

**Projektorientierung im Kunstunterricht der
Primarstufe.
Theoretische und empirische Untersuchungen**

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: Denise Störring (geb. Oellers)

Essen, November 2005

Themensteller: Prof. Dr. Georg Peez

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Fachbereich 04

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	4
Teil I: Theoretische Untersuchungen	5
1 Projektunterricht.....	5
1.1 Der historische Ursprung der Projektidee.....	7
1.1.1 Tabellarischer Überblick: Geschichte der Projektdidaktik.....	11
1.2 Formen der Projektarbeit.....	11
1.3 Phasen des idealtypischen Projektverlaufs.....	14
1.3.1 Methoden im idealtypischen Projektverlauf.....	14
1.3.1.1 Projektideen finden und initiieren (1. Phase).....	15
1.3.1.2 Projektunterricht einleiten und planen (2. und 3. Phase).....	15
1.3.1.3 Projekte durchführen und begleiten (4. Phase).....	16
1.3.1.4 Projekte präsentieren (5. Phase).....	17
1.3.1.5 Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase).....	18
1.4 Strukturmerkmale projektorientierten Unterrichts.....	18
1.5 Methoden und Kriterien des Projektunterrichts.....	21
1.6 Projektunterricht im heutigen Schulalltag.....	22
1.6.1 Grenzen der Projektmethode.....	23
1.6.2 Lehrplan.....	25
1.7 Kunst in der Grundschule.....	26
1.7.1 Möglichkeiten und Ziele des Kunstunterrichts in der Grundschule.....	26
1.7.2 Strukturelle Dimensionen des Kunstunterrichts.....	28
1.7.2.1 Subjektbezogene Themen.....	29
1.7.2.3 Fachgegenstände.....	30
1.7.2.4 Reflexions- und Tätigkeitsfelder.....	31
1.7.3 Offene Ganztagschulen.....	33

Teil II:	Empirische Untersuchungen.....	35
2	Schulpraktische Feldforschung.....	35
2.1	Schulpraktische Studien.....	36
2.1.1	Ist Kunstunterricht projektorientiert?.....	36
2.1.1.1	Beispiel 1: Fackelbasteln.....	37
2.1.1.2	Beispiel 2: Mischfarbübung mit Wasserfarbe.....	37
2.1.1.3	Beispiel 3: Krippenfiguren aus Ton.....	39
2.1.2	„Projekt“ Schulhofgestaltung.....	41
2.1.2.1	Vorüberlegungen mit dem Schulleiter.....	42
2.1.2.2	Übersichtstabelle.....	42
2.1.2.3	Projektideen finden und initiieren (1. Phase).....	43
2.1.2.4	Projektunterricht einleiten und planen (2. und 3. Phase).....	44
2.1.2.5	Projekte durchführen und begleiten (4. Phase).....	50
2.1.2.6	Projekte präsentieren (5. Phase).....	51
2.1.2.7	Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase).....	52
2.1.3	Die Effizienz des Projektes.....	53
Teil III	Idealtypische Beispiele.....	54
3	Beispiele ideal verlaufenden Kunstunterrichts.....	54
3.1	Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse „Performative Baumkinder“ von Petra E. Weingart.....	54
3.1.1	Projektideen finden und initiieren (1. Phase).....	55
3.1.2	Projektunterricht einleiten und planen (2. und 3. Phase).....	55
3.1.3	Projekte durchführen und begleiten (4. Phase).....	57
3.1.4	Projekte präsentieren (5. Phase).....	58
3.1.5	Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase).....	60
3.2	Projektwoche im Kunstunterricht Empirische Untersuchung nach Constanze Kirchner.....	61
3.2.1	Inhaltliche Darstellung der Projektwoche.....	63
3.2.2	Tabellarischer Überblick der Projektwoche.....	63
3.2.2.1	1a) Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“ (1992).....	64
3.2.2.2	1b) Pablo Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ (1953).....	64
3.2.2.3	2a) Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“ (1967-68).....	65
3.2.2.4	2b) Yves Kleins „Blaues Schwammrelief“ (1960).....	66
3.2.2.5	3a) Jimmie Durhams „Panther“ (1985).....	66
3.2.2.6	3b) Andy Gondworthys „Wrapped Stick“ (1993).....	67
3.2.2.7	4a) Tony Craggs „Selbstporträt“ (1981).....	68
3.2.2.8	4b) Daniel Spoerris „Alte Küchenutensilien“ (1962).....	69
3.2.3	Projekte auswerten und weiterführen.....	70

Teil IV: Projekte im Vergleich.....	71
4.1 Projektformen.....	71
4.2 Phasen.....	72
4.3 Strukturmerkmale.....	72
4.4 Grenzen der Projektmethode.....	73
4.5 Lehrplan.....	73
4.6 Gegenwartskunst.....	74
4.7 Lebensweltbezüge.....	74
4.8 Fantasietätigkeit.....	75
4.9 Materialvorgaben.....	76
4.10 Fragebogen.....	77
Teil V: Vielfalt von Projekten zum Kunstunterricht.....	77
5 Fächerübergreifendes Arbeiten und Nutzung neuer Medien.....	78
5.1 Kooperation mit Sachunterricht im Projekt „Schuhe“.....	78
5.2 Unterrichtsprojekt „Crowd“ von Constanze Kirchner Deutsch, Sachunterricht und Kunst.....	79
Teil VI: Ergebnisse.....	80
<i>Resümee.....</i>	<i>83</i>
<i>Anhang.....</i>	<i>84</i>
<i>Abbildungen.....</i>	<i>105</i>
<i>Abbildungsverzeichnis.....</i>	<i>125</i>
<i>Literaturverzeichnis.....</i>	<i>127</i>
<i>Einverständniserklärung.....</i>	<i>129</i>

Einleitung

Warum ist projektorientierter Unterricht in vielen Fächern und gerade im Kunstunterricht der Primarstufe immer noch etwas Seltenes? Was ergeben theoretische und empirische Untersuchungen über die Projektmethode? Bestätigen die theoretischen Aspekte und Methoden die reale Schulpraxis? Welche Probleme gibt es und wie ist ein idealtypisches Kunstprojekt durchführbar?

Diese Fragen sind zentral für die Bearbeitung der Themenstellung „Projektorientierter Kunstunterricht in der Primarstufe. Empirische und theoretische Untersuchungen.“

Im Wandel der Lebenswelt in den modernen Gesellschaften zu Wissens- und Mediengesellschaften haben sich mit Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten auch unsere Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht geändert. Gleichwohl gehört grundlegende Bildung nach wie vor zu einer zentralen Aufgabe des Unterrichts. Auch im Kunstunterricht haben sich bestimmte handlungsorientierte Prinzipien den neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen nach herauskristallisiert, wie empirische Untersuchungen belegen. Doch was veranlasst heutige Kunstdidaktiker dazu, die Projektmethode als gelungene Lösung für den Unterricht zu favorisieren?

Im Projektunterricht geht es um die Bearbeitung eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstgestaltung. Dieses selbständige Denken hat eine Tradition. Die Verbindung von Demokratisierung der Gesellschaft und Lernen in Projekten ist in heutigen didaktischen Diskussionen wieder aktuell. Neben theoretischen Untersuchungen belegen vor allem idealtypische Projekte in empirischen Untersuchungen den Bezug zur ästhetischen Erfahrung im Kunstunterricht der Primarstufe.

„Im Kunstunterricht geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen – in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse zu eröffnen, sie darin zu begleiten und selbständig werden zu lassen, ist Praxis und Kompetenz des Kunstunterrichts.“¹

Anhand theoretischer Inhalte projektorientierten Kunstunterrichts werden Praxis und Theorie in Bezug zueinander gesetzt. Dabei dient die Phaseneinteilung als geeignetes Verknüpfungselement. Auswertungen von Unterrichtshospitationen und

¹ Kirchner, Constanze/ Otto, Günter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht, H.223/ 224, 1998, S.1

Projektdurchführungen im Rahmen der Feldforschungsmethode geben Aufschluss über praktizierte Methoden des Kunstunterrichts im Schulalltag der Primarstufe.

Teil I: Theoretische Untersuchungen

Die theoretischen Untersuchungen gelten als Grundlage für die anschließenden empirischen Auswertungen und für die Beispiele eines idealtypisch verlaufenden Kunstunterrichtes. Eine erste Definition lässt Projektunterricht konkreter werden. In einem geschichtlichen Abriss wird der bis heute umstrittene Ursprung der Projektidee erläutert. Mit besonderer Schwerpunktlegung auf Deutschland ist es möglich die Entwicklung des Projekts nachzuvollziehen. Fest steht, dass in der Zeit der Reformpädagogik grundlegende Erkenntnisse gewonnen wurden, die bis heute relevant sind. Eine Tabelle fasst die wichtigsten historischen Daten übersichtlich zusammen. Ferner werden von Wissenschaftlern entwickelte Formen, Phasen, Methoden und Strukturmerkmale von Projektunterricht erläutert. Der konkrete Bezug zur Schule schließt sich an die Kriterien an und verdeutlicht sowohl Möglichkeiten und Ziele als auch Grenzen der Projektmethode, die sich aus dem Lehrplan ergeben.

1 Projektunterricht

Aus eigener Erfahrung kann jeder Erwachsene bestätigen, dass vieles schneller und besser zu begreifen ist, was man aktiv und handelnd erfahren hat. Um ein Vorhaben systematisch zu organisieren und zu planen, sind mehrere Zwischenüberlegungen zu treffen und Ausführungen genau zu bedenken. Ebenso wie Erwachsene unserer Gesellschaft alltäglich projektorientiert handeln, ist das in allen Lern- und Fachbereichen möglich. In Schulen werden Schüler durch projektorientierten Unterricht zu selbständigen, mitdenkenden, sozial-lernenden und organisationsfähigen Mitbürgern erzogen. Für eine funktionierende Gesellschaft sind die Eigenschaften wichtig. Auch durch die heute weltweite Medienvernetzung ist Kooperation und Kommunikation als auch Organisation im Beruf und Alltag gefragt. Ausgangspunkt eines Projektes ist immer eine „komplexe Aufgabenstellung aus der

Lebenswirklichkeit“², die zur tatsächlichen Verwirklichung sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen erfordert. Gudjons definiert das Projekt im Unterricht folgendermaßen:

„In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/ eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen“.³

Projektunterricht ist der Gegenbegriff zum traditionellen Fächerunterricht. Zugespielt ergibt sich folgende Übersicht⁴:

Lernkultur im Lehrgang	Lernkultur der Projektarbeit
<ul style="list-style-type: none">- fachsystematisch- stoffplanorientiert- vergangenheitsorientiert- individualisiert- wissenschaftsorientiert	<ul style="list-style-type: none">- problemorientiert- selbstbestimmte Auswahl- zukunftsorientiert- gruppenorientiert- anwendungsorientiert

Mehr als bei anderen Lehrformen wird demokratisches Bewusstsein, Selbstständigkeit und soziales Verhalten gefordert. Projektlernen lässt sich „sozialisations- und lerntheoretisch“⁵ begründen. Zum einen spielt der Wandel der gesellschaftlichen Lebensformen eine Rolle. Zunehmend sind beispielsweise Medien im modernen Leben gefragt. Der Umgang kann nicht nur privat, sondern auch im projektorientierten Unterricht genutzt werden. Direkte Erfahrungen können während eines Filmprojekts ausprobiert werden. Es ist zu berücksichtigen, dass Lernen immer eine Tätigkeit voraussetzt.⁶ Durch das Drehen eines Films würde den Schülern die Technik und die Theorie der Videokunst nähergebracht. Praktische und soziale Erfahrungen werden neben den lerntheoretischen Einflüssen in Projektarbeit indirekt gemacht. „(...) um Schule als Sozialisationsfeld umfassend zu nutzen: Neben Wissen und Können sollen auch darüber hinaus praktische und soziale Erfahrungen an diesem Ort ermöglicht werden.“⁷ Eine Reaktion auf neuere gesellschaftliche Entwicklungen ist, die Lernformen an der Schüleraktivität zu orientieren, wie es beim projektorientierten Unterricht der Fall ist.

² Eid, K. /Langer, M. / Ruprecht, H.: Grundlagen des Kunstunterrichts (...), S.255/256

³ Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick- Kompendium- Studienbuch. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 2003⁸

⁴ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.32

⁵ Apel, H.-J., Knoll, Michael: Aus Projekten lernen, Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg, 2001, S. 13

⁶ vgl.: Apel, Knoll, 2001, S.13

⁷ Apel, Knoll, 2001, S.13

1.1 Der historische Ursprung und Geschichte der Projektidee

Die Lern- und Unterrichtsform des Projekts hat eine fast 100-jährige pädagogische Tradition.⁸ Neuste Forschungen sehen die Wurzeln der Projektidee nicht nur in der Reformpädagogik, sondern vor allem in Architekturprojekten. Es ist umstritten, ob Michael Knolls Behauptung stimmt, der Projektgedanke hätte bereits in Italien des 16. Jahrhunderts, besonders aber im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts seine Vorläufer.⁹ Wenn Architekturstudenten in Frankreich etwa ein Portal selbstständig entwerfen sollten, wurde der Ausdruck ‚Projekt‘ schon verwendet.

Grundlegende Gedanken, die für den Projektunterricht später relevant wurden, fanden bereits zur Zeit der Aufklärung bei den pädagogischen Klassikern wie Kant (1724-1804) und Pestalozzi (1746-1827) statt. Das Bildungsziel der Aufklärung war die Freiheit des eigenen Denkens und eigener Entscheidungen. Sowohl der Begriff der Menschenbildung nach Kant, der letztlich den humanitären Fortschritt beinhaltet, als auch Pestalozzis ganzheitliches Lernen von „Kopf, Herz und Hand“¹⁰, beziehen praktisches Lernen und nicht nur rationales Wissen in die Pädagogik ein.

Größte historische Einflüsse für die Entwicklung des projektorientierten Unterrichts übte jedoch die Reformpädagogik in Europa und den USA aus. Die Projektidee wurde über Deutschland in die USA importiert und verbreitete sich an amerikanischen Technologischen Hochschulen und an pädagogischen Instituten.

„Die eigentliche Projektdiskussion beginnt erst um 1900 in den USA und ist eine Reaktion auf eine zunehmend industrialisierte und arbeitsteilige Welt mit ihren Entfremdungen einerseits, zunehmender Demokratisierung andererseits.“¹¹

Die Projektgeschichte in den USA beinhaltet zwei Strömungen, die sozialreformerische und die sozialtechnologische Entwicklung. Die unterschiedlichen Akzentuierungen von Dewey (1859-1952) und dessen Schüler

⁸ vgl.: Otto, Gunter: Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd.I Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze: Kallmeyer, 1998, S.148

⁹ vgl. Frey, Karl: Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, 2002⁹, S. 28; siehe auch: Knoll, Michael: 300 Jahre lernen am Projekt, Zur Revision unseres Geschichtsbildes In: PÄDAGOGIK, H.7-8, 1993, S.58

vgl. auch: Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.8

¹⁰ MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON in 24 Bänden, Band17, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: B.I.-Taschenbuchverlag, 1995⁵, S.45

¹¹ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.9

Kilpatrick (1871-1965) einerseits und Sneddens utilitaristisch begründeter Projektbegriff andererseits¹², fließen in die heutige Diskussion mit ein. John Dewey wird in Deutschland heute als eigentlicher ‚Vater‘¹³ der Projektmethode gesehen. Um 1890 entwickelte er für seine Chicagoer Laborschule das Unterrichtskonzept der „active and social occupations“¹⁴. Ausgangspunkt seiner Schulbildung ist das gegenwärtige Leben mit seinem Erziehungskonzept „learning by doing“¹⁵ und nicht passives Lernen. Dewey äußert sich selbst folgendermaßen: „Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens.“¹⁶ Jeder Unterricht ist seiner Auffassung nach an Lebenspraxis zu orientieren, was den Wert empirischer Wissenschaften unterstützt. Der Charakter des Projekts wird deutlich: „Jeder ist handelnd, d. h. experimentierend, auf sich gestellt.“¹⁷ In Deweys Schriften wird auf Problemlösungen eingegangen was nicht selten ein Grund für Missverständnisse ist: „Die ‚Problemmethode‘, nicht die ‚Projektmethode‘ bildete die konzeptionelle Grundlage für den Unterricht an Deweys Laborschule.“¹⁸ Jedenfalls ist für Dewey eine Trennung von Schule und Gesellschaft unmöglich, was er in seiner Schrift „Demokratie und Gesellschaft“¹⁹ betont.

David S. Snedden setzt seine „education for social efficiency“²⁰ gegen Deweys These. Snedden ist der Ansicht, durch Projektarbeit Leistungswilligkeit, Motivation und Selbstverantwortung im Rahmen einer kapitalistischen Wohlstandsgesellschaft zu steigern.

William H. Kilpatrick kontert Sneddens sozialtechnologische Auffassung mit einem erweiterten sozialreformerischen Konzept. Als Schüler Deweys vertritt er ebenfalls die Meinung, Schule müsse eine soziale Demokratie darstellen, sich öffnen und am

¹² vgl.: Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.10

¹³ vgl.: Gudjons, Herbert: Projektunterricht- Projektarbeit. In: Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Regensburg: Klinkhardt, 2004², S. 350

¹⁴ Bönsch, 2002, S.10

¹⁵ Bönsch, 2002, S.10

¹⁶ Frey, Karl: Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, 2002⁹, S. 36

¹⁷ Frey, Karl: 2002⁹, S. 36

¹⁸ Apel, H.-J., Knoll, Michael: Aus Projekten lernen, Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg, 2001, S.35

¹⁹ Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001⁶, S.74

²⁰ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.10

Leben orientieren, handlungsfähig sein, um Schüler auf eine demokratische Gesellschaft vorzubereiten. Er nimmt sogar eine erste Phaseneinteilung vor (vgl. Kap. 1.3). Kilpatrick bezieht sich mehr als Dewey auf die „subjektive Gegenwart des Kindes, seine Spontaneität und Absicht“²¹. Dadurch erweitert sich der Projektbegriff auf jede Tätigkeit, die vom Schüler mit einer deutlichen Absicht verfolgt wird. Das ‚Projekt‘ wird Ende der zwanziger Jahre populär und gerät dadurch in eine Krise der „Normalisierung, Vereinseitigung und Trivialisierung“²².

Einen vergleichsweise, zu dem Pragmatismus der USA, geringen Einfluss auf die deutsche Reformpädagogik hat das „Arbeitsschulkonzept der sowjetischen Pädagogen“²³ ausgeübt. In Deutschland wurden allgemeine Kultur- und Gesellschaftskritiken ausgelöst, die neue Lehr- und Lernformen forderten und die Lebensteilung zwischen Schule und übriger Welt ablehnten. Nietzsche knüpfte durch eine allgemeine Schulkritik (1874) an die Klassiker der aufklärerischen Tradition an.²⁴ Die Reformpädagogen in Deutschland wirkten in Richtung Projektmethode und sind ebenso wie die Wissenschaftler in den USA oder der Sowjetunion Vorläufer und Wegbereiter des heutigen projektorientierten Unterrichts. Beispielsweise ist Kerschensteiner in die USA gereist, um sich persönlich zu informieren:

„Als Vertreter der Arbeitsschul-Pädagogik hat Georg Kerschensteiner (1854-1932), der 1910 selber in Chicago war, Elemente der Projekt-methode aufgegriffen.“²⁵

Auch Fritz Karsen orientiert sich ähnlich wie Kerschensteiner aufgrund einer Amerikareise an Deweys Auffassung, die Schülerinteressen zur Weiterentwicklung von Gesellschaft zu fördern. Karsen verwendet den Projektbegriff für seine Unterrichtskonzeption und sagt selbst: „Das zentrale Projekt [zielt darauf ab] die Gesellschaft selber auf eine menschlich höhere Stufe der Kultur zu heben.“²⁶ Neben anderen deutschen Reformpädagogen wie Berthold Otto, Hugo Gaudig, Hermann Lietz, muss Otto Haase mit seiner „Vorhabenpädagogik“²⁷ die der Projektidee ähnelt, hervorgehoben werden. Haase führt den Begriff ‚Vorhaben‘ ein und zielt

²¹ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.11

²² Bönsch, 2002, S.11

²³ Bönsch, 2002, S.11

²⁴ vgl.: Frey, Karl: Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, 2002⁹, S. 32

²⁵ Bönsch, 2002, S.12

²⁶ Frey, 2002, S.34

²⁷ vgl.: Bönsch, 2002, S.14

darauf ab, aus einer lebensnahen Situation ein Werk zu schaffen und es zu vollenden. Auch Adolf Reichwein übernimmt die Begrifflichkeit, erweitert sie aber zu „fächerübergreifende Werkvorhaben.“²⁸ Als Peter Petersen, der durch seine Projektarbeit im sogenannten Jenaplan heute oft zitiert wird, die amerikanischen Schriften Deweys und Kilpatricks übersetzt²⁹, werden in Deutschland idealistische, für den Faschismus brauchbare Denkmuster den demokratisch- gesellschaftlichen Ideen vorgezogen. Erst nach dem 2. Weltkrieg zu einer Zeit des Umbruchs entstehen am Ende der 60er, aber vor allem in den 70er Jahren neue politische Überlegungen zur Projektarbeit in deutschen Schulen. Im Zuge der Bildungsreform spielt die „Forderung nach Emanzipation“³⁰ genauso eine Rolle wie die Kritik „nach Entmündigung der Schüler“³¹ von Seiten der Studenten. Die Forderung nach Mitbestimmung weisen abermals auf einen Rückbezug Deweys, da die „erstarrte Organisation von Schule“³² eine Veränderung brauchte. Durch das Projekt erhoffte man sich: „Schluss mit der Partikularisierung der Welt zum Zwecke des Lernens in der Schule.“³³ So positiv die Projektidee vorerst schien und die spezifisch politische Dimension durch die Möglichkeit von Mitbestimmung und -gestaltung wirkte, eine radikale Durchsetzung fand nicht statt:

„Die radikale Idee, die herkömmlichen Lehrpläne, Jahrgangsklassen, Fächereinteilungen, Beurteilungskriterien abzuschaffen und die Schule ganz in Projekten zu organisieren, wie sie etwa von der Initiativgruppe Solingen (1972) vertreten wurde, brachte die Reformer jedoch in Schwierigkeiten.“

Wie kann es gelingen, ein traditionelles festgefügtes Schulsystem zu verändern? In kleinen Schritten ist es in Mitarbeit einiger Lehrkräfte besonders an Gesamtschulen zum Einsatz von Projektdurchführungen gekommen. In den 80er Jahren ist die Bereitschaft der *Projektwochen* angestiegen, die Frage nach Übertragung des Projektlernens auf Fachunterricht blieb offen.³⁴ Auch die Entwicklung wird von ähnlichen Fragestellungen bestimmt (vgl. Kap. 1.6).

²⁸ Frey, Karl: Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, 2002⁹, S. 35

²⁹ vgl.: Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.14

³⁰ Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, H. 181, 1994, S.36

³¹ Otto, 1994, S.36

³² Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001⁶, S.76

³³ Otto, 1994, S.36

³⁴ vgl.: Gudjons, 2001, S.76,77

1.1.1 Tabellarischer Überblick: Geschichte der Projektdidaktik

Die Tabelle zeigt die Geschichte der Projektdidaktik mit einer geografischen und zeitlichen Unterteilung. Inhaltlich wird die jeweilige Entwicklung der Projektidee durch bekannt gewordene Pädagogen aufgeführt. Es werden Fakten prägnant wiedergegeben um einen Überblick der vielschichtigen Projektgeschichte zu erhalten, wobei Deutschland einen besonderen Schwerpunkt erhält.

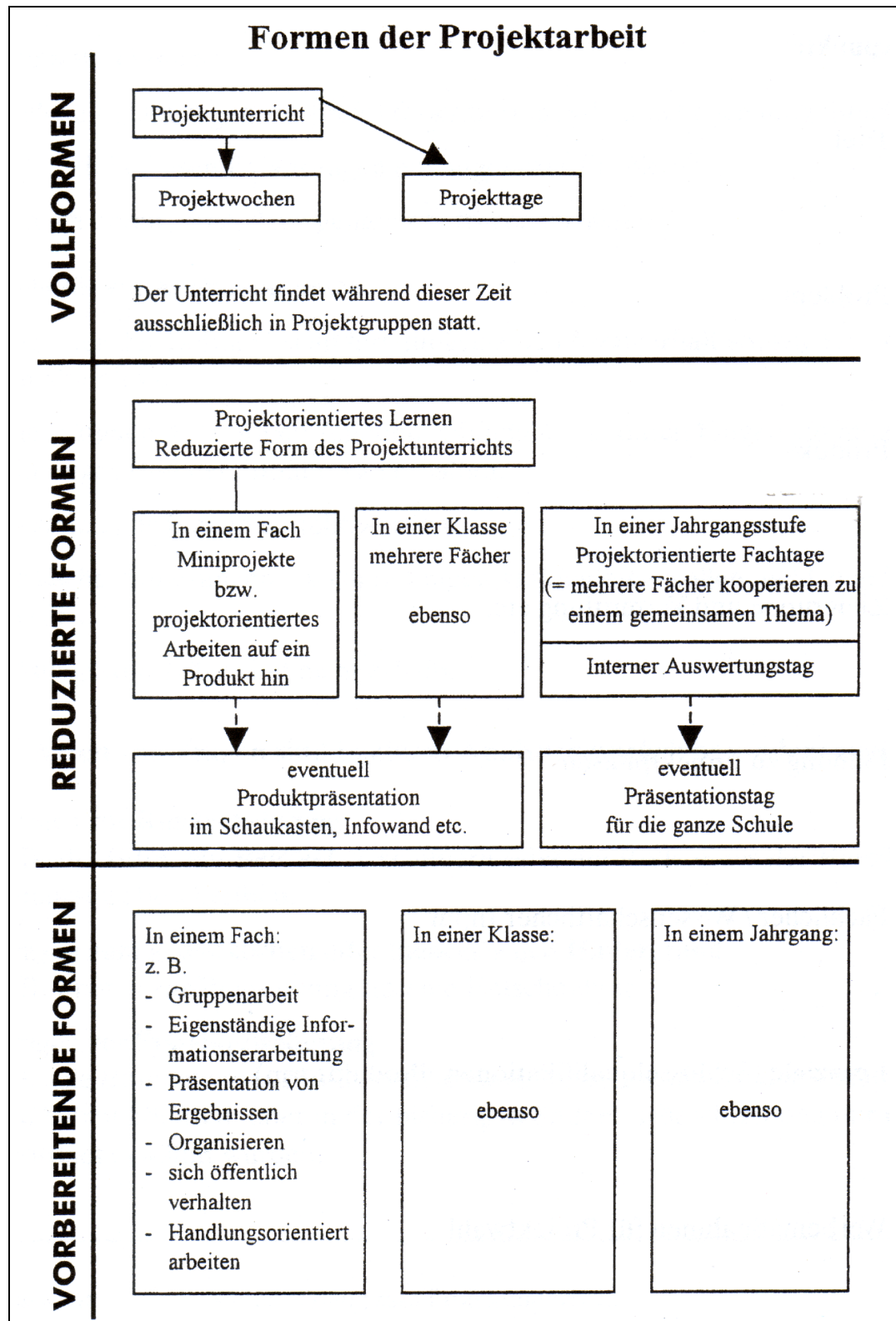
LAND	EPOCHE	ENTWICKLUNG durch Pädagogen
Frankreich	16.Jhd.	Architekturprojekte
Italien	17./18.Jhd.	
Deutschland	Zeit der Aufklärung (17./18.Jhd.)	Kant, Pestalozzi: Für Projektunterricht relevante grundlegende Gedanken für praktisches Lernen
USA	(Pragmatismus in USA genannt)	Prägende Wurzeln des Pragmatismus durch die Sozialreformer Dewey, Kilpatrick und dem Sozialtechnologen Snedden
Sowjetunion		Arbeitsschulkonzept
Deutschland	Reformpädagogik (ca. 1890-1930)	Dt. Reformpädagogen orientieren sich vielfach an Dewey/Kilpatrick: Kerschensteiner, Karsen, B. Otto, Gaudig, Lietz, Haase, Reichwein: ‚Vorhabenspädagogik‘, Petersen: ‚Projektarbeit im Jenaplan‘
	Ende der 60er, besonders 70er Jahre	Renaissance der Projektmethode, politische Diskussion
	80er Jahre	Projektwochen, Frage nach Eingliederung in Fachunterricht
	Heutige Entwicklung	Weiterführung der Projektwochen, Offene Schule, Ganztagschulen, Projektorientierter Unterricht (vgl. Kap. 1.6; 1.7.3)

1.2 Formen der Projektarbeit

Es haben sich verschiedene Formen und Unterformen von Projektarbeit in Schulen entwickelt. Eine Übersicht mit möglicher Einordnung von Projektformen und verschiedenen Typen dazustellen ist sicher nicht einfach und lässt sich ergänzen. Die Vollformen, Reduzierte Formen und Vorbereitende Formen lassen sich aus der Tabelle ‚Formen der Projektarbeit‘³⁵ ablesen. Hier kann nach den Gesichtspunkten Zeit, Fächern und personelle Beteiligung unterschieden werden. Projektunterricht, der ausschließlich in Projektgruppen stattfindet, ist in den Vollformen Projektwochen und Projekttagen vorzufinden. Bei untrainierten Gruppen ist es sinnvoller, erst kleinere Formen auszuprobieren. Die Reduzierte Form findet in projektorientiertem Lernen statt. In einem Fach sind Miniprojekte beziehungsweise projektorientiertes Lernen auf ein Projekt hin möglich. Das Produkt könnte in der Schule in einem Schaukasten oder an einer Infowand präsentiert werden. Projektorientiertes Arbeiten ist innerhalb einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe in Kooperation mit anderen Fächern wünschenswert. Bei größer aufwendigen projektorientierten Fachtagen ist sowohl ein interner Auswertungstag als auch ein Präsentationstag für die ganze Schule angedacht. Vorbereitende Formen wie „Gruppenarbeit, eigenständige Informationserarbeitung, Präsentation von Ergebnissen, organisieren, sich öffentlich verhalten, handlungsorientiert arbeiten“³⁶ können in einem Fach, einer Klasse oder in einem Jahrgang angewendet werden.

