



e  
book

Christian Wagner

# Künstlerisch denkende Hauptschüler

Kunstunterricht als künstlerisches Projekt

ATHENA

Christian Wagner  
Künstlerische denkende Hauptschüler –  
Kunstunterricht als künstlerisches Projekt

Kunst und Bildung

Herausgegeben von Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel und Mario Uraß

Band 11

Christian Wagner

# Künstlerisch denkende Hauptschüler

Kunstunterricht als künstlerisches Projekt

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

E-Book-Ausgabe 2016

Copyright der Printausgabe © 2016 by ATHENA-Verlag,  
Copyright der E-Book-Ausgabe © 2016 by ATHENA-Verlag  
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen  
[www.athena-verlag.de](http://www.athena-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagfoto: Christian Wagner (2015)

ISBN (Print) 978-3-89896-624-5

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-776-1

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1	Motivation	7
1.2	Gegenstand und Ziel der Arbeit	7
1.3	Methodische Überlegungen	8
1.4	Erwartungshorizont	9
1.5	Konzeption der Arbeit	10
<b>2</b>	<b>Künstlerische Bildung im Kontext konstruktivistischer Lerntheorie</b>	<b>13</b>
2.1	Heimvorteil künstlerische Bildung	13
2.2	Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik	14
2.3	Konstruktives Lernen: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion	18
2.4	Das Fremde im Bildungsprozess: Bedingungen pädagogischer Prozesse	19
<b>3</b>	<b>Bildungsideal der künstlerischen Bildung</b>	<b>23</b>
3.1	Forderungen an die künstlerische Bildung	23
3.2	Bildungsbegriff und Kunstbegriff	24
3.3	Zeitdiagnostik	24
<b>4</b>	<b>Die Antwort der künstlerischen Bildung</b>	<b>33</b>
4.1	Identitätsbildungen	34
4.2	Lebenskunst: Das Selbst als Werk	39
4.3	Der innere Diskurs: Narrative Identität	41
4.4	Künstlerische Erzählung und Resilienz	43
4.5	Transformationsleistungen und künstlerisches Denken im Unterricht	45
<b>5</b>	<b>Methodik der künstlerischen Bildung: Strukturphasen und Strukturprinzipien</b>	<b>47</b>
5.1	Künstlerische Bildung und Bildungsferne	48
5.2	Künstlerisches Denken und der kreative Prozess	50
5.3	Strukturelle und operationale Aspekte des künstlerischen Projekts	57

<b>6</b>	<b>Von der Volksschuloberstufe in die »bildungspolitische Sackgasse« und zurück</b>	<b>83</b>
6.1	Künstlerische Bildung: Ortsbestimmung	83
6.2	Entstehung der Hauptschule	84
6.3	Bildungspolitische und quantitative Weiterentwicklung der Hauptschule	85
6.4	Abwertung der Hauptschule und ihre Folgen	86
6.5	Die Kooperationsklasse in Baden-Württemberg	87
6.6	Die Gemeinschaftsschule	88
6.7	Schule im Mannheimer Norden	89
<b>7</b>	<b>Die künstlerischen Projektversuche</b>	<b>91</b>
7.1	Zeitliche Reihenfolge und Darstellung der Projekte	91
7.2	»Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: Künstlerisch denkende Hauptschüler«	94
7.3	Projekt: »Vergänglichkeit: Vanitasobjekte«	111
7.4	Grenzen künstlerischer Projektarbeit: »pimp my cutter«	132
7.5	Schönauer Requiem	140
<b>8</b>	<b>Die veränderte Lehrerrolle im künstlerischen Projekt</b>	<b>171</b>
8.1	Lernarrangements im prozessorientierten Unterricht	171
8.2	Die Rolle des Lehrers in selbsttätigen Lernprozessen	172
8.3	Kooperative Lernformen und das explorative Unterrichtsgespräch	175
8.4	Die Aufgaben des Lehrers in kooperativen Lernphasen	178
<b>9</b>	<b>Künstlerische Bildung, selbstständiges Lernen und Leistungsbewertung</b>	<b>181</b>
9.1	Der pädagogische Leistungsbegriff und die Bewertung der Performanz	182
9.2	Schülerbeteiligung	184
9.3	Bewertungskriterien	186
9.4	Bewertungskriterium: Authentizität	187
9.5	Formen der Leistungsbeurteilung	192
<b>10</b>	<b>Schlussbetrachtung und Ausblick</b>	<b>195</b>
	Abbildungsnachweis	197
	Literaturverzeichnis	199
	Danksagung	209

# 1 Einleitung

## 1.1 Motivation

Mit dem beruflichen Wechsel aus einer Tätigkeit im Bereich der sogenannten Kreativbranche, kommt es im Rahmen des Vorbereitungsdienstes zur Begegnung mit einer Form von Kunstpädagogik, die dadurch überrascht, dass sie eine sehr konventionelle und althergebrachte Art des Kunstunterrichts vermittelt. Im Schuldienst, als Klassenlehrer an einer Schulform, die es heute kaum noch gibt, stellt sich das Fach Kunst als Fach dar, welches eine absolute Randstellung einnimmt und welchem im Schulalltag häufig die Rolle eines Kompensationsfaches zukommt. Kunstunterricht als Schulfach, welches eine eigenständige und selbstbewusste Definition von Bildung formuliert und umsetzen kann, scheint in dieser Situation undenkbar. Hauptschule und ihre Nachfolgekonstrukte erscheinen stattdessen geprägt von einer Orientierung hin zu einem Bildungsziel, welches sich als berufliche Vorqualifizierung definiert und den weiteren Lebensweg der Jugendlichen auf das Erreichen einer Ausbildungsreife ausrichtet. Für die Kunstpädagogik bleibt scheinbar nur eine unbedeutende Nebenrolle.

