



PRAKTIKUMSBERICHT

über das studienbegleitende Praktikum
im Rahmen des Studiums der Kunst (als Doppelfach)
für das Lehramt an Gymnasien an der
Akademie der bildenden Künste in Nürnberg

Praktikumsschule: Gymnasium M
Dauer des Praktikums: 20.10.2016 bis 09.02.2017

Nürnberg, der 28.04.2017

1. BESCHREIBUNG DER EXTERNEN FAKTOREN	4
1.1. Das Gymnasium M - Gebäude und Raumsituation	4
1.2. Die Schülerinnen und Schüler der Projektgruppe	6
2. BESCHREIBUNG DES UNTERRICHTS	7
2.1. Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?	7
2.2. Theoretische Annäherungen an künstlerische Strategien der Rauminszenierung 20.10.2016 bis 10.11.2016	8
2.3. Exkursion in den Supermarkt mit anschließender Projektplanung 17.11.2016 bis 01.12.2016	10
2.4. Praktische Umsetzung der Projektideen im offenen Werkstattunterricht 08.12.2016 bis 02.02.2017	13
3. TEXTANALYSE: SELBSTORGANISIERTES LERNEN UND WERKSTATTUNTERRICHT	13
3.1. Selbstorganisiertes Lernen in erziehungswissenschaftlicher Relation	14
3.2. Selbstorganisiertes Lernen und das Fach Kunst	15
3.3. Werkstattunterricht im Kontext der Erziehungswissenschaft	16
3.4. Ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht	18
3.5. Selbstorganisiertes Lernen und Werkstattunterricht im Spiegel der teilnehmenden Beobachtung vom 31.01.2017	20
4. SELBSTEINSCHÄTZUNG	23
4.1. Gesamtreflexion in Bezug auf das Praktikum	23
4.2. Selbstreflexion in Bezug auf den Lehrerberuf	23
LITERATUR	26
ANHANG	28

1.1 | Das Gymnasium M - Gebäude und Raumsituation

Vom Kultusministerium Bayern als „innovative Modell-Schule des 21. Jahrhunderts“ (StMUK, 2012) beschrieben startete das Gymnasium M gerade erst vor 5 Jahren seinen Schulbetrieb. Rund 33 Millionen Euro investierten der Freistaat Bayern und der Landkreis R in das 2012 eröffnete Vorzeigeprojekt, welches sich nicht nur durch nachhaltige Klima- und Gebäudetechnik fortschrittlich zeigt, sondern auch hinsichtlich innovativer Möblierungen, die sich den neuen Lern- und Lehrmethoden anpassen. So finden sich in den Klassenzimmern der Schule anstelle von Tafeln interaktive Smartboards mit Internetzugang und je nach Situation frei kombinierbare Dreieckstische, die sich rollen lassen.

Raumhohe Fensterfronten und ein Innenhof, über den die Schüler und Schülerinnen in den Pausen die begrünten Freiflächen erreichen, lassen das nagelneue Gebäude sehr hell und transparent wirken. Da das Gymnasium am Ortsrand gelegen ist, erstreckt sich der Blick hinter dem Schulhaus über den Pausenbereich hinweg ins Grüne und ermöglicht ein ruhiges, idyllisches Lernklima.

Durchquert man die großzügige Eingangshalle, welche oftmals als Aula und Ausstellungsort für Schülerarbeiten aus dem Kunstunterricht genutzt wird, gelangt man über einen verglasten Gang zu den Räumlichkeiten des Faches Kunst. Ein Werkraum mit angeschlossener Werkstatt, zwei Kunstsäle, eine Kunstvorbereitung und ein Lager-/Materialraum gehören hier zu den Betätigungsflächen des Faches. Alle Räume gruppieren sich entlang eines Ganges und sind deshalb optimal miteinander verknüpft. Für unterrichtliche oder pädagogische Abstimmungen unter den Lehrkräften ist die direkte Vernetzung der Räume dementsprechend optimal. Gegenseitiger Austausch und Unterstützung können vorteilhaft in den Unterrichtsprozess eingebunden werden und unterstützen ein kooperatives Miteinander. Der barrierefreie Zugang zum Innenhof bzw. in den begrünten Pausenbereich, der in allen drei Räumen gegeben ist, ermöglicht nicht nur zusätzlichen Arbeitsraum, der durch die bodentiefe Fensterfronten von der Lehrkraft von innen leicht einzusehen ist, sondern auch bequeme Materialanlieferungen. Besonders für raumgreifendere Projekte und offene Unterrichtsphasen, in welchen Gruppen auch im Freien arbeiten sollen, ist der Bezug zum Außenraum ideal. Sowohl der Werkraum, als auch die beiden Kunstsäle verfügen über eine interaktive Tafel mit integriertem Beamer und Internetzugang, welcher meist zuverlässig funktionierte. Gerade für Bildbetrachtungen über den Beamer und kleine Filmvorführungen war es sehr dienlich, dass sich die sonst sehr hellen Räume problemlos und schnell verdunkeln ließen. Neben den Smartboards stand außerdem ein mobiler Computer mit angeschlossenem Beamer und Lautsprecher auf Rollen zur Verfügung, der nach Absprache in allen drei Räumen

verwendet werden konnte und besonders gut nutzbar war, wenn sich die Raumsituationen spontan veränderten. Für die reibungslose Verwendung der Film- und Bildbearbeitungsprogramme, wie beispielsweise iMovie oder Windows-Moviemaker, war es allerdings stets von Nöten die Dateiformate dem entsprechenden Betriebssystem anzupassen und vor dem Unterricht zu überprüfen, da sowohl Windows als auch Mac-Systeme zur Verfügung standen. Auf Nachfrage war es zudem möglich ein weiteres digitales Medium für den Unterricht bereit zu stellen. Ein mobiler Koffer mit einem Klassensatz iPads lieferte die Gelegenheit mit Apps jeglicher Art zu arbeiten und zu gestalten. Freilich mit entsprechender Vorbereitung, denn zum Download von Apps bedurfte es sowohl der Absprache als auch der Legitimation durch die Lehrkräfte. Außerdem verfügten die Räume über umlaufende Schienensysteme, in welche tragbare Tafeln eingegliedert werden konnten. Die beiden Kunstsäle sind durch eine Verbindungstür miteinander verbunden und verfügen über hohe Regale und Schränke, die reichlich Stauraum und Ordnung für Material und Schülerarbeiten boten. Auch der Werkraum war sehr gut strukturiert und direkt an den Lagerraum und der Werkstatt angeschlossen. Neben Akkuschaubern, Hammer, Stich- und Dekupiersägen verfügte die Werkstatt über eine Tischkreissäge, die von den Lehrkräften für Holzzuschnitte verwendet werden konnte. Alle Räume boten dementsprechend eine sehr gute und schülerfreundliche Arbeitsatmosphäre, denn ausreichend Platz, Licht und gut sortierte Lagerflächen ermöglichten eine reibungslose Unterrichtsorganisation.

Da dem Gymnasium M drei Projektgruppen zugeordnet waren, stand jeder Gruppe ein eigener Raum zur Verfügung. Sinnvoll auf die Unterrichtskonzeptionen angepasst, erhielten die beiden materialaufwändig arbeitenden Gruppen den größeren Kunstsaal und den Werkraum mit direktem Zugang zu den Werkzeugen und dem Lagerraum. Während die Astrogruppe, in der ein menschengroßes Raumschiff entstehen sollte, im Werkraum arbeitete, war die von mir unterrichtete Gruppe, im langen schmalen Kunstsaal mit Blick nach Außen zu Gange. Besonders in den theoretischeren Eingangsphasen des Projekts war die mediale Ausstattung des Raumes von großem Vorteil. Präsentationen und Filmvorführungen an der interaktiven Tafel erwiesen sich als sehr praktisch und eindrucksvoll. Durch die mobilen Hocker, welche in diesem Raum als Sitzmöglichkeit dienten, konnte die Position der Schülerinnen und Schüler hierbei spontan verändert werden. Ohne große Mühe trugen sie die leichten Hocker an die Beamerprojektion, um mehr und genauer sehen zu können. Während die Hocker dazu einluden, die Raumsituation aus dem Augenblick heraus zu verändern, war dies in Bezug auf die Tische in diesem Raum weniger unproblematisch. Auch wenn diese durch ihre Größe sehr viel Platz für großformatiges Arbeiten boten, so stellte ihr Gewicht für die Veränderung des Klassenraumes einen hinderlichen Faktor dar. Die bereits beschriebenen Dreieckstische fanden sich nur im dritten Kunstraum, welcher der Performance-Gruppe zugeordnet war. Gerade in offeneren Unterrichtsphasen, in denen gesägt, geschraubt, lackiert und gebohrt wurde, verlief die Organisation der

Materialien und Werkzeuge in Kooperation mit der Projektgruppe aus dem Werkraum. Auf diese Weise konnten Unterrichtsstörungen wegen spontaner Materialbeschaffung vermieden werden. Als die drei Akkuschauber bzw. Bohrer beispielsweise in gleichzeitiger Verwendung waren, bedurfte es Absprachen. Allerdings verlief die Koordination immer kollegial und problemlos. Entsprechend der intensiven handwerklichen und praktischen Gestaltungstätigkeiten im Rahmen unseres Projektes war der Kunstsaal bezüglich des Platzes, der medialen Ausstattung, der Verbindung nach außen und des unkomplizierten Zugangs zu Werkzeugen und Materialien folglich optimal.

1.2 | Die Schülerinnen und Schüler der Projektgruppe

Das Gymnasium M ist ein staatliches Gymnasium und unterrichtet circa 800 Schüler und Schülerinnen. Neben der naturwissenschaftlich-technologischen Ausbildungsrichtung wird der wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Zweig mit wirtschaftswissenschaftlichen Profil angeboten. Unabhängig von der Wahl des Schulzweiges wird das Fach Kunst von der 5. bis zur 7. Klasse zweistündig und von der 8. bis zur 10. Klasse einstündig unterrichtet (vgl. Gymnasium M). Da dem diesjährigen studienbegleitenden Praktikum der Akademie der bildenden Künste Nürnberg zwei 7. Klassen zugeordnet wurden, fand der Projektunterricht jede Woche doppelstündig statt. Am 20. Oktober 2016 in der ersten Stunde startete das Praktikum mit der Einteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Projektgruppen. Für das von Frau N. und mir geleitete Projekt „Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?“ entschieden sich insgesamt 17 Schülerinnen und Schüler, von denen sieben weiblich und zehn männlich waren. Während das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen in etwa ausgeglichen war, stammten 13 Schüler/innen aus der Klasse 7a und nur 4 Schülerinnen aus der Klasse 7b. Die meisten Schüler und Schülerinnen waren zwischen 12 und 13 Jahre alt und zeigten sich besonders im Vergleich zu den Gruppenmitgliedern der anderen Projekte noch sehr kindlich und verspielt. Pubertäres Verhalten war fast kaum zu beobachten, lediglich in vereinzelten Begegnungen zwischen den vier Mädchen aus der Klasse 7b und zwei körperlich weiterentwickelten Jungen aus der Klasse 7a. Kleine Sticheleien, Unterstellungen und Herausforderungen traten beispielsweise bei einer Reflexionsphase auf, in der die beiden Schüler dem Projekt der Schülerinnen zu wenig Originalität vorwarfen und im Streitgespräch schließlich die Sachebene verließen. Dennoch ist anzumerken, dass es sich hierbei um einen Einzelfall handelte und die Zusammensetzung der Gruppe aus zwei Parallelklassen keinen größeren Einfluss auf das Lernumfeld hatte. Alle Schülerinnen und Schüler waren donnerstags in der ersten Stunde stets pünktlich und sehr bemüht aktiv am Unterrichtsprojekt mitzuarbeiten, sodass ein sehr lernförderliches Arbeitsklima herrschte. Dementsprechend verliefen sowohl Diskussionen in der theoretischen Einführung als auch die Exkursion in den Supermarkt dynamisch und lebhaft. Interessiert beteiligten sich die Schülerinnen und Schüler an den Reflexionen und Fragen. Falls der

Unterricht allzu belebt wurde und einzelne Schüler/innen zu stören begannen, genügten kurze Ermahnungen und der Unterricht konnte fortgesetzt werden. Gerade bezüglich des Redeanteils zeigten sich ein Mädchen aus der Klasse 7b und zwei Jungen aus der Klasse 7a sehr wortgewandt und mitteilend. Beinahe unabhängig von der Frage und des Kontextes teilten sie sich eloquent mit und lieferten gute Beiträge, die meist neue interessante Aspekte aufwarfen. Folglich war die Unterrichtsatmosphäre von gegenseitiger Unterstützung und Aufmerksamkeit geprägt. Auch wenn sich die Teamfähigkeit in Gruppen, die zufällig eingeteilt wurden, hinsichtlich der Kooperation zwischen Mädchen und Jungen zum Teil schwierig gestaltete, änderte sich dies rasant als sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig nach Individualität und Arbeitsschwerpunkt in Teams zusammenfanden. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler begünstigte das gemeinsame Gestalten demnach sehr, da für jeden die Möglichkeit bestand sich gerade in den praktischen Arbeitsphasen entsprechend seiner/ihrer Fähigkeiten und Vorkenntnisse einzubringen.

Die Gruppengröße von 17 Schülerinnen und Schülern, welche sich im Laufe des Projektes auf 16 reduzierte, da ein Schüler aus der Klasse 7a zum neuen Jahr die Schule wechselte, war speziell für intensive Gespräche sehr passend. Auf diese Weise konnte angeregt über die Projekte diskutiert und reflektiert werden.

2 | BESCHREIBUNG DES UNTERRICHTS

2.1 | Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?

Rund zwei Jahre unserer Lebenszeit verbringen wir beim Einkaufen im Supermarkt. Routiniert und erfahren durchkreuzen Millionen von Konsumenten täglich die Lebensmittelregale und versorgen sich mit Nahrungsmitteln und Produkten jeglicher Art. Auch für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse vom Gymnasium M gehört der Supermarkt zur alltäglichen Lebenswelt. Da sich das neu erbaute Schulhaus an ein bereits bestehendes Industriegebiet am Ortsrand von Nürnberg anschließt, liegt der ebenfalls kürzlich eröffnete Supermarkt ‚Rewe‘ nicht weit entfernt und ist zu Fuß in drei Minuten zu erreichen. Viele Schülerinnen und Schüler nutzen in ihrer Mittagspause die Möglichkeit eines kleinen Einkaufs und versorgen sich mit Snacks und Süßigkeiten. Der nahe gelegene Rewe zählt somit genauso zum Schulalltag der Projektteilnehmer/innen wie der Schulweg oder der Pausenverkauf des Hausmeisters. Gerade deshalb drängte sich in der Vorbereitung auf das Praktikum die Frage auf, welche Inhalte sich in dieser Architektur des Konsums entdecken lassen und in welcher Weise sie mit den Lernzielen der Gymnasiasten einhergehen.

Der Supermarkt ist ein künstlich geschaffener Ort unendlicher Entscheidungsprozesse. Nicht nur individuelle Kaufentscheidungen, sondern auch gestalterische Festlegungen, die zur Optimierung der Umsätze getroffen wurden, finden sich im Parcours der Waren. Aber wie organisiert sich ein Raum des Konsums, um möglichst viele Besucher zum Kauf zu animieren? Ein Supermarkt ist in maximaler Weise und Form inszeniert und szenografisch gestaltet. Nichts wird dem Zufall überlassen: Licht, Geräusche, Klima, Materialien, Raumgliederung, etc. Alle Aspekte des Interieurs entscheiden sich unter der Prämisse Waren und Informationen bestmöglich zu präsentieren und beim Betrachter intensives Interesse zu wecken. Analog zur künstlerischen Bearbeitung von Räumen und dem in Szene setzen von Objekten und Kunstwerken arrangieren sich die Waren in einem Supermarkt folglich nach ähnlichen Gestaltungskriterien. Abstrahiert man die Situation einer Verkaufsfläche, so rückt der Vergleich zu einer Ausstellungsfläche immer näher. Die Szenografie eines Ausstellungsraumes und das Anbieten von Waren evoziert ähnliche Fragen und beruht auf grundsätzlichen Parametern von Umwelt. Demnach entschieden sich Frau N. und ich für ein Experiment, in dem die Strategien einer Verkaufsfläche mit den Strategien der Kunst zu verbinden versucht und einander angenähert werden sollten. Gemeinsam mit der Projektgruppe des Praktikums suchten wir die Kunst im Supermarkt: Wie viel Kunst findest du im Supermarkt? Gibt es im Supermarkt überhaupt Kunst? Und warum ist das bedeutsam? Die Schülerinnen und Schüler sollten durch gezielte Fragestellungen für das inszenierte Umfeld ihrer Mittagspausen sensibilisiert werden und ermutigt werden reflektierend ihr Bewusstsein in Bezug auf künstlerische Vorgehensweisen zu schärfen. Entsprechend einer traditionellen Werkanalyse sollte der Raum des Supermarktes im Kontext der Kunst und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler analysiert und performativ erforscht werden.

Im Folgenden werden die zentralen Unterrichtseinheiten vorgestellt und mit dem jeweiligen Tagebucheintrag bzw. einer Reflexion ergänzt. Fotodokumentationen, Unterrichtsergebnisse und Materialien der Unterrichtsvorbereitung finden sich im Anhang.

2.2 | Theoretische Annäherungen an künstlerische Strategien der Rauminszenierung

20.10.2016 bis 10.11.2016

Nachdem unser Werbefilm am 20.10.2016 17 Schülerinnen und Schüler in unsere Supermarkt-Projektgruppe gelockt hat, trafen wir uns im Werkraum und gingen der Frage „Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?“ wörtlich auf den Grund. Nach einem kurzen Kennenlernen durch eine Vorstellungsrunde sollten die Jungen und Mädchen die Szenen im Film finden, in welchen sie Kunst vermuteten. Wir durchforsteten den Trailer von Anfang bis Ende, spulten vor und zurück und diskutierten über die Einordnung einzelner Bildinhalte. Frau N. und ich deckten die

Herkunft einiger Filmstills auf und stellten in Reaktion auf Wortmeldungen irritierende Vergleiche zur Abgrenzung und Erweiterung verschiedener Kunstbegriffe an. Die Schülerinnen und Schüler sollten dazu ermutigt werden, ausgehend von ihrem Vorwissen erste Fragen zum Thema zu stellen und ihre Konzepte zur Kunst mit den von uns vorgeschlagenen Vernetzungen abzugleichen. Beispielsweise wies eine Schülerin die zu sehende Chanel-Modenschau im Supermarkt der Kunst zu, wodurch eine spannende Diskussion darüber entstand, ob Kleidungsstücke Kunst sein können. Viele Schülerinnen und Schüler beteiligten sich und erläuterten hierzu ihren Denkansatz. Ziel dieser kurzen Unterrichtssequenz sollte es demnach sein, einen ersten Kontakt mit dem Verhältnis von Alltag, Design und Kunst herzustellen, durch den die Schülerinnen und Schüler motiviert werden sollten mit der Suche nach der Kunst im Supermarkt zu beginnen. Zum Abschluss der ersten Stunde erhielten alle Projektteilnehmer/-innen eine leere Cornflakes-Box, in welcher die zukünftigen Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien gesammelt werden sollten.

