

THEMA

- 2 **Tanja Amado/Hubert Sowa**
EDITORIAL
- 5 **Tanja Amado/Hubert Sowa**
PLASTISCHES FORMEN ALS
KUNSTPÄDAGOGISCHES AUFGABENFELD
- 14 **Tanja Amado**
FORMVERSTEHEN ALS
BEWEGUNGSERFAHRUNG
Der didaktische Sinn plastizierender
Verfahren
- 30 **Hubert Sowa**
ZWISCHEN EIGENWERT DER
MATERIALSPRACHE UND MIMETISCHEM
DARSTELLUNGSWERT DER FORM
Modellieren in kunstpädagogischen
Lernprozessen
- 48 **Tanja Amado**
KERNFORM, VERWANDLUNG UND
RHYTHMUS
Das additive Modellieren als
vorstellungsbildendes Verfahren
- 55 **Alexander Schikowski**
STELLEN FINDEN, ÜBERGÄNGE SUCHEN
Didaktische Orientierungspunkte
beim Modellieren von Köpfen
- 65 **Melanie Metzler**
ERWERB EINER PLASTISCHEN BILDSPRACHE
Zum Problem der kategorialen
Erfassung plastischer
Gestaltungsqualitäten in
künstlerischen Lernprozessen

- 75 **Janina Soiné**
GIBT ES EIN BEOBACHTBARES FLOW-
ERLEBEN BEI KINDERN WÄHREND DES
PLASTISCHEN ARBEITENS MIT TON?
Zwei Fallstudien in Ton-Workshops
mit Kindern im Grundschulalter

FORUM

- 88 **Lothar Fischer**
DAS MODELLIEREN IM
BILDHAUERHANDWERK

REZENSIONEN

- 94 **Hubert Sowa**
ZUR BILDUNGSGESCHICHTE DES
SEHENS IM 19. JAHRHUNDERT
- 95 Autorinnen und Autoren
- 95 Impressum

ONLINE-ANHANG

unter www.kopaed.de

Hubert Sowa
BILDGLOSSAR ZUM PLASTISCHEN
FORMEN

Hubert Sowa
BEITRÄGE ZUR KUNSTLEHRE
DES PLASTISCHEN FORMENS.
EIN INTERNATIONALER
LITERATURÜBERBLICK.

EDITORIAL

TANJA AMADO/HUBERT SOWA

MODELLIEREN

Handwerk, Gestaltung und Inhalt sind die didaktischen Eckpfeiler der kunstpädagogischen Arbeit an der künstlerischen Werkherstellung. Obwohl dieser Satz unter Kunstpädagoginnen und -pädagogen wohl allgemeine Zustimmung finden dürfte, wird er offensichtlich nicht von allen Fachvertreterinnen und -vertretern in gleicher Weise verstanden und zur Grundlage der Lehre gemacht. Die Schwierigkeit der didaktischen Praxis liegt nämlich darin, diese drei Eckpfeiler in ein angemessenes, balanciertes Verhältnis zu bringen, so dass nicht einzelne davon unangemessen betont und andere unterbewertet werden.

So gibt es Interpretationen der Kunstpädagogik, in denen fast ausschließlich Techniken des Handwerks gelehrt werden – ohne gestalterischen und inhaltlichen Anspruch. Oder solche, in denen ausschließlich abstrakte Regeln der formalen Gestaltung gelehrt werden – ohne handwerklichen und inhaltlichen Anspruch. Auch gibt es solche, in denen es um Inhalte geht, aber kein qualifizierter Begriff von Gestaltung gelehrt wird und Handwerk als etwas betrachtet wird, was nicht ins Fach gehört.

Im vorliegenden Heft spielt der Zusammenhang von Handwerk und Gestaltung eine sehr intensive Rolle. Die AutorInnen und HerausgeberInnen teilen die Überzeugung, dass die *Verfahren der Formgestaltung* in einem ganz entscheidenden Maße prägend sind für den *geistigen* Kern der Kunstlehre – und umgekehrt.

