

Sonja Orth

Über plastische Schülerarbeiten sprechen

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 13

Sonja Orth

Über plastische Schülerarbeiten sprechen

**Eine empirische Studie zu Reflexionsphasen
im Kunstunterricht der Grundschule**

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung

MEHLHORN – STIFTUNG

Beim vorliegenden Band handelt es sich um die überarbeitete Fassung der Inaugural-Dissertation der Verfasserin zur Erlangung des akademischen Grades »Doktor der Philosophie« (Dr. phil.) der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg 2016.

Alle nicht autorisierten Abbildungen stammen von der Autorin oder sind von den Eigentümern mit freundlicher Zustimmung für die Publikation freigegeben worden.

ISBN 978-3-86736-473-7

eISBN 978-3-86736-958-9

Druck: docupoint, Barleben

Schriftsatz: Sonja Orth

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig

© kopaed 2018

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089.6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

Schülerarbeiten sinnvoll besprechen – ein Vorwort (Constanze Kirchner) – 9

Danksagung – 13

1 Einführung und Ziele der Untersuchung – 17

2 Reflexion von Produktionsphasen zum plastischen Gestalten – 21

2.1 Plastisches Gestalten in der zweiten Klasse – 21

2.1.1 Beispiele plastischer Schülerarbeiten – 22

2.1.2 Begriffsklärung >Plastisches Gestalten< – 27

2.1.3 Entwicklungsbedingte bildnerische Gesetzmäßigkeiten kindlicher Plastiken – 29

2.1.4 Ziel schulischer Lernprozesse: Vom Darstellen zum Gestalten – 32

2.1.5 Kompetenzerwerb beim plastischen Gestalten – 36

2.1.5.1 Kennen wesentlicher Eigenschaften des (plastischen) Materials – 37

2.1.5.2 Kennen und Fähigkeit zur Anwendung von Bearbeitungsmöglichkeiten der Materialien – 38

2.1.5.3 Kennen und Fähigkeit zur Anwendung von technisch-konstruktiven Aspekten – 40

2.1.5.4 Kontrollierter Einsatz von Werkzeugen und Hilfsmitteln – 41

2.1.5.5 Intentionales, individuelles Umsetzen von Motiven/Ideen – 42

2.1.5.6 Planung eines Gestaltungsvorgangs und Reagieren auf Unerwartetes – 44

2.1.6 Zwischenfazit: Bewusstmachen gestalterischer Entscheidungen – 45

2.2 Begriff und Bedeutung von Reflexion – 45

2.2.1 Reflexion aus Sicht der Kunstpädagogik – 46

2.2.2 Reflexion aus Sicht der psychologischen Lehr-Lern-Forschung – 53

2.2.3 Zwischenfazit: Verständnis von Reflexion in der vorliegenden Arbeit – 62

2.3 Methodische Durchführung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht – 63

2.3.1 Zeitpunkt und Dauer – 64

2.3.2 Präsentation und Auswahl von Schülerarbeiten – 68

2.3.2.1 Präsentationskriterien – 69

2.3.2.2 Auswahl näher zu reflektierender Schülerarbeiten – 71

2.3.3 Sprechen über ausgewählte Schülerarbeiten – 73

2.3.3.1	Redeanteil der Lehrkraft – 73
2.3.3.2	(Fach-)Sprache und fachliche Korrektheit – 74
2.3.3.3	Rückmeldungen – 76
2.3.4	Zwischenfazit: Rückmeldungen im Kunstunterricht – 86
2.4	Zusammenfassung und Folgerungen für die Untersuchung – 87
2.4.1	Inhalt der Reflexion des plastischen Gestaltens – 87
2.4.2	Formaler Rahmen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten – 91
3	Forschungsleitende Fragestellungen – 95
4	Methodische Überlegungen zur empirischen Untersuchung – 97
4.1	Datengrundlage: Das Forschungsprojekt PERLE – 97
4.1.1	Die Längsschnittstudie PERLE – 97
4.1.2	Die PERLE-Videostudie Kunst – 100
4.2	Methodisches Vorgehen – 101
4.2.1	Datenerhebung mittels Videografie im Rahmen von PERLE – 101
4.2.1.1	Vorgaben für die Lehrpersonen – 101
4.2.1.2	Standardisierung der Film- und Tonaufnahmen – 104
4.2.1.3	Ergänzende Lehrer- und Schülerinterviews – 105
4.2.2	Datenaufbereitung im Rahmen von PERLE – 105
4.2.2.1	Basiskodierung und Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten – 106
4.2.2.2	Analyseeinheit Reflexion – 107
4.2.3	Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit – 108
4.2.3.1	Von der Entwicklung des Analyseinstruments zur Auswertung – 108
4.2.3.2	Arten von Beobachtungsinstrumenten – 112
4.2.3.3	Überprüfung der Güte der Auswertungen – 114
4.3	Überblick über die Merkmale für die Auswertung der Reflexionsphasen – 120
4.3.1	>Methodische Durchführung der Reflexionsphase< – 121
4.3.1.1	>Vorkommen, Dauer und Zeitpunkt der Reflexion< – 121
4.3.1.2	>Rückbezug zur gestellten Aufgabe< – 126
4.3.1.3	>Präsentation und Reflexion der Plastiken< – 128
4.3.1.4	>Rückmeldungen< – 132
4.3.1.5	>Einbezug der Schülerinnen und Schüler< – 138
4.3.1.6	>Sprache< – 140
4.3.2	>Inhaltliche Reflexionsmerkmale der abschließenden Reflexion< – 141

- 4.3.2.1 >Inhalt der Plastiken< – 141
- 4.3.2.2 >Bildnerische Umsetzung der Idee< – 143
- 4.3.2.3 >Rückbezug zu Miró< – 147
- 4.3.2.4 >Konstruktion der Plastiken< – 150
- 4.3.2.5 >Entstehungsprozess der Plastiken< – 154
- 4.3.2.6 >Einsatz von Material und Werkzeug< – 157
- 4.3.3 >Anlass der prozessbegleitenden Reflexion< – 162
- 4.3.3.1 >Zwischenbesprechung< – 163
- 4.3.3.2 >Zwischenimpuls(e)< – 166
- 4.3.4 >Qualitätsniveau der Reflexionsphase< – 168

5 Analyse und Ergebnisse der Videoauswertungen – 169

- 5.1 Brauchbarkeit der entwickelten Auswertungskriterien – 169
 - 5.1.1 Prüfung der Beobachterübereinstimmung – 169
 - 5.1.2 Prüfung der Qualität der Beurteilungen mithilfe des G-Koeffizienten – 180
- 5.2 Beschreibung und Beurteilung der Reflexionsphasen – 183
 - 5.2.1 Methodische Durchführung der Reflexionsphase – 186
 - 5.2.1.1 Vorkommen, Dauer und Zeitpunkt der Reflexion – 186
 - 5.2.1.2 Rückbezug zur gestellten Aufgabe – 189
 - 5.2.1.3 Präsentation und Reflexion der Plastiken – 191
 - 5.2.1.4 Rückmeldungen – 204
 - 5.2.1.5 Einbezug der Schülerinnen und Schüler – 212
 - 5.2.1.6 Sprache – 215
 - 5.2.2 Inhaltliche Reflexionsmerkmale der abschließenden Reflexion – 218
 - 5.2.2.1 Inhalt der Plastiken – 219
 - 5.2.2.2 Bildnerische Umsetzung der Idee – 221
 - 5.2.2.3 Rückbezug zur Rezeption (Miró) – 225
 - 5.2.2.4 Konstruktion der Plastiken – 228
 - 5.2.2.5 Entstehungsprozess – 232
 - 5.2.2.6 Einsatz von Material und Werkzeug – 235
 - 5.2.3 Beschreibung der prozessbegleitenden Reflexionsphasen – 240
 - 5.2.3.1 Zwischenbesprechungen – 242
 - 5.2.3.2 Zwischenimpulse – 242
 - 5.2.4 Qualitätsniveau (Subjektiver Gesamteindruck) – 243
- 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen – 248

6	Diskussion – 253
6.1	Diskussion des methodischen Vorgehens – 253
6.1.1	Zur Datengrundlage der Untersuchung – 253
6.1.2	Zum Beobachtungsinstrument und der Auswertung der Videos – 257
6.1.2.1	Brauchbarkeit der dichotomen und kategorialen Items – 257
6.1.2.2	Eignung der vierstufigen Ratingskalen – 260
6.1.2.3	Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens bei der Videoanalyse – 261
6.2	Diskussion der zentralen Befunde – 263
6.2.1	Formaler Rahmen der Reflexionsphase – 264
6.2.2	Inhaltliche Kriterien der abschließenden Reflexion – 284
6.2.3	Subjektiver Gesamteindruck der Reflexionsphasen – 294
6.2.4	Konsequenzen für die schulische Praxis – 296
7	Ausblick – 301
7.1	Implikationen für die Lehrerbildung – 301
7.2	Weiterführende Forschungsfragen – 303
7.2.1	Offene Fragen auf der Basis des PERLE-Datenmaterials – 303
7.2.2	Offene Fragen für weitere Studien – 308
7.3	Resümee: Eigene Leistung – 310
	Literaturverzeichnis – 313
	Abbildungsverzeichnis – 337
	Tabellenverzeichnis – 341
	Anhang – 346

Schülerarbeiten sinnvoll besprechen – ein Vorwort (Constanze Kirchner)

Durchforstet man die kunstpädagogische Literatur nach Angaben, wie Schülerinnen und Schüler zur Weiterentwicklung ihrer bildnerischen Ergebnisse beraten und gefördert werden können, lässt sich so gut wie nichts finden. Gleichwohl hängt die Qualität kunstpädagogischen Handelns in hohem Maße von der Fähigkeit der Lehrkräfte ab, das bildnerische Verhalten von Kindern und Jugendlichen beobachten und fördern zu können. Hierzu gehört auch, eine dem Lernstand angemessene Aufgabenstellung zu entwickeln und die Schülerarbeiten gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren. An dieser Stelle setzt die vorliegende Publikation von Sonja Orth an. Sie widmet sich der Art und Weise sowie der Durchführung von gemeinsamen Reflexionen über Schülerarbeiten. Die Verfasserin geht einem entscheidenden Qualitätsaspekt von Kunstunterricht nach – nämlich der Frage, wie die Reflexionsphasen im Fach Kunst sinnvoll gestaltet werden, um einen Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern sicherzustellen.

