelegt. Durch Druckspuren auf der Oberseite bildet sich die Grafik auf dem untenliegenden Druckträger ab. Um die Kontrolle über die Grafik zu haben, kann im Vorfeld des Druckens eine Zeichnung angefertigt werden. Wird sie auf die beiden Papiere gelegt, lässt sie sich bis unten durchdrücken.

Dieses Verfahren entwickelt Paul Klee selbst und schafft eine Methode, die zu einer eigenständigen grafischen Bildsprache führt. Da sich die Vorlage zum Durchdrücken mehrfach verwenden lässt, kann man von der Möglichkeit seriellen Arbeitens sprechen. Dennoch bleibt es ein monotypistisches Verfahren, da die Drucke nicht den gleichen Druckstock als Ausgangspunkt haben.

Etwa 240 Arbeiten schafft Klee mit Hilfe des Öldrucks, beispielsweise das >Gespenst eines Genies< (1922)¹⁴⁵ oder die >Zwitscher-Maschine< (1922). Oft in Kombination mit Möglichkeiten des Kolorierens erweitert Klee so sein grafisches Spektrum.

1920 bringt Klee das Werk >Angelus novus< heraus. Es ist ein mit Aquarellfarben kolorierter Öldruck auf Karton, 31,8cm x 24,3cm. Die der Arbeit zugrundeliegende Zeichnung existiert ebenfalls noch. Klee ist zu dieser Zeit kurz davor, am Bauhaus als Lehrer zu arbeiten, und legt eine Folge metaphysischer Arbeiten an.

Nach einer Schenkung unter anderem durch Gershom Scholem gehört der >Angelus novus< der Collection of the Israel Museum in Jerusalem. Scholem war ein Freund des Philosophen Walter Benjamin. Aus dessen Besitz, er hatte es 1921 recht bald nach Fertigstellung des Werkes erworben, ging es

145 Vgl. Steiner, Juni 2008, S.4

im Erbe an Gershom Scholem über.¹⁴⁶ Zuvor nahm Benjamin die Arbeit mit in sein Exil nach Paris. Für ihn muss die Engelsgestalt als machtlose Figur dem Treiben der Nationalsozialisten gegenübergestanden haben. Walter Benjamin: „Der Engel der Geschichte muss so aussehen. Er hat das Antlitz der Vergangenheit zugewendet. Wo eine Kette von Begebenheiten vor uns erscheint, da sieht er eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert.“¹⁴⁷ So geschieht es, dass das Werk seinen gerechtfertigten Interpretationszugang nicht nur über das Bildmotiv und die Intention des Künstlers erfährt, sondern auch über die mit seiner Biografie verbundenen Zugänge seiner späteren Besitzer. Wie bei einer Mauerschau im Theater oder einem Botenbericht erzählt der Engel über seine aufgerissenen Augen und seine Haltung von Gräueltaten und wird zu einem Synonym von Ausweglosigkeit.

Sequenzablauf

Für die Sequenzplanung wird das Ölpauseverfahren im Zentrum stehen. Schülerinnen und Schüler einer höheren Jahrgangsstufe können die Komplexität und die zeitgenössische Aktualität eines >Angelus Novus< auch aufgrund behandelte(r) Thematik im Geschichtsunterricht in weiten Teilen nachvollziehen. Für jüngere Schülerinnen und Schüler bietet sich das Werk >Die Zwitscher-Maschine< zur Rezeption an.

Nach dem Erlernen und Anwenden der Technik des Öldrucks lernen die Schülerinnen und Schüler Arbeiten von Paul Klee kennen, die mit dieser Technik angelegt sind. Auf die Beschäftigung mit dem Künstler und seinem Leben folgt die interpretative Beschäftigung mit ausgesuchten Arbeiten. In der Präsentation werden beide vorher angelegten Sequenzelemente der Produktion sowie der Rezeption zusammengeführt.

Erlernen und Anwenden des Öldruckverfahrens

Am Anfang der Sequenz steht das Erlernen des Öldruckverfahrens. Dazu macht die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zunächst mit dem Grundverfahren bekannt. Mit dem vorbereiteten Equipment zeigt sie die einzelnen Schritte.

¹⁴⁶ Vgl. Israel Museum 2018

¹⁴⁷ Benjamin in Kerber 2008, S.35

1. Erlernen der Technik des Öldrucks
 - a. Einführung des Grundverfahrens
 - b. Experimentelle Erprobung der technischen Möglichkeiten
 - c. Besprechung der Technik
 - d. Erweiterung der Technik um das Kolorieren
 - e. Optionale Anwendung der Technik im eigenen Bild
 - f. Besprechung

2. Rezeption einiger Öldrucke von Paul Klee
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über die Technik des Öldrucks
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Paul Klee, Biografie und Oeuvre
 - d. Interpretation/ Bildumgang

3. Präsentation

Indem der gesamte Vorgang in seine Komponenten dividiert wird, wird die Komplexität zunächst einmal reduziert. Aneinandergereiht werden die wesentlichen Elemente vorgeführt:

- Anfertigen einer eigenen Zeichnung, die übertragen werden soll
- Vorbereiten der Anreibplatte mit der Ölfarbe
- Aufbringen der Farbe flächig auf festes Papier (am besten mit der Walze)
- Transfer des geschwärzten Bogens auf ein vorbereitetes Papier
- Durchdrücken der anfangs angefertigten Zeichnung
- Vorsichtiges Ablösen des geschwärzten Bogens
- Aufbewahren des Öldrucks zur Trocknung

Während des Vormachens bespricht die Lehrkraft die Schritte sowie mögliche Schwierigkeiten und neuralgische Punkte. Hierzu gehört beispielsweise, wie man eine Druckwalze richtig ablegt und wie sich schwarze Finger verhindern lassen. Auch die Reinigung der Utensilien wird erläutert. In einem zweiten Schritt probieren die Schülerinnen und Schüler das Verfahren in Kleingruppen aus. Dabei steht zunächst das Nachvollziehen der gezeigten Technik im Vordergrund. Optional unterstützt wird die Reihung durch Wort-/ Bildkarten, die die Einzelschritte abbilden.

An dieser Stelle (wie bereits beim Zeigen der Technik) ist es notwendig, dass das gezeichnete Motiv nicht Klees Bildrepertoire entlehnt ist. Es spricht

nichts dagegen, hier einfache grafische Elemente wie geometrische Formen abzubilden oder Bildinhalte aus dem Interessensbereich der Schülerinnen und Schüler zu wählen.

Wenn die Grundtechnik besprochen ist, geht es darum, die Möglichkeiten der Vorgehensweise auszuloten. Experimentell verschieben die Schülerinnen und Schüler die beteiligten Parameter. Sie erproben alternative Übertragungsmöglichkeiten (z.B. mit dem Kugelschreiber) und versuchen, Stempel durchzudrücken. Auch erproben sie eine Variation der Grundfarbe (bislang nur Schwarz) sowie verschiedene Bildträger, vorgefärbte Papiere, Kartonagen bzw. deren unterschiedliche Kombination als Druckgrund oder Farbträger. Möglicherweise lassen sich nach dem Trocknen zwei oder drei Farben übereinanderlegen.

Die in diesem experimentellen Arbeiten gewonnenen Einsichten bespricht die Klasse gemeinsam. Alle stellen ihre Versuche in deren Gelingen sowie in deren Scheitern vor und erweitern über diesen Bericht die Bandbreite der anschließend bewusst einzusetzenden Technik. An dieser Stelle achtet die Lehrkraft bereits auf die richtige Verwendung von Begriffen. Die Monotypie ist hier als Begriff einzuführen.

An bereits getrockneten Druckversuchen kann die Option erläutert werden, die Grafik zu kolorieren. Wasserfarben eignen sich gut dazu. Sie greifen die trockene ölhaltige Farbe nicht an und lassen sich flächig in Binnenfelder setzen. Auch dieses Verfahren sollte zunächst erprobt werden. Alternativ lässt es sich mit Hilfe eines niederschweligen Impulses bereits in die vorangegangene Phase des Ausprobierens integrieren.

Nachdem nun die Technik in ihren Variationsmöglichkeiten bekannt ist, wird sie in eigenständigen Arbeiten angewandt. Dazu arbeiten die Schülerinnen und Schüler zunächst Zeichnungen aus. Dabei schraffieren sie kaum, arbeiten eher von der Konturlinie aus und versehen die Entwürfe mit gezielten Binnendifferenzierungen. Auf diese Weise lassen sie sich gut im Ölpauseverfahren übertragen. Nach Trocknung der Grafiken können diese koloriert werden. Eine kontinuierliche individuelle Begleitung der Praxis sowie eine anschließende klasseninterne kriterienorientierte Besprechung sind obligatorisch.