Wir versuchen in diesem Heft aus dem *Inneren* der handwerklich-gestalterischen Künste des plastischen Formens heraus intensiv nachzudenken. Die Technik des „Modellierens“ wird dabei mit Hilfe ungewohnt feiner Unterscheidungen thematisiert – technisch und didaktisch. Jede künstlerisch-technische Variante des Formverfahrens impliziert – so zeigt sich in den Beiträgen – einen differenten Aufbau des Formverständnisses, der Formvorstellung, ja sogar der Formbedeutung, vor allem aber auch der Lehre.

- Es ist der Anspruch des Heftes, hier wirklich ins Detail zu gehen, um den Techniken des Modellierens, die in der Fachgeschichte oft stiefmütterlich behandelt wurden, wieder die intensive Zuwendung zu geben, die sie angesichts ihrer zentralen Rolle in der Geschichte der Künste und auch in der Gegenwartskultur (z.B. Design) verdienen.
- Es ist auch der Anspruch des Heftes, zu zeigen, wie aus dem Tiefenverständnis der handwerklich-gestalterischen Formprozesse zugleich ein Tiefenverständnis von Didaktik hervorgeht.

- Schließlich will das Heft, was schon Joseph Beuys tat, in Erinnerung rufen, dass das ursprünglich verstandene plastische „Bilden“ (griech. PLASSEIN) inhaltsgleich mit dem „Bilden“ des menschlichen Geistes (PLASSEIN) zu verstehen ist, dass mithin die Mikroanalyse plastischer Verfahrensweisen zugleich den Blick öffnet für das Wesen sich-bildender menschlicher Denkweisen.

Der einleitende Beitrag von *Hubert Sowa* und *Tanja Amado* zeigt zunächst auf, wie das plastische Formen in seiner Besonderheit zwischen den anderen Verfahren körperhaft-räumlicher Gestaltungskünste (Bauen, Skulptieren usw.) steht. Sodann sichtet er die Unterscheidungen, die sich *innerhalb* des Oberbegriffes des „Plastischen Formens“ machen lassen und arbeitet die didaktisch-methodischen Implikationen dieser Unterscheidungen heraus: Unter dem Oberbegriff des „plastischen Formens“ lässt sich eine ganze Reihe relativ deutlich unterscheidbarer handwerklich-gestalterischer Verfahren mit entsprechend verschiedenen imaginativen und inhaltlichen Wirkungen fassen. Das im Hefttitel genannte „Modellieren“ ist zwar der gebräuchlichste Begriff für dieses ganze Bündel von Phänomenen, ist aber bei genauerer Betrachtung nur ein Spezialfall zwischen anderen Verfahren, die sich davon und untereinander deutlich unterscheiden.

Eines dieser Verfahren, nämlich das *integrative Plastizieren*, wird im folgenden Beitrag von *Tanja Amado* näher thematisiert und in seinen imaginativen, didaktischen und inhaltlich-geistigen Implikationen untersucht. Diese Art des Formens wird besonders stark von einem Formverständnis angetrieben, das mit Wachstum, Bewegung und Leben zu tun hat. Das integrale Formen – also das Formen aus einer einzigen Masse heraus – wird dem Formcharakter des wachsenden und sich-bewegenden Organismus deutlicher gerecht als andere Verfahren. Technisches Verfahrensverständnis, geistiges Formverständnis und didaktisches Lehrverständnis gehen hier eine enge Verbindung ein, die sich auch mit Befunden der Bildung der Formauffassung und des Darstellungsvermögens bei Heranwachsenden in Einklang bringen lässt.