Im Zentrum der Schrift steht somit das Verhalten der Lehrperson, das hinsichtlich der Reflexion von Schülerarbeiten untersucht wird. Da die Reflexion – wie die Metakognition – als ein wesentliches Merkmal von Lernerfolg gilt, liegt hiermit eine erste und die bislang einzige empirische Studie zu dieser wichtigen Phase des Kunstunterrichts vor. Die Erkenntnisse sind von hoher Relevanz für bildungspolitische Perspektiven, weil im Grundschulunterricht häufig fachfremd unterrichtet und mit dieser Untersuchung auch die Fachkompetenz der Lehrkräfte in besonderem Maße erforscht wird. Die systematische Analyse, die auf empirischer Fundierung gründet, zeigt, dass mangelndes Fachwissen – und damit verbunden fehlendes fachdidaktisches Wissen – die Qualität der Reflexionsphasen schmälert und damit den Lernzuwachs behindert. Die gemeinsame Reflexion mit Schülerinnen und Schülern über ihre bildnerischen Ergebnisse ist nur mit entsprechendem Fachwissen möglich. Diese Erkenntnisse sind umso bedeutsamer vor dem Hintergrund, dass im Grundschulunterricht vorrangig bildnerisch praktisch im Kunstunterricht gearbeitet wird, und nahezu ausschließlich über den Entstehungsprozess und die fertigen Produkte reflektiert wird.

Bislang wurden Merkmale von Reflexionsphasen im Fach Kunst weder beschrieben und empirisch erforscht, noch wurde die Reflexion von Produktionsphasen im Kunstunterricht definiert oder gar festgelegt, wie und anhand welcher Kriterien mit Zweitklässlern plastische Schülerarbeiten reflektiert werden können. Dass die fachlich kompetente Reflexion über Gestaltungsfragen, Material- und Formentscheidungen, die Ideenfindung, über inhaltlich ausgearbeitete Darstellungen oder emotional intendierte Ausdrucksformen usw. die Gestaltungscompetenz fördert, ist unbestritten,

doch empirisch nachgewiesen wurde dies bisher nicht. In der empirischen Bildungsforschung gilt die kognitive Aktivierung als eines der wichtigsten Charakteristika von Unterrichtsqualität. Es ist insofern naheliegend, dass es auch im Kunstunterricht zu positiven Lerneffekten führen kann, wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv und vertiefend über die von ihnen hergestellten gestalterischen Produkte nachdenken. So ist es ein großes Verdienst der Verfasserin, einerseits Merkmale für qualitätsvolle Reflexionsphasen über kunstpraktische Schülerarbeiten zu destillieren und zu operationalisieren sowie darüber hinaus diese Merkmale als Indikatoren für gelungene Reflexionsphasen über bildnerische Produkte empirisch zu erfassen und zu beschreiben.

Wie und worüber wird reflektiert?

Die vorliegende Analyse der kunstdidaktischen Literatur seit Beginn des 20. Jahrhunderts gibt Auskunft über entwicklungstypische Aspekte und fachspezifische Merkmale plastischen Gestaltens im Grundschulalter. Interessant ist die diesbezügliche Diskussion der Ziele schulischer Lernprozesse, wenn es darum geht, eine qualitative Unterscheidung zwischen Darstellungs- und Gestaltungsabsicht zu formulieren. Das kriteriengeleitete Gestalten wird als Ziel ausgearbeitet und mündet in einen Exkurs zur Aufgabenstellung, der nochmals die Komplexität möglicher Aufgabenstellungen im Kunstunterricht betont. Das Ergebnis ist eine ausführliche Beschreibung des potenziellen Kompetenzerwerbs beim plastischen Gestalten. Diese fundierte Erarbeitung und Zusammenstellung differenzierter Lernchancen im plastischen Tun ist die Grundlage, worauf sich die Lehrperson beziehen muss, um gestalterische Entscheidungen bewusst zu machen.

Aus kunstpädagogischer wie aus kognitionspsychologischer Perspektive zeigt die Verfasserin die Bedeutung der Reflexionsphasen auf und betont, dass sowohl der Gestaltungsprozess als auch das gestalterische Ergebnis im Fokus der Reflexion stehen sollten. Dass Reflexion auch als »metakognitiver Kontrollprozess« zu verstehen ist, der sich auf die Planung, Steuerung, Überwachung und Überprüfung von Gestaltungsprozessen beziehen kann, wird aus Sicht der psychologischen Lehr-Lernforschung dargelegt. Ein Modell zum selbstgesteuerten Lernen veranschaulicht die Abläufe von Lernprozessen, wobei die postaktionale Phase als Phase der Reflexion ausgewiesen wird. Kritisch diskutiert die Autorin die Übertragbarkeit des Lernmodells auf den Kunstunterricht und arbeitet systematisch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus. Zur Durchführung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht werden Aspekte wie Zeitpunkt und Dauer der Reflexion, Präsentationsformen der plastischen Arbeiten, die Frage der Auswahl von Schülerarbeiten, die Art und Weise des Sprechens über Schülerarbeiten und Formen der Rückmeldungen entfaltet. Ein differenziertes, elaboriertes Feedback, das den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und

Schüler fördern kann, trägt zur Effektivität von Rückmeldungen ebenso bei wie eine angemessene Fachsprache und die fachliche Korrektheit der Reflexionen. Auch die Differenziertheit und Komplexität der Rückmeldungen werden für besonders wichtig erachtet. Emotionale Komponenten und der inhaltliche Bezugsrahmen sind ebenfalls Kriterien einer qualitätsvollen Reflexion im Kunstunterricht: Das Feedback hinsichtlich des Gestaltungsprozesses wie des -produkts sollte sich auf vergangene wie zukünftige bildnerische Gestaltungen beziehen und emotional positiv, doch nicht überschwänglich und inhaltsleer formuliert sein.

Die theoretisch entwickelten Kriterien werden konkret auf die von Zweitklässlern hergestellten plastischen Arbeiten aus Masse und Draht übertragen: Eigenschaften und Bearbeitungsmöglichkeiten des Materials, konstruktive Aspekte wie Verbindungen und Stabilität, Werkzeuggebrauch, Ideenentwicklung und Gestaltungsprozess sowie Zeitpunkt und Dauer der Reflexion, Rückbezug zur gestellten Aufgabe, Präsentation der Schülerarbeiten, gezielte Auswahl einzelner Arbeiten, Redeanteil der Lehrkraft, Fachsprache und Feedbackgabe sind als Qualitätsmerkmale für die Reflexion zu berücksichtigen. Diese Kriterien sind maßgeblich für das Auswertungsinstrument, das in der nachfolgenden empirischen Studie der qualitativen Einschätzung von Reflexionsphasen dient. Die Funktion des Auswertungsinstruments wird hinsichtlich der Objektivität und Reliabilität des Kategorien- und Ratingsystems überprüft.

Zur Qualität von Reflexionsphasen

Rückschlüsse auf die Qualität von Reflexionsphasen im Kunstunterricht werden nach der Analyse der Unterrichtsvideos gezogen. Unterstützt durch Beispielaufgaben leuchtet sofort ein, dass die oben genannten Kriterien ein brauchbares Instrument zur qualitativen Einschätzung der Reflexionsphasen sind. Zugleich zeigen die Ergebnisse viel zu häufig die Unzulänglichkeit etlicher Lehrpersonen, angemessene Reflexionen durchführen zu können. Ein auf den Leistungsfortschritt bezogenes Feedback kommt nur in wenigen Fällen vor. Im Ergebnis erschütternd sind auch die Erkenntnisse zur insgesamt mangelnden Verwendung von Fachsprache und fehlender sprachlicher Präzision (in den meisten Fällen) sowie die häufigen fachlich falschen Aussagen zu dem Werk Mirós. Eine traurige Erkenntnis ist auch, dass die Intensität der Reflexion über bildnerische Schülerarbeiten im Grundschulunterricht offenbar sehr zu wünschen übrig lässt. In der fachlichen Korrektheit, dem Anwenden von Fachsprache und in der Angemessenheit der Präsentation und im Anspruch an problemorientierte Aufgabenstellungen zeigen sich klare Defizite. Die Summe der Ergebnisse deutet auf einen eklatanten Mangel an fachlicher Professionalität der Lehrkräfte in der Grundschule hin. Denn eine mangelnde Fachsprache oder fehlende Kriterien zeigen sich nicht nur in Reflexionsphasen, sondern dann auch generell im Kunstunterricht. Als Merkmale

gelungener Reflexion hebt die Studie die Angemessenheit der Auswahl von Schülerarbeiten und die Verwendung von Fachsprache hervor sowie eine intensive und vertiefende Beschäftigung mit den bildnerischen Werken der Kinder und Jugendlichen, die auf Kompetenzzuwachs gerichtet ist.

Die Erkenntnisse der Untersuchung erlauben konkrete Maßnahmen zur Optimierung des Kunstunterrichts hinsichtlich der Reflexionsphasen. Zugleich kristallisiert die Studie in ihrem Ergebnis heraus, dass fachliches Wissen eine Grundvoraussetzung »guten« Kunstunterrichts ist. In dieser wissenschaftlichen wie unterrichtspraktischen Bedeutung liegen der Wert der Forschungsleistung und zugleich die Chance, weitere Untersuchungen in anderen künstlerischen Teilgebieten anzuschließen – und damit die Qualität des Kunstunterrichts nachhaltig zu steigern.

Prof. Dr. Constanze Kirchner

Danksagung

Viele Menschen haben mich in den vergangenen Jahren auf meinem Weg zur Promotion begleitet, an mich geglaubt, Höhen und Tiefen mit mir durchlebt und mich unterstützt. Sie alle trugen zur Entstehung und Vollendung dieses Buches maßgeblich bei.

Ein ganz besonderer Dank gilt dabei meiner verstorbenen Bamberger Doktor Mutter Prof. Dr. Gabriele Faust, die mir die Chance gab, gleich nach dem Studium zu promovieren und die dadurch die vorliegende Arbeit überhaupt erst initiierte. Gabi Faust hatte stets ein offenes Ohr und je nach Situation entweder Lob oder mal einen anspornenden (*»Weitermachen, nicht aufhören!«*), mal einen aufmunternden Spruch (*»Es dauert einfach.«*) für mich. Immer lag ihr der Fortschritt meiner Dissertation am Herzen, gleichzeitig gab sie mir aber stets das Gefühl, nicht nur an meiner Forschung, sondern auch an mir als Menschen interessiert zu sein. Sie unterstützte mich trotz ihrer schweren Krankheit unermüdlich und betreute mein Projekt voller Kraft und Elan bis kurz vor ihrem für mich doch sehr plötzlichen Tod. Leider konnte sie den Promotionsweg nicht mit mir bis zum Ende gehen und die Fertigstellung der Arbeit und die vorliegende Veröffentlichung nicht miterleben. Gabi, ich danke dir von Herzen für ALLES!

