

15



Thesis_ART

Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten

auf

www.fabrico-verlag.com

Herausgeber /Editor:

Manfred Blohm (blohm at uni-flensburg.de)



fabrico

]kunst
medien
pädagogik[

Auf der Web-Seite www.fabrico-verlag.com/thesis_art erscheinen in unregelmäßigen Zeitabständen für interessierte Leser*innen kostenfrei wissenschaftliche Hausarbeiten, BA-Thesis, MA-Thesis, Diplomarbeiten und Examensarbeiten aus der Pädagogik, geschrieben an unterschiedlichen europäischen Hochschulen.

Die Vision ist, dass diese Sammlung allmählich wächst, so dass ein großes Spektrum der Vielfalt dessen, was an europäischen Hochschulen geschrieben wird (und leider meist unsichtbar bleibt) anderen als Denkanstöße dienen kann. So kann hier vielleicht allmählich eine Vielfalt des Denkens im Feld der Pädagogik sichtbar werden, das die bestehenden Publikationsformate erweitert.

Die Rechte für die hier erscheinenden Texte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Die Klärungen, Kennzeichnungen und ggf. Einholung der Bildrechte liegen bei den Autorinnen und Autoren. Für die Abbildungen und die damit verbundenen Rechte sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Der Herausgeber der Reihe übernimmt dafür keinerlei Haftung. Diese liegt mit der Freigabe der Texte im Einvernehmen zwischen Herausgeber und Autor/innen ausschließlich bei den Autor/innen.

Es gilt darüber hinaus der Disclaimer auf der Seite <http://fabrico-verlag.com/impressum>

Europa-Universität Flensburg

Bachelor-Arbeit im Studiengang „Bachelor Vermittlungswissenschaften“

Fach: "*Kunst und visuelle Medien*"

**Haptische Erfahrungen im Kunstunterricht der
Grundschule, dargestellt an einem
Unterrichtsversuch zum Thema „Ton gestalten
mit geschlossenen Augen“ in einer zweiten Klasse**

Vorgelegt von: Irina Grebien

Erstbetreuer: Prof. Dr. Manfred Blohm

Zweitbetreuer: Werner Fütterer

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|--------|
| Einleitung | 3- 4 |
| I.Theoretische Grundlagen | |
| 1. Tastsinn, taktile und haptische Wahrnehmung | 5- 7 |
| 1.1 Entwicklung und Bedeutung des Tastsinns beim Menschen | 7- 10 |
| 1.2 Heutige Lebenswirklichkeit von Kindern in Bezug auf die haptische Wahrnehmung im Materialkontakt | 10- 12 |
| 2. Haptisches Arbeiten mit Grundschulkindern | 12 |
| 2.1 Haptisches Arbeiten in der Grundschule unter Berücksichtigung des Lehrplans Kunst | 13- 14 |
| 2.2 Die Hand, unser Werkzeug | 14- 15 |
| 2.3 Ästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht der Grundschule | 15- 17 |
| 3. Materialästhetische Erfahrung im Kunstunterricht der Grundschule | 17- 18 |
| 3.1 Das Material als aktivierender Faktor | 19 |
| 3.2 Das Material als „kommunikativer Faktor“ | 19- 20 |
| 3.3 Das Material als erkenntnisbringender Faktor | 20- 21 |
| 3.4 Das Material als raumschaffender Faktor | 21- 22 |
| 3.5 Das Material als bedeutungstragender Faktor | 22- 23 |
| II. Planung des Unterrichtsversuchs | |
| 1. Rahmenbedingungen | 23 |

| | |
|--|--------|
| 1.1 Lerngruppe | 23 |
| 1.2 Zeitlicher Ablauf | 4 |
| 1.3 Raum Wald | 4 |
| 1.4 Beobachtungsvoraussetzungen | 24 |
| 2. Materialinformationen | 25 |
| 3. Didaktisch-methodisches Vorgehen | 26 |
| 3.1 Die geschlossenen Augen | 26- 27 |
| 3.2 Das Material Ton | 27 |
| 3.3 Der Raum Wald | 27- 28 |
| 4. Erwartungen an den Unterrichtsversuch | 29- 31 |
| | |
| III. Durchführung des Unterrichtsversuchs | |
| 1. Beobachtungen | 31- 37 |
| 1.1 Fühl- und Tasterlebnis 1 | 37- 38 |
| 1.2 Fühl- und Tasterlebnis 2 | 38- 39 |
| 1.3 Fühl- und Tasterlebnis 3 | 39- 40 |
| 1.4 Fühl- und Tasterlebnis 4 | 40- 41 |
| 1.5 Fühl- und Tasterlebnis 5 | 41- 42 |
| 2. Reflektion des Unterrichtsversuchs | 43- 44 |
| | |
| IV. Literatur | 45- 47 |
| | |
| V. Anhang | 48- 50 |

„Ich berühre etwas und erfahre, wie warm es ist. Ich erfahre wie rau es ist oder wie glatt. Ob trocken oder feucht. Trocken vor Wärme oder vor Kälte. Pulsierend oder still. Ob es dem Druck meines Fingers nachgibt oder sich mit seiner Oberfläche wehrt. Wie es wirklich ist. Bevor ich es nicht berührt habe, weiß ich nichts.“

Magdalena Abakanowicz

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit haptischen Erfahrungen einer zweiten Klasse im Rahmen des Kunstunterrichts.

Auf die Idee für diesen Unterrichtsversuch brachte mich eine selbst gemachte Erfahrung während des praktischen Arbeitens im Rahmen meines Kunststudiums.

Der Ursprung meiner Idee lag in einem Praxisseminar zu Skulptur und Plastik. Bei der Auswahl und späteren Auseinandersetzung mit den von mir gewählten Materialien Holz und Ton, stellte ich mir bald die Frage, welche Anteile im Gestaltungsprozess bei mir und welche bei dem Material selbst liegen würden. Bevor ich mit der praktischen Arbeit begann, stellte ich mir Fragen wie: Wie kann ich dem Holz eine runde Form geben oder lässt sich der Ton zu einer dünnen Wand formen, ohne dass diese zusammenbricht? Ich wollte die Eigenschaften des Materials sichtbar machen, so zum Beispiel die Formbarkeit des Tons oder die Dichte des Holzes. So setzte ich meine Hände darauf an, die im Kopf formulierten Ideen durch formgebendes Arbeiten umzusetzen. Schnell wurde mir bewusst, dass sich meine gedanklichen Vorstellungen nicht so einfach in die Tat umsetzen ließen, ich aber im Arbeitsprozess selbst meine Bestätigung fand. Die Eigenschaften des Materials zu fühlen und die Berührung des Materials auf meiner Haut, brachten mir genau das Ergebnis, nach dem ich gesucht hatte.

Die Dichte des Holzes spürte ich beim Bearbeiten mit Schleifpapier mit dem sich nur mühselig Schicht für Schicht abtragen ließ. Die Wärme des Holzes ließ sich durch einfaches Berühren spüren und in den morschen Stellen konnte ich problemlos mit dem Fingernagel Spuren hinterlassen, weil der Teil des Holzes so weich war.

Die Erfahrungen, die ich mit meinem Tastsinn machen konnte, entstanden in wechselseitiger Kommunikation zwischen dem formenden Einwirken meiner Hände auf der einen Seite und der Beschaffenheit des Materials auf der anderen. Sowohl das Berühren als auch das Berührt-Werden der Haut bietet eine spannende Erfahrung. Ich denke, dass auch SchülerInnen diese Sinneswahrnehmung gerne machen und einen neuen Zugang zum gestaltenden Arbeiten bekommen. Mit der Frage, welche Eigenschaften eine Materie hat und durch welches Einwirken meinerseits ich diese erkennen kann, konnte ich feststellen, dass neben der visuellen Wahrnehmung die haptische eine interessante Antwort auf meine Frage bot. So entwickelte sich die Idee, den Schwerpunkt eines künstlerischen Schaffensprozesses auf das Fühlen zu legen.

Den SchülerInnen wollte ich Möglichkeiten geben, sich von anderer Seite einem Gestaltungsprozess im Rahmen des Kunstunterrichts zu nähern. Wie sonst so häufig im Kunstunterricht soll einmal nicht der visuelle Reiz das Arbeiten lenken sondern die haptische Erfahrung. Für die Durchführung wählte ich das Material Ton, da dieses für den Tastsinn viele Reize bietet.

Die auf die haptische Wahrnehmung konzentrierte Arbeit ist Ziel meines Unterrichtsversuches. Zu beobachten würde sein, in wie weit sich die SchülerInnen auf das sinnesbegrenzte Arbeiten einlassen und ob ein Fokus auf den Arbeitsprozess gelegt werden kann. Dennoch wird die Reflektion der Ergebnisse eine Rolle spielen und festzustellen sein, ob diese von entscheidender Bedeutung sind.

I. Theoretische Grundlagen

1. Tastsinn, taktile und haptische Wahrnehmung

Ich werde zunächst einen kurzen Überblick über die Begrifflichkeiten Tastsinn, taktile und haptische Wahrnehmung geben und diese voneinander abgrenzen, da in der Literatur eine Vielzahl von Begrifflichkeiten verwendet und diese auf eine nicht einheitlich definierte Weise verstanden werden.

Durch die unterschiedlichen Sinne, den Seh-, Hör-, Geschmacks-, Geruchs- und den Tastsinn ist der Mensch in der Lage, „verschiedene Reizqualitäten der Umwelt“ (Grunwald 2001: S.2) zu verarbeiten. Der im Rahmen dieser Arbeit vorzustellende Tastsinn findet im deutschen Sprachgebrauch verschiedene Definitionen, die sich auf physiologische oder psychologische Forschungshintergründe beziehen und begriffliche „Subkategorisierungen des Tastsinnes“ (Grunwald 2001: S.1) bilden.

Der Tastsinn ist als übergeordneter Eigenschaftsbegriff zu verstehen. Er reflektiert Umweltreize, die der Mensch über seine biologischen Einheiten wie Organ-, Sensor- oder Rezeptorsysteme aufnimmt. (vgl. Grunwald 2001: 2) Überall in der Haut, auch in der Schleimhaut, befinden sich Tastzellen. (vgl. Ellneby 1998: S.17) Unsere Haut, das Muskelgewebe, Sehnen und Gelenke werden über bestimmte Qualitäten von Umwelteinflüssen wie Temperatur, Druck, Bewegung oder Muskelstellung gereizt. (Grunwald 2001: S.1) Diese Umweltreize werden im Organismus über die Nervenbahnen an das Gehirn weitergeleitet und sind „unmittelbare Voraussetzung(en) für den Prozess, der als Wahrnehmung, in diesem Falle als Tastwahrnehmung, Tastempfindungen, Tastleistungen (...) bezeichnet wird“. (Grunwald 2001: S.3) Andere Sinnestätigkeiten werden anschließend entsprechend der Tastwahrnehmung ausgelöst (vgl. Grunwald 2001: S.3). Der Tastsinn ist demnach ein grundlegender Sinn, der sowohl für ein körperliches als auch seelisches Wohlbefinden bedeutsam ist (vgl. Ellneby 1998: S.17). In Bezug auf den Begriff

Tastsinn macht es keinen Unterschied, ob die Wahrnehmung passiv, also über das somatosensorische System oder aktiv, über das sensomotorische System aufgenommen wird. (vgl. Grunwald 2001: S.4) Dem Tastsinn zuzuordnen ist die haptische Wahrnehmung. Diese auf sensorischer Grundlage basierenden perzeptiven Leistungen müssen nach Witte „kinästhetischer und taktiler Art“ sein. (Witte nach Grunwald 2001: S.8) Der kinästhetischen Wahrnehmung allein (ohne den zusätzlichen taktilen Eigenschaften), wird allerdings eine selbstständige Sinnesqualität, zum Beispiel als Bewegungssinn, zugemessen (vgl. Grunwald 2001: S.4). Sie ist nicht dem Tastsinn zuzuordnen und deshalb an dieser Stelle auch nicht näher von Bedeutung.

Bei der Abgrenzung der taktilen zu der haptischen Wahrnehmung ist in Bezug auf die Stellung des Subjekts zu den Umweltreizen zu unterscheiden.

