

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Kunst in der Grundschule unterrichten

Kunst in der Grundschule unterrichten

Autorin Gabriele Sagasser

IMPRESSUM

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

Internet www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorin Gabriele Sagasser

Mitarbeit Anke Fischer, Dr. Simone Kindler, Sabine Paß

Gestaltung Christa Penserot und Ingolf Schwan

Fotos Anke Fischer

Folgende Fotos werden mit freundlicher Genehmigung der Staatlichen Museen Berlin (SMB) veröffentlicht:



Staatliche Museen zu Berlin
Preußischer Kulturbesitz

- Seite 10 Zeichnen – Aneignung von Wirklichkeit vor dem Lüneburger Ratssilber
- Seite 16 Im Dialog mit anderen
- Seite 28 Im Dialog – Livespeaker im Museum
- Seite 54 Das Tafelspiel – Ausstellung und Inszenierung Zentrale Eingangshalle Kulturforum, Staatliche Museen zu Berlin
- Seite 70 Sturzbecher
- Seite 70 Stiefel
- Seite 71 Deckelpokal
- Seite 72 Von allen Seiten: Diana-Automat.
- Seite 73 Was siehst du? Wie ist es gemacht? – Im Kunstgewerbemuseum zeichnen.
- Seite 76 Giesslöwe

Druck Oktoberdruck Berlin

ISBN 978-3-944541-12-9

Frage zu dieser Broschüre richten Sie bitte an poststelle@lisum.berlin-brandenburg.de

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Ludwigsfelde 2014

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
1 Kunst unterrichten	11
Das kunstpädagogische Konzept der Ästhetischen Forschung	15
2 Sprachbildung im Kunstunterricht	17
Vorerfahrungen mit Bildern	18
Sprachliche Reflexionen durch die Lehrkraft	19
3 Unterrichtsentwicklung im Kontext des erweiterten Kunstbegriffs	21
Kunstanaloge Handlungsweisen	21
Kunstunterricht und Rahmenlehrplan	25
Didaktische Scheibe als Planungshilfe	25
Diagnose der individuellen Lernausgangslage	27
Aufgaben konzipieren	28
4 Arbeitsphasen im ästhetisch-künstlerischen Prozess	31
Von der Idee zum Thema	32
Planung	32
Den Arbeitsplatz einrichten	34
Umsetzung	34
Reflexion	34
Präsentation	34
Die Arbeitsweise einer Künstlerin	35
5 Zugänge, Methoden und Arbeitsweisen	39
Kunstunterricht im System Schule	39
Orte und Räume	39
Lernen an anderen Orten	40
Im Museum arbeiten	41
Zeichnen vor Realien	43
Kinder als Vermittler – die Live!Speaker-Methode	44
Sprachwerkstätten	45
Zeichnen	46
Protokolle und Fotos	46
6 Leistungsrückmeldung im Kunstunterricht	49
Dimensionen der Kompetenzen	51
7 Beispiele aus einer Grundschule	55
Essen und Trinken – ein Themenfeld mit Aufgaben	59
8 Anhang	93



Sehenden Auges Symmetrie erleben – einen Tafelplan nach barockem Vorbild legen

Wie mache ich Ideen sinnlich erfahrbar?
Darum muss es doch gehen.

Pipilotti Rist



Kratz – ein Soundwort für hartes Brot. Beispiel aus der Werkstatt für Tischkultur

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie schaffe ich es, Ideen¹ sinnlich erfahrbar zu machen? Genau auf diese Frage möchte der Leitfaden Kunst in der Grundschule unterrichten eine Antwort geben, in der Hoffnung, dass im handelnden Umgang mit den Dingen und im Kontext der Künste die schöpferischen Potentiale der Schülerinnen und Schüler von Anfang an zur Entfaltung gebracht werden können.

Im ersten Kapitel dieses Leitfadens, der sich besonders an Lehrkräfte ohne fachbezogenen Studienabschluss wendet, werden aktuelle fachspezifische Merkmale und deren Ableitungen für das Unterrichten unter dem Blickwinkel eines veränderten Kunst- und Lernbegriffs erläutert.

Im zweiten Kapitel werden Aspekte der Sprachbildung im Kunstunterricht beschrieben. Das dritte Kapitel gibt zahlreiche Hinweise zur Unterrichtsentwicklung im Kontext eines erweiterten Kunstbegriffs und im Umgang mit der didaktischen Scheibe. Dort wird außerdem der Charakter von Aufgaben erläutert, die den Kern für kompetenzorientiertes Unterrichten darstellen. Wie müssen Aufgaben beschaffen sein, damit je nach Zielsetzung, Kompetenzen entwickelt werden können? Kurz gesagt, was können und sollen die Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst lernen und wie können sie das, was sie gelernt haben unter Beweis stellen? Dazu bedarf es unterschiedlicher Diagnoseinstrumente und Formen der Leistungsrückmeldung.

Im vierten Kapitel werden die einzelnen Arbeitsphasen im ästhetisch-künstlerischen Prozess erörtert. In einem längeren Zitat wird dort die künstlerische Erfahrung einer Künstlerin mit schulischen Zusammenhängen in Verbindung gebracht.

Das fünfte Kapitel handelt von Zugängen, Methoden und Arbeitsweisen im Kunstunterricht und beschreibt, wie sich der Kunstunterricht im System Schule verankern kann und Lernen an anderen Orten möglich wird.

Für die Leistungsrückmeldung bieten sich zahlreiche Instrumente an, um das eigene Lernen zu dokumentieren. Besonderheiten und fördernde Maßnahmen dazu sind im sechsten Kapitel aufgeführt.

Im abschließenden siebten Kapitel werden an zahlreichen Beispielen aus einem Jahresprojekt einer Berliner Grundschule Lerngelegenheiten und Aufgabenformate im Umgang mit Kunst an außerschulischen Lernorten und in der Schule illustriert. Hier wird besonders das Museum als Lernort hervorgehoben, welches wie die Schule auch, einen eigenen Bil-

1 Idee, griech. *Idéa*: Gestalt, Erscheinung, Aussehen, Urbild

dungsauftrag zu erfüllen hat und als komplementärer Kooperationspartner immer noch viel zu wenig genutzt wird.

Die Handreichung möchte Ihnen Impulse und Anregungen geben, mithilfe der vorgestellten Beispiele eigene Vorhaben zu entwickeln, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ästhetisch-künstlerische Zugänge zu ihren Lebenswelten und den Künsten zu entdecken und erfahrbar zu machen. Für diese Vorhaben wünsche ich Ihnen viel Erfolg und gutes Gelingen.

Susanne Wolter

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung
Grundschule/Sonderpädagogische Förderung und Medien



Testessen – Werkstatt für Ess- und Schmeckwörter

Einleitung

Ästhetisch-künstlerische Bildung zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten für eigene Orientierungen zu ermöglichen, in denen sie sich selbst mit der sie umgebenden Welt in ein Wechselverhältnis setzen und sie gestalten. Es geht um das Miteinander-in-Beziehung-Setzen von Kopf, Herz und Hand – in einem Kunstunterricht, der die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern einbezieht. Ideen sinnlich erfahrbar machen – ein Leitmotiv, nicht nur der Schweizer Künstlerin Pipilotti Rist, sondern auch des Faches Kunst – und zugleich seine Kernaufgabe.

In der Grundschule liegt der Schwerpunkt dabei auf der ästhetisch-künstlerischen Erfahrungsbildung. Die Prozessorientierung des Lernens, das forschende und handlungsorientierte Lernen steht hier im Fokus.

Kunstunterricht und Sprachbildung gehören zusammen. In kaum einem anderen Fach haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mittels unterschiedlichster ästhetisch-künstlerischer Handlungsweisen einen persönlichen Sinn zu bilden und diesen mit der sie umgebenden Welt abzugleichen. Sie kommen dabei von der Sache zur Sprache. Und wie für jedes Lernen, so braucht man gerade für dieses Sinnbildungslernen vielfältige Gelegenheiten, eine professionelle Anleitung und sehr viel Übung.

Die vorliegende Handreichung möchte Sie anregen und unterstützen, einen Kunstunterricht zu entwickeln, der die fachspezifischen Inhalte zum Lerngegenstand hat und die in den Künsten liegenden Potenziale als Verwirklichungschance aller Schülerinnen und Schüler erkennt. Es ist darum aufschlussreich, sich mit den Vorgehensweisen von Künstlerinnen und Künstlern zu beschäftigen. Nur so versteht man, was kunstanaloge Handlungsweisen und künstlerische Strategien sein können. Sie bilden den Kern für ästhetisch-künstlerische Prozesse im Kunstunterricht. Die hier vorgestellten Unterrichtsbeispiele und -projekte entstanden in enger Zusammenarbeit mit der Künstlerin Anke Fischer, die über einen Zeitraum von zehn Jahren an der Carl-Kraemer-Schule das kunstbetonte Schulprofil maßgeblich mitgestaltet hat.

Für ästhetisch-künstlerisches Handeln gibt es keine Regeln, die festschreiben, was am Ende eines Lernprozesses als Ergebnis in Erscheinung zu treten hat, denn es ist stets das lernende Subjekt, welches aus der je eigenen Wahrnehmungserfahrung zu eigenen Erkenntnissen gelangt. Was also zählt, ist nicht das sogenannte Wissen von sogenannten Fakten, sondern das Schauen, das Sehen. Sehen – gepaart mit Fantasie – ein Schauen im

Sinne von Weltanschauung, welches aus der Wechselwirkung von Produktion, Reflexion und Rezeption erwächst. Umso wichtiger ist es, in schulischen Kontexten Räume zu schaffen, die – sinnbildlich gesprochen – das Lernen mit Kopf, Herz und Hand ermöglichen, und die Stärkung des individuellen Ausdrucksvermögens in den Mittelpunkt rücken. Diese Räume dehnen sich im Zuge der Ganztagschulentwicklung immer weiter auf außerschulische Lernorte aus. Wie das Lernen am anderen Ort gelingen kann, wird exemplarisch in dieser Handreichung am Beispiel des Bildungsortes Museum illustriert und beschrieben. Hiermit wollen wir Ihnen besonders Mut machen, stärker als bisher die vielfältigen und reichen Kapazitäten der Museen und ihrer museumspädagogischen Abteilungen zu nutzen. Darum wird Ihnen ein Best-Practice-Beispiel der Carl-Kraemer-Schule vorgestellt, welches 2011 in enger Kooperation mit den Besucher-Diensten der Staatlichen Museen zu Berlin entwickelt und mit Unterstützung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Buch an alle Berliner Grundschulen verschickt wurde. Mit dieser Handreichung werden einige der dort vorgestellten Beispiele erstmalig in den fachwissenschaftlichen Kontext gebracht, ohne als Regeln oder Rezepte verstanden werden zu wollen. Denn was am Ende eines Lernprozesses als Ergebnis in Erscheinung tritt, ist das Produkt eines lernenden Subjekts, welches aus der je eigenen Wahrnehmungserfahrung zu eigenen Erkenntnissen gelangt.

Wir hoffen, dass Sie möglichst viele unterrichtspraktische Impulse beim Lesen erhalten und die fachwissenschaftlichen Beiträge für Ihre Professionalisierung nutzen können – sei es in Kooperation mit außerschulischen Expertinnen und Experten oder im Jahrgangsteam der eigenen Schule.



*Zeichnen – Aneignung von Wirklichkeit vor dem Lüneburger Ratssilber.
Kunstgewerbemuseum, Staatliche Museen zu Berlin*

1 Kunst unterrichten

Das Fach Kunst gestattet allen Schülerinnen und Schülern Handlungsräume, die etwas mit den Freiräumen der Kunst selbst zu tun haben. Es gibt hier kein Richtig oder Falsch. Vielmehr gibt es Wege und Strategien, Probleme zu lösen und zielorientierte Gestaltungsvorhaben zu verwirklichen. Im kompetenzorientierten Kunstunterricht steht nicht das zu erwartende Endprodukt im Fokus, sondern der Entstehungsprozess einer Gestaltung oder eines Phänomens selbst. Der Prozess ist das wesentliche Element, an dem die Schülerinnen und Schüler lernen, woran sie ihre Kompetenzen entwickeln oder erweitern können. Praktisches Lernen steht hier in enger Auseinandersetzung mit der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und deren Vorstellungen und Empfindungen. Darum wird im Kunstunterricht der Fokus weniger auf das Erlernen von Techniken, Begrifflichkeiten oder vermeintlichen Fakten gelenkt, sondern auf Methoden und Handlungen, die zur Selbsttätigkeit und Selbstbildung ermuntern und mit anderen kommuniziert werden.

Daraus ergeben sich folgende Überlegungen: Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden stehen am Ende eines längerfristigen Prozesses des Einübens und werden auf unterschiedlichen Wegen entwickelt. In ihm bilden sich die jeweiligen Kompetenzen ab. Sie sind an die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern gebunden und zeigen sich in der Anwendung des Gelernten im Handeln. Individuell gestellte Fragen und Probleme stehen dabei stets im Vordergrund. Das entspricht der für die Kunstpädagogik wichtigen Auffassung, nach der Lernen ein subjektbezogener Vorgang ist.

Die aktuelle Kunstpädagogik thematisiert die Prozessorientierung des Lernens in besonderem Maße, indem in Texten, Bildern und anderen Medien der Prozess des Bildens selbst zum Lerngegenstand gemacht wird. Produkte und Präsentationen bleiben dabei weiterhin wichtig, wie auch das Formulieren von Zwischenzielen, um individuelle Lernerfolge sichtbar zu machen.² Im Kunstunterricht können Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten entwickeln, die einerseits sehr fachspezifisch sind und andererseits für ihr ganzes Leben nützlich sein können.

2 Wimmer 2011, S. 9



*Kompliziert! Testessen mit Holzbesteck.
Ein Prototyp in der Erprobung.*

Eigene Ausdrucksformen entwickeln,
präsentieren,
Gefühl zulassen,
Scheingewissheiten erkennen,
Güte einschätzen,
Startideen formulieren,
Forschungsfrage stellen,
Forschungsplan aufstellen,
geeignete Methoden auswählen,
selbstgesteuert lernen,
im Team arbeiten,
Erkenntnisse festhalten,
Forschungsergebnisse einordnen,
Lösungsstrategien entwickeln,
vergleichen und bewerten,
einem Forschungs- und Gestalt-
interesse nachgehen,
Fachsprache sinnvoll einsetzen.

Uwe Hameyer³

ZUM FACHVERSTÄNDNIS

Die vielen verschiedenen, teilweise kontrovers geführten Diskussionen um Fachkonzepte in den letzten Jahren zeigen, wie unterschiedlich die Vorstellungen über die Aufgaben des Faches Kunst in der Schule sind. Es ist dabei nicht von Bedeutung, ob es sich um Kreativitätsförderung, kulturelle Bildung, künstlerische Bildung, ästhetische Bildung oder Ästhetische Forschung, gepaart mit den Konzepten von Kunstpädagoginnen und -pädagogen, handelt. Uns interessiert folgende Frage: Worauf bezieht sich Kunstunterricht von Heute und auf welche Art und Weise können Schülerinnen und Schüler an und mit den Künsten lernen?

Kunstpädagogik bezieht sich zum einen immer auf die sinnlichen Erfahrungen und auf die ganzheitliche Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, sie ist aber zum anderen auch der schulische Ort der Begegnung mit der Bildenden Kunst und visueller Alltagskultur in unterschiedlichen Medien.⁴ Beide Bereiche, die sinnliche Erfahrungsbildung und die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, führen durch die bewusste Reflexion des Erlebten zu neuen Bedeutungszusammenhängen.

Entscheidend für einen Kompetenzzuwachs innerhalb individueller Selbstbildung und Sinnbildung ist die Schaffung von Lerngelegenheiten und ästhetisch-künstlerischen Settings. Deren Güte und Qualität entscheidet, ob sich Schülerinnen und Schüler angesprochen fühlen. Auch mit wenigen Mitteln lässt sich eine Lernumgebung herstellen, die dies ermöglicht.

In einem ästhetisch-künstlerischen Setting wird untersucht, geforscht, sinnlich wahrgenommen, erkundet, fantasiert und imaginiert, gestaltet, sich ausgedrückt, aufeinander eingegangen, sich ausgetauscht und mitgeteilt.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits mit vielfältigen sinnlichen Grunderfahrungen in die Schule kommen: „Wie alle anderen Menschen leben auch die Kinder nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt (...), wie sie sie wahrnehmen und die sich damit, als ihre, von allen anderen Welten unterscheidet. (...) Wie und was die Kinder wahrnehmen, lernen sie an und in der (...) Welt, in der sie aufwachsen(...) Wenn man also erreichen will, dass sie in reichen Welten leben, also differenziert wahrnehmen, kommen notwendigerweise die Künste ins Spiel. Sie bieten die komplexeste Form menschlicher Wahrnehmung. (...)“

Die Leistung der Künste (...) ermöglicht (...) die differenzierte Entwicklung von Ausdruck, Darstellung und Gestaltung. Theaterspielen, Musizieren, Malen, Plastizieren, Tanzen etc. sprechen unterschiedliche Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks, der Darstellung und Gestaltung an. Gemeinsam ist diesen so unterschiedlichen Künsten, dass sie die Lernenden zu faszinieren vermögen. In guter ästhetischer Praxis verlieren sich die Akteure ganz an die Situation der Gestaltung, sie sind ganz das, was sie tun: tanzen, trommeln, malen, schauspielern, singen, kneten oder was auch immer. Maria Montessori hat die hier zu beobachtenden Phänomene die ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ genannt.

⁴ Vgl. Brenne 2012, S. 443

In modernen psychologischen Theorien ist von ‚Flow‘ die Rede. (...) Es ist das Besondere der ästhetischen Erfahrung, dass sie an eine Welt gebunden ist, die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeit auflösen lässt, sondern immer und genuin auch durch Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist. (...) Da die Künste unterschiedliche Dimensionen menschlicher Bildung ansprechen – man braucht nur an die fünf Sinne zu denken –, werden sie alle gebraucht, wenn man Bildung ermöglichen will. Daher kommt es besonders darauf an, möglichst allen Menschen schon im Kindesalter möglichst gut gangbare Zugänge zu den verschiedenen Künsten zu eröffnen. Nur dann können sie auch für sich herausfinden, wo sie besondere Interessen und Stärken entwickeln können und vielleicht wollen.“⁵

Das kunstpädagogische Konzept der Ästhetischen Forschung

Ein überzeugendes Konzept, welches die biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellt und in Beziehung zu den Künsten setzt, ist die Ästhetische Forschung von Helga Kämpf-Jansen. Ihr innovativer Ansatz liegt darin begründet, dass sie Kunstunterricht an den Arbeitsweisen von Künstlerinnen und Künstlern orientiert konzipiert: Aus dem Alltag mitgebrachte, vorwissenschaftliche Verfahren und Vorgehensweisen aus der Wissenschaft und Kultur werden mit künstlerischen Ansätzen verknüpft.