³⁵ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.134

³⁶ Bönsch, 2002, S.134



³⁷ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.134

1.3 Phasen des idealtypischen Projektverlaufs

Projekte lassen sich in Phasen einteilen. Die Phaseneinteilung unterscheidet Projektarbeit hauptsächlich vom Werkstattprinzip³⁸. Kilpatrick unterteilte bereits in vier Verlaufsformen eines Projektes; heute können die ‚Folgen‘ noch ergänzt werden: „Zielsetzung, Planung, Ausführung, Beurteilung, Folgen“³⁹.

Es handelt sich bei der Phaseneinteilung um idealtypische Verlaufsmuster des Projektunterrichts. In der folgenden Tabelle werden den jeweiligen Phasen methodische Hinweise zugeordnet.

1.3.1 Methoden im idealtypischen Projektverlauf⁴⁰

Phase	methodische Schritte	methodische Kompetenzen
1. Initiierungsphase	a) Thema finden b) Rollen reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen	kreative Kompetenz
2. Einstiegsphase	a) die einzelnen kennenlernen b) die Gruppe konstituieren c) das Thema vorstellen	Informationskompetenz soziale Kompetenz
3. Planungsphase	a) Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen	Planungskompetenz Entscheidungskompetenz Rollenkompetenz
4. Durchführungsphase	a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflektieren	Problemlösungskompetenz Gestaltungskompetenz soziale Kompetenz Konfliktlösungskompetenz Organisationskompetenz
5. Präsentationsphase	a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln	Produktkompetenz kommunikative Kompetenz
6. Auswertungsphase	a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) den Prozess bewerten	Beurteilungsvermögen didaktische Kompetenz
7. Weiterführungsphase	a) das Projekt dokumentieren b) das Projekt fortsetzen	Dokumentationskompetenz Verantwortungskompetenz Betreuungskompetenz

Es besteht weiterhin eine Fünfteilung, wenn die Phasen zwei/drei und sechs/sieben zusammengeführt werden. Die stichwortartig formulierte Tabelle soll im Folgenden genauer erklärt und der Praxisbezug hergestellt werden.

³⁸ Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, S.115

³⁹ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.11

⁴⁰ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): 2002, S.213

1.3.1.1 Projektideen finden und initiieren (1.Phase)

In der Initiierungsphase geht es darum, das Thema zu finden, Rollen zu reflektieren, Initiatoren zu finden und Initialimpulse zu überlegen. Die **Themenfindung** kann jederzeit vom Ort unabhängig entstehen. Ideen können vom einzelnen, im Klassenverband, im Rahmen einer Jahrgangsstufe oder womöglich in der Schulkonferenz entstehen. Um Themen zu finden und Eingrenzungen vorzunehmen, ist das Erstellen von einer Mind Map, eine erste Clusterbildung vorzunehmen oder eine Begriffssammlung mit Hilfe von Brainstorming zu notieren, ratsam. Ausgangspunkt sollten altersgemäße Interessen aus dem Lebenszusammenhang der Kinder darstellen (vgl. hierzu Dewey Kap. 1.1). Zudem ist ein Einbezug der sinnlichen Wahrnehmung in der Themenwahl zu berücksichtigen. Interessen von Grundschulkindern sind vielfältig. Tiere, Technik, Formen, Figuren, Kleidung, Bilder und Erinnerungsstücke⁴¹ sind in diesem Zusammenhang besonders zu erwähnen. Häufig entwickeln sich Interessen bei Kindern erst, wenn „(...) in der Lernsituation genug ‚Anlass zu Staunen, Fragen, Forschung, Selbstprüfung‘ gegeben ist.“⁴² Bei projektunerfahrenen Gruppen ist eine **Rollenreflexion** aufgrund des Unterschiedes zum Frontalunterricht notwendig. In der Primarstufe ist es seltener **Initiatoren** durch die Bildung von Schülerkleingruppen zu finden. Mit den Schülern können zu Beginn „materielle und kommunikative **Initialimpulse**“⁴³ überlegt werden, indem erste organisatorische Überlegungen, wie zum Beispiel die Suche nach Sponsoren, getroffen werden.

1.3.1.2 Projektunterricht einleiten und planen (2. und 3. Phase)

Die Einstiegsphase, in der das **Thema** der zuvor **konstituierten Gruppe** vorgestellt wird und sich die Gruppenmitglieder bereits näher **kennen gelernt** haben, kann mit der sich anschließenden Planungsphase unter einem Punkt zusammengefasst werden. Zu Beginn der Planungsphase werden die **Themenstellung und –aspekte** mit den

⁴¹ vgl.: Gerlach, Angelika; Willert, Cristina (Hrsg.): Projekte zum Kunstunterricht, Planung und Vorbereitung, Fächerübergreifende Anregungen, Beispiele für die Klassen 1 bis 4, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998, S.5

⁴² Gerlach, 1998, S.5

⁴³ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.122

Interessen, die von den Schülern in der Eingangsphase gestellt wurden, präzisiert. Zur besseren Visualisierung kann eine „thematische Landkarte“⁴⁴ erstellt werden. Im nächsten Schritt werden das **Produkt und die Adressaten** festgelegt. Die Schüler bestimmen den Zweck und überlegen den Mitteilungswert des Produkts, während ihre Fantasie angeregt wird. Um die **Arbeitsmethoden und die Arbeitsorte** zu bestimmen, sind die Heranwachsenden auf die Hilfe und Erfahrung des Lehrers angewiesen. So lernen Schüler gegebenenfalls bei Behörden nachzufragen oder nach geeigneten Büchern zu recherchieren. Durch die Fachkompetenz der Lehrers kann die Vorerfahrung der Kinder hinterfragt werden und die Situation auf die Klasse abgestimmt werden. Zur Durchführung eines Projekts werden unterschiedliche **Rollen**, die mit besonderen Neigungen und Fähigkeiten einhergehen, gebraucht. Ein Schüler mit herausragenden PC-Kenntnissen bekommt die Rolle des Computerexperten zugeschrieben. In einem Zeit- und Materialplan werden wichtige Überlegungen festgehalten. Die äußere Rahmenbedingung ist gelegt um einen übersichtlichen Projektplan zu erstellen. Dieser Plan ist eine Orientierung für alle Teilnehmer. Er enthält in optisch gegliederter Form eine „Zeitliste mit Arbeitsgruppen, -schritten, -methoden, Materialhinweisen etc.“⁴⁵

1.3.1.3 Projekte durchführen und begleiten (4. Phase)

Am Anfang der Durchführungsphase wird das **Material beschafft**. Dafür ist manchmal eine Erkundung bei Experten notwendig. Es wird weniger theoretisch festgehalten als gehandelt. Die handlungsorientierten und traditionellen Methoden der Informations- und Materialverarbeitung⁴⁶ sind ein zentraler Schritt für die Qualität des Projekts beim **Bearbeiten und Auswerten**. Die Durchführung beruht auf einer arbeitsteiligen Umsetzung. Das gemeinschaftliche Lernen hat im Projektunterricht einen besonderen Stellenwert:

⁴⁴ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.123

⁴⁵ Bönsch, 2002, S.124

⁴⁶ vgl.: Bönsch, 2002, S.125

„Hier soll durch Kooperation, gemeinschaftliches Arbeiten und gemeinsame Sinnschöpfung demokratisches Leben als prägende Lebensform unserer Gesellschaft angebahnt werden.“⁴⁷

Schüler stoßen nach einer Anfangseuphorie auf Probleme und Hindernisse, die Frust auslösen können. Bei den meisten Projekten ist eine sogenannte „doppelte Lust-Frust-Kurve“⁴⁸ zu beobachten. Die gemeinsame Krisenüberwindung fördert den Teamgeist und gibt dem Projektunterricht einen besonderen Möglichkeiten im Vergleich zum Fächerunterricht. Auch der Lehrer hat nicht die alleinige Verantwortung, sondern die ganze Gruppe. Eine gute Vorbereitung mit intensiver Zusammenarbeit zahlt sich bei der **Produkterstellung** aus. Es ist „das Herstellen und Anwenden, das Phantasieren und Experimentieren, das Tätigsein und Verantworten, das Eingreifen und Verändern“⁴⁹, was charakteristisch für die Durchführung des Projektes ist. Aus Teilprodukten wird ein Ganzes. Um Uneinigkeiten auf der Beziehungsebene, in der Sache und in der gemeinsamen **Koordination** zu vermeiden, ist eine regelmäßige **Reflexion** wichtig.

1.3.1.4 Projekte präsentieren (5.Phase)

Das Projekt zu präsentieren entspricht dem eigentlichem Zielpunkt des Vorhabens. Für die **Präsentation des Produkts** sind Fragen und Ideen zu klären. Erneut findet sich das Team zusammen, um organisatorische Punkte zu besprechen. Nur in einigen Fällen, „wenn das Produkt in Kommunikation mit Interessenten treten soll“⁵⁰, ist das Starten einer Werbekampagne notwendig. Erst durch **Werbung** kann die Öffentlichkeit informiert werden. Dabei ist eine Art der Präsentation, um das **Produkt kommunikativ zu vermitteln**, zu überlegen. Das kommt ganz auf das Produktergebnis an. Eine Ausstellung wird traditionell mit einer Vernissage eingeführt. Nicht selten ist eine öffentliche Veranstaltung von der Presse begleitet. Die Teilnehmer bekommen die Möglichkeit, das Ergebnis an der Realität zu überprüfen.

⁴⁷ Gerlach, Angelika; Willert, Cristina (Hrsg.): Projekte zum Kunstunterricht, Planung und Vorbereitung, Fächerübergreifende Anregungen, Beispiele für die Klassen 1 bis 4, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998, S.7

⁴⁸ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider 2002, S.124

⁴⁹ Bönsch, 2002, S.125

⁵⁰ Bönsch, 2002, S.126

1.3.1.5 Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase)

Die letzte Phase der Auswertung und Weiterführung wird in der Praxis oft gemieden. Doch dann fehlt eine entscheidende Lernphase, in der Erfahrungen ausgetauscht werden und über Folgen gesprochen wird. Es ist eine rückwirkende Bilanz, die gezogen wird. Die Auswertung stützt sich auf schon vorhandene Dokumentationen. Wenn viel Material gesammelt worden ist, können einzelne Schritte besser nachvollzogen und überdacht werden. Aus Fehlern kann gelernt werden. Ein Frageraster (s. Anhang) kann die **Bewertung** entlasten. Im Mittelpunkt sollte die Frage stehen, ob das Anfangsziel erreicht worden ist. Die **Wirkung** sollte anhand einer kritischen Selbstbefragung, einem feed-back von Besuchern oder durch Presseartikel, hinterfragt und beurteilt werden. Nicht nur die Wirkung, sondern auch der Prozess, lässt sich in der Gruppe reflektieren. Dadurch wird „die sonst seltene Beurteilung von Unterricht öffentlich und die didaktische Kompetenz der Lernenden gefördert.“⁵¹ Manchmal hat das Projekt ein reges öffentliches Interesse. Es kommt in diesem Fall zu einer Weiterführung, die nicht unbedingt von allen Teilnehmern gemacht werden muss. Eine Kleingruppe ergänzt Dokumentationen und setzt das Projekt innerhalb oder außerhalb von Schule fort.

1.4 Strukturmerkmale projektorientierten Unterrichts

Gunter Otto formuliert sechs Strukturmerkmale, die Unterricht als projektorientiert bezeichnen:

- „Mitplanung
 - Interdisziplinarität
 - Bedürfnisbezogenheit
 - Produktorientierung
 - Sozio- kultureller Zusammenhang
 - Kooperation“
- 52

⁵¹ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.127

⁵² Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, H. 181, 1994, S.36

Projektorientierter Unterricht setzt die aktive Teilnahme von Schülerinnen und Schülern voraus. Die ‚Mitplanung‘ von Projekten heißt Verantwortung zu tragen, Entscheidungen zu treffen, aber auch wichtige Erfahrungen zu machen und entdeckend zu lernen. Alle Phasen (vgl. Kap. 1.3), von der Zielsetzung bis zu den Folgen, werden begleitend von regelmäßigen Reflexionen gemeinsam besprochen. Es zeigt sich eine Verschiebung des lehrerzentrierten Unterrichts hin zur Schülerorientierung:

„(...), die Schüler übernehmen bei der Planung und der Durchführung des Projekts mehr Verantwortung, auch mehr Selbstverantwortung als bei anderen Unterrichtsformen.“⁵³

Die Lehrerrolle des klassischen Wissensvermittlers verändert sich. Er greift ein, wenn es notwendig ist und gibt didaktische Anregungen. Ansonsten lässt er Schüler selbstständig arbeiten und zeigt in solchen Momenten eine zurückhaltende Haltung. Gudjons schreibt zur Lehrerrolle: „Die Rolle des Lehrers im Projektunterricht ist die eines Beraters, Helfers und Koordinators, der gleichwohl die Leitung des Projekts in den Händen behält.“⁵⁴

Weiter sollten keine Grenzen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern gesetzt werden, sondern im Gegenteil, ist fächerübergreifendes Arbeiten gefragt: „Die Aufmerksamkeit insbesondere der Lernenden sollte besonders auf solche Fragen gerichtet sein, die nicht in, sondern *zwischen* den Fächern entstehen.“⁵⁵ Otto verwendet hierfür den Begriff ‚Interdisziplinarität‘. In projektorientiertem Unterricht ist es sinnvoll fachspezifische Methoden oder Informationen einzubringen und dadurch den Schülern eine Horizonterweiterung zu ermöglichen. Die Wissensvermittlung ist effektiver, wenn Bezüge zu der Lebenssituation der Projektteilnehmer hergestellt wird. Wenn sich Schüler für eine Sache interessieren, macht ihnen das Lernen Spaß. Dann sind sie engagiert und neugierig ihren Wissensfundus zu erweitern. Aus abstrakter Wissensvermittlung, die in der Fachsystematik meist frontal vermittelt wird, entsteht durch ‚Bedürfnisbezogenheit‘ eine konkrete Anwendung mit alltäglichen Sachverhalten. Klaus Eid bezieht

⁵³ Eid, Klaus/ Langer, Michael/ Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis, Wien; Zürich: Schöningh, 2002⁶, S.256

⁵⁴ Gudjons, Herbert: Projektunterricht- Projektarbeit. In: Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Regensburg: Klinkhardt, 2004²

⁵⁵ Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, 1994, S.36

abstraktes Wissen mit in den produkt- und handelsorientierten Unterricht ein: „(...), abstrakter Wissensstoff wird an der Realität erprobt, das Resultat ist ein sichtbares Produkt.“⁵⁶ Ein weiteres Strukturmerkmal ist die ‚Produktorientierung‘ innerhalb eines bewusst vollzogenen Prozesses.⁵⁷ Am Ende des Arbeitsprozesses kann die Gruppe ihr gemeinsam entstandenes Produkt ansehen und auch der Öffentlichkeit präsentieren. Die Art der Darstellung hängt ganz von den individuellen Ideen und Möglichkeiten der Gruppe und deren Zielverfolgung ab. „Das kann ein prozessbegleitender Projektunterricht sein, eine Wandzeitung, eine kommentierte Fotodokumentation, ein Objekt.“⁵⁸ Es wird auf die gemeinsame Anstrengung und das daraus entwickelte Produkt mit regelmäßiger Reflexion wert gelegt. Folglich ist nicht gemeint, eine individuelle fehlerfreie Leistung beispielsweise in einem Diktat als Produktororientierung zu bezeichnen. Um projektorientiert zu unterrichten, ist der Realitätsbezug zu aktuell gesellschaftlichen Bezügen, der ‚sozio-kulturelle Zusammenhang‘ wie Otto es ausdrückt, wichtig. Gemeint ist, einen aktuellen Bezug mit Hilfe neuester Erkenntnisse, Forschungsergebnissen oder aktuellen Themen und Diskussionen herzustellen. Die neuen Medien, insbesondere der voraussichtliche Internetzugang in allen Schulen und teilweise in den Klassenzimmern, erleichtern die Aktualität und ermöglichen Schülern ein breites Suchspektrum. Der Ort Schule soll keinesfalls abgegrenzt sein, sondern mit dem Leben außerhalb der Schule in Verbindung treten. Als letztes Strukturmerkmal nennt Günter Otto die ‚Kooperation‘. Alle Beteiligten führen die Organisation in einer Gruppe oder in Klassen durch. Das „Produkt von *mehreren*“⁵⁹ ist eine gemeinsame kommunikationsfördernde Leistung, obwohl der einzelne Teilnehmer unterschiedliche Aufgaben haben kann. Unterschiedliche Ansätze führen beim Projektunterricht trotzdem zu einem gemeinsamen Ziel. Zudem wird in Arbeitsphasen die Zeit auch epochal eingeteilt:

„Teamarbeit nötigt und ermutigt zu einem Loslassen von der unglücklichen 45-Minuten-Stückelung. Somit vollzieht sich auch eine Annäherung an den Epochalunterricht.“

⁵⁶ Eid, Klaus/ Langer, Michael/ Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis, Wien; Zürich: Schöningh, 2002, S.256

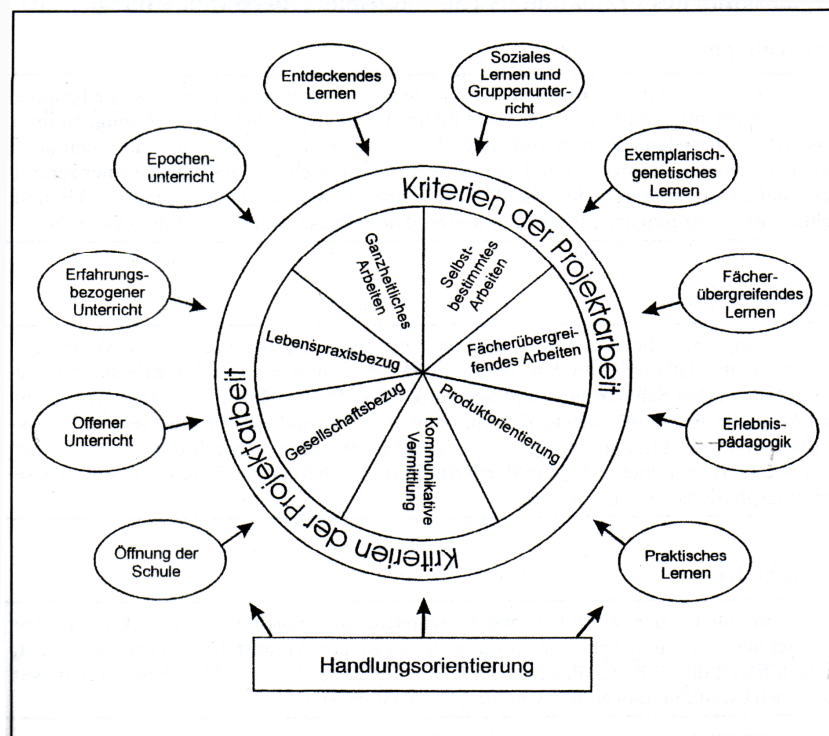
⁵⁷ vgl.: Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, S.116

⁵⁸ Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, H. 181, 1994, S.36

⁵⁹ Otto, 1994, S.36

1.5 Methoden und Kriterien des Projektunterrichts

Das Kreisdiagramm ‚Kriterien der Projektarbeit‘⁶⁰ vermittelt eine Übersicht für moderne Lernmöglichkeiten, die mit in die klassischen Kriterien von Projektarbeit Gesellschaftsbezug, Kommunikative Vermittlung“ und in das bei Klassen- und Jahrgangsstufen erwünschte „Fächerübergreifende Arbeiten“ einfließen. Abgestimmt sind die offenen Lernmethoden „Entdeckendes Lernen, Epochenunterricht, Erfahrungsbezogener Unterricht, Offener Unterricht, Öffnung der Schule, Soziales Lernen und Gruppenunterricht, Exemplarisch- genetisches Lernen, Fächerübergreifendes Lernen, Erlebnispädagogik und Praktisches Lernen“⁶¹ auf heutige veränderte Lebenswelten. Die Familienkonstellationen und Erfahrungsräume der Kinder sind vielfältig. Eine Öffnung der Schule mit Lebensweltbezug begünstigt soziales Lernen. Das Wort „Handlungsorientierung“ hebt praktisches Arbeiten im Gegensatz zu theoretischem Wissen vor. Lernpsychologische Befunde bestätigen den Lernerfolg bei eigenständigem Handeln. Was wir selbst tun, wird zu 90% behalten, was wir hören nur zu 20%.⁶² Die Grundstruktur des Handelns bei einem Projekt entspricht der Phaseneinteilung (vgl. Kap. 1.3).



⁶⁰ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengrehren: Schneider, 2002, S.211

⁶¹ Bönsch, 2002, S.211

⁶² vgl.: Bönsch, 2002, S.34

1.6 Projektunterricht im heutigen Schulalltag

Die Unterrichtspraxis unterscheidet sich wesentlich von theoretisch wünschenswerten Durchführungen der projektorientierten Unterrichtsmethode. Vielerorts möchten Schulen nicht als unmodern gelten und bieten in der letzten Woche vor der Zeugnisvergabe eine Projektwoche an. Es kommt sogar vor, dass Schüler ihre Wunschthemen in einer Liste angeben dürfen, obwohl die Themenwahl von den Veranstaltern ausgehen und vorbereitet werden müsste. Otto bezeichnet eine derart halbherzige Projektwoche, die vor den anstehenden Ferien durchgeführt wird, als ‚Lückenbüßer‘.⁶³ Zudem meint er, sind die heutigen Lehrer in der alltäglichen Schulpraxis mit Ausnahmen gegen Projekte. Gudjons sieht vor allem zwei gegenwärtige Entwicklungen, die wesentlich optimistischer ausfallen:

- 1.) erhebliche Verbreitung von Projektwochen an fast allen Schularten
- 2.) Überwindung der (verengten) Projektwochenkonzeption indem Projektarbeit in den Fachunterricht integriert wird (mit der Tendenz Fächergrenzen zu überwinden und Lernen zu demokratisieren).⁶⁴

Wie sieht die Realität wirklich aus? Auswertungen empirischer Untersuchungen zeigen ein mageres Ergebnis für deutsche Schulen. Eine Studie von Schürmer misst 1996 einen Projektanteil von 10 Prozent im Berichtszeitraum. In vier Bundesländern wurden 3.815 Lehrer in einer dritten Klasse bzw. einer siebten Klasse mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachkunde oder Englisch beobachtet.⁶⁵ Zudem wird in der Untersuchung eine „niedrige Qualität der Projekte behauptet, die kaum den klassischen Merkmalen eines Projektes entspricht.“⁶⁶

Internetrecherchen hinterlassen den Eindruck, dass an Schulen viele praktische Ausführungen unter dem Namen eines Projekts stattfinden und umgesetzt werden. In wie weit jeweils die Praxis mit der Theorie übereinstimmt ist nicht festzustellen. Auch ist anhand von Onlineveröffentlichungen nicht auszumachen, wie viele Lehrer immer noch vor projektorientierten Unterrichtsmethoden zurückschrecken.

Die Skepsis vieler Lehrer könnte mit einer konservativen Haltung, die mit dem Schwerpunkt des traditionellen Frontalunterrichtes einhergeht, begründet werden.

