

Redaktionelle Anmerkung:

Der folgende Text liegt mit Einverständnis der Verfasserin hier als Scan der gedruckten Fassung vor, da die Originaldatei nicht mehr existiert. Beim Einlesen entstandene Fehler sind nicht ausgeschlossen. Mehrseitige Synopsen zum Gesamtvorhaben sowie div. Abbildungen konnten aus technischen Gründen hier nicht reproduziert werden.

Verfasserin:

Andrea Judt

1. SPS Hellersdorf (L)

Juni 1998

»Ästhetische Erziehung unter Einbeziehung
außerschulischer Lernorte: Auseinandersetzung mit
Moderner Kunst – dargestellt an Sequenzen einer
Unterrichtseinheit im Lernbereich Kunst des vorfachlichen
Unterrichts einer 3. Klasse der Grundschule am
Hollerbusch.

Einleitung

1. Grundsätzliche Überlegungen

1.1 Ästhetische Erziehung

1.1.1 Der Begriff »Ästhetische Erziehung«

1.1.2 Ästhetische Erziehung und der vorfachliche Lernbereich »Bildende Kunst«

1.2 Moderne Kunst

1.2.1 Der Begriff »Moderne Kunst«

1.2.2 Moderne Malerei im Rahmen der Ästhetischen Erziehung

1.2.3 Kriterien für die Bildauswahl

1.3. Außerschulische Lernorte

1.3. 1 Die Bedeutung außerschulischer Lernorte

1.3.2 Methoden zur Auseinandersetzung mit Moderner Kunst

1.3.3 Mögliche Lernorte für die Auseinandersetzung mit Moderner Kunst

2. Aspekte der Unterrichtsplanung

2.1 Auswahl der Lernorte und Gegenstände

2.1.1 Neue Nationalgalerie

2.1.2 Die Künstlerin Barbara Ehnold

2.1.3 Die Jugendkunstschule »derArt«

2.2 Rahmenplanaussagen unter Berücksichtigung integrativer Bezüge des Vorfachlichen Unterrichts

2.3 Unterrichtsvoraussetzungen

2.4 Intentionen der Unterrichtseinheit

Aufbau der Unterrichtseinheit »Pauls Weit« – Auseinandersetzung mit Moderner Malerei

3 Darstellung und Analyse einzelner Sequenzen

3.1 In der Neuen Nationalgalerie

3.1.1 Planung

3.1.2 Durchführung

3.1.3 Nachbereitung

3.1.4 Analyse

3.2 Im Atelier

3.2.1 Planung

3.2.2 Durchführung

3.2.. Analyse

3.3 In der Jugendkunstschule

3.3.1 Planung

3.3.2 Durchführung

3.3.3 Ergebnisse mit Blick auf ausgewählte Schüler/innen

4. Schlußbetrachtung

Literaturverzeichnis

Einleitung

Meist wird im Schulalltag dem Lernbereich Bildende Kunst eine untergeordnete Stellung im Vergleich zu den eher kognitiv ausgerichteten Fächern zugesprochen, was sich u.a. in der Einstellung von Eltern und Lehrer/innen, in der Zuweisung von Unterrichtszeit (nur wenige Stunden, Rand-, Einzelstunden) sowie in der Ausstattung mit Lehrmitteln und Räumen bemerkbar macht. Daraus entwickelt sich häufig ein Unterricht, der in vorgegebener Zeit und zu einem vorgegebenen Thema eher einheitliche Bilder entstehen läßt. Es werden immer wieder die gleichen Techniken verwendet (Malen mit Wasserfarben und Wachsmalstiften auf kleinformatigem Papier). Somit bleibt kaum Raum für Experimente.

Die Möglichkeiten, die die Auseinandersetzung mit Kunst bietet, als Medium zur Vermittlung von Wirklichkeit, zum **Ausdruck eigener Ideen und** Gefühle, zur Identitätsfindung und Entlastung, zur Schulung von Wahrnehmung und zur Entwicklung von Toleranz und Offenheit, können so nicht genutzt werden.

Meine Arbeit zum Thema »Ästhetische Erziehung unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte – Auseinandersetzung mit Moderner Kunst« versucht eine Ergänzungsmöglichkeit zum herkömmlichen Kunstunterricht aufzuzeigen, die diese Möglichkeiten ausschöpft.

Ich möchte darstellen, wie man Schüler/innen einer 3. Klasse den Zugang zu Moderner Kunst ermöglichen kann und welche Rolle dabei außerschulische Lernorte spielen, wenn man unter »Auseinandersetzung mit Moderner Kunst« sowohl praktische als auch verbale Auseinandersetzung versteht.

Das Einbeziehen außerschulischer Lernorte bedeutet für die Planung immer einen Mehraufwand an Zeit, an Organisation und an Geld. Es

stellt sich die Frage, ob dieser »Aufwand« leistbar ist und sich lohnt, d.h. ob »die unersetzbare Erfahrung und das intensive Erlebnis einer Wirklichkeit, die so im Klassenraum nicht erreicht werden können und das Maß an Erkenntnissen und neuen Einsichten (...) den Aufwand (..) rechtfertigen.«

Bevor ich die Unterrichtseinheit in Planung und Durchführung mit dem Fokus auf die Lernprozesse an außerschulischen Lernorten darstelle, werde ich zunächst die Schwerpunkte des Themas näher beleuchten: Ästhetische Erziehung, Moderne Kunst und außerschulische Lernorte.

1. Grundsätzliche Überlegungen

1.1 Ästhetische Erziehung

1.1.1 Der Begriff »Ästhetische Erziehung«

Der Begriff des Ästhetischen kommt aus dem Griechischen (»aisthesis«) und bedeutet »wahrnehmbar, der Wahrnehmung fähig, sinnliche Wahrnehmung«. Der Philosoph Baumgarten begründete im 18. Jh. die Ästhetik als »Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis, der sinnlichen Empfindungen, Einbildungen, Erdichtungen, der Gefühle und Leidenschaften«. Er stellte sie der Logik als gleichberechtigtes Erkenntnisvermögen zur Seite. Spätere Ästhetiker wie Schiller haben den Akzent ästhetischer Theorien von der »Sinnlichkeit« in Richtung »Kunst« verschoben.

Der Begriff »ästhetisch« ist demnach widersprüchlich. Er wird in einer engeren Bedeutung, bezogen auf die Künste, und einer weiteren, die alles sinnlich Wahrnehmbare umfaßt, gebraucht. Zudem wird er im Umgangssprachlichen auf die Begriffe »schön, geschmackvoll« reduziert und prägt damit auch eine Kunstauffassung, die sich an dem oberflächlichen »Gefallen« orientiert.

Um 1980 setzte eine Rückwendung zur Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis ein, die u.a. in der sich anbahnenden Abkehr der Wissenschaftsorientierung und der damit verbundenen einseitigen Förderung des Kognitiven gerade dem Primärbereich entgegenkam, in dem jetzt »Lernen mit allen Sinnen«, »Kindorientierung«, »ganzheitliches Lernen« zum Programm wurde, gerade in einem Zeitalter der »veränderten Kindheit« und dem Einfluß Neuer Medien, der »Wirklichkeit aus zweiter Hand«, auf die Wahrnehmungsgewohnheiten der Kinder.

Im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung definiert Hartmut von Hentig Ästhetische Erziehung als die »Ausrüstung und Übung des Menschen in der aisthesis – in der Wahrnehmung«. Diese umfaßt die sinnliche, kreative und rationale Aneignung von Wirklichkeit und die

Fähigkeit, das Wahrnehmen und Gestalten der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren und zu verändern. So ist der Begriff der ästhetischen Erziehung mit der Ausbildung von Wahrnehmungsmöglichkeiten, Wahrnehmungsgenuß und Wahrnehmungskritik verbunden. Wahrnehmung und sinnlicher Eindruck sind dabei verbunden mit Erleben und Emotionen, aber auch mit Vernunft und Denken.

Autoren wie Gunter Otto verweisen auf den im Umgang mit den Künsten häufig vernachlässigten kognitiven Aspekt. Er definiert ästhetische Erziehung als »sinnliche Praxis mit Erkenntniszielen«. So sind Sinnlichkeit, Praxis und Erkenntnis drei konstitutive Momente von ästhetischer Erziehung. Erkenntnis stehe dafür, »etwas über mich, etwas über die Welt, etwas über mich im Verhältnis zum anderen in Erfahrung zu bringen«.

Duderstadt spricht von Ästhetik als Einheit von Kognition und Emotion.« »Wahrnehmung kann gleichgesetzt werden mit der Arbeit an und mit den Sinnen. Sie ist außen- und innengerichteter Wahrnehmung dessen, was außerhalb von mir ist, Wahrnehmung dessen, was in mir vorgeht.«

Staudte betont ebenfalls die Bedeutung des Kognitiven, der Reflexion der Sinneswahrnehmungen. »Erleben durch die Sinne muß sich mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbinden, mit dem Erfassen von Sachverhalten und dem Begreifen allgemeiner Prinzipien. Erst in diesem reflexiven Prozeß kann aus sinnlicher Empfindung ästhetische Erfahrung werden.«

Unentbehrliche Momente »sinn-vollen« Lernens, sinnlicher Wahrnehmung sind demnach inhaltliche Orientierung und Kommunikation, denn sinnliche Reize werden zwar individuell erlebt, doch bedarf es des Gesprächs, des Austausches mit Erlebnissen anderer, um zur bewußten Erfahrung zu werden.

Aissen-Crewett faßt die Funktionen der ästhetischen Erziehung zusammen unter praktischem Tun und reflektierender Auseinandersetzung mit dem rezeptiven Aspekt (Schulung der Sinne), dem kommunikativen (Bewußtwerden von Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen), dem produktiven (kreativ-schöpferische Betätigung) und dem kognitiven Aspekt.

Nach Staudte gehören zum Prozeß der sinnlichen Erkenntnis das »Erleben« das Begreifen« und das »Gestalten«.

Das Erleben sei dabei mehr als Sehen. Die Autorin unterscheidet das »richtige« distanzierte Sehen; als abstrakte Wahrnehmung eines fernen Gegenstandes; vom lustvollen »sinnlichen Sehen«, als Ersatz von Berührung. Sie kritisiert die »übergangene Sinnlichkeit«, auch in der Kunstpädagogik, weil selbst da meist didaktisch kontrollierbare sinnliche Eindrücke vermittelt würden, in der Befürchtung, daß das wirkliche

Angetansein leicht außer Kontrolle gerate. Schüler/innen lernen etwas, »ohne je in ihm präsent gewesen zu sein (..), ohne wirklich von ihm berührt worden zu sein (...), ohne jemals mit den eigenen Händen, aus eigener Kraft, aufgrund der Erfahrung der eigenen Sinne und der daran geknüpften Gedanken etwas Handgreifliches getan, gestaltet, hergestellt, begriffen zu haben« Wahrnehmung ist für sie kein passiver Vorgang, sondern eine aktive Tätigkeit des Individuums, eine »handelnde Auseinandersetzung mit der als bedeutungsvoll erfahrenen Umwelt.«

1.1.2 Ästhetische Erziehung und der vorfachliche Lernbereich »Bildende Kunst«

In der fachdidaktischen Diskussion hat sich seit den 70er Jahren der Begriff »Ästhetische Erziehung« durchgesetzt für den Lernbereich, der in den verschiedenen Bundesländern »Bildende Kunst«, »Kunst«, Musisch-ästhetische Erziehung« oder »Kunsterziehung« genannt wird.

Folgt man jedoch dem Ästhetikbegriff seit den 80er Jahren, so ist eine Gleichsetzung mit dem Begriff Kunst oder Kunsterziehung zu eng. Kunst erfaßt nur eine spezifische Seite des Ästhetischen. Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht allein auf Kunsterfahrung, sondern ist eine Art, die Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren, die Welt mit allen Sinnen zu entdecken. Es geht um Ausbildung der Sinne, um Sinnsuche und Sinnfindung, um Empfänglichkeit für die Eindrücke und Verständnis für die Welt ringsherum. Dies schließt auch Erlebnisse mit der Welt der Kunst ein.

Ästhetische Erziehung ist demnach eher vorfachliches und fächerverbindendes »Erziehungs- oder Unterrichtsprinzip«, eine Zugangsweise, und gemäß ihrer Definition in Anlehnung an das griechische »aisthesis« nicht nur auf die künstlerischen Fächer bezogen, wenngleich sie dort auch ihren gegenstandsspezifischen Bereich hat. Als »Teil der Basiserziehung« sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden, die zu Voraussetzungen des Lernens gehören.

Dieses erweiterte Verständnis der ästhetischen Erziehung spiegelt sich auch in den Inhalten des Lernbereichs »Musisch-ästhetische Erziehung« als »Lernen des ästhetisch Wahrnehmbaren« von all dem und Reagierens auf all das, was wir durch unsere Sinne wahrnehmen« wider: »Gegenstand des Befassens mit Kunst im Rahmen der Musisch-ästhetischen Erziehung sind nicht die Künste, sondern die sich aus solchem Befassen ergebenden ästhetischen Erfahrungen.« Dieses »erfahrungsbezogene Handeln« in der Musisch-ästhetischen Erziehung beruht auf »eigenem Empfinden, Erleben, Erfahren und Handeln« und müsse den Schüler/innen ermöglicht werden. Schwerpunkte der MÄERZ sind nach Mattenklott

- die Förderung des sinnlichen Wahrnehmungsvermögens

- die Förderung des Ausdrucksvermögens, indem Kinder gefördert werden, ihre Empfindungen, Ängste und Wünsche auch nonverbal mitzuteilen
- die Bildung der Gefühle (Steigerung der Gefühle und Empfindungen in Richtung größerer Genuß- und Glücksfähigkeit und die Herausbildung von Toleranz eigenen und fremden Gefühlen gegenüber)
- die Förderung spielerischer und unterhaltender Geselligkeit und
- die Begegnung mit Kunstwerken

1. 2 Moderne Kunst

1.2.1 Der Begriff »Moderne Kunst«

Es ist zunehmend schwieriger zu definieren, was Kunst ist. Es heißt, Kunst sei Erkenntnis, sei Mittel zur Selbstverwirklichung, Ausdruck des Unbewußten, des Gefühls, der Phantasie, sei Mittel der Kommunikation, sei wie der Mensch, so kompliziert, vielschichtig und widersprüchlich, so universal und einzigartig. Die Aussage eines Kunstwerkes ist gerade bei moderner, zeitgenössischer Kunst nicht mehr unmittelbar erfahrbar, sondern macht eine intensive Auseinandersetzung nötig.

Der Begriff der Modernen Kunst bezieht sich zeitlich auf die Kunst dieses Jahrhunderts und umfaßt im Bereich der Bildenden Kunst visuell gestaltende Künste, wie Malerei, Plastik, Grafik, Fotografie, Objektkunst, Happenings, Collagen, Montagen, Videokunst. Gerade in der Malerei drückt sich allerdings der Wandel der Stile am anschaulichsten aus. Die Entwicklung zur Modernen Malerei, die eine Vielzahl von Stilrichtungen beinhaltet, ist nicht abzukoppeln von den historischen Begebenheiten und umwälzenden Veränderungen zu Anfang des Jahrhunderts.

