

# **INS GESPRÄCH KOMMEN ÜBER...**

DIE ÄSTHETISCHE PRAXIS  
VON SCHÜLERINNEN UND  
SCHÜLERN

ANREGUNGEN ZUR KUNSTPÄDAGOGISCHEN FALLARBEIT  
TANJA WETZEL // RAINER MÜGEL (HG.)



# INS GESPRÄCH KOMMEN ÜBER... DIE ÄSTHETISCHE PRAXIS VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

EIN SONDERHEFT DES BDK HESSEN UND NIEDERSACHSEN  
HRSG. TANJA WETZEL // RAINER MÜGEL

kassel  
university



press



# EINFÜHRUNG

## LIEBE KOLLEGINNEN, LIEBE KOLLEGEN,

die ästhetische Praxis von Schüler\*innen bildet, mehr oder weniger, das Zentrum des Kunstunterrichts. Hier können Kinder und Jugendliche ihre visuelle Welt als eine Möglichkeit des Selbstausdrucks erkennen, erfahren und erobern lernen.

Bei diesen Suchbewegungen können wir sie im Kunstunterricht unterstützen. Wie eine solche Unterstützung konkret aussehen kann oder wie sie gar aussehen sollte, um wirksam zu werden, darüber wird kaum in der ersten oder zweiten Ausbildungsphase gesprochen und noch weniger im schulischen Alltagsgeschäft, wenn die Belastungen ohnehin schon sehr hoch sind.

Dennoch stellt sich jeder Kunstlehrerin und jedem Kunstlehrer diese Frage, unter anderem auch deshalb, weil es dafür keine ‚richtigen‘ Methoden gibt, die sich einfach lernen und anwenden ließen. Meistens ist es so, dass man aus dem Studium und der eigenen künstlerischen Praxis heraus grobe Vorstellungen von einer Begleitung solcher Prozesse mit in den schulischen Kontext nimmt, diese durch eigene Unterrichtserfahrungen ergänzt und über die Jahre hinweg immer mehr zu einer eigenen Haltung ausformt.

Kunstpädagogische Beratung stellt immer eine Legierung zwischen wissenschaftlicher Theorie, künstlerischer Erfahrung und persönlicher Aneignung dar, bei der auch kunstpädagogische Modelle mit einfließen. Eine kunstpädagogische Haltung kann z.B. prägen, zu welcher Zeit man an welcher Hochschule und bei wem studiert hat (ob z.B. zur Zeit der Visuellen Kommunikation oder an einer Kunsthochschule bei bildenden Künstlerinnen und Künstlern), welche künstlerische oder gestalterische Praxis man in welcher Intensität betrieben hat und betreibt, welche Erfahrungen man mit Kunst gemacht hat etc.

Diese eigene Handschrift, die sich in den Jahren des Unterrichtens und des Umgangs mit der ästhetischen Praxis von Schüler\*innen herausgebildet hat, wird einem selbst oft erst in Gesprächen mit Fachkolleginnen und -kollegen deutlich.

Zu solchen Gesprächen über die Möglichkeiten fachlicher Beratung möchten wir mit diesem Heft einladen. Die Methode, die wir Ihnen dafür vorstellen wollen, ist die der sogenannten „Kollegialen Fallarbeit“. Wir haben in Workshops und Arbeitsgruppen durchweg die positive Erfahrung gemacht, dass ein gemeinsames Sprechen über konkrete, am besten über fremde „Fälle“ aus dem Kunstunterricht sehr fruchtbar sein kann. Es ist anregend und entlastend zugleich, von Kolleginnen und Kollegen zu erfahren, was sie in den Arbeiten sehen, welche Vorstellungen sich dazu bilden, wie sie diese Arbeiten beurteilen und was sie schließlich den jeweiligen Schüler\*innen im Sinne einer Weiterentwicklung raten würden.

Der Fokus dieses Heftes bildet daher eine Reihe exemplarischer, aber nicht repräsentativer Fälle, die wir Ihnen als Gesprächsanlässe vorstellen im Sinne von: So kann es gehen...

Im Anschluss an diese Fälle haben wir Ihnen Statements von Kolleginnen und Kollegen aus Schule und Hochschule zusammengestellt bzw. Ausschnitte aus gemeinsamen Gesprächen dazu. Dazwischen wäre also Platz für Ihre eigene Sicht.

Bei der Auswahl der Fälle war für uns nicht die Frage nach der Qualität der Aufgabenstellung zentral, sondern dass das Material genügend Anreize zur eigenen Positionierung und zur Diskussion liefert. In der Vorbereitung dieses Heftes hat diese Methode in Workshops und im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sehr gut funktioniert. Wir hoffen nun, dass auch von diesem Heft vergleichbare Wirkungen ausgehen.

Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle schließlich bei allen Beteiligten, die mehr oder weniger sichtbar dieses Heft zu einem Kaleidoskop von Sichtweisen und Möglichkeiten der Beratung und Intervention im Kunstunterricht gemacht haben, insbesondere bei den Schüler\*innen, die ihre Arbeiten zur Verfügung stellten.

Tanja Wetzel // Rainer Mügel

## MIT DABEI WAREN

**Friederike Heinzl FH** Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktionen im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule und als Thema der Lehrer\*innenbildung, Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung.

**Stefan Lausch StL** Studium Malerei an der Kunstakademie Düsseldorf bei Professor Alfonso Hüppi. Neben der Tätigkeit als Künstler, Lehre in der Erwachsenenbildung, 1999–2004 im Rahmen des Mus-e Projektes der Yehudi-Menuhin-Stiftung als Künstler in Grundschulen und in einer Hauptschule tätig, bei AKKI e.V. Düsseldorf und in der Offenen Ganztagschule. Seit 2006 Professur für Grundlagen bildnerischer Gestaltung (zunächst an der Universität Duisburg-Essen, seit 2008 an der Folkwang Universität der Künste), Beteiligung an vielen Einzel- und Gruppenausstellungen.

**Sabine Lenk SaL** 2003–08: Studium Lehramt für Gymnasien an der Kunsthochschule und Universität Kassel (Kunst und Spanisch), 2008–10 Referendariat, Seit 2010 Lehrerin für Kunst und Spanisch am Wilhelmsgymnasium Kassel, 2017–18 Studienrätin im Hochschuldienst an der Kunsthochschule Kassel.

**Monika Molinski MM** Oberstudienrätin in den Fächern Kunst, Musik und Darstellendes Spiel an einem Gymnasium in Kassel, Fachleiterin für Kunst und Pädagogik am Studienseminar für Gymnasien in Kassel, kontinuierlicher Lehrauftrag an der Universität Kassel für Darstellendes Spiel.

**Iris Musolf IM** 2002–09 Studium der Freien Kunst, Kunstpädagogik und Germanistik in Braunschweig; 2008 Erstes Staatsexamen Lehramt an Gymnasien; 2009 Meisterschülerin; 2009 bis 2013 künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin der Freien Kunst und Kunstvermittlung an der HBK Braunschweig. 2013 Lehraufträge zur Kunstvermittlung Burg Giebichenstein Halle; seit 2014 Lehrerin an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Ausstellungsbeteiligungen u.a. 2010 Biennale for Young Art Moskau; 2012 Biennale Mulhouse; 2015 Kunstverein Hannover; 2015 Allgemeiner Konsumverein Braunschweig. 2018 Realisierung Kunst am Bau, Bundesamt für Strahlenschutz Salzgitter.

**Wilfried Reuter WR** Oberstudienrat mit den Fächern Kunst und Geschichte am Gymnasium in freier Trägerschaft Scheeßel. Fachbereichsleiter Kunst. Seit 2011 Filmlehrer Niedersachsen. 2014 Lehrauftrag an der

HBK Braunschweig im FB Kunst/Lehramt an Gymnasien. Seit 2015 Durchführung regionaler Fortbildungen Lehramt Kunst. Studium der Kunst- und Werkpädagogik an der HBK Braunschweig, Geschichte an der TU Braunschweig.

**Anna-Lena Janke ALJ** seit 2011 Lehrerin für Kunst, Englisch und Theater am Margaretha-Rothe-Gymnasium in Hamburg Barmbek.

**Miriam Rausch MR** Studium Kunst und Englisch an der HBK Braunschweig und der TU Braunschweig (2009–15), Referendariat in Wolfsburg, seit 2017 Kunstlehrerin an der Sally Perel Gesamtschule in Braunschweig.

**Rainer Mügel RM** 2010–17 Professor für Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Seit 2011 Neuaufbau des Studiengangs KUNST.Lehramt. 1972–76 Studium der Kunstpädagogik an der HBK Braunschweig, Aufbaustudium Kunstwissenschaft, 2003 Abschluss mit Dissertation zum Ortsbezug von Kunst im öffentlichen Raum, 1979–2011 Kunstlehrer an einem Gymnasium in Wolfsburg, 1983–92 im Landesvorstand des BDK Niedersachsen.

**Lutz Schäfer** Studium Lehramt an Grundschulen, Universität Regensburg, 1990–1994 Studium der Bildhauerei bei Stephan Balkenhol, Staatliche Akademie der Bildenden Künste, Karlsruhe, 1996–2008 Kunstlehrer an Gymnasien, seit 2009 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

**Achim Sünemann** 1980–86 Studium Lehramt für Gymnasien an der Kunsthochschule und Gesamthochschule Kassel (Kunst und Philosophie), 1986–88: Referendariat, seit 1988 Lehrer für Kunst und Ethik, die letzten 20 Jahre am Stresemann-Gymnasium in Bad Wildungen.

**Mathilde ter Heijne Mth** Video- Konzept- und Installationskünstlerin. 1988–92 Studium an der Stadsacademie in Maastrich, 1992–94 an der Rijksakademie van beeldende kunsten in Amsterdam. 2011–18 Professorin für visuelle Kunst, Performance und Installation an der Kunsthochschule Kassel, seit 2018 Professur an der UdK Berlin. Beteiligung an vielen internationalen Einzel- und Gruppenausstellungen.

**Tanja Wetzel TW** Studium der Philosophie, der Freien Kunst sowie Kunst und Sozialkunde für das Lehramt an der Freien Universität Berlin, der Kunsthochschule und Universität Kassel. 2000–05 Lehrerin an der Humboldtschule in Bad Homburg, seit 2005 Professorin für Kunstpädagogik an der Kunsthochschule Kassel.

<b>EINFÜHRUNG //</b>	5
<b>MIT DABEI WAREN //</b>	6
<b>INHALT //</b>	7
<b>WAS IST MIT EINHÖRERN UND POWOLKEN? // GESPRÄCH ÜBER VORSTELLUNGEN, DIE UNSEREN BLICK AUF ARBEITEN VON SCHÜLER*INNEN PRÄGEN</b>	8
<b>DAS MACHT DANN AUCH SPASS UND IST GANZ LEICHT. //</b> GESPRÄCH MIT FRIEDERIKE HEINZEL ÜBER KOLLEGIALE FALLARBEIT	10
<b>WIE KANN DAS NUR GEHEN? // TANJA WETZEL</b> PROFESSIONELLES HANDELN IN KUNSTPÄDAGOGISCHEN BERATUNGSSITUATIONEN	12
<b>KUNSTPÄDAGOGISCHE BERATUNGSMODELLE IM SCHULISCHEN KONTEXT //</b> SABINE LENK	16
<b>MODELL KUNSTPÄDAGOGISCHER BERATUNG ÄSTHETISCHER PRAXIS //</b> SABINE LENK // TANJA WETZEL	18
<b>FALLMATERIAL ALS INSPIRATION //</b>	21
· SCHUHOBJEKTE	22
· COMIC	25
· KÜNSTLERBOX	28
· NATUR_SPUR	32
· GEGENSTANDSLOSE MALEREI	36
· INZWISCHENNATUR	40
· KÖRPER_SPUR_BEWEGUNG	44
<b>NACHLESE // TANJA WETZEL // RAINER MÜGEL</b>	48
<b>MEHR IST MEHR // LUTZ SCHÄFER</b>	51
<b>OFFENE KÜNSTLERISCHE PROZESSE IN EINER SCHULISCHEN SITUATION //</b> STEFAN LAUSCH	55
<b>IMPRESSUM //</b>	58

# WAS IST MIT EINHÖRNERN UND POPOWOLKEN?

## KUNSTPÄDAGOGISCHE VORSTELLUNGEN, DIE UNSEREN BLICK AUF ARBEITEN VON SCHÜLER\*INNEN PRÄGEN.

Auszüge aus einem Gespräch zwischen Kunstlehrenden am 13.06.2018 in der Kunsthochschule Kassel mit: Stefan Lausch **StL** (Folkwangschule Essen), Sabine Lenk **SaL** (Wilhelmsgymnasium Kassel), Monika Moliński **MM** (Studienseminar und Albert-Schweizer-Schule Kassel), Rainer Mügel **RM** (ehem. Hochschule für Bildende Künste Braunschweig), Tanja Wetzel **TW** (Kunsthochschule Kassel)

**TW** Wir hatten uns gefragt, worum es geht oder gehen kann, wenn wir mit Schülerinnen und Schülern über ihre Arbeiten sprechen. Man möchte Ihnen ja nichts überstülpen, sondern sie bestärken in ihrem Tun, vor allem dann, wenn sie nach Formen des Selbstaustauschs suchen. Deshalb gibt es auch immer wieder den Wunsch, sich eigentlich gern „auf Augenhöhe“ mit ihnen verständigen zu wollen, auch deshalb, weil es ja keine festen Kriterien gibt, was „Kunst“ ist.

**SaL** Trotzdem sehe ich darin auch einen Widerspruch, weil man als Lehrender eine ganz andere Seherfahrung hat und viel mehr für sich durcharbeiten konnte. Zudem macht es einen Unterschied, ob das Studierende sind, die man berät oder Schüler. Ich finde es beispielsweise problematisch, einem 14-jährigen zu sagen, das sei Mist, das wollen wir hier nicht haben, hier geht es jetzt um andere Dinge. Es ist eine Gratwanderung, bei der man zum Beispiel ein Klischee auch einmal zulassen muss. Es ist doch eine große Kränkung, wenn man hört: Dein Einhorn ist aber nicht schön. Vielleicht ist es gerade für diesen Schüler mit Bedeutung besetzt. Da finde ich es sinnvoller, einfach viele andere Dinge zu zeigen, viel Kunst zu zeigen, zeitgenössische Kunst und immer im Gespräch darüber zu bleiben.

**MM** Ich möchte nochmal die Frage aufgreifen, ob man beraten lernen kann. Ich finde ganz klar: Ja! Es gibt die Ebene von: Kriterien kennen, die man unbedingt bei der Aufgabenstellung mit formulieren muss und daraufhin überprüfen: Passt das jeweilige Ergebnis dazu? Das ist ein Handwerkszeug. Was schwieriger zu lernen ist, ist die Ebene von Intuition, also zu überlegen, was braucht denn mein Gegenüber jetzt, damit der nächste Schritt erfolgen kann? Das muss man gut aushalten können. Also das Bewusstsein, das es kein linearer Prozess ist, sondern manchmal fällt jemand wieder zurück an den Anfangspunkt von Suchbewegungen. Das ist schwieriger.

**TW** Ja, und dennoch glaube ich, dass man Beratung nicht lernen kann im Sinne einer Aneignung bestimmter

Kompetenzen. Dann bleibt Beratung immer ein äußeres, instrumentell organisiertes Geschehen. Man kann und sollte es üben und den Prozess immer wieder selbstkritisch hinterfragen, vor allem, wenn es nicht so gelingt, wie man es gerne möchte.

**RM** Es gibt etwas, das man lernen kann, es gibt auch etwas, da wird es schwieriger, da kann ich mir vornehmen, das zu üben und dann gibt es das, was noch darunter abläuft, das sind dann Einstellungen, wie z.B.: Da sehe ich jetzt mal darüber hinweg, oder: Bei diesem Schüler thematisiere ich das gar nicht. Das hat dann viel mit Lebenserfahrung zu tun oder mit Welteinstellung. Solche Einstellungen ändern sich ja auch. Als junger Lehrer möchte man vielleicht von allen geliebt werden und versucht alles im Griff zu haben und mit der Zeit merkt man dann, man hat nichts oder nur wenig im Griff, manches geht und manches nicht.

**SaL** Und trotzdem braucht man eine Lust, Offenheit und Integrität, sich an diesen Stellen weiterzuentwickeln, sich selbstkritisch zu befragen und sich mit sich selbst und mit anderen auseinanderzusetzen. Natürlich hat man zunächst weniger Stress, wenn man auf allem Problematischen oder Konflikthaften den Deckel drauf lässt. Aber darum kann es ja nicht gehen.

**RM** Wichtig ist doch manchmal einfach der Blick des anderen. Ich habe als Jugendlicher viel gezeichnet, oft mit einem ganz indifferenten Gefühl bezüglich der Qualität. Ich hatte aber einen Onkel, der Professor für Malerei war, und wenn der dann bei einem Bild gesagt hat: Das ist aber interessant! In dem Moment war es für mich dann auch ein anderes Bild. Das hat mich dann manchmal verwundert, insgesamt aber natürlich bestärkt und ermuntert.

**StL** Dazu gehört ein tiefes Fachverständnis, wie es auch bei deinem Beispiel mit dem Onkel anklingt, also das jemand wirklich weiß, um was es da geht. Zum anderen sollte man sich für die Leute interessieren, mit denen man arbeitet. Es gibt zwar kein interesseloses Interesse, aber dass man irgendwie mitgeht, ohne etwas für sich selbst erreichen zu wollen. Dafür ist es wichtig, sich kulturell gut auszukennen, also nicht nur in der Kunst, sondern auch in dem, was in der Jugendkultur so passiert. Damit man nicht so schnell pauschalisiert.

**TW** Aber wann schlägt ein Interesse für den anderen ins Psychologisieren um, das auch übergreifend sein kann?



## „ Es ist eine Gratwanderung, bei der man zum Beispiel ein Klischee auch einmal zulassen muss.

**StL** Grundsätzlich gehe ich immer von einer Distanz aus, die ich ganz wichtig finde und die die gleiche ist, wie zu jemanden, dem ich in der Straßenbahn begegne. Je nach Situation entsteht dann auch ein Kontakt, aber ich finde eine Distanz grundsätzlich wichtig, um den anderen auch zu lassen. Das ist allerdings nicht das gleiche wie Unverbindlichkeit oder Distanziertheit. Ich finde den Respekt vor dem Schutzraum des anderen sehr wichtig. Wenn aber etwas sichtbar wird, also wenn man etwas sehen kann und jemand bewusst etwas von sich zeigt, dann schaue ich da auch hin, weil es dann ja auch angeboten wird und der Wunsch offenbar wird, darüber zu sprechen.

**SaL** Das ist doch das Schöne im Kunstunterricht, das man immer ein Bild hat, auf dem etwas entsteht und dass es eben nicht ist wie in einer Therapiesitzung. Natürlich kann sich auch ein Gespräch entwickeln, das darüber hinaus geht. Man muss da einfach eine Offenheit mitbringen. Manchmal reicht ein kleines Signal und schon öffnen sich die Schüler.

**TW** Wie geht ihr mit klischeehaften, imitativen Bildern um, die sich ja häufig in den Zeichnungen mit Beginn der Pubertät finden, also wenn ein intuitiv ‚richtiges‘ Darstellen plötzlich nicht mehr gegeben ist?

**MM** Ich könnte mir vorstellen, einer Schülerin zum Beispiel Einhörner für die Darstellung zu verbieten, wenn ich den Eindruck hätte, dass ihre Auseinandersetzung mit einem Thema einen neuen Impuls braucht. In diesem Fall würde ich sagen: Für dich sind Einhörner erst mal verboten, versuch mal einen anderen Weg, um das auszudrücken, was dir wichtig ist. Ich versetze mich dabei in die Perspektive der Schülerin. Es geht nicht um meine Vorlieben.

**SaL** Wobei ich das Gefühl habe, dass das für 14-jährige schwierig ist. Wenn sie das Bedürfnis haben, etwas naturalistisch darzustellen und sich damit überfordert fühlen, sind sie vielleicht ganz froh, die Popowolke zu

entdecken und das Problem damit zu lösen. Das ist ja auch eine Unsicherheit oder Angst.

**StL** Ich versuche dann deutlich zu machen, dass das eigentlich keine Bilder sind, sondern Worte, Zeichen und Symbole, die sind gar nicht als Bild gemeint. So wie Emojis auf dem Handy. Mir ist wichtig zu zeigen, dass es doch eigentlich um Interpretation geht. Wie man in einem Bild die Sonne untergehen lässt, wie die Wolken geformt sind. Das ist doch letztlich eine gute Gelegenheit, darüber zu sprechen, was den Unterschied ausmacht zwischen einem bloßen Zeichen und einem Bild. Und was wir erreichen wollen, sind ja Bilder.

**RM** Das hängt dann aber auch immer davon ab, wie man das bei den Schülern einschätzt. Aus welcher Haltung heraus verwendet er das. Will er vor allem eine schnelle Lösung oder ‚kann‘ er nicht anders, oder ist das aus dem Prozess heraus entstanden? Manchmal ist man ja auch einfach froh, wenn sie überhaupt zeichnen, auch wenn sie das mit Mangafiguren oder Strichmännchen machen und hofft: Das wird schon noch.

**StL** Mir fiel zum Beispiel auf, dass es oft bei Lehrenden eine zu geringe Akzeptanz der Mittelmäßigkeit oder auch dem Schlechten gegenüber gibt. Das zehrt natürlich auch an den Nerven. Das gehört zum Beraten unbedingt dazu, diese Akzeptanz und Toleranz gegenüber diesen untalentierten oder auch kruden Vorstellungen, diesen komischen Phantasien. Die Schüler sind ja durch die Schulpflicht letztlich auch polizeilich aufgefordert, sich auf einem A3 Blatt zu äußern. Das muss man irgendwie einbeziehen.

**SaL** Ja, Beratung erhält sonst schnell etwas Selbstgefälliges. Andererseits muss man sich ja auch immer wieder dafür begeistern, um den Funken überspringen lassen zu können, um den Schülern Lust auf die Aufgabe zu machen. Wenn man da schon so abgeklärt rangeht, dann funktioniert das nicht.

# KOLLEGIALE FALLARBEIT

## „DAS MACHT AUCH SPASS UND IST GANZ LEICHT.“

Ein Gespräch mit Friederike Heinzel am 25. Juni 2018 in Kassel. Auf dem Tisch lag das Fallmaterial von InZwischenNatur.

**TW** Wir haben uns methodisch in einer Art „Kollegialer Fallarbeit“ mit Zwischenergebnissen von Schülerinnen und Schülern aus dem Kunstunterricht auseinandergesetzt, vor allem, um dadurch unterschiedliche Sicht- und Deutungsweisen auf das Material zu generieren. Mich würde nun interessieren, was du unter Fallarbeit verstehst, welche Formen es gibt und welche Ziele damit verknüpft werden?

**FH** Fallarbeit beinhaltet für uns unterschiedliche Formen des Umgehens mit einem Fall. Und da ist die kollegiale Fallbesprechung und Fallberatung nur eine Form. Es ist aber die Form, die vor allem in der dritten Phase in der Lehrerfort- und Weiterbildung verbreitet ist.

Bei der kollegialen Fallbesprechung ist es in der Regel so, dass ein eigener oder ein fremder Fall besprochen wird. Er wird dann in einem Ablaufschema beraten. Der Vorteil von fremden Fällen besteht darin, dass ein Umgehen damit erst einmal handlungsentlastend ist.

**TW** Wie sieht ein solcher Ablauf aus?

**FH** Bei einer Fallarbeit mit fremden Fällen wird als erstes der Fall vorgestellt und von allen gelesen bzw. bitten wir eine Teilnehmerin, diesen Fall vorzulesen oder zu erzählen. Das hat den Vorteil, in die Präsenz zu kommen und eine Narration zu entfalten, was manchmal lebendiger ist, als wenn das nur als Text vorliegt. Bei Bildern ist das natürlich etwas anderes. Da sollte jeder die Gelegenheit haben, sich das Bild in Ruhe anzuschauen.

„Gerade mit Gefühlsäußerungen erzeugt man eine Art intermediären Raum, der einen eigenen Zugang zum Bild eröffnet.“

Im zweiten Schritt werden spontane Reaktionen und Einfälle gesammelt. Diese Anforderung ist zunächst oft nur schwer einzuhalten, weil man zu schnell bereits beginnt, nach Erklärungen zu suchen oder Handlungsmöglichkeiten vorzuschlagen, statt zunächst bei den

spontanen Einfällen zu bleiben. Aber es ist wichtig, sich auf jeden der Schritte einzustellen. Das macht dann auch Spaß und ist ganz leicht. Die Assoziationen zum Fall können in der Gruppe ganz unterschiedlich sein. Man kann spontan sagen: „Ach, das kenne ich auch aus meinem Unterricht.“ Oder: „Das passiert mir ständig.“ „Das macht mich wütend.“ Hier bei diesen Bildern könnte man sagen: „Das finde ich aber mutig.“ Oder: „Das ist ja eklig.“ Oder: „Ist sie aber schön!“ Oder auch: „Ich bin froh, dass das nicht meine Schülerin ist!“

**TW** Das sind tatsächlich alles Einfälle, die so oder ähnlich dazu auch von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe geäußert wurden. Es gab aber auch Assoziationen wie: „schönes Abendkleid“ oder „Geburtsszene“, unter anderem, weil die Frau einen Teil der Gedärme wie einen Säugling an die Brust hält. Gehört das auch hierher?

