

Methodenvielfalt für einen zeitgemäßen Kunstunterricht

Aus eigenem Antrieb aktiv werden können, spontane Gestaltungsimpulse wecken, Raum zur Selbstentfaltung geben – in diesem Spannungsfeld bewegt sich heutiger Kunstunterricht.

Die Autoren

- berücksichtigen Erkenntnisse aus Lernpsychologie, Spiel- und Kreativitätsforschung,
- leiten Grundsätze für die Unterrichtsplanung mit Praxisbeispielen ab,
- legen Modelle für den unmittelbaren Einsatz im Unterricht an.



Cornelsen

ISBN 978-3-589-22980-2



9 783589 229802

Inge Witt (Hrsg.)

KUNST Methodik

Handbuch für die
Sekundarstufe I und II
LEHRER

Cornelsen

LEHRER

xierte Verbindlichkeiten helfen. Ihr Einhalten sollte bei den Zwischenbesprechungen überprüft werden. Auf diese Weise bekommen Schüler mit der Zeit ein Gefühl für die Bedeutung von Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit und Zuverlässigkeit (→ S. 116, Projektarbeit).

Metakommunikation

Es ist sehr wichtig, dass zum gegebenen Zeitpunkt Metakommunikation stattfindet: „Was ist in diesem Gespräch gerade passiert? Wie kam die Auseinandersetzung zustande? Welche Regel kann man aus dem Gesprächsverlauf ableiten?“ Metakommunikation hilft den Schülern, die durchlebten Beurteilungs- und Kritiksituationen einzuordnen und Einsichten daraus mitzunehmen. Sie fördert ein Gefühl für die Bedeutung des Hinhörens, des Reflektierens und der Konsequenz.

Im Unterrichtsprozess sollten Phasen der Metakommunikation prägnant herausgehoben werden, z.B. indem für die Metakommunikation die Sitzordnung geändert wird:

- Die Schüler kommen mit ihren Stühlen von ihren Gruppentischen und bilden einen Sitzkreis. Dies macht die Situation der Metakommunikation erlebbar: Die Beteiligten können sich gegenseitig anschauen, werden nicht abgelenkt, können sich aufeinander konzentrieren. ■

Beispiel Kritik ertragen und einordnen

Vom Ich ...

Nach dem gegenseitigen Vorstellen der Arbeiten geben die Schüler kurz Rückmeldung, wie sie sich dabei gefühlt haben, als sie sich die Einschätzung eines Mitschülers anhörten.

Zum Du ...

Dann bekommen die „Beurteiler“ die Gelegenheit auszudrücken, wie sie sich während des Präsentierens und Beurteilens gefühlt haben.

Zum Wir ...

Schließlich wird in der Klasse gemeinsam beraten, worauf es bei einer gelungenen Vorstellung der Arbeit eines Mitschülers ankommt. Die dabei erarbeiteten Kriterien werden festgehalten und bei nachfolgenden Besprechungen wieder herangezogen.

2 Das Auslösen spontaner Lernimpulse

In der Regel kommen Schüler nicht in den Kunstunterricht, weil sie etwas Bestimmtes lernen wollen. Die Strukturen unserer Unterrichtsorganisation lassen die Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse in einer Klasse von dreißig Schülern gar nicht zu. Im Laufe ihrer Schulzeit lernen die Schüler nicht selten, dass gesellschaftlich und politisch bestimmte Zielvorgaben ihren eigenen Neigungen gegenüber Vorrang haben. Andererseits steht außer Zweifel, dass Lernen in der Schule nur dann sinnvoll und nachhaltig funktionieren kann, wenn die Lerner das unterrichtliche Anliegen annehmen oder noch besser, wenn sie in die Lage versetzt werden, die in diesem Anliegen enthaltenen Anregungen, Anreize und Herausforderungen für sich zu akzeptieren und nachzuvollziehen. Das heißt konkret: Schüler müssen zu Beginn einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit eine Erfahrung machen, die ihnen die Attraktivität und Plausibilität eines Unterrichtsgegenstandes nahebringt und sie zu einer spontanen und individuellen Auseinandersetzung mit ihm bewegt. Das ist vor allem auch deshalb wichtig, weil die Schüler in einen Stundenplan eingebettet sind, der sie auch noch mit ganz anderen Fächern und Inhalten konfrontiert. Sie müssen von einem Unterrichtsszenario zum nächsten problemlos umschalten können und brauchen dabei Hilfe.