⁶³ Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, H. 181, 1994, S.36

⁶⁴ vgl.: Gudjons, Herbert: Projektorientiertes Lernen. In: Einsiedler, W. (Hrsg., u.a.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S.341

⁶⁵ vgl.: Otto, Gunter: Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd.I Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze: Kallmeyer, 1998, S.150

⁶⁶ Otto, Gunter, 1998, S.150

Vielfach ist bei Lehrkräften eine Interessenslosigkeit gegenüber Projekten zu beobachten. Projektarbeit wird als zu anspruchsvoll und Interdisziplinarität als Überforderung empfunden.⁶⁷

„Schule soll nicht langsam verkümmern, sondern verändert werden. Sie wird bei aller Konkurrenz durch Fernsehen und Computer bestehen bleiben. Als ein Ort der Kooperation, Integration und Vernetzung. Projekte sind eine Vorstufe dafür.“⁶⁸

1.6.1 Grenzen der Projektmethode

Die Projektmethode stößt an ihre Grenzen, wenn nicht an das Vorwissen der Schüler angeknüpft werden kann, sondern Wissensvermittlung erforderlich ist. Daraus ergibt sich konsequenterweise, dass Projektunterricht allein im Schulsystem nicht existieren kann. Der systematisch aufgebaute Lehrgang bleibt unverzichtbar. Nicht jedes unterrichtliche Ziel ist durch Projektformen erreichbar. Es gibt Fächer mit höherer beziehungsweise niedriger ‚Projektaffinität‘.⁶⁹ Obwohl auch in Fremdsprachen und Mathematik die Projektmethode einsetzbar ist, muss eine Vorbereitung, Ergänzung und Weiterführung anderer Unterrichtsformen zusätzlich gegeben sein. Die Frage nach langfristigem Kompetenzaufbau und die Integration mit einem ausgewogenem Verhältnis von Projektunterricht und Lehrgängen ist auch heute noch ungeklärt (vgl. Kap. 1.6). Schwierigkeiten entstehen vielfach durch Unsicherheit, die durch äußere Einflüsse und organisatorische Probleme hervorgerufen wird.

„Die Grenzen des Projektunterrichts liegen zunächst in den bisweilen sehr hinderlichen äußeren unterrichtsorganisatorischen Bedingungen, mangelnder Erfahrung von Schülern und Lehrern und fehlender Kooperationsbereitschaft von Fachlehrern etc.“⁷⁰

Bei jedem Projekt entstehen individuelle Einzelprobleme; sei es von Seiten der Eltern, Lehrer oder Schüler. Es kann beispielsweise zu Unsicherheiten im Aufsichtsbereich kommen, der Geräuschpegel steigt oft an, Beurteilungsprobleme entstehen, die Lehrerrolle ändert sich.

⁶⁷ vgl. Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, Heft 181, 1994, S.37

⁶⁸ Otto, , 1994, S.37

⁶⁹ vgl. Apel, H.-J., Knoll, Michael: Aus Projekten lernen, Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg, 2001, S.119

⁷⁰ Gudjons, Herbert: Projektorientiertes Lernen. In: Einsiedler, W. (Hrsg., u.a.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S.344

„In dieser kooperativen Unterrichtsart sehen viele Lehrer eine Gefahr des Autoritätsverlusts, einen zu hohen Zeitaufwand und auch das Risiko des Scheiterns.“⁷¹

Schümer hat in seiner Studie von 1996⁷² den Zusammenhang zwischen engagierten und aufgeschlossenen Lehrern und die auffallende Häufigkeit projektorientiert zu arbeiten hergestellt:

„Projektorientiert unterrichtet, wer auch in seinem konventionellen Unterricht durch größeren Medieneinsatz, stärkere Methodenvielfalt und einen erheblichen Arbeitsaufwand bei Vorbereitungen auffällt.“⁷³

Die Grenzen und Schwierigkeiten sind demnach auch von persönlichen Kompetenzen und Bereitschaften der Lehrperson abhängig. In dem Ermessen des Lehrers steht auch die umstrittene Frage der Beurteilung von Projekten. Benotung ist Bestandteil von Schule. Die Ernsthaftigkeit kann durch Zensierung betont werden. Andererseits ist eine Kollektivbenotung von Gruppenarbeit ungerecht. Es besteht die Möglichkeit der Einzelnote und der kritischen Selbstbenotung von Endprodukten.

„Projektunterricht steht zur herkömmlichen Leistungsbewertung in einem Spannungsverhältnis, weil er sich bei der Bestimmung der Schülerleistungen an einen erweiterten Leistungsbegriff orientiert, der inhaltliche, arbeitsmethodische und soziale Aspekte berücksichtigt.“⁷⁴

Die Bewertung von Schülerleistungen innerhalb eines Projekts sollte im Voraus durchdacht werden. Ein Kompromiss ist meistens die beste Lösung. Es sei denn, das Projekt findet im Rahmen einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft statt. Die offene Ganztagschule bietet nachmittags eine Vielzahl an Angeboten, die das Beurteilungsproblem umgeht, jedoch dafür andere Grenzen aufweist. Schwierigkeiten sind groß aber nicht unüberwindbar.

⁷¹Eid, K. Langer, M.: Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2002⁶, S.255

⁷² vgl.: Otto, Gunter: Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd.I Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze: Kallmeyer, 1998, S.151

⁷³ Otto, 1998, S.151

⁷⁴ Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.41

1.6.2 Lehrplan

In den Lehrplänen Deutschlands wird Projektunterricht als Bereicherung des Schulunterrichts und als notwendige Ergänzung des Klassenunterrichts gesehen. Die Bildungskommission NRW bezeichnete 1995 Projektunterricht als „notwendige, nicht ersetzbare, aber keineswegs zu verabsolutierende Lehr- und Lernmethode“.⁷⁵ Traditionelle Vermittlungsmethoden des Fachunterrichts sind im Lehrplan für das Unterrichtsfach Kunst auch vorhanden: „Für das Erlernen einzelner Kenntnisse sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Bewältigung komplexer Aufgaben erforderlich sind, können Lehrgänge erforderlich werden.“⁷⁶ Jedoch lässt sich eine Öffnung von Schule abzeichnen. Auch ist der Unterricht offen für die Mitgestaltung von Teilnehmern. Eine Methodenvielfalt in Schulen ist generell erwünscht: „Fachliche Differenzierungen, freie Arbeit, Werkstattunterricht und projektorientierte Arbeitsweisen (...)“⁷⁷. Ein ausgewogenes Verhältnis von Offenheit und Zielorientierung hilft den Kindern in der Grundschule selbstständig Sachverhalte zu entdecken und durch angeleitetes Lernen Unbekanntes auszuprobieren und zu verstehen. Lehrpläne geben Lehrern ein Pensum an zu behandelnden Themen in den entsprechenden Jahrgängen vor und nennen verbindliche Anforderungen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Inhalte von Projekten ergeben sich oft spontan und lassen sich schwer in ein Curriculum eingliedern.

„Projektunterricht steht zu Lehrplänen in einem Spannungsverhältnis, weil er sich bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte auch an den Fragen und Interessen der Beteiligten orientiert und prozessorientierte Leistungen anstrebt.“⁷⁸

Projekte orientieren sich an den Interessen der Schüler und bekommen somit einen aktuellen Lebensweltbezug. Natürlich kann grundsätzlich jedes vom Lehrplan vorgegebene Thema in die Projektmethode integriert werden und mit Schülerideen weitergestaltet werden. Grundsätzlich ist es im aktuellen Kunstlehrplan erwünscht „(...) Projekte zu planen und zu realisieren, so dass kooperatives Handeln und untereinander abgestimmte Organisations- bzw. Arbeitsformen entwickelt werden.“⁷⁹

⁷⁵ Bönsch, , Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002, S.37

⁷⁶ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung: Kunst, S.114

⁷⁷ Ministerium für Schule, NRW, S.114

⁷⁸ Bönsch, 2002, S.41

⁷⁹ Ministerium für Schule, NRW, S.114

1.7 Kunst in der Grundschule

Durch Einbezug des Lehrplans Kunst wird deutlich, dass Projekte und projektorientierter Kunstunterricht eine zentrale Bedeutung in der Grundschule haben. Aber inhaltliche Fragen, spezifisch auf Kunstunterricht in der Primarstufe gerichtet, sind noch ungeklärt. Welche Möglichkeiten und Ziele bestehen im Kunstunterricht? Welche Themenfelder setzt der Lehrplan für Kunst voraus? Der Lehrplan bietet ein weites Spektrum an Themenfeldern. Um konkrete Vorstellungen zu gewinnen, welches Wissen für adäquate Kunstunterrichtsplanung in der Grundschule notwendig ist, werden die hierzu benötigten Bezüge zu aktuellen kunstdidaktischen Vorstellungen erläutert.

1.7.1 Möglichkeiten und Ziele des Kunstunterrichts in der Grundschule

Der Kunstunterricht in der Grundschule leistet einen bedeutsamen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Im Mittelpunkt des neuen Rahmenlehrplans von 2004 der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern steht „das Kind mit seinen sinnlichen Erfahrungen, seiner Imaginationsfähigkeit und seiner Spiel- und Erkundungslust“.⁸⁰ Bereits in den 80er Jahren gab es den Trend „mit allen Sinnen [zu] lernen“⁸¹. Die kunstdidaktische Diskussion ist heute erneut aktuell. Kunstunterricht soll Einflüsse der modernen hektischen Welt kompensieren. Mit Hilfe von Naturerfahrungen sehen Kunstpädagogen eine Chance, Defizite bei Großstadtkindern einzuholen. Verhaltensweisen wie Sammeln und Ordnen sind ebenfalls im Kunstcurriculum vorzufinden. Die fachlichen Ziele fördern die Aneignung von Lebenswelt und dienen unter anderem der Umweltaneignung.

„Ausgehend von der kindlichen Neugier und Wissbegier, ihre Umwelt zu erforschen, können Alltagsmaterialien, Fundstücke mit besonders sinnlichem Reiz oder Gegenstände mit Erinnerungswert Teil der bildnerischen Aktivität werden.“⁸²

⁸⁰ Kathke, Petra: Kunst in der Grundschule, Ein Rahmen(lehr)plan für drei Länder: Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. In: BDK-Mitteilungen, H.1/ 2005, S.5

⁸¹ Kirchner, Constanze: Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen H.2 / 2004, S.42

⁸² Kirchner, 2004, S.42

Der Begriff ‚Ästhetische Erziehung‘ beinhaltet eigenständiges Lernen, Verantwortung zu übernehmen und individuelles Handeln. Dazu gehört auch, das eigene Lebensumfeld mit Hilfe sinnlicher Wahrnehmung zu erforschen. Kinder im Grundschulalter sind neugierig auf ihre Welt und zeigen großes Interesse, Motivation, Wissbegierigkeit, Fantasie und Offenheit sie zu erforschen. Ihre Ausdrucksmittel sind zeichnerisch, malerisch oder gestalterisch. Sie experimentieren mit Wahrnehmungen. Dabei sollten Kinder im Kunstunterricht ebenfalls visuelle Mittel ausprobieren und Kunstwerke kennenlernen. In den Lehrplänen ist das Vermitteln von Medienkompetenz ebenso verankert, wie „das Kennenlernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke.“⁸³ Zur Themenfindung muss eine Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen mit kritischer Hinterfragung der bereits gemachten Erfahrungen und Einschätzung der vorhandenen Fähigkeiten der Kinder gemacht werden. Es können aktuelle authentische Lebenssituationen der Grundschüler aufgespürt und an Freizeitbereichen, Natur, Medien, Kunstaussstellungen, Katalogen etc. angeknüpft werden. Wenn auf bereits erworbenes Wissen aufgebaut wird, ist ein „ästhetischer Erfahrungszugewinn“⁸⁴ zu erzielen. Gerade bei der Durchführung von Projekten sollten die Schüler mit in den Entscheidungsprozess eingebunden werden. Ihre Kreativität muss immer gefördert werden. Voraussetzung für Kreativität ist das „divergente Denken“⁸⁵. Es kommt im Kunstunterricht darauf an, mehrere Lösungen für ein Problem zu finden. Kinder müssen sich trauen auszuprobieren, Ideen vielleicht zu verwerfen und Neues zu entwickeln, wobei sie Vertrauen in die eigene Fähigkeit setzen müssen. Da keine außenstehende Belohnung gegeben ist und von außen kein Druck ausgeübt werden sollte, muss eigene Lust am kreativen Schaffen, die „intrinsische Motivation“⁸⁶, vorliegen.

„Ein (...) Kunstunterricht, der Kreativität zum Ziel hat, schafft Situationen, die dem Schüler ermöglichen, kreativ und sensibel auf das visuelle Umfeld zu reagieren, komplexen ästhetischen Problemen nachzugehen und selbstständig ästhetisch zu agieren und organisieren.“⁸⁷

⁸³ Kirchner, Constanze: Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen H.2 / 2004, S.44

⁸⁴ Gerlach, Angelika; Körber, Daniela: Kunst und Textilgestaltung. In: Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule, Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002, S.216

⁸⁵ Gerlach, 2002, S.217

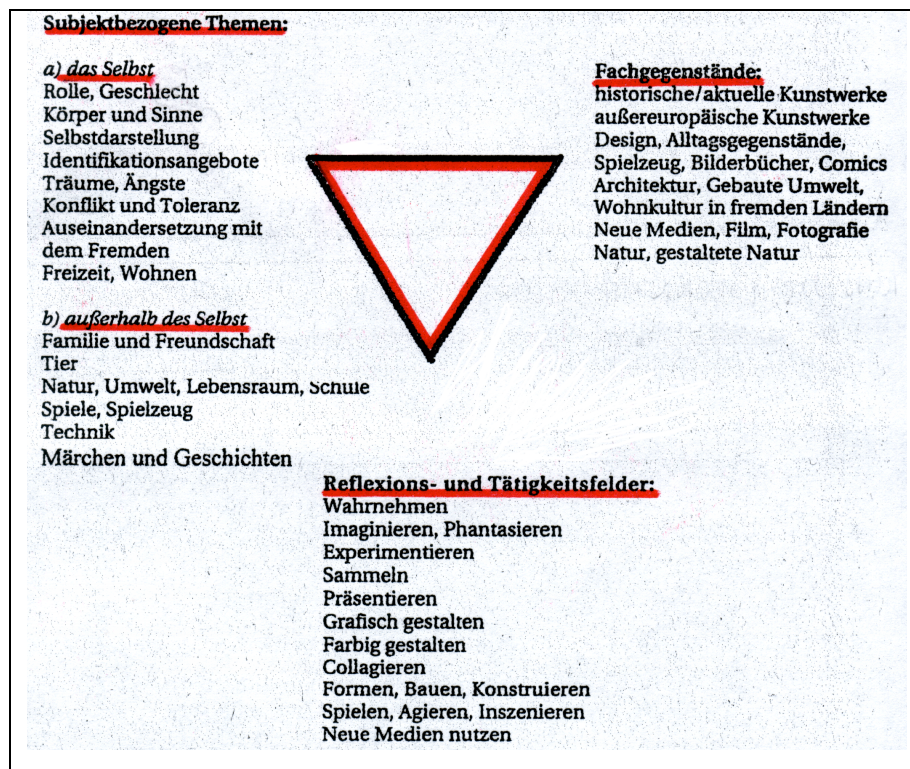
⁸⁶ Gerlach, 2002, S.218

⁸⁷ Gerlach, 2002, S.218

Für einen kreativen Prozess ist eine ausgeglichene angstfreie Atmosphäre notwendig. Auch schafft fächerübergreifende Themenbehandlung, wie es im Projektunterricht angedacht ist, einen optimalen Rahmen für ganzheitliches Lernen im Kunstunterricht.

1.7.2 Strukturelle Dimensionen des Kunstunterrichts

Bei der Berücksichtigung von Kunstunterrichtsvorbereitung sollten subjektbezogene und fachliche Perspektiven in einen sinnvollen und produktiven Zusammenhang gebracht werden. Es wird hier auf das Schema, das von der Arbeitsgruppe Grundschule des BDK 2001 veröffentlicht wurde⁸⁸, Bezug genommen, das für die Planung und Durchführung von Kunstunterricht drei Dimensionen, subjektbezogene Themen, Fachgegenstände, Reflexions- und Tätigkeitsfelder, für wesentlich hält. Diese sollten miteinander in Beziehung gebracht werden. Das heißt, die Reflexions- und Tätigkeitsfelder entsprechen den Lehrplanvorgaben, während die beiden anderen Bereiche je nach Bedarf in Balance gebracht werden oder ein Feld eine Akzentuierung erhält.



⁸⁸ Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001, S.3

1.7.2.1 Subjektbezogene Themen

Die subjektbezogenen Themen des Kunstunterrichts in der Grundschule werden in dem entwickelten Schema in zwei Unterbereiche geteilt: „das Selbst“ und „außerhalb des Selbst“. Das Subjekt als Person muss in Themen involviert sein, um ästhetische Erfahrungen machen zu können. Unverzichtbarer Bestandteil in ästhetischen Lernprozessen ist deshalb auch der Austausch zwischen den Schülern untereinander. „Das Selbst“ ist Teil des kreativen Prozesses in seiner Rolle, seinem Körper, seinem Geschlecht und mit seinen Sinnen. Grundschüler lernen durch Gestaltungsprozesse ihre „eigene Position innerhalb der komplexen gesellschaftlichen Situationen zu finden und zu stärken.“⁸⁹ Selbstdarstellung sowie Identifikationsangebote und -muster sind ebenfalls wichtige Merkmale, die durch eigenes produktives Handeln möglich werden. Zudem bieten Themen, mit denen Kinder persönliche Vorstellungen verbinden, wie Träume, Ängste auch Freizeit und Wohnen, ideale Ansatzpunkte für Gespräche und kreatives Schaffen. Beim Reflexionsgespräch setzen sich die Schüler mit fremden und neuen Sachverhalten auseinander. Differenzen müssen ausgehalten und Toleranz eingeübt werden.

„Außerhalb des Selbst“ werden Grundschüler neben der Konsumwelt besonders von neuen Technologien wie TV und Computern beeinflusst. Junge Schüler werden mit einer Bilderflut konfrontiert, die sie nicht verarbeiten können. Im Kunstunterricht kann durch selbstgedrehte Filme ein neuer Zugang geleistet werden. Zukünftig wird die Medienkompetenz im Grundschulalter tendenziell gefördert werden. Es ist davon auszugehen, „dass sich die digitalen Gestaltungsmedien ebenso wie die Fotografie und Video zunehmend etablieren werden.“⁹⁰ Neben der Beschäftigung mit elektronischen Medien kann sich auch davon abgewandt werden. Aktive Umwelterfahrung trägt dazu bei, gegebenenfalls Defizite zu kompensieren. „Zunehmender Naturentfremdung kann durch ästhetisch-praktische Annäherungsweisen an Naturphänomene entgegengewirkt werden, (...)“⁹¹. Neben Themen wie Familie und Freundschaft, Märchen und Geschichten wird der Lebensraum der Grundschüler erkundet. Dazu gehören Tiere, die Schule, aber auch

⁸⁹ Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001, S.4

⁹⁰ Kirchner, Constanze: Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen H.2 / 2004, S.43

⁹¹ Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: 2/2001, S.4

die Umwelt und die Natur. Werden die Wahrnehmungsprozesse der Kinder durch aktives Erleben geschärft, nehmen sie ihre Umwelt und Umgebung in der sie leben und aufwachsen bewusster wahr.

1.7.2.3 Fachgegenstände

Der Bereich „Fachgegenstände“ enthält ebenfalls die Rubrik Natur und neue Medien, die einen Kontrast an sich darstellen. Medienkompetenz schon im Grundschulalter zu schaffen, ist zukunftsorientiert. Schon mit Hilfe eines Kopiergerätes kann verfremdet oder seriell gearbeitet werden. Hinzu kommen Bildbearbeitungsprogramme, die auch im Unterricht und bereits bei jungen Schülern unter Anleitung eingesetzt werden können. Im Gegensatz zu der vom Menschen entwickelten Technik steht die Natur. Naturphänomene sollen nicht nur betrachtet, sondern mit allen Sinnen empfunden werden. Kinder riechen, schmecken, sehen, tasten Natur und können diese Erfahrungen in Zeichnungen, Collagen, Malerei und Plastiken anwenden. Es kann Material gesammelt werden oder sogar aus Naturmaterialien Farben gewonnen werden.⁹² Fachgegenstand des Kunstunterrichts ist natürlich auch die Auseinandersetzung mit künstlerischen und ästhetischen Phänomenen in Kunst, Design und Architektur. Eine intensive Beschäftigung mit künstlerischen und ästhetischen Bildern und Objekten ist zuletzt eine elementare Voraussetzung zur Kulturaneignung. Gerade Gegenwartskunst spiegelt die aktuelle Situation der Gesellschaft wieder.

„Viele Modelle für Kunstunterricht in allen Schulstufen bevorzugen neuerdings die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst – befasst sich Gegenwartskunst doch mit den Problemen unserer Zeit.“⁹³

Kinder bekommen einen ersten Einblick in die Kunst. Sie machen sich Vorstellungen, die ihren eigenen künstlerischen Fähigkeiten zu Gute kommen. Generell sind Kinder in diesem Alter offen und interessiert gegenüber Neuem:

„Grundschulkinder zeigen sich besonders offen und unvoreingenommen gegenüber Werken historischer und zeitgenössischer Kunst, die sie unter thematischen, aber auch formalen Gesichtspunkten erschließen.“⁹⁴

⁹² Eigne Beobachtung im Rahmen einer Kunstexkursion, ausgeführt von Andreas Brenne

⁹³ Kirchner, Constanze: Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen H.2 / 2004, S.44

⁹⁴ AG Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001, S.4

Aufgabe des Kunstunterrichts ist es ebenfalls, die industriell hergestellten Spielzeuge der Kinder zu hinterfragen und den Wert und Nutzen von Alltagsgegenständen oder Designerstücken zu beurteilen. Dabei ist es möglich, eigene Gegenstände skizzenhaft zu entwickeln und in einem Projekt Designer- oder Architekturmodelle zu entwerfen. Die Architektur der näheren Umgebung zu betrachten, Türme oder Brücken selbst zu bauen⁹⁵, lassen Modelle entstehen, die ihr Vorbild in den Gebäuden vor Ort haben. Dabei würde es sich ebenfalls anbieten, Baustrukturen anderer Länder zu erkunden, die andere Lebensgewohnheiten voraussetzen.

1.7.2.4 Reflexions- und Tätigkeitsfelder

Zur Vervollständigung des Dreieckschemas muss noch der Punkt „Reflexions- und Tätigkeitsfelder“ genannt werden. Bei der Planung von Kunstunterricht sollten Produktion, Rezeption und Reflexion in möglichst enger Verbindung zueinander stehen.⁹⁶ Reflexions- und Tätigkeitsfelder wie Erfahrungsprozesse durch Wahrnehmen, Imaginieren, Phantasieren, Experimentieren, Sammeln, Präsentieren und Spielen, Agieren, Inszenieren werden mit den fachlichen Gegenständen und subjektbezogenen Themen verknüpft.

Handlungsfelder	Ziele⁹⁷
<ul style="list-style-type: none">• Wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none">• Die Wahrnehmungsmöglichkeiten sollen differenziert und sensibilisiert werden. Ästhetisches Erleben genießen, Körperbewusstsein schärfen, genau beobachten und Empfindungen bildhaft und sprachlich mitteilen sind Ziele der Wahrnehmung im Kunstunterricht.
<ul style="list-style-type: none">• Imaginieren / Fantasieren	<ul style="list-style-type: none">• Durch Imaginieren und Fantasieren werden Vorstellungsfähigkeiten erweitert und innere Bildrepertoires aufgebaut. Zudem werden interne und externe Vorstellungsbilder kombiniert und umgestaltet.

⁹⁵ vgl.: Oliver Reuter: Drüber oder 'rauf, Brücke und Turm in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht, H.293/2005, S.31,32

⁹⁶ vgl.: Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001, S.6

⁹⁷ vgl.: Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: 2/2001 In: BDK, S. 7-12

Handlungsfelder	Ziele ⁹⁸
• Experimentieren	• Das Experimentieren ermöglicht Materialien zu erkunden, Form- und Farbwirkungen zu entdecken und auszuprobieren. Die Prozesshaftigkeit der Gestaltung kann erprobt werden, Probleme erkannt werden und Zufälle können genutzt werden.
• Sammeln	• Es besteht die Möglichkeit, Sammelgegenstände anzuordnen, sie in neue Zusammenhänge zu bringen und dabei Ordnungsprinzipien zu erfahren. Auch sollte der ästhetische Wert, Erinnerungswert, subjektive und soziale Wert erkennbar sein.
• Präsentieren	• Bei einer Präsentation von Werken muss ausgewählt und angeordnet werden. Schwerpunkte und Kontraste können gesetzt werden. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten einer Präsentation. In Frage kommt auch der Einbezug neuer Medien zur Produktpräsentation
• Grafisch gestalten	• Um grafisch zu gestalten können viele Materialien hilfreich sein. Diese Vielfalt der Zeichenwerkzeuge und Druckverfahren sollen die Schüler auf unterschiedlichen Formaten und Untergründen kennenlernen. Grafische Elemente, räumliche Sachverhalte und bildnerische Ordnungen können erfahren werden.
• Farbig gestalten	• Es gibt eine Fülle von Materialien für die Malerei: Farben, Pinsel, Malgrund. Damit lässt sich experimentieren, so dass ihre Möglichkeiten erprobt werden. Theorien der Farbanordnungen und Farbkontraste werden spielerisch erfahren.
• Collagieren	• Materialien und Bildelemente werden gesucht und nach thematischen und formalen Gesichtspunkten ausgewählt. Es sollte experimentierfreudig gehandelt werden und neue Zusammenhänge erfunden werden. Eine besondere ästhetische Wirkung kann Zerstören, Abreißen und Überlagern hervorrufen.
• Formen / Bauen / Konstruieren	• Bei der plastischen Gestaltung verschiedener modellierbarer Materialien können Oberflächen wahrgenommen werden und Formen entwickelt werden. Erfahrungen der Bildenden Kunst und Architektur können spielerisch realisiert werden.

⁹⁸ vgl.: Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001sthetische Probleme / Ziele In: BDK, S. 7-12

Handlungsfelder	Ziele ⁹⁹
• Spielen / Agieren / Inszenieren	• Beim Spielen, Agieren und Inszenieren werden körperorientierte Ausdrucksmöglichkeiten durch Mimik, Gestik, Bewegung und Tanz erprobt. Es wird improvisiert und Wirkungen beim Schminken und Verkleiden ausprobiert. Masken, Figuren, Objekte, Kostüme, Bühnenbilder können geplant und ausgeführt werden.
• Neue Medien nutzen	• Grundlagen der Fotografie können experimentell erkundet werden. Video und Foto können als Dokumentationsmittel genutzt werden. Ferner ist der Kopierer als Vervielfältigungsmittel zu nutzen, der Computer als Arbeitsmittel für Layout und Bildarchive des Internets kennenzulernen.

1.7.3 Offene Ganztagsschulen

Das Konzept der ‚Offenen Ganztagsschule‘ dient dazu, nachmittags den Kindern im Tertiarhythmus zusätzliche Freizeit- und Lernangebote anzubieten. Es wird eine Liste mit Angeboten für die Teilnehmer erstellt und ihnen zur Wahl vorgelegt. Das offene Themenangebot ähnelt an sich schon der Organisation einer Projektgestaltung. Die weitere Planung und Gestaltung bleibt den Kleingruppen überlassen. Während die Schüler nach Schulschluss weiterhin beaufsichtigt sind, haben Eltern, besonders Mütter, die Chance ihren Beruf auszuüben.