Wesentliche Bestandteile für ästhetisches Lernen orientieren sich danach an folgenden Themenfeldern:

- » Ausgangssituation
- » Ort der Erarbeitung
- » Alltagsästhetik und vorwissenschaftliche Methoden
(Alltagserfahrung, Weltzugang, Alltagspraktiken)
- » Wissenschaft
(wissenschaftliche Methoden, Wissensbestände, literarische Texte)
- » Kunst (künstlerische Strategien und Kunstkonzepte im Bereich aktueller Kunst);
immer verbunden mit Selbstreflexion, Ich-Erfahrung und Bewusstseinsprozessen

Helga Kämpf-Jansen, zit. nach Heil 2006, S. 203

Ästhetische Forschung nach diesem Muster ermutigt die Kinder dazu, eigene Vorstellungen in komplexen Lernsituationen weiterzuentwickeln und zu eigenen Sinnzusammenhängen zu gelangen.

5 Liebau 2010, S. 15



Im Dialog mit anderen ästhetische Vielfalt erleben, neue Sichtweisen entwickeln, sich an Deutungen reiben: Im Rahmen einer Fortbildung für Lehrkräfte im Museum beschreibt ein Schüler ein Objekt.

2 Sprachbildung im Kunstunterricht

Wie kann es also gelingen, dass sich Lernende auf Grundlage ihrer subjektiven Erfahrungen selbstständig mit eigenen und fremden (Bild)-Vorstellungen auseinandersetzen und selbstverantwortlich tätig werden? Eine Voraussetzung für ästhetisch-künstlerisches Handeln ist, dass Kinder in einem lebendigen Dialog mit Menschen, Dingen und Phänomenen aller Art stehen. Dies geschieht insbesondere über die Sprache. Ein Kind setzt sich mit einer Sache, die es interessiert, ganz nebenbei mittels Sprache auseinander und nimmt diese dann mühelos auf. Und je mehr Sinne dabei aktiviert werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die individuelle Sprachkompetenz erhöht wird. Der handelnde Umgang mit verschiedensten Materialien, mit Verfahren und Techniken und Bildern fördert das bessere Verständnis von einer Sache und erweitert den individuellen Wortschatz in reflektierenden Sprachhandlungen.

Schülerinnen und Schüler müssen die Sache verstehen, wenn sie beispielsweise ihren Arbeitsplatz einrichten wollen:

- » Brauche ich einen Haarpinsel oder einen Borstenpinsel?
- » Nehme ich Kohle oder Kreide? Wähle ich ein A3-Format oder ein A4-Format? Nehme ich ein Hoch- oder ein Querformat?
- » Sich mit Bildern auseinandersetzen: Was sehe ich? Wie ist es gemacht? Was hat das mit mir zu tun? Welche Lösung gibt es noch?
- » Sich mit Verfahren und Techniken auseinandersetzen: Soll ich schraffieren oder auf Kontraste verzichten? Male ich pastos oder transparent? Reißer oder schneide ich?
- » Etwas lesen, etwa eine Aufgabe, einen Text oder eine Beschreibung:
 - Ich stelle mir darunter vor ...
 - So machen es andere ...
 - Zum Ansetzen von Kleister benötige ich ...
- » Mit anderen kommunizieren: Das denke ich. Ich mache/sehe es so. Wie hast du das gemacht?

Vorerfahrungen mit Bildern

Im Fach Kunst werden die Erfahrungen der Kinder, welche diese mit Bildern gesammelt haben, zur Grundlage von Unterricht gemacht. Mit Bildern haben sie ihre Welt entdeckt: in Bilderbüchern, in diversen Printmedien, im Fernsehen und im Internet, im Kino und bei Theateraufführungen und beim Herstellen von eigenen Bildern. Diese werden zu Impulsgebern für vielfältige Sprachhandlungen. Viele Kinder haben Erfahrungen im Malen und Zeichnen gesammelt, gebaut, gebastelt, sortiert und gesammelt. Sie haben dadurch zahlreiche Gestaltungs-, Darstellungs- und Ausdrucksformen entwickelt, einzelne Verfahren und Techniken kennengelernt und mit unterschiedlichen Materialien gearbeitet, die im Kunstunterricht weiterentwickelt werden.⁶ Das handelnde Tun ist dabei stets begleitet von sprachlichen Reflexionen, sei es in Werkstattgesprächen, Ausstellungsbesuchen oder eigenen Präsentationen.



Nicht nur dem Auge ein Fest – Das Handwerk der Darstellung. In Anlehnung an die holländische Malerei des 17. Jahrhunderts

6 Vgl. www.berlin.de/sen/bjw Rahmenlehrpläne kompakt 2012, S. 16

Sprachliche Reflexionen durch die Lehrkraft

Die Entwicklung der Sprachkompetenzen nimmt in dem Maße zu, wie sich die Lernenden für eine vertiefte Durchdringung oder einen Perspektivwechsel während oder nach der Arbeit über Sprache den eigenen Gestaltungen oder ästhetischen Erkundungen annähern, z. B. in einem Werkstattheft, in das sie themenbezogen nicht nur zeichnen, malen, collagieren, sondern auch schreiben. Sprache aber ist auch dort unerlässlich, wo es um die Resonanz auf das Gestaltete geht. Das geschieht vor allem über sprachliche Reaktionen der Lehrkraft, die besondere „Gütekriterien“ erfüllen müssen, um als erkenntniserweiternder Impuls dem Handeln der Schülerinnen und Schüler zu dienen. „Um dies zu erreichen, müsste die Rückmeldung einerseits ein spürbares Interesse an der Darstellung zum Ausdruck bringen, andererseits fachspezifische Qualität in kindgemäßer Weise benennen und dabei zugleich den nächsten Lern- oder Erfahrungsschritt vorbereiten.

Sätze, die dies in knapper und verständlicher Form leisten, beginnen folgendermaßen:

- » mir gefällt an deinem Bild besonders, dass ..., weil ...
- » mich erinnert dein Bild an ..., weil ...
- » beeindruckend finde ich, wie du es geschafft hast, dass ...
- » was ich gern noch von dir erfahren würde ist, wie/ob/warum ...
- » ich könnte mir gut vorstellen, dass ...
- » hast du noch eine Idee, wie du noch zeigen könntest, wie/warum/dass ...
- » (...)

Es geht bei dieser verbalen Ansprache nicht nur um eine Würdigung des Geleisteten. Die sprachliche Rückmeldung bewirkt, dass das Erleben des Tuns sich über den flüchtigen Augenblick hinaus als persönliche Erfahrung verankert. Zugleich wird der Grund für die Fähigkeit gelegt, über künstlerisch-ästhetische Produkte angemessen zu sprechen und urteilen zu können.⁷

7 Kathke 2010, S. 290 f.



*Spielfelder schaffen neue Wirklichkeiten:
Diener im Tafelspiel „Essen, Trinken, Feste feiern – die barocke Tafel“.*

3 Unterrichtsentwicklung im Kontext des erweiterten Kunstbegriffs

Die Arbeitsfelder, in denen ästhetisch-künstlerisches Handeln möglich ist, werden im Berliner Rahmenlehrplan Grundschule Kunst im Themenfeld „Künstlerische Strategien“ aufgeführt.⁸ Sie sind kennzeichnend für die Arbeitsweise von Künstlerinnen und Künstlern und deren Konzepte. Diese lassen sich in erster Linie nicht mehr Stilen, Epochen oder Bewegungen zuordnen. Zwar gibt es immer noch Künstlerinnen und Künstler, die in Ausdrucksgattungen wie Malerei oder Bildhauerei arbeiten, aber die Mehrzahl von ihnen beschränkt sich immer weniger auf eine einzige Ausdrucksgattung.⁹ Die künstlerische Arbeit der Gegenwart ist gekennzeichnet durch die Öffnung kultureller und künstlerischer Handlungsfelder: z. B. künstlerische Arbeit mit gesellschaftlichen Gruppen, künstlerische Arbeit im öffentlichen Raum sowie künstlerische Arbeit in kulturellen Institutionen. Die künstlerischen Strategien fußen auf einem erweiterten Kunstbegriff, der in besonderem Maße durch Joseph Beuys (1921–1986) geprägt wurde und der den Künstler aus seinem Nischendasein als Genie befreite.

Beuys wollte die Menschen dazu inspirieren, den Künstler in sich selbst zu entdecken und den künstlerischen Prozess für sich selbst zu erleben, ganz gleich ob es sich um Malen, Tanzen, Komponieren oder Bauen handelt. Diese Auffassung von Kunst kann, gepaart mit absichtslosem Tun, Unerschrockenheit, Mut, Irritationen, Spiel, Humor sowie der Fähigkeit, das Wesentliche für sich zu entdecken und die Welt zwischendurch auf den Kopf zu stellen, vielleicht zu neuen Seh- und Wahrnehmungsweisen führen.

Kunstanaloge Handlungsweisen

Die Vorgehensweisen in den Künsten sind die Impulsgeber für den zeitgemäßen Kunstunterricht der Gegenwart. Darum wird in diesem Zusammenhang auch von kunstanalogen Handlungsweisen gesprochen. Als sogenannte Strategien bilden sie sich in den Methoden, Verfahren und Techniken ab, die im Kunstunterricht angewendet werden. Selbstbeteiligung und Selbstreflexion sowie die Bereitschaft, nicht die erstbeste Idee zu verfolgen

8 Siehe Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2004, S. 26

9 Till Briegleb in: [www.art-magazin.de/div/heftarchiv/2011/11/EGOWTEGWPOOOPOGSPRPCCPR/Verstehen-Sie-Kunst%3F---Die-10-geheimen-Tricks-der-KunstVerstehen Sie Kunst?](http://www.art-magazin.de/div/heftarchiv/2011/11/EGOWTEGWPOOOPOGSPRPCCPR/Verstehen-Sie-Kunst%3F---Die-10-geheimen-Tricks-der-KunstVerstehen%20Sie%20Kunst%3F) [Zugriff: 27.05.2013]

sind dabei die Haltungen, die Schülerinnen und Schüler in kunstanalogen Handlungen einnehmen. Für die Lehrkraft bedeutet das, Suchbewegungen zu ermöglichen, die auf das Sammeln vielfältiger Erfahrungen abzielen und nicht auf Fehlervermeidung. Die Fähigkeiten der Kinder, ihre Freude am forschenden Umgang mit den Dingen und am Lösen von Aufgaben in Kooperation mit anderen stehen im Zentrum aller Überlegungen in weinem Kunstunterricht, der Vorerfahrungen mit neuen Perspektiven verbindet.

Wenn ich sage: „Jeder Mensch ist ein Künstler“, dann meine ich:

Jeder Mensch ist das Wesen, was in seiner Sphäre den Weltinhalt gestalten kann, entweder als Malerei, als Musik, oder als Ingenieurskunst, als Krankenpflege, als Geldwissenschaft usw.

Überall drängen die Prinzipien des Lebens dahin, in eine Form gebracht zu werden. Wir haben deswegen einen so verkürzten kulturellen Begriff, weil wir das bezogen haben auf die Kunst. Daß die Kunst in einem so isolierten Gehäuse existiert und innerhalb der Kultur sogar noch extra klein isoliert ist, das ist das Dilemma (...) der kulturellen Institutionen.

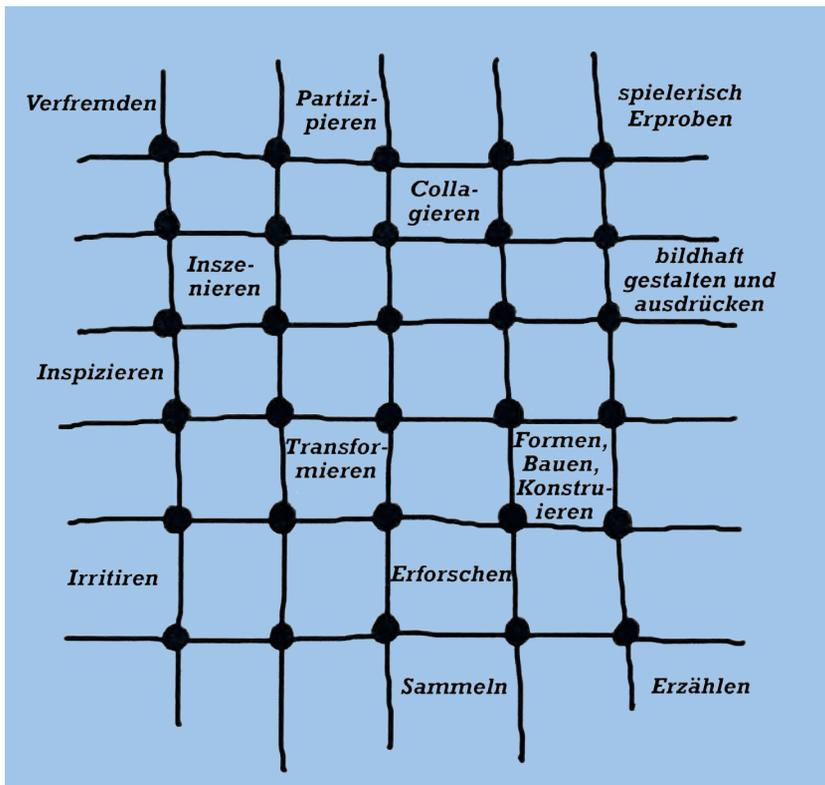
Joseph Beuys¹⁰

10 Beuys/Haks 1993, S. 19 f.

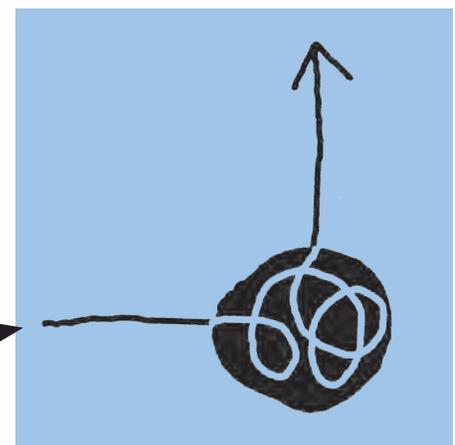
KÜNSTLERISCHE STRATEGIEN

„Die Kriterien Stil, Epoche und Bewegungen haben in der Gegenwartskunst jede Bedeutung verloren. Künstler erkennt man stattdessen an Strategien und Konzepten. Zeit für eine neue Ordnung in der Kunst!“¹¹

Künstlerische Strategien verbinden sich und sind an den Rändern offen.



→ **Knotenpunkt**
 Inszenieren
 Collagieren
 Übertragen
 Partizipieren
 Transformieren
 Inspizieren
 spielerisch Erproben
 Irritieren
 Erzählen
 ...



11 Briegleb 2011



Didaktisches Scheibenmodell – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004, S. 22. Hierbei handelt es sich um das Modell, nicht um die Scheibe zum Selberbauen.

Kunstunterricht und Rahmenlehrplan

Das Gerüst für einen kompetenzorientierten Kunstunterricht legen die Rahmenlehrpläne fest. Sie beschreiben die Instrumente und Themenfelder, an welchen die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann, damit diese die Standards erreichen. Die fünf Themenfelder, Erfahrungsbereiche, künstlerische Strategien, Material, Verfahren und Techniken, Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke, sind so aufgebaut, dass Kunstunterricht an den Interessen der Kinder orientiert möglich ist und im besten Fall von ihnen ausgeht.

Didaktische Scheibe als Planungshilfe

Ein praktisches Instrument für die Entwicklung von Unterricht ist die didaktische Scheibe.¹² Sie bildet die Grundlage für die Unterrichtsplanung, indem sie die zahlreichen Kombinationsmöglichkeiten kompetenzorientierter Unterrichtsinhalte visualisiert. Je nach Positionierung der Maske ergeben sich neue Anknüpfungspunkte für Lerngelegenheiten. Es ist dabei nicht von Bedeutung, von welchem Themenfeld aus der Unterricht geplant wird. Die Entscheidung für eine bestimmte Kombination ist jedoch abhängig von den angestrebten Unterrichtszielen und der Frage, woran die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen entwickeln sollen. Einzelne Inhalte, z. B. innerhalb der Themenfelder *Künstlerische Strategien* oder *Künstlerinnen und Künstler und Kunstwerke* können bei Bedarf selbst ergänzt werden.¹³

Nach der Entscheidung für eine bestimmte Kombination sollte noch einmal überprüft werden, ob das Vorhaben einen Kompetenzzuwachs erwarten lässt:

- » Das Vorhaben trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungsfähigkeit verbessern,
- » Fantasietätigkeit entwickeln,
- » ihre individuellen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern,
- » das Bekannte und Alltägliche mittels einer ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung aus einem veränderten Blickwinkel heraus neu sehen lernen,
- » Methoden und Handlungsmöglichkeiten kennenlernen,
- » sich einer Sache zu nähern, die ihnen unbekannt ist,
- » Vorerfahrungen mit neuen Blickweisen verbinden,
- » einen persönlichen Sinn bilden.

12 Didaktische Scheibe mit Bauanleitung finden Sie unter:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kunst-didakt-grundlagen.html>

13 Eine übersichtliche Zusammenfassung des Rahmenlehrplans Grundschule Kunst befindet sich in der Broschüre: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, S. 16 f.



Eine Riesenpeperoni aus Ton entwerfen, gestalten und glasieren: eine Aufgabe mit viel Potential für die individuelle Auseinandersetzung mit einem selbstgewählten Thema.

Diagnose der individuellen Lernausgangslage

Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern erfordert ein hohes Maß an differenzierten Lernangeboten und Aufgaben, welche der individuellen Lernausgangslage entsprechen. Eine wirksame Maßnahme für deren Ermittlung ist die Diagnose der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie des individuellen Lernverhaltens.¹⁴ Sie ist eine Voraussetzung für die spezifische Förderung und die Beratung in gestalterischen Lernprozessen. Diagnostik ist darauf gerichtet, individuelle Zugänge zu unterstützen, Hilfen zur Selbsthilfe zu geben und mögliche Alternativen aufzuzeigen. Das kann in wertschätzenden Gesprächen, aber auch mit kurzen schriftlichen Hinweisen geschehen. Gleichzeitig ist die Diagnose von Lernständen Sache der Schülerinnen und Schüler, die mittels Checklisten, Diagnosebögen oder Werkstattheften eigene und fremde Einzel- und Gruppenleistungen reflektieren lernen und Konsequenzen für den eigenen Lernfortschritt ableiten können.¹⁵

Muster für eine Checkliste in der 5. Klassenstufe.

Ich kann ...	****	***	**	*
eigene Gestaltungsvorstellungen und -vorhaben entwickeln und verwirklichen				
unterschiedliche künstlerische Arbeitsweisen erkennen				
unterschiedliche künstlerische Arbeitsweisen anwenden				
künstlerische Verfahren, Techniken und Materialien erkunden und sie erproben				
künstlerische Arbeitsweisen so einsetzen, dass sie eine bestimmte Wirkung erzielen				
begründen, warum ich mich für bestimmte Materialien und Verfahren entschieden habe				
mich mit Kunstwerken auseinandersetzen				
Kunst als Anregung für eigene Gestaltungen nutzen				
mein Material selbst beschaffen und meinen Arbeitsablauf selbst organisieren				
meine Produkte und Prozesse dokumentieren und präsentieren				
...				

¹⁴ Vgl. LISUM 2008

¹⁵ Bohl 2009, S. 58–72

Aufgaben konzipieren

Die Entwicklung von Aufgaben ist im Kunstunterricht eng an die ästhetisch-künstlerischen Kompetenzen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gebunden, auf die zunehmend aufgebaut werden soll. Damit alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Lernvoraussetzungen ihre Leistungen unter Beweis stellen können, müssen Aufgaben unterschiedliche Lösungswege zulassen. Sie sollten Spielräume eröffnen und gleichzeitig eine Orientierung bieten.