Im folgenden Beitrag untersucht *Hubert Sowa* vergleichend verschiedene künstlerische Formverfahren der Tradition und zeigt auf, dass, wie und warum das klassische „Modellieren“ des 19. Jahrhunderts später von Bildhauern des 20. Jahrhunderts kritisiert wurde. *Tiefenverständnis* und *Oberflächenverständnis* der Form müssen in den verschiedenen Verfahren ebenso unterschieden werden wie das Verhältnis, in dem *Eigenwert* und *Darstellungswert* des Materials im Gestaltungsprozess stehen. Aus diesen Unterscheidungen lassen sich Rückschlüsse ziehen für den entwicklungsgerechten curricular-didaktischen Aufbau einer Lehre des Modellierens. Das besonders im 19. Jahrhundert kultivierte und gelehrte Verfahren des hinzufügend-wegnehmenden Modellierens durch klümpchenweise setzendes Auftragen von kleinen Volumeneinheiten auf einen Volumenkernel thematisiert *Tanja Amado* in ihrem zweiten Beitrag – und zwar einerseits in technischer, andererseits in didaktischer Hinsicht. Sie zeigt, wo das Kernproblem bei diesem Verfahren liegt: In der anfangs zu erarbeitenden plastischen Grundcharakteristik des Volumenkernelns. Hier liegen auch die didaktischen Schwierigkeiten, die in der Lehre zu bearbeiten sind.

Alexander Schikowski zeigt am Beispiel des Kopfmodellierens in der Mittelstufe des Gymnasiums, wie die didaktische Strukturierung den Lernweg zur modellierten Form erfolgreich

bahnen kann. Im Großen wie im Detail legt er dar, welche deiktischen Hilfen für Wahrnehmung und Vorstellung gegeben werden können und wie sich diese Hilfen in den Arbeitsergebnissen auswirken. Die vom Autor vorgestellte Lehrmethode des plastischen Gestaltens hat keine geschlossene Systematik und Methodik, sondern eher die Struktur des den Werkprozess situativ-dialogisch begleitenden Zeigens von Stellen und Findens von Übergängen. Es wird – vor allem auch anhand der Werkergebnisse – klar gezeigt, dass die vertiefte Bearbeitung von zentralen *Stellen* und ihren *Übergängen* der plastischen Form von zentraler Bedeutung für die plastische Gestaltungsqualität ist.

Auch *Melanie Metzler* setzt sich in ihrem Beitrag mit den konkreten Problemen der Lehre des plastischen Gestaltens auseinander. Um die Auswirkungen von didaktischen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen auf das Lernverhalten von Primarschüler*innen zu überprüfen, hat sie im Rahmen einer Studie ein komplexes Kategorisierungs- und Beschreibungssystem entwickelt, das sie in Fallstudien anwendet. Dabei bezieht sie die Befunde der gestalterischen Prozess- und Produktanalyse eng auf die vorangegangenen didaktischen Hilfen. Daran ist nicht nur aufschlussreich, wie komplex die Gestaltungsentscheidungen von Lernenden im plastischen Bereich sind und in wie enger Resonanz sie zum rahmenden didaktischen Setting stehen, sondern auch, wie fein die Instrumentarien der didaktischen Diagnose und Förderung ausdifferenziert werden müssen (und können), um der Komplexität dieses Resonanzverhältnisses gerecht zu werden.

Janina Soiné gibt Einblicke in eine andere Forschungsstudie: In Fallstudien hat sie im Rahmen teilnehmender Beobachtung untersucht, ob und wie sich bei Grundschulern beim plastischen Arbeiten mit Ton ein sogenanntes „Flow-Erleben“ (nach Csikszentmihalyi) einstellt und wie es sich in der Beobachtung nachweisen lässt. Dafür hat sie klare Kriterien für die Beobachtung und Beurteilung entwickelt. Forschungen dieser Art, die ein Licht auf die Wirkungskraft künstlerischer Motivation (bzw. Begeisterung) bei SchülerInnen werfen könnten, gibt es bislang noch kaum. Janina Soiné trifft dazu einige vielleicht überraschende Aussagen.