In der darauffolgenden ersten Doppelstunde am 27.10.2016 unterrichtete ich die Projektgruppe alleine. Die Schülerinnen und Schüler sollten anhand von Bild-, Film-, Text- und Soundbeispielen zentrale Gestaltungselemente künstlerischen Arbeitens kennenlernen. Hierbei wurde darauf Wert gelegt, Kriterien zur Analyse des Supermarktes für die bevorstehende Exkursion herauszuarbeiten. Nach einer kurzen Anknüpfung der Ereignisse aus der vorherigen Stunde startete die theoretische Einführung mit dem Gestaltungselement Sound. Die Konzentration der Schülerinnen und Schüler fokussierte sich dementsprechend auf rein auditive Impulse. Im Vergleich einer Soundperformance (test pattern, 2008) von Ryoji Ikeda und Geräuschen eines Leergutautomaten schärfte sich nicht nur das Bewusstsein von Ähnlichkeiten und Unterschieden der Tonbeispiele, sondern auch der Einfluss der Geräusche auf das Individuum. Dies intensivierte sich, als ich die dazugehörigen Videosequenzen auf der interaktiven Tafel öffnete und wir gemeinsam im Unterrichtsgespräch weitere Eindrücke und Empfindungen sammelten. Zur Sicherung der Ergebnisse erhielten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt, welches im Unterrichtsverlauf ausgefüllt und ergänzt werden sollte. Bezüglich des nächsten Gestaltungselements, der Mechanik, wurde der Film „Der Lauf der Dinge“ von Fischli und Weiss (1987) vorgeführt. Voller Spannung und Interesse verfolgten die Jungen und Mädchen die Kettenreaktionen. Das gestalterische Werkzeug der Raumgliederung zeigte sich durch ein Bildvergleich von Marcel Duchamps „Mile of String“ von 1942 und einer Ansicht der Galerie Louvre zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Hierzu passend stand eine Textpassage aus „In der weißen Zelle“ (1996) von Brian O’Doherty bereit, in dem das Verhalten des Betrachters in Abhängigkeit von Schnur und Raum beschrieben wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten eine künstlerische Technik der Raumveränderung kennenlernen, welche - auch im Supermarkt - als Werkzeug verwendet wird Bewegungsabläufe des Menschen zu steuern. Für den Parameter des

Lichts gewannen die Projektteilnehmer/-innen durch eine Installation des Künstlers Reto Pulfer einen passenden Eindruck. Das Abhängigkeitsverhältnis von Lichtstimmung hinsichtlich Farbe und Intensität und Raumatmosphäre stand demnach im Mittelpunkt der Bildbetrachtung. Welche Medien und Materialien zur Vermittlung im Kontext der Kunst eingesetzt werden, zeigte sich den Schülerinnen und Schülern durch aktuelle Arbeiten von Hito Steyerl und Mark Leckey. Mit Blick auf die Exkursion war besonders die Verwendung von Displays von Bedeutung. An das letzte Gestaltungselement, der Gesten, fügte sich eine praktische Unterrichtsphase, in der die Schülerinnen und Schüler für Bewegungsroutinen aus dem Alltag sensibilisiert werden sollten. In Betrachtung von Julien Prévieuxs Film „What shall we do next“ (2014), in welchem patentierte Gesten mit dem Smartphone verarbeitet werden, lag der Fokus auf kleine Handbewegungen, welche die Kinder vor, während und nach der Schule machen. Eingefroren und fixiert, bildete der Körper einen Sockel für die entstandenen Handobjekte, welche zum Abschluss des Unterrichts fotografisch dokumentiert werden sollten.

Nach den Herbstferien im Unterricht am 10.11.2016 teilten Frau N. und ich uns die Unterrichtszeit auf. Eine kurze Besinnung, in der die Schülerinnen und Schüler den Kopf auf ihre Arme legten und alle Bilder der letzten Stunde im Geist vorbeiziehen lassen sollten, half hierbei sehr gut die erarbeiteten Gestaltungselemente zu wiederholen. Auf meine Frage, an welche Bilder sie sich noch erinnern können, folgte eine Wortmeldung nach der nächsten und wir konnten die letzte Stunde rekapitulieren und vervollständigen. Nachdem das Arbeitsblatt komplementiert war, erfolgte die fotografische Dokumentation der Handobjekte. Frau N. erarbeitete im Folgenden durch eine Präsentation auf der interaktiven Tafel künstlerische Positionen, die sich explizit mit der Thematik des Supermarktes auseinandersetzten. Neben Sylvie Fleury und Duane Hanson tauchten beispielsweise auch Arbeiten von Mauricio Catellan und Barbara Kruger auf.

2.3 | Exkursion in den Supermarkt mit anschließender Projektplanung

17.11.2016 bis 01.12.2016

Zentrale Aufgabe am 17.11.2016 war die gestalterische Analyse des nahegelegenen Supermarktes Rewe. Doch bevor wir die Exkursion starteten, legte ich besonderen Wert auf die emotionale Einstimmung unseres Vorhabens. Der Ausflug in den Supermarkt sollte nicht nur die praktische Anwendung der theoretisch erarbeiteten Ideen sein, sondern auch eine performative Forschungsreise, die sich subtil zwischen Alltag und Inszenierung bewegt. Die spielerische Komponente der bevorstehenden Werkanalyse des Supermarktes war folglich zentral für die Vorbereitung des Experiments. Jeder Schüler und jede Schülerin bekam, dem Forschungsauftrag entsprechend, die passende Ausflugsausrüstung. Diese bestand aus einer Schreibtafel und einem Namensschild zum Anstecken, das

mit Namen und Team des Schülers bzw. der Schülerin ausgefüllt werden konnte und mit dem typischen Rewe-Schriftzug versehen war. Die Mädchen und Jungen hefteten sich das realitätsnahe Schildchen an und schlüpfen in die Rolle eines Analytikers. Da die Schülerinnen und Schüler bereits in der Stunde zuvor von Frau N. einem Gestaltungselement und somit einer Gruppe zugeordnet wurden, kannte jeder seinen Betrachtungsschwerpunkt. Hierzu lieferte die Schreibtafel, die mit zwei Klammern versehen war, nicht nur die Möglichkeit den entsprechenden Arbeitsauftrag samt Notizblättern zusammenzuheften, sondern auch als feste Unterlage für Skizzen. Damit ausgestattet, machten wir uns zu Fuß in den 3 Minuten entfernten Supermarkt. Die Motivation und das Engagement der Schülerinnen und Schüler waren spürbar. Nach einer kurzen Einweisung bezüglich Zeit, Verhaltensregeln und Rückkehr, schleusten sich die Jungen und Mädchen in die Alltagswelt ein, strömten in den Supermarkt aus und analysierten Licht, Mechanik, Raumgliederung, Geräusche, Gesten, Medien und Materialien: Welche Geräusche sind lauter, welche leiser? In welcher Weise beeinflusst die Raumgliederung deinen Körper? Gibt es bestimmte gestische Abfolgen die immer wieder auftauchen? Welche Rolle spielt das Licht hinsichtlich der Präsentation der Waren? Welche Geräusche passieren gewollt, welche ungewollt? Ziel dieser Exkursion war es die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, konzentriert Beobachtungen zu machen und diese sinnvoll zu skizzieren. Nach über 30 Minuten Arbeitszeit im Supermarkt liefen wir zurück in die Schule und schlossen die kurze verbleibende Zeit mit einer blitzlichtartigen Reflexion ab.

Die Unterrichtseinheit am 24.11.2017 setzte sich folglich aus einer ausgiebigen Reflexionsphase der Exkursion und der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die Gruppen der praktischen Arbeitsphase zusammen. Hierzu positionierte Frau N. zu jedem der sechs Gestaltungskriterien einen Gruppentisch, an dem sich die Teams einfanden und auf einem Poster die Ergebnisse sammelten. Im Unterrichtsgespräch nannte jede Gruppe ihre beiden überraschendsten Forschungsergebnisse. Nachdem die Inhalte der Exkursion ausgiebig wiederholt wurden, entschied jeder Schüler und jede Schülerin zu welchem Gestaltungselement sie bzw. er praktisch arbeiten möchte und setzte sich an den jeweiligen Gruppentisch. Bis auf den Aspekt der Raumgliederung waren alle Tische besetzt und es entstanden fünf Arbeitsteams.

In der darauffolgenden Doppelstunde am 01.12.2016 unterrichtete ich die Projektgruppe wieder alleine. Zur Motivation und Einstimmung auf die Unterrichtsstunde und besonders als Inspirationsquelle für die Gruppe der Gesten, führte ich den zwei minütigen Youtube-Film „Dubstep Fingers Finger Tutting Hand Dance“ vor. Der kuriose Fingertanz begeisterte sehr und ermutigte die Schülerinnen und Schüler selbst Handobjekte zu formen. Nach dem Morgenimpuls positionierten sich sowohl die Kinder als auch ich sitzend um drei zusammengestellte Tische. Da Frau N. mit der Reflexion und Vorstellung der entwickelten Arbeitsideen in der vorangegangenen Stunde nicht fer-

tig geworden war, knüpfte ich an dieser Stelle an. Einer Konferenz entsprechend präsentierte ein Team nach dem nächsten in einer ruhigen und organisierten Gesprächskultur ihre Ideen und das entsprechende Vorhaben. Hierbei kommentierten die Schülerinnen und Schüler die jeweils vorgestellte Überlegung und gaben sich konstruktiv Kritik und Tipps, um den Blick auf neue Varianten zu öffnen. Für die Präsentation der Projekte sollten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht von Frau N. eigentlich Plakate gestaltet haben, welche nach einem Raster der Aspekte: Technik, Ideen, Bezug zum Supermarkt und Material gegliedert waren. Allerdings materialisierten sich die Gedanken und Vorschläge eher weniger auf den bereitgestellten Postern. Mit Blick auf die Notwendigkeit der Benotung entschied ich mich deshalb ein Projektheftchen zu entwickeln, das die bereits genannten Gliederungspunkte enthielt. Nach der Arbeitsbeprechung sollten die Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen des Heftchens vertraut gemacht werden. Analog zu einem Skizzenbuch oder einem Portfolio bündelte das Heft Ideen, Planungsskizzen, Materialanforderungen und besonders Reflexionen und Überlegungen der Projektteilnehmer/-innen. Zu vervollständigende Sätze wie „Ich habe diese Idee ausgewählt, weil...“, „Ich möchte gerne herausfinden,...“ oder „Unser Projekt ist bedeutsam, weil...“ sollten den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen geben in einer textbasierten Form das jeweilige Gestaltungsvorhaben zu hinterfragen und dementsprechend zu präzisieren. Das freundlich designte Projektheft, welches auf der Rückseite die Fotografien der Handobjekte zeigte und auf der Vorderseite im visuellen Bezug zur theoretischen Einführung stand, ermöglichte individuelles Identifizieren und verdeutlichte den Stellenwert und die Relevanz der Bearbeitung. Durch das gemeinsame Sammeln von Anforderungen und Erwartungen an die Bearbeitung des Projekthefts erhielten die Schülerinnen und Schüler zudem die Chance sich in den Prozess der Benotung einzubinden. Die im Unterrichtsgespräch genannten und diskutierten Bewertungskriterien wurden an der Tafel gesammelt und anschließend handschriftlich auf der letzten Seite des Heftes notiert.

Neben der textlichen Sicherung der Ideen beinhaltete jedes Projektheft zwei kleine Klebezettel, auf welchen das benötigte Material aufgelistet werden konnte. Nach einer kurzen Arbeitsphase, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Heft vertraut und erste Notizen machen konnten, stand demnach die konkrete Planung der Materialverwendung im Zentrum. Jedes Team notierte Materialien und Medien, die sie zur Verfügung gestellt bekommen müssen auf dem einen Klebezettel und Materialien, die sie mitbringen können, auf dem anderen. Zur besseren Visualisierung und Vermittlung untereinander wurden die Zettel an eine zentrale Schranktür geklebt und kurz besprochen.

2.4 | Praktische Umsetzung der Projektideen im offenen Werkstattunterricht

08.12.2016 bis 02.02.2017

Zur besseren Koordination und intensiveren Betreuung entschieden sich Frau N. und ich die Projektgruppen untereinander aufzuteilen. So fokussierte ich meine Aufmerksamkeit auf die Projektgruppen Sound, Mechanik und Gesten, während sie die Gruppen Licht und Materialien übernahm. Speziell um inhaltliche Widersprüche in der Entwicklung der künstlerischen Ausrichtung der Arbeiten zu vermeiden, konzentrierte sich jede Praktikantin auf seine zugewiesenen Teams, wengleich beide zu jeder Zeit in beratender Funktion allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung standen. Dementsprechend wurde die Unterrichtszeit im Zeitraum von 08.12.2016 bis 02.02.2017 bis auf kurze Morgenimpulse ausschließlich für das praktische Arbeiten und Gestalten genutzt. Im Rahmen der offenen Arbeitssituation konnte ich differenziert und individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingehen. Es herrschte ein angenehmes und konzentriertes Lernklima, in dem sich Ehrgeiz entwickeln konnte.

Im Anhang unter Punkt 19 wird geschildert, in welcher Weise sich die beobachteten Eindrücke und Erfahrungen aus der theoretischen Eingangsphase und der Exkursion materialisierten und sich in den Gruppenarbeiten entwickelten.

3 | TEXTANALYSE: SELBSTORGANISIERTES LERNEN UND WERKSTATTUNTERRICHT

Analog zur realen Alltagssituation einer Lehrkraft stellte das Praktikum die Herausforderung der Heterogenität bereit, im Rahmen welcher differenziert auf Leistungsstände und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzugehen war. Aus diesem Grund bildete der sensible Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Projektgruppen den Anlass ein zusätzliches Treffen am Dienstag den 31.01.2017 anzubieten. Je nach Arbeitsstand und entsprechenden Arbeitsaufwand konnten die Schülerinnen und Schüler eigenständig entscheiden, die Option zusätzlicher Arbeitszeit wahrzunehmen und ihr Gestaltungsvorhaben weiterzuentwickeln oder eben nicht (vgl. TNB, Zeile 8-13). Schließlich ist „ohne Öffnung des Unterricht, ohne Differenzierung und Förderung der Selbstständigkeit (...) der Umgang mit Heterogenität nicht denkbar“ (Bohl & Kucharz, 2013, 9). Auch nach Wiater (2013) formuliert sich das Prinzip der Differenzierung neben dem der Selbstständigkeit als eines von acht regulierenden Prinzipien methodischer Unterrichtsgestaltung, um „dem spezifischen Lern-Leistungsprofil, den physischen und psychischen Besonderheiten und Bedürfnissen, den Fähigkeiten, den Interessen und Neigungen, dem Lern- und Arbeitsverhalten, den Handlungsstrategien und auch dem Allgemein- und Sozialverhalten der einzelnen Schüler/ Schülerinnen“ (ebd., 135) gerecht zu werden. Die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und

Schüler zeigt sich folglich als eine Notwendigkeit des Unterrichtens, die sich beispielsweise im Konzept des Offenen Unterrichts äußert.

Dementsprechend soll im folgenden Abschnitt der Textanalyse auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung vom 31.01.2017 der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise offener Werkstattunterricht im Fach Kunst selbstorganisiertes Lernen begünstigt. Nachdem die Begriffe des Werkstattunterrichts und des selbstorganisierten Lernens auf erziehungswissenschaftlicher Ebene geklärt wurden, werden sie um das Feld der Kunstpädagogik erweitert und zuletzt auf die Geschehnisse im Praktikum angewandt.

3.1 | Selbstorganisiertes Lernen in erziehungswissenschaftlicher Relation

Aus der Quelle reformpädagogischer Erziehungsvorstellungen von Maria Montessori, John Dewey oder Peter Petersen entwickelte sich im Sinne einer Erziehung zur Selbsttätigkeit und zur Freiheit des Kindes der offene Unterricht als Gegenmodell zum Frontalunterricht (vgl. Wiater, 2013, 106). Offener Unterricht zielt auf ein selbstkontrolliertes, eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler ab und ist „durch ein hohes Ausmaß an Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler(innen), etwa in organisatorischer, methodischer, inhaltlicher oder politisch-partizipativer Hinsicht“ (Bohl/Kohler & Kucharz, 2013, 284) definiert. Allerdings weisen Bohl & Kucharz (2013) daraufhin, dass der Grad der Offenheit bezüglich der genannten Dimensionen variieren kann und in direkter Abhängigkeit zum konkreten Unterrichtsszenario steht. Deshalb ist zwischen den Begriffen ‚Selbstbestimmung‘ im offenen Unterricht und ‚Selbstorganisation‘ in der Öffnung des Unterrichts zu unterscheiden. Während selbstorganisiertes Lernen hierbei das Ausmaß, „in dem die Lernenden in der Gruppe (oder in individuellen Lernphasen allein) selbstbestimmt entscheiden können, was und wie sie lernen“ (Greif & Kurtz, 1996, 27) bezeichnet, würde das radikal selbstbestimmte Lernen maximale Entscheidungsfreiheit einfordern. Daher würde dem bzw. der Lernenden bezüglich der Unterrichtsaspekte: Lernaufgaben und Lernschritte, Sozialform, Lernmethode, zeitliche Investitionen, Form des Feedbacks und soziale Unterstützung durch Mitschüler/-innen absolute Wahlmöglichkeit zugestanden sein. Jedoch zeigt sich, dass eine völlige Selbstbestimmung des Individuums im Unterricht offensichtlich nur selten gewährleistet werden kann. Auch wenn der Grad der Selbstbestimmung beim Lernen in direktem Bezug zur Motivation und Leistung steht, so werden Schülerinnen und Schüler bereits durch die bestehende Schulpflicht, durch welche sich ein bewusstes Nicht-Machen ausschließt, eingeschränkt. Aus diesem Grund zeigt sich der Begriff des selbstorganisierten Lernens deutlich offener und suggeriert keine absolute Entscheidungsfreiheit, die sich in der Praxis kaum realisieren lässt. (vgl. ebd., 27 f.)