Aufgaben sind je nach Zielstellung in komplexe Lernarrangements eingebettet. Sie entwickeln sich durch Ableitung eigener Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen und führen auf ganz unterschiedlichen Niveaus zu divergenten Lösungen. Aufgaben initiieren interessegeleitetes Handeln und öffnen Entscheidungsräume, sodass unterschiedliche Ergebnisse entstehen können, die gleichermaßen akzeptabel sind. Sie sollten so geschlossen wie nötig, so offen wie möglich formuliert werden, als weit gesteckter Rahmen, innerhalb dessen sich die Lernenden bewegen können.

Aufgaben

- » öffnen Räume für die eigene Wahrnehmung, Weltsicht und persönliche Sinnbildung,
- » bieten Wege zur Entwicklung höherer Kompetenzen,
- » fördern Prozessorientierung vor Produktorientierung,
- » fördern die Entwicklung eigener (Lern)strategien, Eigenverantwortlichkeit und Reflexionsfähigkeit.



Im Dialog – Livespeaker im Museum

Die Aufgabe für Lehrende besteht darin, zu unterstützen, zu beraten und individuelle Lernprozesse zu moderieren. Sie coachen das Selbstbildungslernen. Aufgaben dienen als Impuls für eigene Suchbewegungen und selbst bestimmte Inhalte.

Aufgaben

- » erhöhen die Identifikation mit den Lerninhalten,
- » beziehen die Interessen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ein,
- » ermöglichen Transferleistungen. Lernerfahrungen mit ähnlichen Aufgaben werden genutzt,
- » unterstützen das Forschen, Experimentieren, Finden und Entdecken,
- » können mit bereits erworbenen Fertigkeiten und Strategien gelöst werden.

Checkliste zur Konstruktion von Aufgabenstellungen

- » Diagnose der Lernvoraussetzungen ist erfolgt.
- » Die Lebenswelt der Lernenden ist miteinbezogen.
- » Ein inhaltlicher Rahmen, der die verschiedenen Kompetenzniveaus berücksichtigt, ist definiert.
- » Fachübergreifende bzw. fachverbindende Aspekte sind berücksichtigt.
- » Die Lernenden haben großen Entscheidungsspielraum bei der Wahl der Realisationsmedien.
- » Die Organisation (Stationsarbeit, Werkstatt usw.) ist bedacht.
- » Dokumentation und Reflexion des Prozesses ist mit einbezogen (Lerntagebuch, Skizzenbuch, Reflexionsbögen, Portfolio).
- » Präsentationsmöglichkeiten sind geschaffen.
- » Raum für Bewertungskriterien, die möglichst mit den Lernenden gemeinsam entwickelt werden, ist gegeben.
- » Selbst- und Fremdbewertung sind geplant (Evaluationskriterien wurden formuliert und deren Anwendung aus Schüler und Schülerinnensicht ist vorgedacht).
- » Teilaufgaben und Zeitrahmen sind in der Aufgabe vorgegeben.
- » Eine realistische Zeitplanung, die die Phase des Suchens und Findens von Ideen sowie Um- und Nebenwege als Teil des kreativen Prozesses einschließt.

Nach einem unveröffentlichten Manuskript von Claudia Schönherr-Heinrich, Berlin 2006



Macht sauer lustig? – Werkstatt für Ess- und Schmeckwörter

4 Arbeitsphasen im ästhetisch-künstlerischen Prozess

Bevor die Schülerinnen und Schüler sich in einen ästhetisch-künstlerischen Prozess begeben, müssen einzelne Phasen an unterschiedlichen Aufgaben ausprobiert und reflektiert worden sein. Hier wird das Lernen, also der Prozess der Selbststeuerung, selbst zum Übungsgegenstand.

Schülerinnen und Schüler können mit Materialien, Verfahren und Techniken in einem bestimmten zeitlichen Rahmen experimentieren und etwas Geeignetes für sich entdecken. Sie entwickeln ein Handlungsrepertoire, das sie in unterschiedlichen Phasen erweitern. Diese erste Phase beinhaltet neben der Gestaltung und der bewussten Wahrnehmung dessen, was ausgedrückt wurde, der Rezeption, das wichtige dritte Element der Reflexion. Diese kreist um die Fragen: Was sehe ich? Wie ist es gemacht? Was löst es bei mir aus? Reflexionsprozesse können in zwei Richtungen verlaufen: Vorausschauend, wenn sich dadurch Impulse für das Gestalten ergeben, rückblickend, wenn daraus Beziehungen und Ableitungen zwischen der eigenen Arbeit und der eigenen Lebenswelt möglich werden. In beiden Fällen kann aus einer ästhetisch-künstlerischen Erfahrung eine ästhetisch-künstlerische Erkenntnis werden.

Wie jedoch etwas in einzelnen Phasen des ästhetisch-künstlerischen Prozesses gesehen wird, kann nur im Austausch mit anderen entwickelt werden, also partizipativ und in Kommunikation. „Partizipation, sagt Max Frisch, ist die Einmischung in die eigenen Angelegenheiten. Um Partizipation und Autonomie zu lernen, muss man von Anfang an nicht nur über die eigenen Lernwege und Lernzeiten bestimmen dürfen, sondern selbstverständlich auch über die eigenen Lerninhalte und Ergebnisse.“¹⁶ Darum wird es immer so sein, dass die Wege im Handlungsprozess je nach den eigenen Interessen unterschiedlich verlaufen und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

16 Rosa 2013, S. 12

Von der Idee zum Thema

Die Ideenentwicklung im kunstanalogen/künstlerischen Prozess ist eine Suchbewegung: Ideen werden z. B. schriftlich oder zeichnerisch festgehalten, umgestellt, verworfen und möglicherweise irgendwann wieder aufgegriffen. Skizzen dienen dazu, die eigenen Vorstellungen zu materialisieren und zu reflektieren. Sie sind eine Form von Notation und können sich durch den gesamten Gestaltungsprozess ziehen.

Um Ideen entwickeln zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler Impulse, die anregen und Handlungsräume öffnen. Diese Ideen können

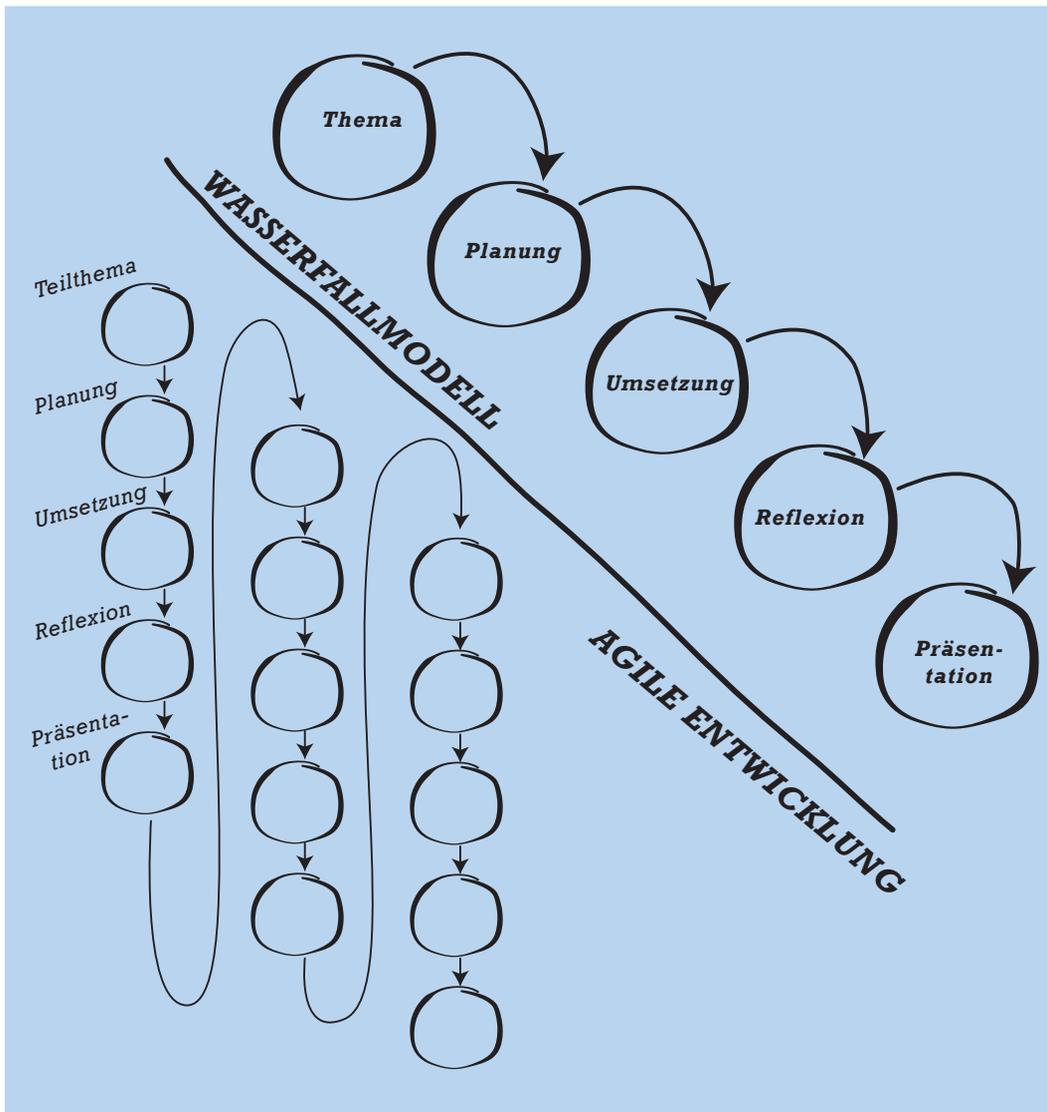
- » von konkreten Dingen ausgehen,
- » über das handelnde Tun erzeugt werden,
- » durch Gespräche, reale Begegnungen oder
- » Bildbetrachtungen gefunden werden.

Planung

Im Übergang von der Planungs- in die Umsetzungsphase ist es sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen mit einzelnen künstlerischen Strategien sowie mit den Verfahren und Techniken gegenseitig austauschen. Daher werden Zeit- und Handlungsspielräume benötigt, um herauszufinden, welche Möglichkeiten im Umgang mit diesen Dingen liegen. Es ist die Phase des Experimentierens, des Auslotens von Grenzen, des Einübens oder Wiederholens von Techniken und Verfahren. In vielen dieser Handlungen wird das subjektive „Expertenwissen“ ausgetauscht, Tipps und Tricks weitergegeben und viel reflektiert.

- » Was muss ich tun, um ein Objekt aus Pappe zum Stehen zu bringen?
- » Hält der Kleber oder muss ich mir etwas anderes überlegen?
- » Was passiert, wenn ...?
- » Welche Wirkung entsteht, wenn ...?
- » Wie kann ich einen Kontrast steigern?
- » Was muss ich tun, wenn ich keine Idee habe?
- » Wo bekomme ich dieses oder jenes her?

Je nach Vorhaben finden dazu Arbeitsgespräche mit der Lehrkraft und untereinander statt – ebenso darüber, wie gearbeitet werden soll: in Partnerarbeit, im Team oder einzeln.



Entwicklungsmodelle künstlerischer Prozesse: als Strukturierungshilfe für diese Form des Sinnbildungslernens und als Modell mit „Geländerfunktion“ in einem kreativen Prozess mit festen Zielen und Raum für Suchbewegungen. Beim Wasserfallmodell wird die jeweilige Phase abgeschlossen, bevor es in die nächste Phase geht. Bei der agilen Entwicklung werden Teilschritte in Wiederholung realisiert.

Den Arbeitsplatz einrichten

In einem nächsten Schritt organisieren die Schülerinnen und Schüler ihr Vorhaben, d. h. sie entscheiden sich für ein bestimmtes Vorgehen und richten sich ihren Arbeitsplatz dementsprechend ein. Das erfordert einige Sachkenntnis und Überlegungen. Der Umgang mit Werkzeugen, Materialien und Bildern muss nach vorher vereinbarten Regeln erfolgen, damit der Kunstraum oder das Klassenzimmer nicht im Chaos versinken. Es muss klar sein, dass Werkzeuge wieder sauber an ihren Ort zurückgelegt werden, die Pflege der Werkzeuge muss eingeübt werden, der sinnvolle Verbrauch von Papier, Kleber und anderen Materialien muss für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein. Vor allem müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, womit sie arbeiten, damit sie sich präzise und zielorientiert äußern können. Auch hier greift wieder das Prinzip „Von der Sache zur Sprache kommen“.

Umsetzung

Die Umsetzungsphase ist der große Zauberkasten des Kunstunterrichts. Hier treten die großen und kleinen Sensationen, Überraschungen, Grenzfälle, Freuden und Enttäuschungen ein, auf die sich alle einlassen oder besser gesagt, gefasst sind. Hier geht es um das Machen, um herauszufinden, welche Form die Gedanken annehmen können.

Reflexion

In der Reflexionsphase ist es unerlässlich, mit anderen in einen Dialog zu treten, denn wie Kunst generell, so ist auch jede Gestaltung der Kinder auf Resonanz angelegt. Die Reflexion kann auch darin bestehen, eine Idee zu verwerfen, einen Neuanfang zu wagen oder die Gestaltung zu überarbeiten. Dialog und Rückmeldung fördern dabei die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Toleranz gegenüber der eigenen Arbeit und die der anderen.

Präsentation

Präsentieren ist mehr, als Bilder oder Objekte auszustellen. Schülerinnen und Schüler müssen Bezug nehmen zu den eigenen Arbeiten und denen der anderen. Sie müssen ein eigenes Verständnis von der Sache entwickeln als Voraussetzung für die weitere Vermittlung. Die Erarbeitung und die Ergebnisse sind gemäß den individuellen Voraussetzungen und Vorlieben themenabhängig sehr unterschiedlich, was wiederum Vielfalt spiegelt.

Die Präsentation der eigenen Arbeit ist ein wichtiger Prozessabschnitt. Es werden Produkte sichtbar, die in einem ästhetisch-künstlerischen Prozess entstanden sind und je nach individuellem Kompetenzzuwachs zeigen, dass:

- » Wirklichkeit reflektiert und imaginativ überschritten wurde,
- » aus einer ästhetischen Erfahrung eine ästhetische Erkenntnis wurde,
- » (Bild)zeichen und deren Begriffe und Bezeichnungen infrage gestellt und möglicherweise überschritten wurden.¹⁷

Hier schließt sich ein Kreis, denn die Bedeutung des kunstanalogen Unterrichtens für die Selbstbildung von Schülerinnen und Schülern zeigt sich in dem Maße, wie es ihnen gelingen wird, eigene, subjektive Bezüge zu einer Sache oder einem Phänomen, in Beziehung zur ihrer Lebenswelt herzustellen und gleichzeitig den Eigenwert des ästhetisch-künstlerischen Handelns als für sich persönlich bedeutsam und wertvoll anerkennen.

Die Arbeitsweise einer Künstlerin

Für Lernende und Lehrende ist es gleichermaßen aufschlussreich und hilfreich, zu erfahren, wie Menschen arbeiten, die sich über weite Strecken ihres Lebens mit den Künsten auseinandergesetzt haben. In Interviews, in Autobiografien oder Tagebüchern sowie in Filmdokumentationen erfahren wir, was sie interessiert, welchen Problemen sie sich im Kontext der Künste gestellt haben, und mit welchen künstlerischen Strategien sie versuchen, diese zu lösen. Von ihnen können wir lernen und je nach Situation, Aspekte deren künstlerischer Arbeitsweise ausschnittshaft für den eigenen Unterricht nutzen. An dem hier zitierten Selbstzeugnis der britischen Malerin Bridget Riley wird nur ein künstlerischer Weg von vielen deutlich. Er zeigt, mit welcher Bewusstheit sie ihre künstlerische Strategie entwickelt hat und mit welcher Sorgfalt sie ihre eigene Arbeitsweise reflektiert. Genau das ist auch das Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts: Die eigenen Lernwege, die eigenen Wahrnehmungen und Lernstrategien bewusst werden zu lassen und möglicherweise auf andere Bereiche des Lebens zu übertragen.

Das folgende längere Zitat beinhaltet Aussagen der Künstlerin zu Erkenntnissen und Erfahrungen, angefangen in ihrer eigenen Kindheit, die offensichtlich prägend für ihren künstlerischen Weg waren. Einige von ihnen beschreiben Haltungen und Vorgehensweisen, die Impulsgeber für den eigenen Unterricht sein können.

„Da Recherche die Grundlage meiner Arbeit ist, sind Studien meine hauptsächliche Untersuchungsmethode und mein Zugang zur Malerei. Genauer gesagt: Ich habe kein Ziel oder Bild im Kopf, wie das Gemälde aussehen soll, wenn ich anfangen. Ich untersuche die Möglichkeiten eines Elements und dann nach und nach weitere Elemente. Im Laufe der Zeit führte ich Farben ein, verschiedene Strukturelemente usw. Als ich in den frühen 1960er Jahren anfang, mit Studien zu arbeiten, gab es wenige Künstler, die Vorarbeiten machten. Die meisten fanden das nicht

17 Becker 2012, S. 2

spontan, nicht informell genug. Man hielt jede Art von Vorbereitung irgendwie für unkünstlerisch. Aber ich fühlte – nein, ich fühlte nicht nur, sondern ich wusste – dass Zeichnen und Vorarbeiten immer eine große Rolle im künstlerischen Arbeitsprozess gespielt haben. Alles, was in Museen zu sehen ist, beweist das. Also ging ich weiter so vor, mich den jeweiligen Elementen, die ich gerade untersuchte, auf verschiedene Weise zu nähern. (...)

Um eine Sache anzufangen, muss ich überlegt vorgehen. Das war immer eine gute Übung. Denn wenn man überlegt vorgeht, kann man Fehler machen – und man wird sogar sehr wahrscheinlich Fehler machen –, aber man kann sie wenigstens bemerken oder hat eine Chance, sie zu bemerken. Wenn ich eine Sache bewusst mache, kann ich sie verbessern oder verändern. Aber im Vagen, wenn man bloß herumtappt, kommt man mit der Arbeit nicht sehr weit.“¹⁸

Ihre Erfahrungen mit dem Kunstunterricht in der Schule

„... ließen zu wünschen übrig. Ich war sehr lernbegierig: Ich wollte etwas herausfinden und etwas tun. Doch ich hatte den Eindruck, dass das Thema Wahrnehmung gar nicht auf der Agenda stand. Aber es gab eine Person, die Zeichnen unterrichtete. (...) Er lehrte durch Beispiele und zeigte praktisch, was er meinte ... und so lernte man auf direktem Wege, durch Nachahmung.“¹⁹

Riley beschreibt ihre Skepsis, die sie als Schülerin gegenüber dieser Lehrmethode hatte und die sie dennoch für sich ausprobiert hat:

„Ich erinnere mich an einen Abend, an dem ich auf dem Heimweg in der Bahnstation Auf und Ab ging und mich fragte, ‚Was mache ich hier eigentlich? Dieser Mensch ist der einzige, der etwas Solides anzubieten hat, aber seine Lehre erfordert Nachahmung. Wird das meiner Originalität schaden? Andererseits, wer weiß, ob ich überhaupt so etwas habe. Es lohnt sich, einen Versuch zu machen. Man kennt den Wert von etwas nicht, ehe man es nicht riskiert hat.‘ Am Ende dieses Streits mit mir selbst beschloss ich, mich darauf einzulassen und durch Nachahmung zu lernen.“²⁰

Einen wesentlichen Erkenntnisgewinn hat Riley durch ihre zahlreichen Museums- und Galeriebesuche und das Kopieren ihr bedeutsamer Bilder von anderen erhalten.

