

Didaktisches Forum
März 2010

Thomas Michl

Das Experiment im Kunstunterricht

Skizze einer allgemeinen Handlungsstruktur des Experiments

Das Besondere einer experimentellen Handlungsstruktur zeigt sich nicht, wenn alles glatt geht, sondern tritt erst dann charakteristisch zu Tage, wenn die Handlungen auf ihrem Weg zur Realisierung des Ziels auf ein Hindernis treffen. Dieses versperrt die direkte, lineare Handlungsrichtung und lässt zwar noch den Blick auf das Ziel frei, verhindert aber dessen Umsetzung. Das Handeln der experimentierenden Person muss in der Folge – wenn sie das fixierte Ziel nicht aus den Augen verliert – von ihrem linearen Kurs abweichen und einen Umweg antreten. Die Begehung dieser Nebenstrecken ist für die Intensität und Qualität des Experiments in Hinblick auf Kunstunterricht ausschlaggebend, denn vor allem dort können beim Experimentieren ästhetische Erfahrungen gemacht werden (Michl 2009). Hindernis und Ziel gehören daher untrennbar zusammen und bilden ein Gefüge, das in keinem profunden Experimentierprozess fehlen darf und das in Bezug auf die pädagogischen Einflussmöglichkeiten im Unterricht eine wichtige Rolle spielt.

Einige didaktische Konsequenzen für das Experimentieren im Kunstunterricht

Förderliche Rahmenbedingungen und unterrichtliches Setting beim Experimentieren

Obwohl in einigen kunstdidaktischen Publikationen (z.B. Reuter 2007, 2008) die Notwendigkeit möglichst uneingeschränkter oder weit ausgelegter Rahmenbedingungen betont wird, lässt sich meiner Meinung nach diese Forderung nicht unbedingt aufrecht erhalten. Zweifelsohne kann ein offener unterrichtlicher Rahmen – etwa eine werkstatt- oder atelierähnliche Atmosphäre – die Bereitschaft zum Experimentieren erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass sich gerade unter schwierigen Bedingungen intensives Expe-

rimentierverhalten im Unterricht nachweisen lässt (Michl 2009). Wenn das Experimentieren im Kunstunterricht nachhaltig wirken soll, darf es daher nicht die Absicht der Lehrenden sein, die Rahmenbedingungen schon von vornherein „optimal“ oder „beliebig offen“ zu gestalten. Ein an allen potentiellen Ecken und Kanten abgeschliffenes oder völlig freies unterrichtliches Setting enthält den Schülerinnen und Schülern eine echte Konfrontation mit Schwierigkeiten und Problemen vor. Ein allzu lineares, wenig experimentelles Unterrichtsgeschehen ohne Umwege könnte die Folge sein.

Die Themenstellung und inhaltliche Planung beim Experiment

Experimentieren im Kunstunterricht ohne Themenstellung ist eine Absage zu erteilen, da die Gefahr von oberflächlichen, allenfalls sinnlichen Prozessen oder vorschnellen Ergebnissen besteht. Möglicherweise beeindruckende Effekte täuschen über eine fehlende Tiefe ästhetischer Erfahrung im Experimentierprozess hinweg. Erst wenn eine Zielrichtung klar ist, beispielsweise in Form einer Themenstellung, die der Lehrende vorgibt, wird für die Schülerinnen und Schüler das Experiment im Kunstunterricht gehaltvoll. Die thematische Zielsetzung soll indessen weniger als Ideenanstoß dienen, sondern nur grundsätzlich einen Handlungsimpuls in eine Richtung geben. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Anstoß ist ausdrücklich erwünscht. So kann zum Beispiel gerade eine ablehnende Haltung zum vom Lehrenden Vorgegebenen einen profunden Experimentierprozess in Gang setzen, denn das vorgegebene Thema kann ein Hindernis darstellen, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen müssen. Eine geradlinige Handlungsprogression wird damit erschwert, Umwege werden provoziert und divergente Lösungen initiiert.

Die Bedeutung der Sozialform eines am Experiment orientierten Unterrichts

Sicher lässt sich auch in Einzelarbeit sinnvoll experimentieren. Es ist jedoch unumstritten, dass das Experiment in der Gruppe weitaus reichhaltiger, variantenreicher und gehaltvoller im Sinne von ästhetischen Erfahrungsprozessen vonstatten geht (Michl 2009). Gemeinschaftliches Agieren und Arbeiten beschleunigt und verdichtet das Experiment. Dies hat folgende Gründe: Einerseits tragen mehrere Gruppenmitglieder augenscheinlich eine größere Anzahl an Ideen und potentiellen Handlungsoptionen zusammen als der individuell Experimentierende. Andererseits – und dies ist für das Experimentieren entscheidender – verändert sich in der durchaus auch spontan sich bildenden Kleingruppe die Relation zu Schwierigkeiten und Hindernissen. Während der einzelnen Experimentierende vor auftretenden Problemen womöglich kapituliert und eher den Rückzug antritt, scheut die Gruppe weniger eine Konfrontation, bei der wiederum große experimentelle Energien freigesetzt werden. Auch hat sich gezeigt, dass die einzelnen Gruppenmitglieder den anderen als „Hindernisse“ dienen können, denn Beiträge anderer Gruppenteilnehmer werden selten ohne Widerspruch angenommen. Demzufolge müssen ständig Kompromisse eingegangen oder Rückschritte hingenommen werden. Produktive Umwege sind die Folge. Auf eine prägnante Formel gebracht könnte man behaupten, dass die Gruppe die Funktion eines Katalysators für experimentelle Vorgänge übernehmen kann.