An dieser Stelle sei zudem auf die Unterscheidung der Begriffe ‚selbstorganisiertes Lernen‘ und ‚selbstgesteuertes Lernen‘ hingewiesen. Gerade in Bezug auf Konzepte des offenen Unterrichts verschwimmen die Grenzen jener Bezeichnungen an einigen Stellen. Deitering (1996) schlägt daher vor, dass selbstgesteuertes Lernen immer auch selbstorganisiertes Lernen ist und als Oberbegriff für alle Lernformen gilt, die sich weitgehend der Selbstverantwortung verschrieben haben. Während selbstorganisiertes Lernen, wie bereits angedeutet, die eigenständige aktive Strukturierung eines Themengebiets einfordert, begrenzt sich die Beteiligung des Lernenden beim selbstgesteuerten Lernen lediglich auf ein Mitbestimmungsrecht bezüglich Aufgabe, Arbeitsform und zeitlicher Aufwand. Im Sinne der Systemtheorie und des Konstruktivismus zeigen sich auch in der konstruktivistischen Didaktik der 1980er Jahre die Begriffe der Selbststeuerung und Selbstorganisation. Der Schüler bzw. die Schülerin ist demzufolge „nicht Objekt der Belehrung sondern ein selbstgesteuert lernendes Subjekt“ (Wiater, 2013, 89), das „als ein personales Handlungssystem sein Wissen (...) und Können auf individuelle Weise, subjektiv-biografisch auf der Basis vorangegangener Lernerfahrungen“ (ebd., 90) konstruiert. Der Prozess des Lernens basiert deshalb maßgeblich auf individueller Selbstorganisation und verläuft stets aktiv. Folglich stellt sich der Lehrkraft die Aufgabe eine Lernumgebung zu schaffen, die das eigene Konstruieren, Re- und Dekonstruieren der Wirklichkeit möglich macht. Hierfür offerieren Herold & Herold (2011, 95) folgende Grundprinzipien selbstorganisierten Lernens: Zielorientierung, Eingebundensein, Selbstähnlichkeit, Individualität, Eigenständigkeit, Selbstoptimierung, Perspektivenverschränkung, Erfolg und die Vernetzung zwischen Systemkomponenten innerhalb einer Gruppe. Selbstorganisiert lernen bedeutet also fähig zu sein mit Lernpartnern zu kommunizieren und zu kooperieren, die eigenen Perspektiven zu hinterfragen und dementsprechend zu ergänzen, individuelle Lernziele zu formulieren und zu evaluieren und den eigenen Wissenserwerb zu strukturieren. Da die Eigenständigkeit und der individuelle Umgang mit dem Lernstoff im Zentrum stehen, rückt die Lehrkraft von ihrer Rolle als Wissensvermittler, der durch direkte Instruktionen wirkt, ab und steht den Schülerinnen und Schüler als Lernberater zur Seite, um Arbeitsprozesse anzuregen und zu begleiten.

3.2 | Selbstorganisiertes Lernen und das Fach Kunst

Die mentale Eigenaktivität der Lernenden findet sich auch im Selbstverständnis des Faches Kunst. Bezogen auf die visuelle Rezeption der Wirklichkeit sollen die Kinder und Jugendlichen motiviert werden „sich in der Welt der Bilder zu orientieren und sich selbst Bilder von der Welt zu machen“ (StMBW, 2004). Gerade im Betätigungsfeld von Rezeption, Reflexion und bildnerischer Produktion fördert das Fach Kunst differenziertes Wahrnehmen und die Fähigkeit sich aktiv in Beziehung zum Gesehenen zu setzen. Einer konstruktivistischen Didaktik entsprechend wird

das Ziel verfolgt divergentes Denken herauszufordern und die eigene Wirklichkeit als beobachtendes und kommunizierendes Subjekt selbst zu konstruieren, zu strukturieren und zu interpretieren. Eigenverantwortlichkeit, Individualität, Flexibilität und das Entwickeln von bildnerischen Alternativen gehören schließlich nicht nur zu einer ganzheitlichen, umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, zu der das Fach Kunst beiträgt, sondern auch zu den Prinzipien selbstorganisierten Lernens. „Im Kunstunterricht geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen - in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken“ - zitiert Peez (2012) nach Kirchner & Otto (1998) und verweist auf die Notwendigkeit jene Prozesse zu ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler darin selbstständig werden zu lassen. Ziel ist es in einem handlungsorientierten Unterricht durch visuelle Irritationen und gestalterische Impulse die Schülerinnen und Schüler zu befähigen selbstkritische und selbstbestimmte ästhetische Entscheidungen zu treffen. Sinnliches Wahrnehmen und Empfinden und das reflektierte In-Beziehung-Setzen gehören zu den grundlegenden Parametern ästhetischer Bildung (vgl. Peez, 2012, 27). Somit kann Lernen im Fach Kunst dahingehend als selbstorganisiert betrachtet werden, dass der Lernende den Lerninhalt zum Verständnis individuell umstrukturiert und die Möglichkeit besteht, das Erfahrene kritisch zu bewerten und reflektiert zu hinterfragen (vgl. Greif & Kurtz, 1996, 28). Gerade konzentriertes gestalterisches Tun dient schließlich der Verarbeitung, Klärung und Anpassung von Lebenswirklichkeiten und ermöglicht insbesondere durch den Stellenwert der Kreativität und individueller Assoziationsfähigkeit im praktischen Tun ein erhöhtes Maß an Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung.

3.3 | Werkstattunterricht im Kontext der Erziehungswissenschaft

Wie bereits erwähnt zeigt sich das Konzept des Offenen Unterrichts als ein Profil, das „Schülerselbstentscheidungen, Schülereigentätigkeit und Schülerselbstkontrolle“ (Wiater/Dalla Torre & Müller, 2002, 14) ins Zentrum didaktischer Vorgehensweisen stellt. Es scheint nicht verwunderlich, dass der Begriff des ‚Werkstattunterrichts‘ nicht weit entfernt ist und oftmals im selben Zusammenhang fällt. Denn auch hier agieren die Lernenden aktiv, selbstständig und handelnd. Angeregt von betrieblichen Weiterbildungen entwickelte sich der Werkstattunterricht zeitlich parallel zum Offenen Unterricht als Reaktion auf die Dominanz der Lehrkraft in den geschlossenen Curricula der 1970er Jahre. In inhaltlicher Relation wird Werkstattunterricht folglich als eine Grundform des Offenen Unterrichts beschrieben. (vgl. ebd., 8 ff.)

Die Werkstatt ist ein Ort, an dem „Menschen unterschiedlichen Alters, verschiedener Fähigkeiten und Biografien zusammen kommen“ (Reuter & Taglinger, 2002, 4) und arbeiten. Lehrlinge, Gesellen, Fachleute und Meister ordnen sich den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der zu bewältigenden Aufgaben zu und profitieren von der

Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen. Maximal unterschiedliche Aufgaben, Individuen und Arbeitsmethoden charakterisieren auf diese Weise den Umgang mit Heterogenität als zentrales Merkmal von Werkstätten. Übertragen auf das Lernen in der Schule ergibt sich dementsprechend eine von der Lehrkraft geplante offene Unterrichtsform bzw. Lernumgebung, die durch multisensorische und handlungsorientierte Arbeitsmaterialien anregende Lernangebote liefert. Im Sinne eines entdeckenden Lernens wählen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt bzw. mitbestimmend Inhalte und Arbeitsformen (vgl. Wiater/Dalla Torre & Müller, 2002, 13 f.). Auf diese Weise regulieren sie weitgehend selbst Zeitpunkt, Tempo, Sozialform und Rhythmus ihrer Arbeit und können persönlichen Lerninteressen nachgehen.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang den Lernenden als ständigen Mitgestalter des Lern- und Arbeitsprozesses, so verstärken die zugestandene Option des Fehlermachens und das Akzeptieren von Umwegen nicht nur das Selbstbewusstsein, sondern auch die Fähigkeit den eigenen Lernprozess zu evaluieren. Pallasch und Reimers (1990) sehen im Zulassen „spontaner nicht bewusst reflektierter Ideen (...) brauchbares Arbeitsmaterial“ (ebd. 125), welches die Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu intensivieren vermag. Als eines von vier Grundsätzen werkstatorientierten Arbeitens, deren Anliegen im Folgenden skizziert werden, wird das Partizipationsprinzip benannt.

Trotz des Parameters der partizipativen Offenheit obliegt der Werkstattunterricht nach Pallasch und Reimers (1990) einer gewissen Arbeits- und Lerndisziplin. Deswegen schlägt das Strukturierungsprinzip einen strategieorientierten Aufbau vor, der die Lernenden befähigt, zielbestimmt die Zusammenhänge der Wirklichkeit aufzudecken und zu vernetzen. Auch Wiater, Dalla Torre & Müller (2002) weisen in diesem Kontext auf die Kompetenz hin, „einen Wirklichkeitsbereich oder Gegenstandsbereich so aufzugliedern, dass er für einen anderen zugänglich und verstehbar wird“ (ebd., 66). Nicht zuletzt soll hierbei die Strukturierungsleistung der Schülerinnen und Schüler geschult werden, bezüglich welcher sinnvolle zeitliche Einleitungen der Lerninhalte oder der Aufbau der Lernschritte begünstigt werden.

Gemäß John Deweys Forderung nach der Überwindung der Trennung von Leben und Schule kann der Werkstattunterricht einen Beitrag leisten das schulische Lernen zum Leben hin zu öffnen (vgl. Reuter & Taglinger, 2002, 5). Mit Blick auf die Förderung unterschiedlicher Lerntypen begünstigt das Ganzheitsprinzip mehrperspektivisches Lernen und erkennt die Schülerinnen und Schüler „als eine Einheit von Denken, Fühlen und Handeln“ (Wiater, Dalla Torre & Müller, 2002, 65). Die Berücksichtigung der Ganzheit des Lerninhaltes, der Schülerpersönlichkeit und die der Erlebnis- und Auffassungsweise der Lernenden zielt demnach darauf ab, den multidimensionalen Perspektiven auf Subjekt und Objekt gerecht zu werden.

Das letzte der vier formulierten Grundsätze pädagogischer Werkstattarbeit beschreibt das Balanceprinzip zwischen Prozess und Ergebnis, welches in Relation zur Handlungsorientierung steht. Erfolgreicher Werkstattunterricht strebt nach Handlungen und sollte die selbstgesteuerte Eigenaktivität des Lernenden begünstigen. Aus diesem Grund nimmt der Prozess einen mindestens genau so großen Stellenwert ein wie das Ergebnis. Durch Erkunden, Erforschen, Verantworten, Reflektieren und Kommunizieren werden neben fachlichem Wissen Problemlösestrategien und methodische Kompetenzen erlernt. Die Schülerinnen und Schüler lernen folglich situiert und profitieren aus der Symbiose von Wissen und Handeln. Lernen im Werkstattunterricht zielt deshalb nicht ausschließlich auf ein nach außen sichtbares Ergebnis ab, sondern strebt nach individuell gewonnenen Erkenntnisgewinnen und metakognitiven Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen.

Greift man den erwähnten Gedanken der Meister-Lehrling-Beziehung in einer Werkstatt nochmals auf, so ist daraufhin zu weisen, dass der Werkstattunterricht auf einer Enthierarchisierung und Demokratisierung der tradierten Arbeitsform basiert. Wenngleich die Lehrkraft folglich als beratender Experte auftaucht, stellt sich dennoch die Frage in welchem Ausmaß das Betätigungsfeld der Schülerinnen und Schüler eingegrenzt bzw. vorstrukturiert wird. Hier evozieren voneinander abweichende Definitionen und Auslegungen des Werkstattunterrichts die bereits erläuterten Unterscheidungen der Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung. Bezug nehmend auf das Fach Kunst fokussieren auch Kirchner und Peez (2001, 9) die Frage nach der beratenden Funktion des Lehrers bzw. der Lehrerin: „Man muss überlegen, ob Beratung heißt, dass überhaupt kein Thema vorgegeben wird oder ob etwa nur individuell mit unterschiedlichen ästhetischen Mitteln gearbeitet wird.“

3.4 | Werkstattunterricht im Kontext ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse

„Kunst ist ein Leitfach der ästhetischen Bildung“ (StMBW, 2004) - mit diesem Leitsatz formuliert der Lehrplan bayerischer Gymnasien den Beitrag des Faches Kunst an der Persönlichkeitsentwicklung seiner Schülerinnen und Schüler und betont die Relevanz des ganzheitlich-sinnlich lernenden Subjekts. Denn auch nach Gert Selle (1981) basiert ästhetische Bildung „auf allen persönlichen Erfahrungen, die das schöpferische Subjekt, angefangen von der Ideenfindung über die Materialauseinandersetzung und Gestaltung bis hin zur Reflexion und Präsentation der Arbeitsergebnisse, macht“ (Penzel, 1). Das Subjekt steuert hierbei seine ästhetischen Selbstbildungsprozesse gänzlich alleine. Das Prinzip des Werkstattunterrichts, welches subjekt-, handlungs-, prozess- und erfahrungsorientiert ist, scheint dementsprechend gerade für ästhetisch-bildnerische Lernprozesse besonders geeignet zu sein. Der kunstpädagogische Diskurs schlägt hierfür unterschiedliche Verständnisweisen einer Werkstatt vor, die im Folgen-

den erläutert werden und die Unterrichtsform im Kontext des Faches Kunst darstellen. (vgl. Kirchner und Peez, 2001, 8 ff.)

Zum Einen sollte bereits geklärt sein, dass die ‚Werkstatt‘ als ein Unterrichtsprinzip zu bezeichnen ist, durch welches Schülerinnen und Schüler experimentell und entdeckend lernen sollen. Das Fach Kunst kann diesbezüglich besonders durch die Vielfalt ästhetischer Materialien und Techniken einen großen Beitrag leisten. Differenzierte Lernarrangements verschiedenster materieller und immaterieller Impulse oder allein die Ausstattung des Werkstatttraums haben hohen Aufforderungscharakter, die Wirklichkeit aktiv wahrzunehmen und handelnd zu verarbeiten. Eine Werkstatt provoziert Neugierde und versammelt ein Meer an Impulsen und Anschlussmöglichkeiten. So kann allein die Erkundung der Arbeits- und Lagerräume einen „Dialog zwischen Mensch und Material“ (Peez, 2012, 146) befeuern und bildnerisches Tun initiieren.

Des Weiteren öffnet der Werkstattraum den Blick auf die historische Relevanz der Werkstatt für die Kunstproduktion. Schon im Mittelalter existierten Kunstwerkstätten und heute arbeiten Künstler in Ateliers, welche je nach Anforderung einer Werkstatt gleich kommen. Demzufolge zeigt sich auch hier die besondere Nähe des Werkstattunterrichts zum Fach Kunst. Der Ort des Werkstattunterrichts in der Schule findet sich meist genauso kreativ und problemlösend, wie die Arbeiten die in ihm entstehen werden. Gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern kann ein Raum gesucht und umfunktioniert werden, wobei dieser in keinem Fall über technischen Großeinrichtungen verfügen muss und auch nur temporär existieren kann (vgl. Reuter & Taglinger, 2002, 4 ff.). Steht im besten Fall das gesamte Schulgebäude als potenzieller Raumsponder zur Verfügung, so erweitern sich Möglichkeiten der Erkenntnis nochmals.

In der Verformung des Konzepts der Werkstatt kann sich der Raum für gestalterisches Arbeiten selbst zum Gegenstand der Gestaltung entwickeln. Die Werkstatt wird zur Arbeit selbst und präsentiert sich „als materieller Ort zur Raumszenierung“ (Kirchner & Peez, 2001, 11). In der Förderung szenografischer Fähigkeiten bietet die ästhetische Bildung hier eine weitere Schnittstelle zum Werkstattunterricht. In einem Konglomerat aus architektonischen Strukturen, Material, Relikten abgebrochener und vergessener Arbeiten kann sich das Raumgebilde selbst zu einer Collage ästhetischer Entscheidungsprozesse verwachsen und sinnkonstituierender Teil des Unterrichts werden.

Verlässt man die Ebene der realen Lokalität, so versteht sich die Werkstatt zudem als fiktiver Ort. Kirchner & Peez (2001, 11) zitieren hier Selle (1992) und beschreiben die Werkstatt des Subjekts als ein nach innen gerichteter Raum geistiger Verarbeitung und Transformation. Das Konstruieren von Wissen, Sinn und Bedeutung im ästhetischen Prozess vollzieht sich demzufolge in einer immateriellen Werkstatt des Geistes. Die Vernetzung von

Gedanken, imaginativen Utopien und Ideen, die gerade durch visuelle Impulse evoziert werden, vollzieht sich also alleine vom Individuum gesteuert und in Abhängigkeit von Verarbeitungsvorgängen des Bewusstseins.

Es ist also festzustellen, dass die Begriffsfelder ‚Kunst‘ und ‚Werkstatt‘ in hohem Maße miteinander korrelieren. Denn reale und fiktive Freiräume, anregende Materialien und Möglichkeiten der Rauminszenierung in einer Werkstatt unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach ‚echten‘ Fragen und selbst erarbeiteten Aufgabenstellungen, die auf einer inneren Logik und einem aktiven Willen zur Erkenntnis beruhen. Der Werkstattunterricht simuliert somit im besten Fall keine Erfahrungen, sondern impliziert produktive Situationen, die ästhetische Urteilsbildung einfordern und kreative Prozesse fördern.

3.5 | Selbstorganisiertes Lernen im Werkstattunterricht im Spiegel der teilnehmenden

Beobachtung vom 31.01.2017

Mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts am 31.01.2017 sollen im Folgenden Schnittstellen von selbstorganisiertem Lernen und Werkstattunterricht aufgezeigt werden.

Gleich zu Beginn der Beobachtung wird klar, dass der Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern als ein freiwillig an- bzw. abzulehnendes Angebot konzipiert war, dessen zeitlicher Anfangs- und Endpunkt völlig flexibel angepasst werden konnten. Je nach Arbeitspensum entschieden die Lernenden eigenverantwortlich, ob sie zu diesem Treffen erscheinen und wenn ja wie lange und in welchem Tempo sie arbeiten möchten. (vgl. Zeile 10-13) Es gibt folglich keinen eindeutigen Unterrichtsbeginn, sondern einen fließenden Übergang von der Mittagspause in die Arbeitszeit. Beschreibungen wie „Nach und nach trudeln jetzt fünf weitere Schüler der Supermarktgruppe ein.“ in Zeile 35-36 oder die Äußerung „Ich hab noch Zeit. Ich bleib noch ein bisschen da.“ in Zeile 120 sprechen für das Konzept eines offenen Werkstattunterrichts, der den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Zeitpunkt und Ausmaß ihres Lernens weitestgehend selbst zu regulieren. Die freie Wahlmöglichkeit der zeitlichen Struktur des Lernens zählt außerdem zu einer Anforderung des selbstorganisierten Lernens. In diesem Fall eröffnete sich die absolute Wahlmöglichkeit sogar in politisch-partizipativer Hinsicht, denn das gänzliche Fernbleiben vom Treffen war den Jungen und Mädchen auch zugestanden: „Von den drei anderen Gruppen tauchen keine Schülerinnen und Schüler auf.“ (Zeile 36) Unter diesem Gesichtspunkt könnte demnach sogar von Selbstbestimmung gesprochen werden.