Als FORUMS-Beitrag enthält das Heft einen Text des Bildhauers *Lothar Fischer* (1933-2004), in dem er sich kritisch gegen vordergründig mimetische Praktiken des „Modellierens“ absetzt. Dieser Text hat unter den IMAGO-HerausgeberInnen und AutorInnen zu anregenden Diskussionen geführt. Er ist vielleicht besonders deswegen interessant und auch irritierend, weil er in sehr direkter Weise die ursprünglichen, direkten handwerklichen Verfahren in der Kunst gegenüber den hochartifizialen und indirekten Verfahren des 19. Jahrhunderts favorisiert. Mit seinen Thesen stellt er die Kunstpädagogik vor die herausfordernde Aufgabe der kritischen Reflexion darüber, wie ernst die kunstpädagogische Didaktik künstlerische Kontroversen und Richtungsauseinandersetzungen nehmen muss (oder kann).

Zwei weitere Beiträge zum Heft können aus Platzgründen nur per Internet-Link zugänglich gemacht werden: Das *Bildglossar* hat den Zweck, die vielleicht für manche Leser dieses Heftes ungewohnten, weil sehr speziellen Begriffsunterscheidungen zum plastischen Formen mit entsprechenden Abbildungen zu illustrieren und damit einen Beitrag zur Konsolidierung der kunstpädagogischen Fachsprache zu leisten. Eine kritisch vergleichende *Überschau zu Lehrbüchern* im Bereich des plastischen Gestaltens soll zu weiterer Bearbeitung des Themas einladen.

Die Zusatzmaterialien dieses Heftes finden Sie unter www.kopaed.de auf der Website zu dieser Ausgabe.

TANJA AMADO/HUBERT SOWA

PLASTISCHES FORMEN ALS KUNSTPÄDAGOGISCHES AUFGABENFELD

EINE KRITISCHE SICHTUNG VON BEGRIFFEN, METHODEN UND ZIELEN

ZUSAMMENFASSUNG

Das Gebiet des plastischen Formens ist von anderen Feldern körperhaft-räumlicher Formdarstellung – z.B. Skulptur, Konstruktion – einerseits deutlich unterschieden, andererseits enthält diese Unterscheidung auch Unschärfen und Übergänge. So lassen sich alleine schon *innerhalb* des sog. „Plastischen Formens“ mehrere Unterformen unterscheiden: das Verformen, das additive Formen, das „Modellieren“ im engeren Sinn und das montierende und bauende plastische Formen.

Der Aufsatz hat zwei Ziele: Er versucht diese Unterscheidungen zu klären und zugleich zu zeigen, dass die verschiedenen Verfahren nur *Aspekte* des gesamten Gestaltungskonzeptes des plastischen Formens sind. Die Frage, in welcher *curricularen Ordnung* diese verschiedenen Verfahren im Rahmen der Kunstdidaktik zu lehren sind, bleibt ein Desiderat didaktischer Forschung.

STICHWORTE

Plastisches Formen; skulpturales Gestalten; konstruktives Gestalten; Didaktik des plastischen Formens; integrales Formen; additives Formen; Montieren; Modellieren.

SUMMARY

Plastic modelling is clearly distinguished from other fields of physical-spatial representation – such as sculpture, construction - on the one hand, while this distinction also entails blurring and overlapping on the other. Moreover, within so-called “plastic modelling” alone several subtypes can be distinguished: Transforming, additive forming, “modelling” in the narrow sense as well as assembling and constructing sculptural forms.

The essay has two goals: It seeks to clarify these distinctions and to show that the different procedures represent only aspects of an overall concept of plastic modelling. The question in which curricular order these different methods are to be taught within the framework of art didactics remains a desideratum of didactic research.

KEYWORDS

Plastic modelling; sculptural work; constructing; didactics of plastic modelling; integral forming; additive forming; assembling; modelling.

.

