

Leuphana Universität Lüneburg

Institut für Kunst, Musik und ihre Vermittlung

Vom Material aus –
Material als Ausgangspunkt ästhetischer
Auseinandersetzung in der Schule

Masterarbeit

im Rahmen des Master of Education / GHR

Erstgutachterin: Almut Linde

Zweitgutachterin: Nina Rippel

vorgelegt von:

Rebecca Laura Sello

Lindenallee 39

20259 Hamburg

Hamburg, 27. September 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Die Faszination des Materials	1
1.2. Gliederung der Darstellung.....	2
2. Das Material in der Kunst.....	3
2.1. Begriffsklärung.....	3
2.2. Der Bedeutungswandel des Materials	4
2.2.1. Die Ablehnung des Materials	4
2.2.2. Die »Entdeckung« des Materials	5
2.2.3. Die Emanzipation des Materials.....	6
2.3. Das Material als Motor der zeitgenössischen Kunst – Ein Überblick.....	9
2.3.1. Rohes, wertloses und natürliches Material.....	9
2.3.2. Flüchtliges und vergänglich Material.....	10
2.3.3. Der Symbolgehalt des Materials	12
2.3.4. Neue Medien als Immaterielles Material	13
3. Das Potential des Materials in der Schule.....	14
3.1. Vom Material aus – Erläuterung eines Gestaltungsansatzes	14
3.2. Material als Auslöser ästhetischer Erfahrungen.....	16
3.2.1. Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung.....	16
3.2.2. Einfluss des schulischen Umfelds.....	18
3.2.3. Die Wirkungskraft des Materials auf die Sinne.....	19
3.3. Die Arbeit am Material – ein offener Prozess.....	20
3.3.1. Der Prozess im Kontext der Kunstvermittlung.....	20
3.3.2. Materialbeschaffung.....	21
3.3.3. Materialerkundung und -bearbeitung.....	23
3.3.4. Formfindung.....	26
3.4. Förderung individueller Interessen und Selbstständigkeit	27
3.5. Verschränkung von Kunstrezeption und Materialorientierung.....	30
4. Unterrichtspraktische Anwendung	32
4.1. Material sammeln und erforschen am Beispiel von Mark Dion.....	33

4.1.1. Mark Dion: Tate Thames Dig (1999).....	33
4.1.2. Vermittlungsanliegen.....	35
4.1.3. Projektbeschreibung.....	35
4.2. Material ordnen und inszenieren am Beispiel von Tony Cragg.....	38
4.2.1. Tony Cragg: New Stones – Newton's Tones (1978).....	38
4.2.2. Vermittlungsanliegen.....	40
4.2.3. Projektbeschreibung.....	40
5. Schluss.....	43
5.1. Zusammenfassung.....	43
5.2. Weiterführende Diskussion.....	45
5.3. Ausblick.....	48
Anhang.....	50
Literaturverzeichnis.....	50
Abbildungen der thematisierten Kunstwerke.....	55
Abbildungsnachweis.....	64
Beispielhafte Schülerarbeiten der Max-Brauer-Schule.....	65
Eidesstattliche Erklärung.....	67

1. Einleitung

1.1. Die Faszination des Materials

Materialien erreichen auf unmittelbare Weise unsere Gefühle und Sinne. Sie wecken unsere Neugier, fordern uns zum Erkunden auf oder rufen Ekel hervor. Schon in der frühesten Kindheit beginnen wir Materialien zu erforschen, zuerst mit dem Mund und später mit den Händen. Im Fühlen und Tasten und mit all unseren Sinnen untersuchen und begreifen wir Material. Das Gleiche gilt für das Material der Kunst. Nicht ohne Grund findet sich beispielsweise Meret Oppenheims *Déjeuner en fourrure* (1936), eine mit chinesischem Gazellenfell bezogene Tasse samt Untertasse und Löffel, in den einschlägigen Überblickswerken zur Kunst des 20. Jahrhunderts: Das Material und dessen merkwürdige Zweckentfremdung interessiert und irritiert uns gleichermaßen. Möglicherweise schauen wir ratlos auf ihr Werk, vielleicht entlockt es uns ein Schmunzeln, in jedem Fall löst das Material intensive Wahrnehmungen aus. Am liebsten würden wir das Material berühren, doch dieses Privileg ist zumeist nur dem Künstler¹ vorbehalten. Die polnische Künstlerin Magdalena Abakanowicz beschreibt die sinnliche Kontaktaufnahme mit dem Material auf eindringliche Weise: *„Ich berühre etwas und erfahre, wie warm es ist. Ich erfahre, wie rau es ist oder wie glatt. Ob trocken oder feucht. Trocken vor Wärme oder Kälte. Pulsierend oder still. Ob es dem Druck meines Fingers nachgibt oder sich mit seiner Oberfläche wehrt. Wie es wirklich ist. Bevor ich es nicht berührt habe, weiss ich nichts.“*²

Die große Anziehungskraft des Materials kann und soll für die ästhetische Auseinandersetzung in der Schule genutzt werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, einen vom Material ausgehenden Gestaltungsansatz zu entwerfen. Das Material steht dabei im Zentrum der künstlerischen Tätigkeit der Schüler und die Entwicklung der eigenen Idee entfaltet sich vom Material aus. Dabei wird untersucht, welches besondere Potential das Material besitzt und wie sich dies auf die ästhetische Auseinandersetzung in der Schule auswirkt.

Die Hamburger Kunsthistorikerin Monika Wagner forscht seit vielen Jahren über das Material als zentralen Bestandteil der Kunst und unternimmt damit einen wichtigen Schritt um dessen *„stiefmütterlicher“* Behandlung in der Kunstgeschichtsforschung etwas entgegen zu setzen.³ Meine Erfahrungen aus verschiedenen Schulpraktika sowie der Blick in die Fachliteratur machen deutlich, dass das Material auch im schulischen Kunstunterricht

1 Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils nur die männliche Form verwendet. Personen weiblichen wie männlichen Geschlechts sind darin gleichermaßen eingeschlossen.

2 Kathke 2007, S. 196.

3 Vgl. Wagner 2001, S. 7 ff.

nicht sonderlich beachtet und gewürdigt wird. Das Material hat vor allem eine dienende Funktion: Es wird zur Umsetzung des jeweiligen Themas gebraucht, wobei dem Material an sich, keine weitere Aufmerksamkeit zukommt. Häufig fällt die Wahl auch auf ein bestimmtes Material, weil es nun einmal gerade zur Hand ist. Und nicht selten wählt der Lehrende das Material auch aus pragmatischen Überlegungen; so soll beispielsweise möglichst wenig Schmutz entstehen. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Material ist jedoch wichtig, da es eine ganz eigene »Sprache« besitzt, die es zu entschlüsseln gilt, um ihre vielfältigen Anregungen für die ästhetische Praxis zu verstehen. *„Materialien schicken unsere Wahrnehmung auf Reisen. Im Anfassen, Tasten, Fühlen und Begreifen regen Materialien unsere Phantasie an. Materialien beleben unser Empfinden, wecken unser Interesse, provozieren Widerstände und geben uns mit ihren Aufforderungscharakteren Impulse zur Gestaltung.“*⁴

Eva Sturm entwirft in ihrem Werk *Von Kunst aus* ein komplexes Modell von Kunstvermittlung. In Anlehnung an die Philosophie von Gilles Deleuze untersucht sie die Wirkung von Kunst und fragt, was von ihr ausgehen könne und wie sich das wiederum auf die Vermittlung von Kunst auswirke. *„Eine der Hauptthesen dieser Arbeit lautet, dass Kunst selbst nur dann Relevanz hat bzw. erhält, wenn von ihr etwas aus-geht“* schreibt Eva Sturm.⁵ In Anlehnung an diesen Gedanken, soll auch in dieser Arbeit danach gefragt werden, was vom Material ausgehen kann und was es auszulösen vermag. Was geschieht, wenn Schüler mit Material arbeiten, und inwieweit setzt es gestalterische Prozesse in Gang? Was genau verbirgt sich hinter dem *„Dialog mit dem Material“* und wie kann die ästhetische Praxis in der Schule davon profitieren?⁶

1.2. Gliederung der Darstellung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Abschnitte: Nach der Einleitung (Kap. 1) geht es in Kap. 2 zunächst um eine Begriffsklärung, um dann anschließend den Bedeutungswandel des Materials seit der Antike bis heute zu umreißen. Danach wird an ausgewählten Beispielen gezeigt, wie zeitgenössische Künstler mit Material umgehen, bzw. wie das Material als Motor der Kunst fungiert.

In Kap. 3 wandert der Fokus von der zeitgenössischen Kunst zur Kunstvermittlung im Rahmen von Schule. Das Potential einer materialorientierten Arbeitsweise aus kunstdidaktischer Sichtweise steht dabei im Mittelpunkt. In Kap. 3.1 wird der

4 Ströter-Bender / Peez 1998, S. 5.

5 Sturm 2011, S. 32.

6 Vgl. Selle 1988, S. 48.

materialorientierte Gestaltungsansatz erklärt und es werden seine besonderen Merkmale beschrieben. Das Kap. 3.2 untersucht das Phänomen der ästhetischen Erfahrung und erläutert, weshalb Materialien in besonderer Weise derartige Erfahrungen auslösen können. Im Kap. 3.3 geht es um die Prozesshaftigkeit der materialorientierten Arbeitsweise und es werden die einzelnen Phasen dieses Prozesses erläutert. Kap. 3.4 beleuchtet die Frage, inwieweit sich mit Hilfe einer materialorientierten Arbeitsweise individuelle Bedürfnisse und Interessen fördern lassen. Und schließlich wird in Kap. 3.5 untersucht, auf welche Weise sich Kunstrezeption und Materialorientierung verbinden lassen.

In Kap. 4 werden dann direkte Bezüge zur Schulpraxis hergestellt und zwei exemplarische Unterrichtsvorhaben präsentiert. In Kap. 4.1 wird ein Unterrichtsprojekt skizziert, bei dem vor allem das Sammeln und Erforschen von Materialien im Zentrum stehen und das an der Arbeitsweise des amerikanischen Künstlers Mark Dion angelehnt ist. In Kap. 4.2 wird ein zweites Unterrichtsvorhaben beschrieben, das sich an frühen Arbeiten des britischen Künstlers Tony Cragg orientiert. Neben dem Sammeln und Forschen, sind bei diesem Projekt besonders das Ordnen und Inszenieren der Materialien von zentraler Bedeutung.

Im Anschluss an die knappe Zusammenfassung (Kap. 5) werden offen gebliebene Fragen diskutiert und ein möglicher Ausblick gegeben.

2. Das Material in der Kunst

2.1. Begriffsklärung

Der Begriff *Material* leitet sich wie *material* (engl.), *matériau* (frz.), *materia* (span.) und *materiale* (ital.) von dem lateinischen *materia* ab, welches sich bei Cicero als Übersetzung des griechischen ὕλη (*hylē*) findet. Mit *materia* wurden zunächst Bauholz, Vorräte, Rohstoffe und Arzneimittel bezeichnet.⁷

Im deutschsprachigen Raum fand die Unterscheidung der Begriffe *Materie* und *Material* erst in der Neuzeit statt. Erstmals tauchte der Begriff im 15. Jh. auf, zunächst in der Pluralform *Materialien*, während der Singular erst im 18. Jh. verwendet wurde. Der Begriff *Materie* besitzt vor allem physikalische und philosophische Bedeutungslast, wohingegen man unter *Material* all jene natürlichen und künstlichen Stoffe fasste, die in irgendeiner Weise zur Weiterverarbeitung gedacht waren.⁸

Die Verwendung des Begriffs *Material* im Zusammenhang mit Kunst hat ihren

7 Vgl. Wagner 2010, S. 870 f.

8 DUDEN 1997, S. 446.

Ursprung in der Renaissance, wobei die Bezeichnung erst deutlich später in den einschlägigen Veröffentlichungen auftauchte, z.B. im *Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste* aus dem Jahr 1739. Dort bezeichnete man damit alle Stoffe, aus denen „*der Künstler oder Handwercks-Man, durch seine Kopff- und Hand-Gelehrtheit etwas verfertigen soll*“⁹. Die Begriffe Material und Materie wurden in einigen Schriften synonym verwendet, so enthält Grimms *Deutsches Wörterbuch* (1885) nur den Begriff Materie und versteht darunter den „*Stoff für ein Kunstwerk*“¹⁰. Die Definition bei Grimm ist bereits sehr weit gefasst, sie verzichtet gänzlich auf eine nähere Bestimmung der einzelnen Stoffe und ähnelt somit bereits der Beschreibung aus dem *Lexikon der Ästhetik* (1992). Dort heißt es: „*Material im engeren Sinne ist der Werkstoff der Künste, im erweiterten Sinne alles, was Wider- und Gegenstand der künstlerischen Gestaltung ist*“.¹¹

Der Arbeit liegt ein derart weit gefasstes Verständnis von Material zugrunde. Nur so kann man sich dem Material in der zeitgenössischen Kunst nähern und es auf angemessene Weise untersuchen. Monika Wagner postuliert eine radikale Aufhebung traditioneller Materialvorstellungen und sagt: „*Alles [...] kann zum Material der Kunst werden.*“¹²

2.2. Der Bedeutungswandel des Materials

Bis ins 19. Jh. sollte das in einem Kunstwerk verwendete Material in der Regel möglichst wenig ins Auge fallen. Die philosophischen oder kunsttheoretischen Auffassungen strebten nach der „*Überwindung des je nach Kontext als roh, häßlich, natürlich oder auch weiblich – jedenfalls als niedrig – bewerteten Materials*“.¹³ Im Folgenden werden zentrale Entwicklungen skizziert, die den Bedeutungswandel des Materials von der Antike bis heute beleuchten.

2.2.1. Die Ablehnung des Materials

Den Ursprung für die lange andauernde negative Bewertung künstlerischer Materialien verortet Monika Wagner in der Antike. Platons Ideenlehre ist demnach eines der frühesten Zeugnisse, in dem sich Aussagen über das Material der Künste befinden. So unterscheidet Platon in seinen Dialogen zwischen der Welt der Ideen und Welt der Erscheinungen. Die Ideenwelt ist das Reich der Vernunft, durch die das wahre Wesen der Dinge erkannt werden kann. Allein die Ideen sind nach Platon vollkommen, erhaben und von ewiger Dauer. Alle

9 Zedler 1739, Bd. 19, S. 2026.

10 Grimm 1885, S. 1752.

11 Henckmann 2004, S. 236 f.

12 Wagner 2001, S. 12.

13 Wagner 2001, S. 11.

dinglich-weltlichen Phänomene, also Erscheinungen, also auch die Werke der Kunst oder das Material, sind lediglich Abbilder der vollkommenen Ideen und bilden die Welt der Erscheinungen.¹⁴ Im Material sah Platon nur ein „*notwendiges Übel*“, welches den Ideen eine physische Gestalt verlieh.¹⁵

Angelehnt an die antike Materialauffassung, sahen auch die Theoretiker der Renaissance in der Idee die eigentliche Essenz des Kunstwerks, so dass die „*Mißachtung des Materials*“¹⁶ weiter dominieren konnte. Thomas Raff forschte intensiv zur historischen Bedeutung des Materials und beschreibt für die Zeit der Renaissance eine „*Werte-Hierarchie*“, die sich in „*Inhalt – Form – Materie*“ aufteilt. Der Inhalt, also die geistigen Bilder oder Ideen, rangierte dabei an oberster Stelle, wohingegen das Material ganz unten angesiedelt war. Raff bemerkt, dass die Kunstauffassung der Renaissance das Kunstwerk „*vor seiner Realisierung in seinem reinsten und höchsten Zustand*“ begriff.¹⁷ Durch die maltechnischen Errungenschaften dieser Kunstepoche, waren die Künstler plötzlich in der Lage, naturalistische Abbilder der Welt zu erzeugen. Man begann nach realen Motiven zu malen und war bestrebt, diese möglichst naturgetreu wiederzugeben. Der Betrachter sah nicht mehr ein Abbild eines Gegenstandes vor sich, sondern hatte vielmehr den Eindruck, er stünde dem Gegenstand selbst gegenüber. In diesen Bildern trat das Material immer stärker hinter dem Bildgegenstand zurück und schien sich mit seinen physischen Eigenschaften nahezu vollständig aufzulösen. Monika Wagner berichtet, dass der Universalgelehrte Leon Battista Alberti jenes Gold, welches mit malerischen Mitteln erzeugt wurde, sogar dem echten Edelmetall vorgezogen habe. „*Ziel war es demnach, selbst das kostbarste Material nicht nur durch die Kunst zu übertreffen, sondern zum Verschwinden zu bringen.*“¹⁸

2.2.2. Die »Entdeckung« des Materials

Die „*materie-feindliche*“¹⁹ Haltung beherrschte die Kunstauffassung der folgenden Jahrhunderte und prägte den *Deutschen Idealismus* und später auch die Philosophie von Hegel.²⁰ Doch bereits bei Goethe finden sich erste positive Anmerkungen zum Material. In seinem Aufsatz *Material der bildenden Kunst* (1788) spricht er sich dafür aus, dass sich Künstler stärker auf die spezifischen Charakteristika des Materials einlassen sollten.²¹ So

14 Vgl. Panofsky 1960, S. 3.

15 Raff 2000, S. 27.

16 Wagner 2001, S. 11.

17 Wagner 2001, S. 11.

18 Wagner 2010, S. 871.

19 Raff 2008, S. 38.

20 Hegel 1967, S. 115-121.

21 Goethe 1973, Bd. 19, S 76.

begann ein Prozess der Aufwertung des Materials, in dem ihm von Seiten der Künstler und der Kunsttheorie größere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Material gewann nun einen höheren Eigenwert und es fungierte nicht länger bloß als Medium von Idee und Form. Hierzu trug der deutsche Architekt Gottfried Semper maßgeblich bei. In seinem Werk *Der Stil* (1860-1963) schuf er eine Ordnung der unterschiedlichen (Bau-)Materialien und zählte sie zu den „wichtigsten Grundlagen und Faktoren der Kunst“.²²

In außergewöhnlicher Weise haben sich die Anhänger der *Arts-and-Crafts-Bewegung* um eine Neubewertung des Materials bemüht. Dieser Zusammenschluss von Künstlern und Kunsthandwerkern entstand in der Mitte des 19. Jh.s in England als Reaktion auf die Auswirkungen der Industrialisierung. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jh.s entwickelte man in rasendem Tempo unzählige neue Technologien, Herstellungsverfahren und Materialien, wie etwa das Gusseisen oder Kunststoffe. Die Menschen waren von diesen unglaublichen Erfindungen einerseits fasziniert, andererseits wurden dadurch auch Ängste geschürt. Kunstschaffende befürchteten den Verlust der althergebrachten Techniken und Herstellungsverfahren. Ähnlich wie schon Semper, kämpften die Vertreter der *Arts-and-Crafts-Bewegung*, unter der Führung von John Ruskin und William Morris, für den Erhalt ihrer traditionellen Verfahren und Bearbeitungsweisen. Unter dem Schlagwort der „Materialgerechtigkeit“²³ mahnten sie zum bewussten Umgang mit dem Material und forderten dessen spezifische Eigenschaften und Möglichkeiten stärker zu berücksichtigen, da jedes Material „seine eigene Formensprache“²⁴ besäße. Die *Arts-and-Crafts-Bewegung* breitete sich in den nächsten Jahren bis in die Vereinigten Staaten aus und ihr Anspruch auf Materialgerechtigkeit beeinflusste auch die Bauhaus-Künstler in unmittelbarer Weise.²⁵

2.2.3. Die Emanzipation des Materials

Lange Zeit wurde die Bewertung und Bedeutungszuschreibung des Materials vor allem von Kunsttheoretikern oder Philosophen unternommen. Wie schon in der *Arts-and-Crafts-Bewegung*, sind es ab dem Ende des 19. Jh.s viel stärker die Künstler selbst, die den Stellenwert des Materials untersuchen und neu bestimmen. Je weniger sich die Künstler um das Erzeugen naturalistischer Abbilder bemühen, desto selbstbewusster tritt das Material in den Werken hervor. Während dem Farbmateriale über viele Jahrhunderte ausschließlich die Rolle zukam, den dargestellten Gegenstand möglichst überzeugend zu imitieren und dabei die eigene materielle Existenz zu verbergen, kam Farbe als Material, mit seinen physisch-

22 Wagner 2010, S.874.

23 Der Begriff der »Materialgerechtigkeit« wurde erstmals 1907 von Konrad Lange verwendet.

24 Loos 1962, S. 106.

25 Wagner 2010, S. 874.

haptischen Eigenschaften, nun immer stärker zum Vorschein. So drückte z.B. Van Gogh in seinen späten Werken die Farben bevorzugt direkt aus der Tube auf die Leinwand. Er lenkte die Aufmerksamkeit des Betrachters dadurch unmittelbar auf die satt und reliefartig verarbeitete Farbpaste und hinterließ sichtbare Spuren der Materialbearbeitung als Handschrift des Künstlers.²⁶

In ähnlicher Weise kam es auch in den plastischen Künsten zu einschneidenden Neuerungen bei der Materialwahl und dem Materialgebrauch. Auf besonders radikale Weise attackierte Marcel Duchamp die verbreiteten Materialvorstellungen, indem er industriell gefertigte Produkte für seine Kunst verwendete. 1913 schuf er mit dem *Fahrrad-Rad* sein erstes *Ready-Made*. Bei den Ready-Mades handelte es sich um alltägliche Gebrauchsgegenstände, wie etwa einem Fahrradrad, einem Pissoir oder einem Flaschentrockner, denen er den Status von Kunstwerken verlieh. Er beließ die Dinge so, wie er sie vorfand und verzichtete gänzlich auf die weitere Bearbeitung des Materials. Von einem derart lapidaren Umgang mit dem Material war das Publikum tief schockiert, da sich der Wert eines Kunstwerks bis zu diesem Zeitpunkt vor allem an der möglichst kunstvollen Ausführung durch die schöpferische Hand des Künstlers maß. Duchamps folgenschwere Ausweitung des Materialbegriffs bereitete den Weg, um nunmehr jedes beliebige Material für die Kunst nutzbar zu machen, auch solches, welches bis dahin als wertlos und nicht „*kunstwürdig*“ erachtet wurde.²⁷ Duchamps Schaffen markierte einen entscheidenden Wendepunkt in der Kunst: Sein Handeln hat das Kunstverständnis und den Umgang mit dem Material vieler nachfolgenden Kunstströmungen in erheblicher Weise beeinflusst.²⁸