Unter Berücksichtigung der Zeilen 41-44 ist zu erkennen, dass die drei Schüler vollkommen alleine dafür verantwortlich waren, die noch zu erledigenden Arbeiten zu strukturieren: „Schließlich meint der Schüler E, dass es sinnvoll sei dies (die Bemalung) heute zu tun, weil die Verkleidung der Tür und die Scharniere der Tür danach erst

angebracht werden sollten, wenn es nichts mehr zum Streichen gäbe, weil diese dann nicht beschmutzt werden kann.“ Reflektiert und vorausschauend beschließen die drei Jungen Lernaufgabe und Lernschritte gänzlich autonom. Hier offenbart sich also ein weiterer Gesichtspunkt selbstorganisierten Lernens, der sich im Unterricht vom 31.01.2017 realisierte. Auch im Sinne des Grundprinzips der Zielorientierung nach Herold & Herold (2011, 95) erkennen die Schüler ihre bis zur Ausstellung durchzuführenden Tätigkeiten selbst und organisieren hiernach zielgerichtet ihr Vorgehen. Zum Ende des Treffens in Zeile 102-104 wird diese Eigenleistung nochmals deutlich: „Wir machen heute die Farbe, dann ist die am Donnerstag trocken und wir können die Tür ranschrauben und das Licht reinmachen (...).“ Auch in Zeile 114, als der Schüler sagt: „Gut, dass wir doch keinen richtigen Automaten machen...das hätten wir nicht mehr geschafft.“ offenbart sich eine evaluierende Reflexionsleistung, die die selbstverantwortliche Gliederung der Arbeitsprozesse dokumentiert. Im Sinne des Strukturierungsprinzips nach Pallasch & Reimers (1990) verschmelzen auch hier das Konzept Werkstattunterricht und mit dem Begriff des selbstorganisierten Lernens.

Wie bereits in Punkt 3.4 beschrieben, gliedert sich die Suche nach einem passenden Arbeitsplatz in das Konzept des Werkstattunterrichts ein. Selbstkritisch und hinterfragend fällt Schüler C zu Beginn des Unterrichts auf: „Wir haben hier keinen Platz zum Bemalen. Vielleicht gehen wir auch zu der Rakete?!“ (Zeile 50-51). Nach Maßgabe des Prinzips der Perspektivenverschränkung selbstorganisierten Lernens eröffnet die Suche nach einem Arbeitsplatz hier die Notwendigkeit der Kooperation. Die Schüler leiteten sich selbst an, das eigene Vorgehen zu hinterfragen und mit Hilfe von Mitschülern/-schülerinnen zu neuen Erkenntnissen zu kommen (vgl. Zeile 51-54). Folglich wurden die Schüler durch die chaotische Konstellation des Raumes herausgefordert über die Situation ihres Arbeitsprozesses zu reflektieren und den Lernort dementsprechend zu ordnen bzw. strukturieren.

Auch bezüglich der Farbe des Automaten zeigt sich die Relevanz sozialer Impulse, die aus dem Lernumfeld erfolgen. In Zeile 86 offenbart ein Schüler aus der Raketengruppe seine Einschätzung zum Farbton des Anstrichs: „Boa...das sieht voll rosa aus!“. An dieser Situation zeigt sich, dass allein die Wahl der Sozialform, in diesem Falle ein gemeinsamer Arbeitsplatz im Hof, bereits die Wahl der Form des Feedbacks impliziert. Die räumliche Nähe des umfunktionierten Lichthofes schafft die Voraussetzung für grenzenlose und ungehemmte Äußerungen von Mitschülern und Mitschülerinnen. In diesem Punkt formuliert sich also weniger selbstorganisiertes Lernen, denn auch die Art und Weise der Rückmeldung sollte bestenfalls von den Lernenden selbst veranlasst sein. Betrachtet man die Situation allerdings im Sinne des erfahrungsorientierten Lernens im Werkstattunterricht, so evoziert die Aussage des Mitschülers selbstkritisches Denken. Schüler C erkennt den Fehler und erarbeitet gemeinsam mit den anderen beiden Schülern im Gespräch eine Lösung (vgl. Zeile 87-95). Durch Ausprobieren und Testen gelangen die

Schüler zum Lernziel: „Die drei gehen zurück an den Tisch mit den Farben im Werkraum und geben immer mehr rote Farbe in die bereits angemischte Farbe. Solange bis Schüler E sagt: „Ich glaub das klappt nicht. Die schaut immer noch so aus.“- Schüler D antwortet: „Wir machens nochmal neu!““ (vgl. Zeile 89).

Ferner bestimmt der Schüler C hier zudem die Methode seines Lernens. Dank des freizugänglichen Materials, welches auf den Tischen und in den Materialräumen zu finden war, konnte der Schüler mit Hilfe der Farbkopie den Farbton ohne Unterstützung der Lehrkraft kontrollieren und nachbessern. In den Zeilen 93-94 wird geschildert: „Nun nimmt Schüler C eine Farbkopie einer Coca-Cola-Flasche, die auch auf diesem Tisch liegt und hält sie an die Farbe: „Ja....das könnte passen!“. Der handlungsorientierte Werkstattunterricht stellte also auch hier das Potential bereit selbstorganisiert zu lernen und eigenverantwortlich Wissen zu generieren.

In einem offenen Feld, in dem sich die Dominanz der Lehrkraft versucht maßgeblich zurückzuziehen, werden die Schülerinnen und Schüler motiviert eigenmächtig Probleme zu lösen und aus Fehlern zu lernen. Dies zeigt sich nicht nur am Beispiel der Farbanpassung, sondern auch in den Zeilen 55-69. Die drei Schüler bemerken hier, dass eine Holzplatte nicht bündig auf das Lattengerüst geschraubt worden war und wollen diesen Makel beheben: „Das müssen wir neu hinschrauben. Weil wenn es bemalt ist, dann geht das nicht mehr. Ich hol mal den Akkuschauber!“. Entsprechend eines experimentellen Lernens im Werkstattunterricht sind Fehler und Umwege grundsätzlich akzeptiert. Die Lehrkraft greift lediglich auf Nachfragen in das Arbeiten der Schüler ein und hält sich im Hintergrund (vgl. Zeile 52-53; 110-111). Schließlich zeigt sich an der teilnehmenden Beobachtung in welcher Weise der Fehler des nicht Vorbohrens Anlass zur Kommunikation und Kooperation ist und letztlich Erfahrungszugewinn liefert. Äußerungen wie „Vielleicht muss du den stärker einstellen? Da musst du hier oben drehen“ (Zeile 60); „Ich glaube wir müssen nochmal vorbohren, das geht so schwer.“ (Zeile 61) oder „Das ist immer noch locker!“ (Zeile 67-68) zeigen ein schrittweises Annähern an die Lösung des Problems und dokumentieren ein kollegiales Miteinander, in dessen Rahmen jeder von den verschiedenen Fähigkeiten des/der anderen profitiert.

Es ist dementsprechend zusammenzufassen, dass die Situation des Werkstattunterrichts eine soziale Lernstruktur vorgibt, in der handlungsorientiertes Arbeiten gestalterische und handwerkliche Erfahrungen (vgl. Zeile 55-69, 81-96) produzieren, durch welche die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst strukturieren können. Der freie Zugang zu Material und Werkzeug (vgl. Zeile 23-24, 34-35) und die freie Wahl der zeitlichen Investition ermöglichen ein hohes Maß an Eigenaktivität, welche überhaupt den Raum für selbstorganisiertes Lernen schafft. Durch selbst gestellte Aufgaben sind die Lernenden herausgefordert zielorientiert Probleme zu lösen, deren Ausweg Selbstvertrauen und Motivation fördern (vgl. Zeile 120, 123-124).

4.1 | Gesamtreflexion in Bezug auf das Praktikum

Rückblickend auf die gestalterischen wie pädagogischen Ereignisse des Praktikums kann gesagt sein, dass ich sowohl mit den materiellen Ergebnissen als auch mit dem von mir eingeschätzten Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern sehr zufrieden bin. Es präsentierte sich dank der offenen Situation des Werkstattunterrichts eine Vielfalt an Erfahrungen, Proben und Herausforderungen, die wohl kaum alle geplant und vorherzusehen waren.

Besonders die Art und Weise meiner Unterrichtsvorbereitung veränderte sich im Laufe des Praktikums. Während ich gerade die ersten Unterrichtseinheiten präzise genau versuchte vorzubereiten, wann was gesagt oder gefragt werden muss, routinierte und fokussierte sich dies zum Ende der Praktikumszeit. Im Grunde lernte ich die Schülerinnen und Schüler besser kennen und konnte differenzierter planen und reagieren. Ich erkannte die Chance unerwartete Situationen als Möglichkeit zu begreifen Fragen nachzugehen, von welchen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich betroffen sind. Gerade deshalb wäre es wichtig gewesen im Verlauf des praktischen Arbeitens mehr Reflexionsphasen einzubauen. Zwar diskutierten die einzelnen Gruppen oftmals untereinander oder mit mir bzw. Frau N., allerdings hätte eine Diskussion im Klassenplenum die Probleme und Entwicklungsprozesse für alle Gruppen geöffnet. Die Lernenden hätten sich noch besser austauschen und gegenseitig unterstützen können. Kleine Besprechungsphasen hätten das praktische Arbeiten unterbrochen und Abwechslung geboten. Auf diese Weise hätten die Schülerinnen und Schüler Raum bekommen ihre Vorhaben theoretisch oder inhaltlich nachzubessern und zu präzisieren. Auch die kommunikativen Fähigkeiten über gestalterischer Arbeiten zu diskutieren hätten in größerem Ausmaß gefördert werden können.

Dementsprechend ist festzustellen, dass gerade die theoretische Eingangsphase des Projekts zu lange und allzu ausführlich geplant war. In meinen Augen wäre es deutlich geschickter gewesen, die Exkursion vorzuziehen und gleich nach der ersten oder zweiten Unterrichtsstunde mit dem praktischen Arbeiten in der Gruppe zu beginnen. Ein theoretischer Einschub zu ein späteren Zeitpunkt wäre trotzdem noch denkbar und möglich gewesen. Während mein Projekteinstieg auf kunstimmanenter Ebene die Faktoren von Umwelt thematisierte und explizit die Exkursion vorbereitete, hätte Frau N.'s gesellschaftspolitische Sichtweise auf den Supermarkt beispielsweise durchaus auch nach der Exkursion Sinn gemacht. Demzufolge hätte die Zeiteinteilung besser geplant werden können.

4.2 | Selbstreflexion in Bezug auf den Lehrerberuf

Die Kunst lässt mir keine Ruhe. Sie begeistert mich, interessiert mich, macht mich neugierig, fordert mich heraus, hält mich bei Laune und erklärt mir schlussendlich die Welt. Ich bin überzeugt davon, dass Kunst als elementarer

Teil der Kultur von höchster Relevanz ist und unser Leben in beachtlicher Weise formt. Ihr Anspruch, Teil gesellschaftlicher Lebensverhältnisse zu sein, steht in direktem Zusammenhang mit dem zentralen Parameter der Vermittlung. Kunst fordert aktive Teilhabe, Einfühlsamkeit und Aufmerksamkeit. Kunstvermittlung und kunstpädagogische Konzepte formieren sich folglich in meinen Augen als Notwendigkeit gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung. Aus diesem Grund stellte ich mich voller Motivation den didaktischen Herausforderungen des Kunst Lehrens in der Schule und respektierte dessen Relevanz. Im studienbegleitenden Praktikum lernte ich schnell, welche Überzeugungskraft die eigene Begeisterung für das Fach haben kann. In ausführlichen und intensiven Diskussionen sammelte ich beinahe euphorisch die unterschiedlichsten kunsttheoretischen Konzepte der Schülerinnen und Schüler. Hierbei konnte ich mit Geduld und Wertschätzung jeder Meinung und Überlegung neue Denkansätze ermöglichen und Fachwissen vermitteln. Ich fühlte mich in der Rolle der Lehrerin sehr wohl und hatte stets den Eindruck, dass mich die Schülerinnen und Schüler respektvoll behandelten und meine Meinung schätzten. Allerdings musste ich feststellen, dass mein Empfinden für Lautstärke und Unruhen im Klassenzimmer der Realität angepasst werden mussten. So war ich insbesondere zu Beginn des Praktikums von den kleinsten Unterrichtsstörungen verunsichert und allzu sensibel. Nach einem Gespräch mit der betreuenden Praktikumslehrkraft konnte ich mein Verhalten in Situationen der Disziplinierung dementsprechend anpassen und deutlich gelassener reagieren.

Da ich die übertragene Verantwortlichkeit für die Schülerinnen und Schüler sehr schätzte, war ich an einem echten künstlerischen wie pädagogischen Austausch interessiert und legte besonderen Wert darauf, authentisch zu sein und zu handeln. Folglich hatte ich kein Problem damit, Unterrichtssituationen entgegen des von mir gemachten Plans spontan abzuändern und den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder anzupassen. Insbesondere in Reflexionsphasen oder Arbeitsbesprechungen konnte ich den Schülerinnen und Schülern glaubwürdig Interesse entgegenbringen und sensibel auf deren Verhalten eingehen. Für die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler entwickelte ich im Laufe des Praktikums große Faszination. Ich hatte das Gefühl eine positive Atmosphäre schaffen zu können, in der durch optimistische Verstärkung individuelle Fortschritte erzielt werden konnten. Darauf bin ich sehr stolz.

Da sich das Feld der Kunst nur schwer begrenzen lässt und mein künstlerisches Interesse weite Kreise zieht, musste ich feststellen in manchen Situationen aufgrund mangelnder inhaltlicher Klarheit für Verwirrung gesorgt zu haben. Auch wenn ich davon ausgehe, dass Irritationsmomente sehr förderlich und produktiv sein können, so hatte ich den Eindruck übermotiviert zu hohe Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler gestellt zu haben, die speziell das kunsttheoretische Verständnis einer 7. Klasse schlichtweg überschritten. Für die Zukunft möchte ich mir

vornehmen, die Inhalte nach einer realitätsangemesseneren Einschätzung in ihrer Komplexität zu vereinfachen und zu begrenzen, dass sie sowohl herausfordernd als auch zu verstehen sind.

Letztlich zeigte sich mir der Lehrerberuf als äußerst vielversprechend und gewinnbringend. Das Praktikum hielt tolle Erfahrungen bereit, die ich nicht mehr missen möchte und mich in der Wahl meines Studiums bestätigten. Täglich vielfältige Begegnungen zu machen, mit jungen Menschen über Kunst zu sprechen und kreativ zu gestalten gefiel mir sehr gut. Ich möchte eine authentische Lehrerpersönlichkeit sein, die in der Begeisterung ihres Faches an der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beteiligt ist und sensibel auf ihr Umwelt reagieren kann.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Fachprofil Kunst*. <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26533>> (Abruf: 12.04.2017)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): *Innovative Modellschule des 21. Jahrhunderts eingeweiht*. <<https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1481/gymnasium-M-eingeweiht.html>> (Abruf: 28.03.2017)
- Bohl, T./Kohler, B. & Kucharz, D. (2013): *Offener Unterricht: Theorie, Empirie und praktische Konsequenzen*. In: Apel, H.J./ Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik (5. Auflage). Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. S.282-303
- Bohl, T./Kucharz, D. (2013): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Deitering, F.G. (1996): *Humanistische Bildungskonzepte und selbstgesteuertes Lernen*. In: Greif, S./Kurtz, H.J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen. Verlag für Angewandte Psychologie. S. 45-52
- Greif, S./Kurtz, H.J. (1996): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen. Verlag für Angewandte Psychologie
- Gymnasium M: <http://www.gym-m.de/information/unsere-schule/schulzweige/studentafeln/>
- Herold, C./Herold, M. (2011): *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim und Basel. Beltz Verlag
- Kirchner, C./ Peez, G. (2001): *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover. BDK-Verlag

Pallasch, W./Reimers, H. (1990): *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktischer Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur.* Weinheim und München. Juventa Verlag

Peez, G. (2012): *Einführung in die Kunstpädagogik.* Stuttgart. Verlag W. Kohlhammer

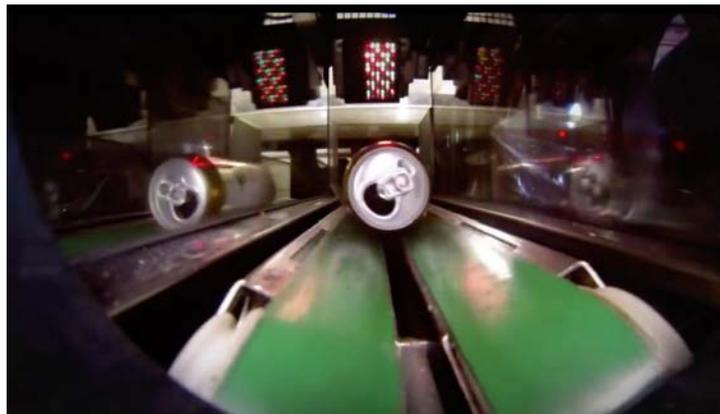
Penzel, J. : *Ästhetische Bildung.* IKP-Kunstdidaktik: <http://www.integrale-kunstpädagogik.de/assets/ikp_kpm_aesthetische_bildung.pdf> (Abruf: 14.4.2017)

Reuter, D./Taglinger, A. (2002): *Alter Hut mit neuer Krempe.* In: Kunst + Unterricht. Heft Nr. 260/2002. S. 4-8

Wiater, W. (2013): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen- Basiswissen Schulpädagogik.* Donauwörth. Auer Verlag

Wiater, W./Dalla Torre, E. & Müller, J. (2002): *Werkstattunterricht. Theorie - Praxis - Evaluation.* In: Gottlieb, G./Krauß, H. & Wiater, W. (Hrsg.): *Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg. Philosophisch-Erziehungswissenschaftliche Reihe. Nr. 68.* München. Verlag Ernst Vögel

Wie viel KUNST findest DU im SUPERMARKT?