Bei der haptischen Wahrnehmung ist das Subjekt aktiv, während es die Umweltreize aufnimmt. Die haptische Wahrnehmung bezieht sich auf wahrgenommene Umweltreize, die sowohl das somatosensorische als auch das sensomotorische System aufgenommen hat. (Grunwald 2001: S.10)

Bewegen wir zum Beispiel die Hand in Richtung unserer Teetasse, führen wir eine motorische Tätigkeit aus und unsere Haut an den Fingern spürt die glatte, harte Oberfläche. Wir werden auch spüren, ob die Tasse noch zu heiß ist, um sie anzufassen. Diese Wahrnehmungen geschehen über das sensorische System. Wir führen also eine Bewegung aus, um eine Objekteigenschaft über den Tastsinn unserer Haut wahrzunehmen. (vgl. Grunwald 2001: S.11)

Der Begriff *Haptik* kommt aus dem griechischen („haptesthai“) und bedeutet ergreifen, anfassen oder berühren. (vgl. Grunwald 2001: S.7)

Werden motorische Prozesse in der Reizaufnahme weitestgehend vernachlässigt, spricht man von der taktilen Wahrnehmung. Die taktile Wahrnehmung stellt einen Teil der haptischen Wahrnehmung dar. Die taktilen Reize nimmt das somatosensorische System auf. Es handelt sich um die reine Reizwahrnehmung durch den Tastsinn der Haut. (vgl. Grunwald 2001: S.10) Der Wind, der über die Haut streift und sie berührt, stellt ein taktiler Erlebnis dar. Der Körper bleibt in diesem Falle

passiv und wird berührt. Es kann angenommen werden, dass das Wort „taktil“ seinen Ursprung in dem lateinischen Wort „tangere“ hat, was so viel bedeutet wie berühren oder betasten. (vgl. Grunwald 2001: S.8)

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass es sich bei der haptischen Wahrnehmung sowohl um das aktive Berühren eines Gegenstandes handelt, als auch um das gleichzeitige Berührt-Werden durch den Gegenstand. Das taktile System hingegen beinhaltet keinen aktiven Part der Person.

Ich werde im Folgenden den Begriff der haptischen Wahrnehmung benutzen, da er für mich den Beobachtungsschwerpunkt in dem Unterrichtsversuch darstellt. Die Kinder sollen sowohl das Material berühren und die Reize aktiv aufnehmen als sich auch von dem Material berühren lassen. Gerade in der wechselseitigen Kommunikation zwischen Kind und Material liegt mein Beobachtungsschwerpunkt.

1.1 Entwicklung und Bedeutung des Tastsinns beim Menschen

„Die wesentlichste Sinnesempfindung unseres Körpers ist die Berührung. Sie ist wahrscheinlich die wichtigste Wahrnehmung im Prozeß des Schlafens und des Wachens; sie vermittelt uns das Wissen von Tiefe, Struktur und Form; wir fühlen, wir lieben und hassen, sind empfindlich und empfinden durch die Tastkörperchen unserer Haut.“

(J.Lionel Taylor nach Montagu 2004: S.7)

Die Haut, über die wir Berührungen wahrnehmen, entsteht „aus der äußersten embryonalen Zellschicht, dem Ektoderm. Aus dem Ektoderm wiederum bilden sich die Haare, die Augen, die Sinnesorgane des Geruchs, des Geschmacks, des Sehens, Hörens und der Empfindung.“ (Montagu 2004: S.7) In der embryonalen Entwicklung bilden sich wichtige Funktionen immer vor Nachstehenden aus. (vgl. Montagu 2004: S.8) Schon in der achten Schwangerschaftswoche beginnt der erst zweieinhalb Zentimeter große Embryo „seinen Lebensraum haptisch zu erkunden, indem er z.B.

die Nabelschnur oder sich selbst berührt.“ (http://www.werbeartikel-verlag.de/2011/08/15/haptik_martin_grunwald/) Es gibt sogar Studien dazu, dass Kinder, die frühe kutane Stimulationen erfahren haben, widerstandsfähiger gegenüber Infektionen und anderen Erkrankungen sind. (vgl. Montagu 2004: S.21-22) Der Tastsinn ist für den Menschen also von grundlegender Bedeutung. Das körperliche und seelische Wohlbefinden hängt davon ab, ob dem Tastsinn genügend Reize zur Verarbeitung zur Verfügung stehen und diese über das Nervensystem an das Gehirn weitergeleitet werden. Durch Berührungen wird die eigenständig, tastende Kontaktaufnahme des Kindes zu seiner Umwelt angeregt. (vgl. Ellneby 1998: S.19) Ylva Ellneby spricht hier auch von „Bewegungsaktivitäten“, die die Motorik schulen. (vgl. Ellneby 1998: S.14)

Neben einer geschulten Motorik, die dem Kind zu immer mehr Eigenständigkeit verhilft, sind besonders die Reize für den Tastsinn von Bedeutung, die auf einen zwischenmenschlichen Kontakt zurückzuführen sind. Berührungen stehen oft „in direktem Zusammenhang mit Gefühlen und Kontakten zu anderen Menschen“. (Ellneby 1998: S.17) Der Tastsinn fördert somit auch die soziale Entwicklung eines Kindes. Es wird zum Beispiel lernen, welche Berührung es als angenehm und welche als unangenehm oder sogar schmerzhaft empfindet. Diese Erkenntnis trägt dazu bei, Berührungen Bedeutungen zu verleihen und sie bewusst einsetzen zu können. Neben Berührungen, die ein angenehmes Körpergefühl hervorrufen, muss genauso das Empfinden von Kälte, Wärme oder Schmerz erlernt werden. Diese Schutzfunktionen sind überlebenswichtig und funktionieren schon von Geburt an bei jedem Menschen. (vgl. Ellneby 1998: S.22) Allerdings beginnt sich bei einem Kleinkind erst zwischen dem siebten und neunten Lebensmonat die Fähigkeit auszubilden, den empfundenen Schmerz lokalisieren zu können und es benötigt noch Zeit bis zum zwölften bis sechzehnten Monat, bis sich diese Fähigkeit vollkommen entwickelt hat. (vgl. Montagu 2004: S.150)

Aus diesen Gründen ist es besonders für Säuglinge und Kleinkinder in ihrer Entwicklung wichtig, viele Berührungen zu erfahren. Berührungen stellen immer Sinneseindrücke dar, die dann vom Wahrnehmungsvermögen im Gehirn gedeutet

werden und eine (motorische) Reaktion hervorrufen. Diese Interaktion der verschiedenen Sinnesbereiche ist für die Entwicklung eines jeden Kindes notwendig. (vgl. Ellneby 1998: S.14) Man spricht auch von der sensorischen Integration, die eine Verknüpfung verschiedener Sinnesreize im Zentralnervensystem aufnimmt und verarbeitet. Auf eine gemachte Erfahrung können dann immer weitere aufbauen und das Kind lernt, mit den Sinnesreizen umzugehen. (vgl. <http://www.gsid.de/>)

Bei einer Förderung von Sinnesbereichen lassen sich Schwerpunkte setzen, eine vollkommen gesonderte und isolierte Förderung nur eines Sinnes ist allerdings nicht möglich. Hugo Kükelhaus sagt dazu: „Nicht das Auge sieht, sondern der Mensch sieht. Nicht das Ohr hört, sondern der Mensch hört“. (Kükelhaus 1978: S.7) Er weist damit auf die menschliche Wahrnehmung hin, die immer unsere Ganzheit betrifft. Unsere Wahrnehmungs- und Lebenskompetenz ist abhängig „von der Entfaltung unserer Sinnesorgane“, „Ordnungen unseres Leibes“ (Kükelhaus nach Menzen 2008: S.232), damit man „sich als Ganzer im Ganzen“ (Kükelhaus nach Menzen 2008: S.229) erfährt. Es bestehen immer enge Wechselbeziehungen zwischen den Bereichen der Motorik, der Wahrnehmung, der Psyche, der Sprache und des Denkens. (vgl. Ellneby 1998: S.150)

Demnach ist also die haptische Wahrnehmung auch im Kontext zu anderen Wahrnehmungssystemen für den Menschen von so großer Bedeutung und trägt zu einem allgemeinen Empfinden bei. (vgl. Grunwald 2001: Vorwort)

Das sich da bei jedem Kind die Sinnesfähigkeiten unterschiedlich schnell auch zueinander entwickeln, ist nicht verwunderlich. Dennoch gibt es für die Entwicklung des Tastsinns einen groben Orientierungsrahmen mit Zeitangaben und dem ungefähren Entwicklungsstand des Kindes.

Im ersten Lebensmonat ist der Säugling in der Lage, auf Temperaturen zu reagieren und seine Beine zurückzuziehen, wenn er sich einer Berührung seiner Füße entziehen will. Selbstverständlich ist auch der Saugreflex ausgebildet und der Mund dient dem Ertasten der Umgebung. Bis zum sechsten Monat ist der Säugling viel damit beschäftigt, nach Dingen zu greifen, zu bewegen oder in den Mund zu stecken und diese so zu erfühlen. Mit einem Jahr werden die Bewegungen kontrollierter, viele

Kinder entdecken im Kontakt mit dem Essen eine spannende haptische Erfahrung und zeigen Zuneigung gegenüber Körperkontakt wie zum Beispiel einer Umarmung. Ist das Kind etwa eineinhalb Jahre alt, nimmt die Bedeutung der Finger zum Erfühlen von Gegenständen zu und ein Jahr später, mit etwa zweieinhalb Jahren kann das Kind tastend Dinge unterscheiden, ohne hinzusehen. Auch die Unterscheidung von Temperaturen wird möglich und mit vier Jahren kann das Kind mit geschlossenen Augen spüren, wo es berührt wird. In den kommenden drei Jahren wird es dem Kind immer leichter fallen, geometrische Figuren blind voneinander zu unterscheiden und diese anschließend auch zu benennen. Dann ist das Kind etwa sieben Jahre alt. (Ellneby 1998: S.24)

1.2 Heutige Lebenswirklichkeit von Kindern in Bezug auf die haptische Wahrnehmung im Materialkontakt

Ich möchte auf die haptischen Angebote eines Kindes in unserer heutigen Lebenswirklichkeit eingehen, weil sich diese in einem ständigen Wandel befinden. Es wäre demnach vorstellbar, dass sich ein Kind, je nach haptischem Angebot der aktuellen Zeit, unterschiedlich gut entwickeln kann. Dass eine grundlegende Verbindung zwischen der haptischen Wahrnehmung und der Entwicklung besteht, habe ich ja bereits erwähnt und anhand unterschiedlicher Literatur belegen können. Wobei die „Lebenswelt“ als ein dynamischer Begriff aufzufassen ist. (vgl. Leeb nach Kirchner 1999: S.98) Für jedes Kind sieht das Leben etwas anders aus und ist von unendlich vielen Faktoren bestimmt. Wenn ich also von der Lebenswirklichkeit eines Kindes unserer Zeit spreche, bleibe ich sehr abstrakt. Allein einschränkend kann ich sagen, dass ich von einer Kindheit der heutigen Gesellschaft ausgehe.

In der heutigen Zeit sind unter anderem die neuen Medien Beispiel dafür, dass sich die haptischen Wahrnehmungen im Alltag eines Kindes im Vergleich zu vorherigen Generationen stetig verändern. Die neuen Medien wie der Computer, die

Spielekonsole oder das Handy bieten ein breites Erfahrungsfeld für die meist spielerische Herangehensweise eines Kindes an neue Dinge.

Entgegen möglicher Befürchtungen der einen oder Erwartungen der anderen, ich würde nun eine Vernachlässigung der haptischen Wahrnehmung durch neue Medien anprangern, möchte ich aber sowohl das Eine als auch das Andere gleich zu Beginn aus dem Weg räumen. Die neuen Medien bestimmen einen großen Teil im Leben eines Kindes oder Jugendlichen und sind meiner Meinung nach allein deshalb in dieser Arbeit von Interesse.

