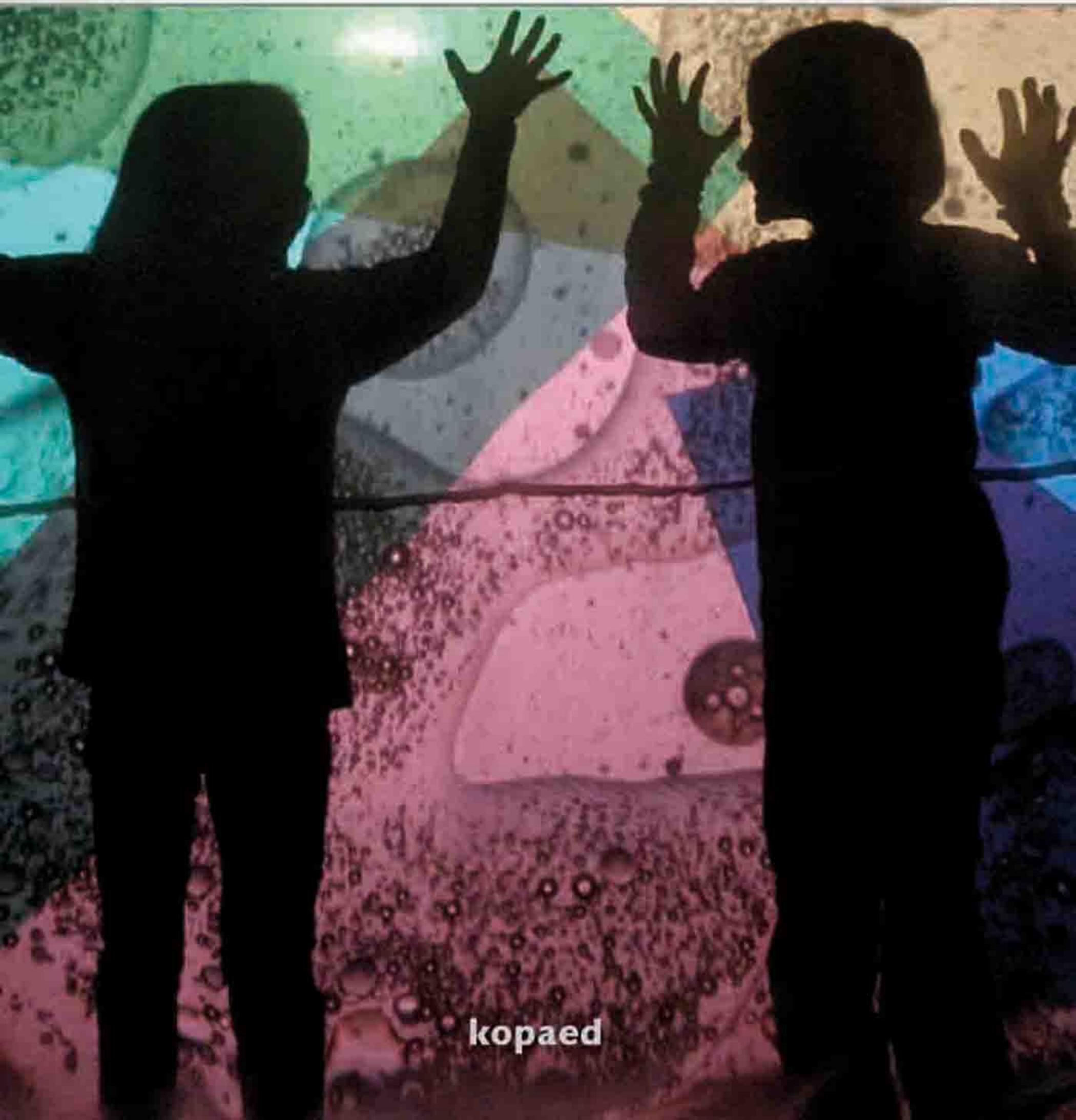


Brigitte Limper

Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule

Theorie, Praxis und Evaluation im Kontext von Kunstdidaktik



kopaed

Brigitte Limper
**Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung
in der Grundschule**

Brigitte Limper

Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule

Theorie, Praxis und Evaluation
im Kontext von Kunstdidaktik

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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

D.30

Umschlagfotos: privat

ISBN 978-3-86736-294-8

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

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

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

Inhaltsverzeichnis

Dank	9
Vorwort	11
1 Einführung	15
2 Begriffsklärungen	21
2.1 Bildung	22
2.2 Aisthesis	26
2.3 Ästhetische Bildung	27
2.4 Interdisziplinarität	34
3 Wirkungen Ästhetischer Bildung / Forschungsstand	39
3.1 Bildungsstandards und Ästhetische Bildung	39
3.2 Kompetenzen	44
3.2.1 Kernkompetenzen und fächerübergreifende Kompetenzen	45
3.2.2 Selbstkompetenz	46
3.2.3 Methodenkompetenz	47
3.2.4 Bildkompetenz	48
3.2.5 Fachkompetenzen	49
3.3 Transferwirkungen	52
4 Darstellung eines theoretisch fundierten kunstdidaktischen Konzeptes für die Schuleingangsphase anhand exemplarischer Unterrichtseinheiten	57
4.1 Leibhaftigkeit	58
<i>Schwarzlichttheater in der Grundschule</i>	58

6 Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule

4.2	Experimentieren	88
	<i>Unterrichtssequenz A:</i>	
	<i>Erforschen physikalischer Gesetzmäßigkeiten von Flüssigkeiten und Farbmischungen sowie musikalisch initiiertes impulsgesteuerter Bewegungsperformance und synästhetischer Wirkungen im Schattentheater</i>	
	<i>Unterrichtssequenz B:</i>	
	<i>Zeichnen mit der Taschenlampe – experimentelle Fotografie</i>	
4.3	Materialvalenzen	119
	<i>Freies Töpfern in der ersten Schulwoche</i>	119
4.4	Bildliteralität	131
	<i>Pezzettino – Schulanfänger betrachten das Bilderbuch von Leo Lionni und entwickeln eigene Figuren in der Bildsprache der Geschichte</i>	131
4.5	Sprachentwicklung	151
	<i>Papiertheater – Kompetenzerwerb und Sprachförderung durch Ästhetische Bildung in der Schuleingangsphase (2. Schulbesuchsjahr)</i>	151
4.6	Kunstbegegnung	166
	<i>Emil Schumacher. Kunstbegegnung und bildnerische Praxis</i>	166
4.7	Identität	184
	<i>Familienbilder – Verkleiden und fotografische Inszenierung im ersten Schuljahr</i>	184
4.8	Förderung	196
	<i>Prozessorientierte Verfahren – Kompensation und Ich-Stärkung</i>	196
4.9	Zwischenfazit	215

5	Qualitativ-empirische Untersuchung	
	Welche Potenziale bietet das Fach Kunst für eine interdisziplinär ausgerichtete Ästhetische Bildung in den evaluierten Unterrichtseinheiten?	217
5.1	Darstellung der Untersuchung	217
5.1.1	Ablauf und Bedingungen der Untersuchung	217
5.1.2	Beschreibung der durchgeführten Unterrichtseinheit „Hände“	219
5.2	Verfahren der Erhebung und Aufbereitung	233
5.3	Reflexion der Vorgehensweise bei der Materialerhebung	234
5.4	Angewandte Methoden der qualitativ-empirischen Forschung / Methodentriangulation	237
5.5	Analysen zur Teilnehmenden Beobachtung 3 „Schrift“	238

