

Qualitative empirische Untersuchung von Kunstunterricht in der Primarstufe

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten
Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe
dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für
Lehrämter an Schulen
Essen

vorgelegt von: Alice Bruhn
Essen, Oktober 2005

Themensteller: Herr Prof. Dr. G. Peez
Kunstpädagogik/ Didaktik der Kunst
Fachbereich 4

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	4
1	Bedeutung von ästhetischen Erfahrungen im Kontext des Kunstunterrichts in der Primarstufe	6
1.1	Erläuterung und Bedeutung des Begriffs der Ästhetik	7
1.2	Definition und Bedeutung des Begriffs der Erfahrung	9
1.3	Strukturmerkmale und Bedeutung ästhetischer Erfahrung	11
2	Darstellung individualisierender Unterrichtsmethoden in der Primarstufe	16
2.1	Werkstattunterricht	16
2.1.1	Begriff und Geschichte des Werkstattunterrichts im Allgemeinen	16
2.1.2	Darstellung des Werkstattunterrichts im ästhetisch-künstlerischen Bereich	20
2.2	Projektorientierter Unterricht	22
2.2.1	Erläuterung des projektorientierten Unterrichts im Allgemeinen	22
2.2.2	Darstellung von projektorientiertem Unterricht im Fach Kunst	24
3	Qualitative empirische Forschungsmethoden	27
3.1	Bedeutung, Ursprung und Gegenstand qualitativer empirischer Forschung	27
3.2	Erhebungsverfahren der qualitativen empirischen Forschung	30
3.2.1	Leitfaden-Interview	30
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung	31
3.3	Einzelbildanalyse nach Erwin PANOFSKY	33
3.4	Analyseverfahren der qualitativen empirischen Forschung	34
3.4.1	Das phänomenologische Forschungsverfahren	34
4	Eine eigene qualitative empirische Untersuchung von Kunstunterricht in der Primarstufe	36
4.1	Eingrenzung des Untersuchungsschwerpunktes	36
4.1.1	Forschungsinteresse	36
4.1.2	Forschungsfragen	37
4.2.	Begründung der gewählten Erhebungsverfahren	38
4.2.1	Leitfaden-Interview	38
4.2.2	Teilnehmende Beobachtung	38
4.2.3	Einzelbildanalyse nach PANOFSKY	39
4.3	Begründung der Wahl des phänomenologischen Forschungsverfahrens	40
4.4	Durchführung einer eigenen qualitativen empirischen Untersuchung	41

4.4.1	Auswahl der Untersuchungsgruppe	41
4.4.2	Beschreibung der Schule und der Untersuchungsgruppe	42
4.4.2.1	Einzugsbereich	42
4.4.2.2	Klassenstruktur	42
4.4.3	Darstellung der Unterrichtsreihe	42
4.4.4	Verlauf der Erhebungen	43
4.4.4.1	Leitfaden-Interview	43
4.4.4.2	Teilnehmende Beobachtung	44
4.4.4.3	Einzelbildanalyse nach PANOFSKY	45
4.5	Interpretation	45
4.5.1	Leitfaden-Interview	46
4.5.1.1	Leitfaden-Interview mit dem Jungen Yunus	46
4.5.1.2	Leitfaden-Interview mit dem Jungen Murat	50
4.5.1.3	Leitfaden-Interview mit dem Mädchen Menekse	53
4.5.1.4	Leitfaden-Interview mit dem Mädchen Ayse	57
4.5.2	Teilnehmende Beobachtung	59
4.5.2.1	Ästhetische Erfahrungen	59
4.5.2.2	Individualisierender Unterricht	77
4.5.2.2.1	Werkstattunterricht	77
4.5.2.2.2	Projektorientierter Unterricht	82
4.5.3	Einzelbildanalyse nach PANOFSKY	93
4.5.3.1	Bild 5 Begonya mit dem Rücken zum Betrachter	93
4.5.3.2	Bild 6 Begonya wendet sich dem Betrachter zu	97
4.6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	100
4.6.1	Ästhetische Erfahrungen	100
4.6.2	Individualisierender Unterricht	105
5	Schlussbetrachtung	111
	Quellenverzeichnis	114
	Literatur	114
	Internet	121
	Abbildungsverzeichnis	122
	Anhang	123
01	Informationsschreiben an die Eltern	123
02	Interview mit Yunus	124
03	Interview mit Murat	126
04	Interview mit Menekse	128
05	Interview mit Ayse	130
06	Interview mit Mechtap	132
07	Interview mit Bathuan	134
08	Interview mit Latifa	137
09	Protokoll 1 Gespräch der Mädchen (03.06.2005)	140
10	Protokoll 2 Gruppengespräche Saurier (17.06.2005)	144
11	Protokoll 3 teilnehmende Beobachtung (17.06.2005)	153
12	Protokoll 4 teilnehmende Beobachtung (24.06.2005)	169
13	Abbildungen Mechtap, Begonya und Esra	190

Einleitung

Seit Mitte der 90er Jahre nimmt die qualitative empirische Forschung eine zunehmende Position innerhalb der Kunstpädagogik ein. Dieser Bereich eröffnet dem Forschenden vertiefende Erkenntnisse über Abläufe und Erfahrungsmöglichkeiten in dem Fach Kunst. Im Kunstunterricht durchgeführte Beobachtungen und Interviewsituationen können eine Vielzahl von Erkenntnissen fördern, z. B. das Entdecken von Vorlieben einzelner Schülerinnen und Schüler bezüglich des sinnlichen Umgangs mit Materialien und Themen. Implizit offeriert die praktische Erforschung Einblicke in die Praxis von Kunstunterricht. Im Hinblick auf die anschließende eigene qualitative empirische Untersuchung soll besonders auf die Existenz ästhetischer Erfahrungen und auf die in den Kunststunden präsente Unterrichtsmethode geachtet werden. Die qualitative empirische Forschung im Feld stellt darüber hinaus eine Verbindung zu kunstpädagogischen Theorien her, die für das Hintergrundverständnis in der zukünftigen Lehrtätigkeit relevant sind.

Die vorliegende Arbeit stellt Methoden zur Erforschung von Arbeitsprozessen im Kunstunterricht vor. Hierfür wurde eine qualitative empirische Untersuchung in einer Grundschulklasse der Jahrgangsstufe 4 durchgeführt.

Im ersten Kapitel wird zunächst der Begriff der ästhetischen Erfahrung dargestellt, der einen Schwerpunkt in der folgenden Untersuchung von Kunstunterricht bildet. Der Erläuterung vorangestellt sei in diesem Kontext jeweils eine Definition von Ästhetik und Erfahrung. Das zweite Kapitel widmet sich individualisierenden Unterrichtsmethoden. Um einen theoretischen Überblick über diesen zweiten Schwerpunkt der Untersuchung zu erlangen, werden zum einen der Werkstattunterricht und zum anderen der projektorientierte Unterricht durchleuchtet. Die drei Themenschwerpunkte ästhetische Erfahrung, Werkstattunterricht und projektorientierter Unterricht werden in Anlehnung an die herangezogene Fachliteratur diskutiert. In diesem Zusammenhang erfolgt jeweils eine Definition der zentralen Begriffe und anschließend ihre Einordnung in

den kunstpädagogischen Kontext. Das anschließende dritte Kapitel bildet den Übergang zu den Methoden qualitativer empirischer Forschung. Die Bedeutung, der Ursprung und der Gegenstand der Forschungsrichtung werden dargelegt. Darüber hinaus erfolgt die Erläuterung der in der eigenen Untersuchung angewandten Erhebungsinstrumente und die Darstellung des phänomenologischen Forschungsverfahrens. Gegenstand des vierten Kapitels ist die eigene Untersuchung an einer Grundschule. An dieser Stelle wird das Forschungsinteresse herausgestellt, aus dem sich unterschiedliche Forschungsfragen ergeben haben. Hintergrundinformationen sollen die Rahmenbedingungen verdeutlichen. Es erfolgt zudem die Begründung der Auswahl der Untersuchungsgruppe. Darüber hinaus werden sowohl die angewandten Erhebungsinstrumente Leitfaden-Interview, teilnehmende Beobachtung und Einzelbildanalyse nach PANOFSKY, als auch die Auswertungsmethode der phänomenologischen Betrachtung thematisiert. Die Untersuchungsmethoden werden in einem ersten Schritt voneinander isoliert betrachtet und ausgewertet. Den zweiten Schritt bildet eine Zusammenfassung, in der die Einzelergebnisse miteinander verglichen und in den theoretischen Kontext eingeordnet werden. In der Schlussbetrachtung werden sowohl die erfahrenen Schwierigkeiten als auch die im Rahmen der Untersuchung erworbenen Kenntnisse erläutert.

1 Bedeutung von ästhetischen Erfahrungen im Kontext des Kunstunterrichts in der Primarstufe

Die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen ist gegenwärtig Gegenstand vieler Diskussionen. Dabei erfolgt die Betrachtung aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Richtungen, z. B. aus der Philosophie von Martin SEEL und Wolfgang WELSCH, aus den Erziehungswissenschaften unter anderem von Ludwig DUNCKER, aus der Soziologie von Ulrich OEVERMANN und aus der Kunst- und Kulturpädagogik von Gert SELLE, Gunter OTTO, Adelheid SIEVERT-STAUDTE, Meike AISSEN-CREWETT u. a. Die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen wird übereinstimmend hervorgehoben. Da ästhetische Erfahrungen grundlegend für Bildungsprozesse jeglicher Art sind, besitzen sie im pädagogischen Bereich einen hohen Stellenwert:

„Bildung ist ohne authentische ästhetische Erfahrungen nicht denkbar und möglich.“
(PEEZ 2005, S. 15)

In der anschließenden eigenen qualitativen empirischen Untersuchung von Kunstunterricht erfolgt eine Fokussierung auf ästhetische Erfahrungsprozesse und auf individualisierende Unterrichtsmethoden. Aus diesem Grund werden im Folgenden die zentralen Begriffe definitorisch erläutert. Dem individualisierenden Unterricht ist die Erläuterung des Begriffs der ästhetischen Erfahrung vorangestellt, indem zuerst die Termini Ästhetik und Erfahrung erklärt werden.

1.1 Erläuterung und Bedeutung des Begriffs der Ästhetik

„[griech., zu *aisthánesthai* > (durch die Sinne) wahrnehmen<], *die*, -, i. w. S. Theorie, die das Schöne in seinen beiden Erscheinungsformen als Naturschönes und als Kunstschoenes zum Gegenstand hat, i. e. S. Theorie der Kunst. [...] Seit dem 19. Jh. gewann sie Bedeutung im Rahmen empirisch-einzelwissenschaftl. Forschung (Soziologie, Psychologie). Gebunden an ästhet. Erfahrung als eine besondere Form sinnl. Wahrnehmung, reicht sie in alle Gebiete menschl. Lebensgestaltung (Architektur, Wohnen, Alltag). Ästhet. Überlegungen zeichnen sich i. A. dadurch aus, dass sie sich nicht eindeutig dem Typus der deskriptiven (beschreibenden), evaluativen (wertenden) oder normativen (verbndl. Normen setzenden) Ä. zuordnen lässt.“
(BROCKHAUS Die Enzyklopädie Bd. 2 1996, S. 234)

Der Begriff Ästhetik ist griechischen Ursprungs und wird von dem Wort *aisthesis* abgeleitet. Die Übersetzung dafür ist: Sinnliche Wahrnehmung. In der Philosophie wird die Ästhetik als Theorie der sinnlichen Wahrnehmung in Kunst, Design, Kognitionswissenschaften und Philosophie verstanden. Alexander Gottlieb BAUMGARTEN begründete mit der Mitte des 18. Jahrhunderts verfassten Schrift *Aesthetica* die Ästhetik als eigenständige Disziplin. Er wandte sich damit gegen den rationalistischen Erkenntnisbegriff von DESCARTES, den er

„[...] durch das Aufzeigen einer eigenständigen sensitiven Erkenntnis relativierte und durch das Konzept einer kognitiv verfahrenen Sinnlichkeit ergänzte.“
(AISSEN-CREWETT 2000, S. 13)

Seither ist der Begriff der Ästhetik in der Philosophie vielfach diskutiert worden, wobei zunehmend eine Reduktion auf Theorien über das Wesen der Kunst und des Schönen erfolgte. Im Bereich der Umgangssprache wird als ästhetisch bezeichnet, was als geschmackvoll, schön und ansprechend empfunden wird (vgl. STAUDTE 1998). Martin SEEL, Professor der Philosophie, unterscheidet zwischen Aisthesis und Ästhetik. Aisthesis, die sinnliche Wahrnehmung, könne seines Erachtens nicht mit ästhetischer Wahrnehmung, wie er Ästhetik übersetzt, gleichgesetzt werden. Als allgemeinerer Begriff bezeichne Ästhetik die Lehre von dem Wahrnehmungsvermögen des Menschen. Dahingegen bezöge sich die Ästhetik nur auf einen bestimmten Bereich, nämlich auf den der Künste (vgl. AISSEN-CREWETT 2000). Eine disparate Auffassung zu dem Begriff der Ästhetik vertritt der Philosoph Wolfgang WELSCH (1977/

1996), die er anhand verschiedener Bedeutungselemente¹ skizziert. Das Ästhetische setzt sich nach WELSCH aus den folgenden zwei Bereichen zusammen: Zum einen aus der Empfindung, die gefühlhaft bedingt ist und auf eine Bewertung subjektiver Art abzielt und zum anderen aus der Wahrnehmung, die erkenntnisartig agiert und somit objektiv erfolgt. Ausgehend von der Bedeutung des Sinnenhaften betont er, dass nicht alles Sinnliche als ästhetisch tituliert werden dürfe. Als ästhetisch sei demnach nur zu bezeichnen, was neben dem sinnenhaften, aisthetischen auch über ein elevatorisches Bedeutungselement verfügt. Meike AISSEN-CREWETT (2000) stützt sich auf WELSCH, der durch den Abstand zu dem Vulgären in einer höheren sinnlichen Form erst das Sinnliche ermöglicht sieht, wodurch eine kultiviertere Einstellung erzielt werde. Es kann darüber hinaus als ästhetisch bezeichnet werden, was vermag, Gefühle und Empfindungen sowohl negativer als auch positiver Art auszulösen und dabei die Sinne anzuregen.

Gundel MATTENKLOTT bezeichnet das Spiel als nah an dem Ästhetischen und nah an der Kunst liegend. Spiel und Kunst sind beide durch Ordnung und Freiheit zugleich gekennzeichnet und besitzen ihren Zweck in sich selbst. Es wird eine Schein-Welt erzeugt, die im Gegensatz zu Wahnsvorstellungen den Beteiligten bewusst ist. Das Spiel der Kinder erscheint nach MATTENKLOTT, in Anlehnung an BAUMGARTENS Abschnitt über "ästhetische Übung", als erste selbstbildende Tätigkeit und Phänomen natürlicher Ästhetik. Spiel und Kunst sind Phänomene eines Zwischenbereichs, in dem bereits SCHILLER den Spieltrieb ausmachte. Die Ermöglichung von Freiheit sei alleinig auf die ausgeglichenen Indifferenz der antagonistischen Kräfte von Sinnlichkeit und Vernunft angewiesen, die durch den Spieltrieb und ebenso durch das ästhetische Vermögen ausgelöst werden (vgl. Mattenkrott o. J.).

¹ Die oben skizzierten Bedeutungselemente entstammen einer tabellarischen Darstellung von Prof. Dr. Georg PEEZ im Zusammenhang einer Seminarsitzung im Sommersemester 2005. Als Literaturquellen wurden genannt: (1) WELSCH, Wolfgang: Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks ‚ästhetisch‘. In: GRÜNEWALD, Dietrich/ LEGLER, Wolfgang/ PAZZINI, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. 1977, S. 69-80 und (2) WELSCH, Wolfgang: Ästhetisierungsprozesse. Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven. In: WELSCH, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. 1996, S. 9-61

1.2 Definition und Bedeutung des Begriffs der Erfahrung

Erfahrung wird allgemein expliziert als:

„Inbegriff von Erlebnissen in einem geordneten Zusammenhang, ebenso die in ihnen gegebenen Gegenstände und die durch sie erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Der Begriff der inneren E. betont das Erlebnis, der der äußeren E. den Gegenstand, insofern er wahrgenommen wird (**sinnliche Erfahrung**), durch planvolles Vorgehen wiederholt wahrgenommen werden kann (**experimentelle E.**) oder insofern durch Kenntnis (Lernen) und Übung (Kunstfertigkeit) die Fähigkeit des Umgangs mit dem Gegenstand oder mit gleichartigen Lebenssituationen [...] erworben wurde [...]"
(BROCKHAUS Die Enzyklopädie Bd. 6 1996, S. 519)

Aus erkenntnistheoretischer Sicht bezeichnet der Begriff

„[...] das Erfassen eines Phänomens durch innere oder äußere Wahrnehmung, so daß dieses festgehalten wird und das Wissen und Denken bereichert.“
(BROCKHAUS Die Enzyklopädie Bd. 6 1996, S. 629)

Bei den Griechen stellte Erfahrung einen Vorrat dar, der praktische Weisheiten und Einsichten beinhaltete. Diese waren von Nutzen bezüglich des alltäglichen Lebens und speisten sich durch Wahrnehmungen und Sinnesempfindungen. Der Stellenwert von Erfahrung war im Verhältnis zu der vernunftbedingten Wissenschaft allerdings äußerst gering (vgl. DEWEY 1995). Der Philosoph und Pädagoge John DEWEY stellt gemeinsame Grundmuster heraus, die unterschiedlichen Erfahrungen zu Grunde liegen. Es ist allen Erfahrungen gemein, dass sie aus der Interaktion des Lebewesens mit einem speziellen Aspekt der Welt, in der es lebt, resultieren (vgl. DEWEY 1988). Constanze KIRCHNER und Gunter OTTO heben, unterstützt durch ein Zitat DEWEYS, die besondere didaktische Qualität des Erfahrungsbegriffs hervor, indem sie den Ausdruck von dem Wissensbegriff abgrenzen:

„Erfahrung bewirkt etwas, was für erworbenes Wissen nicht selbstverständlich ist. <<Erfahrung verändert denjenigen, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst>> (Dewey 1934/1986). Erfahrungen führen dazu, dass Vertrautes neu gesehen werden kann.“
(KIRCHNER/ OTTO K+U 223/224 1998, S. 5)

Das Wort Erfahrung entstammt dem mittelhochdeutschen Begriff ervam, der reisen, durchfahren und erreichen bedeutete. Wolfgang SCHULZ (1997) beschreibt die Verwendung des weiterentwickelten

Ausdrucks ervarunge bis in die heutige Zeit. Die ursprüngliche Bedeutung: Erforschung und Durchwanderung besteht seit dem 15. Jahrhundert. In dieser Zeit stellte der Erfahrene einen bewanderten und klugen Menschen dar. Schulz deutet an, dass die wesentliche Bedeutung des Begriffs bereits dem Wortkern zu entnehmen ist. Erfahrung und Lernen liegen nahe beieinander.

Meike AISSEN-CREWETT beschreibt, dass Erfahrung mit dem darin enthaltenen Wortteil Fahren, Bewegung ankündigt. Dazu führt sie Heideggers Erläuterung an:

„Erfahrung setzt voraus, daß man sich bewegt, weg von dem Gewohnten, weg von dem Eingefahrenen.“
(AISSEN-CREWETT 2000, S. 110)

Nach Ludwig DUNCKER (1999) stellt Erfahrung eine Reibungsfläche dar, die durch die widerständigen und anstößigen Aspekte der Realität bedingt sei und Lernvorgänge provoziere. Innerhalb eines Erfahrungsprozesses kann nicht auf bereits verfügbares Wissen rekurriert werden, da dieses sich erst durch das Handeln in Form von Probieren, Erkunden und Deuten entwickelt. Der Kunstpädagoge Gert SELLE (1988) beschreibt als Voraussetzungen von Erfahrung ein Erleben, Empfinden und Wahrnehmen. Die Erfahrung selbst bilde sich erst durch ausreichend vorhandene Zeit und innerhalb von Prozessen der Verarbeitung. Hierfür ist das Verbinden der körperlich-sinnlichen, psychischen und geistigen Momente nötig, die in das Bewusstsein aufgenommen über den flüchtigen Augenblick hinausgehen.

1.3 Strukturmerkmale und Bedeutung ästhetischer Erfahrungen

„Kenntnisse im Fach Kunst werden im Zusammenhang mit gestalterischem Tun und mit ästhetischen Erfahrungen erworben. [...] Ästhetische Erfahrungen vollziehen sich in allen unseren Sinnen. Daher ist der Kunstunterricht verpflichtet, alle Sinne der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, d.h. ihre Wahrnehmungen ganzheitlich zu entwickeln und ästhetische Erfahrungen bewusst zu machen. [...] Die Schülerinnen und Schüler machen sich ästhetische Erfahrungen bewusst, wenn sie

- die unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten der verschiedenen Sinne entwickeln
- im Experimentieren mit verschiedenen Stoffen und Materialien deren sinnliche Qualitäten erkunden
- ihre individuellen Wahrnehmungen, Empfindungen und Assoziationen versprachlichen und miteinander vergleichen.“

(Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule im Fach Kunst, Nordrhein-Westfalen 2003, S. 112-113)

Dem Begriff der ästhetischen Erfahrung wird in den Lehrplänen für das Fach Kunst innerhalb der Primarstufe ein bedeutender Stellenwert eingeräumt. Doch wodurch sind ästhetische Erfahrungen gekennzeichnet? Ein rein sinnliches Wahrnehmen von Materialien oder Gegebenheiten stellt allein noch keine ästhetische Erfahrung dar:

„Erst wenn wir uns einer sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden, wenn wir ihr gewahr werden, wenn wir die Wahrnehmung mit anderen Wahrnehmungen und Empfindungen in Beziehung setzen und auslegen, dann verhalten wir uns nicht nur sinnlich, sondern ästhetisch. Ein solches >Sinn-Bewusstsein< muss nicht in Worte gefasst werden, es sollte aber reflexiv bewusst sein.“
(PEEZ 2002, S. 21)

Die unmittelbar in dem Wahrnehmungsprozess erfolgende Reflexion, die eine nötige Distanz zur eigenen Wahrnehmung schafft, ist demnach ein entscheidender Anteil des ästhetischen Erfahrungsprozesses. DEWEY beschreibt die ästhetische Erfahrung wie folgt:

„Was eine ästhetische Erfahrung ausmacht, ist die Umwandlung von Widerständen und Spannungen, von an sich zur Zerstreuung verleitender Erregung, in eine Bewegung, die auf einen umfassenden, erfüllten Abschluß hinzielt.“
(DEWEY 1988, S. 70)

Erfahrungen ästhetischer Art lassen sich auf produktiver und rezeptiver Ebene erzeugen und sind nach Ludwig DUNCKER in einen kulturellen Kontext eingebunden. Sie sind von nicht-ästhetischen Erfahrungsmomenten nur schwer unterscheidbar und nicht umfassend definierbar, da sie in die Alltagserfahrungen der Menschen eingewoben sind und oft-

mals einmalig geschehen. DUNCKER (1999) umreißt den Begriff der ästhetischen Erfahrung anhand von vier Strukturmerkmalen:

(1) *Überraschung*

Beginnend mit einer ästhetischen Empfindung vollzieht sich der Erfahrungsprozess da, wo die Aufmerksamkeit auf etwas Unerwartetes oder Widerständiges gelenkt wird. Aufgrund des Wahrnehmens überraschender Momente können bisherige Vorstellungen über einen Sachverhalt korrigiert werden:

„Im ästhetischen Reiz und der Aufnahme überraschender Eindrücke wird die Verbindung zur Vorerfahrung durchbrochen, es entsteht eine Art Irritation, die Anlaß gibt für die Verarbeitung und Reflexion des Neuen.“
(DUNCKER 1999, S. 11)

Auch in dem alltäglich Bekannten kann dabei durch eine andere Beobachtungsweise Neues entdeckt werden.

(2) *Staunen, Genuss*

Neben der Überraschung stellt das Staunen eine Initiation ästhetischer Erfahrungsprozesse dar, indem Innegehalten wird und ein intensives Absorbieren des überraschenden Aspekts erfolgt. Die Versunkenheit, die die Sinne bannt, verspricht dem Staunenden Genuss, Freude und die Entdeckung von Neuem. DUNCKER verweist auf Robert JAÜ, der in dem ästhetischen Erfahrungsprozess den Verlauf eines Spannungsbogens ausmacht. Beginnend bei dem ursprünglichen Staunen wird eine genussvolle Identifikation geboten. Diese Identifikation vermag es eine spielerische Distanz zur Realität auszulösen und mündet in der Erkenntnis des Neuen. Genussmomente werden in einer differenten Sichtweise durch das Entdecken neuer Sachverhalte versprochen. Das Erfüllen der Gegenwart lässt zudem die Zeit vergessen. In diesem Prozess spielt die Fantasietätigkeit eine entscheidende Rolle, da sie eine

Entlastung von dem Alltagsdruck bewirkt. AISSEN-CREWETT zitiert in diesem Zusammenhang ebenfalls JAÜß:

"Ästhetische Erfahrung [...] lässt ‚neu‘ sehen und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuss erfüllter Gegenwart."
(AISSEN-CREWETT 2000, S. 109)

(3) *Symbolische Verarbeitungsformen*

Eine Reflexion ästhetischer Erfahrungsprozesse erfolgt nicht ausschließlich über ein Verbalisieren, sondern vollzieht sich oftmals über nichtsprachliche Aspekte:

„Die symbolische Verarbeitung von Eindrücken zu Bildern und Weltbildern im Rahmen der Phantasietätigkeit kann mit Methoden operieren, die den Möglichkeiten der Sprache wohl kaum nachstehen dürften.“
(DUNCKER 1999, S. 13)

Bilder, Musik, Bewegung und szenische Ausdrucksformen können über Verarbeitungsmuster von Wirklichkeit verfügen. Symbole vermitteln zwischen der inneren und äußeren Welt und besitzen in ihrer Entschlüsselung einen hohen Stellenwert für das Verstehen ästhetischer Erfahrungen. Nach Roland BARTHES ist das Zerlegen und Arrangieren von Eindrücken und Wahrnehmungen ein Verarbeitungsprozess ästhetischer Erfahrung. Durch das Arrangieren der einzelnen Teile entsteht durch Imagination eine andere Sichtweise auf die Welt und die Gegenstände. Innerhalb der eigenen Vorstellung werden ehemalige Aspekte unbewusster Art mit dem Vorwissen in Beziehung gesetzt.

(4) *Kultureller Ausdruck*

DUNCKER beschreibt in einem vierten und letzten Strukturzusammenhang ästhetischer Erfahrung den offenen Abschluss von Erfahrungsprozessen. An dieser Stelle steht ein Produkt oder Resultat, das in seiner Darstellung objektiv fassbar ist und dadurch die ästhetische Erfahrung konserviert. Ausdrucksformen vielfältiger Art lassen sowohl auf die

erfahrungshaltigen Erlebnisse als auch auf die Bedeutungen für die Kinder und Jugendlichen rückschließen. Als Ausdrucksformen werden u. a. Gestiken und Mimik, bildhafte und musikalische Formen und Kleidungs- und Konsumgewohnheiten bezeichnet. Dabei sind die geschaffenen Erfahrungsräume nicht nur individuell bedingt, sondern auch von der Kultur der Gleichaltrigen und ihrem sozialen Kontext beeinflusst:

„Es sind Kulturformen, die bestimmte Erfahrungen ermöglichen und andere ausblenden, sie verweisen auf Lebensgewohnheiten und Stile, die sich subkulturell verdichten und ihre Eigenständigkeit auch durch die Erzeugung einer Genöffentlichkeit unterstreichen. Dies gilt zwar mehr für Jugendkulturen als für die Kindheit, aber auch dort sind Formen ästhetischer Erfahrung in den dialektischen Zusammenhang von Kulturaneignung und Kulturproduktion eingebunden.“

(DUNCKER 1998, S. 17)

SELLE sieht in dem Einbeziehen der gesamten menschlichen Fähigkeiten zur Empfindung und Wahrnehmung die Besonderheit ästhetischer Erfahrungen. Die von ihm als historisch bezeichnete Trennung zwischen der triebhaften Sinnlichkeit und dem bewusst agierenden Verstand erfolge hier nicht:

„Die sinnliche Gewissheit des Empfindens im Erleben und die distanzierende Wahrnehmungsfähigkeit kommen im Gestalten immer wieder neu zusammen.“
(SELLE 1988, S. 29)

Erfahrungen dieser Art lassen sich nicht in bereits bestehende Gedankenkategorien einordnen, ansonsten würde man ihnen nicht gerecht, thematisiert Wolfgang SCHULZ die ästhetische Erfahrung. Unsicherheit und Neugier werde ausgelöst, die eine Verfremdung der bestehenden Ordnung zur Folge habe (vgl. SCHULZ 1993). Der Soziologe Ulrich OEVERMANN sieht in der selbstgenügsamen Wahrnehmung den Ursprungsort ästhetischer Erfahrung. Diese Art der Wahrnehmung steht einer zielgerichteten und zweckorientierten Wahrnehmung, die selektiv Gegenstände einordnet, gegenüber:

„[...] in dieser bloßen Wahrnehmung also lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt.“
(OEVERMANN 1996, S. 2, Vortrag in Frankfurt)

OEVERMANN betrachtet des Weiteren die Spannung, das Krisenhafte und ein eventuelles Scheitern in dem Schaffensprozess als unabdingbar für ästhetische Erfahrung. Die bereits erläuterte Selbstgenügsamkeit in dem Wahrnehmungsprozess führe dazu, dass sich derjenige, der sich in dem Zustand des ästhetischen Erfahrens befindet, aus freiwilligen Gründen in die Kontemplation begibt. Hier kann potentiell eine krisenhafte Erfahrung ausgelöst werden. OEVERMANN führt als Beispiel den Anblick des klaren Sternenhimmels von einem hohen Berg aus an. Auch ein in der Astrophysik bewanderter Mensch, der über ein enormes Fachwissen verfügt, gerät dabei in ein krisenhaftes Erschauern. Dies ist dadurch bedingt, dass der Mensch mit seinem endlichen Leben nur einen winzigen Teil in den unendlichen Weiten des Kosmos ausmacht. AISSEN-CREWETT (2000) fasst ästhetische Erfahrung anhand unterschiedlicher Charakteristika zusammen. Sie betont wie DUNCKER, dass der Begriff nicht vollständig definierbar ist. Es werden keine praktischen oder funktionellen Ziele bezweckt, Befriedigung, Genuss und Erkenntnis sind bedeutend. Daneben ist die ästhetische Erfahrung durch ihre Selbstgenügsamkeit gekennzeichnet und erzeugt Emotionen und Gefühle wie Schockzustände, Anröhren oder Bezauberung. Die ästhetische Erfahrung spricht den Intellekt an, in dem eine Reflexion erfolgt. AISSEN-CREWETT betont zudem, dass eine rein emotionale Wahrnehmung nicht ausreiche um ästhetische Erfahrungen zu erleben. Erst müsse das Erfahrene in den Kontext vorheriger Erlebnisse und Erfahrungen eingeordnet werden. Zudem ist ästhetische Erfahrung nicht vermittelbar. Das Phänomen muss als authentisches Moment individuell erlebt werden.

2 Darstellung individualisierender Unterrichtsmethoden in der Primarstufe

Die Relevanz eines individualisierenden Unterrichts wird in dem folgenden zitierten Abschnitt der Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Kunst deutlich:

„Der Unterricht ist offen für die Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler. Er ermöglicht ihnen eigenständige Lösungswege und Arbeitsergebnisse. Fachliche Differenzierungen, freie Arbeit, Werkstattunterricht und projektorientierte Arbeitsweisen berücksichtigen den bildnerischen Entwicklungsstand, das Lern- und Arbeitstempo sowie die unterschiedlichen Neigungen und Interessen von Mädchen und Jungen. Individualität und Originalität werden so sichtbar.“
(Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule im Fach Kunst, Nordrhein-Westfalen 2003, S. 114)

Zwei ausgeprägte Formen von individualisierendem Lehren und Lernen, Werkstattunterricht und projektorientierter Unterricht, werden nun skizziert. Dabei erfolgt jeweils zuerst eine allgemeinere Darstellung, die sich im weiteren Verlauf auf den Kunstunterricht bezieht.

2.1 Werkstattunterricht

2.1.1 Begriff und Geschichte des Werkstattunterrichts im Allgemeinen

Der Begriff des Werkstattunterrichts beinhaltet diverse Konzeptionen, die im Rahmen der Arbeit nicht alle explizit erläutert werden sollen. Es wird versucht das Prinzip des Werkstattunterrichts exemplarisch zu beschreiben. Das pädagogische Konzept Werkstattunterricht ist eine junge Form des offenen Unterrichts und weckt Assoziationen zur handwerklichen Werkstatt, in der mehrere Menschen an verschiedenen Aufgaben arbeiten. Im als Werkstatt bezeichnetem Unterrichtsprinzip lernen Kinder ebenfalls handelnd und aktiv mit zur Verfügung gestellten selbstgewählten Materialien. Eine anregende Lern- und Arbeitsumgebung unterstützt dabei ein selbstständiges und intensives Arbeiten. Werkstattunterricht wird deshalb als Gegenentwurf zum lehrerzentrier-

ten Schulunterricht gesehen (vgl. PALLASCH/ REIMERS 1990). Anstatt eines stark vorstrukturierten Unterrichts, wie beispielsweise des traditionellen Frontalunterrichts, erfolgt durch ein Mitgestalten von Arbeitsprozessen eine Partizipation der Lernenden. Bereits im vorletzten Jahrhundert fanden Überlegungen pädagogischer Art statt, die eine Öffnung des stark lehrerzentrierten Unterrichts forderten. Zu diesen Vertretern sind u.a. Maria MONTESSORI, Celestin FREINET, Rudolf STEINER und Peter PETERSEN zu zählen. Die um 1920 gegründete Bewegung der Reformpädagogik konzipierte ebenfalls Ansätze, die eine Öffnung des Unterrichts zur Folge hatten. Gesucht wurde auch hier

„[...] nach einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ und alle akzeptierten die These, dass das Kind im handelnden Umgang mit wirklichen Dingen mehr und besser lernt, als wenn es den LehrerInnen bei Vorträgen zuhört [...]“
(REICHEN 2001, S. 162)

Die in Deutschland um 1980 in der Lehrerbildung entstandene Lernwerkstattbewegung, die sich an angelsächsischen Vorbildern orientierte, betrachtet KNAUF (2001) als parallel verlaufende Erscheinung des Werkstattunterrichts, die bestärkend auf denselben wirkte. Eine bedeutende Weiterentwicklung und Konkretisierung des Begriffs erfolgte in den 80er Jahren in Schweizer Grundschulen durch Käthi ZÜRCHER und Franz SCHÄR sowie in besonderem Maße durch Jürgen REICHEN². Das Ermöglichen selbstgesteuerten Lernens und eine damit verbundene Individualisierung von Lernprozessen sind Schwerpunkte des Werkstattunterrichts. REICHEN hat ein umfassendes Konzept erarbeitet, das mit seinem ebenfalls entwickelten Ansatz *Lesen durch Schreiben* zusammenhängt und dessen Kernstück das *Chef-System* bildet. Selbstverantwortung soll hierbei in Form von *Aufgaben- und Kompetenzdele-*

² Mit dem Begriff Werkstattunterricht hängt offener Unterricht eng zusammen. REICHEN expliziert dabei unterschiedliche Aspekte von Offenheit: (1) Er richtet sich gegen einen im Voraus vollständig festgelegten Unterricht, der starre Lernwege vorgibt, aber betont gleichzeitig die Notwendigkeit von Vorgaben und Planung des Lehrenden, die auf Flexibilität beruhen sollen. (2) Bedürfnisse und Interessen der Kinder sollen berücksichtigt werden. (3) Offenheit, soll sich in unterschiedlichen vom Kinde gewählten Unterrichts- und Sozialformen zeigen. (4) Durch das Informieren über den Lehrplan und die Mitbestimmung der Kinder soll Transparenz entstehen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler teilhaben können an der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung. (REICHEN 2001, S. 161)

gation an einzelne Schülerinnen und Schüler erreicht werden³. Dem Lehrenden kommt innerhalb des Werkstattunterrichts die Aufgabe zu das Material und die Lernangebote zu entwickeln⁴ und bereitzustellen. Während einzelne Kinder unterrichtet werden, soll zudem ein ungestörtes Arbeiten im Klassenraum ermöglicht werden. Ein diagnostisches Beobachten der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder, das Anregen von Lernprozessen, Führen von Gesprächen über Ergebnisse und Erfahrungen mit den Kindern sowie die Kontrolle der Lernfortschritte bilden ebenfalls wichtige Teilbereiche. In allen genannten Bereichen soll sich der Lehrende möglichst in didaktischer Zurückhaltung üben.

Waldemar PALLASCH und Heino REIMERS (1990) benennen als grundlegende Prinzipien pädagogischer Werkstattarbeit⁵ folgende vier Punkte, die sich wechselseitig bedingen:

(1) *Das Partizipationsprinzip*

Charakteristisch ist der Einfluss der Teilnehmer auf den Verlauf der Werkstatt, wobei durch das Partizipieren in angstfreier Atmosphäre Raum für die eigene Entfaltung gegeben wird.

³ Dabei weist REICHEN daraufhin, dass alle Kinder Chefs sein müssen, um eine Demokratisierung zu erreichen. Je nach individuellen Fähigkeiten übernimmt jeweils ein Kind die Betreuung eines der Lernangebote, für das es Experte ist und bei dem es anderen Kindern helfen kann. Zudem gehört die Materialverwaltung, das Kontrollieren der obligatorischen Aufgaben und gegebenenfalls die Korrektur der Aufgaben dazu.

⁴ An dieser Stelle möchte ich auf einen Widerspruch in REICHENS Konzeption eingehen. Der Funktion des Lehrenden, Material zu entwickeln, wird er nicht konsequent gerecht, da er sein selbst konzipiertes Material kommerziell anbietet.

⁵ Der Begriff Pädagogische Werkstattarbeit bezweckt nach PALLASCH/ REIMERS die Aufbereitung werkstattorientierter Arbeitsformen für pädagogische Arbeitsfelder. Pädagogische Werkstattarbeit wird hier verstanden als „[...] in erster Linie für die Erwachsenenbildung gedacht und konzipiert [...]“ Wobei von den Autoren die Hoffnung gehegt wird, „[...] diese Grundkonzeption auch auf das institutionalisierte schulische Lernen zu übertragen [...]. Ein Transfer auf schulisches Lernen sollte möglich sein.“ (PALLASCH/ REIMERS 1990, S. 128) Als Arbeitsfelder für die Pädagogische Werkstattarbeit benennen PALLASCH und REIMERS die Lehrerfortbildung, die Elternbeteiligung in Schulen und Kindergärten, der schulische Unterricht im Rahmen von Projekten und diverse sozialpädagogische Einrichtungen, wie Altersheime z. B.

(2) *Das Strukturierungsprinzip*

Arbeitsprozesse erfolgen stark strukturiert in einer methodisch-didaktischen Abfolge der einzelnen Phasen. Klarheit und Zielgerichtetheit werden offengelegt.

(3) *Das Ganzheitsprinzip*

Das Ganzheitsprinzip berücksichtigt die Kombination verschiedener Lerntypen wie sie Frederik VESTER herausgearbeitet hat. Eine Erweiterung traditioneller Lehr- und Lernformen, die sich vorherrschend an den auditiven bzw. abstrakt-verbalen Lerntyp wandten, findet statt, indem ebenfalls der visuelle, der audio-visuelle, der mediumorientierte und der personenorientierte Lerntyp angesprochen werden.

(4) *Das Balanceprinzip zwischen Prozess und Ergebnis*

Unter dem Begriff Ergebnis wird neben dem Bearbeitungsergebnis vor allem die durch den Lern- und Arbeitsprozess gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse des Teilnehmers verstanden. Dazu gehören das Erlernen interaktiver Kompetenzen, eine Bestätigung im eigenen Lernverhalten und die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. In dem individuell absolvierten Prozess kann bereits das entscheidende Ergebnis bestehen.

2.1.2 Darstellung des Werkstattunterrichts im ästhetisch-künstlerischen Bereich

Im ästhetisch-künstlerischen Bereich weckt der gestalterische Umgang mit verschiedenen Materialien bereits vielfältige Assoziationen zu dem Begriff Werkstatt. Constanze KIRCHNER und Georg PEEZ (2001) berufen sich auf die Bezeichnung Adelheid SIEVERTS (1998)⁶ während sie die Werkstatt als Ort, an dem ein Werk entsteht oder repariert wird, betrachten. Durch den Kunstdidaktiker Gert SELLE gelangte der Werkstattbegriff in den 90er Jahren auch in den Fokus der Kunstpädagogik. SELLE forderte analog zur Künstlerwerkstatt die

„[...] ,ästhetische Werkstatt‘, die als zeitlich befristetes Projekt sich überall dort einnisten sollte, wo es gerade nicht wie in einem ‚normalen‘ Klassenzimmer aussieht.“
(SELLE nach SIEVERT 2001, S. 55)

Der Begriff Werkstatt umfasst bei SELLE (1992) neben dem Ort auch einen fiktiven Bereich und bezeichnet damit ein subjektives Bewusstsein, das Unbekanntes aufnimmt. Als Ort physischen Handelns und als Bereich der Verarbeitungen geistiger Art stellt die Werkstatt einen realen Ort und gleichzeitig Ort und Zeit im Subjekt dar. In fiktiver Hinsicht bezeichnet der Begriff ebenfalls den immateriellen Prozess geistiger Art, der sich in der Beschäftigung mit dem ästhetischen Material und der Idee manifestiert (vgl. KIRCHNER/ PEEZ 2001). Es wird ein Einlassen auf ästhetische Prozesse eröffnet, die losgelöst von strukturierten pädagogischen Schritten und bestimmten Raumsituationen erfolgen und ein vollkommenes Involviertsein in das künstlerische Schaffen evoziieren können. Weiterhin bezeichnet die Werkstatt ein Unterrichtsprinzip, das

„[...] prozessorientiert sowie experimentell ist [...] sie ermöglicht und fördert durch die Vielfalt ästhetischer Materialien und Techniken entdeckendes, handlungsorientiertes, experimentelles und selbst organisiertes Lernen.“
(SIEVERT nach KIRCHNER/ PEEZ 2001, S. 11)

⁶ SIEVERT, Adelheid: Kunstwerkstatt. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 118, 1998, S. 6-11

Ein hoher Anregungscharakter kann durch eine Sammlung diverser Materialien mit unterschiedlichen haptischen Qualitäten erzeugt werden. Raumbezogene Werkstätten sollen Anregungen zum Tätigwerden bereithalten und durch bereitgestellte Arbeitsplätze, Werkzeuge und ein großes Materialangebot Aufforderungscharakter besitzen. Dabei ist wichtig, dass die Regeln, Vereinbarungen und Inhalte von den Beteiligten selbst aufgestellt und entwickelt werden (vgl. REUTER/ TAGLINGER 2002). Diskussionen und die Suche nach Lösungen stellen einen Teil gemeinsamer Werkstattarbeit dar. In diesem Zusammenhang nennen David REUTER und Andreas TAGLINGER als bedeutendste Prinzipien der Werkstattarbeit

„[...] Partizipation, Ganzheit, Differenzierung und Balance zwischen Prozess und Ergebnis.“
(REUTER/ TAGLINGER 2002, S. 6)

Adelheid Sievert schildert das Unterrichtsprinzip der Kunstwerkstatt als prozessorientiert und auf der Zusammenarbeit aller beruhend:

„Experimentelle projektorientierte Arbeitsformen bestimmen den Verlauf der Arbeit, in dem sich Lehrende und Lernende gemeinsam auf den Weg machen.“
(Sievert 2001, S. 52)

Dabei wird jedes Kind in seinen Interessen, Begabungen und Fertigkeiten individuell wahrgenommen. Das Einbeziehen außerschulischer Lernorte, wie beispielsweise der Besuch von Kunstmuseen und Ateliers, öffnet den Unterricht nach Außen hin und wird von SIEVERT als ein Aspekt von Werkstattunterricht verstanden.

2.2 Projektorientierter Unterricht

2.2.1 Erläuterung des projektorientierten Unterrichts im Allgemeinen

Projektorientierter Unterricht orientiert sich an der Idealvorstellung des Projektunterrichts, der ältesten Form Offenen Unterrichts und erfolgt in Anknüpfung an den klassenspezifisch vorgefundenen Lern- und Reflexionsstand. Dabei wird versucht in zunehmendem Maße Aspekte des Projektkonzepts zu realisieren (vgl. CHOTT 1990).

Als eine Art Vorläufer von Projektunterricht gelten die progetti oder projets, studentische Entwürfe, die an italienischen und französischen Kunst- und Architekturakademien des 17. und 18. Jahrhunderts vorgelegt werden mussten und zur Überbrückung der Kluft zwischen Ausbildung und Beruf beitragen sollten. Die in den USA um 1900 einsetzende reformpädagogische Bewegung „progressive education“ nutzte die Projektmethode um die Erziehung zum demokratischen Handeln und zur Selbsttätigkeit durchzusetzen. In Anknüpfung daran konzipierte John DEWEY unter Einbeziehung politischer, philosophischer, lernpsychologischer und pädagogischer Aspekte den Projektunterricht wie er heute noch diskutiert wird. DEWEY vertrat die Ansicht, dass Erziehung durch ein aktives Auseinandersetzen des Menschen mit der Umwelt entsteht. Die Lehrenden und ihre Schülerinnen und Schüler sind gemeinsam an dem Lernprozess beteiligt, sie lernen und handeln zusammen (vgl. KNAUF 2001). John DEWEY und sein Schüler William Heard KILPATRICK forderten ausgehend von dem Ideal des demokratischen Staatsbürgers einen Unterricht, in dem

„[...] die Interessen und Bedürfnisse der Schüler im Vordergrund stehen (child-centered curriculum), um im Prozeß der Selbstorganisation ihrer Arbeit Planen, Lernen und Handeln zu verbinden (learning by doing).“
(PÜTT 1982, S. 17)

Dabei wurden die soziale Situation und die persönliche Haltung des Lernenden in der Begriffsverkörperung

"[...] des planvollen Handelns aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet [...]“
(KILPATRICK nach PÜTT 1982, S. 17)

berücksichtigt. Unterricht sollte schülerorientiert sein und sowohl Wahrnehmungsdefizite als auch den zunehmenden Verlust persönlicher Erfahrungen abbauen.

Je nach Gewichtung des Projektgedankens existieren für projektorientierte Formen von Unterricht unterschiedliche Begriffe. Lernen in Projekten, auch projektorientiertes Arbeiten genannt, erfolgt meist über mehrere zusammenhängende Unterrichtsstunden. Karl FREY⁷ (1984) beschreibt dabei den Einstieg in die Arbeit als *Projektinitiative*, die dadurch eingeleitet wird, dass durch ein Mitglied der Gruppe, durch den Lehrenden oder den Lehrplan ein Projekt vorgeschlagen wird. Wolfgang EMER und Klaus-Dieter LENZEN (1997) unterscheiden sieben Phasen des Projektverlaufs. Die *Initiierungsphase* stellt die Entstehungsbedingungen und damit das Thema her, dem folgt die *Einstiegsphase*, in der die Gruppenbildung stattfindet. In der *Planungsphase* werden Aspekte des Themas von allen Mitgliedern präzisiert, Arbeitsmethoden bestimmt und ein Zeitplan erarbeitet. Die *Durchführungsphase* beinhaltet das Beschaffen und Bearbeiten von Materialien und die Koordination des Gruppenprozesses. Anschließend wird in der *Präsentationsphase* das Produkt präsentiert, z. B. durch eine Ausstellung. In der darauf folgenden *Auswertungsphase* wird in Form einer Gruppenreflexion sowohl das Resultat in seiner Wirkung als auch der Arbeitsprozess beurteilt. Die *Weiterführungsphase*, die nicht notwendigerweise erfolgen muss, zeigt sich in einer umfassenderen Dokumentation oder auch der Fortführung des Projekts außerhalb des Rahmens (vgl. EMER/ LENZEN 1997, S. 220-226).

⁷ Karl FREY nennt als positive Auswirkungen der *Projektmethode* neun Aspekte. (1) Statt Konkurrenzverhalten wird Zusammenarbeit gefördert. (2) Außerschulische Real-situationen werden berücksichtigt. (3) Bereiche kognitiver, motorischer und affektiver Art werden angesprochen. (4) Schülerorientierung fördert individuelle Fähigkeiten. (5) Die Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse wird angestrebt. (6) Das Erreichen von Gemeinschaftszielen motiviert kurz- und mittelfristig. (7) Schulische und außerschulische Lernbereiche werden verknüpft. (8) Einzelne Fächer werden miteinander verbunden. (9) Es wird zur innerschulischen Erneuerung durch aktuelle Fragestellungen und Bedürfnisse beigetragen (vgl. FREY 1984).

Peter CHOTT (1990) fasst dahingegen folgende acht Merkmale zusammen ,die die Basis für Projekte bilden:

- (1) *Bedürfnisbezogenheit*, indem die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden.
- (2) *Situationsbezogenheit*, die durch eine aktuelle und erfahrbare Situation gekennzeichnet ist.
- (3) *Interdisziplinarität*, die fächerübergreifendes Arbeiten berücksichtigt.
- (4) *Selbstorganisation*, durch mitplanende Schülerinnen und Schüler, die ihre Arbeiten zum Teil selbst bewerten.
- (5) *Kollektive Realisierung*, in dem alle Projekt-Mitglieder die Verantwortung für das Gelingen tragen.
- (6) *Produktorientierung*, die durch das Abzielen auf ein Ergebnis, das vorzeigbar ist, erfolgt.
- (7) *Umweltbezug*, in dem sich die Themen als relevant für das zukünftige Leben und den Alltag der Lernenden herausstellen.
- (8) *Erzieherische Orientierung*, die ein soziales Lernen durch das Thematisieren von Konfliktlösungen ermöglicht.

2.2.2 Darstellung des projektorientierten Unterrichts im Fach Kunst

Gunter OTTO spricht im Gegensatz zu CHOTT von projektorientiertem Unterricht statt Projekten oder Projektunterricht. Darunter wird der Wunsch verstanden der Idealvorstellung des Projektunterrichts im fä-

chereingeteilten schulischen Alltag möglichst nahe zu kommen. Das Ideal ist seines Erachtens nicht oder nur sehr schwer realisierbar. Unter den folgenden *sechs klassischen Strukturmerkmalen* fasst OTTO (1998) projektorientierten Unterricht, auf den Kunstunterricht bezogen, zusammen:

(1) *Mitplanung*

Die Lernenden sollen an der Planung des Prozesses teilhaben, indem sie selbst Erfahrungen machen, etwas lernen und entdecken können. Dies bezieht sich auf die Themen- und Materialwahl, den Zeitrahmen und den Einfluss auf die prozessuale Durchführung.