Rezeption

Zunächst wird die Arbeit >Die Zwitscher-Maschine< von Paul Klee bekannt gemacht. Der Erstzugang erfolgt über die Technik. Die Spezifika der Ölpause lassen sich klar erkennen und am Werk beschreiben. Mit diesen Eigenheiten

geht die Wirkung des grafischen Blattes einher. Wortkarten lenken die Besprechung, die nach dem Schnittstellenzugang über die Technik die damit zusammenhängende Wirkung thematisiert und sich nun den Inhalten und formalen Strukturen widmen kann. Auf das Vokabular ist beim Verbalisieren von Bildwirkungen und bei Beschreibungen zu achten. Wesentliche Begriffe sind in der Produktionsphase bereits eingeführt und werden hier angewandt und gefestigt.

Für die Interpretation des >Angelus Novus< sind Klees Biographie sowie die Zeitumstände und die weitere Geschichte des Werks (das zunächst in Walter Benjamins, dann in Gershom Scholems und schließlich in den Besitz der Collection of the Israel Museums gelangte) wichtige Elemente. Diese müssen den Schülerinnen und Schülern über einen Vortrag der Lehrkraft oder über Informationsmaterial bekannt gemacht werden, um der Deutung die angemessene Tiefe zu geben.

Im Rahmen der Beschäftigung mit beiden Werken wird die Gelegenheit genutzt, um weitere Arbeiten des Künstlers vorzustellen und ihn zeitlich zu verorten. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die weiteren Werke arbeitsteilig und stellen ihre Ergebnisse der Klasse vor.

Präsentation

Im Zuge der Präsentation soll das selbst angewandte Verfahren des Öldrucks mit der Rezeption von Klees Werken verbunden werden. Während der Versuche zur Technik der Ölpausen werden Fotos angefertigt, die die einzelnen Schritte festhalten. Was in der praktischen Phase dazu dient, die technischen Einzelschritte zu konturieren und in der Besprechung die Technik zu reflektieren, illustriert das Verfahren in der Präsentation.

Neben Plakaten, die die Technik in einer Art Making-of erläutern, werden die Arbeiten von Paul Klee mit erläuternden Texten gezeigt. Als Schwerpunkt der Ausstellung fungieren die eigenen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Deren Präsentation in Rahmen wertet die Grafiken auf und schützt sie.

Referenzpunkt Technik: Siebdruck

Andy Warhols Werk und die PopArt sind nahezu untrennbar mit dem Verfahren des Siebdrucks verbunden. Schon in seinen Arbeiten für ein Schaukasten im Jahr 1961 macht Warhol amerikanische Ikonen wie Superman und Popeye zum Bildinhalt.¹⁴⁸

Sachdarstellung Andy Warhol und Siebdruck

Durch die Überführung der Motive aus der Zeitung oder aus der Werbung in die Kunst schafft der Künstler eine Überhöhung des Dargestellten und holt es aus der Banalität seiner eigentlichen Zugeschriebenheit. Ob es ebenso funktioniert, das Erhabene ins Gewöhnliche zu ziehen und in der Bedeutung zu banalisieren,¹⁴⁹ bleibt fraglich. Selbst wenn in einer Arbeit wie >Thirty are Better than one< (1963) durch gesellschaftliche Konventionen überhöhte Motive wie die Mona Lisa seriell abgebildet werden, gelingt es nur geringfügig, die dem Motiv zugeschriebene Überhöhung abzuschwächen. Vor allen Dingen bei separierter Präsentation der Arbeiten gelingt die Gleichschaltung des Motivs im Belanglosen nur, wenn Betrachtende mit den anderen Werken Warhols vertraut sind. Ansonsten behält das Werk das ursprüngliche Bedeutungsvolumen.

Eine zentrale Idee Warhols besteht in der Reduktion des Individuellen im Werk. Durch die Technik des Siebdrucks ist die Handschrift des Künstlers in der einzelnen Arbeit unterdrückt und doch entwickelt sich das Verfahren zur Handschrift Warhols. Dieser Widerspruch wird durch Warhols Factory noch verstärkt. Einfache Multiplikationsverfahren nutzt Warhol in Form von Gummistempeln und Siebdrucken. Spezifiziert werden die Siebdrucke durch die Verwendung fotomechanischer Techniken.

Warhol nutzt meistens dieses Verfahren und überträgt Motive wie den amerikanischen Dollar mittels Siebdruck vielfach auf das gleiche Bild und schafft auf diese Weise eine Serie in der Serie. Für farbige Arbeiten gründiert Warhol vor dem Druck entsprechende Areale oder klebt in der Art einer Collage farbige Papiere auf den Druckgrund.

Siebdruck

Siebdruck ist ein serielles Druckverfahren, bei dem die Farbe durch ein Sieb auf den Bildträger gedrückt wird. Es handelt sich folglich um ein

148 Vgl. Elderfield 2004, S.333

149 Vgl. Schulz-Hoffmann 1998, S.10

Durchdruckverfahren. Vorläufer der Siebdrucktechnik ist die Arbeit mit Schablonen. So entwickelt David Gestetner ein Schablonendrucksystem namens >Cyclostyle<, bei dem Wachspapier mit einem Griffel perforiert wird.¹⁵⁰ Um steglose Schablonen zu entwickeln, werden zunehmend Gewebe als Schablonenträger verwendet und mit dem Filzwimpeldruck zu Vorläufern des Siebdrucks ausgebildet.

Um ein Motiv zu erhalten, werden entweder über eine Art Schablone Flächen auf dem Bildträger abgedeckt, oder es werden Maschen im Sieb blockiert. Die abgedeckten Stellen oder die besetzten Siebmaschen verhindern einen Farbdurchdruck. Inzwischen ist es industrieller Standard, zur Blockade der Maschen ein Motiv auf eine lichtdurchlässige Folie zu übertragen. Auf das mit einer Fotoemulsion beschichtete Sieb platziert, verhindert das in Schwarz aufgebrachte Motiv bei der anschließenden Belichtung eine fotochemische Reaktion. Diese Stellen sind auswaschbar, während die belichteten Stellen aushärten und somit die Siebporen verschließen. Nach dem Auswaschen werden die Farben mittels einer Rake beim anschließenden Drucken durch die freien Poren auf den Druckgrund übertragen.

Als Rahmen dienen über lange Zeit Holzrahmen, auf die der Stoff gut fixiert werden kann. Viele unterschiedliche Textilien mit ganz unterschiedlicher Maschengröße wie Baumwolle, Müllergaze oder Käsetücher finden Verwendung.¹⁵¹ Inzwischen sind metallene Rahmen etwa aus Aluminium gängig, die hoch maßhaltig sind und somit eine große Oberflächenspannung verzugsfrei gewährleisten. Nach Nylon hat sich inzwischen monofiles Polyester bewährt, das eine sehr feine Maschenstärke aufweist und eine hohe Spannung zulässt. Wasserlösliche Farben lösen die Ölfarben ab, um schließlich durch lösungsmittelhaltige Farben ersetzt zu werden. Inzwischen sind auch lösungsmittelfreie Farben in Gebrauch.

Sequenzablauf

Als erfahrungsverankerter Zugangspunkt zu Andy Warhol kann die Technik des Siebdrucks fungieren. An ihr sollte neben der Technik auch die Chance des Übertrags eines vorliegenden Motivs sowie die Möglichkeit des seriellen Arbeitens thematisiert werden. An erster Stelle der Sequenz steht das Kennenlernen des Siebdruckverfahrens. Dies ist abhängig von der Ausstattung der Schule. Mit einfachen Mitteln lässt sich neben dem Schablonendruck auch ein Arbeiten mit fotomechanischer Schicht realisieren. Auch wenn

150 Vgl. Lengwiler 2003, S.30

151 Vgl. Lengwiler 2003, S.223

die Differenz einer einfachen Anlage mit gebrauchten Rahmen und einer improvisierten Belichtung zu einer professionellen Anlage groß scheint, kann doch das Wesentliche damit erarbeitet werden.

Anschließend sind ausgesuchte Siebdrucke aus dem Werk Warhols zu ergründen. Produktion und Rezeption bieten Möglichkeiten einer gemeinsamen Präsentation.

1. Erlernen der Technik des Siebdrucks
 - a. Zeigen des Grundverfahrens
 - b. Nachvollziehen der Technik
 - c. Experimentelles Erproben der technischen Möglichkeiten
 - d. Besprechen der Technik
 - e. Erweitern der Technik um das Kolorieren
 - f. Optionale Erweiterung um fotomechanischen Bildübertrag
 - g. Optionale Anwendung der Technik im eigenen Bild
 - h. Die Produktion abschließende Besprechung
2. Rezeption von Bildern im Siebdruckverfahren von Andy Warhol
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über die Technik des Siebdrucks
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Andy Warhol, Biografie, Factory
 - d. Interpretation/ Bildumgang
3. Präsentation

Das Siebdruckverfahren in der bildnerischen Produktion

Das Grundverfahren des Durchdrucks kann man mit einfachen Mitteln in Schablonentechnik erarbeiten und ausprobieren. Dazu wird das Verfahren in seine einzelnen Komponenten zerlegt und Schritt für Schritt vorgemacht. Auf dieser Basis erfolgt das eigene Ausprobieren durch die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit in Gruppen. Bild/ Textkarten, die das Verfahren mit seinen einzelnen Schritten darstellen, unterstützen die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler:

- Bespannen eines Holzrahmens mit einem farbdurchlässigen Gewebe
- Anfertigen einer einfachen Schablone, Details in Abhängigkeit zur Feinheit des Gewebes

- Einrichten eines Arbeitsplatzes
- Anfertigen erster Drucke mit Rakel und Schablone auf Papier/ Karton
- Lösen auftretender Probleme und Ausprobieren von Varianten
- Aufbewahren der Drucke zum Trocknen

Nach der ersten Erprobung wird der Arbeitsprozess reflektiert. Welche Probleme gab es zu lösen? Welche Elemente der Technik haben bereits gut geklappt? An welcher Position war Hilfe notwendig? Wie können solche Situationen selbstständig bewältigt werden?