„In die Vergangenheit zu schauen wurde mir zur Gewohnheit, denn die Künstler scheinen mit denselben Grundproblemen konfrontiert gewesen zu sein, auch wenn sie in verschiedenen Stilen arbeiteten. Wenn du als Maler auf Schwierigkeiten stößt, musst du zuerst erkennen, worin sie bestehen, und dann kannst du darüber nachdenken, wie andere Künstler sie bearbeitet haben.“

18 Riley 2011, S. 43

19 Ebd., S. 45

20 Ebd., S. 46

Riley beschreibt, woher sie ihre Impulse erhalten hat. Dies mag im schulischen Kontext und in gewisser Weise auch als Anregung für Eltern interessant sein, früh und beständig die Kinder darin zu bestärken, den eigenen Sinnen zu folgen und ihnen zu vertrauen. Gerade zu Beginn ihrer Schulzeit sind Kinder besonders empfänglich für Phänomene und Erscheinungen der sie umgebenden Welt. Aber auch vor dem Hintergrund des zunehmenden Gebrauchs digitaler Medien, sind Naturerfahrungen und aufmerksame Beobachtungen die Quelle für Inspirationen. Hier bildet sich die differenzierte sinnliche Wahrnehmung aus, die in Kommunikation mit anderen ein wichtiger Schritt zur Identitätsbildung ist.

„In meiner Kindheit in Cornwall hatten wir wenig Ablenkung ... praktisch keine Unterhaltung zu dem, was heute geboten wird. Wir waren wegen des Krieges von der Ostküste weggezogen. Wir wohnten in einem Landhaus mit einer atemberaubenden Landschaft, wunderschönen Hügeln, Tälern und einer Küste. Diese außergewöhnlich schöne, urwüchsige Landschaft war mehr oder weniger unbesiedelt. Es war idyllisch. Meine Mutter hatte Schauen zu einem beständigen Aspekt ihres Lebens gemacht und brachte es mir bei. Immer wieder machte sie mich auf Dinge aufmerksam: Die Farben, der Schatten, wie sich Wasser bewegt, wie eine Veränderung der Wolkenform das Meer in anderen Farben erscheinen lässt, die Flecken und Reflexionen, die das Wasser in Höhlen erzeugt. (...) Ich begann zu merken, was passiert, wenn man hinschaut. Wenn man zum Beispiel einen vertrauten Weg dem Licht der Sonne entgegenging, erschien die Landschaft schwarz, weiß und grau. Alle Farben verschwanden. Ging man denselben Weg mit der Sonne im Rücken, erstrahlte alles, was man zuvor gesehen hatte, in leuchtender Lokalfarbe. Es gibt zahllose ähnliche, ganz einfache Dinge, die wir alle sehen. Ich komme immer wieder auf solche Dinge zurück, die mir eine Quelle des Vergnügens sind.“²¹

21 Ebd., S. 48



*Das Museum kommt in die Schule: Höhe, Breite, Tiefe.
Gemeinsam mit der Museumsexpertin das eigene Scherzgefäß vermessen.*

5 Zugänge, Methoden und Arbeitsweisen

Kunstunterricht im System Schule

Jede Form des Unterrichtens ist an das System Schule gebunden. Der Umgang mit Zeit, die Planung von Projekten, eine neue Aufgaben- und Bewertungskultur, die Raumplanung, die Ausgestaltung des Schulhauses und die Ausstattung der Räume - all dies muss von den einzelnen Gremien, der Fach- und Gesamtkonferenz und von der Schule als Ganzes getragen werden, damit das Vorhaben im System Schule wirksam werden kann.

Vom Kunstunterricht können Impulse ausgehen, die bis ins schulinterne Curriculum oder das Schulprogramm hineinwirken können und zur Entwicklung einer künstlerisch-kulturellen Schulkultur beitragen. Begünstigt werden diese Prozesse, wenn

- » Lehrerinnen und Lehrer mit anderen kooperieren, z. B. mit Museen, Künstlerinnen und Künstlern oder anderen Expertinnen und Experten, im Team mit Erzieherinnen und Erziehern,
- » Räume gestaltet und genutzt werden, in denen ästhetisch-künstlerisch gearbeitet werden kann,
- » fachliche Kompetenzen erweitert werden durch Fortbildungen und eigenes Interesse für ästhetisch-künstlerische Welten,
- » Kunstbücher und Bildmedien aller Art zur Verfügung stehen, Bildersammlungen von ausgezeichneter Qualität angelegt werden.

Orte und Räume

Ästhetisch-künstlerisches Lernen ist praktisch überall möglich. Als zentraler Ort, wo sie ihre Fragen oder ihre Aufgaben bearbeiten können, dient jedoch immer noch ein funktionaler Arbeitsraum. Je professioneller dieser ausgestattet ist, umso inspirierter werden die Kinder sein. Wenige Mittel genügen, um ein Klassenzimmer in eine Werkstatt zu verwandeln. Die Schülerinnen und Schüler sollten selbst an diesem Prozess beteiligt sein. Sie sollen sich in ihrem Arbeitsraum zurechtfinden und sich dafür verantwortlich fühlen. Sie müssen lernen, ihr Werkzeug zu pflegen, die Dinge wieder an ihren Ort zurückzustellen,

Waschbecken und Mobiliar zu reinigen, Unbrauchbares zu entsorgen, Ideen für Neuan-schaffungen aufzuschreiben und Ordnung zu halten.

Ausstattung

- » Gute Materialien: Pinsel verschiedener Stärken und unterschiedlicher Elastizität, weiche Bleistifte, Kreiden in mehreren Tönen, Knetgummis, Aquarellfarben, Kleis-ter, Kleber, Papier in verschiedenen Qualitäten, Pigmente.
- » Sehr gutes Bildmaterial, Filme ...,
- » Materialfundus mit ausrangierten Dingen: Nähkästen, Verpackungen, Schnüre, Glitzerndes und Glänzendes, Schwämme, Kunstblumen, Spielzeugtiere, ...
- » Werkzeuge: scharfe Scheren, Häkelnadeln, ...
- » Arbeitsschürzen,
- » Handtücher, Seifen, Schwämme, Putzmittel, Spiegel für die Selbstreinigung sowie Reinigung des Raumes und der Tische.

Lernen an anderen Orten

Das Lernen an anderen Orten und die Einbeziehung von außerschulischen Partnern ge-hören zum ganzheitlichen Konzept einer Schule. Besuche von Ausstellungen und Muse-ensind in besonderem Maße fester Bestandteil des Kunstunterrichts. Kinder lernen dort kulturelle und ästhetische Vielfalt kennen und verknüpfen ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen in Beziehung zu etwas Neuem, wenn sie mit den Dingen in einen hand-lungsorientierten Dialog treten. Die Begegnung mit Originalen ist dabei durch kein ande-res Medium zu ersetzen, da hier die wahre Größe eines Kunstwerks erlebt werden kann. Exemplarisch wird im Folgenden beschrieben, wie mit dem Museum gearbeitet werden kann. Viele der hier genannten Aspekte lassen sich auch auf andere außerschulische Lern-orte übertragen.

Bestimmte Voraussetzungen fördern das Gelingen eines Vorhabens in einem Museum, z. B.:

- » der vorbereitende Besuch von Museen als unabdingbare Voraussetzung für das Lernen am anderen Ort,
- » die Teilnahme an einer Führung oder Fortbildung im Museum zwecks eigener fachlicher Qualifizierung,
- » Vorabsprachen und Telefonate mit Museumsführern über Inhalte und Zielgruppe,
- » Einschätzen, ob das Museum geeignet ist, um in Ruhe darin zu arbeiten (Besucherfrequenz, Möglichkeiten zu zeichnen, Höhe der Vitrinen).

Im Museum arbeiten

Die Kinder lernen das Museum als selbstverständlichen außerschulischen Lernort kennen, in dem sie willkommen sind. Neben der Begegnung mit der Kunst setzen sie sich auch mit den Gepflogenheiten eines Museumsbesuchs auseinander und lernen Berufsgruppen kennen, die ihnen sonst nicht begegnet wären. Sie verständigen sich mit ihnen und bedienen sich der Bildungssprache, da sie sich auf der Ebene von Fachleuten bewegen.²²

Kinder betreten das Museum mit offenem Blick und eigenen Fragen

- » Was kann ich hier tun?
- » Wer hat das alles zusammengetragen?
- » Wem gehören die Dinge?
- » Was kostet das alles?
- » Wo kann ich essen?
- » Wo ist die Toilette?

Zunehmend werden die Schülerinnen und Schüler zu aktiven, kompetenten und selbstbestimmten Museumsgängern. Sie kommen neugierig und vorbereitet ins Museum. Ihren Beobachtungen und Fragen wird mit Wertschätzung und Achtung begegnet.

Das Museum ist ein idealer Ort, um Gespräche zu führen, auch über Dinge, die heute nicht alltäglich sind, es früher aber einmal waren. Die Kinder lernen, dass Menschen in früheren Zeiten Dinge anders benutzt haben als heute. Schrittweise entwickeln sie eine Souveränität, diese frühere Welt aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und mit der eigenen zu vergleichen. Die Frage „Was siehst du?“ führt dazu, dass sich die Kinder mit ihrem individuellen Worterfahrungsschatz den Gegenstand erschließen. Im Dialog mit Kunsthistorikern oder Führungskräften werden Informationen ergänzt, wo sie nötig oder sinnvoll sind.

Die Arbeit im Museum eröffnet zahlreiche Chancen, denn dort werden

- » hochwertige Kunst und hochwertige Sammlungen von Experten kompetent aufbereitet und präsentiert,
- » selbstgesteuerte und informelle Begegnungen mit wirkungsvollen Werken möglich,
- » praktische Erfahrungen möglich, z. B. durch Recherchen in Sammlungen, Archiven und Werkstätten,
- » verlässliche und langfristige Kooperationen möglich.

22 Vgl. Frank 2011, S. 34

Im Museum kann sehr gut gelernt werden, wenn die Kinder

- » einen Bezug zu ihrem Alltag herstellen können, damit ein offener und entdeckender Umgang mit den Dingen und den damit verbundenen natur- und kulturwissenschaftlichen Phänomenen möglich wird,
- » das Gesehene und Erlebte in den Alltag rückkoppeln können, indem in der Schule z. B. selbst eigene Sammlungen angelegt werden und die Dinge geordnet, zusammengestellt und ausgestellt werden,
- » das im Museum Erfahrene und dessen Aufarbeitung in der Schule in Kommunikation auf gleicher Augenhöhe stattfindet, indem Schülerinnen und Schüler beispielsweise ihr Wissen und ihre Erfahrungen an andere weitergeben

Vgl. Nolte 2011, S. 22

Lernen im Museum und in der Schule beinhaltet viele Aspekte, die in einer gelungenen Kooperation wirksam werden können:

- » Offenheit für Neues – durch das Entdecken einer Vielzahl von künstlerischen Strategien oder Verfahren und die Erkundung von kulturellen Zusammenhängen und Wechselwirkungen.
- » Toleranz – als Grundlage für Neues.
- » Dokumentationen des Erlebten über schriftliche Berichte, Bilder, wissenschaftliche Beschreibungen und Protokolle.
- » Eigener Erkenntnisgewinn und Vermittlung des jeweils individuell Wichtigen und Interessanten

Vgl. Nolte 2011, S. 46

Die Kinder sollen einen positiven Zugang zum Museum erhalten. Ein Museumsbesuch soll nach Wilhelm von Humboldt, „zuerst erfreuen, dann belehren.“ Darum müssen in der Vorbereitung einige Fragen geklärt werden:

- » Ist der Ort für die gesamte Gruppe geeignet? Können alle eigenaktiv werden?
- » Was ist zu sehen?
- » Was soll gemacht werden? Welche Methoden werden angewendet?
- » Welche Vorarbeiten gibt es bereits zum Thema?
- » Wie soll nach dem Besuch mit den neuen Erfahrungen weitergearbeitet werden?
- » Wo liegen fächerverbindende Inhalte?
- » Für die Arbeit im Museum: Sind die Ausstellungsvitrinen niedrig genug, damit die Kinder zeichnen können? Gibt es Lerninseln zum Arbeiten?
- » Welche Fragen werden die Museumsführer stellen? Was ist ihr Schwerpunkt?

Weitere Vorbereitungen:

- » Museumsbesuch ca. zwei Wochen im Voraus anmelden. Ankündigen, dass evtl. gezeichnet werden soll,
- » ggf. Führung buchen,
- » Klemmbretter A4 oder A3, Papier in unterschiedlichen Formaten, weiche Bleistifte 6b, sowie Zeitungen als Unterlage einpacken.

Zeichnen vor Realien

Das Museum wird als Bildungsraum und als Teil unseres kulturellen Gedächtnisses genutzt. Das Zeichnen während eines Museumsbesuchs soll dazu führen, die musealen Objekte und die Vielzahl ihrer Bedeutungen zu erkennen.

Zeichen im Museum bedeutet

- » den Blick schärfen und das Auge schulen
- » Kontraste wie hell und dunkel, durchsichtig und undurchsichtig, eckig und gebogen, glänzend und stumpf werden nicht nur nicht nur sehen, sondern auch darstellen
- » geduldig, sorgfältig und erfinderisch sein.

Es ist anstrengend, sich dreißig bis sechzig Minuten konzentriert einem oder mehreren Objekten zuzuwenden. Die Absicht, den Blick anzuhalten, damit das Sehen an Tiefe gewinnt, kann bei den Kindern dazu führen, dass sie hinterher mehr sehen als vorher.

Das Museum ist aber auch ein Ort der Kontemplation. Die Kinder haben die Ruhe, sich dem Neuen und Fremden zuzuwenden, über das Betrachten Vorstellungen zu entwickeln, ihre Fantasie spielen zu lassen. Sie entscheiden selbst, was sie den anderen von ihren Empfindungen und Beobachtungen mitteilen wollen.

Kinder als Vermittler – die Live!Speaker-Methode

Im Museum lernen die Kinder verschiedene Formen der Kunstvermittlung kennen. An dem Modell der Live!Speaker lernen die Kinder, sich mit Besuchern und Rezipienten auf gleicher Augenhöhe zu unterhalten. Es wird dort angewendet, wo Kinder sich über die eigenen Arbeiten oder die von anderen austauschen wollen, sei es in der Schule oder außerhalb in einem Ausstellungsraum.

Die Live!Speaker-Methode:

- » Einzelnen oder im Team einzelne Werkgruppen untersuchen, sich inhaltlich auf Fragen anderer einstellen.
- » Einfache Impulsfragen für die Betrachter formulieren: Was sehen Sie/was siehst du? Wie ist es gemacht? Was hat das mit dir zu tun? Was löst es bei dir aus? Warum steht es hier?
- » Im Dialog über die Werke zu verschiedenen Ergebnissen gelangen.
- » Antizipieren, Bezüge herstellen, bis hin zum Fabulieren, wo das Gesehene Assoziationen und Vorstellungen hervorruft.

Live!Speaker müssen sich auf ihre Aufgabe vorbereiten. Eine Möglichkeit der Übung ist es, die Werke vorab anderen Klassen vorzustellen. Fragen und Antworten über den Gegenstand können zu einem für beide Seiten interessanten Gespräch führen. Blickwinkel, Sichtweisen werden ausgetauscht, Kommunikation entsteht: Es wird gemeinsam erkundet. Geübt werden können Aspekte wie Körperhaltung, Mimik und Gestik. Kurz, alles, was dazu beiträgt, gut verstanden zu werden und das Gegenüber zum Mitmachen zu motivieren.

Kinder, die nicht gern sprechen oder die keine Live!Speaker-Aufgaben übernehmen, können rund um die Ausstellung kleine Workshops anbieten, in denen die Besucher direkt in der Ausstellung eine Technik oder ein Verfahren unter Anleitung der Kinder ausprobieren. Sie treten dadurch in Kontakt mit den anderen und bieten den Besuchern gleichzeitig einen Einblick in ihre Arbeitsweisen.

Die Erfahrungen der Kinder mit dem Live!Speaker-Modell fließen in kleine Protokolle ein: Wie machen wir es beim nächsten Mal? Wie habe ich mich gefühlt? Begegnungen in ihren eigenen Ausstellungen mit Besuchern, Eltern, Freunden, Studenten, Journalisten oder anderen Externen bieten ein breites Kommunikationsspektrum. Kinder haben hier die Mög-

lichkeit, sich mit anderen auszutauschen. Sie sprechen mit Menschen, denen sie sonst vielleicht nicht begegnet wären – und zwar auf gleicher Augenhöhe.

Auch hier greift wiederholt das Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Sie findet im bewusst erlebten Kontext statt: die Aktion, das handelnde Erleben, Bildung des Fachwortschatzes, Abläufe von Redebeiträgen, Satzstrukturen – all das wird sorgfältig und nachhaltig geübt.

Die Anregung für das Live!Speaker-Modell stammt aus der Ausstellung Die schönsten Franzosen kommen aus New York, 2007 in der Neuen Nationalgalerie am Kulturforum. Live!Speaker waren dort eine Art Kunsterklärer, die von den Besuchern angesprochen werden konnten, um mehr über die Kunstwerke zu erfahren.

Ein etwas anderes Modell wurde auf der Documenta 13 in Kassel entwickelt, wo Bürgerinnen und Bürger der Stadt Kassel ein Zusammentreffen auf Augenhöhe vor den Kunstwerken ermöglichten. Damit wurde der klassische Museumsführer, der Wissen reproduziert, durch Personen, die ihre eigenen Perspektive und ihr Referenzwissen einbringen, abgelöst.

Sprachwerkstätten

Die Sprache ist für das Bewusstmachen eigener Handlungen von zentraler Bedeutung. In der sprachlichen Reflexion der praktischen Erfahrungen mit dem Material, den Verfahren und Techniken sowie der Arbeiten der anderen wird der allgemeine und fachliche Sprachwortschatz erweitert und gefördert. Er bildet sich an der Sache aus und die Wege dorthin sind vielfältig, z. B. durch:

- » Sprachspiele mit Bildern und Situationen
- » Vergabe von Titeln für einzelne Arbeiten
- » Rollenspiele
- » Begriffe, Redewendungen und Sprichwörter wörtlich nehmen und visualisieren
- » Lautmalereien und Nonsens spielerisch erzeugen

Bei der Erkundung von Dingen in und außerhalb der Schule, bei der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken anderer führen konkrete Beobachtungsaufträge zu aktiven Sprachhandlungen:

- » Was siehst du?
- » Wie ist es gemacht?
- » Was hat es mit mir zu tun?