**FH** Klar, auch solche Assoziationen gehören zu den ersten Einfällen, die möglichst ohne innere Zensur geäußert werden sollten. Das kann in diesem Fall ein recht breites Reaktionsspektrum sein. Man ist in der Phase sehr bei sich, bei den eigenen Gedanken und Gefühlen und man kann alle Übertragungen äußern, die einem in den Kopf kommen. Gerade mit Gefühlsäußerungen erzeugt man eine Art intermediären Raum, der einen eigenen Zugang zum Bild eröffnet.

Als nächster Schritt folgt dann das Sammeln möglicher Erklärungen in Bezug auf den Fall: Warum macht sie das so, wie sie das macht? Das kann hier sein, dass die Schülerin gerne provozieren wollte, eine Art schulische Provokation, weil es ja ein schulischer Rahmen gibt. Möglicherweise möchte sie einen Lehrer oder ein anderes imaginiertes Publikum provozieren. Vielleicht möchte sie auch eine gestellte Aufgabe besonders gut erfüllen. Oder sie will ihren Mitschülern imponieren. Oder sie möchte, wenn sie Grenzen überschreitet, auch die Grenzen einer schulischen Aufgabe überschreiten. Und allein, dass diese Arbeit nun von euch besprochen wird, zeigt ja, dass sie es geschafft hat, das Bild bzw. ihre Erfüllung der Aufgabe zum Fall zu machen. Oder sie wollte gerne ‚Kunst‘ machen und das stellt sie sich darunter vor. Man könnte auch fragen: „Warum hat sie sich in die Wanne gesetzt oder die Kacheln mit Photoshop bearbeitet?“ Es könnte um die möglichen Intentionen gehen, die in diesem Bild drinstecken und bei denen es unwichtig ist, ob sie richtig oder falsch sind. Es erweitert den Blick, dass man merkt, dass

## „ Bei der kollegialen Fallarbeit geht es darum, eine Vielzahl von Assoziationen und Erklärungen zum gesamten Bild zu generieren.

andere ganz andere Erklärungen finden und dass es verschiedene Erklärungen zum gleichen Phänomen geben kann.

Anschließend werden mögliche Handlungsvorschläge gesammelt. Was könnte man in diesem Fall der Schülerin raten? Ich könnte mir vorstellen, dass bei einem solchen Fall Handlungsalternativen auf verschiedenen Ebenen verhandelt werden. Sie könnten sich auf die Darstellung beziehen: Wie könnte sie ihre Grundidee anders darstellen? Sie könnten sich auch auf die Aufgabenstellung beziehen. Vielleicht müsste man ihr auch sagen, dass sie sich im schulischen Rahmen so nicht darstellen soll. Ich könnte mir auch vorstellen, dass der Gedanke geäußert wird, die Schülerin braucht therapeutische Unterstützung. Oder jemand sagt: Das ist unglaublich mutig, man sollte sie bestärken, weil sie das Potential zu einer Künstlerin hat und sie ermutigen, so weiter zu machen.

Am Ende äußert dann jeder in der Runde, was er oder sie aus der Fallarbeit mitgenommen hat. Es geht darum, das individuell für sich zu bilanzieren und Schwerpunktsetzungen der anderen in der beratenden Gruppe zu hören. Unterschiedliche und gemeinsame Perspektiven können dabei deutlich werden und ein gemeinsamer Abschluss wird vollzogen.

**TW** Ich habe auch selbst gemerkt, wie schnell ich versucht war, Material zu deuten oder zu bewerten, statt erst einmal zu überlegen, wie unterschiedlich man das, was man da sieht, sehen kann. Dann fiel mir oft nur ein Deutungsansatz ein oder eine Lösungsmöglichkeit. Aus dem Abgleich mit anderen Perspektiven war ich immer wieder überrascht, wie unterschiedlich man das gleiche Material deuten und sehen konnte. Eine gewisse Strenge im Vorgehen kann also auch durchaus von Vorteil sein. Gibt es denn auch eine Methode, um z.B. bereits den Blick auf das Material zu zügeln, damit nicht gleich alles da ist und vermeintlich diese eine Deutung abverlangt?

**FH** Das Sequentielle Interpretieren ist eine Methode der Analyse, in der man ja ganz anders vorgeht. Ich komme vor allem von der Arbeit mit Texten. Ein Text ist sequentiell aufgebaut, Wort für Wort, Satz für Satz,

bei Interaktionen turn by turn. Bei einem Bild ist ein ähnliches Vorgehen auch möglich. Roswita Breckner hat in ihrer interpretativen Segmentanalyse von Bildern über die Bestimmung der Aufmerksamkeitsrichtung Bildausschnitte im Sinne von Segmenten ausgewählt. Es werden Teile abgedeckt und nach und nach aufgedeckt, wobei es darauf ankommt, wie und wo man dafür die Schnitte setzt. Wie in der Sequenzanalyse von Texten geht es auch hier darum, welche der mit den Sehweisen eröffneten Möglichkeiten im weiteren Bildverlauf realisiert oder abgebrochen werden.

**TW** Das würde sich sicherlich auch gut für filmisches Bildmaterial eignen. Wir hatten auch Videoclips unter den Zwischenzuständen.

**FH** Ja, durchaus, das Video ist ja auch ein Medium, dass sich über das Nacheinander der Sequenzen organisiert. Also, man beginnt dann die Analyse Sequenz für Sequenz, je nach Sequenzeinheit, die man vorher bestimmt hat. Man nimmt sich eine Sequenz vor und fängt an sie zu interpretieren, wobei eine breite Bestimmung der Deutungsmöglichkeiten für die jeweilige Sequenz wichtig ist. Dann kommt die Frage: „Wie könnte es weitergehen?“ Dazu sammelt man dann viele mögliche Anschlüsse. In diesem Fall: Was könnte in anderen Bildausschnitten zu sehen sein? Anschließend deckt man den Anschlusssatz auf oder hier den nächsten Bildteil und interpretiert das, was wiederum dann zu sehen ist. Da gibt es ja alle möglichen Varianten, die man sich vorstellen kann und zunehmend ergibt sich dann, welche Deutungen verworfen und welche weitergeführt werden können. Manchmal ist man dennoch überrascht oder gar erschrocken über das, was anschließt oder zu sehen ist. Diesen Prozess setzt man fort, bis der ganze Text oder das ganze Bild erschlossen ist.

Bei der kollegialen Fallarbeit geht es darum, eine Vielzahl von Assoziationen und Erklärungen zum gesamten Bild zu generieren. Anders beim sequentiellen Interpretieren, da wird rekonstruiert, wie etwas durch das Bild für wen sichtbar wird, auch im Kontext gesellschaftlicher Strukturen oder Orientierungen.

# WIE KANN DAS NUR GEHEN?

## PROFESSIONELLES HANDELN IN KUNSTPÄDAGOGISCHEN BERATUNGSSITUATIONEN // TANJA WETZEL

Wie kann ich professionell mit Schüler\*innen über ihr praktisches Tun im Kunstunterricht sprechen? Was bedeutet Professionalität in diesem Zusammenhang oder worauf genau beziehen sich damit verknüpfte Ansprüche? Gibt es persönliche Spielräume? Also: Wie kann ich umgehen mit Situationen, die immer anders und komplex sind?

Der Maler Norbert Schwontkowski hat für den Lehrer ein seltsam rätselhaftes Bild gefunden, mit Witz, vielleicht auch mit ein wenig Spott: „Der Lehrer“, das sind für ihn offenbar zwei. Man könnte spontan vermuten: Lehrer und Schüler und der Lehrer definiert sich über sein Verhältnis zum Schüler. Die Haltungen der Figuren könnten eine solche Zuordnung durchaus nahelegen: Der Schüler schwebt (noch), der Lehrer reicht ihm Halt gebend die Hand. Aber beide Figuren sehen fast gleich aus und die Halt gebende Figur befindet sich keineswegs in einer stabilen Position. Also eher zwei in eins? Der Lehrer weniger in einer klaren, eindeutigen Funktion oder Rolle, als ein labiles Gleichgewicht, ein fragiles Balancieren zwischen zwei Polen, das sich selbst offenbar genug ist?

Aber wo bliebe dann der Überschuss für die Schüler\*innen, der es ermöglicht, ihnen Halt und Orientierung zu bieten? An dieser Stelle sitzt vielleicht der Spott, den ich mal an dieser Stelle bei Seite lasse. Mir ging es um ein Bild für Professionalität im Lehrerhandeln, die sich nicht aus einer eindeutigen, klaren Vorstellung ableitet. Das nicht bestimmt wird von einem Bestand angeeigneter Kompetenzen, die sich anwenden lassen, sondern sich eher verstehen lässt als eine innere Haltung, als ein Ausbalancieren verschiedener Kräfte, Ansprüche und Wahrnehmungsmodi, als ein Zustand, der sich stets in einem Prozess befindet (vgl. dazu Lenk, Wetzels 2014).

Kunstpädagogische Beratung, so will ich es mal zuspitzen, findet doch in einem Dilemma statt, das letztlich zum Kern jenes oftmals höchst ambivalenten Miteinanders von Kunst und Unterricht gehört (im Sinne: radikale Offenheit versus Orientierung und Sicherheit; künstlerisch-gestalterische Fertigkeiten versus persönliche Entwicklung; Verunsicherung und Irritation versus Anerkennung und Bestätigung usw.).



Norbert Schwontkowski: Der Lehrer, 2010

## „ Es ist immer auch etwas Persönliches, Subjektives beteiligt, was Schüler\*innen dann als ‚authentisch‘ goutieren und das Vertrauen erzeugt.

Solche Situationen kennen wir aus der alltäglichen Praxis: Aktiv beratungssuchende Schüler\*innen (das ist ja zu begrüßen) erwarten oft entweder die Bestätigung des eigenen Tuns („Toll!“) oder aber konkrete Handlungsoptionen mit garantiertem Erfolgsversprechen („Mach diese Stelle ein bisschen dunkler, dann...“). Wenn der Erfolg dann nicht eintrifft, die Anregung nicht ins eigene Konzept passt oder sich gar der Lehrende widersprüchlich verhält (erst konkrete Tipps, dann doch nicht die entsprechende Note), entsteht Misstrauen. Der Lehrende wiederum schwankt zwischen dem Wunsch, sich gern als Person und ‚Reibungsfläche‘ anzubieten und jener aktuell an ihn herangetragenen Forderung, als sog. Lernbegleiter möglichst wenig im Unterrichtsgeschehen spürbar zu werden.

Unbenommen gibt es in der Beratungstätigkeit Anteile an Wissen und Methodik, die diese professionalisieren, es gibt aber auch einen nicht unerheblichen Teil, der intuitiv erfolgt. Es ist immer auch etwas Persönliches, Subjektives beteiligt, was Schüler\*innen dann als ‚authentisch‘ goutieren und das Vertrauen erzeugt. Das sind Facetten einer Gesamthaltung, die ebenso abverlangt, sich hinsichtlich wichtiger Fragen zu positionieren: Welchen Ansprüchen möchte ich gerecht werden, zumal dann, wenn diese sich widersprechen? Wie kann ich im Kunstunterricht mit dem ‚subjektiven Faktor‘ umgehen, mit meinen künstlerisch-gestalterischen Vorlieben, meinem Geschmack, meinen Widerständen, meiner Belastbarkeit, meiner persönlichen Art, wie ich ‚ticke‘ und so weiter, ohne darauf zu verzichten, professionell zu sein? Ja, wie kann das nur gehen?

### BERATEN OHNE KORSETT

Das kann gehen, jedoch nicht in einem Korsett. Ein „Leitfaden der kunstpädagogischen Beratung“ würde nicht ausreichen, um notwendig ‚besser‘ oder gar ‚richtig‘ beraten zu können. An Beratungsgesprächen sind Personen und damit auch Beziehungsgefüge beteiligt, die sich nicht in Schemen oder gar Raster einpassen lassen und die sich innerhalb dessen auch nicht gut entwickeln würden. Alle Beteiligten spüren sofort, wenn z.B. nur ein Repertoire an standardisierten Sätzen abgespult wird, um Wertschätzung auszudrücken. Die Erfahrung lehrt, dass Wertschätzung erst wirksam wird, wenn sie mit der eigenen Person verbunden ist. Das gilt ähnlich für methodisches Wissen.

Beratungskompetenz setzt sich also einerseits aus der Kenntnis von Methoden und Theorien von Beratung zusammen (das ist jener Anteil, den man durchaus

lernen kann und im Sinne von Professionalität auch lernen sollte) und andererseits aus persönlichen und sozialen Kompetenzen, die sich im „Medium kritischer Selbstreflexion“ bilden (vgl. Dauber, Zwiebel 2016, 8). Beide Anteile sind daran beteiligt, eine eigene Haltung zu formen. Es geht um Orientierung und Halt, ohne sich zu sehr einzuschnüren und damit unbeweglich zu machen. Es bedarf also eines dynamischen Begriffs von Professionalität, als ein Modell beruflichen Handelns, das immer wieder befragt, ausgebaut und neu angepasst werden muss. Dies zielt letztlich auf ein „integrationsstarkes Selbst“, das wesentlich an der Art und Weise des eigenen Handelns beteiligt ist, sowie auf damit verknüpfte „Selbstkompetenzen“ (Fliegert/Sulzbacher 2014, 99), die dieses Handeln leiten.

Betont werden soll jedoch, dass Professionalität im Lehrerhandeln nicht darauf abzielt, eine besonders ‚gute‘ Lehrerin oder gar ein ‚perfekter‘ Lehrer zu werden, um Schüler\*innen wirksam bei ihren bildnerischen Suchbewegungen zu unterstützen. Man sollte „genügend gut“ sein, ein Begriff und eine Vorstellung, die Donald W. Winnicott in Bezug auf die Haltung der Mutter gegenüber dem Kind geprägt hat („good enough mother“, Winnicott 1975, 20). Eine ‚nur‘ genügend gute Mutter ist ihm zu Folge sogar letztlich viel besser für die Entwicklung der Kinder, eben weil sie nicht ‚perfekt‘ ist und alle Wünsche erfüllt, sondern eben dafür Lücken lässt.

### KUNSTPÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT

Nicht erst seit der Hattie-Studie wurde in den pädagogischen Diskursen der recht diffuse und oftmals normativ überformte Begriff einer professionellen Haltung wieder aktualisiert, um bei den Lehrenden neben den fachlichen Kompetenzen auch den schwer greifbaren Anteil der Persönlichkeit an der Wirksamkeit von Lehre geltend zu machen (vgl. Fliegert/Sulzbacher 2014). Dabei scheint notwendig, die Vorstellung von „Persönlichkeit“ (als etwas, das jemand mitbringt, sein Charisma) zu ersetzen durch die eines (schöpferisch-vitalen und eben nicht aus Anpassung hervorgegangenen) ich-starken Subjektes, das im Unterschied dazu einer (lebenslangen) Qualifizierung und Selbstbildung zugänglich ist. Dazu gibt es verschiedene Theorien (z.B. Kuhl 2001), die sich in ihren Grundvorstellungen zumeist nicht wesentlich voneinander unterscheiden, auf die aber an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden kann. Weitgehend Konsens besteht

hinsichtlich der Grundvorstellung, eine (oft reflexhaft erfolgende) Interpretation einer Situation zunächst aufzuschieben, um die Situation selbst zunächst in ihren verschiedenen Facetten wahrzunehmen, zu verstehen und dann umfassender deuten zu können.

Ausgehend von der Vorstellung, dass Haltung eine Praxis ist, in der rationale, emotionale, ästhetische und voluntative Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Kurbacher 2006), möchte ich Konzepte vorstellen, die der Psychoanalytiker Ralf Zwiebel als Brückenmodelle für die Pädagogik vorgeschlagen hat (vgl. Zwiebel 2006, 42ff.).

## NAHSICHT – FERNSICHT

Sein Modell einer „bifokalen Brille“ korrespondiert mit der Notwendigkeit, zwischen der Nah- und Fernsicht auf eine Situation zu unterscheiden: In der Nahsicht sehe ich primär das eigene Innere (die eigenen Assoziationen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühle), in der Fernsicht eher die des Anderen (sein Verhalten, seine Vorstellungen und Gefühle). Durch das Hin und Her zwischen nah und fern werden also in einer ersten Dimension verschiedene Sichten und damit Aspekte einer Situation generiert, die durchaus auch widersprüchlich sein können.

Eine zweite Dimension der Differenzierung bildet das Modell eines „technischen“ versus „persönlichen Pols“, zwischen denen sich ein „oszillierendes, dialektisch zu verstehendes Spannungsfeld“ (ebd. 45) aufspannt und entwickelt. Als „technischer Pol“ fasst Zwiebel in Bezug auf das Lehrerhandeln technische, methodische und didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, der „persönliche Pol“ bezieht sich auf Wünsche, Gefühle, Assoziationen, Phantasien oder Ideen, die durchaus wirksam, aber oft unbewusst an solchen Prozessen beteiligt sind. In diesen Bereich gehören auch die Intuition, persönliche Vorlieben oder Geschmäcker. Der persönliche Pol wird von unseren Interessen, unseren Lebens- und Beziehungserfahrungen genauso geprägt wie von unserer Geschlechtszugehörigkeit, unserem Lebensalter oder den Werten und Einstellungen bestimmten Phänomenen gegenüber.

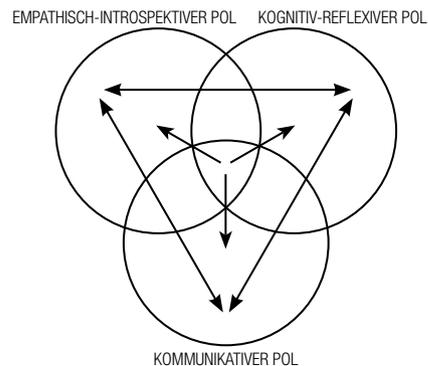
In Bezug auf eine kunstpädagogische Situation gehören zum „technischen Pol“ neben eigenen künstlerischen Erfahrungen (wobei hier auch „persönliche“ Aspekte hineinspielen) auch ein vertieftes Fachverständnis in Bezug auf Kunst, Medien und Gestaltung.

Dezidiert kunstpädagogische Vorstellungen werden durch verschiedene ‚Positionen‘ geprägt (siehe dazu die linke Spalte der Tabelle S.18/19). Entsprechend unterschiedlich organisieren sich dann die fachlichen Ansprüche, Zielsetzungen und Kriterien, die nicht nur die Konzeption von Aufgabenstellungen und die Beurteilung der Ergebnisse formen, sondern eben auch die Wahrnehmung und Deutung des praktischen Tuns von Schüler\*innen und die beratenden Gespräche dazu.

An jeder pädagogischen Situation sind „technische“ und „persönliche“ Anteile beteiligt. Vor allem in Konfliktsituationen wird es spannend zu fragen: Welche „technischen“ und welche „persönlichen“ Aspekte wurden von den Beteiligten ins Spiel gebracht? Welche Gefühle bzw. Affekte wurden ausgelöst, welche Übertragungen fanden statt? Wie lassen sich also vor diesem Hintergrund die Situation, das Verhalten der Beteiligten und das eigene Verhalten besser verstehen?

## INNERER ANALYTIKER

Mit dem „Inneren Analytiker“ – man könnte hier vom Inneren (Kunst)Pädagogen sprechen – entwirft Zwiebel ein Modell professioneller Selbstreflexion (Zwiebel 2006, 76ff.).



nach: Ralf Zwiebel (2006, 77)

Dabei spielen drei verschiedene Funktionskreise und damit ganz unterschiedliche Inhalte ineinander, die eben nicht in einem sukzessiven Nacheinander generiert werden, sondern oft gleichzeitig nebeneinander bestehen. Es sind Inhalte, die in der Selbst- und Objektwahrnehmung intropektiv-empathisch gene-

**„ Durch das Hin und Her zwischen nah und fern werden also in einer ersten Dimension verschiedene Sichten und damit Aspekte einer Situation generiert, die durchaus auch widersprüchlich sein können.**

riert, kognitiv-reflexiv verarbeitet und schließlich kommunikativ formulierbar werden. Diese Inhalte werden in einem „zyklischen Prozess“ (79) miteinander verwoben, um schließlich zu einem Verstehen der „gesamten Szene“ (Hirblinger 2001, 56) zu kommen.

In dieser Position geht es also vor allem um ein Ausbalancieren, um ein In-der-Schwebe-Halten verschiedener, teilweise sogar widersprüchlicher Funktionen, wie Schwontkowski es vielleicht zur Darstellung gebracht hat. In einer professionellen Position befindet man sich dann, wenn man zum einen über das notwendige Basis- und Handlungswissen verfügt, sich aber auch emphatisch einer Situation zuwenden kann, die Gesamtsituation wiederum reflektiert und sich nicht zuletzt auch eigener Anteile bewusst wird.

Wie unterschiedlich sich dann Haltungen in der Wahrnehmung von Schüler\*innenarbeiten ausgestalten, wie individuell einzelne ‚Handschriften‘ der Beratung sind, wurde vor allem in den Gesprächen über das in diesem Heft vorliegende Fallmaterial deutlich. Da gab es stärker emphatische Positionen oder jene, die sich eher an fachlichen Ansprüchen orientierten. Es gab welche, die sich mehr vorsichtig, suchend formulierten und andere, die eher forsch und konfrontierend waren. Uns ging es bei dieser Zusammenstellung weniger um richtig oder falsch, gut oder schlecht, sondern vor allem um die Vielfalt der Möglichkeiten, um Tendenzen und Prägungen, die ein beratendes Tun auszeichnen.

## „ Welche „technischen“ und welche „persönlichen“ Aspekte wurden von den Beteiligten ins Spiel gebracht?

### Literatur

Fliegert, Monika; Solzbacher, Claudia: „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrhaltung aus historisch-systematischer Perspektive, in: Christina Schwer, Claudia Solzbacher: Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014.

Hirblinger, Heiner: 1999 Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule, Würzburg 2001.

Kurbacher, Frauke Annegret (2006): Was ist Haltung? Magazin für Theologie und Ästhetik 43/2006; <http://www.theomag.de/43/flk6.htm>; Zugriff 3. 12. 2018.

Kuhl, Jochen: Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme, Göttingen 2001.

Lenk, Sabine; Wetzels, Tanja: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung, in: zkmb – online. Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, 2014, [www.zkmb.de/index.php?id=182](http://www.zkmb.de/index.php?id=182).

Winnicott, Donald W.: Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. in ders.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1995.

Zwiebel, Ralf: Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext. In: Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, hrsg. von Heinrich Dauber und Ralf Zwiebel, Bad Heilbrunn 2006.

# KUNSTPÄDAGOGISCHE BERATUNG

## IM SCHULISCHEN KONTEXT // SABINE LENK

Beratung ist ein integraler Bestandteil von Kunstunterricht. In nahezu jeder Stunde arbeiten die Schüler\*innen an eigenen Bildern und bedürfen der Beratung der Lehrenden. So werden diese vor die Herausforderung gestellt, 30 Schüler\*innen mit ihren jeweiligen Bildern, Skizzen, Ideen in den Blick zu nehmen und beratend zu unterstützen. Dafür müssen die Lehrenden die unterschiedlichen bildnerischen Qualitäten und Probleme sowie die individuellen Bedürfnisse, Erwartungen und Befindlichkeiten vor dem Hintergrund der formulierten Aufgabe erfassen und eine angemessene Form der Beratung entwickeln. Die Beratung ist also, neben der Formulierung von Aufgaben zu Beginn und der Bewertung am Ende eines Gestaltungsprozesses, eine der zentralen Aufgaben für Kunstlehrer\*innen.

### BERATUNG VERSUS LEHRE

Andreas Gruschka unterscheidet „Beratung“ von „Lehre“, indem er postuliert: „Wo [der Lehrer] etwas zeigt, vormacht, zu etwas anleitet, etwas erklärt, üben lässt usw., kann man von Ausdrucksformen des Lehrens sprechen. [...] Wer berät, belehrt nicht mehr, er hilft, vielleicht erzieht er zur Selbstständigkeit, vielleicht verstärkt er aber auch Unselbstständigkeit.“ (Gruschka 2016, 20) Damit erfasst er die Gratwanderung, die gerade Kunstlehrende aus der Beratung gut kennen: Eine wesentliche Zielvorstellung kunstpädagogischer Arbeit ist, die Schüler\*innen zu Selbstständigkeit zu erziehen und zum Entwickeln eigener bildnerischer Lösungen zu befähigen. Gleichzeitig passiert es oft, dass Kunstlehrer\*innen in der Beratung für die Schüler Ideen formulieren oder bildnerische Lösungsvorschläge machen, die dann von den Schüler\*innen 1:1 übernommen werden, womit ihr Unselbstständigkeit verstärkt wird. Gleichwohl gibt es auch gerade bei diesen Übernahmeversuchen oft große Missverständnisse.

Kunstpädagogische Beratung findet in dem ambivalenten Miteinander von Kunst und Unterricht zwischen radikaler Offenheit versus Orientierung und Sicherheit, zwischen der Förderung künstlerisch-gestalterischer Kompetenzen versus der Förderung persönlicher Entwicklung, zwischen Verunsicherung und Irritation versus Anerkennung und Bestätigung usw. statt (s. Tanja Wetzel in diesem Heft). Es geht also um ein Ausbalancieren verschiedener Kräfte, Ansprüche und Wahrnehmungsmodi. Kunstlehrende bewegen sich in diesem komplexen Spannungsfeld, so dass Beratung, je nach dem, welcher Bereich gerade verstärkt gefördert werden soll, zum Teil sehr differente Stoßrichtungen haben kann und muss.

Dabei wird teilweise auf Grundlage künstlerisch-gestalterischer Erfahrung und Kompetenz beraten, viele Beratungsformen entspringen aber auch der Intuition oder sind Versuch und Irrtum (Probieren doch mal dieses, interessiert dich vielleicht jenes...) Um Beratungskompetenz auszubilden, bedarf es zum einen „technischer“ Kompetenzen, was die Kenntnis von Methoden und Theorien von Beratung einschließt, zum anderen aber auch der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Beider Anteile bedarf es zur Ausbildung einer eigenen Haltung in einem lebenslang nicht abgeschlossenen Prozess.