In gleicher Weise möchte ich meiner Betreuerin Prof. Dr. Constanze Kirchner von der Universität Augsburg danken, die die Arbeit ebenfalls von Beginn an – damals noch als Zweitgutachterin – sehr intensiv betreute und nach dem Tod von Gabi Faust im Oktober 2013 wie selbstverständlich die Rolle der Erstbetreuerin übernahm. Sie begleitete meinen gesamten Weg intensiv, gab mir viele konstruktive Rückmeldungen und stand mir stets mit einem allzeit offenen Ohr zur Seite. Herzlichen Dank für die intensive Beratung in persönlichen Gesprächen, in den Doktorandenkolloquien, per E-Mail und am Telefon und die über das Übliche hinausgehende Betreuung. Danke, dass Sie an den Abschluss dieser Arbeit immer geglaubt haben!

Danken möchte ich auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Frank Lipowsky, der zunächst als einer der Leiter des PERLE-Projekts mein Promotionsvorhaben ebenfalls von Beginn an durch unsere gemeinsamen PERLE-Treffen begleitete und der nach Gabi Fausts Tod wie selbstverständlich die Rolle des Zweitgutachters (wobei die Bezeichnung Zweitbetreuer wohl besser passen würde) übernahm. Vielen Dank für die konstruktiven Rückmeldungen an den PERLE-Tagungen, im Forschungskolloquium, in persönlichen Gesprächen, Telefonaten und per E-Mail. Frau Kirchner und Herr Lipowsky möchte ich auch dafür danken, dass sie mich motivierten und dazu beigetragen, dass es mir auch im Referendariat möglich war, an der Dissertation weiterzuarbei-

ten und die Promotion erfolgreich abzuschließen. Prof. Dr. Andreas Hartinger danke ich dafür, dass er unkompliziert als Drittprüfer gewonnen werden konnte.

Ein herzlicher Dank geht an dieser Stelle auch an das Team des PERLE-Projekts für das Bereitstellen der Videodaten und die Möglichkeit, diese auswerten zu dürfen. Besonders hervorheben möchte ich aus dem Team hier Dr. Miriam Hess (geb. Lotz) und Dr. Nicole Berner für ihre wertvollen und konstruktiven Rückmeldungen an den PERLE-Projekttreffen und in persönlichen Gesprächen. Weiterhin möchte ich den Hilfskräften u. a. für die Transkription der Unterrichtsvideos danken. Diese Vorarbeiten waren für mich eine enorme Entlastung. Vor allem danke ich meinen beiden Hilfskräften Ramona Heckmann und Inna Lauer, die unermüdlich, gewissenhaft, zügig und mit großem Engagement die Reflexionsphasen mit auswerten und dadurch zum zügigen Abschluss der Videoanalysen und dem Gelingen meines Forschungsprojekts entscheidend beitragen. Nicht vergessen möchte ich auch in meiner Danksagung die Lehrpersonen, die sich für die PERLE-Videostudie Kunst zur Verfügung gestellt und die vorliegende Forschungsarbeit damit überhaupt erst ermöglicht hatten.

Ein großes DANKE geht auch an Prof. Dr. Rebekka Schmidt, die mich darin bestärkte, zu promovieren und die mir als gute Freundin und damals noch Mitdoktorandin in den ersten Jahren der Arbeit an der Dissertation Beistand leistete.

Die Studienstiftung des deutschen Volkes ermöglichte es mir durch ihre finanzielle und ideelle Förderung während eines Großteils der Arbeit an dieser Dissertation, dass ich meinen Forschungsinteressen in dieser Zeit uneingeschränkt folgen konnte. Herzlichen Dank dafür! Vielen Dank sage ich auch dem ehemaligen Promotionsstipendiaten und Naturwissenschaftler Dr. Thomas Blasi, den ich auf einer Fachtagung der Studienstiftung kennenlernte und der mit mir fächerübergreifend zusammenarbeitete und mich bei einer weiterführenden empirischen Analyse meiner Daten methodisch begleitete.

Mein Dank gilt weiterhin meiner ehemaligen Chefin Prof. Dr. Ute Franz der Professur für Didaktik der Grundschule an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die mir während meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin viel Freiheit und Zeit für die Überarbeitung meiner Dissertation gewährte und mich immer wieder aufheiterte.

Außerdem bedanke ich mich bei Prof. Dr. Annette Scheunpflug für ihre Unterstützung als Mentorin am Ende meiner Promotionszeit. Vielen Dank auch an Akad. Dir. Doris Eggenhofer von der Didaktik der Kunst für das Durchsprechen von Teilen meines Analyseinstruments. Ein herzliches Dankeschön geht außerdem an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der von mir besuchten Doktorandenkolloquien für ihre wertvollen Tipps.

Unterstützung erfuhr ich auch nach der Abgabe der Dissertation: Die Mediengestalterin Esther Baumgärtner half mir bei der Formatierung des vorliegenden Buches und

besprach mit mir teilweise bis tief in die Nacht Layoutfragen und -probleme. Nadia Bader aus der Schweiz war mir eine große Hilfe, was die Veranschaulichung meiner Arbeit mit Zeichnungen und die damit beabsichtigte Anonymisierung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern aus den analysierten Videos betraf. Nadia zeichnete die Videoausschnitte rasch und auf beeindruckende Art und Weise digital nach und ich freue mich, dass ihre Zeichnungen ihren Platz in dem vorliegenden Buch gefunden haben.

Auch dem kopaed-Verlag – namentlich sei hier Dr. Ludwig Schlump mit seinem Team erwähnt – danke ich für den Feinschliff des Layouts und das bereitwillige und schnelle Beantworten meiner zahlreichen Fragen per E-Mail.

Meinen Freunden und Kollegen sei gedankt für ihr offenes Ohr und dafür, dass sie sich bis zur Veröffentlichung des vorliegenden Buchs immer wieder bei mir nach dem Fortschritt meines Projekts erkundigt hatten.

Und nicht zuletzt gilt mein großer Dank meinen Eltern und meiner Schwester Bianca, ohne deren Rückhalt, Unterstützung und Hilfe mir diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Sonja Orth

1 Einführung und Ziele der Untersuchung

Ausgangslage: Untersuchung der Unterrichtsqualität

Die auf schulischen Unterricht bezogene Lehr-Lern-Forschung und die Fachdidaktiken der großen Schulfächer nehmen seit dem Bekanntwerden des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei den TIMS- und PISA-Studien verstärkt schulische Lehr-Lern-Arrangements in den Blick mit dem Ziel, die »Lernwirksamkeit von Unterrichtskonzeptionen, -methoden und -inhalten« (Arnold & Schmidt 2007, S. 13) empirisch zu untersuchen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Mit der Fokussierung auf den Unterricht selbst rückten auch die Unterrichtsqualität und Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in den Blickpunkt. Der Grundschulpädagoge Wolfgang Einsiedler (2002, S. 195) definiert den Begriff »Unterrichtsqualität« als »Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als »Bedingungsseite« (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (>Kriterien-seite« oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterien-seite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist«. Demnach untersucht die Unterrichtsqualitätsforschung die Wirksamkeit einzelner Aspekte des Unterrichts bzw. der Unterrichtsgestaltung (Bedingungsseite) auf die Erreichung verschiedener Unterrichtsziele (vgl. Clausen, Reusser & Klieme 2003, S. 124). Die Qualität des Unterrichts ist dabei die entscheidendste Determinante, um den schulischen Erfolg zu steigern (vgl. Faust & Lipowsky 2005, S. 5).

Um von einem einheitlichen Verständnis von »Qualität« auszugehen, das nicht von subjektiven Erinnerungen an die eigene Schulzeit oder normativen Vorstellungen von gutem oder schlechtem Unterricht geprägt ist, wurden in der Unterrichtsqualitätsforschung auf der Basis empirischer Untersuchungen eine Vielzahl von Klassifikationen allgemeiner Qualitätskriterien zusammengestellt (u. a. Einsiedler 2002; Gruehn 2000; Helmke 2003; Helmke & Weinert 1997). Zu den allgemeinen Merkmalen zählen z. B. die *inhaltliche Klarheit und Strukturiertheit*, ein *lernförderliches Klima* und ein *hoher Anteil echter Lernzeit* (z. B. Meyer 2007; Helmke 2009, S. 168 f.). Dass es aber nicht den guten Unterricht gibt und dass das Zusammenspiel jeweils unterschiedlicher Merkmale ähnlich erfolgreich sein kann, belegen die Ergebnisse der Münchner SCHOLASTIK-Studie (vgl. Weinert & Helmke 1997). Die Vielzahl an Einzelelementen wurde von der Arbeitsgruppe um den Unterrichtsforscher Eckhard Klieme zu drei größeren Dimensionen (= Basisdimensionen), die vergleichsweise unabhängig bzw. voneinander trennbar sind, die gleichwohl aber empirisch auch zusammenhängen, verdichtet. Bei diesen drei Basisdimensionen guten Unterrichts handelt es sich um das *Klassenmanagement* (Klassenführung, Regelklarheit, Struktur), das *unterstützen-*

de Unterrichtsklima und die kognitive Aktivierung (vgl. Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka 2006, S. 131).

Des Weiteren wurden u. a. für den Primarbereich und die Mittelschule in den Jahren 2003 und 2004 länderübergreifende und verbindliche Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik eingeführt, um die Qualität in den Schulen zu sichern und zu entwickeln (vgl. KMK 2010, S. 5). Mit dieser Einführung gehen in den Ländern der BRD seitdem Bemühungen einher, den Unterricht in allen Fächern stärker kompetenzorientiert zu gestalten und in den Schulen eine »an Kompetenzen ausgerichtete Lehr- und Lernkultur« (Ebd., S. 5) aufzubauen.

Unterrichtsqualität im Fach Kunst

Bereits zu Beginn der 1990er Jahre stellte Gunter Otto (1992) in seinem Zeitschriftenbeitrag *Locker – aber auch 'was lernen: Wann ist Unterricht gut: Fragen, Antworten, Beispiele* die Frage, was »guter (Kunst-)Unterricht« ist und von welchen Bedingungen dieser abhängt, woraufhin ihn zahllose Antworten von Lehrkräften aus ganz Deutschland erreichten. Anders als die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, die im Rahmen der empirischen Unterrichtsqualitätsforschung¹ hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität hinterfragt wurden (vgl. Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser 2006b), wurde das Fach Kunst hingegen bislang vernachlässigt. Dadurch werden Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung nicht hinreichend genutzt. Es ist jedoch unabdingbar, dass auch der Kunstunterricht einem Mindestmaß an Qualitätskriterien unterliegt, da durch mangelnde Qualität des Kunstunterrichts ansonsten den Kindern Wissen vorenthalten werden dürfte und da möglicherweise keine belastbaren Konzepte aufgebaut werden, die in der weiteren Schulzeit ausdifferenziert werden könnten. Weiterhin ist anzunehmen, dass die Kinder keine Hilfen an die Hand bekommen, Kunst zu verstehen, und nicht in ausreichendem Maße Freude an der Kunst oder der bildnerischen Praxis entwickeln. Es ist daher Aufgabe von Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und Lehreraus- und -fortbildung, auch den Kunstunterricht stärker als bislang in Unterrichtsqualitätsanalysen einzubeziehen und zu konkretisieren, was »guter Kunstunterricht« ist, und zu zeigen, wie dieser in der Schule umgesetzt werden kann. Hier steht die kunstpädagogische empirische Unterrichtsforschung allerdings noch am Anfang.