„Wurden bislang jedoch meist frauen- und familienpolitische Gründe für eine bessere Ganztagsbetreuung genannt, rücken in jüngerer Zeit immer stärker auch bildungspolitische Gründe ins Blickfeld.“¹⁰⁰

Die Diskussion der Einführung offener Ganztagsschulen ist aufgrund des in Deutschland relativ schlechten Abschneidens in der PISA- Studie aufgekommen.

⁹⁹ vgl.: Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001sthetische Probleme / Ziele In: BDK, S. 7-12

¹⁰⁰ Bergmann, Christine: Ganztags-Betreuung-Eine Chance für Kinder und ihre Eltern. In: Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem Pisa- Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2002, S.125

Das Kultusministerium orientiert sich an Ländern wie zum Beispiel Schweden, die ein hervorragendes schulpolitisches Ergebnis bei der Studie erreicht haben. Erst „(...) angesichts der Tatsache, dass Deutschland in Bezug auf den Bildungsstand seiner Schülerinnen und Schüler international stark zurückgefallen ist, (...)“¹⁰¹ werden Bemühungen zur Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung angestellt. „Ganztagsschulen bieten mehr methodische, lerndidaktische und erzieherische Möglichkeiten.“¹⁰² Zudem können sowohl schwächere Kinder als auch begabte Schüler durch gezielte Nachmittagsangebote gefördert werden. „Mehr Ganztagsangebote sind also auch ein wichtiger Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem familiären Hintergrund.“¹⁰³ An einigen Grundschulen werden in Deutschland erste Versuche gemacht, offene Ganztagsschulen zu führen. Die Gemeinschaftsgrundschule in Essen führt ein solches Pilotprojekt seit dem Schuljahr 03/04 durch. Für die Realisierung muss neben Erzieherinnen auch weiteres Fachpersonal eingestellt werden. Professionell ausgebildete Grundschullehrer bleiben meist bei ihrer Arbeitszeit am Vormittag und erweitern ihre Stundenzahl nicht. Gesucht werden qualifizierte Fachkräfte, die eine Arbeitsgemeinschaft interessant gestalten und es sich zutrauen Projektunterricht als Ergänzung zum herkömmlichen Lernen in Arbeitsgemeinschaften nachmittags anzubieten. Wer könnte so etwas machen? Sind Eltern, Hausmeister und Studenten ausreichend geschult für die Erziehungs- und Bildungsaufgabe? Funktioniert so offener Unterricht oder sogar projektorientierter Unterricht in offenen Ganztagsschulen?

¹⁰¹ Bergmann, 2002, S. 128

¹⁰² Bergmann, Christine: Ganztags-Betreuung-Eine Chance für Kinder und ihre Eltern. In: Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem Pisa- Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2002, S.128

¹⁰³ Bergmann, 2002, S. 128

Teil II: Empirische Untersuchungen

Die empirischen Untersuchungen ermöglichen es, die aktuelle Schulrealität zu beobachten und Erfahrungen zu reflektieren. Es wird zunächst auf die theoretisch relevante Methode der Teilnehmenden Beobachtung eingegangen, die auch im Teil III der Arbeit bei empirischen Untersuchungen von Konstanze Kirchner Anwendung findet. Die Fragestellung „Ist Kunstunterricht projektorientiert?“ wird mit Hilfe der empirischen Untersuchungen des Kunstunterrichts beantwortet. Es schließt sich eine Analyse des selbst durchgeführten Projekts „Schulhofgestaltung“ an. Ein ständiger Bezug zu der im Teil I erläuterten Theorie ermöglicht eine abschließende Diskussion über die Effizienz des Projektes.

2 Schulpraktische Feldforschung

Die Methode der empirischen Forschung „zielt auf Erkenntnisse, die auf (Sinnes-) Erfahrungen beruhen.“¹⁰⁴ Es handelt sich um eine qualitative Vorgehensweise. Das Subjekt steht im Mittelpunkt der Forschung und keineswegs Daten, wie es bei quantitativen Methoden der Fall ist.¹⁰⁵ Diese Untersuchungen sind nur möglich, wenn sich der Forscher in das Geschehen hinein begibt und mit den Handelnden kommuniziert. Wichtig ist jedoch, subjektive Beobachtungen kritisch zu hinterfragen, um Voreingenommenheiten zu vermeiden. Mit Hilfe einer Feldforschung ist eine teilnehmende Beobachtung im Klassenzimmer möglich. Diese Methode lässt es zu, als Lehrer sowohl mit den Schülern in Kontakt zu treten, als auch eine Distanz zum Beobachten zu halten. Es wechseln „Vor- und Nachbearbeitung mit Phasen intensiver Feldarbeit.“¹⁰⁶ Eindrücke, Skizzen, Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Unterrichtsprotokolle, Tagesberichte, Dokumentationen und Fotografien wurden in einem Praktikumsbericht (s. Anhang) festgehalten, der als Auswertungsgrundlage dient. Durch das Hospitieren von Kunstunterricht und das selbstständige Unterrichten können rückwirkende Schlüsse

¹⁰⁴ Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, S.138

¹⁰⁵ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.196

¹⁰⁶ Legewie, H.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe (U.a. Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union) 1991, S.189-193

in Bezug auf theoretische Erkenntnisse über projektorientierten Kunstunterricht in der Primarstufe gezogen werden.

2.1 Schulpraktische Studien

In den semesterbegleitenden schulpraktischen Studien des Faches Kunst von November 2004 bis Dezember 2004 ergibt sich ein enttäuschendes Realitätsbild. Während der Hospitation des Kunstunterrichts in einer 3. Grundschulklasse zeigt sich, dass in der Praxis neue Richtlinien, durchdachte Konzepte von offenem Unterricht, ästhetische Erziehung mit projektorientierten Unterricht nicht immer berücksichtigt werden. Fakt ist, dass in der Primarstufe generell viele fachfremde Kunstlehrer unterrichten. Der dringende Bedarf von studierten Kunstlehrern besonders in Grundschulen ist gefragt.

„Über ästhetische Grundbildung aller Lehrerinnen und Lehrer hinaus ist unverzichtbar, dass an jeder Grundschule *mindestens eine* im Fach Kunst qualifiziert ausgebildete Lehrperson unterrichtet, um als fachkompetenter Ansprechpartner für die Kolleginnen und Kollegen zu fungieren.“¹⁰⁷

Anzutreffen waren in der Gemeinschaftsgrundschule nur fachfremde Kunstlehrer. Die Förderung der Kreativität im Kunstunterricht unterliegt neben aktiven Lehrern auch der Unterstützung des Schulleiters und den Schulgremien.

2.1.1 Ist Kunstunterricht projektorientiert?

Eine repräsentative Statistik, ob Kunstunterricht projektorientiert ist, liegt nicht im Ermessen *eines* Praktikums an *einer* Grundschule. Aus diesem Grund bleiben Ergebnisse und auswertende Beobachtungen subjektiv (s. Anhang). Einen objektiven Charakter erhalten Beispiele des Kunstunterrichts erst durch das Heranziehen theoretischer Befunde, die auf wissenschaftlich kunstdidaktischen Erkenntnissen basieren.

¹⁰⁷ AG Grundschule im BDK Fachverband für Kunstpädagogik: Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Kunstpädagogik Grundschule. In: BDK- Mitteilungen, H.3/2004, S.2

2.1.1.1 Beispiel 1: Fackelbasteln

Grundschule lebt von immer wiederkehrenden Ritualen. Im Herbst steht jedes Jahr das Laternenbasteln für St. Martin an. Dieses wäre für die Umsetzung in dem Fach Kunst „projektorientiertes Arbeiten auf ein Produkt hin“ (vgl. Kap. 1.2) mit einer Produktpräsentation, die beim St. Martinszug stattfindet, möglich.

Zu Beginn des Praktikums waren die Drittklässler bereits damit beschäftigt, (Anhang Z.58, 59) ihre mosaikartigen Formen mit Filzstift auszumalen. Die Einstiegs- und Erklärungsphase blieb meiner Beobachtung fern. Anhand des Endprodukts (Abb. 1 u. 2) sind einige Vorgehensweisen abzulesen.

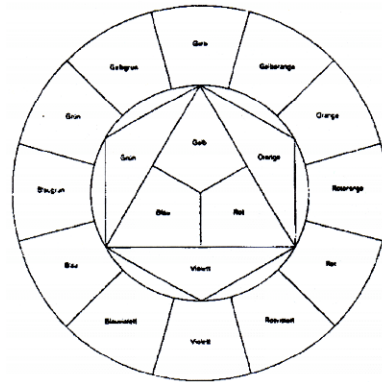
Vorgaben wie Größe, Material, Farben, Thema waren eingegrenzt. Die Muster wurden individuell entwickelt, wobei auf jeder der vier Seiten architektonische Elemente integriert werden sollten. Farblich wurde von der Lehrerin die Leuchtkraft als wichtiges Element vorgeschrieben. Eine Zwischenreflexion fand lediglich in Form von Präsentation von ersten fertigen Arbeiten vor der Klasse statt. Eltern halfen ihren Zöglingen an einem Nachmittag mit der endgültigen Fertigstellung. Neben der Beachtung, die von Eltern und von der Öffentlichkeit auf die Fackeln während des Umzugs gerichtet wurde, gab es im Rahmen des Unterrichts keine Auswertungsphase oder Weiterführungsphase. Methoden des idealtypisch verlaufenden Projektunterrichts sind bis auf geringe Ausnahmen nicht vorzufinden. Der für Projektarbeit entscheidende Faktor ist die selbständige Arbeitshaltung der Schüler. Wichtige organisatorische Entscheidungen wie Themenfindung, Zeiteinteilung oder Materialbeschaffung wurden in diesem Fall nicht von den Schülern übernommen. Die eher passive Lehrerrolle als Beraterin und Helferin wurde nur in der Durchführungsphase eingehalten. Als Vorschlag für eine Projektdurchführung könnte sich eine jahrgangsgemischte Arbeitsgruppe begeisterter Fackelbastler zusammenfinden, die eine große Schullaterne nach eigenen Vorstellungen kreiert.

2.1.1.2 Beispiel 2: Mischfarbübung mit Wasserfarbe

In der Kunststunde eine Woche nach dem Laternenbasteln wurde mit einer Mischfarbübung an das theoretische und praktisch erfahrene Wissen des Farbkreises von Johannes Itten angeknüpft (vgl. Anhang Z.94).

Der Farbtheoretiker entwickelte strukturelle Prinzipien der künstlerischen Gestaltung unter anderem in einem 12-teiligen Ton- und Farbenkreis. In der Zeit des reformierten Kunstunterrichts der 20er und 30er Jahre setzte Itten diese Gesetzmäßigkeiten als Voraussetzung für den praktischen- bildnerischen Anspruch.¹⁰⁸

FARBKREIS von Itten¹⁰⁹



Anfangs-farbe frei wählbar	→	→	→	→	Zielfarbe frei wählbar
z.B. rot	→	→	→	→	z.B. gelb
z.B. blau	→	→	→	→	z.B. hellgrün
z.B. gelb	→	→	→	→	z.B. violett
	→	→	→	→	

Die Kunstlehrerin der dritten Klasse

zeichnete das links stehende Tafelbild zur Verständniserleichterung für die Kinder an. Frontal erklärte sie der Klasse die Aufgabenstellung. „Die Kinder sollten zunächst ihr Zeichen-

blockblatt mit einem Gitternetz versehen, das vier waagerechte und fünf senkrechte Linien enthielt. Dann sollten sich die Schüler jeweils eine Anfangsfarbe für die erste Spalte und eine Zielfarbe für die letzte Spalte ausdenken. Die freien Kästchen mussten nun nach und nach so gemischt werden, dass immer etwas mehr von der Zielfarbe zur Anfangsfarbe gemischt werden musste.“ (s. Anhang, Z. 96-101). Der Vorteil im Umgang mit Wasserfarben wurde schon Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts entdeckt.¹¹⁰ Das geruchsneutrale farbige Material ist aufgrund seines unkomplizierten Anmischens im heutigen Kunstunterricht heute wie damals sehr beliebt.

Von einer projektorientierten Vorgehensweise in dieser Unterrichtsdoppelstunde kann keine Rede sein. Die Schüler machen zwar subjektive Erfahrungen im Umgang mit Farbe und haben die Möglichkeit, sie mit anderen Farben nuancenweise zu variieren; sie experimentieren, mischen und probieren nach dem pädagogischen

¹⁰⁸ vgl.: Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, S.67

¹⁰⁹ Friedrich, Astrid: Kunst mit Kindern, Malen, Praktische Ideensammlung für den Unterricht, Kempen, BVK, 2003⁵, S.11

¹¹⁰ vgl.: Peez, 2002, S.60

Verfahren „Learning by doing“, sind aber durch vorgegebene Strukturen eingeengt. Die Vorgehensweise der von den linealgezogenen Linien bis zum Ausmalen des letzten Kästchens erscheint als monotone Arbeit, die nach Nützlichkeitspunkten wie das Netzzeichnen Adolf Stuhlmanns im 19. Jhd. von Tugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnung geprägt sind.¹¹¹ Das Ergebnis (s. Abb.3) war jedoch erstaunlich gut. Die Schüler haben versucht sich an die vorgegebenen Aufgabenstellungen zu halten. Das zeigt, dass sie durch diese Art von Lernen geprägt sind, ihre Bilder freie Entscheidungskriterien enthalten, aber ihre Ideen zum Thema Farbmischübungen nicht beachtet worden sind. Den Schülern im Sinne eines Projekts die Möglichkeit zur Diskussion und zur selbständigen Umsetzung ihres Gedankenguts zu geben, wie es in einer demokratischen Gesellschaft vonnöten ist, ist hier verfehlt worden. Zudem sind in der Aufgabenstellung veraltete Ansichten von methodischer Vermittlung kunsttheoretischer Farbenlehre zu entnehmen. Es bestünde beispielsweise die Möglichkeit im offenen Unterricht, wie bei der Methode des Stationenlernens bei Andreas Brenne, die Farben aus Lebensmitteln selbst herzustellen (vgl. Kap.1.7.2.4). Um den Schülern richtige Farbbezeichnungen wie Grundfarben (Primärfarben) oder Mischfarben (Sekundärfarben) in Form eines Projektes zu vermitteln, ließen sich Gegenstände aus dem Alltag der Kinder oder in der Natur sammeln (Vgl. Kap.1.7.1) und in einem gemeinsamen Produkt eines riesigen Mandalas beispielsweise vergegenständlichen. Dabei könnte ebenfalls auf Ittens Farbkreis Bezug genommen werden.

2.1.1.3 Beispiel 3: Krippenfiguren aus Ton

Angeichts der nahenden Weihnachtszeit plante die Kunstlehrerin mit mir als nächste Unterrichtsreihe mit der dritten Klasse die Durchführung von aus Ton modellierten Krippenfiguren. Diese Initiierungsphase würde im Unterricht mit Projektcharakter den Schülern nicht vorenthalten bleiben. Die kreative Kompetenz wäre in der Anfangsphase auch von Projektteilnehmern gefragt. Die Einstiegsphase wurde genutzt, um die Kinder neugierig auf das neue Thema zu machen und ihnen eine erste Identifikation zu ermöglichen. Eine vorbereitete Overheadfolie mit groben Umrisslinien eines Krippenstalls sollte die Drittklässler inspirieren, das Gebilde zu

¹¹¹ vgl.: Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002, S.64

füllen. Die Schüler waren hoch motiviert Tiere, Menschen und Sterne auf die Folie zu malen, um die Krippe zu füllen. Es hätte in der Einstiegsphase bzw. in der Planungsphase eine Besprechung und gemeinsame Bearbeitung eines Projektplans in Form eines Sitzkreises in einer ruhigeren Arbeitsatmosphäre stattfinden müssen. Es hat keine ideale Mitplanung so wie es Gunter Otto definiert hat (Kap.1.4), existiert. Die Klasse wurde von der Lehrerin in drei Gruppen eingeteilt, die jeweils eine Krippe mit allen Figuren gestalten sollte. Eine Absprache innerhalb der Gruppe hat sich nicht ergeben. Die Schüler, die sich noch nicht für ein Motiv entschieden hatten, verließen sich auf ihre Lehrerin, die organisatorische Aufgaben übernahm. Dem Kriterium der Selbstplanung und Selbstverantwortung wurde gegenüber der praktischen Verwirklichung der konkreten Aufgabenstellung wenig Beachtung geschenkt. Die Schüler gingen mit großer Begeisterung an das Modellieren des Tons (s. Abb.5,8,9). Sie schlugen, kneteten, formten die kalte Masse, entwarfen und verworfen Ideen. Bereits gemachte Erfahrungen mit Tieren und Proportionen dringen unbewusst in die Plastiken ein. In dem Produkterstellungsprozess sind Problemlösungs-, Konfliktlösungs- und Gestaltungskompetenz gefordert. Durch das angewandte Strukturmerkmal der ‚Bedürfnisbezogenheit‘ können Kinder an ihren Interessen anknüpfen. Sie zeigten Engagement. Die fertigen kleinen Skulpturen wurden auf großen Platten gesammelt und von den Grundschulern stolz betrachtet (Abb.6,7). Es entstand der Wunsch die Figuren den Eltern zu Weihnachten zu schenken. Die Modelle wurden gebrannt und den Schülern tatsächlich mit nach Hause gegeben. Eine Präsentation wäre in der Vorweihnachtszeit in einer geeigneten Schulecke wünschenswert gewesen. Die Öffentlichkeit hätte durch eine kleine Ausstellung an dem Geschehen teilhaben dürfen. Ebenso hätte von den Kindern Stöcke, Stroh und ähnliche Utensilien für einen Krippenstallbau gesammelt werden können. Mit diesen Materialien hätte in den drei Gruppen nach Kriterien eines Projekts eine Fortsetzung stattfinden können. Auch wurde eine Beurteilungsphase übergangen, so dass durch das Nichteintreten in die Öffentlichkeit keine Meinungen einzuholen waren. Zudem gab es zwar während der Durchführungsphase kurze Zwischenreflexionen, jedoch kam es zu keiner Gesprächsrunde in der Auswertungsphase.

In allen drei genannten reflektierten Beobachtungen des Kunstunterrichts sind alte Strukturen verankert. Vergleicht man Stichpunkte des Lehrgangs mit denen der dazu konträren Projektarbeit (s. Kap.1.1), lassen sich von jeder Seite Elemente je nach Phase diesem erlebten Unterricht zuordnen. Der Stundenverlauf ist jeweils ähnlich strukturiert: Einführung des Themas (auf Wissen der Schüler aufbauend, fachsystematisch, wissenschaftlich), Aufgabenstellung (stoffplanorientiert, aber auch selbstbestimmte Auswahl), Durchführung (individualisiert, aber auch gruppenorientiert, anwendungsorientiert). Das Zitat aus dem Praktikumsbericht verdeutlicht die Gliederung, betont aber besonders die veränderte Lehrerrolle nach der wissenvermittlungsorientierten Einführung : „Nach der jeweiligen Einführung und Aufgabenstellung hatten Frau M. und ich eher eine Beraterfunktion, gaben Tipps und Antworten auf Fragen. Manchmal war eine Zwischenbesprechung nötig, die Frau M. meistens übernahm. Der Begriff ‚team teaching‘ kommt unserer Unterrichtsart sehr nahe“ (Anhang Z. 123-127). Nach Gerbert Gudjons ist die Lehrerrolle im Projektunterricht die eines Beraters, Helfers und Koordinators (vgl. Kap.1.4). In der Durchführungsphase des Unterrichts ähnelt die Praxis der Theorie. Es kann aber nicht von projektorientiertem Unterricht die Rede sein, wenn wichtige andere Merkmale, wie beispielsweise die gemeinsame Entwicklung eines Planes zur Problemlösung, nicht gegeben sind. Es ist bekannt, dass nicht jedes unterrichtliche Ziel projektartig erreicht werden kann. Ergänzungsvorschläge zeigen, dass projektorientierter Kunstunterricht in den drei Beispielen möglich wäre. Auch fächerübergreifender Unterricht in Kombination mit Geschichten im Deutschunterricht oder Betrachtungsweisen von Naturmaterialien im Sachkundeunterricht wären zu überdenken und müssen kritisiert werden.

2.1.2 „Projekt“ Schulhofgestaltung

Was in dem Projekt Schulhofgestaltung dem eigentlichen Projektkonzept entspricht und was nicht, wird mit Hilfe der im theoretischen Teil erörterten Methoden und Aspekten überprüft.

2.1.2.1 Vorüberlegungen mit dem Schulleiter

Im Rahmen des Organisationssystems der offenen Ganztagschule (vgl. Kap.1.7.3 / Anhang 1.4.) bietet die Gemeinschaftsgrundschule den Kindern nach dem Motto „Betreuung - Bildung – Soziale Gemeinschaft“ (Anhang, Z.210) ein abwechslungsreiches Freizeitangebot. Nach dem gemeinsamen Mittagessen und dem Erledigen der Hausaufgaben folgt die ebenfalls freiwillige Teilnahme an diversen Angeboten. „Eines dieser Angebote war die Durchführung des Projektes ‚Schulhofgestaltung‘. Diese Arbeitsgemeinschaft hat dienstags nach der Hausaufgabenbetreuung von 14.45h bis 16.00h wöchentlich im 1. Tertial vom 11. Januar 2005 bis zum 15. März 2005 stattgefunden“ (Anhang, Z.216-219).

2.1.2.2 Übersichtstabelle

Datum/ Treffen	Phasen idealtypischen Projektverlaufs	Aktivität des Projekts ‚Schulhofgestaltung‘
Freitag, 05.11.2004	(1.Phase) Projektideen finden und initiiieren	Erstes Gespräch mit dem Schulleiter über eine mögliche Projektdurchführung im Rahmen der offenen Ganztagschule
Weihnachts- ferien		Vorbereitung, Ideensammlung, grobe Konzepterstellung
1. Treffen Dienstag, 11.01.2005	(2. uns 3. Phase) Projektideen einleiten und planen	Einführung, Keith Haring, Hände & Körper nachzeichnen, ausschneiden, aufhängen
2. Treffen Dienstag, 18.01.2005		Arbeiten mit Körperbewegungen, Entwürfe; OH-Projektor
Dienstag, 25.01.2005		Ausfall wegen 1.Hilfe-Kurs der Kinder (Telefonat: Betreuerin, Schulleiter) Wende des Projekts: Innenwandbemalung
3. Treffen Dienstag, 01.02.2005		Großformat, Acrylfarbe: Aquarium/ Männchen (Innenwand)
Dienstag, 08.02.2005		Karnevalsdienstag, beweglicher Ferienstag
Dienstag, 15.02.2005		Ausfall wegen Krankheit (Themenabstimmung: Aquarium)

4. Treffen Dienstag, 22.02.2005	(4. Phase) Projekte durchführen und begleiten	OH-Folie, Fische, Beginn der Wandbemalung: Kreidevorzeichnung
5. Treffen Dienstag, 01.03.2005		Wandbemalung mit Abtönfarbe
6. Treffen Dienstag, 08.03.2005		Wandbemalung mit Abtönfarbe
7. Treffen Dienstag, 15.03.2005	(5. Phase) Projekte präsentieren (6. und 7. Phase) Projekte auswerten und weiterführen	Fertigstellung der Wandbemalung, Fotos, Fragebogen

2.1.2.3 Projektideen finden und initiieren (1. Phase)

Grundsteine für die Entstehung der Projektidee wurden Anfang November bei dem ersten Gespräch mit dem Schulleiter gelegt (Z.222-229). Genau an diesem Punkt entstehen unüberlegte Entscheidungen, die für den weiteren Projektablauf hinderlich werden. Dem Vorschlag des Schulleiters nach und mit meinem Einverständnis, den Schulhof in Form von Wand- oder Asphaltbemalungen oder mit Skulpturen zu verschönern, wurde in die Veranstaltungsliste das Motto ‚Schulhofgestaltung‘ eingetragen. Leider stellte sich erst später heraus, dass für das folgende Frühjahr eine größere Umbaumaßnahme für die offene Ganztagschule geplant war. Dabei wäre die Gestaltung des Schulhofes beziehungsweise die Bemalung der Außenwand sehr in Mitleidenschaft gezogen worden. Hätte der Schulleiter diese Maßnahmen berücksichtigt, wäre den Projektteilnehmern eine Enttäuschung erspart geblieben. Die Themenfindung entstand weder in einer Schulkonferenz, noch im Klassenverband (vgl. Kap.1.3.1.1), sondern in einem Gespräch zwischen Schulleiter und Praktikantin. Weitere Eingrenzungen und grobe Konzeptideen wurden in den Weihnachtsferien vorgenommen: „In einer Übersichtstabelle plante ich den Ablauf für 10 Wochen. Zunächst wollte ich die Kinder ‚Keith- Haring- Figuren‘ auf den Boden des Schulhofes malen lassen (Abb. 14,15), dann mit der Außenwandbemalung der Schulhofmauer beginnen und diese mit Fantasiegebilden, wie es Hundertwasser in seinen Bildern gemacht hat, gestalten. Wenn dann noch Zeit für eine kleine ‚Nana‘- Skulptur sein sollte, würde ich damit die AG abschließen.“ Im Nachhinein

lässt sich eine Vorplanung erkennen, die sich nicht an Kriterien *einer* Projektdurchführung orientiert; sie beinhaltet mehrere Themenvorschläge, lässt aber auch einen gewissen Spielraum für spontane Entwicklungen. In die Initiierungsphase wurden keine Schüler miteinbezogen. Obwohl in dieser ersten Phase mit projektunerfahrenen Gruppen eine Rollenreflexion gemacht werden könnte, war dies organisatorisch unmöglich, weil die Gruppe noch nicht gebildet war. Die Bildung von Kleingruppen innerhalb der offenen Ganztagschule wurde durch ein Wahlsystem der Kinder getroffen, die Themenwünsche in einer Rangliste von eins bis drei angeben mussten. Die Leiterin der Ganztagschule verteilte Plätze und berücksichtigte Wünsche. Die Schülerzahl der AG Schulhofgestaltung änderte sich von anfangs sechs (Z.263) auf sieben Teilnehmer (Z.268) und erweiterte sich ein paar Wochen aufgrund eines Zuzugs auf acht Kinder (Z.403). Neben der Gruppenverteilung wurden vorbereitende Tätigkeiten, Erkundungen und Gespräche vor Ort gemacht. Es dient gewöhnlicherweise der eigenen Sicherheit eines Projektleiters, Informationen einzuholen und Absprachen zu treffen. In diesem Fall bewirkte ein Gespräch mit dem Hausmeister der Schule, dessen Hilfe vom Schulleiter versprochen wurde, eine Enttäuschung. „Herr S. reagierte nicht begeistert auf meine mit dem Schulleiter abgesprochene Bitte, den Schulhof an einigen Stellen mit dem Hochdruckreiniger zu reinigen und die Wand weiß zu grundieren“ (Z.251/252) aufgrund der geplanten Baumaßnahmen. Der Hausmeister bemerkte, dass sich der Boden nicht zu säubern und anzumalen lohnt. „Da kommen zu schnell wieder Dreck und Blätter drauf. Die Wand würd’ ich mit den Kindern zusammen streichen lassen.“ (Z.254-256). Die Schüler aktiv an dem Grundieren der Außenwand teilnehmen zu lassen entspricht der Vorstellung von Projektarbeit - nur kam es nie dazu.