### KOLLEGIALE FALLBERATUNG

Sicherlich ist es fragwürdig, ob kunstpädagogische Beratung lernbar ist. Ein Austausch über die eigenen spontanen und/oder reflektierten Sichtweisen kann diese aber erweitern, relativieren oder auch bestätigen. Eine Methode, die wir im Rahmen einer Arbeitstagung zum Thema „Interventionen – Lehrerhandeln in ‚offenen‘ bildnerischen Prozessen“ 2016 an der HBK in Braunschweig und im Rahmen mehrerer Treffen von Kunstlehrenden aus unterschiedlichen Bereichen erprobt haben, ist die kollegiale Fallberatung.

Dabei ist das Vorgehen lose angelehnt an das von Michael Balint entwickelte Verfahren der Fallbesprechung in der Gruppe. Im ursprünglichen Konzept traf sich eine Gruppe von Ärzten, um unter der Leitung eines erfahrenen Psychotherapeuten über bestimmte Patienten zu sprechen. Ziel war eine verbesserte Arzt-Patient-Beziehung, die schließlich zu einem besseren Verständnis und einer verbesserten Behandlung des Patienten führen sollte. Das wichtigste methodische Element der Balint-Gruppen-Arbeit ist der freie Bericht über ein Fallbeispiel. In der Regel schildert ein Gruppenteilnehmer eine Begegnung mit einem Patienten. Die Gruppe untersucht dann gemeinsam im freien kollegialen Gespräch, in freier Assoziation und Fantasie, die daraus erkennbare Arzt-Patient-Beziehung. Balint-Gruppen-Arbeit wird auch für Psycholog\*innen oder Lehrer\*innen angeboten und war vor etlichen Jahren auch Teil des Referendariats.

### FALLARBEIT KONKRET

Der von uns erprobte Ansatz, die Balint-Arbeit für die kunstpädagogische Beratung nutzbar zu machen, sieht Fallarbeit in einer Gruppe von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern vor. Das „Fallmaterial“ ist in unserem Fall ein Zwischenzustand einer im Kunstunterricht entstandenen Arbeit, Informationen zum Rahmen (Jahrgangs-

## „Ich selbst hatte in der kollegialen Fallberatung ein Schlüsselerlebnis, bei dem sich mir ein eigener ‚blinder Fleck‘ zeigte.

stufe etc.), die dazu gehörige Aufgabe sowie ggf. im Vorfeld gegebene Hilfestellungen, Tipps usw. Fertige oder fast fertige Arbeiten bieten sich weniger an, da hier die Arbeit des Schülers, der Schülerin (fast) abgeschlossen ist. Das Verfahren bietet sich vor allem für halboffene oder offene Aufgaben an, da hier die Herausforderung für die Schüler\*innen, eine eigene bildnerische Lösung zu entwickeln, auch die Beratenden herausfordert. Geschlossene Aufgaben, in denen es z.B. um das Einüben von Techniken oder Darstellungsmitteln geht, bieten weniger Potenzial.

Die teilnehmenden Kunstlehrer\*innen sind in einem ersten Schritt aufgefordert, ihre spontanen Assoziationen, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. In einem zweiten Schritt werden dann mögliche Erklärungen gesammelt. Ziel ist, möglichst viele verschiedene Sicht- und Deutungsweisen zu erlangen. So kann zum einen ein verbessertes Verständnis des vorliegenden Fallmaterials erreicht werden und zum anderen können vielfältige Beratungsoptionen diskutiert und abgewogen werden. Dabei wird mitunter im Austausch mit den Fachkollegen die eigene Haltung deutlich spürbar (vgl. Gespräch mit Friederike Heinzl in diesem Heft).

### EIGENES SCHLÜSSELERLEBNIS

Ich selbst hatte in der kollegialen Fallberatung ein Schlüsselerlebnis, bei dem sich mir ein eigener ‚blinder Fleck‘ zeigte. Im Rahmen der o.g. Arbeitstagung habe ich in einem Workshop Fallmaterial aus meinem Unterricht präsentiert. Ich hatte mit meinen Schülerinnen und Schülern der E-Phase (11. Klasse) Übungen zum experimentellen Farbauftrag gemacht und dann eine relativ offene Aufgabe zum Thema „Farbe“ gestellt. Eine Gruppe bekam nun eine Arbeit eines äußerst passiven Schülers vorgelegt, der sich der Schule im Allgemeinen aber auch dieser Aufgabe im Besonderen völlig verweigerte.

Eine Lehrerin erkannte in der Fallberatung in der Arbeit eine subversive Haltung des Schülers, der, wahrscheinlich ohne es zu wissen, einen kraftvollen Ausdruck für seine Verweigerung gefunden hatte, indem er die großen, dicken Flecken Farbe mit einem breiten Pinsel „durchgestrichen“ hatte (Foto: Schülerarbeit E2-2

(Sebastian)). Die Kollegin war ganz begeistert und konnte von der Schülerarbeit Rückschlüsse auf die Schwierigkeiten und Potenziale des Schülers ziehen und entwickelte Beratungsvorschläge hinsichtlich der von dem Schüler gar nicht wahrgenommenen Möglichkeiten eines ganz eigenen ästhetischen Ausdrucks. Ich selbst hatte dieses Potenzial noch gar nicht wahrgenommen, da ich wahrscheinlich das Desinteresse des Schülers in einer Gegenübertragung beim Betrachten seiner Arbeit gespiegelt hatte. Hier ermöglichte mir die kollegiale Fallberatung eine andere Sichtweise auf die Arbeit meines Schülers sowie eine kritische Selbstreflexion und die Reflexion meiner Beziehung zu ihm.



### ZIEL KUNSPÄDAGOGISCHER BERATUNG

In der kunstpädagogischen Beratung geht es weder primär um eine psychotherapeutische Beratung, noch um Erziehungsberatung oder Lernberatung. Vielmehr geht es darum, ausgehend von dem bildnerischen Produkt (Skizze, Zwischenzustand, Notizen) und vor dem Hintergrund der zu bearbeitenden Aufgabe Schüler\*innen dahingehend zu beraten, ihre Probleme so zu lösen, dass sie eine bildnerische Lösung erarbeiten können, die der Aufgabe und der eigenen Darstellungsabsicht, dem Material, dem angefangenen „Bild“ und dem Darstellungsvermögen bestmöglich entspricht.

#### Literatur

- Gruschka, Andreas: Lehren – Bedeutung eines pädagogischen Grundbegriffs, in: Friedrich Jahresheft 2016, Lehren, Seelze 2016, S. 20–22.  
 Rechten, Wolfgang: Beratung: Theorien, Modelle und Methoden, München, 1998.  
 Rogers, Carl R.: Die nicht direktive Beratung, München 1972.  
 Sander, Klaus: Personenzentrierte Beratung, Weinheim 1999.  
 Zwiebel, Ralf: Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Stuttgart 2017.

# MODELL KUNSTPÄDAGOGISCHER BERATUNG ÄSTHETISCHER PRAXIS

SABINE LENK // TANJA WETZEL

KUNSTPÄDAGOGISCHE ZIELVORSTELLUNGEN	ANALYSE DES UNTERRICHTSSETTINGS
<p><b>Welche Zielvorstellungen leiten die Aufgabenstellung sowie die Beratung ästhetischer Praxis?</b></p>	<p><b>Wie gestaltet sich das institutionelle und persönliche Setting?</b></p>
<p><b>Bildnerisch-gestalterischer Schwerpunkt:</b> Im Fokus stehen die Schulung der Wahrnehmung, das Erlernen von Gestaltungsprinzipien, die Verwendung bildnerischer Mittel, eine Auseinandersetzung mit dem Material sowie handwerkliche, technische und mediale Kompetenzen.</p> <p><b>Künstlerischer Schwerpunkt:</b> Im Fokus steht der an Inhalten orientierte eigene künstlerische Prozess. Im experimentellen Umgang mit dem Material werden Ideen entwickelt und realisiert. Dieser Prozess zielt insbesondere auf die Entwicklung der Persönlichkeit.</p> <p><b>Ästhetisch-forschender Schwerpunkt:</b> Im Fokus steht ästhetisches Handeln durch entdeckendes Lernen, Sammeln, Ordnen, Präsentieren. Innerhalb eines gemeinsamen Rahmens werden eigene Schwerpunktsetzungen vorgenommen, die auch biografische Bezüge haben können und die intrinsische Motivation fördern.</p> <p><b>Partizipativ-konzeptueller Schwerpunkt:</b> Im Fokus steht die Gewinnung und Stärkung einer emanzipierten und kritischen Haltung gegenüber gesellschaftlichen Dimensionen ästhetischer Erfahrung durch eine intensive Auseinandersetzung mit (Gegenwarts-)Kunst.</p>	<p><b>I. Institutionelles Setting</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Räumlicher und zeitlicher Rahmen</li> <li>· Klassengröße, Heterogenität (Häufigkeit, Intensität der Beratung)</li> <li>· Asymmetrische Beziehung (Notengebung, Asymmetrie in Bezug auf Kompetenzen und Erfahrung)</li> </ul> <p><b>II. Persönliches Setting</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Affektive Beziehung (Empathie, Vertrauen)</li> <li>· Selbstverständnis in Bezug auf die Rolle</li> </ul> <p>(Wird das Verhältnis zwischen den institutionellen Anforderungen und einer vertrauensvollen Beziehung eher als widersprüchlich oder als förderlich erlebt?)</p>

Diese TABELLE ist gedacht als Orientierung für eine kunstpädagogische Beratung, insbesondere auch als Unterstützung kollegialer Fallarbeit.

Dargestellt werden verschiedene Bereiche und Aspekte, die in eine kunstpädagogische Beratungssituation mehr oder weniger bewusst hineinspielen sowie eine Palette an Möglichkeiten, wie förderliche Interventionen aussehen könnten. Wir haben hierbei die Klärung der Voraussetzungen (eigene Zielvorstellungen, Klärung des Settings) von der konkreten Arbeit mit dem Material der Schüler\*innen getrennt (blau unterlegte Spalten).

AUSGANGSLAGE DES „FALL“MATERIALS	ANALYSE DES „FALL“MATERIALS	MÖGLICHE INTERVENTIONEN
<p><b>Was lässt sich über das ästhetische Material der Schülerin/des Schülers sagen?</b></p>	<p><b>Wie lassen sich die Stärken und Schwierigkeiten deuten und verstehen?</b></p>	<p><b>Welche Interventionen werden als förderlich eingeschätzt?</b></p>
<p><b>I. Was nehme ich spontan wahr?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Beschreiben</li> <li>· Assoziieren</li> </ul> <p><b>II. Welche Stärken und Schwierigkeiten sehe ich?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Technisch-gestalterisch</li> <li>· Inhaltlich</li> <li>· Persönlich</li> <li>· Motivational</li> </ul>	<p><b>I. Technisch-gestalterisch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Gestalterisches Können</li> <li>· Vorstellungs- und Darstellungsvermögen</li> <li>· Verständnis der Aufgabe</li> <li>· Qualitätsvorstellungen</li> </ul> <p><b>II. Inhaltlich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Persönlicher Bezug zum Thema</li> <li>· Intensität der Auseinandersetzung</li> </ul> <p><b>III. Persönlich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Förderlicher Rahmen? (Sympathie, Vertrauen in die Lehrperson / in die Mitschüler*innen)</li> </ul> <p><b>IV. Motivational</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Interesse</li> <li>· Lust/Unlust</li> <li>· Risikobereitschaft</li> </ul> <p><b>V. Qualität der Aufgabenstellung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Angemessenheit der Anforderungen</li> <li>· Verhältnis Offenheit und verbindlicher Rahmen</li> <li>· Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Bewertungskriterien</li> </ul>	<p><b>I. Technisch-gestalterisch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· hinweisen</li> <li>· erklären</li> <li>· vormachen</li> <li>· Tipps, Vorschläge machen</li> <li>· Alternativen entwickeln</li> </ul> <p><b>II. Inhaltlich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· fragen</li> <li>· klären</li> <li>· strukturieren, exponieren</li> <li>· anregen</li> </ul> <p><b>III. Persönlich</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· klären</li> <li>· Raum geben</li> <li>· ermutigen, anerkennen</li> <li>· die Beratungssituation ansprechen</li> </ul> <p><b>IV. Motivational</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Sprechen des Schülers fördern</li> <li>· Fähigkeiten erkennen und stärken</li> <li>· ermutigen, anerkennen</li> <li>· anweisen, verordnen</li> <li>· konfrontieren, provozieren</li> </ul> <p><b>V. Qualität der Aufgabenstellung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· nachjustieren</li> <li>· offenlegen der Bewertungsmaßstäbe (in Bezug auf Prozess und Produkt)</li> <li>· klären der Qualitätsmaßstäbe</li> </ul>



# FALLMATERIAL ALS INSPIRATION

## METHODE: KOLLEGIALE FALLARBEIT

In Workshops und Arbeitstreffen haben wir das Potenzial der Methode „Kollegiale Fallarbeit“ erprobt und möchten nun diesen methodischen Zugang vorstellen. Wir möchten gern zum Nachahmen anregen und Ihnen nicht zuletzt damit zeigen, wie produktiv und lustvoll sich solche Gespräche zwischen Kolleginnen und Kollegen gestalten können.

Die besten Erfahrungen haben wir mit Gesprächen über fremdes Material gemacht, weil dann der nötige innere Abstand gegeben ist, sich frei zu äußern und offen gegenüber anderen Vorstellungen zu zeigen (vgl. dazu auch den Beitrag von Sabine Lenk und das Gespräch mit Friederike Heinzl in diesem Heft).

Wir haben Fälle mit relativ offenen Aufgabenstellungen gewählt, da sie einen Spielraum für persönliche Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen seitens der Schüler\*innen zulassen. Andererseits sind es auch keine gänzlich freien, sondern immer noch thematisch und formal gerahmte Aufgaben.

Das Fallmaterial entstammt unterschiedlichen Inhaltsbereichen und Schulstufen. Es ging dabei nicht um „best practice“ Beispiele oder um „Vorbilder zum Nachmachen“, sondern um gutes Material, das eigene Positionierungen anregt und das ermöglicht, miteinander ins Gespräch zu kommen, zu debattieren und konstruktiv um die Sache zu ringen.

Bei Zwischenergebnissen tritt der Aspekt einer möglichen Beratung und Intervention besonders in den Vordergrund. Aber auch fast fertige Arbeiten können ein solches Nachdenken ermöglichen, sofern es nicht primär um Fragen der abschließenden Bewertung geht, die wir hier gern ausklammern möchten.

Auch in unseren Diskussionen kam es hin und wieder zu kritischen Überlegungen hinsichtlich der Aufgabenstellung oder Themenwahl. Selbst wenn diese Aspekte natürlich ins Material hineinspielen, sollen sie hier nicht im Zentrum stehen. Der Fokus liegt auf dem konkreten Fallmaterial, also auf dem, was man hier und jetzt sehen kann. Entsprechend haben wir die Angaben zur Aufgabe und zu ihrer Einbettung in den Unterricht auf das Notwendigste beschränkt.

Die einzelnen Fälle werden zunächst unkommentiert präsentiert, auch, damit Sie sich diese in Ruhe ansehen können. In den Workshops stellten wir uns dann folgende Fragen:

### WAS NEHME ICH WAHR?

### WORIN SEHE ICH DAS PROBLEM DER SCHÜLERIN ODER DES SCHÜLERS?

### WAS WÜRDEN ICH JEMANDEM IM KONKRETEN FALL RATEN, UM DAS, WAS DA ENTSTEHT, EVENTUELL ZU VERBESSERN?

### WELCHE KRITERIEN LEITEN MICH DABEI?

Einige Statements dazu bzw. Auszüge aus unseren Gesprächen präsentieren wir Ihnen dann jeweils im Anschluss.

# SCHUHOBJEKT

## AUFGABENSTELLUNG

Klasse 8, Gymnasium / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Anna-Lena Janke

- Verwandle einen nicht mehr brauchbaren Schuh in ein neues, untragbares (Schuh-) Objekt.
  - Der Schuh sollte dazu zunächst abgezeichnet und anschließend zeichnerisch verwandelt werden. Sodann sollte er plastisch durch Entfernen und Hinzufügen von Elementen, Materialien und Farben umgestaltet werden.
- Zur Veranschaulichung von Verwandlungsmöglichkeiten wurden einige Schuhobjekte von Birgit Jürgenssen (1949–2003) gezeigt und besprochen.

## DORNRÖSCHEN-SCHUH





#### ERLÄUTERUNGEN DER SCHÜLERIN ZU IHRER ARBEIT

*[Unsere Kunstlehrerin] hatte ja am Anfang von Traumschuhen geredet, da kam ich auf die Idee mit Dornröschen, da sie ja träumt. Ein Wortspiel sozusagen. Dann habe ich eine Rose mitgebracht, die in Styropor in einem Topf steckte. Ich habe die Blätter rausgerissen. Beim Ziehen sind Fäden entstanden und die Blätter sahen dann etwas kaputt aus. Ich habe schwarze Farbe genommen, damit es noch besser passt und die Rosenblätter etwas verwelkt aussehen.*

*Das Schwierigste war die Prinzessin. Zuerst habe ich das Styropor aus dem Blumentopf genommen, das Gras abgekratzt, um die Figur zu formen. Da gab es auch eine Styroporkugel in der Rose, die wollte ich für den Kopf nutzen. Das sah aber alles nicht so gut aus. Es sollte ja eine wunderschöne Prinzessin werden mit schönen Gesichtszügen. Ich habe es erst mal alleine versucht, dann aber den Plan über Bord geworfen und mich für die Barbiepuppe entschieden.*

*Das war nicht so einfach. Sie sollte ja schlafen. Ich habe Nagellackentferner auf die Augen gemacht. Ich hatte das vorher in einem Video gesehen. Da hat eine Frau die Augen von einer Barbie entfernt und ein neues Gesicht drauf gemalt. Dann habe ich ihr die schlafenden Augen gemalt.*

*Der Stachel am Hacken war auch nicht so einfach, da musste [eine Mitschülerin] mir helfen, die Spitze abzusägen, dann knickte die Spitze manchmal ein. Da ich die Spitze am Hacken mir überlegt hatte, kam ich im Gespräch mit [der Kunstlehrerin] auf das Spinnrad, das an den Hacken sollte. Dann hatte ich die Idee mit der Wendeltreppe, da wusste ich auch nicht so genau, mit welchem Material ich das machen könnte. Mit Draht ging es irgendwie nicht. Dann soll noch irgendetwas dran sein, um den Schuh besonders zu machen, er soll irgendwie mystisch sein. Vielleicht würde ich die Heißkleberfäden [von den Blütenblättern] entfernen.*

# STATEMENTS\_DORNRÖSCHEN-SCHUH

## „BASTELN“ UNTERSTÜTZEN?

// Erster Eindruck: weiblich, verträumt, sehr flexibel und einfallsreich. Scheinbar eine klare Vorstellung von der erwünschten Wirkung. Spannendes prozesshaftes Vorgehen. **MR**

// Bemerkenswert finde ich, wie sehr verschiedene Darstellungsformen abgearbeitet und Alternativen ausprobiert werden, auch ihr Durchhaltevermögen und dass sie Teilentwürfe wieder verwerfen kann, prima! **SaL**

// Welche Vorstellung entsteht mit den zahlreichen Versuchen, in was verwandelt sich der Schuh für sie? In ein Zeichen für Dornröschen, in ihr Bett, in ihren Sarg, in das Turmzimmer oder in eine Kombination verschiedener Aspekte? **RM**

// Die Gestaltung des Hackens als Spinnrad finde ich erst einmal in sich schlüssig. Sie weitet die Gedanken über mögliche Fortbewegungsweisen von Schuhen, insbesondere von Stöckelschuhen, in viele verschiedene Richtungen. Ton als Material ist allerdings in diesem Fall unglücklich gewählt, da die Gestaltung wenig präzise ausgeführt werden kann und ungebrannt leicht zerbricht. **IM**

// Wendeltreppe: Sehr guter Ansatz, die Form des Absatzes für die Treppe in das Turmzimmer und zur gefährlichen Spindel zu nutzen – auch wenn diese dadurch nun unten und nicht oben platziert sind. Aber durch den vorhandenen Pappstreifen ist die Gestaltung der Treppe noch nicht überzeugend gelöst. Daraus könnte als Teil der Beratung ein gemeinsames Ausprobieren werden, also zugleich ein Zeigen, dass und wie auch der Lehrer ausprobiert. **RM**

// Der Heißkleber selbst ist die Lösung, um das Objekt „besonders“ zu machen. Die lästigen Fäden sind Teil des Gestaltungsprozesses. **IM**

## REDUKTION EINFORDERN?

// Die Bearbeitung des Hackens ist eigentlich überflüssig. Es wird zu viel gewerkelt. Wie viel muss man ‚sagen‘, damit das Dornröschentema entsteht? Was kann durch den Betrachter ergänzt werden? Weniger ist mehr! **TW**

// Besser wäre es zu versuchen, mehr von der beabsichtigten Wirkung auszugehen. Da es ihr ja um etwas „Mystisches“ ging, könnte sie überlegen und sammeln, welche „mystischen Dinge“ sie kennt und warum diese so auf sie wirken. Dazu könnte man den Hinweis geben, dass der Schuh ruhig ein Rätsel bleiben darf, dass nicht jedes Element erklärbar sein muss. **SaL**

// Am Hacken zu viel „Diddeldaddel“. **WR**

// Natürlich kann man sowohl zeichnerisch als auch durch Bauen „Metamorphosen“ entwickeln und Ideen durchspielen. Allerdings könnte ich mir vorstellen, dass beim Übertragen einer in der Zeichnung entwickelten Idee Schwierigkeiten in der Umsetzung bzw. Übersetzung im Material entstehen. Andererseits können über den spielerischen, experimentellen Umgang mit dem Material „Schuh“ wieder Lösungen entstehen, die in der Zeichnung vorher nicht vorhergesehen werden konnten. (Wie weit lässt es sich biegen? Kann ich es einschneiden? Verformen? Reißen? Bemalen? Verkratzen?). **SaL**

// Bei Besprechung der Skizze entsteht die Frage: Wie gefährlich soll der Dorn am Hacken aussehen? Und wie ließe sich die gewünschte Wirkung erreichen? **RM**

## WARUM AUSGERECHNET EINE BARBIE?

// Ich hätte zunächst gefragt, was denn Dornröschen und Barbie miteinander zu tun haben, um zu verdeutlichen, dass hier ein Klischee auf das andere folgt und ggf. die Schülerin dazu zu bewegen, auf die Barbie zu verzichten. **IM**

// Finde ich gut/ironisch, eine Barbiepuppe zu nehmen, Dornröschen als Püppchen. **WR**

// Barbie ist so abgelutscht, der andere Ansatz einer eigenen Figur ist besser. Barbie ist ein Püppchen, Dornröschen ist aber im Märchen kein Püppchen. **HM**

// Die tote Barbie wirkt überzeugend: wallende Haare, Bezug zur eigenen Kindheit, mit Barbies spielen... **RM**

// Warum muss überhaupt eine Puppe in den Schuh gelegt werden? Könnte das nicht etwas sein, das der Betrachter ergänzen muss? **TW**

// Ich finde ihre Entscheidung für die Barbie gut nachvollziehbar und altersentsprechend. Ich würde vor allem versuchen zu verdeutlichen, dass das Barbiegesicht zu viel Aufmerksamkeit auf sich zieht und ihre ‚perfekte‘ industrielle Herstellung das Gebastelte des Übrigen betont. In diesem Zusammenhang kann man dann als Möglichkeit ins Gespräch bringen, die Barbie mit Heißklebefäden einzuspinnen oder mit den Rosenblättern etwas stärker zu bedecken und zu verstecken (natürlich bis auf die ‚schlafenden‘ Augen) oder die Haare abzudunkeln/anzumalen, um ihren Glanz wegzunehmen. **RM**

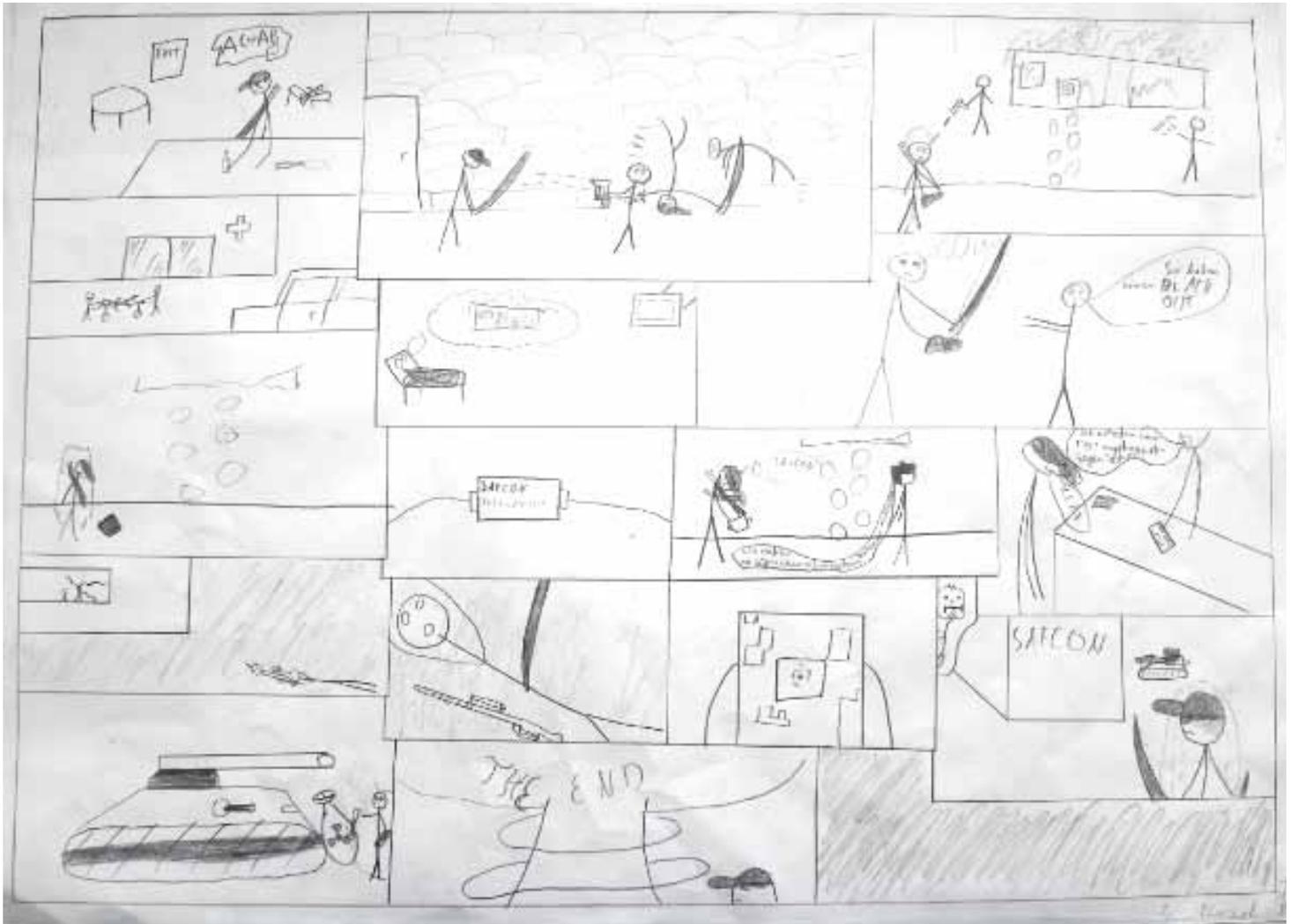
// Den Veränderungs- und Abstraktionsschritt, der Barbie die Augen zu schließen, finde ich grundsätzlich gut. Ich würde versuchen, die Schülerin dazu zu animieren, die Barbie noch viel mehr zu verfremden, also zu fragen, ob Dornröschens Wimpern nach 100 Jahren immer noch so perfekt geschminkt aussehen? **IM**

# COMIC

## AUFGABENSTELLUNG

7. Klasse, Gymnasium / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Achim Sünemann

- Erzähle eine Geschichte in 16 Bildern, die in sich schlüssig ist und einen Anfang und ein Ende hat. Verwende hierbei verschiedene Einstellungsgrößen. [Diese lagen als Arbeitsblatt vor.]
- Erstelle zuerst ein Storyboard als Entwurf und anschließend eine Reinzeichnung mit Fineliner.