¹ Es existieren in der videobasierten Unterrichtsforschung bereits verschiedene videobasierte Studien zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht, wie z. B. die *TIMS-Videostudie 1995* (»Third International Mathematics and Science Study«, Baumert u. a. 1997; Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll & Serrano 1999), die *TIMSS 1999* (»Trends in Mathematics and Science Achievement Around the World Study«, Hiebert u. a. 2003), die *Physik-Videostudie* des IPN Kiel (Seidel, Duit & Lehrke 2003) und die binationale *deutsch-schweizerische Studie der Qualität des Mathematikunterrichts* (»Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«, umgangssprachlich auch bekannt als »Pythagoras-Studie«, Klieme, Pauli & Reusser 2005; Hugener, Pauli & Reusser 2006a).

Für Rezeptionsphasen im Kunstunterricht wurde die Dimension *kognitive Aktivierung* bereits operationalisiert und empirisch untersucht (vgl. Schmidt 2016). Was Produktionsphasen im Kunstunterricht betrifft, so liegen erste Untersuchungen hinsichtlich der Initiierung von Produktionsphasen zum plastischen Gestalten in Form von studentischen Abschlussarbeiten² (vgl. Dorow 2010; Gülükoglu 2010; Kien 2010; Kurutas 2010; Mischo 2010; Schönert 2010), die im Rahmen der PERLE³-Studie entstanden sind, und von Berner & Lotz (2015) zur Qualität der Aufgabenstellungen vor. Eine Operationalisierung der Merkmale und Basisdimensionen guten Unterrichts für Produktionsphasen im Kunstunterricht steht allerdings noch aus.

Auch darüber, wie in der Produktionsphase entstandene Arbeiten reflektiert werden und wie diese Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule in der Praxis tatsächlich ablaufen, ist bislang wenig bekannt (u. a. Breunlin 2010). Eine entsprechende empirische Untersuchung auf größerer Datenbasis ist auch hier noch nicht vorhanden. In zwei studentischen Abschlussarbeiten⁴ (vgl. Kindsmüller 2011; Mayle 2011) wurden die Reflexionsphasen im Rahmen der Grundschulstudie PERLE (s. u.) bereits explorativ analysiert. An diese kann die vorliegende Arbeit anschließen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, deduktiv und induktiv Qualitätsmerkmale für die Reflexionsphase im Kunstunterricht abzuleiten und deren Vorkommen und Ausprägung in der Praxis zu überprüfen. Dabei richtet sich der Fokus auf das Handeln der Lehrkraft, da davon ausgegangen wird, dass die Lehrkraft Reflexionsphasen auf ein Ziel hin plant, initiiert und fortlaufend im Unterricht begleitet. Dabei steht die Reflexion von Produktionsphasen zum plastischen Gestalten – als einem Bereich bildnerischer Praxis – im Zentrum des Forschungsinteresses.

Design der Untersuchung

Aufgrund neuer technischer Möglichkeiten wurde und wird in der Unterrichtsforschung vermehrt die Videografie als Methode zur Erfassung des Unterrichts eingesetzt (vgl. die TIMSS-Videostudien 1995 und 1999, die Physik-Videostudie des IPN Kiel 2003, die schweizerisch-deutsche Pythagoras-Studie 2003 und die DESI-Videostudie 2008). Mit dieser lässt sich Unterricht in seinem komplexen Zusammenhang umfassender erfassen als z. B. durch den Einsatz von Fragebögen oder einer teilnehmenden Beobachtung (vgl. Helmke 2012, S. 342 ff.). »Für die fachdidaktische Forschung sind Videostudien ein wichtiger Schritt, um die in vielen Fächern bislang fast

² Diese Arbeiten wurden durch Dr. Georg Peez, Professor für Kunstpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt, betreut.

³ PERsönlichkeits- und LERnentwicklung von Grundschulkindern.

⁴ Diese Arbeiten wurden durch Dr. Constanze Kirchner, Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg, betreut.

ausschließlich normativen Konzeptionen zu überwinden und sich für die empirische Forschung zu öffnen. In der Kunstdidaktik sind quantitativ-empirische Arbeiten selten« (Faust, Roßbach & Franz 2007, S. 5). Daher wird für die vorliegende Untersuchung die Methode der Videoanalyse genutzt. Die Datengrundlage bilden 33 im Rahmen des Forschungsprojekts PERLE⁵ (*Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern*, 2006-2011; Lipowsky, Faust & Greb 2009) videografierte Kunstunterrichtsstunden.

Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 erfolgt zunächst die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen zum plastischen Gestalten in der Grundschule (2.1). Dieser Bereich wird exemplarisch in der vorliegenden Studie aufgegriffen. Anschließend wird aufgezeigt, was aus kunstpädagogischer und instruktionspsychologischer Sicht unter »Reflexion« zu verstehen ist und inwiefern diese zum Kompetenzerwerb beitragen kann (2.2). Ziel dieser Abhandlung ist es, exemplarisch für den Bereich des plastischen Gestaltens mit Modelliermasse und Draht Kriterien für die Untersuchung von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten abzuleiten. Es geht also darum, ausgehend von Literatur zum plastischen Gestalten zu konkretisieren, was von der Lehrkraft auf der Basis entstandener Schülerarbeiten thematisiert und somit Inhalt einer Reflexionsphase werden kann. Das Teilkapitel 2.3 widmet sich der methodischen Durchführung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht allgemein. Das Kapitel zum theoretischen Hintergrund schließt mit einer Zusammenfassung der aus theoretischer Sicht abgeleiteten zentralen inhaltlichen und methodischen Merkmale der Reflexion von Produktionsphasen zum plastischen Gestalten (2.4).

Ausgehend vom theoretischen Hintergrund werden sich daraus ergebende Fragestellungen für die eigene empirische Studie formuliert (Kap. 3). In Kapitel 4 werden die Datengrundlage (4.1), zentrale Erhebungs- und Auswertungsschritte (4.2) und die der Auswertung zugrunde liegenden Variablen des Auswertungssystems, das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eigens für diese Studie deduktiv und induktiv entwickelt wurde, beschrieben (4.3). In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Überprüfung der Brauchbarkeit der entwickelten Auswertungsmerkmale (5.1) sowie die Ergebnisse der Analyse der Reflexionsphasen dargestellt (5.2). In den beiden darauf folgenden Teilkapiteln (6.1 und 6.2) werden die Ergebnisse der Untersuchung vor dem erarbeiteten theoretischen Hintergrund diskutiert und es erfolgt ein Ausblick in zwei Richtungen, in dem erste Konsequenzen für die kunstpädagogische Arbeit abgeleitet (7.1) und weiterführende, noch offene Fragen aufgezeigt (7.2) werden.

5 Leitung: Prof. Dr. Gabriele Faust (†) und Prof. Dr. Frank Lipowsky.

2 Reflexion von Produktionsphasen zum plastischen Gestalten

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund der empirischen Untersuchung dargestellt. Im ersten Teilkapitel (2.1) werden zentrale Aspekte des plastischen Gestaltens (Begriffsklärung, kindliche Gesetzmäßigkeiten, Kompetenzen) überblickshaft dargestellt. Es wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzerwerb im Kunstunterricht dadurch unterstützt werden kann, dass gestalterische Entscheidungen durch Reflexion bewusst gemacht werden. Daher liegt der Fokus des zweiten Teilkapitels (2.2) auf der Reflexion. Diese wird sowohl aus kunstpädagogischer als auch instruktionspsychologischer Sicht näher beleuchtet. Das Teilkapitel mündet in einer Definition des Begriffsverständnisses von Reflexion in der vorliegenden Arbeit. Im Anschluss daran wird mit der Betrachtung von Merkmalen des formalen Rahmens von Reflexionsphasen näher darauf eingegangen, wie diese im Kunstunterricht durchgeführt werden können (2.3). Das Kapitel schließt mit der Ableitung und Zusammenfassung wesentlicher Merkmale für Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten. Diese werden hinsichtlich des Inhalts und des formalen Rahmens der Reflexionsphase zusammengefasst und bilden gleichsam den Erwartungshorizont aus theoretischer Sicht für die Reflexion des plastischen Gestaltens in der zweiten Jahrgangsstufe (2.4).

2.1 Plastisches Gestalten in der zweiten Klasse

Den Ausgangspunkt bilden plastische Schülerarbeiten, die zunächst exemplarisch beschrieben werden. Ziel dieser Ausführungen ist es, zum einen aufzuzeigen, welche Unterrichtsergebnisse im Folgenden im Fokus sind, zum anderen aber auch den Blick auf äußere Kennzeichen dieser Plastiken zu richten, die zeigen, was die Schülerinnen und Schüler schon können, und die gleichsam mögliche Ansatzpunkte für ein Sprechen über diese Arbeiten bieten. Davon ausgehend erfolgt eine Klärung dessen, was im Rahmen der vorliegenden Studie unter plastischem Gestalten zu verstehen ist (2.1.2) und es werden allgemeine entwicklungsbedingte Gesetzmäßigkeiten kindlichen Darstellens aufgezeigt (2.1.3). Ausgehend von diesen Gesetzmäßigkeiten stellt sich die Frage, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht gezielt weiterentwickelt und gefördert werden können, um das Darstellen zu einem gezielten Gestalten zu führen (2.1.4). Daher wird in Kapitel 2.1.5 aufgezeigt, welche (Sach-)Kompetenzen im Bereich des plastischen Gestaltens geschult bzw. aufgebaut werden können.