Die Unterrichtsführung und experimentelle Einstellung der Lehrperson

Freiräume in der Unterrichtsführung sind eine Grundvoraussetzung für das Experimentieren, denn von seinem Charakter her zielt das Experiment auf eine eigenständige Erprobung verschiedenster realisierbarer und unrealistischer Handlungsalternativen. Die Lehrperson sollte diese komplette Bandbreite der Handlungsvarianten zulassen (können). Keinesfalls dürfen die Lehrenden den Lernenden Krisenerfahrungen vorenthalten, indem sie vorschnell einschreiten und versuchen, einen potentiellen Misserfolg schon im Vorfeld abzuwenden. Die Lehrenden müssen hier zum Teil von ihrer bewährten Rolle des Vorführenden und Vorsorgenden abrücken und die Verantwortung für das Agieren den Schülerinnen und Schülern in die Hand geben. Auf diese Weise werden diese mit realen Schwierigkeiten und Hindernissen konfrontiert und suchen selbsttätig nach eigenständigen Lösungen. Diese Suche wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie von ihrem direkten Weg abkommen und sich auf

neue Pfade, Irr- und Umwege einlassen müssen, wobei unterschiedliche experimentelle Prozesse in Gang gebracht werden können.

Doch ein weiterer Aspekt erscheint noch gewichtiger: Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer sollten sich – gleichsam parallel zu ihren Schülerinnen und Schülern – auf eine weitgehend prozess- und ergebnisoffene experimentelle pädagogische Situation einlassen. Wenn die Lehrperson nicht alles stramm vorplant und einwandfrei organisiert, wird sie nicht nur ihren zuvor kalkulierten Unterricht abspulen, sondern vielmehr – ganz im Moment des Unterrichts stehend – die Schülerinnen und Schüler als letztlich kontingente Individuen im Auge haben. Dann ist es für die Lehrenden Zeit, Abstand zu nehmen von der beruhigenden Vorstellung von Unterricht als einem weitgehend von Zufällen freien, linearen Konstrukt. Sinnvoller wäre indessen die Annahme, dass Unterricht ein grundsätzlich „experiment-offenes“ Wagnis mit unsicherem Ausgang ist, bei dem Schüler und Lehrer letztlich im gleichen Boot sitzen, um mit einem Ziel vor Augen gemeinsam neue Routen zu erkunden.

Der Doppelcharakter des Experiments

Das Wort Experiment ist begrifflich nicht leicht zu fassen. Ist es 1.) ein „(gewagter) Versuch, Wagnis“ und „unsicheres Unternehmen“ oder aber 2.) ein „wissenschaftlicher Versuch, durch den etwas entdeckt, bestätigt oder gezeigt werden soll“ (Duden 2000, S. 352)? So gegensätzlich beide Definitionen klingen mögen, das Experiment schließt beide Pole in sich ein. Der zuletzt genannte Punkt bezieht sich mehr auf das Experiment, das einen statischen, etwa physikalischen Versuchsaufbau impliziert. Der Rahmen und die Komponenten sind möglichst kontrolliert und bekannt, die Resultate relativ offen. Sie können durch regelgeleitete Variation der Bausteine – stets ergebnisorientiert – modifiziert werden.

Der erstgenannte Pol enthält ein deutlicher ausgeprägtes dynamisches Element. Bei einem so verstandenen Experiment – die Bestandteile sind im Regelfall ebenfalls bekannt – werden sowohl bei den Rahmenbedingungen als auch bei den Komponenten mehr Kombinationsmöglichkeiten ausprobiert. Zum Beispiel können noch bis dahin nicht bekannte Faktoren hinzugezogen werden, was die Streubreite der Ergebnisse stark erweitert. Andererseits ist nicht einmal sicher, dass unter diesem Fokus des Prozesshaften am Ende überhaupt ein Resultat steht. Auf ähnliche Weise scheidet die Umgebung, in der das Experiment vonstatten geht, die beiden Begriffe: Während das Laborexperiment von der Welt abgetrennt auf

einem explizit dafür eingerichteten Terrain unter (ständiger) Aufsicht vollzogen wird, findet das andere Experimentieren nicht isoliert, sondern in der jeweiligen Lebenswirklichkeit mitgänglich als ungeschützte Auseinandersetzung mit all seinen Einflüssen, Schwierigkeiten und Unschärfen statt.

Beide semantischen Zweige sind also schon von ihrer Wurzel her auf Polarität angelegt. Diese ziehen sich durch die meisten Ausprägungen des Experiments und verleihen ihm einen zwiespältigen, manchmal paradoxen Charakter.

Literatur

- Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim 2000
- Michl, Thomas: Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung

von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht. Dissertation. Essen 2009 <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=19529>

- Michl, Thomas: Das Experiment im Kunstunterricht. München 2010
- Reuter, Oliver M.: Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München 2007
- Reuter, Oliver M.: Experiment und Spiel. In: Kunstdidaktisches Forum / Schroedel Kunstportal, August 2008



