

GEORG PEEZ

« D A S S S I C H J E D E R V E R Ä N D E R N
K A N N , A B E R D A S I M M E R N O C H
I S T . »

Verbalisierung ästhetischer Erfahrungs- und
Lernprozesse im Unterricht einer 6. Klasse

Ziele der evaluierten Unterrichtseinheit

Die fachdidaktisch motivierte Frage, wie digitale bildnerische Gestaltungsmedien in den Kunstunterricht zu integrieren sind, ist Ausgangspunkt der vorliegenden Darstellung. (Im Folgenden wird der in Deutschland übliche Begriff «Kunstunterricht» verwendet, es liesse sich analog auch vom Unterricht in Bildnerischer Gestaltung sprechen.) Der Kunstunterricht beschäftigt sich von jeher mit den Möglichkeiten der Praxis bildnerischer Gestaltung in der Schule. Treten nun neue gestalterische Werkzeuge und Medien sowohl in der Alltagskultur als auch der Kunst hinzu, so ist es Aufgabe der Kunstdidaktik, zu erkunden, ob und wie diese im Kunstunterricht zu nutzen sind (Kirschenmann/ Peez 2004). Knapp und zielorientiert gesagt: Kinder und Jugendliche sind zu befähigen, bildnerische Gestaltungsmedien aktiv und reflexiv zu nutzen, nicht nur um diese instrumentell zu beherrschen, sondern um durch die bildnerische Gestaltung sich selbst und die Welt besser kennen zu lernen und sich hiermit neue, kreative Artikulationsmöglichkeiten zu erschliessen.

Eingebettet war die Konzeption und Durchführung des im Folgenden evaluierten Unterrichts sowie dessen wissenschaftliche Begleitforschung im Modellprojekt «Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie» innerhalb des Bund-Länder-Programms «Kulturelle Bildung im

Medienzeitalter» (<http://netzspannung.org/learning/muse> oder Computer+Unterricht Themenheft 55 «Computer sinnlich und kreativ» oder www.muse-forschung.de).

Das Modellprojekt (kurz: «MuSe-Computer») setzte sich zur Aufgabe, Situationen zu schaffen, die «zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens» beitragen.

Unterrichtsverlauf und didaktische Vorüberlegungen

Unter dem Titel «Wer bin ich?» wurden in einer 6. Gesamtschulklasse (Frankfurt a.M.) zunächst (1) Porträt- und Selbstporträt-Zeichnungen mit Bleistift angefertigt, worauf sich (2) die Betrachtung expressionistischer Porträt-Gemälde anschloss. (3) Die eigenen Bleistiftzeichnungen wurden nun farbig übermalt. (4) Parallel machte die Lehrerin Judith Werner Porträtfotos aller Schülerinnen und Schüler. (5) In einem werkstatt-orientierten Unterricht gestalteten die Schülerinnen und Schüler diese Fotos an Arbeits-Stationen um. Sie übersprühten mit Sprayfarbe, sie übermalten mit Dispersionsfarbe oder bearbeiteten digital mit Photoshop. Zusätzliche Stationen waren eine Fotoecke mit Digitalkameras, ein Verkleidungs- und Schminkbereich oder auch die Möglichkeit, Hiphop- bzw. Rap-Texte über sich zu verfassen und diese zu vertonen (Werner 2004). Es ging also knapp gesagt um die Identitätskonstruktion mittels analoger und digitaler Medien. Den Zwölf- bis Dreizehnjährigen sollten Wege einer «freieren» Selbstdarstellung aufgezeigt werden. Weitere Intentionen waren der spielerische Umgang mit sich selbst sowie die Förderung von Flexibilität, Toleranz und Selbstironie. All diese Ziele sollten vor allem durch das weitgehend selbstbestimmte Arbeiten an Stationen in Kleingruppen erreicht werden sowie durch das Angebot, auch die digitale Bildbearbeitung zu nutzen. Denn schon in der ersten Unterrichtsphase der Porträt- und Selbstporträt-Zeichnungen mit Bleistift zeigte sich deutlich, dass der bereits hohe Anspruch der naturalistischen Wiedergabe besonders in dieser Altersgruppe im Widerspruch zum tatsächlichen zeichnerischen Vermögen steht. Die Aussage der beteiligten Schülerin Mayowa «Dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist» (siehe den Kontext des

Titel-Zitats weiter unten) fasst viele dieser Optionen zutreffend zusammen, ohne sie auf ein festes Lernziel engzuführen.

