

5.1 Lernprozesse: improvisieren und inszenieren

Stephan Wahner

Schaut man in die Flure und Klassenräume von Grundschulen, dann fällt der Blick oft auf Bilderreihen, die aus Schülerarbeiten einer ganzen Klasse zu einem bestimmten Unterrichtsthema bestehen, z. B. „Drei Eisbären auf einer Eisscholle“. Die einzelnen Bilder ähneln sich dabei oft sehr. Gleiche Bildformate mit gleichartig gestalteten Bildinhalten und ähnlichen Farben hängen eng an eng. Meist soll ein konkreter Arbeitsauftrag eingelöst werden. Es ist für die Lehrkraft eher irritierend oder sogar störend, wenn ein Kind z. B. vier Eisbären malen will, diese dann auch noch eventuell teilweise von oben, da dann der gestellte Arbeitsauftrag nicht erfüllt wird. Selten sieht man unterschiedliche Herangehensweisen, verschiedene Formate oder ungewöhnliche Techniken nebeneinander ausgestellt. Auch publizier- te Anregungen für den Kunstunterricht in der Grundschule zielen meist darauf, ein Thema für alle Schüler anzubieten, das innerhalb einer gewissen Zeit zu bearbeiten ist. Themenvorschläge, Unterrichtsmittel und Stunden- verlauf sind hierbei oft akribisch vorgegeben und führen zu den sich glei- chenden Unterrichtsergebnissen, z. B. zu den Themen „Schwimmender Wassermann“ oder „Die dunklen Farben schließen die leuchtenden ein“ (KLETTENHEIMER 2012, 96). Häufig werden die gestalteten Ergebnisse dann so- gar mittels vorgegebener Beurteilungskriterien verglichen und benotet. Und dies geschieht, obwohl der Kunstunterricht – so schreiben es ja selbst die Lehrpläne vor – eigentlich nicht produktorientiert sondern prozessori- entiert sein sollte. Somit müssten für die Beurteilungskriterien eigentlich eigene Motivfindungen, Ideen und Überlegungen, Materialauswahl oder der dokumentierte und erlebte Prozess der Schüler für die Bewertung aus- schlaggebend sein, dies ist jedoch in der Regel nicht der Fall, sondern das Urteil bezieht sich meist lediglich auf das gestaltete Produkt.

Die aktuellen Lehrpläne fordern darüber hinaus

- jahrgangsübergreifendes Lernen,
- differenzierte Unterrichtskonzepte für heterogene Lerngruppen,
- das Eingehen auf unterschiedliche Lernbedürfnisse,
- die Bereitstellung individualisierter Lernprozesse und Lernmöglichkeiten,

- das Verknüpfen der Lerninhalte mit subjektbezogenen Themen,
- die Stärkung des individuellen Ausdrucksbedürfnisses und dessen individuelle gestalterische Umsetzung.

Tatsächlich werden weder diese Anforderungen noch die Forderungen nach individuellen Gestaltungsprozessen im Schulalltag wirklich eingelöst.

Individuelle Gestaltungen im Unterricht zulassen

Die mittlerweile in den Lehrplänen der meisten Länder verankerte Kompetenzorientierung verlangt danach, das Kind dort abzuholen, wo es steht. Nimmt man diese Forderungen ernst, dann folgt daraus unmittelbar, dass die Schüler im Kunstunterricht eigentlich an unterschiedlichen Projekten arbeiten müssten und dabei ihre eigenen Ideen und individuellen Gestaltungen umsetzen sollten. Simultane, klar durchstrukturierte Lernvorgaben für alle Schüler einer Klasse, die dann auch noch in einer bestimmten Schulstunde erklär- und lehrbar sind, müssten zugunsten individualisierter Lernprozesse zurückgestellt werden. Die Grundschule fördert stattdessen jedes einzelne Kind gemäß seinen derzeitigen Neigungen, Fertigkeiten und Bedürfnissen. Somit kann es nicht mehr allein um ein vorgegebenes Lernziel gehen, welches die Kinder im Klassenverband erarbeiten, vielmehr stehen nun individualisierte Unterrichts- und Lernformen im Mittelpunkt. Jedes Kind hat unterschiedliche Lernbedürfnisse und bekommt, da es an subjektbezogenen Themen arbeitet, im individuell passenden Moment neue Lerninhalte angeboten.