Die erste Frage bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung und bildet die Grundlage für einen Dialog mit dem Gegenstand der Betrachtung und den anderen. Die zweite Frage

knüpft an bereits erworbene Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder an. Sie fordert dazu auf, künstlerische Strategien, Verfahren und Techniken zu antizipieren, Vermutungen anzustellen und im Gespräch zu klären. Die dritte Frage zielt auf die Vorstellungen und Gefühle ab, die Bilder oder Kunstwerke auslösen. Kunstwerke sind in der Lage, „die konventionelle Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem zu stören, die gedanklich vertrauten und selbstverständlich wahrgenommenen Verbindungen zu sprengen. Sie heben die vertraute Sicht auf die Dinge auf und eröffnen damit eine Freiheit des Denkens und Fühlens, die diskursiv, also anhand vorhandener Begriffe, nicht zu erlangen ist.“²³

Vielfältige Sprachanlässe entstehen auch in der Auseinandersetzung mit Arbeitsweisen und Sichtweisen von Künstlerinnen und Künstlern, die temporär den Unterricht mitgestalten, produktive Störungen oder Irritationen einbauen und damit bewusst ungewöhnliche Perspektiven auf eine Sache ermöglichen.

Zeichnen

Ein anderer Weg, sich eine unbekannte Sache oder einen Gegenstand zu erschließen, ist das Zeichnen. Ob als Planungsskizze für ein konkretes Vorhaben, im Atelier der Schule oder im Museum: Das Zeichnen ist eine Möglichkeit, sich Wirklichkeit anzueignen und den Blick zu schärfen. Mit gutem Material und Werkzeug sowie einer kompetenten Anleitung wird eine Lernumgebung geschaffen, in der Kinder ihre Wahrnehmung verbessern können mit dem Ziel, mehr zu sehen als vorher.

Zeichnen bedeutet in diesem Kontext:

- » Das Gesehene verarbeiten.
- » Gestaltungsprozesse „entschleunigen“ und im wahrsten Sinne des Wortes „zu sich kommen“.
- » Sich Gewissheit über eine Sache verschaffen.
- » Lerninhalte vertiefen.

Protokolle und Fotos

Protokolle und Mitschriften dienen der Reflexion und werden im Unterricht von verschiedenen Akteuren in unterschiedlichen Lernsituationen angelegt. Besonders dort, wo das Miteinander-Reden oder Miteinander-Planen im Vordergrund steht, bilden Mitschriften eine Grundlage für weitere Handlungen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler, Museumspädagoginnen und -pädagogen sowie andere am Unterricht Beteiligte notieren ihre Wahrnehmungen und Situationen, die sich ansonsten im Nachhinein nur mit Mühe erinnern lassen würden.

²³ Becker 2012, S. 3

Protokolle und Mitschriften können

- » vorgelesen und für Auswertungen genutzt werden,
- » Auskunft über die Interessen der Kinder geben,
- » Impulse für die Weiterarbeit liefern,
- » für Publikationen und Ausstellungen genutzt werden,
- » einen lebendigen Einblick in Arbeitssituationen geben.

Aber auch Fragen wie „Was hast du heute gelernt? Woran hast du gearbeitet? Was hat sich verändert?“ motivieren, das eigene Tun zu reflektieren und Besonderheiten mitzuteilen. Für diese Phase sollte stets ausreichend Zeit eingeplant werden.

Arbeitsprozesse und Zwischenstände können auf Fotos oder in Videosequenzen festgehalten werden und selbst zum Material für weitere Gestaltungsvorhaben werden, z. B. für Collagen und Übermalungen sowie für Sprachanlässe in Bildersammlungen.



Beobachtungen notieren: Testessen mit Holzbesteck



Vom Fächer zum Flieger: Serviettenmodelle aus Papier. Ein von Schülern entwickelter Workshop für Besucher der Ausstellung „TeTaLöGaMe – Werkstatt zur Tischkultur“ in der Schulmensa

6 Leistungsrückmeldung im Kunstunterricht

Ästhetisch-künstlerisches Lernen bietet zahlreiche Chancen für individuelle Selbstbildung und persönliche Sinnbildung. Damit etwas Neues entsteht, eine neue Erkenntnis, eine Entdeckung oder ein neues Produkt, braucht es „einen Wechsel vom Geschlossenen, Vorgegebenen, Standardisierten und Isolierten zum Offenen, Selbstbestimmten, Personalisierten und Kollaborativen.“²⁴ Es versteht sich von selbst, dass damit die Formen und Verfahren der Rückmeldung auf die Prozesse des Lernens selbst gerichtet werden müssen.

„Fördernde Rückmeldungen im Kunstunterricht

- » werden den Besonderheiten des künstlerisch-ästhetischen Lern- und Erfahrungsbereichs gerecht und stärken das Selbstvertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten. (...)
- » werden den allgemeinen Gütekriterien der Leistungsrückmeldung gerecht (Transparenz, Ermutigung, methodische Pluralität)
- » sind getragen vom Interesse an den Ideen, Sicht- und Arbeitsweisen der Kinder
- » orientieren sich flexibel an Intentionen und Methoden unterschiedlicher Arbeitsfelder und korrespondieren mit den auszubildenden Kompetenzen
- » beziehen sich auch auf Arbeitsprozesse.
- » stärken durch sachadäquate Verbalisierungen die Reflexionsfähigkeit der Kinder und ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung
- » werden dosiert eingesetzt, da die Spontaneität kreativer Prozesse wie das eigenverantwortliche Arbeiten bewertungsfreie Räume braucht. Viele Leistungen geben keine Veranlassung zur Rückmeldung, da der Ausgang der Handlung selbst das Ge- oder Misslingen anzeigt und der Sinn im Erproben der Handlung liegt
- » geschehen vor dem Hintergrund der Reflexion eigener ästhetischer Sozialisation. Die Bewusstheit der Subjektivität des ästhetischen Urteils erfordert permanente Selbstreflexion im Abgleich mit der Sichtweise anderer.“

Kathke 2010, S. 297

24 Rosa 2013, S. 11

Nicht das Bewerten von Ergebnissen, „sondern das Anerkennen oder Wertschätzen eigenverantworteter Denk- und Arbeitsweisen zeichnet die Rückmeldung im künstlerischen Bereich aus. Leistungen sind hier auf andere Weise zu ermitteln und zu kommunizieren als bspw. Im Fach Mathematik, weil

- » sich Ergebnisse nicht auf quantifizierbare Parameter reduzieren lassen
- » es nie nur eine Lösung gibt, man also von der „richtigen Lösung“ als einer feststehenden und vorbildlichen Norm nicht ausgehen kann
- » der Prozess für den Lern- und Erfahrungsweg oft bedeutsamer ist als das Produkt;
- » ein schöpferisches oder kreatives Potenzial sich durchaus auch einmal im Regelbruch statt im Befolgen eines Regelwerks zeigt
- » die für ästhetisches Lernen entscheidende Individualität und subjektive Anteilnahme standardisierte Parameter und auf Konkurrenz angelegte Vergleiche von Arbeiten verbietet.²⁵

Leistungsrückmeldung hat das Ziel, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Verantwortung für den eigenen Lernerfolg zu übernehmen. Dazu gehört auch, über eigene Lernwege nachzudenken und Vorstellungen von den eigenen Stärken zu entwickeln. Diejenigen, die die Leistungsrückmeldung geben „sollte(n) dem Anspruch verpflichtet sein, die einzelnen Kriterien so zu konzipieren, dass sie im Unterricht vermittelt und gelernt werden können.“²⁶

Die Dokumentation des Lernens erleichtert es den Lernenden, über ihren eigenen Lernweg nachzudenken und zu sprechen. Geeignete Instrumente zur Dokumentation des Lernhandelns sind:

- » Lern-Begleithefte
- » Selbstbeobachtungsbögen
- » Werkstattbücher
- » Lerntagebücher
- » Sammelmappen
- » Portfolios
- » Fragebögen
- » Briefwechsel

25 Kathke 2010, S. 287 f.

26 Bohl 2009, S. 49

Dimensionen der Kompetenzen

Die Leistungsrückmeldung ist abhängig von der konkreten Zielstellung, die in der jeweiligen Aufgabe impliziert ist. Sie kann sich auf alle Dimensionen der zu entwickelnden Kompetenzen beziehen: Fakten- und Handlungswissen ebenso wie Ausdauer, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit usw.²⁷

In einer kompetenzorientierten Rückmeldung, z. B. in Form eines Kompetenzrasters sind den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Bewertungskriterien klar. Dabei sind folgende Fragen zu berücksichtigen:

- » Ist die Formulierung (sprachlich) verständlich?
- » Konnte das Kriterium eingeübt werden?
- » Wie kann das Kriterium erfüllt werden?
- » Wie können die unterschiedlichen Niveaus dokumentiert werden?
- » Wie kann die Leistung überprüft werden?“²⁸



Entwurfsarbeit. Wo kommen die Ideen her? Eine Schülerin entscheidet sich aus einem Repertoire an Möglichkeiten für einen selbstentwickelten Bestecktyp.

27 Diese Hinweise stammen aus den Implementierungsveranstaltungen zum neuen Rahmenlehrplan Grundschule Kunst von Angelika Tischer am LISUM (Berlin) 2004, ohne Angaben

28 Bohl 2009, S. 84



Glanzleistung! Einen Stein so lange polieren, bis er spiegelglatt ist: Hingabe und Autonomie sind die Voraussetzung für nachhaltige Arbeitsmotivation.

AUSWAHL FACHSPEZIFISCHER KOMPETENZEN

- » Wahrnehmungsoffenheit/Aufmerksamkeit/Engagement/Intensität
- » Neugierde, Problemoffenheit, Fragen entwickeln
- » Aushalten von Zwei- und Mehrdeutigkeit
- » Anstrengungsbereitschaft/Durchhaltevermögen/Konzentrationsfähigkeit
- » Erlebnis- und Erinnerungsfähigkeit
- » Assoziations- und Imaginationsfähigkeit
- » Selbstbewusstheit im gestaltenden Tun/Eigensinnigkeit
- » Sensitivität/Achtsamkeit
- » eigene Grenzen überschreiten/Neues wagen und entdecken
- » Akzeptanz und Anerkennung von Vorschlägen und Lösungen anderer
- » kooperatives Verhalten/Teamfähigkeit
- » Unterstützung/Hilfestellung geben können
- » Unterstützung/Hilfestellung annehmen können
- » (nonverbale) Kommunikationsfähigkeit
- » Regeln gemeinsam aufstellen und akzeptieren
- » Einfalls- und Ideenreichtum / Produktivität im Vorstellen und Darstellen
- » Flexibilität/vielfältige und variantenreiche Beiträge und Lösungen
- » Komplexität und Mehrdeutigkeit im gestaltenden Tun
- » Originalität/ungewöhnliche Lösungen im Denken, Handeln und Gestalten
- » Elaboration/Aus- und Durcharbeitung (bzgl. Materialität, Form, Gehalt ...)
- » Differenzierungsfähigkeit
- » Darstellungsfähigkeit (zeichnerisch, malerisch, plastisch etc.)
- » Farbsensibilität
- » Materialsensibilität/Geschicklichkeit
- » Sachkenntnis, Wissen
- » Reflexionsfähigkeit (eigenen und anderen Arbeiten gegenüber)
- » Kontextabhängigkeit berücksichtigen
- » Antizipationsfähigkeit (vorausschauend denken und handeln)
- » Transformationsfähigkeit (Übertragung in andere Bereiche)
- » zielgerichtetes Vorgehen/intentionales Arbeiten
- » Divergentes Denken (abweichende Lösungen)
- » Explorationsfähigkeit, lustvolles Erproben von Möglichkeiten
- » kombinatorische Fähigkeiten
- » ...²⁹

29 Kathke 2010, S. 295 f.



Das Tafelspiel – Ausstellung und Inszenierung Zentrale Eingangshalle Kulturforum, Staatliche Museen zu Berlin

7 Beispiele aus einer Grundschule

Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Eckpunkte für einen kompetenzorientierten Kunstunterricht werden seit mehr als zehn Jahren an der Carl-Kraemer-Grundschule im Bezirk Mitte-Wedding praktisch erprobt und ausgewertet. Die Einsichten und Erkenntnisse, dass ein Kunstunterricht, der an der Lebenswirklichkeit der Kinder orientiert und gleichzeitig im Kontext der Künste verankert ist, die Selbstbildung der Kinder fördert, führten zu einer besonderen Schwerpunktsetzung für das Fach Kunst.

Dort wird erkannt, dass die Künste einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Handlungskompetenzen leisten können. Beispiele aus dem Kunstunterricht zum Thema *Essen und Trinken* zeigen an einigen ausgewählten Aufgaben handlungsorientierte Zugänge zu komplexen Sachverhalten aus dem Kontext außerschulischer Lernorte und Schule. Die regelmäßigen Projekte sowie die dazugehörige Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern sind fester Bestandteil der Schulkultur. Da es sich bei den vorgestellten Beispielen nicht um einzelne Unterrichtseinheiten handelt, sondern um Jahresprojekte, an denen viele Klassen beteiligt sind, werden auch Hintergründe und Eckdaten genannt. Sie machen deutlich, welche Faktoren zum Gelingen eines Vorhabens beitragen, sei es durch Kooperationen mit anderen Lehrkräften oder durch die Finanzierung von Projekten, z. B. durch den Projektfonds Kulturelle Bildung.

DAS ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHE PROFIL DER CARL-KRAEMER-GRUNDSCHULE 2002–2012

Die Kunst zum Sprechen bringen

Die Carl-Kraemer-Grundschule ist eine kunstbetonte Ganztagschule im Soldiner Kiez, einem Brennpunktviertel in der Mitte Berlins. Die Lebenswelten und Herkunftsmilieus der Kinder sind äußerst vielfältig. 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler beziehen ihre kulturelle Tradition aus dem nichtdeutschen Sprachraum. Sprachbildung wird zur Hauptaufgabe der Schule.

Die Entscheidung für das kunstästhetische Profil war 2003 eine der ersten großen Maßnahmen im Schulentwicklungsprozess. Die Erkundung der eigenen Lebenswirklichkeit mit den Mitteln der Kunst und das Lernen in fächerübergreifenden

Projekten tragen in besonderer Weise dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmung erweitern und sich mit eigener Stimme äußern.

80 Prozent der Unterrichtszeit im Fach Kunst wird für Projekte verwendet. Kinder verschiedener Jahrgangsstufen beschäftigen sich über einen Zeitraum von zwei Schulhalbjahren mit einem Thema.

Offener Kunstbegriff

Der Kunstunterricht umfasst alle denkbaren Erfahrungsbereiche des Lebens. Künstlerinnen und Künstler, Museumsfachleute und Lehrerinnen und Lehrer entwickeln gemeinsam umfangreiche Projekte. Die Themen orientieren sich konsequent an den Interessen und an der Lebenswirklichkeit der Kinder: „Herz, Geld“ oder „Ritter auf Reisen“. Alltägliche Handlungen wie Essen und Trinken regen die Kinder an, sich über die kulturgeschichtlichen Phänomene sowie ihre eigene kulturelle Herkunft auszutauschen.

Grundprinzip des Unterrichts ist die Ästhetische Forschung. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Arbeits- und Sichtweisen von Künstlerinnen und Künstler auseinander, die den Unterricht fachlich unterstützen und mitgestalten.

Die Projekte öffnen immer wieder Fenster zu anderen Schulfächern und erlauben inhaltliche Querverbindungen. Je nach Thema arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch, Sachunterricht, Naturwissenschaft oder Musik weiter.

Lernen im Museum

Seit 2005 gibt es einen wöchentlichen Museumstag für alle Schülerinnen und Schüler. Museums- und Ausstellungsbesuche sind keine einmalige Angelegenheit und stets eingebettet in den größeren Zusammenhang des Gesamtprojekts. Die Schülerinnen und Schüler wissen, weswegen sie ins Museum gehen und sind vorbereitet und neugierig. Ihre Kenntnisse und Interessen werden als Basis genommen, um über die Museumsexponate ins Gespräch zu kommen. Auch komplexe Sachverhalte sind vermittelbar!

Kunstexperten in der Schule

Besondere Begabungen und Talente können in der jahrgangsstufenübergreifenden Kunstexperten-Gruppe ausgelebt und gefördert werden. Die Idee dazu entstand aus dem Kunstunterricht und gab den Anstoß für die Einrichtung weiterer Expertengruppen der Bereiche Naturwissenschaft, Naturerkundung, Sprache und Mathematik.

Ausstellungen

Die Projektergebnisse werden in den Schulfluren ausgestellt. Das ganze Schulhaus ist als begehrbares Bilderbuch angelegt. Bilder, Fotos und kurze, leicht verständliche Texte hängen auf Augenhöhe der Kinder und können auch von den ganz Kleinen gesehen und gelesen werden. Die Kinder bleiben stehen, reden über Kunstwerke – die Schule wird zum lebendigen Ausstellungsraum mit Museumscharakter.

Die Schule ist im Museum genauso präsent wie umgekehrt: 2008/2009 präsentierten die Besucher-Dienste der Staatlichen Museen zu Berlin die Schulausstellung „(Ge)schichten über Schichten“ im Museum für Vor- und Frühgeschichte. Auf dieser sehr guten Erfahrung aufbauend, gingen beide Partner einen Schritt weiter und entwickelten gemeinsam mit dem Kunstgewerbemuseum die Sonderausstellung „Essen, Trinken, Feste feiern – Die Carl-Kraemer-Grundschule“, die von Mai bis Juni 2011 in der Zentralen Eingangshalle am Kulturforum zu sehen war. Begleitend zur Ausstellung fand eine Tagung statt: Museum und Schule im Dialog.

Live! Speaker

Während Ausstellungseröffnungen und Präsentationen vermitteln die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit selbstständig an Dritte: Sie sind Live!Speaker. Die Kinder zeigen kompetent ihre Kunstwerke und geben Besuchern Impulse zum genaueren Hinsehen. Sie agieren als Experten des eigenen Lernprozesses und erzählen begeistert davon, was sie warum und wie gemacht haben. Die Neugier derjenigen, die nicht dabei waren, wertet ihre eigene Tätigkeit auf. Das macht jeden Einzelnen selbstbewusster. Jede Schülerin, jeder Schüler erlebt sich als wichtigen Teil des Projekts – das ist gelebte Inklusion. Leben und Lernen greifen ineinander.³⁰

Die Eckdaten markieren den Umfang und die Komplexität von Projekten an zwei Beispielen. Kunstprojekte werden an der Carl-Kraemer-Grundschule so geplant, dass zeitliche und personelle Ressourcen möglichst breit angelegt sind und die Schule als Ganze etwas davon hat.

ESSEN, TRINKEN, FESTE FEIERN – HISTORISCHE TAFELKULTUR IN SCHULE UND MUSEUM 2010–2011³¹

Projektleitung: 1 Künstlerin, 1 Kunstlehrerin

Werkstätten: 10 Klassen

Werkstattleitung: 3 Künstlerinnen, 2 Kunstlehrerinnen

Beteiligte Klassenlehrerinnen: 3

Förderung und Unterstützung: Gefördert durch die Europäische Union, die Bundesrepublik Deutschland und das Land Berlin im Rahmen des Programms Zukunftsinitiative Stadtteil, Teilprogramm Soziale Stadt. Unterstützt durch die Besucher-Dienste der Staatlichen Museen zu Berlin und Förderband e. V. – Initiative KulturArbeit in Berlin, gefördert durch das Land Berlin und den Europäischen Sozialfonds.

