

Margrit Schulz, Diplompädagogin, Seminarschulrätin, Bereichsleitung: Ästhetische und kulturelle Bildung
Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHRS) Schwäbisch Gmünd

Vielfalt erwünscht!

Wohl kein zweites Unterrichtsfach legt so viel Wert auf eigene Wahrnehmung, eigene Assoziation, eigene Interpretation und eigene Umsetzung wie die Bildende Kunst. Individualisiertes Lernen gehört hier zum zentralen fachlichen Selbstverständnis. Der Unterricht in der Bildenden Kunst bietet zahlreiche Lernchancen in der Auseinandersetzung mit Vielfalt und Verschiedenheit, sowohl in der praktischen Arbeit, als auch in der Begegnung mit Werken der Kunst.

Vermutlich gibt es kein anderes Unterrichtsfach, in dem wir von den Schülerinnen und Schülern so komplett eigenständige und individuelle Ergebnisse erwarten, wie es im Fach Bildende Kunst der Fall ist. Ja, es ist sogar die spezifische Herausforderung des Faches, diese ganz eigenständige Lösung einer gestellten Aufgabe anzuregen. Der Kunstunterricht kann somit als das Unterrichtsfach gelten, das „Individualisierung“ quasi zum Programm macht! Gestützt auf ihr Imaginationsvermögen sollen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der ästhetischen Praxis zu individuellen Bildideen finden. Es ist aber auch ein zentrales Lernfeld des Faches Bildende Kunst, sich mit der dann entstandenen Vielfalt an unterschiedlichen Bildlösungen auseinanderzusetzen, sie auch auszuhalten und tolerieren zu können, wie es in der Präsentation der Ergebnisse der Fall ist. Die Fokussierung auf die ganz individuelle Leistung wird also ergänzt durch eine kognitive und eine soziale Dimension des Lernens, wenn in der Reflexion die einzelnen Gestaltungsergebnisse im Vergleich mit anderen in den Mittelpunkt rücken.

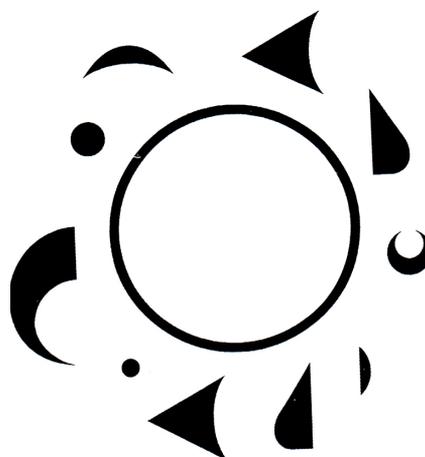
Vielfalt entsteht: ein Unterrichtsbeispiel

Illustrieren lässt sich das anhand eines Unterrichtsbeispiels aus einer 7. Realschulklassen. Die Aufgabe bestand darin, vorgegebene grafische Elemente in ihrer möglichen Bedeutung zu entschlüsseln und neu zu kombinieren. Im Vordergrund stehen dabei ge-

stalterische Grundprinzipien wie das Entdecken, Umdeuten und Zuordnen, um zu einer neuen und originellen Bildlösung zu finden. Der Einsatz grafischer Techniken war hier zunächst nicht vorgesehen.

Ausgangspunkt der Unterrichtsstunde war die kommentarlos, lediglich als visueller Impuls präsentierte, Abbildung von 11 Elementen.

Schon nach kurzer Zeit erkannte eine Schülerin ohne weitere Erklärung: „Das ist ein Gesicht!“ Dieser Impuls führte zu einem regen Klassengespräch, in dem Deutungsmöglichkeiten einzelner Elemente erörtert und Zuordnungsideen vorgeschlagen wurden. Dadurch wurde die Vorstellungsbildung im Hinblick auf die Aufgabe, aus den gegebenen Elementen ein Gesicht zu entwickeln, angeregt.



Elf Elemente lagen für die Gestaltung bereit.