Gerade in praktisch-industriellen Anwendungsbereichen ist das Interesse an der Haptikforschung groß. Was der Laie einem (Industrie-)Designer, der immer neue Entwürfe eines doch fast gleichen Zweckgegenstandes entwirft, vielleicht vorwerfen mag, ist die reine „Ästhetisierung der Gegenstände“ oder die Absicht, im Entwurf allein die „sichtbare Gestalt der Sache“ zu suchen, nicht aber dessen Praxiswert zu optimieren. (Schönhammer 2001: S.151) Dabei sind die Funktion und besonders die Haptik des Designs immer von essentieller Bedeutung bei dem Entwurf eines neuen Produkts. Ob es sich um ein Smartphone mit glatter, glänzender Oberfläche handelt, einer Computer-Maus oder dem Joystick. Die Industrie erkennt die Bedeutung einer guten Haptik solcher Produkte, die in der Hand „liegen“ sollen, immer mehr. Bei all diesen Produkten geht es jedoch hauptsächlich um die Form, die das Angebot für die Haptik darstellt und die Bedeutung der Hand (kinästhetische Empfindung) tritt gegenüber der der Haut (taktile Empfindung) hervor. (vgl. Schönhammer 2001: S.157) Die meisten Produkte sind aus Plastik gefertigt, einem unorganischen Stoff, der dem Organ Haut in seiner Beschaffenheit fremd ist. Die Formbarkeit des Plastiks mag dazu führen, dass es organisch aussieht, beim Anfassen wird man aber merken, dass unsere eigene Feuchtigkeit von dem Plastik nicht aufgenommen wird und es zuweilen klebrig macht. (vgl. Schönhammer 2001: S.157)

Die Medien bieten also einen hohen haptischen Wert, der neue Sinnesreize vermittelt. Von Natur aus ist uns dieser anschmiegsame, griffige Joystick aber fremd und man könnte meinen, dass er zwar zielgerichtet von der Haptikforschung entwickelt wurde

und gut in der Hand liegt, für unsere Reizwahrnehmung aber nur von oberflächlicher Bedeutung ist.

Enden möchte ich dieses Kapitel mit der kritischen Frage des Leiters der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel Herbert Hagstedt. Ich greife diese Frage auf, weil ich denke, es lohnt darüber nachzudenken auch wenn ich im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer darauf eingehen werde. Er betrachtet das Thema „Die betrogene Hand“ im Schulkontext und stellt die Frage, „ob mit dem entwicklungs-geschichtlichen Stillstand der Hand-Bildung der Kunsterziehung eine gänzlich neue Aufgabe zufällt.“ (vgl. Hagstedt 2005: S.35)

2. Haptisches Arbeiten mit Grundschulkindern

Fritz Perls pflegte zu sagen: „Verliert euren Verstand und kommt zu euren Sinnen.“ (Oaklander nach Perls 2007: S.142) Diese Worte sind wohl etwas provokant, denn unser Intellekt ist unumstritten ein „wichtiger Teil unserer selbst“ (Oaklander 2007: S.142) und gerade in Bezug auf die Schule ist die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen zu unterhalten, sich auszutauschen oder zu diskutieren grundlegend wichtig. Aber vielleicht hat Perls gerade so drastische Worte gewählt, weil – und hier möchte ich Violet Oaklander zustimmen – es auch mir häufig so vorkommt, als wären die Menschen „nichts anderes als riesige Köpfe (...): sie denken, analysieren, beurteilen, überlegen, mahnen, erinnern, erfinden, lesen Gedanken, sagen die Zukunft voraus, zensieren.“ (Oaklander 2007: S.142) Neben dem Verstand aber ist die sinnliche Wahrnehmung ein ebenso wichtiger Teil unseres Organismus, die es auch in der Schule gilt, zu fordern und zu fördern. Der in dieser Arbeit beleuchtete Tastsinn kann in unterschiedlichen Unterrichtsformen und zu verschiedenen Themen angesprochen werden. Da der Tastsinn am besten von unterschiedlichen Materialien angesprochen wird, bietet sich besonders der Kunstunterricht für die mit dem Tastsinn verbundene Förderung einer wichtigen kognitiven Funktion an. (vgl. Oaklander 2007: S.143)

2.1 Haptisches Arbeiten in der Grundschule unter Berücksichtigung des Lehrplans Kunst

Da sich die Sinne im Alter eines Grundschulkindes noch entwickeln, ist es förderlich, im Kunstunterricht mit Materialien zu arbeiten, die viele Sinneseindrücke bieten. So heißt es auch im Lehrplan Kunst der Primarstufe: „Vorrangige Ziele sind die Förderung des Lernens mit allen Sinnen, (und) die Auseinandersetzung mit der Umwelt“. (Lehrplan Grundschule Kunst: S.137) Ich verstehe die Umwelt als all das, was uns räumlich umgibt und weil ich mich auf den Kunstunterricht und die haptische Wahrnehmung beziehe, denke ich an alle Gegenstände, die mir in einem Gestaltungsprozess dienlich sein könnten und entsprechende Sinnesreize vermitteln. Es gibt viele Konzepte dazu, in welcher Form dieser Raum für die Pädagogik oder im speziellen für die Kunstpädagogik, aufbereitet und genutzt werden kann, wie zum Beispiel das Einrichten einer Lernwerkstatt oder auch einfach nur „Werkstatt“, mit der sich zum Beispiel Constanze Kirchner und Georg Peez beschäftigt haben. Auf diese werde ich hier aber nicht genauer eingehen.

Trotz des Auftrages, das Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen, greift der Lehrplan im weiteren Verlauf hauptsächlich die bildnerisch-visuelle Gestaltung auf. Das haptische Erleben wird nicht explizit genannt. Allerdings kann man die haptische Arbeit in vielen Bereichen mit einbeziehen und als Teil einer Aufgabe ansehen. So zum Beispiel im Kontext des Arbeitens mit Naturmaterialien, die ein hohes Potential an haptischen Sinneseindrücken bereitstellen. (vgl. Lehrplan Grundschule Kunst: S.139)

Warum wird nun aber nicht explizit auf die Bedeutung haptischer Arbeit hingewiesen, wo es doch so viel Literatur dazu gibt, die deren Wichtigkeit hervorhebt?

Ich denke, das Problem könnte in einer gegensätzlichen Zielformulierung des haptischen Arbeitens an sich und des Ziels von Schule, nämlich Noten vergeben zu können, liegen. Bei der haptischen Arbeit steht der Prozess im Mittelpunkt, es kann keine für jedes Kind gleich gemachte Erfahrung erwartet werden. Der Weg ist hier

das Ziel. In der Schule dagegen soll das Ziel festgelegt und anhand einer Bewertung vergleichbar sein. Manfred Blohm schreibt dazu, dass die „Ich-Anteile“ der Erfahrungen „in der Realität von Schule und Unterricht den Gegenständen untergeordnet werden, weil diese einer planbaren und überprüfbaren Vermittlung zugänglich gemacht werden können.“ (Blohm 1998: S.29)

2.2 Die Hand, unser Werkzeug

Schon Aristoteles bezeichnete die Hand als „Werkzeug der Werkzeuge“ und bringt damit zum Ausdruck, welche Bedeutung der Hand mit ihren unterschiedlichsten Funktionen zukommt. (Aristoteles nach Hagstedt 2005: S.36) Im Kunstunterricht spielt die Hand als Werkzeug immer dann eine Rolle, wenn das Kind aktiv, schaffend tätig werden soll. Beim Halten und Führen eines Stiftes oder Pinsels, beim Kleben, Ausschneiden oder Formen – überall ist die Hand im Einsatz und muss ihre feinmotorischen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Die Feinmotorik entwickelt sich gleichzeitig mit anderen Bereichen der Wahrnehmung, so zum Beispiel dem Fühlen. (vgl. Ellneby 1998: S.65) Immer wenn das Kind nach etwas greift, erfährt es gleichzeitig einen haptischen Reiz. Dieser vermittelt ihm, wie der Gegenstand angefasst werden muss, damit er nicht aus der Hand fällt oder wie er auf Berührungen reagiert. Die unmittelbare Erfahrung schult also das Verhalten und ist Ausgangspunkt für die kognitive Entwicklung. „Die grundlegende Bedeutung des handgreiflichen Umgangs mit Materialien und Werkzeugen für die kognitive Entwicklung des Menschen ist entwicklungspsychologisch unbestritten.“ (Wichelhaus nach Kirchner/Peez 2005: S.14) Petra Kathke hat beobachtet, dass Kinder durch eine ganzheitlich-leibliche Erfahrung eine Materialsensibilität entwickeln, die ihnen Erkenntnisse bereitet und Vertrauen schenkt. Dabei geht es nicht allein um das Wahrnehmen des Materials sondern auch darum, dass „der Mensch zugleich sich selbst“ spürt. (Kathke 2007: S.197) Er kann sich in Beziehung zur Umwelt setzen, seine schaffende Kraft und seine Veränderung bringenden Ideen im wörtlichen Sinne

begreifen. „Im Wechselspiel von Ich und Welt wird sich das Kind seiner gestaltenden Kreativität bewusst.“ (Kathke 2007: S.197)

2.3 Ästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht der Grundschule

Was sind ästhetische Erfahrungen? Erfahrungen könnte jeder so einige aufzählen, denn schon allein dadurch, dass wir leben, machen wir Erfahrungen. Aber was macht eine Erfahrung nun zu einer ästhetischen Erfahrung? Zunächst einmal möchte ich mich dem Wort „ästhetisch“ und seiner Bedeutung widmen. Der Ursprung des Wortes findet sich in dem griechischen Wort „aistánesthai“ und bedeutet so viel wie „(durch die Sinne) wahrnehmen“. Die ästhetische Erfahrung ist eine besondere Form sinnlicher Wahrnehmung und reicht an alle Bereiche menschlicher Lebensgestaltung heran. Hierzu gehört zum Beispiel die „Architektur, Wohnen, Alltag. (Brockhaus Bd.2 1987: S.217) Die ästhetische Erfahrung verstehe ich also, ganz allgemein, als eine „wahrgenommene oder empfundene Erfahrung“.

Die Professorin für Kunstpädagogik Constanze Kirchner definiert ästhetische Erfahrungen bezogen auf das Fach Kunst wie folgt: „Von ästhetischen Erfahrungen sprechen wir dann, wenn durch bildnerische ästhetische Praxis und durch Sprechen über Ästhetisches Einsichten gewonnen werden.“ (Kirchner 2009: S.11) Für die Schule bedeutet das dann, sich sowohl mit dem Anfertigen als auch der Wirkung von Bildern auseinander zusetzen, wobei mit Bildern alle Formen der Gestaltung gemeint sind. Kirchner schreibt: „Im Kunstunterricht soll ein ganzheitlicher Zugang zur Welt gefördert werden. Das bedeutet, dass die Kinder ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte bildhafte Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet.“ (Kirchner 2009: S.10) Um erfolgreich im Kunstunterricht zu sein, geht es also nicht darum, besonders gut malen oder zeichnen zu können, sondern vielmehr, in einen schaffenden Prozess zu treten. Häufig verlieren die

SchülerInnen ihre Lust am Kunstunterricht, weil ihnen das handwerkliche Können oder Gestaltungsalternativen fehlen, um ihre oft wirklichkeitsnahen und gegenstandsgetreuen Vorstellungen umzusetzen. (vgl. Kirchner 2009: S.9) Der Selbstaneignungsprozess und das „Ich, die Individualität des erfahrenden Menschen“ steht bei dem ästhetischen Erfahrungsprozess im Mittelpunkt. (Blohm 1998: S.28) An dieser Stelle wird deutlich, dass der Kunstunterricht weitaus mehr vermitteln kann, als den reinen Umgang mit „Stift und Papier“. „Die bildnerische Produktion dient nicht nur dem Erweitern des individuellen Gestaltungsrepertoires, sondern einer Persönlichkeitsbildung, die das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität, Bildkompetenz sowie das Vermögen zum kritischen Urteil einschließt.“ (Kirchner 2009: S.10)

Auch R. Bubners Auffassung von ästhetischer Erfahrung finde ich aufschlussreich. Er bezeichnet sie als die Reflexionstätigkeit zwischen den Polen Begriff und Anschauung. (vgl. Bröcher 2012: S.72) Der Begriff der Erfahrung macht deutlich, dass es um handelnde Aktivitäten und Aneignungsformen geht, die vom Schüler ausgehen und seinen Empfindungs- und Erkenntnishorizont berücksichtigen. (vgl. Richter 1984: S.43) Je vielseitiger die Erfahrungen sind, auch bezogen auf die Sinneserfahrung, desto flexibler lässt sich später auf diese zurückgreifen und der Mensch findet freiere und freudigere Zugänge zur Entfaltung seines Vermögens. (vgl. Kükelhaus/Lippe 1994: S.11) In meinem Unterrichtsversuch habe ich nun speziell den Tastsinn angesprochen und ihn den Kindern bewusst gemacht. Dadurch, dass die Kinder den Ton in ihren Händen nicht sehen konnten, haben sie sich auf das Fühlen konzentriert. Die Augenbinden dienten dazu, dass Fühlen als eine eigenständige Wahrnehmungsform wahrzunehmen.