2.1.2.4 Projektideen einleiten und planen (2. und 3. Phase)

Das erste Treffen wurde dazu genutzt, die heterogene Gruppe miteinander bekannt zu machen und das Thema einzuleiten. Die Teilnehmer bekamen erste Angaben über das Vorhaben: „Wir werden zusammen den Schulhof von eurer Schule etwas bunter gestalten! Wir haben die Erlaubnis die Mauer zu bemalen. Ihr könnt ruhig einmal hier aus dem Fenster schauen. Wisst ihr, welche Mauer ich meine?“ (Z.273-276) Die

einleitenden Worte beinhalten Versprechungen, die im Endeffekt unrealisiert bleiben. Gemäß den Vorüberlegungen wurde zunächst eine Übung zur eigenen Körpererfahrung gemacht, die auch zum Zweck des näheren Kennenlernens der Gruppenmitglieder diente. Die Aufgabe, die Hände zu umranden, müsste aus dem Kindergarten bekannt sein. Dieses Mal ergänzt Schrift die Zeichnung und füllt sie mit Inhalt. Während alle Teilnehmer der Gruppe ihre Hobbys, Namen und Alter vorstellten, wussten sie nicht, was der Sinn der Handlung war. „Nachdem sich die kleine Gruppe nun etwas besser kannte und auch ich mir die Kindernamen merken konnte, wechselte ich zu dem eigentlichen Thema der Stunde.“ (Z.294-296). Es wird den Kindern mit einem mitgebrachten Gegenstand (Abb.16) ein neuer Anreiz gegeben dem Thema näher zu kommen. Der wichtige Unterschied zur Einleitungs- und Planungsphase projektorientierten Unterrichts ist, dass in dieser ersten Stunde nicht über Pläne gesprochen wird, sondern durch rätselhafte Aufgabenstellungen die Schüler an das vorgeplante Projekt herangeführt werden. Frontale Erklärungen („Bald darauf zeigte ich den Kindern mehrere Bildbeispiele (Abb.12,17-20) und erzählte ihnen Näheres über das Leben von dem Graffitikünstler.“ Z.299-301) verhindern eine selbständige Zugangsweise. Die Teilnehmer haben anfangs keine Gelegenheit sich ihr Wissen selbst anzueignen, sondern werden mit Anschauungsmitteln und Erklärungen belehrt. Erst eine Hinleitung durch die umrandeten Hände zum ganzen Körper eröffnet den Schülern die Option eines ‚Aha-Effektes‘ und ermöglicht es ihnen, in kommunikativer Gruppenabsprache selbständig zu handeln. „Jetzt habt ihr eure Hände umrandet, als nächstes könnt ihr euren ganzen Körper zeichnen.(...) Am besten bildet ihr dazu zwei Gruppen und denkt euch eine Bewegung aus. Auf diese großen Plakate könnt ihr malen.“ (Z.303-308). Durch die Arbeit in Gruppen wird soziales Lernen, Konfliktlösung und Kommunikation gefördert. Nach der lehrgangsbezogenen Themeneinführung haben nun die Projektteilnehmer die Chance das Geschehen selbst zu organisieren und zu verantworten. „Schon organisierten die Kinder selbständig weitere Organisationsschritte.“ (Z.311). Diese Form der kommunikativen Aktion hätte vielleicht für ein erstes Kennenlernen ausgereicht, wenn vorher ein Plan mündlich erschlossen und diskutiert worden wäre. Auch in dieser Reihenfolge entsteht jeweils in zwei Gruppen ein Produkt von mehreren Kindern. Nach Günter Otto (vgl. Kap.1.4) trifft das Merkmal der Kooperation zu. Allerdings sind restliche Merkmale wie Interdisziplinarität, Bedürfnisbezogenheit und sozio- kultureller Zusammenhang

nicht einzuordnen. Ein fächerübergreifendes Arbeiten beispielsweise mit der Biologie findet nicht statt. Teilweise wird der Wissensfundus („Pauline wusste den Namen des Künstlers: Das ist von Keith Haring!“ (Z.299,300) erweitert. Bei den meisten Kindern stößt man auf neues Terrain und greift auch mit dem Thema Graffiti keine alltäglichen Sachverhalte auf, weil sie in einer ländlichen Kleinstadt aufwachsen. Der sozio- kulturelle Zusammenhang im Realitätsbezug zu aktuellen Diskussionen würde eine Internetrecherche voraussetzen. Mitplanung ist teilweise gegeben. Während der Gruppenarbeit verändert sich die Lehrerrolle zur beobachtenden beratenden Funktion. Material wird nicht mehr gemeinsam besprochen, sondern steht als „Nachschlagewerk[e] für weitere Motive“ (Z. 316) den Kindern zur Verfügung. Die Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse haben Mitteilungswert und sollten der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Die Zwischenergebnisse der ausgeschnittenen lebensgroß bemalten Kinderfiguren bekommen nur von einer Gruppe öffentlichen Zugang mit positiver Kritik. „Die Figur der Mädchen befestigten wir an der Innenseite der Klassentür. Die zweite nahm ich mit nach Hause, weil die Klassentür der gewünschten 2. Klasse von Feliz abgeschlossen war. Pauline kam mit ihrer Mutter, um ihr stolz das Werk ihres eigenen Umrisses zu zeigen.“ (Z.323-325). Die Gruppe des ersten und zweiten Schuljahres konnte diese wichtige Erfahrung der Präsentation nicht machen, weil die anderen Klassenräume nicht zugänglich waren.

Die zielgerichtete Produktorientierung der Mauerbemalung wird ohne Miteinbezug der Teilnehmer weiterorganisiert. Zum einem in Absprache mit den Studenten und dem Leiter des Seminars ‚Schulpraktische Studien Kunst‘ und zum anderen mit der Leiterin der offenen Ganztagschule. Wegen äußerer unvorhersehbarer Gegebenheiten entsteht die Suche nach einer alternativen Lösung: „Es wurde mir nach dem ersten Treffen bewusst, dass aufgrund des schlechten Wetters keine Möglichkeit besteht draußen zu arbeiten.“ (Z.334,335). Eine Rücksprache mit anderen Personen verlieh nicht nur Sicherheit und neue Ideen, sondern auch neue Impulse, um eine Weiterführung zu gestalten. „In einem Gespräch mit meinen Kommilitonen und meinem Seminarleiter kamen wir auf die Idee, die Figuren doch auf dünne Spanplatten zu malen und diese auszusägen und anschließend an der Außenwand zu befestigen.“ (Z. 335-338). Selbst dieser optimal erscheinende Lösungsvorschlag, bei dem die Schulhofgestaltung immer noch im Vordergrund

stand, kann aufgrund der hohen Materialkosten keine Realisierung finden. Obwohl die Phase der Planung im Projektzusammenhang gesehen immer noch vorliegt, ist deutlich eine Frustration zu verzeichnen, die sich mit erneuter Hoffnung abwechselt. Diese üblicherweise in der Durchführung auftretende ‚doppelte Lust-Frust-Kurve‘ (s. Kap.1.3.1.3) sollte den Teamgeist durch gemeinsame Krisenüberwindung fördern und der Gruppe, nicht dem Lehrer, die Verantwortung zuschreiben. Es hat an dieser Stelle in der Planungsdurchführung zu Lasten des Projektleiters ein immanenter Fehler stattgefunden. Den Projektteilnehmern wurde keine Möglichkeit unterbreitet, Lösungsvorschläge selbständig zu machen. Der Schulleiter traf die endgültige Entscheidung. „Ein Telefonat mit der Betreuerin und mit dem Schulleiter nach dem 2. Treffen ergab die entscheidende Wende des Projekts. Herr E. stellte mir eine hellblau grundierte Innenwand im Gang des Schulgebäudes zur Wandbemalung zur Verfügung.“ (Z.362-364). Diese Wende bewirkt eine Inkonsequenz bezüglich des fokussierten Themas, zeigt aber auch die notwendige Flexibilität des Projektleiters, sich auf neue Voraussetzungen einzulassen.

Der Schulhof wird von der Gruppe nicht mehr wie anfangs versprochen „bunter gestaltet“ (Z.274). Das übergeordnete Thema „Schulhofgestaltung“ verliert an Glaubwürdigkeit und Bedeutung. Die Teilnehmer zeigen ihre Enttäuschung nicht nur im abschließenden Fragebogen (Z.427), sondern auch beim dritten Treffen: „Die Kinder waren zunächst enttäuscht, nicht den Schulhof gestalten zu können, obwohl das Projekt doch ‚Schulhofgestaltung‘ heißt.“ (Z.367). Es wurden erneut, wie schon in der zweiten Sitzung, nur dieses Mal vor anderen Gegebenheiten, Wandentwürfe geplant. Ein entscheidender Unterschied ist, dass die Kinder beim dritten Treffen mit in den Problemlöseprozess einbezogen wurden und gemeinsam neue Motivüberlegungen anstellten. „Wir überlegten in der nächsten Sitzung gemeinsam vor Ort, mit welchem Motiv die Wand am besten gestaltet werden könnte um auch die Farbe des Hintergrunds zu berücksichtigen. (...) Es entstand eine Zweiteilung. Die eine Hälfte wollte weiterhin ‚Männchen‘ auf die Wand malen, während die jüngeren Kinder ein Aquarium mit Fischen und Pflanzen kreieren wollten.“ (Z.363-370). Es scheint zunächst, als würden Abweichungen idealtypischen Projektunterrichts gut gemacht und den Teilnehmern ein Mitbestimmungsrecht, das entscheidend für eine funktionierende demokratische Gesellschaft ist, eingeräumt werden. Schließlich übernehmen aktive Schüler bei der Mitplanung Verantwortung,

nach Günter Otto auch mehr Selbstverantwortung (vgl. Kap. 1.4), und treffen wichtige Entscheidungen. Sie lernen entdeckend und machen wichtige Erfahrungen.

Nach einer produktiven Arbeitsphase in der neue Motivideen auf großformatigem Papier entwickelt wurden, entsteht ein erneuter Einschnitt. Eine demokratische Abstimmung über die Motivwahl in einer Zwischenreflexion ergibt kein zufriedenstellendes Ergebnis. „Doch bei der gemeinsamen Abstimmung kam es zu einem Patt (...)“ (Z.373,374). Was ist die beste diplomatische Lösung eines solchen Gleichstands? Eine Zwei-Fronten-Bildung führt zu unnötigen Spannungen. Wäre das Bilden zweier Gruppen, beziehungsweise von zwei Projektgruppen mit jeweils unterschiedlichen Themen bei nur einer Wand und einer Betreuerin sinnvoll gewesen? Ein zweiter Entscheidungsversuch vollzieht sich auf höherer abstrakterer Ebene. „So einigten sich Frau B. von der offenen Ganztagschule und ich uns auf eine große Abstimmung von allen Kindern der Ganztagschule. Als Anschauungsmaterial erstellte ich zwei Folien, eine mit Fischen und die andere mit Figuren à la Keith Haring. Die Abstimmung forderte das Motiv eines Aquariums!“ (Z.378-379). Es stellt sich unwillkürlich die Frage, was die anderen Kinder der Ganztagschule mit der Entscheidung zu tun hatten! Zu diesem frühen Zeitpunkt ist die Einbeziehung der Öffentlichkeit unangebracht. Die interne Gruppeneinigung gehört mit zum Problemlöseprozess dazu. Die Öffentlichkeit kann bei einem idealtypischen Projekt erst über das Resultat eines fertigen Produkts urteilen. Es ist unüblich, durch eine Abstimmung Unbeteiligte mit in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die Problemlösung darf nicht von außen, sondern von innen, vom ‚Selbst‘ (vgl. Kap. 1.7.2.1) ausgehen. Die Motivation ist niedriger, wenn für andere eine Handlung auszuführen ist, weil es deren Wille ist, als von intrinsischer Motivation geleitet zu werden. In der anfänglichen Themeneinführung ist es gelungen nur eine Hälfte der Teilnehmer für Keith-Haring-Figuren zu begeistern. Otto behauptet zurecht, dass eine ‚Bedürfnisbezogenheit‘ (vgl. Kap. 1.4) erst zustande kommt, wenn sich Schüler für (alltägliche) Sachverhalte interessieren, weil ihnen das Lernen dann erst Spaß macht. Dann sind sie neugierig und zeigen Engagement ihren Wissensfundus zu erweitern. Nur wie sind die Themen „Figuren“ versus „Aquarium“ objektiv zu vertreten? In einer Tabelle, die sich inhaltlich an den vorgegebenen aktuellen Strukturmerkmalen des Kunstunterrichts orientiert, wird für den Lehrplan Relevantes aufgelistet:

Strukturelle Dimensionen von Kunstunterricht		Keith Haring ,Figuren'	Aquarium
Subjektiv-bezogene Themen	a) das Selbst	<ul style="list-style-type: none"> • Körper • Selbstdarstellung • Identifikationsangebote • (Rolle, Geschlecht) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Fremden • (Freizeit)
	b) außerhalb des Selbst		<ul style="list-style-type: none"> • Tier • Natur, Umwelt
Fachgegenstände		<ul style="list-style-type: none"> • historische/ aktuelle Kunstwerke • außereuropäische Kunstwerke • Comics, Graffiti 	<ul style="list-style-type: none"> • Natur, gestaltete Natur
Reflexions- und Tätigkeitsfelder		<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Imaginieren, Phantasieren • Experimentieren • Präsentieren • grafisch, farbig gestalten • Neue Medien nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen • Imaginieren, Phantasieren • Experimentieren • Präsentieren • grafisch, farbig gestalten • Neue Medien nutzen

Bei einer heterogenen Gruppe, die eine altersbezogene Spannweite bis zu vier Jahren hat, ist eine Analyse der individuellen Lernvoraussetzung aufwändig. Beide Themen haben Vor- und Nachteile. Das Thema ‚Keith Haring‘ betont den Körper nicht im Detail, sondern auf abstrakter, comichafter Ebene. Formen des Körpers werden umfahren; anschließend werden selbständig nach künstlerischem Vorbild oder eigener Fantasie und Vorstellungsvermögen Formen und Figuren konstruiert. Neben der Kreativität werden in Lehrplänen der Sinneseinbezug und die Naturerfahrung betont. Den Sinnen wird hier zu wenig Bedeutung geschenkt. Zumindest das Thema Natur wird mit dem Aquarium angeschnitten, die konkrete Erfahrung mit der Natur und der Umwelt wird nicht berücksichtigt. Was nützt es Motivik der Fische und Pflanzen eines vom Menschen künstlich nachgeahmten Aquariums auf abstrakter Ebene zu benutzen? Mit einer Erfahrung vor Ort wäre ein Ausflug zu einem Aquazoo oder nächst gelegenen Aquarium verbunden gewesen. Die Möglichkeit der Interdisziplinarität ist bei diesem Thema gegeben. Vielleicht hätte fächerübergreifend im Sachunterricht ein reales Schul- oder Klassenaquarium angelegt werden können. Diese Alternativen bleiben unberücksichtigt. Es wird von den Sinnen nur der

optische beansprucht. Erst beim Sammeln von Naturmaterialien zum Thema Wasser und beim Erstellen einer Collage wäre auch der taktile Sinn mit einbezogen worden. Ein den Richtlinien entsprechender Unterricht beinhaltet mehr als im Alltag anwendungsbezogene Themen aus der Lebenswelt der Schüler. Der vielfältige Themenzugang ermöglicht erst eine gewünschte Offenheit, der die Individualität bewahrt und die Sinne schärft.

2.1.2.5 Projekte durchführen und begleiten (4. Phase)

Idealtypischerweise wird nach der Einleitungs- und Planungsphase das Material beschafft. Zu Beginn der Durchführungsphase, wobei Übergänge fließend sind, wird auch für die Wandbemalung Material benötigt: „In der folgenden Woche nutzten wir die von der offenen Ganztagschule für unser Projekt zur Verfügung gestellten Materialien: zehn verschiedene Abdeckfarben, Pinsel, Gläser und Kittel. Um die Farben mischen zu können, brachte ich Pappteller mit. Auch besorgte ich eine Abdeckfolie, damit der Boden von Farbspritzern verschont blieb.“ (Z.390-394). Kinder sollten durch Arbeitsaufteilung mit in organisatorische Tätigkeiten eingebunden werden. Die Durchführung sollte auch auf einer arbeitsteiligen Umsetzung mit Hilfe von gemeinschaftlichem Arbeiten, effektiver Absprache und Kooperation beruhen.

Die Projektteilnehmer haben dieses Mal die Gelegenheit, durch selbständiges Heraussuchen der Unterwassermotive eigenständig zu handeln und sich selbst untereinander abzusprechen. „Zu dem Thema ‚Aquarium‘ suchten die Schüler in der Klassenbibliothek passende Motive. Die Schüler bekamen Folien und Folienstifte von mir, um Fische, Schnecken und Pflanzen auf die Overheadfolie zu übertragen. Diese Abpaustechnik bot ich besonders den Erstklässlern als Hilfe an. Natürlich wurden auch ‚Fantasiefische‘ gestaltet. Mit zwei Projektoren konnten alle erstellten Formen an der Wand angeordnet werden. Die Umrisslinien ließ ich die Kinder mit Kreide zeichnen.“ (Z. 388,389). Durch die Abpaustechnik wird ein neues Medium eingesetzt, was sonst weniger von Schülern als vielmehr von Lehrern zur Projektion verwendet wird. Technisch vorteilhaft ist die Variabilität der Projektionsgröße. Künstlerisch anspruchsvoller sind ohne Zweifel die ‚Fantasiefische‘ gegenüber der kreativitätshemmenden Art, die auf eine für Kinder untypische Perfektion und Vollkommenheit abzielt.

Das eigentlich farbliche Gestalten entpuppt sich als einfaches Ausmalen der vorgezeichneten Linien. Selbständigkeit steht bei der farblichen Gestaltung im Vordergrund. Die Rolle des Lehrers ist die eines Helfers und Beraters. „Es wurde meine Hilfe insbesondere bei den kleinen Kindern benötigt. Für eine Erstklässlerin war es besonders schwierig die Farbe auf ihrem Mischsteller richtig zu dosieren. Andere Kinder benötigten Stühle für höher positioniert gezeichnete Motive.“ (Z.398). Charakteristisch für die Durchführung ist das Herstellen, Fantasieren und Experimentieren. Schüler schaffen in drei Sitzungen aus vielen Teilprodukten ein Ganzes. Fische, Pflanzen, Steine, Schnecken, Seepferdchen ergeben ein Aquarium. Eine regelmäßige Reflexion hilft Uneinigkeiten zu vermeiden. „Natürlich musste immer zu Beginn eine Vorbesprechung gemacht werden und das Material aufgebaut und anschließend wieder abgebaut werden.“ (Z.405-407). Neben einer Vorbesprechung werden theoretisch immer Zwischenreflexionen während eines Projekts empfohlen.

2.1.2.6 Projekte präsentieren (5. Phase)

Die Phase der Produktpräsentation dauert in diesem Fall so lange an, wie die Wandbemalung erhalten bleibt. Es entspricht nicht der eigentlichen Präsentationsphase, die mit einer Vernissage, Öffentlichkeitseinbezug und Presse einhergeht. Diese Art wäre konsequenterweise im Rahmen der offenen Ganztagschule denkbar gewesen, um den Kindern, die mit für die Motivwahl verantwortlich gewesen sind, Endergebnisse zu präsentieren. Steht das Produkt für sich? Bedarf es einer Erklärung? Da die Teilnehmer aus allen Jahrgangsstufen sind, können die Fragen von Klassenkameraden leicht beantwortet werden. Das Endprodukt ist plausibel. „Das Ergebnis gefiel sowohl den Kindern als auch mir. Ich war wirklich positiv überrascht mit wie viel Farbgestaltung und Fantasie die Kinder sich an die Arbeit machten.“ (Z.408-410). Eine wichtige und auch nachhaltige Erfahrung der Schüler ist, das Ergebnis an der Realität zu überprüfen. Sie werden ein Feedback von Seiten der Lehrer, Eltern oder Klassenkameraden erhalten auch wenn keine offizielle wünschenswerte Präsentation stattgefunden hat.

2.1.2.7 Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase)

Bei der Auswertung und Weiterführung von Projekten geht es darum, mit den Gruppenteilnehmern gemeinsam eine rückwirkende Bilanz zu ziehen. In der letzten Stunde hatten die Schüler die Möglichkeit, die gesamten Aktivitäten Revue passieren zu lassen und (kritische) Anmerkungen auf einem Fragebogen aufzuschreiben. „Damit sich die Teilnehmer wieder an alle Aufgaben erinnern konnten, zeigte ich zum Abschluss digitale Bilder. Anschließend teilte ich den Fragebogen aus, mit der Bitte ehrlich alle Fragen zu beantworten.“ (Z.416-417). Die eigentliche Auswertung findet nicht in einem gemeinsamen Gespräch statt, sondern in dem Kapitel „Endergebnisse des Projekts: Fragebogen“ (s. Anhang) des Praktikumsberichts. Es werden keine Erfahrungen ausgetauscht oder über Folgen gesprochen, obwohl gerade bei der Diashow eine günstige Gelegenheit dazu gegeben wäre. Weil keine öffentliche Kritik geäußert werden konnte, ist eine Beurteilung von Zeitungsartikeln oder Besucherkomentaren bei diesem Projekt auszuschließen. Die Besonderheit des Projektunterrichts gegenüber dem Lehrgang, nämlich die Beurteilung öffentlich zu gestalten, ist misslungen. Der Fragebogen bezieht keine Außenstehenden mit ein. Inhaltlich geht es um den Spaßfaktor, es wird genauer nachgefragt, welche Tätigkeit mehr, welche weniger gerne gemacht wurde. Weiter wird versucht, den Schwierigkeitsgrad zu ermitteln und ebenfalls nach genauen Situationen zu fragen (s. Anhang, Fragebogen, Punkt 2/3). Ferner werden Materialerfahrungen getestet und die heterogene Gruppensituation hinterfragt. Die Tätigkeit mit größtem Erinnerungswert wird abschließend erfragt. Die Schülerantworten sind individuell verschieden. Zu begründen ist die Vielfalt mit dem unterschiedlichen Alter und deren einhergehenden Erfahrungen im Umgang mit ästhetischen Mitteln. Das Projekt wird von der Mehrzahl als ‚Mittel‘ beurteilt. Die größte, auch berechtigte Kritik liegt in der bereits erwähnten Organisationsschwierigkeit, nicht die Außenwand des Schulhofs gestaltet zu haben.

In einigen Projekten kommt es zu einer Weiterführung der Projektidee. In diesem Fall entwickelt eine Teilnehmerin Ideen ihre Zimmerwand neu zu bemalen: „Ein Mädchen erzählte mir, sie wolle jetzt auch ihre Zimmerwand anmalen.“ (Z.410-411). Das Projekt würde außerhalb der Schule fortgesetzt. Eine weitere Beobachtung der Weiterführung besteht nicht. Wünschenswert, um dem Oberbegriff

„Schulhofgestaltung“ hätte treu bleiben zu können, wäre eine sich anschließende Gestaltung des Schulhofes in den Frühlings- oder Sommer-Monaten gewesen. Dadurch hätte das Projekt einen glaubwürdigeren und positiveren Charakter erhalten.

2.1.3 Die Effizienz des Projektes

Ein Projekt in der Praxis durchzuführen und als gelungen zu bezeichnen ist oft schwieriger, als es theoretisch scheint. In der Realität wird durch Zwischeneinflüsse der theoretische Optimismus begrenzt. Diese Zwischeneinflüsse waren Störfaktoren von außen. Ein Defizit der Vorplanung lag in der Nichtbenutzung des Schulhofs. Ein Projekt kann nicht den Titel ‚Schulhofgestaltung‘ tragen, wenn Inhalt und Titel nicht in Beziehung zueinander stehen. Jeder Teilnehmer schließt in seiner Wahl von dem Titel auf mögliche Inhalte der Veranstaltung. Das Entscheidungskriterium muss ernst genommen werden. An den Veranstaltungstitel sollte sich konsequent gehalten werden. In Projekten, die spontan von Schülerseite entstehen, kann das Thema auch abgestimmt werden. Nach der Zielfestlegung und zeitlichen Organisation, sämtlichen Zwischenreflektionen, der Materialbesorgung, Durchführung und Präsentation wird in der Auswertung die anfängliche Zielfrage kritisch hinterfragt. Sind in dem Projekt Ziele zufriedenstellend erreicht worden? Das anfängliche Ziel, den Schulhof zu gestalten, beziehungsweise die Außenmauer zu bemalen, ist nicht erreicht worden. Der Kompromiss, nämlich die Innenwandbemalung, ist nicht für alle Teilnehmer zufriedenstellend. Zu dem Ortswechsel hat ein Themenwechsel stattgefunden, der anfänglich nicht abzusehen war. Beide Themen haben jeweilige Ansätze, die mit Hilfe der neuen Richtlinien vertretbar sind, wie sich aus der Tabelle erlesen lässt (s. Kap.1.7.1). Die Ausgestaltung der Ansätze findet nicht flächendeckend statt. Es ist insgesamt keine klare Linie der Projektentwicklung nachzuvollziehen. Umbrüche und Wechsel verbreiten eine unbefriedigende Gesamtstimmung. Auch wenn Ansätze eines Projekts vorhanden sind, dominieren Defizite projektorientierten Handelns. Günter Ottos Strukturmerkmale eines idealtypischen Projektunterrichts lassen sich nicht alle einordnen. Lücken der Projektidee überwiegen. Die Anwendung des Begriffs ‚Projekt‘ ist fraglich gegenüber einer Arbeitsgemeinschaft. Die Effizienz des durchgeführten Projektes ist zum Teil nicht befriedigend.

Teil III Idealtypische Beispiele

Nachdem im Teil I der Arbeit das theoretische Hintergrundwissen von Projektarbeit und die primarstufenspezifischen Bedingungen dargelegt und Auswertungen empirischer Untersuchungen von Kunstunterricht und ein Fallbeispiel einer Projektdurchführung im vorherigen Teil erläutert wurden, sollen im Teil III zwei idealtypische Beispiele unter Berücksichtigung der in Teil I und II beinhaltenden Äußerungen dargestellt werden.