Ein analysier- und kontrollierbarer Unterricht sollte daher eher in Richtung offener Unterrichtsformen mit individuellen, vielleicht auch ungewissen, Lern- und Gestaltungsprozessen verändert werden. Somit ist eine Schule nötig, die Schüler statt Fächer unterrichtet.

Offene Unterrichtsformen – so z. B. Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit, Projektunterricht und Werkstattunterricht – können die Veränderung des Unterrichts hin zu individuellen Lern- und Gestaltungsprozessen unterstützen. Will man allen Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Zugängen gerecht werden, dann bietet sich z. B. Werkstattunterricht an. Hierbei wird eigentlich das selbstständige, individuelle und nachhaltige Lernen gefördert. Allerdings bestehen manche der – auch von Verlagen konzipierten – Werkstätten aus viel zu viel Stationen und fast unendlich üppigen Kopiervorlagen. Überhaupt fällt auf, dass die Pläne und Materialien einer solchen Werkstatt von der Lehrperson vorbereitet und

vorgegeben sind. Die Lehrkraft gibt somit das Arbeiten immer noch vor. Einzig im Projektunterricht werden die Planungen der Inhalte und Vorgehensweisen von den Kindern selbst bestimmt und vorbereitet.

Lernräume und Lernumgebung als Lernkultur

Will man die frontalen Lernformen im traditionellen Klassenzimmer hin zu informellen und individualisierten Unterrichts- und Lernformen verändern, dann spielt auch der Raum, in dem gelernt wird, eine wesentliche Rolle. HOFMANN (2011, 6) bezeichnet den Lernraum als dritten Pädagogen. Er beschreibt am Beispiel der Hannah-Höck-Grundschule in Berlin, wie starre Lernzellenstrukturen – nämlich ehemalige Klassenzimmer – für eine Klasse zugunsten weitläufiger Lernetagen ausgewechselt wurden, um individualisierte Lernformen zu ermöglichen und unterschiedlich großen Lerngruppen gerecht zu werden. Das dortige Motto „Dynamik statt Gleichschritt“ wurde mit Hilfe von flexibler Raumarchitektur und beweglichem Mobiliar, wie z. B. rollenden Lerncontainern, mobilen Bühnen, Rückzugsnischen und Klettergerüsten umgesetzt (HOFMANN 2011, 7). Je nach Bedarf werden dabei Orte oder Raumecken zu Spiel-, Ruhe- oder Lernzonen. Die flexiblen Raumkonzepte helfen dabei, Partner- und Einzelarbeit ebenso wie große Gruppen- und Gemeinschaftsarbeiten durchführen zu können und Arbeitsergebnisse entsprechend zu präsentieren oder zu inszenieren. Zusätzlich gibt es spezielle Räume, wie Mensa, Medienräume, Spielräume, einen Mediationsraum, Handwerksateliers und Kunstateliers sowie Forscherlabors.

*Flexible Raum-
konzepte und
bewegliches
Mobiliar*

Schon die vor 30 Jahren entstandenen Lernwerkstätten versuchten, ohne viele pädagogische Anleitungen auszukommen. Orientiert an der Teacher-Centers-Bewegung und den Konzepten der open plan schools wollte man auf eine andere Weise Schule machen: das Lernen sollte aktiv, kreativ, forschend, offen und entdeckend sein (WEDEKIND 2011, 6). In einer vorbereiteten oder offenen Lernumgebung, die sich durch die Einrichtung und Ausrüstung der Werkstatt ergibt, können sich die Schüler ihre Lerngegenstände und Lerninhalte selbst wählen. Dabei sollen der natürliche Forscherdrang und die Fragestellungen der Kinder im Vordergrund stehen und freien Lauf haben.