Lässt es das zur Verfügung stehende Equipment oder eine sich in der Nähe befindende Siebdruckwerkstatt zu, wird das oben kurz angerissene Verfahren des Bildübertrags mittels einer fotomechanischen Schicht auf dem Sieb eingeführt und wie zuvor in Schritten kennengelernt und ausprobiert. Fotos, die zum Druckmotiv taugen, sind in Halbtonraster zu überführen. Die Schülerinnen und Schüler rechnen dabei die Farbverläufe des Fotos mittels eines Grafikprogrammes in größere und kleinere Punkte um. Diese Methode, die vom Schwarz-weiß-Druck von Fotos in Zeitungen bekannt ist, ermöglicht einen Farbverlaufseffekt bei Verwendung nur einer einzigen Farbe. Besteht kein Zugang zu einem derartigen Programm, kann man ein bereits gerastertes Bild übernehmen. Es wird nach (optionaler) analoger Bearbeitung auf eine Folie kopiert und auf das Sieb übertragen. Da der Aufwand mit Belichtung aufwändiger ist, als allein mit einer Schablone zu arbeiten, kommt der Bildauswahl hier ein anderer Charakter zu. Während beim Arbeiten mit Schablonen ohne signifikanten Mehraufwand ausprobiert werden konnte, ist die Vorgehensweise beim Arbeiten mit fotomechanischer Schicht komplexer. Die Vorbereitung des Arbeitsplatzes und die Durchführung des Druckens müssen sehr präzise erfolgen, um zu guten Ergebnissen zu gelangen. Eine kurze Wiederholung der notwendigen Einzelschritte bietet sich an. Erweitert werden kann die Technik um die farbige Grundierung des Bildträgers vor dem Druckvorgang.

Die Schülerinnen und Schüler werden es gerne sehen, eines der Verfahren auch in ein eigenes Bild überführen zu dürfen. In Gruppen werden Bilder gedruckt, auch das Bedrucken von Klassen-T-Shirts ist möglich. Beim Klassen-T-Shirt wird ein einfaches Motiv, ggf. mit einem Schriftzug in Klassen- oder Gruppenstärke gedruckt. Beide Varianten machen die Möglichkeit des Seriellen durch das Druckverfahren deutlich.

Das Portfolio ist eine sehr gut geeignete Form, eine strukturierte Dokumentation zu erhalten. Anhand der verschiedenen dokumentierten Schritte ist eine gute Basis gelegt für eine sinnvoll gegliederte Besprechung. Dabei fungieren Ausschnitte des Portfolios als Gesprächsimpuls.

Die Schritte, die mittels des Portfolios dokumentiert werden, lauten zusammengefasst:

- Überführen eines Fotos in ein Halbtonraster/ Beschaffung und Auswahl der Vorlage
- Bearbeiten des Bildes (Ausschnitt/ übereinander lagern, mit Text versehen...)
- Bekannt machen der Arbeitsschritte mit einem Polyestersieb auf Alurahmen
- Aufbau eines Arbeitsplatzes
- Übertrag des Motivs auf Folie, Übertrag auf Sieb
- Anfertigen erster Drucke mit Rakel
- Lösen auftretender Probleme und Ausprobieren von Varianten
- Aufbewahrung der Drucke zum Trocknen
- Weitere Drucke (ggf. auf Shirts oder Taschen)

Rezeption ausgesuchter Siebdrucke

Nach der die Produktionsphase abschließenden Besprechung erfolgt der Übergang zu Werken Andy Warhols. Ausgesucht sind sie als Stellvertreter seines Siebdruckoeuvre. Wichtig ist, dass die Abbildungen in hoher Auflösung vorliegen, sodass das Herstellungsverfahren am Werk nachvollzogen werden kann. Die optimale Möglichkeit des Studiums der nun aus der eigenen Praxis bekannten Technik am Werk ist natürlich die Begegnung mit dem Original im Museum. Hier kann den Spuren der Technik am besten nachgegangen werden.

In der erprobten Unterrichtssequenz ergründen die Schülerinnen und Schüler Warhols Werke >Self-Portrait< (1966), >Untitled from Marilyn Monroe< (1967) sowie >Hammer und Sichel< (1976) zunächst an mehreren Monitoren. Hier können sie die Abbildungen der Werke bei Bedarf stark vergrößern. In den gewählten Ausschnitten sind die Technik mit ihren Elementen der Rasterpunkte, die Stöße zwischen den Belichtungsfolien sowie die Untermalung klar erkennbar. Über diese Spezifika kann die Technik leicht nachvollzogen werden. Vor allem im Seriellen von >Self-Portrait< wird rasch deutlich, dass die Vervielfältigung ein zentrales Element des Siebdrucks ist.

Nach der Besprechung des Referenzpunktes bestimmen die Schülerinnen und Schüler die Bildmotive und eruieren deren Komposition im Bild. Sie recherchieren nach den Bildmotiven und sichten von der Lehrkraft zur Verfügung gestelltes Informationsmaterial. Auch Aufnahmen, die Warhol beim Anfertigen der Bilder zeigen, ziehen sie heran. Die Technik des seriellen Verfahrens und die Motivauswahl lassen sich zu einem stimmigen Bild der künstlerischen Idee zusammensetzen. Ergänzt wird ein Gespräch darüber durch Hinweise zu Andy Warhol sowie zu den Zeitumständen der Werkentstehung und zur PopArt. Auf Basis der Synthese des Erfahrungswissens mit den Zusatzinformationen lassen sich die thematisierten Arbeiten des Künstlers differenziert besprechen.

Präsentation

In der Präsentation geht es um das Zusammenführen der vor der Rezeption erlernten und angewandten Technik des Siebdrucks und der anschließenden Werkbesprechung. Eine breite Glasvitrine auf dem Gang bietet ausreichend Fläche und Raum, um sowohl den Herstellungsprozess eigener Siebdrucke anschaulich darzustellen als auch Arbeiten der Schülerinnen und Schüler sowie des Künstlers zu zeigen. Rakeln, Farbdosen und Siebe machen die Fotos und die Beschreibungen des Druckverfahrens allgemein verständlich. Biografische Hinweise zu Andy Warhol und Abbildungen seiner Werke schlagen den Bogen zum neu kennengelernten Künstler. Bedruckte T-Shirts können bereits im Schulalltag und auf Schulfesten sowie an Projekttagen getragen werden.

Referenzpunkt Material: Holz

Holz spielt in der Kunst eine wichtige Rolle.¹⁵² An dieser Stelle werden die Arbeiten des Bildhauers Tilman Riemenschneider zur Vermittlung gewählt. An ihnen kann Holz als skulpturales Material besprochen werden, zudem eignen sie sich zur Thematisierung eines wichtigen kunstepochalen Umbruchs. Tilman Riemenschneider gilt als bedeutender Bildhauer zu Beginn des 16. Jahrhunderts. An seinen frühen Arbeiten lassen sich Merkmale der Gotik nachweisen, spätere Werke markieren den Beginn der Renaissance. Seine religiösen Darstellungen sind wichtige Referenzen der Kultur. Zur Thematisierung von Holz als skulpturales Material können alternativ zu Riemenschneider auch andere Holzbildhauer wie Stephan Balkenhol besprochen werden.

Sachdarstellung Riemenschneider | Lindenholz

Riemenschneider führt, nicht zuletzt bedingt durch die Umstände des Bauernkriegs, ein bewegtes Leben. Gegen Ende des 15. Jahrhunderts gelangt der Bildhauer nach Würzburg, wo er sich nicht nur durch das Anfertigen von Skulpturen aus Holz und aus Stein profiliert, sondern auch durch seine Übernahme öffentlicher Ämter.¹⁵³ Durch die Unruhen im Zuge des Bauernkrieges kommt es zu einem signifikanten Einschnitt in seinem Leben. In der Hauptsache schafft Riemenschneider Skulpturen, aber auch einige Objekte wie den Würzburger Ratstisch, die dem Kunsthandwerk zuzurechnen sind.¹⁵⁴

Mit seinen Arbeiten, die zu einem großen Teil religiöse Motive darstellen, befindet er sich an der Schnittstelle zwischen der ausgehenden Gotik und dem Beginn der Renaissance. Für seine Altäre, Heiligenfiguren und Mariendarstellungen wählt Riemenschneider vor allen Dingen die Materialien Sandstein und Lindenholz. Besonders bekannt ist die aus Lindenholz gefertigte >Trauernde Maria< (1505). Die Figur war Bestandteil einer größeren Figurengruppe, die Assistenzfiguren sind nicht mehr erhalten. In ihrer Größe unterscheidet sich die >Trauernde Maria< von den anderen deutlich kleineren Darstellungen.