TETALÖGAME – WERKSTATT ZUR TISCHKULTUR 2010–2011

Projektleitung: 1 Künstlerin

Werkstätten: 9 Klassen, 1 Kunst-AG, 1 Musik-AG

Werkstattleitung: 3 Klassenlehrerinnen, 3 Künstlerinnen, 2 Kunstlehrerinnen

Führungen im Kunstgewerbemuseum und fachliche Beratung: 1 Kunsthistorikerin

Förderung und Unterstützung: Projektfonds Kulturelle Bildung



Im Ganztagsbetrieb einer Schule ist die Mensa ein zentraler Ort für Begegnungen und Gespräche aller Art: Alltagshandlungen in der Mensa inszenieren und bewusst wahrnehmen.

³¹ Die Projekte wurden in umfangreichen Publikationen dokumentiert.

Essen und Trinken – ein Themenfeld mit Aufgaben

Essen und Trinken als Themenfeld knüpft direkt an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder an: Es ist ein stets wiederkehrendes Thema zu Hause, in der Schule, in den Medien und in der Kunst. Man isst allein oder gemeinsam, vor der Schule, in der Schule, auf dem Nachhauseweg, am Abend in der Familie. Wie gegessen wird, ist häufig von Traditionen, Sitten, Regeln und Gewohnheiten abhängig. Mittels unterschiedlicher künstlerischer Strategien ist es möglich, diese Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder in ästhetisch-künstlerische Gestaltungen zu transformieren und damit das Alltägliche zu etwas Besonderem werden zu lassen.

Wie wird bei euch gegessen?

Moritz: „Für mich gibt es eine Extrawurst.“

Abdullah: „Wir essen gemeinsam: Vater, Kinder, Mutter.“

Maria: „Wir essen einzeln.“

Sahhan: „Erst essen die Kinder, dann die Eltern.“

Gibt es Regeln?

„Beim Essen sprechen wir nicht. Wir essen ohne Fernseher.“

„Wir müssen dicht am Tisch sitzen, damit das Essen nicht runterfällt.“

„Wir dürfen nicht reden.“

„Wir dürfen nicht kippen.“

„Wir dürfen nicht in der Nase bohren beim Essen.“

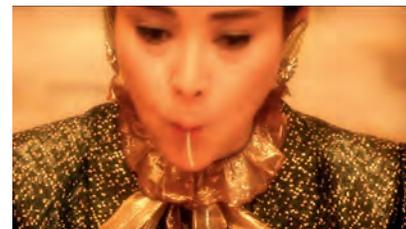
„Wir müssen alles aufessen.“

Zwei Fragen an die Kinder lassen schnell erkennen, ob das Thema anspricht. Alltägliche Erfahrungen werden mitgeteilt und es wird mehr voneinander erfahren.

Materialsammlung – So essen andere



Filmstills aus „Marie Antoinette“, USA 2006



Filmstills aus „Tampopo“, Japan 1986

Zahlreiche Bezüge für den Unterricht lassen sich in der Kunstgeschichte finden, in den Museen an historischen Gegenständen oder Bildern und in der aktuellen Kunst selbst. Die Erarbeitung im Team, in Zusammenarbeit mit einer Erzieherin, einer Künstlerin, der Klassenlehrerin oder in der Fachkonferenz bereichert die Sammlung und schafft Synergien.

Ideenpool

- » *Filme und Fotos: So essen andere. „Tampopo“, „Eat Drink Man Woman“, Loriots Nudelsketch*
- » *Der Garten im Schul- und Umweltzentrum: Astgabeln für Nudeln und Co*
- » *Stillebenmalerei in der Gemäldegalerie*
- » *„Schrift als Bild“: Vorbereitung für Kaugeräusche-Wörter im Kupferstichkabinett (Ausstellung „Die Welt als Schrift“)*
- » *Kostbares Geschirr und Leckereien auf Bildern*
- » *„Die Kunst ist super!“: Plastikgefäße im Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart – sehen wie echte Schätze aus*
- » *„Mensch bin ich durstig“: Trommelsong von Ulrich Moritz für Plastikflaschen*
- » *Die gelbe Tonne: Verpackungen und Plastikabfall als Baumaterial für Spaßgefäße*
- » *Kochbücher: Ein Rezept schreiben*
- » *Die Lebensmittelabteilung: Auf der Suche nach Knackigem, Süßem, Saftigem und Saurem für Kostproben*
- » *Hochzeitsservietten im Landhaus Hubertus mit Monogramm: Stickvorlagen und Anleitungen für Tischwäsche*

Fischer/Sagasser Berlin, 2011, o. S.



Skizzenblatt Tomate



Halbe halbe –
Exkurs in die Bruchrechnung



Wie heißt das Sprichwort?

To-ma-ten-sa-lat – Werkstatt für runde Paradiesfrüchte

*In Österreich heißen Tomaten Paradieser. Das klingt nach etwas Besonderem.
Was ist das Besondere an deiner Tomate?*

AUFGABE

- » Untersuche deine Tomate.
Nimm dir Zeit und überlege: Was kann ich mit ihr tun?
- » Notiere deine Beobachtungen beim Schmecken, Riechen, Fühlen und Sehen.
- » Stelle sie vor.

Beispiele für selbst entwickelte Aufgaben:

- » Eine Tomate sezieren und Einzelteile nach einem Muster anordnen.
- » Verschiedene Rottöne mischen. Transparent und pastos auftragen.
- » Tomatenrezepte aufschreiben.
- » Schautafeln mit Bezeichnungen und Beschreibungen anfertigen.
- » Ergebnisse gegenseitig vorstellen und Zugangsweisen beschreiben.
- » Wie heißt das Sprichwort?

AUFGABE

- » Schreibe ein Elfchen aus
Tomatenwörtern.

Elfchen

1. Zeile: ein Wort
2. Zeile: zwei Wörter
3. Zeile: drei Wörter
4. Zeile: vier Wörter
5. Zeile: ein Wort = elf Wörter

Tomatenfreunde

Ich du

In der Küche

Dicke Katze dazu patsch

Zermatscht

Furkan, 12

Messer

Sehr scharf

Schneidet Gemüse gut

Sei bitte ganz vorsichtig

Autsch

Atakan, 12

Rot

Tomate rot

Süß sauer saftig

Klein glatt knackig lecker

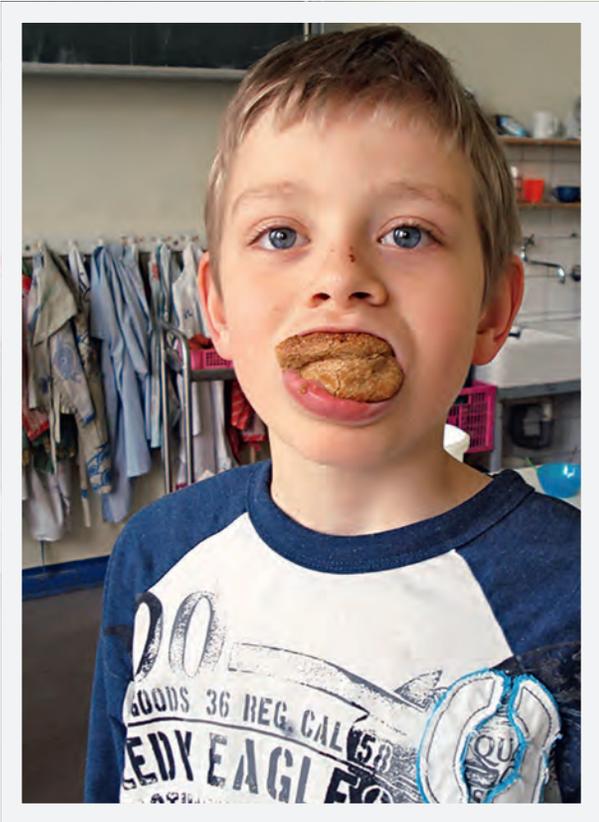
Hmmm

Muhammed, 12

Durch die umfassende Beschäftigung mit der Tomate und den Notierungen dazu, entsteht ein reicher Vorrat an Wortmaterial. Die eigenen Beobachtungen werden sprachgestalterisch in etwas Neues transformiert. Anschließend bereiten die Kinder einen Tomatensalat zu.



Schmeckwörter finden und erfinden



Wie heißt die Redewendung?

Ess- und Schmeckwörter

- » Wie klingt es, wenn du in eine Möhre beißt?
- » Was hörst du beim Saftsaugen einer Pampelmuse?
- » Kracht die Brotkruste oder knackt sie?

AUFGABE

- » Kaue das Essen langsam.
- » Höre auf das Geräusch beim Essen.
- » Sei genau!
- » Schreibe auf, was du hörst.

Zahlreiche Schneidewerkzeuge, Schüsseln und Schneideunterlagen verwandeln den Raum in eine Experimentierküche. Das bewusste Zerteilen des Brotes oder das Schälen der Karotte verleiht dieser Handlung angesichts des Vorhabens etwas Erhabenes.

Mohrrübe

Schmeckt nach Mohrrübe.

Es macht krätz.

Pampelmuse

Schmeckt sauer und lecker.

Es macht schüsch.

Es wird süß.

Die Schale schmeckt sauer.

Sehr sauer.

Pudding

Pudding schmeckt nach

Pudding und Kirsche.

Brot

Brot schmeckt nach

Brot und ist trocken.

Es wird süß.

Eugen, 10

Pampelmuse

Schmecken: bitter

Riechen: Orange

Fühlen: weich

Hören: ein Zischen

*Aussehen: rund und gelb
und rot*

Karotte

Schmecken: süß

Hören: ein Knacken

Riechen: nach Blumen

Fühlen: hart

Aussehen: lang und

orange

Brot

Schmecken: salzig

Riechen: nach Weizen

Hören: ein Reißen

Fühlen: weich

Aussehen: braun

Tisa, 10

Pampelmuse

Lecker

Sauer (Gänsehaut)

Mnnt

Dr tr Dr Ktr Ktr

Brot

Knusprig,

*Aber kein Geräusch und
trocken*

Genießen

Slik

Slif

Slif

Muhammed, 12

Das Kunstatelier erhält durch die vorbereitete Umgebung eine besondere Anmutung. Durch Esswerkzeuge aller Art und Kochutensilien samt Schneidebrettern, Raspeln, Messern und anderen Dingen entsteht eine Atmosphäre, die an ein naturwissenschaftliches Labor erinnert. Allein der Anblick der noch unberührten Gegenstände und Lebensmittel inspiriert und lässt die Kinder mit spielerischem Ernst eine Forscherhaltung einnehmen.

In zeichnerischen Naturstudien entstehen detailgetreue und genau beobachtete Abbildungen der äußeren und inneren Strukturen des Brotes, der Karotten und der Pampelmuse.



Malübungen für Soundwörter: soßig und kloßig

Worte werden Bilder – Soundwörter

AUFGABE

- » Zeichne so, dass man beim Anschauen deines Wortes das Essgeräusch hören kann.

AUFGABE

- » Male deine Geräusche auf.
- » Konzentriere dich auf ein Geräusch.
- » Finde das geeignete Werkzeug.
- » Entscheide, ob du nass oder trocken malst.

Die schrittweise Erarbeitung der „Von-der-Hand-in-den-Mund-durch-den-Kopf-auf-Papier“-Übung erleichtert den Zugang zu der präzisen Transformation eines Geräuschs in ein Klangwort. Der fachspezifische Begriff „Soundwort“ wird verständlich. Die Kinder werden angeregt, das Material zu erforschen. Sie sollen mit verschiedenen Konsistenzen arbeiten und mit Werkzeugen aller Art Versuchsreihen anlegen. Die Formate sind auf A4 beschränkt, damit sie ausgelegt und präsentiert werden können.

Wasser eingießen: buobupbap bap bap

Spaghetti schlürfen: i chchillll, chchillll

Schluckauf: eup ... eup ... eup ...

Wasser trinken: gluck, gluck, gluck

Immer mehr schmecken: hmm, hmm, hmm,

Verschlucken und husten: che, che, che

Eklig:ugh

Enisa, 12

Gabel kratzt: knknkn

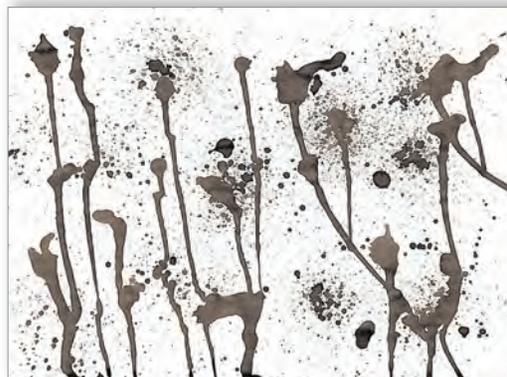
Wasser sprudelt: cheeeeeeeech

Schmatzen: ntem ntem ntem

Soße schlecken: chluffffff

Becher anstoßen: klack klack

Diakiesse, 12



Andere Lernorte – Im Restaurant

Im Restaurant erleben die Kinder gemeinsam mit einem Experten, hier einem Ober, wie die Dinge, die sie zuvor im Museum kennengelernt und im Unterricht erprobt haben, im wirklichen Leben wieder eine Rolle spielen. Der Bezug zur Wirklichkeit wird hier an dem Beispiel einer einzudeckenden Hochzeitstafel hergestellt. Das Restaurant bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eigene Ideen zum Vorhaben und beflügelt die Fantasie.



Servietten an der richtigen Stelle platzieren



Die Schnecke. Servietten werden gebrochen, nicht gefaltet. Das kommt daher, dass die Stärke beim Waschen den Stoff hart werden lässt. Der Ober kennt sechzig verschiedene Arten, eine Serviette zu brechen



Wohin mit der Kerze?



„Feiern Sie fürstlich!“ – Ein Menü für eine Hochzeitstafel lesen

Museumsbesuche werden mit der Kunsthistorikerin stets gemeinsam vorbereitet. Sie hielt ihre Beobachtungen und Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig in Protokollen fest. Diese Art der Rückmeldung kann für Lernende und Lehrende gleichermaßen bedeutsam sein, da die schulischen Inhalte und Ziele aus einer anderen Perspektive reflektiert werden.

Protokoll

Als ich im April 2009 zusagte, eine Lehrerfortbildung zum Thema Essen und Trinken im Berliner Kunstgewerbemuseum durchzuführen, ahnte ich nicht, dass sich daraus eines der spannendsten Projekte meiner bisherigen Laufbahn als Führungskraft bei den Staatlichen Museen Berlin entwickeln würde.

Es gelang mir, dem Kunstteam der Schule zu zeigen, dass das Kunstgewerbemuseum eine reiche Fundgrube voller Kostbarkeiten ist. Kuriose Trinkgefäße aus Glas, verspielte Scherzgefäße aus Gold, aufwendig bemalte Porzellane und fantastische Bestecke, all dies erschien geeignet für das Projekt Essen, Trinken, Feste feiern.

Nachdem wir in Planungssitzungen die Materialfülle sortiert und zu einem in sich schlüssigen Konzept geformt hatten, konnten wir mit den Museumsbesuchen beginnen. Und nun kam für mich die große Überraschung: Die Kinder dieser Schule sind begeisterungsfähig, ja sogar für das Angebot, sie lieben es, ins Museum zu gehen und dort zu zeichnen, sie bestürmen mich mit Fragen. Jede dieser Veranstaltungen war einzigartig. So etwas hatte ich bisher beim Führen von Schulklassen nicht erlebt.

Woran lag es? Diese Schule fördert langfristig angelegte Projekte, der Museumsbesuch ist keine einmalige Veranstaltung, sondern eingebettet in einen größeren Zusammenhang. Die Kinder wissen, warum sie ins Museum kommen, sie sind vorbereitet. So war es auch mir ein Leichtes, mit den Kindern zu arbeiten.

Viele dieser Museumsbesuche waren so eindrucksvoll und anrührend, dass ich das Bedürfnis hatte, sie in Protokollen festzuhalten. Eine außergewöhnliche Situation war für mich, selbst in die Schule zu gehen: Das Museum kommt in die Schule! Viele Kinder haben mich auf dem Schulflur wiedererkannt und freudig begrüßt. Ein schönes Gefühl!

„WORAUS HAST DU HEUTE GETRUNKEN? WELCHE FORM? ZEIG MAL?“

Die Kunsthistorikerin breitet beim Sprechen ihre Arme aus, und malt mit großem Schwung eine Form in die Luft. Die Kinder zeigen unterschiedlich große Formen von Trinkobjekten. Sie stellen eine Verknüpfung her zu dem, was sie morgens am Frühstückstisch erlebt haben und dem, was sie möglicherweise im Museum erleben. Diese einfache Handlung wirkt motivierend. Die Kinder sind persönlich angesprochen und fühlen sich im Museum willkommen.



STURZBECHER

Venedig oder „facon de venise“, 17. Jh.
Fadenglas, Kunstgewerbemuseum, SMB

Trinkgefäße aus der Gruppe der Sturzbecher muss man erst umdrehen, bevor man sie füllen kann. Dann ist man gezwungen, das Getränk in einem Zug zu leeren, denn gefüllt kann man das Glas nicht abstellen. Das Glöckchen dieses venezianischen Glases diente dazu, den Diener mit der Wein-Karaffe herbeizurufen.

Szameitat 2011, S. 44



STIEFEL

Venedig, 2. Hälfte des 17. Jh.
Fadenglas, Kunstgewerbemuseum, SMB

Gläser in Stiefelform gehören zur Gruppe der Scherzgefäße: wer unvorsichtig daraus trinkt, kann mit einem schwungvollen Guss aus der Stiefelspitze bestraft werden. Stiefel-Trinkregeln sehen meist vor, dass das Gefäß in der Gruppe der Trinker herumgereicht wird. Die Sitte des Stiefel-Trinkens gibt es bis heute.

Szameitat 2011, S. 44

Protokoll

Ich frage die Kinder nach ihren Erfahrungen mit dem Trinken: „Aus welchen Gefäßen kann man trinken? Aus welchen Gefäßen trinkt ihr?“ Die Kinder sind sofort aktiv im Thema. Ihre Antworten:

„Flasche, Plastikbecher, Tassen, Becher aus Keramik, Gläser, hohle Hand, Fruchtschalen, Krüge.“

Ich erkläre, dass es früher ganz verrückte Gefäße fürs Trinken gab. Wir wollen uns Gläser anschauen, die 400 Jahre alt und doch nicht kaputtgegangen sind.

Venezianisches Fadenglas

Den Kindern fällt gleich der Sturzbecher auf: Wie trinkt man daraus? Das Glas ist doch falsch herum!

Die Kinder kommen selbst darauf, dass man den Becher umdrehen muss. Aber wo stellt man es dann hin? Man kann das Gefäß nicht abstellen – ein Kind erkennt, dass man deshalb alles austrinken muss.

Ich erkläre, dass die Gläser aus Italien sind und dort viel Wein wächst, dass das Wasser oft voller Bakterien war und es auch für Kinder manchmal gesünder war, Wein zu trinken. Aber der Wein hatte damals viel weniger Alkohol. Ein kurzer Blick auf den Stiefel: Die Kinder können mit der Information, dass man aus einem Stiefel trinkt, nicht viel anfangen. Ein Junge bemerkt aber die Schönheit der Verzierung.