Die Erweiterung des traditionellen Materialbegriffs fand mit der Machtergreifung der Nazis ein jähes Ende. Jene Künstler, die zuvor auf innovative Weise mit Materialien arbeiteten, wurden von den Nazis verschmäht und ihre Werke galten als »entartet«. Materialien wurden für ideologische Zwecke missbraucht. So propagierten die Nazis die Verwendung von harten und beständigen Materialien, wie etwa Granit, um so die vermeintliche Unbesiegbarkeit und Stärke der nationalsozialistischen Diktatur zu symbolisieren.²⁹

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs begannen Künstler sich all jene Materialien zurückzuerobern, die während der NS-Diktatur verfemt waren. In den folgenden knapp siebzig Jahren, die seit dem Kriegsende vergangen sind, experimentierten Künstler mit den unterschiedlichsten Materialien. Monika Wagner beschreibt dies folgendermaßen: „*Diese*

26 Wagner 2001, S. 30 f.

27 Wagner 2001, S. 12.

28 Rotzler 1972, S. 27 ff.

29 Wagner 2010, S. 877 f.

neuen Versuchsanordnungen verweigern sich der Formung für einen bestimmten Zweck, vielmehr suchen sie das Material von seinen Zurichtungen durch die Form zu «befreien», in der Hoffnung, daß es noch anderes ermögliche als seine zweckrationale Indienstnahme.³⁰

Das Material nimmt heute einen selbstbewussten Platz im Kunstwerk ein und der Gedanke, dass man das Material vor dem Publikum verbergen sollte, muss für die meisten Künstler absurd klingen. Und dennoch gibt es weiterhin eine unbefriedigende Diskrepanz zwischen der großen Wertschätzung des Materials von Seiten der Kunstschaffenden und der mangelnden Beachtung des Materials seitens der Kunstgeschichtsforschung. Die weit verbreiteten Methoden zur Beschreibung und Deutung von Kunstwerken, etwa von Wölfflin oder Panofsky, konzentrieren sich vor allem auf die Form und vernachlässigen das Material. Erst in jüngerer Zeit entstanden vereinzelte Versuche, die sich explizit dem Material widmen. Als einer der Ersten befasste sich Günter Bandmann am Ende der 60er Jahre mit dem Thema in seiner Schrift *Bemerkungen zu einer Ikonologie des Materials*, worin er besonders betont, dass Material als „Informationsträger“ fungieren könne.³¹ Einige Jahre später verfasste Wolfgang Kemp den Aufsatz *Material der bildenden Kunst. Zu einem ungelösten Problem der Kunstwissenschaft* worin er die Historizität von Material untersucht.³² In jüngster Zeit befassen sich vor allem Thomas Raff und Monika Wagner mit dem Thema. Raff veröffentlichte 2008 seine Untersuchungen zur *Sprache der Materialien*. Es geht um Anleitungen zu einer Ikonologie der Materialien, wobei den Autor speziell die Semantik, Symbolik und Allegorik der jeweiligen Materialien interessiert.³³ Monika Wagner beschäftigt sich seit Mitte der 90er Jahre intensiv mit dem Material. Neben ihrem Hauptwerk *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne* (2001) verfasste sie zahlreiche weitere Veröffentlichungen zu dem Thema und baute am Kunstgeschichtlichen Seminar der Universität Hamburg ein *Archiv zur Erforschung der Materialikonographie* auf. Nach ihrer Ansicht lässt sich besonders die zeitgenössische Kunst, ohne die explizite Analyse des Materials, nicht angemessen interpretieren. „Mir scheint, daß für weite Bereiche der Kunst nach 1945 eine Verschiebung in der Bedeutungskonstitution von der Form zum Material festzustellen ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Material nicht nur als technische Gegebenheit hinzunehmen, sondern als ästhetische Kategorie zu bewerten.“³⁴ Wagner ist in besonderer Weise vom Material fasziniert und will mit Verstand und den Sinnen »begreifen«, was es zu erzählen vermag.

30 Wagner 2010, S. 877 f.

31 Bandmann 1969, S. 75-100.

32 Kemp 1975, S. 25-34.

33 Vgl. Raff 2008, S. 11 f.

34 Wagner 2001, S. 12.

2.3. Das Material als Motor der zeitgenössischen Kunst – Ein Überblick

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Materialansätze von zeitgenössischen Künstlern in exemplarischer Weise beleuchtet. Der spezielle Fokus liegt auf der Frage, in welcher Weise das Material künstlerische Prozesse auslösen oder bestimmen kann. Hierbei geht es nicht darum, ein möglichst vollständiges Inventar der Materialien und ihrer Verwendung zu erzeugen, da dies den Umfang der Arbeit sprengen würde und man derartige Versuche z.B. bei Wagner et al. finden kann.³⁵ Vielmehr wird ein Überblick verschiedener Materialansätze ab 1945 gegeben, wobei sich die Auswahl immer auch an der Frage orientiert, ob der dort praktizierte Umgang mit dem Material eine besondere Relevanz für die Kunstvermittlung in der Schule haben könnte.

2.3.1. Rohes, wertloses und natürliches Material

Nach dem Krieg unternahmen Künstler unterschiedliche Versuche, um die realen Schreckensbilder mit Hilfe ihrer Kunst zu verarbeiten und auf diese Weise die Gräueltaten des Faschismus der Öffentlichkeit vor Augen zu führen und anzuklagen. Dies taten sie unter anderem mithilfe des Materials. Einerseits arbeiteten sie bewusst mit solchen Materialien, die während der Nazi Herrschaft verbannt waren und andererseits fand eine deutliche Abwertung der Form zugunsten des Materials statt. Auch die Bezeichnung *Informel*, also das Formlose, für die neu aufkommende Malerei, macht diese Entwicklung deutlich.³⁶

Innerhalb dieser Abwendung von den konkreten Formen hin zu einer rein abstrakten Bildsprache spielte das Material eine zentrale Rolle.³⁷ So trugen etwa die französischen Künstler Jean Fautrier und Jean Dubuffet dicke, lehmartige Farbschichten auf, vermischten die Farbe mit Kies oder Sand und ließen sie als „*rohe, ungeschlachte Farbmaterie*“³⁸ erscheinen. Die Motive für dieses Vorgehen erklärt Wagner wie folgt: „*Offensichtlich ließ sich in dieser historischen Situation mit der Betonung «formlosen» Farbmateriale im Bild die Erfahrung der Vernichtung von Menschen und der Zerstörungen des Krieges ausdrücken.*“³⁹

Die Verwendung unbearbeiteter, roher Materialien war auch für die Künstler der *Arte Povera* in den 60er Jahren von zentraler Bedeutung. Ähnlich wie Duchamp oder die Dadaisten, lehnten sie die Verwendung kostbarer Materialien ab und arbeiteten stattdessen

35 Vgl. Wagner / Rübél / Hackenschmidt 2010.

36 Wagner 2010, S. 878.

37 Die in den USA entstehende Malerei der Nachkriegsjahre wurde als *Abstrakter Expressionismus* bekannt, hier fand eine Auflösung der Form zugunsten der Wirkungskraft der Farbe und weniger zugunsten des Materials statt.

38 Wagner 2001, S. 38.

39 Wagner 2001, S. 38 f.

mit wertlosen bzw. »armen« Materialien. Der griechische Künstler Jannis Kounellis (seit den 50er Jahren lebt und arbeitet er in Italien) benutzte z.B. häufig Kohle, Asche oder Spuren von Ruß. Er erforschte dabei die verschiedenartigen stofflichen Zustände, die das Holz unter der Einwirkung von Feuer annehmen kann. Derartige Transformationsprozesse des Materials veranschaulichte für die Arte-Povera-Künstler auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Sie nutzten bevorzugt solche Rohstoffe, die den industriellen Verarbeitungsprozess noch nicht durchlaufen hatten oder wie es Wagner nennt, vom „*kapitalistischen Verwertungsmechanismus*“ noch nicht vereinnahmt waren.⁴⁰ Neben formalen Materialaspekten interessierten sie sich insbesondere für die Symbolkraft des Materials. Das urwüchsige und von Menschenhand noch nicht gezähmte Material verkörpert in diesem Sinne auch den Widerstand und die Hoffnung der Künstler.⁴¹

In den 60er und 70er Jahren ging es auch in der *Land Art* um die Auseinandersetzung mit den verschiedenartigsten natürlichen Materialien. Steine, Erde, Wasser und vielfältige weitere, der Natur entnommenen Materialien, verarbeiteten die Künstler überwiegend im Freien, zumeist dort wo sie die Materialien vorfanden. Es war ihr bewusster Wunsch, den neutralen und geschützten Raum des *White Cubes* zu verlassen und während der Arbeit im Freien in realen Kontakt mit der Natur zu treten. Außerdem waren die Arbeiten häufig von monumentaler Größe, so wie Robert Smithsons *Spiral Jetty* (1970) und hätten in keinem Ausstellungsraum Platz gefunden. Teilweise machten die Künstler die Naturgewalten selbst zum Material ihrer Kunst, etwa bei dem *Lightning Field* (1977) von Walter de Maria, wo bei Gewitter auf spektakuläre Weise die Blitze einschlagen und sich erst dann das vollständige Potential des Werks entfaltet. „*Das Land ist nicht Schauplatz des Werks, sondern Teil des Werks*“ sagt de Maria und erläutert damit, wie er die Erscheinungen der Natur in seinen künstlerischen Arbeiten integriert.⁴²

2.3.2. Flüchtliges und vergängliches Material

Als Reaktion auf die Beschäftigung von Künstlern mit handfesten, schweren und beständigen Materialien, kam es in den nächsten Jahren vermehrt zur Auseinandersetzung mit »flüchtigen« Stoffen. Ab den 60er Jahren nutzten Künstler vermehrt Luft oder Licht als Material, wobei derartige Versuche nicht völlig neu waren: Für den Einzug solcher körperlosen Materialien leistete erneut Duchamp wichtige Vorarbeit. Bereits 1919 entstand seine Arbeit *Air de Paris*, bei der er eine Glasphiole mit Pariser Luft befüllte. Angelehnt an Duchamps Arbeit füllte der italienische Künstler Piero Manzoni in *Corpo d'aria* (1959-60)

40 Wagner 2001, S. 246.

41 Vgl. Wagner 2001, S. 244 ff.

42 Lailach / Grosenick 2007, S.38.

einen Ballon mit seinem Atem und ironisierte damit das Bild vom genialen Künstler, bei dem jede noch so banale Handlung für Kunst erklärt werde.⁴³

Die vielfältigen Qualitäten und Möglichkeiten des Lichts regten zahlreiche Künstler zur experimentellen Erkundung dieses Materials an. „*Licht weist nicht nur die herkömmliche Vorstellung von Material als festen Stoff zurück, sondern negiert damit auch dessen Beständigkeit*“ heißt es im *Lexikon des künstlerischen Materials*.⁴⁴ In besonderer Weise hat die Künstlergruppe Zero um Otto Piene und Heinz Mack mit dem Licht experimentiert. In vielen Werken untersuchten sie die künstlerischen Bearbeitungsmöglichkeiten von Kunstlicht. Sie projizierten Licht aus verschiedenen Quellen, versetzten es in Bewegung und schufen dynamische »Licht-Architekturen« im Raum. Für die Besucher waren diese begehbaren Lichtinstallationen äußerst eindrucksvoll, wie etwa der *Lichtraum*, ein »Highlight« der documenta 3 (1964).⁴⁵

Für die intensive und systematische Beschäftigung mit Licht ist der amerikanische Künstler James Turrell bekannt geworden. In seinen raumgreifenden Lichtinstallationen, die ab Mitte der 60er Jahre entstehen, tauchen die Betrachter mit allen Sinnen in die künstlich erzeugten, farbigen Lichtwelten ein. „*Ich wollte mit Licht als Material arbeiten, als einer fühlbaren Form, um das Medium der Wahrnehmung zu bearbeiten.*“⁴⁶ Im Begleittext zur Ausstellung im Kunstmuseum Wolfsburg (2009) heißt es, dass das Licht in seinen Werken nur sich selbst offenbare und auf nichts außerhalb seiner selbst verweise. Indem Raum, Fläche und Farbe in ein Wechselspiel treten, werde eine Atmosphäre geschaffen, die die Sinne der Betrachter vollständig umgebe, Turrell nennt das „*mit den Augen fühlen*“. ⁴⁷

Die in den frühen 60er Jahren aufkommende *Fluxus-Bewegung* befasst sich ebenfalls mit solchen Materialien, die der traditionellen Vorstellung vom Material als dauerhaften Stoff, widersprechen. *Fluxus* (lat. flux/fluere = fließend, vergänglich) steht für das Vorläufige und im Fluss Befindliche, weshalb diese Künstler gezielt die Veränderbarkeit und Unbeständigkeit des Materials untersuchten. So machte Dieter Roth mit seinen Schimmelobjekten und Werken aus Schokolade die Lebensmittel »kunsttauglich« und zeigte dabei die Vergänglichkeit des Materials, in dem sich Ekel zu Schönheit verkehren kann, wie auf einem barocken Frühstücksstillleben mit Fliegen und abgegessenem Fisch.

43 Wagner / Rübel / Hackenschmidt 2010, S. 171 f.

44 Wagner / Rübel / Hackenschmidt 2010, S. 166.

45 Häufig geschieht es, dass Phänomene aus dem Bereich der Kunst auf die Popkultur oder Alltagswelt »überschwappen«. Dieses ist in Bezug auf solche Experimente und Inszenierungen von Licht passiert, unterschiedlichste Lichtspektakel sind heute z.B. fester Bestandteil der Clubkultur, wo sie der Untermalung von Musik dienen.

46 Turrell 1993, S. 351.

47 http://www.kunstmuseum-wolfsburg.de/exhibition/110/James_Turrell, Stand: 14.09.2011

Roth wendet sich gegen eine alles überdauernde Kunst und sieht den Verfall als natürlichen und notwendigen Prozess: „*Kunstwerke sollten so sein – sie sollen sich ändern wie der Mensch selber, alt werden und sterben.*“⁴⁸

Bei der Arbeit mit flüchtigen und vergänglichen Materialien, stehen Künstler, Betrachter und Kunsthistoriker vor dem Problem, dass es keine langfristig bleibenden Manifestationen des Werks gibt. Deutlich wird dies beispielsweise in den konzeptuell angelegten Arbeiten von Tino Sehgal, wo das Material zumeist in einem kommunikativen Akt besteht, etwa bei seiner Arbeit *This Variation* auf der documenta 13 in Kassel. Der Besucher befindet sich in einem fast vollständig dunklen Raum und erlebt eine Darbietung aus Tanz, Gesang und Sprache, von der er jedoch, aufgrund der Dunkelheit, nur wage Schatten erahnen kann. Nach den 100 Tagen documenta blieb von Sehgals Arbeit nichts übrig. Selbst der erläuternde Text im Begleitkatalog wurde auf Wunsch des Künstlers weggelassen. Die Arbeit existiert somit nur noch in der Erinnerung an die unwiederbringlichen Augenblicke.⁴⁹ Gleiches gilt für viele andere Werke der Konzeptkunst, bei denen der Gedanke zu einem wesentlichen Material erhoben wurde, das jedoch ebenfalls bloß in den Köpfen von Künstlern und Betrachtern überdauern kann.

2.3.3. Der Symbolgehalt des Materials

In zahlreichen Kunstwerken ist die Symbolik des Materials von besonderer Bedeutung. Material ist immer auch Träger von Bedeutungen, die sich im Verlauf der Zeit verändern und je nach kulturellem Kontext erheblich variieren können. Zahlreiche Künstler arbeiten gezielt mit diesen immanenten Zuschreibungen, um damit bestimmte Aussagen zu treffen. In besonderer Weise interessiert sich z.B. Joseph Beuys für den Bedeutungsaspekt des Materials. Er befasste sich intensiv mit Materialien wie Filz und Fett, die bisher im Kontext von Kunst nur wenig oder keine Beachtung gefunden hatten. „*Sein eigenwilliger Gebrauch kunstfremder Materialien hat wesentlich dazu beigetragen, die Materialität eines Werkes überhaupt ins Bewußtsein zu heben*“ konstatiert Wagner und betont, dass sich nur wenige Künstler in dieser intensiven Weise mit dem Material auseinandergesetzt haben.⁵⁰ Beuys platzierte seine bevorzugten Materialien in immer neuen »Versuchsanordnungen« und schöpfte dabei deren Potential voll aus. Eine radikale Erweiterung des bestehenden Materialbegriffs unternahm Beuys in seiner Idee von der *Sozialen Plastik*, die den Menschen und sein Denken zum Material von Kunst erklärt. Beuys' Motive für die Auswahl und den Umgang mit seinen Materialien sind äußerst vielschichtig und die

48 Müller / Sello 2004, S. 167

49 documenta (13). Das Begleitbuch 2012, 438 f.

50 Wagner 2001, S. 197.

erschöpfende Darstellung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Einerseits spielen bei der Auswahl der Materialien autobiographische Aspekte⁵¹ eine Rolle, andererseits hat er sich gründlich mit den kulturgeschichtlichen Verwendungspraktiken und Zuschreibungen der Materialien befasst.⁵² Material hat nach Beuys neben der visuell wahrnehmbaren Ebene immer auch eine symbolische Ebene. Er äußert sich dazu wie folgt: „*Also der Zusammenhang mit dem geistigen Stoff gehört auch zur Substanzdiskussion, und nicht nur das, was man auf die Waage bringen kann [...]*.“⁵³

Bei vielen weiteren Künstlern ist der Symbolgehalt des Materials von zentraler Bedeutung. In diesem Sinne ist auch der Materialumgang von Aktionskünstlern der 60er und 70er Jahre zu deuten, insbesondere wenn Künstlerinnen mit dem eigenen Körper als Material experimentierten.⁵⁴ In teils drastischen Aktionen, wie etwa dem *Tapp- und Tastkino* (1968) von Valie Export, nutzte man den nackten, verletzlichen Körper als Sinnbild für das unterdrückte weibliche Geschlecht und vertrat damit eine klare feministische Position.

Monika Wagner interessiert sich für eben jenen verborgenen Gehalt des Materials und versucht diesen mit Hilfe ihres material-ikonographischen Ansatzes zu entschlüsseln.⁵⁵

2.3.4. Neue Medien als Immaterielles Material

Eine weitere grundlegende Erweiterung erfuhr der Materialbegriff durch die Auseinandersetzung von Künstlern mit den medientechnischen Errungenschaften. Die Fotografie spielte bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts eine Rolle in der Kunst, die darin verborgenen Möglichkeiten wurden insbesondere für die Dadaisten und Surrealisten ein reiches Experimentierfeld. In den 60er Jahren befasste sich der Fluxuskünstler Nam June Paik in aufwendigen Installationen mit audiovisuellen Medien und gilt als entscheidender Wegbereiter der Multimediakunst.⁵⁶ Die Arbeit mit bewegten Bildern wird durch neue Erfindungen im Feld der digitalen Medien ständig erweitert und scheint schier unerschöpflich. Gerade auch die Nutzung des Internets als nie versiegende Materialquelle macht die Bezeichnung des „*immateriellen Materials*“⁵⁷ nachvollziehbar, da der Künstler

51 Etwa die häufig zitierte Rettung durch Tataren nach seinem Absturz im 2. Weltkrieg und die dortige Begegnung mit Filz und Fett.

52 Vgl. Wagner 2001, S. 197ff.

53 Beuys in einem Interview mit Volker Harlan: Harlan 1996, S.21.

54 Der Körper fremder Menschen steht häufig im Zentrum der Kunst des spanischen Künstlers Santiago Sierra, z.B. wenn er fremden Personen gegen Bezahlung eine Linie auf den Rücken tätowieren lässt. Sierra überträgt marktwirtschaftliche Mechanismen auf den Menschen und seine Persönlichkeitsrechte und enttarnt dabei die herrschenden Machtverhältnisse. Mit diesen provozierenden Mitteln lotet er die Grenzen von Kunst bzw. des Materials aus.

55 Vgl. Wagner 2001.

56 Lehmann 2008, S. 112 f.

57 Diesen Begriff führte Hegel in Bezug auf das Licht ein. Vgl. Hegel 1985, Bd.2, S. 15.

hier tatsächlich nicht länger mit etwas Greifbarem operiert.

Die Frage, ob somit die traditionelle Vorstellung vom Material mit seinen physisch erfahrbaren Eigenschaften als überholt gelten müsse, spielte seit den 80er Jahren innerhalb des poststrukturalistischen Diskurses eine Rolle. Jean-Francois Lyotard kuratierte 1984 die Ausstellung *Les Immatériaux* im Pariser Centre Pompidou, wo er sehr unterschiedliche Beispiele für das Immaterielle in der Kunst und im Alltag versammelte.⁵⁸ Monika Wagner bemerkt dazu: „Denn mit der medientechnischen Entwicklung, [...] scheint die Welt ihre materialen Unterschiede einzubüßen und die Wahrnehmung flüchtiger Oberflächen an die Stelle fester Gegenstände zu treten.“⁵⁹ Bisher sieht Wagner darin allenfalls ein mögliches Zukunftsszenario. Der Blick in aktuelle Ausstellungen, wie z.B. die documenta 13, zeigt ein dynamisches Nebeneinander von realem und virtuellem Material. Somit sind das physische Material und damit auch die sinnlichen Erlebnisse des Publikums noch lange nicht am Ende.

3. Das Potential des Materials in der Schule

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel relevante Zugriffsweisen auf das Material innerhalb der zeitgenössischen Kunst umrissen wurden, soll nun das Umfeld Schule im Fokus stehen. Dabei wird untersucht, welche Möglichkeiten und Chancen ein materialorientierter Ansatz, für die ästhetische Erziehung bietet.