Aus dieser Wahrnehmung heraus entstehen Unzufriedenheit und der Wunsch, alternative Formen für ein kunstpädagogisches Selbstverständnis zu finden. Dabei soll nicht die Flucht aus der Regelschule gesucht, sondern im bestehenden System ein nachvollziehbares Bildungskonzept entwickelt und etabliert werden, welches auf den der Kunst innewohnenden Potenzialen aufbaut. Eine solche Form findet sich in der künstlerischen Bildung, einem Bildungskonzept, welches höchst anspruchsvolle Bildungsziele, Bildungsmethoden und Bildungsinhalte aus der Kunst heraus begründet.

## 1.2 Gegenstand und Ziel der Arbeit

Die künstlerische Bildung ist zum Zeitpunkt des Dissertationsbeginns ein Konzept, welches zunächst einen Schwerpunkt eher im Bereich der gymnasialen und universitären Bildung hat. Auf dem Gebiet der Hauptschulpädagogik, deren Schulform sich zu dieser Zeit bereits in einer Umbruchphase und langen Krise befindet, findet das Konzept einer künstlerischen Bildung aus der Kunst heraus kaum Anknüpfungspunkte und Umsetzung. Folglich ergibt sich die Fragestellung, in welcher Form und mit welcher Begründung das höchst anspruchsvolle Konzept künstlerischer Bildung in einer Schulform umgesetzt werden kann, deren Schülerschaft, zumindest häufig, aus sozial schwachen Familien stammt. Eine Schulform, die auch dadurch gekennzeichnet ist, dass das Fach Kunst an Bedeutung verliert und darüber hinaus häufig fachfremd unterrichtet wird. Es soll untersucht werden, in welcher Weise die künstlerische Bildung eine grundlegende Befähigung des Menschen dahingehend



ermöglicht, Kunst als existenzielle Erzähl- und Gestaltungsfähigkeit zur Lebensgestaltung zu nutzen.

Ort der Unterrichtsversuche ist folglich eine Schule, die zu Beginn der hier vorliegenden Arbeit eine Hauptschule ist und in einem sogenannten sozialen Brennpunkt einer Großstadt in Baden-Württemberg liegt. Im zeitlichen Verlauf der Dissertation wird die Schule zu einer Werkrealschule, dann mit einer Nachbarschule verschmolzen und zur Ganztagschule umgeformt. Mittlerweile wird sie erneut umstrukturiert zu einer Gemeinschaftsschule. Im Rahmen des regulären Schulbetriebs soll in diesem Umfeld mittels verschiedener Unterrichtsversuche an einer Ausrichtung des künstlerischen Bildungskonzeptes gearbeitet werden.

Es soll dabei auch darum gehen, das Bildungsverständnis der Hauptschule bzw. Werkrealschule zu hinterfragen und aufzuzeigen, inwieweit aus der Kunst heraus Bildung alternativ und mindestens gleichwertig definiert werden kann. Auf die besonderen Bildungsbedürfnisse der Lernenden muss konsequenterweise eingegangen werden. Die Besonderheiten des sozialen Umfeldes einer großstädtischen Hauptschule sollen in diesem Zusammenhang das methodische Konzept der künstlerischen Bildung auf Eignung für diese und vergleichbare Schulformen überprüfen. Daraus lassen sich folglich Anpassungen, Veränderungen und Erweiterungen der Konzeption ableiten.

### 1.3 Methodische Überlegungen

Kunstpädagogik trägt als Geisteswissenschaft den Widerstreit von Kunst und Wissenschaft in sich. Das methodologische Verstehen, im Sinne eines wissenschaftlichen Anspruchs, trifft auf ein künstlerisches Verständnis von Wissenschaft, welches im Fall der Kunstpädagogik das kulturelle Ganze versucht zu erfassen und zu integrieren. Im Rahmen dieser Arbeit soll versucht werden, aus künstlerischer Perspektive pädagogische Erkenntnisse zu gewinnen. Dies bedeutet in keinem Fall, dass in der Umsetzung des Forschungsvorhabens Beliebigkeit und Unverbindlichkeit den angestrebten Erkenntnisgewinn verfälschen. Die Unterrichtsversuche werden konventionell vorbereitet und unterliegen den Kriterien für verantwortungsvollen und qualitätsorientierten Unterricht. Die Unterrichtsversuche werden schriftlich und mittels verschiedener Medien dokumentiert. Die Entwurfsarbeiten, Rechercheergebnisse und sonstigen Arbeitsmittel der Schüler<sup>1</sup> werden in individuellen Portfolios gesammelt und ausgewertet. Dadurch soll ein neutraler Blick auf die Umsetzungsversuche der künstlerischen Vorhaben gewährleistet werden.

---

<sup>1</sup> Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen der weiblichen Form verwendet, so schließt dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

## 1.4 Erwartungshorizont

Im Rahmen dieser Arbeit soll nachvollziehbar gemacht werden, dass das Konzept der künstlerischen Bildung, auch oder gerade im Bereich der Sekundarstufe 1, bei sozial benachteiligten Schülern umsetzbar ist. Dabei wird im Besonderen ein Augenmerk darauf gelegt, welche strukturellen und methodischen Aspekte des Bildungskonzeptes in welcher Art und Weise besonders zum Tragen kommen, um erfolgreichen Unterricht durchzuführen. Alle kunstunterrichtlichen Bemühungen werden sich dabei den besonderen Anforderungen stellen, die das schulische Umfeld bietet. In diesem Zusammenhang wird es darum gehen, den aus der Kunst heraus abgeleiteten Bildungsgehalt auf seine besonderen, im Sinne der Lebenskunst lebensvorbereitenden Möglichkeiten zu überprüfen. Folglich wird aufgezeigt, welches soziale Potenzial in der künstlerischen Bildung steckt, ohne jedoch sozialpädagogisch zu funktionieren.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Frage, ob es sich beim Konzept der künstlerischen Bildung um eine Methode handelt oder ob es nicht vielmehr ein Lernprinzip ist, welches sehr stark emanzipatorisches Potenzial hat. Ausgehend von den Erfahrungen, die im Rahmen der Unterrichtsversuche gemacht werden, soll das Konzept dazu dienen, Unterricht immer stärker zu öffnen. Dabei wird der Prozesscharakter künstlerischen Arbeitens mittels projektorientiertem Unterricht umgesetzt und letztendlich der Fragestellung nachgegangen werden, wie viel Kunst das System Schule aushält und ob das Fach Kunst als Leitfach für prozessorientiertes Arbeiten geeignet ist.