Eine solche Lernwerkstatt hält wenig didaktisierte Lernmaterialien bereit, sondern verwendet eher Alltags- und Naturmaterialien sowie Lexika, Bestimmungsbücher, Werkzeuge und Messgeräte. Meist gibt es in Regalen sortierte Abteilungen, so z. B. zu Natur und Umwelt, Technik und Mathematik, Schrift und Sprache und zu weiteren Themen, die wiederum von

Pädagogen und Werkstattleitern aufgebaut und je nach Bedarf weiterentwickelt werden. Die Pädagogen agieren in solchen Lernwerkstätten als Lernbegleiter, Berater und Helfer, z. B. indem sie die Kinder ermutigen, ein Lerntagebuch zu führen (TODT 2011, 33). Neben den vielen Lernimpulsen bieten die Lernwerkstätten auch Gelegenheiten zur Kommunikation oder zum individuellen Rückzug an. Die Lernwerkstatt versteht sich dabei als „anregungsreicher Lernraum“, die Lernwerkstattarbeit als „pädagogische Interaktion“ (WEDEKIND 2011, 7 ff.).

Lernkultur choreografisch inszenieren

Konzepte eines forschenden, kreativen, aktiven und entdeckenden Lernens besitzen innerhalb der Didaktik des Kunstunterrichts einen besonders hohen Stellenwert, da die Kunst es ermöglicht, Aspekte des Sinnlichen und des Kognitiven in Erkenntnisprozessen zu verbinden. Jeder Bildungsvorgang, verstanden als Selbstbildung, ist zudem selbst ein ästhetischer Prozess (vgl. SCHÄFER 2006, 58). Das enge Verhältnis der Kunst und der Pädagogik innerhalb der Disziplin der Kunstpädagogik wird oft als problematisch betrachtet, da auf der einen Seite die Kunst nahezu gesetz- und grenzenlos erscheint, indem sie emotional, widersprüchlich und provokativ bzw. ganzheitlich und multifunktional wirkt. Die Pädagogik auf der anderen Seite hat einen eher kognitiv orientierten Anspruch, da sie in der Regel versucht, den Schülern bestimmte Sachverhalte und Lerninhalte auf angemessene Weise zu vermitteln. Gerade wegen ihres künstlerischen Anteils ist die Kunstpädagogik aber potenziell in der Lage, die Aspekte eines entdeckenden und kreativen Lernens besonders zu fördern.

Was ist Tanz?

Raum, Symbol: Endliches im Unendlichen
geformt, durchdrungen, gebaut.

Tanz ist eine Sprache, die im Menschen ureingeboren schlummert.

Tanz ist Sprache des bewegten Körpers.

Tanz ist Ausdruck gesteigerten Lebensgefühls.

Tanz ist einziges rhythmisches Schwingen oder Fluten,
indem noch die kleinste Geste von dem großen,
unendlichen Bewegungsstrom mitgetragen wird.

Tanz ist Einheit von Ausdruck und Funktion,
durchleuchtete Körperlichkeit, beseelter Form.

Ohne Ekstase kein Tanz!

Ohne Form kein Tanz!

(MARY WIGMANN 1992, 185)

Will man individualisierte Lernprozesse und das subjektbezogene Arbeiten im Kunstunterricht berücksichtigen, dann bedeutet dies ein grundsätzlich anderes Arbeiten als üblich. Idealerweise müsste sich bei einem individuellen informellen Lernen (vgl. OVERWIEN 1999), das auf nicht plan- und steuerbaren Prozessen beruht, jedes Kind eine eigene Lernwerkstatt einrichten. Die komplexen Bildungsprozesse und Handlungen der Schüler bei einem solchen Einrichten einer eigenen Lernwerkstatt sollten dabei stets von Lehrenden begleitet werden, auch wenn damit wiederum ein gewisses Maß äußerer Lenkung in Kauf genommen wird. Bei einer Klassenstärke von z. B. 25 Schülern hätte man somit 25 Interaktionen, Handlungen, Prozesse und Bewegungen über eine eigentlich unbestimmte Zeit hinweg und an verschiedenen, verteilten Orten zu betreuen. Von außen gesehen gleicht eine solche Fülle von individuellen Handlungen, Bewegungen oder unterschiedlichen Prozessen im Grunde einer Performance oder einem improvisierten Tanz, da die Kinder mit den Bewegungen ihres Körpers gestalterisch in Zeit und Raum wirken. Würde man diese Bewegungen versuchen zu notieren, käme wohl die Notation einer Choreografie dabei heraus. Hier zeigt sich schon die Schwierigkeit, jeder Lernbewegung aller Akteure gerecht zu werden. Selbst eine Notation oder eine Videoaufzeichnung schafft es nämlich nicht, einen Tanz oder eine Performance in allen Einzelheiten und der ganzen Komplexität zu dokumentieren. Die Lehrkraft müsste sich bei solchen unterschiedlichen simultanen Lernprozessen eigentlich mitbewegen bzw. mittanzen, mal beobachtend, mal unterstützend, mal nur begleitend oder gar herausfordernd. Daher bietet es sich an, Konzepte aus der Tanzforschung heranzuziehen, um das Zulassen individueller Gestaltungen und das Entwickeln der dazu nötigen Lernkulturen voranzubringen.