3.1. Vom Material aus – Erläuterung eines Gestaltungsansatzes

Zunächst soll das Prinzip *Vom Material aus* genauer erklärt werden. Grundlegend ist dabei, dass das Material den Ausgangspunkt der gestalterischen Tätigkeit bildet. Im Gegensatz zum gewohnten Kunstunterricht, wo die ästhetische Auseinandersetzung zumeist anhand einer inhaltlichen Themenstellung, dem Erwerb oder der Vertiefung einer künstlerischen Technik oder der Auseinandersetzung mit einzelnen Künstlern initiiert wird, dient hier das Material als Impuls. Ist der Anfang erst einmal gefunden, treibt das Material, mit seinen jeweils spezifischen Eigenschaften, den gestalterischen Prozess wie ein Motor an und befeuert diesen unablässig.

Die Schüler setzen sich hierbei experimentierend mit Materialien auseinander und erforschen dabei die natürlichen Gesetzmäßigkeiten, die unterschiedlichen Materialeigenheiten und die daraus resultierenden Bearbeitungsmöglichkeiten. Material

58 Wagner 2001, S. 293 f.

59 Wagner 2010, S. 867

besitzt starken Aufforderungscharakter und hat eine „stimulierende“ bzw. „provozierende“ Wirkung.⁶⁰ Gunter Otto beschreibt, wie aus dem zunächst zweckfreien Umgang mit dem Material ein Dialog zwischen gestaltendem Subjekt und bearbeitetem Objekt entstehe und sich dabei allmählich eine Form herausbilde.⁶¹ Gert Selle formuliert diesen Gedanken auf sehr anschauliche Weise: „Während die Hände mit dem Material ringen, es stopfen, strangulieren, aufreißen, zusammenzerren, [...] entsteht plötzlich ein produktives, aufmerksames Verhältnis zu dem zunächst formlosen Material. Aus der Bearbeitungsweise, deren Ziel vorläufig oder unklar ist, entwickelt sich ein Vorschlag; ein Inhalt, eine Gestalt wird ahnbar.“⁶²

Innerhalb des materialorientierten Gestaltungsansatzes ist der direkte, körperliche Kontakt mit den sinnlich erfahrbaren Materialien besonders wichtig. Als Folge der wachsenden Mediatisierung unserer Umwelt, beschäftigen sich bereits Grundschüler intensiv mit den neuen Medien, dazu auch das Internet. So erwerben sie schon frühzeitig Medienkompetenz und die Fähigkeit die Medien für ihre Zwecke einzusetzen, statt sich von ihnen manipulieren zu lassen. Kinder wachsen heute in einer Umwelt auf, in der sie ständig von Bildern umgeben sind. Daher ist es von elementarer Wichtigkeit, dass sie sich in diesen Bilderfluten zurecht finden und bewusst entscheiden können, welche Bilder gerade persönliche Relevanz besitzen bzw. welche man bewusst übergeht. Besonders das Internet bietet für die Schule zahlreiche Möglichkeiten und Chancen und es unterstützt besonders auch selbstständiges Lernen.

Um jedoch zu einseitige Bildungserfahrungen zu verhindern, ist gerade der Kunstunterricht ein wichtiger Ort, um auch solche Erfahrungen zu ermöglichen, in denen Schüler »reales« Material unmittelbar erleben. In diesem Sinne fühlt sich der hier dargestellte Ansatz in erster Linie dem haptisch-greifbaren Material verpflichtet, da dessen physische Präsenz zu besonders intensiven Wahrnehmungen führt. Hans-Dieter Huber untersucht die Hände als Erkenntnisorgan und geht dabei so weit, dass er sie als das „bedeutendste Erkenntnisinstrument“ erachtet.⁶³ Unabhängig davon, ob man Hubers Vorschlag folgen möchte, steht zweifelsfrei fest, dass das sinnlich-tastende Erkunden mit den Händen eine wichtige Ergänzung zum visuellen Wahrnehmen darstellt. Wenn Material mit den Händen oder anderen Sinnesorganen erforscht wird, gönnt man den permanent beanspruchten Augen eine erholsame Pause.

Als Ergänzung dazu, erscheint es sinnvoll auch mit digitalem, filmischem oder

60 Otto 1969, S. 49.

61 Vgl. Otto 1969, S. 49.

62 Selle 1988, S. 57.

63 Huber 2006, S. 40.

fotografischem Material zu arbeiten, da gerade der Zugriff auf diese Medien aus künstlerischer Perspektive und mit künstlerischen Mitteln neue und eigenwillige Bearbeitungsmöglichkeiten aufzeigen kann.⁶⁴

3.2. Material als Auslöser ästhetischer Erfahrungen

Zunächst wird hier der Begriff der ästhetischen Erfahrung geklärt, um anschließend darauf einzugehen, weshalb eine materialorientierte Gestaltungspraxis als besonders geeignet erscheint, um solche Erfahrungen auszulösen.

3.2.1. Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung

Seit den 1970er Jahren spielt der Begriff der ästhetischen Erfahrung in der ästhetischen Theorie eine zentrale Rolle, wobei seine Wurzeln bereits in Schillers Schriften *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) angelegt sind.⁶⁵ Gunter Otto sieht im Einüben von ästhetischen Verhaltensweisen die zentrale Aufgabe der ästhetischen Erziehung in der Schule. Die ästhetische Erfahrung entstehe aus dem Zusammenwirken des wahrnehmenden Subjekts sowie dem Gegenstand der Betrachtung. Dabei entstehe eine Dynamik, in der es um „*innere Bewegung, um Gefühle und Erinnerungen, um Ängste und Entwürfe, um Wünsche, wohl auch um Gewißheiten*“ gehe.⁶⁶

Der Kunstpädagoge Georg Peez hat sich intensiv mit dem Phänomen beschäftigt und fasst die zentralen Aspekte folgendermaßen zusammen: „*Ästhetische Erfahrungen lassen sich sowohl produktiv im eigenen bildnerischen Gestalten als auch rezeptiv, etwa in der Kunstbetrachtung machen oder beim Beobachten von Alltagsszenen, die unsere Wahrnehmung stimulieren und unser Interesse wecken. Ästhetische Erfahrungen können als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zum bisher Erlebten gelten.*“⁶⁷ Peez betont die Wichtigkeit solcher Erfahrungen, um tiefgreifende Bildungsprozesse anzuregen und die Schüler bei der „*Selbst- und Welterkenntnis*“ zu unterstützen. Die Schüler werden sich der eigenen Wahrnehmungsweise bewusst und können dadurch eine weniger egozentrische Sicht auf ihre Umwelt einnehmen. Neben der Persönlichkeitsentwicklung wird so auch die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft gefördert, und die Schüler erleben Mündigkeit, worin Theodor W. Adorno eine der wichtigsten Erziehungsaufgaben sieht.⁶⁸

64 Arbeitsgruppe „Grundschule“ 2003, S. 391 f.

65 Vgl. Sturm 2011, S. 172.

66 Otto 1991, S. 147.

67 Peez 2011, S. 12 f.

68 Adorno 1977, S. 133.

Pierangelo Maset untersucht die ästhetische Erfahrung aus differenz-theoretischer Perspektive und erkennt als maßgebliche Wirkungsmomente vor allem das Erzeugen von Differenzen, Brüchen und Irritationen.⁶⁹ Eine ähnliche Herangehensweise wählt Ursula Brandstätter, die das Phänomen aus der musikdidaktischen Perspektive betrachtet. Sie macht dabei äußerst differenzierte Beobachtungen, welche sich gleichermaßen auf den Bereich der bildenden Kunst übertragen lassen. Brandstätter arbeitet sechs zentrale Merkmale der ästhetischen Erfahrung heraus: Sinnlichkeit, Selbstzweck, Selbstbezüglichkeit, Selbst- und Weltbezug, Distanz und Differenz. Im Folgenden werden die einzelnen Merkmale knapp erläutert.

1. Sinnlichkeit: Bei der ästhetischen Erfahrung geht es im hohen Maße um die Sinne, sie ist auf die Sinne bezogen und von den Sinnen geleitet. Im Umkehrschluss bedeutet dieses, dass es ohne die starke Involviertheit der Sinne gar nicht erst zu einer ästhetischen Erfahrung kommen kann.

2. Selbstzweck: Die ästhetische Erfahrung ist frei von äußeren Zwecken und existiert nur um ihrer selbst willen. Die Erfahrung zielt nicht auf die Erfüllung von konkreten Aufgaben und Zielen, wie es häufig bei Erfahrungen des Alltags der Fall ist. An einem Beispiel lässt sich der Gedanke wie folgt veranschaulichen: Wenn man sich an einem Feuerzeug verbrennt, macht man die Erfahrung, dass Feuer heiß ist und als Folge wird man in Zukunft besser aufpassen. Wenn man die gleiche Situation aus einer ästhetischen Perspektive betrachtet, geraten stärker die charakteristischen Merkmale in den Fokus, wie etwa Form, Farbe, Oberflächenbeschaffenheit, Gewicht oder der Geruch des Feuers. Es geht bei dieser Wahrnehmungsweise ausschließlich um das Feuer an sich und seine ästhetischen Qualitäten.

3. Selbstbezüglichkeit: Bei einer ästhetischen Erfahrung reflektiert man nicht nur über den Gegenstand der Wahrnehmung (z.B. das Feuerzeug), sondern auch stets über den Vorgang der Wahrnehmung an sich. Auf einer Metaebene analysieren wir, wie wir Dinge wahrnehmen und es findet ein Wahrnehmen über den Akt der Wahrnehmung statt.

4. Selbst- und Weltbezug: Unter Selbstbezug ist zu verstehen, dass der wahrgenommene Gegenstand das Subjekt stets auf sich selbst zurückwirft und somit jede Erfahrung auf Basis der eigenen Vorerfahrungen, Gedanken und Gefühle erlebt wird. Daneben ist der Wahrnehmungsgegenstand immer auch ein objektives Zeugnis der Welt und Lebenswirklichkeit. Brandstätter nennt dies den Weltbezug. An einem Beispiel wird der Zusammenhang noch deutlicher: Verschiedene Betrachter blicken auf ein schwarzes Gemälde. Sie betrachten die schwarze Leinwand vor dem Hintergrund ihrer individuellen

⁶⁹ Vgl. Maset 1995, S. 83 ff.

Lebenserfahrungen und haben deshalb dabei ganz verschiedene Assoziationen. Und dennoch nehmen alle Betrachter gleichzeitig auch die selben feststehenden Fakten wahr, wie eben eine vollständig schwarze Leinwand.

5. Distanz: Mit Distanz ist gemeint, dass es nie zu einer völligen Verschmelzung von Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsgegenstand kommt. Das wahrnehmende Subjekt verharrt stets in einer gewissen Distanz zum Objekt der Wahrnehmung, unabhängig davon wie sehr es von dieser Wahrnehmung gerade ergriffen ist. So weiß z.B. der Leser eines Romans auch in den Momenten, wo er auf besondere Weise von der Geschichte mitgerissen wird, dass nicht er selbst das Abenteuer durchlebt, sondern die jeweilige Romanfigur.

6. Differenz: Das wahrnehmende Subjekt erlebt während der ästhetischen Erfahrung Verunsicherungen und Brüche. Die gewohnte Wahrnehmungsweise wird aufgebrochen und gerät ins Stocken. Als Folge kommt es zur Entfremdung oder dem Fremd-Werden der bekannten Umwelt. *„Das Gewohnte wird in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd gemacht, Irritationen sollen zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung führen“* bemerkt Brandstätter und trifft damit den Kern des Phänomens.

In Brandstätters intensiven Untersuchungen zur ästhetischen Erfahrung, stößt sie nicht nur auf »den einen Kern« des Phänomens, sondern auf viele, gleichermaßen gültige Kerne, ähnlich wie im Kerngehäuse eines Apfels. In diesem Sinne dürfen die hier genannten Merkmale nicht als strenge Ausschlusskriterien verstanden werden, sondern lediglich als häufig beobachtete, charakteristische Bestandteile.⁷⁰

3.2.2. Einfluss des schulischen Umfelds

Im Folgenden stellt sich die Frage, wie das Setting Schule gestaltet sein muss, damit ästhetische Erfahrungen möglich werden. Diese können anders, als etwa das Einmaleins, nicht mit genügend Fleiß erlernt werden, sondern sie entfalten sich durch das optimale Zusammenwirken verschiedener Faktoren, wie etwa Schüler, Lehrer, Gegenstand der Betrachtung, Raum oder Zeit. Die ästhetische Erfahrung lässt sich also nicht lehren, Lehrer können jedoch einen geeigneten Rahmen für solche Erfahrungen schaffen. Dafür ist eine entsprechende Vorstellung von Kunstvermittlung seitens der Lehrer nötig, welche Eva Sturm folgendermaßen beschreibt: *„[...] wenn Letztere [die Kunstvermittlung, d. Verf.] nicht, wie von Deleuze / Guattari befürchtet, ein Kunstausschließungs- bzw. zu einem Kunstbeendigungs-Unternehmen auswächst, in welchem Fluchtlinien stillgelegt werden, sondern wenn sie ein Prozess ist, in dem Kunst als Kunst weiter wirken kann.“*⁷¹

70 Vgl. für den gesamten Absatz: Brandstätter 2004, S. 26-35.

71 Sturm 2011, S. 115.

Dies erfordert von den Lehrern eine offene Haltung sowohl bei der rezeptiven Auseinandersetzung mit Kunst als auch bei der produktiven gestalterischen Praxis der Schüler. Beim Betrachten von Kunst bedeutet dies, dass man Kunstwerke nicht durch eindeutige, starre und von außen vorgegebene Deutungen zu erklären versucht. Unbedingt muss ein individueller Dialog zwischen Werk und Schüler zugelassen und die Polyvalenz ästhetischer Erzeugnisse akzeptiert werden. In diesem Sinne äußert sich auch Johannes Kirschenmann: „*Zeitgenössische Kunst tritt uns in pluraler Weise gegenüber, ist oft sperrig und doch voller Chancen zur ästhetischen Erfahrung.*“⁷² Für die Produktion heißt das, dass man die Neugier und den Schöpfungsdrang der Schüler nicht durch allzu enge Aufgabenstellungen, mit teils äußerst fraglichen Vermittlungsanliegen, erstickt. Stattdessen sollten die Interessen der Schüler berücksichtigt und mögliche Unvorhersehbarkeiten des Unterrichts akzeptiert werden. So entsteht die nötige Offenheit, damit der Unterricht, im Sinne Ottos, als Prozess verlaufen kann.⁷³

Aber auch auf Seiten der Schüler ist eine unvoreingenommene Haltung in Hinblick auf die Rezeption und Produktion von Kunst erforderlich, welche Constanze Kirchner et al. wie folgt beschreiben: „*Voraussetzung solcher Suchbewegungen im wechselseitigen Austausch ist die Bereitschaft, Ungewohntes wahrzunehmen, sich Irritationen auszusetzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen, zu erschauern, kontemplativ zu versinken, im Austausch mit anderen subjektive Aussagen gelten zu lassen und diese als mögliche Zugänge schätzen zu lernen.*“⁷⁴

3.2.3. Die Wirkungskraft des Materials auf die Sinne

Zuletzt stellt sich die elementare Frage wieso gerade Material als besonders geeignet erscheint, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Ästhetische Erfahrungen seien eine Folge aufmerksamer und intensiver Wahrnehmung und die Interaktion von Mensch und Material sei das Fundament der Wahrnehmung, bemerkt Petra Kathke. Und zwar geschehe dies im direkten Kontakt mit dem Material, indem wir Weichheit, Härte, Trockenheit, Feuchtigkeit, Geschmeidigkeit, Sprödigkeit, das Gewicht oder den Geruch erkunden.⁷⁵ Indem wir die vielfältigen Materialeigenschaften untersuchen, lernen wir allmählich die „*Sprache des Materials*“ zu verstehen.⁷⁶ Das Kennenlernen und Ergründen von Materialien geschieht vor allem durch eine Annäherung über die Sinne und weniger über unseren Verstand, wengleich dieser dennoch stets beteiligt ist und alles lenkt und vernetzt.

72 Kirschenmann 2003, S. 189.

73 Otto 1964, S. 129 ff.

74 Kirchner / Schiefer Ferrari / Spinner 2006, S. 13.

75 Kathke, 2007, S. 196 f.

76 Vgl. Ströter-Bender / Peez 1998, S. 5ff.

„Das Erkunden des Materials löst Sensationen aus“ bemerkt Gert Selle, wobei die gründliche Lektüre seines Werkes *Gebrauch der Sinne* deutlich macht, dass Selle mit *Sensation* nur einen anderen Begriff, für die ästhetische Erfahrung verwendet.⁷⁷ Über das Potential des Materials lässt sich Selle im Weiteren folgendermaßen aus: „Die Begegnung mit dem Material führt auch zu überraschendem neuem Erkennen, zum Überwinden von Vorurteilen oder zu neuen Verknüpfungen des Wahrgenommenen mit dem Erinnerung.“⁷⁸ Wenn sich Schüler sinnlich-begreifend mit Materialien auseinandersetzen, begeben sie sich in einen „Dialog mit dem Material, der eine spezifische Dynamik entwickeln kann“.⁷⁹

Da Schüler aufgrund ihrer persönlichen Neigungen, ihrem vorhandenen Erfahrungsschatz oder ihrer jeweiligen Verfassung von ganz unterschiedlichen Materialien angesprochen werden, ist es besonders wichtig, dass man ihnen vielfältiges Material zur Verfügung stellt. Für einige Schüler kann der Umgang mit haptisch-erfahrbaren Materialien besonders befriedigend sein, während andere Schüler die Auseinandersetzung mit digitalen Materialien bevorzugen.⁸⁰ Unabhängig davon welche Art Material gewählt wird, sind es die dem Material innewohnenden Merkmale, die zum Staunen, Forschen oder Experimentieren einladen und ästhetische Erfahrungen in Gang setzen.

3.3. Die Arbeit am Material – ein offener Prozess

3.3.1. Der Prozess im Kontext der Kunstvermittlung

Bevor im Folgenden dargestellt wird, inwiefern der materialorientierte Gestaltungsansatz als Prozess verläuft, stellt sich zunächst die Frage, was den Prozess als solchen ausmacht. Als Prozess lässt sich ein Ablauf beschreiben, der in besonderer Weise ergebnisoffen ist und bei dem sich die Ziele erst allmählich beim Tun herauskristallisieren. Es geht also nicht darum möglichst direkt und schnell ein angestrebtes Ziel zu erreichen, sondern der Weg ist das Ziel. Dieser Weg kann kurvenreich und voller Hindernisse sein. Manchmal verläuft man sich oder ein Hindernis scheint unüberwindbar, doch gerade diese Erfahrungen sind die wichtigen Impulse, um neue Wege einzuschlagen und nicht aufzugeben. Bezogen auf die Rolle des Prozesses innerhalb der ästhetischen Praxis formuliert Helga Kämpf-Jansen folgenden Gedanken: „Ein großer Teil der erarbeiteten Dinge und Gedankenwege wird wieder verlassen oder umgeformt und das ganze Gefüge bleibt so bis zum Schluß ständigen Entscheidungsprozessen unterworfen.“⁸¹

77 Selle 1988, S. 51.

78 Selle 1988, S. 47f.

79 Ströter-Bender / Peez 1998, S. 6.

80 Vgl. Peters 2003, S. 8.

81 Kämpf-Jansen 2006, S. 35 f.

Gunter Otto hat sich in seinem Buch *Kunst als Prozess im Unterricht* intensiv mit dem Zustandekommen und der Wirkungsweise von Unterrichtsprozessen beschäftigt. Unterricht sei stets dynamisch und lasse sich niemals vollständig im Voraus planen. Wenn Lehrende dies berücksichtigen, könnten sich daraus große Chancen für den Unterricht ergeben: *„Mit Prozeß meinen wir auch das stets Unabgeschlossene – in die Zukunft Offene – allen Bildungsbemühens der Gegenwart. Weil wir in einer – in diesem Sinne – offenen Welt leben, lassen sich die Unterrichtsgegenstände der Schule von keinem normativen System her bestimmen. [...] Dem entspricht die Hinwendung zu unterrichtlichen Verfahren, die in gleicher Weise situationsangepaßt, offen, unabgeschlossen, nicht ohne weiteres formalisierbar sind.“*⁸²

Besonders vor dem Hintergrund der großen Heterogenität der Schüler, welche zur aktuellen schulischen Realität dazugehört, ist es äußerst wichtig, Unterricht als Prozess zu begreifen. Schüler verfügen über unterschiedlichste kulturelle und soziale Hintergründe und besitzen verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten. Gelingender Unterricht muss also situativ auf diese individuellen Unterschiede eingehen und daraus Themen und Vorgehensweisen ableiten. Denn nur so, fährt Otto fort, *„können wir dem Schüler jenen offenen Horizont schaffen, der sich in eine sich wandelnde Welt hinein auszuweiten vermag.“*⁸³

Im Folgenden werden die drei wichtigsten Phasen des ästhetischen Prozesses erläutert. Diese können als grobe Anhaltspunkte dienen, um nachzuvollziehen, an welchem Punkt der ästhetischen Auseinandersetzung man sich gerade befindet. Dies meint jedoch nicht, dass der Gestaltungsprozess nur so und nicht anders verlaufen könne.