152 Über die Verwendung für skulpturale oder konstruktive Zwecke hinaus wird Holz zur Anfertigung von Druckstöcken (beispielsweise beim japanischen Holzschnitt) genutzt oder ist zentrales Material von Objekten von kulturhistorischer Bedeutung (etwa in der Arbeit >Bang< (2010-2013) von Ai Weiwei).

153 Vgl. Kalden-Rosenfeld 2015, S.18

154 Vgl. Muth/ Schneiders 1982, S.122

Die Figur ist farbig gefasst. Riemenschneider bricht in einigen seiner Werke mit der Tradition des Mittelalters und fasst die Figuren nicht mehr polychrom. Stattdessen konturiert er wenige Positionen der Figur wie die Augen und Lippen farbig, lässt die übrige Oberfläche unbehandelt oder lasiert pigmentlos.¹⁵⁵

Darzustellende Figuren differenzierte er anhand von deren Gesicht. Weltliche Persönlichkeiten erhalten ausdrucksvolle Gesichtszüge während sakrale Figuren wenig Ausdruck aufweisen.¹⁵⁶

Lindenholz

Für Schnitzereien ist Lindenholz besonders gut geeignet. Im getrockneten Zustand ist das Holz sehr formstabil und neigt kaum zu Rissen. Es lässt sich zudem gut fassen. Bildhauer wie Veit Stoß und Tilman Riemenschneider nutzen das Holz sehr gerne zur Anfertigung ihrer Heiligenfiguren. Vielfach wird das Holz entweder vom Auftraggeber selbst beschafft oder zumindest im Vertrag die Ausführung in Lindenholz festgeschrieben.¹⁵⁷ Die Zuschreibung des Lindenholzes als *>lignum sacrum<* geht zum einen auf die Ausführung zahlreicher Heiligenfiguren aus Lindenholz zurück. Zum anderen sind Heiligenfiguren aus Linden geschnitzt, die als Kultbäume dienen.¹⁵⁸ Die Nutzung des Lindenholzes als skulpturales Material ist folglich auf seine materiellen Eigenschaften sowie auf seine kulturelle und religiöse Bedeutung rückführbar.

Sequenzablauf

Nach der Einführung in die Technik des Schnitzens fertigen die Schülerinnen und Schüler eigene Figuren an. In der sich anschließenden Rezeption besprechen sie Skulpturen aus Lindenholz von Tilman Riemenschneider. Eine Präsentation rundet die Sequenz ab.

155 Vgl. Kalden-Rosenfeld 2015, S.36

156 Vgl. Kalden 1990, S.94f

157 Vgl. Raudies 2012, S.100 und S.101

158 Vgl. Raudis 2012, S.80

1. Holz als Material in der bildnerischen Produktion
 - a. Ausprobieren verschiedener Holzsorten, Einführung der Werkzeuge
 - b. Einholen von Informationen zu Holzsorten
 - c. Besprechen der Erfahrungen und Informationen
 - d. Festlegung auf eine Holzart für die eigene bildnerische Praxis
 - e. Entwurf einer kleinen Skulptur (Skulpturbegriff)
 - f. Besprechung

2. Rezeption von Skulpturen des Bildhauers Tilman Riemenschneider
 - a. Werkbegegnung/ Annäherung über das Holz
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung
 - c. Interpretation/ Bildungsgang
 - d. Optionale Erweiterung um weitere Skulpturen aus Holz

3. Präsentation

Eigene Figuren aus Holz erarbeiten

Für die bildnerische Produktion ist es vorteilhaft, mit den Schülerinnen und Schülern in einem Werkraum oder in einer Werkstatt arbeiten zu können. Verfügt die Schule nicht über geeignete Räume, kann eine zeitweilige Partnerschaft mit einer anderen Institution wie der Berufsschule die Rahmenbedingungen verbessern.

Zu Beginn stellt die Lehrkraft unterschiedliche Holzsorten zur Verfügung. Die Hölzer können entweder über den Künstlerbedarf bestellt oder bei einem gut sortierten Schreiner erworben werden. Bereits das Äußere der Holzsorten unterscheidet sich in Maserung und Farbigkeit. Auch riechen Hölzer unterschiedlich. Eine derartige erste Begegnung wird fortgesetzt, indem die Schülerinnen und Schüler die Hölzer mit einfachen Werkzeugen ausprobierend bearbeiten. Dazu lernen sie vorab die Werkbänke mit deren Funktionen sowie die Werkzeuge und Hilfsmittel kennen. Relevant ist deren Handhabung, um die sichere Anwendung zu garantieren und die Holzbearbeitung zu ermöglichen. Im Zuge dessen werden die Werkzeuge und Hilfsmittel mit den entsprechenden Namen benannt. Im weiteren Verlauf wird mit diesen Begriffen zunehmend selbstverständlich umgegangen. In einer anschließenden Besprechung werden die ersten Erfahrungen kriterienorientiert besprochen. Mit welchem Werkzeug lässt sich welche Spur erzeugen? Welches Holzstück lässt sich am besten schnitzen? Wie riechen

die Späne? In welcher Richtung lässt sich Holz schnitzen? Aus diesen Erfahrungen heraus lässt sich ermitteln, welche Holzarten sich besonders für das Skulptieren eignen. Es ist vorteilhaft, hier bereits Informationen zum Lindenholz zu geben. Mit Blick auf die anschließende Anfertigung einer Figur oder eines Reliefs sind die wesentlichen Techniken wie Schnitzen, Sägen, Stemmen etc. einzuführen oder zu wiederholen.

Aus einem Stück Holz sollen die Schülerinnen und Schüler nun eine kleine Figur herausarbeiten oder ein Relief anfertigen. Für das Herausarbeiten einer Skulptur ist die Verwendung von Lindenholz an dieser Stelle inhaltlich sinnvoll, pragmatisch können allerdings die Vorteile eines leichter zu bearbeitenden Holzes wie Balsaholz überwiegen. Die Jugendlichen fertigen in Größe der zur Verfügung gestellten Klötze Ideenskizzen nach ihren Vorstellungen an. Vorteilhaft ist das Arbeiten mit dreidimensionalen Skizzen aus Knete oder Ton. Die Anfertigung eines solchen Bozzettos unterstützt die Vorarbeit. Sollen abstrakte Formen erarbeitet werden, ist es sinnvoll, diese zunächst von einer konkreten Figur abzuleiten. Die Art und Form der Figur richtet sich nach den Ideen der Schülerinnen und Schüler und orientiert sich nicht an den Motiven der anschließenden Rezeption. Skizzen, die die Vorhaben visualisieren, unterstützen die Umsetzung im Holz.

Der Herstellungsprozess wird von der Lehrkraft begleitet. Diese bespricht die Vorhaben anhand der Skizzen, hat auf den richtigen Gebrauch der Werkzeuge zu achten und unterstützt die Umsetzung von der Idee zum Werkstück. Zwischenbesprechungen können für alle Schülerinnen und Schüler relevante Aspekte thematisieren. In jedem Fall erfolgt eine abschließende Besprechung, bei der die Prozesse vom Entwurf bis zur Fertigstellung der Figur/ des Reliefs gemeinsam erörtert werden.

Rezeption von Werken Tilman Riemenschneiders

Im Anschluss an den Austausch zu den eigenen Arbeiten werden unterschiedliche Arbeiten des Bildhauers Tilman Riemenschneider gezeigt. Dabei handelt es sich um Werke aus Lindenholz, die vor allen Dingen aufgrund der großen Relevanz der Kirche als Auftraggeber einen christlichen Kontext haben: >Zwölfbotenaltar< (1509), >Heilige Anna und ihre drei Ehemänner< (ca.1500), >Trauernde Maria (aus Acholzhausen)< (ca.1505). Während der Altar reliefartig mit unterschiedlichen Höhen bis hin zum partiellen Hochrelief gearbeitet ist, ist die >Trauernde Maria< komplett ausgearbeitet. Sie ist zudem gefasst.

