

Didaktisches Forum  
November 2008

Thomas Heyl

## Offene Dialoge in der Kunstwerkstatt – Keiner weiß, was es werden wird

Die Situation wirkt auf den Besucher unübersichtlich: Eine Gruppe von Grundschulkindern bewegt sich offensichtlich völlig frei im Raum. Manche Kinder arbeiten einzeln, andere gemeinsam. An einer Werkbank wird gesägt, an den Tischen gemalt, geschnitten und geklebt. Es entsteht eine Vielzahl von Tiermodellen, jedes ist sowohl typischer Vertreter einer Art als auch unverwechselbares Individuum. Die kleinen und großen Werke lassen dabei häufig ein zugrunde liegendes Fundstück erkennen: Aus Milchverpackungen entsteht eine Kolonie von Pottwalen, ein Ast motiviert zum Bau eines Hirschs und ein Gummihandschuh ist schon einmal das Euter zu einer noch zu bauenden Kuh. Die Aktivitäten wirken auf den ersten Blick vereinzelt, bei näherer Betrachtung zeigt sich ein lebhafter Austausch der Kinder: Technische Verfahrensweisen, Materialien oder weiterführende Ideen kommen auf und breiten sich wellenartig aus: Eine Tüte mitgebrachter Kunstfelle animiert zum Bau eines „echten“ Hundes, und einer „echten“ Katze. Dazu bedarf es entsprechender Körper, der Lehrer zeigt, wie man sie aus Maschendraht und Papiermaché modellieren kann. „Echtheit“ bedeutet für die Kinder vor allem Originalgröße, das führt weiter zu kleinen und kleinsten Tieren, später werden für sie Lebensräume geschaffen und ausgestaltet.

### Schule der Phantasie

Das ist ein erster, flüchtiger Blick in die Schule der Phantasie, einem kunstpädagogischen Angebot für Münchner Grundschul Kinder. Die freiwilligen Kurse finden am Nachmittag in den Werkräumen der jeweiligen Stadtteilschulen statt, sie stehen prinzipiell allen Kindern offen. Die Schule der Phantasie besteht nun seit bald 30 Jahren, sie ist etabliert und weitgehend stabil gefördert, sie hat sich als „Marke“ weit über München hinaus verbreitet. Das Internet bietet dabei zum entsprechenden Suchbegriff einen Einblick in die schillernde Vielfalt der Angebote, eine Vielfalt, die mitunter den Verdacht gewisser Beliebigkeit nährt. Der Schule der Phantasie wurde durch

ihren Gründer Rudolf Seitz (1934–2001) keine konsistente Theorie in die Wiege gelegt, vielmehr erreichte sie ihre schnell wachsende Verbreitung durch dessen unmittelbare Präsenz. In leidenschaftlichen Vorträgen entwickelte Seitz meist schnell Überzeugungskraft, gerade weil er auf die Evidenz gelebter Praxis verwies. In gewisser Weise zeigten sich so Affinitäten zum „kunsterzieherbewegten“ Münchner Stadtschulrat Kerschensteiner. Über einen Modellversuch ein kostenloses und frei zugängliches kunstpädagogisches Angebot für alle Münchner Kinder etablieren zu können, war für Seitz eine viel reizvollere Gelegenheit als der theoretische Diskurs. „Schon mal anzufangen“ statt auf eine Veränderung bildungspolitischer Rahmenbedingungen zu warten, entsprach seinem pragmatischen Verständnis. Der breit angelegte Versuch ist bald 30 Jahre etabliert. Nach einer Zeit gewisser Stagnation muss sich nun zeigen, ob die Schule der Phantasie die Kraft aufbringen kann, sich in einer veränderten Bildungslandschaft kunstpädagogisch zu begründen und daraus Perspektiven für eine (neue) Rolle zu entwickeln.

Dem soll hier durch eine knappe Skizze wesentlicher Merkmale und möglicher Optionen stichwortartig nachgegangen werden. Dabei geht es nicht um die Schule der Phantasie als bestehende Organisation, sondern um generelle Aspekte einer Kunstwerkstatt. (zusammenfassende Darstellung: Heyl 2008)

### Mehrfache Dialoge

*Das Kind.* Das Bedürfnis nach eigener Deutung und Artikulationsfähigkeit, mithin die Entwicklung eines Gefühls der Selbstwirksamkeit stehen im Zentrum. Weitgehende Selbststeuerung bedarf der Handlungs- und Entscheidungsspielräume des Kindes. Statt die Aufmerksamkeit des Kindes mit Anpassungsleistungen an einen zentral verhandelten „Stoff“ zu binden, gewinnt ein mehrfacher Dialog an Bedeutung: Die direkte Auseinandersetzung des Kindes mit der Sache auf der Mikroebene. Dabei ist dies ein wirklicher Dialog:

Das Kind wirkt nicht planmäßig und einseitig auf ein Objekt ein. Die prinzipielle Offenheit der Auseinandersetzung impliziert sowohl die Wahrnehmung „was geht“/„was gehen könnte“ als auch die Bereitschaft, den Zufall unmittelbar anzunehmen. Das Spiel ist hier ebenso konstituierend für den individuellen Zugang wie das „Spiel haben“ im Prozess des Werkverlaufs, wie es der Künstler, Kunsttheoretiker und Kursleiter der Schule der Phantasie, Thomas Lehnerer, nennt (Lehnerer 1994, S. 65f.).

Zu dem kindlichen Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und Unterscheidbarkeit gesellt sich auch das Bedürfnis nach Kohärenz. Auf der Makroebene der Dialoge im Raum bildet sich dabei eine vermeintlich entgegengesetzte Tendenz: Die individuellen Äußerungen und die einzelnen Erfindungen verhandeln die Kinder oft unbewusst in erweiterten Dialogen und gleichen sie ab. Gerade weil keine eng geführte Vorgehensweise vorgegeben ist, richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder auf das divergente Geschehen im Raum: Die Kinder greifen untereinander Ideen auf, übertragen sie auf ihr Vorhaben, modifizieren sie. Nicht selten kehren Ideen und Erfindungen als Echo zum Urheber zurück: Im gemeinsamen und gleichzeitigen Arbeiten manifestiert sich das gute Gefühl der Kohärenz in der Gruppe und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit.

*Der Lehrer.* Ein besonderer Austausch findet sich auf einer anderen, meist nicht beachteten Beziehungsebene: Der Dialog zwischen dem Erwachsenen mit der „Sache“. Die Auseinandersetzung mit der Sache ist für die Kinder Ernstfall. Die eingangs beschriebenen Tierfiguren existieren aus eigenem Recht. Es geht den Kindern um die Tiere selbst und nicht um eine Form gewordene, losgelöste bildnerische Aktivität. Doch gerade dieser Sachbezug verflüchtigt sich oft, wenn der Lehrer ihn als didaktisches Vehikel benutzt, um daran ein, zumindest implizit vorformuliertes, bildnerisches Ergebnis zu verifizieren. Wenn der Erwachsene die Beziehung zu den Sachinhalten nicht ausblendet, sondern signalisiert, dass darin eine grundsätzliche Wichtigkeit für eine künstlerisch-deutende Auseinandersetzung liegt, gewinnt der Schaffensprozess an Evidenz.

Der Dialog des Erwachsenen mit „der Sache“ beschränkt sich natürlich nicht auf diese gegenständlich-sachbezogene Dimension. Dialog mit „der Sache“ bedeutet vor allem ein Bekenntnis zum kreativen Prozess, den der Erwachsene aus der eigenen künstlerischen Erfahrung kennt. Wenn ein Erwachsener aus seiner idealerweise unmittelbaren künstlerischen Praxis weiß, dass Werkprozesse keine Fertigungsstraßen sind, wenn er die Unwägbarkeiten in der künstlerischen Auseinandersetzung kennt, dann kann er die

ausgeprägten Dialoge im Klassenzimmer nicht nur aushalten, sondern gerade darin deren Mehrwert erleben. Der Dialog mit der Sache heißt also, sich als Erwachsener auch auf eine unrichtliche Situation einzulassen, ohne genau vorbestimmen zu können, wie er enden wird. Das heißt, auf den üblichen Vorsprung im Stundenverlauf zu verzichten und dementsprechend Verantwortung abzugeben. Ein Lehrer, der einen derartigen Bezug zur Sache gefunden hat, benötigt kein für alle Eventualitäten virtuell unendliches didaktisches und verfahrenstechnisches Repertoire auf Abruf, sondern kann aus der aktuellen Situation mit den Kindern Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Mit dieser Erfahrung wird der Lehrer zum Vorbild und Beispiel der Selbstwirksamkeit. Nicht zu wissen, „was werden wird“, erweitert den Dialog des Lehrers vom Sach- und Schaffensbezug auf die Metaebene in der Klasse: Denn der Lehrer schwimmt nicht einfach mit, er vertritt die „Kernidee“ und weiß von deren Potenzial (Peschel 2006). Er kann in der Dynamik und Diskontinuität des Verlaufs immer wieder die Rückbindung an das „Thema“ herstellen, indem er für die individuellen Aktivitäten der Kinder Kontexte und Anschlussmöglichkeiten sichtbar macht. Ein Unterricht bezieht sich dementsprechend auf die aktuelle Situation und gerinnt nie zu einem pauschalen Stundenbild nach dem Motto: „Dieses Thema hat sich schon oft bewährt [...]“. Das Wechselspiel der Dialoge wird selbst zum Ernstfall der erst- und einmaligen Begegnung aller Beteiligten.