1 | Projektplanung

	Datum	Was?	Grobe Stundenplanung	Anmerkungen
	18./19./20. Juli	Blockseminar, teilweise mit Einzelterminen und Besuch der Schule		
	KW 42 20.10.16	Auftaktveranstaltung, Einwahl in die Gruppen, erster „Unterricht“ mit der Klasse (ca. 45 min.)		<i>Coniflakes-Packungen</i> FILM
1	KW 43 27.10.16	Theorie mit Arbeitsblatt	Kriterien gestalterischer Rauminszenierung: Gestik, Sound, Medien... Kustieg: Film / Gruppdramatische	1. regulärer Unterricht alleine
	28.10.-6.11.	Herbstferien		
2	KW 45 10.11.16	Theorie	Arbeitsblatt fertig ausfüllen Fotos von Händen Präsentation Dagmara: Supermarkt-Kunst	D + N
3	KW 46 17.11.16	Exkursion	Ausflug in Reut: Stammschulder Gruppen + Reflexion ↓	D + N
4	KW 47 24.11.16	Planung	Projektplanung in Gruppen jede Gruppe stellt vor an was sie arbeiten	D + N
5	KW 48 01.12.16	Note: Heft	Einführung: Finger Tutting Arbeitsbesprech. Heftchen + Kriterien	alleine
6	KW 49 08.12.16	Produktion	Morgensimpuls Dagmara Einkaufszettel! freies Arbeiten in den Gruppen	D + N
7	KW 50 15.12.16	Produktion	Einführung ich: Galerie ohne Boden freies Arbeiten Urs Fischer	D + N
8	KW 51 22.12.16	Produktion	Einführung: Edeka-Weihnachtsfilm freies Arbeiten in Gruppen	D + N
	24.12.-8.1.	Weihnachtsferien		
9	KW 2 12.01.17	Produktion	Einführung Dagmara freies Arbeiten in Gruppen	D + N
10	KW 3 19.01.17	Produktion	Einführung Spiel: Wortbuchelräte bz. Gruppdarbeit freies Arbeiten in Gruppen	D + N
11	KW 4 26.01.17	Produktion	freies Arbeiten in Gruppen	D + N
12	KW 5 02.02.17	Produktion	Einführung: Fotos von AdBK Vorbereiten auf Ausstellung freies Arbeiten in Gruppen	D + N
13	KW 6 09.02.17	Reflexion	Einführung: Fotos von Aquarium Abschlussbesprechung der Arbeiten in Plenum → Evaluation	Evtl. Abschlusspräsentation am Abend (19 Uhr), Aufbau nachmitt. alleine
	14.02.17	Eröffnung Ausstellung		

18.12.16
Ausflug
nach
München
Q11

31.01.17
zusätzl.
Arbeiten

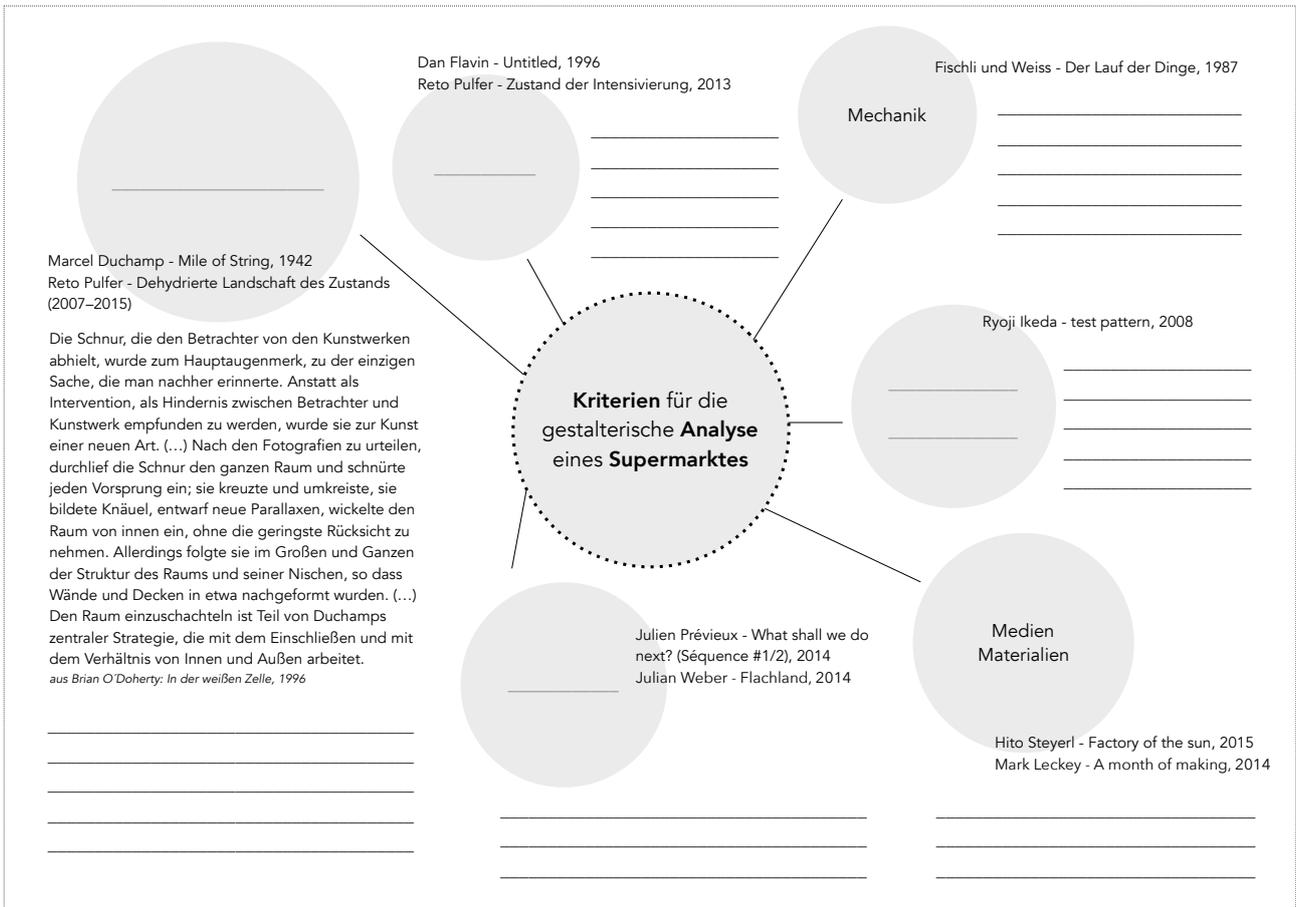
07.02.17
zusätzl.
Arbeiten

Tagebucheintrag zum 20.10.2016 - Unterrichtsstunde 1

Die erste Stunde hat total viel Spaß und Freude gemacht. Ich bin so froh, dass in unsere Gruppe gleich 17 Kinder wollten - und dann auch noch gut aufgeteilt in Mädchen und Jungen. Dann entstehen bestimmt viele unterschiedliche Arbeiten. Ich hab es heute sehr genossen einmal wieder vor einer Klasse zu stehen, das letzte Mal hielt ich vor eineinhalb Jahren im letzten Praktikum Unterricht. Deswegen war ich entsprechend nervös. Bevor wir uns den Film im Werkraum noch einmal anschauen konnten, gab es - kaum anders zu erwarten - eine kurze Verzögerung wegen der Technik. Die Fenster mussten verdunkelt werden und der Ton am Smartboard musste angepasst werden. Zum Glück haben mir zwei Schüler dabei geholfen. Die beiden waren sehr hilfsbereit und geduldig. Deren Namen konnte ich mir dann gleich merken. Die vielen Eindrücke und Vorstellungen zum Thema und zum Trailer, die dann erklärt wurden, und das Aufrufen der Kinder half mir generell die Namen schnell zu lernen. Am Ende der Stunde konnte ich fast jeden Schülern und jede Schülerin mit Namen aufrufen - das erstaunte mich. Eine Diskussion mit einer Schülerin interessierte mich am meisten: Sie sagte zur Modenschau von Lagerfeld, dass das auf jeden Fall Kunst sei, weil es erstens schön ist und zweitens bestimmt aufwändig war es herzustellen. Zwei andere Schülerinnen stiegen ein und fast wie in einer Verhandlung gingen die Argumente hin und her, was Mode denn nun ist: Kunst oder Design oder beides? Wahrscheinlich habe ich dieses Gespräch ein bisschen zu lange laufen lassen, besonders weil die Fragen ja bewusst offen bleiben sollten und keine eindeutigen Lösungen vorgeschlagen wurden. Aber ich hatte in diesem Moment mehr Motivation und Neugierde an den Konzepten der Kinder als meinen vorgefertigten Unterrichtsplan einzuhalten. Deswegen disponierte ich spontan um. Eigentlich war im zweiten Teil dieser Stunde eine Gruppenarbeit zu den Cornflakes-Packungen geplant. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Team alle Aspekte erarbeiten, welche an der Box gestaltet wurden. Also zum Beispiel: Schriftart, Größe, Farbigkeit, Werbeslogans, Inhalt. Kurz vor Schluss, hat D. den Kindern dann gesagt, dass sie nach vorne kommen können und sich eine Box aussuchen können. Es gab natürlich ein riesiges Gedrängel. Aber die Schülerinnen und Schüler freuten sich. Ein Schüler fragte dann: „Sollen wir da unseren Namen draufschreiben?“ D. bejahte dies. Es war nicht vorherzusehen, was sie damit in Gang setzte. Die Jungen haben begonnen mit Eddings und Textmarkern groß und unsauber ihren Namen auf die Vorderseite der Packung zu schreiben. Dann war das Lauffeuer nicht mehr aufzuhalten. Die Schülerinnen und Schüler tauschten die Eddings untereinander aus und fast jeder beschmierte seine Box. Die Beschriftung begrenzte sich nicht nur auf den Vor- und Nachnamen..... „100% Vegan Schweine Flakes“ oder „Flakes mit Fisch und vergammelten Eiern! Zum Abnehmen mit ganz wenig Zucker (nicht)!“

Tagebucheintrag vom 27.10.2016 - Unterricht 2

Für heute habe ich mir zu viel vorgenommen: Zu viele Bilder, zu viele Filme, zu viele Fragen, zu viele Ideen, zu viele Fremdwörter - die reinste Medienflut. Vor Beginn der Stunde habe ich die Cornflakes-Packungen aus dem Lager geholt und die Tische zu Gruppentischen zusammengestellt. Die Schülerinnen und Schüler verteilten sich daran und nahmen sich ihre Box. An dieser Stelle hätte ich bereits darauf hinweisen müssen, dass wir die Boxen erst einmal nicht brauchen und sie an einem anderen Ort im Raum gesammelt werden. Erstens verstellten die Packungen auf den Tischen den Blick zur Tafel und zweitens brachten sie Unruhe und Ablenkung mit sich. Später ließ ich die Boxen wegstellen. Da ich heute alleine war, kam schon zu Beginn von einem Schüler die Frage wo Frau N. heute sei. Ich ließ mich von meiner sehr realen Unterrichtssituation nicht beirren und legte mit den Soundbeispielen los. Dieses Mal hat mit der Technik alles gut geklappt, ich hatte vor Unterrichtsbeginn alles ausprobiert und eingerichtet. Allerdings war ich durch die mobile Beamerstation, mit welcher ich auf das Smartboard projizierte, immer mit dem Rücken zur Klasse gestanden, wodurch die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler unterbrochen wurde. Zur Hälfte der Stunde bemerkte ich wie die Konzentration der Kinder nachließ. Es waren zu viele Bilder hintereinander, für die jeweils nicht genügend Zeit für Erklärung zur Verfügung stand. Das nächste Mal würde ich versuchen ein bis zwei Bildbeispiele zu finden, in denen sich die Gestaltungsmerkmale auch erkennen lassen. Trotz alledem hatte ich das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler von den unterschiedlichen Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst begeistert waren. Besonders der Film von Prévieux weckte Interesse und Motivation die eigenen Bewegungen beim Bedienen des Smartphones zu beobachten. Sehr lebhaft und eifrig tauschten sie sich über ihre Gesten aus. Da der Unterricht zum Ende der Stunde kurz unterbrochen werden musste, da einem Schüler schlecht wurde und ich Herrn B. um Rate gezogen habe, kam zeitweise große Unruhe auf. Zwei Schülerinnen wollten beispielsweise gemeinsam auf die Toilette gehen und diskutierten hartnäckig um meine Erlaubnis. Das kostete mir Zeit, in der die anderen Schülerinnen und Schüler nicht beschäftigt waren. Ich war mir unsicher. Das nächste Mal werde ich mich auf keine Diskussion einlassen und eine klare Regel formulieren: jeder kann auf die Toilette gehen, aber nacheinander. Nachdem alle wieder ruhiger wurden und ich mit Herrn B. alle Unklarheiten klären konnte, ging es weiter. Die fotografische Dokumentation der Handobjekte haben wir heute nicht mehr geschafft, aber das ist nicht schlimm. Das können wir für die Unterrichtsstunde nach den Herbstferien zur Wiederholung und Auffrischung machen.



Faktoren/Kriterien		Künstler	Künstler - aktuell
Sound	Geräusche Klänge Töne Lautstärke		Ryoji Ikeda - Test Pattern, 2008
Gesten	Bewegungsabläufe Handbewegungen	Bruce Nauman - Fifteen Pairs of Hands, 1996	Julian Weber - Flachland (11:50 min) Julien Previoux - What shall we do next? 1+2 Pauline m' Berek
Raumgliederung	wie werden Bewegungen des Besuchers durch Raum vorgegeben?	Marcel Duchamp - Mile of String, 1942 Kurt Schwitters - Merzbau 1923-1943	Reto Pulfer - Intensivierungsraum - 2013
Raum-Farbgestaltung	farbliches Zusammenspiel Farbsemantik Farbkontraste		Reto Pulfer - Intensivierungsraum - 2013
Licht		Dan Flavin - Untitled, 1996 (Hamburger Bahnhof) Dan Flavin, 1974 (Köln, Kunsthalle)	Reto Pulfer - Intensivierungsraum - 2013
Mechanik	mechanisches Vorgehen	Fischli und Weiss - Der Lauf der Dinge, 1987	
Medien/Materialien	welche Materialien finden sich im Raum? Wie unterscheiden sie sich?		Mark Leckey - A month of making, 2014 Hito Steyerl - Factory of the sun, 2015 (Biennale Venedig)



Tagebucheintrag vom 17.11.2016 - Unterricht 4

Ich hätte nicht gedacht, dass sich Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse durch ein Namensschild noch so begeistern lassen. Ich bin wirklich froh, dass die Inszenierung geklappt hat und sich die Kinder damit identifiziert haben. Es hat heute sehr viel Spaß gemacht. Gut, dass wir zu zweit bzw. mit Herrn B. zu dritt waren. Wir konnten uns aufteilen und den Schülern/-innen beratend zur Seite stehen. Wenn ich in diesem Moment als Lehrkraft alleine gewesen wäre, hätte ich mindestens eine Reflexionsphase eingeplant, in der alle zur Hälfte der Arbeitszeit zusammenkommen, kurz berichten und dann noch einmal gezielter beobachten. Mir wurde heute auch noch einmal viel bewusster, wie stark ein Supermarkt inszeniert ist und wie lehrreich und motivierend eine Exkursion sein kann.

Trotz der positiven Telefonaten, die ich zur Planung mit der Marktleitung geführt hatte, kam es leider zu einer Auseinandersetzung mit einer Supermarktmitarbeiterin. Sie warf den Schülerinnen und Schülern vor, sie hätten eine Spielzeugratte aus dem Regal entwendet, aus der Verpackung gerissen und ins Gemüsefach gelegt. Ich war beeindruckt von Herrn B.'s Gelassenheit. Er befragte kurz die Schülerinnen und Schüler und forderte die Mitarbeiterin auf, den Kindern direkt ihre Vorwürfe zu schildern. Ich fand es sehr gut und wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern in diesem Moment Vertrauen entgegengebracht wurde und eine ruhige, diplomatische Lösung gefunden wurde. Auf dem Weg zurück in die Schule diskutierte ich mit drei Mädchen und einem Jungen über den Vorwurf des Supermarktes. Die Aufregung war groß, allerdings hatte ich nicht das Gefühl, dass dadurch die Inhalte und der Erfolg der Exkursion beeinträchtigt wurden.

<p><u>Gruppe 1</u> Sound Klänge Geräusche</p> <p>Überlegt euch was für verschiedene Geräusche im Supermarkt zu finden sind? Welche Sound könnt ihr wahrnehmen? Welche Geräusche sind lauter welche leiser? Welche wiederholen sich? Welche passieren gewollt? Welche ungewollt?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Gruppe 2</u> Licht</p> <p>Überlegt euch wie das Licht im Rewesupermarkt gesetzt wird. Gibt es da eine bewusste Absicht die auf das Verhalten des Konsumenten abzielt? Will man damit auf bestimmte Waren ein Augenmerk richten? Welche Rolle spielt das Licht in der Präsentationsästhetik auf die Waren? Gibt es Bereiche des Supermarktes die weniger beziehungsweise stärker ausgeleuchtet sind? An welchen Stellen wird farbiges Licht eingesetzt?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Gruppe 3</u> Raumgliederung</p> <p>Überlegt euch wie der gesamte Supermarkt aufgliedert und aufgebaut ist? Gibt er den Konsumenten eine bestimmte Laufrichtung vor? Will man ein bewusstes Verhalten beim Konsumenten erzielen in der Art wie der Supermarkt besucht werden soll? Wie wurden die Regale im Bezug zur gesamten - "Ausstellungsfläche" positioniert? Wie positionieren sich die Waren innerhalb eines Regals? In welcher Weise beeinflusst die Raumgliederung deinen Körper?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><u>Gruppe 4</u> Mechanik</p> <p>Wie viele Maschinen sind im Supermarkt zu finden? Welche Funktion haben diese? Wie beeinflussen diese Maschinen unser Verhalten?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Gruppe 5</u> Medien Materialien</p> <p>Welche verschiedenen Medien und Materialien werden im Supermarkt verwendet? Gibt es Banner, Leuchtreklamen, Displays, Aufsteller zu finden? Werden diese Materialien dafür verwendet um ein bestimmtes Verhalten beim Konsumenten zu erzielen? Wie werden die Medien zur Vermittlung als Informationsträger im Raum positioniert?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Gruppe 6</u></p> <p>Welche verschiedenen Gesten lassen sich im Supermarkt beobachten? Gibt es bestimmte Abfolgen oder Routinen an Gesten die immer wieder auftauchen? Findet 7 Gesten in der Gruppe. In der nächsten Unterrichtseinheit sollen diese den anderen Schüler/innen präsentiert werden. Diese sollen dann darauf kommen, um welche Gesten es sich gehandelt hat.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>





REWE

Name: _____

Team: _____

REWE

Name: _____

Team: _____

REWE

REWE

REWE

Name: Herc

Team: Sound

REWE

Name: V

Team: Light

REWE

Name: _____

Team: _____

→ Gruppen von der Exkursion: 6 Gruppen
6 Kriterien

Wiederholung

können die mindmap machen auf Plakat
das?

→ Runde, in dem Plakat vorgestellt werden
→ Nenne die zwei überraschendsten Forschungsergebnisse

→ gemeinsam Reflektieren + gegenseitig Anregungen geben
Fragerunde
→ Poster ergänzen

in solchen Material + Fähigkeiten

- Einbindung zu Rewe-Besuch
- " " Kriterien
- welches Material?
- welche Technik?

→ setzt euch an Tisch/Kriterium mit dem ihr arbeiten wollt

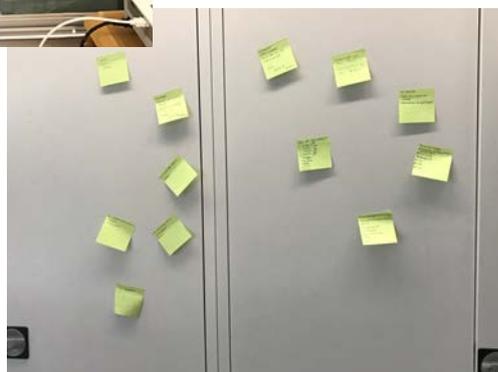
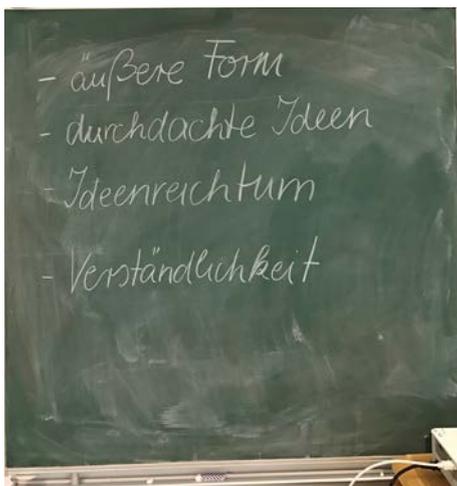
IdeenPoster

Stregung für Ideen
Einzel-Gespräche mit uns

- * welches Material?
- * was bringe ich mit was brauche ich?
- * Verbindung zu Rewe
- * welche Technik? Erfahrungen fragen!