2.1.1 Beispiele plastischer Schülerarbeiten

In diesem Kapitel werden exemplarisch verschiedene Schülerarbeiten⁶ aufgezeigt, die so oder in ähnlicher Form am Ende einer Unterrichtseinheit zum plastischen Gestalten in der Grundschule vorliegen könnten. An den plastischen Arbeiten zeigt sich die Heterogenität von möglichen Unterrichtsergebnissen in einer zweiten Jahrgangsstufe. Bereits hier stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es hinsichtlich des Umgangs mit fertigen Schülerprodukten im Unterricht gibt und wie eine sinnvolle Beschäftigung damit aussieht. Die äußere Erscheinung der Schülerplastiken gibt dabei erste Hinweise auf Vorerfahrungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des plastischen Gestaltens. Ziel der Beschreibung der Plastiken ist es, verschiedene Ansatzpunkte zu sammeln, die für eine weitere Beschäftigung mit den Arbeiten relevant erscheinen. Diese werden kursiv hervorgehoben.

Schülerarbeit 1: Pferd

Bei dieser Schülerarbeit wurde das Motiv Pferd aus formbarer Modelliermasse in der *Technik des Modellierens* plastisch dargestellt. Die Plastik ist *detailliert* und verfügt über verschiedene *charakteristische Merkmale*, aufgrund derer der Betrachter das Motiv *Pferd* assoziiert. An einen länglichen Körper sind vier Beine, ein Schwanz und ein Kopf angefügt. Der Körper und der Kopf, der wiederum mit Ohren ausgestattet ist, sind durch einen langen, sich leicht durchbiegenden Hals verbunden. Die Ausführung des Objekts legt die Vermutung nahe, dass es nicht das Bestreben des Mädchens war, »etwas »Unmögliches« oder Fantastisches zu kreieren, sondern [...] ein möglichst naturgetreues Abbild eines ihr bekannten Tieres zu schaffen« (Kirchner & Peez 2009, S. 128). Da keine fremdartigen Details angefügt wurden, handelt es sich um eine tendenziell naturnahe Darstellung. Die Tierfigur ist *aus Einzelteilen*, wie schlangenartigen Walzen, *additiv aufgebaut* und dadurch klar *in einzelne Teilformen gegliedert*. Das Problem der *Standfähigkeit des Objekts* wurde durch vier dicke Walzen, die die Standfläche der Figur bilden, gelöst. Die plastischen Körperteile scheinen vorwiegend durch die *Materialien Draht und Zahnstocher* miteinander verbunden zu sein. Außerdem sind Draht und Holz mit Modelliermasse ummantelt und einzelne Teile der Masse zusammengeknetet. Bis auf wenige Ausnahmen sind die *Verbindungselemente aus Holz und Draht* für den Betrachter nicht sichtbar. Das Problem der *Stabilität einzelner Objektteile* wurde von dem Kind im Gestaltungsprozess dadurch gelöst, dass *einzelne Segmente durch Zahnstocher gestützt* werden. So ragt ein Zahnstocher aus dem

⁶ Die ausgewählten Plastiken stammen aus einem Unterricht der zweiten Jahrgangsstufe, der von Prof. Dr. Constanze Kirchner und Prof. Dr. Georg Peez konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurde. Auf die in diesem Zusammenhang bereits erfolgte Beschreibung der plastischen Arbeiten (vgl. Kirchner & Peez 2009, S. 95 ff.) wird an dieser Stelle zurückgegriffen.



Abbildung 1: Pferd (Kirchner & Peez 2009, S. 123)



Abbildung 2: Blumenbeet (Kirchner & Peez 2009, S. 123)

Schweif nach unten sichtbar hervor, ein weiterer ist an der Unterseite des Halses angebracht, um den Kopf der Figur vor dem Abfallen zu bewahren. Die Länge des Halses und die Schwere des Kopfes erforderten eine zusätzliche Verstärkung. Die Zahnstocher erfüllen neben der *verbindenden* daher auch eine *stabilisierende Funktion*. An den Beinen und an dem Schwanz des Tieres ist leicht eine Fellstruktur angedeutet, indem hier die *Oberfläche der Modelliermasse* entsprechend durch Einritzen bearbeitet wurde.

Schülerarbeit 2: Blumenbeet

Die Schülerarbeit 2 zeigt ein Blumenbeet (vgl. Abb. 2). Aus der plastischen Masse ragen einzelne Drähte hervor, die *Blumen* darstellen. Das obere Ende der Drähte weist eine *spiralförmige Korkenzieherstruktur* auf. Hier wurde Dreidimensionalität erzeugt, indem der Draht nicht nur gebogen, sondern um einen Stift gewickelt und dadurch spiralartig geformt wurde. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur die Hände und zur Verfügung gestelltes Werkzeug als Hilfsmittel dienen können, sondern auch weitere Gegenstände. An die Enden einzelner Drähte wurden noch geformte Pfeifenreiniger angefügt. Auf diese Weise werden unterschiedliche Blüten dargestellt. Modelliermasse und Draht sind bei dieser Plastik dadurch miteinander verbunden, dass die *Drähte in die Masse gesteckt* wurden. Der Draht wurde wie eine Art Strich eingesetzt, um so einen linearen Gegenstand, im vorliegenden Fall einen Blumenstängel, darzustellen. Als weitere Verbindungstechnik wurde bei dieser Plastik die des *Verdrehens zweier Drähte* (bzw. auch Draht und Pfeifenreiniger) genutzt. Anders als beim vorherigen Objekt ist die *Modelliermasse weitgehend unbearbeitet*. Die quaderförmige Masse dient als Sockel bzw. Standfläche für die einzelnen Blumen und könnte auch sinnstiftend als Blumenerde bzw. Erdboden in die Darstellung einbezogen worden sein.



Abbildung 3: Schildkröte (Kirchner & Peez 2009, S. 138)



Abbildung 4: Schneemann (Kirchner & Peez 2009, S. 147)

Schülerarbeit 3: Schildkröte

Bei der Schülerarbeit in Abbildung 3 (Schildkröte) handelt es sich um eine Plastik, die durch ihre *intensive Bearbeitung der Materialoberfläche* auffällt. Es ist eine Schildkröte dargestellt, die auf einer etwas unförmigen Standfläche steht. Die Gesamtform, d. h. sowohl das Tier als auch die Fläche unter ihm, sind aus Modelliermasse geformt. Die *Materialoberfläche ist durchgängig durch Einritzen bearbeitet*. Die Modelliermasse wurde auch bei dieser Schülerarbeit für eine Bodenplatte verwendet und dient der Schildkröte damit als Basis. Das Material wurde zu diesem Zweck zu einer großen dünnen, ovalförmigen Fläche geplättet. Dadurch wird eine höhere Stabilität der Schildkröte auf dem Untergrund ermöglicht, weshalb es nicht erforderlich war, Draht als stabilisierendes Element einzusetzen. Auch sonst wurde für die Ausgestaltung der Plastik kein Draht verwendet.

Schülerarbeit 4: Schneemann

Der Schneemann (vgl. Abb. 4), bei dem es sich um ein *eher konventionelles Motiv* handelt, besitzt ein anthropomorphes Gesicht und setzt sich aus drei nach oben hin kleiner werdenden Kugeln zusammen. Die Figur steht auf einer *Grundfläche*. Auch bei dieser Arbeit wurden *Elementarformen* – genau genommen Kugeln – verwendet. Die Kugeln repräsentieren Körper und Kopf des Schneemanns. Die Figur ist *detaillreich ausgestaltet*: Auf seinem Kopf trägt sie einen Hut, sie hat zwei große Augen, eine lange Nase, dünne Arme und einen Spazierstock. Für die Plastik wurde *überwiegend Modelliermasse verwendet*. Sowohl für den Körper der Figur als auch für Details wie



Abbildung 5: Luftballon (Kirchner & Peez 2009, S. 139)

Nase, Augen oder Hut wurde eine kleine Menge an plastischer Masse gebraucht. Der Draht ist sichtbar in die Gestaltung mit einbezogen und übernimmt eine sinnstiftende Funktion, indem er hier »zur Gestaltung von Armen und einem Spazierstock sowie als Konturlinie [eingesetzt wurde], um den Mund zu markieren oder die Augen zu befestigen« (Kirchner & Peez 2009, S. 147). Der Draht wurde somit nicht nur als Gestaltungselement für einzelne Details, sondern auch als Hilfsmittel verwendet: In die Augen, die aus kleinen Modelliermassekugeln geformt sind und auf den Kopf angefügt wurden, wurden mittels Draht die Pupillen eingedrückt.

Schülerarbeit 5: Luftballon

Die Plastik in Abbildung 5 weist das Motiv *Luftballon* auf. Auffällig ist hier die Formensprache der Plastik, also die ungewöhnliche Umsetzung des Motivs. Der *Draht* wird als *begrenzende ovalförmige Konturlinie* für den Ballon verwendet. Die Ballonschnur ist mit einem schwarzen und einem weißen Pfeifenreiniger umwickelt. Dadurch scheint der Ballon nach oben zu fliegen, so, als wäre er mit Helium gefüllt. Seine Schnur mündet in einen *kugelförmigen Sockel*, der ebenfalls die Form eines Luftballons besitzt. Durch den Wechsel aus weißen und schwarzen Elementen weist die Plastik einen »Hell-Dunkel-Rhythmus« (Kirchner & Peez 2009, S. 147) auf. Des Weiteren liegt ein *Formkontrast* vor, indem das obere und untere Ende der Plastik runde Formen aufweisen, während die Mitte des Objekts aus zwei Zylindern aufgebaut ist. Durch diese Gestaltungselemente wird *Spannung* erzeugt und der Plastik *Ausdruck* verliehen.



Abbildung 6: a) Würfel mit Schlange (Kirchner & Peez 2009, S. 131); b) Mirós Plastik *Persönlichkeit* (Kirchner & Peez 2009, S. 97)

Schülerarbeit 6: Würfel mit Schlange

Aus einem würfelförmigen *Modelliermasseblock*, der *kaum bearbeitet* ist, ragen der Kopf, der mit zwei Augen versehen ist, und der gebogene Hals einer Schlange heraus (vgl. Abb. 6a). Auffällig sind an dieser Schülerplastik die *formal-kompositorischen Bezüge* zu Mirós Werk *Persönlichkeit* (vgl. Abb. 6b). Hier ist erkennbar, dass die Rezeption dieser Plastik als Anregung für das eigene plastische Gestalten diente. Beide Plastiken setzen sich aus einem überdimensionierten Sockel und dem Kopf und Hals eines Tieres zusammen. Durch diese Zweiteilung werden massive Teile mit eher leichten Elementen miteinander verbunden, was wiederum ein Beispiel für einen Formkontrast ist.