Der Lehrer verliert nicht „den Boden unter den Füßen“, wenn er keine Ziele definiert. Er kann die Kinder Wege finden lassen weil er die Topografie des Geländes kennt. Der „überraschte Pädagoge“, wie ihn Gerd E. Schäfer im Titel eines Aufsatzes über „unstetige Prozesse in der Erziehung“ bezeichnet (Schäfer 1989) ist dann kein Ausdruck von Kontrollverlust, sondern der Fähigkeit ungeplante Begegnungen und Entdeckungen nicht nur annehmen, sondern schätzen zu können.

## Der Raum

Mit dieser Charakterisierung deutet sich auch die Relevanz einer spezifischen Umgebung an. Die Gestalt und Ausstattung des Raums entspricht weniger sachlogischen Erfordernissen für die Durchführung bestimmter Werkabläufe, vielmehr ermöglicht er Anregungen und Aktivitäten. Damit hat der Raum keine mittelbare, sondern eine unmittelbare Funktion. Die „vorbereitete Umgebung“ greift hier auf reformpädagogische Impulse zurück und verbindet diese mit der Zweckmäßigkeit der Lernwerkstatt und dem Anregungspotenzial des künstlerischen Ateliers. Unterschiedliche Be-

reiche des Raumes sind klar definiert und immer frei zugänglich. Es obliegt dem Lehrer, eine Balance zwischen Anregung und dem „Zuviel“ eines offenen Angebots zu halten. Mitgebrachte Materialien sollen weder überborden noch als zu verbrauchender „Satz“ missverstanden werden. Da nie alle Kinder gleichzeitig mit denselben Tätigkeiten befasst sind, bedarf es keiner kompletten Ausstattung mit Werkbänken oder Werkzeugen. Damit kann der Raum als Teil des Unterrichtskonzepts „Kunstwerkstatt“ auch im Klassenzimmer realisiert werden (Kirchner/Peez 2001).

Die Kunstwerkstatt als Raum und als Prinzip eröffnet so vielfache methodische Ansätze des offenen Unterrichts und der Projektarbeit, unter der Berücksichtigung o.g. Sachinhalte kann sie auch über die Fachgrenzen hinaus wirksam werden.

### Ganztag

Die Schule der Phantasie kann in der aktuellen Diskussion zur Ganztagschule auf erste, wenn auch weitgehend rudimentäre Erfahrungen verweisen: Nachdem sie grundsätzlich in den Räumen der örtlichen Grundschule angesiedelt ist, bietet sie sich heute schon als Kooperationspartner für das additive Modell einer offenen Ganztagschule an. Wenn sie auch als externes Nachmittagsangebot das reizvolle „Andere“ von Schule verkörpert, so ist es an der Zeit, ein integriertes

Miteinander zu planen, statt weiter auf eine zusätzliche Schule in der Schule zu setzen. Hier stellen sich massive Herausforderungen, um die selbst gesteuerten Lern- und Schaffensprozesse in der Kunstwerkstatt als Inspiration für eine Unterrichtsentwicklung im Rahmen einer gebundenen Ganztagschule zu verstehen. Eine konzeptionell übergreifende Kooperation stellt an alle Beteiligten hohe Anforderungen. Doch die Entwicklung tragfähiger Ganztagschulkonzepte ist alternativlos. Hier kann eine Idee wie die der Kunstwerkstatt Wesentliches beitragen.

### Literatur

- Heyl, Thomas: Phantasie und Forschergeist – mit Kindern künstlerische Wege entdecken, München 2008
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: Werkstatt: Kunst, Hannover 2001
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst, Würzburg 1994
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive, Hohengehren 2006
- Schäfer Gerd E.: Der überraschte Pädagoge. In: Neue Sammlung 1989, S. 36-47



Hirsch (Verschiedene Holz- und Astfundstücke, teilweise bemalt)



Fliege (Papiermaché, Draht, Seidenpapier, Dachpappennägel)



Ein eigener Hund (Maschendraht und Papiermaché, mit Kunstfell beklebt)



Löwe im Gehege, (Metall, Styropor, teilweise bemalt)



Maus (Papiermaché, mit Wolle und Perlen beklebt)



Pottwale im Becken (Milchverpackungen, bemalt, Karton als Becken, mit Folie ausgekleidet)