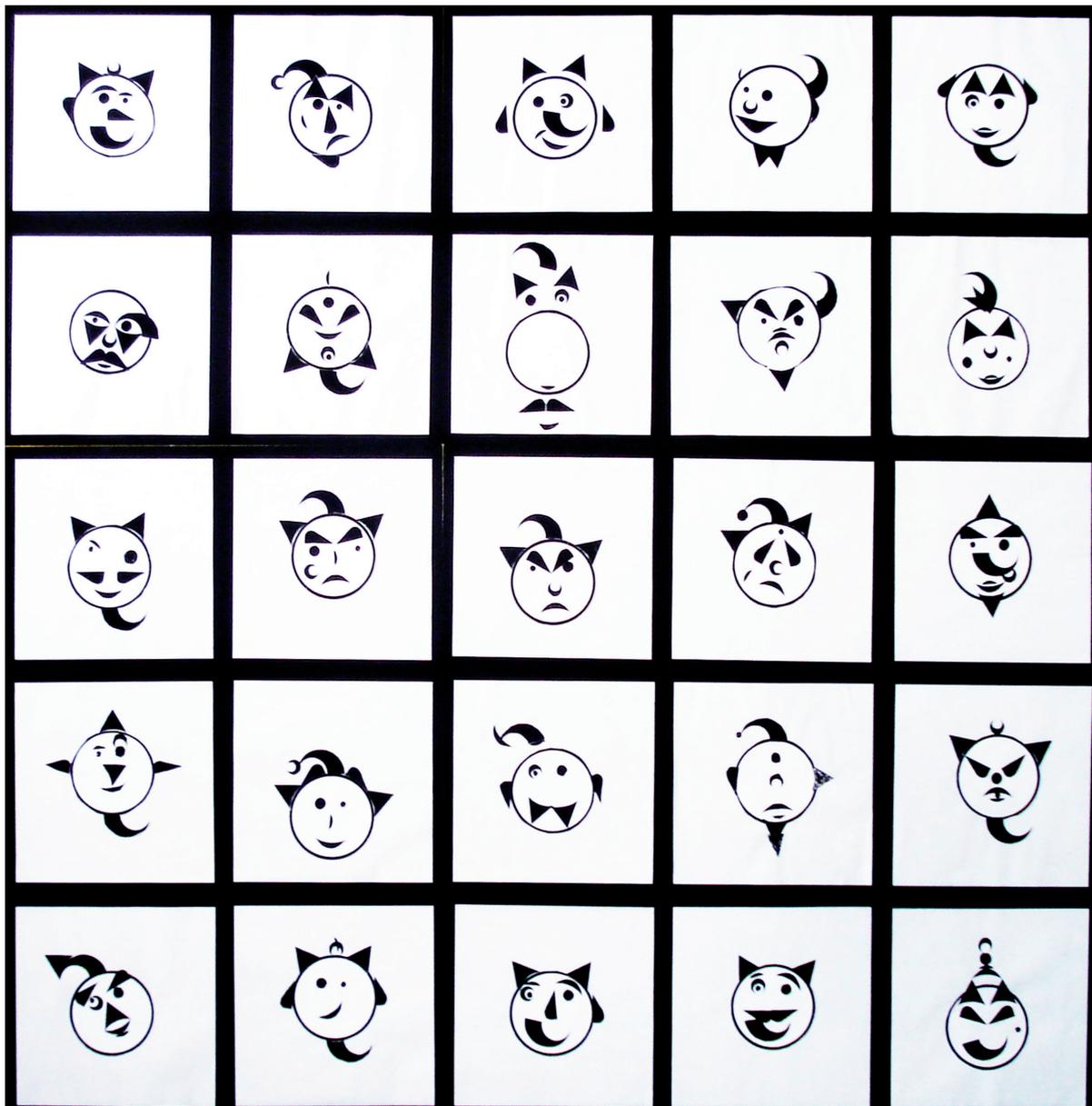
Bereits an dieser Stelle wurde deutlich, dass die einzelnen Elemente unterschiedliche Funktionen bei der Übersetzung in ein Gesicht übernehmen können. Durch die verschiedenen, im Plenum vorgebrachten Assoziationen und Impulse wird für die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit und Bereitschaft wichtig, die eigene Vorstellung zu überdenken, ggf. zu verändern.

Das Charakteristikum dieser Phase des Unterrichts, das Entwickeln und zugleich Transformieren von Vorstellungen begleitet auch den bildnerischen Prozess in der praktischen Umsetzung der Aufgabe. Mehrere Lösungsansätze sind gleichermaßen möglich, und die Deutung und Zuordnung erfährt eine weitere Herausforderung dadurch, dass alle vorgegebenen Elemente im Gesicht verarbeitet, jedoch kein weiteres hinzugefügt werden darf.