5.5.1	Phänomenologische Textanalyse der Teilnehmenden Beobachtung 3 zur Unterrichtseinheit „Schrift“	238
5.5.2	Ikonologisch orientierte Fotoanalyse innerhalb der Wirkungsforschung eines Unterrichtskonzeptes	251
5.5.2.1	Vor-ikonographische Beschreibung	252
5.5.2.2	Ikonographische Analyse	253
5.5.2.3	Ikonologische Analyse	256
5.5.3	Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungen	259
5.6	Zusammenfassung ausgewählter praxisrelevanter Aspekte	268
5.6.1	Ordnung / pädagogische Strukturierung der Prozesse	268
5.6.2	Zur Rolle der Lehrperson	268
5.7	Beantwortung der Forschungsfrage	270
6	Fazit	271
6.1	Zusammenführung der Ergebnisse	271
6.2	Pädagogische Konsequenzen für den Unterricht	276
6.3	Ausblick	281
6.3.1	Systemische Bedingungen / Voraussetzungen für die Umsetzung im Unterricht	282
6.3.1.1	Voraussetzungen auf Länderebene	282
6.3.1.2	Voraussetzungen auf kommunaler Ebene	288
6.3.1.3	Innerschulische Voraussetzungen	289
6.3.2	Grenzen bei der Umsetzung der didaktischen Konzeption / gesellschaftliche Leistungsorientierung und Einfluss der Eltern	291
6.4	Forschungsdiesiderata	293
	Würdigung	295
	Literatur	297

Dank

Die vorliegende Arbeit ist in gewisser Weise als Rückblick auf zahlreiche Jahre der Planung, Durchführung und Reflexion von Grundschulunterricht und des Studiums vieler junger Persönlichkeiten zu sehen.

Neben den Kindern meiner Klassen haben einige Menschen zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen, denen ich an dieser Stelle danken möchte.

Zunächst danke ich Herrn Prof. Dr. Georg Peez für die engagierte, freundliche, unkomplizierte, direkte und stets motivierende Betreuung des Dissertationsvorhabens während der letzten Jahre sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Forschungswerkstatt in Mörfelden. Frau Prof. Dr. Adelheid Sievert danke ich sehr herzlich für anregende Gespräche und die Bereitschaft, als Gutachterin und Zweitprüferin zu wirken.

Besonders bin ich auch meinem langjährigen Kollegen und Schulleiter Günter Cordes zu Dank verpflichtet, der einer Schulentwicklung immer mit Offenheit begegnete, mir in unzähligen bereichernden reflektierenden Gesprächen über die individuellen Problematiken einzelner Kinder sowie über interdisziplinäre Unterrichtsaspekte viele Impulse vermittelt, mich stets in meiner Arbeit unterstützt und diese damit in der Praxis erst ermöglicht hat.

Meinem ehemaligen Lehramtsanwärter Christian Franke danke ich an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für sein großes Engagement bei der praktischen Durchführung der Untersuchung. Vielen Dank auch an Christine Neef, die freundlicherweise das Korrekturlesen übernommen hat.

Zuletzt sei meiner Familie gedankt: meinem Mann Andreas, meinen Söhnen Max, Alexander und Felix und schließlich meinen Eltern Luise und Heinz Schwellenbach, die jeweils auf ihre Weise zum Gelingen beigetragen haben.

Frankfurt am Main, im Februar 2013

Brigitte Limper

Vorwort

Die unverzichtbare generelle Bedeutung der ästhetischen Zugangsweise in allen Lernbereichen ist seit den 70er Jahren des 20. Jh. als Theorie der Ästhetischen Erziehung sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Fachdidaktik begründet worden. Als Lehrerin und Wissenschaftlerin sieht Brigitte Limper ihre zentrale Aufgabe darin, dieses theoretische Konzept in Unterrichtspraxis umzusetzen und im Kontext des Schulalltags diesen Unterricht zu erforschen. Damit wird von ihr ein Anspruch eingelöst, dem sich die kunstpädagogische Forschung bisher vergleichsweise selten gestellt hat: ihre eigenen fachdidaktischen Programme nicht nur argumentativ-kritisch zu reflektieren, sondern auch in der Praxis zu erproben und zu evaluieren.

Die Unterrichtsbeispiele des Praxiskapitels thematisieren wissenschaftlich unterlegt jeweils zentrale Aspekte kindlichen Weltzugangs und belegen überzeugend die souveräne fächerübergreifende fachdidaktische Konzeption der Autorin. Das Konzept zeigt eine innovative und zugleich fundierte Basis für den Kunstunterricht in der Schuleingangsphase. Der große Anteil an performativen spielerischen Aktionen entspricht dem fachdidaktischen Diskurs seit dem Ende der 1990er Jahre insbesondere auch für die Grundschule, dennoch sind auch alle wichtigen ästhetischen Zugangsweisen wie Zeichnung/Grafik, Malerei/Farbe, plastisches Gestalten und Fotografie beispielhaft repräsentiert.

Brigitte Limper schließt eine eigene qualitativ-empirische Untersuchung ihres kunstdidaktischen Konzepts an, um die besonderen Potentiale des Faches Kunst für eine interdisziplinär ausgerichtete ästhetische Bildung systematisch zu evaluieren und nachprüfbar zu belegen. Den Angelpunkt der ungewöhnlich dichten Erhebungssituation bildet die Person der engagierten Lehrerin und Forscherin Brigitte Limper, die in dieser Doppelrolle das Kunststück fertig bringt, ihre verantwortliche Klassenlehrerfunktion mit der der interessierten Unterrichtsforscherin zu kombinieren und aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Rollen und Funktionen kunstpädagogischen und wissenschaftlichen Gewinn für alle Beteiligten zu

ermöglichen. Ihre souveräne und systematische Reflexion dieser äußerst komplexen Forschungssituation ist beispielhaft, ebenso wie die schrittweise Analyse des Materials entsprechend der Methodentriangulation qualitativ-empirischer Forschung.

Für die Regel-Grundschule zeigt die vorliegende Untersuchung überzeugend im Detail, dass im Unterricht erst durch den Rückgriff auf feste Ordnungen, klare Strukturen und gemeinsam erstellte Regeln die Initiierung individueller ästhetischer Erfahrungen und die Verwirklichung von Autonomie und Heterogenität in der alltäglichen Schulpraxis realisierbar werden.

Die auf aktuellem Diskussionsstand formulierten systemischen Bedingungen als Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung im Unterricht benennen zugleich konkret und umfassend die bildungspolitischen, aber auch die persönlichen Herausforderungen und Erfordernisse dieses zukunftsorientierten Bildungskonzepts.