Der Geist der Moderne durchdrang alle Lebensbereiche, und die Künstler beförderten dieses neue Welt- und Zeitempfinden. Jedes Kunstwerk wurde auch Antwort auf die sozialen, politischen und geistigen Zustände und Veränderungen dieser Zeit. Die Maler verließen ihren bisherigen Weg, die Wirklichkeit naturgetreu wiederzugeben – und setzten ihre innere Natur entgegen. Die neue Art, die Welt wahrzunehmen und zu beurteilen, wurde zum Inhalt der Kunst und dargestellte Gegenstände verloren an Bedeutung ebenso wie traditionelle Perspektiv-Formen. Konventionelle Kunstformen wurden abgelehnt. »Die Wende vom 19. zum 20. Jh. ist eine Wende vom Abbild der Natur zur persönlichen Subjektivität der Darstellung, zum Elementaren und Ursprünglichen, zum eigenen Instinkt ebenso wie zum eigenen geistigen Konzept.«

Der revolutionäre Aufbruch der Kunst nach der Jahrhundertwende brachte eine Vielzahl von malerischen Ausdrucksweisen hervor, welche zu einer »absoluten, keinem Gesetz unterworfenen Freiheit der bildnerischen Gestaltung führten«. Die Künstler waren jetzt weder an Auftraggeber noch an eine vorgegebene Ästhetik gebunden,

Die Künstler des Expressionismus wollten Gefühle, innere Erregungen und Stimmungen »ausdrücken«. Es ging ihnen nicht mehr darum, die Wirklichkeit wiederzugeben, sondern sie wollten darstellen, was die Menschen, Tiere, Gegenstände ausdrückten. Die Farbe wurde ihres naturgegebenen Zusammenhangs enthoben und Ausdrucksträger von Gefühlen wie Liebe, existenzieller Bedrohung, Vereinsamung und Lebensangst. Dieser Ausdruck wurde durch eine einfache, direkte Bildsprache und verschiedene künstlerische Mittel dargestellt – wie Verzerrungen, vereinfachte, große Flächen, Verzicht auf Zentralperspektive, kantige, spitze Formen und vor allem kräftige Farben, aufgetragen durch eine »wilde« Pinselführung.

Auch die Kubisten lösten sich von der naturgetreuen Wiedergabe und begannen um 1907 damit, die Körperhaftigkeit der Dinge zu analysieren, gaben die natürlichen Proportionen und Perspektiven auf zugunsten von geometrischen Formen. War für die Expressionisten Farbe wichtigstes Ausdrucksmittel, ging es den Kubisten vorrangig um die Form.

Auch die Konstruktivisten und Dadaisten lösten sich von der naturgetreuen Wiedergabe der Wirklichkeit. Die Surrealisten, die das Unterbewußte und die Imagination einbezogen, malten sowohl abstrakt (z.B. Miró) als auch gegenständlich (z.B. Dali, Magritte). Andere Richtungen gaben weiterhin die Umwelt gegenständlich wieder, wie z.B. die Neue Sachlichkeit.

Die Kunst zu Beginn des Jahrhunderts faßt man inzwischen als »Klassische Moderne« zusammen. Sie umfaßt sowohl gegenständlich konkrete, als auch abstrakte Kunst.

Nach dem 2. Weltkrieg entstanden zunächst in den USA verschiedene Richtungen Moderner Kunst, z.B. die des abstrakten Expressionismus, der sowohl von der europäischen Moderne als auch dem krisenhaften Zustand in der Welt beeinflußt wurde. Gefühle wurden durch Bewegungsbilder (Informel / Action painting) oder meditative Farbfelder ausgedrückt (z.B. Farbfeldmalerei Newmans). Farbe wurde zum Bildinhalt, Formenstrukturen wurden abgelehnt.

Natürlich verfolgten nicht alle diese abstrakte Richtung. Viele Künstler/innen der Moderne beschäftigten sich weiter mit gegenständlichen Darstellungen auf expressive, verschlüsselte oder konventionelle Weise.

Im osteuropäischen Staaten bildete sich seit 1945 der »Sozialistische Realismus« heraus, wobei die Grenze zur Abstraktion selten überschritten wurde. In der westlichen Welt schlossen sich neue Formen des Realismus wie Pop–Art, Fotorealismus usw. an, auch als Gegenreaktion auf den abstrakten Expressionismus. Weitere Richtungen, die sich seit den 60er Jahren herausbildeten sind die Op–Art und Kinetik,

Minimal–Art, Graffiti, der Neo–Expressionismus (die sog. »Neuen Wilden«). Heute steht eine Vielzahl von Gestaltungsweisen und Stilen nebeneinander, wobei sich die Postmoderne z.T. bewußt mit Traditionen auseinandersetzt.

Trennscharfe Abgrenzungen und exakte Reihenfolgen sind bei all diesen Richtungen nicht möglich. Die Abkehr von der Wiedergabe der sichtbaren Welt, die freie Gestaltung wird am konsequentesten in der abstrakten, nichtgegenständlichen Kunst vollzogen. Diese Kunstwerke sollen subjektive Empfindungen, Gefühle, (unbewußte) Einstellungen ins Bild setzen.

»Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar«(Paul Klee).

Der Begriff »abstrakt« wird in der Kunst uneinheitlich verwendet. Oft wird Moderne Kunst mit Abstrakter Kunst gleichgesetzt.

Gemäß der Wortbedeutung (abstrahere: ab–, wegziehen) gab es Abstraktion im Sinne von Reduktion, des Herausarbeitens des Wesentlichen, bereits in allen Kunstrichtungen. Im 20. Jh. gewinnt Abstraktion eine neue Qualität. Abstraktion bedeutet in der Moderne die Loslösung der Darstellung vom naturgetreuen Abbild, die Reduktion auf wesentliche Grundformen, Farben oder Linien. Dabei kann der Grad der Abstraktion sehr verschieden sein. Bildmittel wie Formen und Farben können nun für sich stehen. Sie werden Mittel des unmittelbaren Ausdrucks (nicht der Darstellung) von Erlebnissen oder inneren Bildern.

Abstrakt wird gelegentlich auch mit »ungegenständlich« gleichgesetzt wobei diese Gleichsetzung nach dem o. g. Verständnis nur bei einer völligen Abstraktion zutrifft, denn auch gegenständliche Bilder wie die Stiere Picassos, die auf wenige wesentliche Merkmale beschränkt sind, sind abstrakt. Nur bei einer völligen Abstraktion erkennt der Betrachter nicht mehr den konkreten Gegenstand, wobei der Maler durchaus von einem Gegenstand ausgegangen sein kann. Von daher ist die Gleichsetzung mit »ungegenständlich« irreführend.

Vor allem die Expressionisten und Kubisten bereiteten zwischen 1905 und 1912 den Weg in die Abstraktion vor. Kandinsky führte als erster vom Gegenstand weg zugunsten der Eigenständigkeit von Farben, Flächen und Linien. Bei ihm läßt sich der Weg zur Abstraktion gut verfolgen (von expressionistischen Landschaften, bei denen er die empfundene Atmosphäre wiedergibt, über die immer größere Bedeutung der Farbe hin zum Konstruktivismus mit strengen geometrischen Formen).

1.2.2 Moderne Malerei im Rahmen der Ästhetischen Erziehung

Was spricht nun dafür, sich im Rahmen der Ästhetischen Erziehung in einer 3. Klasse gerade mit Moderner Kunst auseinanderzusetzen, d.h. welche ästhetischen Erfahrungen sind möglich?

In den folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf Moderne *Malerei*, da an ihr einerseits der Wandel der Stile aufgezeigt werden kann, die vielfältigen Erscheinungsformen Möglichkeiten bieten für neue vielfältige Erfahrungen und Verarbeitungsformen und weil der Bereich Malerei den Schüler/innen aufgrund ihrer Vorerfahrungen vertrauter ist als andere Bereiche der Bildenden Kunst. Besonders interessant für eine erste Begegnung mit Moderner Malerei scheint mir die Auseinandersetzung mit *abstrakter* Malerei unter dem Aspekt der Loslösung von der naturgetreuen Darstellung, der Vereinfachung der Formen und der farblichen Expressivität der Bilder. Realistische Strömungen innerhalb der Modernen Malerei (Neue Sachlichkeit, Pop-art, Fotorealismus,...) werde ich deshalb vernachlässigen.

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden

Kunst beginnt meines Erachtens da spannend zu werden, wo sie provoziert, ihr Verstehen Mühe bereitet, weil man nicht an Altbekanntes anknüpfen kann. Gerade das Fremde und Widerständige regt die Erweiterung der Wahrnehmung und Entwicklung neuer Darstellungsweisen an, auch als Gegengewicht zu den standardisierten Sehgewohnheiten durch die Neuen Medien. Bilder gelten nach Eucker dann als didaktisch produktiv, wenn man stutzt, zunächst ratlos ist, da gerade sie zu Fragen anregen, Kontroversen produzieren und zum Lernen motivieren. Gerade abstrakte Bilder können motivierend wirken, da sie viel Raum für Gefühle, Phantasie und eigene Ideen lassen und zum freien Assoziieren, zum Entdecken, Erforschen und Erleben anregen.

Verständnis statt Vorurteile

Abstrakte Kunst erweitert das Kunstverständnis der Schüler/innen, indem sie sich mit einer Stilrichtung auseinandersetzen, die immer noch bei der Mehrheit der Bevölkerung durch pauschale Urteile, wie »Das kann doch jedes Kind« abgewertet wird. Laien stehen abstrakter Kunst, die oft den Sehgewohnheiten, dem Hang nach Symmetrie, Harmonie oder Gleichgewicht widerspricht, meist hilflos und verständnislos gegenüber. Ohne begleitende Reflexion ist abstrakte Kunst für sie kaum verstehbar. Um gegenstandslose Bilder zu verstehen, müssen Farben und Formen mit Bedeutung besetzt werden, eigene Sichtweisen darin untergebracht werden, und es muß darauf verzichtet werden, vom Künstler eine Bestätigung zu erhalten. Gerade gegenstandslose Kunst ist kommentarbedürftig. Erst durch den aktiven Umgang mit moderner Kunst kann sich ein Zugang zu ihr allmählich eröffnen.

Zutrauen in eigene Kompetenzen

Im Verlauf der Grundschulzeit verlieren Kinder oft die ursprüngliche

Gestaltungsfreude, da die Werke mit ihren einfachen Bildzeichen nicht mehr ihren eigenen Ansprüchen entsprechen. Aissen–Crewett spricht von der »Präadoleszenz–Stufe«, die ca. ab dem 9. Lebensjahr beginnt. Bis dahin haben Schüler/innen noch ein offenes Interesse und trauen sich noch alles zu, sind unbefangen bezüglich eigener und fremder Bilder, haben Freude am Entdecken, Erforschen und Entschlüsseln. In diesem Zusammenhang trägt die Auseinandersetzung mit abstrakter Kunst, die nicht den Anspruch an realistische Wiedergabe der Wirklichkeit hat, zum Selbstbewußtsein der Schüler/innen bei, indem ihnen alternative Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Anregungen zum Experimentieren

Besonders abstrakte Kunst gibt Anregungen zum Experimentieren mit vielfältigen Materialien, Werkzeugen und Untergründen. Abstraktes Malen bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit, Zufall oder bloße Beschäftigung, sondern ist immer verbunden mit der Reflexion bezüglich Farbe, Komposition, Bewegung und Rhythmus. Die Subjektivität bedeutet nicht, daß Schüler/innen sich keine Gedanken zu Bildern machen sollen, die als Bildidee für andere erkennbar werden.

Anregung der Phantasie

Gerade Moderne Malerei stellt ein Mittel dar, um z.B. individuelles Befinden und Träume auszudrücken und zu verschlüsseln wie eine Art Tagebuch. Sie eröffnet neue Ausdrucks– und Erlebnismöglichkeiten, regt die Phantasie an und lehrt, Wirklichkeit anders zu sehen, indem Schüler/innen z.B. verstärkt Strukturen in ihrer Umwelt wahrnehmen. Neben der Reflexion schafft gerade auch der »Gebrauch« Annäherung an Kunst, wenn sich Schüler/innen auf neue Erfahrungen einlassen, vorläufige Urteile überprüfen und Wahrnehmungsgewohnheiten revidieren.

1.2.3 Kriterien für die Bildauswahl

Trotz der Beschränkung der Bildauswahl auf abstrakte Malerei besteht die Möglichkeit, die historische Breite und damit eine stilistische Vielfalt zu erfassen. Für die Auswahl der Bilder sind daher allenfalls die Kriterien *Altersgemäßheit* und ihre *Verfügbarkeit* relevant.

»Ungegenständliche Kunst«, also völlig abstrakte Kunst, wurde in der Fachdidaktik zunächst kaum beachtet. Diese Ausklammerung scheint in den letzten zehn Jahren bezogen auf die Schulpraxis aufzubrechen, auch für den Bereich Grundschule.

In der Fachliteratur finden sich Kriterien und Aussagen zur Art der Bilder, die für bestimmte Altersgruppen geeignet sind. Diese beziehen sich sowohl auf Inhalte als auch auf bildnerische Mittel und Wirkungen.

Bezogen auf die Inhalte soll an die Erlebniswelt der Kinder angeknüpft werden, die detailliert in geeigneten Bildmotiven beschrieben wird. Für die Altersgruppe der Drittklässler empfehlen Ohde/Wiederhold Darstellungen von Aktionen, die Kinder ansprechen (z.B. Szenen mit Menschen, Tieren, Familie, Spiel, Zirkus). Auch Christie bevorzugt Kinderbildnisse und Themen wie Zirkus, Sport oder Tiere.

Abgesehen von den altersgemäßen Inhalten verweisen die Autor/innen in bezug auf bildnerische Mittel auf die Vorliebe der Kinder für starke, zunehmend naturalistische Farbigkeit und Räumlichkeit. Schließlich sprechen sie sich neben der möglichen Identifikation der Schüler/innen mit den Bildinhalten auch für Bilder aus, die Widerspruch oder Irritationen auslösen, sowie für Darstellungen, die die Phantasie und Kreativität der Kinder anregen.

Eucker spricht sich für provozierende Bilder aus, deren ästhetische Struktur zu einfach erscheint, deren ästhetische Mittel wie Räumlichkeit, Proportion oder Oberflächenbehandlung von der Alltagserfahrung der Schüler/innen abweichen, die ungegenständlich sind oder deren Bildaussage nicht eindeutig in Sprache zu fassen ist.

Ich möchte als ergänzenden Aspekt hinzufügen, daß die Erlebniswelt der Kinder auch aus Gefühlen, Träumen und Phantasien besteht, die sowohl gegenständlich als auch abstrakt darstellbar sind und auch durch die bildnerischen Mittel wie Farbe, Form oder Farbauftrag nachvollziehbar sind.

1. 3 Außerschulische Lernorte

1.3.1 Die Bedeutung außerschulischer Lernorte

»*Was man nicht erlebt, hat man nicht verstanden.*« (Klichy Nagaya Roshi) Unterricht außerhalb des Schulgebäudes hat bereits im 19. Jh. im Heimatkundeunterricht stattgefunden und war Anfang des 20. Jh. erneut eine Forderung der Reformpädagogen. Auch heute hat das Lernen an außerschulischen Orten seine Berechtigung, wenn es dabei auch nicht mehr nur darum geht, Unterricht anschaulich und motivierend zu gestalten, sondern um die Erweiterung der inzwischen im Alltag reduzierten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes und um den Ausgleich des Verlustes an Primärerfahrungen in der heutigen Kindheit. Forderungen nach ganzheitlichem Lernen, der Verbindung von Kopf, Herz und Hand, erhalten wieder Bedeutung in einer Schule, der zum Vorwurf gemacht wird, daß sie zu einem Ort der Entsinnlichung werde, zu einer künstlichen Lernwelt, die den Lerngegenstand aus seinem natürlichen und gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhang löse.

Eine »Öffnung der Schule«, eine Kooperation mit anderen Lernorten der Gesellschaft soll die Unmöglichkeiten schulischen Lernens ausgleichen.