Eine einfache Einteilung der Verfahren körperhaft-räumlich materialisierter Formgestaltung in Handwerk, Technik und Künsten unterscheidet (a) bauend-montierende, (b) abtragende bzw. skulptierende, (c) plastisch-(ver-)formende Verfahren (vgl. Sowa 2017). Mit jeder dieser Verfahrensgruppen sind andere Vorstellungen von Raum und Körper verbunden¹. Hinzu kommt eine Gruppe von Verfahren, bei denen Hohlformen oder Hüllen hergestellt werden, die Leerräume oder Körper umschließen (etwa in der Keramik oder der Textilkunst) und die wiederum differente Formen des räumlichen Denkens und Formens erfordern.

Diese klassische Einteilung ist griffig, aber zugleich auch vereinfachend, denn bei näherer Betrachtung zeigen sich eine Reihe von Verwandtschaftsbeziehungen und Familienähnlichkeiten zwischen den Verfahren. Nimmt man etwa die plastisch-verformenden Verfahren der Kunst, die im vorliegenden Heft im Mittelpunkt stehen, so werden sie üblicherweise von den skulptierenden Verfahren nicht nur so unterschieden, dass die einen mit weichen („plastischen“) und die anderen mit harten Materialien zu tun haben, sondern näher auch dahingehend, dass die ersteren „aufbauend“ und „hinzufügend“, die letzteren „wegnehmend“ sind. Nun gibt es aber zum einen auch plastische Verfahren, bei denen weder hinzugefügt, noch weggenommen, sondern ein gleichbleibendes Massevolumen nur *umgeformt* wird (z.B. Kneten, In-Form-Drücken usw.), zum anderen enthält das klassische Modellieren in Ton gleichermaßen aufbauende wie wegnehmende Vorgänge, zum dritten gibt es innerhalb des plastischen Formens viele weitere Mischformen des Ansatzens, Montierens usw. – und einige davon spielen wiederum auch eine Rolle im Feld der skulpturalen Verfahren (vgl. Sowa 2017b).

Kurz gesagt: Die genannte Einteilung ist nur grob orientierend, aber nicht trennscharf, und sie fordert im Grunde heraus, sich über die Eigenart der raumbildenden Verfahren genauer zu verständigen. Gerade im Bereich der Kunstpädagogik ist es wichtig, klare Vorstellungen von den künstlerischen Verfahren zu bilden, sollen diese doch schließlich strukturiert gelehrt, von den Lernenden auch klar nachvollzogen werden und zu klarer Vorstellungsbildung (und entsprechendem Gestaltungskönnen) führen.

PLASTISCHES FORMEN ALS TECHNIK DES KÖRPERHAFTEN VORSTELLUNGSKÖNNENS

Im vorliegenden Heft geht es um das Verfahren, das traditionell als „plastisches Formen“, „Plastizieren“ oder auch „Modellieren“ bezeichnet wird. Unter diesen etwas vagen Begriffen werden gewöhnlich Formvorgänge verstanden, in denen weiche, „plastisch“ verformbare Materialien zum Einsatz kommen – traditionell Ton und Wachs, z.T. auch Plastillin, Gips oder anderen verformbaren Werkstoffen. Es handelt sich dabei bei näherem Hinsehen um eine ganze *Gruppe* von Verfahren, die z.T. in der Formherstellung in Handwerk, Design und Kunst, z.T. in der Formvorbereitung (also z.B. für das Gießen oder für die Digitalisierung) zur Anwendung kommen². Innerhalb dieser Gruppe gibt es Unterschiede, die sich in verschiedenen Verfahrensvarianten zeigen und auf verschiedenen Darstellungsweisen und Denkweisen über das „Formen“ beruhen. In diesem Heft wird die These vertreten, dass technische/künstlerische *Verfahren* sich in Handlungsfolgen konkretisieren, die sich als inkorporierte und exkorporierende *Vorstellungswege* verstehen lassen. Stellt ein Bildhauer sich eine *Form* vor, so stellt er sie mittels

ihrer *technischen Formgenese* vor, also in ihrem „Aufbau“. Genau dieses Vorstellen-Können, das ein Machen-Können impliziert und ermöglicht, wird in der Kunstpädagogik gelehrt.