Die einzelnen Unterrichtsversuche werden Entwicklungsschritte innerhalb des Forschungsvorhabens darstellen. Sie zeigen auf, welche Grenzen ein Kunstunterricht hat, dem im konventionellen Sinn eine kleine, einstündige Nische pro Schulwoche zur Verfügung steht. Die hier vorzustellenden Kunstprojekte entwickeln sich aus dieser beschränkenden Situation heraus zu einer Schulsituation, in der das Fach Kunst im Rahmen der Projektarbeit zum unterrichtlichen Mittelpunkt wird. Dabei wird sich zeigen, welchen Anspruch Kunstpädagogik im Regelschulbetrieb stellen kann und wie viel emanzipatorisches Potenzial in ihr liegt, wenn es darum geht, ein bestehendes Bildungsverständnis in Frage zu stellen.

Die Unterrichtsbeispiele werden als Dokumentationen des kunstunterrichtlichen Tuns dargestellt und sollen nicht als Anleitungen interpretiert werden. Im Rahmen dieser Reihe von Unterrichtsdokumentationen werden Erfolge genauso dargestellt wie Misserfolge und konzeptuelle Schwächen. Das unterrichtspraktische Tun wird zudem in ein Verhältnis zu theoretischen Überlegungen gesetzt. So wird neben einer Verortung der künstlerischen Bildung innerhalb der Methodendiskussion vor allem auch der Frage nach dem speziellen Bildungsbegriff nachgegangen werden, den das Konzept in sich trägt. In direktem Bezug zu den Unterrichtsversuchen steht die Auseinandersetzung mit der Struktur künstlerischer Projekte. Einerseits werden bestehende strukturelle Aspekte künstlerischer Bildung aufgezeigt, andererseits

auch Anpassungen und veränderte Gewichtungen, die sich aus dem veränderten schulischen Bezugsfeld ergeben, vorgenommen und beschrieben.

## 1.5 Konzeption der Arbeit

In einem ersten Schritt soll das Konzept der künstlerischen Bildung im Umfeld von Lerntheorien verortet werden. Ausgehend davon, dass im Kern des künstlerischen Bildungsprozesses selbstkonstruierendes Lernen steht, wird die pädagogische Lerntheorie des Konstruktivismus herangezogen und eingehender betrachtet. Da Schlagworte, wie selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen, durch die Orientierung der künstlerischen Bildung am künstlerischen Denken bereits integrierter Bestandteil des Konzepts sind, wird im Folgenden ein Heimvorteil dieses Bildungskonzepts formuliert und begründet. Ferner wird der Trias von Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik thematisiert, außerdem den Ursprüngen der konstruktivistischen Lerntheorie nachgespürt und die Besonderheiten einer konstruktivistischen Didaktik aufgezeigt. Aus der Verflechtung von Selbstbestimmung und Selbstgestaltung im konstruktivistischen Sinne leiten sich folglich besondere Bedingungen für den pädagogischen Prozess ab. Diese werden im Hinblick auf die pädagogische Alltagsarbeit betrachtet und auf die besondere Situation künstlerischer Arbeit im Bildungsprozess abgeglichen. Stichworte dabei sind die Öffnung der Schule bzw. des Unterrichts nach Außen und das Fremde im Bildungsprozess.

Das sich anschließende Kapitel stellt sich der Frage, warum künstlerische Bildung besserer Kunstunterricht sein kann und warum es sich lohnt, ein solch anspruchsvolles Bildungskonzept, trotz erhöhter Anforderungen an Lehrer und Schüler, anzuwenden und umzusetzen. Um dies zu begründen, wird ein Bildungsideal der künstlerischen Bildung formuliert und hinterfragt. Der Begriff Bildungsideal ist bewusst gewählt, da er beinhaltet, dass im Hinblick auf die künstlerische Bildung keine reine Fachdidaktik oder Methode formuliert wird, sondern künstlerische Bildung sich den gesellschaftlichen Lebensbedingungen stellt und das Bildungsziel über Fachgrenzen hinausgeht. Künstlerische Bildung soll in diesem Sinne als Konzept interpretiert werden, welches ein Gegenpol zu anderen, gerade im Bereich der Sekundarstufe I aktuellen, Bildungsvorstellungen darstellt. Zunächst wird dabei in diesem Kapitel auf den Bildungsbegriff und den Kunstbegriff eingegangen, woran sich eine Auseinandersetzung mit der sogenannten Zeitdiagnostik anschließt. Daraus ergibt sich eine genauere Betrachtung des Ortes, an dem das Bildungsideal der künstlerischen Pädagogik umgesetzt wird. Gesellschaftliche Bedingungen und Schule im gesellschaftlichen, lokalen Umfeld werden beschrieben und bisherige Antwortversuche des Bildungssystems dargestellt.

Aus dieser zeitdiagnostischen Betrachtung ergibt sich eine Antwort der künstlerischen Bildung auf aktuelle Bildungsherausforderungen. Der lebenskünstlerische Aspekt wird über die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Identität eingeleitet. Die Individualisierungsthese und ihre Auswirkung auf das Konstrukt Jugend,

die künstlerische Existenz und schließlich das Selbst als Werk in der Lebenskunst, führen den Gedankengang zum Aspekt des inneren Diskurses. Dieser ist in Form der künstlerischen Erzählung ein wesentliches Merkmal einer Bildung, die vom künstlerischen Denken ausgeht.