Die Bereiche Leben – Lernen – Arbeiten sollen stärker verbunden werden, Lerngegenstand und Lernort eine Einheit bilden, in der intensive sinnliche Erfahrung und Erlebnisse ausgelöst und neue Kompetenzen gewonnen werden, die in der Schule so nicht möglich sind. Die Forderung nach verstärkter Berücksichtigung der sinnlichen Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit enthält dabei keine Absage an Rationalität, sondern verbindet beide Elemente. Außerschulische Lernorte sollen sich nicht nur räumlich von Schule unterscheiden, sondern es sollen Orte sein, die sich in ihrer spezifischen pädagogischen Funktion unterscheiden, denen eine eigene Bedeutung im Lernprozeß zukommt. Entsprechend dem Sprachbild Lern»Ort« muß es auch hier Verbindungen zwischen den Orten geben. Das Lernen an außerschulischen Orten ist kein isoliertes Lernen. Lernorte müssen eingebunden sein in den schulischen Unterricht, in dem das außerschulische Lernen vorbereitet, ausgewertet und reflektiert wird. Dabei muß das Maß an Erkenntnissen und neuen Einsichten den Aufwand an Zeit, Kraft und Geld rechtfertigen,

In den Grundschulrichtlinien der einzelnen Bundesländer wird ausdrücklich das Aufsuchen außerschulischer Lernorte empfohlen. Auch die Berliner Rahmenpläne enthalten Aussagen zur Einbeziehung außerschulischer Lernorte (z.B. im Allgemeinen Teil oder in Fächern wie Sachkunde, Erdkunde, Biologie, Geschichte und Bildende Kunst).

Gerade in einer Stadt wie Berlin mit ihrem nur schwer überschaubaren Angebot an möglichen außerschulischen Lernorten wäre es kaum verzeihbar, diese nicht zu nutzen. Für die Lehrerin oder den Lehrer besteht eher das Problem der geeigneten Auswahl als das des mangelnden Angebotes. Andererseits ist besonders in der Großstadt notwendig, den Verlust an Primärerfahrungen zu kompensieren.

1.3.2 Methoden zur Auseinandersetzung mit (Moderner) Kunst an außerschulischen Lernorten

In der Begegnung mit Bildern sollen Schüler/Innen lernen, mit Bildern umzugehen, Informationen aus Bildern zu entnehmen, Bilder zu befragen und zu entdecken, über Bilder zu reden, Lust am Sehen, Staunen und Spaß am Erkennen und Entdecken zu haben.

Neben den bereits genannten Zielen der ästhetischen Erziehung erhalten bei der Begegnung mit Bildern folgende Ziele zusätzliche Bedeutung:

- Begriffsbildung und Erweiterung der sprachlichen Ausdruckskraft
- Förderung der Kritikfähigkeit, des selbständigen Urteilens
- Kennenlernen verschiedener Techniken und Materialien
- Entdecken eigener Vorlieben (z.B. für Inhalte, Farben, Formen).

Das Prinzip der » Originalen Begegnung «

Gerade im Zusammenhang mit Ästhetischer Erziehung erhält das Prinzip der »Originalen Begegnung« nach Heinrich Roth Bedeutung. Für Roth ist »Originale Begegnung« ein methodisches Prinzip, das für den Unterricht fordert, Kind und Gegenstand in Beziehung zu setzen, so daß »das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat«. Es geht dabei nicht nur um den Aufbau einer Fragehaltung, sondern auch um die Antwort, um die Sachdurchdringung. Gegenstände werden in der Begegnung wieder in Handlungen zurückverwandelt, der Gegenstand wird als Werdensprozeß aufgefaßt.

Erstbegegnungen sind dabei von besonderer Bedeutung, da sie die Beziehung des Menschen zum Gegenstand nachhaltig prägen können.

Bedeutend ist es, Kindern Zeit zu geben, um Fragen aufkommen zu lassen, ohne sie jedoch alleinzulassen. Allein würden sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen, Gefühle, Identifikationsmöglichkeiten nur bestimmte Eindrücke aufnehmen, und eine Ergriffenheit wäre eher zufällig, eine tiefere Auseinandersetzung und Sachdurchdringung oder ein Erkenntniszuwachs fände nicht statt. Deshalb kommt der Vermittlung zwischen Gegenstand und Kind eine große Bedeutung zu. Der Lehrer oder die Lehrerin bringt das Kind mit dem Gegenstand ins »Gespräch«, was eine Verbindung von emotionaler und kognitiver Ebene bewirkt – zwischen dem bloßen Betrachten und Ergriffensein und der Sachdurchdringung. Dies kann sowohl auf verbaler Ebene stattfinden (Gespräche) als auch in der handelnden Auseinandersetzung (praktisches Gestalten).

Begegnung durch Gespräche

Beim Besuch eines außerschulischen Lernortes »begegnen« Schüler/innen anderen Personen (z.B. Künstler/innen) oder Gegenständen (z.B. Bildern, Materialien und Werkzeugen). Sie treten über Gespräche in Beziehung. Die anderen werden zum Gegenüber, dem man persönlich begegnet, auf das man sich einläßt.

Bei der Suche zu Verfahren der »Bildanalyse«, des Gespräches über Bilder stößt man auf eine Vielzahl fachwissenschaftlicher Methoden, die nicht immer für Grundschul Kinder oder zur Analyse moderner, ungegenständlicher Kunst geeignet sind. So gibt es in der Kunst didaktik auch kein umfassendes aktuelles Werk zum Thema Bildanalyse. Die Ansätze bewegen sich mit unterschiedlicher Gewichtung zwischen den Polen Emotion und Kognition, Subjektivität und Objektivität, Persönlichem und Formalem, Empfinden und rationaler Erkenntnis, Interpretieren und Beschreiben.

Bereits dem Bauhauskünstler Itten zufolge müßten die Ansätze der »Strukturanalyse« (mit dem Schwerpunkt auf formalen Aspekten) mit denen der »Empfindungsanalyse« (»Gefühl, Einfühlung, Erlebnis,

Intuition und das Irrationale« als Ausdruck des Subjekts) zusammengeführt werden.

So geht es auch in der Betrachtung von Bildern um die beiden Aspekte Emotion und Kognition. Das Gespräch kann nach Duderstadt beide verknüpfen – den rationalen Anteil des Sichtbaren und den Anteil der ausgelösten Emotionen wie Abwehr, Begehren oder Gleichgültigkeit. Sinnliche Reize werden zwar individuell empfunden, werden aber erst bewußt im Gespräch mit anderen. »Ein Werk beschreiben und analysieren ist kein Raubbau am Gefühl, sondern im Gegenteil seine Ergänzung und Bereicherung.«

In einer 3. Klasse können aufgrund des Alters der Schüler/innen und ihres Entwicklungsstandes keine wissenschaftlichen Bildanalysen stattfinden. Schüler/innen sollen erste Erfahrungen im Entdecken von Bildern machen, lernen mit Kunst umzugehen, ihr Information zu entnehmen und sich darüber auszutauschen. In Anlehnung an Gunter und Maria Otto geht es in einer Grundschulklasse weniger um traditionelle Bildanalyse, sondern eher um »Perceptbildung«, womit die Summe der Einstellungen und Aktivitäten im Wahrnehmungsakt gegenüber Bildern gemeint ist, bei denen Erinnerungen, Assoziationen entsprechend dem lebensgeschichtlichen Kontext des Betrachters einfließen. So geht es bei der Betrachtung von Bildern um die Erweiterung des persönlichen Percepts durch Kommunikation mit anderen. Bei diesem Ansatz der subjektiven Bildannäherung wird nicht mehr so sehr das Objekt – das Bild – in den Mittelpunkt gerückt, sondern der Betrachter, dessen lebensgeschichtliche Zusammenhänge, subjektive Bedeutungen, Empfindungen und Wahrnehmungen.

Gerade auch beim Betrachten ungegenständlicher Bilder greift kein traditionelles Analyseschema, da es statt Fragen zum Inhalt eher um die persönliche Auseinandersetzung geht, an was den Betrachter das Bild, die Formen und Farben erinnern, welche Gefühle ausgelöst werden, welche Materialien der Maler verwendete, was er auszudrücken versuchte, ob das Bild gefällt. Durch die Vielperspektivität der Deutungen und Interpretationsmöglichkeiten darf gerade auch bei abstrakter Kunst Widersprüchliches stehen bleiben.

Im Museum wird die »klassische Führung« heute im Sinne der »originalen Begegnung« (besonders für Kinder und Jugendliche) zunehmend durch die »pädagogisch begründete Führung« (Museumsgespräch) abgelöst, die sich an den Bedürfnissen der Schüler/Innen orientiert und eine offenerere und entspanntere Lernsituation darstellt, die Voraussetzung ist für die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler/innen.

Um ein schülerorientiertes Museumsgespräch zu führen, bedarf es einer Klärung der fachlichen, methodischen oder sozialen Voraussetzungen der Schüler/innen gegenüber der Museumspädagogin oder dem

Museumspädagogen. Dabei sollte unter Nutzung seiner fachlichen Kompetenz die Intention des Museumsbesuches besprochen werden.

Eine generelle Schwierigkeit bei Planung und Durchführung von außerschulischem Unterricht, der in Kooperation mit Expert/innen vor Ort stattfindet, ist die Offenheit, die die Lehrkraft haben muß gegenüber den Vorstellungen und Planungen dieser Kolleg/innen. Zu bedenken ist weiterhin, daß derartige Gespräche nur begrenzt planbar sind. So müssen Lehrer/in wie Museumspädagog/in selbst offen sein für Fragen, Interessen und kommunikative Fähigkeiten der Schüler/innen und flexibel genug auf Unerwartetes und Unvorhersehbares eingehen zu können.

Begegnung durch praktisches Gestalten

Die praktische Auseinandersetzung kommt dem Kind im Bedürfnis nach manueller Betätigung und nach Aktion entgegen. Es geht dabei um Nachahmen, Nachempfinden, Umgestalten und Verstehen. Gerade auch Kinder, die Schwierigkeiten im verbalen Ausdruck haben, werden angesprochen. Durch praktisches Handeln und sinnliche Erfahrung lernen Kinder etwas über den Herstellungsprozeß des untersuchten Werkes und es prägt sich ihnen mehr ein.

Ist das praktische Gestalten vor Ort möglich, kann der intensive Eindruck sofort umgesetzt werden. Sehen, Hören, Sprechen und Tun werden verbunden. Es entsteht hierbei eine enge Verknüpfung von Eindruck und Ausdruck. Schüler/innen erfahren zudem die anregende und motivierende Wirkung der Kunstwerke.

Das praktische Gestalten kann vor oder im Anschluß an eine Bildbetrachtung stattfinden.

Die ästhetisch-praktische Gestaltung vor einer Bildbetrachtung hat den Vorteil, daß Schüler/innen sich zuvor bereits selbst mit ähnlichen inhaltlichen oder formalen Problemen auseinandergesetzt haben und so dem Bild besondere Aufmerksamkeit widmen.

Findet das praktische Gestalten im Anschluß an eine Bildbetrachtung statt, können Probleme und Erscheinungen aus der Bildbetrachtung aufgegriffen werden. Die Schüler/innen erfahren dabei u.a., daß Bilder von inneren und äußeren Bildern kommen und daß man aus Bildern lernen kann, wie man Bilder macht.

Bei der praktischen Gestaltung im Anschluß unterscheiden Ohde/Wiederhold verschiedene Methoden wie das Abzeichnen oder Abmalen des Bildes oder die »Variation zum Kunstwerk«, in der Grundelemente des Kunstwerkes aufgegriffen werden. Hier geht es um das Nachempfinden, da die Schüler/innen im Bild ihre Überlegungen zum Original spiegeln.

1.3.3 Mögliche Lernorte für die Auseinandersetzung mit Moderner Kunst

Für die Auswahl der Lernorte, die sich für die Auseinandersetzung mit Moderner Kunst eignen, ist das entscheidende Kriterium, daß dort Erfahrungen möglich sind, die unter schulischen Bedingungen nicht erreichbar wären.

Dies ist in erster Linie die Begegnung mit Originalen (z.B. Kunstwerke in Museen oder sonst im öffentlichen Raum, aber auch Naturerfahrungen mit Materialien, Strukturen, Formen und Farben), die Begegnung mit Künstler/innen an ihrem Arbeitsplatz oder mit Materialien und technischen Möglichkeiten, die unter vorhandenen schulischen Bedingungen nicht gegeben sind (z.B. praktische Erfahrung mit vielfältigen Farben, Untergründen, Malgeräten).

Entsprechend meiner Auswahl stelle ich die Bereiche Kunstmuseum, Atelier und Jugendkunstschule vor.

Das Kunstmuseum

Laut Rahmenplan sollen die Schüler/innen mit vielfältigen künstlerischen Objekten in Berührung kommen. Trotzdem sind Kunstbetrachtungen, dazu noch im Museum, in der Grundschule eher die Ausnahme.

Kunstunterricht im Museum ist keine neue Methode. Die Idee geht bereits auf reformpädagogische Bewegungen Anfang des Jahrhunderts zurück, wie z.B. die Kunsterzieherbewegung, deren bekanntester Vertreter Alfred Lichtwark war. Er hatte zum Ziel, das Kunstverständnis in breiteren Bevölkerungsschichten zu fördern durch die unmittelbare Erfahrung des konkreten Werkes. Ziel des Kunstunterrichts sei »nicht in erster Linie die Erweiterung des Wissens, sondern die Erweckung und Stärkung der Beobachtungskraft und des Empfindungsvermögens als Grundlage der Geschmacksbildung.«

Das Besondere im Museum, die Legitimation für Museumsbesuche, liegt in der Begegnung mit dem Original, dem unmittelbaren Zeugen von Geschichte, von Ideen und künstlerischen Ausdrucksformen, die besonders durch ihre Einzigartigkeit auf Erwachsene, die das Alter oder die Berühmtheit des Künstlers kennen, eine besondere Faszination ausüben.

Doch es gibt auch (unabhängig vom Vorwissen) unmittelbar erfahrbare Vorzüge und Qualitäten des Originals, die bei einem Museumsbesuch in der Betrachtung eine wesentliche Rolle spielen müssen. Denn ginge es nur um den Inhalt, könnte man sich eine Reproduktion ansehen.

Die charakteristischen Eigenschaften eines Originals sind seine Authentizität und Anschaulichkeit, die Materialbeschaffenheit (Oberfläche, Nachvollzug der Technik und Arbeitsspur des Künstlers), die Farbe (mit ihrer Leuchtkraft, ohne Abweichungen durch Reproduktion,

ohne Verlust der Feinheiten) und die Originalgröße.

In Anlehnung an Hilgers, Ohde / Wiederhold und Christie erscheinen mir folgende Ziele den Kunstmuseumsbesuch mit Drittklässlern besonders zu rechtfertigen:

- **Ästhetische Sensibilisierung** im Sinne des Weckens oder der Förderung künstlerischer Erlebnisfähigkeit durch die Erweiterung des Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögens durch die unmittelbar sinnliche Erfahrung in der rezeptiven und handelnden Auseinandersetzung mit Kunstwerken
- **Toleranz und Offenheit**, d.h. Unvoreingenommenheit gegenüber der Vielfalt künstlerischen Schaffens, Aufgeschlossenheit gegenüber Ungewohntem
- **Genußfähigkeit** im Sinne von Freude am Betrachten der Kunstwerke und von Geschmacksbildung. Die Schüler/innen sollen das Museum als Ort der Überraschung, des Staunens und Entdeckens, der Bezauberung kennenlernen
- **Kreativität** z.B. durch Anregung der Originale zu eigener künstlerischer Betätigung
- **Freizeitbewältigung**.

Hierbei geht es darum, kulturell weniger interessierte Bevölkerungsschichten an Museen heranzuführen, da es immer noch sozial bedingte Hemmschwellen für einen Museumsbesuch gibt, besonders bezogen auf Kunstmuseen. Gerade dem ersten Museumsbesuch kommt besondere Bedeutung zu, denn »Erfahrungen, die schulische Museumsbesuche vermitteln, werden das spätere Verhältnis der Schüler zum Museum bestimmen und sie entweder zu interessierten, fragenden und auch kritischen Besuchern oder Ignoranten dieser Einrichtung machen.«

Bei einem Museumsbesuch geht es sowohl um Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, von methodischen Kompetenzen (kreatives Gestalten, Sprechen vor der Gruppe, Verhalten im Museum) als auch von sozialen Kompetenzen (Interaktion). Es werden auch Lernergebnisse und Bewußtseinsveränderungen intendiert, die nicht unbedingt sofort sichtbar werden und deren Bedeutung sich den Schüler/innen unter Umständen erst viel später erschließt.