Was stellen wir uns laienhaft vor, wenn wir „plastisches Formen“ vorstellen? Ein Zugreifen, Festhalten, Drücken, Biegen, Schlagen, Quetschen usw. mit den Händen oder mit Hilfswerkzeugen, das im verformbaren Material Spuren hinterlässt. Diese spontane Vorstellung ist nicht falsch, aber naiv und ungenau, sie denkt nicht wirklich so weit, dass daraus ein konkreter Werkvorgang entstehen könnte, wie man ihn bei einem routinierten Künstler beobachten könnte. Richtig an dieser Vorstellung ist allenfalls, dass darin ein händisches „Verformen“ gedacht wird, was in der Tat eine anthropogen etablierte Grunderfahrung ist. Dieses händische Verformen wurde auch in der Kinderplastikforschung des 20. Jahrhunderts (vgl. zusammenfassend Becker 2003, im Überblick über die Forschung vgl. auch Sowa 2017c, im Überblick über didaktische Konkretisierungen Korzer 2017) als basales und spontanes Herangehen an verformbare Materialien nachgewiesen – allerdings mindestens gleichrangig flankiert von Verfahren des Schlagens, Zerpfückens, Zusammenballens, Anfügens.

In den elaborierten *Künsten* des Modellierens ist das Verformen aber nur eines unter mehreren Verfahren, und keineswegs das zentrale. Entsprechend ist seine Funktion in der kunstpädagogischen Lehre zu präzisieren. Es steht für einen bestimmten Vorstellungsweg, der den anthropogenen Grundkonditionen von Heranwachsenden deutlich entgegenkommt, aber es steht nicht für die „hohe“ Kunst des Modellierens. In ihr kommen mehrere Verfahren zum Einsatz.

(1) Verformen, integrales Formen

Das Verformen, das in der anthroposophischen Kunstpädagogik auch als „Plastizieren“ bezeichnet und intensiv praktiziert wird (vgl. z.B. Clausen/Riedel 1995), ist eine basale Begegnung zwischen Hand und Material. Als Formverfahren folgt es folgendem Gestaltungsprinzip: Es geht von der gegebenen Masse aus, die mit Händen und Fingern umschlossen werden kann. Durch Drücken, Quetschen, Streichen wird diese Masse einem Prozess unterworfen, der in analoger Weise den metamorphotischen Prozessen des organischen Wachstums entspricht. Die Form wird dabei sukzessive gegliedert und artikuliert, ohne dass die Formteilungen dabei zu dominant und schneidend werden. Vor allem dann, wenn keine Werkzeuge zu Hilfe genommen werden, ergibt sich durch die Rundheit und Weichheit der arbeitenden Finger im Ganzen ein weicher, fließender Formcharakter – in Formentsprechung zur Übergängigkeit von organischen Wachstumsprozessen (vgl. auch ausführlich im vorliegenden Heft den Beitrag von T. Amado, S. 14ff.).

(2) Additives Formen

Ein anderes Formprinzip liegt dem additiven Formen zugrunde. Wie die Forschungen von Becker (1997) zeigen, entspricht diese gestalthafte Denkweise der „Schemaphase“ in der Entwicklung der Kinderzeichnung. Ob sie damit von universaler, interkultureller anthropologischer Gültigkeit ist, sei dahingestellt. Wirklich grundlegende Forschungen zu diesem Gebiet – vor allem was die frühe Kindheit betrifft – gibt es bisher erst in Fragmenten (vgl. im Überblick Sowa 2017c).