DECKELPOKAL

Venedig oder Südniederlande, Ende 16. Jh.
Fadenglas, Kunstgewerbemuseum, SMB

Fadengläser, bei dem farblose und weiße Glasfäden gemeinsam zu einem Gefäß aufgeblasen wurden, zählten zu den Exportschlagern unter den venezianischen Luxusgütern im 16. Jahrhundert. Dieser Deckelpokal gewinnt seine Ausstrahlung durch die siebenfache Einschnürung in der spiralig gedrehten Wandung. Trinkgefäße mit Deckel waren sinnvoll, um das Aroma gewürzter Weine zu konservieren. Außerdem konnte der Deckel bei der Giftabwehr hilfreich sein. Pokale mit Deckel bieten darüber hinaus ein ästhetisch ausgewogenes Gesamtbild.

Szameitat 2011, S. 44

Goldschmiedearbeiten der Renaissance

Ich leite die Kinder beim Gucken und Entdecken an. Sie sind voller Konzentration und Entdeckerfreude: Diana mit Pfeil und Bogen auf dem Hirsch, die fünf Hunde, der Hase, die Insekten, die kleinen Figuren. Wir gucken sehr genau.

Doch wie soll man trinken? Wir überlegen, wo die Öffnung sein könnte. Das Geweih lässt sich abdrehen. Die Kinder entdecken die kleinen Rädchen und eine Öffnung für einen Aufzugsmechanismus; sie merken, dass die gesamte Plattform auf Rädern steht.

Ich erkläre, dass das Ganze ein Spiel ist: Diana fährt lustige Kurven auf dem Tisch herum und bleibt vor einem Gast stehen, der muss es in einem Zug austrinken. Das ist schwierig! Die Konzentration lässt etwas nach, dennoch lassen sich die Kinder für den Jungfrauenbecher begeistern: Wie trinkt man daraus? Ich erkläre, wie der obere Becher sich kippt, wenn man die Frau umdreht. Zwei Leute können dann gemeinsam daraus trinken, aber es ist ein schwieriges Geschicklichkeitsspiel. Es war ein Test für ein Hochzeitspaar, ob die beiden gut zueinanderpassen. Die Kinder überlegen intensiv, wie man daraus trinkt.³²



Von allen Seiten: Diana-Automat. Matthias Walbaum, Augsburg um 1600, Silber, zum Teil vergoldet und kalt emailliert; Uhrwerk aus Eisen und Bronze; Kunstgewerbemuseum, SMB.

Der Dianaautomat ist ein Scherzgefäß. Hirsch und Hund haben abnehmbare Köpfe, ihre Körper dienen als Gefäß. Gefüllt fuhr der Automat mittels eines im Sockel eingebauten Uhrwerks auf dem Tisch spazieren. Der Gast, vor dem Diana halt machte, musste aus dem komplizierten Gerät trinken. (Szameitat 2011, S. 13)

³² Szameitat 2011, S. 46–48, 55.

Protokoll

Die Kinder sind begierig darauf, die Kunstwerke zu zeichnen. Ich bin erstaunt, mit welcher Routine und Sicherheit die Kinder anfangen, die schwierigen Dinge auf DIN A3-Blätter zu zeichnen. Schnell entscheiden sie sich für ein Objekt. Mir fällt auf, dass sie das ganze Blatt füllen. Ein Mädchen zeichnet den Jungfernbecher und schreibt die gesamte Erklärung noch dazu. Ein Junge versucht, das Jonas-Trinkhorn aus einer Perspektive von schräg hinten zu zeichnen. Ein Junge begeistert sich für die Wellenform eines venezianischen Deckelpokals und zeichnet ihn souverän, ist aber mit sich unzufrieden, ein Mädchen versucht, den Deckelpokal überexakt mit allen Details zu erfassen. Ein Junge entwirft fantastische Trinkautomaten in Tierformen.

*Ich bin sehr beeindruckt von den Ergebnissen!*³³

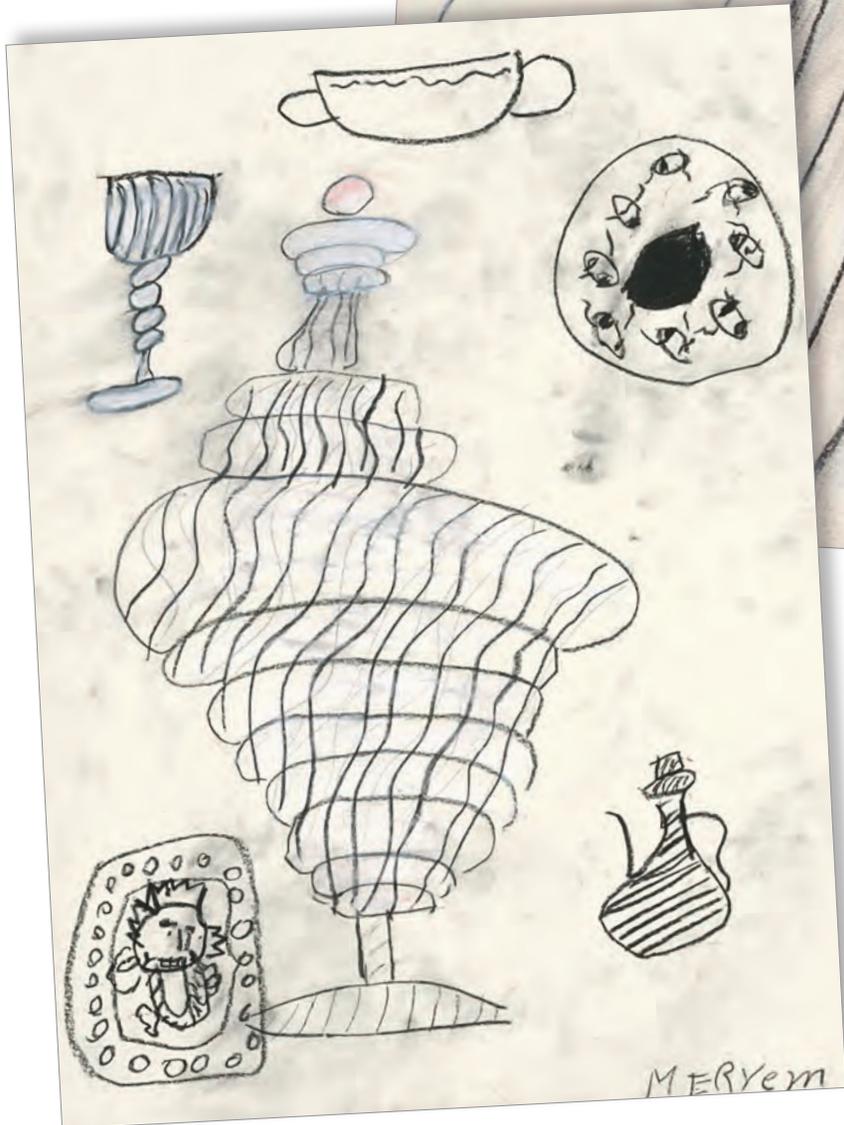


Was siehst du? Wie ist es gemacht? – Im Kunstgewerbemuseum zeichnen.

33 Ebd., S. 47



Sturzbecher



Deckelpokal

AUFGABEN

- » Zeichne ein Objekt ab, das dir am besten gefällt.
Entscheide dich für ein Format.
Du darfst das Objekt mit den Augen berühren.
Sei genau!
- » Zeichne deinen Gegenstand genau ab.
Zeichne groß.
Achte auf Licht und Schatten.
Achte auf Strukturen und Muster.
Nutze die Eigenschaften deines Bleistifts.
Übertreibe, aber bleib dabei genau!
- » Zeichne die Gegenstände in deiner Vitrine.
Achte auf ...!
Schreibe unten rechts auf, wie deine Gegenstände heißen!
- » Entscheide dich für Einzelteile, die dir besonders gefallen.
Zeichne sie groß ab. Kombiniere.
Erfinde. Sei genau!



Stiefel

Protokoll

Scherzgefäße optimieren

Die Kinder haben ihre selbst gebauten Scherzgefäße mitgebracht. Wir sitzen im Raum 3 im Kreis, alle halbfertigen Werke in der Mitte ausgebreitet. Wir diskutieren jedes einzelne Stück unter der Fragestellung:

- » Was hast du dir dabei gedacht?
- » Was ist der Scherz dabei?
- » Wie funktioniert es?
- » Was muss daran gemacht werden, um es fertigzustellen?

Es geht vor allem darum, den Clou, den Gag, das Überraschende zu entwickeln. Die Kinder verstehen, dass es zum Beispiel normal aussehen muss und erst in der Benutzung seine überraschende Seite zeigt, dass es plötzlich anders funktioniert, als gedacht. Oder es sieht verrückt aus und funktioniert normal. Die Kinder sind fast eine Stunde lang konzentriert beim Thema, ganz diszipliniert und interessiert! Alle zusammen finden im Gespräch Lösungen für jedes Stück, jedes Kind erhält die Aufgabe, im Museum nach Gestaltungsideen zu suchen.



GISSLÖWE

Joachim Worm, Großer Gießlöwe des Lüneburger Ratssilbers, Lüneburg 1540, Silber, zum Teil vergolddet und emailliert, Kunstgewerbemuseum, SMB.

Der Löwe diente zum Händewaschen an der vornehmen Tafel. Der Löwe des Lüneburger Ratssilbers zeichnet sich durch besonders realistische und lebendige Details aus. Mit seinen Pranken hält er das Wappen zweier Lüneburger Familien.

Szameitat 2011, S. 71

Dann schwärmen wir aus:

- » Ein Junge zeichnet Details des Gießlöwen vom Lüneburger Ratssilber. Wie sind die Locken gemacht? Wie der Schwanz? Wie sieht das Maul aus?
- » Ein Junge sucht nach Knäufen, Griffen, Deckelbegrönungen.
- » Ein anderer braucht Ideen für die Erhöhung einer Schale zur Fuß- oder Anbieterschale, findet verschiedene Lösungen im Lüneburger Ratssilber (FüÙe mit weit auskragendem Stand, Knauf im Fuß, mehrere FüÙe, die unten mit Ring verbunden sind).
- » Ein Junge hat kein Objekt mitgebracht, ihm erkläre ich den Jungfernbecher und das Windmühlenglas, die er beide zeichnet.
- » Viele Kinder werden in der Porzellan-Abteilung fündig, hier gibt es künstliches Obst, glatte Oberflächen, Insekten-Darstellungen, Blumen.
- » Zwei Mädchen zeichnen eine Tasse mit dem Bild Friedrich II. ab, ich erkläre ihnen Details des Dekors (Tuchgirlanden) sowie, dass die Tasse einem König gehörte, die Information überrascht und erfreut die beiden.

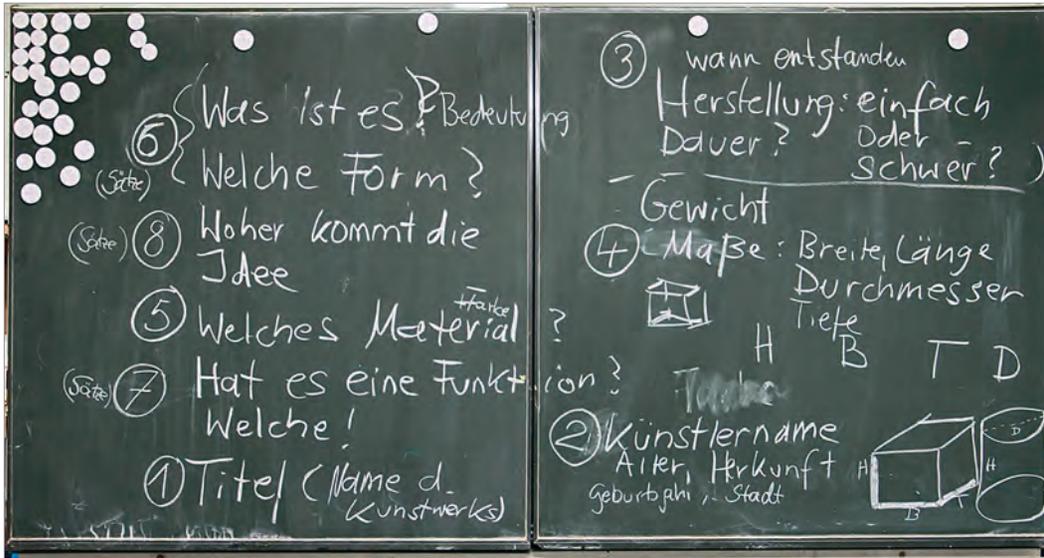


GroÙer Gießlöwe im Detail



Eine Maßnahme für die Beschriftung des eigenen Objekts: Den Klapp-Löwen vermessen

Eigene Gestaltungen dokumentieren



AUFGABE: WAS WILL ICH ÜBER EIN KUNSTWERK WISSEN?

Ein Objekt genau zu vermessen und zu beschreiben gehört zu den Aufgaben der Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker. Was will man alles über ein Objekt erfahren? Wie machen es die Leute im Museum? Die Kinder entwickeln eigene Kriterien:

- 1 Titel (Name des Kunstwerks)
- 2 Künstlername, Geburtsjahr, Herkunft
- 3 Herstellung und Dauer der Herstellung. Einfach oder schwer?
- 4 Maße: Breite, Länge, Durchmesser, Tiefe. Gewicht
- 5 Welches Material? Welche Farbe?
- 6 Was ist es? Bedeutung? Welche Form?
- 7 Hat es eine Funktion? Welche!
- 8 Woher kommt die Idee?

Die Kunsthistorikerin kommt in die Schule und bespricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern am Beispiel der gestalteten Scherzgefäße, welche Informationen für die Forschung notwendig sind.



Die strenge Symmetrie der barocken Tafel spiegelt sich in dem Raumgefüge der Aula wieder.



Tafelaufsatz mit Kunstessen aus Stein.



Essen, Trinken, Feste feiern. Das aufgemalte und laminierte Dessert wird aufgetragen.

Die barocke Tafel als Spielfläche

Die Elemente der barocken Tischkultur, die Bestecke, Tafelpläne, Scherzgefäße, Regeln und Rituale werden im Museum isoliert voneinander präsentiert und untersucht. Die Kinder sollen jedoch erleben, wie diese Dinge ineinander greifen, wie sich alles zu einem großen Ganzen fügt: Darum wird ein Schauessen als krönender Abschluss einer lang andauernden Beschäftigung mit dem Thema Essen und Trinken in früheren Zeiten einstudiert, arrangiert, inszeniert, und vorgeführt. Alle entstandenen Werke werden zu einem gemeinsamen Vornehm-Essen-Spiel zusammengefügt.

Beim Spielen an der Tafel schlüpfen die Kinder in verschiedene Rollen: Reiche Menschen sitzen am Tisch, Diener müssen sie bedienen. Wichtige Grundelemente einer höfischen Tafel werden erlebbar und dem historischen Vorbild folgend dargestellt. Als Tischgänger dürfen die Kinder etwas Besonderes darstellen. Sie erfinden sich neu und nehmen eine andere Identität an. Sie können sein, wer sie gerne sein möchten. Mit Humor, Wortwitz und Sachverstand verknüpfen die Kinder fiktive Inhalte mit historischen Tatsachen. In ihren Äußerungen lässt sich ihre Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft ablesen: Sprache, Gewohnheiten, Wünsche und Sehnsüchte werden hier spielerisch verarbeitet.

Die Tischgänger kommunizieren mit anderen Tischgängern, halten sich an vorher vereinbarte Regeln oder überschreiten diese. In der Rolle des Dieners müssen sie Haltung bewahren, beidhändig servieren, Symmetrie beachten, schweigen. Einerseits spielen die

Kinder, andererseits erleben sie Regeln als Zwänge, die sie als Diener aushalten müssen. „Mir tut der Rücken weh. Ich kann nicht mehr stehen. Der Gast ist zickig.“ Diese Äußerungen zeigen, dass das Spiel ernst genommen wird.



Klatschen – und Befehl wird ausgeführt.



*Tafel der Abgeordneten der Stadt Wien und achtzehn anderen landesfürstlichen Städten und Märkten
anlässlich der Erbhuldigung Maria Theresias, am 22. November 1740, Kupferstich, Kunstbibliothek, SMB*

Eine feine Gesellschaft

Graf Dia: „Woher stammt dieser Pfau?“

Diener: „Von Penny.“

Graf Dia: „Dann können Sie ihn gleich wieder mitnehmen.“

Graf Dia schimpft laut vor sich hin: „Das gibt es ja wohl nicht. Das gibt es ja wohl nicht. Eine Unverschämtheit!“

*Er ruft den Diener.
Sein Besteck liegt falsch.*

Ein Gast klagt laut: „Im Obst sind Kerne drin!“

Königin Luise kreischt: „Ich habe Meeresfrüchte bestellt und man bringt mir Gemüse!“

*Der Diener schaut verlegen.
Er ist nicht von hier.
Er weiß nicht, was Meeresfrüchte sind und bringt Obst.*

Der König vom Tannenwald meckert: „Keiner hat mir etwas gegeben!“

*Er schlägt mit der Hand auf die Tischkante.
Kein Diener reagiert.
Sein Tischnachbar erklärt, dass er klatschen muss.*

Ein Zwischenruf: „Ich will kein Kunde mehr sein.“
(gemeint ist Diener)

Sarah aus Arabien: „Kann nicht sprechen so gut Deutsch. Habe eine Beschwerrede.
Ente warr zu salzig! Dieneer warrren nett!“

Dann werden die Diener befragt:

Dienerin 1: „Ich verstehe nicht, warum die Ente salzig sein soll.“

Dienerin 2: „Ich fand Königin Marie zickig. Die kann nicht warten.“

Diener 3: „Es war ein bisschen nervig, dass ich so viel laufen musste.“



Sticken: Eine bestechende Art und Weise, Ideen mit Nadel und Faden sichtbar zu machen.

Handarbeit – Eine Serviette gestalten

AUFGABE

- » Entwirf eine Stickvorlage aus einem Wort oder einem Bild.
- » Sie soll zum Essen passen.

Material: Karopapier, Zeichenstifte, Wolle, Sticknadeln, Stoff.

Im Restaurant haben die Kinder professionelle gebrochene Serviettenbeispiele kennengelernt. Im Atelier der Schule werden Servietten aus Papier nachgebaut und eigene Serviettenmodelle entworfen. Aus einer mitgebrachten Stoffserviette mit Monogramm entsteht die Stickidee. Beim Sticken müssen viele Schritte eingeübt werden: Das Einfädeln, das Langziehen des Garnes, damit auf der Rückseite keine Verknotungen entstehen, in einer Reihe bleiben, wenn ein Rapport geplant ist. Beim Kreuzstich fällt es einigen Kindern schwer, über Kreuz zu denken.

Nähkästen von Freunden oder Verwandten sind eine Schatzgrube für Materialien aller Art. Knöpfe annähen, etwas zu besticken und nähen macht Kindern großen Spaß. Manchmal führt das Kontemplative einer Handarbeitsstunde dazu, dass sich Ideen setzen können und die Kinder zur Ruhe kommen, wenn sie Garn einfädeln oder einen Kreuzstich üben. Für die Entwicklung der Feinmotorik sind jene Techniken, die der Handarbeitskorb hergibt, ideal.



