

Selbstbildnisse mit Spiegelbildmotiven

Über die Wirksamkeit kooperativen Handelns und Könnens
bei einem Unterrichtsvorhaben mit Real- und Hauptschülern

„Bildungsbürgerlich vorgeprägten Kindern bieten deutsche Schulen (...) ein reichhaltiges Resonanzfeld, in dem sie sich die Welt anzuverwandeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen vermögen, sei es im Chor, in der Theater-AG oder der Leichtathletikgruppe. Kindern aus bildungsfernen Schichten präsentiert sich die Schule dagegen vorwiegend als Entfremdungszone, in der diese sich ‚nichts sagen lassen‘ (...)“ (Hartmut Rosa 2014)

Meine bisherigen Beiträge zum kooperativen Können (vgl. Zülch 2012 und 2015) basierten auf Voraussetzungen, die sich nicht verallgemeinern lassen. Sie gingen von gymnasialen Kunstkursen und relativ kleinen Lerngruppen aus und bezogen sich auf Kunstprojekte, die im öffentlichen Raum realisiert wurden. All dies sind Umstände, die in der Mehrzahl der Fälle auf den „normalen“ Kunstunterricht nicht zutreffen – weshalb die Vermutung nahe liegen könnte, dass sich das Konstrukt zum kooperativen Können, wie ich es bislang entwickelt und begründet habe, auf eine größere Schülerklientel, jüngere Jahrgänge und die Arbeit mit „unwilligen“ Kindern nicht anwenden lässt.

Diese Annahme lässt sich durch folgendes Unterrichtsvorhaben widerlegen, das ich in zwei Kunstkursen der 10.Jahrgangsstufe mit insgesamt 47 Schülerinnen und Schülern aus dem Real- und Hauptschulzweig im Schuljahr 2012/13 durchführte. Es soll zeigen, dass sich hin und wieder auch im regulären Kunstunterricht Entwicklungschancen für ein synergetisches Zusammenwirken auftun und dies nicht nur mit Gymnasial-, sondern auch mit Haupt- und Realschülern. Im Folgenden werde ich daher einige dafür ausschlaggebende Aspekte des Unterrichtsgeschehens und der hierbei erreichten Ergebnisse unter drei Fragestellungen reflektieren, die für die Entwicklung kooperativen Könnens maßgeblich sind (vgl. Zülch 2015a, S.74):

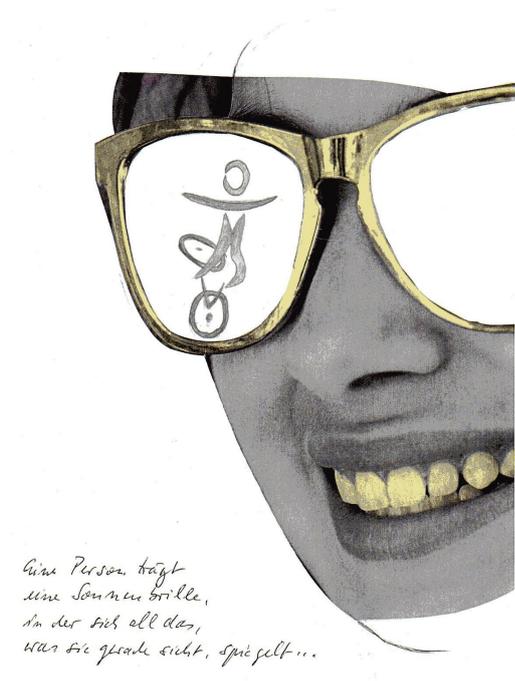
- Wie entwickelte sich bei der vorgegebenen Thematik und Aufgabenstellung das gemeinsame Handeln und Können und woran war dies zu erkennen?
- Wie wirkte sich das individuelle Können einzelner Schülerinnen und Schüler ¹ auf die Durchführung des Vorhabens aus?
- Und wie wurde insgesamt das Potenzial an Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler „professionell“ gefördert und ausgebildet?

¹ Der Lesbarkeit halber wird im Folgenden bei Gruppenbezeichnungen weitgehend die männliche Form verwendet.

Thema und Aufgabenstellung

Selbstporträts mit verspiegelten Sonnenbrillen zu gestalten, scheint ein Thema zu sein, das Jugendliche unabhängig von ihrer sozialen Herkunft anspricht. Wenn dieser Brillentyp von Jugendlichen getragen wird, so häufig nicht zum Sonnenschutz, sondern als modisches Accessoire, als ein Erkennungsmerkmal der Hip Hop-Szene und auch, um gegenüber anderen „Coolness“ zu signalisieren ...

Dass dieses Thema auf Resonanz bei den Jugendlichen treffen könnte, stellte ich zu Beginn des ersten Halbjahres fest, als ich beide Lerngruppen dienstags und donnerstags übernahm und ihnen die Idee vorstellte, fotografische Selbstbildnisse in großformatige Leinwandmalerei umzusetzen und im Montageverfahren mit Spiegelbildmotiven zu versehen, die auf den Brillengläsern in Erscheinung treten. Einige Schüler spürten, dass dieser Bildgedanke ihr persönliches Vorstellungsvermögen herausfordern würde – so etwa Jessica, die gleich nach Beginn des Donnerstagskurses, während der am Dienstag stattfindende noch auf Klassenfahrt war, bei der Suche nach ersten Einfällen und Bildideen und noch vor der eigentlichen Erarbeitung des Themas, in einer piktogrammartigen Zeichnung ihre Vorliebe für das Kunstradfahren andeutete, die sie später in ihrem gemeinsam mit Sarah gestalteten Doppelbildnis prägnant dokumentierte (vgl. Abb.1 und Abb.13 auf Seite 7).



Bei der Thematik „Selbstbildnisse mit Spiegelbildmotiven“ ist zunächst zu bedenken, dass von der Brillenverspiegelung eine „Aura der Unpersönlichkeit und Distanz“ ausgehen kann. Mir kam es jedoch darauf an, dass die Brillen nicht als Vehikel der Unnahbarkeit, sondern als „spiegelbildliche Medien“ oder als „Bilder im Bild“ in Szene gesetzt werden, in denen lebendige Außenweltkontakte zum Vorschein gelangen: ein augenblickliches Gewahrwerden, Agieren und Reagieren, Wechselwirkungen zwischen den auf den Spiegelgläsern fixierten Seheindrücken und den Gesichtsausdrücken der porträtierten Personen ...

Abb. 1 Jessica, Veranschaulichung ihrer ersten Bildidee zur Motivspiegelung

Deshalb forderte ich die Schüler dazu auf, sich für ihre Brillenmotive geeignete Situationen und Motive zu erschließen und darauf mit ihrem Mienenspiel, ihrer Gestikulation oder auch mit ihrem Aussehen und Habitus zu reagieren. Entsprechende Bildentwürfe und -vor-

lagen sollten sie zunächst fotografisch und ggf. mit zusätzlich gefundenem Bildmaterial anfertigen. Darüber hinaus machte ich die Schüler darauf aufmerksam, dass von den Brillenmotiven spezifische Nah- und Fernwirkungen ausgehen sollten. Letztere ließen sich aber nur mit relativ großen Hoch- und Querformaten (80x 60cm oder 90 x 60 cm) und einem aus verschiedenen Entfernungen durchgeführten Malprozess erreichen.

Damit aber konnte die Leinwandmalerei nur in Partner- oder Kleingruppenarbeit (mit maximal drei Teilnehmern) und nur in Ausnahmefällen in Einzelarbeit durchgeführt werden. Denn bei den gegebenen Gruppengrößen – 27 Teilnehmer im Dienstags- und 20 weitere im Donnerstagskurs – wäre es nicht möglich gewesen, von jedem Schüler ein eigenes Selbstbildnis zu erwarten. Dies hätte einen viel zu großen Materialaufwand erfordert, die Raumkapazitäten gesprengt und nicht zuletzt den Bedarf an persönlicher Beratung unzumutbar erhöht. Aus all diesen Gründen, die auf das Anspruchsniveau des Vorhabens zurückzuführen sind, lag es nahe, Arbeitsformen zu wählen, bei denen es auf kooperatives Handeln und Können ankommt, und die Schüler entscheiden zu lassen, welche Entwürfe sie für ihre Leinwandmalerei bevorzugen.

Damit waren jedoch viele Unwägbarkeiten verbunden: Welche Vorkehrungen müssen getroffen werden, damit dieses Vorhaben gelingt? Wie viel Unterrichtszeit wird die Leinwandmalerei in Anspruch nehmen? Und wie stark werden sich die Schüler auf die damit verbundenen Anforderungen einlassen? Aus diesen Gründen war es zunächst erforderlich, beide Lerngruppen unter praxisbezogenen Vorzeichen mit der Thematik so eingehend wie möglich vertraut zu machen.



Abb. 2 Parmigianino,
Selbstbildnis im Konvexspiegel, 1524,
Durchmesser 25 cm

Zu Beginn der Einführungsphase verdeutlichte ich anhand des 1524 entstandenen „Selbstbildnisses im Konvexspiegel“ des italienischen Künstlers Parmigianino, welche weitreichende Bedeutung die Spiegelbildwahrnehmung in der Kunstgeschichte erlangt hatte. Bei dem auf einer hölzernen Halbkugel wiedergegebenen Selbstporträt war besonders lehrreich, dass sich Parmigianino von der runden Bildform und Krümmung des Bildgrundes zu einer verzerrten Bildwiedergabe anregen ließ (Abb.2) – zu eben jener Widerspiegelungsform, die auch für heutige Sonnenbrillengläser kennzeichnend ist und die sich später bei jenen Schülerarbeiten bemerkbar machte, bei denen fotografierte Spiegelbildmotive verwendet wurden (vgl. Abb.7 auf Seite 6).

Außerdem stellte ich beiden Kursen anhand zahlreicher Beispiele aus der Kunst des 20. Jahrhunderts drei grundlegende gestalterische Varianten der Porträtkunst vor: die „sachlich“-lineare, malerisch-valeuristische und „plakative“, an flächigen Farbtrennungen orientierte Bildniswiedergabe. Dabei ließ sich die zweite Ausprägung, bei welcher der Pinselduktus deutlicher zu erkennen ist und zugleich auf den Verlauf der Gesichtsformen sowie die Zustände der Gesichtshaut und -muskulatur reagiert, besonders aufschlussreich anhand der ungemein „hautnahen“ Selbstbildnisse des britischen Künstlers Lucian Freud verdeutlichen.

Zu alledem und zur Praxis der Leinwandmalerei, die mit Acrylfarben ausgeführt werden sollte, erhielten beide Lerngruppen genauer ausgearbeitete Informationen und Anleitungen, die im Unterricht besprochen und, was die kunsthistorischen Vorbilder betrifft, auch mit Bildbeispielen veranschaulicht wurden. Wenn dies auch manche Schüler zu überfordern schien, so konnten sie doch die kunstgeschichtliche Relevanz der Thematik nachvollziehen und erkennen, dass ich mich mit der anstehenden Arbeit intensiv beschäftigte und daran, falls erforderlich, auch konstruktiv beteiligen würde.

Synergetisches Zusammenwirken bei der Suche nach geeigneten Motiven

Gleich zu Beginn der Ideenfindungs- und Entwurfsphase wurden beide Kurse darauf aufmerksam gemacht, dass es nun auf möglichst anregende Bildentwürfe ankommen würde, von denen ein starker Anreiz zur Weiterarbeit ausgehen sollte. Zu diesem Zweck forderte ich alle Schüler dazu auf, sich gegenseitig als Sonnenbrillenträger zu fotografieren und dabei in Betracht ziehen, welche Art der Widerspiegelung sie für ihre Selbstinszenierungen bevorzugen. Grundsätzlich stand zur Auswahl, auf den Brillengläsern *augenblicklich wahrgenommene* Motive abzubilden oder auf diese zu einem späteren Zeitpunkt nur *vorgestellte*, selbst entworfene oder aus Zeitschriften und anderen Bildquellen entnommene Motive zu übertragen.