3.3.2. Materialbeschaffung

Der Prozess mit dem Material beginnt bereits bei der Beschaffung und Bereitstellung des Materials. Die Auswahl geeigneter Materialien habe eine wichtige Funktion für eine ergiebige ästhetische Auseinandersetzung, schreibt Constanze Kirchner: *„Die stofflichen oder auch immateriellen Reize fordern ebenso wie die angewandten Techniken in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und können konkrete Ideen und Gedanken anstoßen.“*⁸⁴ Häufig vollzieht sich Kunstunterricht in der Weise, dass die Schüler das Material bzw. die Materialien vom Lehrer »vorgesetzt« bekommen und dieses, auf zumeist kleinschrittig vorgegebene Weise, in einem konkreten Arbeitsauftrag Verwendung findet. Hierbei ergeben sich folgende Schwierigkeiten: Einerseits gibt es bei der Vergabe eines

82 Otto 1969, S.129.

83 Otto 1969, S. 129.

84 Kirchner S. 85.

engen Themas wenig oder keinen Raum, um sich auf spielerische Weise mit dem Material vertraut zu machen und dessen Potential im experimentellen Umgang zu entdecken. Auf diesen Aspekt wird an späterer Stelle genauer eingegangen. Andererseits ist die Chance eher gering, dass das vom Lehrer ausgewählte Material die individuellen Interessen und Fragen der Schüler berührt. Es sei jedoch überaus wichtig, dass das Material das Interesse der Schüler wecke, bemerkt Oliver Reuter in seinen Ausführungen zum Experimentierverhalten von Kindern: „*Die kindliche Neugier hat also die Funktion, Prozesse zu initiieren, die zu einer Wissenserweiterung führen. Darüber hinaus sorgt sie dafür, dass diese Prozesse intensiv durchgeführt werden.*“⁸⁵

Damit das Interesse an dem Material möglichst groß ausfällt, ist es hilfreich die Schüler bereits an der Auswahl des Materials zu beteiligen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten wie man die Schüler dabei involvieren kann: So kann der Lehrende Befragungen durchführen, um dabei gemeinsame Vorlieben oder Abneigungen auszuloten. Ebenso erscheint es als sehr hilfreich, wenn man der Klasse ein großes Spektrum an Materialien zur Verfügung stellt und jeder sich daraus das Geeignete auswählen darf. Dies bedeutet natürlich, dass der Fachbereich über einen reichen Materialfundus verfügen muss. Ein anderer Ansatz könnte so aussehen, dass die Schüler ihr Material von Zuhause mitbringen. Diese Möglichkeit erscheint dann als besonders vielversprechend, wenn das Thema vorsieht, dass die Schüler mit solchen Materialien arbeiten, die für sie persönlich bedeutsam sind.⁸⁶

Eine weitere Möglichkeit für die Materialbeschaffung ist das Sammeln der Schüler während des Unterrichts oder als vorbereitende Hausaufgabe. Die Tätigkeit des Sammelns habe gerade in der ästhetischen Praxis von Grundschulkindern einen hohen Stellenwert, meinen Klaus Eid et al. Denn Kinder besäßen eine Art natürlichen Drang zum Sammeln, um ihre Umwelt auf sinnliche Weise zu erkunden und zu verstehen. „*Jedes Kind fängt irgendwann an zu sammeln, spielerisch vielleicht, aber doch so, daß sich einzelne Motive erkennen lassen: Spaß am Besitz, [...] der Wunsch nach einer Tätigkeit, die der Kontrolle der Erwachsenen entgeht, die berechtigte Hoffnung, als Sammler am Glanz der gesammelten Raritäten teilzuhaben.*“⁸⁷

Beim Sammeln erkunden Kinder ihre Umwelt auf intensive Weise, dabei nehmen sie altbekanntes Terrain, wie etwa den Schulhof, plötzlich auf neue Weise wahr und entdecken Dinge, die sie bis dahin übersehen haben. „*Die Begeisterung für das Fundstück und seine zahlreichen Varianten (z.B. Vogelfedern, Erdproben in verschiedenen Farben, Autogramme*

85 Reuter 2007, S. 59.

86 Vgl. hierzu Kap. 2.3.3 zum Symbolgehalt von Material.

87 Eid / Langer / Ruprecht 2002, S. 240.

der Mitschüler) ist der Beginn des Sammelns.“⁸⁸ In höchster Konzentration tragen die Kinder immer weitere »Schätze« zusammen und es entsteht eine umfangreiche Materialsammlung, auf die sie in dem nun folgenden Prozess der Weiterbearbeitung zurückgreifen können. Auch Gunter Otto erkennt in der Sammeltätigkeit von Kindern eine wichtige Funktion: „*Sammeln ist ein Schritt im Erkenntnisprozeß, ein Schritt im Lehr-Lern-Prozeß, ein Schritt im Selbst-Lernprozeß.*“⁸⁹ Kinder üben dabei bewusstes Sehen und Wahrnehmen, sie lassen sich auf Unbekanntes ein und lernen dabei die eigenen Interessen besser kennen. Im anschließenden gemeinsamen Betrachten der Fundstücke trainieren sie auf angemessene Weise über ihre Erfahrungen zu sprechen und sie erweitern die eigene Sicht durch die Ansichten der Mitschüler, wobei soziale Kompetenzen gestärkt werden.

Die Auswahl der Materialien sollte sich immer prozesshaft gestalten, unabhängig davon, ob sie vom Lehrer vorgegeben sind, von Zuhause mitgebracht oder gesammelt werden, d.h. der Schüler nimmt ein Material, beschäftigt sich mit diesem, verwirft es gegebenenfalls und wählt daraufhin etwas anderes aus, usw. Denn ein ansprechendes und vielfältiges Materialangebot legt den Grundstein, damit die Beschäftigung mit dem Material von den Schülern als produktiv und befriedigend empfunden wird.

3.3.3. Materialerkundung und -bearbeitung

Nachdem nun eine Entscheidung für ein spezifisches Material gefällt wurde, beginnen die Schüler sich damit auf unterschiedlichste Weise zu beschäftigen. Bei diesen Materialerkundungen nimmt das Experiment eine besonders wichtige Stellung ein. Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Experimentieren sind Motivation und Neugier der Schüler, die, wie zuvor beschrieben, ganz entscheidend vom Materialangebot abhängen. Beim Experimentieren nähern sich Schüler dem Material auf unvoreingenommene Weise, sie untersuchen es gründlich mit allen Sinnen, beachten jedes noch so kleine Detail. Dabei erproben sie alle Möglichkeiten der Umformung oder Bearbeitung, ohne ein vorab festgestecktes Ergebnis erreichen zu wollen. „*Relevante Merkmale des Experiments sind in der Hauptsache das Moment der Freiheit, die Bewegung und die Unvorhersehbarkeit ablaufender Prozesse*“ schreibt Oliver Reuter⁹⁰, der das Experimentierverhalten von Schülern in einer umfangreichen Untersuchung analysiert hat. Während des Experimentierens können die Schüler alle denkbaren Bearbeitungsvarianten erproben, und sie lernen Materialeigenschaften wie die Oberflächenbeschaffenheit, die Konsistenz, die Form, die Stabilität, das Gewicht, die Farbe, den Geruch oder die Temperatur kennen.

⁸⁸ Eid / Langer / Ruprecht 2002, S. 240.

⁸⁹ Otto, 1987, S. 54.

⁹⁰ Reuter 2007, S. 231.

Kinder seien in gewisser Weise Spielexperten und sie besäßen damit die nötigen Voraussetzungen, um sich dem Material auf spielerisch-experimentelle Weise zu nähern, fährt Reuter fort. Das Experiment spiele besonders in Lehr-Lern-Prozessen eine große Rolle, da sich die Schüler dabei selbstständig Wissen aneigneten und zu eigenen Problemlösestrategien finden würden.⁹¹

Händigt man Schülern ein Material aus (z.B. Ton) und beauftragt sie, mit diesem nun nach den persönlichen Vorstellungen zu experimentieren, so werden sie damit auf sehr unterschiedliche Weise verfahren: Einige werden den Ton kneten, ihre Finger hineinbohren, Kugeln oder Würste formen und vielleicht beißt ein mutiger Schüler auch probenhalber hinein. Andere werden den Klumpen auf den Boden oder Tisch werfen, oder sie gehen durch den Klassenraum und nehmen von allen möglichen Dingen Abdrücke. Die Liste solcher Materialexperimente ließe sich durch viele weitere ergänzen. Dabei gilt für alle, dass die Bearbeitungsweise spontan und ergebnisoffen ist, auch wenn jeder Schüler mit seinem speziellen Experiment eine persönliche Frage zu klären versucht. Reuter beschreibt dieses Phänomen so: „*Das Experimentieren oszilliert zwischen den Polen des zweckfreien und des zweckgebundenen intentionalen Tuns, wobei bildnerische Problemlösungsstrategien unterstützt werden.*“⁹² Und hierin besteht ja gerade die Besonderheit des Experiments, trotz der großen Offenheit, ist es nie völlig ziellos.

Derartiges spielerisch-forschendes Verhalten ist sehr anspruchsvoll, da sich die Schüler dabei auf eine Suche mit ungewissem Ausgang begeben. Hier besteht eine enorme Diskrepanz zum lernzielorientierten, stark formalisierten Unterricht, der in vielen Fächern nach wie vor üblich ist. Schüler können sich beim selbstbestimmten Experimentieren an keiner vorgegebenen Leitlinie entlang hangeln und so das vorgegebene Ziel erreichen. Sie bestimmen ihre Wege selbst, machen dabei Fehler, die sie korrigieren müssen und das erfordert Geduld. Nach Otto lernen Schüler dabei „*die Bereitschaft, sich dem Entstehenden gegenüber abwartend zu verhalten. Auch und gerade Absichtslosigkeit und Abwarten ist ein experimentelles Verhalten. Zur Versuchsanordnung kann gehören, zunächst nichts einzuengen, sondern das vorher nicht Gewußte, nicht Gesehene, nicht Gekannte zuzulassen.*“⁹³ Damit es den Schülern leichter fällt, sich auf derartige Unsicherheiten einzulassen, sollte experimentelles Arbeiten gezielt geübt werden. Die Schüler benötigen darin solange Unterstützung, bis es für sie ein selbstverständliches und routiniertes Verfahren darstellt.

Im Prozess der Materialbearbeitung spielt ebenfalls der Zufall eine Rolle. Besonders

91 Reuter 2007, S. 233.

92 Reuter 2007, S. 19.

93 Otto 1969, S. 51.

interessante Bearbeitungsweisen und Formzustände des Materials entstehen häufig aufgrund einer nicht vorhersehbaren Abweichung vom intendierten Vorgehen. Ein weiteres Beispiel zum Umgang mit Ton kann diesen Aspekt erhellen: Ein Schüler schleudert Tonklumpen kraftvoll auf den Fußboden, um zu beobachten wie sich deren Formzustand durch den harten Aufprall verändert. Er nimmt den verformten Klumpen hoch, um ihn erneut zu werfen. Doch da fällt ihm auf, dass kleine Steinchen, Sand oder bunte Papierschnipsel, also der Schmutz vom Fußboden, ein bizarres Muster im feuchten Ton hinterlassen haben. Diese zufällig entstandene Materialgestaltung interessiert den Schüler und sie wird von ihm nun systematisch weiter betrieben.

Eva Sturm interessiert sich für die Bedeutung des Zufalls im Kontext von Kunst und Kunstvermittlung. Beim Entstehen von Kunst spielen Zufälle häufig eine Rolle, etwa bei den berühmten *Drippings* von Jackson Pollock. Künstler haben längst erkannt, dass durch ungeplante Vorkommnisse besonders gelungene Arbeiten entstehen können und viele Künstler lehnen es bewusst ab, die Entstehung eines Werk vollständig zu kontrollieren und nutzen den Zufall gezielt als Gestaltungselement. Um diesen Gedanken zu illustrieren zitiert Sturm eine Anekdote von Francis Bacon: *„Ich habe versucht, einen Vogel darzustellen, [...] aber plötzlich deuteten die Linien, die ich gezogen hatte, etwas ganz anderes an, und aus dieser Andeutung ist das Bild entstanden. Ich hatte nie die Absicht, das Bild so zu machen, [...]. Es war eine Reihe von unvorhergesehenen Ereignissen, von denen das eine notwendig auf das andere folgt.“*⁹⁴ Die hier beschriebene Wandelbarkeit und Unvorhersehbarkeit ästhetischer Prozesse und die Möglichkeit, dass beim Abweichen und Loslassen von der ursprünglichen Intention etwas Neues und Schönes entstehen kann, bewertet Sturm als wichtige Erfahrung und fordert dies in allen Bildungsprozessen zu berücksichtigen.

Zuletzt soll noch einmal betont werden, dass die gestalterische Arbeit mit dem Material nicht ausschließlich durch das Tun und den Willen des handelnden Subjekts, also des Schülers, angetrieben wird. Schon häufiger war in dieser Arbeit die Rede vom Dialog mit dem Material, worauf hier noch einmal näher eingegangen wird. Das Material mit seinen charakteristischen Eigenschaften reizt unsere Sinne und fordert zum Tun auf. *„Das Material hilft zum einen den Schülerinnen und Schülern durch seine «Sprache», ihre bereits vorhandene Gestaltungsabsicht klarer zu strukturieren und zu artikulieren. Beim «intentionlosen» Spiel mit dem Material weckt es zum anderen in den Schülerinnen und Schülern erst eine Gestaltungsabsicht“*, heißt es in einer Ausgabe von *Kunst & Unterricht*

94 Francis Bacon an Silvester 1982. In: Sturm 2011, S. 200.

zum Thema Material.⁹⁵

Kinder haben den natürlichen Drang ihre Umwelt zu erkunden. Dieses Bedürfnis wird gerade durch unbekannte oder geheimnisvolle Materialien verstärkt, da die vielfältigen Materialeigenschaften zur sinnlichen Erkundung animieren. Material böte Widerstände und könne mit seinen inhärenten Qualitäten zur Interaktion auffordern, betont Petra Kathke⁹⁶, die ein zweibändiges Unterrichtswerk über den *Sinn und Eigensinn des Materials* verfasst hat. Auch Pierangelo Maset untersucht das Verhältnis vom gestalterisch tätigen Subjekt (Schüler) und dem zu bearbeitendem Objekt (Material). Subjekt und Objekt würden eine enge Verbindung miteinander eingehen und ein „Gefüge“ bilden. Er misst dem Material eine besonders große Wirkungskraft bei und so komme es „*nicht nur auf das Subjekt an, das das Experiment oder den Prozeß lenkt und regelt. Es kann der Fall eintreten, in dem das Objekt das Subjekt lenkt und regelt.*“⁹⁷ In diesem von Maset skizzierten Szenario verkehrt sich das traditionelle Kräfteverhältnis von aktivem Subjekt und passiven Objekt ins Gegenteil. Das Material übernimmt den anstiftenden Part, während der Schüler lediglich darauf reagiert, denn das Material berührt unsere Sinne, löst tiefe Empfindungen in uns aus und setzt die ästhetische Auseinandersetzung in Gang.

3.3.4. Formfindung

Im Folgenden geht es darum, wie sich, nach einer Phase des freien und ergebnisoffenen Experimentierens, allmählich Formen herausbilden und die »Früchte der Arbeit« sichtbar werden. Petra Kathke beschreibt diese Veränderung des Vorgehens, also vom un gelenkten Erproben hin zu einer gezielten Formgestaltung folgendermaßen: „*Das anfänglich experimentelle Arbeiten wird nun mehr und mehr in den Dienst bestimmter Vorstellungen gestellt. Es kommt zu jener Verflechtung von spielerischer Materialerfahrung mit planvoller Gestaltung, bei der eines das andere auf anregende Weise ergänzt und um unvorhersehbare Aspekte bereichert.*“⁹⁸ Während die Schüler zuvor damit beschäftigt waren, sich ein möglichst »weites Feld« zu eröffnen, in welchem sie sich experimentierend auf eine ergebnisoffene Suche begaben, wird das Feld nun zunehmend eingegrenzt und die Schüler fokussieren sich auf einzelne Interessenschwerpunkte. Bei dem zuvor erwähnten Beispiel von den Experimenten mit Ton könnte das so ablaufen: Der Schüler hat ausgiebig mit dem Material experimentiert und hat den Ton immer wieder mit unterschiedlichen Hilfsmitteln und Techniken umgeformt. Dabei stellt er fest, dass ihn insbesondere das

95 Kunst & Unterricht 1998, Heft 219, S. 6.

96 Kathke 2007, S 203.

97 Maset 1997, S. 463f.

98 Kathke 1998, S. 40.

Erzeugen von Abdrücken im weichen Ton interessiert. Er könnte nun den Klassenraum systematisch nach weiteren interessanten Gegenständen absuchen und diese als Spuren im Ton konservieren, ähnlich wie beim Erfassen von Fingerabdrücken bei kriminaltechnischen Untersuchungen. Im Anschluss sollte eine geeignete Präsentationsform gesucht werden, so dass die umfangreiche Sammlung der entstandenen Abdrücke auch einem Publikum vorgestellt werden kann, das wiederum mit detektivischem Gespür die Herkunft der Abdrücke bestimmen könnte.

Das Eingrenzen der unzähligen Bearbeitungsweisen ist eine kognitiv anspruchsvolle Tätigkeit, die ein ständiges Abwägen und Entscheiden beinhaltet. Gunter Otto bezeichnet diese Phase des bewussten Elaborierens von Gestalten und Formen als einen Prozess des Überlegens und Nachdenkens.⁹⁹ Es ist aber von großer Wichtigkeit, dass derartige Entscheidungen getroffen werden, damit die ernsthafte und mühevoll Arbeit der Schüler nicht bloß in skizzenhaften Materialerprobungen verpufft.¹⁰⁰ Es ist hilfreich die gezielt entwickelten Formen zu präsentieren und dadurch die Gelegenheit zur konstruktiven Auseinandersetzung unter den Mitschülern zu bieten. Die Ergebnisse der gestalterischen Tätigkeit sollten dabei nie als ganz fertig verstanden werden, vielmehr zeigt sich daran, wo der jeweilige Schüler aktuell steht und es werden seine momentanen Interessen und Fragen deutlich. Vor allem fungieren die Arbeitsergebnisse als Auslöser, um über die gesammelten Erfahrungen ins Gespräch zu kommen und sie zeigen Möglichkeiten auf, wie man im Folgenden weiter arbeiten könnte. Bedauerlich ist es, wenn solche Ergebnisse nur zur Notenvergabe erhalten müssen, um dann für immer in den Untiefen irgendeiner Schublade zu verschwinden.

3.4. Förderung individueller Interessen und Selbstständigkeit

Wenige Themen sind in der aktuellen pädagogischen Forschung derart präsent, wie die Frage nach der Heterogenität der Schülerschaft und den verschiedenartigen Vorschlägen, wie man diesem Phänomen gerecht werden könne. Erfreulicherweise begreifen viele Schulen die Verschiedenartigkeit der ethnischen, kulturellen und sozialen Hintergründe sowie die stark divergierenden Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler als Bereicherung und suchen Wege, um damit konstruktiv umzugehen und davon zu profitieren.

Dem Kunstunterricht kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, da er mit seinen meist

⁹⁹ Otto 1964, S. 52.

¹⁰⁰ Hiermit sind die allerersten Versuche und missglückten Experimente aus der frühen Erkundungsphase gemeint, wobei es ebenfalls möglich ist, dass gerade in diesen ersten völlig unvoreingenommenen Begegnungen mit dem Material interessante und erhaltenswerte Arbeiten entstehen.

offen verfassten Bildungsplänen die Möglichkeit hat, stärker auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen, situativen Bedürfnisse und Interessen der Schüler einzugehen.¹⁰¹ Diese besonderen Chancen des Kunstunterrichts fasst die Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V. wie folgt zusammen: „*Möglichkeiten des Andersseins können ästhetisch-praktisch erprobt werden. In der Bewertung eigener und fremder praktischer Arbeiten müssen Differenzen ausgehalten und Konflikt- bzw. Integrationsfähigkeit eingeübt werden.*“¹⁰² Die Förderung individueller Stärken lässt sich jedoch nur erreichen, wenn der Lehrende die Unterschiedlichkeit der Schüler akzeptiert und ihr Rechnung trägt. Er sollte somit nicht nur einen einzigen, für alle Schüler gleichermaßen gültigen Weg anpeilen, sondern jeden Schüler unterstützen um seinen persönlichen Weg zu finden.¹⁰³

Der Kunstunterricht müsse dringend Situationen bieten, in denen Heterogenität stattfinden könne, erklärt Eva Sturm, die darin ein zentrales Merkmal von jenem Unterricht sieht, der von allen Beteiligten als sinnvoll und erfolgreich empfunden werde. „*Wenn Lehrtätigkeit so verstanden wird, sind das ‚Erklären‘, das ‚Zeigen‘ und das ‚Vermitteln‘ nur die Anfänge von Prozessen, die sich im Heterogenen fortsetzen, die unbestimmbar sind und keine einzige Methode, sondern viele Methoden, die immer wieder neu gesucht, je nachdem different wiederholt werden müssen.*“¹⁰⁴ Und auch Constanze Kirchner befasst sich mit Heterogenität und fordert einen Kunstunterricht, der individuelle Anknüpfungspunkte bereit halte. Nach ihrer Ansicht sei es ein zentrales Ziel von Ästhetischer Bildung, dass man die Schüler unterstütze, um ihre Lebenswirklichkeit aktiv und auf ästhetische Weise zu gestalten. Dringend müsse dabei das Individuum im Fokus stehen, um von dort ausgehend Lernprozesse in Gang zu setzen. Kirchner bezieht sich hierbei auf ein Individuum, „*[...] welches in einer differenzorientierten Welt lernen muss, >Paradoxien und Dissenzen< nicht nur auszuhalten, sondern ihnen kreativ zu begegnen, »um sie für sich produktiv zu wenden«. Denn »Subjektentwürfe, die um eine >Mitte<, eine >Ganzheit< bzw. >Einheit< kreisen, sind obsolet.*“¹⁰⁵

Inwiefern erscheint nun gerade ein materialorientierter Gestaltungsansatz als besonders geeignet, um individuelle Interessen und Fähigkeiten zu fördern oder wie Helga Kämpf-Jansen es formuliert, einen „*individuell erfahrbaren Sinn*“ zu erzeugen?¹⁰⁶ Zunächst sei noch einmal an Kapitel 3.3.2.1 erinnert, wo es um die Bereitstellung des Materials ging.

101 Vgl. hierzu bspw. den Hamburger Bildungsplan im Fach Kunst, online einsehbar unter: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start-grundschule.html>, Stand: 21.09.2012.

102 Arbeitsgruppe Grundschule 2003, S. 383.

103 Der Verfasserin ist durchaus bewusst, dass ein derartiges Vorgehen als wünschenswert erscheint, jedoch aus Zeitknappheit und organisatorischen Gründen nicht immer umsetzbar ist.