(2) *Interdisziplinarität*

Fächerübergreifendes Arbeiten sollte besonders beachtet werden. Kinder denken nicht isoliert auf ein Fach bezogen, sondern über Fachgrenzen hinaus.

(3) *Bedürfnisbezogenheit*

Projekte ermöglichen oftmals einen stärkeren Bezug auf die alltägliche Lebenssituation der Lernenden als der Fachunterricht es vermag. Durch das Einbeziehen der Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler wird ein hohes Engagement der Beteiligten erreicht:

„Wenn die Lernenden nicht nur >>Mitwisser<< sein sollen, sondern Träger, auch Motoren ihres eigenen Lernens, dann muß der Einfall von ihnen übernommen, ja zu ihrer eigenen Sache gemacht werden.“
(OTTO 1995, S. 36)

(4) *Produktorientierung*

Nach einer gemeinsamen Anstrengung innerhalb der Gruppe gibt das entstandene Produkt (z. B. eine Fotodokumentation oder ein Objekt) Aufschluss über den erfahrenen Gestaltungsprozess, über die Herstellweise, die Schwierigkeiten und die Anteile, die besonders Spaß gemacht haben.

(5) *Sozio-kultureller Zusammenhang*

Hier wird der Bezug des Lernens in der Schule zu dem außerschulischen Leben gesucht. Ist die Tätigkeit übertragbar auf berufliche Richtungen, auf aktuelle Ziele kultureller Art, Ereignisse oder Forschungszusammenhänge?

(6) *Kooperation*

Das von mehreren Schülerinnen und Schülern zu gestaltende Produkt ist als Gemeinschaftsarbeit auf die Mitarbeit aller Mitglieder angewiesen und verdeutlicht daher wie wichtig ein soziales und kooperatives Arbeiten ist, bei dem jeder etwas dazu beiträgt.

3 Qualitative empirische Forschungsmethoden

3.1 Bedeutung, Ursprung und Gegenstand qualitativer empirischer Forschung

Der Begriff Empirie entstammt dem Griechischen und bedeutet Erfahrung, erfahrungswissen[schaft] (vgl. DUDEN 1973, S. 247). Die auf Erfahrung beruhende empirische Forschung unterteilt sich in zwei Richtungen, in die quantitative und in die qualitative empirische Forschung. Beide Ansätze können einander ergänzend verwendet werden. Quantitative empirische Forschungsansätze basieren nach dem Vorbild der Naturwissenschaft, auf der Erfassung von Daten, die meist über Fragebögen erhoben werden und stark hypothesen- und theoriegeleitet sind. Ereignisse werden quantifiziert dargestellt, das heißt in Zahlen festgehalten. Die auf diese Weise gewonnenen Daten werden zur Errechnung von Häufigkeiten statistisch ausgewertet mit dem Zweck vorher aufgestellte Hypothesen zu verifizieren oder zu widerlegen. In den meisten Fällen geht die quantitative Forschung von einer kleinen, für die jeweiligen Forschungsfragen als repräsentativ geltenden Gruppe aus und schließt deduktiv auf eine größere Menge.

„Leitgedanken der Forschung(-planung) sind dabei die klare Isolierung von Ursachen und Wirkungen, die saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen, die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen, die Formulierung von Untersuchungsanordnungen, die es erlauben, ihre Ergebnisse zu verallgemeinern und allgemeingültige Gesetze aufzustellen.“ (FLICK 1998, S.10f.)

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung steht in der qualitativen Forschung der Einzelfall im Zentrum der Betrachtung. Statt der Auswertung von Statistiken ist das Interpretieren von Einzelbeobachtungen entscheidend:

„Es geht darum, die Details genau zu betrachten, um von ihnen aus die großen Zusammenhänge >neu< zu sehen.“ (PEEZ 2002, S.140)

Durch ein adäquates Verbinden der Einzelinterpretationen können Erkenntnisse hervorgebracht werden, die allerdings nicht dem Anspruch

von Repräsentativität gerecht werden. Qualitative Ansätze beziehen sich in der Regel auf soziale und ästhetische Forschungsbereiche, wenn es gilt zwischenmenschliches Verhalten und Strukturen innerhalb einer Gemeinschaft zu erforschen. Nach TERHART versucht die qualitative empirische Forschung möglichst nah am Gegenstand der Untersuchung zu agieren, indem sie die Zusammenhänge sozialer Felder in ihrer vollen Breite zu erfassen versucht:

„Diese ganzheitlichen Eigenschaften (*qualia*) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben.“

(TERHART 1997, S.27)

Es wird auf die Wahrnehmungen und Aussagen der Erforschten zurückverwiesen, die die individuellen Bedeutungen offen legen. Zahlen und messbare Daten hingegen vermögen diesbezüglich nicht adäquat Aufschluss zu geben. Ein weiteres Merkmal der qualitativen empirischen Forschung ist die Offenheit innerhalb des Forschungsprozesses. Am Anfang steht keine vorab konstruierte Theorie, die auf das zu Untersuchende angewandt wird. Durch ein möglichst unvoreingenommenes Sich Bewegen im Feld werden selbst, anhand anleitender Fragestellungen, Erfahrungen zu dem jeweiligen Gegenstandsbereich gewonnen. Dabei sollte die Weiterentwicklung der Forschungsfragen während des gesamten Prozesses im Blick behalten werden. Das aus unmittelbarer Beobachtung und Erfahrung gewonnene Material wird anschließend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und über die Variation der methodischen Zugänge, von TERHART als Triangulation bezeichnet, analysiert (vgl. TERHART 1997). Qualitatives Denken stellt in Deutschland in diversen Wissenschaftsbereichen seit den 70er Jahren eine Ergänzung zu der bis dahin vorherrschenden quantitativen Forschung dar. In Anknüpfung an die Theorien amerikanischer Feldforschung (Chicago Schule) findet mit der >>qualitativen Sozialforschung<< zunehmend eine Annäherung an offene Befragungs- und Beobachtungsformen statt. Diese erfolgen im Alltag der Versuchspersonen und werden als natürlicher erfahren, als Laborsituationen, die charakteristisch für die quantitative Forschung sind (vgl. MAYRING 2002). FLICK (1998) erwähnt, dass qualitative Methoden innerhalb der

Sozialwissenschaften und der Psychologie in die Vergangenheit hineinreichen. So wendet bereits Wilhelm WUNDT von 1900 bis 1920 in seinen Studien zur Völkerpsychologie neben dem Einsatz experimenteller Methoden auch Zugänge verstehender und beschreibender Art an. Nachdem die Durchsetzung standardisierender, experimenteller Ansätze gegen offenere und auf Verständnis beruhende qualitative Methoden stattfindet, nimmt in den 60er Jahren seitens der amerikanischen Soziologie die Kritik an quantifizierender Sozialforschung zu. Dies hat zur Folge, dass um 1970 in den Sozialwissenschaften auch in Deutschland verstärkt qualitative Methoden an Bedeutung gewinnen. Es zeigt sich besonders in Form der Biografieforschung von z. B. PAUL (1979), FUCHS (1984) u. a. (vgl. MAYRING 2002). In den 80er Jahren erfolgt schließlich die Anerkennung qualitativer Sozialforschung:

„Qualitative Forschungsinstrumente sind nicht mehr Außenseitermethoden, sie gehören zum Kanon der etablierten Verfahren.“
(EBERWEIN/ MAND 1995, S.15)

In den letzten zehn bis zwanzig Jahren hat sich eine aktuelle Trendbewegung zu qualitativer Forschung gezeigt (vgl. MAYRING 2000). Denkformen qualitativer Art sind dahingegen in der Lehre Aristoteles um 350 v. Chr. verwurzelt. Zusammenfassen lässt sich das Verhältnis von Wissenschaft nach Aristoteles wie folgt: Gegenstände sind als veränderbar und sich entwickelnd anzusehen. Sie wollen durch die Wissenschaft zweckorientiert verstanden werden und damit ihrem Nutzen und Wert nach beurteilt werden. Darüber hinaus soll eine Grundlage gebildet werden, die neben dem Ableiten des Besonderen aus dem Allgemeinen, der Deduktion, auch Einzelfallanalysen zulässt. Um einen Verweis auf weitere Quellen qualitativen Denkens zu geben sei an dieser Stelle die Hermeneutik genannt. MAYRING beschreibt den Grundgedanken der Wissenschaft des Auslegens von Texten wie folgt:

„Texte, wie alles vom Menschen Hervorgebrachte, sind immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden, eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann.“
(MAYRING 2002, S. 13f.)

Die qualitative empirische Forschung ist stark auf den beschriebenen Aspekt der Interpretation von Texten, Interviews und gegebenenfalls auch von Bildern der Untersuchungsgruppe, durch den Forscher im Feld, angewiesen.

3.2 Erhebungsverfahren der qualitativen empirischen Forschung

Mit dem ausgewählten Forschungsbereich wird bereits eine Einschränkung geeigneter Erhebungsverfahren vorgenommen. Die Anwendung des narrativen Interviews beispielsweise kann, je nach Klassenstufe und sozialem Hintergrund der Kinder, in der Untersuchung des Kunstunterrichts der Grundschule ungeeignet sein. Einerseits, weil eher biografische Informationen erhoben werden und andererseits, weil innerhalb des narrativen Interviews ein Erzählanreiz gegeben wird, anstatt einzelner Fragen. Dies erschwert es dem erzählenden Kind die Abfolge des Gesagten chronologisch wiederzugeben. Ergänzend ist zu bemerken, dass sich der sprachliche Sozialisationsprozess über die gesamte Kindheit hinzieht. Erst allmählich, mit wachsendem Alter der Kinder, ersetzt sprachliche Verständigung die nonverbale Kommunikation (vgl. HEINZEL 2000). Im Anschluss erfolgt eine Erläuterung der Erhebungsinstrumente: Leitfaden-Interview, teilnehmende Beobachtung und Einzelbildanalyse nach PANOFSKY.

3.2.1 Leitfaden-Interview

„In der qualitativen Forschung werden Interviews gerne und häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierten Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial.“ (FRIEBERTSHÄUSER 1997, S. 371)

Innerhalb der qualitativen Forschung unterscheiden sich Interviews in ihrer Art Antworten vorzustrukturen. Es werden sowohl Leitfaden-Interviews als auch narrative Interviews angewandt. Das narrative In-

terview wird durch den Impuls zum freien Erzählen zur Gewinnung von biografischem Material eingesetzt und wird nicht Bestandteil der folgenden Untersuchung sein. Aus diesem Grund beschränke ich mich im Folgenden auf die Darstellung des Leitfaden-Interviews. Charakteristisch für das Leitfaden-Interview ist ein dem Interview vorangestelltes Formulieren von Fragen zu einem Themenbereich, die den Leitfaden bilden. Dabei dienen die Fragen meist dem Vergleichszweck mehrerer Interviews untereinander und sind je nach Strukturierungsgrad unterschiedlich offen gefasst. Als Varianten des Leitfadeninterviews gelten das fokussierte Interview, das auf MERTON & KENDAL (1964) zurückgeht, das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982) und das halbstandardisierte Interview, welches unter der Berücksichtigung der Vorschläge von SCHEELE und GROEBEN (1988) entwickelt wurde. In der anschließenden Untersuchung erfolgt der Einsatz des Leitfaden-Interviews in Anlehnung an das halbstandardisierte Interview, das der Rekonstruktion subjektiver Theorien des Befragten dient. Nach Ansicht von SCHEELE und GROEBEN verfügt der zu Interviewende bereits über komplexes Wissen zu dem Gegenstand der Befragung, die er durch offene Fragen rekonstruieren kann. Im halbstandardisierten Interview werden verschiedene Arten von Fragen aufgestellt, wobei Fragen offener Art theoriegeleitete und hypothesengerichtete Fragen ergänzen, die sich an wissenschaftlicher Literatur orientieren und die der Befragte ablehnen oder aber aufgreifen kann. Eine kritische Hinterfragung soll durch sogenannte Konfrontationsfragen im Anschluss erreicht werden (vgl. FLICK 1998). Ergänzend wird das Interview

„[...] durch die Anwendung der <<Struktur-Lege-Technik>> [...] mit dem Befragten in eine Struktur gebracht und kommunikativ validiert.“
(FLICK 1998, S.100)

3.2.2 Teilnehmende Beobachtung

„Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert.“
(DENZIN nach FLICK 1998, S.157)

Die teilnehmende Beobachtung gilt als die Kernmethode qualitativer Forschung innerhalb eines Feldes. Sie bietet im Gegensatz zu standardisierten oder halbstandardisierten Interviews die Möglichkeit möglichst offen das Alltagsgeschehen der untersuchten Gruppe zu erkunden. Dabei nimmt der Beobachter selbst an der Situation teil und steht damit in persönlicher und direkter Beziehung mit den Beobachteten (vgl. MAYRING 2002). Die Nähe zum Gegenstand der Forschung zielt darauf ab, die Innenperspektive der zu untersuchenden Situationen wahrnehmen zu können. Teilnehmende Beobachtungen eignen sich besonders für die Betrachtung komplexer sozialer Situationen. FLICK (1998) beschreibt, dass der teilnehmende Beobachter durch sein Teilhaben das Beobachtete wiederum beeinflusst. Dabei betont er die Prozesshaftigkeit der teilnehmenden Beobachtung. Der Prozess erfolgt zweifach, und zwar einerseits durch den Feldzugang und der damit verbundenen allmählichen Akzeptanz als Teilnehmer innerhalb der Gruppe und andererseits durch den Anspruch des schrittweisen Konkretisierens der Beobachtung. So werden zunehmend die für die Fragestellung relevanten Aspekte beachtet. FLICK führt in diesem Zusammenhang SPRADLEY (1980) an, der in folgende drei Phasen unterteilt: Die *deskriptive Beobachtung*, die zur ersten Orientierung dient. Zweitens die *fokussierte Beobachtung*, die auf wesentliche Prozesse abzielt und zuletzt die *selektive Beobachtung*, die weitere Indizien für die im zweiten Schritt ermittelten Probleme geben soll (vgl. FLICK 1998, S.158). Das nach der Beobachtung erfolgende Fixieren der Situation in Form eines Protokolls besitzt einen besonderen Stellenwert und sollte als Ausgangspunkt für die anschließende Interpretation möglichst umfassend sein. Stichwortprotokolle, die während des Beobachtungsvorgangs entstehen, sollen in zeitlicher Nähe vervollständigt werden und können ergänzendes Material wie Skizzen oder Fotografien enthalten:

„Je vielfältiger die Darstellungsmittel sind, desto leichter ist das Verständnis und die weitere Auswertung.“
(MAYRING 2002, S. 86)

Legewie (1995) betont ausdrücklich die Schwierigkeit des Verfassens eines Protokolls und empfiehlt die Entwicklung eines Rituals, indem

das aus Stichworten bestehende Kurzprotokoll möglichst nach dem Kontakt zu einem ausführlichen Protokoll ausgearbeitet werden soll (vgl. FLICK u.a. 1995).

3.3 Die Einzelbildanalyse nach Erwin PANOFSKY

Bei der Einzelbildanalyse nach Erwin PANOFSKY handelt es sich nicht um ein Analyseverfahren der qualitativen empirischen Forschung. Qualitative Methoden zur Analyse von Fotografien sind bis heute nicht hinreichend entwickelt. Da die Einzelbildanalyse nach PANOFSKY aus diesem Grunde einen ergänzenden Bestandteil der eigenen qualitativen empirischen Untersuchung darstellen wird, erfolgt nun eine Erläuterung des Verfahrens. Das Stufenschema der Einzelbildanalyse wurde von Erwin PANOFSKY anhand der Analyse von Renaissancekunst in den zwanziger Jahren entwickelt. Es eignet sich den Autorinnen Ulrike PILARCZYK und Ulrike MIETZNER (2003) nach ebenfalls für die Deutung von Fotografien⁸ und setzt sich aus den folgenden drei Ebenen der Betrachtung⁹ zusammen (PANOFSKY 1975):

- I) *Vor-ikonographische Beschreibung*
- II) *Ikonographische Analyse*
- III) *Ikonologische Interpretation*

In einem ersten Schritt erfolgt die *Vor-ikonographische Beschreibung*, in dem die konkreten Bildgegenstände identifiziert und benannt werden. Die Möglichkeit des zusammenfassenden Beschreibens resultiert

⁸ Nach PILARCZYK/ MIETZNER wird dabei der von PANOFSKY „entwickelte Ansatz innerhalb der einzelnen Schritte um die wesentlichen fotografischen Aspekte erweitert.“ (PILARCZYK/ MIETZNER in: EHRENSPECK/ SCHÄFFER 2003) So spielen Gestaltungsmittel ästhetischer Art, die sich durch die Benutzung der Kamera ergeben eine Rolle. Im Anschluss daran erfolgt die Interpretation der Intention des Fotografen. Was will er oder sie mit der Fotografie, dem Bildausschnitt bezwecken? Die Wirkungen des Fotos können in diesem Zusammenhang auch Gegenstand der Betrachtung sein.

⁹ In der folgenden Erläuterung richte ich mich nach der Darstellung PANOFSKYS, die sich auf das Analysieren von Kunstwerken bezieht. Deswegen ist in der nachfolgenden Erläuterung von „Bild“ und nicht etwa von Fotografie, die Rede.

nach PANOFSKY aus der eigenen Vertrautheit bezüglich der betrachteten Ereignisse und Gegenstände (vgl. PANOFSKY 1975).

Anschließend erfolgt durch das Einbeziehen von Kontextwissen aus Quellen und den eigenen Vorstellungen in der *Ikonographischen Analyse* eine vertiefte Betrachtung des Dargestellten. Dabei wird bereits eine interpretatorische Sichtweise auf die Inhalte des Bildes, die Bedeutungen in sich tragen und die es zu entschlüsseln gilt, angewandt. Die *Ikonologische* Interpretation verweist abschließend auf das Allgemeingültige und Nicht-Intendierte. Dadurch können unbewusste Aspekte des Abgebildeten ermittelt werden. Es gilt nun die auf die Kultur verweisende Bedeutungen eines Bildes zu entschlüsseln.

3.4 Analyseverfahren der qualitativen empirischen Forschung

3.4.1 Das phänomenologische Forschungsverfahren

Die phänomenologische Methode geht auf den Philosophen Edmund HUSSERL (1859-1938) zurück. Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts erfuhr das phänomenologische Forschungsverfahren besonders auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften und in der Anthropologie, sowie in der Pädagogik seine Weiterentwicklung (vgl. PEEZ 2000). MAYRING stellt in der Psychologie und der Pädagogik der letzten Jahre einen Zuwachs phänomenologisch orientierter Forschung fest, den er mit der >>qualitativen Wende<< in Beziehung setzt (vgl. MAYRING 2002). Charakteristisch für die Phänomenologie ist¹⁰ ein Ansetzen an der Perspektive des Individuums, die es zu beschreiben und zu erforschen gilt. Dabei soll eine möglichst ausführliche Deskription der Bedeutungsstrukturen und Intentionen des einzelnen Menschen erfolgen:

¹⁰ Die Phänomenologie wird im Duden als „Lehre von den Wesenserscheinungen der Dinge, Wissenschaft von der Wesensschau“ übersetzt. (DUDEN Rechtschreibung Bd. 1 1973)

„Mittels ausführlicher Deskriptionen des zu Erforschenden soll zum tiefsten Kern der Dinge und Vorgänge, zu dem Wesen der Phänomene vorgestoßen werden können.“
(PEEZ 2000, S. 160)

Die oben zitierte Zurückführung auf das Wesen der Phänomene kann dadurch erreicht werden, dass ein in unterschiedlichen Kontexten ermitteltes Phänomen nachträglich verglichen wird. Dieser durch die Variation des Phänomens gekennzeichnete Analyseschritt wird als Eidetische Reduktion bezeichnet. Mittels der phänomenologischen Analyse wird versucht einzelne Phänomene zu analysieren. Es wird nicht eine umfassende Beschreibung ausgesuchter Gegenstandsfelder intendiert (vgl. MAYRING 2002). MAYRING beschreibt vier empfohlene Schritte nach A. GIORGI (1985), die innerhalb der Analysetätigkeit erfolgen sollen: Zuerst dient ein Durchgang durch das Gesamtmaterial der Sinnerschließung. Hinweise auf die weiteren Schritte können in dieser Weise erlangt und Begründungen dafür entwickelt werden. Danach sollen durch zuvor gebildete Bedeutungseinheiten relevante Stellen in dem erhobenen Material markiert werden. Dieser Vorgang dient dem nun folgenden dritten Schritt, der darin besteht der Reihe nach die ausgesuchten Sequenzen im Hinblick auf das Phänomen zu interpretieren. Zuletzt erfolgt in einem vierten Schritt eine Synthesierung der einzelnen Interpretationen. Durch ein Vergleichen und zueinander in Beziehung setzen der Einzelinterpretationen wird eine Gesamtinterpretation der Phänomene erreicht.

4 Eine eigene qualitative empirische Untersuchung von Kunstunterricht in der Primarstufe

4.1 Eingrenzung des Untersuchungsschwerpunktes

4.1.1 Forschungsinteresse

Ästhetische Arbeits- und Lernprozesse, die innerhalb des Kunstunterrichts in der Primarstufe stattfinden, stellen zu einem großen Teil den Gegenstand kunstdidaktischer Fachliteratur dar. Anhand der im folgenden durchgeführten eigenen Untersuchung des Kunstunterrichts einer Klasse 4 sollen Phänomene aufgespürt und diese im Detail betrachtet werden. Das unmittelbare Erfahren der einzelnen Prozesse ist dazu im Stande wichtige Erkenntnisse offen zu legen, da ein direktes Einbeziehen der Beteiligten erfolgt. Neben dem Erleben pädagogischer Situationen wird durch die qualitative empirische Forschung ermöglicht den Theorieanteil des Hochschulstudiums mit praktischen schulischen Erfahrungen zu verbinden. Aspekte des sinnlichen Erlebens, des Miteinanders der Schülerinnen und Schüler und das Phänomen der ästhetischen Erfahrung können dabei in nächster Nähe erlebt werden. Es ergeben sich daraus insbesondere im Hinblick auf die zweite Phase der Lehrerausbildung wiederum didaktische Konsequenzen für mich als Beobachterin und Feldforscherin. Das Durchführen einer empirischen Untersuchung in der Schule bietet des Weiteren die Möglichkeit Methoden qualitativer Forschung anzuwenden, die die Selbstreflexion fördern. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse können in bezug auf das Wahrnehmen von Unterrichtssituationen sensibilisieren. Einen großen Nutzen stellt die Beschäftigung mit Untersuchungsmethoden wie beispielsweise der teilnehmenden Beobachtung dar. Möglichkeiten der Unterrichtsbeobachtung und des Schülergesprächs, die im zukünftigen Unterrichtsalltag von Bedeutung sind, werden kennen gelernt und erprobt. Um die Untersuchung durchführen zu können bat ich im Voraus formal um das Einverständnis der betroffenen Eltern. Von den insgesamt 27 Kindern der Schulklasse erhielt ich 26 positive Rückmeldun-

gen. Ein Kind bleibt in der Untersuchung unberücksichtigt, da die Eltern mit der empirischen Untersuchung nicht einverstanden waren. Die Darstellung und Beschreibung der Schülerinnen und Schüler erfolgt aus Gründen des Persönlichkeitsrechts und des Datenschutzes anonymisiert. Dazu wurden die Namen geändert, sie wurden jedoch dem Herkunftsland des jeweiligen Kindes entsprechend ausgewählt. Die Lehrerin der 4. Klasse wird verkürzt als Frau P. bezeichnet um ebenfalls die Wahrung der Persönlichkeit zu gewährleisten.

4.1.2 Forschungsfragen

In der folgenden Untersuchung des Kunstunterrichts einer Klasse 4 soll das Phänomen der ästhetischen Erfahrung fokussiert betrachtet werden. Bemerke ich in dem Unterricht Merkmale ästhetischen Erfahrens? Wie äußern sich diese Entdeckungen im Einzelnen? Lassen sich durch die Betrachtung verbal oder bildlich geäußerter Reflexionen kindliche ästhetische Erfahrungsprozesse feststellen, die damit über ein bloßes sinnliches Wahrnehmen hinausgehen und den Schülerinnen und Schülern neue Erkenntnisse eröffnen? Welche Bedeutung haben ästhetische Erfahrungen für die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler? Wie wirken sie sich auf den Kunstunterricht generell aus? Daneben sollen die methodischen Aspekte von Unterricht im Fach Kunst durchleuchtet werden. Welche Unterrichtsmethode ist für den untersuchten Kunstunterricht charakteristisch? Inwieweit erfolgt eine Individualisierung von Lernprozessen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler? Enthält der Unterricht Merkmale von Werkstattunterricht, erfolgt er projektorientiert oder ist eine Mischform der beiden offenen Unterrichtsmethoden zu beobachten? An welchen Merkmalen erkenne ich dies konkret? Und wie wirkt sich die Unterrichtsmethode auf die Schülerinnen und Schüler aus? Die formulierten Fragen bilden lediglich einen offenen Rahmen, der einen ersten Hinweis auf die zu untersuchenden Phänomene geben soll. Der Untersuchungsverlauf evoziert demnach erst innerhalb der einzelnen Phasen die Gewichtung der oben aufgeführten Forschungsfragen. Es kann zu jedem Zeitpunkt eine

Änderung der Untersuchungsstruktur erfolgen, da versucht wird Offenheit in dem Forschungsablauf zu gewährleisten.

4.2 Begründung der gewählten Erhebungsverfahren

4.2.1 Leitfaden-Interview

Das Einbeziehen des Leitfaden-Interviews betrachte ich als Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler direkt zu der im Unterricht entstandenen Arbeit zu Wort kommen zu lassen. Bei der Aufgabe einen „Waldling“ zu gestalten, auf dessen Formulierung im Verlauf der Untersuchungsdarstellung noch eingegangen wird, wurde bezeickt direkt die Perspektive des interviewten Kindes zu erfahren. Darunter ist die persönliche Erwartung zu verstehen kindliche Auswahlkriterien in bezug auf die im Kunstunterricht vorhandenen Materialien und die Interessen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar zu erfahren.

4.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung erfordert eine hohe Konzentration des teilnehmenden Beobachters und die Fokussierung auf einzelne Prozesse im Unterrichtsgeschehen. Gleichzeitig wird die Möglichkeit eröffnet auffällige Aktionen sofort schriftlich festzuhalten. Ich denke, dass in der Notation und dem anschließenden Auswerten des Unterrichtsverlaufs bedeutende Hinweise bezüglich der Forschungsfragen entnommen werden können. In bezug auf die Untersuchung von Kunstunterricht erhoffe ich mir von dem Einsatz der teilnehmenden Beobachtung, dass ein umfangreiches Bild von den Abläufen innerhalb des Klassenzimmers gegeben werden kann, in dem durch die Teilnahme eine Nähe zu den Kindern und ihren Bedürfnissen erzielt wird. Diese Methode gibt zudem einen ersten Einblick in den ablaufenden

Kunstunterricht und liefert umfangreiches Material, wodurch vielfältige Interpretationsprozesse ausgelöst werden können.

4.2.3 Einzelbildanalyse nach PANOFSKY

Es erfolgte zusätzlich zu den oben beschriebenen Verfahren das Erheben visuellen Materials durch den Einbezug von Fotografien. Fotografische Darstellungen vermögen in besonderer Weise Anhaltspunkte für den Schaffensprozess und das Involviertsein der Beteiligten in die Arbeit zu geben. Sie dienen neben der Dokumentation der Arbeitsergebnisse ebenfalls zur Erfassung von Hinweisen, die in dem Kontext der Untersuchung von Bedeutung sind. Da ich im Verlauf der Materialerhebung und des Auswertungsbeginns registrierte, dass insbesondere Grundschulkinder sich nicht immer explizit zu ihren Beweggründen für die Gestaltung einer Arbeit im Kunstunterricht zu äußern vermögen, betrachtete ich es als angebracht während des Erhebungszeitraums selbst aufgenommene Fotografien in die Untersuchung zu integrieren. Die Bilder stellen meist einzelne Gruppen oder aber einzelne Schülerinnen und Schüler während des Gestaltens dar und dienen im Hauptzweck nicht der Illustration, sondern der Suche nach Erscheinungen, die mit dem Prozess des Schaffens einhergehen. Durch den Einsatz von Fotografien werden Daten erfasst

"[...] die der Beobachtung zwar zugänglich, aber meist noch flüchtiger sind und noch leichter übersehen werden, als dies bei mündlichen Äußerungen der Fall ist."

(ALTRICHTER 1994², S. 122)

Ausgewählte fotografische Bilder können meiner Erfahrung nach adäquat Aufschluss geben über emotionale Zustände und Befindlichkeiten der Dargestellten. Zudem geben sie einen Einblick in den Umraum des Feldes und bieten dadurch die Möglichkeit auf den Grad des Anregungsvermögens und Charakteristika von Institutionen, wie in diesem Fall eines Grundschulklassenraums, zu verweisen.

Um die ermittelten Phänomene begründet offen legen zu können bediene ich mich im folgenden der Einzelbildanalyse nach Erwin

PANOFSKY. Die Wahl fiel auf das Stufenschema der Einzelbildanalyse nach PANOFSKY, da die Dreischrittigkeit des Verfahrens detailliert der außerordentlichen Informationsflut einer Fotografie gerecht werden kann ohne Wesentliches zu übersehen. Der stufenartige Aufbau der Analyse erlaubt es erst auf die konkreten abgebildeten Gegebenheiten auf der Fotografie einzugehen um danach Hintergrundwissen auf das Gesehene zu beziehen und allgemeingültige Bedeutungen offen zu legen. Die Orientierung an den drei Ebenen erleichtert den Interpretationsprozess. Ulrike PILARCZYK und Ulrike MIETZNER (2003) erwähnen, dass sich das Verfahren auch für die Interpretation von Fotografien bewährt hat, da die Unterscheidung in eine ikonografische und eine ikonologische Ebene erfolgt. Die Einzelbildanalyse nach PANOFSKY könnte dabei in der Anwendung auf Fotografien um die spezifischen fotografischen Aspekte erweitert werden.

4.3 Begründung der Wahl des phänomenologischen Forschungsverfahrens

In dem phänomenologischen Forschungsverfahren werden Erscheinungen in alltäglichen Situationen näher betrachtet, die einen anderen Blick auf Gewöhnliches erzeugen und dadurch Verblüffung evozieren können. Da ich mich während der Untersuchung in dem sozialen Lern- und Lebensraum einer vierten Klasse über mehrere Wochen bewege, ist es mir von Anfang an wichtig auf Phänomene zu achten, die mit der vorher überlegten Fragestellung korrespondieren. Das Vorgehen der phänomenologischen Analyse ermöglicht es mir explizit auf die zu untersuchenden Phänomenschwerpunkte ästhetische Erfahrung und individualisierender Unterricht in den Protokollen der Teilnehmenden Beobachtung zu achten. Dies kann ohne ein akribisches Analysieren des Gesamttextes erfolgen, welches die qualitative Inhaltsanalyse fordert. Im für die Untersuchung beobachteten Grundschulunterricht des Faches Kunst werden sich voraussichtlich Erscheinungen zeigen, die sich durch gemeinsame Merkmale auszeichnen. Es können vermutlich ähn-

liche oder sogar gleiche Phänomene in unterschiedlichen Arten des Gestaltens beobachtet werden. Wiederkehrende Phasen der Konzentration z. B., die sich in einer Versunkenheit in den Schaffensprozess äußern können. Dabei ist es ebenso wichtig Widersprüche herauszuarbeiten, deren Erforschung auf das eigentliche Wesen der Erscheinungen verweisen kann. Die phänomenologische Betrachtungsweise bietet zudem durch die detaillierte Beschreibung und Interpretation eine vertiefende Einsicht in einen Bereich. Phänomenmerkmale werden dabei nicht voneinander losgelöst betrachtet.

4.4 Durchführung einer eigenen qualitativen empirischen Untersuchung

4.4.1 Auswahl der Untersuchungsgruppe

Bei der im folgenden empirisch untersuchten Gruppe handelt es sich um eine vierte Klasse einer städtischen Gemeinschaftsgrundschule in einer Großstadt im Ruhrgebiet. Die Wahl fiel auf den Bereich der Primarstufe, da ich in diesem Bereich an der Universität ausgebildet werde und mich die Grundschulstufe in besonderem Maße interessiert. Weiterhin war es für mich von Wichtigkeit, dass eine im Fach Kunst an der Universität und im Studienseminar ausgebildete Lehrerin den Unterricht leitet. Deswegen informierte ich mich bereits im Voraus bei einer mir bekannten Lehrerin, ob sie damit einverstanden sei, wenn ich die Untersuchung in ihrem Kunstunterricht durchführe. Sie begrüßte mein Vorhaben und in den darauf folgenden Gesprächen präzisierten sich unsere Vorstellungen zum Untersuchungszeitraum und den Stundinhalten, in deren Planung die Lehrerin mich freundlicherweise mit einbezog.

4.4.2 Beschreibung der Schule und der Untersuchungsgruppe

4.4.2.1 Die Schule und der Einzugsbereich

Die Grundschule liegt am nordwestlichen Rand einer Großstadt im Ruhrgebiet, in einem Wohngebiet, das mit Grünzonen durchzogen ist und einen hohen Anteil an Migranten und Erwerbslosen aufweist. Ein Hauptgebäude und ein kleineres Nebengebäude, die Dépendance, mit jeweils getrennten Pausenhöfen, bilden die städtische Gemeinschaftsgrundschule. In der Dépendance befindet sich eine Montessoriklasse mit integrativem Ansatz im Erdgeschoss und in der darüber liegenden ersten Etage die vierte Klasse von Frau P., an deren Kunstunterricht ich während des Erhebungszeitraums teilnahm.

4.4.2.2 Klassenstruktur

Die vierte Klasse wird von insgesamt 27 Schülerinnen und Schülern besucht, davon sind 17 der Kinder Mädchen und 10 Jungen. Der Anteil türkischer Kinder ist in der Klasse mit 16 Schülerinnen und Schülern am stärksten. Neun Mädchen und sieben Jungen sind türkischer Herkunft. Drei Mädchen und ein Junge kommen aus Deutschland, jeweils ein Mädchen und ein Junge sind jugoslawischer Herkunft, zwei Mädchen stammen aus Polen, eine Schülerin aus Albanien, ein Junge ist griechischer Herkunft und ein Mädchen gehört der Sinti und Roma Gemeinschaft an.

4.4.3 Darstellung der Unterrichtsreihe

Es wurden zwei verschiedene Themen in dem Untersuchungszeitraum behandelt. Zuerst beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit frei gewählten Materialien, indem sie eine selbst entworfene und be-

schnittene dünne Pappe zu dem Thema "Waldling" gestalteten. Die Aufgabe bestand darin in Anlehnung an eine von der Lehrerin entworfene und vorgetragene Geschichte ein Fantasie-Waldwesen zu gestalten, und zwar in Form einer Stabpuppe. Das zweite Thema "Saurier" wurde von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgeschlagen und auf Wunsch der Kinder als Kleingruppenarbeit von jeweils drei bis fünf Kindern gemeinsam durchgeführt. Als Material standen Eierkartons, Pappen, Zeitungspapier, Kreppklebeband und Kleister zur Verfügung, die nach einem gemeinsamen Sammeln der Ideen der Kinder in der Pappmacheé-Technik verarbeitet wurden. Im Anschluss daran erfolgte mit den Wasserfarben die farbige Gestaltung der festgewordenen Pappsaurier

4.4.4 Verlauf der Erhebungen

Das Forschungsmaterial setzt sich aus sieben Leitfaden-Interviews mit Schülerinnen und Schülern und vier transkribierten Protokollen von Kunstunterrichtsstunden zusammen. Zwei der Protokolle sind im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung entstanden, die weiteren zwei sind mit dem Diktiergerät aufgenommenen Schülergesprächen in Kleingruppen entlehnt. Des Weiteren wird eine aus zwei Fotografien bestehende Bildabfolge, anhand der um die fotografischen Aspekte erweiterten Einzelbildanalyse nach Panofsky, betrachtet. Die Erhebungen wurden im Zeitraum vom 03. Juni bis zum 01. Juli 2005 durchgeführt.

4.4.4.1 Leitfaden-Interview

Sieben Schülerinnen und Schüler wurden jeweils einzeln in einem kleinen Nachbarraum des Klassenraumes anhand von Leitfaden-Interviews zu ihrem entstandenen Waldling befragt. Die drei Jungen und vier Mädchen wurden für die Einzelinterviews ausgewählt, da sie

bereits die Gestaltungsaufgabe beendet hatten. Es wurde dadurch gesichert, dass keines der befragten Kinder aus dem Arbeitsprozess herausgerissen wurde. Die Leitfaden-Interviews orientieren sich zum Teil an dem von SCHEELE und GROEBEN (1988) entwickelten halbstandardisiertem Interview, aber in stark vereinfachter Form, da es sich hier um die Befragung von Grundschulkindern handelt. Es wird anhand der Interviews versucht das subjektive Wissen der Kinder bezüglich der Gestaltungsvorgänge bei dem Waldling und das generelle Interesse an dem Kunstunterricht zu erfahren. Die aufgestellten Fragen sind einem zuvor überlegten Leitfaden entnommen. Der Fokus liegt hierbei auf einer vom Kinde bestimmten Beschreibung des Fantasiegeschöpfes. Der jeweilige Waldling lag während des Interviews für das Kind sichtbar auf dem Tisch. Weitere Fragen zu dem Waldling und den individuellen Interessen im Fach Kunst bauen auf der Eingangsfrage: „Beschreibe mir bitte deinen Waldling“ auf. Die einzelnen Leitfaden-Interviews dauerten unterschiedlich lange, von ungefähr sieben Minuten bis zu zwölf Minuten. In der anschließenden Interpretation des Untersuchungsmaterials werden vier der sieben Leitfaden-Interviews exemplarisch betrachtet. Davon werden jeweils zwei Interviews der Mädchen und zwei der Jungen analysiert, die sich in bezug auf die Gesprächsdauer voneinander unterscheiden. Die darüber hinaus geführten Interviews sind im Anhang zu finden.

4.4.4.2 Teilnehmende Beobachtung

Zu Beginn der Untersuchung wurde versucht möglichst viele Szenen während des Unterrichts handschriftlich festzuhalten. Die aufgrund der Schnelligkeit des Schreibens reduzierten Notizen wurden meistens am selben Tag zu einem ausführlichen Gedächtnisprotokoll ausgearbeitet. Allerdings nahm ich in dieser Phase keine typografische Unterscheidung von Deutungen und persönlichem Kommentar vor, da beide Bereiche oftmals fließend ineinander übergehen und deswegen schwer voneinander zu trennen sind. Über die bloße Beschreibung hinausge-

hende Interpretationen erfolgen im Anschluss. Dazu findet in der Auswertungsphase eine intensivere Beschäftigung mit dem erhobenen Material statt. Die transkribierten Protokolle der beiden teilnehmenden Beobachtungen wurden zum Zeitpunkt der Gruppenarbeit zu den Sauriern angefertigt und umfassen jeweils eine Doppelstunde des Kunstunterrichts. Zur Ergänzung dienen Szenen von Gruppenarbeit, die ich mit einem Diktiergerät aufgenommen habe. Dadurch konnten auch komplex verlaufende Gespräche wortgemäß festgehalten werden, was sich als hilfreich herausstellte.

4.4.4.3 Einzelbildanalyse nach PANOFSKY

Bei einer Bildreihe, die zwei Farbfotografien umfasst, wurde die um die fotografischen Aspekte erweiterte Einzelbildanalyse nach PANOFSKY angewandt. Die einzelnen Fotografien, die einen Moment des Kunstunterrichts darstellen, werden exemplarisch betrachtet. Diese beiden Bilder wurden ausgewählt, da sie in besonderem Maße die Versunkenheit eines Mädchens in das gestalterische Tun wiedergeben. Weitere Fotografien, die Aussagen über die Befindlichkeiten von Kindern während des Gestaltens geben können, befinden sich im Anhang 13 (S. 190).

4.5 Interpretation

Die Aufbereitung des gewonnenen Untersuchungsmaterials fand nach den verschiedenen gewählten Forschungsmethoden getrennt statt. Dabei richtet sich der Fokus der Interpretation 1.) auf das Vorkommen ästhetischer Erfahrungen und 2.) auf die jeweils angewandte Unterrichtsmethode. Die Kombination verschiedener Methoden zur Erforschung eines Gegenstandes birgt die Chance einen vertieften Einblick in die im Feld ablaufenden Prozesse zu erhalten. Im Anschluss folgt eine Zusammenfassung, bei der die jeweils ermittelten Ergebnisse in Beziehung zueinander gesetzt werden um auf häufig wiederkehrende

Phänomene, die in unterschiedlichen Bereichen erscheinen, verweisen zu können.

4.5.1 Leitfaden-Interview

4.5.1.1 Leitfaden-Interview mit dem Jungen Yunus

Das am 03.06.2005 geführte Leitfaden-Interview mit dem Jungen Yunus¹¹ umfasste ca. 11 Minuten.

In dem Interview beschreibt Yunus die wesentlichen Körperteile seines Waldlings, die er teilweise verbal laut betont. Zudem nennt er namentlich die sichtbaren Materialien, die er während des Gestaltens verwendet hat. Er vermittelt den Eindruck, dass er sowohl Freude, als auch Anstrengung erlebt hat und schildert danach den Ablauf seiner verrichteten Arbeit. Auffällig ist während der gesamten Zeit, dass der Schüler eher wenig von sich aus erzählt. Im Kunstunterricht macht ihm vor allem das Basteln Spaß. Im Gegensatz dazu malt er nicht gerne.

¹¹ Siehe Anhang 02, Seite 124-125



Abb. 1: Der Waldling von Yunus

- Merkmale ästhetischer Erfahrungen

Das Vorkommen ästhetischer Erfahrung kann bei Yunus nicht eindeutig festgestellt werden. Ansätze könnten jedoch vorhanden sein. Yunus machte auf mich den Eindruck, als sei er oftmals unaufmerksam. Bei der Aufgabe des Waldlings bemerkte ich jedoch ein ernsthaftes Herantasten des Jungen an die Arbeit. Daraus schließe ich, dass der Schüler der Aufgabe eine große Bedeutung zuschreibt. Yunus plauderte im

Unterricht häufig mit seinen Mitschülern, was dazu führt, dass seine Aufmerksamkeit in bezug auf den Unterricht immer wieder nachließ. Während der Gestaltung des Waldwesens aber arbeitete er konzentriert. Diese Beobachtung wird von der Art der Gestaltung seines Waldwesens gestützt, die er folgendermaßen beschreibt: „*seine Augen hab ich mit Pappe gemacht, seine Nase hab ich mit einer, äh, so einer roten Kugel gemacht.*“ (Interview Yunus/ 124/ Z. 19-20) Ein Glöckchen hat er dem Waldling umgebunden (vgl. Anhang: Interview Yunus/ 124/ Z. 13-14), zudem ist der Körper des Geschöpfes vollständig mit einem roten Wollfaden umwickelt worden, was ihm eine Menge Geduld abverlangt hat (vgl. Anhang: Interview Yunus/ 124/ Z. 36-38). Der differenzierte Einsatz von Stoffen unterschiedlicher haptischer und farblicher Qualitäten zeigt, dass er sich ernsthaft mit der Auswahl des Materials auseinandergesetzt hat. Dabei erlebte er Spaß und Genuss:

„I.: Was hat dir denn beim Basteln des Waldlings besonders viel Spaß gemacht?

Y.: Äh, (1 Sek. Pause) mit der Rolle hier (zeigt auf den mit einem roten Wollfaden umwickelten Körper des Waldlings), alles.“ (Interview Yunus/ 124/ Z. 32-35) Yunus konzentriertes und genussvolles Arbeiten kann auf den Beginn einer ästhetischen Erfahrung verweisen. Nicht nur das Umwickeln löste in ihm freudige Gefühle aus, so thematisiert Yunus zum Satzende, dass "alles" ihm Spaß gemacht hätte. Neben dem Genuss erlebt er jedoch auch Momente der Anstrengung:

„I.: Mit dem Wollknäuel hast du das umwickelt?

Y.: Aber, war anstrengend (betont das Wort anstrengend, als sei er sehr erschöpft).“ (Interview Yunus/ 124-125/ Z. 36-38)

Er verfolgt seine Bemühungen mit großer Ausdauer. Trotz der Anstrengung erlebt der erschöpfte Yunus Freude. Vielleicht hat er durch das sich wiederholende Wickeln des Fadens Momente der Ruhe erfahren. Das Bewältigen eines Problems, hier in Form mangelnder Konzentration auf eine gestellte Aufgabe, kann bei dem Schüler eine Reflexion über den Schaffensprozess bewirkt haben. Dadurch, dass der Junge dem Wunsch nach Resignation widerstanden hat, erlebte er einerseits über die bewältigte Aufgabe Genussgefühle und durchlebte anderer-

seits eine krisenähnliche Situation, die ihm neue Erfahrungen eröffnet hat. Die Reflexion verläuft vermutlich unbewusst. Da es für mich als Interviewende unklar bleibt, ob diese Reflexion tatsächlich stattfand, ist es nicht sicher, ob die Erfahrungen ästhetischer Art waren.

- Hinweise auf individualisierenden Unterricht

Die Einzelarbeit des Waldlings wird in den folgenden Interviews jeweils nur unter dem Aspekt des Werkstattunterrichts betrachtet, da ein Merkmal projektorientierten Unterrichts, die Kooperation, nicht gegeben ist.

Yunus antwortet auf die Frage, was er gerne im Kunstunterricht macht: „*Malen find ich nicht so gut, aber Basteln macht Spaß.*“ (Interview Yunus/ 125/ Z. 54) Das Herumexperimentieren mit handfesten Materialien bietet dem Jungen anscheinend mehr Möglichkeiten zum zufriedenstellenden Tun als das Malen mit den Wasserfarben. Nach SIEVERT stellt der experimentelle Umgang mit vielfältigen Materialien ein Prinzip von Werkstattarbeit dar. Zudem erfolgt das Lernen im handelnden Umgang mit Gegenständen wie Pappstückchen oder Wollfäden selbstorganisiert und selbstbestimmt. Kinder werden motiviert, die vielleicht den Umgang mit dem Stift oder der Farbe nicht so umsetzen können, wie es ihren gedanklichen Vorstellungen entspricht. Das in dem Alter von neun bis ca. elf Jahren in der pseudonaturalistischen Phase allmählich einsetzende gegenständliche Darstellen von Sachverhalten und Objekten auf realistische Art, kann nicht immer zufriedenstellend verlaufen. Dazu fehlen Übung und Fähigkeiten. Das Auseinandersetzen mit handhabbaren Materialien bietet im Gegensatz dazu jedem Kind die Möglichkeit eigene Ideen umzusetzen. In den verwendeten Stoffen, mit denen der Junge den Waldling beklebte, äußert sich eine Materialvielfalt: Wolle als Haare, „*sein Gesicht [...] mit silbernem Papier [...]*“ *Seine Augen mit Pappe und [...] seine Nase [...] mit einer roten Kugel*“ (Interview Yunus/ 124/ Z. 18-20) Dies verweist auf Werkstattunterricht. Obwohl der Schü-

Ier Yunus unter den beschriebenen Konzentrationsproblemen leidet, ist das von der Lehrerin offen gehaltene Thema Waldling besonders wichtig, so dass er es gewissenhaft ausführt. „Äh, weil wir dürfen uns (1 Sek. Pause) aussuchen, was wir, welche Farbe wir, was wir alles machen dürfen“ (Interview Yunus/ 124/ Z. 29-30) Ein Partizipieren der Kinder durch die freie Wahl von Stoffen, vermag es sie individuell zu fördern und zu motivieren. Diese Partizipation gibt in angstfreier Atmosphäre Raum für die eigene Entfaltung und stellt nach PALLASCH und REIMERS (1990) ein Werkstattprinzip dar. REUTER und TAGLINGER (2002) haben das Partizipationsprinzip auf den Kunstunterricht übertragen und betonen ebenfalls den Aufforderungscharakter, der von den Materialien ausgehen sollte.

4.5.1.2 Leitfaden-Interview mit dem Jungen Murat

Das folgende Leitfaden-Interview wurde mit dem Jungen Murat¹² ebenfalls am 03.06.2005 geführt und dauerte ca. 7 Minuten.

Murat beantwortet die Fragen sehr knapp, in dem er jeweils einen kurzen Satz als Antwort entgegnet und steht damit dem Interview von Yunus kontrastiv gegenüber. Sein Waldling macht Bauchtanz und wurde überwiegend in grün gestaltet. Er hat Watte, zwei kleine nicht aufgeblasene Luftballons und glitzernde Pailletten in die Arbeit integriert. Kunstunterricht macht ihm nicht so viel Spaß, wobei ihm das Basteln besser gefällt.

¹² Siehe Anhang 03, Seite 126-127



Abb. 2: Der Waldling von Murat

- Merkmale ästhetischer Erfahrungen

Da sich Murat weder zu selbst erfahrenen Schwierigkeiten noch zu persönlichen Gedanken äußert, die ihn im Gestaltungsprozess bewegt haben, lassen sich ästhetische Erfahrungen nicht unmittelbar feststellen. Die Watte wurde lediglich von dem Jungen ausgewählt, „weil die schön ist.“ (Interview Murat/ 126/ Z. 22) Weiteres kann oder möchte

Murat nicht dazu sagen. Es könnte sein, dass der Junge über das Produkt etwas Gesehenes oder Miterlebtes verarbeitet. Er beschreibt sein Geschöpf wie folgt: „*Ganz rund (2 Sek. Pause), der macht Bauchtanz, man hat dem ins Auge geboxt. In dies hier (zeigt auf die pink leuchtende Perle.)*“ (Interview Murat/ 126/ Z. 12-13) Der Waldling als Bauchtänzer lässt eher an eine Frau denken als an ein männliches Wesen. Zudem bildet der orientalische und erotische Tanz einen starken Gegensatz zu dem verletzten Auge, das auf Gewalt hinweist. Vielleicht bearbeitet Murat in der Darstellung des in das Auge geboxten Waldlings seine Ängste vor einem Streit oder vor Gewaltszenen, die er durch äußere Einflüsse, wie z. B. dem Fernsehen oder in Form von Videospielen gesehen hat. Die beiden verschiedenfarbigen Luftballons, die Antennen gleich aus dem Kopf des Wesens wachsen, erklärt der Junge mir nicht. Vielleicht hat er sie intuitiv gewählt ohne einen symbolischen Zweck beabsichtigt zu haben. Der rote Streifen, der sich einem Band gleich um die Stirn des Waldlings windet, besitzt hingegen eine Bedeutung. Das zeigt die folgende Antwort: „*Der (Anmerkung: Der Waldling) geht auch zum Boxen.*“ (Interview Murat/ 126/ Z. 27) Das Stirnband verkörpert dabei ein Boxerutensil. Ich könnte mir vorstellen dass Murat dieses Zubehör von Ringern kennt. In dem Stadtteil, in dem die Schule liegt, ist ein Ringerverein ansässig. Eventuell ist sein Wissen aber auch durch Erzählungen oder filmische Figuren bedingt, z. B. von Karatekämpfern. Die Verbindung zwischen dem Boxer und dem Bauchtanz kommt mir ungewöhnlich und trotzdem fantasievoll vor.