Auf diese Hinweise reagierten die Schüler im Dienstagskurs mit einem ungemein hilfreichen Vorschlag: Sie regten an, eine Mitschülerin aus einem Parallelkurs, die sich als Hobbyfotografin betätigte, dafür zu gewinnen, alle Kursteilnehmer, auch des zweiten Kurses am Donnerstag, zu fotografieren. Ihrem Vorschlag stimmte ich sofort zu, weil ich mir davon erhoffte, dass sich auf diese Weise viele Schüler die Aufgabenstellung unmittelbar zu ihrer eigenen Angelegenheit machen könnten – durch eine *Arbeitsteilung*, die es ihnen erleichterte, sich ganz auf die eigenen „Selbstinszenierungen“ zu konzentrieren.

Meine Erwartung wurde zwar von manchen Schülern nur sehr zögerlich eingelöst, aber von anderen wiederum deutlich übertroffen: Im Oktober 2012 fanden im Dienstagskurs die ersten Aufnahmen statt, die *Nadja* auf Wunsch der Schüler im Freien und ohne meine Anwesenheit sehr geschickt durchführte und bei denen sie viel Talent zeigte. Genau diese Umstände führten nun dazu, dass einige Schüler mit der Aufgabenstellung etwas anzufangen wussten: Sie legten in abwechselnden Rollen ein kesses, „draufgängerisches“ Verhalten an den Tag, das sich vor allem in *Davids* und *Elvis'* Brillengläsern und Gesichtsausdrücken spiegelt und in dem ein spezifisch *jugendkultureller Habitus* zum Vorschein gelangt (vgl. Abb. 3, 5, 7).



Abb. 3 Nadja Falldorf, Foto von Elvis, Oktober 2012

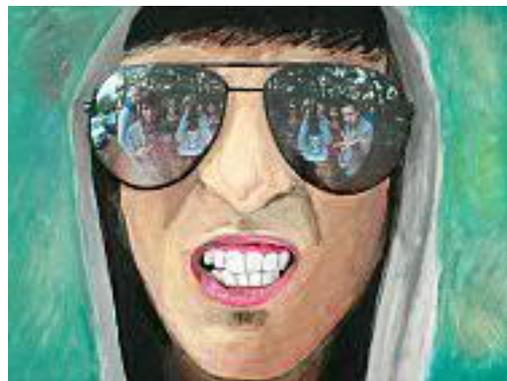


Abb. 4 Arne/Elvis, Selbstbildnis von Elvis, 2013, 60 x 80cm



Abb. 5 Nadja Falldorf, Foto von David, Oktober 2012



Abb. 6 David/Marco, Selbstbildnis von David, 2013, 60 x 80cm



Abb. 7 Vergrößerte Wiedergabe des Brillenmotivs aus Abb.5

Bei Weitem nicht alle Schüler waren gleich in der Lage, die ungewohnte Anforderung, sich als (re)agierende Brillenträger zu präsentieren, eigenständig umzusetzen. Sie benötigten mehr Zeit und persönliche Beratung, um die Aufgabe zufriedenstellend lösen zu können. Deshalb dauerte ihre Suche nach geeigneten Motiven manchmal noch an, als sich bereits die ersten Kleingruppen gebildet hatten, die die von ihnen bevorzugten fotografischen Selbstbildnisse auf die Leinwände übertrugen.

Immerhin aber inspirierten jene Aufnahmen, die umgehend „aus dem Leben gegriffen waren“, mehrere Schüler dazu, eigene ambitionierte Vorhaben in Angriff zu nehmen: *Finja* konzentrierte ihr Selbstbildnis auf den Augenblick einer persönlichen Begegnung (Abb.8,9), *Florian* hingegen auf den widersinnigen Vorgang, Handys in unmittelbarer Hörweite zu benutzen (Abb.10,11). Im Unterschied zu diesen in der Schule durchgeführten Aufnahmen hatten *Jessica* und *Sarah* eine Freundin darum gebeten, sie zu Hause zu fotografieren, um ein *Doppelbildnis* gestalten zu können, in dem sie sich als „preisgekrönte“ Kunstradfahrerinnen präsentieren: Beide hatten in ihrem Verein an einer Vorführung und Siegerehrung teilgenommen und ließen deshalb Abbildungen von diesen Ereignissen auf ihren Brillengläsern Revue passieren (Abb. 12,13). Auch *Leif* und *Eric* verknüpften später, nach einer längeren Motivsuche, ihr aus Einzelaufnahmen zusammengesetztes Doppelbildnis mit einem konkreten Inhalt: Sie inszenierten sich als „Zeitzeugen“ einer Kriegshandlung in Afghanistan: Ebenso wie die auf ihren Brillen abgebildeten Soldaten, die gerade ein Artilleriegeschütz bedienen, halten sie sich ihre Ohren zu und erwecken so den Anschein, auf diese Weise einem ohrenbetäubenden Knall entgehen zu können (Abb.14-17). In ähnlicher Weise gestaltete *Valerija* ihr Selbstbildnis: Mit ihren Händen, die sie seitlich emporstreckte, verlieh sie ihrer Fassungslosigkeit Ausdruck, die vom Anblick einer jungen, in Brand gesetzten Frau ausgelöst wird. Zu diesem Motiv ließ sich Valerija nach eigener Auskunft von Susan Collins Romantrilogie „Die Tribute von Panem“ inspirieren (Abb.18,19).



Abb. 8 Nadja Falldorf, Foto von Finja,
Oktober 2012



Abb. 9 Amelie / Finja, Selbstbildnis von Finja,
2013, 60 x 80cm



Abb. 10 Nadja Falldorf, Foto von Florian,
Oktober 2012



Abb. 11 Kilian / Florian, Selbstbildnis von Florian,
2013, 60 x 80cm

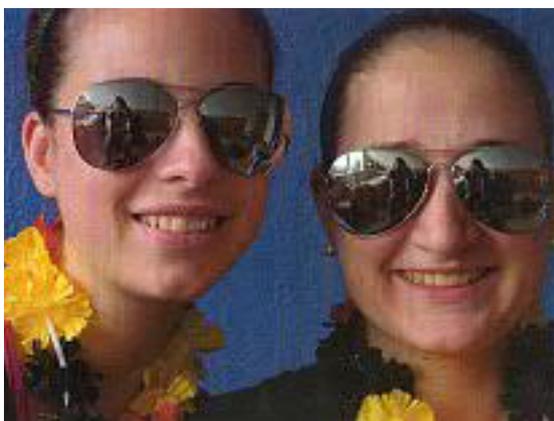


Abb. 12 Fotografisches Doppelbildnis von
Jessica und Sarah, 2012

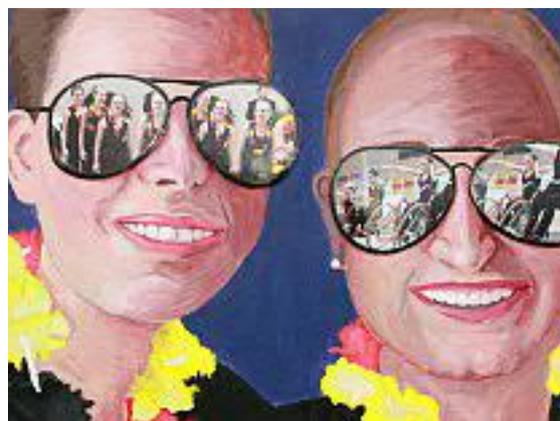


Abb. 13 Jessica / Sarah, Doppelbildnis,
2013, 60 x 90cm

Abb. 16 Ryan Remiorz,
Kanadischer Afghanistan-Einsatz,
Bildquelle: DER SPIEGEL, Heft 30/2007



Abb. 14,15 Nadja Falldorf, Fotos von Leif und Eric,
Oktober 2012



Abb. 17 Leif / Eric, Doppelbildnis,
2013, 60 x 90cm



Abb. 18 Nadja Falldorf, Foto von Valerija,



Abb. 19 Valerija, Selbstbildnis,
2013, 80 x 60cm

Kooperatives Können entwickelte sich in diesen Fällen in unterschiedlichen Reichweiten und Ausprägungen:

- Einige besonders gelungene Bildnis- und Brillenmotive entstanden aufgrund *positiver Synergieeffekte* zwischen dem ausgeprägten Gespür der jungen Fotografin für *entscheidende Augenblicke* und den *unbefangenen Verhaltensweisen einiger Schüler vor ihrer Kamera*.
- Einzelnen oder als Gruppe setzten sie sich so geschickt in Szene, dass auch dies im Kontext der *Aufgabenstellung* als ein „*intuitives*“ Können bezeichnet werden kann: zwischen jenen, die vor der Kamera aus dem Stehgreif agierten, und den beiden Brillenträgern, die darauf sehr direkt aus eigenem Antrieb zu reagieren vermochten (Abb.3,5).
- Von diesen Aufnahmen ließen sich *Finja* und *Florian* wie auch andere Schüler dazu inspirieren, ihre Brillenspiegelungen wirklichkeitsgetreu zu gestalten. Hierbei beschränkte sich jedoch das synergetische Zusammenwirken darauf, dass die auf den Brillengläsern festgehaltenen Schüler nach Finjas und Florians Anweisungen „*posierend*“ aufgenommen wurden (Abb.8,10).
- Ebenso *planmäßig* gingen *Sarah* und *Jessica* vor: Bei ihrer Motivsuche stellten sie unter Beweis, zunächst gemeinsam ein genaues *gedankliches Vorstellungsbild* zu ihrem Hobby entwickeln und dieses dann eigenständig und selbst organisiert verwirklichen zu können (Abb.12).
- Ähnliches gilt für *Valerija*, die jedoch ihr Selbstbildnis ebenso wie Sarah F. (vgl. Abb. 48 Seite 26) *allein* gestaltete und dabei mit meinem Einverständnis ihr bereits ausgeprägtes persönliches Können und Vorstellungsvermögen weiterentwickelte – Fähigkeiten, die ich bei ihr bereits in einem früheren Kunstkurs kennengelernt hatte (Abb.18).
- Davon unterschied sich wiederum die Bereitwilligkeit von *Leif* und *Eric*, sich auf eine mühsame Motivsuche einzulassen, nachdem beide den Entschluss fassten, ein Doppelbildnis herzustellen: Sie begnügten sich nicht mit ihren Bildeinfällen aus dem ersten Halbjahr, bei denen es u.a. um die Abbildung eines Raketenstarts ging, sondern setzten sie auf mein Anraten weiter fort. Ihre *Ausdauer* und *Geduld*, die sie hierbei aufbrachten, zahlten sich aus, als sie in meiner Zeitschriftensammlung eine frühere Ausgabe des Spiegel fanden und darin die Abbildung kanadischer Soldaten in Afghanistan entdeckten (Abb.14-17).

Mit einer Ausnahme weisen diese Beispiele auf drei unterschiedliche Ansätze hin, bei der Motivsuche kooperatives Können zu mobilisieren: Zum einen auf die Befähigung, vor der Kamera *spontan* und *intuitiv* zu handeln, zum anderen auf die „*Veranlagung*“, sich von vornherein *planvoll* und *diszipliniert* geeignete Motive zu erschließen, und zum dritten auf

die Fähigkeit, mit *Beharrlichkeit* und *Geduld* nach geeigneten Bildern zu suchen und dabei auch Aufmerksamkeit für günstige Zufälle und prägnantere Bildeinfälle zu entwickeln.