Die Lehrerin selbst hatte noch keine Erfahrungen mit digitaler Bildbearbeitung im Kunstunterricht gesammelt. In einer projektbegleitenden Fortbildung war sie – bis dahin völlig ungeübt – mit den Grundfunktionen des Programms Photoshop vertraut gemacht worden. Ganz bewusst ging es im Projekt darum, Unterrichtseinheiten fast «voraussetzungslos» zu entwickeln und auszuprobieren. Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf diesem Gebiet waren rudimentär bzw. meist gar nicht vorhanden. Für die ganze Klasse gab es keine allgemeine Einführung in Photoshop innerhalb des Projekttagess, sondern lediglich in individueller Form innerhalb der Stationen-Betreuung durch die Lehrerin. Nach diesem Initial wurden neu zur Station hinzukommenden Schülern diese Grundfunktionen von den Mitschülern und der Lehrerin gezeigt, was dem didaktischen Prinzip einer reformpädagogisch orientierten freien Stationenarbeit ohne restriktive Instruktionen entspricht.

Forschungsfrage

Will man etwas evaluieren, so sollte zunächst gefragt werden: Wovüber will ich Erkenntnisse erhalten? Wie lautet meine Fragestellung? In der vorliegenden Fallstudie ging es um die Art und Weise der Nutzung digitaler Medien im bisherigen analog ausgerichteten Kunstunterricht. Wichtige Stichworte sind gemäss den Projektzielen die Multisensualität und die Prozesshaftigkeit: Wie lassen sich der Computer und seine Peripheriegeräte innerhalb schulischen Kunstunterrichts in eher multisensuell ausgelegte bildnerische Gestaltungsprozesse «zwischen Realität und Digitalität» integrieren? Im Blickpunkt stehen komplexe Veränderungsprozesse innerhalb bestimmter Zeiträume.

Wurden im gesamten Projekt sehr unterschiedliche digitale Gestaltungsmedien und –werkzeuge ausprobiert und kombiniert, ging es in der evaluierten Unterrichtseinheit primär um die digitale Bildbearbeitung als einem Stationsangebot. Die bewusst recht allgemein gehaltene Forschungsfrage der evaluativen Be-

gleitforschung bezogen auf die hier vorgestellte Unterrichtseinheit lautete: Welche Lernerfahrungen und ästhetischen Erfahrungen wurden im Kontext der Verwendung der Station «digitale Bildbearbeitung» gemacht? Mit Blick auf den Themenschwerpunkt «Artikulation» dieses Heftes 02 wird hierauf primär eingegangen.

Forschungsmaterial

Nach Abschluss der Unterrichtseinheit wurden hierzu narrative Einzel- und Paar-Interviews mit zehn Schülerinnen und Schülern geführt. Die Auswahl dieser Stichprobe erfolgte kontrastierend. Wichtig war, dass ich selber als Forscher nicht am Unterricht teilgenommen hatte und den Unterricht auch nicht geplant hatte. Meine Funktion war es, das empirische Material zu erheben, aufzubereiten und auszuwerten sowie den verantwortlichen Lehrenden eine empirisch fundierte inhaltliche Rückmeldung zu geben. Auf der Basis dieser Rückmeldung wurden dann neue Unterrichtseinheiten geplant. Die befragten Schülerinnen und Schüler sahen sofort ein, dass sie mir die Unterrichtseinheit ganz genau erklären mussten. Die Unterrichtseinheit wurde mir also aus dieser Perspektive geboten. Die Heranwachsenden waren im Interview die «Experten» für den Unterricht und für die hierin gesammelten Erfahrungen. Zusätzlich wurden nach dem Interview die bildnerischen Ergebnisse von mir fotografisch dokumentiert, da angesichts technischer Probleme oft nur Ausdrücke der eigentlich digitalen Schülerarbeiten vorhanden waren.