Lernprozesse als
improvisierter Tanz

Leiberfahrungen und Anregungen vom Tanz

Das Bewegungslernen und -handeln spielt leider außerhalb des Sportunterrichts immer noch eine untergeordnete Rolle. Gerade Kinder im Grundschulalter lernen noch stark mit ihrem Körper; man spricht von Leiberfahrungen und Bewegungsgefühlen. Die Grundschulkinder lernen durch das Ausführen und Ausprobieren von Bewegungen und können damit auch außerhalb der eigentlichen Bewegung liegende Sachverhalte nachvollziehen und verstehen. Das zeigt sich etwa, wenn Kinder spezifische Bewegungen nachahmen, um zu erleben, wie sie sich anfühlen oder was der Vorgeber der Bewegung damit ausdrücken will. So werden manchmal Gesichtsausdrücke, Mimik und Gestik einer Person imitiert, um nachzuvollziehen, wie oder was sie fühlt (FUNKE-WIENEKE 2012, 41). Nachvollzogene Bewegungen

helfen aber auch zu verstehen, was mit Objekten geschieht. Somit dient das Nachahmen des Hüpfens eines Balles dem leiblichen Verstehen und dadurch dem Nachdenken über Bewegung im Allgemeinen sowie über deren Wirkung und Auswirkung. FUNKE-WIENEKE (2012, 40) definiert Bewegung als einen eigenen Weg der Erkenntnis, der zum richtigen, praktischen Umgang mit der Welt führt, da der Leib die innere und die äußere Welt miteinander verbindet. Er spricht bei solchen Bewegungen von ästhetischer Bildung. Hier wird deutlich, dass Bewegungen eine bedeutende Rolle in Bildungsprozessen spielen.

In der Tanzkunst stehen die Bewegungen eines gestaltenden Körpers in einem Raum im Mittelpunkt. Die Bewegung des Tänzers kann als eine leibliche Aneignung des Raums verstanden werden (LOUPPE 2009, 9). Tänzer sind besonders sensibilisiert, körperliche Aktionen und bewegte Figuren oder Figurengruppen wahrzunehmen, da sie zusätzlich körperlich denken. So wird beim Umgang mit dem Raum ganz selbstverständlich auch der eigene körperliche Innen- und Außenraum sowie der Umraum des eigenen Körpers simultan erfasst, bevor mit dem eigenen Körper der Raum erschaffen bzw. gestaltet oder bespielt wird. Der Körper bietet einerseits selbst Impulse für die Bewegung – durch Muskelspannungen, den Rhythmus des Ein- und Ausatmens oder des Herzschlags, andererseits reagiert er auf die Beschaffenheit der Umgebung, die situativ und ganzheitlich wahrgenommen wird. Die Sehgewohnheiten konzentrieren sich so auf das Wahrnehmen von Körperhaltungen, Blickachsen und Stellungen einzelner Körperteile sowie ihrer Positionierungen an einer Örtlichkeit und ihren Bewegungen im Raum. Dabei werden ebenfalls Dauer, Wirkung und Ausdruck der Bewegungen wahrgenommen und analysiert (ALVARADO 2012, 107). Somit wird deutlich, dass für das Umsetzen und Begleiten von komplexen Lernkulturen auch Wahrnehmungs- und Körperübungen aus der Schauspiel- und Tanzausbildung hilfreich sein können, weil die komplexen Bildungsprozesse einem improvisierten Tanz gleichen und aus vielschichtigen Bewegungen bestehen.