# GESPRÄCH\_COMIC

Stefan Lausch, Sabine Lenk, Monika Molinski, Rainer Mügel, Tanja Wetzel am 13. Mai 2018 in Kassel

**StL** Diese FBI Geschichte verstehe ich überhaupt nicht. Da würde ich den Schüler bitten, zu jedem Bild zu erzählen, was er sich dabei gedacht hat, denn das wird für jemanden, der die Gedanken nicht kennt, nicht erkenntlich.

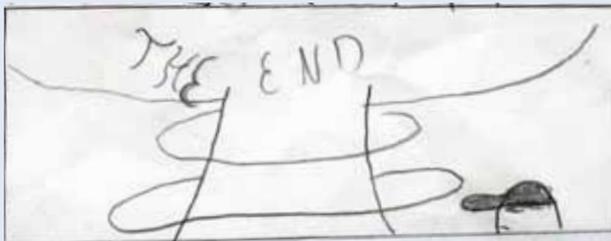
**MM** Als Unterstützung könnte man sagen: Schreibe drei bis fünf Sätze von der Handlung der Geschichte. Überlege dann, welcher Satz bekommt wie viele Bilder. Damit man ihm eine Strukturierungshilfe gibt.

**TW** Ich finde interessant, dass das eine recht typische Erzählweise für einen Jungen ist, der ganz, ganz viel im Kopf hat, diese Fülle aber gar nicht in eine erzählte Geschichte hineinbekommt.

**SaL** Es könnte um ein Videospiele gehen, das er spielt und das er im Kopf hat. Ich vermute, dass das keine eigene Geschichte ist.

**RM** Wenn ich die Geschichte anschau, entwickle ich richtig Sympathie dafür, auch wenn ich sie am Schluss nicht ganz verstehe. Das ist eine so überbordende Erzählweise, da würde ich auch darauf vertrauen, dass er das zeichnerisch/gestalterisch noch differenzierter entwickeln kann. Er ist doch der einzige, der die Panels in verschiedenen Größen und Formaten zeichnet und die Aktion, um die es ihm geht, hat er da ja hineinbekommen.

**SaL** Ich finde das auch ganz gut, wie er die Bilder anlegt. Er arbeitet da wirklich mit den Ausschnitten. Hier [Panel „The End“], das ist ja ziemlich radikal, wie er das gesetzt hat. Naheliegende, einfache Lösungen. Das hat doch was.



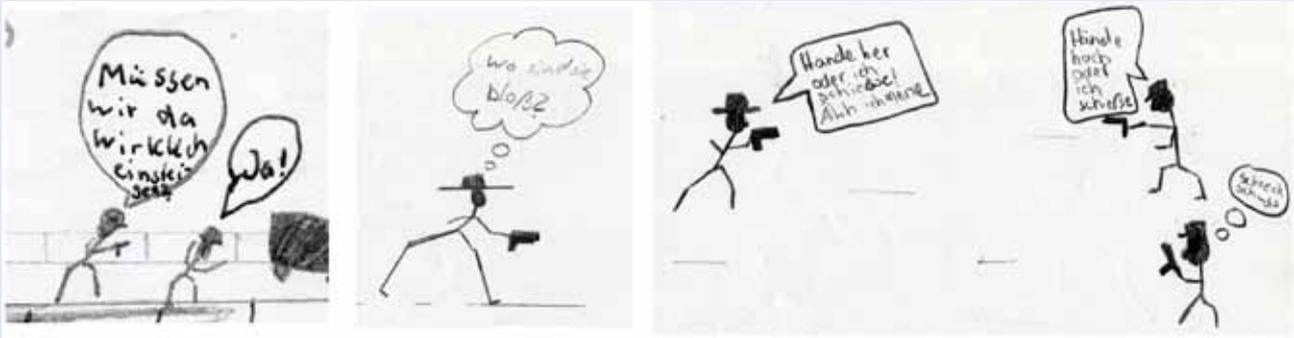
## UND WAS IST, WENN JEMAND ‚SO VIEL‘ ERZÄHLEN WILL?

**StL** Es gibt in den Superheldencomics ganz häufig in den Panels noch kleine Kästchen, in denen beschrieben wird, um was es eigentlich geht. Diese enthalten meist kurze Informationen wie „einen Augenblick später“ oder „in Dr. Dooms Zentrale“, manchmal aber auch längere Passagen, in denen eine nicht in Bildern gezeigte Handlung erklärt wird. Ohne solche Zusatzinfos würde das einzelne Bild schnell überfordert, da ja die Dialoge zumeist ziemlich simpel und wenig informativ sind: „Nimm dies!“ oder „Du Schurke“, „Du Narr!!“. Kürzlich las ich wieder Comics von Jack Kirby. Das ist einfach nur Rock’n’Roll. In dem Sammelband „The Demon“ etwa, da gibt es fetzige Geschichten, komplett Kirmes und super simpel konstruiert, aber es macht ja gerade deswegen Spaß, das zu lesen. Man wird ständig in Spannung versetzt, es gibt ständig die aberwitzigsten Prügeleien und am Ende die krudesten Auflösungen der Geschichten. Und da ist es ganz wichtig, dass es diese Kästchen gibt, wenn es also heißt „Zwei Tage später“... weil Kirby ja gar keine Zeit hat, das alles in seinen Bildern zu erzählen. Da muss es ja einfach direkt krachen. Mit den Kästchen kann man Handlungen überbrücken. Die Hauptfigur in dem Schülercomic könnte auch gut einen Namen gebrauchen – z.B. „Jacky B.“ oder irgend so was. Ich würde mal Beispiele aus meiner Comicsammlung mitbringen und würde ihm das einfach zeigen, was ich meine.

## WIE UMGEHEN MIT STRICHMÄNNCHEN?

**RM** Würde man dem Schüler jetzt sagen: Bleib bei den Strichmännchen oder formulier das mehr aus oder mach zumindest ausdrucksvollere Gesten. Oder würde man vor allem bei der Geschichte bleiben und diese Weise des Zeichnens gar nicht thematisieren?

**StL** Das hängt jetzt wirklich von der Aufgabenstellung ab. Schritt 1 ist hier das Storyboard, da wird eigentlich nur formuliert, wann was kommt. Dann wäre Schritt 2, die Zeichnung anzulegen und Schritt 3, wenn man jetzt wirklich einen reproduzierbaren Comic machen möchte, wäre dann eine Finelinerzeichnung. Wenn das aber in der Aufgabe gar nicht so gestellt worden ist...



**RM** Aber was würdet ihr ihm denn jetzt sagen, außer, dass ihr auf die Geschichte eingeht? Würdet ihr auf seine Zeichnung als Zeichnung noch einmal eingehen oder sagen, es ist ok so? Ich bleibe jetzt noch mal bei den Strichmännchen. Es gibt ja auch Kollegen, die Strichmännchen schlicht untersagen.

**Sal** Ich würde ihm die Strichmännchen lassen. Ich habe das Gefühl, dass er das mit einer Selbstverständlichkeit macht, ich würde eher auf die Geschichte setzen, dass er da noch mal rangeht.

**RM** Ich habe ein Problem v.a. mit dieser Art von Strichmännchen, da man Strichmännchen ja auch ganz anders, mit mehr Differenzierungen, Ausdruck, Witz zeichnen kann. Da gibt es große Unterschiede. Wenn ich da z.B. an die Comics aus der 7. Klasse denke, die wir im vorigen Jahr angesehen haben, da hatte z.B. ein Schüler wunderbare Ausdruckshaltungen mit seinen Strichmännchen entwickelt. (s. Abb.)

**TW** Andererseits gibt es offenbar auch einen Druck, so viel erzählen zu müssen.

**RM** Das wäre für mich vor allem ein Tipp für die Reinzeichnung. Dies ist ja noch ein Entwurf. Gewisse Ansätze sind in dem ersten Panel der angefangenen Reinzeichnung zu sehen, z.B. im ersten Panel die drei Figuren an der Theke, zwei im lamentierenden Gespräch und einer (in der Abb. rechts vorn) schon neben seinem umgekippten Glas liegend, das ist schon ganz witzig gemacht.

**StL** Das wäre doch die Sache, die wir jetzt rausbekommen könnten. Hat es vorher eine Stunde gegeben zum Thema „Figuratives Zeichnen“? Wenn das nicht stattgefunden hat, dann wäre dieser Anspruch ja auch zu viel. Es gibt ganz einfache Methoden, das zu vermitteln. Man fängt an mit Segmenten, die man dann miteinander verbindet. Dann hast du hinterher so Silhouetten, auf denen kannst du aufbauen. Die kannst du unterteilen, ornamentieren, die kannst du lebendig machen usw. Dafür müsste man sich zwei, drei Doppelstunden Zeit nehmen, um zu zeigen, wie man Figuren zeichnen kann. Das ist sonst eine Überforderung.

Wenn die Schüler das noch nicht gemacht haben, dann machen sie eben auch Strichmännchen.

**RM** Mich hätte es gedrängt, hier gegebenenfalls auch mal eine Skizze auf einem ‚Schmierblatt‘ zu machen, um einen Hinweis zu geben oder eben auch differenziertere, gewitztere Strichmännchen zu zeigen. Ganz anders äußerten sich im Übrigen Studierende zu diesen Strichmännchen. Sie verwiesen z.B. auf Zeichnungen von Dan Perjovschi und Shrigley und hoben vor allem die Qualität und den besonderen Witz der Reduktion hervor. Dieser Kunstbezug führte so zu einer anderen Wertung und folglich auch zu ganz anderen Überlegungen hinsichtlich einer Beratung.

**StL** Comics zeichnen ist wirklich eine hochangesetzte Aufgabe. Das ist superkomplex. Da muss man sich unbedingt konzentrieren auf das, was einem da als Lehrer wichtig ist. Wenn es vor allem darum geht, eine Geschichte in 16 Bildern zu erzählen, dann kann man nur nachschauen, ob die Geschichte in sich plausibel ist. Kann die jemand anderes verstehen? Dann könnte man später in der Klasse darüber sprechen: Welcher Stil? An was erinnert er uns? (Spionagefilm? Liebesfilm?) Könnte man sich eine Fortführung vorstellen? Hier wäre doch z.B. toll: „Zwei Jahre später....“



# KÜNSTLERBOX

## AUFGABENSTELLUNG

Klasse 12, Leistungskurs, dreiwöchiges Projekt / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Iris Musolf

- Eine intensive inhaltliche und gestalterische Auseinandersetzung mit Werk und Leben einer/eines von den Schüler\*innen zu wählenden Fotokünstler\*in und die Zusammenstellung aller Arbeitsergebnisse „in und um“ eine/r „KünstlerBOX“: „Überlegen Sie, wie Sie die Box gestalten, um eine inhaltlich und formal gelungene Installation zu präsentieren.“

Die spezifische Arbeitsweise der Künstler\*in und sein/ihr jeweiliger thematischer Antrieb sollten recherchiert, erfasst und in verschiedene zur Wahl stehende Medien und Techniken übersetzt (also nicht kopiert) werden.

Als ‚Leitplanken‘ dienen eine Reihe von Vorgaben, Anregungen und offenen Wahlaufgaben. Verbindlich war eine Recherche zur gewählten Künstler\*in und die Abfassung eines Textes dazu (z.B. als ein fiktives Interview). Die Möglichkeiten einer eigenen künstlerischen Übersetzung waren offen (sie reichten von Miniaturen, Bildbearbeitungen, einem Porträt aus Ton bis hin zu Klangcollagen oder Performances).

## OLGA: KÜNSTLERBOX ZU ANNEGRET SOLTAU



INTERVIEW MIT ANNEGRET SOLTAU, EINE DEUTSCHE COLLAGE-KÜNSTLERIN VON OLGA SULEK

WIE KAMMEN SIE ZU DER KUNST ?  
 Ich habe schon in der Schule gern gezeichnet. Mein Lehrer hat mich immer ermutigt, was ich auch gerne gemacht habe. Ich besuche ein Kunstkolleg, wo ich mich weiterbilden kann. Ich besuche auch Kurse in Collage und Malerei.

WAS DENKEN SIE WAS IHRE BILDER ZEIGEN ?  
 Ich finde es schön, wenn ich weiterhin darüber nachdenke, mich selbst zu entdecken und auch andere Menschen zu entdecken. Ich finde es schön, wenn ich weiterhin darüber nachdenke, mich selbst zu entdecken und auch andere Menschen zu entdecken.

WO HOLLEN SIE INSPIRATION FÜR IHRE ARBEIT HER ?  
 Ich finde es schön, wenn ich weiterhin darüber nachdenke, mich selbst zu entdecken und auch andere Menschen zu entdecken.

MEIN DANK, DASS SIE SICH DIE ZEIT GEMITTEN HABEN.  
 UND EINFACH MITZUSCHREIBEN. ABSTRAKT / FAMILIE / EMOTION / DARSTELLUNG

QUELLEN  
[www.annegret-soltau.de](http://www.annegret-soltau.de)  
[www.de-artmag.de](http://www.de-artmag.de)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

Erarbeitung einzelner Elemente



Erprobung von Arrangements der Präsentation

#### HINWEISE ZU IHREN ABGEBILDETEN ARBEITEN

Olga erstellte zunächst verschiedene kleinere Arbeiten (a1 – a6): eine im Stil von Annegret Soltau collagierte und genähte Papiermaske; eine durch eingeritzte Lineaturen auf die Künstlerin bezogene kleine Figur aus Ton; zwei aus Namen und Zahlen von Personaldokumenten der eigenen Familie collagierte und stilisierte Kopfsilhouetten, die sich auf Soltaus Werkgruppe „personal identity“ (2003–16) beziehen; eine Reihe von Fotos mit Katze, Maske und Collage; eine kleine schwarz-weiß-Zeichnung mit Vor- und Rückseite nach Soltaus Arbeit „Grima mit Katze I“ sowie zwei Folien mit handgeschriebenen, überlagerten Texten (ein fiktives Interview und Hinweise zur Arbeit der Künstlerin).

Mit diesem Ausgangsmaterial suchte die Schülerin nach einer sinnvollen Zusammenstellung der Einzelelemente für die Präsentation in einer „Box“: Sie erprobte ein Nebeneinander von Maske und Figur (b1), trennte Maske und Figur durch eine transparente Folie, auf die der Text geschrieben werden soll (b2), erkundete Möglichkeiten, die Text-Folien übereinander zu legen (a5) und versammelte alle entstandenen Teile in einem Glas (b3). Hier ging es ihr nicht um eine spezifische Anordnung der einzelnen Elemente, sondern darum „den Betrachter anzuregen, sich näher mit dem Objekt zu beschäftigen und sie [die Einzelelemente] in die Hand zu nehmen.“

# GESPRÄCH\_KÜNSTLERBOX

Stefan Lausch, Sabine Lenk, Monika Molinski, Rainer Mügel und Tanja Wetzel am 13. Mai 2018 in Kassel

## KÜNSTLERISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT GEGENWARTSKUNST IM UNTERRICHT

**StL** Ich könnte hier gar nichts beraten, denn ich wüsste keine Alternative. In der Gegenwartskunst ist einfach alles als Gegenwartskunst begründbar, man kann da nicht mit allgemeineren Kriterien kommen. Man kann über die Amplitude „Engagement“ sprechen, die, je kräftiger sie ausschlägt, eine desto bessere Note erhält.

**SaL** Es ist aber auch Teil der Aufgabenstellung, dass sie zunächst diese verschiedenen Facetten, die auch in der Arbeit der Künstlerin angelegt sind, erkennt und herausarbeitet.

**TW** Das ist alles sehr komplex. Erst einmal die Facetten herauszuarbeiten, das ist ja fast ein kunstwissenschaftliches Herangehen, um überhaupt diese Arbeit und die Vorstellungswelt der Künstlerin zu verstehen. Die Schwierigkeit ist, dass das Verstehen der Arbeit dann gleich die eigene Arbeit werden soll. Dazwischen gibt es keinen Raum. Ich habe den Eindruck, aus dieser Verstrickung der zwei Umgangsweisen kommt die Schülerin möglicherweise kaum raus.

**MM** Ich könnte mir vorstellen, dass die Beschäftigung mit der Künstlerin dokumentiert wird z.B. mit einem Portfolio und man dann schaut, was geblieben ist. In der Weise: Mich hat dies oder das fasziniert und damit kann ich weitermachen.

**StL** Ganz anders gefragt: Was wäre ein Ausschnitt der erlebbaren Wirklichkeit, dem ich mich stellen kann? Da werden dann auch gestalterische Antworten kommen, weil sie an die erlebbare Wirklichkeit anknüpfen und rückbindbar sind. Aber jetzt wird etwas dazwischengeschoben: Was kannst du mit der Arbeit eines Menschen, der sich wiederum der Welt gestellt hat, anfangen? Da ist ein Filter dazwischen. Das heißt, die Frage ist nun eine andere: Was kannst du mit dem Filter anfangen?

**RM** Genau darum geht es und zugleich um eine nicht nur betrachtende und lesende Auseinandersetzung mit Gegenwartskünstlern. Ich sehe hier z.B. eine intensive Auseinandersetzung mit Arbeiten Annegret Soltaus, auch wenn vieles noch sehr nah dran und manches noch ungeklärt ist. Anderes kann man aber auch nicht erwarten. Sich von Gegenwartskunst inspirieren und anregen lassen, also eine Art Umdrehung der Beratung bildnerischer Arbeit, in der oft empfohlen wird: Schau dir mal die Arbeiten von der oder dem an und geh dann nochmal an deine eigene Arbeit. Ob in dieser Umdrehung ein Problem liegt, darüber sprechen wir ja gerade.

**MM** Das gibt es ja auch in der Kunst. Das ist auch ein Thema in der Oberstufe und heißt „Zitat als künstlerische Strategie „. Und wenn ich an Picasso denke, an Las Meninas oder an andere Beispiele... Die Aufgabe knüpft zumindest an andere Zusammenhänge an, die vergleichbar sind.

**StL** Es ist ja aber so, dass das Verhältnis von Picasso zu Velazquez sehr entfernt ist. Das darf man nicht vergessen. Diese historische Distanz ist enorm wichtig. Wenn sich ein Picasso mit Velazquez beschäftigt, dann auch als Spanier und sowieso als jemand, der sich mit dem Raum auseinandersetzt. Oder jemand, der mit dem Endpunkt der Klassischen Moderne weiterarbeitet, dann ist das schon etwas anderes, als sich mit Zeitgenossen auseinander zu setzen. Was soll einem zum Beispiel zu Thomas Rentmeister einfallen? Die zeitgenössischen Künstler suchen zumeist den ganz speziellen Punkt einer Positionierung, zumeist so eine Art Endpunkt, den man eben nicht weiterführen kann. Man kann da noch gar nicht mit der nötigen Distanz draufschauen, weil das noch ganz nah ist. Wenn das jetzt ein altes Bild wäre, vielleicht von Picasso, dann wäre die Distanz vorhanden. Man käme da gar nicht so nah dran. Man würde ja auch gar nicht so malen, sondern man würde eine Übersetzung finden wollen, in Form einer Collage etwa. Ich habe das Gefühl, dass es fast unmöglich ist, sich einer zeitgenössischen Künstlerin auf diese Weise zu nähern. Das ist echt eine Überforderung.

” Der Grund dafür, sich mit einer Sache künstlerisch zu beschäftigen, ist vielleicht ein Problem, das ich habe, oder eine Geschichte, die mich beschäftigt, aber all dies kommt aus dem Leben. Wenn ich mich kunstwissenschaftlich beschäftige, dann beschäftige ich mich mit der Kunst.

**RM** Aber andererseits ist es für Jugendliche doch auch interessant und wichtig, sich nicht nur betrachtend und reflektierend mit einem zeitgenössischen Künstler zu beschäftigen. Man könnte doch auch sagen, auch wenn das jetzt zu salopp klingt: Mach doch mal was dazu, was du an Annegret Soltau interessant findest. Natürlich ist da immer die Gefahr, dass das andere hinterher als zu läppisch ansehen.

**TW** Aber warum sagt man dann nicht: Nimm dir das Verhältnis Mensch und Tier vor? Warum braucht man dann die Arbeit von Annegret Soltau? Ein Hinweis darauf könnte ja dann für eine Reflexion der Schülerin über ihre eigene Arbeit interessant sein.

**StL** Das ist das, was ich vorhin meinte: In der Kunstpädagogik gibt es zwei Sphären, und hier werden die miteinander vermischt. Das potenziert das Problem. Es gibt eine kunstwissenschaftliche Seite und eine künstlerische Seite. Bei der künstlerischen Seite gehe ich davon aus, dass sich jemand mit der erlebbaren Wirklichkeit auseinandersetzt und dafür seine Ratgeber aus der Kunst holt, die das für ihre eigene Arbeit ebenfalls getan haben. Der Grund dafür, sich mit einer Sache künstlerisch zu beschäftigen, ist vielleicht ein Problem, das ich habe, oder eine Geschichte, die mich beschäftigt, aber all dies kommt aus dem Leben. Wenn ich mich kunstwissenschaftlich beschäftige, dann beschäftige ich mich mit der Kunst. Und die kann auch eine rein theoretische Angelegenheit sein. Genau

da zeigt sich auch das Problem der Schülerin. Diese Freiheit innerhalb der Aufgabenstellung wird nun, dialektisch gesehen, zu einem Bumerang. Das ist spannend, ich sehe aber, dass sich dadurch auch eine ganz bestimmte Sichtweise auf die Kunst durchsetzt. Das ist eine enorme Ablenkung davon, sich direkt künstlerisch mit so wichtigen Themen wie dem Verhältnis von Tier und Mensch, den Fragen nach Identität o.ä. auseinanderzusetzen, die eben mit der erlebbaren Wirklichkeit zu tun haben.

**RM** Aber dazu gibt es hier ja auch gute Ansätze, die nun noch weiter entwickelt werden sollten. Ich würde daher bei einer Beratung dieses Falls wohl recht deutlich wertend sagen: Das Interessanteste sind eindeutig die Katzenfotos, da hast du etwas sehr Lohnendes entdeckt und ins Bild gesetzt. Auch um sie damit gleichzeitig zu überraschen und zu stärken, weil sie selber gerade mit dieser Fotoserie ganz unsicher ist. Sie sagte, dass diese Fotos eher aus Zufall entstanden seien, nun aber doch dazu gehörten. Diese Entstehung durch Zufall und ihren Bezug dazu würde ich ins Zentrum rücken. Da greift sie auf Soltaus Grima-Serie zurück und verändert sie etwas, indem sie der eigenen Katze eine Maske mit einem vernähten ‚menschlichen‘ Gesicht aufsetzt. Wenn die Katze jetzt noch mit dieser Tonfigur spielen würde... Vielleicht könnte sie so einen eigenen Dreh jenseits der Gefahr des ‚Kunsthaften‘ finden.