Prof. Dr. Adelheid Sievert

„Was in Bildungstheorien jedoch häufig zu wenig beachtet wird, ist die ästhetische Dimension, die in Bildungsprozessen immer eingebunden ist. Bildung gelingt erst im Zusammenwirken von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung.“

Ludwig Duncker (2012)



Abb. 1: Lilly, Klasse 1: Experimentieren mit Deckfarben

Individuelle Wirkungen Ästhetischer Bildung im fächerübergreifenden Kunstunterricht der Grundschule, vornehmlich in der Schuleingangsphase

1 Einführung

In der Grundschulpädagogik stehen Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis häufig mehr oder weniger unverbunden nebeneinander. Lehrerinnen und Lehrer unterrichten zum großen Teil fachfremd und sind zudem durch ständig neue Vorgaben und zusätzliche unterrichtliche wie auch nebenunterrichtliche Aufgaben immer stärker belastet (Schulprogrammarbeit, Implementierung der neuen Richtlinien und Lehrpläne, Sprachtests in Kindergärten, Umsetzung der Inklusion usw.). Besonders in der Kunstpädagogik bzw. im Fach Kunst sind wissenschaftliche Ansätze in der Unterrichtspraxis u.a. durch das Fehlen ausgebildeter Fachkräfte selten präsent. Zudem geriet die Ästhetische Bildung im Kontext von Unterricht durch die in den letzten Jahren stark beachteten flächendeckenden Testverfahren zur Vergleichbarkeit von Leistungen in den Kernfächern weitgehend aus dem Blick. Das hatte in der Praxis an vielen Grundschulen zur Folge, dass selbst die wenigen ausgebildeten Fachlehrerinnen und Fachlehrer sich notgedrungen vorrangig auf die Gewährleistung der messbaren standardisierten Leistungen in den Kernfächern konzentrieren mussten, um die – von Seiten der Schulöffentlichkeit erwartete – Qualifizierung im Vergleich mit Nachbarschulen zu sichern, die derzeit vielerorts auf diese Testergebnisse reduziert wird. Diese Entwicklung wird dadurch verstärkt, dass in den sogenannten Kompetenzteams der Schulamtsbezirke in Nordrhein-Westfalen – möglicherweise aufgrund der momentanen Knappheit von Ingenieuren auf dem Arbeitsmarkt – zur Zeit großer Wert auf die Weiterbildung in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) gelegt wird, indem durch eigens dafür eingerichtete Moderatorenstellen Fortbildungen der Kollegien ermöglicht und gefördert werden. Daneben ist zu beobachten, dass nur in wenigen Schulamtsbezirken in Nordrhein-Westfalen Moderatorinnen und Moderatoren vorgesehen sind, die Kollegien im Bereich Ästhetischer und Kultureller Bildung weiterbilden könnten. Dabei greifen auch hier genauer betrachtet gerade die Kompetenzen wie Kreativität, divergentes Denken, Problemlösungskompetenz, Offenheit für Fremdes usw. sowie eine selbstbewusste Persönlichkeit, die für viele Berufsfelder zur Bewältigung lokaler oder globaler Problemstellungen jetzt und in Zukunft dringend notwendig sind. Im Zentrum eines solchen auf die

individuellen, entwicklungs- und genderspezifischen Bedürfnisse und Fragen der Kinder ausgerichteten Unterrichts steht aber vor allem – wie gerade im Zeitalter der Inklusion erwartet – die spezifische Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit. Ein Paradigmenwechsel hin zur stärkeren Berücksichtigung der anthropologisch verankerten, ästhetisch und kulturell basierten kindlichen Zugangsweisen zur Welt in der Schule wird zwar hier und da diskutiert, aber selten mit der notwendigen Konsequenz und flächendeckend betrieben. Intentionen auf Länderebene, durch Programme wie etwa „Kultur und Schule“ (<http://kulturundschule.de>), „Kinder zum Olymp“ (<http://www.kinderzumolymp.de>) oder „Jedem Kind ein Instrument“ (<http://www.jedemkind.de>), den Mangel an kultureller Bildung in der Schule zu kompensieren, deuten auf ein gewisses Bewusstsein für die elementare Bedeutung früher kultureller Bildung hin. Jedoch nur wenige Schulen können in den Genuss dieser Programme kommen, die gelegentlich durch Anträge einzelner engagierter Lehrerinnen und Lehrer eingeworben werden. Und nur wenige Kinder der begünstigten Schulen profitieren im Allgemeinen schließlich durch die Teilnahme an den Projekten.

Ist es aber sinnvoll, die interdisziplinär wirkenden ästhetischen und kulturellen Bildungszugänge aus dem Schulunterricht herauszufiltern und an außerschulische Institutionen bzw. Organe zu delegieren, deren vorrangige Profession nicht einmal ein Pädagogikstudium voraussetzt? Die Wirkungen des Ästhetischen erreichen auf diese Weise nicht alle Schülerinnen und Schüler und ihre Chancen gehen diesen Kindern zumindest im schulischen Umfeld verloren. Denn gerade in der Vernetzung der Disziplinen im alltäglichen Unterricht lässt sich von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen unter gegebenen Umständen individuell ausbilden, was neben den Anforderungen von Kern- und Fachkompetenzen die Bildung der Persönlichkeit ausmacht. Diese Professionalität aller, die im Vor- und Grundschulbereich tätig sind, sollte zunächst durch ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium gewährleistet werden, in dem das Wissen um die entwicklungspsychologischen und anthropologischen, die Kindheit bestimmenden Faktoren des Ästhetischen sowie die Umsetzung des Ausbalancierens von Oralität und Literalität, grundgelegt wird. Darüber hinaus brauchen Erzieherinnen und Erzieher in Kindergärten und Kindertagesstätten sowie Kollegien an Grund- und weiterführenden Schulen Fachkräfte und Fortbildungen, die ein Bewusstsein und Wissen darüber schaffen, wie ästhetische Erfahrungen durch Kunst im Unterricht initiiert und wirksam werden können und die mögliche Wege zur Verwirklichung Ästhetischer Bildung im interdisziplinären Unterricht durch die Bereitstellung entsprechender Szenarien aufzeigen.

Demgegenüber sieht bspw. die Bildungswissenschaftlerin Saskia Bender eine zunehmende – theoretische – Thematisierung ästhetischer Bildungs- und Erzie-

hungsprozesse im schulischen Kontext seit Ende der 1980er Jahre, die sie mit Klaus Mollenhauer als symptomatisch für die zunehmende Kluft zwischen dem Subjekt und „den diesen fremd erscheinenden objektivierten Produkten der herrschenden Kultur“ charakterisiert. (Bender 2010, S. 13) Eine Praxisforschung im unmittelbaren Feld der Schule, die sich mit der subjektorientierten Inszenierung von Räumen für authentische ästhetische Erfahrungen in der Schule befasst, könnte möglicherweise – als Beitrag zur Lösung dieses Dilemmas – als Modell für die Professionalisierung von Ästhetischer Erziehung und Kunstunterricht in der Grundschule gelten und damit eine fruchtbare Veränderung der alltäglichen Unterrichtspraxis in allen Fächern bewirken. (Staudte 1993, S. 7; Peez 2011, S. 3 ff.; Duncker 2007, S. 7 ff.)