Vor allem soll durch die Analysen ersichtlich werden, welche Bedeutung die verbale Artikulation für die Reflexion der Schülerinnen haben kann. Mittels der verbalen Artikulation im Interview nutzen die zwei Schülerinnen die Möglichkeit, sich ihres eigenen Tuns gemeinsam bewusster zu werden. Ein zweiter wichtiger Punkt ist, dass in scheinbar beiläufigen Schüler-Äusserungen bei näherer Betrachtung häufig Aspekte angesprochen werden, die für Lehrerinnen und Lehrer von grosser Bedeutung sein können, weil sie tiefere Einblicke in Erfahrungs- und Lernprozesse geben.



1–3: Schülerarbeiten von Zaneta (14 Jahre), Janine (12 Jahre) und Mayowa (12 Jahre) / Zaneta, 6. Kl., dig. Bildbearbeitung

Unterrichtsinhalte aus Schülerinnensicht

Im Folgenden analysiere ich auf phänomenologischer Grundlage und mit sequenzanalytischer Ausrichtung (zu dieser Methode siehe Peez 2005) ein Interview (in der Transkription 27 Seiten bzw. 987 Zeilen lang) mit Mayowa (12 Jahre) und Zaneta (14 Jahre) in Verbindung mit deren bildnerischen Unterrichtsergebnissen. Hierfür beginne ich mit einer längeren Passage, in der die beiden Mädchen über eine ihrer mit Photoshop erstellten Bildbearbeitungen sprechen (Abb. 1), die sie später als «Unser Meisterwerk» (Zeile 584) bezeichnen. Von dieser Passage aus werden weitere Sequenzen knapp erschlossen. (Das gesamte Interview ist verfügbar unter www.georgpeez.de/texte/download/ikozm03.pdf. In Klammern steht jeweils nach dem Zitat die Zeilenangabe aus der originalen Transkription.)

- Z. Also, wir haben den Andy als Grundlage genommen.
Und dann haben wir dem Fred seine Nase ausgeschnitten und das dann auf den draufge..., ja, geklebt.
- M. Kopiert.
- Z. Kopiert. Und dann Franks' Augen mit so einer dicken Brille ...
- I. Aha.

- Z. Und Evas Mund.
 M. Als Hut.
 Z. Ja. Äh.
 M. Und das danach. Und ähm.
 Z. Inams Haare.
 M. Nein, oder?
 Z. Doch.
 M. Ja, was denn.
 Z. Als Schnurrbart.
 M. Ach so, stimmt. (lacht)
 Z. Und Freds Ohr und den Hintergrund haben wir dann, glaub ich, lila angemalt.
 M. Ja.
 I. Ah ja. Das hat doch sicher ziemlich lang gedauert, oder?
 M. Ja, nein eigentlich gar nicht.
 Z. Nein, nur eine halbe Stunde.
 I. Ach echt, so schnell!
 M. Noch weniger! Wenige Minuten.
 Z. Zwanzig Minuten ungefähr.
 I. Wie habt ihr denn die Augen zum Beispiel ausgeschnitten? Wie habt ihr das gemacht?
 M. Also, da war so'n Lasso, sag ich jetzt mal und damit konnte man das dann ausschneiden auf dem Bild und dann kopieren rüber.
 I. Aha.
 M. Das ist halt ...
 I. Aber das mit dem Lasso muss man doch wahrscheinlich auch relativ exakt entlang gehen.
 M. Ja.
 Z. Nein, muss man nett! Nicht so genau.
 M. Muss nicht. Man kann's ja dann auch übermalen aber ... (Z. 210–244)