# NATUR\_SPUR

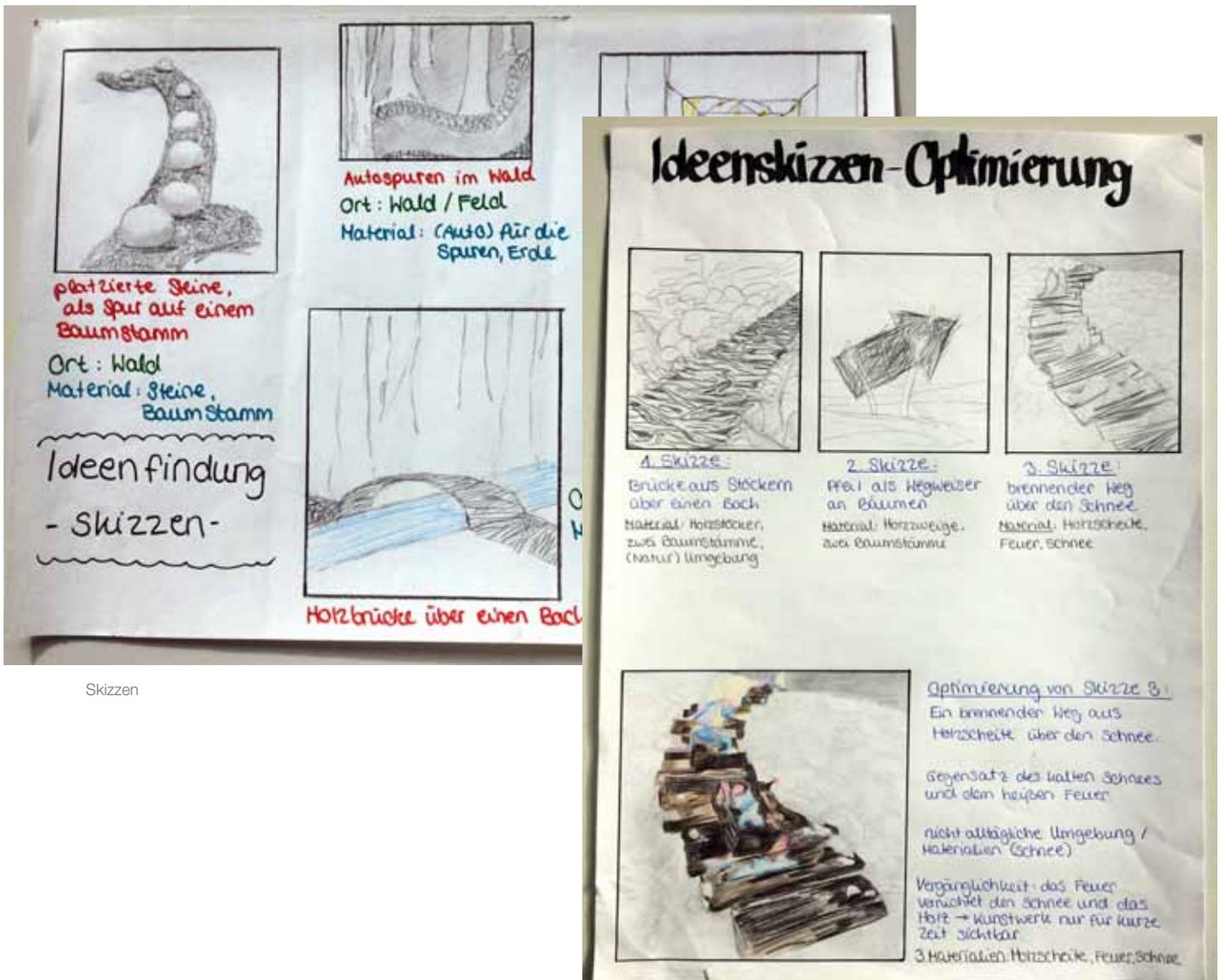
## AUFGABENSTELLUNG

Klasse 12, Integrierte Gesamtschule, 1. Semester Leistungskurs mit der Zentralabiturvorgabe: Installation und Land Art, Bildvorgabe Andy Goldsworthy, Midsummersnow, 2000 / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Miriam Rausch

- Entwickeln Sie eine Installation in der Natur mit dem Überthema Spur/Weg, die aus maximal drei unterschiedlichen Materialien besteht. Inspiration: Natur, Gehen, Wege, Orte, Finden, Verweilen, Skizzieren, Variieren, Spielen, Entdecken, Anordnen, Sortieren, Sehen, Lesen, Recherchieren...

Gefordert waren verschiedene, die gewählten Orte in der Natur einbeziehende Entwürfe und eine die Entwurfsphase abschließende Entscheidung für eine (realisierbare) Installation, eine schriftliche Erläuterung und Begründung, die Realisierung sowie eine fotografische Dokumentation.

## ALISSA



Skizzen

Optimierung

# STATEMENTS\_NATUR\_SPUR

ALISSA

## SKIZZEN

// Alissa hat in der zweiten ‚Runde‘ offensichtlich besonders auf die zeichnerische Qualität der Skizzen geachtet (der Unterschied vor allem zur Autospuren-skizze ist erstaunlich). Hier müsste das Entwerfen am Ort stärker in den Vordergrund gerückt werden, zumal die Skizzen auch noch zu sehr als Zeichnung und zu wenig als Entwürfe für eine räumliche Realisierung gedacht sind. **RM**

// Wodurch sollen die Autospuren als Besonderheit bemerkbar/auffällig werden und zum Bedenken anregen? Was unterscheidet sie z.B. von den Autospuren der Forstarbeiter? **IM**

// Die Autospuren im Wald: Warum hast du diese nicht ausgesucht für die Arbeit? Wäre dir diese Lösung als ‚zu einfach‘ erschienen? **StL**

// Sehr fragwürdig ist für mich die direkte Nähe zu den Arbeiten von Goldsworthy – auch wenn fraglich ist, welche Distanz von Schülerinnen und Schülern zu den im Unterricht besprochenen Kunstwerken verlangt werden kann. **WR**

// Die Holzbrücke in den ersten „Skizzen“ bleibt zu sehr im bereits Bekannten, daher würde ich hier davon abraten, eine weitere Umsetzung in dieser Form zu verfolgen. **IM**

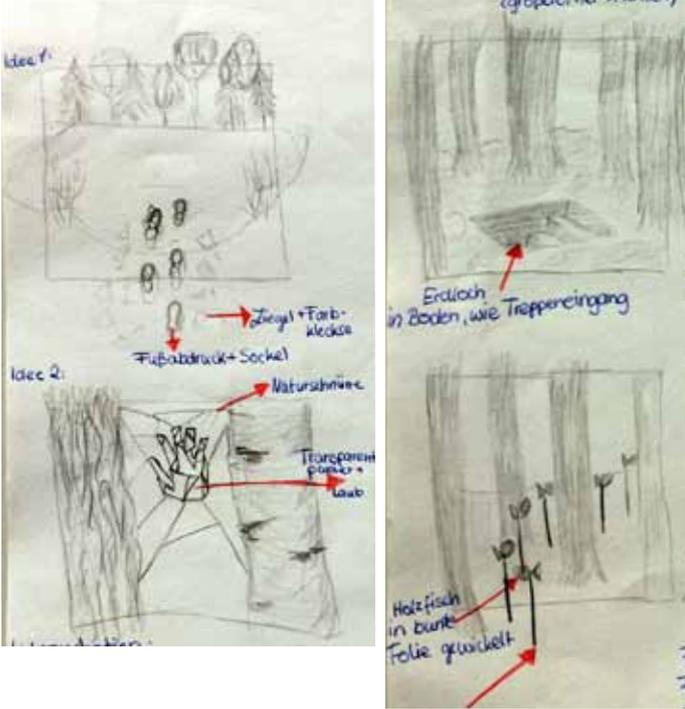
## OPTIMIERUNG

// Schnee: Welche Anmutungen hat das – neben kalt und weiß? Angesichts des Schnees und seiner Anmutung stellt sich die Frage: Warum Holzscheite? Warum noch Scheite auf den Scheiten? Das wirkt meiner Ansicht nach viel zu mächtig. Ist auch unnötig. Frage: Wie könnte man eine dünne brennende Spur erzeugen, ohne dass viel Material sichtbar wäre? Alissa geht es doch eher um einen metaphorischen Gegensatz zum Schnee. Eine schmale Rinne eines Schlauches o.ä., in die Petroleum gekippt wird, dann das Ganze anzünden. Beratung: Ermunterung, mehr zu experimentieren in der Natur. **TW**

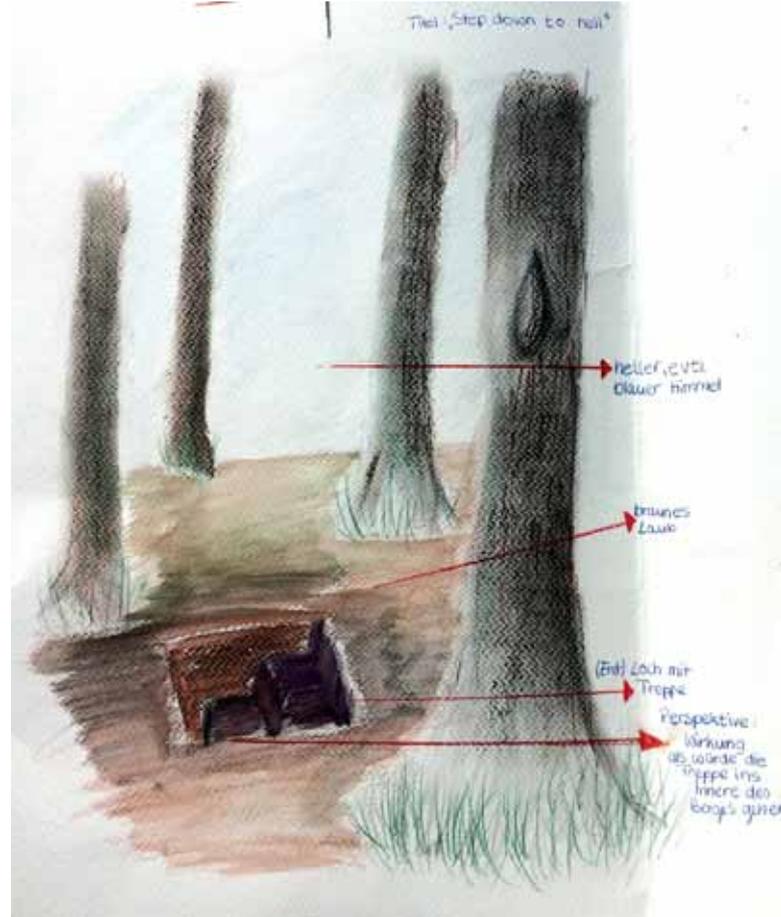
// Was meinst du: Vernichtet das Feuer den Schnee und das Holz oder löscht der Schnee das Feuer? Vergeht das Feuer nicht auch, wenn das Holz verbrannt ist? Wenn du schreibst, dass „nicht alltägliche Umgebung und Materialien“ für die Arbeit wichtig zu sein scheinen: Warum ist das so? Woran meinst du, erkennt man Kunst? Vielleicht daran, dass einer was Ungewöhnliches in einer gewöhnlichen Umgebung zeigt oder andersherum, dass einer etwas Gewöhnliches in einer ungewohnten Umgebung zeigt? **StL**

// Geht es um die Arbeit am Ort oder um eine Arbeit für ein Foto? Von wo nach wo führt der Holz-Weg? Wodurch wird die Anordnung der Holzscheite (für wen) zum „Weg“? Dies ist auf den Skizzen und einem entsprechenden Foto kein Problem, aber wodurch soll es in der Realität deutlich werden? Weitere Fragen: Wer begießt die Scheite vor welchem Publikum mit Brandbeschleuniger/zündet sie an? Wie lange brennen sie? Sind die nach dem Brennen verbleibenden, zum Teil verkohlten Holzstücke die Arbeit? Soll(t)en sie liegen bleiben – auch nach dem Tauen des Schnees? **RM**

## MIA



Skizzen



Optimierung

## ERLÄUTERUNGEN VON MIA ZU IHREN SKIZZEN

1. Fußspuren gehen vom Ufer in den See. Neben ihnen liegen zerschlagene Ziegel, welche mit verschiedensten Farbtönen besprenkelt sind. Der Ort ist u. a. durch die NS-Zeit geprägt (zwei Grundstücke von diesem See entfernt wurden Menschen von den Nazis ermordet.) Die Ziegel und die Abdrücke stehen für die Verwüstungen der Nazis in allen Bereichen. Die Sprengel sollen auf die Verbote und Einschränkungen im Dritten Reich in Kunst und Literatur deuten.

2. Die Hand steht als Abdruck des Menschen. Dieser ist im Spinnennetz gefangen und hält es gleichzeitig zusammen. Das Netz ist Metapher für Natur und Gefangenschaft.

3. Die Fische bilden durch ihren „Schwimmweg“, ihre „Route“ einen Weg. Das Auftreten von Fischen im Wald ist sehr unwahrscheinlich, weshalb eine Verwirrung, ein paradoxer Eindruck entsteht. Die Fische folgen einer Richtung ohne sich umzusehen. Führer und Geführte.

4. Ort: Prinz-Albrecht-Park [in Braunschweig], im „Hexenkessel“. Der Ort hat historische Bedeutungen. Er ist geprägt durch die NS-Diktatur, den Fund von Bomben und Sprengkörpern. Eingang zum großen, riesigen Bunker unter dem Gelände. Der Ort erzeugt eine mystische Stimmung: Park, Wald (Bäume, Laub, Dreck), Platz zwischen zwei Erhöhungen, Tal, ‚schattiges Plätzchen‘, Einfallen der Sonne, besondere Lichtverhältnisse. Die Installation soll den Eindruck suggerieren, dass sie weiter ins Innere des Berges geht. Hinabsteigen in die Vergangenheit.

# STATEMENTS\_NATUR\_SPUR

## MIA

### SKIZZEN, IDEENFINDUNG

// Mias Skizzenprozess macht auf den ersten Blick den Eindruck einer ziemlich selbständigen und insgesamt überzeugenden Erarbeitung. **MB**

// Der skizzierte Wald ist noch sehr stereotyp. Ich frage mich, ob der Ort von der Schülerin zuvor befragt wurde, z.B. bezogen auf die konkreten, sichtbaren Gegebenheiten, auf den Charakter der Bäume, des Waldes, der Struktur, der Anhöhe, des sich ergebenden Blicks...? **WR**

// Durch die historische Recherche ist die Ortswahl der Fußspuren am See schlüssig begründet. Frage aber: Was bleibt ohne die schriftliche Erläuterung, ohne Kenntnisse zur Geschichte des Ortes? **RM**

// Ermutigung, sich von den allzu symbolhaften Bildern zu trennen, die den Betrachter in seiner Phantasie zu sehr einengen. **TW**

// Wenn ich die Fische sehe, aber im Wald stehe – wie komme ich als Betrachter mit der doch für Fische ungeeigneten Umwelt zurecht? Ist das ein Zeichen dafür, dass wir selbst Fische sind, die an Land, im Wald nicht überleben können? Was meint die bunte Plastikfolie? Frage: „Du gehst im Wald umher und siehst einen Handschuh. Was könnte das alles bedeuten? Was ist hier passiert?“ Schreibe fünf Alternativen auf. **StL**

// Intensive und anschauliche Skizzenarbeit, zugleich Beratungsbedarf. Die ersten Skizzen zeigen eine recht allgemein gefasste Idee. In der „Optimierung“ ist dann vor allem eine Erhöhung des zeichnerischen Aufwandes erkennbar, aber keine weitere Auseinandersetzung mit dem Ort und der Idee. Auf eine solche „Optimierung“ kann meines Erachtens verzichtet werden. Ich würde eine Weiterarbeit an den Skizzen anregen, z.B. durch Fragen nach konkreten Details und Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort. **RM**

### OPTIMIERUNG

// Die gewählte Gegend ist durch ihren historischen Kontext und die Bunker in der Erde für die Konzeption gut geeignet. Die historische Recherche ist positiv hervorzuheben. Sie sollte aber noch etwas weiter z.B. bezüglich der unter dem vorgesehenen ‚Eingang‘ liegenden Bunker vertieft werden, um den konkreten Ort durch seine sichtbaren und seine historischen Gegebenheiten genauer zu bestimmen. Wo gehen an diesem Ort Spaziergänger? Von wo aus kann für wen der gezeichnete Eindruck der Fortsetzung des Weges in die Tiefe entstehen? Wie wirkt die Arbeit, wenn man sich ihr nähert? **RM**

// Erdloch+Treppe: Warum so kompliziert? Warum so symbolisch aufgeladen? **TW**

// Auf jeden Fall hätte ich Mia zur Erdtreppe geraten! Was für eine Wahnsinnsidee. Meine Beratung: Machen, machen, machen! Weiter so! Bei der Umsetzung auf Exaktheit der geometrischen Formen (Ecken und Kanten) und auf ein menschliches Maß achten. Die Treppenstufen sollten eine stimmige Größe haben, so dass der „Eingang“ samt Treppenstufen real erscheint. **IM**

// Was meint eine Treppe, die in den Boden führt? Was wird jemand erwarten? Vielleicht einen Schatz oder vielleicht eine Leiche? Einen Geheimgang in die Unterwelt, den Eingang in den Hades? Was möchte sie sagen mit der Treppe ins Dunkle (denn das Helle wird man dort ja nicht erwarten dürfen)? **StL**

# GEGENSTANDSLOSE MALEREI

## AUFGABENSTELLUNG

Klasse 12, Leistungskurs, „Die Dominanz der Abstraktion“ (Lehrplan): Malerei in der Spannung zwischen Zufall und Kontrolle / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Sabine Lenk

- Male zwei großformatige Bilder zum Thema „angespannte Ruhe“ oder „angenehmer Krach“. Die Bilder sollen am Ende möglichst spannungsvoll sein und zugleich einen kompositorischen Gesamtzusammenhang erkennbar werden lassen.
- Gehe dafür in drei Schritten vor:
  1. Erprobe auf mehreren Blättern in schneller Malweise unterschiedliche und möglichst ungewöhnliche Möglichkeiten gegenstandsloser Malerei.
  2. Wähle einen der beiden Themenvorschläge aus und erstelle zur Entwicklung deines Bildvorhabens zunächst kleinformatische Entwürfe.
  3. Male im Anschluss zwei großformatige gegenstandslose Bilder zu dem von dir gewählten Thema.

## ISMAHAN\_ANGESPANNTE RUHE



## AUSZÜGE AUS DER REFLEXION VON ISMAHAN

*In der ersten Phase sollten wir einfach mal experimentieren, um zu sehen, welche Techniken und Möglichkeiten es gibt, Farbe aufzutragen. Dies fiel mir relativ leicht und gab mir ein Gefühl für das Thema. Ungegenständliche Bilder zu malen bringt meiner Meinung nach auch das Problem mit sich, dass es schwer ist, abstrakte Kunst vorher im Kopf zu visualisieren. So gaben mir die Skizzen die Möglichkeit zu sehen, welche Technik welche Empfindung auslöst.*

*Als nächster Schritt begann die zweite Phase, in der wir konkrete Ideen aus der ersten Phase verwirklichen und ausarbeiten sollten. Nachdem ich meine Kompositionsskizze gemacht habe, fing ich an, die ersten Versionen von meinen Bildern zu machen. Die erste Schwierigkeit war, mit dem größeren Format klar zu kommen, da es schon schwer wird, Techniken auf größere Flächen aufzutragen. Nachdem ich mich an das größere Format gewöhnt habe, fing ich an, meine Ideen in verschiedenen Ausführungen anzufertigen. So habe ich mich am Ende der zweiten Phase für eine klare Farbigkeit entschieden und zwei konkrete Konzepte. Die zwei Bilder nenne ich „Hypnose“ und „Geysir“. Beim Hypnosebild fiel es mir leicht, die Farbigkeit und das Konzept festzulegen. Jedoch suchte ich die meiste Zeit nach einem Element, das meinem Bild das „Angespannte“ verleiht. In meinem zweiten Bild „Geysir“ habe ich mich von einem Naturphänomen inspirieren lassen.*



Präsentation der Arbeitsergebnisse im Unterricht.  
Rechts die vier ausgewählten Beispiele der ersten Experimentierphase (a-d).

# STATEMENTS\_GEGESTANDSLOSE MALEREI

## DAS THEMA ALS ORIENTIERUNG FÜR DEN MALPROZESS

// Das Thema wird zu stark im Kopf gesteuert. Die entstehenden Formen, Strukturen und Farben entsprechen größtenteils nicht den Empfindungen, die malerisch dargestellt werden sollen. **StL**

// Die Aufgabenstellung hilft der Schülerin zunächst, doch merkt man, dass dadurch ab Phase 2 eine Annäherung an Malerei oder auch ein Experimentieren mit Farbe, mit der Malweise, mit dem Duktus zunehmend verhindert wird. **WR**

// Warum muss man bei der Themenstellung „angespannte Ruhe“, „angenehmer Krach“ unbedingt mit einem Oxymoron arbeiten? Ich selbst arbeite nur mit einfachen Begriffen; die sind schon schwer genug zu bewältigen. Also: Wie stellt man Fantasie, Kraft, Melancholie, Sauberkeit oder Stille in abstrakter Form und in Farbe dar, mit welcher Abstraktion bzw. hier: Bewegungsspur ginge das einher? Es muss ja irgendwo eine Analogie zur erlebbaren Wirklichkeit ansetzen, wenn die Übung ein sinnvolles Tun darstellen soll. Ich würde fragen, wie sich denn „angespannte Ruhe“ körperlich anfühlt, welche Farben diese körperliche Empfindung besitzt (nicht repräsentiert, sondern ist). Eine körperliche Haltung, eine kurze Tanzsequenz könnte einen körperlichen Bezug zum Thema herstellen. **StL**

// Für ein ‚körperliche Vorspüren‘ müsste es aber zumindest auch Alternativen geben bzw. sollte man dies nur als Vorschlag nennen. Ich hätte dazu als Schüler sicher keine Lust gehabt. **RM**

// Als Einstieg könnte man mit den Schüler\*innen auch über Bewegung und die Erfahrung mit Bewegung nachdenken, damit sie Verbindungen zwischen Umwelt- und Eigenwahrnehmung einerseits und den Bildern andererseits noch besser herstellen können. Dass es verschiedene Geschwindigkeiten gibt (Trab, Galopp, Karriere), dass es die langsame Bewegung des Wachsens gibt, wie die der explosionsartigen Ausbreitung etc. Hierfür kann man sogar eine Brücke zwischen Gegenständlichkeit und Gegenstandslosigkeit herstellen. Ein vorhergehendes Umkreisen eines Themas kann zu Anregungen verhelfen (z.B. mit Hinweisen auf die Bewegungsstudien von da Vinci oder Bilder von „Pferd in wildem Aufbruch“ von Boccioni, da wird einem der Kopfschwindel geradezu nahegelegt), um die dann folgende Aufgabe als etwas Sinnvolles zu greifen. **StL**

// Mit „Bewegung“ ist dann vielleicht weniger die Angst verbunden, sich zu sehr zeigen oder eventuell entblößen zu müssen. Damit sind natürlich auch Empfindungen verbunden, aber nicht so vordergründig. Mit „Drehen und Wenden“ oder „Sprühen und Funken“ hätte man zum Beispiel zwei Themen, die nicht mehr so kompliziert sind und dennoch einen Spielraum aufmachen, in dem man sich mit einem eigenen Thema verorten kann. **TW**

// Ich sehe das Problem auch nicht in den beiden formulierten Begriffspaaren. Ich sehe das Problem in der von der Schülerin angedeuteten Schwierigkeit, von den spontanen, Zufälle nutzenden Experimenten zu einem gezielten Einsatz im größeren Format zu kommen. Da liegt die malerische Überforderung, denn hierzu ist ein längerer Übungsprozess nötig. Ich würde daher vorschlagen, an einer Bildentwicklung aus der Malerei heraus anzusetzen: Zuerst mit kleinformatischen Experimenten anfangen und dann in der gleichen Spur großformatige Experimente als Aufgabe stellen. Sodann z.B. eine Auswahl aus diesen großformatigen Experimenten, die besonders interessant erscheinen, vornehmen und überarbeiten lassen, also: weitermalen, überdecken, ergänzen, konterkarieren... Dadurch gibt es dann auch einen Bezug zum vorgegebenen Rahmenthema „Zufall und Kontrolle“, der einigermaßen unverkrampft ist. **RM**

## SKIZZEN (EXPERIMENTIERPHASE)

// In der Experimentierphase (a-d) sind geheimnisvoll wirkende, vielfältige Assoziationen aufrufende Bildansätze entstanden. Es gibt zudem einen von der Schülerin am Schluss nicht präsentierten Entwurf (g), den ich für den bildnerisch überzeugendsten Ansatz halte. Auf seine Qualitäten würde ich die Aufmerksamkeit lenken. Hieraus könnte eine sehr interessante Bildlösung für „angespannte Ruhe“ entstehen. Ich würde hier aber auch einen Wechsel zum Thema „angenehmer Krach“ akzeptieren. **RM**



(g)



(b)

// Wenn die Schülerin sich, wie vielleicht zu vermuten wäre, zusammenkauert, um das Gefühl zu empfinden, wäre ein Hinweis darauf gegeben, dass diese Skizze (g) mit ihrem Kreiselement in die richtige Richtung wiese. **StL**

// Beratend würde ich an der Kreisform (b) und (g) ansetzen. (g) wäre mit seinem rot-schwarz-weiß-Kontrast noch zu aggressiv (da müsste vorher ein bisschen Kontrastlehre vermittelt worden sein). Vielleicht wäre der Hintergrund besser nicht nur weiß, denn das Rote im Schwarzen vermittelt durchaus schon so etwas wie „innen unruhig – außen ruhig“. Dass der Kreis rechts langsam aus dem Bild heraus rollt, ist eine gute Alternative zu einer zu strengen Symmetrie. Nur schwarz-weiß, wie bei (b) wäre auch ein guter Startpunkt für weitere – und später farbige – Versuche. Dann aber ganz viele davon, um auch wirklich ins Thema „hineinzukommen“. **StL**



(i), (k)

// Mit den Skizzen (i) und (k) tritt ein neues, spannendes Element auf: Mit schnellen Zügen wird eine Blütenform erzeugt, die etwas Schaufelförmiges hat oder ganz zur Blüte wird. Diese beiden Blätter sind wunderbar, inspirierend. Ich spüre, wie die Schülerin etwas ge- oder gar erfunden hat, ganz aus dem Malfluss heraus, selbstverständlich, kräftig. Dabei würde ich ansetzen und viele neue Versuche starten lassen, die nicht nur Figur und Grund addieren, wie z.B. bei Skizze m. Wie entstehen selbstverständliche Formen, die nicht ausgedacht wirken, sondern kraftvoll und stimmig sind? **TW**

## ABSCHLUSSBILDER „GEYSIR“ UND „HYPNOSE“

// Ein Geysir und auch das Bild „Hypnose“ kann nicht für das Thema „angespannte Ruhe“ sprechen. Würde man das Bild in körperliche Bewegung übertragen, wäre das eher ein Sprung mit allen Vieren von sich werfend. Es stellt jedenfalls nicht Ruhe dar. **StL**

// Ich würde die Reihe nicht mit Bezug auf die Themen besprechen, sondern einzelne Bilder betrachten und Wirkungen untersuchen. Und so gibt es (Zwischen-) Ergebnisse, die wirkungsvoll sind. Das sind aber nicht die Abschlussbilder. **WR**



„Hypnose“



„Geysir“

# INZWISCHENNATUR

## AUFGABENSTELLUNG

Klasse 12, Leistungskurs, Zentralabiturvorgabe: Andy Goldsworthy / Das Fallmaterial stammt aus dem Unterricht von Wilfried Reuter

Die Aufgabenstellung InZwischenNatur wurde gemeinsam mit den Schüler\*innen schrittweise entwickelt und festgelegt. Vorgegebener Bezugspunkt war lediglich das Kursthema „Natur“. Es wurden eine Reihe künstlerischer Positionen vorgestellt, die eine Verbindung zu „Natur“ und den Arbeiten Goldsworthy haben. Die Schülerinnen und Schüler sollten eine eigene Fragestellung innerhalb des Rahmenthemas finden, die sie dann zeichnerisch, malerisch, fotografisch, filmisch, installativ bearbeiten konnten.