Die Motivation zu dieser Arbeit ergab demnach zum einen die langjährige Unterrichtspraxis in der Grundschule, während der ich als Klassenlehrerin immer wieder beobachten konnte, auf welche Weise die Kinder in vielerlei Hinsicht von der interdisziplinären Arbeit im Kontext von Kunstunterricht angeregt wurden und profitierten. Diese Wirkungen konnte ich auch zeitweise im gemeinsamem Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder (in NRW „GU“ genannt) beobachten. Zum anderen motivierten die Forschungsdesiderata verschiedener empirisch Forschender, die den Mangel an wissenschaftlich fundierten Belegen für den Gewinn durch kunstpädagogische Prozesse – bezogen auf den Erwerb von Kernkompetenzen und Fachkompetenzen auch anderer Fächer sowie vorrangig der Persönlichkeitsbildung – beklagen. (Klepacki / Zirfas 2009, S. 112 ff.; Rittelmeyer 2010, S. 18; Bender 2011, S. 77) Um so dringlicher schien mir die Notwendigkeit, in Anbetracht der derzeitigen Entwicklung, bei der die ästhetischen Fächer zugunsten der sogenannten Kernfächer sukzessive in den Hintergrund gedrängt werden, weitere wissenschaftliche Argumente für die grundlegende Bedeutung und Notwendigkeit Ästhetischer Bildung in der Schule zu erbringen und anhand konkreter Beispiele Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ästhetische Entdeckungskontexte in der Praxis inszeniert und individuell wirksam werden können. Die Erkenntnisse über die breit gefächerten schulischen Bildungschancen durch ästhetische Erfahrungen sind währenddessen nicht neu: unterschiedliche Autoren wie z.B. die Kunstpädagogin Helene Skladny veröffentlichten in den letzten Jahren Übersichtswerke über die historische Entwicklung des Kunstunterrichts und der ästhetischen Erziehung, in denen die Ziele und Erfolge der einzelnen Schulreformen explizit dargelegt werden. (Skladny 2009; Peez 2005 a) Der Kunstpädagoge Andreas Brenne und die Bildungsforscherin Saskia Bender beschreiben Grundgedanken und Konzepte ästhetischer Erziehung von Philosophen, Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen seit Friedrich Schiller über Immanuel Kant, John Dewey, Hugo Kükelhaus, Hartmut von Hentig, Rudolf zur Lippe, Klaus Mollenhauer, Gunter Otto, Gert Selle, Horst

Rumpf, Wolfgang Welsch usw., so dass ich an dieser Stelle mit Hinweis auf die o.g. Literatur und die Dissertationen von Andreas Brenne (Brenne 2004, S. 241 ff.) und Saskia Bender auf weitere Ausführungen verzichte. (Bender 2011, S. 79 ff.)

Den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet demnach die Erforschung individueller Wirkungen interdisziplinär vernetzten alltäglichen Unterrichts – ausgehend vom Fach Kunst – der Grundschule, vornehmlich im Anfangsunterricht und in der gesamten Schuleingangsphase. Unter „Schuleingangsphase“ versteht sich die Einheit der Klassen 1 und 2. Sie kann in einem, in zwei oder in drei Jahren durchlaufen werden. (s. Bildungsportal des Schulministeriums NRW: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/index.html) Spezifik, Kontinuität und Nachhaltigkeit bildnerischen Gestaltens im interdisziplinären Unterricht werden im Kontext Ästhetischer Bildung beschrieben. Fördermöglichkeiten, die das Bildnerische charakterisieren, und deren individuelle Wirkungen auf das Kind werden in einer qualitativ-empirischen Untersuchung vorgestellt, evaluiert und deren Chancen sowie Grenzen werden aufgezeigt. Das Forschungsvorhaben steht dem kunstpädagogischen Konzept der so genannten „Ästhetischen Forschung“ mit bildnerischem Ansatz unter Einbeziehung biographischer Aspekte nahe. Elemente der gegenwärtig die Kunstdidaktik beeinflussenden Konzepte „Künstlerische Bildung“ und der „Bildorientierung“ fließen ein. Die unterschiedlichen Konzepte sollen hier nicht grundsätzlich diskutiert, sondern primär auf ihre spezifische Wirkung in der konkreten Unterrichtspraxis hin betrachtet werden. Auch Erkenntnisse anderer teils empirischer Wissenschaften wie z.B. der Neurowissenschaft fließen in die Arbeit ein. Sinn und Zweck dieser Wirkungsforschung soll sein, die spezifischen Potenziale des Faches Kunst im interdisziplinären Kontext zu untersuchen und es damit als Basisfach für die Bildung in der Grundschule mit den daraus entstehenden Konsequenzen (entsprechende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Bereitstellung von Etatmitteln für Materialien und Museumsbesuche, Berücksichtigung in der Stundentafel, stärkere Projektorientierung im gesamten Unterricht...) zu positionieren. (vgl. Peez 2005 a, S. 31) Die Initiierung vielschichtiger vernetzter Wahrnehmungserlebnisse aus unterschiedlichen Fachgebieten – so die Annahme aufgrund der Literaturrecherche – dient u.a. dem synästhetischen Erfahren komplexer Phänomene mit emotionaler und kognitiver Beteiligung. Mit *synästhetischem Erfahren* ist in diesem Zusammenhang nicht die Fähigkeit einzelner Menschen gemeint, bspw. beim Hören von Tönen gleichzeitig bestimmte Farben oder auch Gerüche wahrzunehmen, sondern das Zusammenwirken unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen, das zu einer Aufmerksamkeitsschärfung durch die vergleichende Wahrnehmung und damit zu tieferen und differenzierteren Erfahrungen führt. Außerdem dient sie der Förderung einer Neugierhaltung,

dem Erkunden und Erleben von Materialvalenzen, der Förderung kreativen und innovativen ästhetischen Verhaltens, der Wertschätzung von Mehrdeutigkeiten, der offenen und kritischen Auseinandersetzung mit dem Fremden und damit dem individuellen Zugang zur Welt, der Förderung der Bildkompetenz und des bildnerischen Ausdrucks, der abschließenden Urteilsbildung und schließlich der Bildung eines positiven Selbstkonzeptes des einzelnen Kindes. Diese vielschichtigen Annahmen sollen in einem Unterricht dokumentierenden Teil der Untersuchung praxisorientiert erkundet und differenziert dargestellt sowie in einem qualitativ-empirischen Teil der Untersuchung innerhalb von Fallstudien evaluiert werden, um somit die Potenziale des Faches Kunst für eine interdisziplinär angelegte Ästhetische Bildung in der Grundschule zu ermitteln bzw. einer Konkretisierung zuzuführen.

2 Begriffsklärungen

Wozu soll in der Grundschule (aus)gebildet werden?

Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker stellt fest, dass der Grundschule „in den letzten Jahrzehnten immer neue Aufgaben zugewachsen sind, ohne dass ihr in einem ebenso wachsenden Ausmaß die Mittel und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt worden wären, um diese neuen Zumutungen auch angemessen bewältigen zu können“. (Duncker 2007, S. 24) Hier verweist Ludwig Duncker auf die Herausforderungen der sozialen und interkulturellen Vielfalt und der damit verbundenen Desintegration der Lebenswelten, auf Veränderungen in den Strukturen der Familie, des Freizeitverhaltens, der Ernährung, der mangelnden Bewegung und des Medienkonsums, die alle eine Fülle erzieherischer Probleme erzeugen, für die die Grundschule kapazitär schlecht gerüstet sei. Laut Ludwig Duncker stellt sich dabei die Frage, wozu die Schule eigentlich da sei. Sollten ihre Aufgaben sich primär auf Unterricht beschränken oder kann sie allgemein erzieherische Aufgaben zusätzlich übernehmen? (ebd., S. 24 f.) Aspekte der Qualifizierung und der Bildung stehen sich hier gegenüber und müssen beide berücksichtigt werden. Die Erschließung von Bildungsprozessen sieht Ludwig Duncker jedoch als im Zentrum stehendes Leitziel der Grundschulpädagogik. (ebd., S. 8) Es muss daher künftig laut Ludwig Duncker Lehrformen geben, die schwerpunktmäßig den bildenden Aspekt des Lernens betonen. Dafür sind Rhythmen zu finden, in denen Wechselwirkungen stärkend und Verzahnungen der verschiedenen Lehr- und Lernformen fächerübergreifend und fächerverbindend hergestellt werden können. (ebd., S. 26)