Auf die Sinne kommt auch Constanze Kirchner zu sprechen, wenn sie von den ästhetischen Erfahrungen als „Erfahrungen, bei denen die Sinne aktiviert werden müssen“, spricht. (Kirchner 2009: S.11) Dabei muss immer die Voraussetzung gegeben sein, dass dem „sinnlichen Erleben“ auch Raum für „Reflexion“ geboten wird. (vgl. Kirchner 2009: S.11)

Ich meine, dass die SchülerInnen in meinem Unterrichtsversuch ästhetische Erfahrungen gemacht haben. Sie haben praktisch gearbeitet und mit Hilfe ihres Tastsinns die Beschaffenheit des Tons genauer kennen gelernt. Dieser Teil der Arbeit stellte das „sinnliche Erleben“ dar. Die erste „Reflexion“ der Arbeit erfolgte dann allein zwischen dem geformten Ton und dem Kind, das sich sein Ergebnis nach dem Abnehmen der Augenbinde anschaute. Das Kind konnte sich Fragen beantworten wie: „Was ist entstanden?“ oder: „Sieht das Geformte so aus, wie ich es mir vorgestellt hatte?“. In der anschließenden Vorstellungsrunde haben die SchülerInnen ihre Ergebnisse gegenseitig betrachtet, vorgestellt und von den Erfahrungen berichtet. Ich denke, dass diese Erfahrung mit dem Material Ton auch deshalb für Kinder, die noch über einen relativ geringen Wortschatz verfügen, so geeignet ist, weil sie nonverbal abläuft. Erst in der Gruppenreflexion sind die SchülerInnen gefordert, die Erlebnisse zu formulieren zu denen sie dann aber den direkten praktischen Bezug haben. Welche Formen der Beschreibungen gewählt werden, wird zu beobachten sein.

3. Materialästhetische Erfahrungen im Kunstunterricht der Grundschule

In diesem Kapitel werde ich an die schon thematisierte ästhetische Erfahrung (siehe 2.3) anknüpfen, indem ich genauer auf das Material, das als Partner im ästhetischen Erfahrungsprozess des Kunstunterrichts wahrgenommen werden kann, eingehe. Begriffliches Synonym für die materialästhetische Erfahrung wäre etwa eine Erfahrung, die durch tätige Auseinandersetzung mit einem Material entsteht.

Ich wähle hier den Begriff des Materials, bei dem es sich um etwas vom Menschen bereits Zugerichtetes handelt, ein Zwischenprodukt wie zum Beispiel zugeschnittenes Holz, Stoffbahnen oder Ton. Die Materie dagegen ist der reine, unbearbeitete Naturstoff. (vgl. Kathke 2007: S.197) Sand, Erde oder Wasser sind solche Grundformen,

mit denen natürlich auch im Rahmen des Kunstunterrichts gearbeitet werden kann (wie z.B. der Landart-Künstler Andy Goldsworthy).

Constanze Kirchner und Georg Peez schreiben über die wechselseitige Beeinflussung von Mensch und Material im Rahmen eines künstlerischen Schaffensprozesses. Es geht um das „Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materialspuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weiter treiben, die den prozessualen Charakter der Werkgenese konstituieren.“ (Kirchner/Peez 2005: S.15) Den Materialvorgaben im Kunstunterricht, die in der Regel die Lehrkraft vornimmt, kommt in verschiedener Hinsicht ein großer Stellenwert zu. So sind die Kinder selbstständig tätig und doch in ihrer Phantasie gelenkt, da das Material einen Teil der ästhetischen Handlung vorgibt. (vgl. Kirchner 1999: S. 260)

Im Laufe meiner Recherchen und Praxisversuche habe ich Charakterisierungsmöglichkeiten von dem Material Ton aufgestellt, die sich aber auch auf andere Materialien übertragen lassen. Ich werde das Material im Folgenden auf seine aktivierenden, kommunikativen, erkenntnisbringenden, raumschaffenden und bedeutungstragenden Faktoren hin beleuchten. Das Wort Faktor bezeichnet einen „Umstand“ oder „etwas, was in einem bestimmten Zusammenhang bestimmte Auswirkungen hat“. (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Faktor>) Steht das Material also in einem bestimmten Zusammenhang zu einer Person, kann es zu einer Aktion kommen, zu einer Kommunikation, einer Erkenntnis, einer Raumschaffung oder der Findung einer Bedeutung. Die Entscheidung, sich auf den Prozess einzulassen, liegt dabei selbstverständlich bei der Person und nicht bei dem Material. Sicherlich lassen sich noch weitere Faktoren finden, denen ich hier keine Beachtung schenke. Die von mir getroffene Auswahl ergibt sich sowohl aus Anregungen der angegebenen Literatur als auch aus meinen Beobachtungen in dem Unterrichtsversuch.

3.1 Das Material als aktivierender Faktor

In meinem Unterrichtsversuch haben die Kinder je ein Stück Ton bekommen, das sie frei nach ihrem Gefühl formen durften. Dadurch, dass sie die Augen verschlossen hatten, war es ihnen nicht möglich, ihr Tun mit den Augen zu verfolgen und zu kontrollieren. Ich konnte hierbei sehr gut beobachten, wie die meisten SchülerInnen anfangs noch vorsichtig und etwas unbeholfen den Ton in ihren Händen bewegten und die formenden Kräfte der Hand erst mit der Zeit immer mutiger wurden. Die Eigenschaft des Tons, den Bewegungen der Finger nachzugeben, sich rollen und kneten zu lassen, hat die SchülerInnen dazu angeregt, den Umgang mit dem Material zu intensivieren und aktiver zu werden.

Auch Petra Kathke beobachtet, „dass bestimmte Dinge und Materialien entdeckende und gestaltende Aktivitäten herausfordern.“ (Kathke 2007: S.196) Im Spiel werden Dinge ihren Eigenschaften entsprechend oft instrumentalisiert und führen zu planlosen aber folgerichtig aufeinander abgestimmten Handlungen. Vom Material ausgehende Reize werden mit allen Sinnen registriert und es folgt eine unmittelbare Reaktion. Auf diese Weise fordert das Material zu immer neuen Handlungen heraus, regt die Phantasie an und lässt Ergebnisse entstehen, die von der eigenen Aktivität positiv besetzt sind. (vgl. Kathke 2007: S.196) Constanze Kirchner und Georg Peez haben ähnliche Beobachtungen gemacht und schreiben ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund der Werkstattarbeit im Fach Kunst. Hier ist es besonders die Fülle an unterschiedlichen Materialien, die das Kind dazu auffordert, aktiv tätig zu werden. „Durch diese Atmosphäre soll der Anregungscharakter zum ästhetischen Tun entstehen.“ (Kirchner/Peez 2005: S.15)

3.2 Das Material als „kommunikativer Faktor“

„Das Material gilt als kommunikativer Faktor im ästhetischen Prozess, d.h. materielle Bedingungen wirken im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element“. (Freitag-

Schubert nach Kirchner/Peez 2005: S.15) Ich konnte während der Tonarbeit beobachten, dass die SchülerInnen den Ton in immer wieder neuen Versuchen bearbeiteten. Der Ton wurde nach seinen Eigenschaften förmlich ausgefragt, er wurde geknetet, lang gezogen und wieder zusammen gedrückt. Die Antworten des Tons bestanden darin, dass er dem Einwirken der Hände nachgab und sich entsprechend der Bearbeitung verformte. Zum Beispiel wird eine Tonrolle, je kräftiger sie gerollt wird, immer dünner und länger. Hätten wir den Ton am nächsten Tag angesehen, wäre er vermutlich trocken, hart und brüchig gewesen. Also verändert auch die Zeit die Kommunikation mit dem Material und zeigt Veränderungsprozesse auf. (vgl. Kathke 2007: S.198) Constanze Kirchner schreibt: „Das Material ist maßgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben subjektiv gesteuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinnstiftend wirkt. Die Spezifik des Materials konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die gestaltende Handlung.“ (Kirchner nach Kirchner 2005: S.16) Das Material bestimmt mit, wie es im Bearbeitungsprozess gestaltet wird. Es kommt zu einem Dialog, in dem die Person Erfahrungen sammelt und lernt, dem Material Bedeutungen zuzuweisen. (vgl. Kirchner 1999: S.259)

Die Kontaktaufnahme mit dem Material ermöglicht eine haptische Sinneswahrnehmung. Sowohl die Person wird aktiv, wenn sie das Material bearbeitet als auch das Material, das seine Botschaft an die Tastkörperchen in unserer Haut abgibt. Das Berühren des Materials und Berührtwerden durch das Material kann eng geknüpft sein mit Emotionen, einem angenehmen oder unangenehmen Gefühl. (vgl. Bunte 2003: S.22)

3.3 Das Material als erkenntnisbringender Faktor

Die Erkenntnis, die einem ein Material zuteilwerden lassen kann, folgt wohl meist einer Kommunikation mit dem Material. Dieser erkenntnisbringende Umstand von Material ist für unsere Entwicklung von nachhaltiger Bedeutung. Durch das

handelnde Tun und den Kontakt zu Dingen wird unser Denken stark beeinflusst. „Aus jeder Tätigkeit erwächst Erkenntnis und eine Vertrautheit mit den vielgestaltigen Erscheinungsformen der Materie.“ (Kathke 2007: S.196-197) Bei den SchülerInnen konnte ich beobachten, wie sie den Ton nach einer gedachten Idee formten (die Idee sprachen sie dann häufig aus) und diese praktisch aber nicht so umzusetzen war. Zum Beispiel wurden die Wände einer Schale so dünn ausgestrichen, dass sie ihrem eigenen Gewicht nicht standhalten konnten. In diesem Falle lehrt das Material das Kind seine Fähigkeiten und zeigt Grenzen auf. Das Kind macht Grenzerfahrungen sowohl auf der technischen Seite, wenn es feststellt, dass seine Vorstellungen mit dem Material nicht eins zu eins umzusetzen sind, als auch bei der Umsetzung der Fantasie in etwas real Greifbares. Nicht allem, was ein Kind sich im Kopf ausmalt, kann es eine reale Gestalt geben und doch könnte in genau solchen Erfahrungen auch ein Reiz für die Kinder liegen. Solche Herausforderungen bieten gleichzeitig auch die Möglichkeit, sich mit der eigenen Fantasiewelt auseinanderzusetzen anstatt den vielen vorgefertigten Bildern zu folgen. (vgl. Bunte 2003: S.23)

3.4 Das Material als raumschaffender Faktor

Wenn der dänische Künstler Robert Jacobsen sagt: „Skulpturen zu erschaffen, bedeutet für mich, Raum zu schaffen“ (Romain nach Blohm 2003: S.8) kann man das so verstehen, dass die plastische Gestalt auf seinen Raum einwirkt, ihn definiert und sie durch die räumliche Umgebung Wirkung zeigt. (Blohm 2003: S.8) Nun soll es hier nicht um eine Skulptur gehen, sondern vielmehr um das Material, aus dem zum Beispiel eine Skulptur entsteht. In diesem Entstehungsprozess und durch die Arbeit mit dem Material schaffen wir eine völlig neue, weil individuelle, Räumlichkeit. Mit der Annäherung zwischen Mensch und Material entsteht ein Raum der Kommunikation, der Wahrnehmung, der Erkenntnis. Ich begreife Raum in diesem Zusammenhang nicht allein als räumlich abzusteckenden Bereich. Vielmehr ist meine

Vorstellung von Raum in diesem Zusammenhang ein Zeitraum, indem ich Sinnes-
eindrücke in einem räumlichen Raum sammle und dazu meine Gedanken und
Empfindungen entstehen lasse.