Wiederum im Plenum wurden die entstandenen Ergebnisse präsentiert. Die augenfällige Vielfalt führte in eine vielschichtige Reflexion. Zunächst wurde in einem intensiven Wahrnehmungsprozess der Frage nachgegangen, ob es zwei vollständig gleiche Gesichter gibt. Die unterschiedlichen Zuordnungsmöglichkeiten einzelner Elemente und die dadurch entstandene Wirkung wur-

de untersucht und beschrieben; schließlich der mimische Ausdruck und Rückschlüsse auf mögliche Emotionen. Auch in dieser reduzierten Formensprache wird die Chance der Bildsprache deutlich, zu einem individuellen Ausdruck zu finden und eigenen Vorstellungen und Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Die verblüffend vielfältigen, auch überraschenden Bildlösungen wurden von den Schülerinnen und Schülern insgesamt sehr positiv wahrgenommen und als Klassenleistung mit Stolz präsentiert.

Das Gestaltungsergebnis der Klasse.



Vielfalt gehört zur Kunst

Das Feld exemplarisch erlebbarer Vielfalt kann um eine weitere Facette ergänzt werden, wenn wir uns mit Werken der Bildenden Kunst auseinandersetzen - neben der bildnerischen Praxis fester Bestandteil des Faches. Der aktuelle Bildungsplan sieht hier die Chance, nicht nur die spezifische Bildsprache von Kunstwerken kennenzulernen, vielmehr werden „durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken aus unterschiedlichen historischen, sozialen und kulturellen Bereichen bis hin zu digitalen Bildprodukten (...) Einblicke in die Entwicklung verschiedenster Kulturen vermittelt. Dadurch besitzen (die Schülerinnen und Schüler) Kenntnisse über fremde Geisteshaltungen und Lebensauffassungen und lernen, diese zu verstehen und zu tolerieren“ (Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2004, S. 132). Ganz ähnlich beschreibt der neue, ab 2016 gültige Bildungsplan den Bildungswert des Faches im Bereich der bildnerischen Praxis und Reflexion und ergänzt: Schülerinnen und Schüler „erwerben eine grundlegende Urteils- und Kritikfähigkeit, die auch bei der Beobachtung der eigenen Schaffensprozesse und beim Vergleich mit anderen Arbeitsergebnissen nützlich ist“ (Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2015, S. 5 ff). Mit Blick auf gesellschaftliche Herausforderungen wird darüber hinaus auf die Bedeutung der kulturellen Bildung hingewiesen: „Kulturelle Bildung und die Wertschätzung anderer Kulturen trägt essentiell zum Grundverständnis von Lebens- und Existenzentwürfen bei“ (ebd., S. 6). Diese Zielsetzung wird mit der weiter zunehmenden kulturellen Vielfalt an unseren Schulen zukünftig noch an Bedeutung gewinnen.

Die in London arbeitende Wissenschaftlerin Anne Bamford, Verfasserin des UNESCO-Handbuches zur Bedeutung der Kunst in der Bildung, meint dazu: „Bilder sprechen in bewegender Weise von den Belangen des Lebens und spiegeln und untermalen die Dinge, die uns am meisten bedeuten. Wenn wir uns mit Bildern beschäftigen, lernen wir unseren eigenen Platz im Leben schätzen.

Bilder spiegeln Individuen, Zeiten und Umstände wider und übersteigen sie zugleich. Sie drücken Gefühle aus und ermöglichen Verständigung über alle kulturellen, technologischen und geschichtlichen Grenzen hinweg...“ (Bamford 2007, S. 56). Und dem Bedürfnis, geistige Vorstellungen in visuellen Zeichen Ausdruck zu verleihen, folgen Menschen ja bekanntlich schon lange vor der Erfindung von Schriftzeichen. Das wird uns in unserer nächsten Umgebung, auf der Schwäbischen Alb, unmittelbar vor Augen geführt.