- Hinweise auf individualisierenden Unterricht

Murats Beschäftigung zeigt, dass ein Junge, der den Kunstunterricht „*Nicht soo gut findet*“ (Interview Murat/ 127/ Z. 36) trotz allem Gefallen an der gestalterischen Umsetzung seiner Ideen hat. Basteln, gefällt ihm am meisten, da "sucht man sich Sachen aus" (Interview Murat/ 127/ Z. 39) Der Aspekt des individuellen Aussuchens aus einer Materialmenge zeigt hier eindringlich, wie motivierend ein selbstbestimmendes Ange-

bot sein kann, dass als Partizipationsprinzip im Werkstattunterricht verwurzelt ist.

4.5.1.3 Leitfaden-Interview mit dem Mädchen Menekse

Eine Woche später, am 09.06.2005 wurde das Interview mit Menekse¹³ durchgeführt. Es dauerte ca. zehn Minuten.

Menekse beschreibt das Wesen sehr detailliert und vergleicht es mit einem märchenhaften Geschöpf. Sie erläutert zudem den Prozess der Veränderung, der die Gestaltung ihres Waldlings begleitete. Zum Schluss eröffnet sie mir, dass sie zu Hause viel zeichnet.

¹³ Siehe Anhang 04, Seite 128-129



Abb. 3: Der Waldling von Menekse

- Merkmale ästhetischer Erfahrungen

In der Darstellung des Geschöpfes verbindet Menekse märchenähnliche Elemente mit Gegenständen der Alltagswelt. „Also mein Waldling hat Flügel, es hat [...] eine kleine Hose an, es hat auch noch viele bunte Palletten auf den Flügeln, es hat eine Krone hier in der Mitte, ähm, es hat Pantoffeln an.“ (Interview Menekse/ 128/ Z. 13-17) Eine „Krone“

ziert das Wesen, wie es Prinzessinnen oder Könige und Königinnen der Märchenwelt ragen. Kronen dienen Regierenden als Ausdruck ihrer Macht und Würde sowie als Symbol der Herrschaft über ein Volk oder ein Gebiet (vgl. Internet: http://www.adlexikon.de/Krone_Herrschaftsinsigne.shtml). Die Krone bedeutet repräsentative Macht und Glanz. Es könnte sein, dass Menekse ihren Waldling als Anführer bzw. Anführerin der Waldlinge sieht. Demnach ist es vielleicht ihr eigener Wunsch mehr Gehör im Klassenverband zu erlangen. Eventuell lebt das Mädchen, das ansonsten seine Bedürfnisse den anderen gegenüber eher zurücknimmt, diesen Wunsch in Form des Waldlings aus. Das dieses Märchenelement der Krone zu sehen ist, zeigt den kulturellen Ausdruck, in den die figürliche Darstellung verwoben ist. So werden die Krone und die alltäglichen, häuslichen „Pantoffeln“ der Gemütlichkeit von der Schülerin zusammengebracht. In dieser Kombination könnte symbolisch aber auch der häusliche Bereich gemeint sein, indem die Schülerin ihren Wunsch nach Beachtung und Repräsentanz möglicherweise auf ihr Elternhaus bezieht und nicht auf den schulischen Bereich. Der Bezug zur Kultur in Form des Märchenelements der Krone stellt eines von vielen Strukturmerkmalen ästhetischer Erfahrungen dar. Um jedoch ein Vorkommen ästhetischen Erfahrens ausmachen zu können ist es einer Reihe von Merkmalen nötig, sowie einer reflexiven Betrachtung, die von Menekse nicht thematisiert werden.

- Hinweise auf individualisierenden Unterricht

Eine äußerst detaillierte und fantasievolle Gestaltung des Waldlings weist bei Menekse auf ein Thema hin, dass von besonderem Interesse ist. Ihr Waldling hat: „Flügel, es hat [...] eine kleine Hose an, es hat auch noch viele bunte Palletten auf den Flügeln, es hat eine Krone hier in der Mitte, ähm, es hat Pantoffeln an.“ (Interview Menekse/ 128/ Z. 13-17) Das langgezogene Wort „Flügel“ kann in der Betonung darauf hinweisen, dass dieser Körperpart für sie enorm wichtig ist.

„I.: Aha, was gefällt dir denn an deinem Waldling am Besten?

M.: Die Flügel hier und das mit den, diesen bunten Palletten hier.“

(Interview Menekse/ 128/ Z. 21-22) Die Schülerin hat ein niedliches, glitzerndes Wesen erschaffen, hier spielt der fantastische Aspekt eine große Rolle (vgl. Abb. 3, S. 54). Vielleicht eröffnet das Gestalten eines Fantasiewesens die Möglichkeit des Hineinversetzens in eine zauberhafte Welt, die in einem starken Gegensatz zu der realen Umwelt steht. „Der Waldling kriegt auch noch etwas Besonderes“ (Interview Menekse/ 128/ Z. 19-20), entgegnet sie auf meine Frage, weshalb der Waldling Flügel habe. Die Entfaltung des Mädchens in Form des Ausarbeitens ihrer Fantasievorstellungen wird deutlich. Die Fantasie stellt im Grundschulalter und, wie dieses Beispiel verdeutlicht, partiell auch noch zum Ende der vierten Klasse einen bedeutenden Teil der Wirklichkeitsaneignung und des Tagesablaufs vieler Kinder dar. Das Thema des fantastischen Wesens wird in der Umsetzung anhand vielfältiger Materialien diesem Anspruch gerecht. Durch die offen gehaltene Formulierung des Themas und dem damit verbundenen Einfluss der Gestaltenden wird das Ausleben der persönlichen Gefühle erleichtert. Den kindlichen Bedürfnissen nach Fantasie wird entsprochen, weshalb die Aufgabe von allen Kindern ernsthaft bearbeitet wurde. Neben der Partizipation ist das Materialangebot hauptverantwortlich für die fantasiereichen Resultate. Die Mitbestimmung und freie Wahl lässt auf eine werkstattähnliche Unterrichtsreihe schließen, weitere Merkmale auf Werkstattunterricht sind sichtbar:

„I.: Ist er denn so geworden wie du ihn dir vorgestellt hast?

M.: Jaa, am Anfang hab ich so ein bißchen übertrieben, hab ich gesagt, ich mach ein paar Einzelheiten weg und mach neue, bessere Einheiten wieder, also kleb ich zum Beispiel was daran oder mach noch n bißchen rot.“ (Interview Menekse/ 128/ Z. 25-29)

Das ständige sich Bewegen zwischen dem individuell verlaufendem Gestaltungsprozess und dem letztendlich entstehenden Resultat ermöglicht Menekse vielfältige Erfahrungen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie eine Bestätigung im eigenen künstlerischen Verhalten. Diese Prozessorientierung, die neben dem

Ergebnis die Entstehung eines Werks betont, ist bei PALLASCH und REIMERS (1990) sowie bei REUTERS UND TAGLINGER (2002) ein Prinzip von Werkstattarbeit. Auch in dem experimentellen Umgang des Mädchens mit den Wasserfarben wird dies deutlich: „*Zeichnen und Malen und mit Wasserfarben experimentieren ist schön.*“ (Interview Menkse/ 129/ Z. 47-48) Ein experimenteller Umgang kennzeichnet u. a. nach SIEVERT (1998) das Werkstattprinzip im Kunstunterricht.

4.5.1.4 Leitfaden-Interview mit dem Mädchen Ayse

Das Leitfaden-Interview mit der Schülerin Ayse¹⁴ wurde am 09.06.2005 durchgeführt und dauerte ca. acht Minuten.

Da Ayse knapp antwortet, ist dieses Interview als Kontrast zu dem vorherigen zu sehen. Die prägnanten Merkmale des Waldlings werden von Ayse genannt, doch nicht weiter erklärt. Da ihr alles an dem Waldling gefällt und ihr auch der Kunstunterricht Spaß macht, fällt das Gespräch kurz aus.



Abb. 4: Mechtap (links) und Ayse (rechts) mit ihren Waldlingen

¹⁴ Siehe Anhang 05, Seite 130-131

- Merkmale ästhetischer Erfahrungen

Ayses Gestaltung des Waldlings beinhaltet fantasievolle, übernatürliche Merkmale. Der Waldling hat „*sechs Augen, aus Holzkugeln, so Schnur, hier oben hat er noch so ein Kopftuch, hier hat er ein Ohr, das sieht wie ein Hase aus*“ (Interview Ayse/ 130/ Z. 12-14) Die „*sechs Augen*“ weisen Parallelen auf zu einem Insekt oder einer mehräugigen Spinne, sie können aber auch ein außerirdisches Geschöpf andeuten. Ohren, die einem Hasen ähneln, verweisen dagegen auf die heimische Tierwelt und verkörpern einen eher alltäglichen Bereich. Weswegen sie diese Fantasievorstellung darstellte, gibt sie nicht zu erkennen:

„I.: *Wie bist du denn auf die Idee gekommen, deinem Waldling sechs Augen zu geben?*

A: *Ich hab so gedacht, was ich noch machen könnte, ich hatte nur drei Augen gemacht, dann hab ich gedacht das wär so schöner und hab sechs Augen gemacht.*“ (Interview Ayse/ 130/ Z. 15-19)

Anscheinend möchte sie sich nicht detailliert zu dem Geschöpf äußern oder sie kann ihre Beweggründe nicht sprachlich mitteilen. „*Das wär so schöner*“ ist eine allgemeine Aussage, die nichts Genaues beschreibt und eventuell ein Anzeichen dafür ist, das Interview schnell beenden zu wollen. Als Grund für das Kopftuch, das den Waldling ziert, entgegnet sie gleichermaßen: „*Das hab ich wie die Augen gedacht und äh, hab ich so gemacht.*“ (Interview Ayse/ 130/ Z. 21) Vermutlich äußert sich in dem Ausdruck des Kopftuches der kulturelle Hintergrund des Mädchens. Ayse könnte das Kopftuch von ihrem familiären Umfeld her oder über die Familien ihrer Freundinnen kennen. Es könnte sein, dass sie selbst Kopftücher schön findet, allerdings trägt die Schülerin kein Kopftuch. Aufgrund der Äußerungen Ayses lassen sich keine Schlüsse in bezug auf ästhetische Erfahrungen ziehen.

- Hinweise auf individualisierenden Unterricht

Der Wunsch nach dem Darstellen persönlicher Ideen und Empfindungen drückt sich auch bei Ayse in der Fantasie aus, die sich in dem sechsaugigen Waldling zeigt. Hier ist abermals die Entfaltung der Persönlichkeit zu sehen, die durch die Partizipation, in Form der Materialwahl, ausgelöst wird. Ayse gefällt der Kunstunterricht „Guut“ (Interview Ayse/ 131/ Z. 38). Es lässt sich vermuten, dass das Prinzip der Werkstattarbeit in Form des selbstorganisierten Lernens mitverantwortlich dafür ist. Als Grund gibt sie spontan an: „Ähm, Zeichnen. Ich mag Zeichnen (2 Sek. Pause) ich weiß nicht“ (Interview Ayse/ 131/ Z. 40) und zeigt mit ihrer daran anschließenden Äußerung „ich weiß nicht“ ihre Unsicherheit in dem Gespräch.

4.5.2 Teilnehmende Beobachtung

4.5.2.1 Ästhetische Erfahrungen

In bezug auf das Vorkommen ästhetischer Erfahrungen erfolgte das Aufstellen von Kategorien, anhand derer die vier erhobenen Protokolle durchgegangen worden sind. Es wurden dabei Merkmale der ästhetischen Erfahrung dargestellt, die aus der theoretischen Beschäftigung im ersten Kapitel der Arbeit hervorgingen. Die Anführung der Merkmalskategorien erfolgt nach dem ungefähren zeitlichen Verlauf ästhetischer Erfahrungen, getrennt nach dem jeweiligen beobachteten Kind, dessen Name jeweils zu Anfangs in Klammern gesetzt ist. Um die Herkunft der zitierten Passagen und den Zusammenhang des Textes erfahren zu können, geben die Zahlen in Klammern¹⁵ den Ort des Zitats an.

¹⁵ Die erste Zahl verweist auf die Nummer des Protokolls, die zweite auf die Seitenzahl und die letzte auf die Zeilennummer. Die gesamten Protokolle sind jeweils im Anhang abgedruckt

- Überraschung und Staunen (Mechtap)

Während des Gruppengesprächs der gesamten Klasse im Stuhlkreis äußert sich Mechtap auf die Frage antwortend, welche Erfahrungen gesammelt werden konnten, wie folgt: „*Wenn man sich viel Zeit lässt und langsam in der Gruppe zusammen arbeitet, dann kann aus verschiedenen Sachen, wie aus Eierkartons und Pappe, ein ganz schöner Dinosaurier werden.*“ (4/ 178/ Z. 333-4/ 179/ 336) Das Mädchen verbalisiert seine Überraschung darüber, dass die einfachsten Materialien wie „Eierkartons und Pappe“ derart veränderbar sind. Die kindlich hohe Fähigkeit zu Imagination und Fantasie ermöglicht es, Dinge leicht zu verfremden oder sie in einem anderen Licht zu betrachten. Hier betont die Schülerin, dass die vertrauten Alltagsgegenstände, beispielsweise die in jedem Haushalt befindlichen Eierkartons, plötzlich neue Qualitäten offerieren. Das Staunen und die Überraschung darüber werden von Mechtap intensiv erlebt. Sie bezeichnet das entstandene künstlerische Produkt als einen bemerkenswerten, einen "ganz schönen" Dinosaurier. In der Betonung der Schönheit des aus den Kartons entstandenen Dinosauriers kann geschlossen werden, wie beeindruckt sie von dem Verfremdungseffekt ist, der in Form einer neuen Sichtweise von Vertrautem zu den Strukturmomenten ästhetischer Erfahrung gehört. Mechtap ist die einzige der Schülerinnen und Schüler, die während des Gemeinschaftsgesprächs über die Saurier registriert, dass es sich ursprünglich um einfache Eierkartons und Altpapier handelte. Für sie besitzt der magisch anmutende Verwandlungsschritt einen besonderen Beachtungswert, den die anderen Kinder, meinen Beobachtungen nach, nicht derartig intensiv wahrgenommen haben. Angenommen werden kann in diesem Zusammenhang, dass die Mehrheit der Klassengemeinschaft vermehrt auf die Ergebnisse fixiert ist, so dass für sie die vorherigen Schritte nur wenig Beachtung finden. Mechtap nimmt die Verwandlung der Eierkartons in die Saurier so bewusst wahr, weil sie dieser Veränderungsprozess vermutlich von Beginn an sehr beeindruckt hat. Bereits in der vorangegangenen Woche hat Mechtap staunend das gelungene Ergebnis einer anderen Gruppe bemerkt: „*Toll,*

wie ihr das mit dem Körper und den Rückenzacken gemacht habt! Es sieht schon wie ein richtiger Dinosaurier aus." (3/ 168/ Z. 522-3/ 168/ 524) Dabei erweist sich die Reaktion der Schülerin als Bewunderung und Staunen zugleich, was sie mit ihrer Idealvorstellung des „richtigen Dinosauriers“ unterstreicht. Es kann aus ihrem Staunen geschlossen werden, dass sie darauf nicht vorbereitet war, solch einen tollen Saurier verwirklicht zu sehen. Unbewusst hat sie vielleicht noch das Gerüst der Eierkartons vor Augen und ist umso beeindruckter von dem Wandlungsprozess. Sie äußert offen ihre Bewunderung und lobt damit die dafür verantwortliche Gruppe. Darüber hinaus ist der Miniaturdinosaurier Mechtaps Vorstellung nach einem wirklichen Dinosaurier sehr nahe. Das Staunen wird hierbei nicht durch einen persönlichen Schaffensprozess ausgelöst, sondern entsteht auf der rezeptiven Ebene, bedingt durch das Interesse den entstandenen Gruppenarbeiten anderer Schülerinnen und Schüler gegenüber.

- Genuss

Mechtap legt, wie einige andere Kinder auch, viel Wert darauf ,mit Spaß an der Gestaltung, also lustbetont, zu arbeiten; „*und wichtig war es auch, dass wir in der Gruppe Spaß haben.*“ (4/ 177/ Z. 268-4/ 177/ 269) In diesem Aspekt des Spaßes sehe ich implizit ein Genießen, das mit der gestalterischen Tätigkeit einhergehen kann und das hedonistisch gesehen eine elevatorische Funktion besitzt. „*In der Gruppe Spaß haben*“ kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass der Spaß nicht allein durch die Gruppenarbeit bedingt wird, sondern in Form eines Ziels erst erreicht werden muss. Damit könnte sie andeuten, dass der mit der künstlerischen Betätigung einhergehende Spaß mit den weiteren Gruppenmitgliedern erst erarbeitet werden muss. Ein Kind, das unzufrieden ist, kann leicht andere herunter ziehen. Mechtap erlebte selbst Frustrationen, da die beiden Jungen in ihrer Gruppe nicht so ernsthaft an die Gestaltung des Sauriers herangingen, wie sie es sich erhoffte: „*Oh was soll das denn fürne Scheiße sein. Und die hab ich als*

Gruppe gewählt! Sicher wenn ich nich wäre dann wär dann würden die jetzt nicht mal ein Stück übergeklebt haben.“ (2/ 145/ Z. 45-2/ 145/ 48)

Der Zustand des Genusses ist nicht während des gesamten Arbeitsprozesses ersichtlich. In dem oben zitierten Ausschnitt zeigt sich Fassungslosigkeit, Ärger und Ohnmacht des Mädchens einem Teil der Gruppenmitglieder, unter anderem ihrem Cousin Ertunc, gegenüber. Zudem fühlt sich die Schülerin hauptverantwortlich für die Verwirklichung der Arbeit. Dies zeigt sie mit ihrer Äußerung: „wenn ich nich wäre dann wär dann würden die jetzt nicht mal ein Stück übergeklebt haben“ Mechtap koordiniert die Arbeitsprozesse. Nach einer Zeit stellt sich schließlich die Beteiligung aller Mitglieder ein.

Besonders genossen wird von Mechtap das Malen. „*Ich liebe Malen über alles!*“ (2/ 147/ Z. 114), sagt sie zu mir während eines Gesprächs in der Pause. Der Genuss kann ein Eintauchen in das gestalterische Tun evozieren, wodurch das Zeitempfinden für eine gewisse Dauer außer Kraft gesetzt wird (vgl. Abb. 12, S.190). Die Beobachtung dieser Schülerin gibt diesbezüglich einen Hinweis: Sie „*malt, in den Farbauftrag versunken, den Saurier weiter an.*“ (4/ 184/ Z. 505-4/ 184/ 506) Mechtap richtet ihren Fokus auf das Bemalen des Sauriers und lässt sich dabei nicht ablenken. „*In den Farbauftrag versunken*“ stellt, als bildlicher Ausdruck verstanden, das Gefühl anschaulich dar, wie es ist, wenn man auf eine Weise nicht mehr aus einem Zustand herauskommt. Ich denke hier beispielsweise an feuchten Lehm, in dem die Gummistiefel feststecken, wenn man darüber geht. Das Versunkensein geschieht in dem Fall des Mädchens alleinig bedingt durch seine Bereitschaft, sich auf den Moment des Einsinkens einzulassen. Mechtap werden in dem Versinken in das Tun Selbstvergessenheit und genussversprechende Momente eröffnet. Während die anderen Gruppen bereits mit dem Wegräumen der Materialien und dem Aufräumen des Klassenraumes beschäftigt sind, meine ich zu beobachten, dass sich Mechtap kaum von ihrer Arbeit lösen kann. Sie „*malt als einzige noch am längsten an dem regenbogenfarbigen Dinosaurier weiter.*“ (4/ 187/ Z. 636-4/ 187/ 637) Dass das Mädchen trotz der beginnenden Aufräumphase weiter malt, kann zeigen, wie sehr sie das stille Farbenauf-

tragen genießt. Möglichst lang versucht sie es auszukosten. Andere Kinder sind hingegen bald damit beschäftigt, ihre Malkästen zurück in das Regal zu räumen, obwohl sie noch nicht die Arbeit abgeschlossen haben. Vielleicht sagt diesen Kindern die malerische Beschäftigung nicht in dem Maße zu, wie es bei Mechtap der Fall ist. Andererseits kann es auch denkbar sein, dass die Schülerin vertieft in die Arbeit ist, da sie die Saurierarbeit unbedingt in der heutigen Stunde abschließen möchte. Die dem Mädchen Genuss versprechende Beschäftigung mit den Farben hat scheinbar eine versöhnende Auswirkung, indem der vorherige Ärger auf die beiden Jungen Ertunc und Boran fast vergessen ist. So äußert sich Mechtap in dem Gruppengespräch wie folgt: „*Für mich war es auch wichtig, dass alle in der Gruppe so toll mitgemacht haben, dass jeder mitgeholfen hat, auch wenn die zwei Jungs aus unserer Gruppe mit Kleisterbällen gespielt haben. Trotzdem haben wir viel zusammen hingekriegt und ich glaube, dass unser Dinosaurier auch in Ordnung geworden ist. Mehmet!*“ (4/ 177/ Z. 288-4/ 177/ 293) Vielleicht spielt dabei eine Rolle, dass vor dem gelungenen Endresultat der Ärger nicht mehr als schwerwiegend angesehen wird. Sie bezeichnet die Mitarbeit sogar als „so toll“, da jeder mitgeholfen hat, „auch wenn die zwei Jungs aus unserer Gruppe mit Kleisterbällen gespielt haben.“ Das Mädchen ist jedenfalls nicht nachtragend. Ich kann mir vorstellen, dass das Anmalen, das allerdings ohne die beiden Jungen stattgefunden hatte, bei Mechtap freudige Genussmomente auslöste. In dem Auskosten derselben kann Ärger abgebaut werden, wie es in diesem Fall vermutet werden kann.

- Produkt, kultureller Ausdruck

Da aufgrund eines schulübergreifenden Fußballturniers sechs der Jungen der Klasse nicht anwesend sind, ist die Gruppe von Mechtap auf zwei Mitglieder reduziert. Mechtap und Ebru malen den Saurier zu zweit an und besitzen eine Vorstellung des Endproduktes. Mechtap erzählt mir bestimmt „*dass dieser Saurier ein Regenbogendinosau-*

rier werden würde" (4/ 184/ Z. 507) Die Farben des Regenbogensauriers gleichen nicht den Spektralfarben, wie sie innerhalb der Erscheinung eines Regenbogens zu sehen sind. Der Saurier wird vielfarbig gestaltet, in den Farben gelb, orange, grün und blau, im Gegensatz zu anderen Gruppenarbeiten, die eher eine naturalistisch orientierte Farbgebung aufweisen. Die Schülerin legt viel Wert auf das Aussehen des entstehenden Sauriers. Im Gegensatz dazu legen die Mädchen Begonya und Esra den Schwerpunkt der Betrachtung nicht auf das Resultat der Arbeit, sondern auf die haptischen Qualitäten des verwendeten Materials. Die Gestaltungsart, die den beiden experimentierenden Mädchen so bedeutend ist, tritt bei den sorgfältig anmalenden Schülerinnen Ebru und Mechtap mehr in den Hintergrund. Das Resultat der künstlerischen Beschäftigung kann Auskunft geben über vielleicht erfolgte ästhetische Erfahrungen, die nicht immer auf dem sprachlichen Weg deutlich werden. Der Begriff des Regenbogendinosauriers stellt vermutlich die kindlich fantasievolle und märchenhafte Sicht auf die Welt dar und imaginiert bunte, schillernde Farben, die ineinander übergehen. Bei diesem Exemplar eines Dinosauriers kann ich nicht an eine „schreckliche Echse“, die Angst auslöst und einem Monstrum gleicht, wie die eigentliche Übersetzung des Wortes Dinosaurier lautet, denken. Vielmehr assoziiere ich mit dem Begriff Regenbogendinosaurier ein zauberhaftes Wesen, das den Vorlieben vieler Mädchen nach Schönheit, Glanz und märchenhaften Geschöpfen entspricht. Es erinnert auch an den „Regenbogenfisch“, dessen Abenteuer als Bilderbucherzählung im Grundschulunterricht häufig thematisiert werden. Mechtap und Ebru verbinden somit Aspekte des Märchens oder des Märchenhaften mit der eigenen Vorstellung eines Dinosauriers und dem Wissen aus den Naturwissenschaften. Die sehr detaillierte Planung des Sauriers zeigt sich auch in Mechtaps Anmerkung, sie habe bereits mit ihrem Cousin, „*die genaue Farbfolge abgesprochen*“ (4 /184 /Z. 509) Äußerst präzise scheint sie ihre Vorstellung umsetzen zu wollen, doch nicht ohne andere Gruppenmitglieder mit ein zu beziehen. Die „genaue“ Farbfolge weist darauf hin, dass sich das Mädchen im Voraus Gedanken zu den Farben, die den Saurier von den weiteren Dinosau-

riern der Gruppen unterscheiden soll, gemacht hat. Die konkrete und sehr sorgfältige Umsetzung des Regenbogendinosauriers ist Mechtap derartig wichtig, dass sie nicht darüber traurig ist, dass die beiden Jungen Boran und Ertunc abwesend sind. „*Mechtap meint zu mir, dass sie froh sei, dass die Jungen aus ihrer Gruppe heute nicht da seien, denn Jungs hätten von Farben und Malen gar keine Ahnung.*“ (4/ 183/ Z. 500-4/ 183/ 502) Diese einseitige Sichtweise, dass Jungen nicht malen könnten, weist auf eine mögliche typisch mädchenhafte Sicht hin. Die Jungen werden dabei pauschalisierend als aufbrausend und rauferisch empfunden. Sie sind zwar firm im Bauen, Konstruieren, Zeichnen und im Umgang mit Materialien, aber nicht im Bereich des farbigen Gestaltens. Mechtap könnte in diesem Punkt besonders empfänglich sein, da sie sehr ordentlich malt und arbeitet, harmonische Farben wählt und in vieler Hinsicht dem gesellschaftlichen Rollenbild eines braven Mädchens entspricht, auch wenn sie bisweilen fluchende Ausdrücke benutzt.

- Genuss (Begonya)

Begonya und ihre Tischnachbarin Esra nähern sich vor allem mit ihren Fingern der Wasserfarbe, während sie ihren Saurier anmalen. Beide Mädchen suchen explizit den haptischen Kontakt mit dem Farbmateriel. „*Nachdem die beiden das Babytier am ganzen Körper mit einem türkisfarbenen Blau bemalt haben, bemerke ich, dass Begonya lächelnd mit ihren mit Farben bemalten Fingern orange, rote und lila Tupfen auf den Saurierkörper drückt. Esra geht ähnlich vor, doch taucht sie einzelne Finger direkt in das kleine Deckfarbentöpfchen, dessen Farbe sie vorher aussucht.*“ (4/ 186/ Z.595-4/ 186/ 600) Begonya genießt ersichtlich den Kontakt mit der Farbe und empfindet Freude, die sie durch ihr Lächeln zeigt. Ich vermute, dass ihr das Anmalen der eigenen Hände fast von größerer Bedeutung ist als das entstehende Saurierbaby. Beide Mädchen bilden innerhalb der Klassengemeinschaft mit ihren Händen als Malwerkzeugen die Ausnahme. Alle anderen verwenden Borsten-

pinsel. Etwas überrascht bin ich darüber, dass Kinder in der vierten Klasse derartig den direkten Körperkontakt mit der Farbe suchen. Gewöhnlicherweise werden Erfahrungen dieser Art viel früher gemacht, und zwar im Kindergarten oder im ersten Schuljahr, zum Beispiel mit Matsche. Dass sich Esra und Begonya am Ende der vierten Klasse eher tastend als malend mit Wasserfarben beschäftigen, könnte daran liegen, dass ihnen bis jetzt die Möglichkeiten dazu gefehlt haben. Vielleicht wurden sie vom elterlichen Hintergrund her dazu angeleitet, solche Matscherfahrungen mit Farben, nicht zu machen. Nach dem Farbauftrag mit den Händen sind an Begonyas Kleidung und dem Kopftuch keine Farbspuren zu sehen. Sie hat sehr darauf geachtet, ihre Kleidung unbefleckt zu erhalten. Ich vermute, dass die Eltern der beiden Mädchen besonders darauf achten, dass ihre Töchter reine Kleidung tragen. Außerhalb der Schule scheint ihnen der frei ausgelebte Kontakt mit Farben, außer Buntstiften und Filzstiften vielleicht, verwehrt zu sein, denn sonst wäre das impulsive Malen mit den Fingern nicht dermaßen interessant für sie. Um meine Vermutung zu überprüfen, frage ich beide Mädchen direkt im Anschluss an das Gestalten, ob sie auch Zuhause mit Wasserfarben malen. Aus Esras übertriebenem, fast ironisch wirkendem Lächeln kombiniert mit einem heftigen Kopfschütteln schließe ich, dass dies keineswegs der Fall ist. Auch Begonya schüttelt verneinend den Kopf als Antwort auf meine Frage, die ihnen sehr abwegig vorkommt. Das Erleben von unterschiedlichen Materialien über den Tastsinn bietet in der Tat eine entlastende, kompensatorische Wirkung in bezug auf vorhandene Defizite im sensomotorischen Bereich. So stützt sich PEEZ (2002) in den folgenden Äußerungen auf WICHELHAUS (1995), in dem nicht genügend ausgelebte kindliche Entwicklungsphasen, hier das Matschen, nachgeholt werden müssten. Die Entwicklungspsychologie ist sich zudem darüber einig, dass diese oft als lustvoll und triebhaft erlebten, sinnlichen Erfahrungen den Grundstein für darauf aufbauende komplexere Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse legen, z. B. der Sprachentwicklung. Eine weitere Beobachtung des intensiven Auskostens eines lustvollen Genusses zeigt sich in dem Umgang des türkischen Mädchens mit dem Kleister. Der nun fol-

gende Protokollausschnitt verdeutlicht das Genießen des Mädchens: „*Begonya streicht nun begeisternd lächelnd mit ihren Kleisterhänden auf dem Saurierkörper herum. Sie blickt mich in einem genießerisch anmutenden Ausdruck an und wirkt dabei sehr in sich versunken, ihr Blick scheint durch mich hindurch zu gehen.*“ (3/ 167/ Z. 505-3/ 167/ 509) Der in dem Zusammenhang dieser Beobachtung von mir gewählte Begriff „Kleisterhände“ veranschaulicht, wie sehr sich Begonya dem Material Kleister spielerisch nähert, in dem sie ihre Hände vollständig von dem Kleister einschließen lässt und somit die Masse durch die Tastsinneszellen erkundet. Dabei lässt sie sich fallen, sie wirkt „in sich versunken“ und bekommt meinem Eindruck nach die Geschehnisse außerhalb ihres Tuns nicht mit. Auch die Beschreibung des Blicks, der „durch mich hindurch“ geht, deutet darauf hin, dass sich das Mädchen vollkommen auf den Moment des Kleistererlebens einlässt und dies sehr zu genießen scheint. Andernfalls würde sie sich nicht derartig dem Kleber hingeben. Begonya selbst äußert sich zum Zeitpunkt des Gruppengesprächs wie folgt zu dem Kleister: „*Isch hab ähm, am letzten Freitag mit Kleister, ähm, gespielt*“ (4/ 180/ Z. 370) und betont damit den Moment der Lust und des Genusses, der sich in dem Gedanken des Spiels zeigt und der den Gegensatz zu dem rationalen Lernen in den Schulfächern markiert. Auf die anschließende Frage der Lehrerin, ob das dabei entstandene Gefühl angenehm gewesen sei, entgegnet das Mädchen: „*Jaa, war schön, ja.*“ (4/ 180/ Z. 375) Ihre dabei ruhig intonierte Stimme verrät zudem, dass sie in Gedanken an den Zustand das Wohlgefühl reorganisiert. Direkt nach dieser Antwort soll Begonya, dem Wesen der Meldekette nach, das nächste sich aufzeigende Kind aufrufen. Sie aber vergisst dies und „*blickt noch einige Minuten nach ihrer Äußerung zufrieden und selbstversunken in den Raum, ohne dabei einen festen Punkt zu fixieren. Von ihren zwei Stuhlnachbarinnen wird sie sachte angestupst und flüsternd daran erinnert, dass sie nun ein Kind drannehmen soll.*“ (4/ 180/ Z. 376-4/ 12/ 379) In dem gedanklichen Nachvollziehen des erlebten Wohlgefühls, das aus dem Umgang mit dem Kleber resultiert, vergisst das Mädchen wieder die unmittelbare Umwelt. Dies kann als weiterer Hinweis darauf gesehen werden,

dass das Kleistererlebnis tatsächlich eine angenehme, tiefgreifendere Bedeutung für Begonya besitzt. Eine Vermutung bezüglich der Anziehungskraft bezieht sich auf das Erleben und Erfahren mit den Fingern. Die Dinge, die der handelnde Mensch erfährt, geben Auskunft. Begonya ist durch Sprachbarrieren in der Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern teilweise ausgeschlossen. Es könnte sein, dass sie in dem handelnden Umgang, zumindest in diesem Fall, mehr über ihre Tastgefühle erfährt, als über die sprachliche Kommunikation. Dies könnte eine ausgleichende Funktion haben, durch ein selbstbestimmtes Handeln. Sie besitzt den Einfluss auf die Bewegung des in den Händen gleitenden Kleisters und erfährt zugleich etwas über den Stoff. Der kompensatorische Aspekt könnte auch hier eine Begründung für das Verhalten Begonyas sein. Demnach holt das Mädchen nun nach, was sie in jungen Jahren nicht erfahren konnte. Zudem kann die intensive Auseinandersetzung mit der Masse dadurch bedingt sein, dass das Mädchen von der glibberigen Konsistenz und der Kühle des Kleisters, der immer wieder Fäden erzeugt und sich auf der Haut so merkwürdig anfühlt, fasziniert ist. Die tatsächlichen Beweggründe können auf der Oberfläche anders erscheinen als das, was sie im Innersten auslösen. Oftmals sind dem Handelnden selbst die Beweggründe für ein spezielles Verhalten nicht verständlich, da viele Prozesse unbewusst ablaufen.

- Ausgelassenes Spiel

Begonyas Beschäftigung mit den Farben nimmt zum Ende einer der Kunststunden an Ausgelassenheit zu. Gemeinsam mit Esra gipfelt das Auftupfen der Farben auf den Babysaurier in ein lebendiges Toben, das beiden viel Spaß bereitet. Nach und nach malen sich die Schülerinnen gegenseitig ihre Gesichter mit den Wasserfarben an. „*Plötzlich drückt Esra ihrer Partnerin Begonya einen Tupfen Türkis auf die Nasenspitze, Begonya revanchiert sich hierfür bei Esra mit einem von Esra selbst gewählten Farbton, einem grünen Tupfer. Dabei lachen beide*

Mädchen ausgelassen." (4/ 186/ Z. 600-4/ 186/ 604) Der Begriff „revanchiert“ kündigt in der Beschreibung der Szene das Spiel, das seinen Lauf nimmt, an. Die Revanche, bekannt als typischer Vorgang des Spiels bedeutet gleichzeitig ein Duell oder einen Wettkampf. Ähnlich könnte diese Szene empfunden werden, in der sich die Mädchen gegenseitig anstacheln und in den impulsiven körperbezogenen Malattacken jeweils die Überlegene sein wollen. Dass es sich um einen spielerischen Moment handelt, wird auch dadurch sichtbar, dass sich Esra die Farbe, mit der sie angemalt wird, selbst aussuchen soll. Das dritte Mädchen der Gruppe, Serife, beginnt nun damit, Esras Gesicht mit schwarzen Strichen zu bemalen. „*Die Situation bekommt eigendynamische Züge. Zunehmend scheint das sich gegenseitige Anmalen für diese drei Mädchen spannender zu sein, als das Bemalen der Saurier.*“ (4/ 187/ Z. 605-4/ 187/ 608) In der spielerischen Annäherung an die Farbe als ein den eigenen Körper schmückendes Ausdrucksmittel, zeigt sich der Wunsch nach dem Ausleben individueller Empfindungen. Gleichzeitig sind die Mädchen auf der Suche nach Spaß, der durch das „gegenseitige Anmalen“ in Form von dem Lachen über die bemalte Freundin erzeugt wird. In dem hier beschriebenen Spiel, das im Gegensatz zu der vernunftbetonten farblichen Gestaltung des Sauriers steht, bildet die Selbstgenügsamkeit des freudigen, spaßintensiven Erlebens den Mittelpunkt. Nach einer Weile sehe ich „*ein Mädchen, das nun aussieht wie ihr eigener Vater, mit einem um ihren Mund aufgemalten schwarzen Bart, einer gemalten blauen Brille und doch ein Kopftuch tragend, das wundersamerweise keine Spur von Farbe aufweist.*“ (4/ 187/ Z. 615-4/ 187/ 618) Selbstgenügsamkeit stellt nach OEVERMANN auf der Ebene der bloßen Wahrnehmung, die nicht zielgerichtet oder zweckorientiert erfolgt, den Ursprungsort ästhetischer Erfahrung dar. Vermutlich verläuft die Suche nach Spaß und Freude bei den Schülerinnen eher unbewusst. Sie wollen Spaß erleben, doch kann ich mir vorstellen, dass sie dies durch das eigene Bedürfnis nach spielerischer Beschäftigung intuitiv erzeugen. Aus diesem Grund probieren sie verschiedene Sachen aus, die keinem gestalterischen Nutzen unterliegen. Das dem Betrachter dieser Szene möglicherweise albern erscheinende Spiel der

beiden Viertklässlerinnen besitzt für die Mädchen eine eventuell entlastende Funktion, die von der Ernsthaftigkeit des Alltags ablenkt. Der bereits weiter oben angeführte Protokollausschnitt gibt das Erstaunen wieder, das sich auf die Reinheit des Kopftuches von Begonya bezieht. Trotz des aufbrausenden Spiels der Mädchen weist es „keine Spur von Farbe“ auf (vgl. Abb. 13, S. 190). Darin könnte sich die Vermutung bestätigen, dass Begonya von ihren Eltern aufgefordert wird, sich diszipliniert zu verhalten und auf den sauberen Zustand ihrer Kleidung zu achten. Zwischen diesem elterlichen Druck, der dem ernsthaften Bemalen des Sauriers in Form einer Erwartungshaltung ähnelt und dem ausgelassenen Anmalen der Gesichter, bewegen sich die Schülerinnen zwischen Sinnlichkeit und Vernunft und nähern sich damit dem ästhetischen Erleben an.

- Reflexion

Begonya versucht ihr körperlich-sinnliches Erleben mit dem Kleister in ihren bisherigen Erfahrungshintergrund einzuordnen und äußert diese Reflexion in dem Gruppengespräch, wie es ein Auszug daraus zeigt:
„Isch hab [...] mit Kleister gespielt und hier (beide Handflächen zeigend) klebte alles wie ein @Kaugummi@ wie zwei Striche, wenn man die Hände aufmacht.“ (4/ 180/ Z. 370-4/ 180/ 373) Durch die in Worte gefasste Assoziation mit einem klebenden Kaugummi wird versucht, das neu erfahrene Medium mit seinen Bedeutungen für sie selbst zu klären. Dabei weist der Vergleich des zähflüssigen Kleisters mit dem „Kaugummi“ darauf hin, dass es ihr wichtig ist, die Faszination sprachlich reflexiv zu verarbeiten. Begonya hatte bereits zu Beginn der empirischen Untersuchung Probleme, sich sprachlich verständlich zu machen. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass im Elterhaus die türkische Muttersprache vorherrscht. Ihre Äußerung ist von daher ein Fortschritt auf der sprachlichen Ebene. Das den Menschen entspannende Kaugummikauen wird von Begonya in ihre Hände verlagert. Der Kleister könnte in seiner Wirkung eine entsprechende Funktion besitzen, als

Ausgleich für ein partielles Unvermögen der sprachlichen Mitteilung. Eine andere Vermutung bezieht sich auf den Umgang mit dem Klebstoff als bewusst auszukostende Erfahrung, die für das Mädchen neu ist. Wie anhand des Beispiels mit dem Wasserfarbenmalen bereits spekuliert wurde, dass das Mädchen in ihrer elterlichen Umgebung nicht die Möglichkeit hatte, sich mit dem Matschen und Farben auseinander zu setzen, könnte dies auch auf den Kleister bezogen die Ursache sein. Ein Gegenargument dafür ist, dass viele türkische Mädchen frühzeitig in das Helfen im Haushalt miteinbezogen werden. Erfahrungen, wie beispielsweise das Kneten von Teig mit den Händen, um Brot oder türkisches Gebäck zu backen, werden in frühen Jahren gemacht. In diesem Fall hätte Begonya keine neue Erfahrung gemacht. Dennoch sehe ich bei ihr in der Dominanz des tastenden Erlebens unterschiedlicher Materialien einen entscheidenden Hinweis darauf, dass dieses Mädchen innerhalb der Familie noch keine Erfahrungen mit dem Kneten von Teig gemacht hat. Es wird nicht in allen türkischen Familien noch selbst gebacken, wenn der Discount-Supermarkt gut zu erreichen ist oder das Kaufen von Brot billiger und vor allem bequemer ist.

- Anspannung, Scheitern im Schaffensprozess (Mehmet)

OEVERMANN vertritt die Ansicht, dass das Scheitern und die dadurch eventuell ausgelöste Krise bedeutende Merkmale Ästhetischer Erfahrung darstellen können. In dem Fall von Mehmet und seinen beiden Gruppenmitgliedern Metin und Murat ist eine deutliche Anspannung zu sehen, sowie krisenhafte Anteile innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Saurier: „*Boah ich fass es nicht!*“ (3/ 165/ Z. 412-3/ 165/ 413) Ruft Mehmet genervt in die Klasse. „*Es klappt einfach nicht!*“ (3/ 165/ Z. 413-3/ 165/ 414). Fieberhaft versucht er, die vier Beine zu befestigen. Auf meine Frage hin, was es für ein Saurier wird, entgegnet er unzufrieden: „*Das wird eine Schildkröte!*“ (3/ 165/ Z. 416) Der Plan der Jungengruppe, eine „Schildkröte“ zu gestalten, erweist sich als undurchführbar. Vermutlich stellt der Wunsch, eine Schildkröte zu basteln, das

Bedürfnis nach einem originellen Einfall dar. Die deutlichen Worte Mehmetts: „Boah ich fass es nicht!“ lassen auf eine hohe Frustration schließen, die allein von ihm ausgeht, denn seine beiden Mitschüler scheint der Misserfolg eher zu amüsieren, denn zu stören. Metin „*be-trachtet lachend die Versuche Mehmetts und auch Murat, [...] amüsiert sich. Die beiden Jungen geben Mehmet allerdings keine Tipps, sie be-obachten die Situation, abwartend auf weitere Reaktionen.*“ (3/ 164/ Z. 409-3/ 165/ 412) Scheinbar ist es Metin und Murat gleichgültig, was für einen Saurier der ideenführende Mehmet letztendlich gestaltet. Dahingegen ist Mehmet ernsthaft daran interessiert, seinen Plan auszuführen. Der Schüler wirkt ehrgeizig auf mich und fällt mir bereits mit seiner Darstellung eines Waldlings als künstlerisch begabt auf. Mit dem eigenen Scheitern an der Schildkröte wird sein Selbstbild zum Teil erschüttert. Er, der doch sonst gut zeichnen kann, schafft es diesmal einfach nicht, die Idee umzusetzen. Die dadurch ausgelöste anfängliche Krise und der Ärger darüber eröffnen dem Schüler und seinen Mitgestaltern schließlich einen Alternativplan in Form des Flugsauriers. „*Zu einem späteren Zeitpunkt kehre ich an den selben Tisch zurück und sehe, dass die Gruppe den Entwurf der Schildkröte verworfen hat und nun zwei Flügel für die neue Idee, der Gestaltung eines Flugsauriers, zu-rechtschneidet.*“ (3/ 165/ Z. 419-3/ 165/ 422) Das neue Ziel des Flugsauriers wird nun noch ernsthafter verfolgt als zuvor.

- Reflexion

Mehmet beschäftigt der glibberige und klebrige Kleister noch eine Woche nach der Arbeit an den Sauriern. Während einer in den praktischen Kunstunterricht eingeschobenen Besprechung der noch unbemalten Saurier im Stuhlkreis, die über eine von den Kindern selbst organisierte Meldekette erfolgt, äußert er sich sieben Mal mit dem Wort Kleister. Dabei redet der Schüler direkt in die Äußerungen seiner sich vorher meldenden Mitschülerinnen und Mitschüler hinein, ohne die Äußerungen abzuwarten. Dies ist hier der Fall:

„Menekse: Also wir haben die Dinosaurier mit (Drei Sek. Pause)...

Mehmet: Kleistar!

Menekse: ...mit verschiedenen Sachen bearbeitet" (4/ 171/ Z. 98-4/ 172/ 101) Nahezu automatisch erfolgt die Äußerung Mehmeds direkt zu Beginn des Gruppengesprächs. Die Äußerung „Kleistar“ erfolgt zusammenhangslos, dieser Aspekt wurde noch nicht angesprochen. Das Wort scheint dem Jungen in den Gedanken herumzugeistern. Dies kann daraus geschlossen werden, dass das Wort unvermittelt, scheinbar durch einen inneren Impuls ausgelöst, in das Gespräch hineingesagt wird. Seine Mitschülerin Menekse wird dabei einfach unterbrochen. Nachdem eine Reihe von Kindern zu den einzelnen in der Mitte stehenden Sauriern Anregungen für das weitere Gestalten gegeben haben, redet Mehmet zum zweiten Mal in den Raum hinein:

„Kleistar (mit lauter Stimme), Kleistar (etwas leiser)" (4/ 175/ Z. 218)

Für den Jungen scheint eine Faszination von dem Kleber auszugehen, die er bis zu diesem Zeitpunkt allerdings unerklärt lässt. Es könnte sein, dass er sich in dem häufigen Aussprechen des Begriffs Kleister, reflektierend mit dem Gegenstand seiner Gedanken auseinandersetzt. Mit der dritten Äußerung, zu der sich Mehmet erstmalig auch gemeldet hat, erfolgt der Beginn einer Klärung der mentalen Auseinandersetzung mit dem Kleister: „Für mich war wichtig, dass wir einen Dinosaurier hinkriegen, dass wir nicht soviel Kleister nehmen, weil der Kleister, der war ähm ganz doof, das ähm war, da wurde da immer der Flügel zu platt, da musste man sich die Hände immer wieder waschen. Da war im Waschbecken auch ganz viel Kleister beim Waschen, ab und zu war wieder der Kleister.“ (4/ 177/ Z. 294-4/ 177/ 299) Mehmet benennt zu Anfangs die Schwierigkeit, einen Dinosaurier zu gestalten. Es war für ihn an erster Stelle wichtig, dass „wir einen Dinosaurier hinkriegen.“ Der Junge hatte besondere Schwierigkeiten mit der Gestaltung der Form. Als verantwortlich für den platten Flügel des entstehenden Flugsauriers benennt er schließlich den Kleister, anstatt eine vielleicht ungünstige Herangehensweise seiner Gruppe:

„Mehmet: Ma guck mal, der ist voll, da ist mehr Kleister als Zeitung!

I.: Jaa, da müsst ihr noch etwas Zeitungspapier drüberkleben.

Mehmet: Also mehr Zeitung und dann auch noch Kleister.“ (2/ 144/ Z. 14-2/ 144/ 16) Von Beginn an zeigt Mehmet sein Missbehagen dem Kleister gegenüber, wie die vorangegangene Passage verdeutlicht. Durch die Äußerung: „und dann auch noch Kleister“ teilt er seinen persönlichen Unmut mit. Er ist über das weitere Verwenden des Klebers nicht gerade begeistert. Es kann an dieser Stelle vermutet werden, dass hinter der Abneigung des Kleisters als adäquates Gestaltungsmittel etwas anderes steckt. Vielleicht erweckt die glibberige Konsistenz Ekelgefühle. Die „Hände immer wieder waschen“ zeigt, dass sich der Junge nach jedem kleinsten Kontakt mit dem Kleister die Hände waschen möchte und verbildlicht den Wunsch nach Reinheit. Eine verstärkte Reflexion auf der Ebene des sprachlichen Ausdrucks kann in der folgenden geflüsterten Äußerung ausgemacht werden: „*Kleistar (im Flüsterton), Kleistahar!*“ (4/ 179/ Z. 349) So vermittelt der zweite Ausspruch in seiner Silbenbetonung und Langgezogenheit besonders die zäh-wabbeligen Qualitäten des Materials. Mit der in normaler Lautstärke betonten Äußerung „Kleistahar“ empfindet der Schüler auf der Ebene der sprachlichen Betonung die Materialbeschaffenheit, die ihn im Innersten bewegt, nach. Ähnlich erfolgte es auch bei Begonya. Das Wort zieht sich in dieser speziell erzeugten Betonung und Dehnung des hinteren Wortteils lang wie es Kleisterfäden zwischen zwei Fingern der Hand tun. Die Ebene der Reflexion ist hier sichtbar, doch bleibt eine darüber hinausgehende Klärung der Bedeutung des Kleisters aus. Das mit dem Phänomen allerdings mehr negative als positive Aspekte verbunden werden, geht eindeutig aus der anschließenden Passage hervor: „*Am Anfang dachte ich das wird überhaupt nix, weil wir noch mit Klebeband gearbeitet haben, wir hatten mit Kleister noch nicht angefangen, aber es ist auch besser so.*“ (4/ 179/ Z. 365-4/ 179/ 367) Auf die vorformulierte, der Besprechung der Arbeiten dienende Frage der Lehrerin „Was hast du bei der Arbeit gefühlt?“ (4 / 179/ Z. 348) antwortet Mehmet intuitiv: „*ich hab Kleister dabei gefühlt (leise). Isch hab Kleister eigentlich gefühlt, bah!*“ (4/ 179/ Z. 367-4/ 180/ 369) Diese Aussage unterstreicht wiederholt, wie bedeutend der Eindruck für den Schüler ist, da er bis in die Besprechung der Arbeiten hineinreicht.