Wie soll nun zu Unterrichtsbeginn, von einem Moment auf den anderen, kollektiv ein spontanes Lernbedürfnis geweckt werden können? Das ist tatsächlich nicht leicht zu realisieren. Dennoch gibt es durchaus Möglichkeiten, den Grad der Mobilisierung und Aktivierung deutlich zu steigern. Im Kunstunterricht kommen dafür vor allem vier Verfahren infrage:

- die Problemorientierung;
- die aktivierende Vorstellungsbildung;
- die Anregung unmittelbarer ästhetischer Erfahrungen
- und Förderung von Empathie.

An Problemen orientieren

Problemorientierung steht für das Bemühen, ein Unterrichtsanliegen auf Schlüsselfragen, Grundkonflikte, Widersprüche hin zu verdichten, welche so prägnant im Raum stehen, dass die Schüler spontan dazu angeregt werden, sich mit ihnen zu befassen. Gleichzeitig sollte das „Problem“ so geartet sein, dass seine Behandlung mithilfe der Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler oder mit bereitgestellten Hilfsmitteln auch tatsächlich möglich ist.

■ „An dieser Stelle ist jedoch vor einem Missverständnis zu warnen: Das Wort **Problem** bezeichnet hier keine realen Probleme.

Der Begriff **Problemorientierter Unterricht** bezieht sich also grundsätzlich nicht auf Probleme der Lebenswirklichkeit (wenn auch deren Berücksichtigung im Einzelfall aus anderen Gründen möglich oder sogar notwendig ist). Vielmehr bezeichnet er ein didaktisches, lernpsychologisch begründetes Konzept und bezieht sich somit insbesondere auf aus dem Stoff abgeleitete Arrangements, die dazu dienen, die Schüler zum Lernen anzuregen.“ (ROSENBACH 2005) ■

Nun differieren die Lerngegenstände des Kunstunterrichts in ihrer Charakteristik deutlich. Sicher macht es einen Unterschied, ob Schüler sich mit Formen der Figurenkomposition in Renaissance und Barock, mit dem optimalen Design eines Bierbeckers oder mit Gestaltungsprinzipien einer Webseite beschäftigen. Entsprechend werden solche unterrichtlichen Anliegen auf verschiedene Weise als Problem zu fassen sein.

Mit HANS AEBLI unterscheidet MANFRED ROSENBACH drei Grundtypen von Problemen, die sich aus folgenden Dispositionen ergeben (AEBLI, 2001, 279 ff., zitiert nach ROSENBACH 2005):

- **Lücken:** Unser Bild von der Wirklichkeit oder unsere Handlungspläne weisen unverbundene Stellen, Lücken auf.
- **Widersprüche:** Unsere Aussagen über die Wirklichkeit oder über unsere Handlungspläne widersprechen sich.
- **Kompliziertheit:** Unsere Sicht der Wirklichkeit oder unsere Handlungspläne erscheinen uns selbst unnötig kompliziert.

■ „Wenn der Handelnde das nur erlebt, hat er eine ‚Schwierigkeit‘. Wenn er sich der Schwierigkeit bewusst wird, also darüber reflektiert, so hat er ein Problem.“ (AEBLI 2001, 14, 19 ff., zitiert nach ROSENBACH 2005) Oder anders definiert: „Eine Situation wird vom Individuum als unbefriedigend oder unangenehm empfunden. Das motiviert dazu, sie zu bearbeiten.“ (ROSENBACH 2005) ■

Werden die Schüler auf diesen wesentlichen Kern eines didaktischen Problems aufmerksam, ergeben sich spontane Lernimpulse:

- „Das Problem zu lösen heißt,
- die Lücke zu überwinden,
 - den Widerspruch zu beseitigen oder wenigstens zu reduzieren,
 - die Kompliziertheit zu vereinfachen.“

Diese Grundtypen von Problemlagen lassen sich weiter ausdifferenzieren und damit auf eine Vielzahl von unterrichtlichen Anliegen beziehen:

„Im Wesentlichen lassen sich folgende didaktisch zu nutzende Formen kognitiver Konflikte unterscheiden.