Die Schülerinnen und Schüler gehen anhand von Abbildungen und Detailaufnahmen zunächst der Materialität nach. Es ist rasch geklärt, dass es sich bei den Werken um Arbeiten aus Holz handelt. In Gruppen erarbeiten die Jugendlichen anhand des zur Verfügung gestellten Informationsmaterials die dargestellten Motive. Unter Verwendung von Fachbegriffen (Skulptur, Relief, Fassung etc.) diskutieren sie die unterschiedlichen Funktionen der Werke. Zudem werden ausgesuchte Teilbereiche der Motive gesondert fokussiert. Die Qualität der Ausarbeitung wird auf ihre Wirkweise untersucht. Mit welchem Werkzeug ist daran gearbeitet worden? Wie ist die Körperhaltung? Auf welche Art ist der Faltenwurf dargestellt? Welchen Gesichtsausdruck haben die Figuren? Lassen sich Figurengruppen mit einer ähnlichen Ausarbeitung des Gesichts zusammenstellen? Welcher Art ist die Farbigkeit? Wer war der Bildhauer, der hinter diesen Werken steht? Wo lebte er? Wie waren die Zeitumstände? Anhand derartiger Fragen bespricht die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern die Biografie des Künstlers und ordnet das Zeitgeschehen mit dessen Einfluss auf die Entstehung der Werke ein. Eine Platzierung auf der Zeitleiste unterstützt die zeitliche Einordnung. Je nach Intensität der Beschäftigung mit den Werken können Merkmale der Spätgotik und der frühen Renaissance erarbeitet werden. In Gruppen erstellen die Schülerinnen und Schüler Infotafeln/ digitale Präsentationen zu den ausgesuchten Werken sowie zu biografischen Aspekten. Ergänzend besprechen sie die Funktionen des Lindenholzes. Sie fundieren die Zuschreibung als >lignum sacrum< anhand zusätzlicher Informationen.

Präsentation

Um eine angemessene Präsentation auf die Beine zu stellen, werden die möglichen Elemente einer Ausstellung besprochen. Es sollen ebenso Informationen zum gesamten Herstellungsprozess vermittelt werden wie Wissenswertes zu verschiedenen Holzsorten und zu Tilman Riemenschneider. Eine Gruppe stellt Grundlegendes zu verschiedenen Holzsorten auf Plakaten zusammen, eine weitere zeigt anhand von Fotos die Herstellung von Skulpturen. Die Infotafeln, die in der Gruppenarbeit im Zuge der Rezeption erstellt worden sind, ergänzen die Schau. Zentral wird die Präsentation der Figuren aus Holz. In Glasvitrinen werden sie geschützt im Schulfoyer gezeigt. Kleine Namenschilder verweisen auf die Schülerinnen und Schüler, die die Figuren hergestellt haben.

Referenzpunkt Material: Ölfarben (Begegnung mit dem Original)

Ölfarben sind in der Malerei seit vielen Jahren das etablierte Farbmateriale schlechthin. Etwa im 14. Jahrhundert löst die Ölfarbe andere Farben ab. Im Vorteil sind Malende mit Ölfarbe, weil sie nicht mehr mit verderblichen Materialien umgehen müssen, wie es beim Arbeiten mit Temperafarben der Fall ist.

Sachdarstellung Ölfarben | Max Liebermann: >Flachsscheuer in Laren<
Hauptbestandteile der Ölfarbe sind farbgebende Pigmente und ein Öl als Bindemittel. Das Bindemittel ist hier namensgebend. Als Öl ist Leinöl aus dem Leinsamen vom Lein/ Flachs sehr gut geeignet, aber auch Mohnöl oder Sonnenblumenöl.¹⁵⁹ Wichtig ist, dass das Öl trocknungsfähig ist. In der simplen Form der Ölfarbe wird das Öl einfach mit Pigmenten vermischt. Für das manuelle Anreiben von Ölfarbe wird eine Glasplatte mit einem unten angerauten Glasläufer verwendet. Je besser die Durchmischung ist, umso höher ist die Qualität der Farbe. Industriell hergestellte Farben werden über immer enger aufeinanderfolgende Walzen gepresst, um Pigment und Bindemittel möglichst optimal zu verbinden. Sie kann anschließend in metallene Tuben abgefüllt werden. Die Entwicklung, Farben mittels Abfüllung in Tuben transportfähig zu machen, begünstigt seinerzeit vor allen Dingen die Maler des Impressionismus. Das spontane Arbeiten außerhalb des Ateliers ist nun möglich.

Die Pigmente sind die farbgebende Komponente der Ölfarben. Pigmente lassen sich klassifizieren, in natürliche und künstliche, anorganische und organische Pigmente. Ihr Wert bestimmt den Preis der Ölfarben. Hochlichtechte, natürliche Pigmente, die zudem eine gute Deckkraft versprechen, führen zu hochwertigen Farben. Können die Pigmente nur aus selten vorkommenden Steinen, oder aus Halbedelsteinen und Edelsteinen gewonnen werden, schlägt sich dies im Preis nieder. Durch die Entwicklung künstlicher Pigmente sind inzwischen günstige Pigmente mit ansprechender Qualität verfügbar.

Mineralische Pigmente, zum Teil gewonnen aus Erden, sind oft hochlichtecht. Die Klassifizierung nach der Lichtechtheit erfolgt anhand der Wollskala. Aber auch andere Systeme werden vom Handel verwendet und meist auf der Verpackung angegeben.

¹⁵⁹ Vgl. Heiss 2017, S.130f

Ölfarben trocknen nicht durch Verdunstung, sondern durch die Aufnahme von Sauerstoff. Dies ist ein Grund, warum pastos aufgetragene Farben beim Trocknungsprozess ihre reliefartige Struktur größtenteils beibehalten. Der Duktus lässt auch bei einem feineren Farbauftrag bei genauer Ansicht vor dem Original am trockenen Bild sehr gut ablesen. Die längere Dauer des Trocknens ermöglicht es Malenden, nass in nass zu arbeiten. Dadurch können Farbverläufe sehr differenziert angelegt werden wie z.B. im >Selbstporträt< von Fridel Dethleffs-Edelmann (1932) oder in Georg Schrimpfs >Landschaft im Bayerischen Wald< (1933). Derartige Bildsequenzen bringen meist eine große Ruhe ins Bild. Der Künstler Gerhard Richter nutzt die langsame Trocknung, um seine nahezu fotorealistischen Gemälde mit einem Pinsel in die Unschärfe zu überführen (z.B. RAF-Zyklus, 1977). In seinen Arbeiten mit der Rakel nutzt Richter die Materialeigenschaften, um einen pastosen Farbauftrag zu erzielen. Mit dem pastosen Farbauftrag, der bewusst neben vermalte Flächen aufgebracht wird, spielen zahlreiche Künstlerinnen und Künstler. Sie erreichen damit eine größere Dynamik im Bild (wie z.B. in >Walchensee mit Bergkette und Uferhang<, (1925) von Lovis Corinth. Da die Ölfarbe beim Trocknungsprozess kaum von ihrer Substanz verliert, kann der pastose Farbauftrag nicht nur reliefartig, sondern nahezu plastisch erfolgen wie beispielsweise in der Arbeit >Donaueschingen 1945< (2009) von Anselm Kiefer.

Um den Trocknungsprozess zu beschleunigen, setzt man Sikkative zu. Um lasierend zu arbeiten, werden verdünnende Flüssigkeiten wie Terpentin oder entsprechende Stoffe zugesetzt. Dem Schutz des Bildes dient der Auftrag von Firnis auf die oberste Malschicht.¹⁶⁰

Durch Temperatur- oder Feuchtigkeitsschwankungen können Oberflächen „springen“ und Krakelüren bilden. Diese Risse liegen dann meist gut sichtbar wie ein Netz über dem Bild. Aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften verschieden gemischter Ölfarben können solche Risse auch nur in einzelnen Sequenzen im Bild auftreten (z.B. in >Stilleben mit Geranien<, 1910, von Henri Matisse oder in >Das Rätsel der Begierde<, 1929, von Salvador Dalí). Als Bildträger für Ölfarben eignen sich präparierte Malgründe aus Holz, Pappe oder Leinen. Leinenstoff wird dazu meist auf Keilrahmen gespannt, da der Künstler bei Bedarf die Bildfläche nachspannen oder eine entstehende Spannung herausnehmen kann. Die lose ineinander gesteckten Rahmenelemente werden mit Hilfe von Keilen in den Ecken rückwärtig reversibel

160 Viele hilfreiche Informationen zu Materialien, Vorgehensweisen sowie zu Begriffen sind zu finden in Doerner 2009 und Heiss 2018.

fixiert. Inzwischen sind Rahmenelemente im Handel, die auf einer Seite derart gefräst sind, dass die Leinwand fast über die gesamte Fläche über dem Rahmen „schwebt“. Dadurch wird ein Abstreifen der Farbe durch ein Durchdrücken des Rahmens vermieden. An Originalen ist vor allen bei älteren Werken oder bei Arbeiten von Malenden, die mit einem höheren Druck auf die Leinwand arbeiten, eine verstärkte Farbablage zu beobachten. Der Rahmen bildet sich dann vorne auf dem Bild ab.

Am Original sind zudem sehr gut die Eigenschaften unterschiedlicher Stoffe zu beobachten. Manche Leinwände haben eine sehr feine Struktur, Künstler wie Francis Bacon verwenden hingegen für manche Serien gerne gröbere Ruppen. Die Eigenschaften des Stoffes werden so zu bildbestimmenden Elementen.