Das fünfte Kapitel der Arbeit wendet sich den unterrichtspraktischen Aspekten zu und skizziert eine Methodik künstlerischer Bildung, wie sie im Bereich der Hauptschule oder Werkrealschule Anwendung finden kann. Dabei steht zunächst die Auseinandersetzung mit den besonderen Bedingungen an einer Schule im sozialen Brennpunkt im Vordergrund. Künstlerische Bildung trifft auf sogenannte bildungsferne Menschen und muss sich den daraus resultierenden Bedingungen stellen und entsprechende Antworten finden.

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen konventioneller Unterrichtsplanung und Planung von Unterricht im künstlerischen Projekt dargestellt. Dem Kreativitätsprozess kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dessen kreative Bausteine stehen in einem engen Zusammenhang mit den im Anschluss darzustellenden, strukturellen und operationalen Aspekten künstlerischer Bildung. Die einzelnen Strukturaspekte, welche im Bereich des Hauptschulunterrichts eine andere Gewichtung haben als beispielsweise im Unterricht am Gymnasium, folgen in einer Art losen Reihenfolge, da sie in der Unterrichtspraxis immer wieder und zu unterschiedlichen Unterrichtsphasen zum Einsatz kommen. Ausgehend von der Induktion, folgt in der Darstellung das Experiment, die Kontextualität und eine besonders vertiefte Frage nach dem Sujet.

Weitere strukturelle und operationale Aspekte sind die Recherche, die Konstruktion und die Transformation. Zudem wird der Aspekt der Konnektivität eingehender betrachtet und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Werkateliers, des Lehrgangs und der besonderen Bedeutung von Körperlichkeit und Bewegung im Bereich der Sekundarstufe I dargestellt.

Das Folgekapitel widmet sich, vor der eigentlichen Darstellung der Beispiele aus der Unterrichtspraxis, den besonderen Umständen, welche aus bildungspolitischer Perspektive die Projektarbeit an einer baden-württembergischen Schule begleiten. Ein Augenmerk gilt der Stellung des Faches Kunst im Fächerkanon der Hauptschule (bzw. ihrer Nachfolger) und umreißt die Entwicklung der Hauptschule, über die Werkrealschule, hin zur Gemeinschaftsschule. Dieser Dreischritt ist bedeutsam, da die im Anschluss dargestellten Unterrichtsversuche an einer Schule durchgeführt wurden, welche im Zeitraum der Entstehung dieser Arbeit alle drei Schulformen durchlief. Im Abschluss des Kapitels wird zudem kurz der Schulort skizziert, da er im Rahmen der Unterrichtsbeispiele mehrfach Gegenstand künstlerischer Auseinandersetzung ist beziehungsweise die künstlerische Auseinandersetzung nicht unwesentlich beeinflusste.

Die Darstellung der durchgeführten Unterrichtsbeispiele steht im Mittelpunkt dieser Arbeit und nimmt einen besonderen Raum ein. Den Anfang macht ein Projekt, welches sich mit Mode auseinandersetzt. Dem schließt sich eine Projektarbeit

an, welche in chronologischer Sicht den Ausgangspunkt der Projektversuche darstellt und inhaltlich die Auseinandersetzung mit dem Thema Vergänglichkeit sucht. Grenzen künstlerischer Projektarbeit finden sich in der Darstellung eines weiteren Projekts, welches designorientiert konzeptioniert wurde und aus vielerlei Sicht scheiterte. Dem gegenüber steht im Folgenden ein Projekt, welches künstlerische Projektarbeit zum Leitfach macht und über einen längeren Zeitraum das Fach Kunst, im Rahmen eines Performanceprojekts, in den Mittelpunkt der Unterrichtswirklichkeit rückt.

Alle Projekte werden ausführlich dokumentiert und reflektiert. Mittels Bildern aus den verschiedenen Projektphasen soll die künstlerische Arbeit mit den Schülern nachvollziehbar werden. Aus der praktischen Arbeit sticht vor allem die veränderte Rolle des Lehrers ins Auge. Sie stellt den Gegenstand der Auseinandersetzung im vorletzten Kapitel und beleuchtet die Bedingungen eines Kunstunterrichts, der prozessorientiert ist und die Selbsttätigkeit des Schülers in den Mittelpunkt rückt. Konsequenterweise darf aus schulpraktischer Sicht auch die Frage danach nicht fehlen, wie die Leistungsbewertung der Schüler im Rahmen einer projektorientierten Arbeitsform stattfinden kann und welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn Schülerarbeiten Ausdruck individueller Auseinandersetzung sind und zumindest teilweise Formen biografischer Kunst darstellen.

## 2 Künstlerische Bildung im Kontext konstruktivistischer Lerntheorie

### 2.1 Heimvorteil künstlerische Bildung

Künstlerische Lernprozesse verlaufen zwischen den Polen Recherche, Konstruktion und Transformation.<sup>1</sup> Im Rahmen des künstlerischen Projekts entstehen für den Lernenden permanent neue Perspektiven aus der Begegnung mit Unbekanntem, der Reflexion des Selbstgeschaffenen und dem andauernden Abgleich von Eigen- und Fremdperspektiven. Carl-Peter Buschkühle verdeutlicht dies mit dem Hinweis auf Maturana und Varela, die den menschlichen Organismus als autopoietisches System beschreiben, welches die Fähigkeit meint, den Organismus permanent an sich verändernde Lebensbedingungen anzupassen. Aus pädagogischer Sicht fußt dieser Erklärungsansatz auf dem Aquilibrationsprozess zwischen Strukturhaltung und Umwelthanpassung, den Piaget mit den Begriffen Assimilation und Akkommodation beschreibt.<sup>2</sup>

Will man das Lernen im künstlerischen Projekt genauer betrachten und den Lernprozess verstehen, bietet sich eine Einordnung in die pädagogische Lerntheorie des Konstruktivismus an, da sie im Kern einen selbstkonstruierenden Prozess beschreibt. Interessant ist der Versuch einer solchen Einordnung auch deshalb, weil Schlagworte wie »selbstgesteuertes Lernen« und »Selbstbestimmung« in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion von großer Bedeutung sind. Künstlerischen Bildungsprozessen wohnt, durch das Fundament des künstlerischen Denkens, der Aspekt der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung quasi von Natur aus inne. Die Kunstpädagogik hat, bei aller berechtigten Zurückhaltung gegenüber modischer bildungspolitischer Paradigmen, folglich eine Art Heimvorteil, wenn es um die Entwicklung didaktischer Konzepte geht, die ein hohes Maß an freier Verfügung des Lernenden über den Lernprozess zum Ziel haben.