- übersichtlich sein
- Idee in 2-3 Sätzen ausformulieren
- anschaulich sein → Skizzen
- Ideenreichtum?
- Verständlichkeit

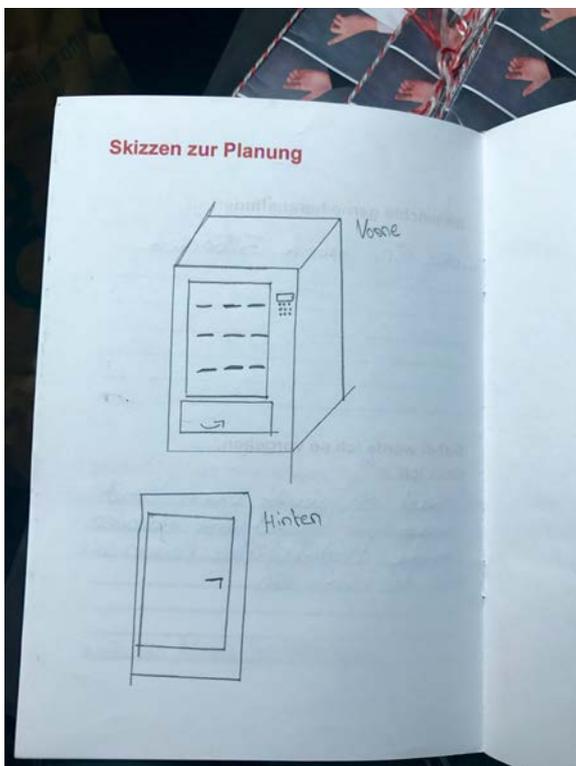






Ideensammlung

- Meine Idee war das wir ein Lied aus all den Tönen im Supermarkt machen. Dies haben wir nachträglich auch als Teamidee ausgewählt.
- Wir könnten diesen Song auch deuten im Supermarkt vorspielen, damit sie raten können welche Dinge darin vorkommen.
- Das könnte man auch mit einzelnen Sounds machen, und schauen ob die Käufer & Verkäufer die Sounds erkennen, die sie jedes mal beim einkaufen hören.
- Zu Gesten könnte ich die Idee, man könnte einen Film zusammenschneiden indem man alle Gesten die man im Supermarkt zeigt.
- Bei Medien und Materialien kann man im Supermarkt zeigen, macht ein paar Sachen das Supermarktes zeigen und die Preise dazu sagen und eine Werbung für Rewe machen.
- Für die Gruppe könnte man eine Dichtershow im Supermarkt machen, dies auf Video festhalten und der Klasse zeigen.



Hierfür benötigen wir folgende Materialien:

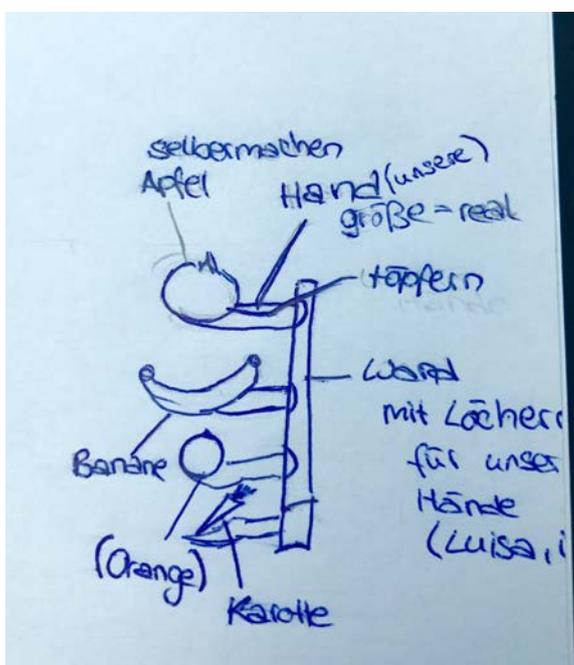
Was wir brauchen?

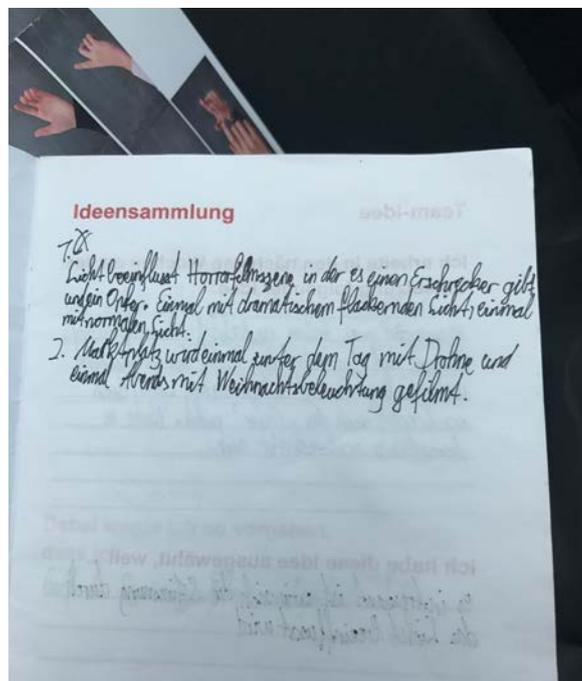
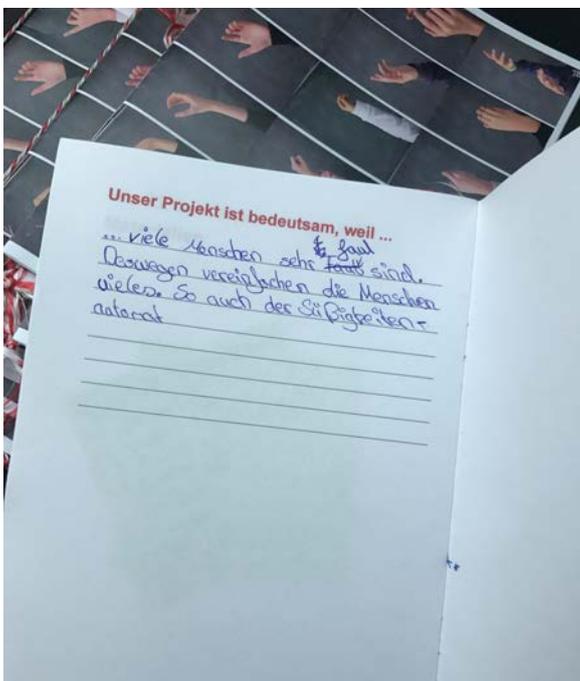
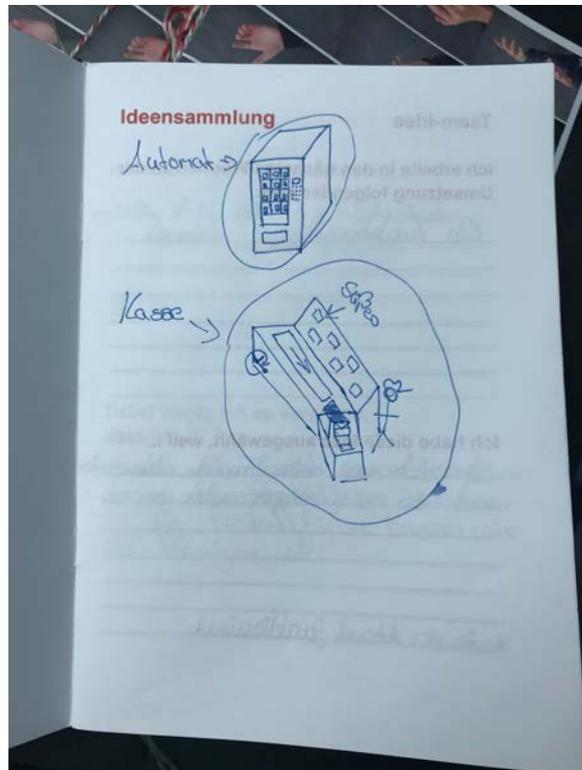
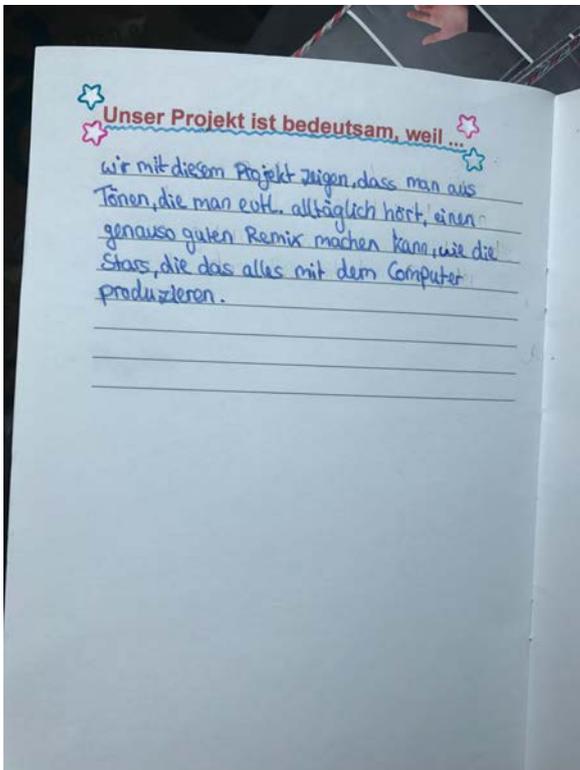
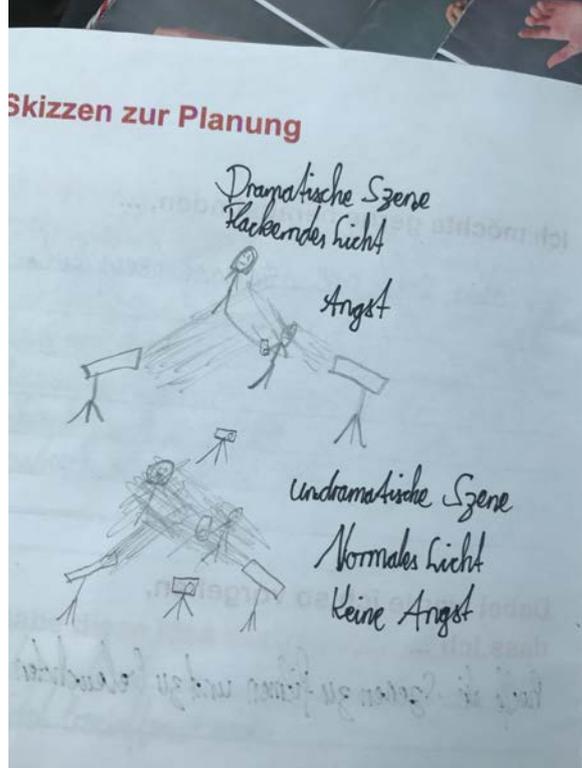
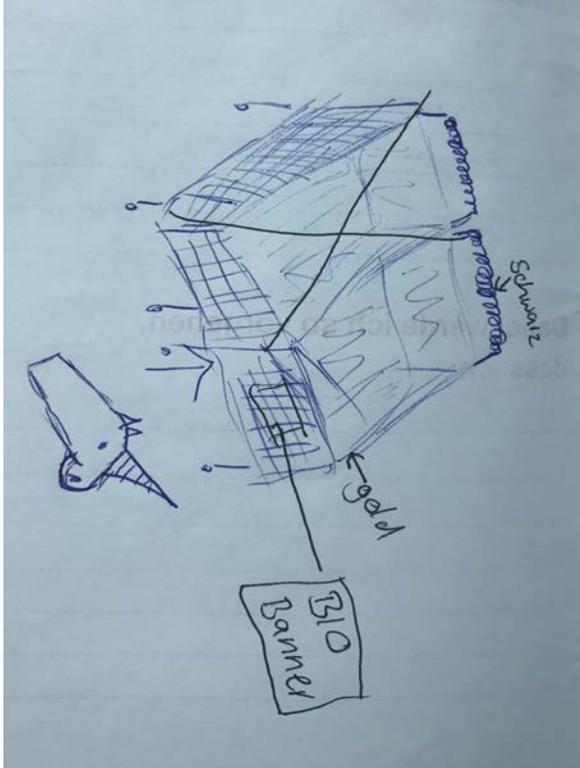
- 2 Bretter
- 2 Bretter
- 2 Bretter
- 4 Bretter
- Plexiglas
- Schrauben
- Winkel
- LED's
- Schraube

Ideensammlung

1. Idee:
Wir wollen einen Film drehen wo eine Handly spielt (Licht an). Dann geht das Licht aus und der Junge hat Angst. Licht geht wieder an, flucht aber. Plötzlich kommt jemand mit einer Maske und erschreckt den Jungen der Handly spielt. Danach drehen wir die Szene nochmal nur dass das Licht an ist und der Junge keine Angst hat.

2. Idee:
Wir wollen einen zweiten Film drehen nur wir am Tag ein Haus in Alsbach mit einer Didiine filmen. Dann noch am Abend wo es Dunkel ist und die Lichter kalt leuchten.























1 Gedächtnisprotokoll einer teilnehmenden Beobachtung im Kunstunterricht am Gymnasium M. Protokolliert
2 wurde in der Zeit von 13.30 bis 15.30 Uhr am 31.01.2017 in der Projektgruppe der 7. Klassen. Anwesend sind
3 10-12 Schülerinnen und Schüler und zwei Praktikantinnen/Lehrkräfte. Protokollantin: N. J.

4
5 Da die Schülerinnen und Schüler der Projektgruppen mit ihrem Arbeitsvorhaben unterschiedlich weit vor-
6 angeschritten sind und für vier von fünf Gruppen die verbleibende Unterrichtszeit voraussichtlich nicht ausgere-
7 icht hätte, um das Projekt abzuschließen, ermöglichten die Praktikantinnen N und J einen zusätzlichen Arbeit-
8 stermin. In Absprache mit den Schülerinnen und Schülern wurde ein Termin am Dienstag der 31.01.2017 nach
9 der Mittagspause vereinbart. Die parallel unterrichtete Projektgruppe ‚Rakete‘ schloss sich diesem Termin an.
10 Den Schülerinnen und Schüler war freigestellt, ob sie das Angebot nutzen möchten oder nicht. Es war kein
11 verpflichtender Termin, sondern eine freiwillige Veranstaltung. Da es ausschließlich um das Arbeiten an den Ab-
12 schlussarbeiten geht, wurde von den Lehrkräften auch kein zeitlicher Endpunkt festgelegt. Die Schülerinnen und
13 Schüler können so lange wie sie mögen arbeiten.

14 Als die Praktikantinnen N, W und J den Werkraum gegen 13.30 Uhr betreten, sitzen bereits zehn Schülerinnen
15 und Schüler der ‚Raketen‘-Gruppe auf den Tischen und unterhalten sich. Es ist noch Mittagspause. Zum Teil
16 wurde schon Material aus dem Lager geholt und auf den Tischen verteilt. Von der ‚Supermarkt‘-Gruppe waren
17 noch keine Schülerinnen und Schüler im Raum. Frau W legte ihren Rucksack ab und begrüßt ihre Gruppe und
18 sagt: „Hallo, oh Mann, voll cool, dass so viele gekommen sind“. Daraufhin geht sie nach vorne und macht über
19 ein iPad und Lautsprecher Musik an. Eine Gruppe von Schülerinnen unterhält sich sehr laut und lachen. Frau W
20 ruft: „Kommt bitte alle mal zusammen!“. Daraufhin stellen sich alle Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen
21 stehend zusammen und besprechen ihr Vorgehen. Frau N geht in der Zwischenzeit zu dem Computer in der
22 Kunstvorbereitung. Sie hatte angekündigt mit der Filmgruppe den Schnitt fertig machen zu wollen. Frau J packt
23 in der Zwischenzeit die Materialien aus, die sie in einer Kiste mitgebracht hat und verteilt an einige Schülerin-
24 nen Flyer für die Ausstellung. Flyer, verschiedene Dosen Sprühlack, Abtönfarbe, Klebeband und Farbausdrucke
25 von Coca Cola-Dosen und Flaschen sind folglich auf einem Tisch direkt neben der Eingangstür zu finden. Dann
26 kommt der Schüler E der Supermarktgruppe durch die Tür in den Werkraum, legt seinen Rucksack auf den Bo-
27 den und sagt: „Hallo Frau J. Wir waren noch kurz Mittagessen...C und D kommen auch gleich!“. Es ist jetzt circa
28 13.45 Uhr und die Mittagspause ist noch nicht zu Ende. Schüler E geht durch den Raum und beobachtet das
29 Arbeiten der Raketen-Gruppe. Außerdem entdeckt er die Flyer und erzählt zwei Mitschülern, dass das auf der
30 Vorderseite seine Hand sei.

31 Zur selben Zeit kommen die beiden betreuenden Lehrkräfte Frau L und Herr B kurz am Werkraum vorbei, be-
32 grüßen Frau J und Frau W und gehen jeweils in den Kunstsaal und halten stundenplanmäßig Unterricht.

33 Auf den Tischen liegen bereits überall Materialien, neben dem Eingang wurde von zwei Schülerinnen ein Ar-
34beitsplatz für die Heißklebepistole eingerichtet. Der Lager- bzw. Materialraum, der an den Werkraum
35angeschlossen ist, steht offen und auch der Werkzeugschrank steht bereits offen. Nach und nach trudeln jetzt
36fünf weitere Schüler der Supermarktgruppe ein. Von den drei anderen Gruppen tauchen keine Schülerinnen
37und Schüler auf. Die Praktikantinnen äußerten sich hierzu nicht. Der Schüler T begrüßt mich und sagt: „Wo ist
38denn die Frau N? Wir wollen den Film weitermachen.“ Frau J weiß daraufhin, dass sie schon in der Kunstvorbere-
39itung ist. Die drei Schüler legen ihre Sachen auch am Tisch neben dem Eingang ab und gehen zu Frau N.

40Während Frau J kurz mit den Jungen der Filmgruppe sprach, haben sich die Schüler D und C mit Schüler E ver-
41ständigigt ihren Automaten aus dem Gang in den Werkraum zu tragen und vereinbart, dass sie diesen heute be-
42malen möchten. Schließlich meint der Schüler E, dass es sinnvoll sei dies heute zu tun, weil die Verkleidung der
43Tür und die Scharniere der Tür danach erst angebracht werden sollten, wenn es nichts mehr zum Streichen gäbe,
44weil diese dann nicht beschmutzt werden kann. Der Raum ist nun sehr voll, lebendig, die Musik spielt im Hin-
45tergrund, die Jungen und Mädchen der Raketengruppe singen mit und arbeiten währenddessen. Immer wieder
46verlassen Schülerinnen und Schüler den Werkraum und bringen Materialien und Werkzeuge zu der Rakete,
47welche um die Ecke in einem kleinen innenliegenden Lichthof vor dem Gang des Faches Kunst steht. Die Tür des
48Werkraums steht ständig offen, sie wurde am Waschbecken befestigt.