Mehmet erwähnt das Klebemittel ständig und äußert sich im Gegensatz dazu kaum zu dem Produkt seiner Gruppe. Die persönlichen Erfahrungen mit dem Kleister besitzen scheinbar für ihn eine höhere Priorität als das Resultat des Flugsauriers, den er nicht erwähnt. Auf die Aussage Ilias, der den Kleister wahrscheinlich ironisch gemeint als „lecker“ (4/ 180/ Z. 389) bezeichnet, entgegnet Mehmet: „*Baah, Kleistertrauma!*“ (4/ 180/ Z. 390) und an etwas späterer Stelle: „*Baaha, Kleister!*“ (4/ 181/ Z. 405) Dies wirft er wiederum spontan ein. Mehmet redet generell häufiger, ohne sich vorher zu melden. Dies stellt also keine Besonderheit dar. Andererseits weisen seine Einwürfe oft darauf hin, dass er über ein hohes Wissen verfügt, so war er der einzige der Schülerinnen und Schüler, der den anderen schilderte, dass ich auf die Universität gehe und noch Prüfungen machen müsse, bis ich das Referendariat beginnen könne. Unter Ausdrücken wie Studium, Universität oder Referendariat können sich die meisten Viertklässler noch nichts vorstellen. Der Ausruf Mehmets: „*Kleistertrauma*“ ist ein weiterer Hinweis darauf, dass dieser unruhige Junge, der unter einem gewissen Mangel an Selbstkontrolle leidet, sehr intelligent ist. Trotz der Auffälligkeiten bekommt Mehmet viel von schulischen und außerschulischen Wissensinhalten mit. Das Wort Trauma beispielsweise ist innerhalb des Wortschatzes eines elfjährigen Jungen sehr ungewöhnlich. Neben der Kenntnis des Ausdrucks scheint er zudem die Bedeutung zu kennen, da er das Wort mit dem verhassten Kleister in Verbindung bringt. Sein Missfallen gegenüber der Klebemasse kann unter anderem auf die Zustandsveränderung des Kleisters gerichtet sein. Dieser spannt, sobald er trocknet, die Haut auseinander. Nachdem Begonya angemerkt hat, dass der Kleister an den Händen etwas weh tut, pflichtet Mehmet ihr bei: „*Ja bei mir war das voll eklig, weil das später getrocknet ist.*“ (4/ 180/ Z. 396) Im Nachhinein finde ich diese Wortmeldung allerdings etwas widersprüchlich. Es kann kaum möglich sein, dass Mehmet den trocknenden Kleister überhaupt erleben konnte, da er sofort nach jedem Körperkontakt die Hände oder Arme wäscht. Hat er die penible Reinigung etwa versäumt? Andererseits kann dies ein Hinweis darauf sein, dass der Kleister neben der Abneigung auch Faszination und da-

mit ambivalente Gefühle bei Mehmet auslöst. In diesem zweiten Fall lässt er es zu, den Kleister auf einem Bereich seiner Haut trocknen zu lassen. Vielleicht möchte er ausprobieren, wie es sich anfühlt und was passiert. Kinder testen unter anderem ihre Grenzen aus und spielen mit dem Gefühl des Abscheus und der Überwindung. Es könnte zudem sein, dass die durchsichtig gewordene getrocknete Kleisterhaut Assoziationen zu bereits Bekanntem auslöst oder Erinnerungen weckt, die bis dahin im Verborgenen blieben. Die pergamentartige Kleisterschicht wirkt durch die Trocknung wie dünne Hautschichten, die sich allmählich lösen, wie beispielsweise nach einem Sonnenbrand oder bei einer Blase am Fuß. „*Dann mussten wir später wieder mit dem Kleister arbeiten, da waren so Blasen auf dem Dinosaurier und dann mussten wir auf die Blasen drauf hauen, damit sie kaputt gingen. Das fand ich nicht so toll!*“ (4/ 181/ Z. 431-4/ 181/ 434) Mehmet missfällt das Arbeiten mit dem Kleister in besonderem Maße, was intendiert wird durch seine Aussage: „mussten wir [...] arbeiten“. Mehmet ist der Ansicht, dass die Arbeit mit dem Kleister von der Lehrerin vorrausgesetzt wurde. Indem er dies als Zwang ansieht, kann er sein Unbehagen oder seinen Ärger noch unterstreichen. Zwar sollte durch das Gestalten mit Pappmachée eine ausreichende Stabilität erzielt werden, die Menge an Kleister wurde jedoch nicht vorgeschrieben. Die Lehrerin riet lediglich dazu, Kreppklebeband und Kleister zu verwenden. Mehmet hätte sich auch innerhalb seiner Kleingruppe in der Kleistergestaltung zurückziehen oder die gesamte Gruppe hätte den Kleister sparsamer anwenden können, um als Ausgleich mehr Klebeband zu verwenden. Dennoch wählten sie den Kleister als Hauptklebemittel. In dem Satzteil „auf die Blasen drauf hauen“ könnten sich Aggressionen dem glibberigen Kleber gegenüber zeigen, die dadurch leichter abgebaut werden könnten. Denn statt „hauen“ zu sagen, hätte der Junge gleichermaßen die Blasen kaputt drücken sagen können. Doch Mehmet fand selbst das Hauen „nicht so toll“, was darauf hindeuten könnte, dass er die möglichen Lösungswege zu einem entspannten Umgang nicht beschreiten will. Lieber verharrt er in dem Zustand der Abneigung und des Ärgers, für den er allein das Klebemittel verantwortlich macht.

4.5.2.2 Individualisierender Unterricht

4.5.2.2.1 Werkstattunterricht

Im folgenden beschränke ich mich in der Analyse exemplarischer Textstellen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf den Werkstattbegriff in kunstpädagogischer Hinsicht. Merkmale von Werkstattunterricht werden anhand von Stichpunkten betrachtet, die aus der im ersten Kapitel erfolgenden Beschäftigung mit kunstpädagogischer Fachliteratur hervorgehen.

- Prozessorientierung

In dem beobachteten Kunstunterricht ist die Aufgabenstellung, die jeweils sehr offen von der Lehrerin formuliert wird, durch einen prozessual sich entwickelnden Lösungsweg gekennzeichnet. Dieser kann sehr langsam erfolgen und den Schülerinnen und Schülern eine Menge Geduld abverlangen, bis sie mit dem Endprodukt ihrer Gestaltung zufrieden sind. Als auffällig erwies sich die Tatsache, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in der Sauriergestaltung nicht bei der Durchführung des ersten Entwurfs verblieb. Die beiden folgenden Ausschnitte geben diese Beobachtung wieder:

„Mechtap: Alle waren anfangs dafür, dass wir einen Tyrannosaurus machen.

I.: Und dann wolltet ihr erstmal einen Vierbeinigen machen?

Mechtap: Ja dann nen Vierbeinigen, dann ein Wassertier und dann wiedern Tyrannosaurus. Von einem Tier kommt man zum anderen. Ein Tier klappt nicht und dann guckt man ob ein anderes besser passt.“ (2/ 147/ Z. 131-2/ 148/ 137)

Auch in Menekses Gruppe herrscht zuerst Unentschlossenheit:

„Menekse: Weil als erstes wollten wir ein (2 Sek. Pause) ein äh Dreihorn machen das haben wir jetzt doch nicht gemacht.

Da haben wir, dann wollten wir'n Tyrannosaurier Rex machen. Dann einen wo wir nicht wissen wie er heißt der hat so Hörner und der hat einen so dicken Schwanz und danach wollten wir einen Langhals machen." (2/ 148/ Z. 159-2/ 148/ 164)

Mechtap und ihre Gruppe zeichnet sich besonders durch Flexibilität aus. Es werden immer wieder neue Lösungen für den Dinosaurier gefunden, in dem Entwürfe korrigiert und sogar komplett verändert werden. Dabei orientiert sich die Gruppe sowohl an den vorfindbaren und gewählten Materialien als auch an den eigenen Ideen, die je nachdem gut oder schlecht durchführbar sind. Mechtaps Gruppe strahlt Zuversicht aus, denn nach dem ersten nicht funktionierendem Saurierentwurf wird das Thema der Arbeit trotzdem weitergeführt und nicht etwa wegen eines Misserfolges vorschnell aufgegeben. Bei Menkese, Rana, Ilias und Simon werden ebenfalls die ersten Ideen verworfen, nachdem sie in Ansätzen anhand der zur Verfügung gestellten Materialien ausprobiert wurden. Die vierte Idee des Langhalses schließlich wird zu Ende geführt, ich denke, dass die Gruppe zu diesem Saurier die passendsten Materialien, wie beispielsweise eine lange Pappprolle hat, die sich für den Hals des Langhalssauriers besonders gut eignet und deswegen der Entwurf konkretisiert wird. Innerhalb des Gestaltungsprozesses werden die Ideen frei erprobt und das Resultat, der Durchführbarkeit gemäß, dem neuen Entwurf angepasst. Als Beobachtung lässt sich in beiden Fällen festhalten, dass die Orientierung an dem Gestaltungsprozess nicht nur einseitig gelöst werden kann, sondern vielfältige Möglichkeiten der Durchführung bietet. Daraus resultiert meiner Meinung nach die Unentschlossenheit für eine spezielle Art von Saurier, da es ja so viele verschiedene gibt, die alle dargestellt werden könnten. Diese Vielfalt der Möglichkeiten bietet jedem Kind, seines individuellen Vermögens und seiner Interessen nach, die Chance auf einen motivierenden und erfüllenden, künstlerischen Umgang im Gestaltungsprozess und schafft darüber hinaus eine große Menge an Möglichkeiten, sich mit den Gegenständen ausprobierend auseinander zu setzen, wie es die entstehende Experimentierfreude zeigt, die nun erläutert wird.

- Experimentierfreude

Die eben beschriebenen Hinweise auf prozessorientierten Unterricht zeichnen sich gleichzeitig auch durch häufig auftretende Experimentiersituationen aus, die unter anderem durch Werkstattsituationen provoziert werden. Das große Angebot an Materialien, sowie fehlende Vorbilder und Lösungsmöglichkeiten provozieren die Imagination und das freie Experimentieren mit den Gegenständen. Im folgenden zitierten Ausschnitt konnte eine der vielen vorhandenen Experimentiersituationen beobachtet werden:

„I.: Wie kommt es, dass ihr nun doch einen Tyrannosaurus Rex macht?

Mechtap: Als ich das Ding einfach mal in die Rolle gesteckt hab, hab ich gemerkt, dass das drin bleibt dann hab ich den Tyrannosaurus ausprobiert und das passt.“ (2/ 147/ Z. 125-2/ 147/ 128)

Die Versuche des Mädchens, das „Ding“ in die Rolle zu stecken, führen als geglücktes Experiment schließlich für die Schülerin zu einer passablen Lösung. Mechtap bezeichnet mit dem Ausdruck „Ding“ den vorher an den Saurierkörper befestigten Halsansatz, der zu dem zuvor beabsichtigten Wassertier gehörte. Da es ihr nun gelingt, den Hals mit einer Paprolle zu verlängern, wird der von allen gewünschte Tyrannosaurier Rex verwirklicht, wobei sich ein wenig später zeigt, dass die Lösung doch nicht toleriert wurde. Ich vermute, dass die Zweifel durch die wegen der beiden instabilen Hinterbeine nichtausreichende Standfähigkeit des aufrecht auf den Hinterbeinen gehenden Tyrannosauriers ausgelöst wurden. Die Gruppe probiert ein neues Mal diverse Alternativen aus, bis sie zu ihrem Endresultat gelangt, wie es Mechtap während der Besprechung der Saurier im Stuhlkreis schildert: „*wir konnten uns erstmal gar nicht entscheiden was für n Dinosaurier es werden sollte. Haben wir dann zum Schluss ein Wassertier gewählt, wir haben aus dem langen Schwanz einen Kopf gemacht, sonst den alten Kopf, den haben wir abgemacht und stattdessen einen so ne Schwanzflosse geklebt*“ (4/ 172/ Z. 120-4/ 172/ 125) Das Wassertier, welches sich zu dem Zeitpunkt des Protokollausschnitts noch im Rohzustand ohne farb-

liche Bemalung befindet, stellt schließlich das Endresultat der Gruppenarbeit dar. Es ist besonders wichtig für die Schülerinnen und Schüler, ihre entwickelten Ideen auch auszuprobieren und somit deren Durchführbarkeit selbst zu überprüfen. Erst durch das eigene Handeln können Vorstellungen Lernprozesse evozieren, die tiefere Erkenntnisse vermitteln, welche nicht durch die reine Vorstellungskraft gewonnen werden können. Dies wird als entdeckendes Lernen bezeichnet. Experimente verweisen sehr anschaulich auf Probleme und mögliche Denkfehler in der kindlichen Planung und erfordern gleichzeitig ein Suchen nach alternativen Lösungen. Zudem wird durch diesen experimentellen Aspekt des Werkstattunterrichts ein selbstständiges Arbeiten, die Ausdauer und Offenheit für unkonventionelle und manchmal auch abwegig erscheinende Lösungen gefördert. Bestärkt wird ein Experimentieren durch verschiedene vorhandene Materialien.

- Materialvielfalt

Auf den Anregungsreichtum vieler möglichst verschiedener Materialien legt die Lehrerin großen Wert. Neben einem Regal in dem „alte Marmeladengläser als Wasserbehälter zum Malen mit Wasserfarben, [...] Zeichenblöcke, [...] Skizzen- und Schmierblätter“ (3/ 159/ Z. 211-3/ 159/ 213) gesammelt werden, steht in einem Nebenraum der Klasse, der für den Englischunterricht genutzt wird, ein geräumiger Doppelschrank. „Stapelbare Kunststoffkisten und Pappkartons, die randvoll mit den unterschiedlichsten Materialien gefüllt sind“, stellen den Schrankinhalt dar. (3/ 159/ Z. 218-3/ 159/ 219) Um mit Wasserfarben malen zu können, stehen Wassergläser bereit, wie es im ersten Ausschnitt des Protokolls festgehalten wurde. Dies stellt allerdings keine Besonderheit in dem Kunstunterricht der Primarstufe dar. Es wird meinen Erfahrungen nach neben dem gemeinschaftlichen Basteln nach Gebrauchsanweisung der Lehrerin oftmals auf das farbige Gestalten mit Wasserfarbkästen auf dem standardisierten Blatt-Format DIN A 3 zurückgegriffen. Aus eigener Schulzeit sind mir die verschiedensten Themen, die mit diesen

Deckfarben malerisch umgesetzt werden sollten, in Erinnerung geblieben. Von dem farblichen Darstellen eines Regentages, also dem Menschen unter einem bunten Schirm, über die Verbildlichung des Nils Holgersohn und seinen Gänsen, die bestenfalls aus Tonpapier ausgeschnitten und auf den Wasserfarbhintergrund aufgeklebt wurden, bis hin zum Malen des Torwarts eines Fußballspiels. In dem Kunstunterricht von Frau P. allerdings steht, statt von der Lehrerin stark vorstrukturierter Themen und dessen detailliert geplanter Umsetzung, gerade die Eigenaktivität und das Fördern der Imagination der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Das Adjektiv „randvoll“ des zweiten Protokollausschnittes betont das Engagement der Lehrerin in bezug auf die zur Verfügung gestellte Auswahl der Gestaltungsmittel und zeigt gleichzeitig die Bewunderung und das Staunen meinerseits über die erblickte Menge. Häufig war es im von mir beobachteten Kunstunterricht diverser Grundschulklassen der Fall, dass jeweils in der lehrerorientierten Vorbereitung eines Gestaltungsthemas begrenztes Material hinzugezogen wurde. Das Angebot einer großen Auswahl, das ohne Vorschrift der Lehrerin genutzt werden kann, ist mir in den beobachteten Kunststunden zu der Gestaltung der Waldlinge sofort positiv aufgefallen. Eine von den Schülerinnen und Schülern frei gewählte Umsetzungsart der selbstausgesuchten Materialien ist hier explizit erwünscht, um Kreativität, Individualität in den entstehenden Produkten, den Umgang mit Werkzeugen und Materialien unter anderem auf motivierende Weise zu ermöglichen und dabei die Freude am Selbstgestalten zu erhalten. „*Vielfarbige verschiedene Wollknäuel, Fäden, Drähte, Holz- und Kunststoffperlen, Pailletten, Moosgummibögen, Watte, Toilettenspapierpapprollen, Kartons und Papiere verschiedenster Formate, Farben und Art, Silber- und Transparentpapier und noch weitere Materialien bilden einen Fundus zum kreativen Gestalten.*“ (3/ 159/ Z. 219-3/ 159/ 223) Der eben zitierte reichhaltige Materialschatz zeigt, dass die Lehrerin vielleicht auch in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen viel sammelt und investiert. Dadurch erhält sie engagiert einen auf Selbstständigkeit abzielenden Rahmen für ein kreatives Gestalten freier Art aufrecht. Die aufgezählten Gestaltungsmittel weisen unterschied-

liche haptische Qualitäten auf und bieten in der Wahl den Kindern die Möglichkeit der Freude erzeugenden Gestaltung. Kinder, die nicht gerne malen oder die ihre Vorstellungen umsetzen wollen, es aber in einem Unterricht, in dem die Lehrperson Arbeitsschritte detailliert vorgibt, nicht können, entwickeln leicht Frustrationen. Dem wirkt die Konzeption Werkstatt entgegen.

4.5.2.2.2 Projektorientierter Unterricht

Merkmale projektorientierten Unterrichts sollen im folgenden fokussiert betrachtet werden. Dabei wird durch das Einbeziehen der sechs Strukturmerkmale projektorientierten Unterrichts nach Gunter OTTO es ermöglicht, relevante Textstellen vertiefend zu betrachten. Die Oberbegriffe werden unverändert übernommen, da sie meiner Ansicht nach über eine hohe Aussagekraft verfügen.

(1) Mitplanung

Eine Atmosphäre, die auf der Mitbestimmung aller Schülerinnen und Schüler basiert, konnte ich verstärkt sowohl im Kunstunterricht als auch im weiteren Fachunterricht beobachten. Bereits bei der Themenstellung, nach dem Abschluss der Stabpuppen Waldlinge, wurde die Klassengemeinschaft von der Lehrerin dazu aufgefordert, drei Wünsche auf je einen Zettel zu schreiben, die eingesammelt wurden. Anhand der Vorschläge erfolgte im Anschluss die Auswertung des meistgewünschten Themas und dessen Formulierung durch die Lehrerin. Die an erster Stelle genannten Dinosaurier wurden direkt aufgegriffen. Zudem schlugen einige der Kinder das Thema Planeten und Weltall vor, was aus Zeitgründen nicht aufgegriffen werden konnte. Das Gestalten von Sauriern aus Pappmacheé in der von den Schülerinnen und Schülern favorisierten Gruppenarbeit zeichnet sich im Vergleich zu den Waldlingen durch Aspekte des projektorientierten Unterrichts aus. Die Mitplanung

der Lernenden ist zudem in der Arbeitsorganisation sichtbar, wie es aus dem folgenden Satz der Lehrerin hervorgeht: „*Ihr habt euch dazu entschieden, in Gruppen einen größeren Saurier zu gestalten, anstatt jeder für sich einen kleinen.*“ (3/ 155/ Z. 91-3/ 155/ 93) Wie es zu erkennen ist, bezieht Frau P. ihre Klassengemeinschaft zur Durchführung des Themas Saurier mit ein. Die Mehrheit der Kinder wünschte sich die Sozialform der Gruppenarbeit, dies wurde durch ein Gespräch ersichtlich. Das gemeinschaftliche Arbeiten hat einen höheren Stellenwert als die Aussicht, einen eigenen Saurier zu gestalten. Ich kann mir vorstellen, dass es für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist, kooperativ miteinander umzugehen, da die letzten gemeinsamen Wochen vor dem Schulwechsel begonnen haben. Die ersten vier Grundschuljahre haben ein Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt, das trotz einzelner temporärer Streitigkeiten besteht. Anhand eines Gesprächs mit vier Schülerinnen während der Pause ist dieser Aspekt deutlich geworden. Mechtap äußert ihre Traurigkeit: „*Für mich ist das jetzt so wir waren vier lange Jahre zusammen. Ich fühl mich jetzt so, als ob wir eine Familie wären und wenn wir jetzt vielleicht alle auf eine andere Schule gehen ist es für mich ein Gefühl, als ob jeder nach dem anderen sooo stirbt.*“ (1/ 143/ Z. 123-1/ 143/ 127) Sie unterstreicht mit ihrer Äußerung „*vier lange Jahre*“ die enorme Bedeutung der über die Jahre andauernden Grundschulzeit. Der Ausspruch erinnert mich an Redewendungen Erwachsener, die sich rückblickend erinnern und erscheint mir für ein zehnjähriges Mädchen untypisch. Ihr Vergleich der Klassengemeinschaft mit „*Familie*“ unterstreicht den Aspekt der Vertrautheit und weist darüber hinaus auf ein Geborgenheitsgefühl Mechtaps hin. Die gewünschte Gruppenarbeit beinhaltet das Problem der Gruppenbildung, die zufriedenstellend für alle Beteiligten verlaufen sollte. Frau P. lässt hier den Schülerinnen und Schülern abermals ein Höchstmaß an Mitbestimmung: „*Ihr habt euch in der letzten Stunde die Gruppen selbst ausgesucht*“ lautet ihre Anmerkung zu der bereits in der Vorstunde erfolgten Organisation (3/ 155/ Z. 98-3/ 156/ 99). Um die Gruppenbildung zu initiieren, wählte sie fünf Kinder aus, die jeweils eine der Gruppen repräsentierend, ihre Namen nebeneinander an die Tafel schreiben sollten. Im Anschluss

daran konnten sich die weiteren Schülerinnen und Schüler in ihre gewünschte Gruppe eintragen, was einen größeren Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nahm. Ich bemerkte, dass sich während der Gruppenfindung einige Kinder, die sich bereits mit dem Namen eingetragen hatten, doch in eine andere Gruppe schrieben. Nach einer Zeit hatten sich schließlich die Gruppen gefunden, woraufhin sich die Lehrerin die Konstellationen notierte, um für eventuell auftretende Fragen diesbezüglich abgesichert zu sein. Die Mitsprache und Mitplanung der Kinder bildet in einer angemessenen Planung ein gutes Fundament für ein nahezu harmonisches Zusammenarbeiten. Gleichzeitig waren die Kinder selber für ihre Gruppenwahl verantwortlich und mussten sich in Absprache mit den Mitschülerinnen und Mitschülern arrangieren. Dadurch wurde neben der Selbstständigkeit auch die Sozialkompetenz gefördert.

(2) Interdisziplinarität

Das Einbeziehen mehrerer Fächer ist innerhalb des Unterrichts an der Grundschule besonders gut möglich, da meist der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin den Großteil des Fachunterrichts leistet. Im Kunstunterricht sind Bezüge zu weiteren Bereichen des Lebens und des Lernens wünschenswert, da die Schülerinnen und Schüler sich auch im außerschulischen Leben Erfahrungen und Wissen über die Fachgrenzen hinaus aneignen. Zudem kann durch die Verknüpfung von Informationen verschiedener Betrachtungsweisen der Inhalt besser eingeordnet und behalten werden. Das Gestalten der Saurier wurde von der Lehrerin im Kunstunterricht folgendermaßen initiiert: „*Wir haben in der letzten Stunde damit begonnen, über Saurier zu sprechen, was wisst ihr noch?*“ (3/ 155/ Z. 73-3/ 155/ 74) Woraufhin die Schülerin Latifa entgegnet: „*Saurier bedeutet schreckliche Echse!*“ (3/ 155/ Z. 81) Mechtap „*rattert fast mechanisch mögliche Gründe für das Aussterben der Saurier herunter: Manche Leute behaupten, ein Komet wäre Schuld an dem Aussterben der Saurier, andere sagen die Eiszeit und wieder an-*

dere meinen, ein Vulkanausbruch. Was wirklich passiert ist, dass weiß niemand." (3/ 155/ Z. 85-3/ 3/ 89) Die Lehrerin wählt als Einstieg in das praktische Gestalten die Reorganisation der letzten Stunde, in der das Thema besprochen wurde, um einen Übergang zum Fach Kunst herzustellen. Dabei fordert sie ihre Schülerinnen und Schüler dazu auf, ihr Wissen zu den Dinosauriern zu äußern. Frau P. bezieht hier bewusst die außerkünstlerischen Aspekte mitein, damit ein umfassenderes Bild von dem behandelten Thema entstehen kann. Das interdisziplinarische Moment kommt auch in den Äußerungen der beiden Schülerinnen zum Ausdruck, so zeigt Latifa, dass sie die aus dem Lateinischen übersetzte Bedeutung für Saurier kennt, was auch zu dem Bereich des Allgemeinwissens zählt. Mit den potentiellen Gründen des Aussterbens der Dinosaurier wird von Mechta eine Parallele zu den Naturwissenschaften gezogen, dem Sachunterricht der Grundschule. Einen bedeutenden Anteil macht innerhalb des Kunstunterrichts auch der sprachliche Bereich aus. Anhand des Verbalisierens von Vorschlägen, Meinungen und Urteilen findet somit in der Zwischenbetrachtung der Saurier im Stuhlkreis anwendungsorientierter Sprachunterricht statt. An diesen beschriebenen Blickwinkeln unterschiedlicher Schulfächer wird verdeutlicht, dass der Anteil an Interdisziplinarität in dem beobachteten Kunstunterricht gegeben ist.

(3) Bedürfnisbezogenheit

Es zeigt sich in zweierlei Hinsicht, dass die Bedürfnisse der Kinder miteinbezogen werden. Zum einen in der bereits erläuterten Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, die u. a. in Form der Zettelabstimmung erfolgte. Die Wünsche der Kinder wurden der Lehrerin auf diesem Weg mitgeteilt, woraus die persönlichen Bedürfnisse des Klassenverbands abgeleitet wurden. Die Dinosaurier und auch der Welt Raum, der leider nicht mehr thematisiert werden konnte, stellen die Interessen der Kinder dar. Ein intensives Bedürfnis nach dem Ausleben der Fantasie, sowie die Lust am Spielerischen, drückt sich ebenfalls in den

Äußerungen aus, die zwei Mädchen während eines Gesprächs in der Pause machten. So wurde mir erzählt, dass die vier in das Gespräch involvierten Mädchen einem Club angehören, in dem zur Zeit das Thema Hexen besprochen wird. Die Mädchen besitzen einen Clubnamen, der mit dem Buchstaben K anfängt und „*haben auch kleine Elfen auf den Schultern*“ (1/ 142/ Z. 98) wie es Menekse andeutet. Ich fühle mich ein wenig als eine Eingeweihte in einen geheimen Bereich dieser Mädchen, den sie vor dem Großteil der Klasse verborgen halten, aus Angst vor Gelächter und den Kommentaren einiger Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich darüber lustig machen könnten. „*Menekse: Manche Kinder haben uns auch gehänselt, uns Hexen oder so genannt.*“ (1/ 142/ Z. 89-4/ 3/ 90)

Dass die Themen ebenfalls den Bedürfnissen der meisten Jungen entsprechen, verdeutlicht die Saurierarbeit. So ist für Batikan das zerstörerische Potential des Dinosauriers besonders interessant, wie er es in dem Satz: „*Das ist ein Panzer*“ (2/ 150/ Z. 227) während des Arbeitens an dem Saurier thematisiert. Der Junge kleiner Statur assoziiert mit dem durch die Eierkartons bedingten kantigen und mächtigen Körper ein Kriegsgefährt, was dafür sprechen könnte, dass der schmächtige Junge entstehende Aggressionen abbauen will, in dem er sie auf den Saurier projiziert. Auch kann ich mir als weiteren Grund vorstellen, dass Batikan, wie andere Grundschulkinder auch, durch Zeichentrickformate, die zerstörerische Elemente beinhalten, beeinflusst wird. Vermutlich ist die Gefahr eines überdimensionierten Fernsehkonsums, der oft über das Anschauen von Kinderfilmen hinausgeht, in manchen Familien des sozialen Brennpunktes tendenziell höher, als es in anderen Gebieten der Fall ist. Der Einfluss von Fernsehen, Videofilmen und zunehmend auch PC-Spielen kann in diesem Zusammenhang als prägend bezeichnet werden. Generell bietet das Thema Saurier in seiner plastischen Verwirklichung den Schülerinnen und Schülern eine gute Identifikationsmöglichkeit. Dies erkenne ich daran, dass zum Ende der Gestaltung eine große Zufriedenheit in der Klassengemeinschaft ersichtlich wurde und jeder Saurier eine Wertschätzung durch die Kinder erfuhr. Das Mädchen Latifa betont: „*hier sind ganz viele Dinosaurier [...] in*

sehr verschiedenen Formen, also ich finde, sie sind schon sehr schön geworden" (4/ 1724/ Z. 108-4/ 172/ 111) Die Schülerin zeigt mit ihrer Äußerung, dass sie jeden Saurier für gelungen hält, sogar „sehr schön“ findet und nicht nur den aus ihrer eigenen Gruppe, wie es manchmal der Fall ist. Ihre Einschätzung erfolgt, obwohl die Dinosaurier noch im Rohzustand sind. Das „schon“ sehr schön deutet an, dass trotz der bis dahin fehlenden Farbe die Form bereits überzeugt. Die gelungene und ideenreiche Gestaltung der Saurier zeigt besonders gut, dass sich nahezu jedes Kind innerhalb der Gruppe motiviert mit der Aufgabe auseinander setzte und das Thema den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprochen hat.

(4) Produktorientierung

Im Kunstunterricht der Grundschule steht im Vergleich zu dem ebenfalls theoretische Elemente beinhaltenden Kunstunterricht an weiterführenden Schulen generell ein entstehendes Produkt im Mittelpunkt der Experimente mit diversen Materialien, wobei auch der Gestaltungsprozess an sich wichtig ist. Das Resultat gibt anschließend Hinweise auf die Art und Weise der Gestaltung, auf den spezifischen Entwicklungsprozess und versinnbildlicht sowohl Schwierigkeiten als auch freudige Momente, die während des Arbeitsprozesses entstanden sind. Mech-tap empfindet gedanklich den Gestaltungsweg des Langhalssauriers von Rana, Menekse, Simon und Ilias nach, als sie bewundernd die gelungene Halspartie betrachtet: „*Boah, wie habt ihr diese tolle Form nur hingekriegt! Ihr hattet doch so ne Art Rolle, ne?*“ (2/ 149/ Z. 192-2/ 149/ 193) Sie zeigt ihr Interesse für die Endresultate anderer Gruppen und erfährt gleichzeitig Gestaltungstricks ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Aus einem halbfertigen oder bereits abgeschlossenen Produkt ist nicht allein der Lern- und Erkenntnisgewinn für die verantwortliche Gruppe abzuleiten, sondern auch für weitere Kinder. Ich denke, dass es besonders wichtig ist, im Anschluss an die Arbeit die Produkte gemeinsam zu besprechen. Auf der intensiv betrachtenden oder sogar

reflexiven Ebene gewinnen viele der Intentionen an Klarheit. Das Bessprechen der Resultate impliziert ebenfalls das nachvollziehende Verstehen auf Seiten der Rezipienten, hier der Kinder. Zudem ist das Reden über die Resultate bedeutend für die Entwicklung und Förderung des Urteilvermögens und des sprachlichen Ausdrucks.

(5) Sozio-kultureller Zusammenhang

Wie es bereits erörtert wurde, bezeichnet der Begriff des soziokulturellen Zusammenhangs nach OTTO den Bezug des schulischen Handelns zum außerschulischen Leben der Schülerinnen und Schüler. Im Kunstunterricht erfolgende Tätigkeiten und die damit gewonnenen Erfahrungen sind auf den Alltag der Kinder übertragbar und dies in zweierlei Hinsicht. Erstens kann das freie kreative Schaffen künstlerischer Art auf den gesamten kulturellen Bereich übertragen werden. Generell gibt es Parallelen zwischen der Herangehensweise der kunstschaaffenden Kinder und einiger Künstler. So werden Kunstformen, wie z. B. die Collage, die Assemblage und vielfältige plastische Techniken in beiden Bereichen angewandt. Zudem können die erworbenen Kenntnisse zu einzelnen im Unterricht besprochenen Künstlern und Künstlerinnen den Übergang bilden zum Galerien- und Museumsbereich. Neugier und Interesse werden in bezug auf bildende Kunst für das zukünftige Leben geweckt. Ein zweiter Aspekt ist das im Kunstunterricht der Grundschule dominierende praktische Arbeiten, dass ebenfalls auf den außerschulischen Bereich übertragen werden kann, in dem die Kinder auch in ihrer Freizeit gestalterisch oder kreativ tätig sind. Positive Erfahrungen innerhalb des Schulfaches Kunst sind dabei selbstverständlich anregender als negative und können die Kinder dazu anregen, auch im außerschulischen Alltag zu zeichnen. Erlebnisse der Kinder können, in Form einer zeichnerischen Auseinandersetzung, verarbeitet werden.

(6) Kooperation

Durch die Gruppenarbeit, die der Gestaltung der Saurier übergeordnet wurde, werden die Schülerinnen und Schüler zum kooperativen Handeln und der damit verbundenen Aufteilung der Arbeitsprozesse angeleitet. Die im Gruppenverband mitgeteilten Ideen werden gemeinsam erörtert und durchgeführt: „*Versucht ihr schon mal solche Füße zu machen.*“ (2/ 146/ Z. 85) wendet sich Mechtap an Ertunc und Boran. Das Mädchen koordiniert innerhalb der Gruppe die Arbeitsverteilung. Ihre entworfenen Füße aus ineinandergeklebten Waben aus Eierkartons werden anschließend von der Gruppe akzeptiert und gebaut. „*Oh, leicht!*“ entgegnet Ertunc (2/ 146/ Z. 86) wohingegen Boran anderer Auffassung ist: „*Für dich vielleicht!*“ (2/ 146/ Z. 87) und an seinen eigenen Fähigkeiten zweifelt. Dennoch wird es versucht, unter Anleitung von Mechtap, die Füße zusammenzukleben. Die Gruppenmitglieder unterstützen sich gegenseitig, jeder fühlt sich im Idealfall für die Arbeit mitverantwortlich. Borans Äußerung des Zweifelns an sich selbst kann andeuten, dass er weiß, er kann jederzeit auf Hilfe vertrauen. So weist ihn Ertunc darauf hin: „*Guck hier hattse schon eins gemacht.*“ (2/ 146/ Z. 88) dass er sich an dem Vorbild orientieren kann und nicht auf sich allein gestellt ist. Das die Kooperation nicht immer glückt, zeigt die Tonbandaufnahme der ersten Kunststunde, in der mit der Gestaltung der Saurier begonnen wurde. Die selbsternannte und in ihrer Rolle respektierte Gruppenkoordinatorin Mechtap reagierte verhalten auf die Frage, wie sie ihre Gruppe findet: „*Naja, die Jungs haben kaum mitgemacht [...] die haben nur Bälle aus Zeitungspapier gemacht.*“ (2/ 147/ Z. 103-2/ 147/ 104) Ihrer Aussage nach verlief die Gruppenarbeit nicht zufriedenstellend. Dies kann damit zusammenhängen, dass sich Mechtap eventuell zu stark durchgesetzt hat und die anderen Mitglieder keine Gelegenheit dazu hatten, ihre Ideen miteinzubringen. Die Gegenreaktion der beiden Jungen stellt als Zeitvertreib die Beschäftigung mit den Kleisterbällen dar. Mechtap zählt zu den künstlerisch Begabten der Klasse, auf die andererseits die Arbeit gerne übertragen wird. Obwohl sie sich kritisch zu der partiellen Nichtbeteiligung von Boran und Ertunc

äußert, will sie die Jungen ausschließen: „*Bei dem Anmalen sollen das nur Ebru und ich machen. Die Jungs haben nämlich keine Ahnung davon, Nur unser Simon, ey der kann echt gut zeichnen.*“ (2/ 147/ Z. 109-2/ 147/ 112) Ich denke, dass dem Mädchen das Endprodukt, welches sorgfältig und hübsch aussehen soll, wichtiger ist als die Beteiligung aller Mitglieder. Mechtap traut den Jungen generell das Malen nicht zu. Ich vermute, dass sie mit den meist draufgängerischen Jungen das ruhige Malen nicht verbindet. Die Ausnahme Simon kann „echt gut“ zeichnen und verkörpert die Vorstellung des Mädchens nach technischer präziser Darstellung von Gegenständen, die von den Jungen besser beherrscht wird als das Malen. Die klischeehaft anmutenden Vorurteile in bezug auf das farbige Gestalten entsprechen einer typisch mädchenhaften Sicht. Der Konflikt wird dadurch verhindert, dass die beiden Jungen zum Zeitpunkt des Bemalens der Saurier, aufgrund des Fußballturniers nicht anwesend sind. In der Gruppe von Simon, Rana, Menekse und Ilias basiert die Kooperation auf dem gegenseitigen Fragen und Überlegen. Menekse richtet ihre Frage: „*Machen wir das jetzt dran?*“ (2/ 149/ Z. 172) an alle Gruppenmitglieder, die daraufhin ihr Einverständnis bekunden, indem sie mit „Ja“ antworten wie Simon (2/ 149/ Z. 173) oder nichts dagegen einwenden. Die Atmosphäre ist ruhig und angenehm, jeder arbeitet an der Gestaltung mit. „*In dieser Gruppe ist jedes Mitglied für einen anderen Bereich der Gestaltung verantwortlich*“ lautet diesbezüglich die Passage aus dem Protokoll der teilnehmenden Beobachtung (3/ 163/ Z. 363-3/ 163/ 364) Die Gruppenzusammensetzung scheint gut zu harmonisieren. Wahrscheinlich arbeiten diese vier Kinder auch im weiteren Unterricht gut zusammen. Ich vermute, dass sich die Gruppe bewusst zusammengestellt hat, aufgrund des Wissens, dass die Teamarbeit funktioniert. Auch innerhalb der reinen Mädchengruppe von Nadine, Johanna, Denise und Alyssa werden die Arbeitsschritte verteilt. „*Sollen wir das ein bisschen noch abschneiden?*“ Fragt Denise in die Runde. „*In dieser Gruppe kann jedes einzelne Mitglied sich äußern. Gemeinsam bestimmen sie, dass die Rollen ein wenig abgeschnitten werden sollen.*“ (3/ 166/ Z. 468-3/ 166/ 471) Hier ist ebenfalls ein hohes Maß an Kooperation sichtbar. Jeder „kann“

sich äußern, zeigt aber gleichfalls, dass sich während der Gruppenarbeit nicht jeder gleichermaßen miteingebracht hat. Johanna fällt mir diesbezüglich als die Wortführende innerhalb der Gruppe auf, wohingegen sich die anderen drei Mädchen eher zurückhalten. Die Aufgaben werden dennoch gemeinsam bewältigt, in dem jeder einen Teil dazu beiträgt. „*Ich find es auch wichtig, dass wir zusammen gearbeitet haben.*“ (4/ 177/ Z. 272) Alyssa drückt während des Gesprächs über die Saurier ihr positives Bild von Gruppenarbeit aus. Ich kann mir vorstellen, dass sie in der Gruppe durch die anderen gestärkt wird. Sie fiel mir als etwas vorsichtig und schüchtern auf, vielleicht benötigt dieses Mädchen den geschützten Raum der Kleingruppe, um im Gespräch mit ihren Gruppenmitgliedern eigene Ideen vorzutragen und gemeinsam weiter zu entwickeln. Einen kritischen Moment erlebe ich zum Anfang der Sauriergestaltung in der Gruppe von Latifa, Rüya und Tunahan. Die erwünschte Kooperation bleibt aus, wodurch ein Konflikt ausgelöst wird. Der einzige Junge Tunahan fängt damit an, eigenmächtig Eierkartons auseinander zu schneiden. Beide Mädchen sind entrüstet über die Nichtabsprache dieses Schrittes und wenden sich sofort an mich. Ich weise den Jungen darauf hin, dass er seine Gruppenmitglieder nicht einfach übergehen könne, woraufhin Tunahan entgegnet: „*seine Idee wäre die einzige beste und deswegen habe er sofort damit begonnen, sie in die Tat umzusetzen.*“ (3/ 161/ Z. 276-3/ 161/ 278) Die Aussage des Jungen zeigt, wie sehr Tunahan auf sich bezogen denkt und handelt. Wenn er eine Idee toll findet, darf er sie seiner Meinung nach unmittelbar umsetzen, ohne die anderen miteinzubeziehen. Vermutlich handelt der Junge egoistisch, weil er es gewöhnt ist, seinen Willen durchzusetzen. Ein gemeinschaftlicher Umgang, der Entscheidungen in Übereinkunft evoziert, ist ihm, mit Ausnahme des Unterrichts, nicht bekannt. Die Gruppenarbeit stellt für ihn eine besondere Herausforderung und einen Lernanreiz dar, um in der Gesellschaft sozial agieren und Konflikte in Zukunft vermeiden zu können. In der Nachbetrachtung der Arbeitsprozesse äußerten sich viele der Kinder sehr positiv zu der Gruppenarbeit. Esra betont den Zuwachs an Gestaltungstricks und Techniken, der durch die vielen Beteiligten erreicht wird: „*Für mich war*

wichtig das jeder ein ähm, Trick gefunden hat und von jedem ähm, Trick bekommen konnte." (4/ 177/ Z. 278-4/ 177/ 279) Durch die Kooperation untereinander scheinen die Schülerinnen und Schüler viel mehr voneinander zu lernen, als es die Einzelperson des Lehrenden zu vermitteln vermag und dies nicht nur auf das Gestalten bezogen. Ähnlich thematisiert auch Simon den Aspekt des Voneinanderlernens: „*wenn wir gruppenweise machen, dann haben wir auch ganz viele Ideen und man wird auchn bisschen schneller wenn man zu vielen ist.*" (4/ 178/ Z. 327-4/ 178/ 329) Neben den Ideen spielt für ihn die Schnelligkeit eine Rolle, die durch die Arbeitsteilung entsteht. Simons Gruppe hatte durch eine gute Koordination der Arbeitsschritte während der Saurierarbeit an Zeit aufgeholt, die anfänglich durch eine Unentschlossenheit in der Auswahl des Sauriertyps verstrich. Seine Gruppenpartnerin Menekse pflichtet ihm bezüglich der "vielen Ideen" mit der folgenden Aussage: „*Man wird durch die Ideen von den anderen auch schlauer*" (4/ 178/ Z. 331) bei und ist sich damit der erweiterten Möglichkeiten, die die Gruppenarbeit bietet, bewusst. Bedeutende Lernschritte erfolgen in dem sozialen Miteinander und dem gegenseitigen Arrangieren. „*Für mich war auch wichtig, ähm, dass es in der Gruppe keinen Streit gibt.*" (4/ 177/ Z. 280-4/ 177/ 281) Ilias weist darauf hin, dass das soziale, möglichst harmonische Miteinanderarbeiten ein Ziel ist, was über den Umgang und der Auseinandersetzung mit Konflikten in der Gruppe erprobt werden kann.

4.5.3 Einzelbildanalyse nach PANOFSKY

4.5.3.1 Begonya mit dem Rücken zum Betrachter



Abb. 5: Begonya befindet sich mit dem Rücken zum Betrachter

I) Auf der Farbfotografie im Format von 10 x 15 cm, dass in den Text als digitalisierte Fassung integriert worden ist, sind zwei Kinder abgebildet, beides Mädchen. Das links im Vordergrund stehende Mädchen trägt einen dunkelblauen Jeansrock, einen weiß-gerippten Baumwollpullover und ein schwarz-weiß gestreiftes Tuch auf dem Kopf. Es wendet dem Betrachter den Rücken zu und hält beide Hände in eine vor sich auf einem Tisch stehende terrakottafarbene flache Schale hinein. In dem Gefäß ist eine milchige Flüssigkeit zu erkennen. Rechts von dem beschriebenen Mädchen steht ein weiteres Mädchen im Hintergrund, das im Profil zu sehen ist. Es wendet sich mit seinem Körper zur linken Bildseite hin und hat über die Schulter fallende lange schwarzbraune Haare, die es mit einem weißen Haargummi zusammengebunden trägt. Der Blick des Mädchens ist in Richtung Boden gerichtet. Gekleidet ist es in einem orangefarbenen langärmeligen Baumwollpullover und in einer olivegrünen Cargohose. Mit seiner rech-

ten Hand umfasst es eine halb gefüllte Trinkflasche. Im Bildvordergrund auf dem Mittelfeld des abgebildeten Tisches steht ein mit Zeitungen überklebter Gegenstand, der körperhafte Formen aufweist. Links daneben ist leicht von dem Körper verdeckt ein weiterer Gegenstand zu entdecken, der ebenfalls aus Zeitungsstücken besteht und auf dem Tisch liegt. Zu sehen sind vor den beiden Körpern zudem eine geöffnete Schere mit blauen Griffen, ein Geodreieck, ein Bleistift und ein Radiergummi. Am rechten Bildrand liegt eine cremefarbige Rolle. Die beiden im Bild sichtbaren aneinandergestellten Tische sind mit einer Kunststoffdecke, die in den hellen Farbtönen Grün, Weiß, Gelb und Blau gestreift ist, abgedeckt. Links und in der Mitte der Fotografie stehen zwei Stühle mit Holzlehnen und Holzsitzflächen. Der Hintergrund wird von links nach rechts gesehen durch den Ausschnitt eines Fensters, ein daneben stehendes ca. 1,40 m hohes Holzregal mit 44 Fächern und ein oben angeschnittenes Fenster, das rechts von einem herabhängenden roten Vorhang begrenzt wird, gebildet. Auf der dahinter liegenden schwarz getönten Fensterbank steht eine Pflanze in einem weißen Topf, ein Drachenbaum. Links davon befindet sich ein aus Papier gebastelter kleiner Blumentopf, in den zwei Blumen aus Pappe gesteckt wurden. Auf der anderen Seite der Topfblume ist eine DIN-A 2 Karte an die Fensterscheibe angelehnt, die die einzelnen Kontinente der Erde zeigt. Oberhalb des Regals sind auf die Wand angeklebte Fotografien zu sehen.

II) Bei dem Kind, das dem Betrachter den Rücken zuwendet, handelt es sich um ein Mädchen türkischer Herkunft. Es bedeckt seine Haare mit einem Kopftuch vor den Blicken anderer. Das Mädchen hält seine Hände in ein Plastikgefäß hinein, einen Blumentopfuntersetzer, der mit der trüben und milchigen Flüssigkeit gefüllt ist. Da rechts der Schale ein von den Schülerinnen und Schülern gestalteter Körper eines Sauriers auf das verwendete Material, nämlich Zeitungspapier, hinweist, handelt es sich bei der Flüssigkeit um Kleister. Zeitungspaperschnipsel, mit Kleister angefeuchtet und auf einen Draht- oder Pappuntergrund, hier auf Eierkartons aufgeklebt, weisen auf das Gestaltungsmittel Pappmachée hin. Das zweite Mädchen auf dem Foto könnte e-

benfalls türkischer Herkunft sein, die sehr dunklen, fast schwarzen Haare geben zumindest den Hinweis eines südlichen oder auch orientalischen Herkunftslandes. Das tatsächlich türkische Mädchen Rüya, dessen Herkunft ich durch die Klassenlehrerin erfuhr, schreitet an der Raumwand vorbei an den Heizungen und hat entweder gerade etwas getrunken oder beabsichtigt erst, etwas aus ihrer Flasche, die sie mit sich trägt, zu trinken. Rüya scheint in Gedanken versunken zu sein. Sie macht gerade eine Pause und arbeitet nicht an ihrem Platz. Begonya, das Mädchen mit dem Kopftuch, scheint den Blick in Richtung Fenster zu richten, dabei wendet es jedoch sein Gesicht nicht direkt dem anderen Mädchen zu. So wie sie ihren Kopf hält, geht ihr Blick links an Rüya vorbei, beide kommunizieren nicht miteinander und wenden ihre Aufmerksamkeit auf jeweils anderes. Begonya macht den Eindruck auf mich, in sich gekehrt zu sein. Es sind keine auf dem Tisch frei liegenden Zeitungsstücke sichtbar, folglich ist ihre Beschäftigung mit dem Kleister nicht auf ein weiteres Bearbeiten des Sauriers gerichtet. Der Körper des Echsenwesens sieht bereits in Ansätzen trocken aus, sonst wäre ein feuchter Glanz auf der Oberfläche erkennbar. Begonya hält ihre Hände von dem Prozess des Sauriergestaltens unabhängig in die Schale mit der glitschig-zähen Masse. Dabei genießt sie scheinbar den Körperkontakt zu der glibberigen Konsistenz des Kleisters ohne zielgerichteten Zweck. Bei dem Foto handelt es sich um eine von mir beobachtete und festgehaltene Situation innerhalb des Kunstunterrichts der Primarstufe, wobei anzumerken ist, dass die Fotografie im Stadium des Aufräumens nach der praktischen Arbeit aufgenommen wurde. Dies unterstreicht meines Erachtens nach noch die Selbstversunkenheit der mit Kleister spielenden Begonya. Obwohl bereits sowohl die anderen Kinder ihrer Gruppe als auch die gesamte Klassengemeinschaft damit begonnen hatten, die Materialien zurück zu räumen, kann sich dieses Mädchen nicht von dem Kontakt mit dem Kleister trennen. Begonya nimmt entweder die Situation um sich herum überhaupt nicht wahr, oder aber nur bruchstückhaft. Die Eigenschaften des Kleisters üben Faszination aus und stellen einen Genussmoment dar. In der lustbezogenen Tätigkeit des Experimentierens und Manschens mit dem

Kleister macht das Mädchen eine sinnliche Erfahrung, die sie nahezu fesselt. Die Buntfotografie ist mit einer konventionellen Spiegelreflexkamera aufgenommen worden, wobei das Automatikprogramm gewählt wurde, um möglichst zeitnah am Geschehen auslösen zu können. Bei der Fotografie handelt es sich um einen Schnappschuss. Es wurde nicht auf den Umraum und eine exakte Positionierung des mittleren Mädchens Begonya geachtet. Dies zeigt besonders, dass es sich um einen spontanen und schnellen Versuch handelt, den Moment der Versunkenheit des Mädchens festzuhalten. Die Fotografie stellt das erste Bild einer Serie dar, die aus zwei Fotografien besteht.