Schon früh entstanden Ideen und Konzepte einer verstärkten Selbststeuerung beim Lernen. Von Freinet über Montessori bis Gaudig wurden solche Ideen konzipiert. Heute kursieren Konzepte, wie beispielsweise das »Haus des Lernens«<sup>3</sup>, mit denen eine Umgestaltung der Schule hin zu einem Ort gelingen soll, an dem individualisierte Lernprozesse eigenverantwortliches Lernen ermöglichen. Bezogen auf die aktuelle Situation von Hauptschule und Werkrealschule, die sich in einem akuten Wandlungs- und Umorientierungsprozess befinden, kann von der Kunstpädagogik

---

1 Vgl. Buschkühle 1997, 345 ff.

2 Maturana 1991, 127

3 Vgl. <http://www.pags-kuelsheim.de>: Webpräsenz eines privaten Schulmodells, welches das Reformkonzept »Haus des Lernens« des Schweizer Reformpädagogen Peter Frattton umsetzt. Frattton formuliert eine Pädagogik des autonomen Lernens in einer gestalteten Lernumgebung.

durchaus ein Impuls ausgehen. Um in diesem Reformprozess wahrgenommen zu werden, müssen sich kunstpädagogische Konzepte den pädagogischen Lerntheorien stellen. Die künstlerische Bildung kann im Rahmen einer solchen Positionierung aufzeigen, auf welchem Weg künstlerisches Denken Lernen möglich macht.

## 2.2 Dekonstruktion, Konstruktion und Kritik

Carl-Peter Buschkühle benutzt den Begriff der dekonstruktiven Pädagogik. Für ihn steht im Prozess dialektischen Denkens die Kritik als Haltung im Mittelpunkt. Er beschreibt ein Wechselspiel zwischen Werkkritik und Selbstkritik, welches, bezogen auf die schulische Situation, ergänzt wird durch das Wechselspiel von Sachkritik und Selbstkritik in der Kommunikation zwischen Lehrer und Lernendem. Kritik wird dabei zum Ausdruck kreativen Denkens, weil durch Kritik konstruktive Akte entstehen. Aus der Dialektik des kritischen Denkens folgert er, dass auf Grundlage kritischen Denkens, ein dekonstruktives Denken entsteht. Dekonstruktion wird somit aus pädagogischer Perspektive zur Grundlage der Reflexion der Selbsttätigkeit.<sup>4</sup>

Im Folgenden sollen die Grundzüge konstruktivistischer Lerntheorie kurz skizziert und Bezüge zum Konzept der künstlerischen Bildung verdeutlicht werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die theoretischen Ansätze von Lew S. Wygotski gelegt, da er den bekannten konstruktivistischen Ansatz Piagets durch soziale und kommunikative Aspekte ergänzt. Gerade jene sprachlichen und reflektierenden Momente zeichnen das Lernen im künstlerischen Projekt aus und sind wesentlich beteiligt am Lernprozess, der im Rahmen der künstlerischen Bildung entsteht.

Um die Konsequenzen konstruktivistischer Bildung auf das pädagogische Konzept künstlerischen Denkens zu verdeutlichen, wird in der weiteren Betrachtung die konstruktivistische Didaktik in der Ausprägung Kersten Reichs im Vordergrund stehen. Carl-Peter Buschkühle verweist zwar zu Recht darauf, dass es im Bereich der künstlerischen Bildung, ähnlich wie in der Kunst, keine didaktisch-methodischen Formeln geben kann, die Allgemeingültigkeit versprechen. Dennoch muss die künstlerische Bildung in einen Kontext didaktischer Überlegungen eingebunden sein, welcher gültigen Lerntheorien gerecht wird und aufzeigt, auf welche Weise künstlerische Bildung ein Bildungsprozess ist.<sup>5</sup>

---

4 Vgl. Buschkühle 2007, 193 ff.

5 Vgl. ebd., 207

## 2.2.1 Die Ursprünge konstruktivistischer Lerntheorie

Lernen ist aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie ein konstruktiver Prozess, individuell aufbauend auf den Grundlagen der bestehenden Vorerfahrungen der Lerner. Ausschlaggebend für den Lernerfolg ist der Aspekt der eigenen Perspektive, die der Lerner bezogen auf sein eigenes Lernen einnimmt. Diese Perspektive findet ihren Ausdruck in Eigenorganisation und Eigenmotivation des Lernprozesses durch den Lernenden. Ergänzt wird diese Eigeninitiative durch den Aspekt der Reflexion, welcher die Rolle einer Fremdperspektive darstellt. Die Rolle des Lehrenden verändert sich in diesem Prozess und erlebt eine Neubewertung. Die konstruktivistische Lerntheorie beruht dabei auf Grundlagen der Erkenntnistheorie, welche eine prinzipiell konstruktive Basis des Erkennens formuliert.<sup>6</sup>

Die Erkenntnis, dass ein Lerner aus eigener Aktivität heraus seine eigene Wirklichkeit mit Hilfe eines beständigen Abgleichs konstruiert, wird von Piaget formuliert. Er verwendet dafür die Begriffe Assimilation und Akkommodation. Beide Anpassungsvorgänge führen zu einem Gleichgewichtszustand. Akkommodation bezeichnet dabei das Anpassen bestehender Schemata an Wahrnehmungen. Das Innere wird somit an die sich verändernde Außenwelt angepasst. Der Gegenbegriff Assimilation beschreibt das Zuordnen einer Wahrnehmung an das bestehende innere System. Die Assimilation stellt also die kognitive Integration von Sinneswahrnehmungen dar, während die Akkommodation die Differenzierung dieser Sinneswahrnehmungen beschreibt. Beide Prozesse sind stufenlos miteinander verbunden und bilden die Grundlage für die Differenzierung eines Modells der Umwelt, welches die Grundlage für das Weltbild des Kindes und auch des Erwachsenen bildet.<sup>78</sup>