104 Sturm 2011, S. 170.

105 Kirchner 2009, S. 98.

106 Kämpf-Jansen 2006, S. 33.

Dort wurde betont, dass ein wichtiges Merkmal der materialorientierten Arbeitsweise darin bestehe, dass das Material nach den jeweiligen Interessen der Schüler gewählt werden müsste. Jeder sollte also mit den Dingen arbeiten können, die seinen Neigungen entsprechen, und es kann der extreme Fall eintreten, dass kein Schüler mit dem gleichen Material beschäftigt ist. Kirchner et al. beschreiben dies so: *„Es müssen Freiräume geschaffen werden, um das jeweils geeignete Ausdrucksmittel zu finden und entwickeln zu können. Zahlreiche Anregungen und ein breites Materialangebot sind notwendig, die zum Experimentieren und spielerischen Erkunden der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten mit ihren jeweils spezifischen Ausdrucksqualitäten auffordern.“*¹⁰⁷ Wenn die Lehrenden die eben beschriebenen Freiräume ermöglichen, werden die Schüler automatisch ihren ganz persönlichen Fragen folgen. Der Lehrende hat dabei die Aufgabe, die individuellen Lerngegenstände in eine grobe, für alle gültige Struktur zu bringen, um dadurch den Schülern einige feste Orientierungspunkte zu bieten. So könnte man etwa vereinbaren, dass die Schüler zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten den aktuellen Stand ihres Arbeitsprozesses der Klasse vorstellen und zur Diskussion stellen.

Eine andere Möglichkeit, um die ganz eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Fragen gestalterisch zur Sprache zu bringen, ergibt sich aus den vielfältigen Eigenschaften und Möglichkeiten des Materials und den sich daraus ergebenden Bearbeitungsweisen. So wird es nicht immer möglich sein, dass die Schüler mit verschiedenartigen Materialien arbeiten. In diesem Fall gilt es, trotz des gleichen Ausgangsmaterials einen persönlichen Zugriff darauf zu entwickeln. Erinnert sei wieder an das Beispiel mit dem Ton und dessen vielseitigen Verwendungen: Man kann den Ton kneten, ausrollen, kneifen, ritzen, platt klopfen, durchbohren, auseinanderzupfen und erneut zusammenfügen, werfen, verflüssigen, trocknen und pulverisieren etc. und bei jeder dieser Zugriffsweisen lassen sich undenkbar viele Formen erfinden. Eine derart vielfältige Annäherung an das Material ist möglich, weil die charakteristische Beschaffenheit des jeweiligen Materials dazu auffordert und weil die individuellen Zugriffsweisen vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen betrachtet werden müssen. *„Wahrgenommenes wird nicht unabhängig von individuellen Erfahrungen verarbeitet, sondern in das bereits vorhandene komplexe sinnlich fundierte Erfahrungsnetz eingeordnet und kann somit je nach Person erheblich divergieren“* erklärt Kirchner in diesem Zusammenhang. Für die Unterrichtspraxis ist es wichtig, dass man regelmäßig Zeit einplant, um über die eigenen Erfahrungen zu sprechen. Im Austausch mit anderen wird die persönliche Wahrnehmungsweise reflektiert und die

107 Kirchner / Schiefer Ferrari / Spinner 2006, S. 29.

Schüler erfahren, dass ihre persönliche Sicht eine mögliche unter vielen weiteren ist. Hierbei wird Empathie gefördert, das Sozialklima wird nachhaltig verbessert und die Schüler lernen sich selbst und die anderen mit allen Stärken und Schwächen zu akzeptieren.

3.5. Verschränkung von Kunstrezeption und Materialorientierung

Dieser Abschnitt widmet sich der Frage, inwieweit die Beschäftigung mit Werken der Kunst innerhalb einer am Material orientierten ästhetischen Praxis eine Rolle spielen kann. Bleibt bei unserem Gestaltungsansatz, der das Material ins Zentrum stellt, der sich am Material entzündet und aus dem Material Ideen schöpft, überhaupt Raum für die Einbindung von Kunstwerken und die Auseinandersetzung mit den Motiven und Strategien von Künstlern? Steht die Kunstrezeption nicht sogar im Widerspruch zu einer Herangehensweise, die vorsieht, dass Schüler sich auf unvoreingenommene, eigenständige und individuelle Weise dem Material annähern? Im Folgenden wird erläutert, wie die Auseinandersetzung mit Kunst ablaufen sollte, damit sie den materialorientierten Prozess nicht behindert, sondern unterstützt und bereichert.

Die Rezeption von Kunst spielt seit den 1960er Jahren im schulischen Kunstunterricht eine größere Rolle, wobei lange Zeit überwiegend ältere Kunst behandelt wurde und die Bildbetrachtung selten über die klassische Moderne hinaus ging. In neueren kunstdidaktischen Untersuchungen wird zunehmend auch die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst thematisiert, etwa bei Uhlig (2005) oder Kirschenmann et al. (2011). Die Beschäftigung mit Kunst ermöglicht kulturelle Teilhabe und führt zu einer Auseinandersetzung mit der Welt, die stets auch eine Beschäftigung mit sich selbst ist. Die Behandlung von Werken zeitgenössischer Kunst kann für Schüler besonders ergiebig sein, da aufgrund ihrer Aktualität die Wahrscheinlichkeit besonders hoch ist, dass Schüler dabei ihre eigenen Vorstellungen, Fragen oder Unsicherheiten wiederfinden und daraus für die eigene Lebensbewältigung schöpfen können. Dies sei jedoch nur möglich erklärt Hermann Hinkel, „wenn solche Kunstwerke ausgewählt werden, die zum diskursiven Denken anregen, die es ermöglichen, Identifikationen aufzubauen, die Erfahrungen bewusst machen und gleichzeitig neue vermitteln, die den Betrachter veranlassen, sich mit individuellem Handeln einzubringen“.¹⁰⁸ Zeitgenössische Kunst ist häufig sperrig und widersetzt sich allgemeingültigen, eindimensionalen und abschließenden Deutungen. Vielmehr irritiert sie den Betrachter, regt zum Fragen an und kann Erfahrungen von Differenz erzeugen.¹⁰⁹ Auch junge Schüler sind aufgrund ihrer ungebremsten Neugier und

108 Hinkel 2003, S. 171.

109 Vgl. Maset 1995, S. 122 ff.

Spontaneität in der Lage, mit Werken der zeitgenössischen Kunst in einen Dialog zu treten. Bettina Uhlig hat das Rezeptionsverhalten von Grundschulkindern intensiv erforscht und fasst deren Herangehensweise wie folgt zusammen: *„Mit detektivischem Gespür erkunden sie Materialität, Farben und Oberflächenstrukturen ebenso wie Motive, Figuren oder Bewegungsvollzüge nach ästhetischen Qualitäten, vor allem aber nach Sinn. Fremdes und Ungewöhnliches vermag Kinder zu reizen, in Staunen zu versetzen, ästhetisch anzusprechen und zu Bedeutungsentwürfen anzuregen.“*¹¹⁰

Häufig verläuft die Auseinandersetzung mit Kunst in der Schule nach einem ähnlichen Schema: Zuerst lernen die Schüler mit Hilfe von Bildmaterial das Werk eines Künstlers kennen und im nächsten Schritt werden sie aufgefordert, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln selbst tätig zu werden und das Vorgehen des Künstlers möglichst genau nachzuahmen. Indem sie dessen Arbeitsweise aktiv und mit den eigenen Händen nachvollziehen, wird das jeweilige Werk möglicherweise nachhaltiger verinnerlicht - individuelle Zugänge zum Kunstwerk, Phantasie oder Eigenständigkeit werden in diesem vorrangig mimetischen Vorgehen jedoch nicht gefördert. Helga Kämpf-Jansen sieht in einem derartig nachahmenden Umgang mit Werken der Kunst ein weit verbreitetes *„didaktisches Mißverständnis“*: *„Aktuelle Kunstkonzepte und künstlerische Strategien bilden den Orientierungsrahmen für selbstbestimmte künstlerische Handlungsweisen. [...] Die so gegebene Vielfalt ästhetischer Sprachen ist Grundlage eigener Arbeit und nicht als Nachvollzug und Aneignung von Kunst zu verstehen [...]“*¹¹¹

Die Antwort auf dieses didaktische Missverständnis darf nicht bedeuten, dass man auf die Auseinandersetzung mit Kunstwerken schlichtweg verzichtet. Denn der Blick in die ältere, jüngere und jüngste Kunstgeschichte ist wichtig, um zu erfahren, mit welchen Materialien Künstler gearbeitet haben und auf welche Weise sie das getan haben. Damit die Schüler die Arbeitsweise des Künstlers nicht bloß nachahmen, ist es wichtig zu überlegen, in welcher Weise die Begegnung mit den Werken geschehen soll: Zunächst einmal eröffnet die Auseinandersetzung mit Kunstwerken und dem dort praktizierten Zugriff aufs Material dem Lehrenden einen wertvollen Hintergrund, um darauf aufbauend konkrete Unterrichtsideen zu entwickeln. Die Kunstwerke bzw. künstlerischen Strategien dienen hier als Inspirationen und Anregungen für die Unterrichtsplanung. Im Gegensatz zum Lehrer, sollten die Schüler die Kunstwerke erst möglichst spät kennenlernen. Würde die Bildbetrachtung gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit stattfinden, würde der unvoreingenommene Blick der Schüler versperrt werden. Die Schüler hätten das konkrete

110 Uhlig 2005, S. 135.

111 Kämpf-Jansen 2006, S. 34.

Vorgehen des Künstlers vor Augen und könnten sich nur noch schwer davon lösen. Eine von persönlichen Interessen geleitete Erkundung des Materials, das zweckfreie und ergebnisoffene Experimentieren und der Mut zu ganz eigenen und vielleicht ungewöhnlichen Gestaltungen wären damit nicht mehr möglich. Findet die Auseinandersetzung mit den Kunstwerken jedoch in einer späten Phase des Gestaltungsprozesses statt, haben die Schüler bereits zu eigenen Lösungen gefunden. Die jeweiligen Werke dienen dann nicht als Vorbilder, denen es nachzueifern gilt, sondern sie erweitern den Fokus der Schüler und zeigen bisher ungeahnte Zugriffsweisen auf. Die Schüler können Beziehungen zu ihren eigenen Werken herstellen, nach Ähnlichkeiten und Abweichungen suchen und die eigenen Arbeiten vor diesem Hintergrund fundierter reflektieren. In der lustvollen, individuellen und kritischen Auseinandersetzung mit Kunst wird der Ideenreichtum der Schüler immer wieder beflügelt oder auch durcheinander gewirbelt.

4. Unterrichtspraktische Anwendung

Nachdem im vorigen Kapitel der Ansatz einer am Material orientierten ästhetischen Praxis erläutert wurde und dessen Potential für den Unterricht in der Schule dargelegt wurde, sollen diese theoretischen Überlegungen nun auf die Schulpraxis übertragen werden. Im Zentrum der Projektskizzen stehen das Sammeln, das sinnliche Erkunden, das Ordnen anhand der spezifischen Materialeigenschaften und die Bearbeitung der Materialien. Eine vom Material ausgehende Herangehensweise eröffnet eine breite Vielzahl möglicher Ansätze für die Unterrichtspraxis und die hier vorgestellten Projektideen sollen lediglich als eine Möglichkeit, unter vielen weiteren betrachtet werden. Die Auswahl ergibt sich vor allem aus meinen persönlichen Interessen. Von jeher bin ich eine leidenschaftliche Sammlerin und diese Sammelpraxis setzt immer wieder entscheidende Impulse innerhalb meiner eigenen ästhetischen Praxis. Einige der hier vorgestellten Ideen wurden von mir bereits mit Schülern einer 2. Klasse der Hamburger Max-Brauer-Schule erprobt und haben dort zu einer interessanten und ergiebigen Auseinandersetzung geführt, so dass mir eine Vertiefung als lohnend erscheint. Die im Folgenden dargestellten Unterrichtsvorhaben richten sich besonders an Grundschüler, da die Schwerpunktsetzung beim Sammeln, der »natürlichen« Sammelleidenschaft junger Schüler in besonderer Weise entspricht. Ebenso passt der forschend-experimentierende Umgang mit dem Material zu den Interessen dieser Altersgruppe, die ihre Umwelt ohnehin stets neugierig erkunden. Dennoch lassen sich die Projekte auch mit älteren Schülern durchführen, wobei dann bestimmte Aspekte auf die

jeweilige Lerngruppe angepasst werden sollten.

Das erste Unterrichtsvorhaben in Kap. 4.1 orientiert sich an der Arbeitsweise des Künstlers Mark Dion, besonders an seiner Arbeit *Tate Thames Dig* (1999). In dem zweiten Unterrichtsprojekt in Kap. 4.2 bestehen starke Bezüge zum Frühwerk von Tony Cragg und insbesondere der Arbeit *New Stones, Newton's Tones* (1978). In den Werken dieser beiden Künstler spielt das Material, insbesondere auch die Arbeit mit Fundstücken, eine herausragende Rolle.

4.1. Material sammeln und erforschen am Beispiel von Mark Dion

4.1.1. Mark Dion: *Tate Thames Dig* (1999)

Der Künstler Mark Dion wurde 1961 in New Bedford im amerikanischen Bundesstaat Massachusetts geboren. Er studierte an der Hartford Art School in Connecticut und an der School of Visual Arts in New York, außerdem nahm er am renommierten Studienprogramm des Whitney Museum of American Art teil. Dion interessierte sich schon früh für die Natur und die Art und Weise, wie der Mensch die natürlichen Räume veränderte und sich aneignete. Er unternahm zahlreiche Reisen und legte Sammlungen von Insekten und Kuriositäten an. Erst allmählich begann Dion seine Begeisterung für die Natur mit seinem künstlerischen Schaffen zu verbinden. So wurden das Sammeln und das Erkunden der Fundstücke unter Aufwendung größter Sorgfalt sowie das Archivieren und Präsentieren der Objekte zu leitenden Prinzipien seines künstlerischen Schaffens. Ein weiteres großes Interesse gilt der Institution Museum, insbesondere naturkundlichen Museen und historischen Sammlungen von Kuriositäten, den sogenannten »Kunst- und Wunderkammern«, die bereits in der Renaissance von Fürsten und seit dem Barock auch von Bürgern angelegt wurden. Museen repräsentieren nach Dions Auffassung die offizielle Seite der Geschichte: Hier werde eine besondere Sichtweise auf die Welt demonstriert, zu einer besonderen Zeit und von einem besonderen Personenkreis.¹¹² Immer wieder beschäftigt er sich in seiner künstlerischen Arbeit mit dem Museum und hinterfragt den dort vorgeführten Blick auf die Welt und die darin enthaltenen Repräsentationen von Macht.

Ein besonderes Merkmal seiner Arbeiten ist die Methode, mit der er sich den Fundstücken nähert. Dion nimmt den Blick von Wissenschaftlern, beispielsweise Zoologen oder Archäologen, ein und ahmt deren Methoden zur Erforschung eines Gegenstands auf frappierende Art und Weise nach. Im Gegensatz zu echten Wissenschaftlern, ist es Dion

¹¹² Ausst.-Kat.: Dion 1997, S. 17.

erlaubt von der starren Methodik abzuweichen, sie je nach Zweck in seinem Sinne zu verändern und stets mit einer »Prise Humor« zu würzen. Dions Werke sind zumeist große, ortsspezifische Installationen, die wie wissenschaftliche Forschungsstätten oder naturkundliche Sammlungen anmuten und sich erst beim genauen Hinsehen als Kunst entpuppen. In diesen Arbeiten befasst er sich mit unserem Verständnis von Natur und entlarvt dieses als kulturelle Konstruktion. Dion beschreibt unser Verhältnis zur Natur wie folgt: „[...] *Die Klassifizierung der natürlichen Welt, ist ein vom Menschen entwickeltes Ordnungssystem, keine objektive Widerspiegelung der Natur.*“¹¹³

In seinen Arbeiten seien Fiktion und Realität, Kunst und Dokumentation untrennbar miteinander verwoben und der Betrachter werde selbst zum Abenteurer, Forscher oder Sammler, erklären Ferdinand Ullrich und Hans Jürgen Schwalm, die Kuratoren der Ausstellung in der Kunsthalle Recklinghausen im Jahr 2011.¹¹⁴ Ebenso sei es ein Kennzeichen seiner Arbeit, dass er stets „*ortssensitiv*“ vorgehe, also prinzipiell mit und für den Ort arbeite, was eine gründliche Untersuchung seiner historischen und kulturellen Identität beinhalte.¹¹⁵

Für die Arbeit *Tate Thames Dig* (1999) konzipierte er im Rahmen einer Ausstellung der Londoner *Tate Modern Gallery* ein groß angelegtes Ausgrabungsprojekt. In einer aufwendigen Feldforschung wurde die unmittelbare Umgebung des Ausstellungsortes erforscht. In mühevoller Arbeit sammelten Dion und seine Helfer am Ufer der Themse unterschiedlichste Objekte, wie Knochen, Scherben, alte Tonpfeifen, verrostete Dinge aus Metall, aber auch Telefonkarten und andere zivilisatorische Abfälle des 21. Jahrhunderts. Anschließend wurden die gesammelten Materialien in eigens dafür aufgestellten Zelten in archäologisch-präziser Manier gereinigt, untersucht, geordnet und systematisiert. Die Ausgrabungsstätte wuchs und veränderte sich im Laufe der Zeit und der Ausstellungsbesucher wurde unmittelbarer Zeuge des künstlerischen Prozesses.

Dions Interesse gilt den gesammelten Materialien, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine römische Tonscherbe oder um eine zerkratzte Telefonkarte handelt. Alle Fundstücke sind gleichermaßen Träger von Bedeutungen, die sich im Laufe der Zeit ändern, verschieben oder überlagern. Mark Dion „*enttarnt Natur im Spiegel sozial-historischer Analysen als bloßes Konstrukt: Denn schließlich wurde sie zu verschiedenen Zeiten ganz verschieden gesehen; [...]*“¹¹⁶ Dions Arbeiten fordern den Betrachter zur Reflexion der eigenen Wahrnehmungsweise auf und erinnern an die Beschränktheit der

113 Grosenick / Riemschneider 1999, S. 126.

114 Ausst.-Kat.: Dion / Braine 2011, S. 16.

115 Ausst.-Kat.: Dion / Braine 2011, S. 5.

116 Ausst.-Kat.: Dion / Braine 2011, S. 8.

jeweiligen Sicht auf die Welt.

4.1.2. Vermittlungsanliegen

Die Schüler üben beim Sammeln ein „*sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen*“¹¹⁷ ihrer Umwelt. Indem die routinierten Wahrnehmungsgewohnheiten aufbrechen, betrachten sie die vertraute Umgebung mit einem frischen, neugierigen und bewussten Blick und entdecken darin ungeahntes ästhetisches Potential. Die Tätigkeit des Sammelns erlaubt es den Schülern den ganz eigenen Interessen zu folgen und die anschließende ästhetische Auseinandersetzung mit ihrem persönlichen »Materialschatz« wird als bereichernd und sinnvoll empfunden. Indem sie im eigenen Tempo die gesammelten Materialien untersuchen und erforschen, werden sie mit den unterschiedlichen Materialeigenschaften vertraut und sie entdecken die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten.

4.1.3. Projektbeschreibung

1. Material sammeln:

Die Schüler begeben sich auf den Schulhof und sammeln dort verschiedenste Dinge, um so zunächst einen möglichst umfangreichen Vorrat an Materialien anzulegen. Dabei können sie ihre gewohnte Umgebung, der sie in der Regel keine besondere Beachtung schenken, mit einem unvoreingenommenen und wachen Blick erkunden, um dabei etwas Neues samt seinem ästhetischen Potential zu entdecken. Kämpf-Jansen beschreibt es als wichtiges Merkmal ästhetischer Forschung, dass beiläufig Wahrgenommenes und bisher wenig beachtete alltägliche Dinge bewusst in den Fokus genommen werden und dabei eine neue Wertschätzung erfahren.¹¹⁸ Um das Altbekannte fremd werden zu lassen und so die Neugier der Schüler zu wecken, kann es sinnvoll sein, mit einem narrativen Einstieg zu beginnen. Die Schüler könnten beispielsweise in die Rolle von Weltraumforschern schlüpfen, die auf einem unbekanntem Planeten gelandet sind und diesen nun möglichst gründlich erkunden sollen. Wenn sie möglichst viele und unterschiedliche Proben sammeln, können sie ihren Kollegen auf dem Heimatplaneten ein möglichst umfassendes Bild des Planeten vermitteln. Indem sie die Umgebung durch eine spezielle »Suchbrille« betrachten, sind sie eher in der Lage ganz bei sich zu sein, sich nicht ablenken zu lassen und sich konzentriert auf die Übung einzulassen.

117 Kirchner / Schiefer Ferrari / Spinner 2006, S. 11.

118 Kämpf-Jansen 2000, S. 274-277.

2. Material erforschen:

Im nächsten Schritt geht es um das aufmerksame Erkunden der gesammelten Materialien. Beim Sammeln ging es darum, den Ort in seiner Gesamtheit zu untersuchen und von einem Fundstück zum nächsten zu eilen, um diese erst einmal zu sichern. Nun kommt es darauf an, jedes einzelne Teil aufmerksam und geduldig zu erkunden. Hierfür müssen die Schüler ausreichend Zeit zur Verfügung haben, da das »Bergen ihres Schatzes« eine große Bedeutung haben sollte. Als erstes werden die Materialien gereinigt und Spuren der Witterungsverhältnisse getilgt. Den Schülern sind die eigenen Fundstücke wichtig und sie möchten sie in einen ansehnlichen Zustand bringen, bevor sie damit weiter hantieren. Hierfür sollten Reinigungsutensilien, wie Wasser, Seife, Lappen, Zahnbürsten, Pinsel, Pinzetten, Lupen etc. zur Verfügung gestellt werden. Während des Säuberns sind unterschiedliche Sinne der Schüler involviert. So werden die Dinge von allen Seiten ertastet, jedes kleinste Detail wird betrachtet, es werden Geräusche oder Gerüche geprüft. Hierbei entdecken die Schüler die jeweiligen Materialeigenschaften und stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Fundstücken fest. Möglicherweise werden die vor ihnen ausgebreiteten Dinge aufgrund bestimmter Ähnlichkeiten als Gruppe angeordnet und so entstehen erste, teils noch zufällige Anordnungen des Materials.