III) Die Fotografie, die im Juni 2005 aufgenommen wurde, verweist auf einen Kunstunterricht, der in einem hohen Anteil frei und von den Kindern selbstbestimmt abläuft. Dafür gibt es verschiedene Hinweise: (1) Das rechts durch den Raum schreitende Mädchen Rüya macht eine Pause vom Aufräumen bzw. nutzt die Zeit, um durch den Raum zu wandeln und vielleicht auch um ein wenig zu trinken. Im Gegensatz zu dem meist ablaufenden Kunstunterricht freier Art ist das sich Selbsteinteilen von Bewegungsphasen und Pausen in den meisten anderen Fächern nicht derartig präsent. (2) Begonya beschäftigt sich stehend mit dem Kleister, sie sitzt nicht auf einem festen Platz. Bewegungsfreiheit und das Einbeziehen des gesamten Körpers spielen eine bedeutende Rolle. (3) Das Vorhandensein von Gruppentischen verweist auf einen Unterricht, der in Kooperation einzelner Schüler miteinander erfolgt und mehr auf das sich gegenseitige Helfen, als auf Einzelarbeit und das manchmal damit verbundene Einzelkämpfertum Wert legt. Bei Hufeisensitzordnungen oder Zweier-Tisch-Sitzordnungen, deren Tische in Reihen hintereinander angeordnet wurden, steht dagegen der Lehrende im Vordergrund und in einigen Fällen damit auch das Lehrer-Schüler-Echo oder sonstige Formen von Frontalunterricht. Die Anordnung der Tische in Gruppen bietet der Lehrerin zudem die Möglichkeit, ohne aufwendiges und zeitintensives Umstellen der Tische zu jeder Zeit projektorientierte Arbeitsformen zu initiieren.

4.5.3.2 Begonya wendet sich dem Betrachter zu



Abb. 6: Begonya wendet sich dem Betrachter zu

I) Auf dem ebenfalls digitalisierten Farbfoto des Formats 10 x 15 cm sind fünf Kinder zu sehen. Drei von ihnen sind nur teilweise zu erkennen, da zwei Kinder von der Fotografin im Bildvordergrundangeschnitten wurden und das dritte Kind von den Körpern der zwei anderen verdeckt wird. Das Mädchen mit dem Tuch auf dem Kopf aus Bild 5 bildet den Mittelpunkt des Fotos. Es steht links eines Tisches und richtet seinen Körper frontal dem Betrachter entgegen. Den Blick hat es nach unten gerichtet, auf seine beiden Hände, die es mit einer weißmilchigen zähflüssigen Masse gefüllt, über eine terrakottafarbene Schale hält. Der Mund des Mädchens ist leicht geöffnet. Rechts neben dem Kind ist ein Teil eines mit Zeitungspapier beklebten Geschöpfes zu sehen, das auf den beiden aneinandergestellten Tischen steht. Das Mädchen mit dem orangefarbenen Pullover und der olivegrünen Hose, auch bereits auf dem vorangegangenen Bild abgebildet, wendet nun dem Bildbetrachter den Rücken zu. Es hat seinen Kopf schräg nach rechts zur Seite gelehnt und hält die linke Hand über Schulterhöhe. Vor dem Mädchen ist ein durch Bewegung unscharfer Hinterkopf eines dritten Kindes zu sehen, das sich dem Regal mit den 44 Fächern zugewandt

hat. Ob es sich hierbei um ein Mädchen oder einen Jungen handelt, geht nicht direkt aus der Fotografie hervor. Die beiden links von dem mit der Masse beschäftigten Mädchen stehenden Kinder befinden sich in direktem Körperkontakt zu dem Mädchen mit dem Tuch. Sie berühren sich gegenseitig mit den Schultern. Auf der sich hinter den drei Kindern befindenden Fensterbank ist die Drachenpflanze in dem weißen Blumentopf zu sehen, rechts davon die aufgestellte Karte mit der Darstellung der Kontinente. Im Bildvordergrund ist im rechten Bereich schemenhaft und unscharf die Schulter und das Ohr eines weiteren Kindes, wahrscheinlich eines Jungen, zu entdecken, der sich mit seinem Körper dem mit der Flüssigkeit agierenden Mädchen zuwendet. Auf der linken Seite ist ebenfalls ein Junge zu erkennen, welcher der Fotografin entgegenblickt. Sein Körper ist durch die Wahl des Fotoausschnittes nur weniger als zur Hälfte zu sehen, er hat mittelbraune kurze Haare. Bekleidet ist er mit einem dunkelblau-hellblau und weiß gestreiftem T-Shirt, auf dem ein Schriftzug aufgedruckt ist. Auf dem Tisch im Bildmittelgrund liegt eine Schere mit blauem Griff, die geöffnet ist, ein Geodreieck, ein Bleistift und ein Radiergummi.

II) Das sich dem Bildbetrachter zuwendende türkische Mädchen Begonya hält seine beiden Hände zu Schaufeln geformt, an ihrer rechten Hand läuft die glibberige Masse, der Kleister, zwischen dem Daumen und dem Zeigefinger hinunter. Begonya scheint von der Konsistenz des zähfließenden Kleisters besonders beeindruckt zu sein, was dadurch deutlich wird, dass sie die Masse an ihren Händen hinabfließen lässt und dabei den Blick auf das, was geschieht, gelenkt hat. Ihre linke Hand glänzt vollständig, sie dient anscheinend dazu, den Kleister von der anderen Hand aufzufangen. Begonya könnte ein Schema verinnerlicht haben, nach dem sie spielerisch den Kleister von der einen in die andere Hand gleiten lässt, immer wieder von Neuem. Die Faszination des Mädchens für dieses Material könnte daran liegen, dass die Glibberigkeit dem taktilen Bedürfnis des Kindes zusagt und es zusätzlich ein besonderes Gefühl ermöglicht, dass Begonya vielleicht so noch nie erleben konnte, weil es sich bei dem Kleister um ein nicht alltägliches Material handelt. Der kühle klebrige Kleister bietet dem

Mädchen sinnliches Erleben durch engen Körperkontakt. Begonya konzentriert sich auf ihr Tun, sie ist emotional involviert und lässt sich noch nicht einmal von den sich an ihr vorbeidrängelnden Mitschülerinnen und Mitschülern stören. Bei dem Kind im Hintergrund, dessen Kopf nur unscharf zu erkennen ist, ist es auch jetzt noch schwer zu sagen, um welches Geschlecht es sich handelt. Selbst die Tatsache, dass jemand sie fotografiert, registriert Begonya in dem Moment des Tuns nicht. Die Zeit scheint für sie angehalten worden zu sein, Begonyas Augenlider sind geschlossen. Der Blick ist nach unten auf die herabgleitenden Kleistertropfen gerichtet. Emotional versunken scheint sie den momentanen Zustand zu genießen. Ihre leicht geöffneten Lippen vermitteln den Eindruck eines Selbstgesprächs. Murmelt sie vielleicht leise etwas vor sich hin oder summt sie gar parallel eine Melodie? Das eigentliche Objekt des Kunstunterrichts, der Saurier aus Pappmachée, nimmt für das Mädchen in diesem festgehaltenen Moment eine Randposition ein. Für Begonya ist lediglich das Arbeitsmaterial, in diesem Fall der Kleister, von großer Bedeutung.

Das Bild wurde unmittelbar nach der ersten bereits betrachteten Fotografie aufgenommen. Die zeitliche Nähe lässt sich allein dadurch ermitteln, dass es sich um den selben Gruppentisch handelt, auf dem abermals die blaue Schere, das Geodreieck und das Lineal zu sehen sind, in der beinahe unveränderten Anordnung. Genau wie bei dem vorangegangenen Foto handelt es sich auch hierbei um einen Schnappschuss, wobei dieser Aspekt, bedingt durch die beiden an den Rändern von der Fotografin abgeschnittenen Kinder, hier in besonderem Maße auffällt. Begonya befindet sich fokussiert im Mittelfeld der Fotografie, dafür wurden die beiden Jungen an den Bildrändern mehr als zur Hälfte ausgeblendet. Der Fotografierende war bemüht darum, den Augenblick der Kontemplation der Schülerin festzuhalten und hat dafür die Wahl eines klareren Bildausschnittes bewusst vernachlässigt.

III) Die Fotografie stellt immer noch die Aufräumsituation innerhalb der letzten Minuten im Kunstunterricht dar. Auch wurde der Ort des Geschehens, dieser spezielle Gruppentisch, nicht gewechselt. Der eingefrorene Moment veranschaulicht meiner Ansicht nach besonders

den Aufforderungscharakter unterschiedlicher im Kunstunterricht zur Verfügung gestellter Materialien. Darauf, dass nicht nur die zielgerichtete Beschäftigung mit der Arbeit und das entstandene Endprodukt für kreativ tätige Schülerinnen und Schüler von Relevanz ist, deutet die Fotografie hin. Die Gruppentische des Unterrichts weisen wie auch bei dem ersten Bild auf die im Unterricht vorherrschende Sozialform hin. So ist Gruppenarbeit in diesem Kunstunterricht von Bedeutung.

4.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der Variation der einzelnen Erhebungsinstrumente konnten in unterschiedlichen Situationen ähnliche Erscheinungen ermittelt werden. Anhand einer zusammenfassenden Betrachtung der einzelnen Erkenntnisse kann ein dichteres Bild von den Phänomenen entstehen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in bezug auf die beiden Themenschwerpunkte getrennt. Dabei werden die Erkenntnisse implizit in den Kontext der zuvor erörterten Theorien eingeordnet.

4.6.1 Ästhetische Erfahrungen

Die Frage nach dem Vorkommen ästhetischer Erfahrungen kann in Form einer Ergebnisdarstellung nicht verallgemeinernd bejaht werden. Zum einen deshalb nicht, da die Erkenntnisse durch Methoden qualitativer empirischer Forschung gewonnen wurden, die einzelne Phänomene und deren Zusammenhänge im Detail betrachtet und deswegen nicht die gesamte Gruppe im Blick hat. Zum anderen können die beobachteten Phänomene nicht auf jedes gestalterisch tätige Kind im Kunstunterricht übertragen werden. Ästhetische Erfahrungen lassen sich zwar, wie eingangs theoretisch erörtert, anhand einer Reihe von Merkmalen festmachen, doch muss gleichwohl unterschieden werden zwischen einer bloßen sinnlichen Wahrnehmung und der sowohl sinnlich als auch reflexiv erfolgenden ästhetischen Erfahrung. Die Reflexion

kann sich auch auf nonverbaler Ebene, also in Form eines gestalteten Objektes, einer szenischen Darstellung oder einer Zeichnung manifestieren. In der folgenden Darstellung ästhetischer Erfahrungen werde ich mich deswegen auf Vermutungen beziehen, die anhand der Aufbereitung und Analyse des erhobenen Materials konkretisiert wurden. Die Ergebnisse werden anhand prägnanter Einzelbeobachtungen dargestellt.

Das isolierte Betrachten der Leitfaden-Interviews kann keine klare Folgerung zu der Existenz ästhetischer Erfahrung hervorbringen. Aussagen, die reflexive Vorgänge offen legen, werden kaum verbalisiert. Festzuhalten ist dennoch, dass sich alle vier interviewten Schülerinnen und Schüler dem Thema des Waldlings konzentriert zugewandt haben. Sie thematisierten ihre gewählten Gestaltungskomponenten, die teilweise intuitiv begründet ausgewählt wurden und Detailreichtum aufweisen. Dies zeigt, dass sie sich ernsthaft auf den Gestaltungsprozess eingelassen haben und dabei Genuss erlebten. Genuss, die erfüllte Gegenwart und Versunkenheit sind Merkmale einer beginnenden ästhetischen Erfahrung. Ähnliche Anteile an emotionalem Involviertsein lassen sich anhand der aufbereiteten Protokolle feststellen. Mechtap (vgl. Abb. 12, S.190) erlebt, während sie den Saurier bemalt, einen intensiven Genusszustand. Es äußert sich in dem Versunkensein im Augenblick. Selbst durch Kinder, die zum Ende der Kunststunde aufräumen, lässt sie sich nicht stören. Sie scheint in dem Moment eins mit dem Malprozess zu sein. Bei Mechtap lassen sich weitere Indizien für die ästhetische Erfahrung ausmachen. In der Gemeinschaftsbetrachtung äußert sie Staunen und Überraschung über die Geschöpfe. Vertraute Gegenstände wie Eierkartons und Zeitungspapier vermitteln in der Gestalt der Dinosaurier etwas völlig Neues: Es „kann aus verschiedenen Sachen, wie aus Eierkartons und Pappe, ein ganz schöner Dinosaurier werden.“ (4/ 178/ Z. 340-4/ 179/ 342) Diese Wertschätzung des Mädchens zeigt, dass sie sich mit der Gestaltungsaufgabe der Saurier identifiziert hat. Die von Mechtap geäußerte Verblüffung über die Schönheit der Saurier kann reflexive Anteile beinhalten. Dies zeigt sich vermutlich in dem wiederorganisierten Erkennen der Schülerin,

dass es sich bei den Resultaten um einfache Gebilde aus Eierkartons handelt. Darüber hinaus lässt sich durch das Endprodukt auf Gestaltungsprozesse und mittels einer genaueren Betrachtung auch auf ästhetische Erfahrungen schließen. Der „Regenbogensaurier“ verweist darauf, dass dem Mädchen eine fantasievolle Sichtweise auf Gegenstände ihrer Umwelt zu eigen ist, die sich durch Offenheit für Ungewöhnliches und eine große Vorstellungskraft auszeichnet. Für das Einlassen auf Erfahrungsprozesse ästhetischer Art ist sie empfänglich. Eine fantasievolle Sicht ist ebenso charakteristisch für die interviewten Mädchen Menekse und Ayse und den Jungen Murat. In allen drei Fällen kann das Einbeziehen zauberhafter oder märchenhafter Elemente in das Gestaltungsthema festgestellt werden, sei es als Krone, als sechsaugiger Waldling oder als Bauchtänzer und Boxer in einer Person. Mechtap hat ihr Fantasiewesen Waldling ebenfalls übernatürlich gestaltet, in Form eines Monsters mit pinkfarbenem Gesicht (vgl. Anhang 06, S. 132-133, Interview mit Mechtap). Ich vermute, dass Mechtap durch den Gestaltungsprozess des Sauriers ihr Wissen um ein Umgestalten alltäglicher Dinge erweitern konnte und anteilig eine ästhetische Erfahrung machen konnte.

"Ästhetische Erfahrung [...] lässt ‚neu‘sehen und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuss erfüllter Gegenwart."
(AISSEN-CREWETT 2000, S. 109)

Der sinnliche, kreative Umgang mit den Eierkartons kann in der reflexiven Betrachtung des Endprodukts Saurier wieder in seine ursprünglichen Bestandteile zerlegt werden, wie es Mechtap gedanklich tat.

Das Vorkommen ästhetischer Erfahrung vermute ich besonders bei Begonya, da mehrere Merkmale ästhetischer Erfahrung aus den Textstellen und der Einzelbildanalyse der beiden Fotografien entlehnt werden konnten. Richtet sich das Tupfen der Wasserfarbe mit den Fingern noch auf ein haptisches, rein sinnliches Erleben der Farbe, so übt der Kleister eine darüber hinaus bedeutende Anziehungskraft aus. Er lenkt als besonderes Material die Aufmerksamkeit des Mädchens auf sich, wie es aus einem der Beobachtungsprotokolle hervorgeht. Begonya scheint durch den Kleister gefesselt zu sein. Der Genuss, ein Struktur-

moment ästhetischer Erfahrung, erfolgt intensiv und evoziert wie bei Mechtap eine enorme Versunkenheit, so dass selbst ihr Blick „durch mich hindurch zu gehen scheint“. Die in der darauffolgenden Stunde aufgenommenen Farbfotografien von dem mit dem Kleister spielenden Mädchen (vgl. Abb. 6, S. 97) bestärken die Beobachtung des genussvollen Moments. Die Analyse des ersten Bildes weist besonders darauf hin: „Begonya hält ihre Hände von dem Prozess des Sauriergestaltens unabhängig in die Schale mit der glitschig-zähen Masse. Dabei genießt sie scheinbar den Körperkontakt zu der glibberigen Konsistenz ohne zielgerichteten Zweck.“ Das Hantieren mit dem Kleister richtet sich nicht auf die Gestaltung des Sauriers. Begonya sucht explizit die Nähe zu dem Material, worin der Wunsch nach dem Auskosten der spezifischen Materialeigenschaften verstanden werden kann. Ein weiterer Ausschnitt aus der Analyse der zweiten Fotografie schildert die Beobachtung der Versunkenheit folgendermaßen: „Begonya scheint von der Konsistenz des zähfließenden Kleisters besonders beeindruckt zu sein, was dadurch deutlich wird, dass sie die Masse an ihren Händen hinabfließen lässt und dabei den Blick auf das, was geschieht, gelenkt hat. Ihre linke Hand glänzt vollständig, sie dient anscheinend dazu den Kleister von der anderen Hand aufzufangen.“ Immer wieder lässt sie die Masse durch ihre zu Schaufeln geformten kleinen Hände gleiten. Wie es bereits der teilnehmenden Beobachtung entnommen werden konnte, genießt Begonya den Kontakt. Durch die Deutung beider aufgenommenen Fotografien bestätigt sich die anfängliche Vermutung. Es liegt dem Fließenlassen des Kleisters eine größere Bedeutung zugrunde. In dem anschließenden Gruppengespräch zu den Sauriern meldet sich Begonya zu Wort, wobei mir besonders auffällt, dass sie sich nur zu dem Kleister äußert und nicht zu den Resultaten der Arbeit. Die Schülerin vergleicht die Masse mit einem Kaugummi, das zwischen den Händen klebt. Es kann festgehalten werden, dass der Kleister eine höhere Bedeutung hat, da die zähe Masse sie nach einer Woche noch beschäftigt. Begonya versucht durch ihr Verbalisieren der empfundenen Klebrigkeit den Kleister in ihren bisherigen Erfahrungshintergrund einzuordnen und verhält sich somit in einer gewissen Hinsicht reflexiv.

Der verbalisierte Begriff des „Kaugummis“ scheint für eine ausgleichende Funktion zu besitzen. Das entlastende Kauen, dass sie mit den Händen nachempfindet, wird hier als Ausgleich für ihre unzureichende sprachliche Mitteilung gesehen. Sie spürt das Irritationspotential in ihrem Handeln auf. Da Begonya durch die sprachliche Mitteilung versuchte den Kleister für sich zu klären, könnte eine ästhetische Erfahrung stattgefunden haben. Neben dem sinnlichen Genuss, dem Versunkensein ist hier auch die nach Erkenntnis strebende reflexive Ebene sichtbar. Wie tiefgreifend die Erfahrung war, ist schwer zu beurteilen.

Bei Mehmet kann das Vorkommen ästhetischer Erfahrung innerhalb der Sauriergestaltung ebenfalls vermutet werden, unter anderem durch das Scheitern und der von OEVERMANN bezeichneten Krise, die den Auslöser für eine Reflexion dargestellt haben könnten. Da die geplante Idee der Schildkröte scheiterte, fühlte sich der Junge in seinem Selbstbild erschüttert. Dass sich eine ästhetische Erfahrung in dem Verhalten Mehmets ablesen lässt, zeigt sich in seinen Äußerungen während der Besprechung. In diesem Gespräch konnte ich in sieben Äußerungen mindestens einmal das Wort Kleister festhalten. Allein aus der Häufigkeit der Wortnennung geht hervor, dass der Kleister den Jungen emotional bewegt. Allerdings kostet Mehmet den Umgang mit dem Kleber nicht aus wie es Begonya tut. Er bekundet seinen Ekel vor der glibberigen Masse. Einen reflexiven, auf ästhetische Erfahrung verweisenden Anteil kann in seiner Betonung ausgemacht werden. „Kleistahar“ wird die zähfließende Masse verbal langgedehnt und dadurch nachempfunden. Auf der sprachlich-betonenden Ebene versucht er eine Klärung des Wortes zu erlangen. Seine Ausrufe „Baaha, Kleister!“ lassen nicht nur auf ein Ekelgefühl schließen, denn an späterer Stelle erinnert er sich laut an das Trocknen des Kleisters auf der Haut. Es zeigt sich, dass der Kleister den Jungen ebenso fasziniert und lockt wie er ihn anwidert. Vielleicht evoziert der Kleister Erinnerungen in dem Jungen, derer er sich selbst nicht bewusst ist. Da er sich nicht zu den erfahrenen Prozessen mir gegenüber äußerte, kann die möglicherweise vorhandene ästhetische Erfahrung nur angenommen werden.

4.6.2 Individualisierender Unterricht

In dem untersuchten Kunstunterricht können Formen des individualisierenden Unterrichts ausgemacht werden, die aus der im vorangegangenen Kapitel erfolgenden Analyse signifikanter Textstellen hervorgehen. Dabei werden sowohl Teile der Konzeption Werkstatt als auch des projektorientierten Unterrichts integriert. Die Lehrerin bemüht sich jedes Kind seinem bildnerischen Entwicklungsstand und seinem Lerntempo gemäß zu fördern. Dabei stehen die beschriebenen Konzeptionen nicht in Konkurrenz zueinander. In ihrer Kombination kann ein freies und motivierendes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Frau P. hält sich sowohl während des Themas Waldling als auch bei der Gestaltung der Dinosaurier, so weit es möglich ist, aus den Arbeitsprozessen heraus. Sie lässt sie selbst ausprobieren und gibt keine Beispillösung vor um zu verhindern, dass die Kinder beeinflusst werden. Dadurch wird die Vorstellungskraft und die individuelle Fantasie des Einzelnen gefördert:

"Der Unterricht ist offen für die Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler.
[...] Individualität und Originalität werden so sichtbar."
(Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule im Fach Kunst,
Nordrhein-Westfalen 2003, S. 114)

In der beschriebenen didaktischen Zurückhaltung zeigten sich Parallelen zum Werkstattunterricht, dessen Aspekte sich auch in der offenen Formulierung und Prozessorientierung innerhalb des Themas Saurier bemerkbar machten. Die bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sich erst allmählich abzeichnende Wahl eines Sauriertyps zeigt, dass die Offenheit des Themas genügenden Raum zur zufriedenstellenden Lösung bietet. Dabei existieren je nach Interesse der Kleingruppe vielfältige Möglichkeiten, wodurch jeder Gruppe ein hohes Maß an Eigentätigkeit und Individualität erlaubt wird. Von mir sehr häufig beobachtete Experimentiersituationen werden, so denke ich, vor allem durch die in Werkstattsituationen vorhandene Materialvielfalt ausgelöst. Die unterschiedlichen frei wählbaren Stoffe besitzen Aufforderungsscharakter, indem sie erst ausprobiert werden müssen um das für den Ein-

zelfall adäquate Material zu entdecken. Die Experimentiersituationen zeigen sich unter anderem darin, dass fast alle Gruppen erst den zweiten oder dritten Entwurf des Sauriers vollständig verwirklicht haben, nachdem eine andere Dinosaurierart ausprobiert wurde, wie z. B. bei Mechtaps Gruppe: „Ein Tier klappt nicht und dann guckt man ob ein anderes besser passt.“ (2/ 147/ Z. 135-2/ 147/ 137) Lernprozesse werden entdeckend, durch ein Herumprobieren mit konkreten Gegenständen ausgelöst und verfügen über hohe Anschaulichkeit. Wie es bereits der theoretischen Beschäftigung mit dem Werkstattbegriff entnommen wurde, sind neben dem Bearbeitungsergebnis vor allem die durch den Lern- und Arbeitsprozess gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, was sich in dem Prinzip der Balance zwischen Prozess und Ergebnis zeigt (vgl. PALLSCH/ REIMERS 1990). Adelheid SIEVERT betont ebenfalls die Bedeutung vielfältiger Materialien und Techniken, die innerhalb des Werkstattunterrichts ein

"[...] entdeckendes, handlungsorientiertes, experimentelles und selbst organisiertes Lernen [...]" (SIEVERT nach Kirchner/ Peez 2001, S. 11)

ermöglichen. Die in dem untersuchten Unterricht vorhandene Materialvielfalt und das offene Formulieren innerhalb der Themendarstellung wirkt sich auf die Lernenden äußerst positiv aus. Durch das selbstständige Wählen von Materialien können auch die Schülerinnen und Schüler zur kreativen Gestaltung angeregt werden, die sonst häufiger Schwierigkeiten mit der Umsetzung stark eingegrenzter Themen durch den Lehrenden haben. Besonders Kinder, die unsicher im zeichnerischen Bereich sind, weil sie vielleicht bis zum Schulbeginn nicht die Möglichkeit dazu gehabt hatten zu zeichnen und damit Techniken zu üben, können ihre oft originellen Ideen im spielerischen Umgang mit Stoffen und Materialien verwirklichen. So zeigt die ernsthafte Auseinandersetzung des mir als Konzentrationsschwach aufgefallenen Yunus, der den Waldlingkörper Faden für Faden umwickelt, dass diese Art von Kunstunterricht die Aufmerksamkeit der Kinder fesseln kann. Dadurch kann sich der Zusammenhang von anregenden Materialien und offen formulierten Themen und einem motivierenden Arbeiten bes-

tätigen. Durch die Interpretationen konnten besonders während des Themas Waldling Formen von Werkstattunterricht registriert werden. Einzelne Aspekte von projektorientiertem Unterricht wie das Einbeziehen der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler z. B. wurden ebenfalls berücksichtigt. Da es sich bei der Gestaltung der Stabpuppen aber nicht um eine gemeinschaftliche Arbeit handelte, kann projektorientierter Unterricht nach OTTO ausgeschlossen werden. In der Gestaltung der Saurier zeigen sich dagegen eine Reihe von Merkmalen für projektorientierten Unterricht. Allein der für das Thema benötigte Zeitrahmen von drei Doppelstunden lässt auf eine größere Arbeit in Form eines Projektes schließen. Bezogen auf die sechs Strukturmerkmale von Gunter OTTO konnte ich anhand der zuvor analysierten Stellen der Protokolle alle sechs Merkmale ausmachen, die in unterschiedlicher Stärke vertreten sind. Die Mitplanung der Lernenden zeigt sich bereits darin, dass die Kinder das nächste Thema bestimmten, das unmittelbar in Form der Saurierarbeit aufgegriffen wurde. Die Kinder wurden in dem gesamten Verlauf der Gestaltung miteinbezogen, z. B. durch die Bildung der Gruppen und den von den Kleingruppen mitbestimmten Zeitrahmen der Arbeit. Ein weiterer Aspekt des projektorientierten Unterrichts, die Interdisziplinarität, zeigt sich in der fächerübergreifenden Betrachtung der Saurier, indem die Lehrerin gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Kenntnisse aus dem Bereich der Naturwissenschaften austauscht und vertieft, z. B. zu den möglichen Gründen ihres Aussterbens. Es wurde ebenfalls die Übersetzung des Begriffs Saurier mit „schreckliche Echse“ thematisiert, was den Bereich lateinischer Ausdrücke umfasst. Anhand des Sprechens über die Resultate und des Beurteilens erfolgte das Einbeziehen sprachlicher Aspekte. Durch dieses Verbinden von Einzelinformationen verschiedener Fächer werden vernetzte Informationen zu einem Themenbereich leichter im Gehirn abgespeichert, da es mehr Erinnerungsanknüpfungspunkte gibt. Zudem entspricht das interdisziplinäre Vorgehen im Unterricht mehr der alltäglichen Aneignungsweise von Informationen, die in einem Kontext zueinander stehen und damit den komplexen Zusammenhängen der Umwelt an sich. Die mir auffallende hohe Motivation der Kinder im

Kunstunterricht in der Auseinandersetzung mit den Themen zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler stark mit dem jeweiligen Themenbereich und den entstehenden Arbeiten identifizieren konnten. Dem kindlichen Bedürfnis nach fantasievoller Beschäftigung und dem Ausleben von Wunschvorstellungen oder auch Ängsten wurde hier gerecht. Das Bedürfnis des Auslebens von Gefühlen und Emotionen wird in der Äußerung Mechtaps zu ihrem Waldling deutlich: „Es hat mein Waldling auch drei Hörner, es hat ein ziemlich böses Gesicht und es hat verschiedene Teile von verschiedenen Tieren.“ (vgl. Anhang 06, S. 132-133, Interview Mechtap/ 1/ Z. 13-15) In dem Darstellen eines dreihörnigen Fantasiewesens und dem „ziemlich böse(n) Gesicht“ können sowohl Traumvorstellungen als auch Ängste durch deren Thematisierung und spielerische Betrachtung verarbeitet werden. Auffallend ist, dass Mechtap kein liebliches Feenwesen dargestellt hat, sondern ein böses Monster, das Angst einflößt. OTTOS These, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Einbezug ihrer Bedürfnisse nicht nur Mitwisser, sondern Träger und Motoren des eigenen Lernens werden sollen, wird besonders berücksichtigt. Ich konnte beobachten, dass die Kinder der Klasse sehr interessiert und mit Engagement an das Thema Saurier herangingen. Dies führe ich darauf zurück, dass ihre tatsächlichen Interessen in Form der Abstimmung über die Themen berücksichtigt wurden und nicht einfach über ihre Köpfe hinweg entschieden wurden. Der Aspekt der Bedürfnisbezogenheit lässt sich durch die Beobachtungen der Arbeitsprozesse und ebenso durch die von den Kindern in der Befragung der Saurier wertgeschätzten Ergebnisse nachweisen: „Ich finde, sie sind schon sehr schön geworden“ (4/ 172/ Z. 112) meint Latifa diesbezüglich und gibt damit die Gedanken der meisten Kinder wieder, wie ich es an den zufriedenen Minen der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler beobachten konnte. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass bei beiden Themen sowohl die Interessen der Mädchen als auch die der Jungen berücksichtigt wurden. Dies sehe ich gerade in dem von Lehrerinnen dominierenden Kunstunterricht der Grundschule als besonders wichtigen Punkt eines gelingenden künstlerischen Arbeitens an. Die Produktorientierung zeigt sich in dem Be-

trachten und Besprechen der Resultate, wodurch ein Erkenntnisgewinn für alle Schülerinnen und Schüler erzielt werden kann. In dem Arbeitsschritte deutlich gemacht werden, kann über besondere Gestaltungslösungen Aufschluss gegeben werden. Zudem denke ich, dass dem Gespräch über Objekte und Prozesse besonders in der Grundschule Raum gegeben werden sollte um das sprachliche Vermögen, die Urteilsbildung und eine künstlerische Betrachtungsweise zu fördern. Dass ein hoher Gesprächsbedarf bestand, konnte an den zahlreichen Wortmeldungen, die sich auf Verbesserungsvorschläge, auf die Ideenfindung und auf durch die Arbeit ausgelöste Gefühle zu den Sauriern bezogen, abgelesen werden. Dadurch, dass die Arbeit mit Pappmacheé Parallelen zu Arbeitsweisen der freien Kunst aufweist, konnte der von OTTO beschriebene sozio-kulturelle Zusammenhang während des Gestaltens der Saurier festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden hiermit auf Bereiche aufmerksam gemacht, die von kultureller Bedeutung im Alltag sind. Künstlerische Techniken werden kennen gelernt, erprobt und sind bei vielen Kindern auch im außerschulischen Bereich von Wichtigkeit. Menekse erzählt mir während des Interviews von ihrer zeichnerischen Beschäftigung zu Hause in der Freizeit:

„I.: Zeichnest du Zuhause auch?

M.: Jaa, so ganz viele Bilder. In meinen Schränken, so kleinen, da hab ich ganz viele Bilder drin.“ (Interview Menekse/ 2/ Z. 43-45)

Die Schülerin betont mit „ganz viele Bilder“ die Wichtigkeit, die das Zeichnen für sie darstellt, „ganz“ bedeutet dabei schon die maximale Steigerungsform von vielen Bildern, die allesamt in ihren Kinderzimmerschränken verwahrt werden. Sie sind bedeutend für Menekse, da sie die gezeichneten Bilder sorgfältig aufhebt, beinahe zu beschützen versucht in ihren „so kleinen“ Schränken. Der Schülerin kommen die Schränke vermutlich so klein vor, weil die Menge der Zeichnungen den Platz zunehmend einnimmt. Die Vielzahl der Bilder weist darauf hin, dass sie sich täglich zeichnerisch betätigt und das Tun dabei als entlastend, erfreuend und Genuss erzeugend erlebt.

Die Beschäftigung mit künstlerischen Weltsichten und Gestaltungsmitteln kann Interesse wecken und Toleranz erzeugen. Dennoch darf der

Einfluss des Elternhauses nicht unterbewertet werden. Das sechste und letzte Strukturmerkmal projektorientierten Unterrichts, die Kooperation, zeigt sich ebenfalls in dem Thema Saurier. Es stellte sich in Form der insgesamt gut funktionierenden Kleingruppenarbeit dar. Nach teilweise anfänglichen Schwierigkeiten arbeiteten die Kinder zusammen und verhielten sich kooperativ. Durch die von den Schülerinnen und Schülern selbst erfolgte Gruppeneinteilung konnten sich in vielen Fällen Gruppen bilden, deren Mitglieder bereits positive Erfahrungen in gemeinsamen Arbeitskonstellationen gewonnen hatten. Es wurden jedoch auch Einzelfälle registriert, bei denen sich die Gruppenwahl überwiegend auf ähnliche Interessen bezog, z. B. dem Ausleben von Spaß, wie man es bei Esra und Begonya beobachten konnte. Darüber hinaus ist auffallend, dass sich die Mehrheit der Kinder in einem anschließenden Gespräch sehr positiv zu dem Miteinanderarbeiten äußerte. Das Voneinanderlernen, ein gemeinsames Verantwortungsgefühl, die durch Arbeitsteilung entstehende Schnelligkeit und das Arrangieren mit den anderen ohne darüber hinaus in einen Streit zu geraten wurden hier erwähnt. Die Gemeinschaftsarbeit ist auf die Mitarbeit aller angewiesen und zeigt dadurch, wie bedeutend das soziale, kooperative Arbeiten ist, bei dem die Kinder erfahren, dass jeder einzelne etwas dazu beiträgt. Vielfache Lernanreize werden durch Arbeitsformen wie Gruppenarbeit auch in sozialer Hinsicht eröffnet, die in dieser Breite von Einzelarbeiten nicht geleistet werden.

5 Schlussbetrachtung

Während der Durchführung der eigenen empirischen Untersuchung stellte ich fest, dass sich die Grundschülerinnen und Grundschüler kaum explizit zu ihren Erfahrungsprozessen zu äußern vermochten. Dies führe ich auf das Alter und zum Teil auch auf das soziale Umfeld der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zurück. In diesem Punkt bestand meiner Meinung nach die Hauptschwierigkeit der Ermittlung ästhetischer Erfahrungsprozesse. In der nachträglichen Betrachtung wird deutlich, dass die Ergebnisse der analysierten Interviews nur einen kleinen Teil innerhalb der Gesamtuntersuchung ausmachen. Dies ist dadurch bedingt, dass ich in der Erhebungsphase feststellen musste, dass sich die Methode des Interviews nicht ausnahmslos eignete. Es stellte sich heraus, dass sich einige Kinder nur knapp äußerten, wie z. B. in dem Fall von Ayse, die in einem Satz antwortete, aber keine detaillierte Begründung für einzelne Gestaltungsideen hervorbrachte. Vermutlich stellt es für die meisten Kinder dieser 4. Klasse eine Schwierigkeit dar sich reflexiv auf sprachlicher Ebene zu äußern. Der soziale Hintergrund und die Herkunft könnten dafür mitverantwortlich sein. Burkhard FUHS (2000) benennt in diesem Zusammenhang qualitative Interviews mit Kindern als schwierige Methode:

"Es muß damit gerechnet werden, daß Kinder unterschiedlichen Alters unterschiedlich gut ihre subjektive Welt sprachlich ausdrücken können."
(FUHS 2000, S. 90)

Kindgerechte Interviews sind die Konsequenz auf eine noch nicht vollständig entwickelte Verbalisierungsfähigkeit. In der Wahl eines vereinfachten standardisierten Leitfaden-Interviews hatte ich versucht durch übergeordnete Fragen den Schülerinnen und Schülern das Antworten zu erleichtern. Dennoch erlebte ich die Befragung zum Teil als problematisch. Neben dem allmählich voranschreitenden sprachlichen Sozialisationsaspekt der Grundschülerinnen und Grundschüler betont GRIMM (1995) die kulturspezifisch bedingten Unterschiede in der Sprachkompetenz. Kinder besitzen demnach individuell unterschiedliche Fähigkeiten. Mädchen sind Jungen im sprachlichen Vermögen häufig voraus,

aber auch Kinder, die aus Familien mit hohem sozialen Status stammen, können sich oftmals differenzierter ausdrücken als Kinder, die einer Familie mit einem niedrigeren Status angehören. Ein weiterer Punkt ist der Zweifel an dem Wahrheitsgehalt der Aussagen. FUHS stützt sich in der folgenden Äußerung auf SEBALD:

"Unter anderem beruhe die Manipulierbarkeit der Kinder darauf, daß sie weniger zwischen Phantasie und Realität unterscheiden, daß sie oft übertreiben, daß sie sich den Wünschen der Erwachsenen anpassen, daß sie sich leicht verunsichern lassen, daß sie dazu neigen, mit Lügen zu experimentieren oder daß ihr Erinnerungsvermögen durch Vorteile und Nöte verringert sein kann." (FUHS 2000, S.90-91)

Um den Einfluss der während der Erhebung des Materials erfahrenen problematischen Aspekte des Leitfaden-Interviews zu verringern wurden weitere Erhebungsinstrumente hinzugezogen. In der Variation der Zugänge konnten somit Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung, der Einzelbildanalyse nach PANOFSKY und Hinweise aus den analysierten Interviewsequenzen miteinander verbunden werden. Die Leitfaden-Interviews konnten als Ergänzung einzelne Hinweise liefern, besonders in bezug auf die Unterrichtsmethode und deren Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Neben den berichteten Schwierigkeiten habe ich anhand der Durchführung einer eigenen qualitativen empirischen Untersuchung einen Einblick in die wissenschaftlichen Methoden empirischer Forschung gewinnen können. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung evozierte eine detailliertere Wahrnehmung der im Unterricht ablaufenden Prozesse und vermittelte dadurch eine sensibilisierte Sicht auf das Geschehen im Klassenraum. Ich konnte zudem feststellen, dass sich der Lehrende trotz beabsichtigter didaktischer Zurückhaltung jeden Moment der Stunde konzentrieren und die Klasse im Auge behalten musste. In wissenschaftlicher Hinsicht wurden Analysemethoden, wie die phänomenologische Betrachtung, erprobt und dadurch kennen gelernt, die der Einschätzung des zukünftigen eigenen Unterrichts dienen können und damit von großem diagnostischem Interesse sind. Es lassen sich durch den Einsatz der teilnehmenden Beobachtung sowie von Analysemöglichkeiten problematische Aspekte einer Unterrichtsstunde

nachweisen und dadurch leichter beheben. Das Beobachten von Gruppenprozessen kann darüber hinaus Aufschluss geben über Konflikte innerhalb der Klasse. Da die Lehrerin offene Unterrichtsformen anwandte und die Schülerinnen und Schüler durch Mitplanung den Interesseneinbezug und das Angebot vielfältiger Materialien motivieren konnte, denke ich auch in bezug auf methodisch guten Kunstunterricht viele Lernanreize erfahren zu haben.

Es zeigte sich in den untersuchten Kunststunden, dass das kreative Gestalten eine große Bedeutung für Grundschulkinder besitzt. Der Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Farben wirkte motivierend. Darüber hinaus konnte eine kompensatorische Bedeutung von Kunstunterricht festgestellt werden (vgl. Kapitel IV S. 63). Die Imaginationen und fantastischen Ideen der Kinder wurden durch einen individualisierenden Unterricht herausgefordert und die Wahrnehmung geschärft. Durch die Interpretationen der erhobenen Daten wurde mir die Erkenntnis vermittelt, dass ästhetische Erfahrungen schwer in Worte zu fassen sind. Dies führt mich darauf zurück, dass sich die Kinder dieser Altersstufe nicht immer ausdrücken können und ich nicht alle Kinder ausreichend kennen und einschätzen lernen konnte. Das Vorkommen ästhetischer Erfahrungen vermute ich dennoch in vielen Fällen, da bereits das Erleben von Genuss und emotionalem Versenkensein, wie ich es häufig beobachten konnte, den Beginn des Zustands ankündigen. Darüber hinaus reichende reflexive Zustände konnten ebenfalls ermittelt werden, z. B. bei Begonya und Mehmet. Da individualisierende Methoden des Kunstunterrichts nach meiner Erfahrung das konzentrierte und versinkende Arbeiten der Kinder begünstigen, betrachte ich es als pädagogische Konsequenz Unterrichtsformen dieser Art vermehrt in den Schulalltag zu integrieren.

Quellenverzeichnis

Literatur

AISSEN-CREWETT, Meike: Ästhetisch-Aisthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Potsdam (Univ.-Bibliothek) 2000

AISSEN-CREWETT, Meike: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig (Westermann) 1992

ALTRICHTER, Herbert/ POSCH, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1994²

BASTIAN, Johannes/ GUDJONS, Herbert/ SCHNACK, Jochen/ SPETH, Martin (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg (Bergmann u. Helbig) 1997¹

BEHNKEN, Imbke/ JAUMANN, Olga (Hg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München (Juventa) 1995

BROCKHAUS. Die Enzyklopädie in 24 Bänden. Bd. 2 AQ – BEC Leipzig, Mannheim (Brockhaus) 1996²⁰ S. 234-235

BROCKHAUS. Die Enzyklopädie in 24 Bänden. Bd. 6 DUD – EV Leipzig, Mannheim (Brockhaus) 1996²⁰ S. 519

BUSCHKÜHLE, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln (Salon Verlag) 2003

CHOTT, Peter: Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden (Schuch) 1990

DEWEY, John: Erfahrung und Natur. Frankfurt/ Main (Suhrkamp) 1995¹

DEWEY, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/ Main (Suhrkamp) 1988¹

DIETL, Marie-Luise/ KIRCHNER, Constanze: Bildnerisch Gestalten in der Grundschule. Handlung, Körperlichkeit und Material als Voraussetzungen ästhetischer Erfahrungsprozesse. In: Kunst + Unterricht Sammelband Bildnerisch Gestalten in der Grundschule 2002 S. 6-8 Seelze (Friedrich Verlag)

DUNCKER, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: NEUß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/ Main (Abtei Verlag) 1999

DUNCKER, Ludwig (Hg.)/ MAURER, Friedemann (Hg.)/ SCHÄFER, Gerd (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau-Ulm (Armin Vaas Verlag) 1990

EBERWEIN, Hans/ MAND, Johannes (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995

EHRENSPECK, Yvonne/ SCHÄFFER, Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. (Leske + Budrich) 2003

EID, Klaus/ LANGER, Michael/ RUPRECHT, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn (Schöningh) 2000⁵

EINSIEDLER, Wolfgang/ HÄRLE, Helmut (Hg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth (Verlag Ludwig Auer) 1976²

FLICK, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag) 1995³

FLICK, Uwe/ KARDORFF, Ernst/ KEUPP, Heiner/ v. ROSENSTIEL, Lutz/ WOLFF, Stephan: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (Beltz Psychologie-Verlags-Union) 1995²

FREY, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel (Beltz) 1984²

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa) 1997

FUHS, Burkhard: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: HEINZEL, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München (Juventa) 2000

GRÜNEWALD, Dietrich/ LEGLER, Wolfgang/ PAZZINI, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze. (Friedrich Verlag) 1977

HAARMANN, Dieter (Hg.): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim und Basel (Beltz) 1998

HAARMANN, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung Band 2. Weinheim und Basel (Beltz) 1994²

HÄNSEL, Dagmar: Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel (Beltz) 1991³

HEINZEL, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München (Juventa) 2000

KIRCHNER, Constanze/ OTTO, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht 223/ 224 1998 S. 4-11 Seelze (Friedrich)

KIRCHNER, Constanze/ PEEZ Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover (BDK-Verlag) 2001

KLAFKI, Wolfgang: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht 176/ 1993 S. 28-29 Seelze (Friedrich Verlag)

KNAUF, Tassilo: Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart, Berlin, Köln (Kohlhammer) 2001

MATTENKLOTT, Gert (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg (Felix Meiner Verlag) 2004

MATTENKLOTT, Gundel/ RORA, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München (Juventa) 2004

MAYRING, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel (Beltz) 2002⁵

NEUß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/ Main (Abtei Verlag) 1999

OTTO, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1 Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze (Kallmeyer) 1998¹

OTTO, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 2 Didaktik und Ästhetik. Seelze (Kallmeyer) 1998¹

OTTO, Gunter: Projektorientierter Unterricht. Von der Unterrichtsvorbereitung zur Begleitung des Planens und Handelns. In: Kunst + Unterricht 193/ 1995 S. 35-37 Seelze (Friedrich Verlag)

PALLASCH, Waldemar/ REIMERS, Heino: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim und München (Juventa) 1990

PEEZ, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) 2002

PEEZ, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München (Kopaed) 2005

PEEZ, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Norderstedt (Books on Demand) 2001²

PILARCZYK, Ulrike/ MIETZER, Ulrike: Methoden der Fotografieanalyse. In: EHRENSPECK, Yvonne/ SCHÄFFER, Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. (Leske + Budrich) 2003

PÜTT, Heinz: Projektunterricht und Vorhabengestaltung. Essen (Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft) 1982¹

REUTER, David/ TAGLINGER, Andreas: Alter Hut mit neuer Krempe. In: Kunst + Unterricht 260/ 2002 S. 4-8 Seelze (Friedrich Verlag)

RICHTER, Hans-Günther: Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung. Niebüll (Verlag Videel) 2003

RICHTER, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann) 1981¹

RICHTER, Heidi/ PEEZ, Georg (Hg.): Kind Kunst Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert, Frankfurt/ Main, Erfurt, Norderstedt (Books on Demand) 2004

SELLE, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag) 1993

SELLE, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna (LKD-Verlag) 1992²

SIEVERT, Adelheid: Kunstwerkstätten in der Grundschule. Die Kunstwerkstatt als Prinzip und als Ort ästhetischen Lernens. In: KIRCHNER, Constanze/ PEEZ Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover (BDK-Verlag) 2001

STARK, Sieglinde: „Laßt Kinder malen!“ Malen und Zeichnen – Formen und Bauen in der Grundschule. Heinsberg (Agentur Dieck) 1991

STAUDTE, Adelheid: Ästhetische Erziehung 1-4 München, Wien, Baltimore (Urban und Schwarzenberg) 1980

STAUDTE, Adelheid: Ästhetisches Lernen. In: HAARMANN, Dieter (Hg.): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim und Basel (Beltz) 1998

STAUDTE, Adelheid: Ästhetische Erziehung und Kunst. Lernen zwischen Sinnlichkeit, Kreativität und Vernunft. In: HAARMANN, Dieter (Hg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung Band 2. Weinheim und Basel (Beltz) 1994²

STÖHR, Ludwig (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln (DuMont) 1996

SCHULZ, Frank: Über Methoden des Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht 223/ 224 1998 S. 87-92 Seelze (Friedrich Verlag)

SCHULZ, Wolfgang: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel (Beltz) 1997

SCHULZ, Wolfgang: Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: Kunst und Unterricht 177/ 1993 S. 16-19 Seelze (Friedrich Verlag)

TERHART, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa) 1997

WEBER, Anders: Was ist Werkstatt-Unterricht. Mülheim (Verlag an der Ruhr) 1998

WELSCH, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart (Reclam) 1996

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION: Duden Rechtschreibung. Mannheim (Bibliographisches Institut) 1973¹⁷

WULF, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München (Piper) 1974⁴

Internet (letzter Zugriff am 25.09.2005)

ADLEXIKON: Symbolische Bedeutung der Krone

http://www.adlexikon.de/Krone_Herrschaftsinsigne.shtml

MATTENKLOTT, Gundel: Spiel. Universität der Künste, Berlin, o. J. In:

<http://www.udk-berlin.de/index.php?cSID=8646cbe591fc8cb101b5a11daec648da&ELEMENT=12899>

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Düsseldorf: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Kunst. Frechen (Ritterbach Verlag) 2003. www.ritterbach.de

OEVERMANN, Ulrich: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule, Frankfurt/ Main 1996 <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Krise-und-Musse-1996.rtf>

SCHACHT, Michael/ PEEZ, Georg: Hinweise zum Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten.

<http://www.georgpeez.de/texte/wissarb.htm>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Der Waldling von Yunus	47
Abb. 2:	Der Waldling von Murat	51
Abb. 3:	Der Waldling von Menekse	54
Abb. 4:	Mechtap (links) und Ayse (rechts) mit ihren Waldlingen	57
Abb. 5:	Begonya befindet sich mit dem Rücken zum Betrachter	93
Abb. 6:	Begonya wendet sich dem Betrachter zu	97
Abb. 7:	Mechtaps Waldling befindet sich rechts Außen	133
Abb. 8:	Der Waldling von Bathuan	136
Abb. 9:	Der Waldling von Latifa	139
Abb. 10:	Der Klassenraum mit neuer Gruppensitzordnung (Skizze)	160
Abb. 11:	Der Nachbarraum (Skizze)	164
Abb. 12:	Mechtap malt den Saurier an	190
Abb. 13:	Begonya und Esra mit Gesichtsbemalung	190

Informationsschreiben an die Eltern

An die Eltern der Klasse 4 !

Ort, Datum

Mein Name ist Alice Bruhn und ich werde in der nächsten Zeit am Kunstunterricht von Frau (Name der Lehrerin) teilnehmen. Ich bin Studentin an der Universität Essen in dem Fach Kunst und befindet mich in der Abschlussphase meines Studiums. Ich führe im Rahmen meiner Examensarbeit Interviews und Gespräche durch und bitte hiermit um Ihr Einverständnis. Die erhobenen Daten werde ich selbstverständlich nur für Studienzwecke nutzen und nicht die Namen der Kinder weitergeben. Des Weiteren möchte ich Teile des Unterrichts fotografisch dokumentieren.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mir mit Ihrer Unterschrift Ihr Einverständnis dazu geben und mich damit in meiner Arbeit unterstützen. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne unter der Telefonnummer: ... zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Alice Bruhn (Studentin)

(Klassenlehrerin)

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass

meine Tochter/ mein Sohn _____

Interviews geben und fotografiert werden darf.