Einen sozialen Konstruktivismus formulierte Lew Wygotski. Er wird deshalb häufig als Antipode Piagets betrachtet, obwohl wesentliche Teile seiner Arbeit auf den Theorien Piagets aufbauen. Wygotski stellt die Interaktion zwischen Lernendem und Lehrenden in den Mittelpunkt und begriff menschliches Wissen als vollständig sozial konstruiertes Wissen. Zentrale Annahme Wygotskis ist, dass psychische Prozesse einen sozialen Ursprung haben: »Jede psychische Funktion war zunächst eine äußere, weil sie eine soziale war, bevor sie zu einer inneren, einer im eigentlichen Sinne psychischen Funktion wurde; sie war vorher eine soziale Beziehung zweier Menschen.«<sup>9</sup>

Wygotski definiert psychische Entwicklung als einen Vermittlungsvorgang, der in erster Linie durch Sprache und andere Formen sozialer Symbolik getragen wird. Interessant aus kunstpädagogischer Sicht ist, dass Wygotski auch Kunstwerke zu diesen sozialen Mitteln zählt, mit Hilfe derer psychische Vermittlung vom Menschen

---

6 Vgl. Rech 2002, 119

7 Vgl. Steinhoff 2007, 135 ff.

8 Vgl. Piaget 1978

9 Wygotski 1985, 328



konstruiert wird. Peter Keiler weist darauf hin, dass Wygotski in späteren Schriften den Begriff der sozialen Mittel durch den erweiterten Begriff »kulturelle Hilfsmittel« ersetzt.<sup>10</sup> Als Interiorisation bezeichnet er dabei den Prozess der Entwicklung höherer psychischer Funktionen. Das Bewusstsein des Menschen entsteht aus dieser Perspektive zuerst auf sozialer und dann auf psychischer Ebene. Dies geschieht unter kultureller Vermittlung, vor allem und fundamental durch den Aspekt der Kommunikation.<sup>11</sup>

Bei der Entwicklung des Kindes stellen Lerner und Umwelt eine Prozesseinheit dar. Für Wygotski findet durch Interaktion ein Austausch auf intermentaler Ebene statt, der vom Lerner verinnerlicht, d. h. in seiner intramentalen Ebene integriert wird. Patricia Miller fasst dies zusammen, indem sie den Vorgang vom Externen zum Internen als ein Denken beschreibt, welches im Rahmen eines dualen Systems immer sozial- und kulturreflektierend ist. Die theoretische Trennung von Kind und Umwelt wird somit im Rahmen dieses Konzepts überwunden.<sup>12</sup>

Wygotski beschreibt in dem Artikel »Mind In Society«<sup>13</sup> die Idee einer Zone der proximalen Entwicklung. Als solche beschreibt er die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes und der nächst höheren Ebene. Ein Kind, das sich durch diese Phase bewegt, interagiert mit sich selbst und lernt, sich selbst solche Fragen zu stellen, die ihm bisher vom Interaktionspartner gestellt wurden. Intermentale Interaktion wird folglich zu einer intramentalen Problemlösestrategie. Wygotski unterscheidet in diesem Zusammenhang ein kommunikatives und ein egozentrisches Sprechen. Beide entstehen unabhängig voneinander und durchdringen sich. Sprache ist nach Wygotski das wichtigste psychische Werkzeug des Menschen. Die psychischen Werkzeuge (neben der Sprache sind dies auch Zahlensysteme oder Schemata) verändern die innere Struktur des Menschen und erschaffen Denken. Damit gelangt man wieder zu einer der zentralen Aussagen Wygotskis, die besagt, dass der Mensch sich selbst durch sein Handeln erschafft und dieses Handeln von außen durch die psychischen Werkzeuge bestimmt wird.<sup>14</sup>

In der Praxis der künstlerischen Bildung stellt Sprache ein elementares Lernmittel dar: Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden im Werkprozess, mit dem Ziel der Schaffung eines Kunstwerkes, ist wichtigstes pädagogisches Werkzeug. In der Werkorientierung steckt der subjektive, selbstverantwortete Ausdruck einer eigenen Position, welche in einem Prozess der Selbstwahrnehmung und Reflexion entsteht. Dieser Prozess der Selbstwahrnehmung ist vorstellbar als innere Kommunikation des Gestaltenden. Daraus ableitend definiert sich die Rolle des Kunstlehrers

---

10 Keiler 2002, 213

11 Vgl. Brandes 2005, 113

12 Vgl. Miller 1993, 353

13 Wygotski 1978

14 Vgl. Miller 1993, 356

nicht als Wissensvermittler, sondern als Prozessbegleiter, der Impulse gibt und den gemeinsamen Lernprozess anstößt und dazu vor allem sprachliche Mittel nutzt.

Carl-Peter Buschkühle verweist auf den biologischen Erklärungsansatz menschlicher Entwicklung von Humberto Maturana und Drauzio Varela und erweitert ihn auf die polare Grundverfassung menschlicher Kreativität. Der menschliche Organismus versucht als autopoietisches System, einen permanenten Ausgleich zwischen Individuum und Welt zu gewährleisten. Sprache verbindet dabei das Verhältnis des Individuums zur Welt und stellt das Hauptkonstruktionsmittel des Menschen bei der Gestaltung seines »Weltbildeapparates« dar. Buschkühle fasst diesen Prozess der Autopoiesis des Individuums als fortwährende Transformation in der Auseinandersetzung mit der sprachlich verfassten Welt zusammen. Der sprachliche Aspekt steht also auch hier im Vordergrund des Lernprozesses, wobei klar sein muss, dass Sprache in diesem Zusammenhang nicht als Wortsprache verstanden werden darf.<sup>15</sup>

## 2.2.2 Die konstruktivistische Didaktik: Dekonstruktion und künstlerisches Denken

Der künstlerische Lernprozess verläuft, wie eingangs formuliert, zwischen den Polen der Recherche, der Konstruktion und der Transformation. Aus Gestaltungstätigkeiten entstehen Fragen und Widersprüche. Experimente und Untersuchungen erbringen neue Einsichten, Reflexionsphasen stellen Beziehungen her und weisen den Weg zu neuen Gestaltungsaufgaben.