Ent-Kontextualisierung und Umdeutung

Den Schülerinnen stehen Porträtfotos am Computer zur Verfügung, die sie im Unterrichtsverlauf zunächst auf neue Weise wahrnehmen. Denn sie entkontextualisieren Elemente aus den Fotos. Die Nase von Fred wird an die Stelle der Nase von Andy gesetzt. «*Franks Augen mit so einer dicken Brille*» ersetzen Andys ursprüngliche Augenpartie. In einem weiter reichenden Schritt vollziehen die beiden Schülerinnen Umdeutungen des Realen. Sie werden von Zaneta und Mayo-wa auch erst als zweites genannt. Diese Umdeutungen, die sich als vorwiegend spielerisch und experimentell charakterisieren lassen, münden in eine aktive De-Konstruktion: Bestimmte Elemente der Gesichter werden ausgeschnitten und in einem Akt der Konstruk-

tion neu zusammengefügt. «*Evas Mund*» wird zu einem «*Hut*», «*Inams*» Kopf-»*Haare*» werden zu einem «*Schnurrbart*» umgedeutet. Diese Umdeutungen werden in einer bildnerischen Gestaltung zunächst probeweise, dann endgültig in die Tat umgesetzt, um etwas Neues zu kreieren. (In einer separaten, hier aus Platzgründen nicht dokumentierten Bildanalyse konnten vor allem diese Aspekte verifiziert werden.) Durch Ent-Kontextualisierungen und Umdeutungen wird die Flexibilität, auch für absurde bildnerische Lösungen gefördert.

Ästhetische Erfahrung

Im bildnerischen Gestalten der Zwei scheint demnach ein Merkmal ästhetischer Erfahrung auf. Die beiden Mädchen sind «von den Zwängen der Konvention und der Routine befreit und für die Erfahrung des Augenblicks geöffnet» (Seel 2007, S. 16). Der Philosoph Martin Seel schreibt, ästhetische Erfahrungen seien «ästhetische Wahrnehmungen mit Ereignischarakter» (Seel 2007, S. 58). Und Seel weiter: «Ereignisse in diesem Sinn sind Unterbrechungen des Kontinuums der biografischen und historischen Zeit» (ebd., S. 59). Das Zeitgefühl geht für einen gewissen Moment verloren. Solche Ereignisse «erzeugen Risse in der gedeuteten Welt» (ebd.). Zum einen sind sich auch Zaneta und Mayo-wa über die zeitlichen Ausmasse ihres Tuns in der Rückschau unsicher («*halbe Stunde ... Wenige Minuten ... Zwanzig Minuten ungefähr*»). Zum anderen sind die «Risse in der gedeuteten Welt» eine offensichtliche Vorstufe der erfolgten Umdeutungen.

Gestaltungsprinzipien

Martin Seel sagt ausserdem, Kunsterfahrung speise sich aus den Erfahrungen, die ausserhalb der Kunst gesammelt werden (Seel 2007, S. 66). Wer im Alltag keine ästhetischen Erfahrungen macht, kann diese später auch nicht in der Kunst-Rezeption machen. Im hier behandelten Unterricht wird es den Schülerinnen ermöglicht, ästhetische Erfahrungen in Form einer Ent-Kontextualisierung und De-Konstruktion zu sammeln. Hierdurch erfahren sie zugleich zwei grundsätzliche Gestaltungsprinzipien, wie

sie vor allem die Kunst des 20. Jahrhunderts prägten, und wie sie sich in der Montage oder Collage finden. Kunstströmungen wie der Kubismus, der Dadaismus, der Surrealismus oder die Pop-Art basieren u.a. auf diesen Gestaltungsprinzipien; aber auch die Kunst des Malers Guiseppe Arcimboldo (1527–1593). Haben die Heranwachsenden diese Prinzipien im eigenen Tun – durchaus auch als lustvoll – erlebt, so werden ihnen solche Kunststile – der Argumentation Seels folgend – nicht mehr ‹fremd› sein.