3 Beispiele ideal verlaufenden Kunstunterrichts

Verschiedene Beispiele ideal verlaufenden Kunstunterrichts geben praktische Hilfen und belegen die Qualitäten des Lernens in Projekten. Die folgenden Kunstprojekte haben eine Vorbildfunktion für eine ideale Umsetzung des theoretischen Wissens und der aktuellen kunstdidaktischen Forderungen der Ästhetischen Erziehung.

3.1 Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse „Performative Baumkinder“ von Petra E. Weingart

Die Formulierung ‚Projekt im Projekt‘ erregt Aufmerksamkeit. Was ist damit gemeint? Es findet zunächst ein Großprojekt, nämlich ein Jahresprojekt statt, in das ein weiteres Projekt mit eingebunden ist. Petra Weingart nennt letzteres Teilprojekt und spricht zudem von einer Performance.¹¹² Alle Viertklässler haben sich einen Baum ihrer Umgebung ausgesucht und diesen ein ganzes Jahr lang genau beobachtet. Dabei wurden nicht nur alle Sinne berücksichtigt, sondern auch vielfältige ästhetisch künstlerische Vorgehensweisen ausprobiert. „Es entstanden Zeichnungen, Fühlseiten, Collagen, Frottagen, Skulpturen, Fotografien u.v.m.“¹¹³ In einem Projekttagebuch „Mein Baum“ wurden alle Ergebnisse festgehalten. Der Bezug zur Natur und dem Umfeld der Kinder ist gegeben. In neuen Lehrplänen wird das Wort Natur besonders hervorgehoben. Der fächerübergreifende Aspekt zum Sachkundeunterricht ist offensichtlich. Zudem wird der Punkt „Szenisches Gestalten, Spiel und Aktion“ als

¹¹² vgl.: Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.18

¹¹³ Weingart, 2004, S.18

Neuerung in den Lehrplänen gesehen. In dem Teilprojekt „Performative Baumkinder“ bekommen Grundschüler die Gelegenheit, Besonderheiten und Organisationsformen einer Performance kennen zu lernen.

„Die Kinder sollen unter dem Oberbegriff ‚In Szene setzen‘ den gezielten Einsatz von Gestaltungsmitteln für einen Auftritt kennen lernen sowie ihre Ausdrucksfähigkeit erweitern und verfeinern.“¹¹⁴

Nicht zuletzt haben die Kinder bei einer Aktion wie dieser, in der sie lebendige Bäume darstellen, die Möglichkeit zur Selbstdarstellung.

3.1.1 Projektideen finden und initiieren (1. Phase)

Die Hintergrundinformation, wie genau es zu dem Projekt kam, welche Grundidee gegeben war, ist nicht aus dem Artikel abzuleiten. In der Anmerkung ist vermerkt, dass Teile des Konzepts im Rahmen eines Seminars mit Studierenden des Fachbereichs Kunstpädagogik an der Universität Würzburg entwickelt wurden.¹¹⁵ Es ist eine Offenheit und Flexibilität gegeben, da das Gesamtkonzept nur ein Gerüst liefert, dass von den Schülern selbst mit Ideen gefüllt werden soll. Es scheint als wären die wichtigsten organisatorischen Vorbereitungen wie die Räumlichkeiten, Hintergrundinformation über das Gebäude, Musikauswahl und Kostümgestaltung bereits vor Schülereinbezug getroffen worden. Durch die gezielte weitsichtige Planung wird Problemen vorgebeugt. Auch umgeht die Innenraumplanung in einer ausgewählten alten Kirche die unvorhersehbaren Wetterbedingungen. Die Initiative, eine Veranstaltung vorzubereiten, ging vom Förderverein aus.

3.1.2 Projektideen einleiten und planen (2. und 3. Phase)

Die erste Sitzung ist in drei verschiedene Themenbereiche von den Lernberatern vorkonstruiert. Die Schüler haben die Wahl zwischen folgenden Angeboten, um sich intensiv mit der geplanten Performance auseinander zu setzen: „ ‚Wachsende Bäume‘,

¹¹⁴ .: Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.19

¹¹⁵ vgl.: Weingart: 2004, S.21

„Mandala’ und ‚Sturmbäume’ (Herbstbäume).“¹¹⁶ Zu diesem anfänglichen Zeitpunkt wird den Schülern Wissen vermittelt, das auf ihrem Grundwissen aufbaut. Viele Grundschüler haben beispielsweise frühe Erfahrungen mit Mandalas bereits gemacht. Als erste Anregung, um die Neugier und das Interesse zu wecken, werden von Kindern eigens entworfene Kostüme in die Mitte eines Sitzkreises gelegt. Ein rätselhafter Anblick entsteht vor den Augen der Kinder; aufgrund des ungewöhnlichen Materials („bemale Bahnen aus Verpackungsmaterial“¹¹⁷) ist das Kostüm nicht sofort als solches zu erkennen. Nach dieser ersten Auseinandersetzung mit dem ungewöhnlichen Material wird den Heranwachsenden eine themenspezifische Frage gestellt: „Was ist eine Performance?“¹¹⁸ Wichtige Bestandteile einer Performance wie Mimik, Gestik und Musik erraten die Kinder. Im nächsten Schritt wird verstärkt auf das Auditive Bezug genommen. Den Projektteilnehmern werden zwei Musikstücke mit rhythmischen Elementen vorgespielt, zwischen denen sie sich entscheiden können.

„Den Schülern werden Stücke von Andreas Vollenweider vorgestellt. Sie schließen die Augen und versuchen, sich ganz auf das Hören einzulassen, um danach zwei Stücke auswählen zu können.“¹¹⁹

Es wird durch die Hinführung zur Musik zusätzlich auf ein Merkmal hingewiesen, das die Schüler mitbestimmen dürfen. Günstig ist dabei der bewusst eingesetzte Sinneseinbezug, der in Lehrplänen erwünscht ist. Petra Weingart beschreibt einen Schüler, der tiefere Wahrnehmung gegenüber des Rhythmus’ aufzeigt als die anderen Kinder sie empfinden. Obwohl der Begriff ‚Performance’ für die Schüler neu ist, wird auf schon bekanntes Wissen aufgebaut. Die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen eines Baumes im Jahresverlauf helfen, den Leitgedanken nachvollziehen zu können. Die Heranwachsenden sind in der Lage, die Themenstellung und Themenaspekte mit Inhalt zu füllen. Sie entwickeln viele Vorschläge bei der Frage, die als Leitfrage gelten soll: „Was erlebt ein Baum in seinem Leben, welchen Umständen ist er ausgesetzt?“¹²⁰ Die Fantasie der Kinder wird angeregt. Zu detaillierteren Vorüberlegungen finden sich die Schüler in drei Gruppen zusammen. Idealerweise hat jede Gruppe einen separaten Raum und

¹¹⁶ Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.18

¹¹⁷ Weingart, 2004, S.18

¹¹⁸ Weingart, 2004, S.18

¹¹⁹ Weingart, 2004, S.18

¹²⁰ Weingart, 2004, S.18

mehrere Lernberater zur Verfügung. Der im Text verwendete Begriff des Lernberaters verweist auf die wünschenswerte Rolle des Erwachsenen, nämlich zu helfen und zu beraten.

3.1.3 Projekte durchführen und begleiten (4. Phase)

Zu Beginn der Durchführung findet eine Besprechung über die jeweilige Farbwahl zur Kostümgestaltung passend zu den Themen statt. Die Materialien sind weitgehend vorhanden. In der Gruppe ‚Mandala‘ wird in Eigeninitiative von den Teilnehmern Naturmaterial gesammelt und mitgebracht. Die Tätigkeit des Sammelns entspricht neuen Anforderungen ästhetischer Erfahrung. Natürlich wird auf das Endprodukt hingefiebert. Die Motivation ist im Hinblick auf eine öffentliche Performance sehr groß. Es kommt in diesem Projekt erst gar nicht zu einer oft zu verzeichnenden ‚Lust-Frust-Kurve‘ (vgl. Kap.1.3.1.3), sondern zu einer ansteigenden Spannungslinie. Die Verantwortung wird von der gesamten Gruppe getragen. Auch zahlt sich eine intensive Zusammenarbeit bei der Produktherstellung aus. „Das Gruppenklima ist geprägt von Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Unterstützung.“¹²¹ Die Gruppenmitglieder gestalten ihre Kostüme. Sie experimentieren, fantasieren und kreieren.

„Zum Farbauftrag haben sie unterschiedliche Vorstellungen (Malen, Drucken, Rollen, Collagieren, Spritzen usw.), so dass interessante Ergebnisse mit individueller Prägung zustande kommen.“¹²²

Trotz der Arbeit in Gruppen entstehen individuelle Arbeiten, die in der Performance auch von den Kindern selbst getragen werden (Abb.49,50). Jede der drei Gruppen hat neben dem Kostümherstellen noch eine weitere themenspezifische Aufgabe. Die Gruppe ‚Wachsende Bäume‘ fertigt neben ihren Kostümen noch eine Kopfbedeckung an und informiert sich mit Hilfe von Sachbüchern näher über das Wachstum vom Samen bis hin zum vollständigen Baum. Mithilfe eines vorgelesenen Textes und Musik erarbeitet die Gruppe gemeinsam Bewegungsabläufe, die immer weiter präzisiert werden. Die ‚Mandala‘ Gruppe übt währenddessen in der Turnhalle

¹²¹ Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.19

¹²² Weingart, 2004, S.19

die gesammelten Naturmaterialien auf einer großen Papierunterlage in einer bestimmten Art und Weise anzuordnen. Die dritte Gruppe der ‚Herbstbäume‘ gestaltet, nachdem sie ihren Teil der Performance mit den selbst erstellten Kostümen eingeübt hat, noch Einladungen für die Eltern. „Deren Text ist gedruckt, so dass sich die Kinder auf die Illustration und farbige Gestaltung konzentrieren können.“¹²³

Es wird in diesem Projekt genau eingeschätzt, welche Aufgaben von den Schülern selbständig übernommen werden können und was von den Lernberatern vorbereitet werden muss. Die Schüler sind seit einem Jahr mit dem Projekt ‚Mein Baum‘ betreut worden. Eine Kalkulation ist realistisch. Als Außenstehender fragt man sich zunächst, warum die Projektteilnehmer nicht alle Aufgaben wie auch das Schmücken der Kirche mit ihren Werken selbst vorbereiten. „Vor den nächsten Proben wird von den Lernberatern der Ausstellungsbereich in der Kirche vorbereitet (...)“¹²⁴ Viele Ergebnisse der Schüler aus dem ersten Projekt werden in der alten Kirche präsentiert (Abb.51). Die Schüler selbst fiebern auf ihre Aufführung hin. Wenn sie nun auch noch die Kulisse herrichten müssten, wäre es so, als müssten Theaterspieler ihr Bühnenbild selbst entwerfen! Die kleinen Performancedarsteller üben vor der Aufführung ihre Gangart des Schreitens und den genauen Ablauf aller Gruppen.

3.1.4 Projekte präsentieren (5. Phase)

Das ‚Projekt im Projekt‘ der Viertklässler wird im Rahmen einer aufwändigen Performance der Öffentlichkeit vorgestellt. Die Werbekampagne ist durch Einladungen bereits in die Gänge geleitet worden. Die Teilnehmer bekommen durch die Präsentation die Möglichkeit, das Ergebnis an der Realität zu überprüfen. Die Aufführung entpuppt sich als ein Faszinationsspiel aus Licht, Bildern, Bewegungen und Musik. Ein Überblick verschafft folgende Tabelle¹²⁵:

¹²³ Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.20

¹²⁴ Weingart, 2004, S.20

¹²⁵ Weingart, 2004, S.21; Duckfehler 3.2-Musik: anstatt ‚Passion‘ ‚Sandstorm‘

Performance	Musik	Projektionen	Beleuchtung
1. Wachstum: 8 Minuten			
Sieben Schüler wachsen nacheinander in ihren Baumkostümen; kurz vor Ende: Vorzeigen eines Objektes; Kinder gehen an den Leinwänden vorbei in die Sakristei	Brian Eno: Thursday afternoon	Jeweils 14 Bilder mit Naturobjekten pro Leinwand werden parallel geschaltet; jedes Bild ca. 34 s; 15. Bild „grüne Bäume“ als Überleitung zu „Spiel und Ritus“	Raum ist zu Beginn völlig dunkel; nacheinander werden die einzelnen wachsenden Baumkinder von kleinen Scheinwerfern angestrahlt
2. Spiel und Ritus: 7 Minuten, 15 Sekunden			
Sieben Schüler in grün- und ockerfarbenen Togen legen das Mandala	Andreas Vollenweider: Under the tree	14 Bilder mit Aufnahmen aus den Projektstagebüchern; jedes Bild ca. 30s	Raum wird nur über die Diaprojektionen erhellt
3. Naturgewalten			
3. 1 Naturgewalten – Gewitter: 43 Sekunden			
Herbstbäume stellen sich auf und bewegen sich im Wind	Andreas Vollenweider: Under the tree	ein dunkles Bild; anschließend drei Wasserbilder; jedes Bild ca. 21s	Keine zusätzliche Beleuchtung
3. 2 Naturgewalten – Sturm: 3 Minuten			
Herbstbäume bewegen sich im Sturm; zwei Kinder filtern Teilbereiche aus den Diaprojektionen; bei Trommelklang Abgang aller Akteure	Peter Gabriel: Passion	10 Bilder mit Holundermotiven; jedes Bild ca. 20s	Keine zusätzliche Beleuchtung
4. Leben: 5 Minuten, 50 Sekunden			
Nach einer Minute: Einlass zum Finale; alle Schüler schreiten mit ihren „Baumkronen“ in den Kirchenraum und stellen sich rechts und links des Chorraumes auf	Peter Gabriel: Passion	2 Bilder; letztes Bild bleibt stehen	Kleine Scheinwerfer Kronleuchter und Beleuchtung der Ausstellung

Es entsteht eine Vierteilung. Die Gruppen stellen ihren eingeübten Part in überlegter Reihenfolge dar. Zum Schluss ist das Finale. Entwickelt wurde eine Verbundenheit zwischen dem Menschen und der Natur beziehungsweise zwischen Mensch und Baum. Ein chronischer Ablauf zeigt den Verlauf des Lebens der Parallelen zum eigenen Leben. Ein kleines Informationsheftchen („leporelloartiges Informationspapier“¹²⁶) erklärt Grundlegendes, so dass auch Raum für freie Interpretationsmöglichkeit für die Besucher der Performance bleibt.

Der Zuschauer bekommt im ersten Teil in betont langsamen Tempo das ‚Wachstum‘ vorgeführt. Die Darbietung ist professionell; es werden alle Register der einsetzbaren Effekte gezogen: das unterschiedliche Einschalten der Scheinwerfer, ein meditatives Musikstück, eine Diashow mit selbst fotografierten Bäumen und die eingeübten Bewegungen der Kinder. Die Diashow wird in der anschließenden Mandalaserie mit Motiven aus dem Projektbuch der Schüler fortgesetzt. Das runde Laken wird von Naturmaterialien bedeckt. Passend zur Musik „Under the tree“¹²⁷ entsteht ein Baum mit unterteilten Fächern im Hintergrund (Abb.52). Nach dem ‚Spiel und Ritus‘ folgen die Naturgewalten ‚Gewitter‘ und ‚Sturm‘ mit inhaltsunterstreichender Musik. Wie auch zuvor in den ersten beiden Abschnitten unterstützen Bewegungen der

¹²⁶ Weingart, 2004, S.20

¹²⁷ Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.21

Darsteller und Bilder der Diashow den in diesem Teil aufbrausenden Charakter. Als Lichtquelle genügt das Projektionslicht. Im Finale wird erst ganz am Ende der Kronleuchter und die Ausstellungsbeleuchtung angeschaltet. Neben den schon zwei eingesetzten Diaprojektoren wird ein dritter eingesetzt.

„Im letzten Teil ‚Leben‘ schreiten alle Kinder mit ihren ‚Baumkronen‘ (Kopfbedeckungen) in den Kirchenraum und stellen sich rechts und links des Chorraumes auf. Diaprojektionen und Musik von Peter Gabriel kommen hinzu. Jetzt bilden alle Aspekte der vorhergehenden Teile ein Ganzes.“¹²⁸ (Abb.53)

Die einzelnen Projektgruppen finden sich im Finale zusammen. Einzelne Elemente finden zum Schluss im ‚Leben‘ eine Einheit. Der Höhepunkt ist erreicht.

3.1.5 Projekte auswerten und weiterführen (6. und 7. Phase)

Das Projekt ‚Performative Baumkinder‘ endet in einer der Öffentlichkeit zugänglichen Ausstellung. Die Reaktionen fielen sowohl von den Besuchern als auch von den Teilnehmern positiv aus. Die Schüler wurden anschließend befragt. Sie teilten ihre eigene Begeisterung und die der Gäste mit. Von Presseberichten ist nicht die Rede. Allerdings zeigt dieser Artikel, der in den BDK-Mitteilungen von Petra E. Weingart veröffentlicht wurde, dass gelungene Großprojekte im Rahmen einer Grundschulklasse möglich sind. Der Artikel regt die Leser zum Handeln an und ermutigt sie, neue Richtlinienwünsche des Lehrplans ‚Spiel und Aktion‘ in einer ästhetisch anmutenden Performance zu erfüllen. Eine Nachahmung oder Weiterführung könnte in anderen Klassenzimmern mit motivierten Kunstlehrern geschehen. In diesem Projekt werden Günter Ottos Strukturmerkmale der „Mitplanung, Interdisziplinarität, Bedürfnisbezogenheit, Produktorientierung, Sozio-kultureller Zusammenhang, Kooperation“ alle erfüllt. Die Vorplanung ist gelungen und konsequent durchgezogen worden. Das Anfangsziel ist rückblickend erfüllt worden. Ein solches idealtypisches Projekt wird den Teilnehmern lange in Erinnerung bleiben und hat die Kinder entscheidend auf die Gesellschaft und deren organisatorischen und kommunikativen Bedingungen vorbereitet. Denn ursprüngliches Ziel von Projekten in der Schule ist es auf Verständnis für

¹²⁸ Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004, S.21

Demokratie vorzubereiten. Die Schüler haben Mitbestimmungsrecht. Sie entwickeln gemeinsam ein Produkt. Aus Passivität wird Aktivität! Das Beispiel von Frau Weingart zeigt das vorhandene Engagement der Schüler, wenn es mit einem gelungenen Grundkonzept vollendet wird und in einem gigantischem Finale endet.

3.2 Projektwoche im Kunstunterricht

Empirische Untersuchung nach Constanze Kirchner

Eine sehr ausführliche Beobachtung von Grundschulkindern in projektbezogenem Kunstunterricht gibt Constanze Kirchner in ihrem Buch „Kinder und Kunst der Gegenwart- Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule“ wieder. Sie begründet den Bezug zur aktuellen Kunst mit einhergehenden Kindheitsveränderungen. Zudem zeigen Kinder in ihrer Offenheit und Neugierde gerade einen unvoreingenommenen Zugang zu Themen der Gegenwartskunst, die einen Zusammenhang zur Lebenswirklichkeit widerspiegeln. Die Themenauswahl orientiert sich an Kriterien der Wahrnehmungserweiterung:

„ (...): ungewöhnliche Materialqualitäten, die zum Nachgestalten und Experimentieren reizen, Angebote aus dem Alltag, Vertrautes in anderen Zusammenhängen zu entdecken, Phantasietätigkeit und Nachdenken anzuregen, Irritationen, Neugierde und Wissbegierde hervorzurufen.“¹²⁹

Im Zentrum Kirchners empirischer Untersuchungen, die mit Hilfe teilnehmender Beobachtungen (1998) vollzogen wurden, fokussiert sie „die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten und Interessen der Sechs- bis Elfjährigen.“¹³⁰ Ziel ist es, einen Erfahrungsbeitrag mit fachspezifischer Persönlichkeitsbildung durch das Kennenlernen von Gestaltungsprinzipien, Produktionsverfahren, Deutungsversuchen und das Verstehen der Sachverhalte an sich zu leisten.

Constanze Kirchner orientiert sich in ihren empirischen Untersuchungen an den methodischen Prinzipien des Projektunterrichts. Dabei nimmt der Lehrer die gewünschte zurückhaltende Haltung ein. Der Unterrichtsablauf ist in einer wiederkehrenden Reihenfolge strukturiert. Nachdem das jeweilige Kunstwerk auf

¹²⁹ Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.20

¹³⁰ Kirchner, 2001², S.20

den Overheadprojektor aufgelegt worden ist, findet ein Gruppengespräch über die Reproduktion statt. Dabei ist eine detaillierte Beobachtung wichtig. Die Schüler werden vom Lehrer im Gespräch über das Kunstwerk geleitet, bekommen aber keine näheren Hintergrundinformationen von ihm. In Anlehnung an das Motiv wird das Thema für die Aufgabenstellung zur ästhetischen Praxis besprochen. Da Schülerorientierung ein Merkmal von Projektunterricht ist, können Schüler ihre eigenen Ideen zur praktischen Umsetzung mit einbringen. Auch ist es für sie möglich, mit den vorhandenen Materialien selbstbestimmend zu arbeiten. Constanze Kirchner formuliert Vor- und Nachteile dieser Offenheit in Bezug auf Grundschulkinder¹³¹ :

Vorteilhaft im Projektunterricht	Nachteilhaft im Projektunterricht
<ul style="list-style-type: none">• umfangreiches Materialangebot ermöglicht den Kindern Spielräume in der Wahl ihres Materials• zu wenig Gestaltungsfreiraum schränkt die subjektive Ausdrucksformen ein• Fähigkeit zu selbstbestimmtem Arbeiten und eigenaktiver Auseinandersetzung soll gefördert werden → Entscheidungsfreiheit	<ul style="list-style-type: none">• Materialvorgaben haben einen erheblichen Stellenwert hinsichtlich ihrer Beeinflussung von Produktionsprozessen• zu viel Offenheit überfordert die Kinder• Sechs- bis Elfjährige benötigen Impulse und Hilfestellungen → Entscheidungshilfen / Vorgaben

Aus der Tabelle wird deutlich in welchem Zwiespalt der Projektleiter sich befinden kann. Gewisse Entscheidungshilfen, Organisation oder Vorgaben müssen aus zeitlichen oder altersspezifischen Gründen getroffen werden, obwohl die Gefahr der negativen Projektauswirkung besteht und von Kirchner auch entsprechend kritisiert wird. Die Materialien, Werkzeuge und Bearbeitungstechniken werden von der Lehrerin in der Phase der ästhetischen Praxis eingeführt. Im handlungsorientierten und erfahrungsoffenen Projektunterricht, der forschendes und entdeckendes Lernen favorisiert, werden Entscheidungsfreiräume befürwortet; auch wenn aufgrund des jungen Grundschulalters eine Anleitung des Themas, Materials und der Technik nötig ist, um Ratlosigkeit zu vermeiden. Nach der Phase des ästhetischen Tuns

¹³¹ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.205/206

erfolgt bei Kirchner am Projektende die Präsentation der Arbeiten in einer schulinternen Ausstellung.

Das Projekt findet im Rahmen einer Projektwoche (vgl. Kap.1.2) statt. Ausgeschrieben ist es für die Kinder mit folgendem Text:

„Wir lernen moderne Kunstwerke kennen. Dabei wird gemalt und mit verschiedenen Materialien wie Holz, Draht, Stoffen, Ästen und Blättern, Steinen, Sand und vielem mehr experimentiert.“

An jedem der vier ersten Tage werden zwei zeitgenössische Kunstwerke vorgestellt. Anschließend ist den Projektteilnehmern die Entscheidung überlassen, welches Thema sie bearbeiten wollen. Der letzte Tag der Projektwoche „(...) dient der Weiterbearbeitung, Reflexion und Präsentation der Schülerarbeiten in Verbindung mit den künstlerischen Objekten.“¹³² Die Gruppe besteht aus siebzehn Kindern (dreizehn Mädchen, vier Jungen, acht deutsche und neun nichtdeutsche Kinder).¹³³ „Da die Lerngruppe aus verschiedenen Klassen im Projekt zusammengesetzt ist, kennen sich nur wenige Kinder untereinander.“

3.2.1 Inhaltliche Darstellung der Projektwoche

Im Folgenden werden die acht zeitgenössischen Kunstwerke der Projektwoche und deren Unterrichtsgeschehen mit didaktischen Kommentaren knapp erläutert. Die Beispiele geben dem Leser einen Eindruck über vielfältige Themen der Gegenwartskunst und deren Projektumsetzung mit Grundschulkindern.

3.2.2 Tabellarischer Überblick der Projektwoche

1. Tag	a) Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“ (1992) b) Pablo Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ (1953)
2. Tag	a) Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“ (1967-68) b) Yves Kleins „Blaues Schwammrelief“ (1960)
3. Tag	a) Jimmie Durhams „Panther“ (1985) b) Andy Goldworthys „Wrapped Stick“ (1993)
4. Tag	a) Tony Craggs „Selbstporträt“ (1981) b) Daniel Spoerri „Alte Küchenutensilien“ (1962)
5. Tag	Projekte Auswerten und Präsentieren

¹³² Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.207

¹³³ vgl.: Kirchner, 2001², S.207

3.2.2.1 1a) Mo Edogas „Signalturm der Hoffnung“

Das Werk von Mo Edoga „Signalturm der Hoffnung“ (Abb.54) ist 1992 in Kassel auf der documenta IX konstruiert worden.¹³⁴ Der Künstler tritt mit dem Publikum durch Gespräche in Verbindung und arbeitet drei Monate daran, Holzblöcke und Stöcke mit Seilen zu verbinden und als Turm aufzustecken. Das Unterrichtsgeschehen nimmt Bezug auf die Arbeit von Mo Edoga. Nach einer etwas mühsamen Einarbeitung im gemeinsamen Gespräch über die rätselhafte Abbildung der Kinder schreiten sie zur Tat. Mit vorgegebenen Materialien werden vom ursprünglichen Vorbild abweichende Arbeiten gebaut (Abb.55-58). Die Schüler sind eifrig. Kirchner beobachtet, dass es offensichtlich Spaß macht, den Turm herzustellen¹³⁵ und ihr Handeln offensichtlich stark intrinsisch motiviert ist.¹³⁶ Positiv zu bewerten ist die Weiterentwicklung des Turms durch Vogelnester (Abb.59,60), bunten Farbklecksen und Formveränderungen. Die Projektteilnehmer zeigen ein großes Engagement, das auf die Materialauswahl zurückzuführen ist.

3.2.2.2 1b) Pablo Picassos „Frau, die ein Kind trägt“

Die von Picasso 1953 entwickelte Holzplastik „Frau, die ein Kind trägt“ drückt eine enge emotionale Mutter-Kind-Beziehung, aus die sich in dem Holzgefüge lediglich aufgrund der Farbwahl unterscheidet (Abb.61 links). Die Projektteilnehmer erfassen bei der Bildbesprechung die „emotional-affektive Dimension des Werkes.“¹³⁷ Als Nachteil erweist sich die eindimensionale eingeschränkte Darstellungsmöglichkeit, die sich durch die Materialvorgabe ergibt. Die ursprüngliche Dreidimensionalität von Picassos Werk ist in den Schülerarbeiten nicht zu realisieren.