Zwischenergebnisse zu den erworbenen Fähigkeiten

Gegen Ende Oktober begann die Leinwandübertragung der Porträtfotos, bei der die Brillenmotive ausgespart blieben. Diese sollten als vergrößerte Farbkopien erst später in die Malerei eingefügt werden. Hierbei stellte sich nun heraus, dass die Bildübertragung mit insgesamt neun zugänglichen Overheadprojektoren, von denen nur zwei im Fachbereich vorhanden, die übrigen jedoch auf verschiedene Räume des Hauptgebäudes verteilt waren, sehr viel mehr Zeit in Anspruch nahm als ursprünglich geplant und sich deshalb die malerische Ausführung bis zum Halbjahresende nicht mehr zufriedenstellend durchführen ließ. Deshalb überlegte ich, wie die Schüler Leistungsnachweise erbringen könnten, aus denen hervorgeht, dass sie mittlerweile mit der Wechselbeziehung zwischen den selbst gewählten Spiegelbildmotiven und ihrem eigenen Reaktionsvermögen etwas anzufangen wussten. Dazu entwarf ich eine Aufgabenstellung, die von der bislang gestellten kaum abwich und die bisherige Zielorientierung beibehielt: Beide Lerngruppen sollten in der wesentlich einfacheren „Machart“ des *Fotomontageverfahrens* die Selbstbildnisse mit Fotokopien von ihren Porträtaufnahmen und die Sonnenbrillenmotive mit Abbildungen aus anderweitigen Bildquellen oder selbst hergestellten Grafiken anfertigen, wobei die zusätzliche Anforderung, die eingesetzten Motive durch nachträgliche Überarbeitungen spiegelgerecht zu „verkrümmen“, aufgrund ihres Schwierigkeitsgrads wegfiel. Stattdessen sollten die Montagen abschließend behutsam mit Buntstiften koloriert und einer subtilen atmosphärischen Wirkung versehen werden.

Damit waren folgende Vorteile verbunden

- All jene Schüler, denen es aufgrund der im Freien durchgeführten Aufnahmen erleichtert wurde, sich in „entscheidenden Augenblicken“ fotografieren zu lassen, sollten sich nun auch der Anforderung stellen, ihre Selbstbildnisse als „Täuschungsmanöver“ zu inszenieren – im Hinblick auf Situationen und Ereignisse, an denen sie als Augenzeugen gar nicht teilgenommen hatten.
- Andere wiederum, die sich anfangs nicht fotografisch porträtieren ließen, und noch mehr Zeit benötigten, um die Aufgabe eigenständig zu lösen, konnten ihre bisherige Entwurfsarbeit zu Ende führen.
- Anhand der Ergebnisse ließ sich nunmehr beurteilen, inwieweit *jede(r) Einzelne* inzwischen imstande war, das eigene Vorstellungsvermögen aufgabengerecht zu entwickeln und zu veranschaulichen.

- Für die Fotomontagen reichte die restliche Zeit aus, so dass beide Lerngruppen im ersten Halbjahr zu einer Bilderfolge gelangten, mit der sich das ambitionierte Vorhaben auch unter weniger anspruchsvollen Vorzeichen gegen Ende des ersten Halbjahres hätte abschließen lassen.

Doch setzten sich gleich nach den Sommerferien mehrere Schüler ausdrücklich für die Fortsetzung des Projekts ein, obgleich noch nicht hinreichend geklärt war, worauf man sich hierbei erneut einlassen würde. Dass sich dem auch weitere Schüler aus beiden Kursen bereitwillig anschlossen, hatte sicherlich damit zu tun, dass im ersten Halbjahr bereits der erste Schritt der Leinwandmalerei, die Anfertigung die Vorzeichnungen, vollzogen war, vor allem aber auch damit, dass zu dieser Zeit bereits mehrere sehenswerte Zwischenergebnisse entstanden waren, die darauf hindeuteten, dass sich eine Fortsetzung der Arbeit als interessant und spannend erweisen könnte (vgl. Abb.20 -29).



Abb.20 – 24 Kolorierte Fotomontagen und Montagen mit selbst angefertigten Grafiken von David, Elvis, Kristin, Valerija, Henrik, 2012, 42 x 30cm / 30 x 42cm

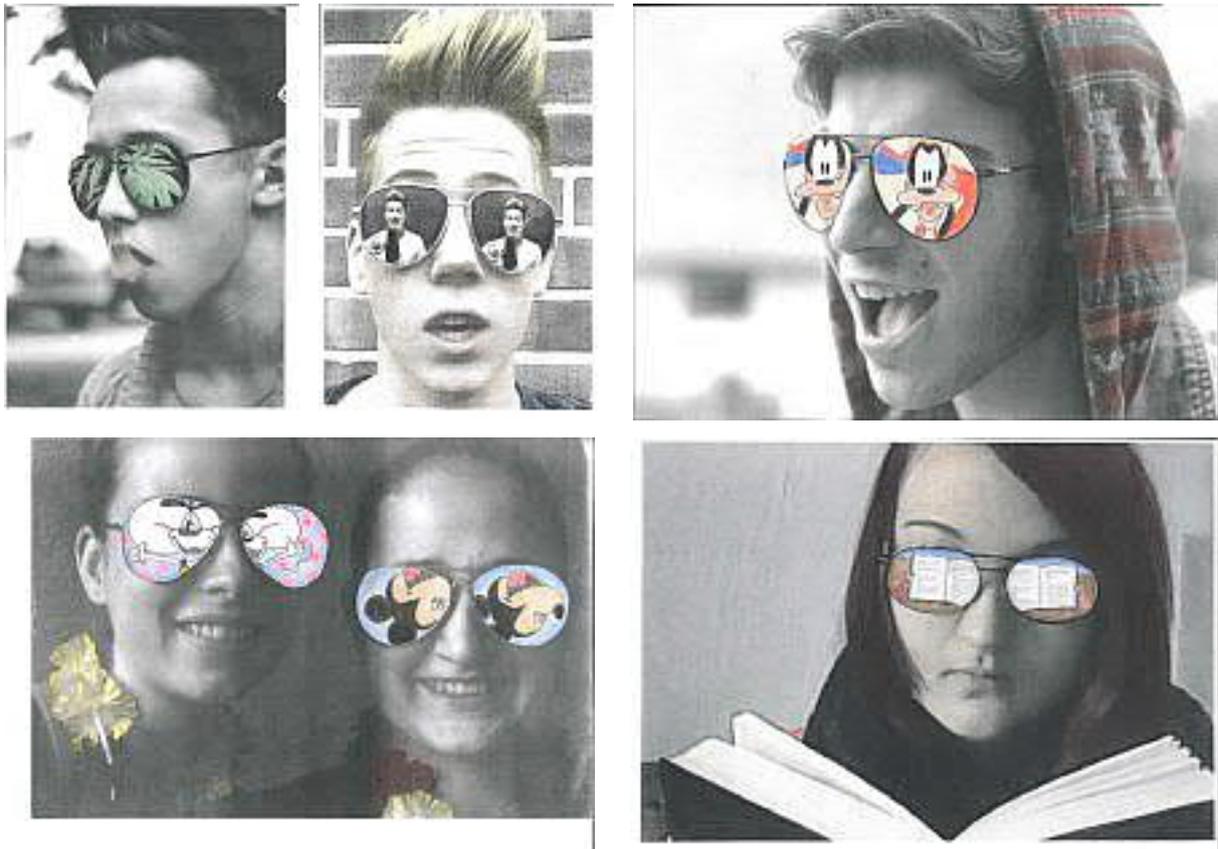


Abb.25 – 29 Kolorierte Fotomontagen und Montagen mit selbst angefertigten Grafiken von Arne, Lino, Tim, Jessica, Sarah und Jaqueline, 2012, 42 x 30cm / 30 x 42cm

Anmerkung: Die hier gezeigten Arbeiten wurden mit Ausnahme von Abb.25 im unteren Flur des Hauptgebäudes gegen Ende des Schuljahrs 2012/13 ausgestellt. Aufgrund seiner Motivwahl blieb jedoch der Entwurf von Arne außen vor, womit sich der Schüler, dem die „Anstößigkeit“ seiner Arbeit voll bewusst war, sofort einverstanden erklärte.

Aus diesen und anderen Ergebnissen ging auch hervor, dass weit mehr als der Hälfte der Zehntklässler mit der *inhaltlichen Komponente* der Aufgabenstellung, ihren realistischen und imaginativen Impulsen, etwas anzufangen wusste und relativ eigenständig auch mit zusätzlichen Abbildungen zwischen ihren Selbstbildnissen und fremdartigen, entlegenen oder aber trivial und zugleich kurios anmutenden Phänomenen Beziehungen herzustellen vermochte. Da die Bildübertragung jedoch mehr als zwei Doppelstunden in Anspruch nahm, kam die *gestalterische Komponente* der Aufgabenstellung nur insoweit zum Zuge, als viele Schüler ihre bildhaften Verknüpfungen in Fotomontagen sinnvoll veranschaulichten und dabei die Technik eines „feinfühlig“ grafischen Farbauftrags behutsam einsetzen konnten. Insofern erwies sich die Aufgabe als *altersgerecht*: Ein Großteil der Schüler wurde von ihr weder über- noch unterfordert.

Anders verhielt es sich jedoch dann im zweiten Halbjahr: Bildnismalerei auf dem Niveau, wie sie nun angestrebt wurde, setzt eine *malerische Darstellungsfähigkeit* voraus, die in beiden Lerngruppen von Ausnahmen abgesehen nur unzureichend ausgebildet war. Deshalb hätte ihr eigentlich eine längere *Einübungsphase* zur Technik und „Logik“ großformatiger Leinwandmalerei an Stelle ihrer direkten Umsetzung vorausgehen müssen. Beide Lernformen, das einübende und anwendungsorientierte Lernen (*Learning by Doing*), lassen sich jedoch in Regelschulen nur in begrenztem Umfang verwirklichen. Mit ihrer Umsetzung sind Dilemmata verbunden, die hier zunächst genauer verdeutlicht werden sollen, um den im Weiteren vorgestellten kooperativen Ansatz, der bei der Fortführung des Vorhabens gewählt wurde, näher begründen und kritisch hinterfragen zu können.

Exkurs zu den Dilemmata einübenden und anwendungsorientierten Lernens

Folgt man einem kunstpädagogischen Lernbegriff, wie ihn *Jochen Krautz* und *Hubert Sowa* 2013 in der Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht (K+U)* zu verdeutlichen suchten und der an der Einübung „prozeduralen“ Könnens und Wissens orientiert ist (Krautz / Sowa 2013, S.12, 14), so würde man im gegebenen Fall die Schüler in einer längeren Übungssequenz damit vertraut machen, wie sich Acrylfarben genauer mischen, fotografische Motive malerisch umsetzen und auf *größere* Formate übertragen lassen. Um all jene gestalterischen Probleme minimieren zu können, von denen im Folgenden die Rede sein wird, erprobte ich dieses Vorgehen ein Schuljahr später in einem weiteren Kurs des 10.Jahrgangs zu einer ähnlichen Thematik, der fotografisch-malerischen Gestaltung von Widerspiegelungsphänomenen in Gruppenbildnissen. Bei der Übungsaufgabe sollte das fotografische Porträt eines Jugendlichen im Format DIN A4 mit Acrylfarben in eine weitgehend tonwertige Malerei gleichen Formats übersetzt werden. Wie sich dann aber im zweiten Halbjahr herausstellte, erwuchs daraus zu wenig die Fähigkeit, den eingeübten Umgang mit Farbverläufen und -abstufungen auch auf andere Motive und die Gestaltung von Leinwandflächen übertragen zu können.