Im Fokus der schulischen Arbeit – besonders in der Schuleingangsphase – steht grundsätzlich immer das „ganze Kind“ mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten, seiner ganzen Persönlichkeit, die neben der Entwicklung der kognitiven Intelligenz auch die Ausbildung ihrer ethisch-moralischen und ästhetischen Anteile beinhaltet. (Peez 2005 a, S. 32 f.) Sinn des gesamten Bildungsprozesses und somit Aufgabe des Unterrichts ist es also, jedes Kind im Kontext schulischer Sozialisation möglichst individuell zu fördern. Das bedeutet u.a. in erster Linie, Stärken und Interessen zu erkennen und das Kind bei deren Entwicklung zu unterstützen mit dem ideellen Ziel, eine selbstbe-

wusste, moralisch gefestigte, zufriedene und offene Persönlichkeit auszubilden, die schließlich zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt wird und zu Problemlösungen in einer bestehenden und künftigen pluralen Gesellschaft – jede und jeder nach seinen Möglichkeiten – möglichst kreativ beitragen will und kann. (Duncker 2007, S. 14) Hierfür ist die gelungene Gestaltung des Lernbeginns in der Schuleingangsphase zunächst Voraussetzung, wobei bestärkend und ermutigend (s. Kap. 4) eine positive Lern- (und Lebens-) einstellung aufgebaut und eine Neugierhaltung geweckt werden sollten, die für ein selbstbestimmtes Lernen notwendig sind. Dazu trägt die Ästhetische Bildung – und dabei insbesondere die Spezifik des Faches Kunst – grundlegend bei, da die Kinder hier, ihrem ästhetischen Interesse folgend und von Emotionen begleitet, entwicklungsgemäß experimentell und spielerisch Erfahrungen machen können, die kognitive Prozesse und Reflexionen beinhalten. (Staudte 1991, S. 245 ff.) Materialvalenzen, Prozessorientierung, Synästhesien und Transferwirkungen sind dabei wichtig für die Entwicklung von Ich-Erfahrungen, Lernstrategien, die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung von Kompetenzen. Im Folgenden sollen einzelne für diese Untersuchung wesentliche Begriffe eingegrenzt werden.

2.1 Bildung

Der Erziehungswissenschaftler und Reformpädagoge Hartmut von Hentig ordnet dem Begriff der Bildung sechs wesentliche Dimensionen zu:

- „die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;
- das Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- eine Wachheit für letzte Fragen und schließlich
- eine Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*, also für andere in unserer politischen Kultur.“ (Hentig 1996, S. 76 ff.)

Diese Dimensionen beschreiben Interessen, Einstellungen, Werthaltungen und Fähigkeiten, die nicht wie ein Lernstoff gelehrt und auch nicht gemessen oder abgeprüft werden können. Hartmut von Hentig geht es dabei laut dem Kunstdidaktiker Klaus-Ove Kahrmann um das Schaffen einer kreativen Grundstruktur durch gestalterische Tätigkeit. (Kahrmann 2006/2008, S. 147)

Nach Ludwig Duncker können Bildungsprozesse zwar angeregt, nicht aber erzwungen werden und es bleibt letztlich kaum greifbar, wie im Einzelnen durch Bildungsangebote Bildung entsteht. (Duncker 2007, S. 20)

Neurowissenschaft

Dass Bildung sich aus den Erkenntnissen generiert, die zunächst durch Sinnesreize ausgelöste Wahrnehmungsprozesse und den daraus resultierenden Erfahrungen gewonnen wird, lässt sich anhand der Neurowissenschaft – hier durch den Neurowissenschaftler Gerald Hüther – anschaulich herleiten: Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft belegen, dass die Sinnesreize zunächst in verschiedenen lokalen Regionen des Gehirns verarbeitet werden und erst durch vielfältige Rückkoppelungen Querverbindungen in der Hirnrinde geschaffen werden, die dann den Wahrnehmungsprozess im Gehirn ausmachen. Komplexe Wahrnehmungen in Form von „inneren Bildern“ geschehen also durch die Verknüpfung einzelner Reizinformationen erst im Gehirn und nicht bereits in den einzelnen Sinnesorganen. (Hüther 2007, S. 74)

Der Neurowissenschaftler Gerald Hüther beschreibt mit inneren Bildern all das, was sich als nicht sichtbare oder messbare Phänomene im Inneren jedes Lebewesens verbirgt und dessen Reaktionen und Handlungen steuert. Dabei geht es auch um Selbstbilder, Menschenbilder und Weltbilder, die das Denken, Fühlen und Handeln des Einzelnen bestimmen. (Hüther 2004/2010, S. 9) Von der Beschaffenheit dieser inneren Bilder hängt es laut Gerald Hüther ab, was ein Mensch denkt, welche neuronalen und synaptischen Verschaltungen gebahnt und gefestigt werden und welche durch Nichtinanspruchnahme verkümmern. (Hüther 2004/2010, S. 16 ff.) Die in neuen vernetzten Wahrnehmungsprozessen immer wieder durch Vergleichen und Überlagern korrigierten „inneren Bilder“, also die Fähigkeit, sich einer veränderten Umgebung oder Situation nachhaltig anzupassen, stellt den eigentlichen Lernprozess dar. Diese Bereitschaft und die damit einhergehende Offenheit zur Modifikation und Erweiterung bereits vorhandener Muster ist laut Gerald Hüther während der Phase der Hirnreifung, also bei Kindern und Jugendlichen, besonders hoch. (ebd., S. 77) Diese anfangs noch sehr stark ausgeprägte Charakteristik, schon vorhandene „innere Bilder“ bzw. Vorstellungen durch neu eintreffende Eindrücke und „Wahrnehmungsbilder“ abzugleichen, nehme im Laufe des Lebens im Allgemeinen ab. Dies ist nach Gerald Hüther allerdings beim Einzelnen immer davon abhängig, ob die Erfahrung neuer Wahrnehmungen als individuell bedeutsam empfunden wurde. „Innere Bilder“ und ihre Modifikation durch Lernprozesse versetzen den einzelnen Menschen derart schließlich sukzessive in die Lage, sich „ein eigenes Bild“ zu machen, eine Haltung und Meinung auszubilden und gestaltend an der Gesellschaft Teil zu haben. Sie werden jeweils dann korrigiert, wenn neue Wahrnehmungen die alten Muster in Frage stellen. Dies geschieht im Laufe des Lebens immer wieder, beispielsweise

durch die Auseinandersetzung mit Kunst, die bestehende Werte und Meinungen hinterfragt, eingeschliffene Denkmuster stört und Brückenschläge zu neuen Perspektiven bewirkt. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf Unbekanntes oder Widersprüchliches gelenkt, um in der Folge im Abgleich mit bereits Vertrautem neue Erkenntnisstrukturen zu etablieren.

Die Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft geben laut Gerald Hüther ihre Wahrnehmungen an andere Menschen weiter und überliefern sie von einer Generation zur nächsten. Auf diese Weise entstehe ein kollektives Verständnis von der Beschaffenheit der Welt. Handele es sich dabei um etwas Neues, das kritischer Überprüfung standhält, so werde das alte Bild entsprechend ergänzt oder umgestaltet. Derart werde auch jede Gemeinschaft durch die von einzelnen Mitgliedern gemachten Wahrnehmungen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse dazu gebracht, ihre bisherigen Hypothesen und Visionen über die Beschaffenheit der Welt allmählich zu ergänzen und zu erweitern. (Hüther 2007, S. 80 f.)