Zwischenfazit

Zusammenfassend können einige zentrale Merkmale der vorgestellten Schülerplastiken festgehalten werden. Die Plastiken stellen v. a. Inhalte aus der kindlichen Lebenswelt (Tiere, Schneemann, Blumenbeet, Luftballon) dar. Für die Umsetzung der Ideen in Plastiken wurden Materialien wie Modelliermasse, Draht, Zahnstocher und/oder Pfeifenreiniger verwendet. Die Gesamtform der Plastiken gliedert sich in einzelne Teilformen, die vorwiegend additiv, ggf. unter Zuhilfenahme von Draht o. Ä. aufgebaut wurden. Die Standfähigkeit der Objekte wurde auf verschiedene Weisen (z. B. mittels Bodenplatten oder einer verbreiterten Basis) gewährleistet. Teilweise wurden die Plastiken detailreich ausdifferenziert (vgl. Abb. 1: Pferd; Abb. 4: Schneemann) und/oder die Oberfläche der Modelliermasse in die Ausarbeitung mit einbezogen (vgl. Abb. 3: Schildkröte). Draht und/oder Zahnstocher übernahmen sowohl eine verbindende als auch stützende/stabilisierende Funktion, zusätzlich wurde Draht aber auch

zur Ausarbeitung des Motivs verwendet. Anhand der Plastiken wird deutlich, dass die Materialien Modelliermasse und Draht verschiedenste Be- und Verarbeitungsmöglichkeiten zulassen.

2.1.2 Begriffsklärung ›Plastisches Gestalten‹

Nach der Beschreibung einiger Schülerplastiken aus dem Bereich des plastischen Gestaltens wird im Folgenden geklärt, was überhaupt unter ›plastischem Gestalten‹ zu verstehen ist.

Das plastische Gestalten zählt zum Bereich des räumlichen bzw. dreidimensionalen Gestaltens (vgl. Eid, Langer & Ruprecht 2002, S. 226 ff.). Der Begriff kann dabei sowohl in einem weiten als auch in einem engeren Sinne verwendet werden.

Im weiten Sinne wird plastisches Gestalten als Oberbegriff für die Tätigkeitsformen *Plastizieren* (griech. *plassein*, formen/bilden; vgl. Langenscheidt-Redaktion 2001, S. 1123)/*Formen*⁷/*Modellieren*, *Skulptieren*, *Montieren*, *Bauen und Konstruieren* und *Basteln* gebraucht und damit für die verschiedenen Verfahren dreidimensionalen Gestaltens herangezogen. Bis auf das Skulptieren werden die anderen Tätigkeitsformen vorwiegend zu den synthetisch-zusammenfügenden Verfahren gezählt. Bei diesen synthetisch-zusammenfügenden, aufbauenden Verfahren werden Einzelteile additiv zusammengesetzt, so dass ein Körper nach und nach aufgebaut wird (Massenbildung) (vgl. Bergemann-Könitzer 1930, S. 23 f.; Spemann 1984, S. 73). Dabei handelt es sich um einen Umgang mit weichen, formbaren Werkstoffen (vgl. Eid u. a. 2002, S. 227; Kirchner 2003, S. 91; Kirchner 2005, S. 38; Kirchner 2009b, S. 84). Das Ergebnis ist die Plastik. Während die Bearbeitung formbaren Materials als Plastizieren bezeichnet wird, wird für das Zusammenfügen einer Plastik aus einzelnen festen, vorgeformten Teilen der Begriff der Montage gewählt (vgl. Eid u. a. 2002, S. 230; Spemann 1984, S. 95). Werden beim Plastizieren neben formbarer Masse weitere Materialien, wie z. B. Draht oder feste Teile, herangezogen, gehen die Ergebnisse bereits in den Bereich der Montageplastik über. Diese synthetisch-zusammenfügende Vorgehensweise überwiegt im Vor- und Grundschulalter und ist typisch für die kindliche ästhetische Praxis im plastischen Bereich. Die entstandenen Produkte der verschiedenen Tätigkeiten können insgesamt mit dem Dachbegriff der *Plastik* bezeichnet werden. Die Kunstpädagogin Nicole Berner (2013, S. 143 f.) weist darauf hin, dass die Bearbeitung von formbarer Masse und Draht zunächst der Tätigkeitsform des *Formens* entspricht. Gleichzeitig kommen *bauende* und *konstruierende* Tätigkeiten zur Anwendung, wenn die Materialien miteinander verbunden werden sollen. Werden zusätzlich noch weitere Materi-

⁷ Die Kunstpädagogen Eid u. a. (2002, S. 227) nennen als Varianten des Formens das Drücken, d. h. »[d]as Verformen von Metallfolien mit Kugelschreiber, Falzbein o. ä.«, und das Treiben als »das Formen von Blechen [...] mit Hilfe eines Treibhammers«. Diese werden im Folgenden ausgeklammert.

alien einbezogen, kann das Objekt zudem *montierenden* Charakter aufweisen. Bei all diesen Tätigkeiten, speziell beim Montieren, haben die Verbindungen der Einzelelemente einen wichtigen Stellenwert.

Weiterhin umfasst das plastische Gestalten im weiten Sinne auch das Skulptieren (lat. *sculpere* = schneiden, schnitzen, meißeln; vgl. Langenscheidt-Redaktion 2001, S. 1123). Dieses gehört anders als das Plastizieren und Montieren zu den bildhauerischen, analytisch-abtragenden bzw. subtraktiven Verfahren (vgl. Bergemann-Könitzer 1930, S. 23 f.; Heinig 1982, S. 56 f.; Hetzer 1931, S. 8 f.; Krautter 1930, S. 58 ff.). Hier wird von einem harten, widerstandsfähigen Materialblock, z. B. aus Holz oder Stein, ausgegangen und es wird nach und nach mittels verschiedener Techniken, wie z. B. Wegschlagen, Schneiden, Schnitzen oder Schaben, unter Zuhilfenahme entsprechenden Werkzeugs (z. B. Meißel) Masse abgetragen (Massengliederung) (vgl. Bareis 1992, S. 88; Bergemann-Könitzer 1930, S. 23; Kirchner 2009b, S. 169; Klöckner 1961; 1957, S. 85; Spemann 1984, S. 73). Jeder Schritt ist dabei irreversibel, d. h. Korrekturmöglichkeiten sind nur begrenzt möglich. Das Ergebnis ist die Skulptur.

Im Gegensatz zu dieser weiten Definition bleibt der Begriff »[i]n seiner engeren terminologischen Verwendung [...] auf diejenigen Tätigkeiten beschränkt, in denen es um ein Aufhäufen, Zusammenfügen und Massebilden geht« (Becker 2003, S. 10). Diesem engeren Begriffsverständnis nach zählen zum plastischen Gestalten das Modellieren bzw. Plastizieren mit formbaren Materialien wie z. B. Ton oder Modelliermasse. Neben der formbaren Masse können weitere Materialien wie z. B. Draht, zur Verfügung gestellt werden, die damit kombiniert werden können.

Daraus ergibt sich die Folgerung, dass alle Ergebnisse, die durch Plastizieren, Skulptieren oder Montieren entstanden sind, als *Plastiken* bezeichnet werden können. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass es hingegen wenig trefflich erscheint, ein Objekt, das im formenden bzw. modellierenden Verfahren entstand, als *Skulptur* zu bezeichnen. Allerdings stellen Autoren wie Hofmann (1958, S. 18) oder Kirchner (2009b, S. 169) fest, dass die Bezeichnungen *Bildhauer/Plastiker* und *Skulptur/Plastik* im Deutschen häufig synonym verwendet werden, obwohl es sich dabei um Unterschiedliches handelt und zwei verschiedene Verfahren zugrunde liegen (s. o.). Dies kann damit begründet werden, dass in englischsprachigen Publikationen⁸ sowohl für Plastiken als auch für Skulpturen das englische Wort *sculpture* verwendet wird. Diese fehlende Differenzierung setzt sich dann in deutschen Übersetzungen fort, indem das Wort Eins zu Eins in das deutsche Wort Skulptur übersetzt wird (vgl. Spemann 1984, S. 73). Dies hat zur Folge, dass auch in deutschsprachiger Fachliteratur beide Begriffe teilweise synonym verwendet werden. Hofmann schlug daher bereits im Jahre 1958 vor, den Begriff *Plastik* als Dach- bzw. Über-

⁸ Siehe z. B. Golombs *Young Children's Sculpture and Drawing* (1974).

begriff sowohl für die eigentliche Plastik als auch für die Skulptur und somit für beide Verfahren dreidimensionalen Gestaltens zu verwenden, da ein Künstler früher oftmals beide Tätigkeiten ausübte und er daher je nach Werk in dem einen Fall als Bildhauer, im anderen Fall als Plastiker hätte bezeichnet werden müssen. Bei der Wahl des Überbegriffs entschied er sich u. a. deshalb für die Bezeichnung *Plastik*, da diese seiner Meinung nach eine bildkräftigere Wirkung hat als das Wort *Skulptur* (vgl. Hofmann 1958, S. 18 f.). Da bei einer Skulptur im weiten Sinne auch eine Form entsteht, ist es nachvollziehbar, das Produkt auch als Plastik zu bezeichnen. Auch Heinig definiert den Begriff *Plastik* als »Oberbegriff für Bildwerke mit dem Merkmal der Dreidimensionalität« (Heinig 1982, S. 54) und nennt als Unterformen die Plastik, die Skulptur und das Relief. Diese Aufzählung kann außerdem z. B. um die sog. *Montage* erweitert werden (vgl. Pawlik, Straßner & Straßner 1987, S. 86).

Plastisches Gestalten im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Im Folgenden wird das Skulptieren aus den weiteren Betrachtungen ausgeklammert. Immer dann, wenn vom plastischen Gestalten die Rede ist, bezieht sich die Begriffsverwendung auf das Plastizieren bzw. Formen mit Modelliermasse und Draht. Bei den plastischen Schülerarbeiten, um die es im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht, handelt es sich um Plastiken, wie sie von Nicole Berner beschrieben wurden (s. o.), die aus einer plastizierenden, konstruierenden und montierenden Beschäftigung mit dem Material entstanden sind.

2.1.3 Entwicklungsbedingte bildnerische Gesetzmäßigkeiten kindlicher Plastiken

Die eingangs aufgezeigten Schülerarbeiten weisen Merkmale in ihrer Formensprache auf, die für Plastiken in der zweiten Jahrgangsstufe typisch sind. Es handelt sich dabei um typische, altersgemäße Gestaltungsmerkmale von Grundschulkindern (vgl. Becker 2003, S. 7). Deren Kenntnis seitens der Lehrkraft ist eine wichtige Bedingung für eine gezielte Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im plastischen Gestalten (vgl. ebd.). Interventionen, die auf fehlgeleiteten Grundvorstellungen und Erwartungen basieren, wie z. B. der Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler naturalistische Objekte formen sollen, kann so eher vorgebeugt werden. So darf und kann es beispielsweise nicht das Ziel sein, das Kind zu einer naturalistischen Darstellung zu führen, da dies kein Qualitätskriterium einer Arbeit ist (vgl. Kirchner 2008, S. 19).