Vollziehen wir einen gigantischen Zeitsprung, hinein in unsere aktuelle Lebenswelt, so finden wir uns inzwischen in einer auffallend bildgeprägten Kultur wieder, in der bisweilen Bilder die Sprache als das dominierende Verständigungsmedium bereits überholt haben. Nicht nur die rein quantitative Vielfalt der uns umgebenden Bilder steht hier zur Debatte. Vielmehr müssen wir, im Sinne einer visuellen Bildung, „bezogen auf alle Aspekte des Betrachtens und Produzierens von Bildern, die mit dem Streben der Menschen nach Bedeutungserschließung zu tun haben“ (ebd., S. 65), Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, mit den vielschichtigen, manchmal versteckten, vielleicht auch hinterlistigen Botschaften von Bildern analytisch und reflektierend umgehen zu können.

Gerade in der produktiven Beschäftigung mit Werken der Bildenden Kunst wird das spezifisch Ästhetische eines Bildes erfahrbar, das sich vor allem in seiner Simultanität und Mehrdeutigkeit äußert. Kunstwerke sind generell durch ihre Polyvalenz gekennzeichnet. Sie ergibt sich einerseits auf der Objektseite durch die formale Organisation der Bildteile, den mehrschichtigen Bildaufbau. Andererseits entspricht dieser „Freiheit des Autors im schöpferischen Entwurf und in der formalen Organisation von Bedeutungen (...) die Freiheit des Betrachters, dem Bild schöpferisch wahrnehmend mehrere Lesarten abzugewinnen. Dabei zeigt sich, dass das einzelne ausgliederbare optische Element als Baustein im Kontext des benachbarten Bausteins gleichzeitig vielfältige Beziehungen übernehmen kann“ (Barth, 2000, S. 28). Im Wahrnehmen und „Lesen“ von Bildern kommt es zu immer neuen Umgliederungen des dargebotenen Materials, im Wechselspiel von Wiedererkennen und Neuerfahrung. Neue Bedeutungseinfärbungen entstehen - vor dem Hintergrund der individuellen Wahrnehmungserfahrungen.

Dieser Tatsache Rechnung tragend haben sich in Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik rezeptionsästhetische Bildinterpretationsmethoden und handlungsorientierte Bildauslegungsverfahren als adäquate Herangehensweise an Kunstwerke durchgesetzt. In der Abkehr von werkorientierten Interpretationsverfahren, wie sie etwa Panofsky vorgeschlagen hatte, wird die Einbeziehung der Betrachterposition und damit die Wahrnehmungs- und Subjektorientierung hervorgehoben. „Meine Bilder werden im Betrachter zu Ende gemalt“ meinte übrigens Pablo Picasso und bestätigt dieses Vorgehen aus der Sicht des Künstlers.

Kunstwerke sind also auf den deutenden Betrachter angewiesen, und insbesondere Werke der modernen Kunst zielen explizit auf die Benennung von Mehrdeutigkeit und die Einbeziehung des Rezipienten als konstitutives Element von Kunst. So gesehen kann Kunst als Modellsphäre für den Umgang mit Pluralität gelten, denn mit diesem charakteristischen Grundzug unserer Epoche ist die Kunst seit eh und je vertraut. In der Kunst gilt das Nebeneinander des Heterogenen, der unterschiedlichen Prinzipien und Kunstauffassungen, ja mitunter die Koexistenz des radikal Verschiedenen. Dies übrigens auch in chronologischer Hinsicht, denn die „Alten Meister“ haben, trotz vieler großer Künstler nach ihnen, ihre Bedeutung nicht verloren. Die Kunst kann als „Werkstatt und Schule vollendeter Pluralität“ (Welsch 1993, S. 69) gelten, und im Umgang mit Pluralität wird deutlich, dass jeweils auf den spezifischen Ansatz einer Gestaltungsweise zu achten ist, dass es jeweils dessen eigentümliche Gestaltungslogik zu erfassen gilt und nichts falscher wäre, als sämtliche Ansätze nach einem einzigen Maß zu beurteilen. Vielmehr gilt es das Sowohl-als-auch zu respektieren. Vorausgesetzt, man bezieht eine solche Reflexion in die Auseinandersetzung mit Kunst ein, kann man daran „sein Wahrnehmungsrepertoire schulen“ (ebd., S. 70) und Kunsterfahrung als Übungsfeld sehen, denn wer mit der Verfassung und den Geboten der Pluralität vertraut ist, kann sich in einer Situation realer Pluralität orientieren und angemessen handeln. Dann kann Toleranz auch gegenüber der Pluralität von Lebensformen und Wissenskonzepten gelten, im Bewusstsein, dass jedes Konzept im Grunde spezifisch und partikular ist.