Museumspädagogische Angebote zur Modernen Kunst in Berlin:

Neben zahlreichen Galerien gibt es in Berlin verschiedene Kunstmuseen, in denen Malerei des 20. Jahrhunderts ausgestellt ist. Zur Auswahl stehen von den städtischen Museen das Brücke-Museum (»Brücke-Künstler«) und das Bröhan-Museum (Jugendstil, Kubismus). Sammlungen der Modernen Kunst befinden sich in den Staatlichen Museen zu Berlin Stiftung Preußischer Kulturbesitz in der Neuen Nationalgalerie (Klassische Moderne bis in die 60er/70er Jahre), im

Hamburger Bahnhof (Zeitgenössische Kunst) u.a. mit der Sammlung Marx (mit den tragenden Künstlern Beuys, Rauschenberg, Twombly und Warhol) und in der Sammlung Berggruen (Picasso und seine Zeit, Klassische Moderne u.a. mit Werken von Klee, Cézanne, van Gogh).

Es gibt zwei große museumspädagogische Einrichtungen in Berlin, die Angebote für Schulklassen machen:

Der »Museumspädagogische Dienst« bietet im Rahmen der Projekte »Abenteuer Museum« verschiedene Themenbereiche für Kinder bis zur 8. Klasse an. Angeboten wurden in der Zeit der Unterrichtseinheit im Bereich Moderne Malerei z.B. »Kubismus, was ist das?« (Bröhan-Museum).

Das »Außenamt Museumspädagogik/Besucherdienst der Staatlichen Museen« bietet Kunstbetrachtung und künstlerisch-praktische Übungen hauptsächlich für die SEK I und SEK II an. Zur Zeit der Unterrichtseinheit gab es für 3. Klassen folgende Angebote zur Modernen Kunst: »kalt wie Eisen, warm wie Filz« (Beuys) und »Bewegung und Musik in Twomblys Werken«.

Begegnung mit einer Künstlerin oder einem Künstler im Atelier

Die Begegnung mit einer Künstlerin oder einem Künstler bietet sich besonders im Atelier an, am Ort des Schaffens, der konkreten Lebens- und Arbeitswelt des Künstlers bzw. der Künstlerin. Schüler/innen nähern sich hier an Kunst über die Künstlerpersönlichkeit und deren Tätigkeit an. Die Begegnung mit Künstlerinnen und Künstlern ermöglicht ihnen die Erfahrung, daß Kunstwerke von Menschen gemacht werden, sie in Bezug stehen zur Individualität der Künstler und Künstlerinnen und daß künstlerisches Schaffen Arbeit ist. Sie können durch Gespräche erfahren, wie die Künstler/innen zur Kunst kamen, wie ein Kunstwerk entsteht, welche Beweggründe dahinterstehen (z.B. Anregungen aus der Umwelt, der Erfahrung oder der Imagination). Sie können direkt Fragen zur Person, zur Technik und Malweise und den Bildinhalten stellen. Sie lernen vielfältige Materialien kennen und erleben die spezifische Atmosphäre des Ateliers.

Werkstätten

Experimentieren mit Materialien, das großflächige Malen, das Malen auf vielfältigen Untergründen und Orten (Staffelei, große Tische) ist in den (Grund)Schulen aus Mangel an entsprechenden Räumlichkeiten und finanziellen Mitteln meist nicht möglich. Dies sind aber meines Erachtens wichtige Bedingungen, um expressiv zu malen, um sich selbst auszuprobieren, um Techniken aus der Modernen Malerei nachzuvollziehen und den künstlerischen Prozeß, den die Künstler bei der Erschaffung ihrer Werke durchlaufen, selbst zu erfahren.

2. Aspekte der Unterrichtsplanung

2.1 Auswahl der Lernorte und Gegenstände

2.1.1 Neue Nationalgalerie

Aufgrund des vielfältigen Angebotes – sowohl hinsichtlich der Klassischen Moderne als auch Moderner Malerei aus den letzten Jahrzehnten – kam die Neue Nationalgalerie in die enge Auswahl. Was als Besonderheit hinzukam und die Entscheidung für die Neue Nationalgalerie festlegte, war die Tatsache, daß zur Zeit der Unterrichtseinheit aufgrund einer Ausstellung im Hamburger Bahnhof ein Großteil der Werke aus der Sammlung Marx (vor allem Cy Twombly) auch in der Neuen Nationalgalerie ausgestellt war. Das bot die Möglichkeit, das Angebot der museumspädagogischen Abteilung zu Twombly mit der Klassischen Moderne zu verbinden.

Cy Twombly: » School of Fontainebleau«

Nicht nur aufgrund des reizvoll klingenden Angebotes der Abteilung Museumspädagogik entschied ich mich für Twombly, sondern auch wegen dessen abstrakter, diffus-verschlüsselter Bilder, die oft wie Kinderzeichnungen wirken. Er benutzt eine sehr eigene Bildsprache mit vielfältigen Zeichen, Symbolen, eine Mischung aus Sprache, Zeichnung und Malerei. Die Werke üben wegen ihres großen Formates einen großen Reiz aus. Sie provozieren, aber ermöglichen auch »visuelle Entdeckungsreisen«.

Die frühen Bilder wirken wie Ideenskizzen, werden immer bewegter. Bleistiftspuren, schwingende Linien laufen über den hellen Untergrund, graphische Kürzel und Notizen, Worte und Wortfragmente sowie geheimnisvolle Zeichen sind oft auf den Bildern zu sehen. Seit Twombly in Rom lebt, beeinflussen die neue Umgebung, die Landschaft, das Licht und das Wasser, die Begegnung mit der Antike seine Bilder. Der weite Raum, die helle Leinwand dominieren. Die Bilder werden lichter, die Bildgründe weißer, die Zeichen feiner und heller. »Im Grunde sind die Leinwände Twomblys große mediterrane Zimmer, warm und lichtdurchflutet, mit versprengten Elementen, die der Geist bevölkern will.«

Auch das Bild *School of Fontainebleau* ist aus dieser Zeit. Der Titel des Bildes verweist auf die manieristische Malschule im 16. Jh., als italienische Maler in Frankreich im manieristischen Stil zu arbeiten begannen und das klassische Gleichgewicht zugunsten dramatischer Bewegtheit und Unruhe aufgaben,

»School of Fontainebleau ist der Abend in einer antiken Landschaft«. Die roten Linienschraffuren oben in der Mitte und der Schriftzug »sunset«

oben links über dem blauen Liniengeflecht stehen dafür. Auffällig ist das weite Weiß der rechten Bildhälfte, das kalkige Weiß, das über den hellen cremefarbenen Grund gestrichen ist und die Bleistiftlinien teilweise überdeckt. Das Weiß ist an vielen Stellen sehr pastos aufgetragen. Wenn es auch keine Zentralfigur im Bild gibt, ist der weiße pastose Fleck in der Bildmitte für kurze Zeit Blickfang, bevor das Auge weiterwandert zu Einzelteilen, verweilt, zum Gesamtbild zurückkehrt. Das Auge bleibt in Bewegung. Insgesamt ist das Bild mit zarten Farben und hauptsächlich dünnen Linien gemalt bzw. gezeichnet: blau, rosa, grün, teilweise sehr zart scheinend durch die Mischung mit weiß. Oben links im Bild sind mit Bleistift Ortsangabe, Datierung und Signatur angegeben. Ferner steht der Titel darunter in Klammern. Auch an anderen Stellen des Bildes sieht man Wörter und Ziffern, ferner kleine Zeichnungen, die etwa Bäume, Wolken, ein Segelboot und Häuser darstellen können.

Klassische Moderne: Kandinsky, Klee, Miró und Picasso

Anknüpfend an den vorangegangenen Unterricht wollte ich die Gelegenheit nutzen, den Schüler/innen auch die Begegnung mit jeweils einem ihnen bekannten Maler zu ermöglichen. Ich habe folgende Bilder ausgewählt:

Wassily Kandinsky: *Skizze (Reiter)*

Paul Klee: *Bewegliches zu Starrem.*

Joan Miró: *Die kleine Blonde im Park der Attraktionen*

Pablo Picasso: *Frauenbüste auf grauem Grund*

Barnett Newman: » *Wer hat Angst vor Rot, Gelb und Blau IV?*.«

Das Bild eignet sich meines Erachtens aufgrund seiner meditativen Wirkung und seiner zentralen Lage im Museum zur Versammlung und inneren Sammlung der Schüler/innen zum Ende des Museumsbesuches.

2.1.2 Die Künstlerin Barbara Ehnold

Durch Ausstellungen in der Hellersdorfer Galerie HO wurde ich auf zwei Künstlerinnen aufmerksam. Ellena Olsen und Barbara Ehnold. Beide Künstlerinnen waren durch Bilder mit sehr unterschiedlichen Techniken vertreten und ihre Werke waren in unterschiedlichem Grad abstrakt.

Da Frau Olsen bezüglich der Anzahl der Schüler/innen Bedenken hatte, entschied ich mich, das Angebot von Frau Ehnold wahrzunehmen, den Schüler/innen ihr Atelier zu zeigen und ein Gespräch über ihren Weg zur Kunst, über ihre Arbeit als Künstlerin und ihre Bilder zu führen. Sie

bietet auch selbst Mal- und Zeichenkurse für Kinder und Erwachsene in einer Hellersdorfer Freizeiteinrichtung an, in der sie auch ihr Atelier hat und die im Wohnumfeld der Schüler/innen liegt. So bot der Besuch für die Schüler/innen auch die Möglichkeit, eine Einrichtung kennenzulernen, die sie in ihrer Freizeit nutzen können.

Ein weiteres Auswahlkriterium war, daß es sich um eine Frau handelte, damit die Schüler/innen nicht den Eindruck erhielten, daß Kunst nur »Männersache« sei, weil es in der klassischen Moderne wenig Künstlerinnen gab. Selbst von ihnen sind in Berliner Museen nur wenige ausgestellt (z.B. Käthe Kollwitz).

2.1.3 Die Jugendkunstschule »derArt«

Möglichkeiten, Ateliers oder Werkstätten zu nutzen, bieten häufig (Jugend)kunstprojekte. Z.B. gibt es in 13 Berliner Bezirken Jugendkunstschulen (u.a. auch in Hellersdorf), die (noch) gut mit Materialien und Räumlichkeiten ausgestattet sind.

Die Jugendkunstschule »derArt« ist leicht von der Schule oder den Wohnungen der Schüler/innen aus zu erreichen und kann somit auch in der Freizeit genutzt werden. In der kommunalen Kultureinrichtung finden seit 1996 nachmittags Kurse und Einzelunterricht statt, u.a. im Bereich Bildende Kunst (z.B. »Malen und Gestalten – ab 6 Jahre«), aber auch in Tanz, Musik und Theater. Die Jugendkunstschule bietet die Möglichkeit an, Schulklassen in den Vormittagsstunden pädagogisch zu betreuen und die Räumlichkeiten und das Materialangebot gegen eine Gebühr von 5 DM pro Schüler/in zu nutzen.

2.2 Rahmenplanaussagen unter Berücksichtigung integrativer Bezüge des Vorfachlichen Unterrichts

Die Aspekte der ästhetischen Erziehung, die emotionale, handelnde und kognitive Auseinandersetzung, finden sich auch als Bestandteile des Unterrichts im Rahmenplan Bildende Kunst und machen bereits eine Koppelung mit anderen Lernbereichen des Vorfachlichen Unterrichts deutlich. So finden sich Aussagen, die Zielen dieser Unterrichtseinheit entsprechen, in verschiedenen Teilen der Berliner Rahmenpläne, vor allem in den Allgemeinen Teilen und den Lernbereichen Bildende Kunst und Deutsch.

Laut Berliner Rahmenplan für Bildende Kunst in der Grundschule sollen Schüler/innen »verschiedenartige ästhetische Objekte kennenlernen« und in der Produktion und Reflexion »sinnliche, emotionelle, intellektuelle und kommunikative Erfahrungen« sammeln. Bereits bei der Formulierung der allgemeinen Aufgaben und Ziele wird die Offenheit des Unterrichts für Interessen der Schüler/innen und Lehrer/innen sowie bezüglich der Wahl der Inhalte, Medien, Unterrichtsformen und

Kooperationsmöglichkeiten betont. Bezogen auf künstlerische Stile und Epochen werden keinerlei Vorgaben oder Einschränkungen gemacht. Die Inhalte, die der Rahmenplan vorgibt, sind sehr weit gefaßt, da die gesamte »wirkliche« und »vorgestellte« (sichtbare und fühlbare) Welt unter ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet werden kann.

Insbesondere in den Klassen 3 und 4 sollen »entdeckendes Lernen, Anregung der Phantasie und die Entfaltung des individuellen Ausdrucks« besonders berücksichtigt werden. Entsprechend der oben beschriebenen Offenheit sind auch die Ziele, Themenbereiche, Tätigkeitsbereiche und ästhetischen Probleme, die der Rahmenplan vorgibt, weit gefaßt.

Gerade durch den Aspekt der Reflexion gibt es Bezüge zu Zielen des Lernbereichs Deutsch (Spracherziehung), indem Schüler/innen in der Reflexion über Bilder, benutzte Materialien und Begegnungen gefordert werden, ihre Gedanken zu fassen und mitzuteilen, ihre Erfahrungen und Gefühle auszudrücken und ihre Phantasie zu entfalten.

Außer dem Bereich des mündlichen Sprachgebrauch fließen in unterschiedlicher Intensität auch andere Teilbereiche des Deutschunterrichts, wie der Bereich Texte verfassen ein, wenn z.B. in schriftlicher Form »Elfchen« zu Bildern, Briefe an die Leitfigur »Paul« oder in den Antworten auf den Fragebögen eigene Gedanken, Gefühle und Einstellungen geklärt werden.

Unterrichtseinheit: »Pauls Welt« Auseinandersetzung mit Moderner Malerei

(Im Original als Schaubild angelegt...)

Allgemeiner Teil der Rahmenpläne

- Entwicklung von Verständnis und Sinn für Bildende Kunst im Wechsel von Tun und reflektierendem Gespräch
- Förderung der intellektuellen, emotionalen, schöpferischen, manuellen Entwicklung
- Anregung zum phantasievollen und gestaltendem Umgang mit der Wirklichkeit, in der Realbegegnung, im handelnden Umgang, in der Auseinandersetzung mit Materialien und Medien und im Gespräch

Rahmenplan Bildende Kunst

- Lernen in enger Wechselbeziehung von Machen, Sehen, Tasten, Fühlen, Denken und Reden
- Erweiterung des Wahrnehmungs- und bildnerischen Ausdrucksvermögens
- Förderung sinnlicher, emotioneller, intellektueller und kommunikativer Erfahrungen beim Herstellen und Betrachten von ästhetischen Objekten, Aktionen und Situationen

- Darstellungsmöglichkeiten ausprobieren, wiedererkennen und beschreiben
- mit Inhalten, Materialien, Techniken phantasievoll und spielerisch umgehen
- ästhetische Objekte und Prozesse genießen lernen
- verschiedene ästhetische Objekte kennen– u. interpretieren lernen
- Ich–Stärkung erfahren durch Erfolgserlebnisse bei der Herstellung und/oder Betrachtung von ästhetischen Objekten
- unmittelbare Anschauung (Realbegegnung z.B. in der Natur, im Museum usw.)
- sich klar werden über (eigene) Absichten bezüglich der Erstellung ästhetischer Objekte
- Herstellungsprozesse und Wirkungen beschreiben können.

Rahmenplan Deutsch

Mündlicher Sprachgebrauch (partner–, sach– und problembezogene Gespräche)

- Sprecherziehung: Ausdrücken von Erfahrungen, Gefühlen, Gedanken
- Sprache situations– und zielangemessen gebrauchen
- sich auf Thematik, Gesprächssituation und Gesprächspartner einstellen
- Kontakt aufnehmen
- zuhören
- Meinungen begründen und auf Meinungen reagieren
- Dinge exakt benennen
- sich Einzelheiten merken und diese wiedergeben
- Fragen stellen, Dinge ordnen, Beziehungen sprachlich formulieren.