Die bis heute größte Untersuchung zur Entwicklung des plastischen Gestaltens vom Kleinkind- bis in das späte Jugendalter liegt von Stefan Becker (2003) vor. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass die plastische Entwicklung einer bestimmten Systematik folgt, »deren Stufen sich in einem sehr weit gefassten zeitlichen Umfang auch verschiedenen Altersstufen zuordnen lassen« (Ebd., S. 145). Hinsichtlich der Entwicklung

des plastischen Gestaltens, und hier v. a. des Formens, bestehen gewisse Ähnlichkeiten zu der der Kinderzeichnung⁹ (vgl. Kirchner 1998, S. 63; Kirchner 2003, S. 91; Krautter 1930, S. III; Wilhelm & Wloka 1983, S. 22). So können sowohl im plastischen als auch im zweidimensionalen Bereich teilweise die gleichen alterstypischen Merkmale, wie z. B. die Affektproportionierung, ausgemacht werden. Stefan Becker (2003, S. 64) verwendet hierfür den Begriff ›morphologische Kennzeichen‹, Constanze Kirchner (2003, S. 79 f.) spricht von ›entwicklungsbedingten bildnerischen Gesetzmäßigkeiten‹. Eindrücklich ist auch die Bezeichnung des Psychologen und Philosophen Wilhelm Salber (1958, S. 53), der hierfür den Begriff ›Werdeformen‹ wählt. Mit der Verwendung all dieser Bezeichnungen wird die Absicht verfolgt, die Kennzeichen zum einen von den künstlerischen Gestaltungsprinzipien abzugrenzen, zum anderen gleichzeitig aber auch zu verdeutlichen, dass diese Kennzeichen bei den meisten Kindern mehr oder weniger stark bzw. gleichzeitig im Großen und Ganzen während eines bestimmten Zeitraums in deren Produkten vorkommen. Diese nehmen erst zum Ende der Grundschulzeit mehr und mehr ab und weichen einer stärkeren Fokussierung auf eine erscheinungstreue Wiedergabe von Gegenständen und Lebewesen (vgl. Becker 1999, S. 42 ff.; Osterholt 2009, S. 70). Allerdings warnt Constanze Kirchner (2003, S. 80) insgesamt jedoch vor allzu starren »zeitliche[n] Fixierungen auf eine spezifische Bildsprache, auf bildnerische Präferenzen oder Vorlieben für spezielle Ausdrucksmittel«. Im Folgenden werden – v. a. angelehnt an die Ergebnisse der Untersuchung von Becker (2003) – die zentralen entwicklungs-spezifischen Gesetzmäßigkeiten *Elementarformenaddition*, *Rechtwinkligkeit (Richtungen)*, *Frontalität/Einansichtigkeit und Symmetrie* und *Affektproportionierung* von Plastiken von Grundschülerinnen und Grundschulern im Bereich des Formens mit weichen Materialien beschrieben.

Elementarformenaddition und Formkategorie Vollplastiken

Charakteristisch für das plastische Arbeiten von Grundschulkindern ist die *Verwendung von Elementarformen bzw. stereometrischen Grundformen* (vgl. Abb. 1 Pferd) wie Scheibe, Walze und Kugel, und entsprechenden Zwischenformen (vgl. Becker 2003, S. 64; Krautter 1930, S. 14). Eine Kugel kann z. B. den Kopf und Wülste bzw. Walzen können die Gliedmaßen einer Figur repräsentieren. Im Grundschulalter dominiert das synthetische, additive Verfahren (vgl. Kap. 2.1.2 Begriffsklärung ›Plastisches Gestalten‹), bei dem vollplastische Figuren z. B. aus diesen einzelnen Elementarformen in Massivbauweise schrittweise aneinandergesetzt werden (vgl. Becker 2003, S. 64; Krautter 1930, S. 14; Staguhn 1967, S. 284; Ullrich & Ullrich 1979, S. 54). Die Präfe-

⁹ Der Begriff ›Kinderzeichnung‹ umfasst dem hier zugrunde gelegten Begriffsverständnis nach nicht nur Zeichnungen, sondern auch gemalte Bilder der Kinder.

renz der Verwendung von Elementarformen spiegelt sich auch in der Gesamtform der kindlichen Plastiken wider: Stefan Becker (2003, S. 175) zeigt in seiner Untersuchung zur Entwicklung des plastischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen auf, dass die sechs- bis siebenjährigen Kinder am häufigsten (56 %; N = 31) Vollplastiken formen, die vorwiegend in einer additiven Vorgehensweise entstehen. Dieser Befund wird auch von der Kunstpädagogin Nicole Berner (2013, S. 148) bestätigt. In ihrer Untersuchung der bildnerischen Kreativität im Grundschulalter kann sie bei Zweitklässlern, die im Durchschnitt sieben Jahre und fünf Monate alt sind, einen noch höheren Anteil (97 %; N = 601) an Vollplastiken nachweisen (vgl. ebd., S. 187). Stefan Becker differenziert in seiner Untersuchung Vollplastiken weiterhin in vertikale, aufgerichtete Plastiken, und horizontale, d. h. nicht stehende und statisch ungenügende Vollplastiken. Bei ersteren wird von den Schülerinnen und Schülern das Problem der Standfähigkeit ihrer Objekte bewältigt, indem sie z. B. einen Sockel anbringen bzw. die Basis verstärken oder die Plastik auf einer Bodenplatte aufbauen (vgl. Becker 2003, S. 175). Zu Beginn der Grundschulzeit ist bei den Kindern eine Dominanz der liegenden Vollplastiken feststellbar. Als Begründungen für diesen Befund führt Becker an, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Plastik nicht in eine dauerhaft vertikale Ausrichtung bringen können und sie daher hinlegen. Einen weiteren Beweggrund der Kinder sieht er in der Möglichkeit zur einfacheren Ausdifferenzierung der Plastiken, da angefügte Einzelheiten, wie z. B. Gliedmaßen, nicht so leicht abfallen (vgl. ebd., S. 77).

Rechtwinkligkeit (Richtungen)

Ein weiteres Kennzeichen der Plastiken von Grundschülerinnen und Grundschülern ist die *Rechtwinkligkeit* der Anordnung einzelner Teile (vgl. Becker 1999, S. 43; Becker 2003, S. 68; Krautter 1930, S. 93). Das Dominieren rechter Winkel ist auch aus Kinderzeichnungen bekannt, indem die Kinder diese einsetzen, um größtmögliche Prägnanz zu erzeugen (z. B. zeichnerische Darstellung eines senkrecht ausgerichteten Schornsteins auf einem Hausdach). Das Prinzip der Rechtwinkligkeit wird im Laufe der Grundschule mehr und mehr aufgegeben, Richtungsunterschiede bleiben aber vorhanden (vgl. Becker 2003, S. 69 f.).

In seiner Schrift *Plastisches Gestalten mit Schülern* leitet Joachim Arlt (1982, S. 45 ff.) aus der Betrachtung von Plastiken von Künstlern *spezifische bildnerische Mittel* ab, die auch auf Schülerarbeiten übertragen werden können und durch die der Inhalt bzw. die Aussage einer Plastik unterstützt werden können. Auch hier wird das Mittel der *Richtungen* als ein Charakteristikum zur Beschreibung von Plastiken genannt. Unter dem Begriff >Richtungen< versteht Arlt »alle Ausdehnungen geraden oder ungeraden Verlaufs [...], die sich mit einer gewissen Eindeutigkeit in Form von Achsen des Ganzen oder einzelner Teile oder Linienverläufe auf der Oberfläche zeigen« (Ebd., S. 59).

Plastiken können sich dabei in verschiedene Richtungen erstrecken. Veranschaulichen lässt sich dies durch die Vorstellung eines Gerüsts, das der Plastik zugrunde liegt und ihre jeweilige(e) Raumrichtung(en) festlegt (vgl. Pawlik u. a. 1987, S. 101). Dreidimensionale Objekte können dabei z. B. richtungslos sein (Kugel) oder eine bzw. mehrere Hauptrichtungen haben (vgl. Arlt 1982, S. 60). Letztere erzeugt eine gewisse Klarheit und Eindeutigkeit in der Gesamtkomposition.

Frontalität/Einansichtigkeit und Symmetrie

Grundschülerinnen und Grundschüler bevorzugen nicht nur in ihren Zeichnungen, sondern auch beim Modellieren eine bestimmte Ansicht. Menschliche Figuren zeichnen sich meist durch ihre *Frontalität* (Frontalansicht) aus, Tiere werden in Seitenansicht dargestellt (vgl. Becker 1999, S. 43; Osterholt 2009, S. 70). Die Kinder wählen somit die Ansicht aus, mit der sie ein Lebewesen oder einen Gegenstand am prägnantesten darstellen können. In der Regel handelt es sich dabei um *eine* bevorzugte Ansicht (*Einansichtigkeit* der Plastiken). Die dem Kind bzw. dem Betrachter zugewandte Seite – bei einer Menschen-darstellung die Frontalansicht – wird stärker ausgearbeitet und ausdifferenziert, während die anderen Seiten vernachlässigt werden (vgl. Becker 2003, S. 67). Außerdem weisen die Plastiken von Kindern im Grundschulalter eine (Achsen-)Symmetrie im Aufbau und in der Ausarbeitung auf. Überschneidungen werden dabei vermieden (vgl. ebd., S. 67 f.).

Affektproportionierung

Die Lehrkraft kann anhand des Merkmals der *Affektproportionierung* bzw. der »af-fektive[n] Größenproportionierung« (Becker 2003, S. 72), das ebenfalls auch aus der Kinderzeichnungsforschung bekannt ist, erkennen, welche Gegenstände bzw. Details den Kindern besonders wichtig sind: Bedeutsam erscheinende Einzelheiten werden größtmäßig übersteigert dargestellt, Unwichtiges setzen sie klein um oder lassen es weg (vgl. Bareis 1992, S. 10). Sdrawka Gantschewa (1930, S. 113) und Stefan Becker (2003, S. 71) begründen dies damit, dass die Kinder in dem Alter Gegenstände nicht objektiv und erscheinungstreu wiedergeben (wollen), sondern dass in den Plastiken vielmehr Gegenstandserlebnisse ausgedrückt werden. Auch dieses Kennzeichen zeigt, dass Grundschülerinnen und Grundschüler nicht darauf abzielen, Gegenstände und Lebewesen naturalistisch darzustellen.