Wahrnehmen - Gestalten - Reflektieren

Kehren wir zur Organisation des Unterrichts im Fach Bildende Kunst zurück, so benennt der Bildungsplan mit den Schritten Wahrnehmen - Gestalten - Reflektieren den planerischen Rahmen und präzisiert: „Der gestalterischen Arbeit wird die bewusste Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt und die Auseinandersetzung mit der Bilderkultur zugrunde gelegt“ (Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2004, S. 132). Im zukünftigen Bildungsplan werden die prozessbezogenen Kompetenzen mit den vier Handlungsfeldern Rezeption - Reflexion - Produktion - Präsentation strukturiert. Dabei umfasst die Rezeption „die Entwicklung der eigenen Wahrnehmung sowie das Erschließen von eigenen und fremden Bildern“ (Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2015, S. 7). In allen benannten unterrichtlichen Handlungsschritten wird man dem Phänomen der Vielfalt und Verschiedenheit begegnen.

Das Wechselspiel von Wahrnehmung, Handlung und Reflexion kann beispielsweise an der Bearbeitung von Bildern mit einem Bildbearbeitungsprogramm verdeutlicht werden. Hier wird es möglich, den eigenen Wahrnehmungsprozess zu reflektieren, intensiviert noch dadurch, dass einzelne Bildelemente markiert und isoliert werden können. Das dann entstandene Ergebnis erlaubt es, „sowohl kultu-

rell geprägte primäre Wahrnehmungen wie geschlossene Formen, Vorder- und Hintergrund und Raumwirkungen als auch individuelle Fokussierungen aufzuzeigen“ (Stutz, 2005).

Man kann also mit „unterschiedlichen Augen“ auf ein Bild blicken und ebenso wie in anderen malerischen, zeichnerischen oder plastizierenden Gestaltungsprozessen wird im Wechselspiel zwischen sehen und erkennen, formen und verändern Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit erlebbar. Eine mutig gesetzte erste Linie oder Farbfläche kann zu unterschiedlichen Folgeschritten im weiteren Gestaltungsprozess führen. Und sie erfordert ganz individuelle Entscheidungen im Abgleich mit der angestrebten Vorstellungs-Verwirklichung.

Diese Erfahrung wird in der Reflexionsphase des Unterrichts aufgegriffen, wenn die verschiedenen Ergebnisse präsentiert und einander gegenübergestellt werden, die im Rahmen einer Aufgabenstellung entstanden sind. Die Vielfalt der bildnerischen Lösungen wird zeigen, dass stets mehrere Auffassungen und Resultate möglich sind, ja es gerade der gestalterische Reichtum einer Klassenleistung ist, der nun wieder zum Lerngegenstand werden kann.

Oggleich die zentralen Prozesse des Unterrichts in Fach Bildende Kunst das Imaginieren und Visualisieren nonverbaler Art sind, wird an dieser Stelle die Bedeutung der Sprache deutlich. Nur über sie lässt sich das Wahrgenommene mitteilen, lassen sich Unterschiede benennen und präzisieren, lässt sich Verschiedenheit hinterfragen.

Resumierend meint Kirschenmann (2007, S. 10) „Bildung über Bilder ereignet sich zugleich im Bilden, im bildnerisch-praktischen Gestalten, im reflexiven und kommunikativen Auseinandersetzen mit dem symbolischen Bestand, (sowie) in der Transkodierung und Transformierung dieses Bestands.“ Und er ergänzt, „Bildung, und dies ist eben essentielle schulische Notwendigkeit, kann nie in stummer Selbstbildung umfänglich