- **Zweifel**
Konflikt zwischen der Tendenz zu glauben und nicht zu glauben.
- **Ungewissheit**
Mehrere einander ausschließende Möglichkeiten sind gleichermaßen wahrscheinlich.
- **Überraschung**
Ein beobachtetes Phänomen widerspricht den bisherigen Kenntnissen und Erwartungen.
- **Inkongruenz**
Zwei bisher als sicher geltende Überzeugungen werden so zueinander in Beziehung gesetzt, dass sie sich einander gegenseitig ausschließen müssten.
- **Irrelevanz**
Konfrontation mit kognitiven Einheiten, die scheinbar nicht zu den übrigen der gesamten Sequenz gehören.
- **Widerspruch**
Schließen zwei Behauptungen einander aus, so können sie nicht gleichzeitig wahr sein.
- **Mehrdeutigkeit**
Ein einzelnes Element kann mit gleicher Wahrscheinlichkeit in verschiedener Form gedeutet werden.“ (ROSENBACH 2005)

Auf dieser Basis lassen sich nun typische „Problemlagen“ des Kunstunterrichts klar bestimmen.

Zweifel

Zweifel stellen sich in Unterrichtssituationen meist ganz von selbst ein. Wichtig ist, diese Zweifel zu kultivieren, Zweifel auf den Punkt zu bringen, aus Zweifeln Fragen oder Hypothesen zu entwickeln und diesen nachzugehen. Um fruchtbare Situationen des Zweifels zu generieren, bietet sich das Überprüfen von gewagten Thesen oder Hypothesen an. Gerade der Zweifel daran, ob die These tatsächlich zutrifft, das Irritierende oder Provozierende einer These mobilisiert und aktiviert:

„Kunstmuseen sind überflüssig, das Geld dafür sollte lieber für wohltätige Zwecke eingesetzt werden.“

„Kunst ist ein Lebensmittel.“

„Jesuskarikaturen müssen verboten werden.“

„Ego-Shooter-Spiele machen gewalttätig.“

Beispiele für provozierende Thesen, die zu einer Problemorientierung beitragen können

Gut ist es auch, wenn Schüler solche provozierenden Thesen selbst formulieren.

Impuls zur Problematisierung:

„Stimmt die Hypothese XY oder stimmt sie nicht?“

Unterrichtsmethodische Umsetzung:

- Schüler diskutieren die Hypothese in kleinen Gruppen, entwickeln eine geeignete Argumentation, um den Zweifel auszuräumen.
- Die verschiedenen Argumentationen werden vorgetragen und miteinander verglichen.
- Aus ihnen wird entweder ein gemeinsamer Lösungsvorschlag abgeleitet, oder die kontroversen Positionen werden gegenübergestellt.
- Offene Fragen werden festgehalten (z.B. nach Belegen, Beweisen für Einschätzungen) und im weiteren Unterricht verfolgt (Rechercheaufträge, Berichterstattung).

Ungewissheit

Ungewissheit wird von ROSENBACH als Konflikt in der Beurteilung mehrerer einander (scheinbar oder tatsächlich) ausschließender Möglichkeiten definiert, die an sich gleich wahrscheinlich erscheinen.

Beispiel

Ungewissheit kann erzeugt werden, indem das Original eines Kunstwerks unter verschiedene „Fälschungen“ gemischt wird, z.B. unter retuschierte Bildvarianten:



Original und retuschierte Versionen des Bildes „Der Wanderer über dem Nebelmeer“, Caspar David Friedrich, 1818, Öl auf Leinwand, 94,8 cm × 74,8 cm, Hamburger Kunsthalle. Bearbeitung: SABINE LÜBBEKE

Impuls zur Problematisierung durch Unsicherheit: „Welches ist das Original?“

Unterrichtsmethodische Umsetzung:

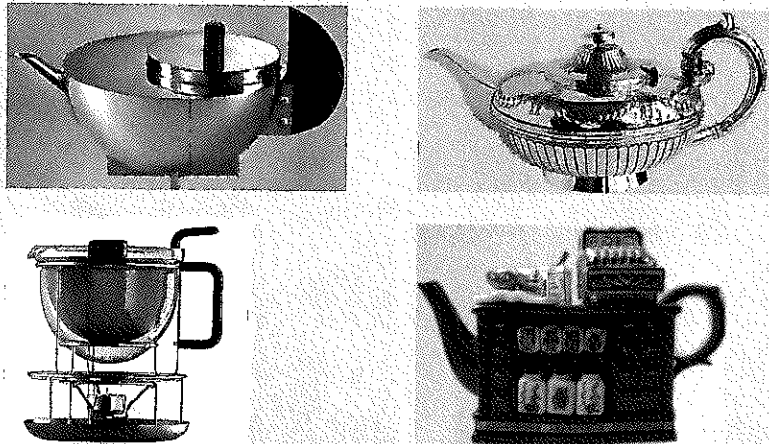
- Schüler wählen eine der Darstellungen aus und untersuchen sie auf die innere Logik hin, evtl. auch unter Nutzung von Informationen über Stil und Intentionen des betreffenden Künstlers.
- Schüler untersuchen die Darstellung selbstständig hinsichtlich ihrer Sprachlichkeit, der Intentionen des Künstlers und vergleichen mit den anderen Darstellungen.
- Die Ergebnisse werden vorgestellt, verglichen, erörtert.
- Weiterführende Fragestellungen werden entwickelt.

Überraschung

Überraschung heißt nach ROSENBACH: Ein beobachtetes Phänomen widerspricht den bisherigen Kenntnissen und Erwartungen.

Beispiel

Nachdem mit Schülern ausführlich das Prinzip „form follows function“ erörtert wurde, werden sie mit einem Designobjekt konfrontiert, das diesem Prinzip erkennbar widerspricht.



Gebrauchsgegenstände, die deutlich unterschiedlichen Designprinzipien folgen, geben Anlass zu spontaner Problematisierung. Oben links: Marianne Brandt, Teekännchen, 1924; oben rechts: viktorianische Teekanne aus Silber, 1870; unten links: Tassilo von Grohmann, Teekanne mono, 1983; unten rechts: englische Teekanne, ohne weitere Herkunftsnachweise

Impuls zur Problematisierung:

Nach Erarbeitung des Begriffs „form follows function“ werden die Schüler mit einem Gebrauchsobjekt konfrontiert, das diesem Prinzip deutlich widerspricht, aber sich dennoch gut verkauft.

Unterrichtsmethodische Umsetzung:

- Schüler bilden Hypothesen zu Motiven und Beurteilungskriterien der Käufer und suchen in bereitgestellter oder selbst recherchierter Literatur nach Belegen für ihre Auffassungen.
- Schüler stellen sich gegenseitig Ergebnisse ihrer Untersuchung vor.
- Schüler erkennen und erörtern, dass es neben Funktionalität und formaler Klarheit weitere Funktionen des Designs gibt, die für den Nutzer ebenso wichtig sind: symbolische Funktion, Statusfunktion, sentimentale und narrative Elemente.

Inkongruenz

Inkongruenz beschreibt ROSENBACH als einen Konflikt zwischen zwei bisher als sicher geltenden Überzeugungen, die so zueinander in Beziehung gesetzt werden, dass sie einander gegenseitig ausschließen müssten.

Impuls zur Problematisierung:

Bilden Dokumentar fotografieren die Wirklichkeit ab oder wird beim Fotografieren grundsätzlich verfälscht?

Unterrichtsmethodische Umsetzung:

- Schüler untersuchen verschiedene typische Szenarien der Reportagefotografie: Fotografieren auf dem Fußballplatz, bei einer Demonstration, bei einer Partyveranstaltung. Sie untersuchen die Frage: Worauf kommt es beim Fotografieren in diesen Situationen an? Wo sollte sich der Fotograf platzieren? Welche Momente des Geschehens könnten gute Bilder liefern?
- Schüler stellen sich gegenseitig Ergebnisse ihrer Untersuchung oder Experimente vor.
- Schüler erkennen und erörtern, dass es entscheidend darauf ankommt, wie der Fotograf das Ereignis wahrnimmt oder wahrnehmen möchte, dass „Reportagefotografie“ sowohl Aspekte des Stattgefundenen als auch die Auffassung des Fotografen dokumentieren, der die Perzeption des Geschehenen erheblich manipulieren kann.