Ölfarben im Werk

Die Malerei von Max Liebermann >Flachsscheuer in Laren< von 1887 zeigt auf einer Breite von über zwei Metern Frauen, die Garn spinnen. Die Räder werden von Kindern angetrieben, die auf Holzbänken sitzen. Liebermann wählt ein Querformat, um die Strecke zwischen den im Stehen spinnenden Frauen und den sitzenden Kindern zu einer spannungsvollen Situation zu komponieren. Die Verbindung zwischen den Figurengruppen stellen die langen Fäden zwischen den Händen und den Spinnrädern dar. Diese laufen fast parallel zum horizontalen Bildrand. Im Original sind, wie auch auf einer sehr guten und detaillierten digitalen Reproduktion, die unterschiedlichen Malverfahren erkennbar. Zu den Details des Malverfahrens gehört, wie der Maler für die Schürzen zunächst Flächen ineinander treibt, um diesen anschließend mit einem großzügigen und gekonnten Duktus eine helle Passage aufzusetzen. Auf diese Weise formuliert er die Lichtführung im Bild. Nur am Original wird die Art und Weise erkennbar, wie Liebermann die Fäden, die im Begriff sind, gesponnen zu werden, auf die Leinwand setzt. Mit zartem Strich, manchmal nicht einmal mehr in einer Andeutung verloren, platziert er die Linie auf der ansonsten fertig gemalten Szene. Dabei nutzt er die Möglichkeit, Ölfarbe reliefartig setzen zu können. Durch diesen Ansatz, die Farbe plastisch zu setzen, gelingt es, das Charakteristische des zu spinnenden Fadens darzustellen. Wahrzunehmen ist dieses so wichtige Detail für den Verstehensprozess erst bei genauem Hinschauen. Nun wird die Meisterschaft des Künstlers deutlich, seine Bandbreite im Einsatz von Farbe sowie sein intentionaler Einsatz des Materials.

Sequenzablauf

Nach der eigenen Herstellung von Ölfarbe wird mit dieser gemalt. Im Museum erfolgt über das Material Ölfarbe die erste Annäherung an das Werk >Flachsscheuer in Laren< von Max Liebermann. Die Beschäftigung mit dem Werk und dem Künstler wird anschließend vertieft.

1. Farben praktisch erfahren
 - a. Ausprobieren unterschiedlicher Farben
 - b. Bestimmen von Begriffen
 - c. Herstellen von Ölfarben
 - d. Erproben von Malweisen mit Ölfarben (pastos, Sikkativ...)
 - e. Optionales Erweitern um Malgrund Leinwand
 - f. Besprechen der Verfahren
 - g. Optionales Anwenden im eigenen Bild
 - h. Besprechung

2. Rezeption von Bildern mit Ölfarbe im Museum
 - a. Exemplarisch: Max Liebermann in der Alten Nationalgalerie in Berlin; Werkbegegnung/ Annäherung im Museum
 - b. Inhaltliche und formale Bestimmung, kunsthistorische Einordnung
 - c. Interpretation/ Bildumgang
 - d. Optional: Weitere Ölbilder im Museum

3. Präsentation

Ölfarbe herstellen und verwenden

Vor Beginn der Sequenz werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Farben von zu Hause mitzubringen. Diese dienen dazu, zunächst einmal die Bandbreite der Farben aufzuzeigen. Zunächst berichten die Schülerinnen und Schüler von ihren Vorerfahrungen mit der einen oder anderen Farbe sowie von möglicherweise bereits bestehenden Präferenzen. Das Spektrum wird durch die Lehrkraft um Farben (Acrylfarben, Ölfarben, Aquarellfarben etc.) erweitert, die noch nicht bereitgestellt sind. Als nächstes überprüfen die Schülerinnen und Schüler die Farben auf ihre unterschiedlichen Zusammensetzungen hin (Etikett, Recherche) und machen sich Gedanken über das Gebinde (Bindemittel). Es wird deutlich, dass es einen Zusammenhang

zwischen der Konsistenz der Farbe und deren Aufbewahrung gibt. Aquarellfarben müssen erst angerührt werden, können daher im trockenen Zustand in offenen Näpfen transportiert werden. Flüssige Farben werden in Dosen oder Flaschen verwahrt. Oft entscheidet hier zudem die Form der Verwendung das Behältnis. Pastose Farben werden meist in Tuben verwahrt. So kann man sie fein dosiert auf die Palette drücken.

Aus der Liste der Farbkomponenten geht bereits hervor, dass verschiedene flüssige oder verflüssigte Stoffe als Bindemittel dienen können. Beim Ausprobieren der Farben auf verschiedenen Untergründen (Holz, Pappe, Stoff) stellen die Schülerinnen und Schüler deren unterschiedliche Eigenschaften und Gerüche fest.

Nachdem das Feld der Farben eröffnet ist, erfolgt die Fokussierung auf die Ölfarben. Dazu macht die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler mit den Grundzutaten Leinöl und Pigmente bekannt. Wichtig ist an dieser Stelle bereits, auf die Handhabung der Pigmente hinzuweisen. Vor allen Dingen die Belastung der Lunge durch Einatmen zerstoßener Pigmente ist zu vermeiden. Bei sachgemäßer Handhabung stellt die gesundheitssichernde Vorgehensweise kein Problem dar. Wird mit Leinöl gearbeitet, muss auf die Möglichkeit der Selbstentzündung vor allen Dingen von getränkten Lappen geachtet werden.

Optimal ist es, die Werkzeuge und Hilfsmittel zur Hand zu haben und diese mit ihren Begriffen einzuführen. Glasläufer und Glasplatten professionalisieren die Vermittlung des Materials Ölfarben. In Gruppen stellen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Farben her. Es ist wichtig, dass sie kontinuierlich Farbproben nehmen. Auf für Ölfarben geeignete Papiere oder Reste von Leinwänden können die Proben erfolgen. Unter ihnen notieren die Schülerinnen und Schüler die verwendeten Zutaten sowie die Dauer der Vermengung. Alle probieren auch die Farben anderer Gruppen aus. Wie lassen sie sich auftragen? Wie können die Farben ineinander gemalt werden? Kann man feuchte Farben übereinander auftragen? Etc.

Profis arbeiten meist mit einem Mischungsverhältnis von einem Raumteil Öl und bis zu acht Raumteilen Pigment.¹⁶¹ Das Verhältnis ist auch abhängig von der gewünschten Konsistenz. Um nicht zu viel Pigmente zu verbrauchen, können günstigere Zuschlagstoffe beigemischt werden.

In der gemeinsamen Besprechung sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen. Lange geriebene Farben ergeben das beste Resultat. Die Farben trocknen nicht während der Schulstunde, auch dies ist ein Ergebnis.

161 Vgl. Heiss 2017, S.139

Eine Gruppe kann die Zugabe eines Sikkativs ausprobieren und den anderen berichten. Gut ist außerdem, verschiedene Farbaufträge über einen längeren Zeitraum beobachten zu lassen. Auf diese Weise kann festgestellt werden, wie sich die Farbe beim Trocknen verhält.

Um das Material >Ölfarbe< und seine Komponenten kennenzulernen und auszuprobieren, würde diese Phase des Ausprobierens bereits ausreichen. Es wäre eine verschwendete Chance, mit den selbst hergestellten Farben nicht auch ein Bild zu malen. Nur so können die verschiedenen Möglichkeiten des Farbauftrags wirksam erprobt und in der Anwendung erfahren werden. Um auf dem Bild eine Ansammlung von als Klischee zu bezeichnenden Motiven zu vermeiden, sind die Bildinhalte zuvor zu besprechen. Eine Motivtafel¹⁶², die verschiedene mögliche Motive aufführt, unterstützt eine Besprechung geeigneter Bildinhalte. In Skizzen halten die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen fest und überprüfen diese als Vorarbeit bewusst auf eine funktionierende Komposition sowie auf den überlegten Einsatz der Farben. In Kleingruppen reiben sie die Farben an. Von der Glasplatte aus verwahren sie diese in kleinen Näpfen mit Schraubdeckel oder bei größeren Mengen in Leertuben auf. Kleine Leinwände oder Kartonagen und Papier, die für Ölfarben präpariert sind, eignen sich als Malgrund. Da die Trocknungszeit lang ist, muss frühzeitig eine geeignete Lagerstätte vorbereitet werden. Leinwände können auch in den meisten Stapeltrocknern gelagert werden. Allerdings ist dann darauf zu achten, dass kein Staub auf die Bildoberfläche gelangt und die Oberfläche bis zur vollständigen Trocknung nicht berührt wird.

Schülerinnen und Schüler, die ihre Malerei vor den anderen abschließen, erarbeiten aus bereitgestellten Büchern sowie mit Hilfe zusammengestellter Materialien Informationen über Pigmente. Sie stellen diese in Form einer kleinen Präsentation zusammen und ergänzen diese um ein Plakat. In Anschluss an die Vorstellung der Plakate erfolgt die gemeinsame Besprechung der Malereien, in der der Malprozess unter dem Fokus der materialspezifischen Eigenheiten reflektiert wird.