Muster und Stickvorlagen für eine Serviette



Mein Name ist Prinz Fatih.
 Ich reise 5 Mal im Jahr durch die
 ganze Welt,
 Ich war bei meiner Geburt sehr, sehr
 arm
 und wurde erst mit 15 Jahren zum
 Prinzen ernannt.
 Ich regiere Persien seit 5 Jahren.
 Meine Eltern waren gestorben. Ich
 war mit
 meinem Freund Unbekannt
 zusammen bis ich 15 wurde,
 weil meine Eltern gestorben sind als
 ich 10 war. Als ich 13 wurde musste
 ich ein Dieb sein, damit wir
 leben konnten. Eines Tages haben
 mich die
 Stadtwächter verfolgt ich musste
 springen,
 von Haus zu Haus rennen, von Strafe

gefallen. Ich dachte
 ein letzter
 kam der König und
 thrien:
 mich zu sich und hat
 da wirst
 König. Er hat mich bis
 Jahre
 groß gezogen und
 ste ich auch mit 25
 schon ein Auge auf
 Mädchen.
 iter prüfen. Ich bin
 stärkste
 len es gibt.

König Tutu



Hallo, ich bin die Prinzessin Hopeline.
 Ich komme aus Frankreich. Mein Lieblingsessen ist
 Nudeln, Pasta und Fleisch.
 In jedem Essen schmeckt ich mich anders.
 Ich war schon mal in Lanzarote es ist schön dort
 aber mein Mann ist dort vor 3 Jahren gestorben.
 Bei jedem Essen muss ich einen Schatz an haben.
 Meine Freundin heißt Prinzessin von Lanzarote.
 Sie wohnt auch in Lanzarote.
 Sie ist eine andere Prinzessin.
 Sie heißt Hesterblume.



Hallo! Ich bin die Prinzessin von Lanzarote
 Ich habe ein Pferd für heute. Mein Lieblingsessen
 ist Zebra mit Meereskräuter. Für jedes Essen
 ziehe ich mir einen neuen Hut an. Ich schneide
 mich 3 mal am Tag. Mein Mann ist seit 2 Jahren
 gestorben. Seit dem bin ich auf der Suche nach
 einem neuen Mann. Mein Sohn heißt Ben von
 Lanzarote.

Prinzessin Hopeline und Prinzessin von Lanzarote

Steckbriefe – Erlebtes Vertiefen

AUFGABE FÜR DIE ZEICHNUNG

- » Du bist ein Tischgänger und gehst auf ein Fest.
- » Dein Kopf passt 5 bis 7 mal in deinen Körper.
- » Deine Arme sitzen an den Schultern.
- » Zeichne die Kleidung.
- » Vergleiche mit der Kopie.³⁴

AUFGABE FÜR DEN HINTERGRUND

- » Nimm einen trockenen Schwamm.
- » Reibe das Pigment kreisförmig ein.
- » Schneide deine Figur aus. Schneide 1 mm neben der Linie.
- » Der Kleber kommt an den Rand.
- » Streiche mit der Zeitung aus.

AUFGABE FÜR DEN STECKBRIEF

- » Du bist ein Tischgänger:
- » Dein Name,
- » dein Wohnort,
- » deine Vorlieben,
- » dein Lieblingsessen.
- » Erfinde!



In Pose setzen für den Steckbrief: Wer will ich sein?

Wie in einer Ahnengalerie verewigen sich die Tischgänger in Wort und Bild. Impulse und Anregungen erhalten sie aus den vorgelesenen Protokollen, die während der Tafelspiele verfasst wurden. Das eigene Porträtfoto sowie Abbildungen von barocker Kleidung sind die Grundlage für ihre Zeichnungen. Sie identifizieren sich mit ihrem Bild, schreiben fiktive Steckbriefe und überarbeiten diese am Computer. Die fertigen Steckbriefe werden jeweils der Parallelklasse vorgelesen. Ein Dialog per übermittelter Botschaften entsteht und ihre Anteilnahme am Schicksal, Tun und Wirken der anderen kommentieren die Kinder mit Applaus, einfühlsamen Nachfragen oder spontanen Ausrufen des Bedauerns oder Bewunderns.

34 Vorlagen von Barockkleidung aus Kostümbüchern

Protokoll

Das Museum kommt in die Schule

Ein besonderes Augenmerk geht auf die Tischpläne, auf denen im Barock die Verteilung der Speisen in verschieden geformten Anbietschalen und Servierschüsseln festgelegt wurde. Wir entdecken Quadrate, Kreise, Dreiecke, Achtecke, Herzformen, Ovale. Die Gefäße waren symmetrisch angeordnet und ergaben ein schönes Muster.

Mein Legespiel greift dies auf: Ich habe diese Formen je vierfach aus farbigem Papier ausgeschnitten. Die Kinder bilden Gruppen, setzen sich um einen Tisch mit einem Tischtuch herum und versuchen, die Formen zu symmetrischen Gebilden und Mustern zu legen. Ich bin überrascht; nach kurzer Erklärung verstehen fast alle das Prinzip Symmetrie und legen die Papierstücke an die richtigen Plätze. Es entstehen in kurzer Folge mehrere schön gedeckte Tische.

Durch die Papier-Schnipsel-Abstraktion geht aber schnell die Grundidee verloren, dass es sich um Teller handeln soll. Wir frischen diese Idee wieder auf, indem wir in Gedanken die Teller mit Lieblingsspeisen der Kinder füllen; auf die Achtecke kommen Pommes, auf die Kreise Pizza und in die Rauten Salz und Pfeffer!

Inspiziert von den Bildern zeichnen die Kinder in rascher Folge fantasievolle eigene Tafelbilder. An den Ergebnissen merkt man, dass die Kinder das Prinzip der Symmetrie verstanden haben. Auf einer Zeichnung sieht man auch am Tischrand aufgereiht die Speiseteller der Tischgänger.

Wir haben den Eindruck, dass mit dem Legespiel ein guter spielerischer Einstieg in das Thema barocker Tafelkultur möglich ist, es ist auch für sehr kleine Kinder begreifbar!³⁵

35 Ebd., S. 55

Lernerfahrungen in allen Schulfächern

Die Barocktafel dient als Schatzkammer für ästhetisch-künstlerisches Lernen in allen Fächern. Der Prunk und die Pracht, Glanz und Gloria, Geschichten aus der Welt der Reichen und Schönen – das alles entspricht der kindlichen Vorstellungswelt und dem Bedürfnis zu spielen. Scheinbar mühelos nähern sich die Kinder komplexen Sachverhalten im Museum und im Atelier der Schule. Wie nebenbei erschließen sich, neben dem Erwerb vielfältiger Sachkompetenzen im Fach Kunst, zahlreiche Inhalte aus anderen Fächern:

MATHEMATIK

- » Scherzgefäße werden genau vermessen.
- » Die Anzahl der Bestecke und der Teller für ein Festessen werden mittels Addition und Multiplikation errechnet.
- » An einem Tafelplan wird Symmetrie geübt und der Begriff mit Inhalt gefüllt.

SACHUNTERRICHT

- » In Rezeptbüchern und Menüvorschlägen aus dem 17. und 18. Jahrhundert lassen sich Anweisungen finden, Tiere als Speisen so zuzubereiten, dass sie wie echt auf dem Tisch aussahen. Federn von Pfauen, Fasanen oder Schwänen wurden sorgfältig auf die Seite gelegt, um sie nach Zubereitung des Fleisches wieder anzuheften.
- » Die Tiere, die als zubereitete Speise von einem Menüplan vorgelesen wurden, sind im Realienkabinett als Stopfmodelle vorhanden. Die Kinder tauschen sich in einer Art Naturstudium über ihr Aussehen und ihre typischen Körperfunktionen aus und darüber, welcher Art deren Lebensräume sind.
- » Das Abzeichnen dieser Realien hilft, spezifische Oberflächenstrukturen voneinander unterscheiden zu lernen. Fell, Federn, Schuppen – jedes Tier hat ein anderes Äußeres. Warum ist der Entenkopf grün, warum ist der Vogel überhaupt so bunt? Die Kinder vertiefen ihre naturwissenschaftlichen Betrachtungen und erleben Vielfalt.
- » Der Speiseplan aus dem 18. Jahrhundert ruft Fragen auf: Was sind Meeresfrüchte und warum heißen sie so? Kaninchen und Hase – was unterscheidet die beiden? Warum nennt man die Ohren „Löffel“? Sie erfahren, welche Speisen damals auf den Tisch kamen und gestalten Tiere, Gemüse, Obst und Süßspeisen für ihr Festessen.

GEOGRAFIE

- » Die Kinder entwerfen ihre Scherzgefäße: Als Anregung dienen das Trinkspiel August des Starken sowie Fotos von Sehenswürdigkeiten: der Eiffelturm, die Siegestsäule, der Schiefe Turm von Pisa ...
- » In welchen Ländern stehen diese Bauwerke? Was war ihre Funktion? Warum sind sie sehenswert?
- » Zahlreiche architektonische Baudenkmäler aus dem Internet, von Ansichtskarten oder aus Büchern werden skizziert bis schließlich ein Objekt für einen Nachbau gewählt wird. Eine Gruppenarbeit, bei der der Scherz erlebbar sein muss. In diesem Fall besteht er darin, dass das Gefäß zum Trinken umgedreht werden muss.

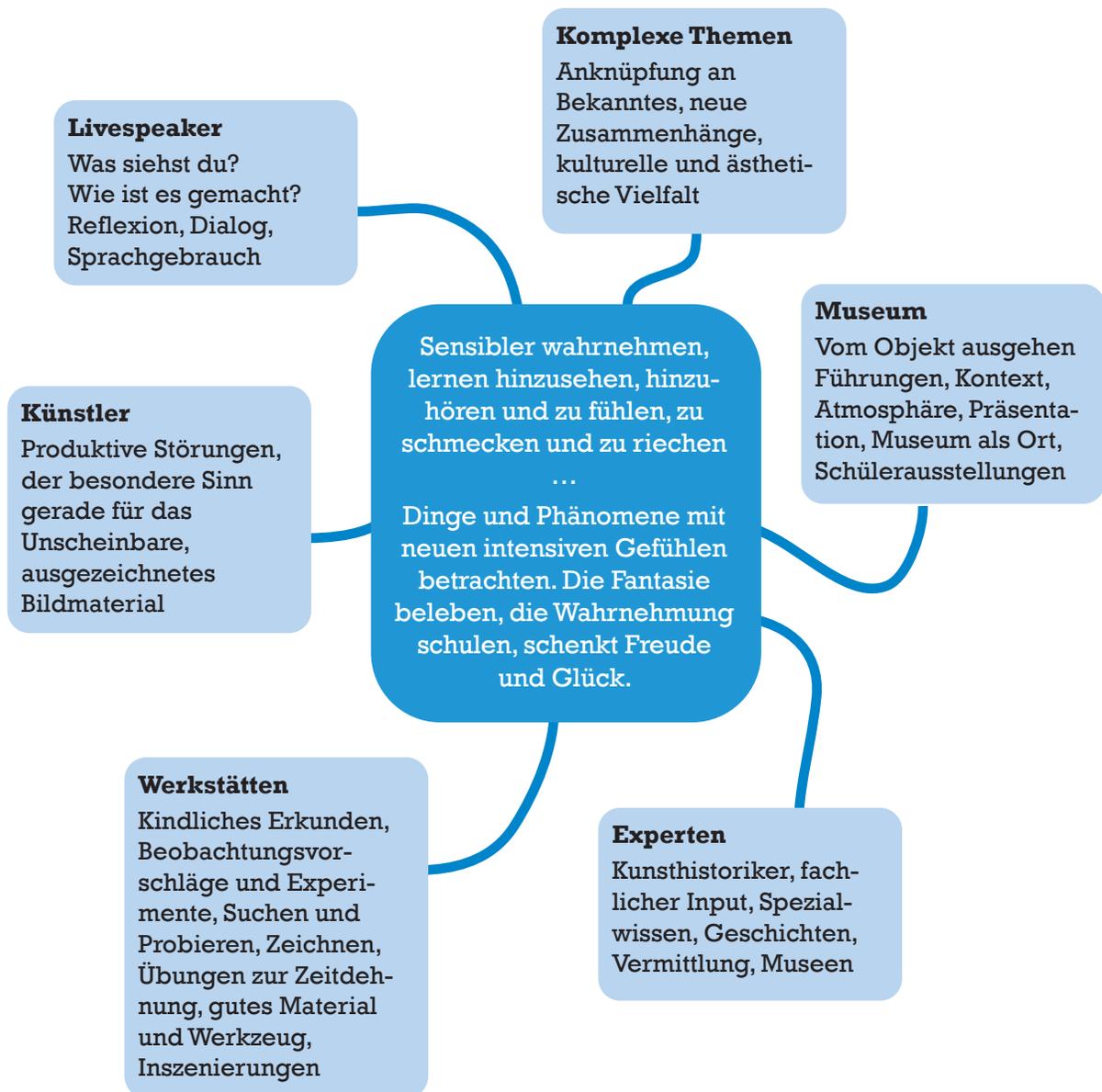
FREMSPRACHEN UND DEUTSCH

- » Im schulischen Tafelspiel stammen die Tafelgänger aus verschiedenen Ländern. Die spielerische Unterhaltung findet in den fremden Sprachen statt. Was heißt bon appétit auf Englisch? Wie rede ich meine französische Tischnachbarin an? Erfahrungen im Umgang mit anderen Sprachen als der Muttersprache sind für die Kinder Alltag. Hier werden mögliche Probleme oder Missverständnisse, die im Umgang mit Sprachen entstehen, mit Humor und spielerisch verarbeitet.

SPORT

- » Die Diener balancieren beidhändig zwei Anbiertellern. Das gleichmäßige Gehen wird mit einem Buch auf dem Kopf geprobt. Um die Tafel herum sind gleichzeitig zwölf Diener in Aktion. Dies schult die gute gegenseitige Wahrnehmung.

MIND-MAPPING FÜR EINEN KOMPETENZORIENTIERTEN KUNSTUNTERRICHT



Die Planungsphase der Projekte beginnt mit einem Mindmapping, in dem die im schulinternen Curriculum und in der Fachkonferenz Kunst beschlossenen Module des Kunstunterrichts, skizziert werden. Sie sind verbindlich und dienen der eigenen Überprüfung und Orientierung im Projektprozess. Je nach Vorhaben werden sie ergänzt oder neu miteinander kombiniert.

Das vorgestellte Beispiel wurde in Zusammenhang mit dem Museumsprojekt von Anke Fischer entwickelt.



Fell – Schuppen – Federn: Wie heißt es genau?

8 Anhang

LITERATUR

- Becker, Helle (2012): Von Risiken und Nebenwirkungen: Was ist die Qualität künstlerischer Projekte in der Kulturellen Bildung? Redemanuskript zum Forum I anlässlich der Verleihung des BKM-Preises „Kulturelle Bildung“, Schloss Genshagen.
- Beuys, Joseph/Haks, Frans (1993): Das Museum: Ein Gespräch über seine Aufgaben, Möglichkeiten, Dimensionen, Wangen.
- Blohm, Manfred (2006) (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München.
- Bohl, Thorsten (2009): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim.
- Brenne, Andreas (2012): Kunstunterricht in Schule und Kindergarten. Aisthesis vs. Ästhetik. In: Bockhorst Hildegard/Reinwald, Vanessa/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 443–447.
- Briegleb, Till (2011): Künstlerische Strategien in einigen Beispielen erklärt: Die 10 geheimen Tricks der Kunst. In: www.art-magazin.de/div/heftarchiv
- Fischer, Anke (2012): Faltblatt: Schule und Museum im Dialog: Das kunstästhetische Profil der Carl-Kraemer-Grundschule 2002–2012, Berlin.
- Fischer, Anke/Nolte, Antje (2011) (Hrsg.): Museum und Schule im Dialog. Die Carl-Kraemer-Grundschule. Berlin.
- Fischer, Anke/Sagasser, Gabriele (2011): TeTaLöGaMe. Werkstatt zur Tischkultur – Ein Kunstprojekt für die Mensa. Projektbroschüre. Berlin.
- Frank, Christine (2011): Vielfalt ist Reichtum. In: Museum und Schule im Dialog. Die Carl-Kraemer-Grundschule. Berlin S. 32.
- Hameyer, Uwe (2012): Projekte im System – Umsetzungs- und Transferprozesse. Vortragsmanuskript des Landesnetzwerktreffen der Kulturagenten für kreative Schulen am 13. September 2012 in Berlin. Folie 5.
- Heil, Christine (2006): Bezugnahmen auf Kunst erforschen. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München, S. 203.

- Kathke, Petra (2010): „Mir gefällt an deinem Bild besonders, dass ...“. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden – Aufgaben und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 129. Frankfurt a. M., S. 295 f.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2012). Lern- und Leistungsentwicklung. Beobachten – Dokumentieren – Bewerten. Fortbildungsmaterial zur Erprobung.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2011). Fachbrief Nr. 3. Zur Leistungsbewertung in der Grundschule.
- Liebau, Eckard (2010): Der Wow-Faktor – Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford, Anne: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster, New York, München.
- Nolte, Antje (2011): Man sieht nur, was man weiß! In: Museum und Schule im Dialog. Die Carl-Kraemer-Grundschule. Berlin.
- Rosa, Lisa (2013): Die Zukunft des Lernens. Von den Visionen des „Lernens für später“ zum Sinnbildungslernen der Gegenwart. In: BDK Mitteilungen. Heft 1/2013, S. 12.
- Riley, Bridget (2011): Im Gespräch mit Lynne Cooke (2005). In: Galerie Hetzler (Hrsg.): Bridget Riley: Gemälde und andere Werke (1983–2010). Berlin, S. 43.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Rahmenlehrpläne kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts in der Grundschule. Berlin, S. 16.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004) (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule Kunst. Schwerin, S. 26.
- Spies, Marco (2012): Brandes Interactions. Digitale Markenerlebnisse planen und gestalten. Mainz, S. 45.
- Szameitat, Beatrice (2011): Museumsbesuche mit der Carl-Kraemer-Schule. In: Museum und Schule im Dialog. Berlin, S. 46–48, S. 55.
- Wimmer, Michael/Nagel, Tanja/Schad, Anke (2011): Programmevaluation Kultur. Forscher! Abschlussbericht (Kurzfassung) im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wien, S. 9.

WEITERE THEMEN UND ANGEBOTE ZU KULTUR UND KUNST UNTER:

Der Projektfonds Kulturelle Bildung berät in Fragen zur Finanzierung und Durchführung von Projekten und fördert Kooperationen zwischen aus den Bereichen Kunst, Kultur und Bildungseinrichtungen.

www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung

Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung ist eine Webplattform für die Berliner Kulturelle Bildung und dient als Anlaufstelle für Information, Vernetzung und Inspiration für Akteure aus Schule, Kunst und Kultur.

www.kubinaut.de

Das Didaktik-Archiv des Schroedel-Verlags beinhaltet eine Vielzahl von Beiträgen zur Unterrichtsentwicklung und Praxisbeispielen für den Kunstunterricht.

www.schroedel.de/kunstportal

Die Zeitschrift Kunst und Unterricht ist die größte deutsche Zeitschrift für Kunstpädagogik. Sie ist seit vielen Jahren eine Inspirationsquelle für Unterrichtsvorhaben und fachspezifische Literatur.

www.friedrich-verlag.de/go/03458EE15D214BF2BE7BCBC270D3C981

Die Zeitschrift Grundschule Kunst ist speziell auf Unterrichtsformate in der Grundschule zugeschnitten.

www.friedrich-verlag.de/go/51B25B68A7E14E8BA4D729A5810FCE02

Die größte Auswahl an Materialien für den Kunstunterricht sowie Literatur bietet der Fachhandel Boesner.

www.boesner.com