Patchwork-Identitäten

Neben einem bereits dargestellten ‹Personen-Mix› («*Evas Augen, Beates Mund und Janines Haare*» Z. 657) geschieht auch eine Auseinandersetzung mit Medien-Klischees («Ja, das ist die Claudia als Barbie. (lacht)» Z. 651). Die Mitschülerin Janine treibt in ihrer Montage das Spiel mit Patchwork-Identitäten noch einen Schritt weiter (Abb.2) (Das Transkriptionszeichen «@» steht für lachend gesprochene Passagen.):

- M. Wo der Mike @Janines Haare hatte@, hat mir gut gefallen.
 I. Was ist da passiert?
 M. Ja, da hat die Janine halt auch den Mike als Hintergrund genommen ...
 I. Ja.
 M. Und dann halt ihre Haare drauf gesetzt.
 Das sind halt so lange, blonde Haare und dann ...
 I. Das sieht komisch aus.
 M. Ja. (lacht)
 Z. Ja. Und der Mike ist dunkelhäutig und ...
 I. Ah ja, o.k.
 Z. ... und das sah dann so witzig aus. (Z. 470–480)

Zwar wird an dieser Stelle keine explizite verbale Reflexion geleistet. Doch wird die Montage der Mitschülerin Janine implizit als bedeutend hervorgehoben («*hat mir gut gefallen*»; «*das sah dann so witzig aus*»). Dass diese Bildbearbeitung symbolisch aufgeladen und hierdurch etwas Besonderes ist, ist den Schülerinnen durchaus bewusst. Diese Montage überschreitet Grenzen: Sie ist mit den Begriffen ‹Cross-Culture› und ‹Cross-Gender› zu charakterisieren. Es handelt sich um eine Identitätskonstruktion, wie sie

zwar äusserlich so kontrastiv kaum möglich ist, aber innerlich lassen sich die ‹zwei Welten› als Patchwork-Identität (Nordafrika/Mitteleuropa und Mädchen/Junge) durchaus in den Jugendlichen finden. In Phasen des Umbruchs wie der Adoleszenz orientieren sich die Betroffenen einerseits zwar an Sicherheit versprechenden Leitbildern, andererseits bieten Experimente aber auch neue Optionen des Ausprobierens.

Möglichkeitsräume

Der Unterricht eröffnet auf diese Weise Möglichkeitsräume für das Spiel mit Identitäten, hin zu einer ‹freieren› Selbstdarstellung. Demgemäss beschreiben Zaneta und Mayowa auch die vermutete Intention der Lehrerin in ihren Worten:

- M. Ja, dass halt ...
 Z. Herauszufinden wer wir sind.
 M. Ja und ...
 Z. Oder und wie wir aussehen, wenn wir nicht so aussehen, wie wir jetzt aussehen.
 M. Normal aussehen.
 I. Aha.
 M. Also, dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist. So halt.
 I. Hm. Und ist das bei euch passiert? Habt ihr so das Gefühl gehabt?
 Z. Ja, bei mir.
 M. Bei mir schon. (Z. 877–887)

Konventionalität wird ein Stück weit aufgehoben («*Normal aussehen*»), ein spielerischer Umgang mit dem Selbst wird angeregt («*dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist*»). Verfremdende und auch teils absurde Darstellungsweisen werden nun als sinnvoll erfahren («*Herauszufinden wer wir sind*»). Hierdurch werden Situationen geschaffen, die «zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens» beitragen, denn ein Merkmal von Kreativität ist es, dem Unkonventionellen nachzuforschen.

Experimentieren

Das Gestalten und Lernen der Mädchen am Computer wird regelrecht von intrinsischer Motivation beflügelt. Dies bedeutet, dass

ihr Tun nicht durch externe Belohnungen motiviert ist, sondern kognitiv und affektiv z.B. durch Sinn, Freude, Interesse, Erfolg, Neugierde oder auch selbstbestimmte Arbeitsabläufe aufrechterhalten wird.