Als zentrales Instrument künstlerischen Denkens im Lernprozess sieht Carl-Peter Buschkühle die Kritik. Kritik erscheint als wesentliches Merkmal dialektischen Denkens und äußert sich wiederum in verschiedenen dialektischen Verhältnissen. Zum einen, so beschreibt Buschkühle, gibt es das Verhältnis von Werkkritik und Selbstkritik der Kunstschaffenden. Dieses wird im schulischen Prozess ergänzt durch das kommunikativ vermittelte Verhältnis von Sachkritik und Selbstkritik zwischen Lernendem und Lehrendem. Kritik ist somit im Rahmen eines Lernprozesses als kreatives Denken zu interpretieren und zu kultivieren. Laut Buschkühle beinhaltet Kritik immer sowohl eine destruktive als auch konstruktive Komponente. Mit Verweis auf Untersuchungen von Pierangelo Maset<sup>16</sup> ist kritisches Denken als dekonstruktives Denken beschreibbar. Pädagogische Dekonstruktion vergleicht Buschkühle mit Verstörung, die in ihrer Irritation den Schüler zur Reflexion und Selbstkritik führt, mit dem Ziel der Herausbildung eines selbstbewussten und zur Selbstbestimmung fähigen Menschen.<sup>17</sup>

Mit dem Begriff der Dekonstruktion stellt Buschkühle einen Bezug zum Entwurf einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, wie sie Kersten Reich

---

15 Buschkühle 2007, 184

16 Carl-Peter Buschkühle verweist auf die Interpretation des kritischen Denkens bei: Maset 1995

17 Vgl. Buschkühle 2007, 193–194

formuliert, her. Die Konzentration auf den Begriff der Dekonstruktion begründet Buschkühle mit der Eigenart des künstlerischen Bildungsprozesses. Dekonstruktion scheint Grundprinzip sowohl künstlerischer Produktion als auch künstlerischer Rezeption zu sein. Carl-Peter Buschkühle verweist darauf, dass die Wahrnehmung von Kunst zu Brüchen in der Wahrnehmung führen kann, da sie Gewohnheiten in Frage stellt und Vertrautes in neue Kontexte setzt. Konsequenterweise kann dies zur Erkenntnis führen, dass Deutungsprozesse innerhalb der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zu einer Unabschließbarkeit gelangen. In der künstlerischen Produktion, kommt dieser destruktive Charakter im Idealfall noch deutlicher zum Tragen: Künstlerische Gestaltungsarbeit eröffnet Differenzen, welche Vorstellungen und Absichten des Kunstproduzenten permanent in Frage stellen und zur Neuausrichtung verpflichten. Buschkühle formuliert dies als Konflikt des Künstlers zwischen den Polen Selbstbehauptung und Selbstrevision.<sup>18</sup>

Aus dieser primär künstlerischen Perspektive macht die Einschränkung des konstruktivistischen Modells von Kersten Reich auf den Aspekt der Dekonstruktion Sinn. Trifft Kunstpädagogik jedoch auf ein schulisches Umfeld, in dem der künstlerische Bildungsprozess stark eingebunden in sozialpädagogische Bezüge ist, ist es interessant und wichtig, die konstruktivistische Sicht von Lernprozessen in ihrer gesamten Breite nach ergänzenden Denkmustern und Strukturmerkmalen zu betrachten.

### **2.3 Konstruktives Lernen: Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion**

Ausgehend von der Grundannahme, dass ein ganzheitliches und geschlossenes Weltbild überholt ist, formuliert die konstruktive Pädagogik, dass das menschliche Erkennen konstruktiv ist und folgert daraus, dass drei Denk- und Handlungsweisen pädagogisch von Bedeutung sind: Die Konstruktion, die Rekonstruktion und die bereits kurz skizzierte Dekonstruktion. Carl-Peter Buschkühle bezieht vor allem den Aspekt der Dekonstruktion auf das künstlerisch geleitete Lernen, da künstlerische Denk- und Gestaltungsprozesse vor allem von verschiedenen Aspekten der Kritik abhängig sind. Er bezieht sich dabei auf die Feststellung Adornos, die besagt, dass der nichtidentische Charakter der Kunst nur über Kritik erfassbar und Kritik überhaupt als zentrale Haltung des dialektischen Denkens anzusehen ist. Buschkühle sieht Kritik als Ausdruck kreativen Denkens und benennt Erschütterung, Leid und Chaos als eigentliche Auslöser kreativer Gestaltungsakte. Gleichwohl betont er die dialektische Konzeption des kritischen Denkens, da in ihr sowohl destruktive als auch kreative Strukturen ineinandergreifen. Auslöser für kreative Prozesse stellt die Dekonstruktion dar, welche in der Lage ist, etablierte Strukturen zu erschüttern und dadurch Grundlagen und Freiräume für konstruktive und kreative Akte zu schaffen.