3. Material ertasten:

Abhängig von der jeweiligen Lerngruppe kann es sinnvoll sein, die in sich gekehrte Einzelarbeit an einem Punkt zu unterbrechen, um einen gemeinsamen Arbeitsschritt im Klassenverband einzuschieben. Um sicher zu gehen, dass möglichst alle Schüler vielfältige sinnliche Erfahrungen mit den Materialien machen, könnte beispielsweise eine gemeinsame Tastübung hilfreich sein. Hierzu setzen sich die Schüler in einen Sitzkreis und ertasten reihum mit geschlossenen Augen einen unbekanntem Gegenstand. Indem sie die Augen schließen, können sie sich besser auf die Empfindungen beim Tasten einlassen und es werden Qualitäten des Materials entdeckt, die sich nicht über die Augen erschließen lassen. Zusätzlich könnte man die Schüler auffordern, beim blinden Tasten möglichst schnell und spontan zu äußern, was sie gerade spüren. Vermutlich werden sie ihre Eindrücke überwiegend mit Adjektiven beschreiben, wie etwa kalt, weich, runzlig, leicht etc. Dieses Versprachlichen der Sinneseindrücke, welches hier spielerisch und wertfrei geübt wird, ist hilfreich, um anschließend über die materialorientierte Arbeit kommunizieren zu können.

4. Material sortieren:

Während im Prozess der individuellen Aneignung der gesammelten Materialien bereits erste Erfahrungen mit dem Sortieren und Anordnen unternommen wurden, besteht nun die Möglichkeit diese Tätigkeit zu vertiefen und systematischer anzugehen. Jeder kennt sein eigenes Material bereits ganz genau. So ist es an der Zeit, dass sich die Schüler im nächsten Schritt in Gruppen zusammenschließen um die »Schätze« der anderen besser kennenzulernen. Die Schüler tragen ihre Fundstücke zusammen und begutachten den umfangreichen Materialvorrat gemeinsam. Hierbei lässt sich einerseits feststellen, wie unterschiedlich die gesammelten Stücke sind und es wird neugierig nachgefragt, wo denn ein bestimmtes, besonders kuriose Teil entdeckt wurde. Andererseits lässt sich beobachten, dass auch viele ähnliche Dinge entdeckt wurden. Vermutlich wird aus diesem anfänglichen gemeinsamen Gucken und Sprechen schnell ein lebendiges Sortieren und Arrangieren. Das Material fordert zum Tun auf und die Schüler experimentieren mit möglichen Anordnungen. Eine immer größere Sammlung verschiedener Materialien wächst auf großen Papierbögen auf dem Fußboden und ständig werden neue Dinge hinzugelegt oder andere wiederum entfernt. Dies ist ein Prozess des konzentrierten Abwägens, in dem ästhetische Entscheidungen getroffen werden, die häufig verworfen werden und zu neuen Lösungen führen. Jede Gruppe geht unterschiedlich vor und jede Gruppe muss Kompromisse finden, um die Wünsche aller Beteiligten zu berücksichtigen. Eine Übung, die neben den ästhetischen Fähigkeiten auch das soziale Miteinander unter den Schülern fördert.

5. Materialsammlung präsentieren:

Schließlich ist die Energie des Umsortierens und neu Arrangierens erschöpft und die Tätigkeit gerät ins Stocken. Die so entstandenen Materialsammlungen sollten nun im Klassenplenum betrachtet und diskutiert werden. Es erscheint sinnvoll, wenn sich zuerst die Mitglieder der jeweiligen Gruppe selbst äußern und ihre Erfahrungen, Beobachtungen oder Schwierigkeiten schildern. Die Mitschüler haben danach in möglichst konstruktiver Atmosphäre Gelegenheit, auf diese Äußerungen zu reagieren oder eigene Eindrücke zu der jeweiligen Arbeit zu äußern. Dabei vollzieht sich eine tiefere Reflexion der eigenen oder fremden Materialsammlungen und die Schüler gewinnen aus den Bemerkungen der Mitschüler neuen Input für zukünftige Arbeiten. Eine derartige Würdigung der ernsthaften und mühevollen Auseinandersetzung der Schüler ist besonders bei solchen Arbeiten wichtig, die aufgrund der räumlichen Gegebenheiten oder den am Material stattfindenden Verfallsprozessen, nicht konserviert werden können und somit flüchtiger Natur sind.

6. Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Mark Dion:

Zuletzt findet die Begegnung der Schüler mit Mark Dions Arbeit *Tate Thames Dig* statt. Bewusst wird Dions Werk erst in dieser späten Phase der gestalterischen Auseinandersetzung gezeigt, um so eine zu vorschnelle und einseitige Prägung ihrer Vorstellungskraft zu verhindern. Die Schüler betrachten Dions Werk und geraten darüber miteinander ins Gespräch: Sie werden zunächst vermutlich beschreiben, was auf den Abbildungen zu sehen ist oder sie geben Erklärungen ab und äußern ihre persönlichen Eindrücke. Vielleicht stellen sie auch Fragen, artikulieren ihr Unverständnis oder entziehen sich dem Unterrichtsgespräch. In der Auseinandersetzung mit Dions Arbeit bemerken sie Analogien zur eigenen praktischen Tätigkeit und gewinnen hierbei eine neue Perspektive auf die eigenen Arbeiten. Sie erfahren, dass die von ihnen erprobten Zugriffsweisen aufs Material, auch im Kontext von Kunst relevant sind und ihr Verständnis von zeitgenössischer Kunst wird erweitert.

Es ist wichtig den Schülern genügend Raum zu geben, um persönliche Zugänge zu Dions Werk aufzubauen. Die Rezeption von Kunst geschieht vor dem Hintergrund der individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und so ist die Wirkung des Werks auf jeden Schüler unterschiedlich. Hierin steckt eine große Chance für den Unterricht. Indem die Schüler ihre persönlichen Wahrnehmungsweisen schildern und konstruktiv auf die Bemerkungen der Mitschüler reagieren, wird die eigene Wahrnehmung reflektiert und möglicherweise erweitert. Eva Sturm hat unter Bezugnahme auf den Kunstbegriff von Gilles Deleuze, intensiv über die Rezeption von Kunst geforscht und bemerkt, dass dies ein höchst aktiver Prozess sei, in dem der Zuschauer zum Denker und Macher werde.¹¹⁹

4.2. Material ordnen und inszenieren am Beispiel von Tony Cragg

4.2.1. Tony Cragg: *New Stones – Newton's Tones* (1978)

Tony Cragg wurde 1949 in Liverpool geboren und studierte zwischen 1969 und 1977 an verschiedenen namhaften britischen Kunsthochschulen, unter anderem dem Royal College of Art in London. Vor seinem Kunststudium arbeitete er einige Zeit als Labortechniker und dieses Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Fragen hat sein künstlerisches Schaffen stets begleitet. 1977 zog Cragg nach Wuppertal, wo er bis heute lebt und arbeitet. Ab 1979 unterrichtete er an der Akademie in Düsseldorf und ist seit 2009 deren Direktor. Sein Werk wurde in zahlreichen internationalen Ausstellungen gewürdigt, so nahm er z.B. 1982 an der documenta 7 teil und vertrat 1988 gerade einmal 39 Jahre alt, Großbritannien

119 Sturm 2011, S. 103 f.

auf der 43. Biennale in Venedig. Im selben Jahr wurde er außerdem mit dem renommierten Turner-Preis ausgezeichnet.¹²⁰

Craggs umfassendes Werk ist durch eine große Bandbreite an verwendeten Materialien und Techniken gekennzeichnet, wobei in den sehr unterschiedlichen Skulpturen stets sein großes Interesse am Material zu erkennen ist. In seinen frühen Arbeiten spielte das Sammeln und die Auseinandersetzung mit Fundobjekten eine entscheidende Rolle. Diese Arbeiten tragen noch stark konzeptuelle Züge und bestechen durch einen spontanen Umgang mit überwiegend wertlosen Materialabfällen aus Holz, Metall oder Kunststoffen, was seiner Bewunderung für die Arte Povera und deren Umgang mit Material entspricht. Ab den späten 80er Jahren interessiert er sich zunehmend für formale Fragen und beginnt in teils hoch technologisierten Herstellungsverfahren überwiegend große und aufwendige Skulpturen zu bauen. Er wendet sich nun stärker klassischen Materialien wie Holz, Metall oder Stein zu, daneben aber auch Kunststoffen zu. Dabei ist ihm ebenfalls das Medium der Zeichnung wichtig: „*Bleistift und Papier werden zu Verlängerungen meiner intelligenten Potenz. Ich denke direkt mit ihnen [...]*“¹²¹ Die Zeichnungen dienen als Entwürfe seiner Projekte und besitzen daneben auch einen hohen eigenen ästhetischen Wert.

Mein Unterrichtsprojekt bezieht sich auf seine frühen Arbeiten, in denen er farbige Fragmente von Plastikabfällen wie ein Puzzle auf dem Fußboden oder an den Wänden in immer neuen Variationen auslegt. Die Arbeit *New Stones, Newton's Tones* (1978) bildete den Auftakt dieser Werkgruppe und bescherte ihm internationale Beachtung. Nach seinem Umzug nach Wuppertal sammelt Cragg am Ufer des Rheins angespülte Plastikabfälle. Er ist von den bunten Überresten verschiedenster Verpackungen, Spielzeuge, Haushaltsgegenständen etc. fasziniert: „*Sobald ich irgendein Material ansehe, verbinde ich meine Gedanken mit diesem Material, und verändere mich, denn ich werde von allem um mich herum beeinflusst.*“¹²²

Mit *New Stones, Newton's Tones* hat er eine rechteckige Bodenskulptur geschaffen, in der er die Plastikfragmente von rot über gelb nach blau anordnete, so dass ein Farbverlauf im Newtonschen Farbspektrum entsteht. Cragg benutzt die Materialien genau so, wie er sie findet und verzichtet auf eine weitere Bearbeitung oder den Einsatz von Klebe- oder Schraubverbindungen. Durch diesen klaren und unverfälschten Umgang mit dem Material lenkt er die Aufmerksamkeit des Betrachters unmittelbar auf die Qualitäten des Materials. Der direkte und sinnlich-forschende Kontakt mit dem Material ist für Cragg äußerst bedeutsam: „*Skulpturen, die aus geschichtetem oder angehäuften Material bestehen,*

120 Vgl. Ausst.-Kat.: Cragg 2006, S. 2 f.

121 Ausst.-Kat.: Cragg 2009, S. 178.

122 Ausst.-Kat.: Cragg 2006, S. 15.

*lassen uns das Material in seiner eigentlichen Substanz, in seiner Urform erfahren.*¹²³ Cragg, der sich selbst gern als „*Materialist*“¹²⁴ bezeichnet, dekliniert in vielen weiteren Arbeiten, die einzelnen Eigenschaften der Materialien durch und kommt mit Hilfe von geringen Modifikationen (Variationen der Farben, Grundform, Dichte der Streuung der Fragmente u.a.) zu immer neuen Ergebnissen. Das übergeordnete Prinzip bleibt dabei immer gleich und wird von Susanne Gaensheimer in einem Begleittext zur Ausstellung im Münchner Lenbachhaus (1998) folgenderweise beschrieben: *„Das Ganze wird zum Fragment und das Fragment wird zum Ganzen – ein ambivalentes Verhältnis zwischen der äußeren Form der Arbeit und ihren einzelnen Bestandteilen, das für das bildhauerische Denken Craggs charakteristisch ist.*“¹²⁵

4.2.2. Vermittlungsanliegen

Die Schüler sollen über verschiedene Sinneszugänge die spezifischen Materialeigenschaften alltäglicher Gebrauchsgegenstände erkunden und deren gestalterischen Möglichkeiten erforschen. Hierbei entdecken sie mögliche Wege, um die Materialien zu sortieren, z.B. nach Farbe, Form oder Größe. In einem nächsten Schritt erproben sie vielerlei Varianten, indem sie die Materialien im Raum platzieren oder zu Skulpturen anordnen. Indem das Material in der vorgefundenen Weise belassen wird und keine Veränderungen daran vorgenommen werden (z.B. durch Kleben, Umformen oder Bemalen), liegt die Aufmerksamkeit auf dem Material an sich. In diesen »Inszenierungen«, egal ob das Material gestapelt, puzzleartig ausgelegt oder chaotisch angehäuft wird, entfaltet sich die gestalterische Auseinandersetzung auf sehr direkte und spontane Weise.

4.2.3. Projektbeschreibung

1. Material sammeln:

Wie bereits in dem ersten Unterrichtsprojekt begeben sich die Schüler zuerst auf die Suche nach Materialien. Die Suche ist von dem Auftrag begleitet, bewusst verschiedenfarbige Dinge zu sammeln. Das Sammeln kann draußen stattfinden, soweit sicher gestellt ist, dass es dort genügend zu finden gibt und diese Fundstücke eine farbliche Vielfalt bieten. Gerade im Winter mag dies zum Problem werden, so dass es sinnvoll sein kann, die Suche ins Klassenzimmer zu verlegen, wo es ein vielfältiges Materialangebot gibt. Erneut geht es darum, die bekannte Umgebung mit dem Blick eines Fremden zu betrachten, um so Neues

123 Ausst.-Kat.: Cragg 2006, S. 178.

124 Vgl. Ausst.-Kat.: Cragg 2009, S. 7.

125 Ausst.-Kat.: Cragg 1998, S. 129.

zu entdecken. Die verschiedenen Dinge im Klassenraum sind den Schülern vertraut und deren konventioneller Zweck und die vorgesehene Nutzungsweise ist tief in den Köpfen verankert. Doch gerade hier gilt es, genau hinzusehen und das bekannte Objekt mit einer neuen, »ästhetischen Brille« zu betrachten, um so die darin verborgenen gestalterischen Möglichkeiten aufzuspüren.¹²⁶

2. Material ordnen:

Nachdem genügend Materialien zusammengetragen wurden, finden sich die Schüler in Kleingruppen zusammen und breiten ihre »Schätze« auf dem Fußboden aus. Reihum hat jeder die Gelegenheit, seine Fundstücke zu präsentieren und mit den anderen Funden zu vergleichen. Die zahlreichen Ähnlichkeiten der Materialien werden dabei schnell erkannt und es beginnt ein reges Umsortieren und Zusammenlegen. So kristallisieren sich allmählich Gruppen verwandter Materialien heraus, wobei es zahlreiche Möglichkeiten gibt, nach denen das Material geordnet werden könnte. In Hinblick auf die Arbeitsweise von Tony Cragg wäre es hilfreich, dass Material nach Farben zu ordnen. Der Lehrende könnte auf das Merkmal Farbe explizit hinweisen, sollte jedoch auch akzeptieren, wenn die Schüler es vorziehen, ihren Materialfundus nach einem anderen Kriterium zu sortieren.

3. Vom Material zur Idee:

Nun sind die Schüler mit dem Material und dessen charakteristischen Merkmalen vertraut, so dass es in der nächsten Phase um das ergebnisoffene Experimentieren gehen kann. Welche Gestaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet das Material? Die Schüler können beispielsweise dem Vorschlag des Lehrenden folgen und untersuchen, inwieweit eine Ordnung nach Farben mit dem konkreten Material als geeignet erscheint. Lässt sich ein homogener Farbverlauf erzeugen oder dominiert eine bestimmte Farbe? Welche Farben fehlen? Das Material lässt sich auf vielfältige Weise arrangieren und es geht darum, dass die Schüler diese Möglichkeiten spielerisch erkunden. Lässt sich das Material zu einem hohen Turm stapeln oder fällt dieser sofort in sich zusammen? Kann man die einzelnen Fundstücke nebeneinander aufreihen oder kippen sie wie Dominosteine immer wieder um? Mit der Methode »trial and error« stellen die Schüler fest, welche Bearbeitungsweisen sich bei dem speziellen Material anbieten und welche als ungeeignet erscheinen. Diese Herangehensweise ermöglicht vielfältige ästhetische Erfahrungen und die gewonnenen Erkenntnisse werden nachhaltiger verinnerlicht, da sie durch selbsttätiges Handeln der

¹²⁶ In diesem Zusammenhang ist ein Unterrichtsprojekt von Almut Linde interessant, in dem in ähnlicher Weise mit der Kontextverschiebung funktionaler Gegenstände aus dem Umfeld der Schule gespielt wurde. Wenn ein Stück Tilsiter anstelle des Tafelschwamms im Schwammhalter bereit liegt, werden die gewohnten Wahrnehmungsweisen irritiert, Linde nennt dies ein „Neuschaffen von Sinnzusammenhängen“. (Vgl. Linde 2006, S 143 ff.)

Schüler herbeigeführt wurden. Würde der Lehrende gleich zu Beginn eine enge Aufgabe vorgeben, wären die Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler deutlich geringer.

4. Von der Idee zur Form:

Die Kleingruppe erhält nun die Aufgabe, aus der Bandbreite der vorher erprobten Ansätze eine Methode der Materialbearbeitung auszuwählen und diese zu vertiefen. Die Möglichkeiten sind immens: Das Material kann nach Farbe, nach Form, nach Größe, nach Gewicht, nach Oberflächenbeschaffenheit, nach Weichheit oder Härte usw. geordnet werden. Man kann es auslegen, stapeln, auftürmen, aneinanderreihen, zufällig anhäufen, ineinander stecken, verflechten, hängen etc. Es geht darum, jene Bearbeitungsform zu vertiefen, die den Materialeigenschaften in besonderer Weise entspricht. Hierbei mag der Lehrende noch einmal auf die Farbe als mögliches Ordnungsprinzip hinweisen. Dies kann besonders für jene Schüler eine große Hilfe sein, die nicht so recht wissen, wie sie beginnen sollen und die daher über einen anstiftenden Impuls dankbar sind. Alle Gruppen müssen sich zunächst über ihre Gestaltungsabsicht bewusst werden, indem jeder zunächst seine persönlichen Ideen äußert und man anschließend nach einer gemeinsamen Lösung sucht. Dann wird entschieden, in welcher Weise die Materialien inszeniert werden sollen und die praktische Umsetzung kann beginnen. Im Gestaltungsprozess wird schnell deutlich werden, was bereits gut funktioniert und wo noch kleine Korrekturen des ursprünglichen Plans nötig erscheinen. Ebenso werden die Schüler wohl auch feststellen, dass sie weiteres Material benötigen, so dass sie sich erneut auf die Suche begeben. Für derartige Reaktionen und Reflexionen während des Gestaltungsprozesses ist es sehr hilfreich, dass in Gruppen gearbeitet wird. Gemeinsam entsteht ein viel größerer Ideenpool und die eingeschränkte Sichtweise des Einzelnen wird erweitert.

5. Präsentation:

Nun sollen die fertigen Arbeiten dem Publikum präsentiert und zur Diskussion gestellt werden. Die raumgreifenden skulpturalen Arbeiten aus Tischen, Stühlen, Schulbüchern, Rucksäcken, Turnschuhen, Mützen, Federtaschen, Geodreiecken, Tafelmagneten, farbigen Kreiden oder Stiften, Radiergummis etc. sind »kurzlebig«, da die Gegenstände bald wieder benötigt werden, um ihren ursprünglichen Zweck zu erfüllen. Umso wichtiger erscheint es, das Entstandene zu würdigen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, die Arbeiten zu fotografieren, um zu einem späteren Zeitpunkt daran anknüpfen zu können. Neben der Betrachtung und Reflexion im Klassenverbund, kann es für die Schüler besonders befriedigend sein, wenn die Werke einer erweiterten Öffentlichkeit, z.B. den

Parallelklassen, gezeigt werden. Neben der Differenzierung der eigenen Wahrnehmungsweise durch Gespräche mit den Betrachtern kann dies eine Anregung für Außenstehende sein, um die eigenen Materialvorstellungen zu überdenken und das Material ebenfalls stärker ins Visier der ästhetischen Auseinandersetzung zu nehmen.

6. Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Tony Cragg:

In den Werken von Tony Cragg erkennen die Schüler einen Materialumgang, der viele Parallelen zu der von ihnen praktizierten Materialbearbeitung aufzeigt. Möglicherweise haben sie das Material ebenfalls nach Farben angeordnet und nun sehen sie wie Tony Cragg dies in streng systematischer Weise tut. Eventuell bemerken die Schüler aber auch Diskrepanzen zwischen der eigenen Arbeit und Craggs Herangehensweise. In diesem Fall ist es interessant genau hinzusehen und trotz der offensichtlichen Unterschiede, dennoch Gemeinsamkeiten zu entdecken.

Indem die Schüler die ihre Arbeit mit Craggs Werken vergleichen, werden die eigenen Strategien, die sich während der Arbeit häufig unbewusst vollziehen, klarer und nachvollziehbarer. Die Bezugnahme auf die bildende Kunst¹²⁷ ist äußerst wichtig, damit Schüler die eigene Arbeit dahingehend reflektieren können und ein allzu einseitiges „Um-sich-selbst-kreisen“ verhindert wird. Denn Kunst und somit auch die Kunstvermittlung in der Schule vollzieht sich nicht im luftleeren Raum: Kunst entsteht als Reaktion auf die Welt und auf andere Kunstwerke und erweitert, vertieft oder verwirft die dort bereits enthaltenen Themen, Motive oder Fragen.

5. Schluss

5.1. Zusammenfassung

Im Folgenden werden die zentralen Aussagen der Arbeit noch einmal zusammengefasst, um darauf aufbauend offene Fragen zu diskutieren.