Dies mag daran gelegen haben, dass die Übungsaufgabe in folgenden Aspekten von der Bildübertragung auf Leinwände abwich: Die Schüler sollten sich zunächst auf die farbige Umsetzung von Licht-Schatten-Verhältnissen bzw. Hell-Dunkel-Tönen und deren Übergänge konzentrieren. Hierfür wurden jedoch, um den mit der Aufgabe verbundenen Aufwand in Grenzen zu halten, nur SW-Fotokopien in *gleichen* Formaten bzw. zweifacher Ausfertigung verwendet, von denen die eine als Vorlage und die andere als Malgrund diente (vgl. Abb 30-33). Damit aber bezog sich der Farbauftrag der Schüler auf eine *fotografische* Abbildung mit weit mehr Anhaltspunkten, als sie von der *Vorzeichnung* bei der Leinwandmalerei vorgegeben werden. Doch war der später bei mehreren Schülern zu beobachtende Mangel an „Transferleistungen“ wahrscheinlich weniger auf den relativ engen Zuschnitt dieser Übung zurückzuführen als vielmehr auf den zu großen *Zeitabstand* zwischen der Einübung und Anwendung der dabei erworbenen Fähigkeiten, welcher durch die Sommerpause entstanden war.

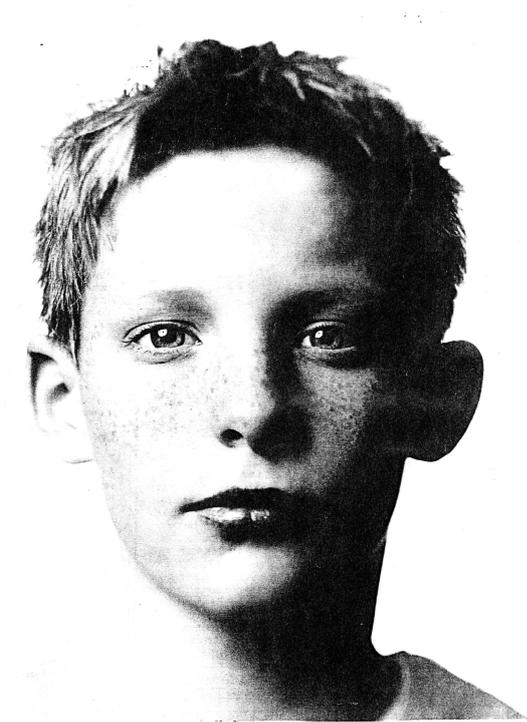


Abb. 30 – 33 Vorübung zur Leinwandmalerei: Umsetzung einer Fotokopie in tonwertige Farbstudien mit Hell-Dunkel-Kontrasten und Farbtrennungen, 2013, 10. Jhg.

Ausgehend von dem geschilderten Problem müssten sich Untersuchungen zur Frage der „Übertragbarkeit prozeduraler Vorstellungsstrukturen auf neue Felder“ (vgl. Krautz / Sowa 2013, S.14). zunächst mit dem Sachverhalt befassen, dass dem planmäßigen Aufbau von Wissen und Können sowie der Fähigkeit, sich vorstellen zu können, „wie etwas gemacht wird“, in unseren Regelschulen *institutionelle* Grenzen gesetzt sind: Unter Arbeitsbedingungen – wie Wahlpflichtangeboten, die sich auf vier Jahre (und weniger) beschränken, Zeitdeputaten von nur zwei Wochenstunden (90 oder 80 Minuten), vielfach obligatorischem Lehrerwechseln nach zwei Schuljahren u.a.m. – lässt sich ein *nachhaltigeres* Lernen im Kunstunterricht häufig nur bruchstückhaft verwirklichen; es sei denn, Fachkollegien einigen sich auf entsprechende „Spiralcurricula“, die in enger Zusammenarbeit und im *Team-Teaching* umgesetzt werden. Diese Schlussfolgerungen ergeben sich u.a. aus den Praxisberichten von Hubert Sowa und Jochen Krautz zum Thema „Lernen, Üben, Können in der Sekundarstufe in der I und II“, die in dem oben erwähnten Heft von K+U erschienen sind.

Sowa analysierte hier eine Unterrichtseinheit zum Thema „verstehendes Sachzeichnen“, bei der 25 Siebtklässler einer Realschule die Seitenansicht eines kompletten Fahrrads, die ihnen in zwei Anschauungsmodellen präsentiert wurde, zeichnerisch darstellen sollten (Sowa 2013, S.28, 31) Zu Beginn seines Beitrags weist er darauf hin, dass an diesem Vorhaben auch vier Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beteiligt waren. (ebd. S.26). So gesehen hätte aber eine einzelne Lehrkraft ein solch aufwendiges Vorhaben, das bei jedem Schüler auch eine genaue „Diagnose und Förderung“ vorsah, wohl kaum oder nur unzureichend verwirklichen können. „Lernen, Üben, Können“ wurden hier wie auch beim Praxisbeispiel von Krautz abweichend von der normalen Unterrichtsversorgung erst durch einen ungewöhnlich hohen *personellen Einsatz* ermöglicht (vgl. Krautz 2013, S.41). Lehrreich daran ist jedoch für unseren Zusammenhang, dass sich der hiermit erhobene Anspruch, Schüler etwas lernen zu lassen, das für sie „sichtbar von Wert ist“ (Sowa / Krautz 2013, S.2), offenbar erst verlässlicher durch eine *professionelle Zusammenarbeit zwischen mehreren Lehrpersonen* einlösen lässt.

Besinnt man sich vor diesem Hintergrund auf neuere Einsichten der Übungsforschung – auf die so genannte „*Wiederkehr der Übung*“ als eine „auf Stetigkeit und Dauerhaftigkeit angelegte Lernform“ (Brinkmann 2013, S.75) und *regelmäßig* ausgeübte Tätigkeit, die sich obendrein durch „*Variation*“ und „*kreatives Umüben*“ (ebd.) auszeichnet, so liegt der Gedanke nahe, dass sich das Fach „Bildende Kunst“ unter heutigen Rahmenbedingungen zunächst auf die Vermittlung individuellen Könnens durch gezieltes Anleiten und Üben konzentrieren sollte – nicht zuletzt deshalb, weil sich so dessen Bildungswert viel deutlicher gegenüber den inflationär gewordenen Qualitätssiegeln „Standards“ und „Kompetenzen“ und dem allgemeinen Trend zur Marginalisierung des Faches behaupten könnte.

Deshalb wird inzwischen versucht, Unterrichtseinheiten mit klar strukturierten Aufgabenstellungen und einübendem Charakter zu entwickeln, deren Funktion darin besteht, de facto einen genuin kunstpädagogischen Lernbegriff zu begründen, der sich an den alters-

gemäßen Dispositionen der Schüler und der Entwicklung ihres individuellen „Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungskönnens“ orientiert (vgl. Krautz / Sowa 2013, S.2). Wird hierbei allerdings die Aufmerksamkeit nur auf die Trias „Lernen – Üben – Können“ eingeschränkt, so laufen derartige Bemühungen Gefahr, ihren eigentlichen Sinn und Zweck zu verfehlen, der darin besteht, erworbene Fähigkeiten auch eigenständig, lohnend, überlegt und verantwortungsbewusst anwenden zu können.

Ich weise auf diese Schwachstelle nicht zuletzt deshalb hin, weil auch in dem jüngst erschienenen Beitrag von *Jochen Krautz* zum „Lernen in der Kunstpädagogik“ nicht näher ausgeführt wird, welche weiterführenden Bildungsziele, die über die Ausdifferenzierung des Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsvermögens hinausreichen, mit dem von ihm und anderen Autoren vorgestellten „relationalen“ Lernmodell verfolgt werden. Krautz definiert das Lernen in der Kunstpädagogik als *mimetisches* (nachahmendes) Lernen und grenzt dieses u.a. vom „Ausdruck“ als nicht erlernbare Fähigkeit ab (Krautz 2015, S.14). Diese Definition scheint zunächst schlüssig zu sein, weil eigentlich alle (und nicht nur dem Fach Kunst vorbehaltenen) Spielarten menschlicher Ausdrucks *entwicklung* auf Nach- und „Mitahmungen“ angewiesen sind und deshalb „Mimesis als kulturelles Lernen“ von vornherein mit einschließen. Ausgehend von dem hier vorgestellten Unterrichtsbeispiel ließe sich dann jedoch für den Kunstunterricht auch ein Lernmodell reklamieren, das den Aspekt der *Ausdrucksorientierung* deutlicher akzentuiert und aus dem hervorgeht, *wofür* sich die individuell erworbenen mimetischen Befähigungen eignen könnten. Frühere Beobachtungen legten dazu bereits nahe, dass sich die kunstpädagogische Ausdrucksschulung nicht allein an den rein subjektiven Einzelperspektiven und inneren Verarbeitungsmustern der Schüler orientiert, sondern erst auf dem Weg intersubjektiver Verständigung, mit Hilfe der „Augen des Anderen“ und durch kommunikatives Handeln gelingen kann (Zülch 2001, S.8 ff.; 2010, S.247 f.).

Auch bei der Vermittlung *instrumenteller* Fähigkeiten im Kontext angewandter Kunst, wie etwa beim Entwurf von Gebrauchsgegenständen und -grafiken sollte mehr Sachverstand und Verantwortung gegenüber den jeweiligen Verwendungszusammenhängen erworbenen Könnens aufgebracht werden. Denn diesen wohnt nicht nur ein *frei verfügbarer lebenspraktischer Nutzen* inne, sondern auch eine *ökonomische Verwertbarkeit* entweder für fragwürdige Zwecke wie z.B. im Industriedesign für unnötige Produktdifferenzierungen und geplante Obsoleszenzen oder für gesellschaftlich konstruktive Ziele, wie sie in neueren mit den Kennworten „*Upcycling*“ oder „*Reduce Reuse Recycle*“ umrissenen Nachhaltigkeitsstrategien (vgl. Welzer 2013, S.211 ff., Fries 2015, S.21 ff.) angelegt sind. Die Frage nach derartigen Verwendungsmöglichkeiten stellt sich gleichfalls beim *kooperativen* Können (Zülch 2015a, S.77).

Ebenso aber wäre der Sinn der Trias „Lernen – Üben – Können“ verfehlt, wenn Schülern angesichts der *Länge* von Lehrgangs- und Einübungsphasen die Lust vergeht, ihr erworbenes Wissen und Können in Vorhaben einzubringen, bei denen etwas Sehenswertes und Gekanntes entstehen soll. In solchen Fällen kommt man nicht umhin, die *Anspruchshöhe* der

jeweils behandelten Themen, Inhalte und Anforderungen im Verhältnis zur *Unterrichtswirklichkeit* und den so genannten „*Lernausgangslagen*“ abzuwägen: Wie viel Zeit und Anstrengung, materieller, organisatorischer und persönlicher Aufwand sind für das Erlernen der jeweils benötigten Fähigkeiten *und* deren Anwendung erforderlich? Sind die Übungsaufgaben altersgerecht angelegt und mit den Interessenlagen Heranwachsender hinreichend abgestimmt? Und welche Probleme könnten sich aus den häufig beobachtbaren *Diskrepanzen* zwischen den *Prozessen der Einübung und Anwendung des Eingeübten* ergeben?

Genau diese Missverhältnisse können bereits bei einfachen Transferleistungen auftreten. Dazu geht aus dem Unterrichtsbeispiel von *Hubert Sowa* hervor, dass die Schüler bei ihren Fahrraddarstellungen zu sehr beachtlichen Ergebnissen gelangten, denen man ansieht, wie sich ihr zeichnerisches Können während der dreiwöchigen Arbeit signifikant weiterentwickelt hat; dann aber auch, dass bei der anschließenden Anfertigung der *Reinzeichnungen* bzw. Durchpausung der Bleistiftzeichnungen zu beobachten war, „wie (...) teilweise schon verstandene räumlich-funktionale Klärungen wieder herabsanken in einen Zustand unverstandener Wiederholung“ und dass dabei einige Schüler keine Blicke mehr auf die Modelle warfen, obwohl sie zuvor dazu aufgefordert wurden, ihre Nachzeichnungen auf solche Weise zu präzisieren (vgl. Sowa 2013, S.30).