„Performative Turn“ und Choreografie

Das Konzept des Performativen (vgl. FISCHER-LICHTE 2004 und BUTLER 2002) unterstützt die Betrachtung von informellen Lernkulturen. Mit dem sogenannten „performative turn“ wurden die Auswirkungen und die Chancen einer körperbasierten Materialität betont. Nicht mehr Inhalte, die der Körper ausdrückt, stehen im Vordergrund der Betrachtungsweise, sondern vielmehr die Prozesse, Handlungen und die Dynamik des Körpers. Die Ge-

gensätze von Inhalt/Form, Aktiv/Passiv, Subjekt/Objekt und Produktion/Rezeption sind im performativen Ansatz aufgehoben oder werden sogar identisch. Das Konzept des Performativen ist für die nicht planbaren individuellen Lernprozesse und deren Beobachtung und Begleitung durch Lehrkräfte somit höchst relevant. STUTZ (2008) versucht in ihren „Kommunikationsskulpturen“ unter Berücksichtigung der Ästhetik des Performativen eine kunstpädagogische Konzeption zu entwickeln, bei der neben dem Bezugsrahmen des Lernraums und der digitalen Medien ebenso auch eine didaktische Form entsteht, welche die Strukturierung von Bildungsprozessen als Choreografie und Inszenierung von Bildungsräumen begreift (vgl. STUTZ 2008, 112).

Der Begriff der Choreografie erscheint besonders gut geeignet, informelle Lernkulturen zu veranschaulichen bzw. zu unterstützen, da er sich auf komplexe Handlungen und Bewegungen bezieht und sie beschreibt. Das Wort Choreografie verbindet die Wörter Tanz und Schreiben miteinander und hat dadurch viele Facetten, vom Aufschreiben der Bewegung, bis hin zum Raumbeschreiben durch sich bewegende und tanzende Körper an einer Örtlichkeit. Konkret wird unter einer Choreografie das Erfinden und Einstudieren von Bewegungen verstanden. Die Choreografie kann verschriftlicht sein oder sie wird mittels Improvisationen und/oder Bewegungsmustern entwickelt. Ähnlich einer musikalischen Komposition versteht sich die Choreografie dabei als Kunstwerk, bestehend aus komplexen Bewegungen und Handlungen. Der Choreograf hat infolgedessen die Aufgabe eines Regisseurs, der die Choreografie gestaltet und entwickelt.

Das Konzept der Choreografie hilft, individuelle Lernstrukturen im Unterricht zu initiieren, zu integrieren und zu begleiten. Die Lehrperson hat dabei die Rolle eines Choreografen, der allen Kindern während ihrer Lernprozesse und Lernbewegungen gerecht werden muss und dabei den Raum und alle anderen relevanten Faktoren, wie z. B. Materialien, Zeitstrukturen, Kommunikationsstrukturen wahrnimmt und beachtet aber auch formt, kreiert bzw. bereitstellt. Die Schüler arbeiten jeweils individuell an ihren Themen, die sich aus einem Anlass oder einer Anregung ergeben haben. Die Handlungen der Schüler laufen dabei nicht geradlinig, sondern gleichen vielmehr wegen der unterschiedlichen Denk- und Handlungsbewegungen einem freien Tanz, in dessen unmittelbarem Verlauf die nächsten Schritte der Handlungschoreografie entworfen werden (AG Grundschule im BDK 2009, 11). Somit entwickelt jedes Kind eine eigene Choreografie, indem es seine eigenen Handlungsstrategien, Raumwege und Körperbewegungen entfaltet. Die Kinder lernen in diesen Bewegungs- und Handlungs-

Die Lehrperson als
Choreograf

prozessen, da diese gleichzeitig auch Bewusstwerdungs- und Denkprozesse sind, die immer wieder neue Bewegungen und Handlungen herausfordern und ermöglichen. Da die Kinder parallel an unterschiedlichen Themen arbeiten, gibt es auch Anregungen durch andersartig verlaufende Bewegungs- und Bildungsprozesse der Mitschüler. Daraus können sich Partner- und Gruppenarbeiten entwickeln, ähnlich den spontanen Paar- und Gruppentänzen im freien Tanz. Begleitet und beobachtet man nun als Lehrkraft die unterschiedlichen Choreografien der einzelnen Schüler und diejenigen der Partner und Gruppen, so ergibt sich in der Zusammenschau das Bild einer Gesamt- oder Metachoreografie, die man als eine Art Regisseur inszeniert.