Ort, den _____

(Unterschrift der/ des Erziehungsberechtigten)

- 1 **Leitfaden-Interview mit dem Schüler Yunus (Y.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
4 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 03.06.2005** (Im Rahmen der qualitativen empirischen
6 Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)
- 7
- 8 (Interviewerin: Alice Bruhn)
- 9
- 10
- 11 I.: „Beschreibe bitte deinen Waldling.“
- 12 Y.: „Also, ähm, der hat, äh, Augen, ein Gesicht, eine Nase, hier noch
13 eine Glocke (zeigt auf das Glöckchen, dass er mit einem Faden der
14 Figur um den Bauch gebunden hat), ähm, der hat hier noch eine
15 braune Hose, noch ein rotes Gesicht.“
- 16 I.: „Jaa.“
- 17 Y.: „Noch Haare, äh (3 Sek. Pause), die sind mit Wolle oder (1 Sek.
18 Pause) und sein Gesicht hab ich mit silbernem Papier gemacht,
19 seine Augen hab ich mit Pappe gemacht, seine Nase hab ich mit
20 einer, äh, so einer roten Kugel gemacht.“
- 21 I.: „Jaa.“
- 22 Y.: „Äh, die Hose hab ich mit weichem Papier gemacht (2 Sek. Pause)
23 und das Gesicht hab ich hier mit ro äh, rotem Rolle gemacht, hm (3
24 Sek. Pause) die Haare hm, sind aus Wolle (unv.).“
- 25 I.: „Ja, @der hat ja richtige Zöpfe@!“
- 26 Y.: „Jaa.“
- 27 I.: „Und ähm, es fällt ja auf, dass er so ganz doll rot ist. Warum hast du
28 dich denn für das Rot entschieden?“
- 29 Y.: „Äh, weil wir dürfen uns (1 Sek. Pause) aussuchen, was wir, welche
30 Farbe wir, was wir alles machen dürfen und dann hab ich, meine
31 Lieblingsfarbe ist Rot, dann hab ich das rot gemacht.“
- 32 I.: „Was hat dir denn beim Basteln des Waldlings besonders viel Spaß
33 gemacht?“
- 34 Y.: „Äh, (1 Sek. Pause) mit der Rolle hier (zeigt auf den mit einem roten

- 35 Wollfaden umwickelten Körper des Waldlings), alles.“
- 36 I.: „Mit dem Wollknäuel hast du das umwickelt?“
- 37 Y.: „Aber, war anstrengend“ (betont das Wort anstrengend, als sei er
- 38 sehr erschöpft.)
- 39 I.: „Stimmt, du hast ja @Faden für Faden@ das herumgewickelt.“
- 40 Y.: „Die braune Hose war auch richtig schwer zu machen.“ (Zeigt auf
- 41 die Hose aus Moosgummi, die er auf die Pappe aufgeklebt hat.)
- 42 I.: „Das muss ja genau passen von der Form.“
- 43 Y.: „Jaa.“
- 44 I.: „Und wie hast du das gemacht?“
- 45 Y.: „Erstmal hab ich, äh, wir hab'n das erstmal mit Pappe gemacht.
- 46 Dann hab ich das Pappe sooo (umfährt den Umriss) gemacht und
- 47 dann hab ich mit Bleistift auf diesem, äh, weichem Papier (zeigt auf
- 48 das Moosgummi) und dann (2 Sek. Pause) hab ich das so gemacht
- 49 und dann hab ich'n bisschen noch ausgeschnitten.“
- 50 I.: „Oh, ja, so umfahren hast du das erst (3 Sek. Pause) und wie findest
- 51 du Kunst?“
- 52 Y.: „Schön.“
- 53 I.: „Und was machst du gerne im Kunstunterricht?“
- 54 Y.: „Malen find ich nicht so gut, aber Basteln macht Spaß.“
- 55 I.: „Und die Farbe Grün hast du hier auch genommen, Rot ist aber
- 56 deine Lieblingsfarbe?“
- 57 Y.: „Ja.“
- 58 I.: „War das denn schon immer deine Lieblingsfarbe?“
- 59 Y.: „Jaa, äh, nein. Früher war Blau, jetzt mag ich das nicht mehr, Rot
- 60 mag ich jetzt.“

- 1 **Leitfaden-Interview mit dem Schüler Murat (M.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
4 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 03.06.2005 (Im Rahmen der qualitativen empirischen**
6 **Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)**
- 7
- 8 (Interviewerin: Alice Bruhn)
- 9
- 10
- 11 I.: „Beschreibe mir bitte deinen Waldling.“
- 12 M.: „Ganz rund (2 Sek. Pause), der macht Bauchtanz, man hat dem ins
- 13 Auge geboxt. In dies hier (zeigt auf die pink leuchtende Perle).“
- 14 I.: „Und welche Farben hast du so genommen?“
- 15 M.: „Grün.“
- 16 I.: „(3 Sek. abwartend auf weitere Erzählungen) Und der soll Bauchtanz
- 17 machen?“
- 18 M.: „Jaa.“
- 19 I.: „Und was ist dies hier? (Auf die Watte zeigend).“
- 20 M.: „Watte.“
- 21 I.: „Warum hast du denn Watte genommen?“
- 22 M.: „Weil die schön ist (4 Sek. Pause).“
- 23 I.: „Und das hier oben? (Auf die beiden Spitzen zeigend, die aus dem
- 24 Kopf heraus kommen).“
- 25 M.: „Balloons.“
- 26 I.: „Und dieser rote Streifen hier?“ (Auf eine Art Stirnband zeigend).
- 27 M.: „Der (Anmerkung: Der Waldling) geht auch zum Boxen.“
- 28 I.: „Was gefällt dir denn an deinem Waldling am besten?“
- 29 M.: „Die hier! (zeigt auf die bunt glitzernden Pailletten, die er auf den
- 30 grünen Rock aufgeklebt hat).“
- 31 I.: „Was ist deine Lieblingsfarbe?“
- 32 M.: „Root.“
- 33 I.: „War denn Rot immer schon deine Lieblingsfarbe?“
- 34 M.: „Nicht immer, Grün.“

- 35 I.: „Wie findest du Kunst?“
- 36 M.: „Nicht soo gut.“
- 37 I.: „Wenn du überlegst, was du alles schon im Kunstunterricht gemacht
38 hast, was hat dir am besten gefallen?“
- 39 M.: „Basteln, da sucht man sich Sachen aus.“

- 1
2 **Leitfaden-Interview mit der Schülerin Menekse (M.), 4. Klasse,**
3 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
4 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
5 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
6 **am 09.06.2005 (Im Rahmen der qualitativen empirischen Untersu-**
7 **chung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)**
- 8
9 (Interviewerin: Alice Bruhn)
- 10
11
12 I.: „Beschreibe bitte deinen Waldling.“
13 M.: „Also mein Waldling hat Flügel, (2 Sek. Pause) es hat hier so bun-
14 te, wie soll ich das jetzt sagen, halt bunte Palletten, Klebepalletten
15 und es hat eine kleine Hose an, es hat auch noch viel bunte Pallet-
16 ten auf den Flügeln, es hat eine Krone hier in der Mitte, ähm, es hat
17 Pantoffeln an.“
18 I.: „Ah. Wieso hat denn dein Waldling Flügel?“
19 M.: „Äh, ich wollte, hab mal gedacht, der Waldling kriegt auch noch et-
20 was Besonderes.“
21 I.: „Aha, was gefällt dir denn an deinem Waldling am Besten?“
22 M.: „Die Flügel hier und das mit den, diesen bunten Palletten hier.“
23 I.: „Ja und das Rot, wie bist du darauf gekommen?“
24 M.: „Hm, weil Rot meine Lieblingsfarbe ist, weil ich Rot so schön finde.“
25 I.: „Ist er denn so geworden wie du ihn dir vorgestellt hast?“
26 M.: „Jaa, am Anfang hab ich so ein bißchen übertrieben, hab ich
27 gesagt, ich mach ein paar Einzelheiten weg und mach neue,
28 bessere Einheiten wieder, also kleb ich zum Beispiel was daran
29 oder mach noch n bißchen rot.“
30 I.: „Du hast also später noch etwas geändert?“
31 M.: „Ja.“
32 I.: „Was hat dir denn am Basteln deines Waldlings am meisten Spaß
33 gemacht?“
34 M.: „Die Farben auszusuchen.“

- 35 I.: „Und wärst du manchmal selber gerne ein Waldling?“
- 36 M.: „Jaa, ist sicher auch etwas Besonderes mal etwas anderes zu sein.“
- 37 I.: „Wie findest du Kunst?“
- 38 M.: „Ich mag Kunst sehr, ich finde es gut wenn wir mal etwas zeichnen
39 würden, wir malen ja auch ganz oft im Kunstunterricht und das
40 (Anmerkung: das Zeichnen) gefällt mir sehr.“
- 41 I.: „Und ihr zeichnet nicht so oft?“
- 42 M.: „Ja, es geht so.“
- 43 I.: „Zeichnest du Zuhause auch?“
- 44 M.: „Jaa, so ganz viele Bilder. In meinen Schränken, so kleinen, da hab
45 ich ganz viele Bilder drin.“
- 46 I.: „Und was machst du gerne im Kunstunterricht?“
- 47 M.: „Zeichnen und Malen und mit Wasserfarben experimentieren ist
48 schön.“
- 49 I.: „Und wenn du überlegst, was du alles schon gemacht hast im
50 Kunstunterricht, was hat dir denn am besten gefallen?“
- 51 M.: „Mir gefällt alles.“

- 1 **Leitfaden-Interview mit der Schülerin Ayse (A.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
4 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 09.06.2005** (Im Rahmen der qualitativen empirischen
6 Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)
- 7
- 8 (Interviewerin: Alice Bruhn)
- 9
- 10
- 11 I.: „Beschreibe bitte deinen Waldling.“
- 12 A.: „Mein Waldling hat (2 Sek. Pause) sechs Augen, aus Holzkugeln, so
13 Schnur, hier oben hat er noch so ein Kopftuch, hier hat er ein Ohr,
14 das sieht wie ein Hase aus und hier noch (unverst.).“
- 15 I.: „Wie bist du denn auf die Idee gekommen, deinem Waldling sechs
16 Augen zu geben?“
- 17 A.: „Ich hab so gedacht, was ich noch machen könnte, ich hatte nur drei
18 Augen gemacht dann hab ich gedacht das wär so schöner und hab
19 sechs Augen gemacht.“
- 20 I.: „Und das Kopftuch?“
- 21 A.: „Das hab ich wie die Augen gedacht und äh, hab ich so gemacht.“
- 22 I.: „Was gefällt dir denn an deinem Waldling?“
- 23 A.: „Alles.“
- 24 I.: „Könntest du dir vorstellen noch etwas zu ändern?“
- 25 A.: „Nein.“
- 26 I.: „Was hat dir denn am Basteln deines Waldlings am meisten Spaß
27 gemacht?“
- 28 A.: „(5 Sek. Pause) Das Zeichnen.“
- 29 I.: „Ah, ganz am Anfang das Zeichnen?“
- 30 A.: „Ja, auf das Blatt zeichnen.“
- 31 I.: „Den Umriss?“
- 32 A.: „Jaa.“
- 33 I.: „Und wärst du manchmal selber gerne ein Waldling?“
- 34 A.: „Ja.“

- 35 I.: „Warum denn?“
- 36 A.: „Weil, wenn man etwas Anderes ist, ja, das macht Spaß.“
- 37 I.: „Und wie findest du Kunst?“
- 38 A.: „Guut.“
- 39 I.: „Wieso?“
- 40 A.: „Ähm, Zeichnen. Ich mag Zeichnen (2 Sek. Pause) ich weiß nicht.“
- 41 I.: „Wenn du überlegst, was du alles schon im Kunstunterricht gemacht hast, was hat dir denn am besten gefallen?“
- 43 A.: „Alles.“
- 44 I.: „Dir macht alles Spaß?“
- 45 A.: „Ja.“
- 46 I.: „Und was ist deine Lieblingsfarbe?“
- 47 A.: „Meine Lieblingsfarbe ist Grün, Rot, Blau.“

- 1 **Leitfaden-Interview mit der Schülerin Mechta (M.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang**
4 **mit Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 09.06.2005** (Im Rahmen der qualitativen empirischen
6 Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)
- 7
8 (Interviewerin: Alice Bruhn)
9
10
11 I.: „Beschreibe bitte deinen Waldling.“
12 M.: „Mein Waldling (2 Sek. Pause) wurde aus sehr viel Moosgummi-
13 gemacht. Es hat mein Waldling hat auch drei Hörner, es hat ein
14 ziemlich böses Gesicht und es hat verschiedene Farben und Teile
15 von verschiedenen Tieren.“
16 I.: „Aha. Und wie bist du darauf gekommen Moosgummi zu verwenden?“
17
18 M.: „Anfangs wusst ich nicht, ob wir Moosgummi haben dann hab ich
19 von einer Freundin gesehen, das war Moosgummi und dann hatte
20 ich die Idee, auch soviel Moosgummi zu benutzen weil das so
21 schön weich ist und so kräftig leuchtet.“
22 I.: „Mhm, und was gefällt dir an deinem Waldling am besten?“
23 M.: „An meinem Waldling (2 Sek. Pause) da gefallen mir das pinke Ge-
24 sicht weil, normalerweise sind die Gesichter ja mit Hautfarbe und
25 bei Monstern sind sie ja öfters soo dunkel aber bei dem find ich das
26 schön dass das Gesicht jetzt so pink ist soein bisschen wie'n
27 Mensch nur das es eben nicht Hautfarbe ist.“
28 I.: „Ah, ist er denn genauso geworden wie du ihn dir vorgestellt hast?“
29 M.: „Jaaa, anfangs als ich ihn ausschneiden wollte hab ich natür, hab
30 ich noch ein paar Änderungen gemacht weil das sonst zu lange
31 dauern würde.“
32 I.: „Hm und was hast du geändert?“
33 M.: „An den Beinen hatte ich eigentlich Hufe von einem Pferd gemacht
34 die hab ich abgeschnitten, dann hat ich einen Kringelschwanz
35 gemacht den hab ich auch abgeschnitten bevor ich fertig wurde hab
36 ich noch die großen Ohren abgeschnitten.“

- 37 I.: „Mhm, jaa und was hat dir beim Basteln deines Waldlings am meis-
38 ten Spaß gemacht?“
- 39 M.: „Am meisten Spaß hat es gemacht (3 Sek. Pause) so die verschie-
40 denen Sachen auszuprobiieren und zu gucken welches am meisten
41 dazu passt.“
- 42 I.: „Ja. Wärst du manchmal selber gern ein Waldling?“
- 43 M.: „Jaa.“
- 44 I.: „Und warum?“
- 45 M.: „Ja weil die so lustig sind irgendwie. Es gibt ganz verschiedenee.“
- 46 I.: „Wie findest du Kunst?“
- 47 M.: „Ich finde Kunst sehr schöön und ich hatte Zuhause auch sehr viele
48 Bilder gemalt. Kunst ist eines meiner Lieblingsfächer.“
- 49 I.: „Und was machst du gerne im Kunstunterricht?“
- 50 M.: „Im Kunstunterricht? Ich bastel gerne. Bastel gern, male gern, al-
51 les!“
- 52 I.: „Jaa, und wenn du überlegst, was du alles schon im Kunstunterricht
53 gemacht hast, was hat dir besonders gut gefallen?“
- 54 M.: „Eigentlich kann ich mich da nicht so genau entscheiden eigentlich
55 gefällt mir alles.“
- 56 I.: „Und was ist deine Lieblingsfarbe?“
- 57 M.: „Lieblingsfarbe? Rot (1 Sek. Pause) Blau und Grün.“



58
59 Abb. 7: Mechtaps Waldling befindet sich rechts Außen.

1 **Leitfaden-Interview mit dem Schüler Bathuan (B.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
4 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 03.06.2005** (Im Rahmen der qualitativen empirischen
6 Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)
7
8 (Interviewerin: Alice Bruhn)

9
10

11 I.: „Beschreibe mir bitte deinen Waldling.“
12 B.: „Ähm, also, davon und das hier, hab ich von meinem Freund (zeigt
13 auf die verschiedenen Wollumwicklungen), der hat das soo ge-
14 macht, da hab ich, bin ich auf die Idee gekommen ich kann das soo
15 (2 Sek. Pause) quer machen. Dann noch war es hier ganz grau, da
16 hab ich die weißen, ähh, weiß gemacht (zeigt auf die mit Watte be-
17 deckte Stelle). äh, (1 Sek. Pause) vielleicht sieht das so schön aus.
18 (2 Sek. Pause) Ähm, hierbei (zeigt auf die Stelle in dem unteren Be-
19 reich des Körpers). da hatte ich keine Idee, da hab ich so ein klei-
20 nes Pappe auf auf abgeschnitten, danach, daaa drüber aufgeklebt.
21 Danach hab ich hier oben (auf den Kopf zeigend) das Gelb das soll
22 so (1 Sek. Pause) wie ein Haar sein, und das hier wie ein Käppi
23 oder so was, das das Auge, das soll wie ein Auge irgendwas sein
24 und da und drunter hab ich noch so kleine Steine hingetan (Anmer-
25 kung: die beiden unteren Plastikperlen) und dannoch da mit mit
26 dieser gleichen Farbe das aufgerollt und einmal hier (zeigt auf den
27 Kopfbereich, auf die Hörner und den Faden, der über die Hörner
28 gewickelt wurde) drübergemacht.“

29 I.: „Ah ja.“
30 B.: „Und hier hinten (dreht die Pappfigur um) hab ich so ehm, ähm, was
31 mit Haare gemacht. Das soll Haare sein.“
32 I.: „Und guck mal die Augen.“
33 B.: „Eins orange und eins weiß, das soll verschieden sein. Das soll so

34 bunt sein. Dafür hab ich das so gemacht. Jemand hat das gewa-
35 ckelt da hab ich das einfach so gezogen (immer noch auf die Augen
36 zeigend). Das soll so was wie ein **Horn sein** (zeigt auf die drei Za-
37 cken am Kopf), das soll irgendwie soo schön aussehen, hab ich so,
38 als ich das aufgemalt habe ist mir das so aufgekommen, da hab ich
39 das so gemalt."

40 I.: „Und wieso hast du die Wolle benutzt?"

41 B.: „Ähm, weil das war ja hellgrau, ne? (zeigt auf die Pappfigur) Da
42 ähm wollte ich nischt das nicht, äh, nicht das mit Papier machen,
43 da hab ich einfach Wolle genommen. Zuerst hab ich die graue
44 Wolle genommen, danach hab ich mit die Haare angefangen, da
45 hab ich das (zeigt auf die Stelle mit der Watte) da hab ich von mei-
46 nem Freund so ein Tipp bekommen, da hat er gesagt, du kannst
47 die beiden hier machen (auf die Perlen zeigend), da hab ich das
48 gemacht und dann hab ich das hier, (zeigt auf das kleine Stück
49 braunes Moosgummi links liegend. hab ich einfach so gemacht und
50 dann die hier (verweist auf die bunten Wollzöpfe auf der Rückseite
51 des Waldlings)."

52 I.: „Hast du deinem Freund auch Tipps gegeben?"

53 B.: „Jaaa."

54 I.: „Ein Faden, der geht so um's Horn herum, wie bist du denn darauf
55 gekommen?"

56 B.: „Weiß isch nicht, ich wollte das einfach nur gerade machen, dann
57 ist die Wolle hierhin gezogen und da hab ich gedacht ich kann das
58 einmal so machen und da hab ich das so gelassen."

59 I.: „Und hat dir das Spaß gemacht?"

60 B.: „Jaaa. Ich wollte eigentlich nicht in die Pause gehen, weil unsre
61 Lehrerin hat gesagt wir sollen das heute fertig machen."

62 I.: „Und die Farben? Vom Grau hast du mir ja erzählt, dann hast du das
63 Braune gemacht?"

64 B.: „Das hier, ähm, diese Farbe (zeigt auf Braun) fand ich ganz schön,
65 dann hab ich, äh, zwei Mal davon gemacht (Anmerkung: die beiden
66 braunen Wollumwicklungen) und die blau-gelbe, das fand ich
67 schön, manche Haare sind ja blond, das find ich schön und die hier

- 68 (auf die gelbe Plastikperlenkugel zeigend) hab ich weil ich hab soo
69 auch so eine Farbe davon, darum hab ich das auch so gemacht."
- 70 I.: „Und was ist denn deine Lieblingsfarbe eigentlich?"
- 71 B.: „Blau."
- 72 I.: „Aha. Der Waldling ist ja so zackig."
- 73 B.: „Ähm, ich hatte einfach keine Idee zuerst, ich hab gemalt dann
74 hatte ich keine Idee, dann hat mein Freund wieder ein bisschen
75 geholfen, der hat gesagt du kannst so ein Dreieck oder so was
76 machen oder so ein Viereck, da hab ich das einfach gezeichnet,
77 ich hab erst sogar meine Augen zu gemacht, da ist die Idee soo
78 gekommen, da hab ich das soo gemalt."
- 79 I.: „Warst du denn hinterher überrascht?"
- 80 B.: „Jaa, ich war schon überrascht. Erstmal dacht ich das wäre nicht so
81 schön aber jetzt mag ich das."
- 82 I.: „Fällt dir noch etwas dazu ein?"
- 83 B.: „Nee, das war's."



84
85 Abb. 8: Der Waldling von Bathuan

- 1 **Leitfaden-Interview mit der Schülerin Latifa (L.), 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, zum**
3 **Thema: „Ästhetische Erfahrungen im handelnden Umgang mit**
4 **Materialien am Beispiel des Gestaltens eines Waldlings“,**
5 **am 09.06.2005** (Im Rahmen der qualitativen empirischen
6 Untersuchung des Kunstunterrichts in der Primarstufe)
- 7
- 8 (Interviewerin: Alice Bruhn)
- 9
- 10
- 11 I.: „Beschreibe mir mal deinen Waldling.“
- 12 L.: „Mein Waldling wurde mit Moosgummi als erstes überdeckt, (2 Sek.
13 Pause) danach hat er noch hellblaues Moosgummi als Augen (2
14 Sek. Pause) und eine riesengroße Nase (3 Sek. Pause) aus Klopapierrollen (2 Sek. Pause) und Haare aus Wolle.“
- 15 I.: „Ah. Und wie bist du darauf gekommen, so eine große Nase aufzukleben?“
- 16 L.: „Jaaa, als ich gesehen hab dass wir solche Rollen haben hab ich
17 (unverst.) hab ich mal Spaß gemacht und hab mal das da drauf gesetzt, jaa und so kam es dann, dass ich die Nase da dran tu und so
18 lasse.“
- 19 I.: „Aha, und die Form (2 Sek. Pause) die ist ja auch ganz besonders?“
- 20 L.: „Ja das ist eine Sternenform wie man sieht. Ich wusste noch nicht,
21 was ich machen wollte Dann hab ich einfach mal etwas ausgeschnitten jaa und dann kam ein Stern dabei raus.“
- 22 I.: „Mhm und was hat dein Waldling an?“
- 23 L.: „Jaa, das ist (2 Sek. Pause) alter Stoff aus Seide, das könnte so ein
24 Kleid sein.
- 25 I.: „Hm und was gefällt dir denn an deinem Waldling am besten?“
- 26 L.: „Jaa, mir gefällt eigentlich (2 Sek. Pause) so gesagt, alles an
27 meinem Waldling, aber am meisten gefällt, gefallen mir ähm, so
28 was also die Haare.“
- 29 I.: „Und warum?“

- 34 L.: „Jaa, sie haben eine sehr sehr schöne Farbe und ich find das schön
35 das sie so geflochten sind.“
- 36 I.: „Ja. Und ist er genauso geworden, der Waldling, wie du ihn dir vor-
37 gestellt hast?“
- 38 L.: „Jaaa, eigentlich wusst ich das nicht genau (2 Sek. Pause) am An-
39 fang wie er sein sollte, da hab ich einfach die ganze Zeit ein paar
40 Einzelheiten dazu getan und dann kam halt das dabei heraus.“
- 41 I.: „Und könntest du dir vorstellen noch etwas zu ändern?“
- 42 L.: „Eigentlich nicht.“
- 43 I.: „Und was hat dir denn beim Basteln deines Waldlings am meisten
44 Spaß gemacht?“
- 45 L.: „Jaa, am Basteln hat mir Spaß gemacht (2 Sek. Pause) mit Sachen
46 Herumzuexperimentieren. Zum Beispiel Perlen hab ich dann ver-
47 sucht als Augen, die Nase ist verrutscht, hat aber nicht geklappt und
48 dann hab ich einfach so mal weiter herumprobiert und dann wurd's
49 fest.
- 50 I.: „Und wärst du manchmal selber gern ein Waldling?“
- 51 L.: „Jaa, weil es, jeder Mensch sie sich vorstellen könnte, eigentlich ja.“
- 52 I.: „Und wieso wärst du gern ein Waldling?“
- 53 L.: „Jaaa, weil halt Waldlinge könnten Fantasietiere sein oder alles
54 mögliche, da kann man sich ja jede Menge vorstellen. Jaa, halt
55 deswegen weil, manchmal, wie soll ich sagen, Spaß macht daran
56 zu denken mal ein Waldling zu sein.“
- 57 I.: „Mhm, und wie findest du Kunst?“
- 58 L.: „Kunst find ich sehr schön, also Kunst macht mir sehr Spaß.“
- 59 I.: „Und was machst du gerne im Kunstunterricht?“
- 60 L.: „Jaa eigentlich alles, ich bastel sehr sehr gerne mit Moosgummi.
61 Zuhause mach ich selber manchmal gern was mit Kleber, Tesafilm
62 und so weiter, was ich alles da hab.“
- 63 I.: „Und wenn du überlegst, was du alles schon gemacht hast im
64 Kunstunterricht, was hat dir denn am besten gefallen?“
- 65 L.: „Jaa, eigentlich fand ich bis jetzt die Sachen, an die ich mich noch
66 erinnern kann, die Sachen waren ganz schön, also es macht ja rich-

67 tig Spaß mit Wasserfarben zu malen, Sachen aufzukleben und so
68 weiter. Bisher gefällt mir eigentlich alles was wir gemacht haben.“

69 I.: „Was ist deine Lieblingsfarbe?“

70 L.: „Meine Lieblingsfarbe ist eigentlich so Rot (2 Sek. Pause) und
71 Hellblau.“

72



73

74 Abb. 9: Der Waldling von Latifa

1 **Protokoll der Tonbandaufnahme eines Pausengesprächs**

2 Anwesende Schülerinnen: Ayse, Latifa, Mechtap und Menekse,
3 4.Klasse, Gemeinschaftsgrundschule in einer Großstadt im Ruhrgebiet
4 Datum: 03.06.2005
5 (Protokollantin: Alice Bruhn)

6

7

8 Unmittelbar nach den Interviews mit den vier Mädchen Ayse, Latifa,
9 Mechtap und Menekse ergibt es sich, dass ich ihnen in der Gruppe ei-
10 ne Frage stelle, die ein Gespräch der Mädchen untereinander initiiert.
11 Es geht in dem anschließenden Gespräch darum, was die einzelnen
12 Mädchen wenige Monate vor dem Schulwechsel bewegt. Das Ge-
13 spräch wurde aufgenommen um Passagen später genauer betrachten
14 zu können.

15

16

17 Interviewerin: „Was fällt euch denn auf am Kunstunterricht im Vergleich
18 zu anderen Fächern?“

19 Mechtap.: „Zum Beispiel, dass man in Mathe zum Beispiel daa muss
20 man immer Zahlen runterschreiben, in Kunst kann man soo
21 viele Farben und so alles mögliche benutzen.“

22 I.: „Mhm.“

23 Menekse: „Ähm, es ist auch schön (2 Sek. Pause) die Farben auszu-
24 suchen (3 Sek. Pause) oder auch mal helle Farben zu be-
25 nutzen oder zum Beispiel bei Regenbildern mit den Farben
26 zu mischen. Zum Beispiel man möchte jetzt irgendwie Hell-
27 blau für den Regen, könnte man Deckweiß mit Blau mi-
28 schen wenn man kein Hellblau hat.“

29 Mechtap: „Wir alle drei sind auf die gleiche Gesamtschule aufgenom-
30 men worden.“

31 I.: „Ja?“

32 Mechtap: „Acht Kinder wurden aus unserer Klasse angenommen!

33 Latifa: „Und ich bin auf's Gymnasium aufgenommen worden.“

34 I.: „Aha.“

35 Mechtap: „Aber wir wissen nicht ob wir in dieselbe Klasse kommen.
36 Mein Cousin und ich kommen vielleicht in dieselbe Klasse,
37 denn wir waren im selben Kindergarten, jetzt in der selben
38 Grundschule und unsere Eltern haben auch gesagt wie wich-
39 tig es ihnen ist.“
40 I.: „Dann habt ihr ja immerhin schon einmal einen gemeinsamen
41 Schulweg zur Gesamtschule, bis auf Latifa.“
42 Menekse: „Aber ich kann sie sehen! Also hier (Mädchen zeigt mit ihren
43 Händen auf eine Stelle des Fußbodens) ist zum Beispiel un-
44 ser Haus, da ist ihr Haus, sie wohnen, wir alle vier wohnen
45 nebeneinander.“
46 I: „Ah ja und ihr seid auch gut befreundet?“
47 Alle: „Jaa.“
48 Menekse: „Wir haben auch einen Club.“
49 I.: „Oh, einen Club?“
50 Menekse: „Fantasieclub.“
51 I.: „Schön, so ein richtiger Mädelsclub?“
52 Mechtap: „Einmal hatten wir n Jungen in den Club gelassen, wir haben
53 auch nur eine Ausnahme gemacht weil das ihr (auf Menekse
54 zeigend) Cousin war und dann, nach einer Weile hab ich ihn
55 dann einmal in der Pause Fußball spielen lassen, ich bin ja
56 der Chef vom Club und dann dann wollte er einfach nicht
57 mehr aufhören damit und deswegen ist er rausgeflogen.“
58 I.: „Aha.“
59 Mechtap: „Und einmal hab ich ihm noch ne Chance gegeben und trotz-
60 dem hat er wieder Fußball gespielt.“
61 I.: „Da muss man sich an die Regeln halten in einem Club.“
62 Menekse: „Man weiß ja wie Jungs sind.“
63 I.: „Jaa (lachen).“
64 Mechtap: „Deswegen hab ich beschlossen keine Jungs kommen mehr
65 in den Club, nur noch Mädchen.“
66 Menekse: „Ein Mädchen ist auch mal (4 Sek. Pause) zur Clubarbeit nie
67 gekommen.“

68 Mechtap: „Nadine. Wir haben auch gemacht anfangs war ich im Club
69 und dann hat ich so ne Idee, dann ist sie gekommen (zeigt
70 auf Menekse) dann, dann gabs noch'n Mädchen, Nadine, die
71 wollte eigentlich auch mitmachen. Ich hab so gemacht, die
72 müssen erst mal einen Test bestehen und der letzte Test war
73 ein schriftlicher Text, da musste man Fragen beantworten
74 und etwas auswendig lernen und dann die Nadine hat eine
75 Frage nicht richtig beantwortet und den Text konnte sie auch
76 nicht auswendig aufsagen. Da gibts noch ein Mädchen das
77 zu unserem Club gehört, Rüya heißt sie, sie hat den Test in
78 ein, sie hat die ganzen Prüfungen an einem Tag gemacht.“

79 Menekse: „Jaa.“

80 Mechtap: „Menekse und Nadine haben ungefähr drei Tage gebraucht.“

81 I.: „War das denn viel zum Auswendiglernen?“

82 Menekse: „Nein, son kleiner Text. Zum Beispiel (2 Sek. Pause) wie
83 ging das noch mal?“

84 Mechtap. „(Lacht) Wir haben so gemacht, ein Mädchen ist stark und
85 hilfsbereit. Sie hilft Anderen in Not. Wenn uns einer braucht
86 gehen wir nicht einfach raus, sondern helfen.“

87 I.: „Das ist ja ein guter Text!“

88 Mechtap. „Das ist unser Club, es ist ja Fantasie.“

89 Menekse: „Manche Kinder haben uns auch gehänselt, uns Hexen oder
90 so genannt.“

91 Mechtap: „Momentan haben wir ja in unserem Club das Thema Hexen.
92 Wir reden nicht gern über unseren Club in der Klasse. In un-
93 serem Club hat jeder einen Clubnamen.“

94 I.: „Aha.“

95 Mechtap: „Der ist immer mit K oder wird zumindest anfangs mit K aus-
96 gesprochen. Zum Beispiel, sie heißt Kati, Katrina, Kari,
97 Klara.“

98 Menekse: „Wir haben auch kleine Elfen auf den Schultern.“

99 Mechtap: „Jaa, wir tun immer so.“

100 Menekse: „Meine heißt, ähm Nola.“

101 Mechtap: „Nala, Nela, Nona. Wir tun auch manchmal so, als ob wir mit

- 102 den Bäumen sprechen können. Wir geben ihnen verschiede-
103 ne Namen.“
- 104 Menekse: „Jaa. Zum Beispiel Opa-Baum, Oma-Baum...“
- 105 Mechtap: „Zum Beispiel die zwei Bäume die auch sehr groß sind nen-
106 nen wir Großmutter- und Großvater-Baum.“
- 107 Menekse: „Es gibt auch Eis-i, wenn es kalt ist, Schnee-i wenn Schnee
108 liegt...“
- 109 Mechtap: „Es gibt auch einen Baum der ist ganz schief, den nennen wir
110 Schief-i, wir gucken uns den Baum an und gucken welcher
111 Name am besten passt.“
- 112 I.: „Wir hatten in der Nachbarschaft früher auch einen Club gegründet,
113 wir haben Zirkusvorstellungen eingeprobt und eine Garage zu einer
114 Geisterbahn gemacht. Es ist schön, wenn man sich regelmäßig mit
115 der Gruppe trifft.“
- 116 Latifa: „Jaa, also worüber ich Zuhause die ganze Zeit nachdenke, ist
117 über die neue Schule. Die macht mir nämlich Angst. Zum Bei-
118 spiel wir gehen ja auf eine andere Schule, also wenn wir nicht
119 mehr in einer Klasse sind, ob wir uns dann noch sehen. Sie
120 wohnt zwar da aber ich bin in einer ganz fremden Klasse.“
- 121 I.: „Ja, ihr könnt euch ja am Nachmittag dann sehen. Und du lernst
122 schnell auch neue Kinder kennen und Freunde dazu.“
- 123 Mechtap: „Für mich ist das jetzt so wir waren vier lange Jahre zusam-
124 men. Ich fühl mich jetzt so, als ob wir eine Familie wärn und
125 wenn wir jetzt vielleicht alle auf eine andere Schule gehen ist
126 es für mich ein Gefühl, als ob jeder nach dem anderen soo
127 stirbt.“
- 128 Menekse: „Mhm.“

- 1 **Tonbandaufzeichnungen der Kleingruppenarbeit, 4. Klasse,**
2 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet zum Thema:**
3 **„Ästhetische Erfahrungen und projektorientiertes Arbeiten am**
4 **Beispiel des Gestaltens eines Sauriers in Kleingruppen“**
5 **Freitag, den 17.06.2005**
6 Interviewerin und Protokollantin: Alice Bruhn
7
8
9 **Gruppe 1 (Mehmet, Metin, Murat)**
10
11 Metin: „Da, da, da. Mehmet, schneid mal hier! (5 Sek. Pause) **Schneid**
12 **doch ma Mehmet! Mehmet schneid doch ma!**“
13 I.: „Seid ihr zufrieden mit eurem Flugsaurier?“
14 Mehmet: „Ma guck mal, der ist voll, da ist mehr Kleister als Zeitung!“
15 I.: „Jaa, da müsst ihr noch etwas Zeitungspapier drüberkleben.“
16 Mehmet: „Also mehr Zeitung und dann auch noch Kleister.“
17
18
19 **Gruppe 2 (Ebru, Ertunc, Mechtap, Boran)**
20
21 I.: „Und wie sieht's denn bei euch aus?“
22 Ertunc: „Guut.“
23 Mechtap: „Scheiße (lacht).“
24 I.: „WaaS?“
25 Mechtap: „**Die Jungens machen ja kaum mit!**“
26 Boran: „Doch ich mach mit (leise).“
27 I.: „Was wird das denn für ein Saurier?“
28 Boran: „Einen Vierbeinigen!“
29 I.. „Ah ja.“
30 Mechtap: „Aus dem Zweibeinigen wird nix mehr.“
31 I.: „Ja, dass macht doch nichts.“
32 Mechtap: „Der sah vorhin noch wie n Baseballschläger aus.“
33 Ertunc: „Ist immer noch so.“
34 Boran: „Nur'n bisschen kürzer (lacht).“

- 35 I.: „Gefällt euch die Arbeit mit Kleister?“
- 36 Mechtap: „Jaa, die Jungs (2 Sek. Pause) als ich vorhin auf der Toilette
37 war haben sie den Dinosaurier ermordet irgend auf ne Art.“
- 38 I.: „Oje, wie haben die das denn gemacht?“
- 39 Ebru lacht laut
- 40 Mechtap: „Wir haben den vollständig, sie haben riesige Stücke ge-
41 nommen!“
- 42 Boran: „Wir haben wir haben. Nein Mechtap, wir haben einfach so (legt
43 den Dinosaurierkörper auf eine Zeitung) den Dinosaurier drauf-
44 gelegt und @gewickelt@.“
- 45 Mechtap: „Oh, was soll das denn fürne Scheiße sein. Und die hab ich
46 als Gruppe gewählt! Sicher wenn ich nich wäre, dann wär,
47 dann würden die jetzt nicht mal ein Stück übergeklebt ha-
48 ben.“
- 49 Boran: „Hey, Kleister find ich richtig doof hier!“
- 50 Mechtap: „Hier muss der Kopf drauf. Richtig glibberig“
- 51 Ebru kichert leise in sich hinein.
- 52 Mechtap: „Jaa. Aber muss sein. Guck mal, diese Stücke hier die solln
53 noch leer werden. Keine meehr! Das dauert so noch ne hal-
54 be St.“
- 55 Ertunc: „Oder drei (Streifen aus Zeitungspapier reißend).“
- 56 Boran: „Oder zwei (Zeitungsrascheln).“
- 57 Mechtap: „**Boah falls es noch so viele werden, werden wir nie mit
dem Dinosaurier fertig!**“
- 59 Ebru: „Mechtap! (unv. und auf türkisch)“
- 60 I.: „Ihr könnt die Zeitungsschnippel natürlich noch auf die anderen Kör-
61 perteile draufkleben, also wenn ihr noch welche überhabt.“
- 62 Ertunc: „Jaa.“
- 63 Boran: „Ja wir lassen ihn so.“
- 64 I.: „Und wie geht es jetzt bei euch weiter?“
- 65 Mechtap: „Solange der trocknet müssen wir die Füße machen.“
- 66 I.: „Ah ja.“
- 67 Mechtap: „Erst mal müssen wir (1 Sek. Pause) die Füße machen und
68 dann müssen wir entscheiden, ob sie soo kommen (hält sie

69 an die breite Seite des Eierkartons dran) oder soo (an die
70 schmale Seite des Eierkartons dranhaltend), aber ich find
71 eher soo. Dann müssen wir noch auf der oder der Seite, wo
72 der größer ist, der Kopf am besten passt.“

73 Ebru: „Ich geh Händewaschen.“

74 Ertunc: „Die finden das eklig, ich auch.“

75 I.: „Den Kleister findet ihr eklig?“

76 Alle:“ Jaa!“

77 Mechtap: „Es geht.“

78 I.: „Habt ihr denn vorher schon einmal so gearbeitet?“

79 Ertunc: „Jaa, mit Kleister schon, mit Kleister schon. Als wir die Trom-
80 meln gemacht habn. (zeigt auf den hinter ihm stehenden ge-
81 öffneten Schrank, in dem Trommeln aus Tontöpfen zu sehen
82 sind. “

83 Boran: „Aber da waren wir noch bei der ersten Klasse.“

84 Ertunc: „Zweite!“

85 Mechtap: „Versucht ihr schon mal solche Füße zu machen.“

86 Ertunc: „Oh, leicht!“

87 Boran: „Für dich vielleicht.“

88 Ertunc: „Guck hier hattse schon eins gemacht.“

89 I.: „Die Füße sehen gut aus.“

90 Boran: „Jaa.“

91 Ebru: „Mechtap wo ist dein Kleber? (genervt klingend)“

92 In der Pause bleibt Mechtap als einzige ihrer Gruppe am Tisch sitzen
93 und gestaltet den Saurier weiter:

94 I.: „Der sieht ja schon richtig wie eine Echse aus, aus alten Zeiten. Dei-
95 ne Gruppe wollte gern in die Pause gehen?“

96 Mechtap: „Ja, die spielen ja nur son Spiel das heißt Mädchen fangen
97 Jungens oder Jungs fangen Mädchen, das macht mir keinen
98 Spaß.“

99 I.: „Dann kannst du ja besser hier ein bisschen weitermachen.“

100 Mechtap: „Nachher werden die staunen wie der aussieht wenn der
101 Schwanz schon dran ist. So langsam geht der Kleister alle.“

102 I.: „Wie findest du deine Gruppe?“

- 103 Mechtap: „Naja, die Jungs haben kaum mitgemacht. Die haben sie,
104 die haben nuur Bälle aus Zeitungspapier gemacht. Die haben
105 n Kleisterball gemacht und damit geworfen und einmal hab
106 ich den fast auf meinen Kopf bekommen.“
- 107 I.: „Oje.“
- 108 Mechtap: „Ich geh gleich noch mal in den Klassenraum und guck was
109 die anderen gemacht haben. Bei dem Anmalen sollen das
110 nur Ebru und ich machen. Die Jungs haben nämlich keine
111 Ahnung davon. Nur unser Simon, ey der kann echt gut
112 Zeichnen.“
- 113 I.: „Du kannst das auch gut, oder?“
- 114 Mechtap: „Ich liebe Malen über alles!“
- 115 Serife kommt dazu: „Was habt ihr denn gemacht?“
- 116 Mechtap: „Einen Dinosaurier.“
- 117 Serife: „Sieht aus wie ein Krokodil.“
- 118 Mechtap: „Krokodile gab es auch früher!“
- 119 (Die restlichen Gruppenmitglieder kommen aus der Pause wieder.)
- 120 Ebru: „Mechtap, solln wir auch ein Baby machen?“
- 121 Serife: „Cool, alle machen es uns nach. Erst machen wir ein Baby und
122 dann machen es die andern, weil sie es gehört hatten.“
- 123 I.: „Gab es etwas, was schwierig war für euch beim Saurier gestalten?“
- 124 Mechtap: „Die Form hinzukriegen.“
- 125 I.: „Wie kommt es, dass ihr doch einen Tyrannosaurus Rex macht?“
- 126 Mechtap: „Als ich das Ding einfach mal in die Rolle gesteckt hab, hab
127 ich gemerkt das, dass das da drin bleibt dann hab ich den
128 Tyrannosaurus ausprobiert und das passt.“
- 129 I.: „Und ihr findet alle die Idee gut?“
- 130 Boran: „Jaa.“
- 131 Mechtap: „Alle waren anfangs dafür, dass wir einen Tyrannosaurus
132 machen.“
- 133 I.: „Und dann wolltet ihr einen Vierbeinigen machen?“
- 134 Mechtap: „Ja dann nen Vierbeinigen, dann ein Wassertier und dann
135 wieder n Tyrannosaurus. Von einem Tier kommt man zum

136 anderen. Ein Tier klappt nicht und dann guckt man ob ein
137 anderes besser passt.“

138 Ertunc: „Schneiden aufkleben, schneiden aufkleben.“

139 Mechtap: „Die reichen schon!“

140 Boran: „O.K.“

141 Ertunc: „Vielleicht noch eins.“

142 Boran: „O.K. noch eins.“

143 Ertunc: „Es können auch zwei sein.“

144

145

146 **Gruppe 3 (Ilias, Menekse, Rana, Simon)**

147

148 I.: „Was macht ihr denn?“

149 Ilias: „Nen Langhals.“

150 I.: „Einen Langhals. Wie habt ihr denn den Körper gemacht?“

151 Simon: „Aus Eierkartons.“

152 Ilias: „Hat einer meinen Bleistift?“

153 I.: „Wie seid ihr denn darauf gekommen einen Langhals zu machen?“

154 Simon: „Erstmal weil der Körper so war, hab ich ha hab ich gesagt lass
155 doch einen Langhals aus die ähm, Rohr machen. Haben wir
156 gesagt o.k. und dann machen wir ei machen nur noch das hier
157 und kommen nicht auf eine andere Idee.“

158 I.: „Aha.“

159 Menekse: „Weil als erstes wollten wir ein (2 Sek. Pause) ein äh Drei-
160 horn machen das haben wir jetzt doch nicht gemacht. Da
161 haben wir, dann wollten wir'n Tyrannosaurier Rex machen.
162 Dann einen wo wir nicht wissen wie er heißt der hat so
163 Hörner und der hat einen so dicken Schwanz und danach
164 wollten wir einen Langhals machen.“

165 I.: „Sieht schon richtig gut aus, wie ihr den Hals aus den Rollen gefertigt
166 habt.“

167 Simon: „Jaa.“

168 Rana: „Ilias hat seinen Bleistift noch nicht gefunden.“

169 I.: „Und wie gefällt euch die Arbeit mit dem Kleister?“

- 170 Simon: „Ja find ich schön.“
171 Rana: „Fühlt sich gut an.“
172 Menekse: „Machen wir das jetzt dran?“
173 Simon: „Ja.“
174 Ilias: „Und hier stopfen wir ein Papier.“
175 Menekse: „Wir könnten auch sagen, wir brauchen n bisschen weniger
176 an Papier.“
177 I.: „Genau. In der Gruppe muss man sich ja absprechen.“
178 Rana: „Jaa.“
179 I.: „Bei euch klappt das ja gut!“
180 Menekse: „Haben Dinosaurier auch Ohren? Ach, so Löcher ne?“
181 Rana: „Wir wollten erst mal nur einen Eierkarton nehmen, da hab ich
182 gesagt dass wird vielleicht zu klein, da haben alle o.k. gesagt, da
183 haben alle gesagt ja das geht dann vielleicht, dann haben wir
184 zwei Kartons genommen.“
185 I.: „Ja, wenn man das gut begründen kann, ist das wichtig.“
186 (Papierrascheln)
187 I.: „Und dann funktioniert das auch toll! Ihr seid ja schon ganz weit.“
188 Menekse: „Wir haben gut aufgeholt.“
189 Rana: „Das letzte Mal hatten wir nur Eierkartons gehabt.“
190 Mechtap kommt an den Gruppentisch hinzu, um sich den Saurier ge-
191 nauer anzusehen.
192 Mechtap: „Boah, wie habt ihr diese tolle Form nur hingekriegt! Ihr hattet
193 doch so ne Art Rolle, ne?“
194 Menekse: „Mhm.“
195 Mechtap: „Unsere Rolle steckt in dem Dinosaurier drin damit die den
196 Kopf befestigt. Damit der Kopf stabiler ist.“
197 Menekse: „Ihr könnet aber auch Zeitungen hier so knüllen und dann da
198 rein tun.“
199 Mechtap: „Haben wir auch da drin, damit der Kopf stabiler bleibt.“
200 Rana: „Menekse braucht ihr noch mehr? (Zeitungsschnipsel hinhal-
201 tend.)“
202 Menekse: „Ja.“
203 Simon: „Aber wär jetzt noch besser, wenn das kleinere wärn.“

- 204 Rana: „Soll ich die zerreißen?“
- 205 Simon.: „Ja.“
- 206 (Zerreißgeräusche)
- 207
- 208
- 209 **Gruppe 4 (Batikan, Begonya, Esra, Serife, Yunus)**
- 210
- 211 Batikan: „Frau P. sieht unser geil aus?“
- 212 Yunus: „So, einer ist hier und einer ist hier. (zwei Pappstückchen in die
213 Luft hebend.)“
- 214 I.: „Das werden die Flügel?“
- 215 Yunus: „Jaa.“
- 216 Frau P.: „Der ist'n bisschen kopflastig, ne? Und hier Vorne wolltet ihr
217 den Kopf nicht draufsetzen?“
- 218 Batikan: „Ne, ej das ist hier zu klein.“
- 219 Yunus: „**Das** war hier das Blöde, dass es n bisschen gerutscht ist.“
- 220 Batikan: „Ich hab gesagt...“
- 221 Frau P.: „Und das er ein bisschen nach da guckt? So? (Lehrerin dreht-
222 den Kopf des Sauriers vorsichtig ein wenig zur Seite.)“
- 223 Yunus: „Ja eben.“
- 224 Esra: „Wir möchten (3 Sek. Pause) ein Flugsaurier hat auch Beine,
225 ne?“
- 226 Yunus: „Nein!“
- 227 Batikan: „Das ist ein Panzer.“
- 228 Serife: „Fliegtdinos haben auch Füße, nee?“
- 229 I.: „Jaa, sie haben Füße. Wie findet ihr die Arbeit in der Gruppe?“
- 230 Alle: „Guut!“
- 231 Batikan: „Die Arbeit gefällt uns, aber (3 Sek. Pause) nur jetzt (2 Sek.
232 Pause) also...“
- 233 Esra: „Ein Kind von unserer Gruppe ist weg.“
- 234 (Anmerkung: Begonya verließ für einen Moment ihre Gruppe)
- 235 Rüya kommt dazu gelaufen.