Mit diesen Vorbehalten plädiere ich dafür, die Konstruktion des kunstpädagogischen Lernbegriffes nicht nur auf Aneignungsprozesse „prozeduralen“ Wissens und Könnens zu beschränken, sondern in diese auch *rechtzeitig* das gekonnte Anwenden bzw. Umgehen mit „*Einfällen, Zufällen, Ernstfällen und Widerfahrnissen*“ (Brinkmann 2013, S.75) einzubeziehen.

Diese Empfehlung stützt sich auf weitere Beiträge im o.g. K+U-Heft zur Fahrradthematik und die o.g. Unterrichtseinheit zum konstruktiven Sachzeichnen, die zunächst auch im Hinblick auf die verwendeten Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Übungshilfen (vgl. Sowa 2013, S.31 ff.) einen sehr schlüssigen Eindruck hinterlässt – vor allem auch als Anregung, an dem überaus bildungsrelevanten Thema „Fahrrad“ weiterzuarbeiten. Wenn genau davon jedoch abschließend in Sowas Beitrag die Rede ist, scheint der kunstpädagogische Lernbegriff so, wie er durch dieses Beispiel und die folgenden nahe gelegt wird, dem Sachverhalt „Fahrrad“ zu wenig gerecht zu werden: Das eingeübte Können auf frei erfundene Fahrradkonstruktionen oder den Modellbau von „*Flycycles*“ anzuwenden, deren Nutzwert überaus fraglich ist, scheint mir eher nach Verlegenheitslösungen als nach durchdachten Anwendungen (etwa Hinblick auf die mit Fahrrädern verbundenen Transportmöglichkeiten oder „kollektiven“ Nutzungen) auszusehen. Dies liegt aber daran, dass die didaktische Reflexion in sämtlichen Beiträgen sich nur auf die Entwicklung eines genuin *kunstpädagogischen* Lernverständnisses konzentriert, nicht aber auf ein *interdisziplinäres*, das den *Lerngegenstand* und seine Eigenschaft, vor allem ein höchst umweltverträgliches, gesundheitsförderndes und nur durch den Einsatz autogener menschlicher Energie angetriebenes Fortbewegungsmittel zu sein (vgl. Illich 1978, S.103 ff.), umfassender in den Blick nimmt. Sollten in dieser Weise auch die inhaltlichen Besonderheiten anderer Lerngegen-

stände nur oberflächlich erfasst werden, so ist zu befürchten, dass sich daraus didaktische *Engführungen* ergeben, vor denen bereits im Kontext früherer Diskussionen zum Selbstverständnis des Faches gewarnt wurde (vgl. Zülch 1993).

Beim Thema „Fahrrad“ drängt sich z.B. der Gedanke auf, das beim Sachzeichnen erworbene Gestaltverstehen direkt auf die Sache selbst anzuwenden und dabei Anschlüsse zu einem Lernbegriff herzustellen, der dem kunstpädagogischen zwar nahe steht, sich von diesem aber durch seine viel strikteren funktionalen Objektbezüge unterscheidet und insofern für den *Werkunterricht* maßgeblich ist: Demzufolge werden durch Handarbeit mentale Vorstellungsbilder und ein „*motorisches Ausführungswissen*“ bei der Fertigstellung von Gegenständen objektiviert (vgl. Glas 2010, S.58 f.), wie etwa auch bei *Reparaturarbeiten* an Fahrrädern, bei denen sich die im Kunstunterricht erworbenen Kenntnisse über deren Aufbau und Zusammensetzung vertiefen und in ein *zweckgebundenes Können* mit *hohem Nutzwert* überführen lassen. Gleichzeitig würden damit den Schülern zwei gegensätzliche und zugleich sich gegenseitig bereichernde Lernzugänge zum Thema „Fahrrad“ eröffnet.

Die *gleichen Vorbehalte* treffen jedoch auch auf ein strikt handlungsorientiertes Lernen, nur *in umgekehrter Richtung*, zu: Steht die Umsetzung eines neuartigen Vorhabens wie etwa im gegebenen Fall die malerische Gestaltung von Bildnismotiven an, so stellt sich umgekehrt die Frage, wie sich die hierfür benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten in kurzer Zeit mobilisieren und effektiv ausbilden lassen.

Vergleicht man das *Learning by Doing*, wie es im Folgenden beschrieben wird, mit Unterrichtsvorhaben, in denen malerisches Können systematisch eingeübt wird, so ist festzustellen, dass beide Lernformen vor allem *unter schulischen Arbeitsbedingungen* einem Dilemma ausgesetzt sein können:

- Beim anwendungsorientierten Lernen sind einübende Handlungen in den Vollzug der Anwendung viel direkter eingebunden als bei „etüdenartigen“ Lerngängen. Gleichzeitig lässt sich aber mit dieser Lernform häufig kein *stabileres Wissen* und Können aufbauen.
- Einübendes Lernen hingegen orientiert sich als eigenständige Lernform häufig an der Maxime „Übung macht den Meister“. Doch kann daraus manchmal auch ein Perfektionsdrang erwachsen, der das Üben zum Selbstzweck verkommen lässt und gescheite Anwendungen aus den Augen verliert.

Stellt man jedoch deren jeweiligen Leitsätze „*Üben lohnt sich erst, wenn man genau weiß, wofür*“ und „*Kein Meister ist vom Himmel gefallen*“ direkt gegenüber, so lässt sich daraus schlussfolgern, dass beide Lernformen aufeinander angewiesen sind und sich die jeweiligen Dilemmata letztlich nur unter geeigneten Rahmenbedingungen wie etwa der zeitweiligen Einführung eines *Epochenunterrichtes* im Fach Kunst auflösen lassen: wenn also beide

Herangehensweisen sich direkt aneinander anschließen, nachvollziehbar ergänzen und so in ihrer Unterschiedlichkeit auch wechselseitig „legitimieren“.

Von derartig günstigen Umständen kann bei dem hier untersuchten Beispiel nicht die Rede sein. Aber zweifellos hätte sich die im zweiten Halbjahr einsetzende Leinwandmalerei etwa im Rahmen eines mehrstündigen Unterrichts pro Tag viel *kleinschrittiger* und insgesamt auch *viel zeitsparender* durchführen lassen; aus dem „Zu Wenig-Können“ der Schüler wäre dann wahrscheinlich in einer *didaktisch viel schlüssigeren Abfolge* ein „Mehr-Können“ entstanden.

So aber waren mit dem Beginn und weiteren Verlauf der Malpraxis Herausforderungen verbunden, die sich nur durch eine stärkere aktive Beteiligung des Lehrers bewältigen ließen: durch ein Zusammenwirken zwischen *individuellem* Können der Schüler, das in diesem Fall nur gering oder laienhaft ausgeprägt war, ihren *gemeinsam entwickelten* Fähigkeiten und meinen *professionellen* Einflussnahmen, die, wie noch gezeigt wird, sich durchaus nicht immer als „fachmännisch“ erwiesen. Diesen Weg zu beschreiten, erschien mir jedoch auch aus folgenden Gründen sinnvoll: Nachdem sich beide Lerngruppen mit der Fortsetzung des Vorhabens einverstanden erklärt hatten, kam es nun darauf an, das aufwändige Vorhaben halbwegs ertragreich zu beenden, dabei mögliche Überbeanspruchungen zu vermeiden und den Schülern gegen Ende ihrer Schulzeit zu erfolgversprechenden Abschlüssen im Fach Kunst zu verhelfen.

In alledem mag man aus kritischer Perspektive eine „Notlösung“ sehen. Doch können die nachfolgenden Einblicke und Erläuterungen auch als Denkanstöße aufgegriffen werden, wie sich in Zukunft kooperative Potenziale noch schlüssiger und nachvollziehbarer freisetzen und nutzen lassen.

Zur Wirksamkeit eines eingeübten kollektiven Handelns und Könnens

Wer sich mit Leinwandmalerei auf größeren Formaten auskennt, weiß, wie viel Aufwand damit insbesondere unter schulischen Verhältnissen verbunden ist. Die Anforderungen reichen u.a. von der Aufbewahrung der Bildvorlagen in Klarsichthüllen und ihrer Bereitstellung in Ordnern, der abwechselnden Verwendung mehrerer Pinsel beim Farbauftrag über den Einsatz von Staffeleien bei der Gestaltung von Fernwirkungen bis hin zur sorgfältigen Reinigung der Utensilien und Aufbewahrung übrig gebliebener Farben in luftdicht verschlossenen Behältern. Um solchen Anforderungen gewachsen zu sein, reichten meine schriftlichen Anleitungen bei Weitem nicht aus. Vielmehr mussten die Schüler wiederholt in die jeweiligen Arbeitsabläufe eingewiesen werden – solange, bis sich in beiden Lerngruppen ein „Automatismus“ kooperativen Handelns herausgebildet hatte: ein Zusammenwirken, bei dem die jeweils notwendigen Vorkehrungen gemeinsam getroffen wurden und dabei alle Beteiligten aufeinander Rücksicht nahmen.

Von diesem kollektiven Gruppenverhalten ist das während der Leinwandmalerei von den Kleingruppen entwickelte Können zu unterscheiden – vor allem die Fähigkeit, die anstehenden Verrichtungen und Tätigkeiten sach- und problembezogen aufeinander abzustimmen. Hierzu bildeten sich zeitweise unterschiedliche Verhaltensweisen heraus: Zu beobachten war, wie einige Schüler gleichzeitig an ihrem Bild arbeiteten (Abb.34), während andere sich bei Farbmischungen und Farbaufträgen abwechselten (Abb.35,36) und wiederum andere eine stärkere Arbeitsteilung zwischen der Ausführung der Malerei und ihrer Begutachtung und Unterstützung u.a. durch Handreichung der Malutensilien bevorzugten (Abb. 37-39).



Abb. 34 Gleichzeitiges Malen, Foto: Nadja Falldorf



Abb. 35,36 Malen in abwechselnden Rollen,



Fotos: Nadja Falldorf



Abb. 37,38 Beobachten und Sich Aushelfen,



Fotos: Nadja Falldorf



Abb. 39 Den Malvorgang mit der Bildvorlage vergleichen, Foto: Nadja Falldorf

Dies geschah vor allem während der *Anfangsphase*, bei der die Schüler herausfanden, mit welchen Grundtönen sie den „Rohbau“ ihrer Malerei festlegen wollten – eine Aufgabe, die viele Kleingruppen weitgehend selbstständig zu lösen vermochten. Dabei kam auch die Verwendung von Acrylfarben den Schülern entgegen, mit denen sich fehlerhaft aufgetragene Farbschichten schnell korrigieren ließen.

Mit wachsendem Schwierigkeitsgrad, der etwa mit der Ausführung farbiger Übergänge und Abstufungen zunahm, versuchte ich auch das kooperative Verhalten *zwischen* den Kleingruppen zu fördern: Angesichts des großen Materialaufwands und der „Atelier-Situationen“, die immer nur 80 Minuten andauerten, kam es zunehmend darauf an, sich auch gegenseitig auszuhelfen und mit den vorhandenen Ressourcen sparsam umzugehen. Dies betraf vor allem bestimmte Farbtöne und -mischungen, die auf manchen Paletten noch fehlten oder erst noch hätten angefertigt werden müssen, während sie auf anderen bereits reichlich vorhanden waren. Deshalb empfahl ich den Schülern, in solchen Fällen „altruistisch“ zu handeln, worauf sich viele tatsächlich einließen, wenn sie darum gebeten wurden, ihren „Farbüberfluss“ mit anderen zu teilen.

Ebenso regelten die Schüler untereinander sehr einvernehmlich die Platzvergabe für ihre Arbeit an den Staffeleien. Dazu nahmen sie aufgrund der Raumeige im Kunstraum auch den angrenzenden Eingangsbereich in Anspruch und verwandelten diesen im Handumdrehen mit Staffeleien, zusätzlichen Tischen und Utensilien in ein großes „Malatelier“ (Abb.40-42).