- M. @Wir waren die ganze Zeit am Computer.@
 I. Und das durftet ihr, war auch o.k. gewesen?
 Z. Ja.
 M. Ja.
 Z. Ja, weil wir es so gut konnten.
 I. Ach so. Und woher konntet ihr das so gut?
 M. Ich weiss nicht. Wir haben einfach einmal zugeguckt. Und dann haben wir es nachprobiert und dann ...
 Z. ... ging's!
 M. @Dann ging's halt.@ (Z. 272–281)

Aufgrund dieser Interviewpassage lässt sich der Umgang mit der Bildbearbeitungssoftware als ‹Lernen durch Beobachten› («*einfach einmal zugeguckt*») und in zweiten Schritt als ‹Experimentieren› («*dann haben wir es nachprobiert*») charakterisieren. Der schnelle Lernerfolg («*und dann ... ging's halt*») scheint ihrem Vorgehen nicht nur recht zu geben, sondern diese Form der Kompetenzzuweisung («*weil wir es so gut konnten*») wirkt auch motivierend. An anderer Stelle sagt Zaneta selbstbewusst: «*Wir können's ja!*» (Z. 358) Beide Mädchen bekräftigen, dass sie in dieser Beziehung ohne Vorkenntnisse sind (Z. 285ff.). – Wie eingangs erwähnt, wurden die Schülerinnen von der Lehrerin bzw. von Mitschülern in das Programm zwar eingewiesen. Dies geschah allerdings lediglich auf der Basis der Betreuung der Station «*digitale Bildbearbeitung*» am Projekttag. Einen Lehrgang oder Ähnliches hatten die beiden nicht absolviert. Diese Instruktionen blenden sie im Interview zudem weitgehend aus, was darauf verweist, dass sie sich stark mit ihrem gestaltenden Tun identifizieren.

Es kann festgehalten werden, dass die digitale Bildbearbeitung durch ihre Eigenschaft, jeden Schritt rückgängig machen zu können, die Bereitschaft zum Experimentieren erhöht. Dies wurde auch durch die Auswertung weiterer Interviews zur gleichen Unterrichtseinheit deutlich (Peez 2008).

Kommunikation und Identifikation

Intensive kommunikative Sachauseinandersetzung, die u.a. zum instrumentellen Umgang anregt, zeigt sich zum einen im Interview, in dem die beiden Mädchen häufig längere Dialoge untereinander führen, ohne Beteiligung des Interviewers. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass sie Kommunikation über den Unterricht hinaus selbst initiieren.

- Z. Wir machen vielleicht eine Ausstellung.
 M. Ja und ich denk' mal, danach dürfen wir das auch mit nach Hause nehmen, was wir gemacht haben, halt. Weil ich wollt, also, ich wollt's auch gern mal @meinen Freunden zeigen@.
 I. Ja.
 Z. Ja, ich will auch meins im Zimmer aufhängen.» (Z. 422–427)

Eine starke Identifikation mit den bildnerischen Produkten zeigt sich zudem in folgender Sequenz:

- Z. Das Beste hängt bei mir zu Hause.
 I. Ach so, das hast du schon mitgenommen?
 Z. Ja, natürlich! (Z. 818–820)

Kunstpädagogik findet in der Schule immer in Gruppen, Schulklassen oder Kursen, statt. Didaktisch kann die Interaktion und Kommunikation entsprechend gefördert werden, etwa durch die Stationenarbeit, so dass sie von den Betroffenen als bereichernd erlebt wird und über den Unterricht hinaus fortgesetzt wird.