- 236 Rüya: „Frau Bruhn, Frau Bruhn, guck dir meine Hände an. (Sie hält mir
237 ihre durch den getrockneten Kleister runzelig aussehenden
238 Hände hin.)“
- 239 Yunus: „Aber gerade ist sie wiedergekommen.“
240 (Batikan und Esra lachen.)
- 241 Rüya: „Guck mal, ich bin alt geworden.“
242 I.: „@Oh ja, die ganzen Falten@!“
- 243 Rüya: „Ich bin alt geworden (mit leiser jammeriger Stimme).“
244 Esra: „Ja biste auch.“
- 245 Rüya: „Halt du deine Schnauze.“
246 Yunus: „Abuuu!“
247 Esra: „Halt deine Klappe!“
- 248 Batikan: „Ich muss das jetzt die ganze Zeit festhalten damit das hält.“
249 Yunus: „Ich glaub das ist scheiße geworden.“
250 Batikan: „E e, das ist gut.“
251 I.: „Warum?“
252 Yunus: „Das ist doch kein Langhals.“
253 Batikan: „Ich muss das da rein drücken, damit das hält.“
254 I.: „Aber warum meinst du, das euer Saurier nicht gut geworden ist?“
255 Yunus: „Ich hätte den Kopf besser nach Unten gemacht.“
256 I.: „Und dann bekommt der noch Flügel?“
257 Yunus: „Ja.“
258 Batikan: „Gruppenarbeit ist voll geil.“
259 Esra: „Jaa. Da kann man, da kann (2 Sek. Pause) da kann jeder ein
260 bisschen tun.“
261
262
- 263 **Gruppe 5 (Ceija, Daria, Sanije)**
- 264
- 265 Daria: „Der ist voll schrecklich geworden!“
266 I.: „Aber warum findet ihr den Saurier schrecklich?“
267 Sanije: „Der Kopf, der hängt da so runter, da ist es platt (auf den Rü-
268 cken zeigend.). Guck mal wie doof das aussieht!“
269 Daria: „Das nervt, das ist dumml!“

- 270 I.: „Ich finde den Hals und den Kopf habt ihr schon gut hinbekommen.“
271 Sanije: „Der ist irgendwie doof geworden.“
272 Daria: „Der ist doch doof!“
273 Sanije: „Wie sieht das denn aus?“
274 Daria: „Iih! Das ist voll scheiße!“
275 I.: „Ach, ihr könnt doch hier diese Kuhle etwas verdicken wenn ihr die
276 blöd findet.“
277 Sanije: „Schmeiß den weg!“
278 Daria: „Halt den mal!“
279 (Beide versuchen die Beine an dem Saurierkörper zu befestigen, was
280 sich als schwierig herausstellt)
281 I.: „Der könnte ja auch schwimmen irgendwo.“
282 Sanije: „Ja?“
283 I.: „Dann sieht man ja gar nicht die Beine.“
284 Sanije: „Ich hasse den! War nicht persönlich gemeint (den Saurier an-
285 sprechend).“
286 I.: „Aber es gab doch früher ganz viele verschiedene Saurier, so einen
287 Wassersaurier bestimmt auch.“

1 **Gedächtnisprotokoll (nach Notizen) der teilnehmenden**
2 **Beobachtung im Kunstunterricht einer Klasse 4 von Frau P.**
3 **(27 Schülerinnen und Schüler, 17 Mädchen und 10 Jungen)**
4 **Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet, am Freitag,**
5 **17. 06. 2005 von ca. 10:40 – 12:20 Uhr**
6 (beteiligte Beobachterin / Protokollantin: Alice Bruhn)

7

8 Um 10:35 Uhr betrete ich den in der ersten Etage des Schulgebäudes
9 befindlichen, Klassenraum der 4. Klasse von Frau P. Nach einem lei-
10 sen Guten Morgen Gruß meinerseits an die anwesenden Kinder und
11 die Lehrerin schleiche ich leise in Richtung Lehrerpult und setze mich
12 auf den einen der beiden dahinterliegenden Stühle, auf dem üblicher-
13 weise die Schultasche der Lehrerin steht. Die Schülerinnen und Schü-
14 ler sitzen auf ihren Plätzen in einer Gruppentischsitzordnung, während
15 Frau P. langsam von der hinter dem Lehrerpult befindlichen Wand des
16 Raumes zwischen den Gruppentischen hindurch zur gegenüberliegen-
17 den kleinen Wandtafel schreitet. Nun beginnt sie sofort damit, ohne
18 dabei zu sprechen, etwas mit weißer Kreide an die Tafel zu schreiben.
19 Sie schreibt die Hausaufgaben für den nächsten Tag auf, nach Fächern
20 voneinander getrennt. Ich bleibe auf der ihr gegenüberliegenden Seite,
21 auf dem Stuhl sitzen und beobachte die Reaktionen der Schüler. Die
22 ersten drei Kinder, die beiden Mädchen Menekse und Mechtap und ein
23 dunkelhaariger Junge, der ein gelb-dunkelblaues Baumwollsweatshirt
24 mit Kapuze und eine Brille trägt, Simon, legen ihre kleinformatigen
25 Hausaufgabenhefte vor sich auf den Tisch hin und schreiben die Noti-
26 zen der Lehrerin in ihre Heftchen ab. Die ein wenig kräftige braunhaari-
27 ge Menekse trägt ein weißes Baumwollsweatshirt mit Daisy Duck dar-
28 auf gedruckt, mit Kapuze. Ihre Haare sind zusammengebunden, ein
29 paar hellblonde Strähnchen werden von einem Haargummi aus ihrer
30 Stirn gehalten. Mechtap, die an einem weiter hinten liegenden Grup-
31 pentisch sitzt, trägt eine hellrosafarbene Hose aus dünnem Jeansstoff
32 und einen dünnen Pullover, der rosa-weiß gestreift ist. Sie trägt ihre
33 dunkelbraunen, leicht lockigen Haare in zwei dicht am Kopf anliegen-
34 den geflochtenen Zöpfen. Es ist etwas unruhig im Klassenraum, Yunus,

35 ein Junge von etwas kräftiger Figur, mit grauer Jogginghose und einem
36 grau-olivefarbenen Pullover, mit einem Emblem von DKNY-Jeans, kip-
37 pelt mit seinem Stuhl. Zwei ebenfalls türkische Mädchen, die direkt am
38 Gruppentisch vor mir sitzen, unterhalten sich flüsternd auf türkisch und
39 kichern dabei. Eine der beiden, Esra, sehr zierlich, gekleidet in einer
40 enggeschnittenen dunklen Jeans mit leichtem Schlag am Saum und in
41 einem figurbetonten dünnen türkisen Sommermantel spricht nun auch,
42 nicht mehr flüsternd, mit einem türkischen Jungen vom Nachbargrup-
43 pentisch. Das am selben Tisch ihr gegenüber sitzende Mädchen Rana,
44 etwas kräftiger, mit einem halblangen Pferdeschwanz und in einem
45 schwarzen Sweatshirt und einer dunklen Stoffhose gekleidet, fragt ih-
46 ren Tischnachbarn Simon, ob er ihr ein Blatt aus seinem Hausaufga-
47 benheft leihen könnte. Er reißt ihr eines seiner noch unbeschriebenen
48 Blätter heraus und überreicht es ihr, leise „Bitte!“ sagend. Danach
49 schreibt er weiter die Hausaufgaben von der Tafel ab. Die Unruhe
50 nimmt zu, Murmeln und Privatgespräche begleiten die Einpackgeräu-
51 sche der Kinder, nachdem die meisten von ihnen die Hausaufgaben
52 von der Tafel notiert haben. Ein rechts von mir sitzendes türkisches
53 Mädchen, Begonya, trägt ein mit den Farben Pink, Lila und Grün ge-
54 blümtes Kopftuch im Nacken gebunden, so wie es ältere gläubige Mus-
55 liminnen tragen. Begonya ist etwas kräftiger und hält sich meist in Un-
56 terrichtsgesprächen zurück. Ihr weinrotes Sweatshirt mit Reißver-
57 schlusskragen fällt über den langen Rock aus blauem Jeansstoff. Sie
58 blickt mich fröhlich lächelnd an und ruft mit kräftiger Stimme freudig:
59 „Haben wir heute Kunst?“ Dabei rutscht sie ungeduldig auf ihrem Stuhl
60 herum.

61 Einige Minuten steht die Lehrerin schweigend im Klassenraum, sie
62 schaut einzelne Kinder mahnend an, spricht aber kein Wort dazu.
63 Langsam verstummen die Geräusche, das Gerede und Gelache, als
64 erste Kinder ihre linke Hand zum Gesicht führen, den Zeigefinger auf
65 die geschlossenen Lippen legen und ihre rechte Hand senkrecht in die
66 Luft heben. Dieses Ruhezeichen wir oft von den Schülerinnen und
67 Schülern selbstständig dargestellt und signalisiert, dass es einigen
68 Kindern in der Klasse zu laut geworden ist. Frau P. steht immer noch

69 vor der kleineren Tafel. Sie blickt um sich und beobachtet alle Kinder
70 dabei. Nachdem nach ein paar Minuten eine ruhige Atmosphäre einge-
71 treten ist, beginnt die Lehrerin nun mit beruhigender und leiser Stimme
72 das neue Thema der letzten Stunde zu nennen. Dabei stellt sie eine
73 den Kunstunterricht einleitende Frage: „Wir haben in der letzten Stunde
74 damit begonnen, über Saurier zu sprechen, was wisst ihr noch?“ Nach
75 einer Minute melden sich zwei Mädchen, eines davon, Latifa, hält ihr
76 kinnlanges leicht gewelltes Haar mit einem orangefarbenen breiten
77 Haarband aus der Stirn heraus. Sie trägt ein blaues kurzärmeliges T-
78 Shirt, auf dessen beiden Ärmeln jeweils ein neongelber Streifen aufge-
79 näht ist und eine dunkelblaue Jeans. Das zweite Mädchen, dass sich
80 meldet, ist Mechtap. Latifa wird von Frau P. aufgerufen und erklärt mit
81 leiser Stimme: „Saurier bedeutet schreckliche Echse!“ Mit ihrem Kopf-
82 nicken signalisiert die Lehrerin Zustimmung, sie setzt sich auf einen
83 hinter ihr stehenden Stuhl und fordert jetzt Mechtap auf, sich zu äu-
84 ßern: „Ja Mechtap, was weißt du?“ Das kleine zierliche Mädchen mit
85 den großen Augen rattert fast mechanisch mögliche Gründe für das
86 Aussterben der Saurier herunter: „Manche Leute behaupten, ein Komet
87 wäre Schuld an dem Aussterben der Saurier, andere sagen die Eiszeit
88 und wieder andere meinen, ein Vulkanausbruch. Was wirklich passiert
89 ist, dass weiß niemand.“ „Mhm, genau.“ Antwortet Frau P. bestimmt.
90 Die Hintergrundgeräusche nehmen zu und es wird ein wenig unruhig.
91 Die Lehrerin ergreift erneut das Wort: „Ihr habt euch dazu entschieden,
92 in Gruppen einen größeren Saurier zu gestalten, anstatt jeder für sich
93 einen kleinen. Das heißt, dass ihr die Saurier hinterher nicht mit nach
94 Hause nehmen könnt, aber sie dafür in unserer Schule ausgestellt
95 werden und auch andere Klassen, die nach euch kommen, sie betrach-
96 ten können. Als Material habt ihr Zeitungspapier, Eierkartons und Pap-
97 pen zur Verfügung.“ Frau P. formuliert klar verständlich und langsam
98 sprechend den äußeren Rahmen der folgenden Arbeit in Gruppen: „Ihr
99 habt euch in der letzten Stunde die Gruppen selbst ausgesucht und ich
100 möchte, dass die Gruppen auch so bestehen bleiben. Jetzt müsst ihr
101 euch untereinander in den Gruppen arrangieren. Zeichnungen als Vor-
102 skizze des Sauriers habt ihr bereits in der letzten Kunststunde ge-

103 macht.“ Die Lehrerin blickt sich um im Raum: „Was bedeutet eigentlich
104 Gruppenarbeit?“ Wiederum melden sich unmittelbar nach der Frage
105 Latifa und Mechtap. „Bei Gruppenarbeit machen alle eine Sache ge-
106 meinsam.“ Erklärt Latifa. „Jaa.“ Kommentiert Frau P. die Wortmeldung.
107 „Und du, Mechtap?“ Nimmt Frau P. die zweite sich meldende Schülerin
108 dran. Weitere Kinder melden sich auch jetzt noch nicht. Das Mädchen
109 beantwortet die Frage: „Jeder macht einen Teil zu dem, was die Grup-
110 pe gerade macht. Es soll nicht nur einer gestalten und die anderen ma-
111 len später nur aus.“ Die Lehrerin hört ihr zu: „Mhm, stimmt auch.“ Nach
112 einem kurzen Wartemoment auf weitere Wortmeldungen führt Frau P.
113 fort: „Ihr dürft Klebeband zum Aneinanderkleben einzelner Teile nutzen
114 und Kleister ansonsten. Was tut ihr, damit die Saurier aber nicht so
115 platt werden?“ Wiederum wartet Frau P. einen Moment ab und blickt im
116 Klassenraum umher, wer sich meldet. „Wir können die Zeitungen so zu
117 Bällen formen“ meint Yunus, nachdem er von der Lehrerin aufgerufen
118 wurde. Vorschläge sammelnd nimmt Frau P. sofort weitere Schüler
119 dran. „Oder Papptullen darauf kleben.“ Ruft Boran. Ein albanisches
120 Mädchen, Sanije, mit langen dunklen und offen getragenen Haaren, in
121 einem weißen Sweatshirt und einer engen halb verwaschenen Jeans
122 gekleidet, meint mit heller Stimme: „Oder wir kleben Stücke Papier ü-
123 bereinander, wie damals bei den Luftballons mit Kleister!“ „Ja, Sanije,
124 richtig! Genau das wollen wir tun!“ Bestätigt die Lehrerin das Gesagte.
125 „Aber vorher müssen erst einmal alle Tische, die sich in diesem Raum
126 befinden, abgedeckt werden. Wie machen wir das am besten?“ Fragt
127 Frau P. die 26 Schülerinnen und Schüler, ein Mädchen fehlt heute aus
128 Krankheitsgründen. „Mit Zeitungen!“ meint Daria, die Zweitälteste der
129 Klasse. Daria kommt aus Jugoslawien, ist sehr groß und schlank, sie
130 trägt jedes Mal, wenn ich sie Freitags im Unterricht sehe, ihre schlanke
131 Figur betonende Kleidung, die den Modetrends der jugendlichen Masse
132 nachempfunden ist. Heute trägt sie eine enggeschnittene schwarze
133 Stoffhose und ein weißes tailliertes Shirt mit weitem Ausschnitt. Die
134 dunklen langen Haare sind am Ansatz fast mittelblond, was darauf hin-
135 deutet, dass sie sich die Haare vor einiger Zeit getönt hat. Ihre großen
136 Ohrringe verheddern sich nahezu in den langen offen getragenen Haa-

137 ren. „Nee!“ Protestiert daraufhin Ilias, ein Junge griechischer Herkunft
138 mit dunkelbraunen Augen, er findet Darias Vorschlag nicht durchführ-
139 bar: „Durch Zeitung geht der Kleister doch durch!“ Nun geht Frau P.
140 schnelleren Schrittes geradewegs durch die Gruppentische hindurch
141 bis zu ihrer am Lehrerpult stehenden Schultasche und holt schweigend
142 eine Rolle schwarzer Kunststoffmüllsäcke heraus. Sie wendet sich an
143 die Klasse: „Wir benutzen zum Abdecken solche Mülltüten. Um die Tü-
144 ten größtmöglich zu nutzen und dabei nichts zu verschwenden, können
145 wir etwas damit tun. Was denn?“ Einen Moment wartet die Lehrerin ab,
146 ob sich jemand zu Wort meldet. Begonya meldet sich und wird von
147 Frau P. aufgerufen: „Aufschneiden.“ Antwortet das Mädchen mit dunk-
148 ler kräftiger Stimme. „Genau! Dann zeig mir bitte mal, wo wir entlang
149 schneiden müssen, Begonya.“ Entgegnet die Lehrerin und geht auf den
150 Gruppentisch zu, an dem Begonya sitzt. Die Schülerin fährt mit ihrer
151 Hand an zwei nebeneinanderliegenden Nahtstellen des Plastikmüllbeu-
152 tels entlang. Frau P. nimmt sich eine Schere von dem hinter ihr und
153 dem Gruppentisch an der Wand stehenden Tisch weg, auf dem mehre-
154 re Stifte und auch Scheren oder Radiergummis liegen und fordert Be-
155 gonya dazu auf, den dunklen Plastikbeutel stramm zu ziehen, während
156 sie selbst langsam an der einen Naht und danach an der anderen
157 Nahtstelle entlang schneidet. Daraufhin wendet sie sich an all ihre
158 Schüler: „So, nun habt ihr gesehen, wie man aus einem Müllbeutel eine
159 größere Fläche macht. Alle Gruppentische in diesem Raum müssen
160 abgedeckt werden. Es gehen aber auch drei Gruppen in den Nachbar-
161 raum, damit alle mehr Platz zum Arbeiten haben.“ Der durch den Flur
162 zu erreichende neben an liegende Raum ist etwas kleiner als der ei-
163 gentliche Klassenraum. Es stehen drei Gruppentische in dem Raum
164 verteilt, der als Ausweichraum genutzt wird. Besonders zum freieren
165 kreativen Gestalten mit Materialen bietet sich der Raum an, aber auch
166 für Besprechungen und Unterrichtsphasen im Stuhlkreis, oder als Zu-
167 satzraum für Schüler, die eine Klassenarbeit nachschreiben oder zu-
168 sätzliche Aufgaben erledigen wollen, wenn sie mit regulären Aufgaben
169 in der Unterrichtsstunde schneller fertig geworden sind, als andere.
170 Auch zum Verteilen der 27 Schüler in zwei Gruppen zur Entzerrung der

171 Enge im Klassenraum ermöglicht das teilweise Ausweichen auf den
172 Nachbarraum eine entspanntere und manchmal auch ruhigere Arbeits-
173 atmosphäre für alle Kinder. Durch den Sonneneinfall bei gutem Wetter
174 wirkt der Raum freundlich, rote Vorhänge und eine Zweisitzer-Couch
175 am einen Ende des Raumes verstärken den Eindruck von Gemütlich-
176 keit und Geborgenheit. Im Klassenraum dagegen hängen an den ho-
177 hen Altbaufenstern zwar auch lange Vorhänge herab aus rotem Stoff,
178 doch scheint hier die Sonne nie direkt hinein. In dem Ausweichraum
179 stehen neben der Couch und den drei Gruppentischen noch ein
180 Schrank und ein Einzeltisch an der hinteren Wand des Raumes. Davon
181 gegenüberliegend ist rechts neben der Tür eine große Tafel an die
182 Wand angebracht, an der linken Seite befindet sich ein Waschbecken
183 und an zwei der Raumwände sind mit Wasserfarben gemalte Bilder der
184 Schülerinnen und Schüler aufgehängt worden. Die drei Gruppentische
185 sind bereits mit einer Plastiktischdecke überzogen und müssen somit
186 nicht abgedeckt werden. Frau P. verkündet allen Schülerinnen und
187 Schülern im Klassenraum die Verteilung auf die beiden Räume, dabei
188 fängt sie damit an, die Kinder aufzurufen, die im Klassenraum bleiben.
189 Freundlich aber bestimmt fordert die Lehrerin Tisch für Tisch diejenigen
190 einzelnen Kinder dazu auf, ihre Plätze zu wechseln, die weiter entfernt
191 von ihrer Gruppe sitzen. Zu einem Gruppentisch muss nur ein Mäd-
192 chen noch hinzukommen, damit die Gruppe komplett ist. Erst nachdem
193 der Platztausch erfolgt ist wendet sich die Lehrerin in Ruhe an die drei
194 Schülergruppen, die in den Nebenraum wechseln sollen. Sie bittet erst
195 die Gruppe nach nebenan, deren Mitglieder am ruhigsten und aufmerk-
196 samsten sind. Erst als die Gruppe aufsteht und schnellen Schrittes den
197 Klassenraum vollständig verlässt und zwei Minuten Wartezeit vergan-
198 gen sind, wird der zweite Gruppentisch dazu gebeten, den Nachbar-
199 raum aufzusuchen. „Ich weiß!“ Ruft ein türkisches Mädchen aufgeregt
200 in die Klasse. Sie trägt ein rosafarbenes T-Shirt und eine enganliegen-
201 de Jeans und hat Schulterlange glatte Haare. Rüya führt fort: „Frau P.
202 du lässt die Kinder hier im Raum arbeiten, die sowieso schon nah bei-
203 einander sitzen und die anderen sollen nach Drüber gehen.“ Frau P.
204 nickt und sieht sich im Raum um. Nun gibt sie der letzten Gruppe, die

205 den Raum wechseln soll, verbal das Zeichen zum Aufstehen: „So, Me-
206 tin, Mehmet und Murat, nun geht ihr bitte auch in den Nebenraum. Ich
207 verteile gleich an allen Tischen die Eierkartons. Zeitungen und Pappen
208 holt ihr euch bitte selbst! Ihr wisst ja wo sie liegen.“ Im Klassenraum ist
209 speziell ein Regal für das Arbeiten im Kunstunterricht vorgesehen. Es
210 steht an der rechten Wand neben dem Waschbecken. Auf den Regal-
211 brettern stehen alte Marmeladengläser als Wasserbehälter zum Malen
212 mit Wasserfarben, sowohl die Zeichenblöcke in DIN A3 der Kinder, als
213 auch DIN A4 Skizzen- und Schmierblätter zum freien Malen und für
214 Entwürfe, von der Lehrerin, den Kinder und Eltern gesammelte Papp-
215 rückwände von alten Zeichen- und Spiralblöcken, Kartonpapiere und
216 eine große Menge Zeitungen. Darüber hinaus beinhaltet ein geräumi-
217 ger Doppelschrank, der in einem dritten gegenüberliegenden Raum
218 steht, stapelbare Kunststoffkisten und Pappkartons, die randvoll mit
219 den unterschiedlichsten Materialien gefüllt sind. Vielfarbige verschiede-
220 ne Wollknäuel, Fäden, Drähte, Holz- und Kunststoffperlen, Pailletten,
221 Moosgummibögen, Watte, Toilettenpapierpapprollen, Kartons und Pa-
222 piere verschiedenster Formate und Art, Silber- und Transparentpapier
223 und andere Materialien bilden einen Fundus zum kreativen Gestalten.
224 Frau P. bleibt erst einmal im Klassenraum und hilft den drei Mädchen
225 eines Gruppentisches dabei, den Kunststoffmüllbeutel an zwei Seiten
226 durchzuschneiden. Dabei hält sie mit Sanije und Daria den Beutel fest,
227 während Ceija, ein Mädchen der Sinti und Roma Gemeinschaft, ihn mit
228 ihrer Schere durchtrennt. Ceija ist ähnlich modisch gekleidet wie Sanije
229 und mit ihren zwölf Jahren die Klassenälteste. Sie hat dunkle hüftlange
230 Haare und schminkt sich bereits. Nachdem die Lehrerin den Mädchen
231 geholfen hat, haben auch die restlichen Gruppen bereits ihre Tische mit
232 Müllbeutelabschnitten abgedeckt. Jetzt geht Frau P. durch den Klas-
233 senraum und teilt Eierkartons aus, ich helfe ihr dabei und gehe in den
234 Nebenraum, um den dort arbeitenden Gruppen die Eierkartons auszu-
235 händigen. Nachdem ich die Kartons verteilt habe gehe ich zurück in
236 den Klassenraum, um zu sehen, ob die einzelnen Gruppen mit der
237 Sauriergestaltung angefangen haben. Die Lehrerin schaut in einem
238 Schrank der Klasse nach Gefäß für das Kleistergemisch und findet

239 schließlich dafür geeignete Blumenuntersetzer aus Plastik, die sie zu-
 240 vor für ähnliche Zwecke gesammelt hatte. Die Schalen entsprechen der
 241 Größe eines Küchentabletts, Frau P. zeigt sie mir. Nachdem sie die
 242 Gefäße an den Tischen in beiden Räumen verteilt hat, zieht sie sich
 243 aus den Gruppenarbeitsprozessen zurück, in dem sie sich an ihrem
 244 Pult aufhält und etwas schreibt. Sobald eine Gruppe sie allerdings um
 245 dringende Hilfe bittet, geht sie zu dem Tisch hin und versucht mit den
 246 Schülern eine Lösung zu finden, oder sie gibt Impulse für das weitere
 247 Arbeiten.

248

249 Abb. 10: Der Klassenraum mit neuer Gruppensitzordnung

250

251

252

253

254

255

256

257

258

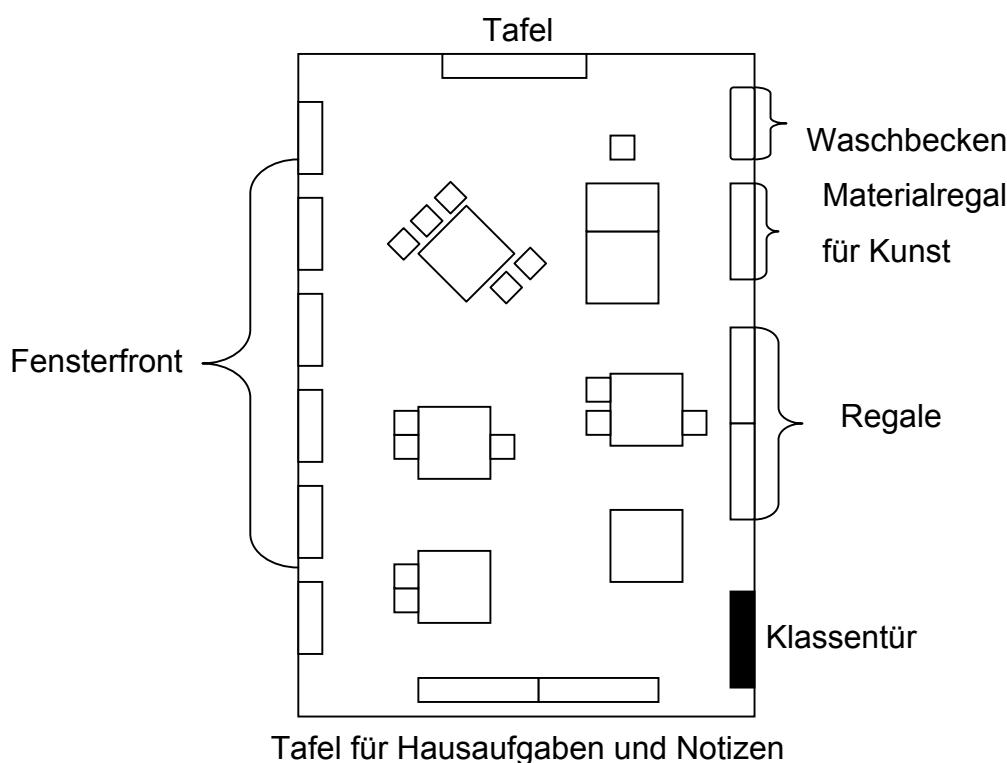
259

260

261

262

263



264

Tafel für Hausaufgaben und Notizen

265

Eine der drei an der Fensterreihe befindlichen Gruppen ist besonders laut, ein Mädchen, Latifa reißt dem Jungen neben sich den Eierkarton an dem der Junge gerade schneidet, aus der Hand und schreit ihn entüstet an: „Wir haben doch noch gar nicht besprochen, ob wir das so überhaupt machen wollen!“ Nun keift Tunahan noch lauter zurück: „Na und, ich mach das aber so! Sei doch still und gib mir die Pappe sofort wieder her!“ Ich gehe schnell an den Tisch heran und versuche in dem Konflikt zu vermitteln, bevor die Gruppe sich auch noch tätlich angreift. „Was soll das denn! Was ist denn passiert?“ Latifa und Rüya schildern

274 mir wütend davon, dass Tunahan einfach ohne es mit den beiden vor-
275 her besprochen zu haben, die einzelnen Pappspitzen der Eierkartons
276 auseinander schnitt. Tunahan reagiert darauf, indem er sagt, seine I-
277 dee wäre die einzige beste und deswegen habe er sofort damit begon-
278 nen, sie in die Tat umzusetzen. „Was tun die beiden da! Nehmen mir
279 einfach die Pappe weg!“ Der türkischstämmige Tunahan spricht so laut,
280 dass die Lehrerin hinzu kommt und den Jungen dazu ermahnt, leiser
281 zu sprechen: „Tunahan! Was tust du mit meinem Ohr!“ Wendet sie sich
282 in strengem Ton an den entzürnt blickenden Jungen. „Was?“ Ruft er
283 laut zurück. „Wie bitte, heißt das!“ Sagt Frau P: „Du musst mir und den
284 anderen Kindern nicht so ins Ohr schreien! Es geht auch leiser, O.K.?“
285 Jetzt blickt Tunahan zwar immer noch ärgerlich blickend auf den Bo-
286 den, aber er hat aufgehört zu schreien. Die beiden Mädchen sind ver-
287 ärgert über seine Art, sie bei der Gruppenarbeit vollständig auszu-
288 schließen. Die Lehrerin geht zu einer anderen Gruppe in den Nachbar-
289 raum, ich wende mich währenddessen an die Dreiergruppe: „Das geht
290 so nicht, dass nur einer alles zu bestimmen hat! Ihr müsst euch ge-
291 meinsam darüber verständigen, was ihr für einen Saurier machen wollt
292 und wie dies geschehen soll!“ „Genau“ sagt Rüya und auch Latifa nickt
293 bejahend. Jetzt, hoffend, dass die weitere Arbeit in dieser Gruppe noch
294 funktionieren wird, drehe ich mich um, in Richtung Lehrerpult und trete
295 an den Gruppentisch der sich in unmittelbarer Nähe zur Tafel befindet,
296 heran. Yunus, Begonya, Esra, Serife und Batikan bilden mit fünf Schü-
297 lerinnen und Schülern die größte Gruppe innerhalb der Gestaltung des
298 Sauriers. Der für sein junges Alter sehr kräftige türkische Yunus, ge-
299 kleidet in einem roten Baumwollsweatshirt und einer schwarzen Jog-
300 ginghose aus Nylonfasern, sitzt zurückgelehnt auf seinem Stuhl und
301 führt mit kräftiger Stimme die Diskussion um die Art von Saurier, die
302 entstehen soll, an: „Hier, mit den Pappen (einen Eierkarton hochhal-
303 tend) machen wir den Körper. Es wird ein Langhals.“ Batikan nickt zu-
304 stimmend: „Genau, dann kommt noch der Hals dazu.“ Ich sehe haupt-
305 sächlich die beiden Jungen den Saurier planen, die drei Mädchen da-
306 gegen hören zu und geben allenfalls einen knappen Kommentar oder
307 unterhalten sich über die Vermutung, die Nachbargruppe von Latifa,

308 Tunahan und Rüya würde zu lange herübergucken um ihre Ideen zu
309 kopieren. Da ich merke, dass sich die Mädchen teils von mir als Beob-
310 achterin gestört fühlen, gehe ich erst einmal weiter zu der von mir
311 schräg rechts befindlichen reinen Mädchengruppe, dessen Mitglieder
312 sich nicht dazu entscheiden können, anzufangen. Ceija, Daria und Sa-
313 nije haben seit dem Beginn der Stunde sich mit allem anderen beschäf-
314 tigt, nur nicht mit der Umsetzung ihrer in der letzten Stunde gemachten
315 Vorskizze. Sanije ruft mich flehend zu sich: „Frau Bruuhn, komm mal
316 endlich zu uns! Wir wissen nicht, was wir für einen Dino machen sollen,
317 der eine den wir gezeichnet hatten ist doof!“ Ich setze mich auf einen
318 freien Stuhl an den Tisch zu den Dreien und gebe ihnen den Tipp, ein-
319 fach eine neue Skizze zu machen und dabei, ohne vorher viel zu über-
320 legen, zu Zeichnen. Daria weigert sich entschieden: „Ich kann keinen
321 Saurier malen!“ Und auch Ceija will nicht vorskizzieren. Sie hatte bei
322 der Vorskizze für den Waldling damals auch eine ganze Stunde lang
323 vor einem leeren Blatt gesessen und erst sehr spät damit angefangen,
324 dünne, vorsichtige Umrisslinien auf die Pappe zu Zeichnen, die sie im-
325 mer wieder wegradierte. Sanije springt plötzlich von ihrem Platz auf
326 und verkündet ihre Idee: „Ich weiß es! Wir suchen einfach ein Dinosau-
327 rierbuch, von dem wir einen abzeichnen! Ich geh mal eben gucken.“
328 Sie läuft aufgeregt durch den Klassenraum und schaut in die Regale
329 hinein. Ernüchternd kommt sie nach einer Weile an den Tisch zurück,
330 da sie kein dem Thema Dinosaurier entsprechendes Buch finden konn-
331 te. Jetzt fordert mich Sanije auf: „Mal du uns bitte einen Saurier! Du
332 kannst das bestimmt!“ Und blickt mich dabei erwartungsvoll an. „Nee,
333 dass könnt ihr doch selbst versuchen! Ich kann gar keinen Saurier
334 zeichnen.“ Gebe ich den Mädchen lachend zu verstehen. Die Drei wol-
335 len es mir nicht glauben und versuchen es weiter, mich zu überreden.
336 Sanije: „Nur einen gaaanz kleinen, bitte! Wir zeichnen den auch ab!“
337 Ich will den Mädchen nicht die eigenen Ideen vorwegnehmen und sie
338 auf einen Typus Saurier festlegen und lehne es ab. Die verzweifelt er-
339 scheinenden Mädchen sehe ich, vom Tisch mich entfernend, noch im
340 Augenwinkel. Simon geht an dem Tisch von Ceija, Sanije und Daria
341 vorbei und wird sofort von den Mädchen darum gebeten, ihnen einen

342 Saurier aufzuzeichnen, weil er so gut Zeichnen kann. Er zeichnet ihnen
343 mit Leichtigkeit einen Saurier vor und die Drei sind nun zufrieden. Zu
344 einem späteren Zeitpunkt der Unterrichtsstunde komme ich an ihren
345 Tisch kurz zurück, sie haben ein Gerüst des Sauriers mit zerknülltem
346 Zeitungspapier, einem Eierkarton und Pappstückchen aufgebaut, aber
347 es nicht mehr geschafft, den Kleister mit zu verwenden. Nachdem ich
348 bei Ceija, Daria und Sanje am Tisch war, entschließe ich mich dazu,
349 den anderen drei Gruppen im Nachbarraum bei ihrer Gruppenarbeit
350 zuzusehen und verlasse den Klassenraum. Zuerst statte ich der Vie-
351 rergruppe einen Besuch ab, die rechts neben der Tür, mit dem Rücken
352 zur Wandtafel, sitzt. Ilias und Menekse sitzen nebeneinander, ihnen
353 gegenüber sitzen Simon und Rana. Die Atmosphäre an diesem Tisch
354 ist sehr ruhig und konzentriert. Ilias, der dunkelhaarige Junge griechi-
355 scher Herkunft, in einer dunkelblauen kunststoffartigen Sporthose und
356 einem ebenfalls blauen T-Shirt gekleidet, schneidet konzentriert Eier-
357 kartonspitzen einzeln aus, die er an die ein wenig kräftige Menekse
358 weitergibt. Das mittelblonde Mädchen, dass eine hellblaue Jeans und
359 einen leuchtend roten Baumwollpullover trägt und die mittellangen Haa-
360 re im Nacken zum Zopf gebunden trägt, bedankt sich für jedes Stück-
361 chen Eierpappe, dass sie von ihrem Nachbarn erhält und klebt die Ein-
362 zelteile mit flüssigem Bastelkleber zusammen. „Das werden die Kral-
363 len“ kommentiert sie mir gegenüber ihr Produkt. In dieser Gruppe ist
364 jedes Mitglied für einen anderen Bereich der Gestaltung verantwortlich.
365 Rana zerschneidet mit ihrer Schere erst Pappteile, die den Schwanz
366 einmal darstellen sollen und legt diese Stücke zur Seite. Danach
367 schneidet das schwarzaarige ebenfalls etwas kräftige Mädchen sei-
368 tenweise Zeitungsblätter immer noch mit ihrer Schere in mittelkleine bis
369 kleine Streifen, die sie neben sich in die Nähe von Simon legt. Zwi-
370 schendurch fragt sie in die Runde, ob sie noch Nachschub bräuchten,
371 oder ob sie etwas anderes tun könne. Der sehr still arbeitende und e-
372 benfalls hochkonzentriert wirkende Simon ist gerade damit beschäftigt,
373 den Saurierkörper zu gestalten, in dem er einen Eierkarton mit Krepp-
374 klebeband umwickelt. Die Gruppe hat geplant, ein Dreihorn mit charak-
375 teristisch vielen Zacken auf dem gepanzerten Rücken zu gestalten.

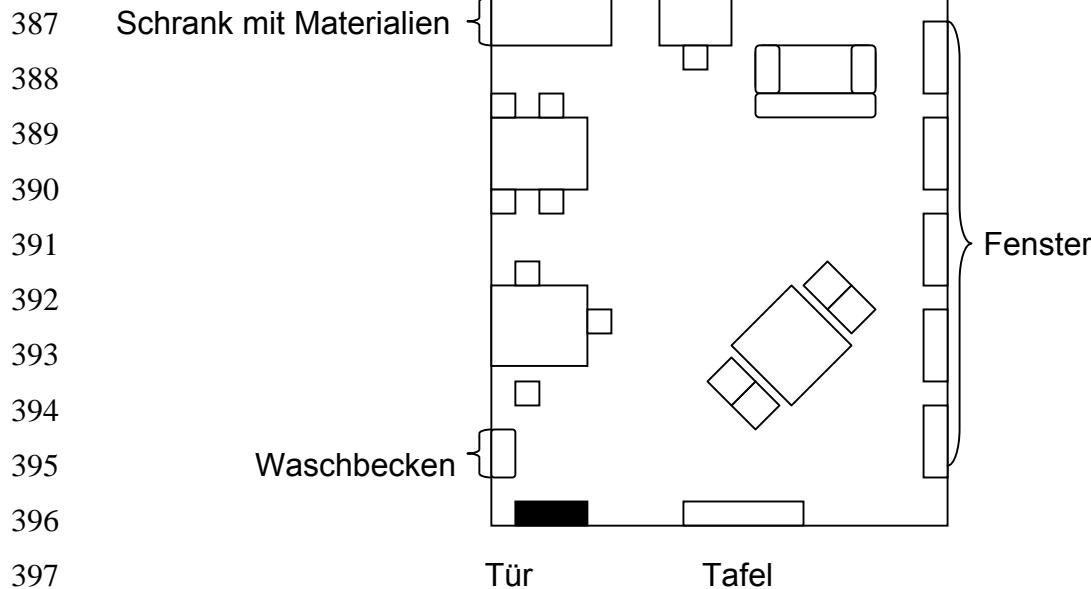
376 Simon, ein schwarzhaariger Junge mit einer Brille, einem blau-roten
377 Pullover und eine dunkelblaue Jeans tragend, ist gerade damit be-
378 beschäftigt, den Eierkartonkörper des Sauriers mit den Zeitungsstücken,
379 die Rana ausgeschnitten hat, in sorgfältiger Weise zu kleben. Alle
380 machen einen zufriedenen Eindruck auf mich, das praktische Handeln
381 wirkt zudem durchorganisiert oder strukturiert auf mich als Beobachte-
382 rin.

383

384 Abb. 11: Der Nachbarraum

385

386



400 Jetzt verlasse ich die still arbeitende Gruppe und wende mich den drei
401 Jungen zu, die hinter mir in unmittelbarer Nähe der Tür sitzen. Mehmet,
402 Metin und Murat. Mehmet wirkt bereits in einem ersten Eindruck am
403 dominantesten in dieser Gruppe, er ist dabei, an einen mit Zeitungspa-
404 pier ausgestopften Eierkarton vier abgeschnittene Stücke von plattge-
405 drückten Paprollen mit Mühe und Kraft, jeweils zwei der Pappen an
406 beiden Seiten, zu befestigen. Dabei versucht er die Stücke durch die
407 Pappwand durchzudrücken, was sich als kaum möglich erweist. Metin,
408 ein schwarzhaariger Junge mit einer Vielzahl von Sommersprossen im
409 Gesicht betrachtet lachend die Versuche Mehmetts und auch Murat, ein

410 etwas kleiner, eher dünner Junge mit gegelten Haarspitzen amüsiert
411 sich. Die beiden Jungen geben Mehmet allerdings keine Tipps, sie be-
412 obachten die Situation, abwartend auf weitere Reaktionen. „Boah ich
413 fass es nicht!“ Ruft Mehmet genervt in die Klasse. „Es klappt einfach
414 nicht!“ fieberhaft versucht Mehmet, die vier Beine zu befestigen. Auf
415 meine Frage hin, was dies für ein Saurier werden soll, entgegnet er
416 unzufrieden: „Das wird eine Schildkröte!“ Die beiden anderen Jungen
417 unterhalten sich nun auf türkisch, ich beschließe den frustrierten Meh-
418 met mit seinen beiden weniger betroffenen Mitschülern erst einmal al-
419 lein zu lassen. Zu einem späteren Zeitpunkt kehre ich an den selben
420 Tisch zurück und sehe, dass die Gruppe den Entwurf der Schildkröte
421 verworfen hat und nun zwei Flügel für die neue Idee, der Gestaltung
422 eines Flugsauriers, zurechtschneidet.
423 An dem am weitesten hinten im Raum befindlichen Gruppentisch sitzen
424 Mechtap, Ebru, Ertunc und Boran. Die kleine und zierliche Mechtap
425 verteilt als selbsternannte und von der Gruppe respektierte Koordinato-
426 rin die einzelnen Aufgaben an die weiteren drei Mitglieder. Ich bekom-
427 me mit, dass Boran leise und aufmerksam die Frage an Mechtap stellt,
428 wie er genau die Eierkartons zuschneiden soll, um Krallen für den von
429 der Gruppe geplanten Tyrannosaurus Rex bilden zu können. Sie erteilt
430 ihm eine exakte Anweisung. Das zweite Mädchen in dieser Gruppe,
431 Ebru, trägt ein rotes enges T-Shirt, eine weiße Stoffhose und über der
432 Hose einen weiß-bunt geblümten Rock. Sie hat ihre, etwas gewellten
433 dunklen, Haare zu einem kurzen Zopf gebunden und führt ebenfalls
434 Mechtaps Ratschläge und Anweisungen durch, ohne etwas dazu an-
435 zumerken. Mechtap ist sehr begabt im künstlerischen Bereich, sie fiel
436 mir in den vorigen Stunden durch einen fantasievoll gestalteten Wald-
437 ling und durch eine gelungene Baumzeichnung auf und ist auch im an-
438 deren Unterricht äußerst leistungsstark. Aufgefallen ist sie mir durch
439 ihre schnellen Wortmeldungen und mündlichen Beiträge bereits in an-
440 deren Unterrichtssequenzen. Nachdem sich plötzlich beide Jungen aus
441 dem Gestaltungsprozess ausklinken, in dem sie ein Privatgespräch
442 anfangen und den beiden Mädchen kein Zeitungspapier mehr zerknüll-
443 len, mault Mechtap enttäuscht: „Ich und Ebru machen alles und die

444 Jungen nichts!“ Dabei blickt sie mich enttäuscht an. Ich bitte Ertunc und
445 Boran knapp darum, nun weiter mit den Mädchen zu arbeiten und sich
446 in der Pause zu unterhalten und ziehe mich wieder etwas zurück, in-
447 dem ich ein paar Schritte in Richtung Tür gehe und höre Mechtap in
448 frustriertem Ton sagen: „In welche Gruppe bin ich nur hineingeraten!“
449 Später kehre ich kurz zurück zu der Gruppe und stelle fest, dass nun
450 die Zusammenarbeit besser klappt und sich die beiden Jungen mehr
451 mit einbringen. Nun kehre ich in den regulären Klassenraum zurück
452 und hocke mich zu einer reinen Mädchengruppe herunter, Nadine, De-
453 nise, Johanna und Alyssa, die an dem Gruppentisch arbeitet, der am
454 weitesten von der Wandtafel entfernt ist. Mir fällt auf, das der Tisch
455 komplett mit Zeitungspapierbällen bedeckt ist, dies wirkt ein wenig cha-
456 otisch auf mich, doch nach näherem Hinsehen entdecke ich, dass hin-
457 ter diesem vermeintlichen Chaos die Arbeitsschritte innerhalb der Mäd-
458 chengruppe klar verteilt werden. Die polnischstämmige blondgelockte
459 Nadine, im Unterricht eher still und vorsichtig, hat eine Küchenrollen-
460 pappe in der einen Hand und klebt entschlossen mehrere ineinander
461 geschlagene Zeitungspapierstücke in Ballform über das eine Loch der
462 Rolle. „Was machst du denn mit der Rolle und dem Zeitungspapier?“
463 Frage ich sie und sie entgegnet knapp: „Das wird der Kopf des Sau-
464 riers.“ Die anderen drei Mädchen zerknüllen, jede für sich, einzelne
465 Zeitungspapierstücke. Der müllsackbehängte Tisch ist vor lauter Zei-
466 tungsbällen kaum sichtbar. Während des Zerknüllens unterhalten sie
467 sich über Erlebtes und über jeden einzelnen Arbeitsvorgang. Denise
468 fragt die anderen eine Toilettenpapierpapprolle hochhaltend: „Solln wir
469 das ein bisschen noch abschneiden?“ In dieser Gruppe kann jedes ein-
470 zelne Mitglied sich äußern. Gemeinsam bestimmen sie, dass die Rollen
471 ein wenig abgeschnitten werden sollen. Die Mädchen in dieser Gruppe
472 unterhalten sich genau über die einzelnen Schritte, wobei die kleine
473 ebenfalls aus Polen stammende Johanna meistens die Ideen und An-
474 merkungen zur Gestaltung laut äußert, während Denise, Nadine und
475 Alyssa eher das durchführen, was Johanna vorschlägt. Die Gruppe
476 vermittelt den Eindruck, Arbeitsteilung als Durchführungsprinzip von
477 Gruppenarbeit für sich entdeckt zu haben, die genauestens von den

478 einzelnen Mädchen in Übereinkunft festgelegt wird. In der Zeit, in der
479 Nadine Hals und Kopf des zukünftigen Sauriers schafft, kleben die
480 drei anderen mit Zeitungsschnipseln Lage für Lage die kurzen Toilet-
481 tenpapierrollen, die später die Beine darstellen sollen. Die Atmosphäre
482 an diesem Tisch wirkt harmonisch und ruhig, die Mädchen sind in den
483 Gestaltungsprozess versunken und lassen sich von den anderen
484 Gruppen nicht ablenken. Nachdem ich bei dieser Gruppe im Klassen-
485 raum einige Zeit verbracht habe, kehre ich zu der Gruppe von Yunus
486 und Batikan zurück. Nun sind sie bereits über die Planungsphase hin-
487 aus gekommen und ich versuche es erneut, an ihrem Gestalten beo-
488 bachtend teilzuhaben. Während Yunus drei in einem Stück ausge-
489 schnittene hintereinander liegende Ausstülpungen des 10'er Eierkar-
490 tons auf der geschlossenen Oberfläche eines anderen Eierkartons des
491 selben Formats mit Kreppklebeband befestigt und Batikan eine lange
492 Paprolle mit in Kleister getauchten Zeitungsschnipseln klebt, zer-
493 reißen die beiden Mädchen Esra und Begonya pausenlos Zeitungsteile
494 in kleine Schnipsel. Begonya blickt konzentriert vor sich hin, die zierli-
495 che Esra dagegen schaut mich etwas entnervt an, sagt aber kein Wort
496 über ihr vermeintliches Missfallen, dass ich auf das Zerreißen der Pa-
497 pierseiten beziehe. Serife ist momentan nicht in ihrer Gruppe, sie ist im
498 Nachbarraum. Im weiteren Verlauf der Stunde gestalten die Mädchen
499 mehr und mehr am entstehenden plastischen Saurerkörper mit, indem
500 die gesamte Gruppe den Leib des Langhalses mit Zeitungsschnipseln
501 versieht. Dabei sitzen die Kinder nicht mehr auf ihren Plätzen, sondern
502 arbeiten stehend an der Echse. Der unbefestigte Hals wird von Batikan
503 mit einer Papirkugel verbunden, indem er mehrere von Esra zusam-
504 men gebauschte Papierseiten mit dem Kreppklebeband an der einen
505 Seite der Paprolle befestigt. Begonya streicht nun begeisternd lä-
506 chelnd mit ihren Kleisterhänden auf dem Saurerkörper herum. Sie
507 blickt mich in einem genießerisch anmutenden Ausdruck an und wirkt
508 dabei sehr in sich versunken, ihr Blick scheint durch mich hindurch zu
509 gehen. Die Gruppe arbeitet ohne Streitigkeiten gut miteinander. Serife
510 kommt wieder zum Tisch hinzu, das ein wenig kräftige Mädchen, das
511 bei jedem Anlass laut lacht, hilft nun Batikan dabei den Kopf des Sau-

512 riers mit Zeitungsstücken zu überkleben. Ganz durch die Arbeit in An-
513 spruch genommen, verfällt die Gruppe plötzlich in Gespräche auf tür-
514 kisch. Ich finde es nicht sinnvoll, jetzt in den Prozess einzugreifen und
515 die Arbeit zu stören und ermahne die Schüler deswegen auch nicht,
516 deutsch zu reden. Wenig später kommen einzelne Kinder von anderen
517 Gruppentischen an die Gruppe heran, um das schon erkennbare Sau-
518 riergerüst anzuschauen, jetzt halten die Kinder in ihren Gesprächen
519 inne. Yunus fragt die Zuschauer: „Was macht ihr denn hier an unserem
520 Tisch?“ in etwas rauem Ton und erhält von Ertunc die Antwort: „Frau P.
521 hat uns erlaubt bei euch zu gucken. Ihr seid aber schon weit!“ Und die
522 ihn begleitende kleine Mechtap fügt hinzu: „Toll, wie ihr das mit dem
523 Körper und den Rückenzacken gemacht habt! Es sieht schon wie ein
524 richtiger Dinosaurier aus.“ Nachdem die Lehrerin ihre Schülerinnen und
525 Schüler auf die voranschreitende Zeit aufmerksam macht und die Kin-
526 der in beiden Räumen nacheinander mit halblauter Stimme dazu auf-
527 fordert, mit dem Aufräumen zu beginnen, hören sie allmählich mit dem,
528 was sie gerade machen, auf. Da Frau P. im Klassenraum bleibt, wende
529 ich mich den Kindern im Nebenraum zu, um zu sehen, dass sie auch
530 mit dem Aufräumen beginnen. Die Gruppe von Menekse und Simon
531 beginntogleich damit, ihre Materialien nach ihrer Brauchbarkeit nach
532 zu ordnen und räumen ihren Tisch frei. An dem Gruppentisch von
533 Mechtap und Ebru allerdings wird noch weiter gestaltet, bis ich sie noch
534 einmal leise darauf hinweise, doch bitte nun aufzuräumen. Begonya tritt
535 in den Raum mit einem Besen in der Hand und fegt den Boden aus, die
536 anderen Gruppen sind jetzt sehr darin vertieft, die Papierschnipsel weg
537 zu räumen und die Saurier auf die Fensterbank zu stellen. Nachdem
538 sie mit dem Aufräumen und Säubern des Raumes fertig geworden
539 sind, gehen sie mit mir herüber in den bereits von den dort arbeitenden
540 Kindern aufgeräumten Klassenraum, an ihren Sitzplatz. Frau P. fasst
541 noch kurz die gelungenen Arbeitsprozess innerhalb der Gruppenarbeit
542 lobend zusammen, erinnert sie kurz an den anschließenden Sportun-
543 terricht und wünscht den Schülerinnen und Schülern ein schönes Wo-
544 chenende, woraufhin die Mehrheit den Wunsch entgegnet und alle den
545 Klassenraum mit ihren Schultornistern und Sporttaschen verlassen.