Das hier vorgestellte Fallmaterial besteht aus Zwischen- und Endergebnissen, die dann als großformatige Fotos präsentiert wurden.

## LEA



### LEA ZU IHRER ARBEIT

*Nach der klarer und steriler wirkenden ersten Version dringt die Natur in die heimliche Badewanne ein. Da in der ersten Version schon der tierische und gleichzeitig tote Teil in die geschützte Umgebung der häuslichen Badewanne eingedrungen ist, kriechen nun in dieser Version der pflanzliche, willkürliche und lebendige Teil in den Raum ein.*

*Zuerst verfällt der Mensch, dann holt sich die Natur ihren (rechtmäßigen) Platz zurück.*

*Das erste Bild dreht sich um den Schock, die Provokation und die Kritik am Konsum beziehungsweise an der Konsumgesellschaft. Beim zweiten Bild dagegen geht es um das „Danach“; „Was passiert nach dem Menschen“?*

# STATEMENTS\_INZWISCHENNATUR

## LEA

// Ich finde sehr beeindruckend, dass sie tatsächlich die Gedärme aus dem Schlachthof geholt und sich damit unbedeckt in die Badewanne gesetzt hat. Wie wirken die Gedärme auf sie? (Ekel? Faszination? Schockierend? Warm oder kalt? Feucht?) Als sie sich mit den Gedärmen in die Wanne gelegt hat, ging es ihr darum, sich zu überwinden und sich selbst herauszufordern? Wollte sie provozieren und schockieren? Beeindrucken? Geht es um die Ambivalenz dieser Erfahrung mit dem Material? (Blut, Tod, Schlachten aber auch Leben etc). Mich erinnert die Szene auch an eine Geburtsszene, zumal die Frau einen Teil der Gedärme (die besonders rot sind) wie einen Säugling an die Brust hält. Dazu die roten Lippen. Geht es um die Legierung von Aggression und Sexualität? Für mich wird insgesamt der Bezug zum Thema „Natur“ nicht deutlich. Was bedeutet für sie „Natur“? **SaL**

// Gewagt, mutig, was wollen wir mehr? Den ersten Zustand empfinde ich als stärker (Wirkung der Innereien, Kontrast rot und s/w, Fleisch und Mund, Aufsicht, Ausschnittwahl). Der Endzustand wirkt verschönert/verkopft. **MR**

// Der erste Zustand ist interessanter: die roten Lippen, der rote Ring, die roten Gedärme. Das bildet ein Dreieck, bei dem in meinem Kopf etwas anspringt. Das Bad in den Därmen irritiert und ist ungewöhnlich für eine Schülerin. Widerstreit zwischen Ekel und Glanz. Innen und Außen. Das Spiel von Anmut und Brutalität – Gier. So etwas Fieses mit den langen Fingernägeln. Krallen. **TW**

// Eine Frau spielt mit Fleisch. Menschliches Fleisch, tierisches Fleisch. Warum muss das in der Badewanne sein? Den Ort verstehe ich nicht. Was hat das Ganze dann mit dem Schmuck zu tun? Warum diese Pose? Mir ist nicht klar, warum die Brust überhaupt bedeckt sein muss. Sie könnte die Situation richtig eklig werden lassen! Das ist alles recht halbacken, um am Ende dann doch einfach schön auszusehen. Dennoch finde ich das alles ziemlich mutig. Aber es ist erstaunlich, dass sie das nicht von sich selbst abstrahieren konnte, denn letztlich bleibt es sehr narzisstisch. Total die Selfiekultur. Der Ring steht im direkten Verhältnis zum Mund. Das ist Reichtum, Protz, das ist Haben. Der Diamant steht wie der Mund auch in Referenz zur Sexualität. Als Bild ist das nicht schlecht, totaler Kitsch... Das ist super HipHop. Dagegen dann diese Armut (die Badewanne, die Kacheln)! **MtH**

// Weswegen überhaupt der Schmuck? Die geschminkten Lippen? Ist das ein Symbol für Künstlichkeit? Wenn ja, dann mehr davon mit dem Mittel der Übertreibung (auch durch den Einsatz von Licht und Perspektive), so dass eine Verschiebung gegenüber bekannten Medienbildern stattfindet. Will sie den normativen Schönheitsbegriff kritisieren, indem sie sich als schöne junge Frau mit „Fleisch“ gleichsetzt? Oder will sie eigentlich etwas anderes zeigen, etwas, das emotional ist und auf ein Innenleben verweist? **IM**

// Im ersten Moment ‚fesselte‘ mich der durch das Bild angeregte sinnliche Nachvollzug des Hautkontaktes mit diesen riechenden, glitschigen, recht schweren Innereien und der Versuch, mir die Empfindungen der Schülerin dabei vorzustellen. Nach einer längeren Betrachtung fiel mir auf, dass die Masse an Innereien allein durch die Anordnung ein schönes Abendkleid ergeben können – damit korrespondieren Schmuck und Schminke und stellen zugleich einen Kontrast zu den ‚natürlichen‘ Eingeweiden dar. In welche Rolle gerät der Betrachter? Insgesamt habe ich (zunehmend) das Gefühl, im Gespräch mit Schülerinnen über diese oder vergleichbare Arbeiten in die Rolle eines Voyeurs zu geraten – was mir nicht so angenehm ist und sich somit auch auf die Beratung auswirkt. Insgesamt sehe ich also die Gefahr der nur interessanten Selbstinszenierung und der Voyeur-Rolle für mich. **RM**

// Ich würde erst einmal ein wenig um Fassung ringen. Ich würde mal nachfragen, wie sie auf diese Idee gekommen ist, sich (zwar verdeckt, aber doch) oben ohne in Tierinnereien zu setzen. Ob sie meint, Innereien seien Abfall, die man nicht in der Küche verwerten könne? Wie sich das angefühlt hat? Wie sich das für den Betrachter anfühlen soll? Wie sie das mit dem Thema „Frau und Nacktheit“ in Badewanne so sieht, ästhetisch wie politisch? Und vor allem: ab wann der Mehrwert „Kunst“ entsteht, der auch das Handeln, das für diese nötig ist, rechtfertigen hilft? Ob sie auch über Alternativen nachgedacht hat? Laub und Erde und Äste würden ja auch „Vergänglichkeit“ symbolisieren helfen. Und auch: wo wäre denn ihre Grenze überschritten gewesen? Bei Schweineblut? Bei mehr nackter Haut? **StL**

## LORENE



### LORENE ZU IHRER ARBEIT

*Als wir eine große Arbeit zum Thema Natur entwickeln sollten (also, wie sehen wir die Natur, was geschieht momentan mit unserer Natur, gibt es schon zu sehende Folgen oder was könnten Folgen sein?) wollte ich mich nicht mehr nur mit der Schönheit der Natur beschäftigen, sondern damit, wie sie von den Menschen zerstört wird.*

*Da in unserer Region das Thema Fracking häufig kritisiert wird, begann ich mich etwas mehr damit auseinanderzusetzen. Ein wichtiger Kritikpunkt bei dem Thema Fracking ist, dass durch das Bohren der Löcher in die Erde kleine Risse im Erdreich entstehen. Dadurch gelangen die Chemikalien, die bei dem Fracken in den Boden gepumpt werden, über die Risse in das Grundwasser und verursachen somit eine Verunreinigung des Grundwassers.*

*Viele Bilder zu dem Thema zeigten riesige Risse, also suchte ich mir als Hauptmotiv einen Riss. [...] Genau wie in meinen [zeichnerischen] Vorarbeiten sollte eine nackte Person mit einem aufgezeichneten Riss auf dem Rücken mittig in dem ausgehobenen Riss im Boden sitzen. [...] Der Riss als Symbol für Zerstörung soll die Verbindung zwischen Mensch und Natur darstellen. Es dient zur Verdeutlichung, dass die Zerstörung der Natur ein selbst gemachtes Leid der Menschen ist, unter dem sowohl die Natur als auch der Mensch zu leiden hat.*

*Hinweis: Die Schülerin wollte eigentlich eine farbige, fluoreszierende Flüssigkeit in das ausgehobene Loch füllen, was aber nicht möglich war. Deshalb entschied sie sich für eine anschließende Überarbeitung mit Photoshop.*

# STATEMENTS\_INZWISCHENNATUR

## LORENE

// Worum ging es ihr? Warum wollte sie eine fluoreszierende Flüssigkeit in ein ausgehobenes Loch füllen? Geht es um die Differenz zwischen der umgebenden Natur und der Künstlichkeit einer fluoreszierenden Flüssigkeit, in der sie badet? Was bedeutet die farbige Gestaltung des von ihr ausgehobenen Loches und ihres Rückens? Soll das Ganze eine „märchenhafte Szenerie“ sein, in der eine Elfe oder Nymphe einem schillernden Gewässer entsteigt? Vielleicht könnte man dann das Ganze besser als Film inszenieren? **SaL**

// Die Schülerin hat ein interessantes Bodypainting auf dem Rücken, was in den ersten Bildern farblich und formal gut zum Grün der Natur und der zackig ausgehobenen und mit rotem Stoff ausgelegten Grube passt. [...] Das Ornament auf dem Rücken könnte in der Umgebung stärker wieder auftauchen. Das würde ich insbesondere bei den letzten Bildern anregen. **ALJ**

// Der Körper bleibt zu sehr als Körper einer jungen Frau erkennbar, was auch durch die Körperhaltung und die Perspektive betont wird. Die Haltung reproduziert ein normatives Frauenbild in lasziver, erotischer Pose. Geht es ihr um ein Bild der Selbstinszenierung? Möglichst „gut“ auszusehen? Die Übergänge von digitaler Bildbearbeitung und Originalfoto sind formal gut gelöst. Es entsteht die Wirkung eines ‚digitalen‘ Teppichs, der sich mit dem Umland verwebt, so, als würden sich Realität und virtuelle Welt überlagern. **IM**

// Die Farbe an ihr und im Loch wirken einerseits natürlich in das Umfeld eingefügt, andererseits wird ein Fremdkörper in der Natur deutlich. Um diesen Kontrast zu verstärken, ist verständlich, warum sie mit fluoreszierender Farbe arbeiten möchte. Jedoch gelingt das nicht durch die nachträgliche digitale Bearbeitung. Die Sensibilität des Werkes (Verletzlichkeit der Frau, Verbindung zur Natur) wird im letzten Zustand aufgelöst. **MR**

// Hat sich die Person in der Grube selber eingerichtet oder ist sie das aus dieser hervorgewachsene ‚Produkt‘? In den Bildern 2 und 3 scheint sie entspannt auf etwas zu warten. Worauf? Auf Opfer, auf Bewunderer? Worum geht es eigentlich? Mein Vorschlag wäre, beim zweiten oder dritten Bild einen Ausschnitt zu wählen und nur Gras, Grube und Rücken mit einer Hand zu zeigen. Auch hier fühle ich mich sonst als Betrachter in eine Voyeur-Rolle gedrängt. **RM**

// Frau und Nacktheit und das obendrein im Wald(!). Wirklich schwierig! Für wen ist die Fotoinszenierung gemacht? Was bedeutet das Tattoo? Ist das eigentlich echt? Wenn ja – warum nur? Was genau bringt die Photoshop-Bearbeitung an zusätzlicher Kunstwertigkeit? Die Schülerin hat hier aus meiner Sicht leichthin ihre Grenzen überwunden („für die Kunst“). Aus-sich-heraustreten kann ein Gefühl / eine Illusion von gesteigerter Selbstwirksamkeit produzieren, aber auch ganz peinlich sein, wenn dann ein Unbeteiligter einmal kritische Fragen stellen sollte. **StL**

// Lorene hat sich so viel Mühe gemacht mit dem Loch und ihrem Rücken. Der wichtigste Schnitt findet aber zwischen der Inszenierung im Wald und den Überarbeitungen mit Photoshop statt. Dann ist Lorene beim „Bild“ angekommen, ein Zustand, in dem sie auch irgendwie gefangen scheint. Die Idee des Bades in einer fluoreszierenden Flüssigkeit – Natur, natürlich, giftig. Durch die Bearbeitung mit Photoshop gewinnt das sogar. Aber: Braucht es den Kopf? Die Brüste? Das Posing wird plötzlich so wichtig. **TW**

// Auch Lorene sieht offenbar ihren eigenen Körper, Weiblichkeit als Natur. Angeblich ist es wichtig, dass wir ihre Brust sehen. Dass sie schön geschminkt ist. Typisch für eine Selfie-Generation? Für mich wäre das entscheidende Moment das Loch. Das ist ja eigentlich eine Skulptur. War es feucht? Oder wie ist es, wenn man da mit mehreren Leuten reingeht? Ein paar Rat-schläge, um das Bild zu verbessern: Sie könnte es einfach mal groß machen. Oder umdrehen. Oder zum Beispiel ein Post-It nehmen, das Gesicht abdecken und schauen, was dann passiert. Wenn das Gesicht weg ist, wird sie auch das Bild neu sehen. Dann kann sie sich vielleicht von dem Selfie-Blick befreien. Ihre Entscheidungen und Vorgehensweisen scheinen alle gut überlegt, nur die Pose nicht. Sie bezieht sich auf Posen in Magazinen, auf Werbefotografie und das hat sie nicht reflektiert. Was bedeutet die Pose? Welche Gestik wähle ich, welche Blickrichtungen? Einfach mal zurücktreten, das Bild rigoros in einen anderen Kontext stellen, das Medium wechseln oder teilweise etwas bedecken oder abdecken oder an wirklich problematischen Stellen einfach mal eingreifen. Weg vom Bild zur Skulptur. **MtH**

# KÖRPER\_SPUR\_BEWEGUNG

## VIDEOS MIT DEM SELFIE-STICK

### AUFGABENSTELLUNG

Fächerübergreifenden Seminar mit Studierenden der Universität/Kunsthochschule Kassel aus den Bereichen Lehramt Kunst, Musik, Sport, ästhetische Bildung, die zum größten Teil keinerlei künstlerische Vorerfahrungen hatten. Das Seminar ist Teil des Forschungsverbundes PRONET, Qualitätsoffensive Lehrerbildung.)

- Erarbeiten Sie in kleinen Gruppen eine Performance zu einem der vier Themenvorschläge. Eine Person soll zeichnen; eine als Regisseur oder Regisseurin arbeiten und die dritte Person das Ganze mit einem Selfiestick von oben filmen.
- Wählen Sie eine oder mehrere Positionen am Körper aus, mit denen Sie Spuren erzeugen wollen und befestigen Sie dort Stifte. Wählen Sie ein Thema. Wählen Sie Farben. Wählen Sie ein Papierformat. Entwickeln Sie eine Choreografie, um das ausgewählte Thema möglichst ausdrucksvoll zu übersetzen. Versuchen Sie eher strukturelle, formale Lösungen zu finden.

### MIST, ICH MUSS RAUS IN DEN EKLIGEN REGEN! (3:07)



### KOMMENTAR ZUM VIDEO

*Eine Figur liegt auf dem Rücken am rechten Seitenrand. Sie dreht sich zunächst zweimal langsam um die eigene Achse und hinterlässt mit der linken Armbeuge eine gelbliche Kreislinie. Währenddessen beginnt eine zweite Figur vom oberen Rand her mit raschen lockeren Schwüngen ein schwarzes Knäuel zu zeichnen, das zur Mitte des Blattes hin immer mehr Raum greift. Dann steht die Liegende auf und beginnt aus den gelben Kreisen heraus mit ihrem rechten Fuß, an dem ein weiterer Stift befestigt ist, ruckartig schwarze Linien nach außen zur Blattmitte hin zu zeichnen. Gleichzeitig wechselt die andere Figur ihre Position auf die andere Seite, an den unteren Bildrand. Sie macht nun schnelle, heftige und kurze schwarze Striche in der Senkrechten des Blattes. Gegen Ende des Videos bewegt sich die Figur mit rotem Oberteil langsam mit schleifendem Fuß über das Blatt aus dem linken Bildfeld hinaus, die zweite Figur hört auf zu stricheln. Man sieht schließlich für einige Sekunden nur noch das Blatt mit der Zeichnung, einen stillgestellten Fuß und Knie.*

# STATEMENTS\_KÖRPER\_SPUR\_BEWEGUNG

## MIST, ICH MUSS RAUS IN DEN EKLIGEN REGEN!

// Die Choreografie dieser Gruppe wird interessant, weil hier die Spuren nicht nur sich selbst zeigen, sondern in Zeichnung übertragen werden. Hier setzte eine ganze Riege von Theorie in der Zeichnung an, die den Sprung von der bloßen Spur in eine dynamische Darstellung – hier von Wolke und Regen bietet. Auch die alte chinesische Zeichenkunst wäre ein guter Hinweis. Spuren, die nur sie selbst sind, bieten eine große Fläche der Beliebigkeit. Nur die Suche nach einem zauberhaften Sprung in ein Anderes, ein Verhältnis von WAS und WIE, das dann auch noch in sich stimmt, kann dieser Beliebigkeit entgegen wirken.

Sehr große Linienzeichnungen anzufertigen etwa, die die Waage halten sollen zwischen ihrer Gegenständlichkeit und ihrem abstrakten Gemachtsein würden sicherlich viel mehr über das Verhältnis von Qualitäten und Beziehungen offenbaren helfen, in der unsere sinnlich wahrnehmbare Welt gewoben ist. Also in etwa das, was diese Gruppe vorschlägt. Es schlosse sich die Frage an: Wie kann man das noch besser machen? Was wären hierfür Kriterien? **StL**

// Es ist auffällig, dass diese Gruppe so performativ gedacht hat und das Papier nicht als eine Fläche oder als ein Hilfsmittel sieht. Mittels der Zeichnung tut sich ein Raum auf dem Papier auf, in dem dann eine Performance stattfindet. Sie dachten sich vielleicht: Wenn da Regen ist, kann ich durchlaufen, dann sind meine realen Spuren auch da.

Weil zwei Personen anwesend sind: Welche Rollen hatten sie? Warum hat er die Wolken gemacht und sie musste hinein in den Regen? Er hat vielmehr piktorale Qualität, bei ihr ist das Blatt wie eine Art von Filmkulisse. Sie denkt das eher als Videobild. Wenn sie das ein zweites Mal machen würden, was würde dann passieren, z.B. wenn sie das Blatt mal an die Wand hängen? Ich merke, dass diese Gruppe unterwegs ist und deshalb muss diese Aktion an dieser Stelle auch nicht unbedingt zu Ende sein. **MtH**

// Wie liegt die Person auf der Fläche – in allen Einzelbildern? Welche Bezüge hat die dargestellte Person zur Fläche, zum Papier, zum Stift? Das Ausführen einer Idee, das Thema interessiert mich weniger. Entscheidend ist die entstandene/entstehende/sichtbare Spannung im jeweiligen Moment. **WR**

// Ein Hadern mit und ein Widerwille gegenüber dem Hinausgehenmüssen sollte stärker sichtbar werden. Der ekelige Regen könnte frech, aggressiv in Richtung Figur agieren, während die Figur darauf reagiert, sich sträubt etc. Da der Regen so widerlich ist, sollte er auch mehr Platz in Anspruch nehmen, eher verschiedene Richtungen haben und hier und da auch mal ‚zackiger‘ sein. **ALJ**

// Gut und nachvollziehbar ist der Wunsch, zwischen durch eine Überraschung zu erzeugen. Der Konzeptionswechsel ist für mich jedoch nicht gelungen. Nun wird ein deutlich ‚lesbares‘ Bild für den Betrachter/ die Kamera erstellt. Eine direkte, ziemlich illustrative (und dadurch etwas vordergründige) Verbildlichung des Themas. Die Spuren werden nun recht eindeutig zu einem Bildzeichen für Regenwolke (draußen) und geborgenen Ort (innen), aus dem heraus nun die Person mit rotem Pullover und mit langsam schleifendem Fuß in den durch schnelle, heftige Striche verbildlichten Regen hinaus muss. Es entsteht zeichnerisch ein Protokoll der Bewegungen, aber kein ausdrucksvolles Bild, da es zu einfach und zu sehr im Erwarteten zu ‚lesen‘ ist. **RM**

// Die performative Übersetzung (als Übersetzung des Titels in eine Geschichte von Unmut und Selbstüberwindung) ist insoweit gelungen, als sie sich rekonstruieren lässt. Ich finde sie aber nicht besonders spannend, weil sie vor allem additiv einzelne Teile miteinander verknüpft. Die Zeichnung am Ende ist eigentlich viel spannender als die Performance. Warum? – Weil sie vielleicht mehr das innere Gefühl, den inneren Widerstreit darstellt. Besonders an diesen Schlieren wird doch der ganze Unmut über diese unangenehme Situation spürbar. Noch stärker überlegen, was man braucht, was als Element kräftig und stark genug ist und was man getrost weglassen könnte. **TW**

# KÖRPER\_SPUR\_BEWEGUNG

MANCHMAL SO KLEIN, MANCHMAL SO GROSS. (0:54)



## KOMMENTAR ZUM VIDEO

*Eine Person liegt mit gestreckten Armen und Beinen am Boden. Sie hat farbige Stifte an den Hand- und Armgelenken sowie an den Knöcheln und Knien befestigt. Dann beginnt sie in gleichmäßigen Bewegungen die Arme und Beine auf- und zuzuklappen. Dabei entstehen immer mehr farbige Kreisbögen.*

# STATEMENTS\_KÖRPER\_SPUR\_BEWEGUNG

## MANCHMAL SO KLEIN, MANCHMAL SO GROSS.

// Das gewählte Thema finde ich interessant. Wenn ich in die Kinderwelt zurückgehe, denke ich an das Hampelmännchen. Zieht man am Faden, dann zack, ist es groß oder zack, wieder klein. Das ist fast ein Zwang. Vielleicht kommentiert diese Person die Aufgabe damit, dass er sich jetzt wie ein Hampelmännchen bewegen soll, weil das verordnet wird. Die Frage ist, um welche Bewegung es geht? Ist man tatsächlich das Hampelmännchen? Oder ist man ein Kind, das im Schnee liegt, dann kann so ein Engel entstehen. Es sind zwei sehr schöne Bilder von Kindheit.

Wenn ich hier an die reine Formsprache oder die Zeichnung denke, dann ist das Ganze natürlich ein bisschen langweilig. Er hat sich einfach keine Gedanken darüber gemacht, über welchen Bewegungsapparat er selbst verfügt oder in welchem Verhältnis sein Körper zum Papier steht. Inwiefern sich sein Körper vom Papier abheben könnte. Er hat die Zeichnung nicht versucht zu steuern. Ihm ist es offensichtlich nicht wichtig. Auch nicht, mit dem Papier in Kontakt zu treten. Ihm geht es um ein Konzept, um eine konzeptuelle Herangehensweise und das Papier ist ein Hilfsmittel. Insoweit finde ich das sehr gut. Es dreht sich doch alles um seinen Nabel. Ich finde das herrlich, dass er seinen Körper so zeigt. Das ist vital. Da muss man nicht mit Linien auf dem Blatt kommen. Ich denke nicht, dass für jeden offene Linien möglich sind!