2.1.4 Ziel schulischer Lernprozesse: Vom Darstellen zum Gestalten

Von kindlichen *Gestaltungsprozessen* wird sowohl im schulischen Kontext gesprochen, wenn es um die Beschreibung der unterschiedlichen Bereiche bildnerischer Produktion (z. B. Gestalten in der Fläche, plastisches Gestalten etc.) geht, zum anderen aber auch in Bezug auf die bildnerischen Produkte von Kindern im Kleinkind-/

Vorschulalter (vgl. die Untersuchung *Das plastische Gestalten des Kleinkindes* von Bergemann-Könitzer (1930)). Daher ist an dieser Stelle zu klären, worin die spezifischen Besonderheiten *schulischer* Gestaltungsprozesse liegen und worin sich diese von frühen, außerschulischen bildnerischen Betätigungen unterscheiden. Daher wird im Folgenden der Begriff der >Gestaltung< näher betrachtet.

Der Kunstpädagoge Hans Herrmann (1899-1981) stellt dem Begriff des *Gestaltens* den des *Darstellens* gegenüber. Beide Tätigkeiten sind ihrem Grundwesen nach gleich und unterscheiden sich nur hinsichtlich ihrer Ausprägung. *Darstellen* wird nach Herrmann teilweise als bloßes Abzeichnen, Abbilden oder Wiedergeben missverstanden, obwohl es wie das Gestalten über ein Abzeichnen hinausgeht und auch beinhaltet, wie etwas begriffen und bildlich umgesetzt wird (vgl. »Gestalt-Archiv Hans Herrmann« e.V. 1999, S. 184). Ein weiterer Hinweis auf Unterschiede zwischen dem Darstellen und Gestalten sind bei Leo Weismantel (1929, S. 6 f.) zu finden, der auf Unterschiede bezüglich der bildnerischen Praxis von Kindern und Künstlern eingeht. An einer Stelle weist er darauf hin, dass bildnerisch-künstlerische Gestaltung ausschließlich in Werken der Bildenden Kunst vorliegt und somit nur Künstlern vorbehalten ist: »Dem bildend künstlerischen Gestalten aber liegt ein geistiges Tun zugrunde, das abzielt auf einen in sich sinnvollen Gestaltungszusammenhang, der unabhängig besteht von Zwecken, seelischen Wirkungen und seelischem Ausdruck, der damit also >zeitlosgültig< und rein >objektiv< ist« (Ebd., S. 12). Gestalten geht damit über ein Darstellen hinaus.

In der aktuellen kunstpädagogischen Fachliteratur führt die Kunstpädagogin Constanze Kirchner (2013b, S. 16 ff.) vier zentrale, aufeinander aufbauende Aktivitäten an, die im Kunstunterricht – und damit auch im Bereich der Produktion – zu fördern und zu entwickeln sind: das Wahrnehmen, Darstellen, Erkennen und Gestalten. Die *Wahrnehmung* ist die grundlegende Form der Auseinandersetzung mit der Welt. Taktils und visuelles Wahrnehmen kann z. B. beim Experimentieren mit verschiedenen Materialien und durch genaues Betrachten der erzeugten Spuren oder Oberflächen sensibilisiert werden. Darauf baut das *Darstellen* der Kinder auf. Sie nutzen Bilder, um sich auszudrücken und etwas von sich mitzuteilen. In ihren Produkten streben sie nach Prägnanz und Klarheit (vgl. Kap. 2.1.3 Entwicklungsbedingte bildnerische Gesetzmäßigkeiten kindlicher Plastiken). Ein weiterer Schritt ist erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler formale bildnerische Mittel und ihre Wirkungen und den Zusammenhang von Motiv und den formalen bildnerischen Mitteln bzw. den Gestaltungsprinzipien *erkennen* können. Die anspruchsvollste Tätigkeit ist das bewusste bildnerische *Gestalten*. Hier können sie formale bildnerische Mittel nicht nur erkennen, sondern diese selbst gezielt einsetzen, um diese mit der Bildaussage bzw. dem Motiv zu verzahnen und eine bestimmte Wirkung zu erzeugen.

Wie Constanze Kirchner und auch Leo Weismantel aufzeigen, ist (künstlerisches) Gestalten nicht mit dem Darstellen in der freien Kinderzeichnung gleichzusetzen, baut aber auf diesem auf bzw. geht aus diesem hervor. Beim Gestalten handelt es sich um eine anspruchsvollere Tätigkeit als beim Darstellen, da bei ersterer die Form auf der Basis formaler Kriterien (Gestaltungsprinzipien) entwickelt und geklärt wird. Die (Bild-)Aussage wird dabei mit formalen Kriterien verzahnt, um eine inhaltliche Einheit zu erzeugen. Zu den formalen Kriterien zählen z. B. der bewusste Einsatz von Material, die Komposition, und die Anordnung im Raum. Wird z. B. die Oberfläche in der kindlichen Plastik noch eher vernachlässigt oder mit einer schmückenden Musterung versehen, stellt die gezielte Bearbeitung der Oberfläche ein wichtiges Kriterium der Gestaltung dar. Das Gestalten erfolgt also kriteriengeleitet, indem die formalen bildnerischen Mittel bzw. Gestaltungsprinzipien gezielt eingesetzt werden. Wenn Kinder z. B. zeichnen oder plastizieren, um sich mitzuteilen, ihre Erlebnisse und Gefühle auszudrücken und über die Bildsprache zu kommunizieren (vgl. schöpferische, freie Kinderzeichnung), kann dies als Darstellen bezeichnet werden. Ihre Produkte weisen dabei i. d. R. die für ihre Altersstufe vorherrschenden Prinzipien auf (vgl. Kap. 2.1.3 Entwicklungsbedingte bildnerische Gesetzmäßigkeiten kindlicher Plastiken). Sie streben dabei in ihren Produkten größtmögliche Prägnanz und Klarheit an (z. B. Frontalansicht bei Personen, Rechtwinkligkeit). Ziel des Kunstunterrichts der Grundschule ist es, dass aus dem Darstellen der Kinder ein Gestalten wird. Daher sind schulische Lehr-Lern-Prozesse so zu planen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Bereichen bildnerischen Gestaltens, wie dem plastischen Gestalten, weiterentwickeln können.

Exkurs: Aufgaben als Ausgangspunkt schulischer Gestaltungsprozesse

Mit dem Stellen von Lernaufgaben können Lehrkräfte in der Schule Lerninhalte einführen, einüben oder überprüfen. Diese »zielen auf den Aufbau von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und sind im Unterrichtsgeschehen für das Lernen zentral« (Berner & Lotz 2015, S. 355). Aufgaben bilden damit – bezogen auf das plastische Gestalten – den Auslöser von Gestaltungsprozessen im Kontext Schule. Anhand der Aufgabenstellung zeigt sich, welche Anforderungen Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler stellen (vgl. Bohl & Kleinknecht 2009, S. 331). Eine Aufgabe setzt sich – dem hier zugrunde gelegten Begriffsverständnis nach – aus mehreren Komponenten zusammen, aus denen sich ein bildnerisches Problem ergibt. Bei einer Aufgabe handelt es sich daher um die Formulierung einer Problemstellung. Diese wird von den Lernenden im Rahmen der Produktion bearbeitet und der Gestaltungsprozess ist entsprechend der Aufgabenstellung zu reflektieren (vgl. Berner & Lotz 2015, S. 398). Als fachdidaktische Qualitätsdimensionen von Aufgabenstellungen nennen Nicole Berner und Miriam Lotz (2015, S. 358) *gestalterisch-handwerkliche Hinweise* und *Anregungen zur Ideenfindung*.

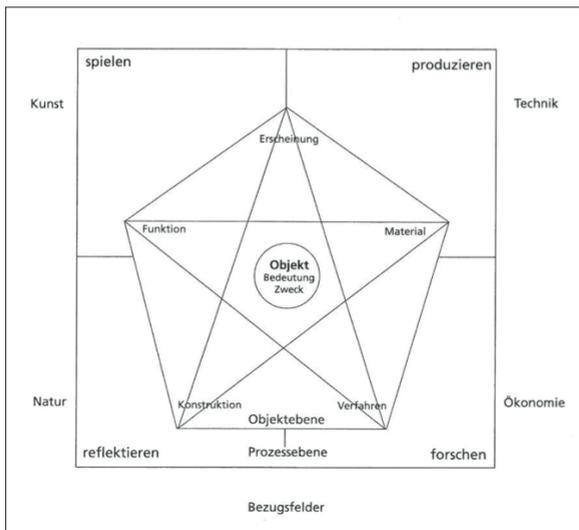


Abbildung 7: Modell zur Befragung von Gestaltungsaufgaben (Hergert, Mätzler Binder & Vögelin 2005, S. 147)

Ausbildner in der Schweizer Lehrerbildung entwickelten ein fachdidaktisches Modell zur Befragung von Gestaltungsaufgaben für den Technik- bzw. Werkunterricht (technisches und textiles Gestalten) (vgl. Hergert, Mätzler-Binder & Vögelin 2005, S. 147). In diesem unterscheiden sie drei Ebenen, u. a. die Objektebene. Auf dieser Ebene, die sich auf das Produkt selbst konzentriert, identifizierten sie verschiedene Aufgabenbestandteile, wie das *Verfahren*, das *Material*, die *Erscheinung*, die *Funktion* und die *Konstruktion* (vgl. ebd.) (vgl. Abb. 7).

Da sich ihre Überlegungen auf Werkaufgaben und weniger auf Aufgabenstellungen des Kunstunterrichts beziehen, können ihre Überlegungen nicht vollständig für den Kunstunterricht adaptiert werden. Aus diesem Grund ist eine Weiterentwicklung des Modells für den Kunstunterricht, i. S. einer Ergänzung und Ausblendung einzelner Komponenten, nötig. In der Regel unterscheiden sich Werkarbeiten von bildnerischen Produkten im Wesentlichen dadurch, dass der Bereich *Funktion*, d. h. die »physikalische Funktionsweise des ganzen Objekts und einzelner Teile davon« (Ebd., S. 139) bei Werkarbeiten stark gewichtet wird (vgl. ebd., S. 138 ff.), während dieser bei bildnerischen Produkten eher eine untergeordnete Rolle spielt und für kunstpädagogische Aufgabenstellungen eher zu vernachlässigen ist. Wichtiger ist bei Ergebnissen aus dem Kunstunterricht stattdessen die Erscheinung der Arbeiten, also die Umsetzung des Motivs und die entsprechenden formalen Merkmale. Für eine Anwendung des Modells für kunstpädagogische Aufgabenstellungen ist das Modell auch im Hinblick auf Aspekte wie die Ausdruckskraft oder Unkonventionalität im bildnerischen Gestalten weiterzuentwickeln.