Abb.40-42 Aufgrund des Platzmangels im Kunstraum setzen Schüler ihre Arbeit an den Staffeleien im Eingangsbereich zu den Fachräumen fort. Fotos: Nadja Falldorf

Solche praxisbezogenen Verhaltensweisen treten auch bei vielen anderen Vorhaben im Kunstunterricht zutage. In unserem Zusammenhang lassen sie sich indes noch expliziter als ein „*gemeinschaftlich*“ orientiertes Handeln und darüber hinaus in dem Maße, wie dieses zur Gewohnheit wurde, als *kollektives Können* kennzeichnen, ohne das sich das im Weiteren beschriebene Vorhaben nicht hätte durchführen lassen.

Ähnliches gilt für die *Kleingruppenarbeit*: Gemeinsam entwickeltes Können machte sich hier zum einen daran bemerkbar, wie konzentriert die Schüler ihre Vorhaben verfolgten und wie geschickt sie dabei ihre Arbeit untereinander aufteilten, zum anderen aber auch daran, inwieweit sie während der weiteren Malpraxis ein genaueres *Problembewusstsein* gegenüber den jeweils zu bewältigenden „Hürden“ entwickelten.

Provisorische und professionelle Einflussnahmen – Einblicke in das eigene Mitwirken

Als es um die genauere malerische Umsetzung der Bildnisse ging, forderten immer mehr Schüler meine Unterstützung ein mit Äußerungen wie etwa „Das gelingt uns nicht! Wie macht man das? Können Sie uns dabei helfen?“

Um den damit verbundenen „Andrang“ an Fragen und Anliegen in Grenzen zu halten, setzte ich in jeder Doppelstunde ergänzend zu meinen schriftlichen Unterweisungen an der Tafel eine *Malanleitung zum farbigen Aufbau von Bildnissen* ein und forderte die Schüler dazu auf, ihr Vorgehen so weit wie möglich an den vier Malstufen dieser Anleitung zu orientieren.² Solche Wahrnehmungs- und Vorstellungshilfen gelten inzwischen als „probate Mittel, um didaktische Wege zum Gelingen zu bahnen.“ (Sowa 2013, S.31). Deshalb aber hätte, im Rückblick betrachtet, diese Orientierungshilfe nicht nur an der Tafel aushängt, sondern auch an alle Gruppen verteilt werden müssen – verbunden mit Regelvereinba-

² Dafür wurden sechs vergrößerte Abbildungen aus der Reihe „Kleine Malschule“ des Christophorus-Verlags verwendet, welche die Entstehung eines Frauenporträts von der Vorzeichnung bis zum fertigen Bild veranschaulichen. Quelle: Oliver Grard / Eric Millan, Malen mit Gouachefarben, Freiburg i.Br. 1986

nung, sich erst dann an mich zu wenden, wenn die dort gegebenen Beispiele nicht ausreichen. Diesen Schwachpunkt erwähne ich, weil er zu Überlegungen veranlasst, wie Projekte, die unter ähnlichen Vorzeichen in Angriff genommen werden, sich in Zukunft womöglich noch methodisch geschickter durchführen lassen.

Mit Beendigung der ersten beiden Malstufen, dem Auftrag dunkler(er) und heller(er) Farbtöne sowie der Grundtöne für Gesicht, Haare und Kleidung, mehrten sich die „Hilferufe“ der Schüler. Denn nun zeigte sich von wenigen Ausnahmen abgesehen in beiden Lerngruppen, dass trotz meiner schriftlich, mündlich und anschaulich gegebenen Hinweise folgende, von Anfängern zu beachtende Grundregel der Porträtmalerei nicht weiter befolgt wurde: nämlich zunächst die jeweils vorherrschenden Hell-Dunkel-Verteilungen durch Farbabstufungen und -übergänge genauer zu gestalten und dabei auch alle erkennbaren Verschattungen und Aufhellungen zu berücksichtigen, bevor Details wie Augen, Mund und Nase, Haaransatz und -verlauf genauer ausgeführt werden. Meiner Aufforderung, unter diesen Aspekten die fotografischen Vorgaben auf den Abbildungen genauer zu beobachten und zu „analysieren“, wichen viele Schüler aus, indem sie sich vorschnell auf motivische Nebensächlichkeiten konzentrierten.

Zunächst musste ich nun fast allen Schülern mit gezielten Eingriffen demonstrieren, wie sich ihre allzu flächige Darstellung der Physiognomien aufhellen und abdunkeln und die Gesichtszüge mit Licht- und Schattenbildungen plastischer herausarbeiten ließen. Hierbei versuchte ich ausgehend von den Schwachstellen, die inzwischen viele Schüler selbstständig benennen konnten, meine Einhilfen so genau wie möglich zu erläutern – vor allem mit dem häufig wiederholten Hinweis, dass jeder einzelne Eingriff weitere Arbeitsschritte nach sich ziehe: Würde man man z.B. analog zur Bildvorlage eine Gesichtspartie aufhellen oder abdunkeln, so müsse dies in der Regel auch bei anderen Gesichts- oder Bildabschnitten geschehen. Daran anschließend forderte ich die Schüler auf, ihren Malprozess in der jeweils anvisierten Richtung fortzusetzen und zu beobachten. Zu diesem Zweck empfahl ich auch, den Farbauftrag *behelfsweise auf Papier* vorzubereiten oder bei der Suche nach spezielleren Farbtönen zunächst *Papierausschnitte einzufärben*, um so vor den Leinwänden die jeweils für die Farbverteilung benötigten Farbtöne näher bestimmen zu können. Diesen Vorschlag griffen mehrere Schüler auf.

Während meiner Beratungstätigkeit achtete ich darauf, dass sie allen Schülern zuteil wurde – auch jenen, die sich eher beratungsresistent verhielten oder sich damit schwer taten, ihre Malerei sorgfältiger und differenzierter gestalten. Da sich genauere Beratungen und Einhilfen während der Doppelstunden zwangsläufig nicht bei allen Arbeitsgruppen durchführen ließen, merkte ich mir vor, welchen Gruppen ich mich noch zuwenden musste oder ließ mich ggf. auch von diesen daran erinnern.

Aufgrund dieses stetigen Mitwirkens fühlten sich recht viele Schüler dazu ermutigt, den oben genannten Anforderungen selbstständiger nachzukommen und sich noch intensiver um sehenswerte Ergebnissen zu bemühen. Hierzu folgende Beispiele:

- *Amelie* und *Finja* hatten die kontrastreiche Bildvorlage gut nachvollziehbar in eine teilweise stark abgestufte Farbverteilung umgesetzt. Nachdem ich ihnen zeigte, wie sich diese durch Zwischentöne abschwächen und verfeinern ließ, waren beide Schülerinnen in der Lage, ihre Arbeit sehr selbständig fortzusetzen. (vgl. Abb.9 auf Seite 7)
- *Lena* und *Kristin* legten sich frühzeitig auf eine flächigere Wiedergabe des Selbstbildnisses fest, die mir etwas zu monoton und plakativ erschien. Nach längerem guten Zureden und einer kurzen Demonstration ließen sich beide darauf ein, Kristins Gesichtszug mit einem „Hauch“ an Aufhellungen und Abdunkelungen zu versehen sowie den Haarverlauf mit einem abgeschwächten Rotbraun zu akzentuieren. Beide Schülerinnen waren erstaunt darüber, wie sich mit geringfügigen malerischen Eingriffen die Wirkung ihres Bildes erheblich steigern ließ, ohne damit das ursprüngliche gestalterische Konzept aufzugeben. (Abb.43, 44)



Abb.43 Nadja Falldorf, Foto von Kristin, Oktober 2012

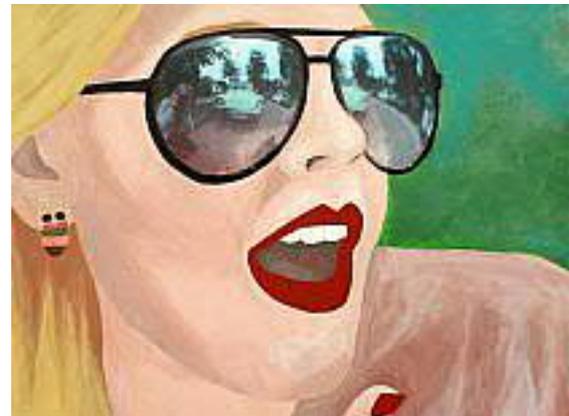


Abb.44 Lena / Kristin, Selbstbildnis von Kristin, 2013, 60 x 80cm

- *Elvis* und *Arne* hatten sich sehr darum bemüht, die plastische Wirkung von Elvis' en face Ansicht herauszuarbeiten, trauten sich jedoch stärkere physiognomische Aufhellungen und dunklere Akzentuierungen nicht zu. Deshalb zeigte ich ihnen u.a., wie sich durch behutsame Beimischung von Weiß das Nasenbein und die Oberlippenkante hervorheben ließen (Abb.4). Elvis entwickelte dabei so viel Aufgeschlossenheit und Interesse, dass er sich nun auch mit anderen Schülern über die Weiterführung der Malerei beriet. Abbildung 39 auf Seite 21 hält dazu eine *Schlüsselszene* fest: Während *Max* mit dem Finger auf die Stirnpartie in der Bildvorlage zeigt, vergleicht *Elvis* diese Stelle mit dem bisherigen Malergebnis. Allem Anschein nach richteten beide ihr Augenmerk auf das Problem, wie sich die Stirnansicht noch verbessern lässt. Dieser Vorgang – das Zeigen, mit dem sich die gemeinsame Aufmerksamkeit auf etwas Drittes konzentriert – wird inzwischen als Teil einer „natürlichen Pädagogik“ hervorgehoben und als „kustdidaktisches Grundprinzip“ anerkannt (Krautz 2015, S.13). Auffällig ist jedoch, dass hier offenbar beide Schüler ihre Vorstellungsbildung selbständig und ohne mein Mitwirken fortsetzen.

- *David* und *Marco* wussten mit der beträchtlichen homogenen Verschattung der rechten Gesichtshälfte und des Halsansatzes auf ihrem Foto zunächst wenig anzufangen. Deshalb führte ich vor, wie sich dieses Problem mit einem etwas schwungvolleren Pinselduktus lösen ließ. Hierauf ließen sich beide Schüler allerdings nur zögerlich ein und waren auf zusätzliche Einhilfen von mir angewiesen, um ihre Arbeit fortsetzen und zu einem gelungenen Ergebnis gelangen zu können (Abb.5, 6 auf Seite 5).
- Bei den o.g. Doppelbildnissen benötigten *Jessica* und *Sarah*, *Leif* und *Eric* ebenfalls vor allem bei der stärkeren malerischen Kennzeichnung ihrer Gesichtszüge meine Mithilfe und entwickelten daraufhin einen intensiveren Pinselduktus, um die Physiognomie oder „Ausdrucksgeladenheit“ ihrer Selbstbildnisse malerisch zu verstärken (Abb.13 auf Seite 7, Abb.17 auf Seite 8).
- Am wenigsten von allen Schülern nahm *Valerija* meine Unterstützung in Anspruch. Bei ihr reichte bereits eine kurze Demonstration zu einem Schattenverlauf aus, um sie in die Lage zu versetzen, ein „eigenwilliges“ Selbstbildnis zu gestalten, das sich nicht zuletzt durch die Verwendung von Ausdrucksfarben sehr deutlich von den übrigen Porträts absetzt (Abb.19, Seite 8). Ihr Wunsch, allein arbeiten zu dürfen, stand für mich nicht im Widerspruch zur kooperativen Erarbeitung der Bildnisse, weil ich mich bei diesem Projekt von vornherein am Prinzip „Ausnahmen bestätigen die Regel“ orientierte – so auch bei *Sarah F.*, die wider Erwarten für die Ausführung des Bildes keine Partnerin gefunden hatte (Abb. 48, Seite 26)

Mit der Anfertigung, Montage und gestalterischen Integration der Brillenmotive fand die Leinwandmalerei ihren Abschluss. Zu diesem Zwecke suchten die Schüler zunächst die Schülerbücherei im Hauptgebäude auf und ließen dort ihre Motive von der Bibliothekarin mit einem Farbkopierer maßstabsgerecht vergrößern. Daraufhin wurden die Farbkopien auf Kunststoffkarton geklebt, mit Klarsichtfolie überzogen, ausgeschnitten und auf den Leinwänden befestigt; und zu guter Letzt die Brillenmotive mit geringfügigen malerischen Akzentuierungen wie z.B. Auf- oder Abhellungen der angrenzenden Flächen in die Bildnisse eingebunden. All diese Arbeitsschritte führten die Schüler zum größten Teil selbstständig durch, woraus sich ein zusätzliches Kriterium für die Beurteilung ihrer Arbeiten ergab.