Der Raum bildet also einmal den Bereich, in dem sich die Person mit dem Material
aufhält. Dieser Bereich muss nicht auf eine bestimmte Größe beschränkt sein und
auch nicht von Wänden und Decke umgeben. Raumschaffend verstehe ich aber auch
als den Raum, der entsteht, wenn eine Person sich von dem anregenden Charakter des
Materials angesprochen fühlt und seinen Ideen formschaffend „Platz macht“. Auf
diese Weise kann Erlebnissen Ausdruck verliehen werden und innere Bilder oder
Vorstellungen nehmen durch das Material Gestalt an. Für den Menschen ist dieser
Vorgang wichtig, weil er sich ausprobieren kann und die inneren Bilder einen Raum
und Bezug zur Wirklichkeit bekommen. (vgl. Sabisch 1998: S.30)

3.5 Das Material als bedeutungstragender Faktor

Bedeutungstragend kann eine ganz bestimmte Auswahl eines Materials sein wie zum
Beispiel das Holz eines alten Dielenfußbodens, auf dem schon Generationen vor uns
die Menschen auf und ab gelaufen sind. Das alte Dielenholz hat eine Geschichte, die
ihm Bedeutung verleiht. Es sind sicherlich Alterungsspuren wie Kratzer oder
Verfärbungen zu erkennen. Dieses Holz hat einen Erinnerungswert nicht wegen
seiner Eigenschaft als Holz, sondern der als Diele. Auch eine bestimmte Situation
kann das Material eines Gegenstandes so verändern, dass er zu einem bedeu-
tungstragenden wird. (vgl. Kathke 2007: S.199)

Aber auch Material, dessen Geschichte wir nicht kennen, kann uns von Bedeutung
sein. Und das ganz einfach, weil es sich um rostendes Metall oder einen schweren,
roten Samtstoff handelt, der in uns Erinnerungen weckt.

Ich möchte behaupten, dass sich die Bedeutung eines Materials verstärkt, sobald wir
mit ihm aktiv in Interaktion getreten sind und es mit möglichst vielen Sinnen
wahrgenommen haben. Besonders durch eine Einbindung des Materials in eine

sinnstiftende Handlung wird dessen Bedeutung in unserer Erinnerung steigen. Helmut Danner sagt: „Das Sinnhafte entsteht und verändert sich Schritt für Schritt durch ein Zusammenspiel von Menschen und Ding. (...) Wir *und* die Dinge bringen Sinn hervor.“ (Danner nach Kirchner/Peez 2005: S.16)

Im Rahmen des Unterrichtsversuches konnte ich nicht beobachten, ob das Material Ton für einzelne Kinder eine Bedeutung hatte aber das war auch nicht weiter Ziel meines Vorhabens. Mir ist allerdings bekannt, dass die Klasse bereits mit Ton gearbeitet und ihre Freude darüber zum Ausdruck gebracht hat. Diese positiven Erfahrungen meine ich darin gesehen zu haben, dass die Kinder ohne Ängste oder Unbehagen mit dem Material umgegangen sind. Sie mochten den Ton gern anfassen und hatten keine Ängste davor, dies sogar mit geschlossenen Augen zu tun.

II. Planung des Unterrichtsversuchs

1. Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen ergeben sich aus der Zusammensetzung der Klasse, dem zeitlichen Rahmen, der uns für den Unterrichtsversuch zur Verfügung steht und selbstverständlich dem Raum, in dem ich meine Beobachtungen durchführe. Ich werde in dem folgenden Teil der Arbeit immer wieder auf diese Aspekte eingehen.

1.1 Lerngruppe

Die zweite Klasse besteht aus elf Jungen und fünfzehn Mädchen. Alle haben im Kunstunterricht bereits einmal mit Ton gearbeitet und eine einfache Aufbautechnik nach Vorgabe kennengelernt.

1.2 Zeitlicher Ablauf

Für den Unterrichtsversuch stehen mir zwei Zeitstunden zur Verfügung. Zu bedenken ist allerdings auch der Hin- und Rückweg in den Wald, der je etwa 20 Minuten in Anspruch nimmt. Es bleiben uns also 80 Minuten für die Durchführung.

Der genaue Verlaufsplan der Stunde ist im Anhang zu finden (siehe Anhang S. 49-51).

1.3 Raum Wald

Der Wald ist in zwanzig Minuten zu Fuß zu erreichen. Die Klasse nutzt diesen Raum etwa einmal im Monat. In der Regel werden dort aber keine Unterrichteinheiten vermittelt, sondern lediglich kurze Ausflüge unternommen. In dem von mir durchzuführenden Unterrichtsversuch werden die Schüler aufgefordert sein, den Wald, insbesondere den Waldboden, auf haptisch ansprechende Dinge hin zu untersuchen.

1.4 Beobachtungsvoraussetzungen

Ich werde in Begleitung der Klasse und ihrer Klassenlehrerin in den Wald gehen. Meinen Unterrichtsversuch habe ich zuvor mit der Klassenlehrerin abgesprochen und sie wird als zweite Aufsichtsperson den „Ausflug“ begleiten und bei dem Austeilen des Tons helfen sowie die fotografische Dokumentation übernehmen. Für die Durchführung des Unterrichtsversuchs bin ich allein zuständig. Während der Arbeitsphasen, in denen die Kinder im Wald nach Gegenständen suchen oder den Ton formen, werde ich die Zeit nutzen, um mir schriftliche Aufzeichnungen in Form von Zitaten oder Beobachtungen zu machen.

2. Materialinformationen

Ton besteht aus Tonmineralen und Wasser. Das Wasser lässt die feinkörnigen Minerale aufquellen und eine wasserundurchlässige Tonmasse entstehen. (Brockhaus Bd.22 1993: S.236) Abhängig von dem Mischverhältnis der Bestandteile und der Beschaffenheit der Mineralien ist der Ton fetter oder magerer. Von fettem Ton spricht man, wenn das Korn besonders fein ist und von magerem Ton, wenn das Korn gröber ist oder dem Gemisch zusätzlich Sand beigemischt wird. (Hils 1951: S.25)

Das Formen von Ton ist eine „Urtechnik“, die jedem Menschen die Möglichkeit zur „schöpferischen Bildekraft“ gibt. (Hils 1951: S.7) Nun hat der Ton die Eigenschaft, dass er sich in feuchtem Zustand formen lässt und durch Brennen hart und wasserundurchlässig wird. Aus diesem Grund ist er schon seit (der Frühzeit) im Gebrauch der Menschen. Das Töpfern wurde zu einem Handwerk. Durch steigende Wirtschaftlichkeit und Höherentwicklung im Laufe der Jahrhunderte, differenzierte sich die Arbeit immer mehr und die Menschen verrichteten nur noch „Teilarbeiten“. Die fortschreitende Entfernung von dem Handwerk setzte mit der Industrialisierung ein, in der nun Maschinen die Arbeitskraft der Menschen übernahmen. Weil das Arbeiten mit Ton aber eine „wesentliche Gelegenheit zur Bildung von Geist und Hand, von Gemüt und Seele“ (Hils 1951: S.14) bereithält, wird zum Beispiel in der Schule, der Zugang zu dem schöpferischen Gestalten vermittelt oder das Tonformen als psychotherapeutische Hilfe genutzt. (vgl. Hils 1951: S.14-15)

Ton ist wunderbar dazu geeignet, sich modellieren und in unterschiedlichen Zuständen erfüllen zu lassen. Unter viel Zugabe von Wasser entsteht eine breiige Substanz und ist der Ton sehr trocken, zerbröseln er zu Staub. Als Modelliermasse reagiert er auf jede Bewegung der Hand, lässt sich rollen, ziehen, reißen oder klopfen. All diese Möglichkeiten sprechen für den hohen sinnesanregenden Wert, den der Ton bietet und den unser Tastsinn aufnimmt. (Schottenloher 2008: S.75)

3. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Das didaktisch-methodische Vorgehen werde ich im Folgenden gegliedert begründen!

3.1 Die geschlossenen Augen

Wieso Augen verbinden? Bei dieser Arbeit mit Ton sollten die SchülerInnen ihre haptische Wahrnehmung schulen und sich an ihr orientieren. Ich werde an dieser Stelle schon einmal auf das gewählte Material eingehen, weil es auch für das Arbeiten mit geschlossenen Augen von Bedeutung ist. Ton hat den Vorteil, „daß er sich mit geschlossenen Augen bearbeiten läßt, so daß er gestaltet werden kann, ohne daß das oft kritische und interpretierende Auge den Vorgang beeinflusst.“ (Schottenloher 2008: S.75)

Mir war es wichtig, dass sich keiner darauf konzentrierte, wie der Ton in ihren Händen aussah oder welche Gestalt er annahm. Deshalb habe ich auch keine Angaben dazu gemacht, was entstehen soll. Häufig hat die Arbeit mit Ton oder auch mit anderen Materialien ein Ziel, zum Beispiel formen die Kinder gemeinsam eine Maus oder andere Figuren. Natürlich ist auch bei der Arbeit das haptische Erlebnis gegeben, es steht aber, so möchte ich behaupten, nicht im Vordergrund der Arbeit oder beeinflusst diese, wie Gertraud Schottenloher behauptet (s.o.).

Nun sind motorische Aktivitäten eng mit visuellen verknüpft und eine Koordination beider Fähigkeiten ist entscheidend in einer gesunden Entwicklung. Man spricht sogar von Wahrnehmungsstörungen, wenn „sich die Bewegungen beider Hände nicht koordinieren lassen u./o. keine klaren Informationen von den Augen kommen (Hand-Auge-Koordination)“. (<http://ergotherapie-ruesselsheim.de/ws6.htm>) Schon bei einem Säugling von etwa zwei Monaten ist eine erste Auge-Hand-Koordination zu beobachten. Noch sind die Greifbewegungen allerdings reflexartig, das Objekt wird gesehen aber zugreifen kann das Baby erst, wenn es seine Hand berührt. Ab einem

Alter von 6 Monaten kann das Baby sich nach Dingen umsehen und nach ihnen greifen (vgl. Ellneby 1998: S.88).

Wir haben uns also schon früh daran gewöhnt, die Augen und unseren Körper in Kombination zu gebrauchen und müssen uns nur einmal daran erinnern, wie unwohl wir uns in stockfinsterer Umgebung fühlen.

3.2 Das Material Ton

Ich habe das Material Ton bereits auf seine aktivierenden, „kommunikativen“, erkenntnisbringenden, raumschaffenden und bedeutungstragenden Faktoren hin beleuchtet und eine Begründung gefunden, wieso das Arbeiten mit Ton von so großer Bedeutung ist und welche Erfahrungen sich im Umgang damit machen lassen. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal Constanze Kirchner zitieren, die in Bezug auf den Umgang mit den verschiedenen Materialien im ästhetischen Prozess eine ausgleichende Funktion feststellt. Amorphe Materialien, wie zum Beispiel der Ton eines ist, „lösen im direkten Kontakt taktile und kinästhetische Sinnesreize aus. (...) Die leichte Formbarkeit lässt spontane Gestaltungen zu und kann dadurch motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern.“ (Kirchner 2009: S.12)

In diesem Unterrichtsversuch sind diese Eigenschaften besonders wichtig. Das Material muss überzeugend und anregend für den Tastsinn sein.

Außerdem ist der Ton ein organisches Material und da wir in der Natur damit arbeiten, ist es wichtig, dass wir keine Verschmutzungen vornehmen.

3.3 Der Raum Wald

Den Raum Wald habe ich gewählt, weil er eine Vielzahl an haptischen Erlebnissen bietet. Auf diese sollen die Kinder ihn im ersten Teil des Unterrichtsversuchs unter-

suchen und Eindrücke sammeln. Herabgefallenen Blätter, Moose oder Gehölze bieten nicht nur spannende haptische Erlebnisse, sondern sind auch Anregung für die folgende Tonarbeit.

Inspirationsquelle waren für mich auch sogenannte „Fühl- und Tastpfade“. Diese Pfade bestehen aus aneinandergereihten Feldern, die mit zum Beispiel Laub, Sand oder Wasser gefüllt sind und in der Regel barfuß und häufig auch mit geschlossenen Augen durchquert werden. Auch hier werden organische Stoffe verwendet.