49Jetzt steht der Automat in der Tür und die anderen Schülerinnen und Schüler drängen sich daran vorbei. Der
50Schüler C sagt zu E und D: „Wir haben hier keinen Platz zum Bemalen. Vielleicht gehen wir auch zu der
51Rakete?!“ Nachdem die drei Schüler kurz im Lichthof bei der Raketen waren und sich den Platz der Raketen-
52gruppe anschauten, kommen sie zurück in den Werkraum und Schüler E sagt zu mir: „Frau J... Können Sie uns
53tragen helfen. Wir wollen da außen hin.“ Gemeinsam tragen sie den Automaten neben die Rakete in den Innen-
54hof.

55Dann entdeckt Schüler D auf der Rückseite, dass eine Holzplatte nicht bündig am Lattengerüst befestigt ist.
56Schüler E sagt: „Das müssen wir neu hinschrauben. Weil wenn es bemalt ist, dann geht das nicht mehr. Ich hol
57mal den Akkuschauber!“. Als er zurück ist, gibt er den Schrauber direkt an Schüler D weiter und sagt: „Hier mach
58du!“ Schüler D war bereits in den vergangenen Stunden hauptsächlich für das Schrauben zuständig. Er setzt den
59passenden Bit auf den Schrauber und legt los. Leider ohne Erfolg. Schüler E und C stehen daneben und sagen:
60„Vielleicht muss du den stärker einstellen? Da musst du hier oben drehen...“ Auch dann ließ sich die Schraube

61 nicht tiefer ins Holz schrauben. Schüler D: „Ich glaube wir müssen nochmal vorbohren, das geht so schwer.“
62 Ohne Aufforderung geht Schüler E in den Werkraum zum Materialschrank und holt zusammen mit ein paar
63 Schrauben das Kästchen mit den verschiedenen Bohraufsätzen. Schüler D drehte in der Zwischenzeit die
64 Schraube komplett aus dem Automaten und installierte schließlich den Bohraufsatz. Zuvor hatte er zwei Bohrer
65 unterschiedlicher Größe an das zu bohrenden Loch gehalten und die passende Größe ausgewählt. Zur Stabil-
66 isierung des Automaten beim Bohren hält Schüler C dagegen und beobachtet das Geschehen. Dann schraubt
67 Schüler D die Platte mit derselben Schraube, die er zuvor benutzt wurde, fest. Er stellt fest: „Das ist immer noch
68 locker!“ - Schüler D geht um den Automaten herum, nimmt eine größere Schraube und meint: „Lass mich mal.
69 Wir nehmen einfach die...“. Nun hält die Platte bündig auf dem Lattengerüst.
70 Nachdem der Automat nochmals auf herausstehende Schrauben und Platten geprüft wurde und für passend
71 gehalten wurde, geht Schüler C zurück in den Werkraum und holt im Materiallager Zeitungspapier und drei Pin-
72 sel vom Waschbecken. Jetzt soll der Automat bemalt werden. Schüler E sagt zu Schüler D: „Die Böden müssen
73 raus, die werden schwarz.“ - „Was?...Ich dachte weiß. Schwarz ist doch viel zu dunkel. Dann sieht man ja nichts
74 mehr“. Die beiden legen die Einlegeböden zunächst an die Seite. Mit dem Zeitungspapier von Schüler C legen
75 die Jungen eine große Unterlage auf dem Boden aus. Dann stellen sie den Automaten darauf. Alle drei Jungen
76 gehen in den Lagerraum und suchen Farbe. Sie holen eine Kiste mit verschiedenen Flaschen Acrylfarbe, einem
77 Eimer mit violetter Farbe und stellen alles auf den Tisch neben dem Eingang. Schüler E entdeckt die goldenen
78 Sprühfarbe auf dem Tisch greift sie und sagt: „Cool! ... Damit machen wir die Einlegeböden! Frau J?...Dürfen
79 wir auch Sprühen?!“. Frau J bejahte dies. Im selben Moment sagt Schüler C: „Neeeeein! Kein Gold. Dann wenig-
80 stens nur der Türgriff, oder so?!“. Schüler D beendet die Diskussion und meint, dass sie jetzt zunächst mal eine
81 Außenfarbe bräuchten und hierfür das violett aus dem Eimer mit rot intensiviert werden könnte. Schließlich
82 wollen die Schüler den Automaten in der Farbe des Coca-Cola-Logos bemalen. Die drei Jungen kippen immer
83 mehr rot in den Eimer und vermischen die Farben. Schüler C sagt: „Okay das reicht. Lass uns das mal auspro-
84 bieren!“. Sie nehmen den Eimer und gehen zum Automaten. Nach dem die Hälfte einer Seitenfläche bemalt
85 wurde, unterbrechen die drei ihre Arbeit. Ein Schüler von der Raketengruppe tritt an den Automaten heran und
86 sagt: „Boa... das sieht voll rosa aus!“ - Schüler C erwidert: „Ja, das sieht überhaupt nicht aus wie Coca-Cola... das
87 is viel zu pink!“ Schüler E fügt hinzu, dass sie wohl noch mehr rot bräuchten. Auch Schüler D ist der Meinung,
88 dass sie eine neue Farbe anmischen sollten. Die drei gehen zurück an den Tisch mit den Farben im Werkraum
89 und geben immer mehr rote Farbe in die bereits angezichte Farbe. Solange bis Schüler E sagt: „Ich glaub das
90 klappt nicht. Die schaut immer noch so aus.“- Schüler D antwortet: „Wir machens nochmal neu!“. Sie durch-

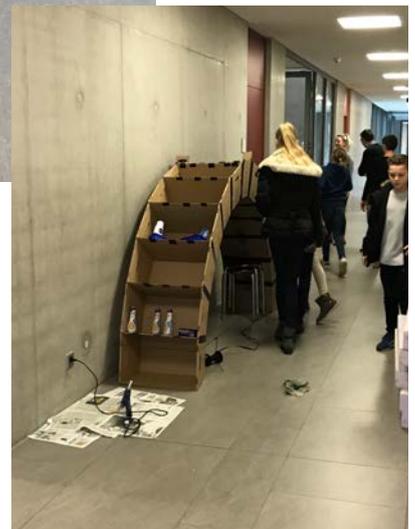
91 suchen nochmals die Kiste und das Lager. Dann ruft Schüler E: „Schaut mal...ich hab ein gutes Rot, das
92 müssen wir nicht mischen.“ Sie nehmen sich aus dem Waschbecken einen neuen leeren Behälter und geben
93 die Farbe hinein. Nun nimmt Schüler C eine Farbkopie einer Coca-Cola-Flasche, die auch auf diesem Tisch liegt
94 und hält sie an die Farbe: „Ja...das könnte passen!“. Zurück am Automaten übermalen sie die bereits
95 angestrichenen Flächen. Nach circa 5 Minuten nimmt Schüler C nochmals die Farbkopie und hält sie an die
96 farbigen Stellen des Automaten. Schüler D reagiert und ruft: „Jetzt passt’s...“. Allerdings weist Schüler E direkt
97 daraufhin, dass die Farbe aber für den Rest der zu bemalenden Flächen nicht mehr reichen wird. Schüler C
98 antwortet: „Mach doch einfach Wasser rein!“ Folglich geht Schüler E mit dem Behälter in den Werkraum und
99 holt die restliche Farbe aus der Flasche mit ein bisschen Wasser. Da die Filmgruppe noch einen Szene an
100 diesem Nachmittag gedreht hat, laufen zwei Jungen durch den Hof und bleiben am Automaten stehen,
101 Schüler L sagt: „wow, euer Automat schaut voll echt aus!“. Die Schüler unterhalten sich kurz darüber, was mit
102 dem Automaten noch alles passieren soll. Schüler C erklärt: „Wir machen heute die Farbe, dann ist die am
103 Donnerstag trocken und wir können die Tür ranschrauben und das Licht reinmachen..wir machen nämlich LED
104 rein!!“.

105 Während Schüler D und C die Außenverkleidung fertig bemalen, fragt Schüler E, was denn nun mit den Ein-
106 legeböden passieren würde und ob er diese mit Gold besprühen könne. Schüler C und D sprechen sich dage-
107 gen aus: „Nein, das ist viel zu kitschig!“, sagt Schüler D. Sie meinen, dass es besser sei, wenn der Automat in-
108 nen hell ist, dann sehe man mehr. Außerdem fügt Schüler E hinzu: „Okay, beim echten Kühlschrank sind die
109 Fächer ja auch nicht gold.“ Demzufolge geht er in den Werkraum und holt weiße Farbe in einem kleinen Be-
110 hälter und zusätzliches Zeitungspapier. Dann sagt er zu Frau J: „Frau J...? Können sie mir helfen die Böden zu
111 bemalen, dann gehts schneller?“ Frau J stimmt zu und hilft beim Bemalen der Böden. Schließlich fällt den drei
112 Jungen auf, dass sie vergessen haben das Gestell für die Tür ebenfalls rot anzustreichen. Schüler D und C
113 holen es in den Hof und erledigen die restliche Streicharbeit. Während des Streichens sagt Schüler E zu mir:
114 „Gut, dass wir doch keinen richtigen Automaten machen...das hätten wir nicht mehr geschafft.“ Frau J
115 bestätigte dies und er fügt hinzu: „ein Kühlschrank ist auch cool, weil wir ja noch Licht reinbauen...“.

116 Es ist circa 14.55 Uhr, der Gong zur achten Unterrichtsstunde war bereits zu hören. Zwei Jungen von der Film-
117 gruppe laufen, bepackt mit Rucksack und Jacke, an der Automatengruppe vorbei, bewundern die rote Farbe
118 und verabschieden sich. Dann sagt Schüler D: „Ich muss jetzt auch zum Bus. Aber die Farbe muss ja jetzt eh
119 noch trocknen.“ Schüler C schließt sich an. Dann erwidert Schüler E, der noch mit der Bemalung der Einlege-
120 böden beschäftigt war: „Ich hab noch Zeit. Ich bleib noch ein bisschen da.“ Daraufhin tragen Schüler C und D

121 den Automaten zurück in den Gang vor den Werkraum, räumen das Zeitungspapier, Farbe und Pinsel auf und
122 verabschieden sich. Als Schüler E die Einlegeböden in den Trockenschrank gelegt hat, wäscht er die restlichen
123 Pinsel aus. Bevor er sich verabschiedet, sagt er: „Frau J....ich hab daheim noch so eine Karte, die bibbern kann.
124 Die könnten wir doch an die Tür machen. Oder?“. Frau J unterstützt dies und weist ihn daraufhin, dass er diese am
125 Donnerstag auf jeden Fall mitbringen solle.







15| Materialien zum Unterricht vom 09.02.2017 - Abschlussreflexion





16| Projektbeschreibung für den kommenden Jahresbericht des Gymnasiums

Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?

Rund zwei Jahre unserer Lebenszeit verbringen wir beim Einkaufen im Supermarkt. Auch die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums M halten sich in ihrer Mittagspause für kleine Einkäufe im nahe gelegenen Rewe auf. Aber was gibt es dort neben Lebensmitteln und Pausensnacks noch zu entdecken? Im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums im Fach Kunst hat eine Projektgruppe der 7. Klasse die Kunst im Supermarkt gesucht. Aufgeteilt in kleinen Forschungsteams machten wir eine Exkursion in den Rewe. Nach zuvor erarbeiteten Gestaltungsmerkmalen von künstlerischen Arbeiten wie Licht, Sound, Mechanik, Gesten, Raumgliederung und Material kamen wir dort der Inszenierung der Waren auf die Spur. Wie werden wir beeinflusst? Welche Geräusche höre ich? Wie soll ich mich im Supermarkt bewegen? Welche Handlungen wiederholen sich? Welche Farben tauchen auf? Bepackt mit guten Fragen und Eindrücken kehrten wir zurück in den Kunstsaal und setzten die Beobachtungen und Irritationen in praktische Arbeiten um. So transformierten sich in fünf parallel arbeitenden Teams die Forschungsschwerpunkt in raumgreifende Objekte unterschiedlichster Medien. Voller Tatendrang, Ideen und besonders Eigeninitiative betätigten sich die Schülerinnen und Schüler in einer offenen Werkstattsituation nicht nur handwerklich und technisch, sondern auch kreativ und innovativ. Neben Fotografien, einem Einkaufswagen-Objekt und einem Film, der die Relevanz von Licht und dessen Einfluss auf den Menschen verarbeitete, entstand ein aus Holz gebautes Coca-Cola Kühlfach mit integrierter Beleuchtung und Geräuschfunktion. Ebenso auditiv zeigte sich die Sound-Gruppe, welche einen rhythmischen Track aus Geräuschen des Supermarktes produzierte und diesen in einer bogenförmigen Skulptur aus Rewe-Kartons inszenierte. Durch das konzentrierte und genaue Beobachten von Raum und Umwelt wurde es demnach möglich die Strategien einer Verkaufsfläche mit den Strategien der Kunst zu verbinden und einander anzunähern. Zur Ausstellung am Ende des Praktikums präsentierten sich die Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt in einem verglasten Schaufenster am Eingang der Akademie der bildenden Künste in Nürnberg.



A: Wie viel Kunst findest du im Supermarkt?

E: Wir sind E und A vom Gymnasium M und wir haben die Kunst im Supermarkt gesucht.

A: Auf unserer Forschungsreise in den Rewe haben wir viele gute Fragen zur Gestaltung eines Supermarktes gestellt:

E: Was höre ich?

A: Was sehe ich?

E: Wie bewege ich mich?

A: Wie ist ein Supermarkt beleuchtet?

E: Was fällt mir besonders auf?

A: Wie funktioniert ein Leergutautomat?

E: Welche Farben sehe ich?

A: Wie ist die Verkaufsfläche gegliedert?

E: Wie soll ich mich im Supermarkt bewegen?

A: Welche Gesten kann ich beobachten?

E: Was sind überhaupt Gesten?

A: Welche Bedeutungen und Inhalte haben die Objekte?

E: Welche Geräusche höre ich?

A: Wie viele mechanischen Objekte gibt es?

E: Wie beeinflussen mich die Geräusche?

A: Welche Gesten wiederholen sich?

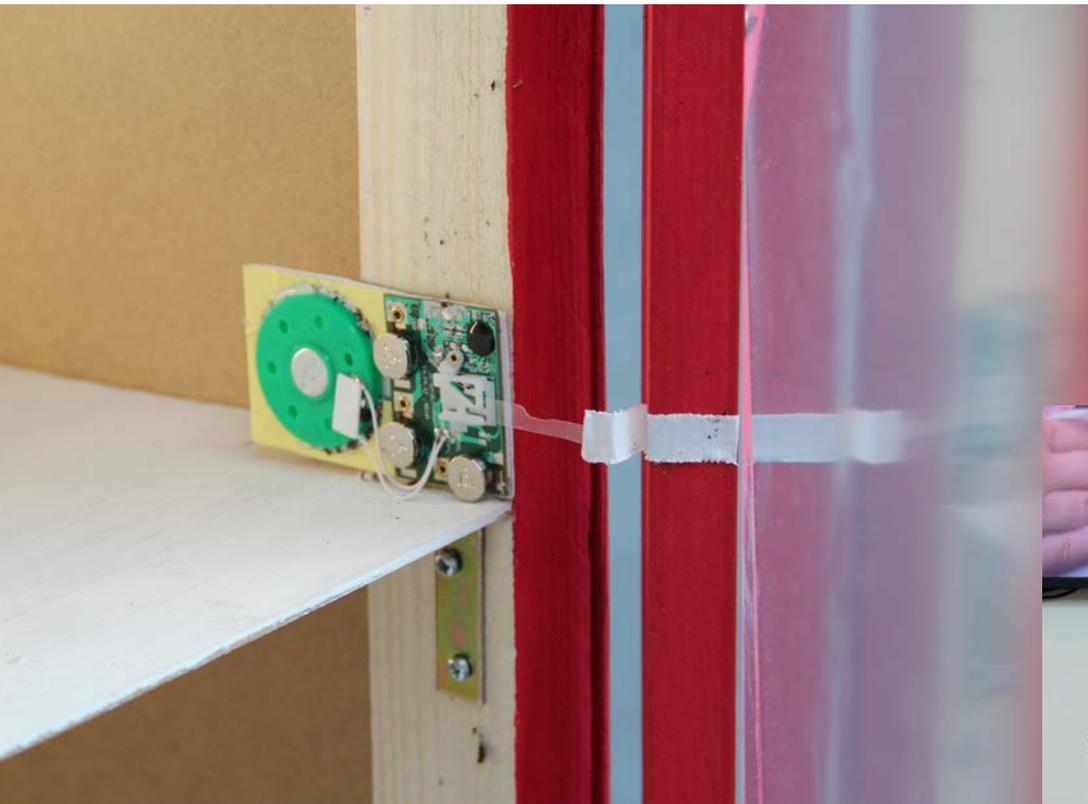
E: Weshalb beeinflusst mich das Licht?

A: Warum gibt es im Supermarkt Fernseher?

E: Die Antworten auf all diese Fragen haben wir in unseren praktischen Arbeiten gesucht, diese findet ihr im Aquarium.













19 | Beschreibung der entstandenen Arbeiten

Im Folgenden wird geschildert, in welcher Weise sich die beobachteten Eindrücke und Erfahrungen aus der theoretischen Eingangsphase und der Exkursion materialisierten. Hierbei werde ich besonders auf die von mir betreuten Gruppen eingehen.

Gruppe Sound - Die Gruppe Sound bestand aus drei sehr gewissenhaft arbeitenden Mädchen. Direkt zu Beginn des praktischen Arbeitens sammelten sie außerhalb der Unterrichtszeit im Supermarkt und zu Hause mit ihren Smartphones Tonaufnahmen. Nach einer kurzen Einführung in die Funktionen und Werkzeuge des Programms „GarageBand“ schnitten sie scheinbar problemlos einen rhythmischen Soundtrack. Zunächst war den Schülerinnen sehr wichtig zum Abschluss des Projekts eine Umfrage in der Klasse zu machen, in der analysiert werden sollte, ob die Tonquellen der Geräusche zu erkennen sind. Davon rückten die Mädchen allerdings von Woche zu Woche ab, viel wichtiger wurde die schmissige Zusammenstellung der Melodien. Da die Gruppe Sound am iMac-Computer im Raum der Kunstvorbereitung arbeitete, war sie vom restlichen Geschehen abgeschnitten und aus meinem Blickfeld. Deshalb versuchte ich so oft wie möglich nach den dreien zu sehen und neue Impulse zu geben. Zum Ende des Projekts wies ich beispielsweise auf die Notwendigkeit der Präsentationsform des auditiven Materials hin. Nach einer Recherche zum Aufbau und Selbstbau von Lautsprechern an der interaktiven Tafel, bauten die Schülerinnen einen eindrucksvollen Bogen aus Einkaufskartons vom Supermarkt, aus welchem der Track erklang.