Natürlich könnte er das noch erweitern oder in andere Richtungen schauen: Was passiert, wenn er sich auf ein Kissen legt und seine Arme nach unten gehen, und er in andere Distanzen kommt. Oder er nimmt ganz lange Stifte... Er könnte noch einmal nachdenken über das Verhältnis von seinem Körper zum Papier. Oder zur Beschaffenheit des Papiers oder die Gelenkigkeit des Körpers, oder... Aber ich finde das Ganze so gut ausgeführt. Es ist eine stringente Geschichte von Anfang bis Ende und dazu passt auch seine Zeichnung. Einfach, stringent, nicht dumm... Nicht schlampig. Er hat das richtig ernst genommen. **MtH**

// Die Figur des „Schneeengels“ ist eine Möglichkeit von vielen, um das Thema „Manchmal so klein, manchmal so groß“ darzustellen. Über weitere Groß-Klein-Bewegungen sollte nachgedacht werden, die miteinander verbunden werden könnten (hoch-runter; auf dem Bauch, auf Füßen, mehr Körpereinsatz und Positionswechsel: liegen, sitzen, stehen etc.). Man könnte auch mit einzelnen Körperpartien Großes wie Kleines darstellen (z.B. kleine Kreise mit der Schulter/ große, schwungvolle Kreise mit der Schulter...) **ALJ**

// Diese Arbeit erinnert viel zu sehr an Spiele im Schnee, wenn der Papa die Kinder damit überrascht, den Abdruck eines großen Adlers zu imitieren. **StL**

// Die Bildreihe erinnert mich sehr an Leonardos Proportionsfigur, daraus ließe sich mehr machen. Die Betonung des Bauchnabels als scheinbare Mitte der Drehbewegung könnte ein Ansatz für die Weiterarbeit und gegebenenfalls auch für diese Bezugnahme sein. Bildlich interessant ist die Beziehung zwischen dem Muster der Socken und der entstehenden Spur, vielleicht ließe sich diese Beziehung intensivieren. Bezüglich der Performance ist für mich noch offen, ob sie ein erkennbares Ende oder gerade ausdrücklich kein Ende haben soll. Insgesamt fehlt mir noch irgendwie ein ‚springender Punkt‘, eine Überraschung, eine Irritation oder eine Vorstellungen anregende Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit. **RM**

# NACHLESE

TANJA WETZEL // RAINER MÜGEL

Im Rückblick zur Fallarbeit fielen uns einige Aspekte und Themen auf, die immer wieder angesprochen wurden und die die verschiedenen Fälle miteinander verbinden. Wir haben den Eindruck, dass sie Grundfragen ästhetischer Praxis von Schüler\*innen berühren.

## ALTERSANGEMESSENHEIT

Die Frage, welche Mittel und Formen des Ausdrucks dem jeweiligen Alter gemäß bzw. weniger gemäß sein könnten, fand sich beispielhaft bei Rückgriffen auf Klischees (z.B. die Barbiepuppe bei Schuhobjekt), bei der Verwendung eindeutig codierter Symbole (z.B. „Hand“ = Abdruck des Menschen in Natur\_Spur) oder bei der Verwendung von Strichmännchen im Fall Comic.

Das Problem einer als ‚altersangemessen‘ zu bewertenden Darstellung stellt sich in besonderer Weise mit Eintritt in die Pubertät, wenn nämlich eine unbefangene kindliche Bildsprache von den Jugendlichen nicht mehr als ihren Vorstellungen adäquat akzeptiert wird und gleichzeitig noch kein (neues) gestalterisches Repertoire verfügbar ist, mit dem die Hürden der Darstellung gemeistert werden können. In solchen Momenten wird oftmals auf Klischees, Symbole, Zeichenmodule zurückgegriffen, quasi als ‚Krücken‘ der eigenen visuell-sprachlichen Möglichkeiten. Wie also als Lehrerin oder Lehrer mit diesen Krücken umgehen vor dem Hintergrund der entwicklungspezifischen ‚Not‘ der Schüler\*innen?

Bei der Suche nach adäquaten Lösungen wurde deutlich, dass jeder Fall ein Einzelfall ist und kaum durch allgemeine Überlegungen zur sinnvollen und altersbezogenen Curriculum-Entwicklung entschieden werden konnte. Das galt auch, wenn ein Zwischenzustand einer Arbeit als altersentsprechend und zugleich alsentwicklungsfähig angesehen wurde. Auch dann stellte sich die Aufgabe, individuell abgestimmte Impulse zu geben. In den Statements zu unseren Fällen geschieht dies häufig durch beherztes Nachfragen oder durch vorsichtig formulierte, manchmal aber auch gezielt irritierende Anregungen.

## (GEGENWARTS-)KUNST ALS IMPULS ODER VORBILD FÜR BILDNERISCHES ARBEITEN

Die Frage nach der Funktion, die der Verweis oder die Integration von Kunstwerken oder künstlerischen Positionen in praktische Aufgabenstellungen haben, stellte sich vor allem im Zusammenhang mit der Aufgabe KünstlerBOX. Im Gespräch dazu wurde kritisch gefragt, wie fruchtbar es für eine eigene praktische Auseinandersetzung von Schüler\*innen sein kann, wenn Künstlerpositionen der Gegenwart als Bezugsgröße gewählt werden sollen. Ist das dann ein fruchtbarer Impuls oder stellt das eher eine Überforderung dar, wenn gleichzeitig eine kunstwissenschaftliche Auseinandersetzung gefordert wird und zusätzlich eine eigenständige bildnerische Arbeit?

Im Fall der Schuhobjekte könnte hingegen der besondere ‚Kniff‘ gerade darin liegen, dass die Schuhobjekte der Künstlerin Birgit Jürgenssen (die den Schüler\*innen als Beispiel gezeigt wurden), im Rahmen der konkreten Aufgabenstellung nicht direkt nachgemacht werden konnten. Sabine Lenk merkte dazu an: „Sie kommt ja von einem anderen Gegenstand hin zu einer Schuhform, die Schüler sollen aber von einem Schuh ausgehend hin zu einer anderen Form kommen. Dies ist eine andere Denkbewegung.“

In eine ähnliche Richtung zielte auch der Vorschlag von Stefan Lausch zum Fall Gegenstandslose Malerei, die Möglichkeiten gestischer Malerei anhand von Bewegungsdarstellungen von Boccioni oder da Vinci erkunden zu lassen, also Vorbilder primär als Quelle der Inspiration zu nutzen, um damit Freiraum für das eigene Tun zu schaffen.

Anders stellt es sich dar, wenn bereits die Aufgabenstellung in einen bestimmten künstlerischen Kontext gestellt wird („Action Painting“, „Bodyart“ oder „Landart“). Stefan Lausch sah hier das Problem der Erzeugung „falscher Vorstellungen“ über Kunst. Es bestehe die Gefahr, dass z.B. eine Übung, die „Action

## „Wann ist eine spezifische Unterstützung notwendig, wann hingegen ein Übersehen oder Ausweichangebot bzw. wann eine deutliche Irritation der Vorstellungen?“

In zwei Richtungen könnten solche Phänomene befragt werden: Dient diese ‚Krücke‘ entweder der Stabilisierung und erhält so in dieser Entwicklungsphase die Freude am bildnerischen Tun, so dass man sie als altersangemessen tolerieren könnte oder fördert sie womöglich eine Schonhaltung, die eine persönliche Weiterentwicklung verhindert? Wann ist eine spezifische Unterstützung notwendig, wann hingegen ein Übersehen oder Ausweichangebot bzw. wann eine deutliche Irritation der Vorstellungen?

## „Ist es legitim, als penetrant oder zu simpel empfundene Bildlösungen ... einfach abzulehnen?“

Painting“ genannt wird, zu einer reinen Spielerei verkommt, die Spaß macht, aber nichts mehr zeigt. Dem könnte entgegengehalten werden, dass der Spaß am Ausprobieren (als ein ‚niedrigschwelliges Angebot‘) durchaus dazu beitragen kann, mutig in gestalterische Prozesse einzusteigen und sich selbst zu erproben. Ob hierzu ein konkreter Kunstbezug nötig ist, bleibt jedoch die Frage.

### SKIZZE, OPTIMIERUNG, REALISIERUNG (ENTWURFS- UND GESTALTUNGSPROZESSE)

Vor allem durch verschiedene Workshops in Niedersachsen entstand der Eindruck, dass sich die Vorgaben des Zentralabiturs bezüglich einer dreiphasigen Struktur zur Bewältigung einer praktischen Aufgabenstellung (Skizzen-Optimierung-Realisierung) nach und nach auf die Konzeption aller praktischen Arbeiten im Kunstunterricht auswirken.

Die Vorstellung, dass ein Entwurfsprozess zwingend durch eine gestufte Abfolge von ein paar Varianten, einer Auswahlentscheidung, von Detail-Optimierungen und der dann folgenden „Ausführung“ eines genau beschreibbaren Konzepts gekennzeichnet ist, ist jedoch zu schematisch, um allgemein gültig hilfreich sein zu können. Eher ist die Frage zu stellen, wie vor allem in der Entwurfsphase eine Haltung gefördert werden kann, die dem suchenden Charakter des Entwerfens stärker entspricht.

Wie können also Schüler\*innen ermutigt werden, zunächst eher vage Vorstellungen zu entwickeln, die dem Prozess selbst, dem Material, der Hand, den Zufällen, den jeweiligen Zwischenergebnissen („Was will die Zeichnung?“), den sich entwickelnden Ideen und Vorstellungen möglichst viel Zeit und Raum lassen? Die Erfahrung zeigt doch, dass manchmal selbst eine bereits „optimierte“ Präzisierung wieder verworfen werden muss oder sich auf ‚den letzten Metern‘ das Gesamtkonzept plötzlich noch einmal ändert.

Allgemein gefragt: Wie viel Zeit bleibt überhaupt im Kunstunterricht für Nebenwege und Rückschritte? Oder ganz konkret: Müssen dreidimensionale Objekte zeichnerisch entworfen werden, man könnte sie doch auch aus dem Prozess mit dem Material heraus entwickeln (Schuhobjekt)? Dürfen ortsbezogene Arbeiten unabhängig von den konkreten Orten entworfen werden (Natur\_Spur)? Müssen mit Bleistift gezeichnete Comic-Entwürfe noch einmal mit Fineliner „ins Reine“ gezeichnet werden, auch wenn bildnerisch nichts mehr geändert wird (Comic)? Und: Wie lassen sich das Besondere des Einzelfalls nivellierende Standardisierungen und ein einfaches Abarbeiten von Vorgaben verhindern?

### VORLIEBEN UND ABNEIGUNGEN

Wie stark beeinflussen persönliche (künstlerische) Vorlieben, Qualitätsvorstellungen oder gestalterische No-gos den Blick auf die Zwischenergebnisse der Schüler\*innen? Oder gar den Blick auf die Schüler\*innen selbst? Inwiefern sind bestimmte Vorlieben überhaupt mit dem Anspruch vereinbar, Schüler\*innen fördern zu wollen?

Beispielsweise waren in ihren Statements zum Schuhobjekt die einen beeindruckt von der vielen Arbeit und Mühe, die die Schülerin auf den Dornröschenschuh angewendet hatte (Treppe, Spinnrad, Blütenblätter), andere empfanden genau dies als „zu viel Diddel-daddel“. Für manche (Kolleginnen) war die Freizügigkeit der Schülerinnen (InZwischenNatur) unproblematisch, sie nannten das sogar „toll“ und „mutig“, während andere (Kollegen) sich in eine voyeuristische Position gedrängt und eher peinlich berührt fühlten. Diejenigen, die bei Strichmännchen im Comic an ähnliche Figuren in der Kunst denken (z.B. bei David Shrigley), äußern sich anders, als jene, die damit Unlust bzw. ein unentwickeltes Zeichenvermögen der Schüler\*innen verknüpfen.

Ist es legitim, als penetrant oder zu simpel empfundene Bildlösungen (Herz für Liebe, Stacheldraht für Gewalt, Mangafiguren oder Modeerscheinungen wie Einhörner) einfach abzulehnen? Oder gehört es eher zur Professionalität, solche Phänomene ‚aushalten‘ zu müssen? Sich also mit simplen Lösungen, mit Mittelmäßigem, mit ‚viel Mühe gut Gemeintem‘, symbolisch oder inhaltlich Überfrachtetem einfach konfrontieren zu müssen, weil der Kontext „Kunstunterricht“ heißt und nicht Künstleratelier oder gar Kunstausstellung? Wann geht es um ein Aushalten des Mittelmäßigen, wann um die Notwendigkeit, der Schüler\*in eine (bildnerische) Hürde zuzumuten?

Ein weiterer Aspekt betrifft die Frage, wie man als Lehrender mit erotischen oder gewaltvollen Phantasien von Schüler\*innen umgehen sollte? Die Frage stellte sich z.B. in den Actionszenen beim Comic oder bei den lasziven Posen der Schülerinnen in InZwischenNatur. Auch hier ist natürlich der schulische Kontext zu bedenken, in dem diese Bildlösungen entstehen. Wie kann den Schüler\*innen im Kunstunterricht ein Möglichkeitsraum für jene (alterstypischen) Vorstellungen geöffnet werden, auch wenn dies möglicherweise von Teilen des Kollegiums oder der Elternschaft als grenzwertig abgelehnt wird? Wo sind die (eigenen) Grenzen als Lehrende? Oder auch: Wann sollte man gegebenenfalls Schüler\*innen sogar schützen, wenn sie selbst gar nicht sehen, was sie zeigen?

## „ Sie können dadurch regelrecht in eine ‚double-bind‘- Situation gebracht werden, weil sie nach den ‚versteckten‘ Erwartungen und Vorstellungen der Lehrenden suchen, statt sich auf die Unsicherheit offener Aufgaben einzulassen.

Der persönliche Geschmack von Lehrenden beeinflusst auch die Arbeit der Schüler\*innen, gerade bei offenen Aufgaben. Sie dadurch regelrecht in eine ‚double-bind‘-Situation gebracht werden, weil sie nach den ‚versteckten‘ Erwartungen und Vorstellungen der Lehrenden suchen, statt sich auf die Unsicherheit offener Aufgaben einzulassen. Das Problem lässt sich sicherlich nicht gänzlich lösen. Helfen wird vor allem die Entwicklung (gegenseitigen) Vertrauens.

### AUFGABENSTELLUNG

Obwohl bei der gemeinsamen Fallarbeit die Aufgabenstellung nicht direkt im Fokus lag, spielte sie natürlich immer in die Gespräche und Statements zum Fallmaterial mit hinein, weil sie den Bezugsrahmen für das bildnerische Tun bildete (Schüler\*innen arbeiten eben nicht ‚frei‘ an ihren Themen wie z.B. im künstlerischen Studium).

Ein gemeinsamer thematischer Rahmen begrenzt zwar das Tun des Einzelnen, jedoch stellt er Verbindlichkeit her und bietet Sicherheit. Oft bemerkt man als Lehrender erst in dem Moment, wenn die Schüler\*innen mit ihrer Aufgabe begonnen haben, ob die Aufgabenstellung gut oder weniger gut war. Das heißt, ob sie einerseits einen genügend großen Rahmen für persönliche Zugänge bot und andererseits eng genug gesteckt wurde, um genügend Orientierung zu geben.

Bei dem Comic wurde die Offenheit der Aufgabe problematisiert (es sollte einfach eine Geschichte in 16 Bildern erzählt werden). Stefan Lausch begründete seine Kritik damit, dass dadurch die Ergebnisse nicht wieder rückgebunden werden können. „Diese Zeichnungen sind so unterschiedlich, dass das verbindende Element gar nicht richtig darstellbar ist. Das ist doch letztlich das Spannende am Lernen miteinander und aneinander und zwar nicht im Sinne des Vergleichs – wer hat das besser oder schlechter gemacht –, auch über diese Geschichten zu sprechen, um einfach zu sehen, was in einem Thema so drin steckt.“ Deshalb ist für ihn im Unterschied dazu „extrem wichtig, dass das Allgemeine und das Besondere, dass die anderen und ich eine Brücke erfahren, weil ich mich dann als mit den anderen verbunden erleben kann und trotzdem als einzigartig. Gerade als einzigartig, weil ich mit den anderen bin. Das fehlt hier oder ist sehr schwer herzustellen“, so Lausch.

Wie schwer es also ist, einen Prozess zu rahmen und zu strukturieren und gleichzeitig ein freies Experimen-

tieren anzuregen, wurde auch im Fall Gegenstandslose Malerei deutlich. Gibt man eine Schrittfolge für den Prozess vor, um diesen zu strukturieren (erst Experimentieren, dann die besten Ergebnisse herausuchen und mit diesen weiterarbeiten) muss man mit der Gefahr leben, dass die interessantesten Ergebnisse womöglich nicht als solche erkannt werden. Steuert man hingegen solche Prozesse gar nicht erst, riskiert man, dass einige mit dieser Offenheit überfordert werden.

Ein anderes Problem zeigte sich beim Fall Körper\_Spur\_Bewegung, wo sogar die Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung konträr bewertet wurde, vor allem, was die Vorgabe anging, die Stifte statt in den Händen an verschiedenen Orten des Körpers zu befestigen. So empfand Mathilde ter Hejne dies als „einen interessanten Ausgangspunkt“, weil es „in dieser offenen Auftragssituation Spaß macht zu experimentieren“. Es sei dann, so ter Hejne, die Aufgabe der Lehrenden, die Studierenden auf ihren je eigenen Wegen gut zu unterstützen und sie auf ihre Stärken und besonderen Interessen aufmerksam zu machen. Im Unterschied dazu konnte Stefan Lausch in dieser Übung kein Ziel erkennen: „Ich vermute, dass es um ‚Befreiung von der Norm‘ geht. Aber welche Norm hätten wir denn noch, von der man sich befreien müsste oder auch gar nur könnte? Klar, man kann sich einen Bleistift auch sonst wohin binden. Aber warum sollte man das tun? Wen würde das interessieren? Spielereien wie diese hier stehen unter dem Verdacht einer Infantilität, die sich vor allem an sich selbst zu erfreuen vermag. Das kann Spaß machen, führt aber kaum einmal darüber hinaus.“

Bei aller Differenz in der Bewertung ist letztlich interessant, welche Ziele (explizit oder implizit) mit einer solchen Aufgabe verbunden werden. Man kann, wie Mathilde ter Hejne, sie als einen Rahmen ansehen, um innerhalb dessen eigene Interessen und Ansätze der Übersetzung zu entdecken (performativ, konzeptuell, narrativ o.a.) oder aber wie Stefan Lausch, diese Aufgabe mit dem Ziel verknüpfen, sich so einen Zugang zum Zeichnen zu eröffnen – was sie für ihn jedoch nicht leistet.

Trotz der Bedeutung der Aufgabenstellung für die Besprechung von Schülerarbeiten, bezogen sich die wesentlichen Auseinandersetzungen in den Fallgesprächen auf das vorliegende Bildmaterial selbst. Es wurden Fragen und Problemstellungen sichtbar, aber auch Räume der Entscheidung, innerhalb derer jeder einzelne eine eigene Haltung entwickeln kann und muss.

# MEHR IST MEHR

## LUTZ SCHÄFER

Nachhaltige Bildungsprozesse sind nur im Rahmen selbstständiger und konstruktiver Auseinandersetzungen möglich, was sich auch im derzeitigen Paradigma des „entdeckenden Lernens“ vieler Fachdisziplinen niederschlägt. Damit ist ein klares Bekenntnis zu Kindern und Jugendlichen als konstruktiv ästhetisch handelnde Subjekte gelegt. Mit diesem Verständnis öffnet sich ein Bildungsaspekt, der in der Schule trotz –oder wegen– aller Fokussierung auf Kompetenzzuwächse zu kurz kommt: Die Erfahrung, dass das Leben gestaltbar ist.

Wie aber lassen sich Situationen schaffen, die solches Lernen ermöglichen? Wie können Kinder und Jugendliche in eine künstlerisch-kreative Bewegung gebracht werden und wie können Erwachsene die eingeschlagenen Wege begleiten und auf die ästhetischen Hervorbringungen der Kinder und Jugendlichen einwirken?

## DAS RAUMSCHIFF



Abb. 1: Raumschiff, Assemblage

Auf den ersten Blick überfordert dieser unförmige, amorphe Materialberg (Abb. 1) selbst erfahrene Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen. Die handwerklichen Standards spezifischer Materialverbindungen sind durch den Einsatz von Heißkleber und Klebeband nivelliert, das Objekt ist wenig stabil. Die Materialien sind in einer großen heterogenen Bandbreite gewählt, Holz, verschiedene Schaum- und Kunststoffe, Pappe, Papier, Folien, ein Pflasterstein, etc. Die Verarbeitung folgt keinen Werktraditionen, Oberflächen und Farben

wirken völlig willkürlich gewählt, die Form des Raumschiffs scheint keiner technisch-konstruktiven und auch keiner gestalterischen Logik zu folgen.

Und doch birgt das Objekt Qualitäten und erweist sich bei näherer Betrachtung als hochkomplexe Assemblage: das Motiv ist ein Raumschiff, bei dem jedes Element eine definierte Bedeutung in der Funktion hat (Kommandobrücke, Verschiedene Triebwerksstufen, Versorgung, etc. ). Jedes Element hat darüber hinaus auch eine definierte Bedeutung in der Komposition. Die Erscheinung ist malerisch, eine rhythmische Abfolge offener und geschlossener Formelemente, Materialreize und -kontraste, Farbakzente – hier agiert ein Kind bildnerisch traumwandlerisch sicher. Man kann und muss natürlich einwenden, dass das Kind dazu keine Bewusstheit entwickelt, und eine Überhöhung des „genialen“ Kindes durch den Künstler wäre ebenfalls nicht überzeugend.

Wenn dieser 8-jährige Junge weitgehend selbstgesteuert über sein Vorgehen befindet, selbstständig Werkzeug und Material nutzen kann, erfährt er, dass Aufgaben gestaltbar sind und er etwas zum Ausdruck bringt, was gesehen und gelesen werden kann.

Zweifellos hätte es für den Erwachsenen Interventionsmöglichkeiten gegeben, z.B. die Frage, ob das bildnerische Vorhaben des Jungen als Ganzes angemessen ist. Wäre es nicht sinnvoll gewesen, für eine weitgehend werkgerechte Handlung zu sorgen und dem Kind zumindest technische Grundkompetenzen zu vermitteln? Hätten durch Abbildungen mimetische Annäherungen vorangetrieben werden können? Hätte der Hinweis „weniger ist mehr“ für mehr Klarheit sorgen und die Wirkung von Form-, Material- und Farbkontrasten steigern können?

Für die meisten ist nachzuvollziehen, dass der Erwachsene bei diesem Flow-Prozess des Kindes nicht eingegriffen hat. Die eigenen ästhetischen Maßstäbe zurückzunehmen, fällt umso leichter, je jünger diejenigen sind, die im Prozess begleitet werden.

## AUFKOMMENDES GEWITTER

Differenzen bei Beratungen und Auseinandersetzungen mit Jugendlichen oder Erwachsenen sind ungleich schwieriger, vor allem wenn das Verhältnis ein pädagogisches ist, d.h. einer der Kommunikationspartner als Berater oder Prozessbegleiter fungiert und in der Annahme handelt, dem Unterlegenen bei der Überwindung seiner Defizite helfen zu können.

„Mich beschäftigt das Thema Tanz, Bewegung und die Darstellung von Tänzern schon lange und ist extrem mit meiner eigenen Biografie verknüpft.“ (Aus: Portfolio KB, Karlsruhe 2011)

Mit diesem Selbstbild „stürzte“ sich eine Studentin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in ihr künstlerisches Abschlussprojekt, in welchem sie herausgefordert war, ein eigenes Thema zu finden und in Form zu bringen. Der Begriff des Stürzens scheint geeignet, diesen Prozess zu beschreiben, da er die Vehemenz der (Such-)Bewegungen wie die Gefährdungen und Tiefen beschreibt, die ernsthafte künstlerische Prozesse häufig begleiten.

Zunächst knüpfte die Studentin an Zeichnungen an, die in einer früheren Phase des Studiums entstanden. Diesen von Bewegungslinien umzeichneten „Tänzerinnen“ folgten Versuche einer malerischen Auseinandersetzung, in deren Verlauf sich die Studentin zunehmend vom Versuch gegenständlicher Tanzdarstellungen löste (Abb. 2).



Abb. 2: CB: Tanz: Acryl auf Leinwand, 50x70cm

„Mich provozierte der Gedanke schon lange, selbst im Tanz zu malen, da hierbei der Schwung und die Energie direkt umgesetzt werden kann. Schließlich nahm ich den Mut zusammen und nutzte meinen gesamten Körper, um mit dem Material und der Farbe zu arbeiten.“ (Aus: Portfolio KB, Karlsruhe 2011)

Diese körperliche Auffassung von Malerei mündete in einen Versuchsaufbau im heimischen Garten. Auf einer PVC-Schutzfolie, die zum Schutz des Rasens ausgelegt wurde, breitete die Studentin eine große, weiße Leinwand aus, auf die sie zunächst Farbe schleuderte. Anschließend bewegte sie sich impulsiv auf dem Malgrund, während sie mittels MP3-Player ein zuvor ausgewähltes Musikstück hörte (Abb.3).