Zu Naturmaterialien in Bezug auf den Kunstunterricht schreibt Constanze Kirchner: „Über die didaktischen Chancen und pädagogischen Möglichkeiten des ästhetischen Umgangs mit Naturmaterialien besteht kein Zweifel.“ (Kirchner 1999: S.175) Eine Begründung hierfür sieht Helmut Schreier in den konkreten Erfahrungsmöglichkeiten, die Grundschul Kinder mit ihren psychologischen Voraussetzungen brauchen. „Es bietet sich also an, hier die Erfahrung des Naturschönen zu pflegen. ... Die Erfahrung des Naturschönen (bezieht sich) auf Sichtbares, Anfaß- und Abbildbares, ist also den Kindern prinzipiell zugänglich und auf ihre Weise vollkommen erfahrbar“ (Schreier nach Kirchner 1999: S.175).

Der Wald bietet den Kindern der zweiten Klasse diese konkreten Erfahrungsmöglichkeiten auf der haptischen Ebene. Gerade hier findet sich eine Vielfalt an Gegenständen, die sich alle anders anfühlen.

Einen weiteren praktischen Grund bietet der Wald für meinen Unterrichtsversuch, weil es jedem Kind in der Ton-Arbeitsphase möglich ist, sich einen eigenen Platz zu suchen. Die SchülerInnen müssen nicht, wie in dem Klassenraum, nebeneinander sitzen. Dieses enge Beieinander möchte ich auch verhindern, damit eigenständiges Arbeiten gesichert ist. Meine Bedenken sind, dass ein „fremder Raum“, die Scheu, eine Augenbinde zu tragen, erhöhen könnte. Da die Klasse aber bereits mehrfach den Wald besucht hat, denke ich, diese Bedenken nicht zu stark gewichten zu müssen.

4. Erwartungen an den Unterrichtsversuch

Ich möchte bei dem Waldbesuch mit der Schulklasse zunächst die Bereitschaft der SchülerInnen beobachten, mit der sie sich auf meine Aufgabenstellung einlassen. Dabei ist es mir wichtig zu erkennen, ob die SchülerInnen sich bei der Suche von interessanten Gegenständen wirklich auf die haptisch-taktile Wahrnehmung konzentrieren oder sich doch stark von anderen Sinneswahrnehmungen lenken lassen. Selbstverständlich sind die SchülerInnen während aller Aufgabenstellungen auch auf ihre anderen Sinnesorgane angewiesen und sollen diese einsetzen. Ausgenommen das Sehen während der Arbeit mit Ton.

Ich könnte mir vorstellen, dass die visuelle Wahrnehmung bei der Auswahl von Materialien aus dem Wald eine große Rolle spielt. So denke ich, dass hübsch anzusehende Dinge wie grüne Blätter, frisches Moos oder vertrocknetes Laub durchaus gesund und ungefährlich aussehen und die SchülerInnen dieses deshalb sammeln. Ob auch Gegenstände gesammelt werden, die zum Beispiel feucht oder klebrig aussehen, aber eine haptisch-taktile Erfahrung bieten, werde ich genau verfolgen und zu bewerten versuchen.

Einen weiteren Beobachtungsschwerpunkt möchte ich auf das Vorgehen der SchülerInnen legen. Wie forschend, interessiert und abwechslungsreich gehen die SchülerInnen im Wald vor und mit welcher Ausdauer können sie dieser Aufgabe nachkommen?

Sobald jede/r Schüler/in eine Sammlung zusammengestellt hat, werden wir diese gemeinsam „erfühlen“. In einem Kreis sitzend werden einige SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, eine Augenbinde aufzusetzen und einen Gegenstand eines anderen Kindes tastend und fühlend zu beschreiben. Ich werde erkennen, wie groß das Interesse besteht, sich die Augen verbinden und sich überraschen zu lassen. Neben der Bereitschaft, sich die Augenbinde anzulegen, werden die SchülerInnen aufgefordert sein, ihre Erfahrung den anderen mitzuteilen. Ob das Fühlen und Tasten hauptsächlich mit den Händen passiert und wie vorsichtig oder forschend, vielleicht sogar zerstörend vorgegangen wird, liegt in meinem Beobachtungsschwerpunkt.

Bei der nun folgenden eigenständigen Platzsuche im Wald werde ich darauf achten, welche Art von Plätzen gesucht wird. Natürlich unter der Einschränkung meinerseits, dass es zu keinen Gruppen kommen soll und sich wirklich jede/r selbstständig umschaute. Vielleicht lassen sich Tendenzen erkennen, die ein solcher Platz an Eigenschaften aufzuweisen hat. Mir stellen sich Fragen wie: Sind die MitschülerInnen im Blickfeld? Ist der Platz warm, weil die Sonne durch die Bäume scheint? Ist der Platz auf dem Boden oder etwas erhöht? Oder scheint die Umgebung wenig Bedeutung zu haben?

Das Tragen einer Augenbinde wird nicht verpflichtend während der nun folgenden Arbeit mit Ton. Daher bin ich gespannt, wie viele Kinder sich mit welcher Reaktion zum Augen verbinden entscheiden werden. In dieser Einheit werde ich sowohl die Gruppe als Ganzes als auch die einzelnen SchülerInnen beobachten und zu ihren Erlebnissen befragen. Die genauere Befragung der einzelnen Schüler wird sich nur auf einige ausgewählte beschränken. Neben spontanen Fragen, auf die ich vertraue und die sich wohl aus meiner Beobachtung ergeben werden, möchte ich im Allgemeinen darauf achten, ob und in wie weit das Umfeld Einfluss auf die Arbeit hat. Des Weiteren, ob der Ton vornehmlich geformt oder „nur“ gefühlt wird. Entsteht in den Händen der Kinder ein zu definierendes Objekt oder eine völlig freie Form? Da ich die Kinder darum gebeten habe, etwas entstehen zu lassen, das sich gut in ihren Händen anfühlt, werde ich fragen, welche Eigenschaften der Ton erfüllen soll. Wird er glatt gestrichen oder aufgeraut, viel geknetet oder nur vorsichtig bearbeitet? Außerdem werde ich die SchülerInnen nach ihren Gedanken befragen und möglicherweise deren Ursprung.

Meine Beobachtung in Bezug auf die gesamte Klasse wird das Miteinander betreffen. Trotz der Bitte meinerseits, keine Gespräche zu führen, schaffen es vielleicht einige doch nicht, still zu bleiben. Was ist in diesem Moment wohl von Interesse für die SchülerInnen?

Dann bin ich gespannt auf die Durchhaltevermögen der SchülerInnen und frage mich, wie lange diese Aufgabe wohl angemessen durchgeführt werden kann. In Bezug darauf wird neben der Anzahl der Minuten zu beobachten sein, wie die Kinder mir zu

verstehen geben, dass sie die Aufgabe beenden wollen. Werden sie unruhig, arbeiten aber weiter oder nehmen selbstständig die Augenbinden ab?

Nachdem diese Phase beendet ist, können sich die SchülereInnen ihre Ergebnisse anschauen. Welche Reaktionen kann ich hier beobachten? Die SchülereInnen könnten mit Ihren Ergebnissen zufrieden oder unzufrieden sein, außerdem könnten sie von den Ergebnissen überrascht sein, da sie etwas ganz anderes erwartet hatten oder ist die Reaktion verhalten und das nun Sichtbare spielt eine gar nicht so große Rolle? Neben den Vorstellungen der Ergebnisse in der Gruppe, möchte ich einzelne Kinder noch einmal dazu befragen, was ihnen besonders viel Spaß gemacht hat und was ihnen beim Arbeiten wichtig war oder wie sie sich gefühlt haben. Hat das „blinde Arbeiten“ Spaß gemacht oder nur zu Enttäuschungen geführt? Auch die Ergebnisse verglichen untereinander interessieren mich. Wie unterschiedlich sind die Ergebnisse zueinander oder lassen sich viele Gemeinsamkeiten erkennen?

In einem letzten Schritt sollen die Kinder für ihre Objekte einen Ort im Wald suchen, an dem sie das Geformte und Gefühlte zurücklassen mögen. Ob sich dieses als Herausforderung zeigt oder gerne angenommen wird, werde ich erfahren. Wichtig ist für mich aber weniger die Reaktion darauf als die Orte, die sie sich letztendlich suchen. Ich bin gespannt, nach welchen Bedingungen diese ausgewählt werden.

III. Durchführung des Unterrichtsversuchs

1. Beobachtungen

Nachdem wir im Wald eingetroffen waren und ich den SchülereInnen im Sitzkreis die erste Aufgabe gestellt habe, haben sich diese sofort auf die Suche nach haptisch interessanten Gegenständen im eingegrenzten Umkreis gemacht. Alle SchülereInnen

konnten mit dem Arbeitsauftrag etwas anfangen und sind, teils forschender, teils vorsichtiger mit der Aufgabe umgegangen. Einige Kinder kamen schon nach wenigen Minuten zu mir um mich um eine Meinung zu ihren Funden zu bitten, worauf ich allerdings nicht wertend einging. Auffallend war, dass in den meisten Fällen grüne Blätter gesammelt wurden. Auf meine Frage, wieso gerade dieser Gegenstand in unterschiedlichsten Arten gesammelt wurde, bekam ich von einer Schülerin die Antwort „die fühlen sich alle total unterschiedlich an. Das hier ist total flauschig...“ Dabei strich sie sich das Blatt über die Wangen. „...und das hat so komische Nubbel.“ Ein weiteres, ledriges Blatt spannte sie immer wieder zwischen ihren Fingern und schien es auf seine Festigkeit zu testen. Unter anderem bestätigte mir diese Beobachtung, dass sich die SchülerInnen wirklich mit meinem Auftrag beschäftigten und die haptischen Erfahrungen ausprobierten.



Finjas Fundstücke

Ein anderer Schüler fand einen alten, abgebrochenen Ast, in dessen Gabeln Spinnenweben hingen. Diese waren schwierig anzufassen, da sie schnell kaputt gingen, sobald man die Hand hineinsteckte und die Fetzen an den Fingern kleben blieben. Aber auch dies war eine Erfahrung, die für mich spannend zu beobachten war, da das Kind keine Scheu zeigte, in die Spinnenweben zu greifen.



Bosse und seine Spinnenweben



Sammlungen der Kinder

Mit der Schale einer Buchecker beschäftigte sich eine Schülerin, in dem sie diese immer wieder zwischen ihren Fingern und Handflächen hin und her rollte. „Das ist wie eine Massage für meine Finger“ sagte sie. Auf meine Frage, ob die Schale piksen würde, sagte sie mit einem breiten Grinsen: „Ja, ein bisschen. Aber das ist gut!“ Als wir uns wieder mit dem Gesammelten im Kreis eingefunden hatten, konnten wir feststellen, dass häufig ähnliche Dinge gesammelt wurden. Natürlich ist auch zu beachten, dass sich alle SchülerInnen in dem gleichen Gebiet umgeschaut hatten und die Auswahl begrenzt war. Es wurden hauptsächlich Stöcke, grüne Blätter, Moose, Bucheckernschalen und morsches Holz gesammelt, aber auch Tannennadeln und -zapfen sowie Holzspäne von einem gefälltten Baum. Steine und Schneckenhäuser konnte ich in den Sammlungen der Kinder entdecken.

In der Gruppe war es nun möglich, vier SchülerInnen einen Gegenstand eines Mitschülers mit Tragen der Augenbinde erleben zu lassen. Die Bereitschaft der Klasse, eine Augenbinde aufzusetzen und sich haptisch überraschen zu lassen, war groß. Um wieder alle aktiv am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen, führte ich die Arbeit mit dem Ton und Augenbinden, auf der mein eigentlicher Beobachtungsschwerpunkt liegen sollte, ein.

Nachdem ich die SchülerInnen darauf hingewiesen hatte, sich einen eigenen Sitzplatz zu suchen, suchten sich die meisten von ihnen einen nicht weit entfernten Platz auf dem Waldweg oder am unmittelbaren Rand. Vier SchülerInnen schienen bei der Platzwahl allerdings genauere Vorstellungen zu haben und suchten sich Plätze etwas abseits an einen sonnigen Baum gelehnt oder im Unterholz. Bis auf eine Schülerin entschieden sich alle anderen 25 für das Tragen einer Augenbinde. Sobald der Ton verteilt war, begannen die SchülerInnen den Ton zu bearbeiten. Anfangs musste ich sie daran erinnern, still zu sein.