„An dem Unterrichtsbeispiel zu Picassos ‚Frau, die ein Kind trägt‘ lässt sich exemplarisch zeigen, wie die Materialvorgaben das Spannungsfeld zwischen der durch das Kunstwerk angeregten ästhetischen Praxis und der individuellen Formfindung unterrichtlich eingrenzen, und zwar in einer Weise, die keinen Gestaltungsreichtum oder kreative, variantenreiche Ausdrucksformen erlaubt.“¹³⁸

¹³⁴ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.208

¹³⁵ vgl.: Kirchner, 2001², S.209

¹³⁶ vgl.: Kirchner, 2001², S.210

¹³⁷ Kirchner, 2001², S.213

¹³⁸ Kirchner, 2001², S.214

Obwohl die Projektteilnehmer in ihrer Entfaltungsmöglichkeit durch die Vorgaben des Materials eingeengt sind, entspricht das Thema ihrer Lebenswelt. Zudem besteht die Möglichkeit die Figuren zu bemalen oder mit Stoff anzukleiden (Abb.62). Die Grundidee der engen Beziehung zwischen Mutter und Kind ist von den Heranwachsenden schnell erkannt worden, nur mangelt es an der dreidimensionalen Umsetzungsmöglichkeit.

3.2.2.3 2a) Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“

Das Ölgemälde von Asger Jorns (Abb.65 oben) zeigt leuchtende Farbflächen mit expressivem Pinselduktus vor einem schwarzen Hintergrund. Der Betrachter ist aufgefordert mit seiner Fantasie Entdeckungen bezüglich der Motivik zu machen. Genau diese Imaginationsfähigkeit ist auch von den Kindern bei der Bildbesprechung gefragt. Nach Constanze Kirchners teilnehmender Beobachtung zu urteilen, entdecken die Schüler viel Gegenständliches¹³⁹ in dem Werk „Geliebte Viecher in der Nacht“. Im Gespräch wird auf die Arbeitsweise des Künstlers eingegangen, nicht aber auf das Bewegungsmerkmal. In der anschließenden Praxis haben die Heranwachsenden die offene Aufgabe, eigene Fantasiegebilde zu entwerfen. Die Ergebnisse sind überraschend unterschiedlich (vgl. Abb.64-66). Während eine Schülerarbeit Bewegung durch ihre kompositorische Anordnung, der Farbgebung und ineinanderlaufenden Farbspuren erzeugt (Abb.65), strahlt eine andere Arbeit mit kreisförmigen Formen und Farbauftrag im Gegensatz zu Jorns „turbulente[m] Treiben der Gestalten“¹⁴⁰ viel Ruhe aus (Abb.66). Wie kommt es zu solchen Differenzen? Jedes Kind arbeitet individuell und hat verschiedene Traum- und Fantasievorerfahrungen. Zudem handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe sowohl was das Alter betrifft als auch die kulturellen Hintergründe. Durch die offen gehaltene Aufgabenstellung und die genannten Aspekte ist ein derartiges Ergebnis zu begründen.

¹³⁹ Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer 2001², S.217

¹⁴⁰ Kirchner, 2001², S.220

3.2.2.4 2b) Yves Kleins „Blaues Schwammrelief“

Das „Blaue Schwammrelief“ von Yves Klein erhält seine Faszination durch den vom Künstler selbst angemischten und patentierten Blaufarbtönen. Die Naturelemente sind kreisförmig angeordnet und assoziieren Meerestiefe (Abb.67 oben). In der Gesprächsrunde, die Kirchner ausschnittshaft wiedergibt, empfinden die jungen Bildbetrachter eine „Unterwasserwelt“¹⁴¹. Diese Welt unter Wasser gestalten sie mit gesammelten Naturmaterialien. Dabei spielt das Ordnen der Materialien und das Erleben der Materialeigenschaften eine besondere Rolle (Abb.67 unten, 68). Faszinierend für ein Kind ist die neue sinnliche Erfahrung mit Pulverfarbe, die in Verbindung mit dem Ausgangsbild von Yves Klein steht. Die Fantasie der Kinder wird angeregt und entwickelt sich im Umgang mit den Materialien.

3.2.2.5 3a) Jimmie Durhams „Panther“

Das Werk von Jimmie Durham „Panther“ (Abb.69 oben) ist durch viele Materialien mit ästhetischen Eigenschaften gekennzeichnet. Ein auf einem Holzgestell sitzendes Wesen aus Fell mit einem Totenkopf und vielen Federn ist zu erkennen. Durham kombiniert „Fundstücke aus indianischer Tradition und Elementen nordamerikanischer Kultur“.¹⁴² Genau mit diesen Details befassen sich die Kinder bei der sukzessiven Bildbetrachtung, bis das Werk vollständig aufgedeckt ist. Die Vorgehensweise ist bewusst von der Lehrerin gewählt, um auf bestimmte Elemente aufmerksam zu machen, die Assoziationen hervorbringen. Hoch motiviert entdecken die Schüler Dinge an dem Objekt, die sie „indianisch“¹⁴³ finden. Die Projektteilnehmer erfassen den Sinnkontext mit ihrer symbolischen Bedeutungskraft. Das Wissen der Kinder über Indianer wird durch das Kunstwerk erweitert. Die Klischees aus den Medien müssen überdacht werden. Der Künstler gibt ein Bild der Verzweiflung wieder: „Die Metapher der Krähe auf ihrem Beobachtungsposten bezeugt sinnbildlich die Anspannung eines verfolgten, entehrten und beraubten Volkes(...)“.¹⁴⁴ In diesem Kunstwerk steht gegenüber der Gestaltungsweise der Farbe und Form die soziokulturelle Perspektive im Vordergrund. Die Praxis soll die

¹⁴¹ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.220

¹⁴² Kirchner, 2001², S.226

¹⁴³ Kirchner, 2001², S.227

¹⁴⁴ Kirchner, 2001², S.227

gemachten Erfahrungen des Gesprächs erweitern. Eine Stabfigur mit ausgearbeitetem Kopf aus Maschendraht ist ein Gestaltungsvorschlag von der Lehrerin für die praktische Umsetzung. Bei der Ausarbeitung der Figuren setzen die Schüler in unterschiedlicher Art und Weise ihre gerade erworbenen Kenntnisse ein (Abb.69 unten, 70-72). Auch fließen eigene kulturelle Erfahrungen der Heranwachsenden mit in die Arbeit. Eigene Identifikationsleitbilder werden praktisch umgesetzt. Dabei wird das Motiv des Panthers oder des Indianers nicht beachtet. Durch eine große Materialauswahl ist eine breite Spannweite der Realisierung möglich.

3.2.2.6 3b) Andy Goldsworthys „Wrapped Stick“

Andy Goldsworthy zählt zu den Landarkünstlern, die den Raum der Natur für ihre Kunst nutzen. Sein Werk „Wrapped Stick“ zeigt zwei Stöcke mit einer Gabelung, die von einem Standpunkt aus sichtbar sind. In jeder Nische liegt ein mit roten Mohnblütenblättern und ein grün umwickelter Ast. Farbe und Standort stehen in einem Spannungsverhältnis (Abb.73 oben). Während der Bildbetrachtung der beiden eingewickelten Astgabelungen erkennen die Heranwachsenden viele typischen Gestaltungselemente. Drei Jungen beschäftigen sich anschließend mit dem Werk in ihrer ästhetischen Praxis. Sie sammeln ihre Materialien in der Umgebung. Dabei lernen sie Naturmaterialien genau zu betrachten. Sie entdecken Bekanntes durch die ästhetische Herangehensweise neu. „Die Kinder sind in den Umgang mit dem Naturmaterial versunken“.¹⁴⁵ Die Schülerarbeiten (Abb.73 unten,74) zeigen eine Anwendung der Theorie auf die Praxis. Es wird versucht Kontraste darzustellen und eine Tarnung durch den Hintergrund zu verwirklichen. Ziel ist es, das Bewusstsein für Umwelt und Natur zu schärfen.¹⁴⁶ Erst durch die eigene Herangehensweise wird das Interesse gestärkt, die Natur neu wahrzunehmen.

¹⁴⁵ Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.232

¹⁴⁶ vgl.: Kirchner, 2001², S.233

3.2.2.7 4a) Tony Craggs “Selbstporträt”

Cragg hat 1981 eine Installation (Abb. 75 oben) aus eigenständig gesammelten Abfällen hergestellt, die eine Figur erkennen lässt, die sich zu weiteren Abfallresten auf dem Boden hinbeugt. Die farbenfroh anmutende Arbeit verknüpft inhaltlich die Konsumhaltung des Menschen und dem bei Überproduktion entstehenden Problem des ökologischen Ungleichgewichts. Der Schaffensprozess beinhaltet sowohl das Sammeln von Fundstücken als auch das Anordnen und Zusammensetzen des Gefundenen. Die Kinder sind bei der ersten Betrachtung des Werks „Selbstporträt“ von Tony Cragg begeistert.¹⁴⁷ Aus Constanze Kirchners Beschreibung der lebhaften Diskussion über das Werk wird deutlich, dass die Schüler bereits Erfahrungen mit dem Thema Umwelt- und Müllproblematik gesammelt haben. Im nächsten Schritt denkt die Gruppe gemeinsam über eine geeignete praktische Umsetzung nach. Sie entscheiden sich dazu eine Blume als Grundform zu nehmen und diese mit Fundstücken zu ergänzen. Als Vergrößerungshilfe dient der Overhead-Projektor, mit dem die Proportionen der vorgezeichneten Umrisslinien verdeutlicht werden. Während die Projektteilnehmer auf der Suche nach Fundstücken in der näheren Umgebung sind, schlägt die anfängliche Befangenheit, Weggeworfenes anzufassen, in Begeisterung um. Die Wahrnehmung der Kinder gegenüber ihrer Umwelt hat sich im Laufe des Sammelprozesses verändert. Beispielsweise entdecken sie neben Abfällen auch kleine Käfer, die eine Straße bilden (Abb.75 unten). Zurück im Klassenzimmer berichten sie begeistert von ihren gemachten Erfahrungen. Als nächstes versuchen die Heranwachsenden eine gemeinsame Anordnung für ihre Gegenstände auf dem Papier zu finden. Die Fragmente werden ihrem ursprünglichen Kontext enthoben und in einen neuen Zusammenhang gebracht. Grundlage bildet das Kunstwerk von Cragg. Die selbständige Transferleistung der Schüler bestand in der Themenbestimmung der Blume (Abb.76).

¹⁴⁷ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.235

3.2.2.8 4b) Daniel Spoerri „Alte Küchenutensilien“

Das Werk Daniel Spoerri „Alte Küchenutensilien“ von 1962 zeigt, wie aus dem Titel zu entnehmen ist, alttümliche Geräte aus der Küche, die in einer bestimmten Komposition auf einer Holzplatte angeordnet sind (Abb.77 oben). Wesentliches Element ist das Sammeln und das durchdachte Anordnen der Gegenstände. Durch das genaue Komponieren der Utensilien des Künstlers entsteht eine Ausgewogenheit. Constanze Kirchner beobachtet, dass die Projektteilnehmer genau dieses zentrale Argument von Spoerri erkennen. „Es wird eine bestimmte Ordnung der Werkzeuge auf der Holzplatte festgestellt: (...)“¹⁴⁸ Im Vordergrund der Diskussion mit den Grundschulern steht der Bezug zum Sammeln. Auch die praktische Arbeit hat Sammelcharakter. Allerdings wird von Kirchner als nachteilig empfunden, dass die Schüler bereits gesammelte Materialien von zu Hause mitbringen sollten. „Mit der mangelnden sinnlichen Qualität der Materialvorgaben zur ästhetischen Praxis kann kaum zur Phantasiebildung der Kinder beigetragen werden.“¹⁴⁹ Es geht um Materialien, die aus dem Schulkontext stammen. Der Fundus der Kinder ist schwierig anzuordnen. Eine Sammlung von mehreren Wochen hätte ein anderes Ergebnis hervorrufen können. Zur Verfügung stehen den Projektteilnehmern hauptsächlich alte Stifte mit derselben Länge und eine schwarze beziehungsweise graue Pappe für den Hintergrund. An dieser Stelle kritisiert Kirchner den „öden Pappgrund“¹⁵⁰ der nicht annähernd dem gestalterischen Reiz von Spoerri Holzplatte erreicht. Entsprechend suchen die Kinder Alternativen bei ihrer Gestaltung. Sie malen zusätzliche Motive auf den Hintergrund (s. Abb.77 unten,78). Die erkannten Ordnungsprinzipien finden kaum Umsetzung.

„Exemplarisch zeigt die Beschäftigung mit dem Werk von Spoerri, dass äußere Faktoren, wie organisatorische Voraussetzungen oder Materialentscheidungen, die ästhetische Erfahrung, die in der ästhetischen Praxis in Bezug auf das künstlerische Objekt stattfindet, erheblich beeinflussen, vielleicht sogar verhindern können.“¹⁵¹

¹⁴⁸ Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.239

¹⁴⁹ Kirchner, 2001², S.240

¹⁵⁰ Kirchner, 2001², S.239

¹⁵¹ Kirchner, 2001², S.240

3.2.3 Projekte auswerten und weiterführen

Obwohl einige Gestaltungsprozesse der Kinder durch eine freiere Materialvorgabe andere ästhetische Strukturen hätten auslösen können, haben die Teilnehmer viele subjektive Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen. In der Präsentation der Ergebnisse der Projektwoche wird deutlich, dass komplexe Sachverhalte verstanden wurden und die Schüler in der Lage waren, Erklärungen über bestimmte Hervorgehensweisen zu machen und theoretisches Wissen den Besuchern zu vermitteln.

„Mit viel Freude berichten die Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Arbeiten, die sie als individuelle und autonome Darstellung verstehen und deren Inhalte sie mitteilen.“¹⁵²

Es stellt sich bei der Präsentation der Gruppen am Vormittag und auch am Nachmittag bei dem Elternbesuch ein zufriedenstellendes Ergebnis heraus.

„Präzise erläutern die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Gästen die Kunstwerke, wie sie in unseren Gesprächen erarbeitet wurden, und begründen in bezug auf das künstlerische Artefakt ihre eigene ästhetische Praxis.“¹⁵³

Die Kommunikation ist nach Kirchners Beschreibung in der zweiten Tageshälfte lebhafter. Es besteht bei den Besuchern Erklärungsbedarf über die Werke. Es ist für die Kinder sehr motivierend ihr Wissen zu vermitteln.

Neben der abschließenden Werkpräsentation findet eine Reflexion in Form eines Fragebogens statt (s. Anhang). Es wird auf persönliche Vorlieben der Kinder zu den Kunstwerken und Materialien eingegangen um motivationssteigernde Aspekte zu hinterfragen.

¹⁵² Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.241

¹⁵³ Kirchner, 2001², S.241

Teil IV: Projekte im Vergleich

Im folgenden Text werden Vergleiche zwischen den durchgeführten Projekten von Weingart, Kirchner Teil III und dem Projekt der offenen Ganztagschule Teil II gezogen. Die Auswertung orientiert sich an der im theoretischen Teil I dargestellten Ziele von heutiger Auffassung ästhetischer Erziehung im projektorientierten Unterricht.

4.1 Projektformen

Es handelt sich bei den näher untersuchten Projekten um verschiedene Formen der Projektarbeit. Constanze Kirchner stellt eine empirische Untersuchung einer Projektwoche vor. Die Projektwoche zählt zu den sogenannten Vollformen von projektorientiertem Unterricht. Innerhalb einer relativ kurzen Zeit von fünf Tagen werden den Kindern zuerst verschiedene Künstlerwerke vorgestellt, dann eigene Arbeiten erstellt, um damit eine Ausstellung zu organisieren. Diese gilt für alle parallel laufenden Projekte der ganzen Schule. Daran sind Kinder aus verschiedenen Jahrgängen beteiligt. Die Themeninhalte sind zum Teil fächerübergreifend. Besonderer Wert wird jedoch auf die ästhetische Erfahrung mit Gegenwartskunst gelegt.

Bei der Arbeitsgemeinschaft der offenen Ganztagschule ist es schwierig eine Einteilung vorzunehmen. Das einmal wöchentlich stattfindende Projekt besteht aus Teilnehmern gemischten Alters. Ein inhaltlicher Bezug zu anderen Fächern ist teilweise gegeben. Es handelt sich aber um keine Kooperation mit einem anderen Fachlehrer. Der beobachtete Unterricht hat wenig Ansätze von projektorientiertem Lernen, findet in nur einem Fach statt und hat nur in dem St. Martinszug eine öffentliche Relevanz. Frau Weingart führt eine außergewöhnliche Form von Projektarbeit in der Grundschule vor. Sie schildert ein „Projekt im Projekt“. Die Vollform eines Jahresprojekts ist in dem theoretischen Teil der Arbeit nicht aufgeführt (vgl. Kap.1.2). Im heutigen Kunstunterricht werden solche langwierigen Projekte mehr und mehr favorisiert. Der wissenschaftlich arbeitende Kunstdidaktiker

Andreas Brenne behandelte beispielsweise mehrere Monate lang das Thema „Engel“¹⁵⁴.

4.2 Phasen

Die Phasen des idealtypischen Projektverlaufs werden als Ordnungskriterium bei der Darlegung der „Schulhofgestaltung“ und der „Performativen Baumkinder“ genutzt. Bei der Wiedergabe der empirischen Untersuchung Kirchners wird die Phaseneinteilung nicht so sehr wie das inhaltlich gestalterische Moment in den Vordergrund gestellt. Die abschließende Ausstellung hat die Projektauswertung als zentrales Thema. Grundsätzlich ist die Phaseneinteilung des idealtypisch verlaufenden Projektunterrichts vorhanden. Es ist deutlich eine Orientierung der Projektleiter an den theoretischen Vorgaben, die letztlich von Kilpatrick stammen (vgl. Kap.1.3), zu erkennen. Eine Einteilung der „Schulhofgestaltung“ in die Phasen des Projektverlaufs ist mühselig. Die theoretischen Vorgaben werden unzureichend erfüllt. Ebenso ist der Unterricht bei Frau M. nicht mit genügend projektorientierten Kriterien bestückt, um die Phaseneinteilung sinnvoll vornehmen zu können.

4.3 Strukturmerkmale

Die im theoretischen Teil der Arbeit zitierten Strukturmerkmale projektorientierten Unterrichts nach Gunter Otto (s. Kap.1.4) sind von zentraler Bedeutung bei der Reflexion über die Durchführung der Wandbemalung. Auch die Beobachtungen der Unterrichtshospitation werden anhand von Ottos Kriterien analysiert. Die idealtypisch verlaufenden Projekte beinhalten die Forderungen größtenteils, obwohl zwischen der selbständigen Planung von Jugendlichen und Kindern im Grundschulalter unterschieden werden muss. Eine Vorplanung mit wohlüberlegtem Anreiz ist wichtig für die Herangehensweise. Auch ist der fächerübergreifende Kontext ein wichtiger Bestandteil, nicht nur in Projekten, sondern auch im Lehrplan. Nicht immer ist es organisatorisch möglich, einen Kollegen zu haben, der parallel in seinem Unterricht mit dem selben Thema arbeitet.

¹⁵⁴ Andreas Brenne: Leistungsbewertung und „künstlerische Feldforschung“. Möglichkeiten einer kategoriengestützten Beobachtung in der Primarstufe. In: Kunst + Unterricht, H.:287/2004

4.4 Grenzen der Projektmethode

Die Planung eines Projekts ist zeitaufwendig und stößt an Grenzen, wenn Projektteilnehmer zu wenig Vorerfahrung gesammelt haben (vgl. Kap.1.6.1). Vielfach werden Kompromisse aus altersspezifischen oder zeitmangelnden Gründen geschlossen. Auch bei Kirchner behindern Materialvorgaben den frei entfaltbaren künstlerischen Prozess. Die Grenzen bei der „Schulhofgestaltung“ liegen vor allem bei der Abhängigkeit von Schulleiter und Hausmeister. Der Einfluss von höheren Instanzen ist ausschlaggebend für organisatorische Probleme. Hinzu kommt eine Unerfahrenheit der Leiterin. Die Hilfe Dritter ermöglicht eine Projektdurchführung mit organisatorisch erheblich größerem Aufwand und Einbezug von Öffentlichkeitsarbeit wie es bei Petra E. Weingart der Fall ist.

4.5 Lehrplan

Projektarbeit ist eine vom Ministerium für Schule favorisierte Unterrichtsarbeit, in der Interessen der Schüler realisiert werden und somit der aktuelle Lebensweltbezug (vgl. Kap.1.6.2 / 4.6) hergestellt wird. Sowohl Kirchner als auch Weingart orientieren sich mit den Schwerpunkten Sammeln, Ordnen, Spiel, Aktion und Performance am aktuellen Kunstgeschehen (vgl. Kap.1.7.2.4 / 4.7). Durch die Kontextualisierung, die von Seiten der Kinder während der Projektwoche geleistet wird, ist eine Erweiterung des Kunstverständnisses garantiert. Teilweise ist selbstständiges Arbeiten erst nach einem Anreiz zum Thema von der Leiterin möglich. Offener Unterricht mit individuellen Bezügen und selbstständigem Handeln ist ein Ziel des Lehrplans. Die heterogene Gruppe der offenen Ganztagschule arbeitet bei der Problemlösung teils unter Anleitung, teils ergreifen Schüler Eigeninitiative. Inhaltlich hätte eine Themenerweiterung das Wissen der Schüler ergänzen und ein besseres Endergebnis produzieren können. Der Einbezug neuer Medien ist laut Lehrplan dringend nötig. Während in der Praxis Diaprojektoren, digitale Fotoapparate und Overhead- Projektoren genutzt wurden, ist der Umgang mit Bildbearbeitungsprogrammen am PC oder der Einsatz von Videokameras nicht genutzt worden.

4.6 Gegenwartskunst

Constanze Kirchner plädiert in ihrem Buch „Kinder und Kunst der Gegenwart“ für die Behandlung zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe. In handlungsorientierten Unterrichtsprozessen ist der Zugang zur Gegenwartskunst realisierbar. Die Projektwoche führt dem Leser eine mannigfaltige Auswahl an Bildbeispielen aktueller Kunst des 20. Jahrhunderts vor (Abb.54-80). Nach einer Bildbesprechung mit den Sechs- bis Elfjährigen wird der ästhetische Gestaltungsprozess eingeleitet. In dem Projekt „Schulhofgestaltung“ wird anfangs auf den Graffitikünstler Keith Haring inhaltlich und gestalterisch eingegangen. Weitere aktuelle Kunstbezüge sind weder im hospitierten Kunstunterricht noch in dem weiteren Projektverlauf der Wandbemalung mit dem Thema des Aquariums zu verzeichnen. Petra E. Weingart geht indes auf eine aktuelle künstlerische Form der Aktionskunst, der Performance ein. Hierzu benutzt sie als Vorbild keine Arbeit eines Künstlers, sondern lässt die Schüler zu Darstellern einer Aufführung werden. In beeindruckender Weise erzielt sie bei den Schülern und beim Publikum eine Wissenserweiterung über aktuelles Kunstgeschehen.

4.7 Lebensweltbezüge

Der Lebensweltbezug geht mit zeitgenössischer Kunst einher. Künstler unseres Zeitalters thematisieren meist in einer aufsehenserregenden Art und Weise Probleme oder Erlebnisse, mit denen sie eine persönliche Erfahrung gemacht haben. Das Interaktionsfeld ist individuell verschieden. Kinder wachsen in unterschiedlichen Lebenswelten je nach Staat und sozialer Herkunft auf. Es gibt ein großes Spektrum, das im täglichen Umfeld und Handeln des Schülers Bezugspunkte zu einem Kunstwerk bieten kann. Kirchner trifft ihre Werkauswahl neben der Einbeziehung der Gegenwartskunst unter anderem nach den Gesichtspunkten der Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Kinder. „Die genuinen Bedürfnisse, Empfindungen und Interessen wirken in Beziehung zu den Kunstwerken und eröffnen einen spezifischen subjektiven Zugang zum Werk.“¹⁵⁵ In der Durchführung des Projektversuchs „Schulhofgestaltung“ ist der Lebensweltbezug grob zum

¹⁵⁵ .: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.249

menschlichen Körper einerseits und zu Tieren in der Unterwasserwelt andererseits gegeben. Während der Hospitation des Unterrichts der dritten Grundschulklasse wird nur teilweise der Bezug zur kindlichen Lebenswelt hergestellt. Das Mischen von Farbkastenfarben dient zum Beispiel zum besseren Kennenlernen der Farbgebung. Frau Weingart stellt den Bezug zur Umgebung der Kinder durch das Projekt „Performative Baumkinder“ her. Das Beobachten eines Baumes von jedem Kind über die Zeitdauer von einem Jahr hat eine enge Verbindung zur Natur in der die Kinder aufwachsen. Des weiteren werden eigene Kostüme für die Aufführung geschneidert, die einen Lebensweltbezug zur Kleidung im Allgemeinen herstellen.

4.8 Fantasetätigkeit:

Fantasetätigkeit „basiert auf der Umbildung internalisierter Wirklichkeits-erlebnisse“¹⁵⁶. Das heißt, es werden mit Hilfe von Imagination und Fantasie eigene Produktionen ohne Wirklichkeitsbezug kreiert. Es werden wirklichkeitsnahe Objekte lediglich als Anreiz genommen, um Eindrücke zu hinterlassen, die dann aber individuell verändert und in einen neuen Sinnkontext gebracht werden. Die Werke der Gegenwartskunst in Constanze Kirchners empirischen Untersuchungen wirken sich positiv auf die Imaginationsfähigkeit der Kinder aus. In der freien Gestaltung in Anlehnung an das Gemälde Asger Jorn wird deutlich, dass die Vorbildfunktion des Künstlers durch die Bildbesprechung vorhanden ist, jedoch die kindlichen Darstellungen von eigenen kulturellen Erfahrungen beeinflusst sind. Durch die Bildbesprechung am künstlerischen Werk wird die Fantasie der Grundschul Kinder gerade erst gefördert, weil sie, um nicht in stereotype Reproduktionen zu verfallen, neue Formen kennenlernen müssen. Durch die Kombination von eigenen und fremden Ideen wächst die kreative Gestaltungsmöglichkeit der Kinder. Bei dem Motiv des Aquariums wird in Büchern nähere Information über die Unterwasserwelt und ihre Bewohner gesucht. Durch die Übertragungsmethode des Overhead-Projektors ist die freie Formfindung eingeschränkt. Lediglich die Kinder, die Konturen ohne Hilfe auf die Wand zeichnen, können zuvor Gesehenes fantasievoll umsetzen. Auch ist anhand der bunten Farbgebung der Fische eine losgelöste Umsetzung zu erkennen. Die Fischdarstellungen enthalten starre Bildschemata und

¹⁵⁶ Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.257

Klischeevorstellungen, die der Weiterentwicklung im Gestaltungsprozess hinderlich sind. Die Technik der Overhead- Vergrößerung wird auch bei Kirchners Unterrichtsgeschehen „Tony Craggs Selbstporträt“ als Übertragungshilfe genutzt (Abb.76 links). Der Gestaltungsprozess richtet sich ferner auf das Sammeln, Gliedern und Ordnen der Gegenstände und hat dadurch einen anderen Schwerpunkt. Petra Weingarts Projekt lässt Kreativität, Fantasie und Imagination durch das Gestalten der Kostüme mit Themenorientierungen und durch das Umsetzen der körperlichen Bewegungen aufkommen. Die Vorerfahrungen mit der Natur werden in einem Jahresprojekt gesammelt und dienen als fundierte Ausgangssituation für die Drittklässler.