Texte verfassen

- Klärung eigener Gedanken, Gefühle, Einstellungen
- Briefe, Gedichte schreiben
- Beschreibung von Gegenständen

Lesen

- Entnahme von Informationen aus einem Sachtext

2.3 Unterrichtsvoraussetzungen

Seit diesem Schuljahr unterrichte ich in der Klasse im Rahmen des Vorfachlichen Unterrichts zwei Stunden im Lernbereich Bildende Kunst (und zwei weitere im Lernbereich Deutsch).

Die Klasse ist eine Integrationsklasse mit 19 Schüler/innen (10 Mädchen

und 9 Jungen). Zwei Jungen sind behindert in ihrer Motorik, z.T. auch bzgl. ihrer Konzentrationsfähigkeit und ihrem Lerntempo. So sind stundenweise Ambulanzenlehrer oder Schulhelfer tätig, die vor allem die behinderten Kinder unterstützen. Allerdings sind sie selten im Bereich Kunst eingesetzt.

Der Kunstunterricht findet im Klassenzimmer statt, was immer mit einem größeren organisatorischen und zeitlichem Aufwand des Her- und Wegräumens verbunden ist, da davor und danach Unterricht im selben Raum stattfindet.

Die Schüler/innen haben besondere Freude am praktischen Arbeiten und einen relativ unbefangenen und spontanen Zugang zum Fach Kunst. Sie probieren aus, sind begeisterungsfähig, haben einen (individuell ausgeformten) Bestand an differenzierten graphischen Symbolen und befinden sich noch nicht in der sog. Phase der »Präadoleszenz«, in der die eigenen Werke sehr stark der eigenen Kritik, der Kritik der Gleichaltrigen und dem Vergleich »echter« Kunstwerke ausgesetzt sind und Experimente aus Angst vor Versagen unterbleiben.

Die Schüler/innen haben im letzten Jahr aufgrund vielfältiger Gesprächsanlässe (wie z.B. den »Montagsgeschichten«) große Fortschritte gemacht in sach- oder partnerbezogenen Gesprächen, z.B. bezüglich der Fähigkeit des Aufeinandereingehens, Zuhörens, Ausredenlassens oder des Begründens der eigenen Meinung. Kritik der Mitschüler/innen wurde bisher immer als Anregung aufgenommen, was auch die sozial gute Atmosphäre in der Klasse widerspiegelt.

Die Schüler/innen malten oder zeichneten bisher hauptsächlich gegenständlich.

Die beiden Schüler, deren Behinderung sich in der Motorik auswirkt, haben im Lernbereich Kunst speziell beim detaillierten, feinen Zeichnen Probleme, und ein Schüler ist oft unzufrieden mit seinen Produkten und bittet um Hilfe. Allerdings gibt es weitere Schüler (hauptsächlich Jungen), die Probleme beim genauen Zeichnen haben. Einer davon ist ..., ein sehr schüchterner und unsicherer Junge. Seine Unsicherheit zeigt sich nicht nur beim Zeichnen, sondern auch beim Malen und beim Verfassen von Texten, also in kreativen Bereichen, bei denen es darum geht, sich mitzuteilen, nach außen zu treten und Phantasie zu entfalten.

In bezug auf ungegenständliche Bilder haben die Schüler/innen kaum Erfahrung. Sie haben im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Farben zwar u.a. auch mit Farbe experimentiert, verschiedene Farben und Farbtöne gemischt, allerdings überwogen bisher konkrete Bildgegenstände in der praktischen Arbeit.

Die Schüler/innen haben Erfahrung in der Besprechung von eigenen oder fremden Bildern unter den Aspekten Wirkung, Inhalt und bildnerische Mittel.

In einer vorausgegangenen Einheit ging es um die Beschreibung von Bildern, bei der sie ausgehend von einem gegenständlichen naturalistischen Bild Brueghels auch erste Begegnungen mit abstrakten Bildern der klassischen Moderne gemacht haben (Klee und Miró). Sie erkannten einen Reiz in ungegenständlichen Bildern, da diese ihre Phantasie anregten und sie große Freude daran hatten, die Bilder auf ihre Weise zu interpretieren und Geschichten zu den Bildern zu erzählen.

Bedingt durch die vorhandenen Möglichkeiten, begrenzen sich die Materialien zum Malen und Zeichnen oft auf Schulfarben, Bunt- oder Bleistifte, Wachsmalstifte und Papier im Format DIN A 3 und DIN A 4.

Die Vorkenntnisse über Moderne Kunst resultieren hauptsächlich aus dem Kunstunterricht, sowohl was Materialerfahrung als auch Kenntnisse über Bilder und Maler der Moderne anbelangt. Außerdem ist den Schüler/innen das Gebiet der Malerei am vertrautesten.

Keine/r der Schüler/innen ist bisher in einem Kunstmuseum gewesen. Lediglich fünf Schüler/innen haben überhaupt in ihrer Freizeit ein Museum besucht. Alle waren bereits im Rahmen des Sachkunde-Unterrichts im Postmuseum.

2.4 Intentionen der Unterrichtseinheit

Die Schüler/innen sollen sich theoretisch und praktisch mit Moderner Malerei auseinandersetzen und dabei Verständnis und Genuß entwickeln, indem sie vielfältigen, z.T. zunächst befremdlichen Werken der Moderne im Original oder als Reproduktion begegnen und selbst aufgrund der Erfahrungen und unterschiedlicher Anregungen abstrakte Bilder in der Auseinandersetzung mit ihnen bisher ungewohnten Themen, Materialien und Malwerkzeugen herstellen.

Durch die sinnliche Erfahrung in der rezeptiven und handelnden Auseinandersetzung mit Kunstwerken sollen ihr Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen, ihre Phantasie sowie die Toleranz gegenüber eigenen und fremden Ansichten und Bildern gefördert werden. Sie sollen erkennen, daß (vor allem) in der Modernen Malerei neben der äußeren auch die innere Erlebniswelt bildlich umgesetzt wird. Sie werden in die Lage versetzt, ihre eigene innere Erlebniswelt bewußter wahrzunehmen und verbal oder bildlich auszudrücken. Dabei geht es nicht darum, daß sie selbst zur Künstler/in werden, sondern daß sie durch die Auseinandersetzung Interesse und Verständnis für Moderne Malerei gewinnen und motiviert werden, sich weiterhin, z.B. durch Museumsbesuche, mit Moderner Malerei auseinanderzusetzen.

Ihre sprachliche Kompetenz soll erweitert werden, und sie können lernen, Gegensätzliches und Widersprüchliches auszuhalten und zu respektieren.

2.5 Aufbau der Unterrichtseinheit »Pauls Welt« –Auseinandersetzung mit Moderner Malerei

In Anlehnung an den Buchtitel »Sofies Welt« ist die Unterrichtseinheit »Pauls Welt« eine Reise in die Welt der Modernen Kunst, der Phantasie und der Gefühle. Die Begegnungen mit Paul führen als »roter Faden« durch die Einheit. Sie sind zugleich Brücke zwischen den einzelnen außerschulischen Lernorten und sorgen für einen Spannungsbogen. Paul schreibt Briefe, stellt Aufgaben, beantwortet Fragen und Briefe.

Er ist in fast jeder Stunde präsent. Um in »Pauls Welt« zu gelangen, müssen die Schüler/innen zuerst eine »Reise« machen. So steht als Ritual meist eine Phantasiereise am Anfang jeder Unterrichtsstunde. Nur bei den Besuchen außerhalb wird die Phantasiereise durch eine echte Reise ersetzt. Ziel ist bei den (Phantasie)reisen immer das bewußte Wahrnehmen der Umwelt, des eigenen Körpers, der Gefühle oder der beschriebenen Phantasiewelt zur Einstimmung auf das entsprechende Thema. So stellen die Phantasiereisen im übertragenen Sinne auch »Außerschulische Lernorte« dar, im Sinne von »Abtauchen« aus dem Schulalltag zu Inseln der Phantasie, verstärkter Selbstwahrnehmung, Kreativität und inneren Bildern.

Angekommen in Pauls Welt, wird ebenfalls als Teil dieses Rituals das große »Buch« geöffnet. Es ist ein Karton in Form eines Buches, den ich aus Pappe und Papiermachée selbst hergestellt habe. Auf der Titelseite befindet sich eine große Abbildung von Paul (DIN A3). Das Buch erscheint durch die farbliche Gestaltung und Lackierung wie ein altes Buch aus Pauls Zeit. In diesem Buch ist in jeder Stunde ein kurzer Brief an die Klasse enthalten mit Informationen und Aufgabenstellungen. Außerdem dient es als Überbringer der entstandenen Bilder an Paul, als Briefkasten für die Briefe und Gedichte an ihn. Nach jeder Stunde wird das Buch geschlossen und Paul »überbracht«.

»Ein geheimnisvoller Brief«

Buenos dias chicos,... Oh, ich glaube, Ihr könnt mich so gar nicht verstehen. Spanisch ist die erste Sprache gewesen, die ich gelernt habe, aber im Laufe der Jahrzehnte sind fast alle Sprachen der Welt hinzugekommen. Ich bin nun schon 74 Jahre alt und viel in der Weit herumgekommen, und ich habe viele Freunde. Zur Zeit wohne ich in Paris.

Aber vielleicht sollte ich mich erst mal vorstellen: Mein Name ist Paul. Und wenn Ihr wissen wollt, wie ich aussehe: Auf dem

Einband des großen Buches findet Ihr ein Bild von mir.... Ja, Ihr habt richtig gesehen: Ich bin kein alter Mann, ich bin allerdings auch kein kleiner Junge. Ich bin ein Gemälde.

Der Maler, der mich gemalt hat, heißt übrigens auch Paul. Auf spanisch heißt das allerdings Pablo. Und sein Nachname ist weltberühmt: Picasso.

Ja, Pablo Picasso hat mich gemalt. Um mich zu malen, hat er seinen dreijährigen Sohn, der auch Paul hieß, gebeten, sich als Harlekin zu verkleiden. Es war übrigens ganz schön anstrengend für den kleinen Paul, so lange still zu sitzen. Vielleicht könnt Ihr auf dem Bild erkennen, wie ihm da manchmal zumute war.... Mein Maler ist übrigens 91 Jahre geworden und hat im Laufe seines Lebens immer wieder Paul und dessen drei Geschwister Maya, Claude und Paloma gemalt, aber auch viele andere Bilder.

Vielleicht werdet Ihr auch noch ein Bild von Maya sehen. Sie war ganz anders als Paul, und das sieht man auch auf den Bildern. Aber davon später...

*Ja, eigentlich möchte ich Euch einladen, **einladen in meine Welt**. Ich möchte Euch viel erzählen, zeigen und erleben lassen. Ich möchte Euch meine Freunde vorstellen, an Orte voller Geheimnisse führen und in das Reich der Modernen Kunst eintauchen lassen.*

Natürlich müßt Ihr auch etwas dafür tun. Ihr wißt, um in eine andere Welt zu gelangen, muß man manchmal Prüfungen bestehen und Aufgaben erfüllen. Das kann mühsam sein und gelingt vielleicht auch nicht immer auf Anhieb. Aber die Mühe wird zuletzt reich belohnt.

*Meine Welt, Pauls Welt, ist in dem großen Buch verborgen. Um es zu öffnen, muß jeder von Euch eine erste Aufgabe erfüllen, einen Weg beschreiten, der in meine Welt führt **die Welt der Bilder und Gefühle**. Ich verabschiede mich schon einmal. Bis später..... in Pauls Welt.*

Euer Paul

(Dieser erste Brief von Paul wurde der Klasse in der ersten Stunde vorgelesen)

Die Unterrichtseinheit ist in drei grobe Abschnitte gegliedert:

Im ersten Abschnitt geht es darum, reflektierend und handelnd Moderne Malerei kennenzulernen und sich mit Abstraktion und einzelnen Künstlern und ihren Bildern auseinanderzusetzen. Daran schließt der

Besuch in der Neuen Nationalgalerie an, bei dem die Schüler/innen Moderner Malerei im Original begegnen. Die erste Sequenz des Besuches im Museum wird von einem Museumspädagogen angeleitet: ein Gespräch zu einem Bild von Cy Twombly und eine anschließende praktische Umsetzung der Erfahrungen. Den Abschluß dieses ersten Teils der Unterrichtsarbeit bildet die Auswertung des Museumsbesuchs in der Schule.

Im zweiten Teil geht es, auch ausgehend von erfahrenen Schwierigkeiten bei der Herstellung eigener Bilder, um die Person des Künstlers und den Ort ihrer Arbeit. Fragen über den Umgang mit künstlerischen Problemen, zum persönlichen Werdegang und zur Qualifikation stehen ebenso im Mittelpunkt wie die sinnliche Erfahrung von Raum und Material. In diesem Zusammenhang steht der Atelierbesuch bei Frau Ehnold, der wiederum in der Schule ausgewertet wird.

In der letzten Phase der Einheit geht es verstärkter als bisher um das Malen abstrakter Bilder unter Einbeziehung von Materialien, mit denen die Schüler/innen bisher im Zusammenhang mit Kunstunterricht noch keine Erfahrung gemacht haben. Höhepunkt ist dabei der Besuch der Jugendkunstschule, bei dem die Schüler/innen mit vielfältigen Materialien (Farben, Werkzeuge, Malgründ,..) experimentieren können.

Den Abschluß der Einheit bildet dann das abstrakte Malen zum Thema »Begegnung und Abschied« im Klassenzimmer. Dies ist auch der Abschied von »Paul«.

In der Unterrichtseinheit setzen sich die Schüler/innen mit Moderner Malerei über die Betrachtung, das Gespräch und praktisches Arbeiten auseinander. Die außerschulischen Orte sind eingebettet in die gesamte Unterrichtseinheit und auch aufeinander bezogen.

3. Darstellung und Analyse einzelner Sequenzen

3. 1 In der Neuen Nationalgalerie

3.1.1 Planung

Die Vorbereitung des Besuches in der Neuen Nationalgalerie war mit erheblichen Problemen verbunden. Der Umzug einiger Bilder aus dem Hamburger Bahnhof (darunter die Bilder von Twombly, die für den Besuch von zentraler Bedeutung sein sollten) sowie Termenschwierigkeiten einer Referentin sorgten bis kurz vor dem geplanten Besuch für große Verwirrung. Die Absprache mit einem Ersatzreferenten konnte gerade zwei Tage vor dem Besuchstermin erfolgen. Ein von mir ursprünglich ausgewähltes Bild Klees wurde am Tag vor unserem Besuch abgehängt, wie ich an jenem Tag (zum Glück) noch feststellen konnte.

Spezielle Voraussetzungen der Schüler/innen

Im Laufe der Unterrichtseinheit haben die Schüler/innen bereits den Begriff Abstraktion durch Betrachtung von Bildern, im Gespräch und durch eigenes Handeln erfahren. Sie wissen, daß Künstler/innen ihre Gedanken, Gefühle, Ansichten der Welt in Bildern sichtbar machen und sich dabei nur bedingt von Formen und Farben der Wirklichkeit leiten lassen, wobei jeder Künstler, jeder der Bilder malt, eine persönliche Bildsprache oder einen persönlichen Stil hat, eine Art »Geheimsprache«, die entdeckt und erforscht werden kann.

Sie haben Bilder und Maler der Klassischen Moderne kennengelernt, wobei Klee und Miró bereits in der Einheit zu Bildbeschreibungen betrachtet worden waren, Kandinsky und Picasso in dieser Einheit hinzukamen.

Sie können abstrakten Bildern Inhalte oder Geschichten nach ihrer Phantasie und ihrem Eindruck entnehmen und nach Wirkung und bildnerischen Mitteln beschreiben. In der Stunde vor dem Museumsbesuch haben sie u.a. gelernt, wie man sich in einem Museum verhält.