Fach-Terminologie

Lernerfahrungen lassen sich in Bezug auf die Anwendung von Fachbegriffen durch die Mädchen ermitteln. Sie können einige Funktionen des Programms benennen, u.a. das «*Lasso*»-Werkzeug. Interessant ist die Stelle des Eingangs-Zitats, an der Mayo-wa ihre Freundin Zaneta korrigiert. Zaneta spricht im Digitalen von «*geklebt*», wohingegen Mayo-wa mit «*kopiert*» berichtet. An vielen anderen Stellen des Interviews werden Fachbegriffe benutzt: «*Fotomontagen*» (Z. 111); «*Montage*» (Z. 268); «*Photoshop*» (Z. 121); «*gescannt*» (u.a. Z. 558); «*gespeichert*» (u.a. Z. 353); «*ab-*

gestürzt» (u.a. Z. 312). Und es werden Werkzeuge beschrieben, z.B. «Ja, was verschieben, halt so'n Kreuz, da konnte man was mit verschieben» (Z. 377) oder «Farbtopf» (Z. 363). Zum Umgang mit dem Computer gehört eine gewisse Terminologie, diese eignen sich die Heranwachsenden mitgängig im Gestaltungsprozess an, auch durch Lernen voneinander.

Geringe reflexive Verfügbarkeit des Lernerfolgs

Es kann festgehalten werden, dass Mayowa und Zaneta die bildnerische Integration verschiedener Teilaspekte eines Porträts oder im übertragenen Sinne einer Persönlichkeit zu einem neuen «Ganzen» leisteten – und dies mit grossem Engagement und hoher Motivation sowie eindrücklichen Erfolgserlebnissen. Aufgrund der Interpretation der Interviews fällt jedoch auf, dass diese Transformation von Einzelaspekten zu einem neuen «Ganzen» nicht verbal erfolgt. Die Mädchen formulieren beispielsweise keine integrierenden Titel für Ihre Arbeiten, sondern sie beschreiben und benennen ihre Bilder immer nur in additiver Form (z.B. «Evas Augen, Beates Mund und Janines Haare» Z. 657). Offenbar wurde im Unterricht selbst sowie in der Nachbesprechung hierauf wenig eingegangen. Dies deutet darauf hin, dass der weiter oben ermittelte Lernerfolgsanteil für die Mädchen selbst eventuell (noch) kaum verbal-diskursiv reflexiv verfügbar ist. Oder die neu gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse werden von den Jugendlichen vorzugsweise im Bildlich-Präsentativen artikuliert.

Fazit

Im Kunstunterricht steht die Auseinandersetzung mit bildnerischen – in neuerer Zeit auch digitalen – Medien im Mittelpunkt. Empirische Forschung innerhalb der Kunstpädagogik reflektiert diesen Einsatz, überprüft ihn auf seine Wirkungen und Potenziale für zukünftige kunstdidaktische Konzepte. Um Spekulationen hierüber zu vermeiden und um Projektionen in Bezug auf erhoffte Wirkungen zu reduzieren, sollte Kunstunterricht fallspezifisch evaluiert werden. Denn ästhetische Prozesse lassen sich nicht über

Multiple-Choice-Fragebögen oder Statistiken ermitteln und näher untersuchen. Aus zunächst scheinbar banalen Äusserungen der Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage qualitativer Empirie aufschlussreiche Hinweise auf Lernen, ästhetische Erfahrungen und Bildungsprozesse erlangt werden. Lesen Kunstlehrende solche Forschungsergebnisse, so erkennen sie auch in ihrem eigenen Unterrichtsalltag die Bedeutungen hinter solchen unscheinbaren Äusserungen; so lautet zumindest eine Prämisse zur Vermittlung von Forschungsergebnissen.

Der Einsatz digitaler Bildbearbeitungssoftware in einem offenen, werkstattorientierten Setting im Rahmen des Kunstunterrichts der untersuchten 6. Klasse erwies sich in mehrfacher Hinsicht als sinnvoll. Die ausgelöste intrinsische Motivation zum Experiment auf der Grundlage eines zuvor erfolgten Beobachtungslernens sowie die spielerische Freiheit und die Kooperation der beiden Mädchen im Gestaltungsprozess führten zu oben dargelegten Kompetenzzuwächsen im Umgang mit Bildbearbeitung und dem Computer allgemein. Der digitale Gestaltungsvorgang wird u.a. deshalb als ästhetisch lustvoll erfahren, weil ein experimentelles Probedandeln vollzogen werden kann, stärker als in der analogen Gestaltung.