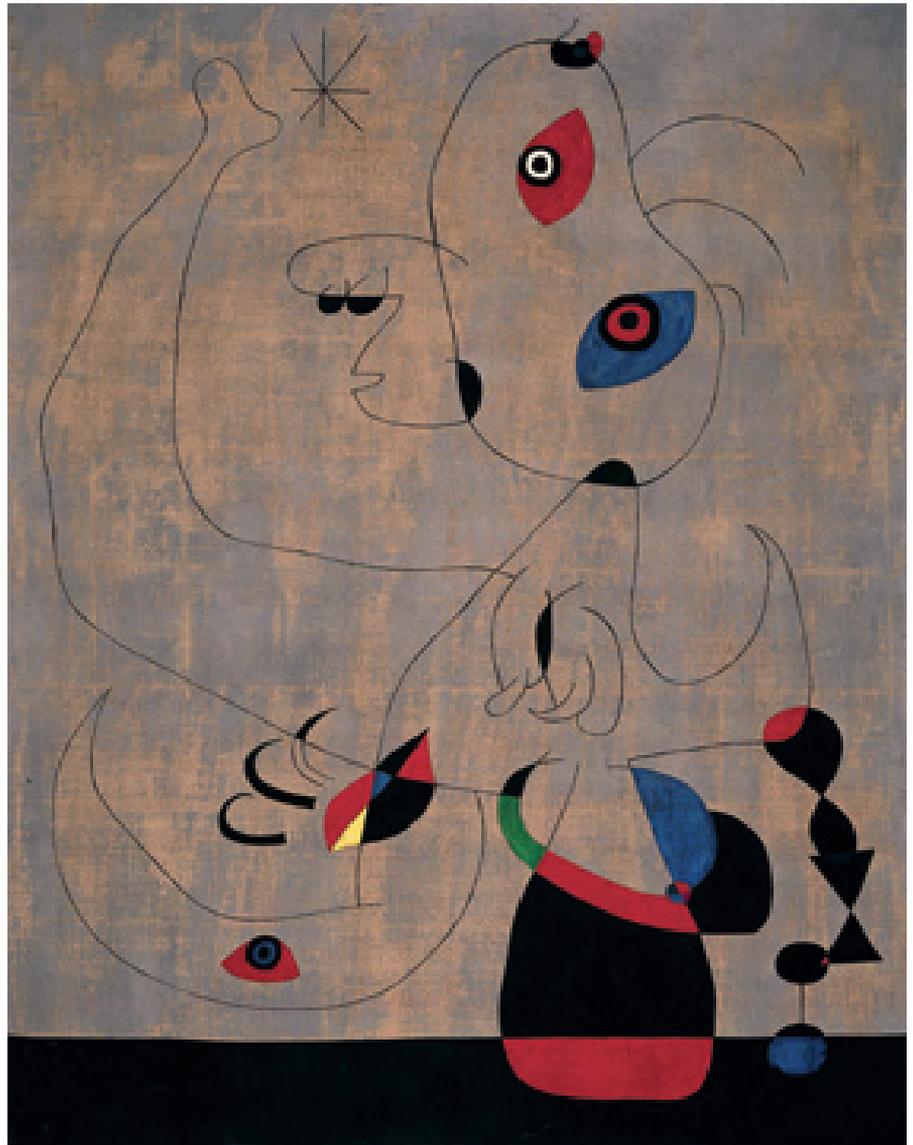
oder auch nur hinreichend gelingen“ (ebd.). Lassen Sie uns das an einem weiteren Unterrichtsbeispiel darstellen, diesmal ausgehend von einer Bildbetrachtung.

Vielfalt beflügelt die Phantasie

Im Zentrum der nachfolgend dargestellten Unterrichtsstunde steht die Auseinandersetzung mit der Bildsprache des Malers Joan Miró. Der Fokus im bildnerisch-praktischen Teil liegt dabei auf der Neuinszenierung als ästhetisches Verfahren. Angesprochen sind hier wiederum Prozesse des Deutens und Umdeutens. Die Zielrichtungen, die an die Stunde geknüpft sind, lassen sich in drei Bereiche gliedern. Sie beziehen sich maßgeblich auf das Prozessgeschehen während des Unterrichts: auf den Wahrnehmungsprozess, auf den Gestaltungsprozess und auf den Reflexionsprozess.

Der Einstieg in die Unterrichtsstunde und die Sensibilisierung für die Thematik erfolgte über die Bildbetrachtung des Werks „Spanische Tänzerin“ (Joan Miró, 1945). Da hierbei der Wahrnehmungsprozess als solcher in den Mittelpunkt rücken sollte, erwies sich die Bildauswahl als überaus günstig, denn das auf den ersten Blick irritierende Gefüge aus farbigen Formen und Linien bietet vielfältige Assoziationsmöglichkeiten und fordert den Betrachter durch die lediglich andeutungsweise figurative Zuordnung zu Ergänzungsleistungen im Wahrnehmungsprozess heraus.