In Kap. 2 wurde der Blick auf die Kunstgeschichte gelenkt und es wurde ein Überblick über den Bedeutungswandel des Materials gegeben. Hierbei zeigte sich, dass bis in die Mitte des 19. Jh. hinein eine überwiegend ablehnende Haltung gegenüber dem Material bestand, die laut Monika Wagner in der materialverachtenden Philosophie Platons ihren Ursprung hat. In der Antike schätzte man die Idee und geistige Essenz eines Werks und betrachtete das Material dabei als notwendiges Übel, welches der Idee eine materielle Gestalt verlieh. Das Material war demnach lediglich ein Medium von Idee oder Form. Erst

¹²⁷ Die Bezugnahme auf Werke der bildenden Kunst ist nur eine Möglichkeit unter vielen weiteren, so können ebenfalls Analogien zu Alltagsphänomenen, Musik, Literatur, Design, Architektur usw. hergestellt werden.

im Zuge der Industrialisierung löste man sich allmählich von dieser Vorstellung und es begann eine Aufwertung des Materials. Dem Material wurde nun ein höherer Eigenwert beigemessen und man bemühte sich, die charakteristische »Sprache« des Materials zu berücksichtigen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts leisteten Duchamp, aber auch die Dadaisten und Surrealisten wichtige Pionierarbeit und trieben die »Emanzipation« des Materials entschieden voran. Nach dem Ende des 2. Weltkriegs begannen Künstler mit den unterschiedlichsten neuen Materialien zu experimentieren, dazu gehörten beispielsweise auch flüchtige oder immaterielle Stoffe. Diese Künstler verstanden das Material als zentralen Bestandteil des Werks und ließen sich vom Material inspirieren. Sie erprobten jeden denkbaren Umgang mit den Materialien und erforschten deren spezifische Eigenschaften.¹²⁸

Einen tragenden Pfeiler dieser Arbeit bildet die Beleuchtung der kunstgeschichtlichen Entwicklungen, da sie die eigentlichen Voraussetzungen für einen materialorientierten Gestaltungsansatz in der Schule darstellen. Vor diesem Hintergrund wurde in Kap. 3.1 ein materialorientierter Gestaltungsansatz für die Schule entworfen. Zentrales Merkmal ist dabei, dass jegliche gestalterische Auseinandersetzung ums Material kreist. Das Material spricht die verschiedenen Sinne in besonderer Weise an und sendet Impulse, die zu einer bestimmten Erkundung und Bearbeitung des Materials anregen. Die Schüler treten in einen Dialog mit dem Material, wobei der hohe Aufforderungscharakter des Materials den gestalterischen Prozess immer wieder aufs Neue beflügelt.

Anschließend wurden die besonderen Merkmale einer materialorientierten ästhetischen Praxis dargelegt, wobei jeweils erläutert wurde, in welcher Weise die Schüler davon profitieren können. In Kap. 3.2 wurde zunächst dargestellt, in welcher Weise das Material ästhetische Erfahrungen auszulösen vermag. Ursula Brandstätter beschreibt sechs charakteristische Merkmale der ästhetischen Erfahrung: Sinnlichkeit, Selbstzweck, Selbstbezüglichkeit, Selbst- und Weltbezug, Distanz und Differenz.¹²⁹ Georg Peez erkennt im Erzeugen von ästhetischen Erfahrungen das zentrale Ziel von Kunstunterricht.¹³⁰ In Kap. 3.3 wurde geklärt, inwiefern die materialorientierte Gestaltungspraxis in Form eines Prozesses verläuft. Hierin erkennt Gunter Otto ein wichtiges Moment von gelingendem Kunstunterricht. Otto meint damit einen Unterricht, der offen und spontan auf Unvorhersehbares reagiere, der nicht von vornherein total durchgeplant sei, sondern auch Umwege nehme und somit niemals völlig kontrollierbar sei.¹³¹ Des Weiteren hat sich in

128 Vgl. Wagner 2001/2010, S. 866-882.

129 Vgl. Brandstätter 2004, S. 26 ff.

130 Vgl. Peez 2011, S. 12 f.

131 Vgl. Otto 1969, S.129ff.

Kap. 3.4 zeigt, dass der materialspezifische Ansatz besonders geeignet ist individuelle Interessen zu unterstützen, Binnendifferenzierungen vorzunehmen und die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern. Die vielfältigen Materialeigenschaften ermöglichen individuell sehr verschiedene Zugriffsweisen auf das Material. Außerdem müssen die Schüler während der ästhetischen Auseinandersetzung immer wieder innehalten und Entscheidungen treffen. Hierbei wird die Selbstständigkeit in deutlich höherem Maße gefördert, als bei dem vom Lehrer im Vorherein streng geplanten Unterricht. Zuletzt wurde in Kap. 3.5 festgestellt, dass eine Verbindung des materialorientierten Vorgehens und der Rezeption von Kunst durchaus möglich ist. Diese Verknüpfung kann funktionieren, wenn das Kunstwerk zunächst nur der Orientierung und Ideenfindung der Lehrkraft dient und den Schülern erst gegen Ende des gestalterischen Prozesses präsentiert wird. Zu diesem Zeitpunkt haben sie bereits zu eigenen Ausdrucksmöglichkeiten gefunden und es besteht keine Gefahr, dass ihre schöpferische Tätigkeit von der Arbeitsweise des Künstlers zu stark geprägt oder sogar gehemmt wird.

In Kap. 4 wurde der Versuch unternommen die theoretischen Überlegungen auf die Schulpraxis zu übertragen und möglichst lebendig zu illustrieren. In den zwei für den Grundschulunterricht konzipierten Unterrichtsbeispielen werden praktische Anwendungsmöglichkeiten aufgezeigt. Hierbei wurde nach Inhalten gesucht, in denen die besonderen Merkmale des materialspezifischen Ansatzes besonders zum Tragen kommen: Die exemplarischen Unterrichtsszenarien bieten Raum für ästhetische Erfahrungen, für prozesshaftes Arbeiten und für die Förderung individueller Belange. Vor allem wird deutlich in welcher Weise sich Materialorientierung und Kunstrezeption zusammenbringen lassen. Die Arbeitsweisen der Künstler Mark Dion und Tony Cragg liefern entscheidende Impulse und zeigen Möglichkeiten auf, wie Künstler vom Material aus arbeiten. Die Schüler ahmen die Vorgehensweisen der Künstler nicht nach, sondern stellen Bezüge zu den eigenen Arbeiten her und können ihre Arbeiten in einen größeren Zusammenhang einordnen.

5.2. Weiterführende Diskussion

In meiner Darstellung „*Vom Material aus*“ habe ich den Versuch unternommen, einen materialorientierten Gestaltungsansatz zu entwerfen und dessen enormes Potential für die ästhetische Auseinandersetzung in der Schule zu beschreiben. Der Dialog mit dem Material vermag in besonderer Weise ästhetische Erfahrungen auszulösen, er trägt stark prozesshafte Züge, ermöglicht die individuelle Förderung der Schüler und bietet Raum für die Rezeption

von Kunst. Dies sind enorme Chancen für einen Unterricht, der die ganzheitliche Bildung und Förderung der Schüler vor Augen hat. Darüber hinaus bleiben aber noch einige offene Fragen, die nun geklärt werden sollen.

Zunächst wäre da die Frage, in welchem Umfang dieses Konzept anzuwenden ist? Es wird nicht behauptet, dass von nun an der Kunstunterricht stets vom Material auszugehen habe. Ebenso wenig kann es Sinn und Zweck sein, dass der Materialansatz nur ganz punktuell angewendet werden soll. Vielmehr ist es erstrebenswert, dass eine Sensibilisierung für das Material entwickelt wird, als roter Faden für ästhetische Prozesse. In ähnlicher Weise hat Gunter Otto das Ästhetische als ein „*Ferment in allen Lern- und Lehrprozessen*“ betrachtet.¹³² Ferment ist eine andere Bezeichnung für Gärungsmittel, welches biochemische Reaktionen in Gang setzt und steuert.¹³³ In diesem Sinne kann der aufmerksame Umgang mit Material ästhetische Prozesse auslösen und die Auseinandersetzung vertiefen. Hierfür müssen Schüler und Lehrer eine material-sensible Haltung einnehmen, und das bedarf gründlicher Übung. Besonders zu Beginn der Schulzeit sollten möglichst viele Übungen erfolgen, in denen der Fokus ganz unmittelbar auf dem Material liegt.¹³⁴ Die Schüler lernen dabei, Material bewusst wahrzunehmen und sich unvoreingenommen darauf einzulassen. Ist dieser aufmerksame Umgang mit dem Material erst einmal etabliert, wird die Berücksichtigung der jeweiligen »Sprache« des Materials zur Selbstverständlichkeit.

Nun soll es um die Frage gehen, was zu tun sei, wenn sich die Schüler von der großen Offenheit und den vielen Möglichkeiten des materialorientierten Gestaltungsansatzes überfordert fühlen. Ob und in welcher Ausprägung dies der Fall sein kann, hängt vor allem davon ab, wie sehr die Schüler es bereits gewohnt sind selbstverantwortlich zu arbeiten. In Klassen wo dies seit Schulbeginn geübt wird, treten vermutlich eher wenig Schwierigkeiten auf. Lerngruppen, die überwiegend lehrerzentriert und gleichschrittig arbeiten, werden dabei vermutlich an bisherige Grenzen stoßen. In diesem Fall ist es wichtig, dass man die Schüler an die Hand nimmt und ihnen Einstiegshilfen bietet. So könnte die Lehrkraft beispielsweise die Materialwahl eingrenzen, indem sie eine möglichst vielfältige Vorauswahl trifft, aus der die Schüler auswählen dürfen. Es gibt viele weitere Möglichkeiten, wie die Lehrkraft den Schülern helfen kann, ihre persönlichen Interessen aufzuspüren, diese ernstzunehmen und in der gestalterischen Arbeit zu verfolgen. Eva Sturm betont, dass es nicht darum gehen dürfe, einfache Lösungswege vorzugeben. Stattdessen müsse die Lehrkraft Differenzierungen, Zusammenhänge und Bezugssysteme

132 Otto 1998, S. 7.

133 Vgl. Peez 2011, S. 15 ff.

134 Vgl. dazu Kap. 3.1.

vor den Schülern entfalten.¹³⁵ Grundsätzlich ist es wichtig, dass man in den Arbeitsprozess immer wieder Phasen einbaut, in denen sich alle Schüler im Plenum zusammenfinden. In diesem Rahmen können Erfahrungen, Fragen oder Schwierigkeiten ausgetauscht werden. Im Gespräch bemerken die Schüler, dass es anderen ganz ähnlich ergeht. Sie fühlen sich mit ihren Unsicherheiten weniger allein und erkennen Lösungen oder finden zu neuen Ideen.

Nachdem die Chancen und Vorteile eines materialorientierten Gestaltungsansatzes ausführlich untersucht wurden, werden im Folgenden noch zwei Schwierigkeiten dieser Vorgehensweise beleuchtet. Es ist möglich, dass sich Lehrkräfte von der enormen Offenheit des Ansatzes verunsichert fühlen. Zu Beginn steht nicht fest, was am Ende dabei heraus kommen wird und die Gestaltungsabsichten und -ergebnisse entwickeln sich erst schrittweise im Prozess. Es würde dem Prinzip der Materialorientierung widersprechen, wenn das Unterrichtsprojekt im Voraus streng durchgeplant wäre. Die Offenheit des Prozesses ist nötig, damit sich die ästhetische Auseinandersetzung voll entfalten kann. Dennoch heißt das nicht, dass der Lehrende jegliche Verantwortung abgibt und der Unterricht völlig willkürlich verläuft. Anders als sonst kann es jedoch keine Unterrichtsplanung geben, die reibungslos nach vorgegebenen Arbeitsschritten verläuft. Die Lehrenden haben vielmehr die Aufgabe, die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers zu berücksichtigen und sie auf dem persönlichen Weg zu begleiten. Für die Lehrenden mag dies ein mühevolleres, aber lohnendes Umlernen bedeuten. Schon bald dürfte man dabei feststellen, dass man den Schülern viel mehr zutrauen darf, als man bisher angenommen hatte und man darf von dem Einfallsreichtum, der Problemlösekompetenz, der Selbstständigkeit und der Motivation der Schüler überrascht sein.

Eine weitere, vergleichsweise kleine Schwierigkeit betrifft die praktische Unterrichtsvorbereitung. Der hier vorgestellte Gestaltungsansatz stellt relativ hohe Ansprüche an die Materialbeschaffung. Damit Schüler neugierig und experimentell mit Material umgehen können, muss man ihnen interessantes Material zur Verfügung stellen. Es reicht nicht aus, wenn man Tusche, Buntstifte, Wachsmalkreiden etc. aus dem Materialschrank holt, sondern man muss sich gründliche Gedanken zum Material machen. Das Material sollte vielfältige Eigenschaften haben, die ganz unterschiedliche Arten der Verwendung zulassen. Denn nur so kann es zu einem fruchtbaren Dialog zwischen Schüler und Material kommen. Es wird nicht möglich sein, immer etwas völlig Unbekanntes anzubieten, dennoch sollte man stets Ausschau nach neuen Materialien halten.¹³⁶

¹³⁵ Sturm 2011, S. 197.

¹³⁶ Eine besondere Herausforderung ist in diesem Zusammenhang der Kostenfaktor: Zumeist stehen nur sehr begrenzte finanzielle Mittel zur Verfügung, so dass sich die Suche vor allem auf kostengünstiges Material beschränken wird.

5.3. Ausblick

Zum Schluss werden nun noch einige weiterführende Fragen aufgeworfen, deren erschöpfende Beantwortung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Während hier intensiv über die Bedeutung des materialspezifischen Gestaltungsansatzes für den Kunstunterricht nachgedacht wurde, blieben alle anderen Schulfächer außen vor. Dabei ist es durchaus denkbar, dass sich die Materialorientierung auch auf weitere Fächer übertragen ließe. Ein Lehr- und Lernansatz, der vom Material aus denkt, könnte auch im Musik- und Literaturunterricht, in den darstellenden Künsten, im Sachunterricht und möglicherweise auch in weiteren naturwissenschaftlichen Fächern fruchtbar sein. In allen Disziplinen hat man es mit irgendeiner Form von Material zu tun, und so sollte es möglich sein, die Unterrichtsinhalte vom Material aus zu entfalten. Mit den konkreten Umsetzungen derartiger Ansätze müssten sich allerdings die entsprechenden Experten befassen. Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass man sich zunächst auf eine möglichst ergebnisoffene Suche begibt und das Material erforscht, unabhängig davon ob man mit Tönen oder Klängen, Worten oder Körpern zu tun hat. Indem man mit dieser originär ästhetischen Methode auf die verschiedenen Disziplinen blickt, können nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer ungeahnte und vielleicht ungewöhnliche Zugriffsweisen auf das Thema entdecken. Gunter Otto hat die Strahlkraft des Ästhetischen früh erkannt und vehement vertreten: *„Ästhetische Prozesse sind Bildungsprozesse. Bildungsprozesse sind ohne ästhetische Anteile nicht denkbar.“*¹³⁷

Neben einer möglichen Ausweitung des materialspezifischen Blicks auf andere Fächer, könnte dies ebenso ein hilfreicher Ansatz für fächerübergreifenden Unterricht bedeuten. Als gemeinsamer Ausgangspunkt würde ein bestimmtes Material dienen, dem sich die Schüler dann aus den fachspezifischen Perspektiven annähern könnten. Im Rahmen eines interdisziplinären Projekts von Kunst- und Sachunterricht könnten sich die Schüler beispielsweise mit Fundstücken vom Schulhof beschäftigen.¹³⁸ Die gesammelten Dinge könnten dann einerseits in Hinblick auf ihr gestalterisches Potential und andererseits mit dem forschenden Blick eines Ethnologen erkundet werden. Das gleiche mag für den Musikunterricht gelten, indem man die gefundenen Materialien zum Klingen bringt.

Die Untersuchungsmethoden und Zielsetzungen des einen Faches könnten die Auseinandersetzung in dem jeweils anderen Fach mit neuen Impulsen anregen und vertiefen. Indem man Unterrichtsinhalte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, werden größere Sinnzusammenhänge deutlich und der Sinn der Arbeit wird für die Schüler

137 Otto 1998, S. 207.

138 Vgl. Kap. 4.1.

besser nachvollziehbar. „*Kunst strahlt auf die anderen Fächer aus. Die Lern- und Erfahrungsprozesse gewinnen an Intensität durch sinnliche und ästhetische Zugänge. Bildung ist ohne Empfindung und Wahrnehmung nicht vorstellbar*“ erklärt Georg Peez und fordert die Übertragung ästhetischer Methoden auf andere Unterrichtsfächer.¹³⁹

Abschließend möchte ich bemerken, dass die im Rahmen dieser Arbeit geführte Auseinandersetzung mit dem Material und dessen Potential für die Schule für mich in hohem Maße anregend war. Während des Schreibens kamen mir viele neue Einfälle für mögliche Unterrichtsprojekte, deren Umsetzung nun ansteht. Denn die langwierige Auseinandersetzung mit dieser Arbeit, während der ich nahezu ausschließlich mit gedanklichem Material zu tun hatte, steht im besonderen Gegensatz zu den hier formulierten Gedanken über vielfältiges, buntes, haptisch-erfahrbares und die Sinne berauschendes Material. In diesem Sinne freue ich mich nun auf die Arbeit in der Schule, um dort gemeinsam mit den Schülern vielfältige Erfahrungen mit greifbaren Materialien zu machen. Ich bin gespannt, wie die Übertragung der hier formulierten Gedanken auf die Praxis gelingen wird. Dabei hoffe ich, dass viele meiner Annahmen den Praxistest bestehen und sich der materialorientierte Gestaltungsansatz für die Schüler und mich selbst als anregend und sinnvoll erweisen wird.

139 Peez 2011, S. 3.

Anhang

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe „Grundschule“ im BDK e.V.: Der Kunstunterricht in der Grundschule. Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003. S. 383-399.

Bandmann, Günter: Bemerkungen zu einer Ikonologie des Materials. In: Städel-Jahrbuch N.F.2. Frankfurt, M. 1969. S. 75-100.

Baudrillard, Jean: Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen. 2. Aufl. Frankfurt/Main 2001.

Beil, Ralf: Künstlerküche. Lebensmittel als Kunstmaterial von Schiele bis Jason Rhoades. Köln 2002.

Blohm, Manfred / Heil, Christine / Peters, Maria u.a. (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München 2006.

Brandstätter, Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg 2004.

Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003.

Droste, Magdalena: Bauhaus 1919-1933. Köln 2006.

Duderstadt, Matthias: Ästhetik und Stofflichkeit. Ein Beitrag zur elementaren Bildung. Weinheim 1997.

Eid, Klaus / Langer, Michael / Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn 2002.

Gebhardt, Volker: Schnellkurs Kunstgeschichte - Deutsche Kunst. Köln 2002.

Goethe, Johann Wolfgang: Material der bildenden Kunst. 1788. In: Goethe: Berliner Ausgabe. Bd. 19. Berlin 1973.

Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Bd. 6. Leipzig 1885.

Grosenick, Uta / Riemschneider, Burkhard (Hg.): Art at the turn of the Millenium. Köln 1999.

Grosenick, Uta (Hg.): Women Artists. Künstlerinnen im 20. und 21. Jahrhundert. Köln 2001.

Harlan, Volker: Was ist Kunst? Werstattgespräch mit Beuys. Stuttgart 1996.

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: In: Henckmann, Wolfhart: Einleitung in die Ästhetik. Georg Friedrich Wilhelm Hegel. München 1967. S. 115-121.

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Ästhetik. (1835/42). In: Bassenge, Friedrich (Hrsg.), Bd. 2. Berlin 1985.

Held, Jutta / **Schneider**, Norbert: Grundzüge der Kunstwissenschaft. Gegenstandsbereiche – Institutionen – Problemfelder. Köln 2007.

Henckmann, Wolfgang: Material. In: Henckmann, Wolfhart / Lotter, Konrad (Hg.): Lexikon der Ästhetik. 2., aktual. und erw. Aufl. München 2004. S. 236 f.

Hinkel, Hermann: Das Kunstwerk als Denkanstoss. Über die Verantwortung von Kunstunterricht in einer veränderten Gesellschaft. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003. S. 167-177.

Huber, Hans-Dieter: Das Gedächtnis der Hand. In: Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006. S. 39-51.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2000.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In: Blohm, Manfred / Heil, Christine / Peters, Maria u.a. (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München 2006. S. 33-37.

Kandinsky, Wassily: Über das Geistige in der Kunst. Insbesondere in der Malerei. Originalausgabe von 1912. Revidierte Neuauflage. Bern 2004.

Kathke, Petra: Vom Material zum Motiv. Prozesse ästhetischer Sensibilisierung in der Kunstprojektwerkstatt eines Berliner Hortes. In: Kunst und Unterricht: Heft 219, 1998. S. 39-44.

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Band 1: Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehöl, Feuer, Ruß und Asche. Berlin 2007.

Kemp, Wolfgang: Material der bildenden Kunst. Zu einem ungelösten Problem der Kunstwissenschaft. In: Prisma (Gesamthochschule Kassel), Heft 9. 1975. S. 25-34.

Kirchner, Constanze / **Schiefer Ferrari**, Markus / **Spinner**, Kaspar H. (Hrsg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München 2006.

Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn 2009.

Kirschenmann, Johannes: Strategien der Annäherung an zeitgenössische Kunst. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003. S. 189-205.

Kirschenmann, Johannes / **Richter**, Christoph / **Spinner**, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdid. Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München 2011.

Kunst und Unterricht:Heft 219, Seelze 1998.

Lailach, Michael; **Grosenick**, Uta: Land Art. Köln 2007.

Lehmann, Annette Jael: Kunst und Neue Medien. Ästhetische Paradigmen seit den sechziger Jahren. Tübingen 2008.

Linde, Almut: Formen für Kunst in der Realität. In: Maset, Pierangelo / Reuter, Rebekka / Steffel, Hagen (Hrsg.): Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung. Lüneburg 2006. S. 129-148.

Loos, Adolf: Das Prinzip der Bekleidung. 1898. In: Loos, Adolf: Sämtliche Schriften. hg. v. H. Glück, Bd. 1. Wien/München 1962.

Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

Müller, Rainer / **Sello**, Thomas: Von Pinsel und Öl zu Kohle und Blei: Künstler der Hamburger Kunsthalle. Ihre Techniken und Materialien. Hamburg 2004.

Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964/1969.

Otto, Gunter: Ästhetische Rationalität. Von der sinnlichen Erkenntnis zum Symbolverstehen. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991. S. 145- 161.

Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze 1998

Pazzini, Karl-Josef: Zum Geleit. In: Sturm, Eva: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien 2011. S. 11-13.

Peters, Maria: Kunstpädagogik und neue Medien. In: Kunstunterricht mit neuen und alten Medien, sinnlich-ästhetisch, digital, multimedial, geschlechterorientiert. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter – Schwimmen lernen im Netz. Hamburg 2003. S. 7-10.