Schon während dieser Fertigstellung der Selbstbildnisse ließ sich erkennen, dass sich der große materielle und organisatorische Aufwand, der mit dem Vorhaben verbunden war, gelohnt hatte: Von 13 Bildnissen, mehr als der Hälfte der fertiggestellten Arbeiten, an deren Entstehung insgesamt 24 Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, ging eine interessante und ungewöhnliche Wirkung aus, die auf die sorgfältige Gestaltung der Leinwandmalerei im Kontrast und in Ergänzung zu den fotografischen Spiegelbildmotiven zurückzuführen war (vgl. auch Abb.46,48,50,52) Aus diesem Grund wurden die Arbeiten mit Einverständnis der Schüler zu Beginn des neuen Schuljahrs im Hauptgebäude der KGS Schwanewede entlang der oberen Seiten- und Querwand der Pausenhalle ausgestellt, wo sie von vielen Mitschülern sehr beachtet wurden und noch länger zu sehen sind (Abb.53).



Abb. 45 Fotografisches Selbstbildnis von Jaqueline in der Schülerbücherei, 2012



Abb. 46 Jasmin / Jaqueline, Selbstbildnis von Jaqueline, 2013, 60 x 80cm
Dieses Bild wurde vor dem Eingang zur Schulbibliothek ausgestellt.



Abb. 47 Sarah, Fotografisches Selbstbildnis, 2012



Abb. 48 Sarah, Selbstbildnis, 2013, 80 x 60cm



Abb. 49 Fotografisches Selbstbildnis von Joshua, 2012



Abb. 50 Joshua / Tabea, Selbstbildnis von Joshua nach eigener Bildvorlage, 2013, 80 x 60cm



Abb. 51 Nadja Falldorf, Foto von Max, Oktober 2012



Abb. 52 Max / Tim, Selbstbildnis von Max, 2013, 60 x 80cm



Abb. 53 Präsentation der Leinwandmalereien im Hauptgebäude: Um die Schülerarbeiten vor Beschädigungen zu schützen wurden sie entlang der oberen Seiten- und Querwand der Pausenhalle aufgehängt. Das Foto zeigt sieben von insgesamt neun auf der Seitenwand ausgestellten Bildern.
Foto: Martin Zülch

Weiterführende Überlegungen zur Wirksamkeit professionellen Könnens

Die hiermit gegebenen Einblicke sind kommentarbedürftig – vor allem im Hinblick auf die ergriffenen Maßnahmen, bei denen sich vor dem Hintergrund meiner Überlegungen zum übungs- und anwendungsorientierten Lernen die Frage stellt, ob sie „alternativlos“ sind. Hierzu einige Anhaltspunkte und weiterführende Überlegungen:

1. Die beschriebenen Einhilfen und Eingriffe wurden *provisorisch* durchgeführt, um alle auftretenden Hemmnisse bei der Malerei „behelfsmäßig“ abzubauen und so die Weiterarbeit zu ermöglichen. Unter anderen Voraussetzungen könnte jedoch auf diese Eingriffe weitgehend verzichtet werden, etwa wenn man die Schüler zunächst dazu auffordern würde, einen feinfühligere Farbauftrag oder großzügigeren Pinselduktus auf großformatigen Kopien oder Vorzeichnungen ihrer Selbstbildnisse zu entwickeln. Damit könnte zudem der Auftrag verbunden sein, das *Probemalen parallel zur Leinwandmalerei* durchzuführen und genau auf jene Gestaltungsprobleme zu beziehen, die bei ihr auftreten. Außerdem könnten dann ebenso die demonstrierenden Einhilfen der Lehrkraft auf diesen Vorlagen durchgeführt werden. Allerdings ist die daraus erwachsende didaktische Schlüssigkeit nur um den Preis eines deutlich vermehrten Aufwands an „Ressourcen“ zu haben und würde auch weit mehr Unterrichtszeit beanspruchen.
2. Aus meinem Beispiel wird ersichtlich, dass manche Kleingruppen mehr Mitwirkung der Lehrkraft benötigten als andere. Bei annähernd gleichen Schwierigkeitsgraden, die bei der Malpraxis auftreten, lässt sich daraus folgender Schluss ziehen: Der Entwicklungsstand des Gruppenkönnens kann sich auch anhand der *Häufigkeit* eingeforderter Hilfestellungen bemerkbar machen. Dann aber muss den Schülern klar gemacht werden, dass sich die Qualität ihrer Einzel- und Gruppenleistungen auch danach beurteilen lässt, ob und inwieweit sie imstande waren, die mit den Praxishilfen gegebenen gestalterischen Impulse selbstständig weiterzuführen.
3. Dies setzt allerdings voraus, dass das Beratungs- und Mitwirkungsangebot auch von allen Kleingruppen in Anspruch genommen werden kann und sich keine Gruppe von der Lehrkraft benachteiligt fühlt. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang, die *Aufmerksamkeit auf alle Schüler zu richten* und damit auch diejenigen zu erreichen, die sich unscheinbar verhalten, ihr Nicht- oder Zuwenig-Können verbergen oder sich der Zusammenarbeit gänzlich zu entziehen suchen. Das unter dem ersten Gesichtspunkt vorgeschlagene „warm up“ beim Probemalen bietet sich insofern auch als probates Mittel an, um erste Überblicke über die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schüler zu gewinnen.
4. Bei intensiven Gruppenbetreuungen sind jedoch die Teilnehmer- und Beobachterperspektiven der Lehrperson häufig so eng verflochten, dass das übrige Unterrichtsgeschehen unversehens aus dem Blick zu geraten droht. Hilfreich wären hier womöglich

gemeinsam vereinbarte Arbeitspläne, die mit dem jeweiligen Stand der Kleingruppenarbeit genauer abgestimmt sind: Ausgehend von mündlichen Absprachen, wie sie im vorliegenden Fall mehrfach getroffen wurden, könnten die anstehenden Beratungen auch schriftlich vereinbart und auf Aushängen allen zugänglich gemacht werden, so dass sich daran Schüler und Lehrkräfte gleich zu Unterrichtsbeginn orientieren können.

5. Aktive Mitwirkung an Gruppenprozessen schließt erfahrungsgemäß auch *Selbstbeobachtungen* mit ein. An mir selbst konnte ich beobachten, dass mir das Beraten und punktuelle Mitwirken immer dann besondere Freude bereitet haben, wenn sich so z.B. ein gelungener Ansatz noch verbessern ließ oder Schüler, deren Malerei nicht sonderlich zu glücken schien, meine Einhilfen positiv aufgenommen und erfolgreich umgesetzt haben. Doch ähnlich wie beim „regulären“ Unterricht kommt es auch beim kooperativen Lernen darauf an, Übervorteilungen zu vermeiden. Legt man daher großen Wert darauf, sich allen Gruppen in dem jeweils erforderlichen Umfang zuzuwenden, so kann es hilfreich sein, die eigenen „Gewogenheiten“ zu kennen und sich von vornherein einzugestehen, dass von den besonderen Befähigungen mancher Schüler eine größere Anziehungskraft ausgehen kann als von einem „mittelmäßigen“ Können, wie es sich in Lerngruppen häufig bemerkbar macht.

Im *Idealfall* zeichnet sich somit das professionelle Handeln und Können der Lehrkraft durch ständige „Pendelbewegungen“ gegenüber den Schülern aus: zwischen der kommunikativen Zuwendung und Mitwirkung einerseits und dem Abstandhalten, der „teilnehmenden Beobachtung“ andererseits. Dieses Wechselspiel zwischen *Nähe* und *Distanz* lässt sich jedoch auf dem hier angedeuteten Niveau wahrscheinlich nicht über längere Zeit durchhalten und wäre dann auf ein sinnvoll koordiniertes Team-Teaching angewiesen. Was aber können Kunstpädagogen tun, wenn sie unter ungünstigeren Bedingungen kooperatives Können fördern wollen?

Sechs Verhaltensregeln zur Entwicklung kooperativen Könnens

Nach einer verbreiteten Lehrmeinung sollen sich Kunstlehrer und -lehrerinnen in der Regel auf Prozesse des Zeigens, Erklärens, der Bestätigung, Unterstützung, Richtigstellung und des *Vormachens* konzentrieren (vgl. Sowa / Krautz 2012 S.13). Von einem *Mitmachen* war jedoch im kunstdidaktischen Diskurs bislang nicht die Rede. Erst in seiner neuesten Einführung in das kunstpädagogische Lernverständnis geht *Jochen Krautz* auf diesen Aspekt näher ein: „Und warum soll der Kunstlehrer nicht ebenso *mitmachen* bei einer praktischen Arbeit wie der Musiklehrer selbstverständlich im Chor mitsingt, den er dirigiert? Es entstünde eine natürliche kulturelle Lernsituation, in der der Kunstlehrer beiläufig etwas zeigen kann, Schüler ihm über die Schulter schauen, um dann angeregt und ermutigt an das eigene Werk zu gehen.“ (Krautz 2015, S.15)

Wenn auf diese Weise etwas Hörenswertes und im Kunstunterricht Sehenswertes entstehen soll, schließt das Mitmachen insbesondere unter ungünstigeren Rahmenbedingungen auch *Grenzüberschreitungen* mit ein, wie sie im vorliegenden Fall beschrieben wurden, die einen neuralgischen Punkt treffen können, wenn es darum geht, die Eigenproduktivität der Schüler beizubehalten.

Wie lässt sich dann aber in solchen Fällen das Mitmachen durch geeignete Verhaltensnormen didaktisch kontrollieren?

Ich selbst habe versucht, folgende Grundsätze und Regeln einzuhalten:

- *Ultima Ratio-Prinzip*: Direkte Eingriffe oder Korrekturen sollten nur dann vorgenommen werden, wenn die indirekten Einhilfen, Erklärungen, Übungen und Demonstrationen nicht ausreichen, um Schüler vor Misserfolgen und Entmutigung zu bewahren.
- *Schülerorientierung*: Direkte Hilfestellungen setzen immer voraus, dass Schüler die Lehrkräfte darum bitten oder sich mit ihren Korrekturangeboten einverstanden erklären.
- *Zielbegrenzung*: Eingriffe sollten im Unterschied zu „Übergriffen“ nur Impulse setzen, um Schülern „auf die Sprünge zu verhelfen“.
- *Eigenständiges Können*: Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler müssen sich auch ungeachtet der kunstpädagogischen „Fremdeinwirkung“ angemessen beurteilen lassen. Deshalb aber sollten die Einflussnahmen der Lehrkräfte so oft wie möglich mit Hinweisen und Anleitungen verbunden werden, wie sich die Arbeit selbstständig fortsetzen lässt.
- *Gleich verteilte Zuwendung und Aufmerksamkeit*: Das Beratungs- und Mitwirkungsangebot der Lehrkräfte gilt in annähernd gleichem Umfang für alle Lerngruppen und darf diejenigen Gruppen, die sich unauffällig verhalten, nicht benachteiligen.
- *Fehlerfreundlichkeit und begrenzte Reichweite des professionellen Könnens*: Das Selbstverständnis, immer alles „richtig“ machen, alles wissen und können zu müssen, ist ein schlechter Ratgeber bei der Entwicklung kooperativen Könnens. Vielmehr muss die Maxime, aus eigenen Unzulänglichkeiten zu lernen, auch für Lehrende gelten. Wenn man den Schülern gegenüber signalisiert, dass man nicht auf jedes Problem eine Antwort weiß und sich stattdessen mit ihnen auf die Suche nach Problemlösungen begibt, so können daraus manchmal ungeahnte kooperative Kräfte erwachsen – wie etwa gescheite Ideen, um anstehende Probleme zu lösen, und eine Intensivierung der persönlichen Arbeitskontakte zwischen Lehrenden und Lernenden.