Hier bildet nach dem Kunstdidaktiker Kunibert Bering der kulturelle Horizont die Metaebene für Beobachtungen und Strukturierung menschlicher Lebensformen. Kultur müsse gelernt werden, der Prozess der Enkulturation erweise sich in seinen verschiedenen Phasen als prägend für den jungen Menschen in der Determination durch das Elternhaus, die eine erste Identität ermögliche bevor er befähigt werde, seine eigene Identität zu konstruieren. (Bering 2006, S. 233)

Bildung ist also von Beginn an ein aktiver Prozess, der in der Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfindet und stets im Kontext mit den bereits gemachten Erfahrungen, dem angeeigneten Wissen, den individuellen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Werthaltungen, dem sozialen Umfeld und der kulturellen Einbettung steht. Räumen als Spiel- und Erfahrungsräumen kommt dabei eine große Bedeutung zu. Auch Zeit und Muße sind notwendige Komponenten des Bildungsprozesses. Ludwig Duncker verweist in diesem Zusammenhang auf die ursprüngliche Bedeutung des altgriechischen Wortes *scholé*, das er mit „Ort der Muße“ übersetzt. (Duncker 2007, S. 21) Dieser Prozess muss – bezogen auf den Unterricht in der Grundschule – folglich methodisch durch offenen Unterricht und die Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit schon zu Beginn der Schuleingangsphase initiiert und während der gesamten Schulzeit ermöglicht werden. Dabei nimmt die Ausbildung der Problemlösungsfähigkeit einen zentralen Platz ein, und zwar bezogen auf Methoden (organisatorisch), Lerngegenstände (fachspezifisch, kulturell, gesellschaftlich, persönlich) und Sozialverhalten (im Miteinander). Die Begriffe der Bildkompetenz und der Kulturkompetenz beinhalten zentrale Aspekte des Bildungsbegriffs.

Kulturelle Bildung

Laut der Stellungnahme des Deutschen Kulturrates in Berlin vom 07.01.2009 zur kulturellen Bildung in der Schule ist die kulturelle Bildung in den Künsten und durch die Künste integraler Bestandteil der allgemeinen Bildung von Anfang an. Sie ermögliche und fördere Selbstbildungsprozesse wie Wahrnehmung, Verhalten, Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung, erweitere eine Vielzahl individueller und sozialer Kompetenzen und stärke gesellschaftspolitische Verantwortungsfähigkeit. Der Deutsche Kulturrat unterstreicht den besonderen Platz der kulturellen Bildung in der Schule, denn hier stelle sie Bildung in den Künsten, aber auch Bildung zur Orientierung in der Welt durch die Künste dar. (Deutscher Kulturrat: www.kulturrat.de – 1 – 07.01.2009) Es geht dabei um Bildungspotenziale, die ohne Kunstunterricht nicht ausgeschöpft werden können. Der Kunstpädagoge Rolf Niehoff hebt in diesem Sinne bspw. die metaphorische Bedeutung des Bildnerischen hervor und stellt fest, dass aufgrund des immer noch vorherrschenden traditionellen Bildungsverständnisses der Wortsprache eine überschätzte Bedeutung zugewiesen werde – entgegen neuerer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. (Niehoff 2006, S. 239 ff.)

Bildliteralität

Daher sollte einer schulischen Bildung, die den sich stets verändernden kulturellen Erfordernissen gerecht werden soll, der Vermittlung von Bildkompetenz eine entscheidende Rolle zugemessen werden. (ebd., S. 243) Auch Ludwig Duncker skizziert, wie die Prinzipien von Literalität auf das Medium „Bild“ modifiziert angewendet werden können. Er spricht hier vom neuen Feld der „Bildliteralität“ und „ästhetischen Alphabetisierung“, bei der im Rückgriff auf Verfahren der bildenden Künste Wege aufgezeigt werden sollen, die das „Sehen lernen“ in einer für die Grundschule spezifischen Weise didaktisch neu interpretierbar machen. (Duncker 2007, S. 11) Die Schweizer Kunstdidaktikerin Edith Glaser-Henzer verweist auf die vielfältigen Funktionen der Bilder in unserer Zivilisation. So hätten Bilder eine zentrale kommunikative Funktion, die jenseits von unterschiedlichen Sprachen weltweite Kommunikation ermögliche. Bilder verschiedenster Arten sind nach Edith Glaser-Henzer im Konsumalltag, in den Medien, in den Schulen, in Wissenschaft und Kunst omnipräsent. Bilder animierten zum Lernen, informierten oder manipulierten. Mit den heutigen Möglichkeiten, Bilder global zu kommunizieren, hat sich nach Edith Glaser-Henzer ihre Wirkungskraft enorm gesteigert. Wer über Bilder verfüge, könne verantwortungsvoll informieren oder desinformieren,

Emotionen schüren und lenken. Bilder prägen unser Weltverständnis, Bilder aus der Kunst regen dazu an, einen anderen Blick auf die Welt zu werfen und dabei neue Einsichten zu gewinnen. (Glaser-Henzer 2010) Kunibert Bering stellt fest, dass diese Fragen der Wahrnehmung wiederum mit grundlegenden Aspekten der Kunstdidaktik verbunden seien, denn das Fach Kunst sei das einzige Fach im schulischen Kanon, das die (u.a. visuelle) Wahrnehmung als Problem an zentraler Stelle thematisiere und in einen Zusammenhang mit Aufgaben der Gestaltung einerseits und der Reflexion und Rezeption des Wahrgenommenen andererseits stelle. (Bering 2006/2008, S. 231)

Selbsterkenntnisprozesse und Persönlichkeitsbildung gehen mit ästhetischen Bildungsprozessen einher, Emotionen und Denken stehen hier in unmittelbarem Zusammenhang. Erfolgserlebnisse und Bestätigung bewirken eine anhaltende Lernmotivation, geben dem Kind Rückmeldung für weitere Lernstrategien und bestätigen es in seiner Persönlichkeit. So werden schließlich durch Sinneserfahrungen, Lernerfahrungen und Erkenntnisprozesse einerseits Grundlagen für Qualifizierungsprozesse gelegt und gleichzeitig die Persönlichkeit in allen Facetten ausgebildet und gestärkt – wichtige, sinnstiftende Aufgabe des Bildungsprozesses und Hinführung zu einem zufriedenen und glücklichen Lebenskonzept.