Zeitliche Einordnung

Das Museum wählte ich als ersten der drei außerschulischen Lernorte, weil hier zum einen eine unmittelbare Anknüpfung an vorangegangenen Unterricht erfolgte und zum anderen sich aus der Auseinandersetzung mit Originalen Fragen an Künstler/innen ergaben (z.B. bezüglich des Findens von Ideen, der Technik und des verwendeten Materials).

Ich hatte den Museumsbesuch bewußt an das Ende der ersten Phase gelegt, da ich den Schüler/innen einerseits ermöglichen wollte, im Museum ihnen Vertrautes wiederzuentdecken und andererseits eine Sensibilität für Moderne Kunst im Vorfeld entwickeln wollte, die Vorurteile abbaut und Neugier weckt.

Phasengliederung und Ziele

1. Phase: Bildbetrachtung »School of Fontainebleau« (Cy Twombly) und praktische Umsetzung

- Die Schüler/innen kennen ein abstraktes Bild des zeitgenössischen Künstlers Cy Twombly, können dessen Wirkung, Inhalt und die bildnerischen Mittel beschreiben, das Bild in Beziehung zur Biographie des Künstlers setzen, es in Töne und Bewegung umsetzen sowie anschließend ihre Erfahrungen praktisch umsetzen, indem sie mit Wachsmalstiften in Partnerarbeit selbst ein großformatiges Bild (inspiriert durch das Bild Twomblys)

gestalten.

Diese Phase wird von einem Freien Mitarbeiter der Abteilung Museumspädagogik angeleitet, der selbst Künstler ist.

2. Phase: Wiederbegegnung mit Malern der klassischen Moderne: Klee, Miró und Kandinsky

- Die Schüler/innen setzen sich mit einem von drei Originalen eines ihnen bereits bekannten Künstlers der klassischen Moderne auseinander, indem sie geleitet durch ein Arbeitsblatt das Bild suchen (von dem sie eine unvollständige Skizze erhalten), auf der Skizze Details ergänzen und Fragen hinsichtlich des Inhalts und der bildnerischen Mittel beantworten.

Diese Phase dient der Wiederbegegnung mit »bekannten« Malern und einem ihrer Originale. Dabei wurden die Schüler/innen von mir in drei Gruppen (zu jeweils einem Maler) eingeteilt, entsprechend einer davor stattgefundenen Ermittlung individueller Vorlieben. Für jede Gruppe stand ein Erwachsener zur Verfügung. Mit der Klassenlehrerin und der Erzieherin, die uns beim Museumsbesuch begleiteten, hatte ich zuvor die Aufgaben und Bilder besprochen.

3. Phase: Ein Lieblingsbild aussuchen

- Die Schüler/innen können in einem von mir vorgegebenen Bereich des Museums vor einem Bild, das ihnen besonders gut gefällt, verweilen und ihre Auswahl begründen.

In dieser Phase geht es darum, daß die Schüler/innen selbständig durch einen bestimmten Bereich des Museums gehen und sich für die Werke, die ihnen individuell gefallen, Zeit nehmen können.

4. Phase: Ein Bild von Pablo Picasso

- Die Schüler/innen lernen ein kubistisches Bild von Picasso im Original kennen, können die Parallelen und Unterschiede zu »Maya mit Boot« nennen und erfahren den Bezug der Farbgebung und der Formen zum geschichtlichen Hintergrund des Krieges.

5. Phase: Abschließendes »Versinken« in Newmans Bild »Wer hat Angst vor Rot, Gelb, Blau?«

- Die Schüler/innen erfahren die meditative Wirkung des Bildes, können ihre individuellen Erfahrungen formulieren und den Zusammenhang zwischen Titel und Werk interpretieren.

Dieses Bild bildet den Abschluß des Museumsbesuchs – hier soll die Ruhe erfahren werden. Die Schüler/innen sitzen dabei alle auf dem Boden vor dem Bild.

3.1.2 Durchführung

Erste Phase (Cy Twombly: »School of Fontainebleau«) (ca. 60 Min.)

Die Auseinandersetzung mit Twombly fand im wesentlichen in drei Schritten statt:

Zunächst ging es um die Betrachtung, das Entdecken und freie Assoziieren. Die Schüler/innen nannten Gegenstände, die sie im Bild erkannten, wie Wolken, ein Ohr, eine Höhle mit weißem Bär, Bäume mit Zahlen, einen »Monsterhasen«, ein Schloß, einen Swimmingpool, einen Totenkopf, Sonnenuntergang, Schrift und Nebel. Eine Schülerin verglich das Bild mit einer Schatzkarte, ein anderer bezeichnete die verschiedenen Elemente als »Bilder im Bild«, eine andere als Formenspiel mit »Vierecken, Strichen und Linien« oder als »Gefühlsbild«.

Im zweiten Schritt ging es um inhaltliche und formale Aspekte. Ausgelöst durch die Bemerkung »Das ist Krickelkrakel« ging der Museumspädagoge auf die Hintergründe zum Bild ein, auf Fragen, was den Maler bewogen haben könnte, ein solches Bild zu malen. Die Schüler/innen äußerten nach dem Hinweis auf den Aufenthaltsort Twomblys (Italien) ihre Interpretationen: Die »Aussicht, Landschaft (Italien), Menschen, Autos, Laster, Landkarte, Helligkeit, Sonne«. Die Frage, wie Twombly das Bild begonnen haben könnte, verwies auf eine auch den Schüler/innen vertraute Schwierigkeit beim schöpferischen Prozeß. Aufgrund seiner eigenen Erfahrung als Künstler berichtete der Museumspädagoge authentisch von eigenen Problemen, die leere Leinwand zu füllen und erzählte von Künstlern, die zunächst über die Leinwand laufen, Muster entstehen lassen, ihre Augen schließen und sich vom Gefühl leiten lassen. Ein weiterer formaler Aspekt bezog sich auf die Beobachtung von Bildelementen, die wirken, als seien sie »schnell« (leicht, flüchtig) gemalt oder »langsam« (mühsam, ausgearbeitet). Dazu vollzogen einige Schüler/innen Malbewegungen einzelner Bildelemente vor dem Bild stehend nach.

Der dritte Schritt bestand aus der praktischen Auseinandersetzung. Die Elemente »Wie fange ich an?« und »schnelles« und »langsame« Malen wurden hier aufgegriffen. Die Schüler/innen sollten selbst ausprobieren, mit geschlossenen Augen zu malen, zu malen was sie gerade dachten, die Stifte miteinander sprechen zu lassen. Diese praktische Phase fand im Foyer nach dem etwa 25-minütigen Gespräch statt und dauerte ca. 20 Minuten. Die Schüler/innen malten mit Wachsmalstiften auf großem Papier. In einer abschließenden kurzen Besprechung äußerten sie ihre Erfahrungen: Die Mehrheit war der Meinung, es sei doch nicht so einfach, Ideen zu finden und diese umzusetzen. Am häufigsten hätten

sie sich zunächst von der Phantasie leiten lassen und anschließend das Bild »überarbeitet«.

Zweite Phase (Suchbild zur Klassischen Moderne) (ca. 20 Min.)

Die Schüler/innen fanden in dieser ca. 15–minütigen Phase ihr »Suchbild«, das auf dem Arbeitsblatt grob skizziert war. Sie erfüllten ihre Aufgaben (Ergänzung der fehlenden Bildelemente, Fragen zum Material und Farbauftrag, Titel und Maler) weitgehend selbständig.

Dritte Phase (Lieblingsbilder) (ca. 10 Min.)

Nach der Suchaufgabe erhielten die Schüler/Innen die Aufgabe (und Möglichkeit), sich ein Lieblingsbild in den drei vorgegebenen Bereichen (mit etwa jeweils 10 Bildern) auszuwählen. Das vertraute »Wirkungsschema« wurde bei der Betrachtung ausgefüllt (Gegensatzpaare wie warm–kalt, einladend–abweisend, fröhlich–traurig, leicht–schwer, ruhig–wild, leuchtend–düster). Bei einigen Schüler/innen beobachtete ich Schwierigkeiten, sich für ein Bild zu entscheiden. Für die Begründung, warum sie das Bild ausgewählt hatten, war teilweise ein Dialog mit der jeweiligen Begleitung nötig.

Vierte Phase (ca. 10 Min.)

Die vierte Phase bestand nur aus einem kurzen Gespräch zu Picassos »Frauenbüste auf grauem Grund«. Die Schüler/innen erkannten das Bild von Picasso sofort, da sie der (kubistische) Stil an das Bild von »Maya mit Boot«, erinnerte. Wenn auch nur ein kurzes Verweilen vor dem Bild möglich war, zeigten sich die Schüler/Innen begeistert, ein Original von Picasso, dem »Vater Pauls«, zu sehen. Den Bezug von Farbgebung und Formen zu der inhaltlichen Aussage konnten sie nachvollziehen.

Fünfte Phase (Barnett Newman) (ca. 15 Min.)

Zum Abschluß wurden die Schüler/innen aufgefordert, vor dem Bild Newmans Platz zu nehmen und es eine Minute ruhig auf sich wirken zu lassen. Danach fragte ich nach Assoziationen und Wirkung. Ein Schüler sah einen »Kampf«. Dies wurde ergänzt durch »einen Streit der Farben« wobei »Gelb gewinnt«. Schüler/innen verwiesen auf die Ähnlichkeit mit dem »Gefühls–Bild« ihres Mitschülers Robert, in welchem er Trauer durch drei aneinandergrenzende Farbflächen (schwarz–blau–schwarz) dargestellt hatte. Sie beschrieben Newmans Bild als »stechend«, »grell«. Ein Schüler hatte den Eindruck, daß das Blau hervortritt und »halbrund« wird, sich nach außen wölbt. Eine Schülerin bemerkte, daß sie Farben gesehen habe, die gar nicht da seien (grün am Übergang gelb–blau). Mehrere Schüler/innen erkannten, daß die gleiche Farbe je nach Nähe zu deren Nachbarfarbe heller oder dunkler wirkte. Sie schrieben dem Bild »ermüdende«, »beruhigende« Wirkung zu. Es sei ein Bild zum

»Träumen«. Als ich den Titel »Wer hat Angst vor Rot, Gelb, Blau?« nannte, assoziierten sie mit Angst »Blut«, »Ertrinken in der Farbe«, »Sonnenstich« »Liebeskummer« und »Wut«.

3.1.3 Nachbereitung

In einem »Interview« auf der Heimfahrt äußerten vier Schüler/innen unabhängig voneinander, daß Bilder wie die von Twombly doch kein »Krickelkrakel« seien, da der Maler doch etwas Bestimmtes malt und die Bilder deshalb interessant seien, da sie die eigene Phantasie anregen und man sie »lesen« könne wie eine geheime Schatzkarte.

»Besonders schön fand ich das abstrakte Bild, das so aussieht, als ob alles hingeklatscht wäre. Aber es ist richtig schwierig, wie die Farbe da runterläuft« (Melanie). »Ich fand es zuerst krakelig, aber wenn man richtig hinschaut, erkennt man darin auch richtige Bilder«.

»Krickelkrakel« ist nicht unbedingt Moderne Kunst. Wenn ich »Krickelkrakel« mache, kann daraus ein abstraktes Bild werden. Bei »Krickelkrakel« male ich einfach hin und her und denke nicht. Wenn ich ein Bild male, muß ich genauer malen und auch denken. Cy Twombly hat sich was gedacht.« (Marius)

In der folgenden Unterrichtsstunde wurde der Museumsbesuch ausgewertet. Zunächst wurde anhand der im Museum gefertigten Bilder die Frage aufgegriffen, woher die Ideen kommen, wie man anfängt und wo man in ihren Bildern »schnelles« und »langsames« Malen entdeckt. Danach wurden die Suchbilder und die dazugehörigen Aufgaben besprochen, Lieblingsbilder verbal vorgestellt, typische Stilmerkmale der Maler behandelt und der Unterschied zwischen den Originalen und den Reproduktionen der Bilder geklärt.

In der Besprechung der im Museum entstandenen Bilder wurden Quellen für mögliche Bildideen genannt, die durch das Malen im Museum verdeutlicht wurden, wie das anfängliche Malen mit geschlossenen Augen, Sinneseindrücke wie der Blick aus dem Fenster, das Hören von Musik oder die Anregung durch andere Bilder. Bei den entstandenen Bildern erkennt man Bezüge zum Werk Twomblys durch die Bildelemente, aber auch durch die Wahl der Farben, z.B. das überdeckende Weiß. Die Aspekte »schnelles« und »langsames« Malen wurden ebenfalls aufgegriffen.

Zu den Suchbildern wurde phantasievoll erzählt, was zeigte, daß die Schüler/innen offen waren für »Geschichten, die ihnen die Bilder erzählten«. Martins Geschichte des abstrakten Bildes »Bewegliches zu Starrem« (Klee) handelte von einer Mutter und ihrem Kind, die in die Großstadt kommen. Das Kind spielt mit seinem Ball und findet ihn nicht mehr vor lauter Häusern und Straßen und ist darüber sehr traurig. Farbgebung (»eintönig«) und Formen (»eckig«) erinnerten ihn an eine Stadt. Die roten Dreiecke seien Mutter und Kind, der rote Punkt der

verloren gegangene Ball.

Die Schüler/innen konnten in der Sequenz »Original – Reproduktion« aufgrund von Reproduktionen der im Museum gesehenen Bilder an der Tafel und der Erinnerungen und Beobachtungen am Original schnell die wesentlichen Unterschiede nennen. Neben der Verschiedenheit des Formates, des Untergrundes, des Materials und der Farbwiedergabe blieb vor allem die Wirkung des Bildes von Newman im Original in deutlicher Erinnerung, die durch die Postkarte an der Tafel nicht einmal erahnt werden könnte.

3.1.4 Analyse

Aufgrund der intensiven verbalen Auseinandersetzung, ergänzt durch Bewegung, mit Cy Twomblys Bild fehlte leider die Zeit, auch einen Zugang über Musik anzubieten, wie es vereinbart war. Trotzdem haben die Schüler/innen (wie man an ihren Äußerungen und eigenen Bildern erkennen kann) ihren eigenen Weg zu dieser schwer zugänglichen Malerei gefunden.

Das Gespräch und die praktische Phase zu Twombly überließ ich der Planung des Museumspädagogen. Ich drängte aber auf eine kurze Reflexion am Ende der praktischen Phase, die er nicht vorgesehen hatte. Mir war wichtig, daß sich die Schüler/innen ihre Erfahrungen mitteilten und in Beziehung setzten zu den Eindrücken zu Twomblys Bild.

Die Vielfalt der Methoden (Gespräch, Malen, Bearbeiten eines Arbeitsblattes, sich Geschichten ausdenken), der Anteil von sowohl mehr emotional als auch mehr kognitiv gewichteten Phasen, der Wechsel von Bekanntem und Neuem und die Erwartungshaltung der Schüler/innen führten dazu, daß in den etwa zwei Stunden weder Ermüdung noch Disziplinprobleme auftraten. Im Gegenteil: Die Schüler/innen erhielten seitens des Referenten und des Museumspersonals ein großes Lob hinsichtlich ihres vorbildlichen Verhaltens, ihrer Ernsthaftigkeit und Lebendigkeit bei der Arbeit. Im Falle von Konzentrationsproblemen hätte ich am ehesten auf die Phase der Lieblingsbilder verzichtet. Dennoch erweisen sich die Kenntnisse der Vorlieben der Schüler/Innen auch über die Unterrichtseinheit hinaus als zweckmäßig, um diese im weiteren Unterricht aufnehmen zu können.

Folgt man den Ausführungen der Schüler/innen nach dem Museumsbesuch, so bestehen gute Gründe anzunehmen, daß zumindest einige auch in Zukunft ein Kunstmuseum aufsuchen werden. Als Gründe für weitere Museumsbesuche wurden genannt, daß sie die anderen Bilder sehen oder den Eltern die Bilder zeigen wollten. Einige Schüler/innen wollten wiederkommen, weil es im Museum so große Bilder gab.