Abb. 3 CB: Portfolio, Doppelseite



Abb. 4 CB: Fotografie aus Portfolio

Ein aufkommendes Gewitter bereitete diesem musikalischen Malakt ein abruptes Ende: Eilig wurden Leinwände und Farben bei Seite geräumt. Zurück blieben die Aluleiter, auf der Helfer die Performance gefilmt hatten und die PVC-Folie. Der aufkommende Wind wehte die Folie weg, die sich umgehend in der Leiter verfang (Abb. 4). Die Studentin merkte auf, fotografierte die Szene und schrieb:

„Ich sah, wie sich die Plastikplane im Unwetter aufbäumte und somit sehr spannende, fast graziöse Bewegungen durchführte, wodurch auch durch die nebenstehende Leiter groteske Fotos und ein spontanes Video entstanden. Die Plane hatte etwas Tänzerisches, das ich nicht genau in Worte fassen kann.“ (Aus: Portfolio KB, Karlsruhe 2011)

In diesem unvorhersehbaren Moment zeigt sich fast in idealtypischer Weise, dass ein künstlerischer Produktionsprozess ungleich freier ist als ein Produktionsprozess, der auf ein klar formuliertes Ziel hin ausgerichtet ist. Max Bense formulierte deshalb über ästhetische

Zustände, „dass sich ihre Ergebnisse fast gänzlich der antizipierten Vorstellbarkeit entziehen und erst mit der Realisation und in der Realisation erkennbar werden.“ (Bense, 1982, S.347)

Dem Autor ist die Bildung einer Sensibilität für diese ästhetischen Momente ein besonderes Anliegen, weshalb diese im Rahmen der Begleitung künstlerischer Prozesse einen besonderen Stellenwert haben. Die Studentin spürte selbst etwas von der Qualität dieses Ereignisses und schrieb in ihrem Portfolio: „Zunächst entstanden zwei sehr interessante Nebenergebnisse, die ich beobachtete, bevor es mit der Performance beginnen konnte.“ Die unmittelbar entstandenen fotografischen Dokumentationen bezeichnete sie als „spannend“.

An ihrem ursprünglichen Plan, musikalische Impulse in Malereien umzusetzen, hielt sie allerdings bis zu ihrer Abschlusspräsentation fest, auch wenn sie die Qualität des Moments bewusst reflektierte: „Obwohl ich eigentlich schon davon überzeugt war, das Video als eine entscheidende Zwischenstufe meiner Auseinandersetzung mit dem Thema zu präsentieren, malte ich weiter.“

Das Festhalten an der zu Beginn formulierten Leitidee der malerischen Auseinandersetzung mit Musik dominierte den Schaffensprozess bis zu seinem Ende, was vom Autor als Verlust empfunden wurde, weil er die ästhetische Qualität des Nebenproduktes höher einschätzt als die der Malereien. Im Dialog zwischen Dozent und Studentin strebte er danach, eine Wertverschiebung bei der Studentin zu erreichen: Sie sollte durch das unvorhersehbare Ereignis von den Malereien ab- und umgelenkt werden

## UNTERSCHIEDLICHE WERTMASSSTÄBE

Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Wertmaßstäbe ist in ästhetischen Gestaltungsprozessen unvermeidbar. Das oben geschilderte Vorgehen steht aber zur eingangs formulierten These der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als essenziellen Teil künstlerischer Bildungsprozesse in Konkurrenz. Nach dieser Maßgabe muss man Differenzen in Beratungsgesprächen offen begegnen und reflektieren, da sich möglicherweise etwas bilden muss, was außerhalb der eigenen ästhetischen Maßstäbe liegt.

## VERZIERUNGEN

Im Einführungsseminar in das bildnerische Gestalten an der PH Karlsruhe ist das Portfolio ein zentrales Instrument. Die Studierenden können hierin all das sammeln, was in den Seminaren entstanden ist, sind zugleich aber aufgefordert, dies mit einem distanzierteren Blick zu betrachten und reflektieren. Dabei sollen sie im Laufe des Seminars zunehmend selbständiger werden und in ihrer Portfolioarbeit vertiefen, worauf sie besonders aufmerken. Vertiefen bedeutet, dass sie zu den gewählten Inhalten und Techniken selbständig recherchieren und bildnerische Versuche machen.



Abb. 5,6 RTB: Portfolio, Doppelseiten

Im Portfolio einer Studentin finden sich wiederholt Gestaltungen, die eine offensichtliche Vorliebe für Verzierungen zeigen: zahlreiche Elemente wie Strasssteine, Banderolen, Klebestreifen („washi-tape“), Knöpfe,... aber auch das wiederholt eingesetzte, leicht „marmo-

rierte“ Papier entstammen wahrscheinlich aus dem entsprechenden Fachhandel und könnten in einem ersten Reflex als Dekorationsmaterial abqualifiziert werden. Ganz offensichtlich kam die Studentin aber der Forderung nach, den eigenen ästhetischen Empfindungen auf die Spur zu kommen, was später verstehbar wurde.

Beim zweiten Blicken zeigt sich, dass die Bildelemente sorgsam arrangiert wurden und sich in den Kompositionen immer wieder zeichnerische und malerische Eingriffe finden, welche von einer spezifischen ästhetischen Sensibilität zeugen. Die filigranen grafischen Elemente haben bildnerische Qualitäten, die sich sowohl bei der Bewertung einzelner Seiten wahrnehmen lassen als auch in ihrer verbindenden Funktion über das gesamte Portfolio. Solche filigrane, ornamentale Gestaltungsmittel spielen in der Kulturgeschichte der Menschheit in unterschiedlichen historischen und geographischen Räumen eine wichtige Rolle, etwa in der mittelalterlichen europäischen Buchmalerei oder der arabischen Kultur.

Schließlich findet sich im Portfolio eine weitere bedeutende Qualität: Gegen Ende reflektiert die Studentin sprachlich und bildnerisch das Kopftuch als ästhetische Form ihrer kulturellen Identität und erreicht somit nicht nur eine durchgehende hohe Intensität der Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen, sondern auch eine adäquate Reflexionshöhe sowohl inhaltlicher als auch formaler Dimensionen des selbst gewählten Untersuchungsfeldes.

Die Idee der Vermittlung verbindlicher ästhetischer Normen ist im Kunstunterricht einer Orientierung am lernenden Subjekt gewichen, das einen individuellen ästhetischen Hintergrund mitbringt. Dieser Gedanke ist auch angesichts der steigenden Heterogenität der Kinder in deutschen Klassenzimmern von Bedeutung. Es gilt, die Verschiedenheit von Lebensstilen, Weltbildern und ästhetischen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schülern zu akzeptieren und nicht etwa zu überwinden und zu normieren – wer könnte für sich in Anspruch nehmen, allgemein zu wissen, was ästhetisch wertvoll, welche bildnerische Entscheidung richtig ist?



Abb. 7 RTB: Klapp-Bild. Modezeitschrift, Folie, Fineliner

Mit der Verschiebung didaktischer Vorstellungen von einer Stoff- und Lehrerzentrierung hin zu einer subjektorientierten Handlungsorientierung wird auch ein neues Verständnis der Rolle der Prozessbegleiter nötig. Sie leitet sich aus der Idee der Selbsttätigkeit der Schüler ab, die Selbstverantwortung für das eigene Tun übernehmen sollen. Voraussetzung hierbei ist zunächst eine „teilnehmende Beobachtung“ des Geschehens mit dem Ziel, die Verstehensprozesse der Kinder und Jugendlichen rekonstruieren zu können (vgl. Beck/Scholz 2000). Dieses „Verstehen zu verstehen“ kann nur gelingen, wenn deren Perspektive eingenommen und sie als kompetente Individuen angesehen werden, in deren Handlungen sich grundsätzlich Sinn verbirgt. Bedingung dafür ist auch, die eigenen ästhetischen Maßstäbe nicht nur zu reflektieren, sondern gegebenenfalls mit Gewinn aufzugeben .

„Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit inne zu sein, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und derart in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen.“ (Gadamer, 1990–95, Bd.2, S.60f.)

#### Literatur

- Beck, Gertud; Scholz, Gerold: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München 2000
- Bense, Max: Aesthetica. Einführung in die neue Ästhetik. AGIS-Verlag Baden-Baden 1982
- CB: Portfolio, unveröffentlicht 2011
- Gadamer, Hans-Georg: Gesammelt Werke in 10 Bänden, Tübingen 1990 – 1995, Band 2, Vom Zirkel des Verstehens.
- Heyl, Thomas und Schäfer, Lutz: Frühe Ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Springer Spektrum, Heidelberg 2016
- RTB: Portfolio, unveröffentlicht 2016
- Schäfer, Lutz: Kitschiger Kunstunterricht. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Friedrich-Verlag, Velber 2018
- Schäfer, Lutz: Geschmacklos beraten in einer Migrationsgesellschaft. In: BDK-Mitteilungen 4/2016. Hannover 2016
- Schäfer, Lutz: Der schlechte Geschmack und sein Begleiter. (Ko-Autor Thomas Heyl). In: Brenne, Andreas; Griebel, Christina; Urlass, Mario (Hg): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik der Grundschule. München 2013

# OFFENE KÜNSTLERISCHE PROZESSE IN EINER SCHULISCHEN SITUATION

## ANMERKUNGEN ZUR ZEITGENÖSSISCHEN KUNST IM KUNSTUNTERRICHT

STEFAN LAUSCH

1. In einem zeitgenössischen Studium der freien Kunst lernen die angehenden Künstler, dass sie für ihre künstlerische Arbeit und deren Wirkung grundsätzlich selbst verantwortlich sind. Sie werden dazu vor allem zu Beginn des Studiums aufgefordert, möglichst all die hemmenden Vorstellungen davon, was sie bislang gut und richtig, was sie schlecht und falsch fanden zu hinterfragen und hinter sich zu lassen, um auf sich selbst gestellt herauszufinden, mit welcher Haltung sie künstlerisch arbeiten wollen. Es wird von den Kunststudierenden erwartet, ihre eigenen Fragen an die Welt, insbesondere an die Welt der Kunst zu entwickeln und dabei etwas Eigenes zu erarbeiten, etwas möglichst Unverwechselbares, das diese individuelle Perspektive herausstellt. Aus diesem Grunde erhält der Künstler schon im Studium keinerlei Vorgaben, und darum kann er sich bei Kritik auch nicht damit herausreden, dass er womöglich Anforderungen zu folgen hatte, für die er keine Verantwortung übernehmen müsse. Das Erlernen der „Selbstbeauftragung“ macht eine besondere Form der Lehre nötig und ist in ihren wesentlichen Aspekten eine der Übertragung persönlicher Haltungen des Lehrenden, die seinen Erfahrungen mit der Welt und mit der Welt der Kunst entspringen, die für die Suche der Studierenden ein Vorbild sein sollen. Auf diese Weise wird zwar nicht gelehrt in einem herkömmlichen Sinne, aber die Studierenden können dennoch vieles lernen, indem sie nämlich ihre eigenen Erfahrungen machen und mit den anderen Studierenden darüber sprechen, wie auch sie ihre Erfahrungen sammeln und interpretieren.

Obgleich Künstler ihre Arbeit aus höchst individueller Motivation betreiben und vor allem den Unterschied zu anderen deutlich hervorzuheben versuchen, ist das große verbindende Element die Kunst, die mit jeder eigenständigen künstlerischen Äußerung eine neue Facette hinzugewinnt. So versteht sich auch leicht, warum niemand definieren kann, was denn Kunst eigentlich sei und dass ihre Nichtdefinierbarkeit ihr Wesenskern ist, woraus auch das Fehlen von allgemeineren Kriterien für Bewertungen resultiert. Freie Künstler schaffen aus sich selbst heraus und können ohne diese Eigenverantwortung und Freiheit nicht gut oder auch gar nicht arbeiten.

Solange ein Künstler nicht weltberühmt ist und es für seine Werke Warte- und Bestelllisten gibt, tritt er in aller Regel mit einem Werk in Vorleistung und sucht erst nach dessen Vollendung etwaige Interessenten,

also eine positive Bewertung der Arbeit in Form von Anerkennung und hoffentlich auch Bezahlung. Der Freiheit des Künstlers steht die Freiheit des Publikums zur Bewertung gegenüber, die nicht gerecht oder auch nur nachvollziehbar sein muss, ganz im Gegenteil. Im eher seltenen Fall einer Auftragsituation, wie etwa in einer Ausschreibung für Kunst im öffentlichen Raum, ist eine Vorgabe für die künstlerische Auseinandersetzung zwar bereits umrissen, sogenannte Kunst-am-Bau-Projekte müssen allerdings einen großen Spielraum für die künstlerischen Entscheidungen belassen, wenn sie für Künstler attraktiv oder auch nur machbar erscheinen sollen; Künstler lernen in ihrem Studium nicht, Kompromisse zu machen. Der Künstler bräuchte also unbedingt freie Hand für seinen Gestaltungsentwurf und würde eigenmotiviert entscheiden wollen, wie er gestalterische und thematische Bezüge setzen wollte.

Während in einem Studium der freien Kunst keine Aufgaben gestellt werden und die künstlerische Arbeit nicht in Form von Noten bewertet wird, sind in einem Studium der angewandten Kunst, etwa im Grafikdesign oder der Architektur, von der ersten Stunde an Aufgaben vollkommen üblich. Obwohl die Studierenden im Sinne ihres gesuchten Berufsfeldes nicht dazu aufgefordert sind „aus sich selbst heraus zu arbeiten“, werden auch hier von ihnen jeweils individuell entwickelte Lösungen erwartet. Diese aber müssen sich immer jeweils an die Aufgabe rückbinden lassen, die vor allem im Grundstudium zumeist als offene, experimentelle Fragestellung konzipiert ist. Angewandte Künstler haben die schwierige Aufgabe, sich sowohl auf eine von außen gestellte Aufgabe einzulassen, als auch zugleich eine kreative und innovative, zumindest im vorgegebenen Kontext so noch nicht gesehene Gestaltung zu entwickeln bzw. sich so gut in den Verschiebungen von Kontexten auszukennen, dass sich auch eine eher herkömmliche Lösung als überraschend und als „so noch nicht gesehen“ erweist. Dies zu lernen verlangt gerade zu Beginn ein allgemein verbindliches Instrumentarium gestalterischer Grundlagen und gestalterischen Handwerks als auch die grundsätzliche Fähigkeit, eigene künstlerische Akzente einzubringen, diese Grundlagen also kreativ einzusetzen, Grenzen zu überschreiten und doch die Lesbarkeit der Gestaltung zu bewahren. Das bedeutet mitunter eben auch, Kompromisse einzugehen. Diese so entworfenen Gestaltungen werden schließlich auch bewertet und benotet. Ein Designer oder Architekt wird in seinem Berufsleben

## „Damit befinden sich die Schüler im Kunstunterricht in ihrem eigenen Handeln eher in der Struktur der angewandten Kunst.“

in aller Regel erst nach Beauftragung und Honorarvereinbarung kreativ, wobei Ausnahmen diese Regel eher bestätigen als widerrufen.

Dies alles wurde vorausgeschickt, um deutlich werden zu lassen, dass die Schüler – die ebenfalls in aller Regel nur bei Beauftragung aktiv werden – im Kunstunterricht strukturell eher Auftragnehmer denn Autoren ihrer eigenen Sache sind. Die Lehrkraft hält als Auftraggeber eine im Curriculum vorgesehene Aufgabe bereit und wird die daraus resultierenden Ergebnisse mit einer Note bewerten. Damit befinden sich die Schüler im Kunstunterricht in ihrem eigenen Handeln eher in der Struktur der angewandten Kunst. Diese strukturelle Situation aber birgt gewisse Widersprüche, denn das Objekt und Vorbild an dem entlang durch offen gestellte Aufgaben gelernt werden soll, ist einerseits zwar die freie Kunst, allerdings benötigt die Auftragsituation festgelegte Kriterien, die der eigenmotivierten Offenheit, in der die Beispiele entstanden, entgegenstehen. Es muss im Kunstunterricht eine Form der Rückbindung bereitgestellt werden, damit die Experimente und Gestaltungen auf gerechte Weise bewertet (und damit auch benotet) werden können. Aus diesem Grunde kann es sehr hilfreich sein, offen gestellte Aufgaben wie etwa zum Thema Action Painting so zu konzipieren, dass etwas Nichtvisuelles wie zum Beispiel ein Gefühl oder Gemütszustand in den Zusammenhang von Farbe und malerischer Geste übersetzt werden soll. Das freie Experiment, – das immer gewisser Konstanten bedarf, an denen sich die Variablen entwickeln können – ist so gebunden an eine offene Aufgabe und die Ergebnisse sind als künstlerische Vorschläge vergleichbar. Vielleicht gibt es gelegentlich sogar gleich mehrere beste Lösungen.

Ob man allerdings auf kunstgeschichtlich sicherem Boden steht, wenn man hierfür die Malerinnen und Maler des Abstrakten Expressionismus zu Zeugen aufruft, ist ein eigenes Problem, das unter Umständen einen Zielkonflikt darstellt zwischen einer möglichst offenen praktisch-künstlerischen Arbeit und dem Anspruch an kunsthistorische und kunstwissenschaftliche Maßstäbe.

2. Eine der großen Herausforderungen der Kunstpädagogik, zumal in den höheren, gymnasialen Stufen, liegt in ihrer Aufgabe, sich auch mit den Methoden der zeitgenössischen Kunst auseinanderzusetzen, deren eigene Kriterienfindung kaum unsteeter und schillernder sein könnte. Die zeitgenössische Kunst funktioniert nicht wie die klassisch-moderne im Sinne eines gestalterischen Zusammenhangs zwischen Form und Inhalt, sondern vornehmlich mittelbar, also über eine

zwischen geschaltete kunstwissenschaftliche und bildtheoretische Ebene. Während einst die bildende Kunst gleichgesetzt wurde mit der Bildkunst, also dem vielfältigsten Einsatz bildnerischer Mittel als Interpretation erlebter Wirklichkeit, tritt diese hinter einer Anforderung nach Bildern der Kunst zurück. Wenn seit Andy Warhol alles möglich ist im Sinne eines „anything goes“ und wenn seit Joseph Beuys – produktiv missverstanden – im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffes jeder Mensch ein Künstler ist und in einer späten und denkwürdigen Volte dessen Jonathan Meese nachdrücklich eine „Diktatur der Kunst“ einfordert, wird man auf der Suche nach Bewertungskriterien für zeitgenössische Kunst auf gewisse Schwierigkeiten stoßen. Wenn man nun noch neuere Tendenzen wie die „künstlerische Forschung“, den politischen Aktivismus als Kunst und die Kuratorenkunst hinzuzieht, wird der Raum für die Möglichkeiten grundsätzlicher Ausrichtungen und Ideologien immer noch größer. Die Bewertung von zeitgenössischer Kunst verläuft vor allem über Fragen der Strategien, der Positionierung innerhalb der Szene und über die Kontexte innerhalb der Kunst. Das zusammen macht die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst für den Kunstunterricht durchaus schwierig, denn obwohl ihre Ergebnisse öffentlich präsentiert werden, ist die kunstwissenschaftliche und marktbewertende Diskussion nur „Insidern“ zugänglich. Man kann sie – anders als die Vorkriegskunst – in ihrer Sperrigkeit kaum einmal über die sichtbare Oberfläche der Werke zu ihrer Tiefe hin ergründen. Zeitgenössische Kunst ist überaus voraussetzungsreich, obgleich sie den Eindruck des genauen Gegenteils zu vermitteln meint, so, als ob jede und jeder mitmachen könnte. So stellt sich die Kunst heute als große, leere Projektionsfläche dar, in der sich jeder in seiner Besonderheit spiegeln kann, wie es ihm beliebt.

Für unseren Zusammenhang der praktischen Ausrichtung in der Kunstpädagogik soll all dies nur darum erwähnt werden, weil eine Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, die ihr auch gerecht werden soll, kaum mit der notwendigen und im positivsten Sinne gemeinten Naivität zu bewerkstelligen ist, die eines einigermaßen unmittelbaren Zusammenhangs zwischen der Organisation von Zeichen und Formen und deren inhaltlicher Deutung bedarf. Ohne diesen Zusammenhang aber ist das künstlerische Arbeiten in der Schule und ein Sprechen mit den Schülern über ihre Arbeit nicht gut möglich, geschweige denn die gerechte Bewertung einer Leistung. Beraten wir unsere Schüler hinsichtlich ihrer Gestaltungskompetenz, die etwas anderes meint als zeitgenössische Kunstkompetenz, würden wir ihnen in der Beratung manche

einfache Fragen stellen können, die sich auf den Einsatz gestalterischer Mittel hinsichtlich ihrer Wünsche, bildnerische Aussagen zu treffen, beziehen. Die Frage danach wie etwas aussieht oder wie etwas gemacht ist, sollte jener danach, was man auf einem Bild erkennen kann, ganz sicher folgen, damit die Schüler in der praktischen Arbeit wirklich etwas über Bildkunst lernen können und nicht bei einer bloßen Häufung von Zeichen bleiben und sich darauf verlassen, dass ja alles irgendwie Kunst sein kann. Auf diese Weise würde so das konkrete Experiment mit den bildnerischen Mitteln eine größere Rolle spielen, in dem nämlich untersucht wird, wie die Veränderung einzelner Elemente unter Beibehaltung von Konstanten die Wirkung einer Gestaltung und damit ihre Aussage beeinflussen. Mit einem Augenmerk auf diese Verhältnisse würden Lehrer wie Schüler – gemeinsam – mehr schauen als über Wesen und Freiheit der Kunst nachdenken, mehr aus einem Gefühl für Formgebung heraus gestalterisch arbeiten, als in einer Konzentration auf die Zeichen „verkopfte“ Resultate produzieren.

3. Beratung sucht und empfängt – grundsätzlich gesprochen – jemand, dem für die Lösung einer offenen Fragestellung oder eines Problems die Möglichkeiten des Überblicks über die Kriterien fehlen oder der diese nicht ordnen kann. Dies ist in offen gestellten Aufgaben des Kunstunterrichts darum recht häufig der Fall, da es für deren Bewältigung keine vorgegebenen Richtig-oder-Falsch-Lösungen gibt, wie in den meisten anderen Fächern, sondern nur mehr oder weniger angemessene Lösungsvorschläge, für die die Kriterien eben nicht vollständig zur Verfügung stehen und zum Teil noch gefunden werden müssen.

In Ergänzung hierzu gibt jemand Beratung, der den Suchenden begleitet und ihm dabei hilft, die verwirrende Unordnung der Dinge in eine Übersicht zu gliedern. Solange es nicht um eine Wissensvermittlung für handwerkliche Belange, um Tipps und Tricks, geht, ist das Gespräch das Mittel der Wahl, und dies vor allem dann, wenn dem Ratsuchenden die eigentliche Fragestellung seines Problems, also das Maß für die Angemessenheit noch nicht ganz deutlich ist. Sind die Grundfragen nämlich erst einmal geklärt und sind sie in ihrer Wichtigkeit hierarchisiert, kann daraus auch die Lösung für das Problem hergeleitet werden. Im Idealfall kommt der Beratene „wie von selbst“ auf die Lösung. Die Methode der Mäeutik, in der der Ratsuchende durch die Fragen eines Dialogpartners zu einer selbst gewonnenen Erkenntnis gelangt, unterstützt so den offenen Prozess, der am Ende mit einem gelungenen und motivierenden Ergebnis abgeschlossen werden kann.

Unabhängig von der Methode der Ratgebung muss sich der Ratsuchende natürlich auf die Kompetenz und Integrität des Ratgebers verlassen können, denn es ist ihm nicht möglich zu überblicken, ob der gegebene Rat für ihn gut ist oder auch nicht. Ihm fehlt immerhin genau jener Überblick, der ihn ja überhaupt erst dazu veranlasst einen Rat einzuholen. Das Vertrauen in den Ratgebenden setzt dessen Interesselosigkeit an einem eigenen Vorteil, den er in Abhängigkeit der Befolgung seines Ratschlages womöglich erzielen könnte, zwingend voraus. Das meint – für unser Themenfeld relevant, denn materielle Vorteile spielen hier keine Rolle – etwa das Gefühl des Lehrers, in den eigenen ästhetischen Vorlieben und Meinungen zur Kunst bestätigt zu werden, oder aber auch sich als „Schülerverstehender“ und „Zur-Kunst-Erwecker“ oder – noch fragwürdiger, wenn auch entsprechend seltener – als jemand fühlen zu können, der Schüler zu einem „unentdeckten Selbst“ zu führen versteht, wenn sie dank seines Kunstunterrichtes also eine ganz neue Seite in sich entdecken können. Nicht, dass offene künstlerisch-gestalterische Aufgaben nicht auch solches bewirken können; es soll nur ganz sicher kein Ziel für den Selbstwirksamkeitsgenuss des Lehrers sein.

**„Beratung sucht und empfängt jemand, dem für die Lösung einer offenen Fragestellung oder eines Problems die Möglichkeiten des Überblicks über die Kriterien fehlen oder der diese nicht ordnen kann.“**

Offen gestellte Aufgaben bieten Schülern die durchaus seltene Möglichkeit eines individuellen Zugangs zu einem Thema und seiner Darstellungen. Dementsprechend muss man natürlich auch damit rechnen, dass die Schüler das dann für Lösungen nutzen, die man selbst nicht gewählt hätte oder die man vielleicht auch nicht so gut findet (und doch honorieren muss, wenn man den Vorgang insgesamt ernst nehmen will) und die vielleicht sogar in der Lage sind, den Betrieb Schule ein wenig auf die Probe stellen.

## **IMPRESSUM**

Herausgeber: Tanja Wetzel, Kunsthochschule Kassel und  
Rainer Mügel, ehem. Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig

Auflage: 1.500

Abb. S.12: © Nachlass Norbert Schwontkowski, Berlin

Gestaltung: M. Göbel, Kassel [www.aussenstelle.net](http://www.aussenstelle.net)

ISBN: 978-3-7376-5085-4

2019, kassel university press GmbH, Kassel [www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gefördert durch die Landesverbände des BdK Hessen und Niedersachsen sowie durch die

**KUNSTHOCHSCHULE  
KASSEL**