Das Anlegen der Augenbinden

Einige der dennoch gemachten Aussagen bezogen sich auf das reine Fühlen, so zum Beispiel: „Oh, das fühlt sich gut an.“, „fühlt sich cool an“ oder „das fühlt sich sehr schön an – was auch immer ich gemacht habe.“.



Konzentriertes Arbeiten

Außerdem wurden Vergleiche aufgestellt: „fühlt sich an wie ein Sessel“- „meins wie ein Igel“. Auf diese Weise illustrierten die Kinder ihre Ergebnisse mit ihren Worten und brachten Erfahrungen mit ein.

Neben den Vergleichen stellten sich die Kinder selbst Aufgaben, bestimmte Objekte zu formen: „Ich versuch mal `ne Bank zu machen. Ist ganz schön schwer. Sieht das gut aus?“ – „Ich kann´s nicht sehn´.“ oder „Ich glaub´ ich hab jetzt ne´ Schüssel.“



Im Schatten



... oder in der Sonne

Des Weiteren wurde von krummen Bananen, Aliens oder Ufos gesprochen. Neben denen, die versuchten, mit ihren Freunden zu sprechen, waren viele zu beobachten, die ganz leise mit sich selbst sprachen. Wieso aber waren die Gedanken der Kinder bei Dingen, die sie als Bild im Kopf hatten und die auf optische Sinneseindrücke zurückzuführen waren? Vielleicht hat die bildliche Übersetzung mit dem Ton an sich, der ja etwas Materielles darstellt, zu tun. Eine Vermutung meinerseits ist, dass der Ton im Verständnis der Kinder einer Funktion nachzukommen hat. Auch wenn ich ein explizites Formen des Tons nicht in der Aufgabe erwähnt habe. Es könnte auch sein, dass sich die Kinder an das Arbeiten mit Ton, so wie sie es zuvor kennen gelernt hatten, erinnerten. In der Schule wurden meist Angaben dazu gemacht, was geformt werden sollte.

Außerdem ist an dieser Stelle sicherlich auf die Auge-Hand-Koordination hinzuweisen, welche sich ja schon bei einem Baby mit nur zwei Monaten beginnt auszubilden. (s. „didaktisch-methodisches Vorgehen“). Wie schon unter 1.1 (Entwicklung und Bedeutung des Tastsinns beim Menschen) zu lesen war, weist Hugo Kükelhaus in seinen Schriften immer wieder darauf hin, dass wir „durch die Wahrnehmung in unserer Ganzheit betroffen“ sind. (Kükelhaus 1978: S.7). Das Gesehene und das Gefühlte stehen also schon zu Beginn der Entwicklung in einem engen Zusammenhang.

Für dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Sinnesreize ist die sensorische Integration verantwortlich, bei der verschiedene Wahrnehmungsbereiche in einem neurologischen Prozess miteinander in Verbindung gebracht werden. (vgl. <http://www.gsid.de/>)

Während meiner Beobachtungen schien auch das Sprechen als Möglichkeit, sich mitzuteilen, Fragen zu stellen oder Antworten zu fordern, für viele von großer Bedeutung zu sein. Sie versuchten das, was sie taten, in Worte zu fassen. Das Fühlen und Formen wurde begleitet von anderen Sinnesleistungen wie dem Hören und dem Sprechen. Wie ich das Sprechen einzuschätzen habe, kann ich nicht mit Gewissheit oder zumindest nicht für die Allgemeinheit der Kinder sagen. Sicherlich waren einige nicht in der Lage, sich ausschließlich auf die Aufgabe des Fühlens zu konzentrieren und fingen deshalb an zu sprechen und forderten Antworten ihrer Freunde. Hinzu kommt die ungewohnte Situation, nichts sehen zu können. Andere hingegen sprachen ganz leise vor sich hin und unterstützten – so meine Interpretation – damit ihre schaffende Tätigkeit.



Eine fast täuschend echte Maus



Ein Apfel im Baum

Bei der Betrachtung der Ergebnisse waren mehr benennbare Objekte als freie Formen auszumachen. So entstanden zum Beispiel eine Maus, wenn sie auch keinen Schwanz hatte, ein Apfel, der später in einem Baum hing, ein Armband, sowie viele Tassen und Schalen. Wieso gerade diese Form beliebt war zu formen weiß ich nicht. Auch in der Schule haben die Kinder zuvor keine Schalen hergestellt.

Im Folgenden werde ich eine genauere Beobachtung einzelner SchülerInnen schildern, die mir während ihres Arbeitens aufgefallen sind und die Auswahl begründen. Während der Arbeitsphase habe ich die Kinder nicht angesprochen, da ich sie nicht unterbrechen oder stören wollte.

1.1 Fühl- und Tasterlebnis 1

Johann suchte sich bei der Platzsuche einen Ort an einem Baumstamm, auf den neben all dem Schatten rings herum die Sonne durch die Bäume schien. Der leicht schräge Baum bot dem Jungen eine wunderbare Rückenlehne, an die er sich fast liegend lehnte. Dass sich seine Klassenkameraden nicht in unmittelbarer Umgebung befanden, schien ihn nicht zu stören. Ihm schien dieser Ort besonders gut zu gefallen, da er sehr entspannt aussah. Sein Gesicht war nach oben in die Bäume gerichtet, während er völlig still dasaß, und den Ton bearbeitete. Feine, streichende Bewegungen formten den Ton, drückten ihn platt und ließen eine ornamentale Scheibe entstehen.

Später sprach ich mit Johann und er erzählte mir, er habe die ganze Zeit über einem Vogel zugehört und deshalb hätte er einen Vogel geformt. Dieser Schüler zeigte mir, dass er sich von einem Geräusch hat inspirieren lassen. Der Ton bot dem Jungen eine haptische und wie wir später gesehen haben, sogar eine visuelle Möglichkeit, der Sinneswahrnehmung des Hörens, Ausdruck zu verleihen. Ich möchte dieses Erlebnis als eine Art *Übersetzung von Sinneswahrnehmungen* beschreiben. Der von dem Schüler geformte Vogel ist nahezu zweidimensional. Aus diesem Grunde musste ich

an eine ornamentale Form denken, die sehr symmetrisch gearbeitet wurde. Das Kind beschäftigte sich also mit einem allgemein zu bestimmenden Objekt, fand aber seinen ganz eigenen Weg, dieses darzustellen. Eine möglichst bildliche Abbildung stand nicht im Fokus seiner Arbeit.



1.2 Fühl- und Tasterlebnis 2

Das Beobachten von Sofie hat mich sehr fasziniert. Das aufgeweckte Mädchen suchte sich, wie ihr Mitschüler auch, einen sonnigen Platz an einem Baum. Auch sie lehnte sich mit ihrem Rücken gegen den Stamm. Sie schien den Ton anfangs in ihren Händen wirklich zu erspüren und zu erfühlen, da er keine feste Form annahm. Dann aber formte sie zielgerichtet ein Blatt, wie sie es vielleicht zuvor im Wald gesammelt hatte. Sophie hat sich sicherlich an dem Raum Wald, in dem sie sich befand, orientiert. Aus dem Gedächtnis heraus muss sie mit diesem Raum ein Blatt eines

Baumes in Verbindung gebracht und dieses dann geformt haben. Ich halte dieses Erlebnis als eine *Raumassoziation* fest.

Während der Arbeit wirkte Sofie sehr konzentriert und ihre Gesichtsmuskeln bewegten sich. Sehr genau arbeitete sie das Blatt mit seinen Blattadern aus, indem sie mit ihren Fingernägeln Riefen in den Ton drückte. Als wir uns wieder in der Gruppe zusammenfinden wollten, um die Ergebnisse zu präsentieren, fiel es Sofie schwer, aufzustehen und die Augenbinde abzunehmen. Sie hätte wohl am liebsten noch weiter gemacht.



1.3 Fühl- und Tasterlebnis 3

Auch die Schülerin Annabell mochte nach über zehn Minuten noch nicht aufhören. Ich war erstaunt über das lange Durchhaltevermögen und die tiefe Entspannung, in die einige der SchülerInnen zu sinken schienen. Annabell betrachtete ihr Einhorn nach Abnahme der Augenbinde sehr skeptisch und bezogen auf meine Frage, ob sie überrascht über das Ergebnis sei, antwortete sie mit einem zögernden Nicken. Ihr Verhalten wirkte auf mich so, als könne sie mit der nun veränderten Wahrnehmung ihr Ergebnis nicht mehr so akzeptieren, wie sie es noch mit geschlossenen Augen getan hatte. Auch Annabell war sehr konzentriert während der Arbeitsphase. Aber die anfängliche Skepsis legte sich und auch sie präsentierte ihr Ergebnis im Sitzkreis. Allerdings hatte das Einhorn sein Horn verloren. Das nachträgliche Verändern des Tons konnte ich leider nicht ganz vermeiden, dazu ist das Material wohl einfach zu anregend um daran herumzudrücken und es zu bearbeiten.

Der Grund, wieso ich dieses Erlebnis ausgewählt habe, liegt daran, dass mir Annabell zeigte, wie eine veränderte Wahrnehmung die *Akzeptanz* für eine Sache verändern kann. Solange das Mädchen mit dem Formen beschäftigt war, wirkte sie ausgeglichen, zufrieden und konzentriert. Als sie die Augenbinde allerdings abnahm, schien sie ihr Ergebnis nach visuellen Gesichtspunkten zu bewerten und unsicher oder unzufrieden zu sein.



1.4 Fühl- und Tasterlebnis 4

Anknüpfend ist die Erfahrung interessant, die die Schülerin Greta gemacht hat. Sie formte den Ton zu einer großen Schale, die sie, während sie die Augenbinde trug, sehr glatt strich. Die nicht ganz kreisrunde Form bemerkte die Schülerin erst, als sie die Augenbinde abnahm und nun versuchte, diesen „Fehler“ zu verbessern. Dadurch verlor die Schale ihre glatten Flächen und die Schülerin hätte ihre Veränderungen gern rückgängig gemacht. Auch hier habe ich beobachten können, dass eine Bewertung über das Sehen erfolgte. Das Mädchen hat wohl eine genaue Vorstellung der Schale in ihrem Kopf gehabt und diese versucht, umzusetzen. Bei diesem Erlebnis war das *zielgerichtete Arbeiten* zu beobachten.

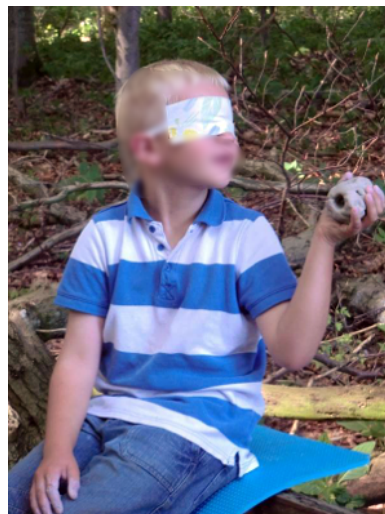
Greta ist eine sehr aufgeweckte Schülerin, die sich durch das Tragen der Augenbinde nicht von anderen Kindern ablenken ließ und bis auf einige Gespräche zu Beginn der Arbeitsphase auf die Arbeit mit dem Ton konzentrierte. Auch das war eine spannende Beobachtung. Die Schüler waren nicht so abgelenkt da der Vergleich mit anderen Ergebnissen auf visueller Ebene nicht möglich war.



1.5 Fühl- und Tasterlebnis 5

Die geformten Tonobjekte waren ganz unterschiedlichen Ursprungs. Einige SchülerInnen, die konzentriert oder zumindest ruhig gearbeitet hatten, bildeten Formen oder sogar Figuren. So auch Mika, der von einer Erkältung geplagt, nur an seinen Schnupfen denken konnte und deshalb einen Bazillus formte. Dieser faustgroße, mit runden Auswüchsen besetzte Bazillus glich tatsächlich einer mit dem Mikroskop vergrößerten Abbildung eines Krankheitserregers, wie Mika ihn wohl einmal auf einer Abbildung eines mikroskopierten Erregers gesehen haben muss. Nachdem wir die Präsentation abgeschlossen hatten und die Schüler sich auf die Suche nach einem geeigneten Platz für ihr Objekt machten, wusste Mika anfangs nicht wohin mit seinem Bazillus. Dann aber legte er ihn in die Schale eines anderen Kindes, die in einem Baum platziert war und berichtete stolz, er hätte seinen Bazillus jetzt an den Baum abgegeben und der Schnupfen könnte aufhören.