1 **Gedächtnisprotokoll (nach Notizen bzw. bei dem**
2 **Gruppengesprächsteil nach einer Tonbandaufnahme) der**
3 **teilnehmenden Beobachtung im Kunstunterricht einer Klasse 4**
4 **von Frau P. (27 Schülerinnen und Schüler, 17 Mädchen und 10**
5 **Jungen) Gemeinschaftsgrundschule, Großstadt im Ruhrgebiet,**
6 **am Freitag, 24. 06. 2005 von ca. 10:30 – 12:20 Uhr**

7

8 (Teilnehmende Beobachterin/ Protokollantin: Alice Bruhn)

9

10 Ich betrete leise den Klassenraum von Frau P. und gehe an der linken
11 Wand entlang in Richtung Lehrerpult, an dem die Lehrerin sitzt. Dabei
12 bemerke ich, dass die Schülerinnen und Schüler noch in ihren Ge-
13 schichtsbüchern blättern und im Flüsterton lesen dürfen. Mit meinem
14 Eintreten rufen Latifa, Alyssa und Rüya erfreut meinen Namen, Frau
15 Bruhn, in die Klasse. Yunus fragt daraufhin ungeduldig mit seiner kräf-
16 tigen Stimme, wann sie denn endlich Kunst hätten. Frau P. lächelt über
17 seine Frage, ich gehe auf sie zu und wir begrüßen uns kurz mit einem
18 leisen Guten Morgen. Heute sind zwei der sechs Gruppentische nicht
19 besetzt, es sind relativ wenige Kinder da. Zwei Mädchen, Ceija und
20 Kristina sind nicht anwesend und sechs Jungen, Tunahan, Metin, Mu-
21 rat, Ertunc, Boran und Batikan fehlen, wie ich es von der Lehrerin un-
22 mittelbar erfahre, aufgrund der Stadtmeisterschaften im Fußball. Von
23 den sonst 27 Schülerinnen und Schülern sind an diesem Tag also nur
24 19 Mädchen und Jungen anwesend. Nachdem ich Frau P. gefragt ha-
25 be, ob ich ihr irgendwie helfen könnte erwidert sie, ich könne im Ruhe-
26 raum schon einmal die einst mit Wasserfarben gemalten Bilder der
27 Kinder von der Wand abhängen, das müsse ja noch vor den Sommer-
28 ferien geschehen damit ihre Schülerinnen und Schüler die Bilder auch
29 mit nach Hause nehmen können, bevor der Schulwechsel stattfindet.
30 Deswegen verlasse ich den Klassenraum und gehe nach nebenan in
31 den Ruheraum. Auf einer Unterlage aus Jute, die in der Mitte des
32 Raumes liegt, stehen bereits die neun Saurier aus Pappmachée. So
33 wie die Lehrerin und ich uns vor vier Tagen am Telefon abgesprochen
34 hatten, findet im Anschluss an die jetzige Stunde die Besprechung der

35 Dinosaurier statt. Dazu hat Frau P. drei Fragen vorformuliert und auf
36 Packpapierstreifen mit schwarzem Edding geschrieben, die den Kin-
37 dern dabei helfen sollen ihre Erfahrungen, die sie im Gestaltungspro-
38 zess der Arbeit gemacht haben, zu beschreiben. Die Packpapierstrei-
39 fen hatte ich bereits auf einem Gruppentisch des Klassenraums liegend
40 gesehen. Um den Juteteppich herum ist der gesamte Umraum frei ge-
41 räumt, nur an zwei Wänden stehen die drei Gruppentische und ein paar
42 hochgestellte Stühle. Ich fange sofort damit an, an der linken Raum-
43 wand die Wasserfarbenbilder abzuhängen. Sie sind alle nochmals ein-
44 zeln auf eine schwarze oder braune Pappe etwas größeren Formats
45 aufgeklebt, zur eindrucksvoller Präsentation. Leider muss ich die
46 freundlich bunte Atmosphäre des Raumes nun zerstören, indem ich die
47 hellgelb gestrichenen Wände freilege. Unter den Bildern kommen zu-
48 dem Teile einer braunen Pinnwand zum Vorschein. Nachdem ich alle
49 Bilder auf einem Tisch übereinander gestapelt gesammelt habe und die
50 Wand blank ist, gehe ich wieder zu den Schülerinnen und Schülern und
51 der Lehrerin in den Klassenraum. Nach ein paar Minuten fordert die
52 Lehrerin mit halblauter Stimme die Schülerinnen und Schüler dazu auf,
53 die Geschichtsbücher wieder in das dafür vorgesehene Regal, das an
54 der Fensterbank steht, zurückzubringen. Mehmet, Daria und Sanije, die
55 gemeinsam an einem Gruppentisch sitzen, geraten in einen Konflikt
56 miteinander. Keiner der Drei ist dazu bereit die Bücher zurückzubrin-
57 gen. Sie maulen sich gegenseitig an, bis ein Mädchen vom Nachbar-
58 tisch, Rana, es ihnen anbietet ihre Bücher auf dem Weg zum Regal
59 mitzunehmen. Die Lehrerin fängt nach ein paar Minuten des Wartens
60 damit an, die Kinder des ersten Gruppentisches an dem es leise ge-
61 worden ist, in den Nachbarraum zu schicken: „So, der Tisch von Alys-
62 sa, Nadine, Johanna und Rüya kann schon nach Drüben gehen. Stellt
63 euch bitte die Stühle im Raum so auf, dass ihr einen Stuhlkreis um die
64 Dinosaurier herum bildet!“ Nacheinander werden die anderen Schüle-
65 rinnen und Schüler in den Nachbarraum entlassen, ich folge der zweien-
66 ten Gruppe und hole mein Diktiergerät möglichst unauffällig aus mei-
67 nem Rucksack, da ich das nun folgende Gruppengespräch exakt fest-
68 halten möchte. Dies wäre bei den schnell aufeinander folgenden Wort-

69 meldungen mit dem bloßen Anfertigen von Notizen so gut wie unmöglich.
70 Ich stelle das Diktiergerät außerhalb des Stuhlkreises auf einen
71 angrenzenden Tisch und hoffe, dass das Mikrofon weit genug reicht.
72 Gegen das Anschließen eines größeren Mikrofons an das Diktiergerät
73 habe ich mich bewusst entschieden, da dies, meiner Ansicht nach den
74 Kindern sofort auffallen würde und sie in ihren Äußerungen verunsichern
75 könnte. Nachdem alle Kinder im Stuhlkreis sitzen, setze ich mich,
76 da ein Stuhl fehlt und ich den Anfang der Wortmeldungen nicht verpas-
77 sen möchte, erst einmal auf den Boden zwischen die Stühle der Schü-
78 lerinnen Latifa und Rüya. Die Lehrerin hat bereits, die mit Tesafilm ver-
79 sehenen Packpapierstücke auf einen vor der Tafel befindlichen Tisch
80 gelegt. Nachdem Ruhe in den Raum eingekehrt ist steht sie von ihrem
81 Stuhl auf und geht zur geöffneten Tür, neben der ein Kassettenrekorder
82 steht. Sie schließt die Tür und schaltet den Rekorder ein. Musik ertönt,
83 die mir von der alten „Bravo-Hits“ CD Nummer Drei bekannt ist. Frau P.
84 kehrt nun zu ihrem Stuhl innerhalb des Kreises zurück. Der Großteil der
85 Kinder fängt bei dem akustisch klingendem Lied mit wenig Gesang, mit
86 dem Titel „Alice“, an zu kichern. Bei dem nach ein paar Sekunden ein-
87 setzenden Bass ruft Mehmet in den Raum hinein, ob jemand nebenan
88 trommeln würde, sein Stuhlnachbar Ilias lacht laut kurz auf. Frau P.
89 wartet jetzt darauf, dass ihre Schülerinnen und Schüler wieder ruhiger
90 werden. Sie steht nach ca. anderthalb Minuten erneut von ihrem Sitz-
91 platz auf und schaltet den Kassettenrekorder aus. Danach kehrt sie an
92 ihren Platz zurück und schaut ohne etwas zu sagen in die Runde. Ich
93 schalte nun, mich über den Tisch herüberbeugend, das Diktiergerät an
94 und warte ab. Die nun folgenden Passagen wörtlicher Rede sind der
95 Aufnahme des Diktiergeräts entnommen.

96 Menekse meldet sich als erstes Kind und wird durch ein zustimmendes
97 Nicken der Lehrerin dazu aufgefordert sich zu äußern.

98 Menekse: „Also wir haben die Dinosaurier mit irgendwie, äh (3 Sek.
99 Pause)…“

100 Mehmet: „Kleistar!“

101 Menekse: „Mit verschiedenen Sachen bearbeitet, deshalb haben wir
102 erst mal Eierkartons genommen, wir haben erst den Körper

- 103 gebildet und dann Zeitungspapier dran also drangeklebt und
104 verschiedene Teile gemacht und die haben wir angeklebt (5
105 Sek. Pause) Latifa!“
- 106 Die Schülerinnen und Schüler die jeweils zu Wort kommen rufen selbst
107 ein aufzeigendes Kind auf, im Sinne einer Meldekette.
- 108 Latifa: „Also ähm, hier sind ganz viele Dinosaurier, ähm, manche sind
109 vielleicht noch nicht ganz fertig äh, aber in sehr verschiede-
110 nen Formen, also ich finde, sie sind schon sehr schön ge-
111 worden und wenn man sie noch formen, also richtig verarbei-
112 ten würde, oder wenn sie schon fertig sind dann könnte man
113 die noch anmalen. Äh, ja und dann würde es bestimmt richtig
114 aussehen wie Dinosaurier nur halt dann (1 Sek. Pause) ge-
115 bastelt. Mechta!“
- 116 Mechta: „Hier sind, wir haben ganz viele verschiedene Gruppen ge-
117 wählt, jede Gruppe hat einen eigenen Dinosaurier gemacht,
118 einige sind schon fertig andere müssen vielleicht noch ein
119 bisschen bearbeitet werden. In meiner Gruppe der Dinosau-
120 rier wir konnten uns erst mal gar nicht entscheiden was für n
121 Dinosaurier es werden sollte. Haben wir dann zum Schluss
122 ein Wassertier gewählt, wir haben aus dem langen Schwanz
123 einen Kopf gemacht, sonst den alten Kopf, den haben wir
124 abgemacht und stattdessen einen so ne Schwanzflosse ge-
125 klebt, dann haben wir ganz lang gebraucht um den richtig zu
126 formen, wir haben den dann noch mal mit Papp (1 Sek. Pau-
127 se) Macheé darüber gegangen damit der richtig stabil wird
128 und jetzt ja fehlt nur noch das Ausmalen. Johanna!“
- 129 Johanna: „Es gibt viele Arten von Dinosauriern, ein paar haben Flug-
130 sauriers gemacht, ein paar Langhalse, ein paar Wassertiere.
131 Sanije!“
- 132 Sanije: „Ich hab ne Frage zu unserem Dinosaurier, was soll das hier
133 sein?“
- 134 Sanije wartet ab, bis sich jemand meldet.
- 135 Sanije: „Mechta!“

- 136 Mechtap: „Es könnte zum Beispiel, also wenn man es vielleicht schafft
137 so zurecht zu schneiden (unv.). Latifa!“
- 138 Latifa: „Zum Beispiel der da der kommt mir bekannt vor, ich glaub das
139 soll ein Teil vom Kopf sein (auf den platten teils geschwungenen
140 Ansatz am Kopfende zeigend). Ilias!“
- 141 Ilias: „Der da kommt mir auch bekannt vor, ich glaub der fängt mit G
142 an.“
- 143 Latifa: „Gegenstand!“
- 144 Lautes Lachen der Kinder.
- 145 Mehmet: „Gerosaurus.“
- 146 Ilias: „Es könnte ein Gerosaurus sein.“
- 147 Sanije: „Bei meiner Gruppe haben wir lange gebraucht und ich hab
148 mich ganz viel genervt mit unserem Dino. Ähm (lachen) ich
149 wusste gar nicht was wir dann noch schaffen, weil lange Zeit
150 haben wir gar nichts gemacht, dann hat uns Frau Petersen
151 geholfen, Batikan hat auch noch was dazu gemacht (2 Sek.
152 Pause) uund ich find jetzt ist unser Dino etwas schön gewor-
153 den, naja, ähm, @es fehlt nur noch@ etwas die Farbe noch.
154 Rüya!“
- 155 Rüya: „Frau Petersen dürfen wir heute die Dinosaurier anmalen?“
- 156 Ilias: „Jaa (halb flüsternd)“
- 157 Frau P.: „Ja, ich denke schon, wenn ihr soweit seid.“
- 158 Rüya: „Aber manche Jungs fehlen.“
- 159 Frau P.: „Die, die da sind können heute weiter an den Dinosauriern ar-
160 beiten. Esra!“
- 161 Esra: „Den hier, das Baby hat Begonya gemacht, wir malen den an,
162 aber ähm ich wollte fragen, ob wir den hier (zeigt auf den Kopf
163 des Babysauriers, auf dem ein Babygesicht, einem Zeitungs-
164 ausschnitt entnommen aufgeklebt wurde) auch anmalen?“
- 165 Frau P.: „Wenn ihr meint, dass der Kopf so bleiben soll, dann lasst ihr
166 es so.“
- 167 Esra: „Hat Begonya gemacht!“
- 168 Mehmet: „Baby soll was fressen!“
- 169 Lautes Lachen verschiedener Kinder, darunter Begonya, Ilias und Esra.

- 170 Esra: „Menekse!“
171 Menekse: „Manche Dinosaurier sehen sich ganz schön ähnlich aus.“
172 Mehmet: „Ja, ne. Weil sie auch gleische Art sind.“
173 Menekse: „Ähm, der (zeigt auf die den Saurier, der sich in der Mitte
174 befindet) sieht echt aus. Der von Mechtaps Gruppe ist auch
175 schön.“
176 Mehmet: „Baseball.“
177 Menekse: „Zu dem Babysaurier möchte ich noch einen Tipp geben,
178 ähm, manche können die Saurier schon anmalen, aber den
179 Babysaurier würde ich noch ein bisschen bearbeiten.“
180
181 Jetzt steht die Lehrerin von ihrem Stuhl auf und verlässt den Stuhlkreis.
182 Sie geht Außen um den Kreis herum und nimmt neun in der Mitte gefal-
183 tete Papiere von dem Tisch weg, der vor der Tafel steht. Danach betritt
184 sie das Innere des Stuhlkreises und stellt nacheinander die Papiere,
185 auf deren beiden Seiten eine Nummer steht, einzeln neben einen jeden
186 Saurier. Die Nummerierung geht von der Zahl Eins bis zur Neun. Die
187 Schülerinnen und Schüler warten ab und unterhalten sich leise mitein-
188 ander.
189
190 Ilias: „Das wird ne Eins (flüsternd).“
191 Alyssa: „Ey der gehört aber zu dem!“(auf den kleinen Saurier zeigend,
192 der neben dem größeren Muttertier steht)
193 Frau P.: „Vielleicht fällt es euch leichter mit der Beschreibung, wenn
194 man ihnen eine Nummer gibt. Sanje!“
195 Sanje: „Also ich finde bei der Nummer Drei da würd ich noch einmal
196 mit ähm, Zeitungspapier drüberkleben weil hier der Kopf so
197 klein ist. Und hier hinten würd ich auch noch ein wenig drüber-
198 kleben. Mechtap!“
199 Ilias: „Ey Nadine, ist das nicht euer? (flüsternd)“
200 Mechtap: „Bei der Nummer Acht würde ich eine viel längere Schwanz-
201 flosse und auch die Füße ankleben. Latifa!“

- 202 Latifa: „Ähm, bei der Nummer Drei ähm, sollten vielleicht die zwei, äh,
203 sollten sie vorhaben, die anderen zwei Beine noch darauf zu
204 kleben, sollten sie eine Stütze dazu nehmen. Rüya!“
- 205 Rüya: „Ich find bei Nummer Eins könnte man es noch n bisschen platt
206 machen. Mechtap!“
- 207 Mechtap: „Bei der Nummer Sieben, die sieht so aus als würde sie zur
208 Nummer Sechs gehören, als wäre sie ein Kleinformat davon.
209 Ich glaub auch wirklich eine Gruppe hat es auch wirklich ge-
210 schafft nicht nur einen Dinosaurier zu basteln sondern zwei.
211 Zu der Nummer Fünf die könnte noch versuchen, den Teil
212 (auf den Beginn des rechten überstehenden Flügel zeigend)
213 hier weg zumachen, der geht ein bisschen drüber. Menekse!“
- 214 Menekse: „Also bei der Nummer Vier könnte man den Kopf ein biss-
215 chen größer machen. Sanije!“
- 216 Sanije: „Bei Nummer Neun, da könnte man den Schwanz ein bisschen
217 platter machen.“
- 218 Mehmet: „Kleistar, Kleistar (etwas leiser).“
- 219 Danach sagt Mehmet etwas auf türkisch.
- 220 Mechtap: „Bei der Nummer Neun da könnte man auch vielleicht so ein
221 paar kleine Füße unten machen, da sie noch ein wenig klein
222 sind könnte man sie noch etwas größer machen. Ebru!“
- 223 Ebru: „Bei der Nummer Zwei ist der Hals ein wenig dünn. Sanije!“
- 224 Sanije: „Bei der Nummer Sechs würde ichn bisschen die eine...“
- 225 Mehmet: „Die sind gar nicht da!“
- 226 Sanije: „...die Hügel an der einen Seite wegmachen, weil das sieht
227 dann aus, wie Augen oder so. Latifa!“
- 228 Latifa: „Also, bei der Nummer Fünf, der Flugsaurier ist sehr schön ge-
229 worden, aber die Flüüügel entweder den könnte man kleiner
230 noch machen...“
- 231 Mehmet: „Jaa, natürlich.“
- 232 Latifa: „...oder den noch größer. Den würde ich noch neu machen.“
- 233 Mehmet: „Ey!“
- 234 Latifa: „Oder den anderen einfach zurückschneiden. Simon!“

235 Mehmet: „Bist du doof? Die schneidet eh alles weg, wann schneidet
236 der den Kopf?(etwas leiser gesprochen)“
237 Kichern.
238 Simon: „Bei der Nummer Eins könnte man vielleicht noch eine Schnau-
239 ze machen. Ilias!“
240 Ilias: „Bei der Nummer Drei könnte man Füße noch machen und den
241 Kopf größer machen.“
242
243 Die Lehrerin wartet einige Minuten ab. Nachdem scheinbar keine weite-
244 ren Wortmeldungen zu den Sauriern gemacht werden, führt sie fort:
245 „Ich finde, das hat schon ganz toll geklappt! Sanje zum Beispiel hat
246 auch angegeben, wie das in der Gruppe funktioniert hat. Ich habe mir
247 nun zum ersten Mal Fragen für euch überlegt, zu denen ihr euch jetzt in
248 eurer Gruppe Gedanken machen sollt.“ Jetzt setzen sich die Kinder in
249 ihren Gruppen zusammen, etwas Unruhe entsteht. Währenddessen
250 geht die Lehrerin an die Tafel und klebt drei Streifen Packpapier auf,
251 auf denen je eine Frage geschrieben steht. Danach wendet sie sich
252 erneut an die Klassengemeinschaft.
253
254 Frau P.: „Nadine. Ebru und Rüya ihr kommt mal bitte in die Mitte.“
255 Mehmet: „Boah, meine sind weg, alle sind weg.“
256 Durch das Stühle rücken wird es unruhig, Mädchen und Jungen lachen
257 laut und plappern miteinander.
258 Frau P.: „Ich möchte bitte, dass Esra und Mehmet die Plätze tauschen,
259 weil das absolut schief geht! Beantwortet die Fragen so gut es
260 geht in der Gruppe.“
261 Die Lehrerin wartet einige Minuten ab.
262 Frau P.: „Ilias lies die oberste Frage bitte mal vor!“
263 Ilias: „Was war für dich wichtig bei der Arbeit?“
264 Mechtap meldet sich als Erste.
265 Ilias: „Mechtap!“
266 Mechtap: „Also, für mich war es wichtig bei der Arbeit, dass wir es
267 schaffen sollten mindestens einen Dinosaurier, ob klein oder

268 groß, hinzukriegen. Und wichtig war es auch, dass wir in der
269 Gruppe Spaß haben. Menekse!“
270 Menekse: „Für mich war es wichtig bei der Arbeit den Dino sorgfältig zu
271 bearbeiten. Alyssa!“
272 Alyssa. „Ich find es auch wichtig, dass wir zusammen gearbeitet haben.
273 Sanije!“
274 Sanije: „Ich glaub bei uns war es wichtig, das wir ähm, es irgendwie
275 überhaupt hinkriegen. Ilias!“
276 Ilias: „Bei uns war wischtig, dass wir ähm einen Dinosaurier fertig ma-
277 chen, besser als gar keinen. Esra!“
278 Esra: „Für mich war wichtig das jeder ein ähm, Trick gefunden hat und
279 von jedem ähm, Tricke bekommen konnte. Ilias!“
280 Ilias: „Für mich war auch wichtig, ähm, dass es in der Gruppe keinen
281 Streit gibt. Simon!“
282 Simon: „Für mich war es auch wichtig, das wir den Körper hinbekom-
283 men. Johanna!“
284 Johanna: „Für mich war es wichtig das wir Spaß hatten, dass wir uns
285 nicht gezankt haben. Rüya!“
286 Rüya: „Ich finde es wichtig, dass keiner aus unserer Gruppe geht und
287 das wir alle zusammen arbeiten an dem Dinosaurier. Mechtap!“
288 Mechtap: „Für mich war es auch wichtig, das alle in der Gruppe so toll
289 mitgemacht haben, das jeder mitgeholfen hat, auch wenn die
290 zwei Jungs aus unserer Gruppe mit Kleisterbällen gespielt
291 haben. Trotzdem haben wir viel zusammen hingekriegt und
292 ich glaube das unser Dinosaurier auch in Ordnung geworden
293 ist. Mehmet!“
294 Mehmet: „Für mich war wichtig, das wir einen Dinosaurier hinkriegen,
295 dass wir nicht soviel Kleister nehmen, weil der Kleister, der
296 war ähm ganz doof, das ähm war da wurde da immer der
297 Flügel zu platt, da musste man sich die Hände immer wieder
298 waschen. Da war im Waschbecken auch ganz viel Kleister
299 beim Waschen, ab und zu war wieder der Kleister.“
300 Zwei Schülerinnen und die Lehrerin lachen kurz.
301 Mehmet: „Latifa!“

- 302 Latifa: „Für mich war es wichtig in der Arbeit, ich find es auch ganz toll,
303 dass die Kinder die in der Gruppe sind, sich helfen. Sanije!“
- 304 Sanije: „Wichtig war es, dass jeder etwas macht in unserer Gruppe.
305 Johanna!“
- 306 Johanna: „Und für uns war es auch wichtig, das wir sehr viel Spaß hat-
307 ten. Menekse!“
- 308 Menekse: „Für mich war es wichtig, dass einzelne Kinder auch mal was
309 besorgt haben was wir brauchten.“
- 310 Frau P. schließt an, nachdem sich keine Wortmeldungen mehr erge-
311 ben, dass sie noch eine zweite Frage hätte und bittet Sanije darum, die
312 Frage vorzulesen.
- 313 Sanije: „Was hast du für Erfahrungen gesammelt? (2 Sek. Pause) Ähm
314 also, ich hab erfahren, das man ganz viel Geduld haben muss
315 ähm, man nicht sofort aufgibt weil etwas nicht gut geworden
316 ist.“
- 317 Frau P.: „Mhm.“
- 318 Sanije: „Ähm, Mehmet!“
- 319 Mehmet: „Ich hab ne Erfahrung gesammelt das wir nicht alles so ganz
320 schnell machen und es dann damit übertreiben und das wir
321 es dann falsch machen. Mit dem Kleister. Menekse!“
- 322 Menekse: „Ich hab die Erfahrung gesammelt das man auch zusammen
323 etwas erreichen kann, nicht nur alleine. Ilias!“
- 324 Ilias: „Ich hab Erfahrungen gesammelt, ähm, das man nicht so schnell
325 arbeitet denn geht was schief, dann hast du schon geklebt, dann
326 kann man es nicht mehr ändern. Simon!“
- 327 Simon: „Ich hab auch die Erfahrung gesammelt bei, wenn wir gruppen-
328 weise machen, dann haben wir auch ganz viele Ideen und
329 man wird auchn bisschen schneller wenn man zu vielen ist.
330 Menekse!“
- 331 Menekse: „Man wird durch die Ideen von den anderen auch schlauer.
332 Mechtap!“
- 333 Mechtap: „Ich hab auch erfahren, wenn man sich viel Zeit lässt und
334 langsam in der Gruppe zusammen arbeitet, dann kann aus

335 verschiedene Sachen wie aus Eierkartons und Pappe ein
336 ganz schöner Dinosaurier werden. Sanje!“
337 Sanje: „Ich hab erfahren das man, ähm nicht unbedingt zu einer Gruppe
338 hingehen muss um die Ideen zu sehen, sondern immer wieder ausprobieren, äh und das man dann, also das es die
339 ganze Zeit ne noch ne Form ist, weil ja nicht gut aussieht und das wir, ich hab erfahren, das wir uns dann nicht gegenseitig
340 die Schuld dafür geben, weil der Dinosaurier nicht gut gewor-
341 den ist.“
342
343
344 Frau P.: „Habt ihr noch weitere Ideen dazu? Sonst ist nun die dritte
345 Frage an der Reihe, O. K. ?
346 Sanje, Mechtap und Latifa einstimmig: „Jaa.“
347 Frau P.: „So, die letzte. Rüya!.“
348 Rüya: „Was hast du bei der Arbeit gefühlt?“
349 Mehmet: „Kleistar (im Flüsterton) Kleistahar (etwas lauter)!“
350 Frau P.: „Mechtap!“
351 Mechtap: „Bei der Arbeit ist es so wichtig, wenn man so richtig zusam-
352 menarbeitet und nicht andauernd alleine macht, können viel
353 schönere Sachen rauskommen als wenn man nur alleine ar-
354 beitet. Sanje!“
355 Sanje: „Ich hab erst mal am Anfang ein Gefühl, etwas ein ganz doofes
356 Gefühl, weil ich dachte das wird gar nix und es wird auch ne
357 Sechs und dann später, als es etwas Form angenommen hat-
358 te, dann hatte ich so ein etwas schöneres Gefühl und dachte,
359 ja so schlimm ist es gar nicht. Ilias!“
360 Ilias: „Also, ich hab erst gefühlt, am Anfang, dass wir uns nie entschei-
361 den wie wir das machen und so und wie wir den Schwanz, Kopf
362 und so machen und ich dachte wir kriegen ne Sechs und als ich
363 von der Pause wiederkam, guck ich da so drauf, und da hat ich
364 irgendwie äh, n besseres Gefühl. Mehmet!“
365 Mehmet: „Am Anfang dachte ich das wird überhaupt nix, weil wir auch
366 noch mit Klebeband gearbeitet haben, wir hatten mit Kleister
367 noch nicht angefangen, aber es ist auch besser so. Und ich

368 hab Kleister dabei gefühlt (leise). Ich hab Kleister eigentlich
369 gefühlt, bah! Begonya!"

370 Begonya: „Isch hab ähm, am letzten Freitag mit Kleister ähm gespielt
371 und hier (beide Handflächen zeigend) alles klebte wie ein
372 @Kaugummi@, wie zwei Striche wenn man die Hände auf-
373 macht.“

374 Frau P.: „War das schön das Gefühl?“

375 Begonya: „Jaa, war schön, ja.“

376 Begonya blickt noch einige Minuten nach ihrer Äußerung zufrieden und
377 selbstversunken in den Raum, ohne dabei einen festen Punkt zu fixie-
378 ren. Von ihren zwei Stuhlkreisnachbarinnen wird sie sachte angestupst
379 und flüsternd daran erinnert, das sie nun ein Kind drannehmen soll.

380 Begonya: „Latifa!“

381 Latifa: „Also ich hab gefühlt wie schön es ist, mit anderen Kindern zu-
382 sammen zu arbeiten, also es ist richtig schön, anstatt mal, im-
383 mer so alleine zu arbeiten, äh wenn man, also, mit jemand ande-
384 rem mal zusammen arbeitet äh, also dann, das ist auch was
385 ganz Neues. Rüya!“

386 Rüya: „Ich finde es auch ganz ganz toll wenn man in der Gruppe etwas
387 braucht, das dann alle sich darum kümmern. Serife!“

388 Serife: „Das war, der Kleister, das war so glitschig.“

389 Ilias: „Lecker!“

390 Mehmet: „Baah, Kleistertrauma!“

391 Serife: „Das war so, ähm, wenn man viel nahm, dann kannst kannst du
392 nicht mehr es wegmachen, das war zu glitschig. Begonya!“

393 Begonya: „Wenn es soo viel, wenn man das so macht (hält ihre beiden
394 Handflächen aufeinander gedrückt) dann tut das weh, geht
395 das so auf.“

396 Mehmet: „Ja bei mir war das voll eklig, weil das später getrocknet ist.
397 Esra!“

398 Esra: „Wo es, wo es bei mir getrocknet hatte, da hat ich Angst gekriegt,
399 ich dachte, ich hat mich verlehetzt, das sah so aus, dann hab ich
400 so gemacht (reibt beide Hände aneinander), dann ist das abge-
401 gangen, dann ähm hat ich den und danach ist das weg und

402 dann hat ich das hier gesehen und danach hab ich es ausge-
403 malt. Wo der noch nicht getrocknet war, da war in meiner Hand,
404 da ähm, da sah, da sah der Kleister ähm, so lecker aus. Rüya!"
405 Mehmet: „Baaha! Kleister.“
406 Rüya: „Als wir Schule aushatten da hatte ich überall hier (auf ihr Ge-
407 sicht zeigend) Kleister, ich hab dann den Kleister kaum abge-
408 kriegt, in der Badewanne ist er dann später abgegangen. Jo-
409 hanna!“
410 Johanna: „Als wir auch mit Kleister gespielt hatten, da hat mich Latifa
411 damit am Pullover vollgeschmiert.“
412 Latifa: „Hab ich gaar nicht!“
413 Johanna: „Jaa, jaa.“
414 Ilias: „Boah Johanna, du musst mal wieder petzen!“
415 Frau P.: „Mechtap!“
416 Mechtap: „Dann hatten wir anfangs darüber gesprochen, das wir viel-
417 leicht für den Dinosaurier ne schlechte Note kriegen, weil wir
418 kaum Ideen hatten am Anfang und dann haben wir uns einen
419 Dinosaurier angeguckt...“
420 Mehmet: „Abuu, die Kassette läuft!“
421 Ilias: „Die Kassette läuft?“
422 Mechtap: „...und aus dem einen Dinosaurier wurde wieder ein anderer
423 und am Ende haben wir uns dann für so ein Wassertier ent-
424 schieden.“
425 Esra: „Hallo (flüsternd in Richtung Tonbandgerät).“
426 Ilias: „Boah wir haben gleich keine Zeit mehr!“
427 Ilias, Esra, Latifa: „Boah Mechtap! Mechtap!“
428 Sie fordern die unentschlossene Mechtap dringlich dazu auf, ein ande-
429 res Kind aufzurufen.
430 Mechtap: „Mehmet!“
431 Mehmet: „Dann mussten wir später wieder mit Kleister arbeiten, da wa-
432 ren so Blasen auf dem Dinosaurier und dann mussten wir auf
433 die Blasen drauf hauen, damit sie kaputt gingen. Das fand
434 ich nicht so toll!“

435 Ich schalte das Diktiergerät aus, dessen Existenz im Verlauf des Grup-
436 pengesprächs von Latifa, Mehmet, Ilias und Esra bemerkt wurde.
437
438 Zusammenfassend beschreibt die Lehrerin noch einmal die verschie-
439 denen Einstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu der Arbeit mit
440 dem Kleister und meint im Anschluss daran, dass heute die Saurier
441 eigentlich nur angemalt werden sollen. Da aber viele Schüler noch
442 Verbesserungsvorschläge zu einzelnen Sauriern gemacht haben, kann
443 die Arbeit mit Zeitungspapier und Kleister fortgesetzt werden. Die Ent-
444 scheidung soll innerhalb der Gruppe stattfinden, betont Frau P. zuletzt.
445 In diesem Augenblick registriere ich ein, an ihre Gruppenpartnerinnen
446 Serife und Esra adressiertes Kopfnicken bei Begonya, dass ich spon-
447 tan als klares Ja zur Weiterarbeit mit Kleister deute. Jetzt bittet Frau P.
448 die Kinder darum, mit ihren Stühlen in den Klassenraum zurückzukeh-
449 ren und die Stühle des Ruheraumes auf die dazugehörigen Gruppenti-
450 sche zu stellen. Nach einer kurzen Unruhephase, die durch das Auf-
451 stehen und Herumrücken und –tragen der Stühle ausgelöst wird, betre-
452 ten die Kinder, Frau P. und ich den Klassenraum. Die Lehrerin weist
453 mit lauter Stimme gegen den Tumult der auf- und abgehenden Schüler
454 ankämpfend darauf hin, dass auch bei der Arbeit mit den Wassermal-
455 kästen alle Tische komplett abgedeckt werden müssten. Daraufhin geht
456 sie von Tisch zu Tisch und legt ausgerollte Packpapierbahnen auf die
457 einzelnen Tische, die sie der benötigten Größe gemäß beschneidet.
458 Auf zwei Tischen liegen bereits die Kunststoffdecken, die vorher im
459 Nachbarraum die Tischflächen bedeckten. Nachdem die letzten Tische
460 mit Packpapier abgedeckt worden sind, suchen sich die Kinder ihre
461 Farbkästen und Wassergläser im Klassenraum zusammen und verte-
462 len sich an die Tische. Ich beobachte die Verteilung der Gruppen an
463 den einzelnen Gruppentischen und stelle dabei fest, dass an nur einem
464 Tisch Mädchen und Jungen gemischt arbeiten. Yunus, der ursprünglich
465 zu der größten Gruppe gehörte, hat sich von seinen Partnerinnen Seri-
466 fe, Esra und Begonya distanziert und hilft nun Mehmet bei der weiteren
467 Gestaltung des Flugsauriers. Die beiden Jungen malen den Flugsaurier
468 mit verschiedenen Farben an, für den Kopf wählen sie die rote, für den

469 Körper die grüne Farbe aus. Nachdem ich etwas später zu dieser
470 Gruppe wiederkehre, malt Yunus weiterhin das Wesen an, während
471 Mehmet damit beschäftigt ist, seine linke Hand rot anzumalen. Danach
472 steht er auf und zeigt einigen Mitschülerinnen seine bemalte Hand.
473 Nachdem ich die Lehrerin diesbezüglich anspreche, erwähnt sie dass
474 er ständig während der Arbeit mit Wasserfarben damit beschäftigt sei,
475 seine Hand oder eine seiner beiden Handflächen anzumalen.

476 Bei näherem Hinsehen erblicke ich in dem Klassenraum keine einzige
477 Gruppe mehr, die mit Kleister arbeitet. Auch Begonyas Gruppe malt
478 bereits den Dinosaurier und das dazugehörige Baby mit Wasserfarben
479 an. Während die Lehrerin an ihrem Pult etwas schreibt, gehe ich durch
480 den Raum von Tisch zu Tisch und fotografiere die einzelnen Gruppen
481 mit der Digitalkamera. Frau P. wendet sich an ihre gesamte Klassen-
482 gemeinschaft mit dem Tipp, die Saurier mit mehreren Farbschichten zu
483 übermalen, damit das festgewordene Zeitungspapier nicht durch-
484 schimmern kann. Nach ein paar Minuten eilt die Lehrerin auch einzel-
485 nen Gruppen, die Fragen haben und sich melden, zur Hilfe.

486 Zu der hinten im Raum sitzenden Mädchengruppe von Nadine, Johanna,
487 Denise und Alyssa, die gerade damit beschäftigt ist eine mitge-
488 brachte Dose Chips gemeinsam zu leeren, fragt Frau P. warum sie
489 Chips im Unterricht äßen, die doch nicht gerade gesund sind, schon
490 gar nicht morgens. Daraufhin gibt Johanna zu Antwort, sie bräuchten
491 diese Dose für die Hinterbeine des Dinos. Ein Kopfschütteln von der
492 Lehrerin folgt mit der Anmerkung, dass der Saurier doch auch auf sei-
493 nen Hinterfüßen sitzen könne und deswegen gar keine neuen Beine
494 bräuchte und sie die Chips trotzdem nicht im Unterricht essen sollen.
495 Die Mädchen grinsen und Johanna packt die Chipsdose wieder in ihren
496 Tornister. Danach fangen sie damit an, den Dinosaurier mit Kreppkle-
497 beband auszubessern und erläutern mir gegenüber, sie würden den
498 Dino verarzten. Ich drehe mich zu Mechtaps und Ebrus Tisch um. Ge-
499 meinsam malen sie ihren Dinosaurier mit einem orangefarbenen Farb-
500 ton von seinem Kopf beginnend an. Mechtap meint zu mir, dass sie
501 froh sei, dass die Jungen aus ihrer Gruppe heute nicht da seien, denn
502 Jungs hätten von Farben und Malen gar keine Ahnung. Daraufhin mer-

503 ke ich vorsichtig an, dass es da aber sicher auch Ausnahmen gäbe und
504 sie doch vielleicht auch einen Jungen kennen würde, der gut malen
505 kann. Darauf entgegnet sie nichts und malt, in den Farbauftag versun-
506 ken, den Saurier weiter an. Nach einer Weile erzählt sie mir davon,
507 dass dieser Saurier ein Regenbogendinosaurier werden würde und sie
508 es mit ihrem Cousin, der heute fehlt aber zu ihrer Gruppe gehören wür-
509 de, die genaue Farbfolge abgesprochen hätte. Ebru hört dem Ge-
510 spräch stillschweigend zu und malt weiter.
511 Gegenüber der beiden still arbeitenden Mädchen sitzen Latifa und
512 Rüya, die dem großen Saurier ein leuchtend helles Grün verleihen. In
513 dem Moment in dem Rüya mich sieht, fragt sie mich bereits, wo ich die
514 Augen des Sauriers verorten würde. Ich zeige auf die, am Kopf der
515 Echse liegenden, zwei Punkte, die schwarz ausgemalt worden sind und
516 beide Mädchen nicken. Manche Kinder hätten die an der Seite des Tie-
517 res liegenden drei Erhöhungen für Augen gehalten, klärte mich Rüya
518 auf. Nach meiner Antwort schienen sie einen zufriedeneren Eindruck
519 zu machen als zuvor und setzten das Anmalen fort. Die Gruppe von
520 Latifa, Rüya und Tunahan hat einen zweiten Babysaurier gestaltet, der
521 allerdings nach einigen Überlegungen und Anmalversuchen von Rüya
522 im Papierkorb entsorgt wird. Dies bekomme ich allerdings nur aus den
523 Augenwinkeln mit als ich bei Begonya, Esra und Serife am Tisch stehe.
524 Mit dem Beginn der Hofpause fordert Frau P. alle freundlich dazu auf,
525 die Arbeiten später weiter zu bemalen und nun die Pause an der fri-
526 schen Luft zu verbringen. Daraufhin reagieren Mechtap, Latifa und
527 Rüya verärgert, sie wollen doch lieber weiter an den Sauriern arbeiten
528 anstatt nach draußen zu gehen. Doch da es heute keine Aufsichtsperson
529 auf dem Pausenhof gibt, da die Parallelklasse einen Ausflug
530 macht, müsse Frau P. unten Aufsicht führen, erläuterte die Lehrerin.
531 Sie könne die Kinder nicht alleine im Klassenraum arbeiten lassen. Ein
532 paar der Kinder, darunter Johanna, Denise, Nadine, Mehmet, Yunus
533 und Alyssa wollen auf jeden Fall ihre Pause nutzen und erst später wei-
534 ter malen. Johanna meint dazu, es sei drinnen doch langweilig und sie
535 wolle unbedingt raus. Es werden alle Schülerinnen und Schüler mit
536 ernsten Worten der Lehrerin dazu aufgefordert, mit Frau P. und mir in

537 die Pause zu gehen. Draußen rennen die Mädchen sofort auf den zum
538 Pausenhof dazugehörigen Spielplatz und die Jungen spielen wie fast
539 jede Woche Freitags Mühle an der Tischtennisplatte mit ihren Händen
540 als Tischtennisschlägern. Nach der etwa fünfzehnminütigen Pause ruft
541 die Lehrerin ihr Schüler zusammen und wir gehen die alten Holztrep-
542 pen herauf in den Klassenraum. Ich halte mich, während die Kinder
543 ihre Plätze aufsuchen, an der rechten Wand auf. Die ziemlich kleine
544 und zierliche Johanna kommt auf mich zugelaufen und umarmt mich
545 stürmisch. Es wären ja nur noch zwei Wochen und dann würde sie
546 mich nicht mehr sehen, gibt sie mir in einem leicht jammerigen Ton zu
547 verstehen. Dann forderte sie mich dazu auf, sie zu drücken, woraufhin
548 ich sie zurück umarme. Im Anschluss daran geht sie wieder zu ihrer
549 Gruppe. Mehmet kommt mir im Klassenraum entgegen gelaufen und
550 ich frage ihn, was er denn gerade mache und ob er nicht weitermalen
551 wolle. Der Flugsaurier sei bereits fertig, äußert er sich und guckt sich
552 den Inhalt eines Regals genauer an, in dessen Fächern er drei Wä-
553 scheklammen aus Holz findet, die er mit angestrengter Miene mitein-
554 ander zu verklemmen versucht. Simon, Ilias, Menekse und Rana arbei-
555 ten konzentriert und still daran, den Saurier mit der für sie passend er-
556 scheinenden Farbe zu bemalen. Zu Beginn malten sie den Körper mit
557 einem helleren reinen Grün an, was sie nun mit einem angemischten
558 Olivegrün vollständig zu überdecken versuchen. Der untere Teil des
559 Sauriers sowie die aus seinem Rücken herausragenden Zacken aus
560 ausgeschnittenen Eierkartons färben sie mit ihren Pinseln schwarz ein.
561 Die beiden Mädchen an dem dahinterliegenden Tisch, Serife und Da-
562 ria, die in den vorigen Stunden an der Beschäftigung mit dem Saurier
563 fast verzweifelt wären, machen nun einen sehr ausgeglichenen und
564 zufriedenen Eindruck, während sie den Saurier mit einem kräftigen Mit-
565 telgrün bemalen. Daria malt in dem Moment, in dem ich an ihren Tisch
566 herantrete Kopf und Hals des Dinosauriers aus, Serife dagegen über-
567 deckt den Rücken mit Farbe, in dem sie mit ihrem in Farbe getauchten
568 Finger immer wieder über die Rückenpartie des Tieres streicht. Ihren
569 Kopf legt sie zuweilen schräg zur Seite, beide Mädchen reden kaum.
570 Während ich an dem Tisch der beiden Mädchen stehe, höre ich ein

571 Klieren hinter mir und merke, wie die Hose an meinen Unterschenkeln
572 nass wird. Ich drehe mich schnell um und sehe Ilias nur noch das nun
573 leere Wasserglas wieder hinstellen und erblicke eine große Pfütze auf
574 dem Boden. Er ruft: „Oh, nein!“ in den Raum hinein und versteckt sich
575 halb hinter seinem Tisch. Das Wasser war glücklicherweise erst frisch
576 aus dem Wasserhahn und die Hose trocknet ja schnell wieder, versu-
577 che ich ihn zu beruhigen. Er holt sich ein paar Papiertrockentücher von
578 dem direkt rechts neben seinem Gruppentisch befindlichen Waschbe-
579 cken und wischt den nassen Boden trocken. An dem Arbeitsplatz von
580 Johanna, Nadine, Denise und Alyssa sind nun alle vier Mädchen damit
581 beschäftigt, den Saurier rundherum mit ihren Pinseln anzumalen, wobei
582 sie von allen Seiten um ihn herumstehen. Auffallend ist, dass dieser
583 Dinosaurier genau wie der Flugsaurier von Yunus und Mehmet, sowie
584 der Regenbogendinosaurier vom Mechtap und Ebru bunt gestaltet wird.
585 In dieser Gruppe beobachte ich aber vor allem eine sehr dynamische,
586 lebhafte Art des Gestaltens. Bei dieser Arbeitsweise spielt Spaß und
587 Freude eine große Rolle, wohingegen ich bei den anderen Gruppen
588 viel mehr Stille und Konzentration beobachte, die das Schaffen beglei-
589 ten. Als Steigerung des Spaßaspektes machte ich die letzte Gruppe
590 aus. Aufgrund der heute nicht anwesenden Jungen besteht sie aus den
591 drei türkischen Mädchen Begonya, Esra und Serife. Zum Ende der
592 Stunde allerdings droht die Ausgelassenheit fast zu eskalieren. Serife
593 malt als einzige den großen Saurier mit vergraut gemischten schmutzig
594 wirkenden Farben an, währenddessen sich Begonya und Esra zu Zweit
595 dem Babysaurier widmen. Nachdem die beiden das Babytier am gan-
596 zen Körper mit einem türkisfarbenen Blau bemalt haben, bemerke ich,
597 dass Begonya lächelnd mit ihren mit Farben bemalten Fingern orange,
598 rote und lila Tupfen auf den Saurierkörper drückt. Esra geht ähnlich
599 vor, doch taucht sie einzelne Finger direkt in das kleine Deckfarben-
600 töpfchen, dessen Farbe sie vorher aussucht. Plötzlich drückt Esra ihrer
601 Partnerin Begonya einen Tupfen Türkis auf die Nasenspitze, Begonya
602 revanchiert sich hierfür bei Esra mit einem von Esra selbst gewählten
603 Farbton, einem grünen Tupfer. Dabei lachen beide Mädchen ausgelas-
604 sen. Nun hält Serife in ihrem Malen inne und beginnt damit, Esra mit

605 ihrem Pinsel zwei Striche auf ihre Wangen zu malen. Die Situation be-
606 kommt eigendynamische Züge. Zunehmend scheint das sich gegensei-
607 tige Anmalen für diese drei Mädchen spannender zu sein, als das Be-
608 malen der Saurier. Esra hat auf einmal ihr Gesicht mit lauter blauen
609 Linien bedeckt. Ich verlasse den Tisch nachdem ich ein paar Fotogra-
610 fien gemacht habe erst einmal und gehe auf die andere Seite des Klas-
611 senraums, um einen Überblick über die gesamte Klasse zu haben.
612 Nachdem ich danach an den Tisch von Begonya, Esra und Serife wie-
613 derkehre, malen sich Begonya und Esra mit Hilfe des Spiegels über
614 dem Waschbecken erneut an. Als sie zu ihrem Arbeitsplatz zurückkeh-
615 ren sehe ich ein Mädchen, dass nun aussieht wie ihr eigener Vater, mit
616 einem um ihren Mund aufgemalten schwarzen Bart, einer gemalten
617 blauen Brille und doch ein Kopftuch tragend, das wundersamerweise
618 keine Spur von Farbe aufweist. Auch Esra hat ihr Gesicht in vollen Zü-
619 gen mit schwarzen Strichen und dreieckigen Formen versehen und
620 kichert so laut, dass nun auch die anderen Gruppen auf den Tisch
621 aufmerksam werden. Die Mehrheit der restlichen sechs Gruppen gu-
622 cken flüchtig her und äußern, dass sie so etwas albern finden, bis auf
623 die Gruppe von Johanna, die sich aufmerksam für Esra und Begonya
624 interessiert und ausgiebig lacht. Frau P. spricht Esra und Begonya nun
625 direkt mit ernstem Tonfall an, an den Dinosauriern nun weiter zu arbei-
626 ten, anstatt sich gegenseitig Farben in die Gesichter zu schmieren.
627 Nachdem Latifa und Rüya, in der bemalten Esra einen Hasen mit Ha-
628 senzähnen sehen und sie damit ärgern, indem sie sie Hase nennen,
629 findet Esra die Situation nicht mehr so lustig wie zuvor und meckert die
630 beiden an, sie sollen sie in Ruhe lassen und sie wär gar kein Hase.
631 Es ist noch eine knappe Viertelstunde bis zum Ende der Unterrichts-
632 stunde, die Lehrerin weist die Kinder mit klaren Worten daraufhin, dass
633 sie nun aufräumen müssen und dazu die angemalten Saurier auf die
634 Fensterbank des Ruheraumes stellen sollen. Innerhalb der nächsten
635 zehn Minuten verstreuhen sich die Kinder im Raum und räumen auf.
636 Mechtap malt als einzige noch am längsten an dem regenbogenfarbi-
637 gen Dinosaurier weiter. Erst als manche Tische bereits frei geräumt
638 worden sind, packt auch sie ihren Wasserfarbenkasten zurück in das

639 Regal und leert das Wasserglas im Waschbecken aus. An dem Tisch
640 von Begonya wischt Serife energisch den Bereich ihres Tisches mit
641 einem feuchtem Lappen sauber und bittet Begonya ungeduldig darum,
642 den Babysaurier nun wegzustellen um Platz für das Wischen zu ma-
643 chen. Die meisten Farbflecken auf diesem Tisch befinden sich auf der
644 Plastiktischdecke unterhalb des Oberkörpers von Begonya, die den
645 Babysaurier betrachtet. Viele bunte Tupfen und Pfützen aus Farben
646 und Wasser sind durch den energischen Umgang mit den Wasserfar-
647 ben entstanden. Nun macht das türkische Mädchen mit dem Kopftuch
648 Platz und lässt Serife auch diesen Teil des Tisches sauber wischen.
649 Yunus erhält von Frau P. den Auftrag, die großen Stücke von Packpa-
650 pier in die große Mülltonne außerhalb des Schulhauses zu werfen. Die
651 nun frei geräumten Tische werden von Johanna und Latifa mit Scheu-
652 ermilch und einem Lappen sehr gründlich bearbeitet. Sie solle nicht
653 soviel nehmen, nur einen Tropfen, weist Johanna Latifa in ernstem Ton
654 hin. Nach dieser wuseligen Aufräumphase stellen die Kinder ihre Stüh-
655 le an den Tischen hoch und setzen ihre Tornister auf. Bis auf Latifa und
656 Ebru verlassen alle Schüler den Klassenraum, nachdem Frau P. noch
657 kurz angemerkt hat, dass die Dinosaurier am nächsten Freitag weiter
658 bearbeitet werden, falls sie noch nicht fertig wären und die Stunde mit
659 dem Wunsch eines schönen Wochenendes an alle Kinder beendet. Ich
660 frage die beiden verbliebenen Mädchen danach, warum sie noch hier
661 sind, woraufhin Latifa und Ebru antworten, sie wollen nun der Lehrerin
662 noch dabei helfen, ein paar Tische in dem Raum aufzubauen, weil am
663 Montag die Kindergartenkinder ihre Klasse besuchen würden. Darauf-
664 hin helfe ich der Lehrerin und den beiden Mädchen noch eben dabei,
665 die Tische in die Nähe der Gruppentische zu stellen, damit die zukünf-
666 tigen Schulanfänger den Großen während des Unterrichts über die
667 Schulter gucken können. Frau P. bedankt sich bei den beiden Mädchen
668 für ihre Hilfe und wir verlassen zu Vier den Klassenraum, die Lehrerin
669 schließt den Raum ab und wir gehen die Schultreppe herunter, durch
670 das nun menschenleere Schulgebäude.

671 Auf dem Schulhof verabschiede ich mich für heute von der Lehrerin
672 und den beiden Schülerinnen und gehe in Richtung Straßenbahnhalte-
673 stelle.



Abb. 12: Mechtap malt den Saurier an



Abb. 13: Begonya und Esra mit Gesichtsbemalung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich evtl. beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen, Darstellungen u.ä.m. selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ich bin damit einverstanden, dass diese Hausarbeit nach Abschluss meiner Ersten Staatsprüfung wissenschaftlich interessierten Personen oder Institutionen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt wird und dass zu diesem Zweck Ablichtungen dieser Hausarbeit hergestellt werden, sofern diese keine Korrektur- oder Bewertungsvermerke enthalten.

Mülheim, den 03. Oktober 2005

Alice Bruhn