4.9 Materialvorgaben:

Constanze Kirchner stellt zu Recht fest, dass Materialvorentscheidungen die ästhetische Praxis beeinflussen oder schlimmstenfalls verhindern können.¹⁵⁷ Materialien mit mangelnder sinnlicher Qualität rufen bei den Grundschulkindern kaum Reize hervor, intrinsisch zu handeln. Bei der Werkbehandlung von „Daniel Spoerries ‚Alte Küchenutensilien‘“ erweisen sich die vorhandenen Materialien als ungeeignet. Die restlichen empirischen Auswertungen von teilnehmenden Beobachtungen Kirchners zeigen, dass neben dem Material auch persönliche Interessen und der emotionale Bezug und auch das selbständige Sammeln von Materialien sehr bedeutsam für Sechs- bis Elfjährige ist. Weingart lässt Schüler mit Stoffen und Farben arbeiten. Das Mandala wird indes mit Naturmaterialien ausgelegt. Die Materialvorgaben ermöglichen ein Arbeiten mit Wohlbekanntem, das aber in neuer Art und Weise gestaltet und bearbeitet wird und neue Erkenntnisse vermittelt. Die „Schulhofgestaltung“ bietet Kreide, Folienstifte, Papierrollen, Scheren, Dispersionsfarben, Pinsel, Schwämme und Gläser an Materialien an. Die Schüler bekommen den Fundus vorgelegt und werden in den Materialfindungsprozess, wie es etwa beim Sammeln von Materialien der Fall ist, nicht mit einbezogen.

¹⁵⁷ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.240

4.10 Fragebogen:

Bei einem direkten Vergleich der beiden Fragebögen „Unsere Projektwoche“ (s. Anhang) von Constanze Kirchner und dem der „Schulhofgestaltung“ (s. Anhang) sind sowohl inhaltliche und formale Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festzustellen. Es wird jeweils nach den Materialvorlieben und dem Spaßfaktor gefragt. Die bildunterstützte Darstellungsweise von Kirchner knüpft direkt an Erinnerungen an. Dagegen wurden als Gedächtnisstütze in der letzten Stunde der „Schulhofgestaltung“ vor dem Ausfüllen des Bogens digitale Fotos vom Herstellungsprozess vorgeführt. Neben dem kunstthematischen Aspekt wird jeweils auf das Arbeiten in Gruppen eingegangen. Kirchner fragt, ob lieber alleine oder mit anderen zusammen gearbeitet wurde, während die Kinder der offenen Ganztagschule nach der altersgemischten Gruppe und nicht nach der Zusammenarbeit gefragt wurden. Zusätzliche Fakten werden in dem Fragebogen der Projektwoche hinterfragt, die in dem anderen Bogen nicht berücksichtigt werden; die Kommunikation über Kunstwerke und die Erfahrungen eines Kunstmuseumsbesuches gehören dazu, aber auch die Frage nach zukünftigen Wünschen, noch mehr Kunstwerke kennenzulernen.

Teil V: Vielfalt von Projekten zum Kunstunterricht

Der Teil V greift auf spezielle geforderte Strukturmerkmale des Teil I der Arbeit zurück. Fächerübergreifendes Arbeiten wird in besonderer Weise in zwei weiteren Kunstprojekten hervorgehoben. Es geht weniger um empirische Untersuchungen wie in Teil II und III und deren Vergleich (Teil IV), sondern um die Umsetzung gelungener Ideen in Verbindung mit Interdisziplinarität und dem Einbezug neuer Medien, Alltagsgegenständen und Gegenwartskunst.

5 Fächerübergreifendes Arbeiten und Nutzung neuer Medien

Es gibt eine Vielfalt von ansprechenden Ideen in der neueren Literatur, die inhaltlich und thematisch ‚Projekte zum Kunstunterricht‘ aufgreifen. In dem gleichnamigen Buch¹⁵⁸, herausgegeben von Angela Gerlach und Christina Willert, werden fächerübergreifende primarstufenrelevante Themen geschildert. Dabei wird aus Erfahrungen im Umgang mit gestalterischen Prozessen geschöpft. Die Möglichkeit fächerübergreifend zu arbeiten, wurde in der empirischen Untersuchung von Kirchners „Projektwoche“, Weingarts „Projekt im Projekt“ und in der „Schulhofsgestaltung“ nicht explizit diskutiert. Gerlach und Willert arbeiten in Kooperation mit Fachlehrern des Deutsch- und Sachunterrichts je nach Projektanforderung zusammen. So bieten Kinderbücher vielfältige Anknüpfungspunkte, fächerübergreifenden Projektunterricht zu führen. Weiter können zum Beispiel aktuelle Themen des Sachunterrichts Anlass für ein Kunstprojekt sein.

5.1 Kooperation mit Sachunterricht im Projekt „Schuhe“

In einer ersten Klasse wird die Handlung des Alltags „Schuhe kaufen“ als Grundlage für projektorientierten Kunstunterricht in der Primarstufe aufgegriffen und anhand ästhetischer Erfahrung vertieft.

„Beim Umgang mit Schuhen lassen sie [die Erstklässler] sich zunächst von Anmutungen leiten und setzen sich dann damit auseinander, dass zu jeder Funktion auch bestimmte Formen und Materialien gehören und das Form und Funktion nicht beliebig austauschbar sind. Dies wird auch Auswirkungen auf die weitere Wahrnehmung dieses Gebrauchsgegenstandes und seine Gestaltung haben.“¹⁵⁹

In Gruppenarbeit werden Formen mehrmals an den eigenen Füßen anprobiert und mit gekleisterten Papierstreifen beklebt. Nach dem Trocknungsprozess werden die Schuhe nach Themen bunt gestaltet (Abb.84,85). Der Lebensweltbezug der Erstklässler ist gegeben. Das Thema aus den Sachkundebuch wird im projektorientierten Kunstunterricht praktisch umgesetzt.

¹⁵⁸ Gerlach, Angela; Willert, Christine (Hrsg.): Projekte zum Kunstunterricht. Planung und Vorbereitung, Fächerübergreifende Anregungen, Beispiele für die Klassen 1 bis 4, Berlin: Cornelsen Scriptor 1998

¹⁵⁹ Gerlach, 1998, S.9

5.2 Unterrichtsprojekt „Crowd“ von Constanze Kirchner - Deutsch, Sachunterricht und Kunst

Constanze Kirchner arbeitet ferner mit Kindern eines vierten Schuljahres in einem Unterrichtsprojekt fächerübergreifend. Ausgangspunkt ist ein Besuch im Freilichtmuseum.¹⁶⁰ Im Sachunterricht werden Naturmaterialien untersucht und Webarbeiten in „Freier Arbeit“ hergestellt. Im projektorientierten Kunstunterricht erarbeiten sich die Schüler vielschichtige Bedeutungsebenen der Figurengruppe „Crowd“ von Magdalena Abakanowicz (Abb.81). Das Werk wird von den Projektteilnehmern nachgestellt (Abb.82). Der Einsatz von neuen Medien wie Kamera, Dia- bzw. Overheadprojektor bietet einen dem Lehrplan angemessenen Anreiz für die Heranwachsenden. Durch die aktive Einfühlung in die Figuren wurde die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die emotionalen und präsentativ-symbolischen Ausdrucksgehalte gelenkt.¹⁶¹ Parallel zu den ästhetischen Erfahrungen konzentriert sich der Deutschunterricht fächerübergreifend auf das Thema „Hände“.¹⁶² Der Sachunterricht konzentriert sich indes auf Abbildungen von Menschenmassen, die von Kindern aus Zeitungsausschnitten oder ähnlichem gesammelt werden. Inhaltlich wird auf das Kunstwerk von Abakanowicz Bezug genommen. Der Unterschied zwischen „Masse und Individuum“ wird deutlich. Es folgt eine zweite, praktisch-ästhetische Umsetzung des Gelernten. Eine Installation aus Gips wird in Partnerarbeit angefertigt¹⁶³ (Abb.83). Alle Arbeitsschritte in den jeweiligen Fächern werden diskutiert. Zum Abschluss des Unterrichtsprojekts werden Arbeitsprozesse durch eine Dia-Show in Erinnerung gerufen. Die vielfältige Herangehensweise unterstützt das Erinnerungsvermögen der Projektteilnehmer. Kirchner beschreibt Ergebnisse, die ein neun Monate später ausgeteilter Fragebogen über das Projekt auf im Gedächtnis eingeprägte Sachverhalte gibt. Sowohl ästhetisch-praktische Tätigkeiten, als auch biografische Daten sind in Erinnerung geblieben. Das zeigt, „dass ein nachhaltig bleibender Eindruck durch die intensive Beschäftigung mit dem Werk entstanden ist“.¹⁶⁴

¹⁶⁰ vgl.: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.300

¹⁶¹ Kirchner, 2001², S.303

¹⁶² Kirchner, 2001², S.303

¹⁶³ vgl.: Kirchner, 2001², S.304

¹⁶⁴ Kirchner, 2001², S.307

Teil VI: Ergebnisse

Im abschließenden Teil VI der Arbeit werden Ergebnisse aus den vorherigen Teilen I, II, III, IV und V formuliert.

Teil I

Theoretische Untersuchungen legen im Teil I eine Basis mit wissenschaftlichen Befunden über den historischen Ursprung der Projektidee. Zum Teil ist eine genaue Datierung der ursprünglichsten Ausführung eines Projekts umstritten. Wichtig für die heutige Auffassung der Projektmethode in Deutschland sind die Erkenntnisse von Dewey und Kilpatrick, die während der Zeit des Pragmatismus in den USA gemacht wurden. Die heutige Entwicklung enthält viele dieser ursprünglichen Ansätze wie beispielsweise die Phaseneinteilung im projektorientierten Unterricht. Der heutige Trend beinhaltet vor allem Projektwochenunterricht im Zusammenhang mit offenem Unterricht. Wünschenswert ist eine Entwicklung hin zum projektorientierten Unterricht der Handlungsorientierung, Interdisziplinarität und eine selbstständige Arbeitsweise zum Ziel hat, die Günter Otto in seinen Strukturmerkmalen erläutert. Wird dieser Aspekt des Projekts mit dem Inhalt von Kunstunterricht in der Primarstufe verbunden, muss der Lehrplan ‚Kunst‘ herangezogen werden. Aufsätze, die über den Lehrplan hinaus ergänzend sind, machen es möglich, detaillierte Ziele des Kunstunterrichts in der Grundschule aufzuzeigen.

Teil II

Der Teil II bezieht sich auf selbst erfahrene Fallbeispiele des Kunstunterrichtes einer dritten Grundschulklasse zum einen, und zum anderen umfasst dieser Teil ein bestimmtes durchgeführtes Projekt mit einer heterogenen Gruppe im Kontext der offenen Ganztagschule. Werden diese empirischen Untersuchungen in Bezug zu dem theoretischen Teil I gesetzt, entstehen mit der Theorie teilweise keine Übereinstimmungen. Der Umkehrschluss davon ist, dass die detaillierte Auswertung der gemachten empirischen Untersuchung zeigt, dass gelungene Projektführung nur mit fundierten theoretischen Kenntnissen funktioniert. Aufgeführte Beispiele des Kunstunterrichts einer dritten Klasse dürfen nicht als Vorbild gesehen werden, da die dominante Lehrerrolle mit Aufgabenstellungen den ästhetisch-praktischen Sinn der Kinder in ihren produktiv-künstlerischen Handeln einschränkt. Diese gemachte

Vorerfahrung prägt jedoch die anschließende Durchführung der ‚Schulhofgestaltung‘. Der Projektleiter wird zu selten als Berater und Helfer gesehen so, dass die Teilnehmer in organisatorische Planungen nicht genügend integriert sind. Das eigentliche Ziel kann nicht umgesetzt werden. Gründe hierfür liegen weniger im Ermessen des Projektleiters, sondern es spielt die Planung von ‚höheren Instanzen‘ wie dem Schulleiter eine entscheidende Rolle dabei. In dieser Situation wird eine notwendige Flexibilität, sich auf neue Voraussetzungen einzulassen, vom Leiter des Projekts erwartet. Trotzdem lassen sich bestimmte theoretische Kriterien erkennen, wie sich das Projekt ‚Schulhofgestaltung‘ zum Beispiel in Phasen einteilen lässt. Die Projektauswertung findet mit Hilfe eines an die Schüler gerichteten Fragebogens statt. Es fehlt eine Präsentation der Projektergebnisse für die Öffentlichkeit. Die Effizienz des Projektes kritisch zu hinterfragen, ist daher notwendig.

Teil III

In Teil III der Arbeit zeigen zwei Beispiele ideal verlaufenden projektorientierten Kunstunterricht. Frau Weingart bezieht sich auf den im neuen Lehrplan integrierten Teil ‚Performance, Spiel und Aktion‘, während sich Frau Kirchner auf verschiedene ästhetische Erfahrungen mit Gegenwartskunst spezialisiert.

Das ‚Projekt im Projekt‘ von Petra E. Weingart integriert ein Jahresprojekt in das Projekt ‚Performative Baumkinder‘. Eine Aufteilung der Gruppe macht individuelle Betreuung möglich und schafft verschiedene Ergebnisse, die in einer Performance aufgeführt werden. Die Öffentlichkeit ist sowohl in der Rolle des Zuschauers als auch in der Betrachterrolle der Werkausstellung mit einbezogen. Die aufwändige Organisation ist mit Hilfe von Seminarteilnehmern einer Universität zu bewältigen. Eine ähnliche Herangehensweise einer Performance ist ohne Einbezug von erwachsenen Mithelfern kaum möglich.

Constanze Kirchner legt ihren Schwerpunkt auf die Feldforschung. Sie dokumentiert Ergebnisse einer Projektwoche im Kunstunterricht, in dem acht Gegenwartskünstler vorgestellt werden. Es wird weniger der Projektunterricht in den Vordergrund gestellt, als die inhaltliche Ebene. Die offene Unterrichtsform wird als eine passende Methode gesehen, die das selbstständige ästhetisch-praktische Handeln der Teilnehmer sehr gut unterstützt. Eine Auswertung findet in einer Ausstellung positive Kritik. Diese wird durch die Ergebnisse eines Fragebogens von den Projektteilnehmern ebenfalls bestätigt. Das idealtypische Projekt ist inhaltlich und

thematisch wissenschaftlich geprüft. Die Materialvorgaben behindern in wenigen Ausnahmen den freien Gestaltungsprozess der Teilnehmer. Durchführbar ist diese Projektwoche unter alltäglichen Schulbedingungen mit angemessenem Engagement.

Teil IV

Drei vorgestellte Projekte werden im Teil IV miteinander in Bezug gesetzt. Ein Vergleich der Projekte bietet sich auf unterschiedlich ausgewählten Ebenen an. Die idealtypischen Projekte heben sich gegenüber der ‚Schulhofgestaltung‘ positiv hervor. Sie geben dem Leser einen Einblick, wie Theorie und Praxis eine gelungene Übereinstimmung finden. Jedoch wird auch deutlich, dass es gemeinsame Ansätze zwischen dem selbst durchgeführten Projekt und den Projekten von Weingart und Kirchner gibt.

Teil V

In Teil V wird auf eine Vielfalt von Projekten zum Kunstunterricht hingewiesen. Zusätzliche Beispiele aus der Praxis belegen das im Lehrplan geforderte fächerübergreifende Arbeiten und die Nutzung neuer Medien im projektorientierten Unterricht. Die Verbindung von mehreren Fächern ermöglicht den Schülern ein ungewohnt breites Spektrum mit vielen Anknüpfungspunkten. Die Interdisziplinarität ist ein im projektorientierten Unterricht gefordertes Strukturmerkmal, welches in diesem Teil aus Gründen der Vollständigkeit besondere Bedeutung bekommt.

Resümee

Es lag in meinem persönlichen Interesse, mehr über die aktuelle Situation des Kunstunterrichts während eines Grundschulpraktikums zu erfahren. Meine Praxiserfahrungen beruhen auf Unterrichtshospitationen und Mitgestaltung des Kunstunterrichts einer dritten Klasse und beziehen sich auf die eigenständige Durchführung einer Arbeitsgemeinschaft im Rahmen der offenen Ganztagschule. Aufgrund dieser gemachten Erfahrungen im Kunstunterricht der Primarstufe war mein Interesse geweckt, mehr über die theoretischen Hintergründe von Projektmethoden zu erfahren. In dieser Arbeit ist eine Kombination von theoretischen und empirischen Aspekten möglich gewesen. Durch das Hinzunehmen von idealtypischen Beispielen projektorientierten Kunstunterrichts wurden meine Vorstellungen optimiert. Dabei hilft eine ständige Reflexion nicht nur mit den Schülern, sondern auch mit Hilfe teilnehmender Beobachtung, die Arbeit kritisch zu hinterfragen. Kinder sind offen für neue Unterrichtsmethoden und gehen nach einer Vorerfahrung routiniert mit Projektarbeit um. Leider ist in meiner Praktikumschule nur wenig Vorarbeit geleistet worden. Ein wünschenswertes Ziel wäre, Schule als einen Ort der Integration und Kooperation zu sehen. Mit der wiederentdeckten Unterrichtsform sind sowohl Chancen als auch Schwierigkeiten verbunden. Ein flexibles und spontanes Handeln als auch eine sachliche und emotionale Kompetenz sind bei der Durchführung von Projektunterricht gefragt. Meine persönlich gemachte Erfahrung ist für meine spätere Berufsausübung hilfreich. Gerade im Wandel der Lebenswelt in den modernen Gesellschaften, ist es besonders wichtig einen Lebenswirklichkeitsbezug herzustellen. Die Öffnung des Unterrichtes macht es möglich, die Kinder die Erfahrung machen zu lassen, dass Lernen und Leben keine zwei verschiedene Welten sind. Die Gesellschaft braucht zunehmend aktive und handlungsfähige Bürger. Im handlungs- und projektorientierten Unterricht wird diese Fähigkeit besonders ausgebildet und vorbereitet.

Durch meine Wissenserweiterung beim Erarbeiten der Theorie hat sich mein Wunsch verstärkt, mit Kindern handlungsorientiert zu arbeiten. Die idealtypischen Beispiele ermutigen und motivieren mich, zukünftig mit Schülern der Primarstufe Projektarbeit im Schulalltag zu praktizieren.

Anhang

(aus datentechnischen Gründen
siehe extra PDF-Datei mit Anhang)

Abbildungen

(aus datentechnischen Gründen
siehe extra PDF-Datei mit Abbildungen)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1,2	Schülerarbeiten: Ergebnisse der Laternen für St. Martin
Abb. 3	Schülerarbeiten: Raster mit Mischfarben gestalten
Abb. 4-9	Durchführung und Ergebnisse der Tonarbeit: Krippenfiguren
Abb. 10,11	Schulhof mit Außenwand der Gemeinschaftsgrundschule
Abb. 12-15	Didaktisches Arbeitsmaterial zur Anregung von Vorüberlegungen
Abb. 16	„Meine Lieblingstasse“ Anregungsmaterial für die Projekteinführung „Keith Haring“
Abb. 17-20	Unterrichtsmaterial zur Werkvorstellung „Keith Haring“
Abb. 21-24	Arbeiten mit Körperbewegungen, lebensgroße Figuren
Abb. 25, 26, 28	Entwürfe für die Außenwandgestaltung
Abb. 27	Arbeiten mit Hilfe des Overhead- Projektors
Abb. 29-34	Großformatiges freies Arbeiten mit Wasser- bzw. Acrylfarbe zu den Themen: Figuren/Aquarium
Abb. 35-40	Übertragung von selbstgemalten Fischen mit Hilfe des Overhead-Projektors auf die Innenwand
Abb. 41-46	Innenwandbemalung
Abb. 47, 48	Ergebnisse der Innenwandbemalung
Abb. 49, 50	Kostüme der „Performativen Baumkinder“
Abb. 51	Kirchenraum geschmückt mit Laub und Schülerarbeiten
Abb. 52	Mandala, Teil der Performance
Abb. 53	Finale, Teil der Performance
Abb. 54	Mo Edoga: Signalturm der Hoffnung, 1992. Holz und Kunststoffband, Höhe ca.15cm. Privatbesitz
Abb. 55-60	Schülerkonstruktion nach Mo Edogas Werk
Abb. 61	Pablo Picasso (1881-1973): Frau, die ein Kind trägt, 1953. Bemaltes Holz, 173x54x35cm. Privatsammlung
Abb. 62	Schülerarbeit zu Picassos Werk
Abb. 63	Asger Jorn (1914-1973): Geliebte Viecher in der Nacht, 1967-68. Öl auf Leinwand, 114x146cm. Astrup Fearnery Museet for Moderne Kunst, Oslo
Abb. 63-66	Ästhetische Praxis, Schülerarbeiten zu Jorns Werk

- Abb. 67 Yves Klein (1928-1962): Blaues Schwammrelief, 1960.
Schwämme, Kiesel, Pigment und Kunstharz auf Holz, 198x163cm.
Courtesy Thomas Ammann, Zürich
- Abb. 67-68 Ästhetische Praxis, Schülerarbeiten zu Kleins Werk
- Abb. 69 Jimmie Durham (geb.1940): Panter, 1985. Tierschädel, Fell,
Federn, Muschel, Holz u.a., 122x91,5x106,7cm. Courtesy Exit Art,
New York
- Abb. 69-72 Ästhetische Praxis, Schülerarbeiten zu Durhams Werk
- Abb. 73 (oben links) Andy Goldworthy (geb. 1956): Poppy Wrapped Stick,
1993. Ast, in Mohnblütenblätter eingewickelt. Foto: Privatbesitz
(oben rechts) Stick in Gras, 1993. Ast, umwickelt mit Grashalmen.
Foto: Privatbesitz
- Abb. 73-74 Ästhetische Praxis, Schülerarbeiten zu Goldworthys Werk
- Abb. 75 Tony Cragg (geb. 1949): Selbstporträt, 1981. Kunststoffteile,
Scherben, Blech u.a., Höhe 130cm. Privatbesitz
- Abb. 75, 76 Ästhetische Praxis, Schüler-Gruppenarbeit zu Craggs Werk
- Abb. 77 (oben) Daniel Soerri (geb. 1930): Alte Küchenutensilien, 1962.
Holzplatte und Küchengeräte, 109x135x33cm. Sammlung Gino Di
Maggio, Mailand
- Abb. 77, 78 Ästhetische Erfahrung, Schülerarbeiten zu Soerris Werk
- Abb. 79, 80 Präsentation der Schülerarbeiten der Projektwoche zur
Gegenwartskunst
- Abb. 81 (oben) Backs, 1976-1982 (Ausschnitt). 80 Figuren, Sackleinwand,
Leim, je ca.69x56x66cm. Marlborough Gallery, New York
(links unten) Crowd, 1987/89 (Ausschnitt), 42 Figuren,
Sackleinwand, Leim, je ca. 170x50x40cm. Galerie Turske&Turske,
Zürich, Sammlung der Künstlerin, Warschau
(oben rechts) Rückenfiguren (stehend), 1976-1982 (Ausschnitt).
30 Figuren, Sackleinwand, Leim, je ca.170x50x40cm. Marlborough
Gallery, New York
(unten rechts) Schüler, 1992/93. 30 Figuren, Bronze, ca.101 bis
110cm Höhe. Marlborough Gallery, New York
- Abb.82, 83 Ästhetische Erfahrung, Schülerarbeiten zu Abakanowicz Werk
- Abb. 84, 85 Schülerarbeiten zu dem Projekt „Schuhe“

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule, Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK- Mitteilungen H. 2/2001

AG Grundschule im BDK Fachverband für Kunstpädagogik: Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Kunstpädagogik Grundschule. In: BDK- Mitteilungen, H.3/2004

Apel, H.-J., Knoll, Michael: Aus Projekten lernen, Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg, 2001

Bergmann, Christine: Ganztags-Betreuung- Eine Chance für Kinder und ihre Eltern. In: Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem Pisa- Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Hamburg: Hoffmann und Campe, 2002

Bönsch, Manfred (Hrsg. u.a.): Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte- und Techniken. Bd.6, Projektunterricht gestalten- Schule verändern. Hohengehren: Schneider, 2002

Bönch, Manfred: Pädagogik der Ganztagschule, Über die Bruchstellen einer guten Idee In: Schulmanagement, Die Zeitung für Schulleitung und Schulpraxis, Oldenbourg, Heft1, 2004

Langer, Michael/ Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis, Wien; Zürich: Schöningh,UTB, 2002⁶

Eid, K. Langer, M.: Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2002⁶

Frey, Karl: Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim, Basel: Beltz, 2002⁹

Friedrich, Astrid: Kunst mit Kindern, Malen, Praktische Ideensammlung für den Unterricht, Kempen, BVK, 2003⁵

Gerlach, Angelika; Körber, Daniela: Kunst und Textilgestaltung. In: Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold (Hrsg.): Berufgseinstieg: Grundschule, Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002

Gerlach, Angelika; Willert, Cristina (Hrsg.): Projekte zum Kunstunterricht, Planung und Vorbereitung, Fächerübergreifende Anregungen, Beispiele für die Klassen 1 bis 4, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001⁶

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick- Kompendium-Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003⁸

Gudjons, Herbert: Projektorientiertes Lernen. In: Einsiedler, W. (Hrsg., u.a.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001

Gudjons, Herbert: Projektunterricht- Projektarbeit. In: Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Regensburg: Klinkhardt, 2004²

Kathke, Petra: Kunst in der Grundschule, Ein Rahmen(lehr)plan für drei Länder: Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern. In: BDK-Mitteilungen, H.1/2005, S.5

Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze (Velber): Kallmeyer, 2001², S.20

Kirchner, Constanze: Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen H.2/2004

Kirchner, Constanze/ Otto, Günter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht, H.223/ 224, 1998

Legewie, H.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe (U.a. Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union) 1991

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Grundschule, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung: Kunst, S.114

Otto, Gunter: Lehren und lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd.I Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze: Kallmeyer, 1998

Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, Heft 181, 1994

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer, 2002

Oliver Reuter: Drüber oder 'rauf, Brücke und Turm in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht, H.293/2005

Petra E. Weingart: Performative Baumkinder, Projekt im Projekt einer 4. Grundschulklasse. In: BDK-Mitteilungen H. 3/2004

Einverständniserklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich evtl. beigelegter 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.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)