2.2 Aisthesis

„Ästhetisch“, hergeleitet von „Aisthesis“ (*griech.: Wahrnehmung, Empfindung*), bezieht sich im Folgenden immer auf die sinnhafte Wahrnehmung und Empfindung und nicht auf die Bedeutung von „ästhetisch“ im Sinne von „schön“. Diese Unterscheidung ist wesentlich für das Verständnis und die Auseinandersetzung mit den Inhalten, Vorgehensweisen und Potenzialen des Kunstunterrichts. Empfindungen, die mit der Wahrnehmung einhergehen, lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize und wenden sich damit gleichzeitig von anderen potenziellen Reizangeboten ab. Auf diese Weise bestimmen Emotionen die Ausrichtung der Wahrnehmung und entscheiden somit über individuelle Sinneserfahrungen. Neben dem visuellen Sinn spielen im Kunstunterricht auch andere Sinne eine wichtige Rolle bei der Vernetzung der Wahrnehmungserlebnisse und -erfahrungen. Zunächst sei der taktile Sinn genannt, der neben dem Körpererleben, der Motorik und kinästhetischen Empfindungen eine wesentliche Rolle bei der Erfassung unterschiedlicher Materialvalenzen einnimmt und durch regressive Verfahren (Schmierer, Matschen, Sudeln mit Materialien wie Sand, Wasser, Kleister, Fingerfarben oder Ton) zum Abbau von Wahrnehmungs- und Verstehensdefiziten beiträgt. Diese basalen Erfah-

rungen können nach Barbara Wichelhaus, Kunstpädagogin und Kunsttherapeutin, Ich-Stärken aufbauen, kreative Ressourcen mobilisieren und somit entscheidende Möglichkeiten zur Anbahnung von Kommunikationsprozessen leisten. (Wichelhaus 2006, S. 6) Der Tastsinn, die Arbeit der Hand, spielt nicht nur im Kunstunterricht eine wichtige Rolle. Die Hand fungiert als „Denkorgan“ – Sachverhalte und Zusammenhänge werden begriffen um sie zu verstehen. (Kükelhaus 1956, S. 51) Beim Zeichnen, Malen, Formen oder auch bei der Arbeit am Computer über die Maus wird die aktive Spur der Hand oder des Körpers sichtbar gemacht; metaphorisch gesprochen: Inneres authentisch nach außen transportiert. Im Zusammenhang mit den vielfältigen Materialien spielt ebenfalls die olfaktorische Wahrnehmung eine Rolle (wie bei der Arbeit mit Ton, Druckfarbe oder Acrylfarbe). Der vestibuläre Sinn wird u.a. beim Bauen, Konstruieren und plastischen Arbeiten beansprucht, die propriozeptive Wahrnehmung wird bspw. ganz besonders beim großflächigen Malen aus der Körpermitte heraus oder bei materialintensiven Arbeiten unter Körperinsatz angesprochen. Auditive Reize können beim Malen zur oder nach Musik, beim szenischen Spiel oder beim Theaterspiel auch synästhetische Erfahrungen bewirken. Durch die vielschichtigen vernetzten Wahrnehmungserfahrungen beim bildnerischen Gestalten im Kunstunterricht werden Vorstellungen aktiviert, „Bilder im Kopf“ erzeugt, Fantasie und Kreativität entstehen. Sinneserfahrungen führen zur Symbolbildung und darüber zur verbalen Sprache oder zu mathematischem Denken. So gesehenes ästhetisches Denken ist laut dem Erziehungswissenschaftler Gerd E. Schäfer, dessen Forschungsschwerpunkt die frühkindliche Bildung darstellt, die Grundlage jeglicher Erfahrung, die von eigenen Wahrnehmungen ausgeht. Wahrnehmen, die Bildung und Differenzierung von Wahrnehmung sowie ihr Ausdruck in Szenen und Bildern beinhalten dabei nach Gerd E. Schäfer einen wesentlichen, häufig vernachlässigten Teil kindlicher Denkprozesse. Da Kinder in ihren ersten Lebensjahren mehr als später jemals wieder aus dem lernen, was sie über ihre Sinne erfahren, dürfte Ästhetische Bildung laut Gerd E. Schäfer einen wesentlichen Teil basaler kindlicher Bildung ausmachen. Auf diese Weise betrachtet bilde „ästhetisches Denken“ die Grundlage jeglicher Erfahrung, die von eigenen Wahrnehmungen ausgeht. (Schäfer 2005, S. 117)

2.3 Ästhetische Bildung

Die Bildungswissenschaftlerin Saskia Bender erklärt mit Klaus Mollenhauer, dass seit Ende der 1980er Jahre ästhetische Bildungs- und Erziehungsprozesse im schulischen Kontext thematisch stärker in den Fokus rücken, da durch die fortschreitende

Modernisierung eine immer größere Kluft zwischen dem Subjekt und „den diesen fremd erscheinenden objektivierten Produkten der herrschenden Kultur“ entsteht. In diesem Zuge kann laut Saskia Bender auch von einer zunehmenden Ästhetikorientierung in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gesprochen werden. (Bender 2010, S. 13 f.) In ihrer empirischen Untersuchung über „Kunst im Kern von Schulkultur“ (Bender 2010) gibt sie einen Überblick über die wesentlichen Forschungshypothesen der letzten Jahre. (ebd., S. 13 ff.)

Seit Ende der 1970er Jahre hat sich im Feld des Vor- und Grundschulbereichs die Kunstdidaktikerin Adelheid Sievert intensiv mit Ästhetischer Erziehung und Ästhetischer Bildung auseinandergesetzt und zahlreiche Veröffentlichungen hierzu verfasst, auf die im Rahmen dieser Arbeit eingegangen wird. (Staudte / Sievert 1977, 1991, 1993, 1996, 1997, 2000, 2002)

Der Kunstpädagoge Andreas Brenne beschreibt die Methoden und Handlungsebenen der künstlerischen Feldforschung nach der Künstlerin Lili Fischer als interdisziplinäre Grundlage pädagogischen Handelns in der Grundschule. Er transferiert die künstlerische Feldforschung in ein kunstdidaktisches Konzept und betont dabei die Wichtigkeit deren Beziehung zu den kindlichen Bildungsprozessen. (Brenne 2004)

Im Folgenden sollen einzelne Begrifflichkeiten kurz umrissen werden, die im Zusammenhang mit der vorliegenden empirischen Untersuchung (Kap. 5) bedeutsam sind.

Ästhetisches Interesse

Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner bezieht sich auf den Philosophen Bernd Kleimann, der laut Constanze Kirchner das *ästhetische Interesse* als anthropologische Konstante feststellt: Das ästhetische Interesse sei konstitutiv für die Existenz und Struktur des ästhetischen Weltverhältnisses. Bernd Kleimann beziehe dabei das ästhetische Interesse gleichermaßen auf die Produktion wie auf die Rezeption künstlerischer und ästhetischer Phänomene. (Kirchner 2006, S. 149 ff.)

In ihrer empirischen Untersuchung zur Arbeit mit Farbe in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Grundschule stellte die Kunstpädagogin Petra E. Weingart fest, dass die Entwicklung des ästhetischen Interesses neue Spielräume aufdeckt, die eine wachsende Schulunlust verhindern können. Petra E. Weingart kam zu dem Ergebnis, dass die Beschäftigung mit Kunst u.a. zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft, Solidarität und aggressionsfreier Konfliktlösung beitragen kann. (Weingart 2002)