Durch den zeitlichen Freiraum eines Projekttages war es den Schülerinnen möglich, sich länger mit den relevanten Gestaltungsvorgängen (und den auftretenden Problemen) zu befassen. Sie konnten ihren Arbeits- und Zeit-Rhythmus stärker selbst bestimmen. Ferner gab die Arbeit an Stationen den Mädchen Halt und Unterstützung sowie die Möglichkeit der Konzentration auf von ihnen gewählte Gestaltungsverfahren.

Gefördert wird die Ent-Kontextualisierung und De-Konstruktion von Wirklichkeitselementen. Im untersuchten Fall werden Persönlichkeitsmerkmale flexibel gemacht und neu kombiniert. Die Schülerinnen verstehen den hintergründigen Sinn durchaus (s. Titel dieses Aufsatzes). Die Umbruchphase der Adoleszenz ist hierfür ein empfänglicher Lebensabschnitt. Forschungsergebnisse aus der Medienpädagogik stützen diese Erkenntnis (Niesyto/Marotzki 2006; Brüngen/Hartung 2007).

Arbeitsblatt mit Frageimpulsen

Die Methode der Verbalisierung sollte aber nicht nur den beiden Schülerinnen Zaneta und Mayowa zugute kommen. Die Idee, Interviews zu führen, wurde von der Lehrerin aufgegriffen. Sie selber konnte freilich nicht alle Schülerinnen und Schüler in dieser Weise befragen, doch fand sie einen Weg, dass alle Schülerinnen und Schüler nochmals innehielten, bevor die nächste bildnerische Aufgabe gestellt wurde (Werner 2004, S. 49). Sie entwickelte ein Arbeitsblatt mit Frageimpulsen:

*Interview zum Kunstprojekt: «Wer bin ich?»
Suche dir bitte einen oder zwei Interviewpartner. Befrage sie zu ihren/ seinen Bildern und Ergebnissen. Im unteren Schaubild kannst du erkennen, auf welche Fragen es ankommt. Halte dein Gespräch entweder schriftlich fest oder nimm es auf Tonband auf.*

Bilderergebnisse

Entstehung? Technik? Herstellung? Idee?

Thema

Persönliche Erfahrung; persönliche Bewertung; Wie geht es weiter?

Gerade auch in diesen gegenseitigen Kurz-Befragungen zeigten die Schülerinnen und Schüler besonderes Engagement. Sie hatten die Chance, sich eigener Einsichten bewusster zu werden und diese in der untereinander zu kommunizieren.

Prof. Dr. Georg Peez (www.georgpeez.de), Professur für Kunstpädagogik / Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen, Fachbereich 4, Kunst und Design; Studiengangssprecher für die Lehramtsstudiengänge Kunst

LITERATUR

- Brüggen, Niels/Hartung, Anja (2007). «Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung: als Methodenansatz. In: Georg Peez (Hg.). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 79-89
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.) (2006). *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Peez, Georg (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse*. München: kopaed
- Peez, Georg (2008). «Weil vorher hat man das nie so gesehen.» Janine, 6. Klasse. Empirische Unterrichtsforschung und Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse. In: Klaus-Peter Busse (Hg.). *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild*. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst
- Seel, Martin (2007). *Die Macht des Erscheinens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Werner, Judith (2004). «Wer bin ich?» – Selbstporträt und Porträtendarstellung in einer integrativen 6. Klasse. In: Johannes Kirschenmann/Georg Peez (Hg.). *Computer im Kunstunterricht*. Donauwörth: Auer. S. 45-49