Dieses Kind beschäftigte sich beim Arbeiten mit dem *eigenen Befinden*. Was mich aber besonders beeindruckte, war die Darstellungsebene und das spätere Umgehen mit der Erkrankung.



2. Reflektion des Unterrichtsversuchs

Es ist festzuhalten, dass bei jedem Erproben von Materialien viele Sinneseindrücke eine Rolle spielen und doch der Kunstunterricht darauf fokussiert zu sein scheint, in erster Linie optische Ergebnisse zu schaffen. Ich habe durch meinen Unterrichtsversuch auf spannende, faszinierende und mich begeisternde Art und Weise feststellen können, dass es sich durchaus auch in der Kunst einmal lohnt, die Augen zu schließen.

Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nicht allgemein nachweisen, dass die Kinder sich aufgrund der geschlossenen Augen mehr auf ihre anderen Sinneseindrücke konzentriert haben. Doch weiß man aus eigener Erfahrung, dass man sich zum Beispiel bei einem Spaziergang in absoluter Dunkelheit anhand von Geräuschen, Gerüchen oder dem Untergrund, auf dem man geht, orientiert. Wir gleichen einen Verlust einer Sinnesleistung also durch andere aus. Die besondere Aufmerksamkeit im Arbeitsprozess nun auf die haptische Wahrnehmung zu richten, habe ich versucht, durch den Ton herauszufordern und Aussagen wie zum Beispiel die des Schülers, der mir erzählte, er habe die ganze Zeit einem Vogel zugehört, zeigten mir dann, dass auch andere Sinneseindrücke eine Rolle bei der Bearbeitung des Tons spielten. In diesem Fall war also der Hörsinn dominant und diente als Inspirationsquelle für die Arbeit mit dem Ton und seinen zu erfüllenden Materialeigenschaften. Weil der Ton während der Arbeit bei allen unterschiedliche Formen annahm und alle die Aufgabe mit Ausdauer durchgeführt haben, meine ich, den Tastsinn angesprochen zu haben. Keinem wurde langweilig und niemand war überfordert. Auch die spontanen Aussagen der Kinder beschrieben die ertasteten und gefühlten Erlebnisse und bestätigten meine Absichten. Die Kinder arbeiteten ruhig, ohne Ablenkung und – ganz wichtig – ohne auf ein Ziel hinzuarbeiten, das ihrem Erleben Schranken setzen würde. Mit Schranken meine ich hier zum Beispiel eine Kugel, eine Rolle oder was sonst noch beim Arbeiten nach Aufbautechnik nötig ist zu formen. Die SchülerInnen haben sich auf das Material eingelassen und sind ihren eigenen spontanen Impulsen gefolgt. Der

uns im Alltag so dominierende Sehsinn, der Sinn, für den das Bild erschaffen wurde, musste in seiner eigens für ihn geschaffenen Kunstform einmal Pause machen. Darin, dass nun gerade die Kunst das für unsere Augen ist, was die Musik für das Ohr oder das Essen für die Zunge, habe ich den besonderen Reiz gesehen, den Kindern die Augen zu verbinden und mit einem Material arbeiten zu lassen, das zum plastischen Gestalten anregt.

Mir war es wichtig, dass die Kinder ihre eigene Erfahrung machen. Eine Bewertung sollte nicht erfolgen und ich würde mir wünschen, dass sie im Kunstunterricht häufiger einmal an Bedeutung verliert. Dass einer ästhetischen Erfahrung, die im Rahmen der Schule sicherlich häufig im Kunstunterricht gemacht wird, kein „gut“ oder „ausreichend“ folgt. Ich gehe auf diesen Punkt deshalb ein, weil ich nur unter der Voraussetzung, keine Bewertung für die Ergebnisse der Kinder abgeben zu müssen, diesen Unterrichtsversuch habe durchführen können.

Ich bin auf die Bedeutung der Haptik gekommen, weil ich beim Bearbeiten eines Materials festgestellt habe, nicht allein bestimmen zu können, welchen Weg ich gehen möchte. Ein wesentlicher Teil der Gestalt lag immer bei dem Material selbst. Das Arbeiten an und mit dem Werkstoff erforderte eine Art Kommunikation, die ich über das Erfühlen und Ertasten am besten führen konnte. Dann einfach einmal die Augen zu schließen, lag nahe.

IV. Literatur

Monografien

Ellneby, Ylva: Die Entwicklung der Sinne. Wahrnehmungsförderung im Kindergarten, Freiburg im Breisgau ²1998

Hils, Karl: Formen in Ton. Eine Grundübung fürs Leben. Mit allgemeinen Fingerzeigen zur gesunden Werkerziehung, Kassel/Basel 1951

Kathke, Petra: Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte Anregungen Aktionen. Band 1: Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007

Kirchner, Constanze: Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr, Berlin²2009

Kükelhaus, Hugo: Hören und Sehen in Tätigkeit, Zug 1978

Kükelhaus, Hugo/ **zur Lippe**, Rudolf: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt am Main 1994

Menzen, Karl-Heinz: Das Bild. In Kunst, Pädagogik und Therapie, Berlin 2008
Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze 1999

Montagu, Ashley: Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen, Stuttgart ¹¹2004

Oklander, Violet: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen, Talheim¹⁴2007
Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Grundlangen, Didaktik, Anregungen, Düsseldorf 1984

Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Grundlangen, Didaktik, Anregungen, Düsseldorf 1984

Schottenloher, Gertraut: Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung, München ⁷2008

Aufsätze

Dunker, Ludwig: Lernen wieder die Entfremdung? Leibgebundene Erfahrungsprozesse in anthropologischer Sicht, in: Die Kunst Der Körper Das Textile, hrsg. V. Norbert Schütz/Manfred Blohm, Köln 2005, S. 101-115

Grunwald, Martin: Begriffsbestimmungen zwischen Psychologie und Pysiologie, in: Der bewegte Sinn. Grundlagen und Anwendungen zur haptischen Wahrnehmung, hrsg. v. Martin Grunewald/Lothar Beyer, Basel. Boston. Berlin 2001, S. 1-14

Hagstedt, Herbert: Die betrogene Hand. Werkstatt-Lernen ohne Perspektive?, in: Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, hrsg. v. Constanze Kirchner/ Georg Peez, Norderstedt ²2005, S.34-45

Kirchner, Constanze/ **Peez**, Georg: Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht, in: Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, hrsg. v. Constanze Kirchner/ Georg Peez, Norderstedt ²2005, S.8-21

Schönhammer, Rainer: Haptische Wahrnehmung und Design, in: Der bewegte Sinn. Grundlagen und Anwendungen zur haptischen Wahrnehmung, hrsg. v. Martin Grunewald/Lothar Beyer, Basel. Boston. Berlin 2001, S.151-160

Zeitschriften

Blohm, Manfred: Plastisches Gestalten in der Grundschule, in: Grundschule (2003), Heft 10, S.8-10

Blohm, Manfred: Kunstunterricht neu denken. Denkansätze für neue Praxisformen des Kunstunterrichts, in: Grundschule (1998), Heft 11, S.28-29

Sabisch, Andrea: Innere Bilder malen, in: Grundschule (1998), Heft 11, S.30-31
Bunte, Judith: Mein inneres Bild geht nach außen. Von der Eindimensionalität in die Dreidimensionalität, in: Grundschule (2003), Heft 10, S.22-23

Lexika

Brockhaus Enzyklopädie, in vierundzwanzig Bänden, Bd. 2, Mannheim ¹⁹1987, S. 217

Brockhaus Enzyklopädie, in vierundzwanzig Bänden, Bd. 22, Mannheim ¹⁹1993, S. 236

Internet

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Faktor> (Stand: 15.07.2013)

(<http://ergotherapie-ruesselsheim.de/ws6.htm>_Stand: 29.09.2013)

<http://www.gsid.de/> (Stand: 29.09.2013)

Irene Unglaube im Interview mit Martin Grunwald: „Der Mensch ist ein haptisches Wesen“ (15.08.2011), in: Haptica, URL: http://www.werbeartikelverlag.de/2011/08/15/haptik_martin_grunwald/ (Stand: 10.07.2013)

V. Anhang

Verlaufsplan

| Zeit | Phase | Unterrichtsschritte | Sozialform | Materialien |
|------------------------|---|--|---|---|
| 9.20- 9.23 (3´) | Platzsuche, Sitzkreis | Wir treffen gemeinsam im Wald ein und bilden mit den Sitzkissen einen Sitzkreis auf der Erde | Klassenverband | Sitzkissen |
| 9.23- 9.28 (5´) | Erste Arbeitsphase | Erklärung der ersten Aufgabe und Aufforderung, sich auf die Suche nach Dingen im Wald zu machen. Absprache eines Zeichens, das das Zurückkommen ankündigt. | Klassenverband, frontal | |
| 9.28- 9.38 (10´) | Freies Bewegen | Die SchülerInnen durchstreifen den abgesteckten Bereich im Wald auf der Suche nach haptisch- taktile Eindrücken | Eigenständige, allerdings ist das Gespräch möglich | Sammelbare Waldgegen - stände |
| 9.38- 9.48 (10´) | Wiedertreffen im Sitzkreis, Einführung der Augenbinde | Gesammelte Objekte breiten die SchülerInnen vor sich aus. Einzelne Kinder bekommen | Zusammenfinde n im Klassenverband | Gesammelte Waldgegen - stände, Sitzmatte |

| | | | | |
|------------------------------|--|--|---|---|
| | | Augenbinde und erfühlen Gesammeltes eines anderen Kindes. | | |
| 9.48- 9.50 (2´) | Vorbereitung der nächsten Aufgabe, eigenen Sitzplatzsuch en | Alle SchülerInnen die möchten, bekommen eine Augenbinde. Dann sucht sich jedes Kind einen Sitzplatz für sich allein | Auflösen des Klassenverban- des, eigständige Platzsuche | Sitzmatte, Augenbinde |
| 9.50- 9.55 (5´) | Vorbereitung der Arbeitsphase | Anlegen der Augenbinde und Verteilung des Tons. | Einzel | Sitzmatte, Augenbinde, Ton |
| 9.55- 10.05 (10´) | Zweite Arbeitsphase | Tonen, je nach Gruppenverhalten vielleicht keine ganzen 10 Minuten. | Einzel | Sitzmatte, Augenbinde, Ton |
| 10.05 - 10.08 (3´) | Wiedertreffen im Sitzkreis | Wir treffen uns wieder im Sitzkreis und die Augenbinden werden eingesammelt. | Zusammenfin- den im Klassenverband | Sitzmatte, Augenbinde, geformter Ton |
| 10.08 - 10.15 (7´) | Präsentation der Ergebnisse | Die SchülerInnen stellen ihre Ergebnisse vor und wir sammeln alle in der Mitte des Kreises. | Klassenverband | Sitzkissen, geformter Ton, Plastiktüte als Unterlage |
| 10.15 - 10.25 (10´) | Freie Bewegen, Suchen eines Ausstellungso rtes | Die SchülerInnen werden aufgefordert, ihr Objekt an einem beliebigen Platz im Wald zu positionieren | Eigenständig, allerdings ist das Gespräch möglich | Geformter Ton |

| | | | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|--|---------------|
| 10.25 - 10.30 (5') | Freies Bewegen, Werkbetrachtung | Rundgang zu den Ergebnissen | Eigenständig oder kleine Gruppen | Geformter Ton |
| 10.30 - 10.37 (7') | Reflektion der Stunde | Die SchülerInnen berichten von ihren Erfahrungen und geben eine Rückmeldung. | Zusammenfinden im Klassenverband | Sitzkissen |
| 10.37 - 10.40 (3') | Zusammenräumen, Aufbruch | Wir packen alle Sachen zusammen, jedes Kind trägt seine Sitzmatte | Klassenverbund | Sitzkissen |