Ästhetisches Verhalten

Der Begriff des ästhetischen Verhaltens bezeichnet einen „Modus des Erkenntnisgewinns, der die Grundlage von Handlungs-, Sinnestätigkeit, Subjektbezug im Zusammenhang mit Reflexion bildet“. (Glas 2006/2008, S. 72) Die Kunstdidaktikerin Adelheid Sievert beschreibt die Dimensionen ästhetischen Verhaltens ausführlich, wobei sie *ästhetischem Verhalten* weit *mehr als bildnerischem Verhalten* zuordnet: Über kunstimmanent begründete Formen „gestalterischer“ Auseinandersetzung mit optisch-haptischem Material hinaus ist laut Adelheid Sievert der konsequente Bezug auf Wahrnehmungsprozesse und nicht auf „werthaltige Wahrnehmungsobjekte“ charakteristisch für ästhetisches Verhalten. Wahrnehmung und Produktion schildert Adelheid Sievert dabei als die beiden Pole ästhetischen Verhaltens. (Staudte 1977, S. 20 f.) Mit Hartmut von Hentig erklärt Adelheid Sievert, ästhetisches Verhalten impliziere sowohl die Fähigkeiten, Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren und zu verändern, wie auch die praktische Tätigkeit, in der eine ästhetische oder sinnliche Gestaltung und damit die Gestaltung einer sinnlichen Qualität betrieben werde. (ebd.) Als Faktoren, die ästhetisches Verhalten beeinflussen, nennt Adelheid Sievert sensumotorische Voraussetzungen sowie den altersbedingten und sozialisationsbedingten Entwicklungsstand als Determinanten ästhetischer Produktion. (ebd., S. 22) Die Kunstdidaktiker Maria und Gunter Otto sprechen im Zusammenhang mit dem Begriff ästhetischen Verhaltens vom *Fermentcharakter* des ästhetischen Anteils an allem Lernen und geben zu bedenken: „[...] ästhetisches Verhalten braucht Zeit, tritt bei jedem Schüler unterschiedlich in Erscheinung, ist immer auch Stellungnahme, möglicherweise abweichende – und hat als inhärenter Bestandteil der Lernprozesse nur indirekt, freilich entscheidende, ja konstitutive Bedeutung, aber kein isolierbar-abprüfbares Ergebnis.“ (Otto G. / Otto M. 1993, S. 145 f.) Andreas Brenne bezeichnet ästhetisches Verhalten als „aktives Element der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit der dinglichen und personalen äußeren Welt, die das Individuum in Beziehung zu dieser setzt. Auch wenn hier gleichermaßen rezeptive und produktive Aneignungsformen enthalten sind, so ist der Umgang immer ein aktiv-gestalterischer.“ (Brenne 2004, S. 265) Als Dimensionen ästhetischen Verhaltens nennt Andreas Brenne in Bezug auf Constanze Kirchner (1999) u.a. das Spiel, Sammeln und Sortieren, Bauen und Konstruieren, Basteln, bildnerisches Handeln (Malen und Zeichnen), musikalisches Handeln, Tanz und Bewegung. (Brenne 2004, S. 265 f.)

Ästhetische Erfahrung

Laut Constanze Kirchner besteht ein anthropologisch verankertes Bedürfnis, sich gestaltend auszudrücken und sich mit den u.a. bildnerischen Gestaltungen anderer auseinanderzusetzen, das seine Erfüllung in der *ästhetischen Erfahrung* findet und damit ein Glücksgefühl auslöst. (Kirchner 2006, S. 150) Dieses Glücksgefühl aufgrund ästhetischer Erfahrungen bewirkt in der Folge wieder die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ästhetische Phänomene, die zu neuen ästhetischen Erfahrungen führen. Dabei spielen Empfindungen wie Staunen, Überraschung oder Genuss eine wichtige Rolle. Constanze Kirchner führt den Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß an, der drei Grundkategorien ästhetischer Erfahrung nennt: die Rezeption (Aisthesis) und die Produktion (Poiesis) von Kunst sowie die klärende Kommunikation über Kunst (Katharsis), die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. (Jauß 1991, S. 89) Nach dem amerikanischen Philosophen, Psychologen und Pädagogen John Dewey ist die ästhetische Erfahrung durch Eigenschaften dominiert, die in anderen Erfahrungen unterdrückt werden, und zwar durch die, die genau diese Erfahrung zu einer ganzheitlichen Erfahrung machen. (Dewey 1934/1980, S. 70)

Im Kunstunterricht, so Constanze Kirchner, können ästhetische Erfahrungen durch Bilder initiiert werden, wobei mit „Bilder“ ästhetische Alltagsphänomene genauso gemeint seien wie bildnerische Produkte oder Bilder, die in der Vorstellung existieren, beispielsweise als dreidimensionale Objekte, in der Bewegung, im Tanz, im Spiel oder in der Performance. (Kirchner 2006, S. 151) Diese Erfahrungsarbeit, die im Kunstunterricht immer wieder stattfindet, bedeutet für Kinder durch die Möglichkeit, sich selbst auszudrücken, eine nachhaltige Formung des Selbstbewusstseins, die Bildung der Persönlichkeit. Bildung braucht authentische ästhetische Erfahrungen.

Ludwig Duncker unterstreicht die Bedeutung des Staunens für intrinsisch motivierte Lernprozesse: „Staunen lässt sich [...] als eine Form ästhetischer Hingabe beschreiben. Zunächst bedeutet es eine gerichtete Aufmerksamkeit auf ein Objekt, auf eine Person oder Situation, die mit großer Intensität wahrgenommen wird. Alle Sinne sind elektrisiert, man ist auch emotional ergriffen und überwältigt von dem Eindruck, der sich einem bietet. Staunen beschreibt dabei das dichte Erleben eines gegenwärtigen Moments. Man will diesen gegenwärtigen Moment auskosten und genießen. In der Hingabe an eine Sache oder ein Phänomen wird eine erfüllte Gegenwart erlebt, deren Intensität auch Momente des Glücks und der Freude enthalten.“ (Duncker / Müller / Uhlig 2012, S. 72) Der Begriff der ästhetischen Erfahrung setzt laut Ludwig Duncker hier noch einen anderen Akzent: „Er betont noch einmal das Überraschende und Unerwartete. Jedes Staunen ist

auch ein Innehalten, weil man herausgerissen wird aus der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmungen." (ebd.) Die Fragen danach, wo sich Situationen des Staunens finden, ob eine gewisse Offenheit oder Erwartungshaltung dafür notwendig ist, ob man das Staunen vielleicht sogar selbst steigern oder kultivieren kann, ob es Situationen gibt, in denen die Wahrscheinlichkeit größer wird, dass es Anlässe zur ästhetischen Erfahrung des Staunens gibt, sind laut Ludwig Duncker Fragen, die für die Gestaltung von Bildungsprozessen nicht unerheblich sind. (ebd., S. 72 f.)

Der Kunstdidaktiker Georg Peez formuliert – in Berufung u.a. auf John Dewey (1934), Ludwig Duncker (1999), Gert Mattenklott (2004) und Martin Seel (2004) einzelne Strukturmomente ästhetischer Erfahrung und fasst sie, chronologisch geordnet von der ersten Aufmerksamkeit bis zur Mitteilung, wie folgt zusammen:

- „Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken und hierdurch unmittelbares Spüren der Wahrnehmung bedingen;
- Offenheit und Neugier;
- Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick;
- Genuss der Wahrnehmung selbst mit hiermit verbundenem Lustempfinden;
- Spannung und Überraschung, die Staunen vor dem wahrgenommenen Phänomen auslösen können;
- Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess;
- Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem;
- Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit mit hierdurch bedingter nötiger Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung;
- Voraussetzung für die Reflexion sind Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergeben;
- In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten;
- Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion;
- Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)". (Peez 2005 a, S. 20 f.)

Ästhetische Bildung

Dabei sind aber ästhetische Erfahrungsprozesse nicht mit ästhetischen Bildungsprozessen gleichzusetzen. Zentral für *Ästhetische Bildung* ist das Vermögen, über ästhetische Erfahrungen und bildnerische Prozesse – auch im Zusammenhang mit ästhetischen Produkten unserer Kultur – reflektieren zu können. Die Fähigkeit,