Die Einordnung in der Unterrichtseinheit (einerseits zum Ende der ersten

Phase, andererseits als erster außerschulischer Lernort) hat sich bewährt: Sowohl die Sensibilität als auch die bereits vorhandene Sachkenntnis wirkte sich bei der Betrachtung der Bilder positiv aus. Die Freude beim »Wiederentdecken von Bekannten« wie auch die entwickelte Neugier auf »Fragen hinter den Bildern« (Was geht in einer Künstler/in vor?« Wie oder womit arbeitet sie/er?«) gaben dem Museumsbesuch eine Klammerfunktion zwischen bereits Erreichtem und neu zu Entdeckendem.

Besonders wichtig erscheint mir, daß die Schüler/innen von der distanzierten Haltung »Das ist (keine) Kunst« zur beteiligten Fragestellung »Welche Geschichte erzählt mir ein Bild?« gereift sind.

Nicht zuletzt möchte ich erwähnen, daß die Zusammenarbeit mit einem Künstler und Museumspädagogen im Museum auch meinen eigenen Horizont erweitert und den Mut, scheinbar schwer zugängliches Material einzusetzen, vergrößert hat.

Ich empfand das Bild Newmans als gelungenen Abschluß des Museumsbesuchs, da es die ganze Klasse nach der Arbeit in den drei Gruppen zusammenführte und die Schüler/innen durch die meditative Wirkung zur Ruhe kamen. Gerade auch in der Auseinandersetzung mit diesem Bild zeigte sich die vergrößerte Toleranz und Offenheit hinsichtlich Moderner Malerei. Steffi wollte das, »was wir bei dem rot-gelben Bild gemacht haben, auch mit meinen Eltern machen. Sie sollen mir dann sagen, welche Farbe bei ihnen näherkommt«. Christoph faßte seine Faszination über Newmans Bild so zusammen: »Der Titel ‚Wer hat Angst...‘ ist doch unsinnig! Ich hätte es ‚Die drei schönen Farben‘ genannt«. Anne meinte: »Das Bild macht einen ruhig, es ist schön, es anzuschauen, man ist nicht hastig, sondern ganz ruhig«.

3. 2. Im Atelier

Ich möchte im folgenden Abschnitt den Blick insbesondere auf die Elemente richten, die weder im Museum noch in der Schule erarbeitet werden können.

3.2.1 Planung

In einem Vorgespräch mit Frau Ehnold wurde vereinbart, daß sie eigenständig den ca. 60-minütigen Besuch durchführt, allerdings Raum läßt für Fragen, die die Schüler/innen an sie stellen. Vereinbart wurde, daß folgende Elemente zur Sprache gebracht werden sollten:

- die Wechselbeziehung zwischen Künstlerpersönlichkeit und Werk
- Demonstration der Verwendung vielfältiger Materialien und Techniken in Funktion
- das Atelier als Ort der Arbeit und der Verfügbarkeit von Materialien

- Ermöglichung vielfältiger sinnlicher Erfahrungen
- Erläuterung zur Kunst als Arbeit

Spezielle Voraussetzungen der Schüler/innen

Der Museumsbesuch und die Auseinandersetzung mit Twombly sowie die erfahrenen Schwierigkeiten im eigenen bildnerischen Prozeß haben bei den Schüler/innen das Interesse geweckt, Antwort eine/r Expert/in auf die Frage nach der Anregung für (abstrakte) Bilder zu bekommen. In der Vorbereitung formulierten die Schüler/innen Fragen an Frau Ehnold, die sich auf die Person der Künstlerin, ihre Bilder und selbst erfahrene Schwierigkeiten beim Malen von Bildern bezogen.

Ziele

Die Schüler/innen sollen eine Künstler/in (durch ein Gespräch, eigene Fragen und Eindrücke aus ihrem Atelier) kennenlernen, im Atelier vielfältige sinnliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Materialien und Techniken machen, diese in ihrer Funktion erfahren und den Zusammenhang zwischen Kunstwerk und Künstlerpersönlichkeit nachvollziehen können.

3.2.2 Durchführung

Der Besuch fand in einer angenehmen, persönlichen und offenen Atmosphäre statt. Die Künstlerin schilderte zunächst ihren persönlichen Werdegang. Sie betonte, daß man sich trauen müsse, nah an Objekte heranzugehen und zu beobachten, daß es keine Tabus gebe (z.B. Aktdarstellung), und man auch den Mut haben müsse, das wiederzugeben, was in einem sei (Gedanken, Gefühle). Dies erfordere große Ehrlichkeit sich selbst gegenüber, auch wenn dies manchmal peinlich sei, als ob jemand in einen hineinschauen könne. In diesem Zusammenhang erläuterte sie eindrucksvoll an einem Beispiel., wie sie zu einem Bildmotiv gelangt war (Angst vor einem Zahnarztbesuch, siehe Abb. S.43) und wie sie dieses bildnerisch in nur wenigen Minuten umgesetzt hatte. Die Schüler/innen konnten ihre Aussage »Ich atmete mit den Bildern meine unmenschliche Angst aus« gut nachvollziehen und erkannten, daß die gezeichnete Frau vor Angst Krallen an den Füßen hat, sehr ängstlich aussieht, sich ihre Haare sträuben und auch die Farbe rosa/rot die Angst zeigt.

Bei weiteren Bildern aus unterschiedlichen Zeiträumen konnten die Schüler/innen erkennen, daß sich der Stil der Künstlerin immer wieder änderte. Sie verglichen verschiedene Techniken bei Bildern, z.B. bei unterschiedlich dicht gemalten Ölgemälden die Spachteltechnik oder Lasur.

Die Künstlerin zeigte vielfältiges Material, das sie als anregende Vorlage

für ihre Bilder benutzt hatte, und demonstrierte exemplarisch an fertigen Bildern, wie Gegenstände des Alltags zum Modell geworden waren (z.B. Kinderspielzeug ihrer Tochter).

Die Schüler/Innen durften Arbeitsmaterialien (Farbe, Pinsel, Paletten, Lösungsmittel, Kreiden und Kohle, Fixierspray, die Oberfläche von Bildern, Staffeleien) sinnlich erfahren (riechen, anfassen, vermischen, fühlen) oder anwenden.

Frau Ehnold demonstrierte an der Staffelei den Arbeitsprozeß des Malens (Farbe lasierend auftragen, übermalen, mischen, zurücktreten und das Bild betrachten).

Sie erläuterte zudem die Ambivalenz der Produktion von Kunst als Arbeit: einerseits der Wunsch, eventuell sehr zeitaufwendig an Themen zu arbeiten, die sie bewegen, andererseits in begrenzter Zeit Aufträge erfüllen zu müssen, die bezahlt werden.

Die Schüler/Innen hatten Gelegenheit, ergänzende Fragen zu stellen.

3.2.3 Analyse

Wie auch die nachbereitende Stunde bestätigte, wurden die Ziele des Atelierbesuchs erreicht.

Frau Ehnold hielt sich an die inhaltlichen Absprachen, ohne sie schematisch abzuarbeiten. Ebenso gelang es den Schüler/innen, ihre Fragen an den geeigneten Stellen unterzubringen. Dies zeugt sowohl von der guten Atmosphäre als auch von der hohen Konzentration.

Durch den Wechsel von Gespräch, Demonstration und Tun, durch die vielfältigen sinnlichen Eindrücke und auch die Offenheit, mit der Frau Ehnold das Gespräch führte, haben die Schüler/innen unterschiedliche Anregungen und Denkanstöße bekommen und neue Begriffe kennengelernt in Verbindung mit den realen Gegenständen (z.B. Akt, Modell, Collage, Staffelei, Ölfarbe, Lasur, Spachteltechnik, Proportion, Porträt, Auftrag und Stilleben). Bei den Schüler/innen entstand die Bereitschaft und der Wunsch, ein eigenes »Atelier« im Klassenraum einzurichten. Damit wurde inzwischen begonnen. Die von den Schüler/innen mitgebrachten Materialien (dicke Pinsel und Spachtel, Kreiden, Materialien für Collagen, verschiedenfarbige Flaschen, Steine, Muscheln und Hölzer, die zur Anregung für Bilder dienen sollen) werden in den weiteren Unterricht einfließen.

Der Besuch zeigt, daß eine Isolierung – z.B. durch Einladen eines Künstlers oder einer Künstlerin in die Schule oder »Besichtigen« eines Ateliers ohne Künstler – nicht annähernd die gleiche Wirkung hätte haben können. Günstiger wäre es zweifellos gewesen, die Klasse zu teilen, was jedoch organisatorisch nicht möglich war.

Äußerungen von Schüler/Innen spiegeln einige vielfältige Eindrücke: »Mir hat das Atelier gut gefallen, weil ich gelernt habe, wie Farben riechen, wie Farben mit Terpentin verdünnt werden, und weil ich eine echte Künstlerin kennengelernt habe« (Martin). Mir hat gefallen, daß ich etwas Neues kennengelernt habe. Frau Ehnold hat uns gesagt, dass, wenn man über ein Bild gemalt hat, man das wieder mit einem Lappen abwischen kann« (Janina).

3.3 In der Jugendkunstschule:

3.3.1 Planung

Voraussetzungen der Schüler/innen

Die Schüler/innen kennen inzwischen vielfältige Werke der Modernen Kunst und wissen, daß es bei abstrakter Kunst nicht primär um die Abbildung der sichtbaren Realität geht, sondern Empfindungen und Gefühle durch Farben und Formen ausgedrückt werden. Sie kennen verschiedene Möglichkeiten, Anregungen für Bilder zu bekommen, und wissen, daß Bilder somit immer auch einen Bezug zur eigenen Person darstellen. Sie haben im Atelier verschiedene Techniken und Materialien kennengelernt und wurden motiviert, selbst Bilder mit diesen bisher unbekanntem Materialien zu malen. Noch haben sie aber keine Erfahrung im Umgang mit den kennengelernten Materialien. Die Erwartungshaltung ist sehr groß!

Zeitliche Einordnung

Trotz der räumlichen Nähe zur Schule ist der Besuch der Jugendkunstschule mit einem zeitlichen und finanziellen Aufwand verbunden, der ihn zu einem besonderen Ereignis macht. Ich mußte mir daher Bedeutung und Stellung im Rahmen der Unterrichtsreihe genau überlegen.

Zweifelsohne ist auch ein künstlerisches Erlebnis vermittelbar, wenn dieser Besuch für sich alleine oder am Anfang der Reihe steht, aber meines Erachtens werden dann Möglichkeiten verschenkt.

Die durch die vorangegangene Arbeit erhöhte Sensibilität für Fragen wie »Was geht in dem Künstler beim Malen vor sich? Wie setzt er sich mit dem Material auseinander?«, die auf vielfältige Weise sowohl im Museum als auch im Atelier gestellt und beantwortet worden waren, sollte für die praktische Arbeit genutzt werden. Auch die erhöhte Sachkenntnis und die Vertrautheit im Umgang mit Moderner Kunst versprechen ein höheres Niveau der Arbeit und tiefere Einsichten.

Die gemachten Erfahrungen in der Jugendkunstschule schließen aber nicht einen Prozeß ab, sondern weisen auch einen weiteren Weg, der z. B. wieder ins Museum, ins Atelier und in eigene Praxis (im Sinne eines

Spiralcurriculums) führen kann. Ein wesentliches Moment kann hier handelnd erfahren werden: »Moderne Kunst ist Auseinandersetzung mit sich und dem Material«.

Ziel

Bei dem Besuch in der Jugendkunstschule sollen die Schüler/innen sich mit Moderner Malerei auseinandersetzen, indem sie mit vielfältigen Materialien (Malgeräten, Farben, Maluntergründen) im experimentellen Umgang abstrakte Bilder herstellen.

3.3.2 Durchführung

Den Ablauf des Besuches hatte ich zuvor mit der Kunstpädagogin der Jugendkunstschule besprochen und eine Dauer von zwei Schulstunden vereinbart.

Nachdem zuerst die Materialien und Papiere, die bereits auf Tischen und Staffeleien lagen, betrachtet und angefaßt werden konnten, wurden die Schüler/innen in der Einführungsphase aufgefordert, mit all diesen Dingen zu experimentieren, »drauflosumalen« und zu beobachten, was mit der Farbe geschehe, ob sie z.B. im Kleister verlaufe oder sich vermische.

Es sollten keine Gegenstände gemalt werden, aber es konnten beim Malen Ideen entstehen oder sich Bilder von Gegenständen ergeben. Die Schüler/innen sollten nach Gefühlen, Stimmungen malen, Formen erfinden (z.B. ähnlich von Strukturen in Steinen) und Spuren hinterlassen. Auch Künstler würden lange probieren, forschen, lernen, mit verschiedenem Papier, Farben umgehen, auch Mißerfolge haben und von Neuem beginnen müssen. Man könne nicht genau sagen, was dabei herauskomme. Sie sollten sich überraschen lassen.

Nachdem die Schüler/innen weiße große Kittel überziehen durften, konnten sie sich aussuchen, ob sie an großen Tischen oder an Staffeleien, jeweils im Stehen, arbeiten wollten.

Die Schüler/innen gestalteten ihre Bilder mit Materialien und Werkzeugen, die ihnen im Zusammenhang mit Kunst zunächst fremd erschienen: dicke (Maler-)Pinsel, Spachtel, Löffel, Rollen, kleinen Besen, Pappstücke (zum Drucken), Messer (zum Einkratzen von Strukturen), Kämmen aus Pappe (um Spuren in der Farbe zu hinterlassen), Pinselenden, Holzstücke und Schwämme. Das Papier war meist im Format DIN A 1. Es gab verschiedene Papiersorten (mit unterschiedlicher Saugfähigkeit und Farbe).

Die Bilder konnten mit Dispersionsfarben, Wachskreiden, Kreide und Kohle gemalt werden. Dazu gab es die Möglichkeit, in die Farbe Erde oder Salz zu streuen oder das Blatt mit Kleister zu grundieren (damit die Farbe schlierig wird).

Den Schüler/Innen machte es sichtlich Freude, mit diesen Geräten und Farben ein großflächiges Bild zu malen. Vor allem waren Rollen und Spachtel sehr beliebt.

In der kurzen Reflexionsphase wurden die Schüler/innen für ihre »Experimentierfreudigkeit«, ihre »Entdeckungsfahrt« und verschiedenen Ergebnisse gelobt. Die Schüler/innen bestätigten den Eindruck, daß es Spaß gemacht habe, mit den Materialien umzugehen, »herumzupampfen«, Erde ins Bild zu streuen und sich überraschen zu lassen, was dabei herauskäme. Sie empfanden sowohl ihre eigenen Bilder als auch die ihrer Mitschüler/innen geeignet, um vor ihnen zu träumen, sie einfach zu genießen.

3.3.3 Ergebnisse mit Blick auf ausgewählte Schüler/innen

In der Nachbesprechung äußerten sich die Schüler/innen durchweg begeistert über den Besuch in der Jugendkunstschule. Ihnen gefielen vor allem die gewährte Gestaltungsfreiheit, die »professionelle Atmosphäre« sowie das reichhaltige Angebot an Werkzeugen und Materialien. Dazu einige Äußerungen: Der Besuch gefiel ihnen,

- »weil wir endlich mal Bilder frei Schnauze malen konnten und auch mit Werkzeugen arbeiten konnten wie Künstler (mit Rollen u. Spachteln, nicht nur Bleistift)« (Thomas)
- »weil man da mal ein richtig großes Bild malen kann wie ein richtiger Maler. Und man konnte so einen Kittel tragen. Und daß man an einem so großen Bild alleine malen durfte und die Farben mischen konnte und alles malen durfte« (Melanie)
- »Ich fand es gut, weil niemand Probleme hatte, alle Ideen hatten« (Maik).

Besonders Peter und Annika sind mir aufgefallen, da beide sonst sehr schüchtern und vorsichtig sind. Annika malte jetzt an einer Staffelei ein Bild mit verschiedenfarbigen Kreiden. Sie ging zwischendurch immer durch den Raum, um ihr Bild von Weitem zu betrachten, bevor sie weitermalte. So hatte es Frau Ehnold gemacht.