---

18 Vgl. ebd., 195

Mit dem Begriff der »pädagogischen Dekonstruktion«<sup>19</sup> bezeichnet Buschkühle in diesem Zusammenhang einen der sensibelsten Momente im bildungsinitiierten Gestaltungsprozess: Kritik am Werk der Lernenden sollte Ausgangspunkt für Reflexion und Selbstkritik sein, woraus infolgedessen durch den Entwicklungsprozess des Lernenden aus ihm ein selbstbewusstes und selbstverantwortlich entscheidendes Individuum wird.<sup>20</sup>

Kersten Reich betont wiederum einen Dreiklang des Erfindens, Entdeckens und Enttarnens, ohne den aus seiner Sicht keine Pädagogik möglich ist, obwohl im Rahmen pädagogischer Prozesse einzelne Perspektiven durch Schwerpunktverlagerungen in den Vordergrund rücken können. Im Detail betrachtet widersprechen sich diese Ansätze jedoch nicht, der Beziehungsaspekt rückt bei Reich zwar in den Vordergrund, während im Kritikverständnis von Buschkühle die Beziehungsarbeit im Prozess künstlerischen Tuns selbstverständlicher Bestandteil des Lernprozesses ist.<sup>21</sup>

Das Lernen im Rahmen künstlerischer Projekte ist mehr als nur ein pädagogischer Teilprozess. Vielmehr ist es so, dass künstlerische Bildung in sich verschiedene Teilprozesse vereint. Aber abseits der produktiv-kritischen Grundhaltung sind auch das Erfinden und Entdecken bedeutsam, um einen Lernprozess beschreiben zu können. Deshalb ist es sinnvoll, an dieser Stelle das Konzept konstruktiven Lernens eingehender zu betrachten und die künstlerischen Arbeitsschritte der Recherche, Konstruktion und Transformation in ein Verhältnis zum konstruktivistischen Dreiklang von Erfinden, Entdecken und Enttarnen zu stellen und gegenseitige Anteile und Bedingungen zu hinterfragen.

## **2.4 Das Fremde im Bildungsprozess: Bedingungen pädagogischer Prozesse**

Reich fasst den Aspekt der Konstruktion mit folgendem Satz zusammen: »Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.«<sup>22</sup> In einer konstruktivistischen Pädagogik müssen sowohl die inhaltlichen als auch die sozialen Aspekte von Unterricht konstruktivistisch ausgerichtet sein. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung sind miteinander verflochten. Reich leitet daraus Forderungen für Bildungsprozesse im konstruktivistischen Sinne ab: Entscheidend für ihn ist dabei, dass so viel Konstruktion wie möglich zugelassen wird, um eine Basis der eigenen Wirklichkeit entwickeln zu können. Interessant in diesem Zusammenhang ist der Verweis Reichs auf die Öffnung der Schule nach außen. Um konstruktiven Wissenserwerb zu ermöglichen, sollte die

---

19 Ebd., 195

20 Vgl. ebd., 195

21 Vgl. Reich 2002, 121

22 Ebd., 119

Künstlichkeit der Institution Schule überwunden werden. Außerschulische Realität ist für den Konstruktivismus wesentlich.<sup>23</sup>

Im Rahmen der Versuche zur künstlerischen Bildung bestätigt sich diese Forderung. Es ist zur Anbahnung von Bildungsprozessen im Sinne künstlerischen Lernens nicht nur notwendig, Studententaktungen aufzubrechen, sondern in der Konsequenz zumindest zeitweise den Lernort Schule zu verlassen, um dessen Künstlichkeit zu überwinden und das Entstehen »imaginärer Konstruktionen«<sup>24</sup> zuzulassen. Das Imaginäre kommt dann zum Ausdruck, wenn Selbsttätigkeit, Entdecken und Erfinden in den Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses gelangen. Je mehr Schule gegenwärtig ist, desto schwieriger ist es, pädagogische Prozesse erfolgreich zu gestalten. Carl-Peter Buschkühle schreibt, dass die künstlerische Bildung auf die sich steigernde Selbstständigkeit der Lernenden ausgerichtet ist. Grundvoraussetzung dafür ist induktives Arbeiten, welches von konkreten Gestaltungsproblemen und lebensweltlichen Bezügen ausgeht. Dazu bedarf es des Erfahrbar-Machens eines »existentiellen Freiraumes«<sup>25</sup>, welcher wahrnehmbar wird, wenn der Kunstschaffende auf das Fremde trifft.<sup>26</sup>

Das Fremde im Bildungsprozess ist die Aufgabenstellung, die der Schüler im Gestaltungsprozess bewältigen muss und die ihn über Wahrnehmung, Gestaltung und Imagination zu einer eigenen Aussage und Stellungnahme führt. Der existenzielle Freiraum kann dabei aber eher durch Chaos entstehen als durch pädagogisch aufbereitete Lernumgebungen. Die Begegnung mit der Lebenswirklichkeit ist dabei Grundvoraussetzung.

Im Sinne Kersten Reichs rückt konsequenterweise eine Beziehungspädagogik in den Vordergrund, welche an die Stelle des Austauschs symbolischer Wissensgehalte rückt. Von außen eingebrachtes Expertenwissen darf menschliche Begegnung nicht verdrängen. Lernzielvorgaben, gerade in Zeiten einer marktgerechten Verwertbarkeitsorientierung im Hinblick auf Schulabschlüsse, dürfen pädagogische Prozesse nicht dominieren. Bildung funktioniert dann, wenn es gelingt, Nachahmung zu überwinden und Lernende dazu zu bewegen, eigene Wirklichkeiten zu konstruieren. Künstlerische Bildung ist in diesem Sinne eine Form konstruktivistischen Lernens und verdeutlicht, konsequent umgesetzt, welche Bildungswege sich eröffnen, wenn Raum für das Umwandeln von Wissen in Handlungen eröffnet wird. Die konstruktivistische Pädagogik konzentriert sich wie die künstlerische Bildung auf Konstruktion: Erfinden, Entdecken und Enttarnen. Oder als künstlerischer Lernprozess formuliert: Recherche, Konstruktion und Transformation.

Zusammenfassend betrachtet, beinhaltet die künstlerische Bildung in ihrer konsequenten Umsetzung das Potenzial, Bildungsprozesse in einer Weise zu verwirkli-

---

23 Vgl. ebd., 128

24 Ebd., 128

25 Ebd., 185

26 Vgl. ebd., 185