Gruppe Mechanik - Ebenso auditiv, wenn auch in unauffälliger Erscheinungsform, arbeitete die Gruppe Mechanik. Die drei Jungen stellten sich die Aufgabe einen Automaten zu bauen. Das Konstruieren von Planskizzen, das Vermessen der notwendigen Hölzer und Bretter und das Schrauben und Sägen standen hierbei bis zuletzt im Vordergrund. Außerdem unterstützten sich die Jungen gegenseitig und verteilten untereinander Zuständigkeitsbereiche, um zielstrebig Fortschritte machen zu können. Da den Schülern die Räume und Materiallager bekannt waren, organisierten sie sich selbstständig Werkzeuge und Hölzer und gelangten zu individuellen Lösungen. Aufgrund des motivierten Übermaßes an Funktionen, welche der Automat eigentlich haben sollte, mussten die Schüler nach kurzer Zeit bemerken, dass sie sich zu viel vorgenommen hatten. Trotz des Eingeständnisses, dass der Automat nun ein Kühlschrank werden sollte, arbeiteten die drei Jungen bemüht weiter und verbesserten wöchentlich ihr handwerkliches Geschick. Die benutzerfreundlichen Oberflächen und Funktionen eines Kühlregals im Supermarkt veranlasste die Schüler, ihr Objekt möglichst genau und realitätsnah zu bauen. Anstelle der zu erwartenden Kälte beim Öffnen des Objekts, installierten sie eine kleine Audioquelle, die beim Öffnen der Tür ein Geräusch eines bibbernden Kindes abspielt.

Gruppe Gesten - Mit dem Thema der Gesten beschäftigten sich zwei Schülerinnen. Nach vielen Diskussionen und wenig Entschlussfreudigkeit, konnten beide überzeugt werden sich mit Bewegungsroutinen des Zeigens zu beschäftigen. Hierfür formten sie vier Donuts aus Ton, welche, nachdem sie bemalt und lackiert waren, ins visuelle Verhältnis zu echten essbaren Donuts gestellt wurden. In Anlehnung an Produktfotografien inszenierten die Schülerinnen ihre Hände mit den realen und unrealen Objekten vor der einem Tuch und hielten die Ergebnisse fotografisch fest.

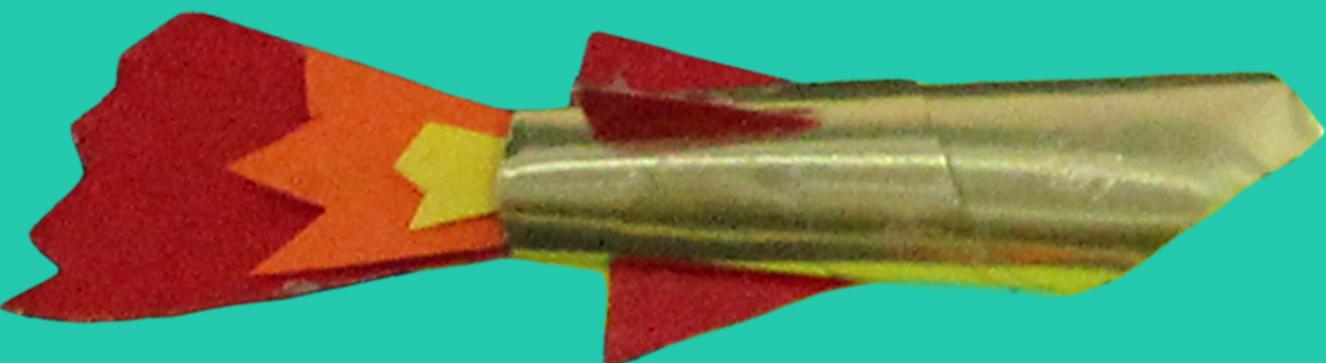
Gruppe Licht - Mit dem Einfluss des Lichtes beschäftigte sich die größte Gruppe, welche aus sechs Schüler bestand. In unterschiedlichen Szenen filmten die Jungen mit ihren Smartphones Überfall- und Verfolgungsszenen, in der ein Junge von einer maskierten Person erschrocken wird. Jeweils mit unterschiedlicher Lichtstimmung führte sich der Einfluss des Lichtes auf den Menschen vor.

Gruppe Materialien - Der von Frau N. zur Verfügung gestellte Einkaufswagen wurde von zwei Schülerinnen bearbeitet und in die Form eines beflügelten Einhorn modifiziert. Grelle Farbe, Goldfolie und fliederfarbene Flügel trieben die Ästhetisierung an die Spitze.

SUPER



ASTRO



PERFORMARKT



1 Gedächtnisprotokoll einer teilnehmenden Beobachtung im Kunstunterricht am Gymnasium M. Protokolliert
2 wurde in der 5. und 6. Stunde in einer 7. Klassen. Anwesend sind 15 Schülerinnen und 10 Schüler und die
3 Lehrkraft L. und eine Praktikantin. Protokollantin: N. J.

4
5 Nachdem die Lehrkraft L die Klasse begrüßt hat und sich die Schülerinnen und Schüler unregelmäßig verteilt an
6 die Tische, welche in zwei sich gegenüberliegenden Reihen aufgestellt waren, setzten, fordert die Lehrkraft die
7 vier Schüler auf sich einen neuen Sitzplatz zu suchen. Sie weist daraufhin, dass der Raum zwischen den beiden
8 Tischreihen frei bleiben soll und es besser ist, wenn sie sich an die andere Seite des Tisches setzen. Von dort
9 könne man auch besser sehen. Zwei der vier Jungen befolgen den Rat der Lehrkraft und wechseln Platz. Die an-
10 deren beiden bleiben sitzen. Die Lehrkraft reagiert nicht mehr darauf. Da sich die Klasse heute zum ersten Mal in
11 dem neuen Kunstsaal des kürzlich eingeweihten Anbaus befand, wird kurz über die neue Raumsituation
12 gesprochen. Des Weiteren werden einige organisatorische Aspekte bezüglich der Mittelstufenbetreuung geklärt.
13 Die Lehrkraft setzt fort und sagt: „Alles klar, dann können wir ja anfangen.“ Die Klasse wird ruhig und beschreibt
14 das Ziel der Unterrichtsstunde während sie die mobile Beamerstation auf das Whiteboard richtet. Sie projiziert
15 ein schwarz-weiß Bild auf das Whiteboard und sagt: „Ich möchte mit euch die Zentralperspektive erarbeiten.
16 Heute habe ich euch ein Bild von William Hogarth mitgebracht.“ Die Schülerinnen und Schüler sind ruhig und
17 folgen den Handgriffen der Lehrkraft. Während sie ein Arbeitsblatt in A3 austeilt, auf dem rechts die Abbildung
18 des Bildes abgedruckt ist und links neben Zeilen Zitate, Titel und Angaben zum Bild zu finden waren, gibt sie
19 den Schülerinnen und Schüler den Auftrag: „Meine Beste euer Arbeitsauftrag ist jetzt folgender... schaut euch
20 das an und kringelt ein was beim besten Willen falsch ist. Erst sammeln und dann schauen wir uns das nochmal
21 an, was da jetzt gar nicht stimmt.“ Die Schülerinnen und Schüler werden unruhiger und holen aus ihrem Ruck-
22 sack Federmappen und Stifte. Die ersten beginnen, Flächen auf der rechten Seite des Arbeitsblattes
23 einzukreisen. Währenddessen spricht die Lehrkraft weiter: „Der Typ hat alles falsch gemacht, was man falsch
24 machen kann. Schaut euch das wirklich an. Ich liebe dieses Bild in seiner Schrecklichkeit. Also ihr braucht dazu
25 einen Marker eurer Wahl!“ Die Schüler und Schülerinnen bearbeiten den Arbeitsauftrag. Es ist sehr leise im
26 Raum. Nach circa 3 Minuten unterbricht die Lehrkraft die Stillarbeit und geht mit einem Whiteboard-Marker in
27 rot zur Beamerprojektion. Sie sagt: „Jetzt hätte ich gerne ein Diktat eurerseits.“ Die Schüler und Schülerinnen
28 beginnen sich zu melden. Den Schülermeldungen entsprechend kringelt sie an der Tafel die Stelle ein, die als
29 perspektivisch falsch eingestuft wurde. Durch die Projektion auf das Whiteboard kann die Lehrkraft direkt in die
30 Abbildung hineinzeichnen. Sie unterbricht kurz und fragt: „Ist das arg furchtbar klein oder gehts?“ Eine Schü-

31 lerin antwortet und meint, dass sie alles sehen kann. Im Gespräch sammelt die Lehrkraft verschiedene Stellen
32 im Bild, die bezüglich der Perspektive Fragen aufwerfen. Das Bild füllt sich mit roten Kreisen. Dann verweist die
33 Lehrkraft auf einen zu groß dargestellten Vogel im Hintergrund der Abbildung und meint: „Schaut euch mal
34 bitte an wie verrückt das hier ist. Wie groß wäre der Vogel hier?“ Ein Schüler ruft ohne Meldung: „Der muss
35 eigentlich viel kleiner sein.“ Die Lehrkraft erwidert dies: „Das geht beim besten Willen nicht.“ Im weiteren
36 Gespräch häufen sich die Fragen, wie die Abbildung denn eigentlich aussehen müsste, wenn es perspektivisch
37 richtig gezeichnet worden wäre. Es wird immer unruhiger. Ein Schüler, der weit entfernt von der Lehrkraft an der
38 Tür saß, hat während der Phase des Fehlersuchens auf einem Stift gekaut. Er hat die Fehlerkringel nicht auf sein
39 Arbeitsblatt übertragen. Dann beginnt er seine beiden Sitznachbarn mit Papierkügelchen zu bewerfen. Die
40 Lehrkraft bemerkt das Verhalten des Schülers und ermahnt ihn: „Papierkügelchen, die womöglich in Speichel
41 getränkt sind, sind höchst unsexy!“ Der Schüler legt die Kügelchen zur Seite und beginnt die Tafelanschrift auf
42 sein Blatt zu übertragen.

43 Dann gibt die Lehrkraft einen Ausblick auf den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde: „Wir machen dann später
44 einen Ausflug in das Schulhaus, da kann man das extrem gut sehen... mit unserer neuen Architektur.“ Nachdem
45 die Fehler gefunden waren, beginnt die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler anhand der
46 Kreise auf der Tafel die linke Seite des Arbeitsblattes auszufüllen. Zunächst lässt sie ein englisches Zitat vorlesen:
47 „Wer liest gerne Englisch?“ Ein Schüler meldet sich rasant und liest langsam vor. An einigen Stellen verbessert
48 die Lehrkraft die Aussprache und hilft dem Schüler. Dann stellt sie sich in die Mitte der beiden Tische neben den
49 Beamer und leitet auf die zu füllenden Zeilen über, dem sie sagt: „Wenn ich euch jetzt abzeichnen müsste, dann
50 muss ich auf ein paar Dinge Obacht geben. Nehmen wir uns doch einfach mal die Bäume raus, bei welcher Fig-
51 urengruppe gibts dasselbe Prinzip?“ Eine Schülerin antwortet: „Bei dem, der am Haus steht!“ Entsprechend
52 weiterer Wortmeldungen, hackt die Lehrkraft L die besprochenen Bildpunkte ab und schreibt den Oberpunkt
53 „HINTEN=KLEINER“ an die Tafel neben der Projektion. Nachdem die Schülerinnen und Schüler abgeschrieben
54 haben, diktiert sie einen Satz zur Erklärung, welcher ebenfalls auf dem Arbeitsblatt notiert werden soll. Dabei
55 läuft sie mit einer Hand in der Hosentasche durch den Raum und beobachtet die Schülerinnen und Schüler. Da-
56 rauf folgend werden zwei weitere Aspekte der Raumdarstellung aufgeschrieben. Der Schüler, der zuvor Pa-
57 pierkügelchen geworfen hatte, sitzt auf seinen Füßen und kaut auf seinem Stift. Er schreibt nicht mit. Die
58 Lehrkraft äußert sich nicht dazu. Als wiederum die Schüler I und M immer lauter miteinander reden, fragt die
59 Lehrkraft nach, warum sie nicht schreiben, sondern reden würden. Der Schüler M erklärt, dass er Schüler I den
60 Aspekt mit der Überdeckung nochmals erklärte. Die Lehrkraft antwortet: „Okay, i am very sorry, fühlt euch nicht

61 angegriffen - gut, dass du das sagst." Nach dieser kurzen Unterbrechung und nachdem alle Schülerinnen und
62 Schüler fertig waren, die Tafelanschrift zu übernehmen, geht die Lehrkraft zur Tür und sagt im Gehen: „Kommt
63 mal alle mit, jetzt gehen wir mal alles raus. Kommt alle mit!“ Sehr schnell springen die Schülerinnen und
64 Schüler auf und gehen hinter der Lehrkraft her. Die Lehrkraft geht in den gegenüberliegenden Gang, der ver-
65 glast ist und von man bis zur Eingangshalle blicken kann. Sie lässt die Schülerinnen und Schüler an einer
66 Türschwelle aufstellen, sodass alle entlang des Ganges blicken können. Genau in diesem Augenblick, wollen
67 zwei Schüler aus der Q11 in Richtung Eingangshalle laufen. Sie fragen, ob sie kurz vorbeigehen können und
68 schlängeln sich durch die Schülermasse. Frau L stellt sich schnell vor die Schülerinnen und Schüler und beauf-
69 tragt sie, die beiden zu beobachten und deren Größe in Bezug zum Raum zu analysieren: „So und jetzt messt
70 mal mit euren Fingern wie groß die beiden sind.“ Die beiden Schüler aus der Q11 drehen sich alle paar Meter
71 um und lachen der 7. Klasse entgegen. Eine Schülerin ruft: „Die werden immer kleiner.“ Nach einigen Messun-
72 gen und Gesprächen, kehrt die Klasse und die Lehrkraft in den Kunstsaal zurück. Die Lautstärke der Klasse hat
73 sich erhöht. Die Lehrkraft ermahnt zwei Schüler zur Stille und setzt mit dem Ausfüllen den Arbeitsblattes fort.
74 Während sie diktiert ermahnt sie den Schüler T: „Mitschreiben T, stell dir mal vor ich schreibe darüber eine Ex,
75 dann stehst da wie ein Depp.“ T hört auf zu albern und beginnt zu schreiben.

76 Da das Arbeitsblatt nun langsam gefüllt ist, entschuldigt sich die Lehrkraft für das viele Schreiben und Diktieren
77 und begründet sich: „Der Unterricht jetzt ist nicht besonders erlebnisorientiert, aber ihr müsst erst die Basics
78 verstehen und dann könnt ihr kreative werden, dann könnt ihr euch eure Räume selbst gestalten.“ Als Über-
79 leitung in die praktische Unterrichtsphase, weist die Lehrkraft daraufhin, dass die Schülerinnen und Schüler jetzt
80 ihr Blatt umdrehen sollen und sich einen Bleistift richten sollen. Sie zeigt mit Hilfe des Beamer währenddessen
81 eine Projektion vom Abendmahl von Leonardo da Vinci und sagt: „Das ist jetzt nur zur Einstellung, das mach ich
82 gleich wieder weg. Ihr verlängert jetzt mal diese Linien hier. Wo kommt man dann raus?“ Ein Schüler E
83 antwortet: „Da hinten bei den Hügeln.“ - Lehrkraft L erwidert: „Ja, Danke, dass du so genau hingeschaut hast.
84 Jetzt mach ich das aber aus“. Sie schaltet den Beamer aus und zeichnet einen Kastenraum mit fluchtenden
85 Raumlinien auf das Whiteboard und beauftragt die Schüler nochmals: „Ich möchte, dass ihr einen Kastenraum
86 zeichnet.“ Die Schülerinnen und Schüler Zeichen den Raum ab. Die Hälfte etwa zeichnet mit Lineal, die andere
87 Freihand.

88 Dann meldet sich ein Schüler F: „Kann der M jetzt bitte aufhören mit seinem Spuckzeug?“ Die Lehrkraft stoppt
89 das Zeichnen und geht zum Schüler M: „Das passt nicht in die 7. Jahrgangsstufe, wir reden glaube ich nochmal
90 nach der Stunde und das bringt mich auch aus dem Konzept, das stört.“ Dann kehrt die Lehrkraft an die Tafel

91 zurück und erarbeitet im Gespräch mit den Schülerinnen und Schüler die Linien des Kastenraums und beant-
92 wortet Fragen. Der Schüler M schreibt und zeichnet zur keiner Zeit mit. Er schaut in der Gegend herum,
93 beobachtet seine Mitschüler, turmt auf dem Stuhl und nimmt den Stift in den Mund. Auch nach einigen Minuten
94 verändert er sein Verhalten nicht. Er blickt nicht nach vorne zur Lehrkraft, sondern zu Mitschülern, die kurze
95 Gespräche zur Zeichnung führen. Er schaut dort hin, konzertiert sich auf deren Gespräch und versucht zu hören,
96 was dort gesprochen ist. Wenn er davon ablässt, sortiert er seine Papierkügelchen, die weiterhin auf seinem
97 Tisch liegen.

98 Weiter erklärt die Lehrkraft anschaulich verschiedene Perspektiven: Vogelperspektive; Froschperspektive. Sie
99 kniet sich auf den Boden und fragt: „Was kann ich jetzt sehen? Wo sind meine Augen jetzt? Was wäre wenn
100 meine Augen Strahlen aussenden würden?“ Dann stellt sie sich auf den Hocker und fragt dasselbe. De-
101 mentsprechend nimmt sie zum Ende der Stunde das abnehmbare Whiteboard und dreht es vor den Augen der
102 Schülerinnen und Schüler. „Was für Perspektive ist das jetzt?“ Ein Schüler ruft: „Vogelperspektive!“. Sie beauf-
103 tragt die Schülerinnen und Schüler deren Blatt genauso zu drehen, wie sie ihre Tafel und zu beobachten aus
104 welcher Perspektive man den Kastenraum nun sehen würde.

105 Dann müssen die Schülerinnen und Schüler aufräumen. Eigentlich wollte die Lehrkraft noch einige Bilder per
106 Beamer zeigen, auf denen überlegt werden sollte, um welche Perspektive es sich handelt. Dazu ist keine Zeit
107 mehr. Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft verabschiedet. Ein Gespräch mit dem Schüler M
108 erfolgte nach der Stunde nicht, er verlies mit als erster den Kunstsaal.

Das Spiel mit der Perspektive
Die „falsche Perspektive“

Für das Titelbild eines Lehrbuches über Perspektive schuf der englische Maler, Zeichner und Karikaturist **William Hogarth** (1697-1764) einen Kupferstich mit dem Titel *Falsche Perspektive* (1754, 20,8 x 17,2 cm). In diesem Bild stellt er alle Mittel der Raumdarstellung auf den Kopf.

Der Künstler hat seiner Zeichnung folgenden Kommentar beigegeben:
„Who ever makes a Design without knowledge of Perspective will be liable to such Absurdities as are shown in this Frontispiece.“
(Wer immer eine Zeichnung ohne Kenntnis der Perspektive anfertigt, wird solchen Absurditäten ausgesetzt sein, wie sie dieses Titelbild zeigt.)

Raumdarstellung	
1)	_____
2)	_____
3)	_____

Perspektive	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____