Peter malte sofort los, ohne wie sonst immer nachzufragen oder lange vor seinem weißen Blatt zu sitzen. Sein Bild war relativ schnell fertig, und er wollte unbedingt noch ein zweites machen. Beide Bilder (s. Abb. S.48) zeigen einen enormen Fortschritt im expressiven Malen im Vergleich zu seinem ersten »Gefühlsbild« (s. Abb. »Freude«), das er in der ersten Stunde der Einheit gemalt hatte. Man erkennt, wie zögerlich er noch mit den Farben umging. Bei den Bildern in der Jugendkunstschule wird meines Erachtens ersichtlich, daß er selbstsicherer und mutiger geworden ist.

In der Nachbereitung verglichen wir Peters Bilder. Zum ersten Bild fiel

seinen Mitschüler/innen der hohe Weiß-Anteil der Farben auf (einzelne Farben, deutlich voneinander getrennt) und die erkennbaren Gegenstände (Himmel, Sonne, Wiese, die im Zusammenhang zur Freude gesehen wurden) auf. Besonders Robert, der sich in dieser Unterrichtsreihe sehr aktiv an den Gesprächen beteiligte (im Vergleich zu früheren Einheiten), äußerte sich auch hier: Beim zweiten abstrakten Bild habe Peter »schneller« gemalt (ein Begriff, den er im Zusammenhang mit Twombly gelernt hatte), mehr Farben benutzt und es sei nicht so viel Weiß vom Blatt zu sehen. Marco verglich die letzten Bilder von Peter mit Twomblys Bildern,

Wie immer in den Gesprächen über Bilder, wurde die Phantasie der Schüler/innen stark angeregt und sie assoziierten entsprechend der Farben und Formen: Sie sahen z.B. einen verschimmelten Apfel, einen Elefantenkopf, eine Birne, einen halben Baum, ein Labyrinth, eine Maus, Feuer, Rauch. Peter sagte, er habe einfach darauf losgemalt und würde seine zwei Bilder im Nachhinein »Labyrinth mit Apfel« und »Farbenspielerei« nennen, wobei er sehr lange zögerte.

Die Schüler/innen nahmen die Anregung der Kunstpädagogin an, zuerst von den Farben und Strukturen auszugehen. Robert kam, wie auch einige seiner Mitschüler/innen, dadurch wieder in den gegenständlichen Bereich: Er kratzte aufgrund seiner Assoziationen ein Gesicht auf die Farben.

Robert, der sonst beim gegenständlichen Malen und Zeichnen große Schwierigkeiten hat und meist sehr unzufrieden mit seinen Werken ist, hatte ein positives Erlebnis bereits zu Beginn der Einheit. In seinem Gefühlsbild (abwechselnde schwarze und blaue Felder) hatte er die Trauer über den Tod seiner Großmutter ausgedrückt. Er hatte auf diese Weise die Möglichkeit entdeckt, sich über Kunst auszudrücken, ohne vom Ergebnis frustriert zu sein (»Ich kann sowieso nur so malen!«). Bereits im Museum empfand er, insbesondere bei der Begegnung mit Barnett Newman, seine Malweise bestätigt. Seine Mitarbeit und Ideen waren beeindruckend und das in der Jugendkunstschule entstandene Bild erhielt in der Nachbesprechung Beifall von den Mitschüler/innen.

Titel der Mitschüler waren: Hochhäuser, Harfe und Gefängnis (wegen der Kamm-Striche). Nach den verschiedenen Assoziationen der Mitschüler/innen nannte Robert den Titel »Das Gesicht« und erklärte, wie er vorgegangen war.

Auch Karolins Bild erhielt Beifall, da man es lange anschauen konnte und immer wieder Neues entdeckte, wegen der leuchtenden Farben und interessanten Formen, in denen die Schüler/innen wieder Gegenständliches sahen, wie Obst, ein Auge, einen See, eine braune Regenwolke und Schlangen. Sie erkannten, welche Geräte Karolin verwendet hatte: Stempel und große Pinsel. Karolin erzählte, daß die »Idee aus dem Pinsel floß« und sie erst anschließend eine Banane, einen

Schlüssel, eine Schnecke und Würmer, die das Obst essen, erkannt habe.

4. Schlußbetrachtung

»Es geht in der Erfahrung der Kunst darum, daß wir am Kunstwerk eine spezifische Art des Verweilens lernen. Es ist ein Verweilen, das sich offenbar dadurch auszeichnet, daß es nicht langweilig wird. Je mehr wir verweilend uns darauf einlassen, desto sprechender, desto vielfältiger, desto reicher erscheint es.

Im Verlauf der Durchführung und bei der Reflexion ist mir immer wieder klargeworden, welche verfehlte Zielsetzung von Ästhetischer Erziehung möglicherweise die Auseinandersetzung mit (Moderner) Kunst behindert: Es kann in der Ästhetischen Erziehung weder darum gehen, Kinder zu potentiellen Künstler/innen noch zu Kunstkritiker/innen heranzubilden. Nicht das distanzierte Sprechen (oder gar Urteilen) *über* Bilder und Künstler/innen oder allgemein *über* Kunst soll Gegenstand des Unterrichts sein und auch nicht der eigene Versuch, Kunst zu produzieren (was nicht ausschließt, daß es in einigen Fällen gelingt). Stattdessen beabsichtigt Ästhetische Erziehung, das Gespräch *mit* den Bildern und Künstler/innen (direkt oder über deren Bilder) zu entwickeln.

Gespräch bedeutet nicht nur verbale Auseinandersetzung, sondern einen «Dialog mit allen Sinnen» zu führen, der sich u.a. auch in praktischem Tun äußern kann. Für mich war das Ziel dieser Unterrichtseinheit (und ist das Ziel ästhetischer Erziehung schlechthin), das Verweilen im Sinne des obigen Zitates zu ermöglichen.

Moderne Kunst ist dazu im besonderen Maße geeignet, da sie sich allzu naheliegenden Beurteilungskriterien (wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ in bezug auf die Abbildung von Realität) entzieht.

Die Praxis hat gezeigt, daß die Altersstufe der Drittklässler/innen für den gewählten Zugang sehr gut geeignet ist, weil sowohl die Bereitschaft, sich auf Ungewöhnliches einzulassen, groß ist als auch Vorurteile noch nicht gefestigt sind.

Ich möchte die in der Einleitung aufgeworfene Frage, ob der »Aufwand lohnt«, an den dort dargelegten »Prüfsteinen« exemplarisch betrachten.

Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte schafft zunächst Qualitäten, die Schule in der Regel nicht bieten kann, wie die Auflösung der Zeitstruktur, erhöhte Konzentration, weil das Aufsuchen aus einem speziellen Anlaß geschieht, sowie die Konfrontation mit Menschen, die in einer anderen Alltagsrealität leben als Schüler/innen und Lehrer/innen. Dieser »Vorsprung« geht allerdings verloren, wenn der Besuch nicht genügend vor- und nachbereitet oder aber die erhöhte Erwartung

enttäuscht wird. Was war nun das Besondere an den ausgewählten außerschulischen Lernorten?

Die Begegnung mit einer Künstlerin am Ort ihrer Tätigkeit, der persönliche Umgang in ihrem Ambiente (im Gegensatz zur Referentenrolle), das Vertrauen, wichtige Dinge gezeigt zu bekommen, hatte die Qualität einer persönlichen Einladung in einen eigentlich geschützten Bereich. Diese »Erfahrung ist unersetzbar«.

Die Meditation vor einem »riesigen Gemälde«, das Eintauchen in Farben (zudem in einem so großen Raum) wie es bei Newmans Bild möglich war, gehörte zu den »intensiven Erlebnissen, die in der Schule nicht möglich sind«.

Das »Maß an Erkenntnissen und Einsichten« ist u.a. in der Auseinandersetzung mit Cy Twomblys Bild deutlich geworden. Ein schwer zugängliches Bild trat (vermittelt durch den Museumspädagogen) in »Zwiesprache« mit den Schüler/innen. Die anfänglich noch geäußerte »Kunstkritik« (»Das ist Krickelkrakel«) wurde nicht nur wieder zurückgenommen, Twomblys Bildersprache tauchte immer wieder, auch in späteren Gesprächen und der praktischen Arbeit, auf. Gerade ein im Konventionellen verhaftetes und zudem in der Malpraxis zurückhaltendes Kind (Peter) entwickelte in der Jugendkunstschule eine Freiheit und ein Tempo in der Ausführung, daß ich das Gefühl hatte, ein Schleusentor hätte sich geöffnet.

Die Integration der behinderten Schüler bedurfte keiner besonderen Förderung, da sie den Anteil der feinmotorischen Tätigkeiten selbst bestimmen konnten.

Trotz der zweifelsohne positiven Ergebnisse auf der einen Seite ist auf der anderen Seite auch der Aufwand zu betrachten. Der Aufwand an Unterrichtsstunden überstieg das vorgesehene Maß nur geringfügig, da sowohl die von mir unterrichteten Stunden der Lernbereiche Deutsch und Kunst als auch ein Exkursionstag für das Museum genutzt werden konnten. Der finanzielle Aufwand für die Schüler/innen (insgesamt ca. 10 DM für Fahrgeld zum Museum und für den Besuch der Jugendkunstschule) war nicht unbedeutend, aber leistbar. Es bleibt, den Vorbereitungsaufwand zu betrachten: Die schwierigen Verhandlungen mit dem Museum und der damit verbundene Zeitaufwand hingen in hohem Maße auch mit der Terminfixierung (durch diese Examensarbeit) zusammen. Eine Lehrkraft wird in ihrem Alltag damit flexibler umgehen können. Ich halte diese Unterrichtseinheit (bei gebotener Rücksicht auf die Besonderheit jeder Lerngruppe) für nachunterrichtbar. Dies setzt allerdings voraus, daß der Lernbereich Kunst nicht vom Vorfachlichen Unterricht isoliert wird.

Betrachte ich also abschließend die Arbeitsergebnisse und hier insbesondere den zuletzt erarbeiteten Wandfries zum Thema

»Begegnung und Abschied« (bei dem im Vergleich zum Experimentieren in der Jugendkunstschule ein abstraktes Thema gestellt wurde und die Schüler/innen bewußt Farbe, Pinselführung usw. im Sinne des Themas einsetzen), meine eigene Zufriedenheit, die Äußerungen der Schüler/innen und auch die Reaktionen Außenstehender, so bleibt für mich als Resümee: Es hat sich gelohnt!

Literaturverzeichnis

Aissen–Crewett, Meike: Musisch–Ästhetische Erziehung in der Grundschule. In: Grundschule 7–8 1987 (S.29 ff) und 11/1987 (S.41 ff).

Aissen–Crewett, Meike: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992.

Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin 1989.

Christie, Bianca: Abenteuer Museum. Berlin 1995.

Düchting, Hajo: Wassily Kandinsky. 1866–1944. Revolution der Malerei. Köln 1993.

Duderstadt, Matthias: Ästhetik und Wahrnehmung. in: Duderstadt, M. (Hrsg.): Kunst in der Grundschule. Fachliche und fächerintegrierende ästhetische Erziehung. Frankfurt / M.. 1996. S. 13ff.

Eucker, Johannes: Gegenstandslose Kunst: Künstlerisch radikal, didaktisch banal? In: Kunst und Unterricht 126/1988, S. 7ff.

Eucker, Johannes: Kunst des 20.Jh. im Unterricht. Kunst und Unterricht 145/1990. S.2 ff.

Herles, Diethard: Kunst für Kinder. In: Grundschule 5/1986. S.26 f.

Hilgers, Werner: Museumspädagogik u. Schulunterricht. In: Zeitschr. f Kunstpädagogik 3/1976. S. 121ff.

Hinkel, Hermann/ Meseure, Sonja A.: Lernen im Museum. In: Kunst und Unterricht, 101/1986. S. 15ff.

Krudewig, Helmut: Die Museumsschule – ein praxisorientierte Modell zur Öffnung des Kunstmuseums für die Hauptschule, Würzburg 1988.

Lentz, Hanna: Ungegenständliches Malen in der Grundschule? Erfahrungen aus einem Praktikum in den Klassen 3, 4 und 6. In: Kunst und Unterricht 126/1988. S. 19 ff.

März, Roland/ Schneider, Angela: Neue Nationalgalerie Berlin. München / New York 1996.

Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste – Vorschläge zur Musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren 1998.

Meißner, Klaus: Ein traditionsreiches didaktisches Konzept: Unterricht außerhalb des Schulgebäudes. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung BIL: Grundschule Konkret – Außerschulische Lernorte, Berlin Heft 11/1996, S.5 ff.

Murken, Axel und Christa: Von der Avantgarde bis zur Postmoderne. Die Malerei des 20. Jahrhunderts. München 1991.

Murken-Altrogge, Christa: Barfuß in die Kunst. Moderne Malerei anschaulich erklärt. Münster 1980.

Niggemeier, Friedhelm: Vorwort in: Klett-Verlag: »Schulgalerie«. Stuttgart. 1995 S. 4ff.

Ohde, Melanie/ Wiederhold, Karl A.: Mit Grundschulkindern das Kunstmuseum entdecken. Donauwörth 1994.

Otto, Gunter / Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.

Otto, Gunter: Zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Weinheim / Basel 1988, S. 13 ff.

Partsch, Susanna: Haus der Kunst. Ein Gang durch die Kunstgeschichte von der Höhlenmalerei bis zum Graffiti. Wien 1997.

Partsch, Susanna: Paul Klee 1879–1940, Köln 1993.

Pertler, Cordula M.: Kinder erleben große Maler. München 1992.

Regel, Günther: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Stuttgart 1994.

Roth, Heinrich: Die »originale Begegnung« als methodisches Prinzip. In: Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin 1973. S. 109 ff.

Schmitz, Britta / Scholz, Dieter (Red.): Hamburger Bahnhof Berlin.

München / New York 1996.

Schneider, Angela: Cy Twornbly. in: Bastian, Heiner (Hrsg.): Sammlung Marx, Bd. 1. München. 1996. S.96 ff.

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport: Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Grundschule; Fach Bildende Kunst. Berlin 1991
– Klasse 1 bis 6, Deutsch. Berlin, 1992

– Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berl. Schule. Gesamtwerk Berlin 1994.

Staudte, Adelheid: Mit allen Sinnen lernen. In: Kunst und Unterricht, 87/1984, S. 817.

Staudte, Adelheid: Sich selbst ein Bild machen. Erleben, begreifen, gestalten. In: Staudte, A. (Hrsg.): Ästhet. Lernen auf neuen Wegen. Weinheim / Basel 1993. S.52 ff.

Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung und Kunst. Lernen zwischen Sinnlichkeit. Kreativität und Vernunft. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.). Handbuch Grundschule. Weinheim/Basel 1991. S. 292 ff.

Staudte, Adelheid: Zwischen Kunst und Sinnlichkeit. Defizite und Perspektiven ästhetischer Erziehung in der Grundschule. In: Duderstadt, M. (Hrsg.): Kunst in der Grundschule. Frankfurt/M. 1996. S. 21f.

von Hentig, Hartmut: Die Entzauberung der Ästhetik (1967). In: v. Hentig, H.: Ergötzen. Belehren. Befreien. München 1986, S.70 ff.

von Hentig, Hartmut: Das Leben mit der Aisthesis (1969). In: Otto, Gunter (Hrsg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975. S. 25 ff.

©opyright Andrea Judt, Berlin 2000.

These pages belong to "Schulpraktische Seminare vorfachlicher Unterricht": <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/vorfachlich/allgemein/index.htm>

Permission is hereby granted to use these documents for personal use and in courses of instruction at educational institutions provided that the articles are used in full and this copyright statement is reproduced. Permission is also given to mirror these documents on WorldWideWeb servers. Any other usage is prohibited without the written permission of the author. Please mail: dagmar.wilde@macdirect.de