Generelle pädagogische Merkmale kooperativen Könnens

Die Entfaltung kooperativen Könnens kann trotz aller didaktischen Aporien, die damit verbunden sind, nicht nur für die Kunstpädagogik, sondern auch für andere Fachdidaktiken von besonderem Interesse sein. Denn die Wirksamkeit dieses Vermögens – das Zusammenspiel zwischen individuellem, gemeinsam entwickeltem und professionellem Können – lässt sich in unterschiedlichsten Konstellationen und anhand unzähliger Phänomene in Schule und Gesellschaft beobachten.

Zur genaueren Orientierung des Lesers schließe ich meine Einblicke und Überlegungen mit einer kurzen Charakterisierung maßgeblicher Merkmale dieser Gruppenbefähigung ab, aus denen Anhaltspunkte für weitere pädagogische Untersuchungen hervorgehen.

Themen, die auf Interesse stoßen:

Kooperatives Können kristallisiert sich vorrangig bei anspruchsvollen Projektthemen heraus, für die sich Lehrende und Lernende besonders einsetzen. Wenn Schüler mit den damit verbundenen inhaltlichen und sachbezogenen Zusammenhängen vertraut gemacht werden, sind sie häufig imstande, ein besonderes Gespür für die Signifikanz, Eignung und Umsetzbarkeit der jeweiligen Vorhaben zu entwickeln. In dem Maße, wie ihre Identifikationsbereitschaft mit den vorgeschlagenen Projektideen wächst, nimmt auch ihre Bereitschaft zu, sich gemeinsam auf die damit verbundenen Anforderungen einzulassen.

Auch kooperatives Können muss erlernt und eingeübt werden:

Die Zusammenarbeit in kleineren und größeren Gruppen orientiert sich häufig an Strategien, Normen und Regeln, die den Gruppenzusammenhalt gewährleisten sollen und deshalb eingeübt bzw. eingehalten werden müssen. Dies belegt besonders die von der Spieltheorie untersuchte Strategie „tit for tat“ („Wie du mir, so ich dir“), wonach Akteure, die wiederholt miteinander zu tun haben, primär auf Kooperation setzen, um die besten und vorteilhaftesten Ergebnisse zu erzielen. Wenn jedoch einzelne Personen später die Kooperation verweigern, werden sie von der Mehrheit aus der weiteren Zusammenarbeit ausgeschlossen, ihnen aber in gewissen Zeitabständen erneute Angebote zur Kooperation gemacht (vgl. Bauer 2008, S.180 ff.). Wie sich leicht erkennen lässt, wird diese Strategie in abgeschwächter Form im regulären Unterricht angewandt und muss ebenso bei kooperativen Arbeitsvorhaben befolgt werden, um diese erfolgreich durchführen zu können.

Komplementäre Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Beim kooperativen Können geht es maßgeblich darum, was Schüler mit professioneller Unterstützung der Lehrkräfte zustande bringen. Das dazu erforderliche Vermögen ist häufig dadurch gekennzeichnet, dass sich Lehrende und Lernende in ihrem individuellen Wissen und Können gegenseitig ergänzen: mit ihren organisatorischen, handwerklichen, gestalterischen und fachlichen Kenntnissen, Talenten und Geschicklichkeiten. Dazu können auch Fähigkeiten und Fertigkeiten von anderen Bezugspersonen beitragen, die nicht im

Unterricht erworben wurden, nun aber in einem bildsamen, inhaltlich anspruchsvollen Kontext zur Anwendung gelangen.

Synergieeffekte zwischen gemeinsam entwickeltem und individuellem Können:

Kooperatives Vermögen erwächst aus einem produktiven Zusammenspiel zwischen verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei setzt die Einbeziehung besonderen Könnens einzelner Schüler eine mehr oder weniger wirksame Gruppenidentifikation mit den Vorhaben voraus und infolgedessen die wechselseitige Anerkennung der gemeinsam vereinbarten Arbeits- und Rollenverteilung. All dies bedarf zugleich einer professionellen Begleitung und Unterstützung durch die Lehrkräfte und ggf. auch anderer mit den jeweiligen Vorhaben vertrauter Personen.

Schüler machen Herausforderungen zu ihrer eigenen Sache:

Bei „Wagnissen mit ergebnisoffenem Ausgang“ zeigt sich das kooperative Vermögen von Schülern besonders in Situationen, bei denen es auf intelligentes Handeln, Aufmerksamkeit für günstige, bildungsförderliche Zufälle und ein improvisatorisches, organisatorisches oder auch handwerkliches Geschick ankommt. Aufgrund des gemeinsamen erfolgsorientierten Handelns – etwa der Bemühung um eine wirkungsvolle Gestaltung von Bild- und Projektideen oder dem Bestreben, gesellschaftliche Probleme im „Nahbereich“ konstruktiv zu lösen – fühlen sich manche unter ihnen besonders dazu herausgefordert, mit eigenen, mitunter entscheidenden Beiträgen zum Gelingen und zur Vervollkommnung von Vorhaben beizutragen. Kooperatives Können bemisst sich deshalb auch daran, ob und inwieweit Schüler die jeweiligen inhaltlichen, gestalterischen und praktischen Herausforderungen zu ihrer eigenen Angelegenheit machen und sich insofern auch auf emotionaler Ebene mit ihrer Gruppe und Gruppenarbeit identifizieren.

Soziale Wertorientierungen:

Wenn sich bei diesem motivierten, zweckdienlichen Zusammenwirken gegenseitige Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Wertschätzung intensiver als im regulären Unterricht entwickeln, kann aus den damit verbundenen Wertorientierungen womöglich auch eine soziale Qualität erwachsen, die als spezifisches Merkmal kooperativen Könnens hervorzuheben ist und über den gegenwärtigen „Stand der Allgemeinbildung“ hinausweist.

Fächerübergreifende Aspekte:

Kooperatives Können basiert auf thematischen und inhaltlichen Vereinbarungen, entwickelt sich entlang gemeinsam verfolgter Zielsetzungen und gelangt aufgrund eines professionell koordinierten Zusammenwirkens von Einzel- und Gruppenleistungen zur Entfaltung. Deshalb bildet sich diese „kollektive“ Befähigung – aus fächerübergreifender Perspektive betrachtet – ähnlich wie im Kunstunterricht etwa auch während der Probearbeit beim Darstellenden Spiel oder von Schulbands und Schulorchestern, bei der Zusammenarbeit in Schülerfirmen oder in einem werkstattartigen Unterricht aus, ebenso bei manchen Teamsportarten oder bei handlungsorientierten Projekten mit natur-, geistes- und sozialwissenschaftlich Schwerpunkten.

Allgemeiner Ausblick

Aus alledem könnte man weiterführende Perspektiven für die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung ableiten. Dazu gehört ebenso die Gewissheit, dass individuelle Bildungsvorgänge von Kindern und Heranwachsenden ohne die Mitwirkung Erwachsener, die ihnen mehr oder weniger nahe stehen, nicht oder nur in den seltensten Fällen gelingen können. Daraus wiederum lässt sich der weiterführende Schluss ziehen, dass individuelles Können immer auch von gewissen „Antriebskräften kooperativen Könnens“ stimuliert und in Gang gesetzt wird. So gesehen greift aber eine Bildung zu kurz, die sich zu sehr auf den Einzelnen konzentriert und die kooperativen Anteile in den Lebensläufen ausblendet. Diese dagegen verstärkt in den Blick zu nehmen und als konstruktive „Produktiv-Kräfte“ weiterzuentwickeln, könnte hilfreich und nützlich, jedoch auch angesichts der gravierenden Umbrüche, in denen wir uns gerade befinden, unverzichtbar sein.³

³ Dieser Text wurde zuletzt am 16.10.2015 überarbeitet. Weitere Ergänzungen oder Abänderungen behalte ich mir vor. Das Manuskript ist für eine spätere Veröffentlichung in einem Printmedium oder einer digitalen Publikation vorgesehen. Auf den Beitrag darf nur mit genauer Quellenangabe Bezug genommen werden.

Literatur

Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München

Brinkmann, Malte (2013): Wiederkehr der Übung. Übungstheoretische Anmerkungen zu einem praktischen und theoretischen Desiderat im Kunstunterricht. K+U 369/70

Fries, Andreas (2015): Werken im Kontext der universitären Lehrerbildung. BDK-Mitteilungen 3/15

Glas, Alexander (2010): Motorische Intelligenz. Thesen zur Arbeit mit Kopf und Hand. K+U 345/46

Illich, Ivan (1978): Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit. Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschulung. Reinbek bei Hamburg

Krautz, Jochen (2013): Zur Sache kommen. Design im Kontext des Themas „Fahrrad“ in der Jahrgangsstufe 11. K+U 369/70

Krautz, Jochen / Sowa, Hubert (2013): Konventionell zeichnen können. Lehrmethodik, diagnostischer Nachweis, Anwendungspotenziale. K+U 369/70

Krautz, Jochen (2015), Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik

Rosa, Hartmut (2014): Welt zum Singen bringen. Museum oder Tattoo-Studio? Theater oder Boxclub? Wer Chancengleichheit an Schulen will, darf nicht aufs Elitäre setzen. In: Die Tageszeitung, 15./16.11.2014

Sowa, Hubert (2013): Lernen, Üben, Können in der Grundschule und Sekundarstufe I, K+U 369/70

Sowa, Hubert (2013): „Am Anfang dachte ich, dass ich es nicht schaffe ...“ Sachzeichnen mit Real-
schülern. K+U 369/70

Welzer, Harald (2013): Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Frankfurt am Main

Zülch, Martin (1993): Unteilbarkeit des Ästhetischen. Ferment einer wegweisenden Kunstpädagogik? K+U 169

Zülch, Martin (2001): Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. Zehn Begründungen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst in der gymnasialen Oberstufe. BDK-Materialien Band 7 Hannover

Zülch, Martin (2010): Zeichen für ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein. Über ein kunstpädagogisches Projekt zur Klimaproblematik. In: Kunst, Pädagogik, Verantwortung (Hg. Jochen Krautz), Oberhausen.

Zülch, Martin (2012): Horizonterweiterungen – Schüler mit neuerer Kunst herausfordern. Bremen 2012, Vortragstext mit Abbildungen aus einer Power Point Präsentation. Ein Beitrag zur Vortragsreihe „Potenzial Kunstpädagogik: Können und Wissen im Kunstunterricht“ an der Alanus Hochschule, www.martinzuelch.de

Zülch, Martin (2015a): Kooperatives Können. Über das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden am Beispiel einer Schriftinstallation. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 1, München

Zülch, Martin (2015b): Kooperatives Handeln und Können. Eine Fallstudie zum Potenzial engagierten Zusammenwirken zwischen Lehrenden und Lernenden im Kunstunterricht. Bremen 2015.⁴

⁴ Dabei handelt es sich um eine genaue Untersuchung zu dem in Heft 1 der Zeitschrift IMAGO von mir gegebenen Beispiel (vgl. Zülch 2015a). Eine Veröffentlichung dieses Textes ist in Band 4 der Schriftenreihe IMAGO gegen Ende 2015 vorgesehen.