Rezeption vor dem Original (Max Liebermann: >Flachsscheuer in Laren<)
 Ölfarben funktionieren als Referenzpunkt für eine Rezeption, wenn man entsprechenden Werken unmittelbar in eigener Anschauung gegenüber-

162 Über das Schuljahr hinweg werden mögliche Motive für Bilder an einer Seitentafel reversibel befestigt. Diese Motivtafel kann immer wieder für Besprechungen möglicher Bildinhalte herangezogen werden. Die fixierten Begriffe werden dabei durchgegangen und nach ihrer Adäquatheit für die vorgesehene bildnerische Praxis sortiert.

treten kann. Exemplarisch ist hier das oben beschriebene Werk von Max Liebermann aus der Alten Nationalgalerie in Berlin ausgewählt. Doch lässt sich die Sequenz ohne weiteres auf andere Malereien mit Ölfarbe übertragen. Zur Vorbereitung des Museumsbesuchs sind neben der vorgeschalteten Praxis zum Kennenlernen, Ausprobieren und Anwenden von Ölfarben die obligatorischen Vorbereitungen eines Unterrichtsgangs zu treffen (Ticketkauf, Klären der Anfahrt, Organisation der Begleitlehrkräfte, Durchsprechen der Verhaltensregeln etc.). Ein sinnvoller Beginn im Museum kann darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler Werken nachspüren, die mit Ölfarbe erstellt sind. Diese Suche führt zum Werk von Max Liebermann. Wenn alle versammelt sind, ergründen sie die unterschiedlichen Arten, wie die Ölfarbe auf die Leinwand aufgebracht ist. Gemeinsam werden die Funktionen des Farbauftrags besprochen. Gerade die Korrelation von Materialeinsatz und Motiv, z.B. dass die Farbe reliefartig aufgebracht ist, um die dünnen, sich in leichten Unregelmäßigkeiten erstreckenden Fäden darzustellen, sollte erläutert werden. Diese Besprechung beinhaltet bereits Ansätze der Interpretation.

Von diesem Zugang zum Werk aus reißen die Schülerinnen und Schüler weitere Motive im Bild an. Dazu zeichnen sie das Bild in seinen Grundzügen. Über die dargestellten Personen, deren Positionierung sowie über die Ausführung des Raumes lassen sich neben den Inhalten auch die Komposition und der bewusste Einsatz von Kontrasten ergründen. Die Lehrkraft gibt Informationen zum Bildinhalt und regt die Diskussion darüber an. Ausgestattet mit Informationskarten zum Künstler informieren sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig. Inwiefern sich das Werk dem deutschen Impressionismus zuordnen lässt, kann bereits im Museum erörtert werden. Alternativ dazu erfolgt die weitere kunsthistorische Einordnung im Unterricht.

Eine weitere Option für die Weiterarbeit unter dem Fokus des Materials Ölfarbe besteht in der Auswahl weiterer interessanter Ölbilder im Museum. Vor Ort wird die Malweise studiert, ggf. sogar fotografisch festgehalten. Im folgenden Unterricht recherchieren die Schülerinnen und Schüler zu diesen Werken und stellen die Malerei vor.

In jedem Fall ist die Begegnung mit dem Original im Museum anschließend zu reflektieren. Hier sollen auch Meinungen und Empfindungen artikuliert werden. Informationen zu Max Liebermann sollten schriftlich unter Zu-

hilfenahme von Bildmaterial in einer kleinen Zusammenfassung (Plakate, digitale Präsentation, Leporello) münden.

Präsentation

Nachdem der Sequenz die Herstellung eines Materials vorangestellt ist, sollte die Präsentation die Materialproduktion beinhalten. Glasplatten, Glasläufer, Öle und Pigmente dienen als Medium, um Informationen zum Material Ölfarbe zu illustrieren. Selbstverständlich sind die eigenen Malereien Teil der Präsentation. Angereichert wird die Schau durch die erstellten Plakate oder Leporellos.

Wurde der Malerei mit Ölfarben ein großer Stellenwert eingeräumt, sollte der Ausstellung der Bilder auch ein entsprechender Raum gegeben werden.

LITERATUR

- AG Grundschule im BDK – Fachverband für Kunstpädagogik; abgerufen unter: www.bdkgrundschule.com [Zugriff: 25.7. 2018]
- Albers, Heinz/ König, Alexandra: Sozialisation. Wiesbaden 2016
- Asendorf, Christoph: Planetarische Perspektiven. Paderborn 2017
- Aufmuth, Stefanie: Ästhetische Praxis: Gestaltungsaufgaben stellen. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst, Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013
- Aufmuth, Stefanie/ Reuter, Oliver M.: Über die Technik zur Kunst. Donauwörth 2011
- von Baldass, Ludwig: Albrecht Altdorfer. Wien 1941
- Bautz, Timo: Wie rational sind kunstpädagogische Leistungskriterien? In: Billmeyer, Franz (Hg.): Angeboten. München 2008
- Beckstette, Sven: Künstlerische Strategien zur Darstellung von Geschichte in der Malerei nach dem Ende der klassischen Bildgattungen. Berlin 2008
- Bilstein, Johannes/ Peskoller, Helga (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden 2013

- Bower, Leonard/ Bolitho, Gordon: Otto König von Griechenland. Autenried 1997
- Bruhns, Leo: Das Bruegel Buch. Wien 1941
- Busch, Werner: Über Helden diskutiert man nicht. Zum Wandel des Historienbildes im englischen 18. Jahrhunderts. In: Mai, Ekkehard (Hg.): Historienmalerei in Europa. Mainz 1990
- Cattameo, Claudia u.a.: Farbpigmente Farbstoffe Farbgeschichten. Winterthur 2011
- Colman, John: Lockes Theorie der empirischen Erkenntnis. In: Thiel, Udo (Hg.): John Locke: Essay über den menschlichen Verstand. Berlin 2010
- Combe, Arno/ Gebhard, Ulrich: Annäherung an das Verstehen im Unterricht. In: ZISU I/2012 – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Leverkusen 2012
- Damisch, Hubert: Der Ursprung der Perspektive. Zürich 2010
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Weinheim/ Basel 2011
- Dobbe, Martina: Querelle des anciens, des modernes et des postmodernes. Exemplarische Untersuchungen zur Medienästhetik der Malerei im Anschluß an die Positionen von Nicolas Poussin und Cy Twombly. München 1999
- Doerner, Max: Malmaterial und seine Verwendung im Bilde. Freiburg 2009
- Duncker, Ludwig: Erfahrung und Methode. Langenau/ Ulm 1987
- Duncker, Ludwig: Ästhetische Alphabetisierung in der Mediengesellschaft. In: Schulz, Frank/ Seumel, Ines (Hg.): U20, Kinder, Jugend, Bildsprache. München 2013
- Duncker, Ludwig: Wege zur ästhetischen Bildung. München 2018
- Elderfield, John (Hg.): Das MoMA in Berlin. Ostfildern 2004
- Eßer, Anne/ Kirschenmann, Johannes: Phoenix aus der Asche, Neue Arbeiten von Nikolaus Lang. In: BDK-INFO 13. München 2009
- Fischer, Hans-Joachim: Imagination im Prozess der Reflexion von Erfahrungen bei Kindern – eine Fallstudie. In: Sowa, Hubert u.a. (Hg.): Bildung der Imagination Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014
- Frizot, Michel: Germaine Krull. Ostfildern 2015
- Fröhlich, Werner D.: dtv – Wörterbuch zur Psychologie. München 1994

-
- Gardner, Howard: Neue Bestandteile der Kunstpädagogik. In: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.): Denken und Lernen in Bildern. München 2007
- Gilomen, Hans-Jörg: Das Schlaraffenland und andere Utopien im Mittelalter. In: Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde Vol.104. Basel 2004
- Glas, Alexander: Bildkompetenz im Medienzeitalter. In: Billmeyer, Franz (Hg.): Angeboten. München 2008
- Glas, Alexander: Topoi des Sehens und Betrachtens. Die ersten Schritte der Werkbegegnung. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Bildverstehen. München 2018
- Gooding, Mel: herman de vries, chance and change. Frankfurt 2006
- Gruber, Hans u.a. (Hg.): Wissen und Denken. Wiesbaden 1999
- Grünewald, Dietrich: Bildnerisches Ausdrucksverhalten von Jugendlichen. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010
- Hanß, Stefan: Die materielle Kultur der Seeschlacht von Lepanto (1571), Materialität, Medialität und die historische Produktion eines Ereignisses. Baden-Baden 2017
- Häntschel, Jörg: Eine alte Kartoffel für Matthew Barney, bitte aus Idaho. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 86, München 13./14.4.2013
- Haußer, Klaus/ Ulich, Dieter: Motivationale Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus, Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel 1980
- Heiss, Hermann J.: Handbuch und Nachschlagewerk für den bildenden Künstler. Pittenhart 2017
- Hohr, Hansjörg: Naturalisierte Bildung. Zum Begriff der Erfahrung bei John Dewey. In: Konrad, Franz-Michael/ Knoll, Michael (Hg.): John Dewey als Pädagoge. Bad Heilbrunn 2018
- Horlacher, Rebekka/ Oelkers, Jürgen: John Dewey. Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich 2002
- Israel Museum; abgerufen unter: www.imj.org.il/en/content/welcome-museum [Zugriff: 15.7.2018]
- Jungwirth, Ingrid: zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften: eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman. Bielefeld 2007