In diesem Sinne begab sich die Klasse auf eine sehr lebendige visuelle Entdeckungsreise. Geschickt geführt durch die Impulse der Lehrerin erkannten die Schülerinnen und Schüler Formen und deren Zuordnung und mögliche Bedeutungen. Angeregt durch die Deutungsvorschläge der Mitschüler wurde der Wahrnehmungsprozess im Wechselspiel von Wiedererkennen und Neuerfahrung weiter vertieft, Details wurden neu zugeordnet, ihre Wirkung analysiert.



Joan Miró
„Spanische Tänzerin“

Dabei wurden die vielfältigen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler immer wieder auf den bildnerischen Bestand zurückgeführt, um bei aller Phantasie nicht ins Feld der Beliebigkeit abzugleiten und dennoch mehrere Deutungen zuzulassen. Als „Auge“ identifizierte Bildteile etwa konnten möglichen Gesichtern zugeordnet werden, verbunden mit der Erkenntnis, dass mehrere Auffassungen gleichermaßen schlüssig sind.

Die Erfahrung des nicht eindeutig Benennbaren ist zunächst ungewohnt und erfordert die Bereitschaft, das Gesehene immer wieder an alternative Erfahrungszusammenhänge anzuschließen, mehrere Deutungsmöglichkeiten zuzulassen - sowohl in der eigenen Wahrnehmung als auch im Nachvollziehen der Entdeckungen durch die Mitschüler und Mitschülerinnen. Es gilt, die mit dieser Vieldeutigkeit verbundenen Spannungen und Widersprüche aushalten zu lernen. Angeregt mitarbeitend konnten die Schülerinnen und Schüler diese Flexibilität und den ständigen Perspektivwechsels üben und waren damit gut auf die folgende praktische Aufgabe vorbereitet. Sie bestand darin, einzelne selbst ausgewählte Formen der zuvor betrachteten Bildvorlage zu einer ganz neuen Collage zusammenzufügen.

Interessant war es hier, den Prozess des Experimentierens zu beobachten: Die Mehrdeutigkeit einzelner Bildelemente wurde jetzt im eigenen Arrangement ausgelotet. Eine wichtige Erfahrung ist dabei der selbstgewählte und selbst bestimmbare Weg zu einer neuen bildnerischen Anordnung. In diesem spielerischen Erfassen des Möglichen erweist sich das entstehende Werk als ständiger Feedback-Geber im Abgleich mit der angestrebten Bildidee. Es gibt damit Anlass zur Einübung von Selbstreflexion am konkret entstehenden Werk. Unterstützende Beratungsgespräche durch die Lehrperson können diesen Prozess noch vertiefen, indem diese ihrerseits durch gezielte Impulse die Schülerin bzw. den Schüler zur genaueren Betrachtung und zur Reflexion

von Wirkungen anregt und damit den individuellen Lern- und Gestaltungsprozess begleitet. Im aktuellen Unterrichtsbeispiel wurden diese Reflexionsgespräche von den Schülerinnen und Schülern vor allem für den nächsten Schritt der praktischen Arbeit wahrgenommen, wenn es darum ging, die entstandene Collage zeichnerisch weiterzuführen und zu präzisieren.

Um dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen, forderte die Lehrerin diejenigen, die ihre Arbeit bereits abgeschlossen hatten, zu einer ersten Reflexion im Rahmen eines Lerntempo-Duetts auf. Die beiden Partner betrachteten und beschrieben jeweils das Werk des anderen, sie tauschten sich über den Entstehungsprozess aus, etwa welche allererste Ausgangsidee zu den jeweils bildimmanenten Schlussfolgerungen geführt hatte, bis das Werk schließlich zu einem stimmigen Abschluss gekommen war.

In der Präsentation aller entstandenen Arbeiten wurden kognitive Prozesse, etwa des Analysierens, des Differenzierens, des Klassifizierens, Schlussfolgerns etc. angeleitet. Für die Schülerinnen und Schüler ist damit die Erkenntnis verbunden, dass das eigene Werk als nur eine von vielen, gleichermaßen möglichen Lösungen zu sehen ist und es darum geht, diese auch zu tolerieren. Wertende Schülerbeiträge sollten in diesem Diskurs zugunsten des Beobachtens und Beschreibens zurückgestellt werden. Zum einen aus fachlichen Gründen, denn eine sofortige Bewertung wäre ja nur eine oberflächliche, weil keine Zeit war, um sich ausführlicher mit dem Werk zu beschäftigen. Zum anderen ist damit weit über das Fachliche hinaus „die Fähigkeit zum Wertungsaufschub als allgemeinpädagogisches Ziel“ (Barth, 2000, S. 93) verbunden.