Philosophisches Wörterbuch. begr. von Heinrich Schmidt. Neu hrsg. von Martin Gessmann. Stuttgart 2009.

Raff, Thomas: Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. München 1994.

Rotzler, Willy: Objekt-Kunst. Von Duchamp bis Kienholz. Köln 1972.

Sahli, Jan: Der Zauber des Materials. In: von Arburg, Hans-Georg u.a. (Hrsg.): Mehr als Schein. Ästhetik der Oberfläche in Film, Kunst, Literatur und Theater. Zürich 2008.

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Hamburg 1988.

Ströter-Bender, Jutta / **Peez**, Georg: Zur «Sprache» des Materials. In: Kunst und Unterricht: Heft 219, Seelze 1998, S. 5-12.

Sturm, Eva: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien 2011.

Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München 2005.

Wagner, Monika: Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne. München 2001.

Wagner, Monika: In: Pfisterer, Ulrich (Hrsg.): Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe. Stuttgart 2003, S. 230-233.

Wagner, Monika: Material. In: Barck, Karlheinz et al. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe (ÄGB). Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Bd.3, Stuttgart 2001/2010, S. 866-882.

Wagner, Monika; **Rübel**, Dietmar; **Hackenschmidt**, Sebastian: Lexikon des künstlerischen Materials. Werkstoffe der modernen Kunst von Abfall bis Zinn. München 2010.

Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. 3., durchges. Aufl., Weinheim 1991.

Willemsen, Charlotte: Schokolade als Material der zeitgenössischen Kunst. Examensarbeit, Paderborn 2006.

Zedler, Johann Heinrich: Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 19: M – Ma, Graz 1739.

Ausstellungskataloge

Anthony **Cragg**. Material – Object – Form. Friedel, Helmut (Hrsg.). Städtische Galerie im Lenbachhaus. München 1998.

Tony **Cragg**. Signs of Life. Essays from 1981 to 2003. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn. Düsseldorf 2003.

Tony **Cragg**. Kinderbuch zur Ausstellung "Tony Cragg. Familiae" im Neuen Museum, Waldschmidt, Stephanie (Hrsg.). Nürnberg 2006.

Tony **Cragg**. In and out of Material. [anlässlich der Ausstellung Tony Cragg. Das Potential der Dinge. Skulpturen, Zeichnungen und Druckgrafiken. Akademie der Künste Berlin 16.9.-29.10.2006; Tony Cragg. Das Potential der Dinge. Skulpturen, Zeichnungen und Druckgrafiken. Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum, Duisburg. 18.02.-15.04.2007.] Köln 2006.

Tony **Cragg**. Second Nature. Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Museum der Moderne Salzburg 2009. DuMont Buchverlag 2009.

Mark **Dion**. Corrin, Lisa Graziose / Kwon, Miwon / Bryson, Norman. London 1997.

Bob **Braine**, Mark **Dion** & GFLK Surveys, Legacy Swarm for the Ruhrgebiet. Kunsthalle Recklinghausen, Ullrich, Ferdinand / Schwalm, Hans Jürgen (Hrsg.). Recklinghausen 2011.

documenta (13). Das Begleitbuch. Katalog 3/3. Ostfildern 2012.

Yves **Klein** / Werner **Ruhnau**: Dokumentation der Zusammenarbeit in den Jahren 1957-60. Recklinghausen 1976.

Santiago **Sierra**. 300 tons and previous works. Kunsthaus Bregenz 2004.

James **Turrell**: In: Kunstforum International. Nr. 121, 1993, S. 351.

Web-Adressen

http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start_grundschule.html, Stand: 21.09.2012

http://www.kunstmuseum-wolfsburg.de/exhibition/110/James_Turrell, Stand: 14.09.2011

Abbildungen der thematisierten Kunstwerke

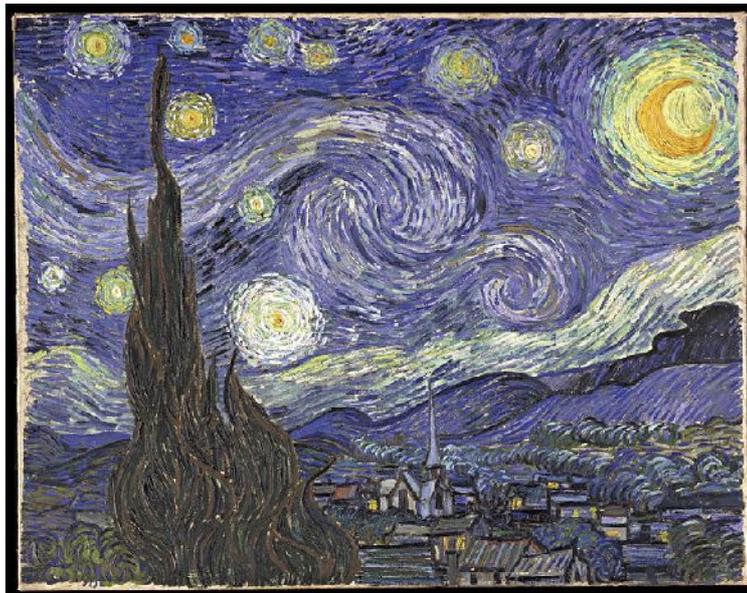
1. Meret Oppenheim: *Déjeuner en fourrure* (1936)

Porzellan, Chinesisches Gazellenfell, Tasse Ø 10,9 cm, Untertasse Ø 23,7 cm, Löffel 20,2 x 7,3 cm. Museum of Modern Art, NY



2. Vincent van Gogh: *Sternennacht* (1889)

Öl auf Leinwand, 73,7 × 92,1 cm. Museum of Modern Art, NY



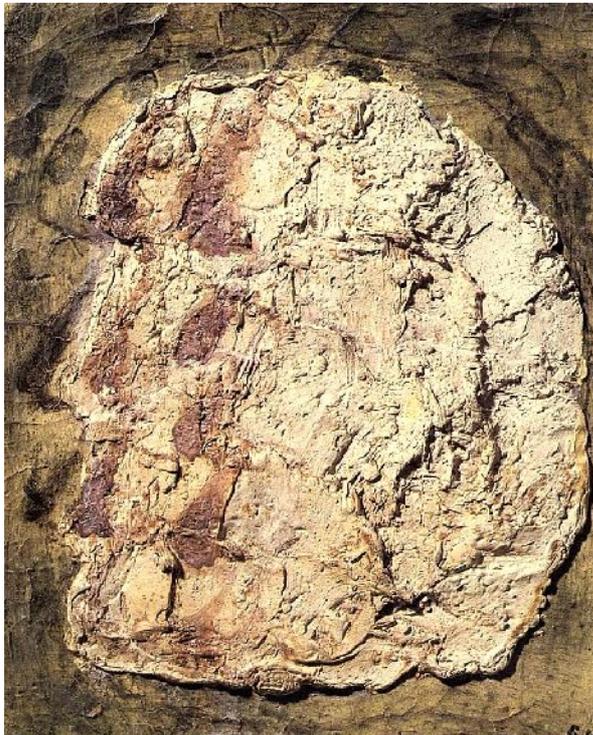
3. Marcel Duchamp: *Fountain* (1917)

Porzellan, Filzstift. Replik des *Fountain* im Musée Maillol, Paris



4. Jean Fautrier: *Tête d'otages no. 22* (1944)

Öl auf Papier aufgeleimt auf Holz, 27 x 22cm. Galerie Limmer Freiburg i. Brsg.



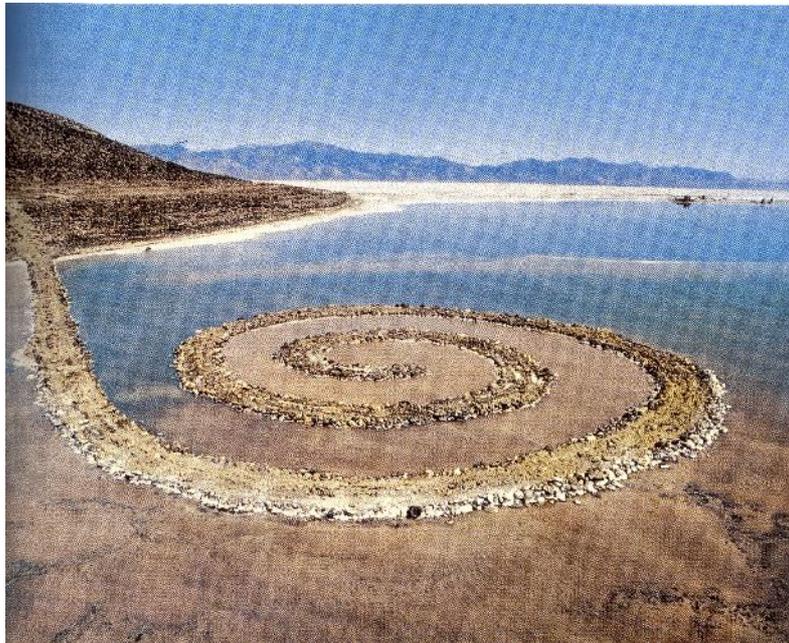
5. Jannis Kounellis: *Ohne Titel* (1968)

Holzkohle, Wagen aus Eisen, Holz, Gummirädern, 309 x 120 x 120 cm.
Hamburger Kunsthalle.



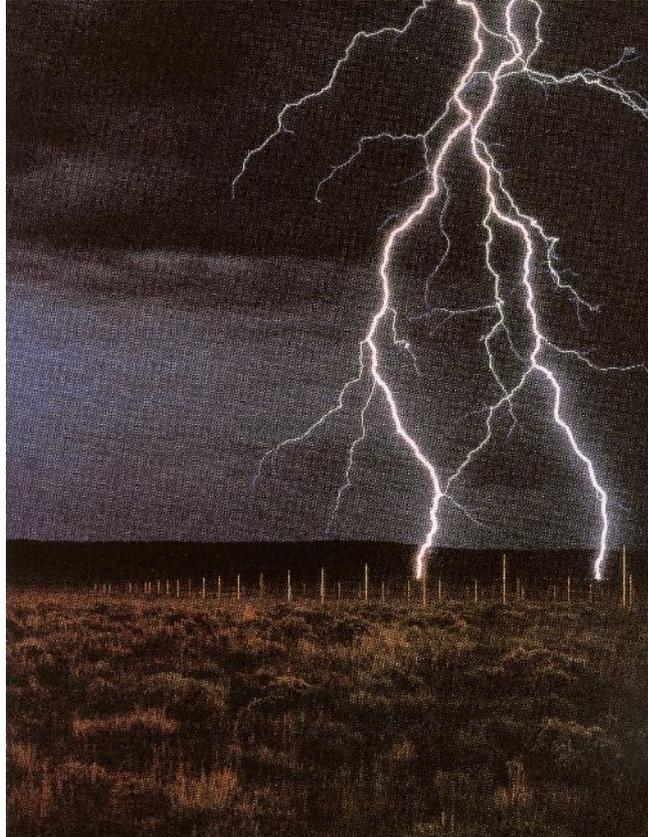
6. Robert Smithson: *Spiral Jetty*

Rozel Point, Großer Salzsee, Utah, 6783 t Felsen, Erde, Salzkristalle, Algen,
Wasser, 450 x 4,50 m. Dia Art Foundation, New York



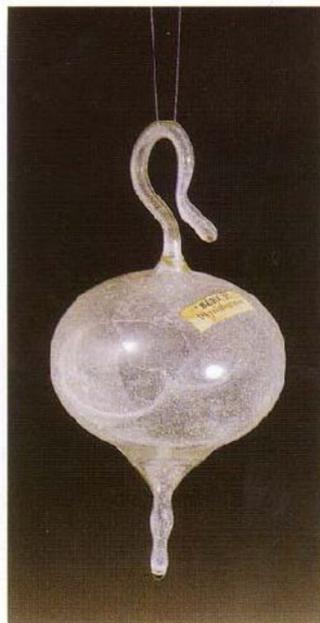
7. Walter de Maria: *The Lightning Field* (1977)

New Mexico, 400 rostfreie Stahlstäbe, Fläche: 1 Meile x 1 Kilometer, Höhe 6,19 m. Dia Art Foundation, New York



8. Marcel Duchamp: *Air de Paris* (1919)

Glasflakon, Luft, 13,5 x 20,5 cm. Philadelphia Museum of Art, The Louise and Walter Arensberg Collection.



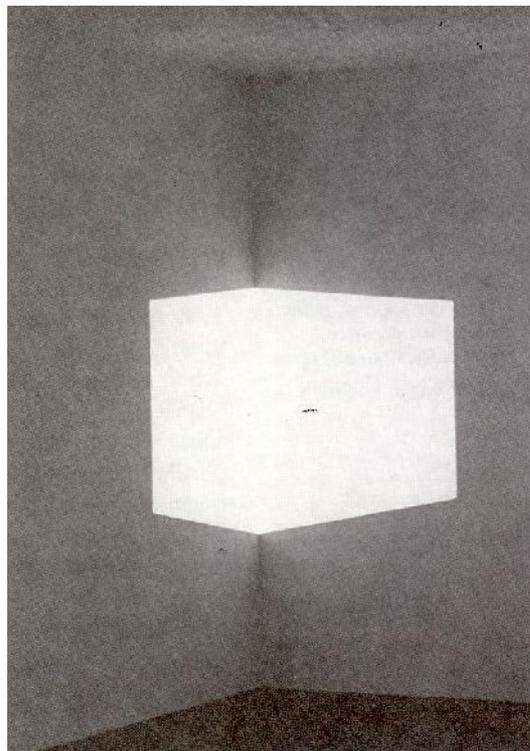
9. ZERO: *Lichtraum* (Hommage à Fontana, 1964)

Installation aus Kunstlicht, Spotlights, rotierenden Scheiben. *documenta 3*, 1964.



10. James Turrell: *Afrum-Proto* (1966)

Quarz-Halogen-Projektion (temporär), Whitney Museum of American Art, New York. Sammlung Wortz, Pasadena



11. Dieter Roth: *Vogelfutterbüste* (1969)

Portraitbüste des Künstlers aus Schokolade, Sperrholzplatte, 25 x 23 x 22,5 cm.
Sammlung Cremer.



12. Joseph Beuys: *The Chief. Fluxus Gesang*. (1964)

J. Beuys eingehüllt in Filzdecke, Filzrolle auf Messingstab, toter Hase. Aktion in der Galerien René Block, Berlin.



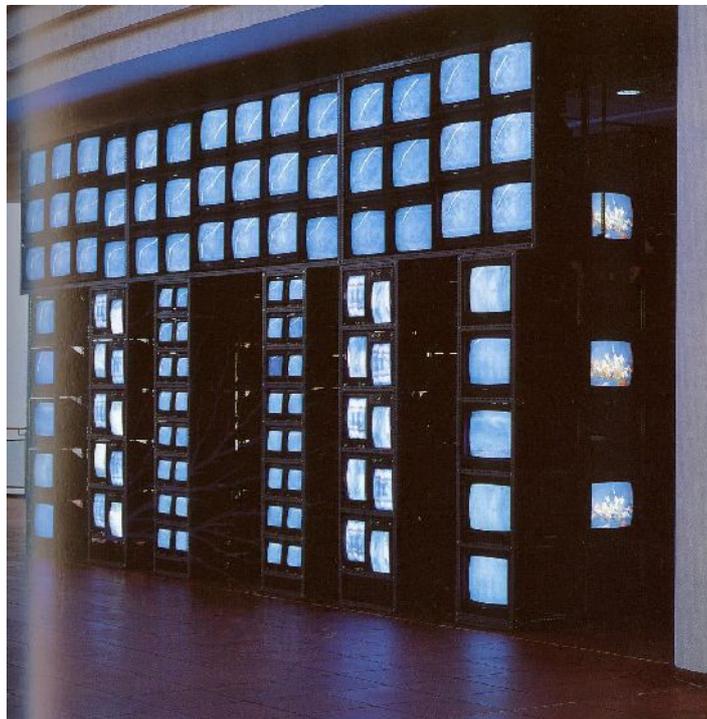
13. Valie Export: *Tapp und Tastkino* (1968)

Aktion in der Münchner Innenstadt, nackte weibliche Brust, Pappkarton, Vorhang, Megafon.



14. Nam June Paik: *Brandenburger Tor* (1992)

Videoinstallation aus Monitoren, Holzgerüst. Museum Ludwig Köln.

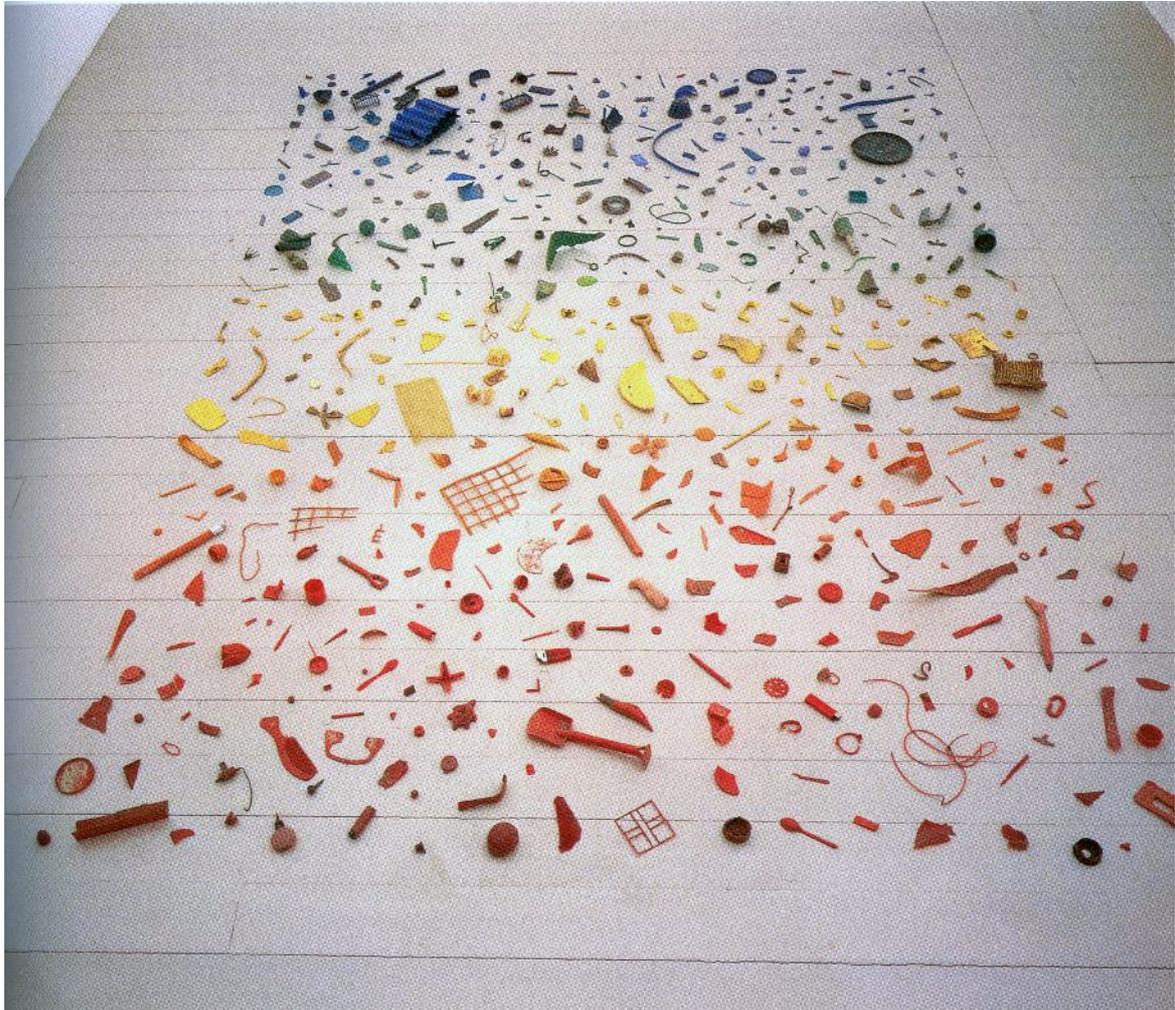


15. Mark Dion: *Tate Thames Dig* (1999)

Aktion am Bankside-Ufer nahe der Tate Gallery, Tate Gallery.



16. Tony Cragg: *New Stones – Newton's Tones* (1978)
Plastikfragmente in rot, orange, gelb, grün, blau. Arts Council Collection,
Southbank Centre London.



Abbildungsnachweis

1. Internetquelle: http://en.wikipedia.org/wiki/Le_D%C3%A9jeuner_en_fourrure (Stand: 11. 09.2012, 10:34 Uhr)
2. Internetquelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sternennacht> (Stand: 11.09.2012, 11:17 Uhr)
3. Internetquelle: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Fontaine-Duchamp.jpg&filetimestamp=20080523170420> (Stand: 11.09.2012, 11:38 Uhr)
4. Internetquelle: <http://rillon.blog.lemonde.fr/files/2012/01/FAUTRIER-Tete-d-Otage-1944.jpg> (Stand: 11.09.2012, 11:38 Uhr)
5. Elke Walford
6. Dia Art Foundation, N.Y. (Foto: Gianfranco Gorgoni)
7. Sammlung Marzona, Kunstbibliothek, Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
8. Internetquelle: http://www.toutfait.com/unmaking_the_museum/Paris%20Air.html (Stand: 22.09.2012, 22:37 Uhr)
9. Gitta von Vitany
10. John Cliet
11. Elke Walford
12. VG Bild-Kunst, Bonn
13. Valie Export
14. Nam June Paik
15. Mark Dion
16. Tony Cragg

Beispielhafte Schülerarbeiten der Max-Brauer-Schule

Material sammeln und erforschen am Beispiel von Mark Dion



Material ordnen und inszenieren am Beispiel von Tony Cragg



Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides Statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die beiliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und alle Stellen, die wörtlich oder annähernd wörtlich aus Veröffentlichungen entnommen sind, als solche kenntlich gemacht habe. Außerdem habe ich mich keiner anderen als der angegebenen Literatur bedient.

.....
Datum

.....
Rebecca Laura Sello