- Kalden, Iris: Tilman Riemenschneider – Werkstattleiter in Würzburg. Ammersbek 1990
- Kalden-Rosenfeld, Iris: Tilman Riemenschneider und seine Werkstatt. Königstein 2015
- Kemp, Wolfgang: Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. In: Kemp, Wolfgang (Hg.): Der Betrachter ist im Bild. Berlin/ Hamburg 1992 (a)
- Kemp, Wolfgang: Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts. In: Kemp, Wolfgang (Hg.): Der Betrachter ist im Bild. Berlin/ Hamburg 1992 (b)
- Kerber, Armin: Der Blick des Engels. In: Zentrum Paul Klee (Hg.): Lost Paradise, Der Blick des Engels. Ostfildern 2008
- Kirchner, Constanze u.a. (Hg.): Ästhetische Bildung und Identität. München 2006
- Kirchner, Constanze: >Welchen Beitrag leistet die Kunstpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung?< In: Billmeyer, Franz (Hg.): Angeboten. München 2008
- Kirchner, Constanze: Kunstunterricht – eine Einführung. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunstunterricht in der Grundschule. Berlin 2011
- Kirchner, Constanze: Manifeste und latente Bedeutungsfelder bildnerischer und künstlerischer Symbolisierungen. In: Sowa, Hubert u.a. (Hg.): Bildung der Imagination Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014
- Kirschenmann, Johannes: Wider das Ideal ästhetischer Autonomie. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- Kleinbongard, Carsten: Perspektive sehen und verstehen. Berlin 2009
- Knoll, Michael: John Deweys „pädagogisches Glaubensbekenntnis“. In: Fischer, Torsten/ Lehmann, Jens (Hg.): Bewerten - Orientieren - Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck. Aachen 2007; abgerufen unter: www.mi-knoll.de/40914 [Zugriff: 25.9.2018]
- Knoll, Michael: Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime „learning by doing“. 2017; abgerufen unter: www.mi-knoll.de/128401; [Zugriff: 25.9.2018]

-
- Knoll, Michael: Die entschulte Schule als Ideal, John Deweys Ideal des Unterrichts. In: Konrad, Franz-Michael/ Knoll, Michael (Hg.): John Dewey als Pädagoge. Bad Heilbrunn 2018
- Krapp, Andreas: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1999
- Krautz, Jochen: Kunst, Person, Pädagogik. In: Schieren, Jost (Hg.): Bild und Wirklichkeit. München 2008
- Krautz, Jochen: Bildverstehen. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Bildverstehen. München 2018
- Krichbaum, Jörg: Albrecht Altdorfer: Meister der Alexanderschlacht. Köln 1978
- Küppers, Harald L.: Einführung in die Farbenlehre. Köln 2016
- Lengwiler, Guido: Die Geschichte des Siebdrucks. O.o.A. 2013; abgerufen unter: www.silkscreenhistory.com/assets/buch_promo_de.pdf [Zugriff: 01.10.2018]
- Lohwasser, Diana: Der Gentleman als ästhetisches Paradigma. Zur erfahrungsorientierten Erziehung bei John Locke. In: Zirfas, Jörg u.a. (Hg.): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd.3. Paderborn 2014
- Maw, Ethel W./ Maw, Wallace H.: Establishing criterion Groups for Evaluating Measures of Curiosity. In: Journal of Experimental Education. Vol. 29, Nr. 3, Washington 1961
- Meier, Andreas (Hg.): Herman de Vries: to be. Stuttgart 1995
- Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2017
- Müller, Jürgen: Das Paradox als Bildform. Studien zur Ikonologie Pieter Bruegels d.Ä. München 1999
- Muth, Hanswernfried/ Schneiders, Toni: Tilman Riemenschneider und seine Werke. Würzburg 1982
- Oelkers, Jürgen: John Deweys Philosophie der Erziehung. In: Konrad, Franz-Michael/ Knoll, Michael (Hg.): John Dewey als Pädagoge. Bad Heilbrunn 2018
- Oelkers, Jürgen: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/ Basel 2009
- Oerter, Rolf: Der Mensch, das wundersame Wesen. München 2014
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München 2005

- Penzel, Joachim: Designpädagogik. o.A.O.; abgerufen unter: www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_designpaedagogik.pdf [Zugriff: 23.10.2018]
- Photographische Sammlung/ SK Stiftung Kultur: August Sander, Karl Blossfeldt, Albert Renger-Patzsch, Vergleichende Konzeptionen. Köln 1997
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005
- Prange, Klaus/ Strobel-Eisele, Gabriele: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart 2006
- Raff, Thomas: Die Sprache der Materialien. Münster, New York, München, Berlin 2008
- Raudies, Isabella: Holz als Werkstoff für süddeutsche Skulpturen (1000-1800). München 2012
- Reuter, Oliver M.: Alles bewegt sich, Jean Tinguely. In: Kirchner, Constanze, Kirschenmann, Johannes. (Hg.), Mit Kunst zur Kunst. Donauwörth 2004
- Reuter, Oliver M.: Experimentieren. München 2007
- Reuter, Oliver M.: Marmor, Stein und Knete... In: Reuter, Oliver M. (Hg.): Das Material in der Kunstvermittlung. In KUNST+UNTERRICHT Heft 397/398. Seelze 2015
- Reuter, Oliver M./ Aufmuth, Stefanie: Kompetenzorientierter Kunstunterricht 1./2. Klasse Kunst unterrichten. Donauwörth 2015
- Rogers, John G.A.: Zur Entstehungsgeschichte des Essay Concerning Human Understanding. In: Thiel, Udo (Hg.): John Locke: Essay über den menschlichen Verstand. Berlin 2010
- Rosenthal: Raymond Loewy; abgerufen unter: www.rosenthal.de/de/cms/unternehmen_neu/ueber-rosenthal/designer-de/ [Zugriff: 30.12.2019]
- Satow, Lars: Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Jerusalem, Matthias/ Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim u.a. 2002
- Schlossmuseum des Marktes Murnau (Hg.): Gabriele Münter malt Murnau. Murnau 1996
- Schmidt, Annika: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. München 2016

-
- Schmidt-Maiwald, Christiane: Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Bildverstehen. München 2018
- Schulz-Hoffmann, Carla: „Are You Serious or Delirious?“ – Vom Last Supper und anderen Dingen. In: Schulz-Hoffmann, Carla (Hg.): Andy Warhol, The Last Supper. Ostfildern 1998
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Frankfurt am Main 1985
- Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrungen - fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert (Hg.): Ästhetische Erfahrungen im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Hamburg 2004
- Seel, Martin: Die Macht des Erscheinens. Frankfurt 2007
- Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/ Wien 2016
- Seydel, Fritz: Sich in der Welt der Bilder orientieren – mit Bildern umgehen. In: Billmeyer, Franz (Hg.): Angeboten. Was Kunstpädagogik leisten kann. München 2006
- Sowa, Hubert u.a.: Lernen als Vorstellen und Einbilden. In: Sowa, Hubert u.a. (Hg.): Bildung der Imagination Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014
- Sowa, Hubert: Wirkungsbezug – Bedeutungsbezug – Herstellungsbezug. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Bildverstehen. München 2018
- Spangler, Gottfried: Der Einfluß von alltäglichen Erfahrungen auf die kindliche Kompetenzentwicklung. Regensburg 1986
- Stieglitz, Jan: Zwischen Publikumsinteresse und Kunstkritik: Stillebenmalerei. In: Scholl, Christian/ Sors, Anne-Katrin (Hg.): Akademische Strenge und künstlerische Freiheit. Göttingen 2013
- Tulodziecki, Gerhard u.a.: Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn 2017
- Uhlig, Bettina: Die eigene Bildsprache entdecken, entwickeln, differenzieren - zur Förderung bildsprachlicher Kompetenz im Kunstunterricht. In: Kirchner, Constanze u.a. (Hg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010
- Uhlig, Bettina: Bilder erschließen und verstehen. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst, Didaktik für die Grundschule. Berlin 2013

- Vollmeyer, Regina/ Burns, Bruce D.: Problemlösen und Hypothesentesten.
In: Gruber, Hans/ Mack, Wolfgang u.a. (Hg.): Wissen und Denken.
Wiesbaden 1999
- Waeger, Markus: Das ABC der Farbe. Bonn 2017
- Wagner, Monika: Das Material der Kunst: eine andere Geschichte der Moderne.
München 2001
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 2010
- Wetzel, Christoph: Wörterbuch der Malerei. Stuttgart 2011
- Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik –
Normalisierung, Integration und Differenz. Hamburg 2004
- Wils, Jean-Pierre: Lexikon der Ethik. Paderborn u.a. 2006
- Wyss, Barbara: Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und
Achtjährigen. Augsburg 2016