Die Ergebnisse der Kunststunde:
Collagen mit den von den Schülerinnen
und Schülern ausgewählten Bildteilen.

Wiederum ist es die überraschende Vielfalt von Bildlösungen in ihrer Zusammenschau, die einerseits für die Phantasie des Möglichen sensibilisiert und andererseits für die ganz eigene Herangehensweise. Für die Erkenntnis: So also bin ich mit der Aufgabe umgegan-

gen - andere haben sich anders entschieden, und letztlich mit dem Ziel, „sich am eigenen Ausdruck zu erkennen“ (Bieri, 2011, S. 47).

Schlussbetrachtung

Die Schule tendiert in den meisten Lernprozessen zur Eindeutigkeit: Sie zielt auf richtige Lösungen, auf beweisbare Ergebnisse. Der Unterricht in der Bildenden Kunst setzt dagegen einen ganz anderen Akzent: Im Umgang mit Kunstwerken ist ebenso wie in der praktischen bildnerischen Arbeit die Divergenz der Deutungsalternativen bzw. der verschiedenen Bildlösungen wesentlich. An einem Kunstwerk können mehrere Deutungen präzise herausgearbeitet, voneinander abgegrenzt und begründet werden.

Das Fach Bildende Kunst eröffnet damit modellhaft Möglichkeiten und Lernchancen, sich mit „Verschiedenheit und Vielfalt“ auseinanderzusetzen. Während in der praktischen Arbeit die Herausforderung und die Chance gegeben ist, zu einem ganz individuellen Ausdruck zu finden, gilt es als Betrachter und Wahrnehmender in der Rezeption von Werken der Bildenden Kunst sowie in der Reflexion von Schülerarbeiten mit der gegebenen Vielfalt umgehen zu lernen, sie zu akzeptieren, sie am Ende als bereichernd zu erfahren.

Die Herangehensweise der Kunst übt quasi nebenbei den Perspektivenwechsel, den auch möglichen anderen Blick, ein. Vielfalt, Abgrenzung und Gemeinsamkeiten werden zur unmittelbar erlebten Selbstverständlichkeit. Im weiteren Sinne ist mit der Toleranz gegenüber dem Andersartigen, auch Toleranz als Element sozialer Wahrnehmung thematisiert.

Der Kunstunterricht kann also als elementare Schule für den Umgang mit Pluralität und Ambivalenz gelten und damit soziale Modellfunktion haben. In der Auseinandersetzung mit der Kunst kann man lernen, was heute analog auch in der Gesellschaft mit ihren heterogenen Lebensformen wichtig wird: die Anerkennung des Differenten.

Kleiner Dank

An dieser Stelle möchte ich mich ganz besonders bei Frau Sonja Dauser, Lehramtsanwärterin an der Sechta-Ries-Schule in Unterschneidheim und ihrer Klasse R5b bedanken, die mir die Schülerergebnisse der hier vorgestellten Kunststunde mit dem Miró-Bild im Anschluss an den Unterrichtsbesuch am 9.6.2015 überlassen hat.

Literatur

- Bamford, Anne in: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hrsg.) 2007: Denken und Lernen in Bildern. München: kopaed
- Barth, Walter (2000): Der Schüler als (lernender) Autor im Kunstunterricht. Hohengehren: Schneider
- Barth, Walter (2000): Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Hohengehren: Schneider
- Bieri, Peter (2011, 7. Aufl.): Wie wollen wir leben? St. Pölten - Salzburg: Residenz-Verlag
- Kirschenmann, Johannes in: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hrsg.) 2007: Denken und Lernen in Bildern. München: kopaed
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Hrsg.) 2004: Bildungsplan für die Realschule Baden-Württemberg. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Fach Bildende Kunst. Ditzingen: Reclam
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Hrsg.) 2015: Bildungsplan 2016 Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. Anhörungsfassung Bildende Kunst, Stand 19.11.2015
- Stutz, Ulrike (2005): Ästhetische Annäherung an Bilder in der qualitativen Forschung. Zeitschrift Medienpädagogik. www.medienpäd.com
- Welsch, Wolfgang (1993): Ästhetisches Denken. 3. Auflage. Stuttgart: Reclam