Improvisierte inszenierte Choreografie

Solche Lernkulturen sind als eine bewusst improvisierte, inszenierte Choreografie zu verstehen, weil die Lehrkraft einerseits die von den Lernenden selbst entwickelten ästhetischen Bildungsprozesse ähnlich einer Improvisation zulassen und beobachten, begleiten oder unterstützen. Auf der anderen Seite inszenieren die Lehrpersonen aber auch, indem sie absichtlich bestimmte Prozesse herausfordern oder anstoßen, Impulse setzen, Schüler ermutigen oder sie beim Scheitern begleiten und dabei aktiv und initiativ Situationen herstellen, aber auch Grenzen aufzeigen.

Praktisch bedeutet dies, dass die Lehrkraft in der Lernumgebung bestimmte Gegenstände platziert oder Informationen bereitstellt, die für das Projekt eines Kindes interessant sein könnten, oder mit einer Schülergruppe ganz bewusst Medien- oder Materialkunde betreibt, da die Kinder für bestimmte Lernprozesse ein spezielles Material, Werkzeug oder Medium benötigen, das noch unbekannt oder unklar ist. Es kann zudem sein, dass die Lehrkraft zwei Schüler zusammenbringt, die an ähnlichen Projekten arbeiten und durch ihren Erfahrungsaustausch zu erweiterten Lernprozessen angeregt werden können.

Dabei zeigt sich, dass die Lehrkraft die komplexen Choreografien einerseits auf sensible und empathische Weise beobachten und unterstützen muss, auf der anderen Seite muss sie diese Choreografie aber auch inszenieren und vorantreiben, wobei individuelle Lernprozesse ebenso zu berücksichtigen sind wie der gemeinschaftliche Austausch, die Bedürfnisse der Gruppe und der Zusammenhalt der gesamten Lerngruppe.

Konzeptuell sollte dabei von Anlässen für bestimmte Aufgabenstellungen ausgegangen werden. Fragestellungen der Kinder sollten erkannt werden, aus ihnen sollte ein Setting entstehen. Also: Orientierung am Kind, nicht Orientierung an Themen! Im Unterricht bewegt man sich zwischen den Po-

len Improvisation und Inszenierung. Hierbei geht es nicht um ein Entweder-oder, sondern um die Regulationsmöglichkeiten innerhalb dieses Spannungsfeldes. Für die Lehrenden gilt es dabei, den organisatorischen Überblick zu behalten, pädagogisch professionell zu handeln und sich zwischen diesen Polen bewusst zu bewegen. Jedes Kind erwirbt nach seinen Möglichkeiten Fachkompetenzen (AG Grundschule im BDK 2012, 3).

Die Lehrkräfte agieren hier also nicht als bloße Vermittler oder Aufbereiter von Lernstoff, sondern arbeiten vielmehr an einer Art inszenierter improvisierter Metachoreografie. Sie begleiten bzw. bestärken die Kinder in ihren Lernprozessen, irritieren und strukturieren aber auch bewusst an geeigneter Stelle, setzen Impulse, entwickeln Lernräume, inszenieren Lernumgebungen und arrangieren bei Bedarf Dialoge über Lernerfahrungen, über Ideen oder schon umgesetzte Konzepte. Die Kinder eignen sich währenddessen selbstständig Wissen an und durchlaufen dabei bewusst einen ästhetischen Prozess, der einem freien Tanz ähnelt. Durch die Bewegung in den unterschiedlichen ästhetischen Denk- und Handlungsformen bilden sich die Schüler selbstständig weiter – mittels Fokussieren, Umkreisen, Wiederholen, Verwerfen, Zirkulieren, Ausweichen, Fortschreiten, Zusammenführen, Ablenken, Akzentuieren, Verdecken, Antippen usw. (AG Grundschule im BDK 2009, 11).

Metachoreografie