Das additive Formen beruht auf einem Stück-für-Stück-Darstellen von komplexer gegliederten Formen. Wie beim entsprechenden Zeichnen werden dabei rein technisch gesehen einzelne Formstücke fertiggestellt und an ein entstehendes Ganzes angefügt. In einem schematischen Verständnis sind die Stücke dabei *gestalthaft relativ geschlossene Sinneinheiten*, also z.B. der Rumpf, die Gliedmaßen, der Kopf – oder innerhalb des Kopfes: der Schädel, das Auge, das Ohr, die Nase, die Lippe usw. Die einzelnen Teile werden – z.B. beim Formen in Ton – in jeweils separaten Werkvorgängen hergestellt und dann sukzessive an eine Kernform (z.B. der Rumpf) angefügt. Das Formen der Einzelteile selbst folgt meist den voranstehend erläuterten Prinzipien des elementaren Verformens (z.B.: Ausrollen eines Wulstes als Bein). Nicht nur bei Kindern, sondern durchaus auch bei erfahrenen Künstlern werden Teilformen einer Gesamtform auf diesem Wege des separaten Vorformens und Ansetzens gestaltet (vgl. z.B. die bei Hildre 2007 und Chazot 2008, 2009 dargestellte Methodik).

Primat des integralen oder des additiven Formens?

Ob dem integralen oder dem additiven Formen die didaktische Schlüsselstellung zuzuschreiben sei, ist im Grunde eine falsch gestellte Frage. Alle menschlichen Wahrnehmungsvorgänge sind bestimmt von dem relationalen Verhältnis zwischen einem Ganzen und seinen Teilen. Analog sind auch alle technischen Herstellungsvorgänge durch die prinzipielle Polarität von Auseinandernehmen (*dispositio*) und Zusammensetzen (*compositio*) bestimmt, vgl. dazu ausführlich Sowa (2019).

In der *Kunstlehre der Herstellung von Plastiken* werden die verschiedenen Gestaltungswege grundsätzlich in einem sehr weiten Spektrum gegenläufiger Bewegungen gelehrt. Manchmal allerdings wird die Wahl der Wege geradezu zur Prinzipienfrage gemacht. Unserer Meinung nach ist das übertrieben. In Wahrheit handelt es sich nur um seit Jahrtausenden wirksame *Topoi* des künstlerischen des künstlerischen Wahrnehmens, Vorstellens und technischen Ausführens. Allerdings führt die Betonung oder auch die Unterordnung der einzelnen Verfahrenstopoi zu deutlichen Differenzen der Resultate und zu Differenzen der Vorstellungsweisen.

(3) Modellierendes Auftragen und Wegnehmen

Ein sich von den ersten beiden genannten Verfahren noch einmal deutlich unterscheidendes Verfahren ist das „Modellieren“ im engeren Sinn, wie es vor allem im 19. Jahrhundert praktiziert und gelehrt wurde. In diesem Verfahren werden weder integrale Ganzheiten geformt noch werden gestalthafte Sinneinheiten separat geformt und addiert, sondern es werden um einen gerüsthafte oder voluminösen Kern herum kleine Volumenquanten angetragen (bzw. korrigierend weggenommen). Im Grunde wird hier eine Plastik begriffen als Gebilde, das von einzelnen Oberflächenpunkten und ihren Tiefendistanzen her vorgestellt wird – eine Denkweise, die historisch auf Albertis rein geometrizistisches Verständnis des plastischen Volumens zurückgeht. D.h.: eine Skulptur wird definiert durch die räumliche Definition ihrer Oberflächenpunkte im Koordinatenraum (vgl. Alberti 1468/2011).

Entsprechend der Beobachtung und vergleichend-abschätzenden Vermessung am Modell werden Formen imaginativ in kleine Volumenquanten *zerlegt* und in der Technik des klümpchenweise hinzufügenden/wegnehmenden Modellierens Punkt für Punkt wieder *komponiert*. In der süddeutschen Bildhauerlehre der letzten zwei Jahrhunderte sprach man auch vom „batzelnden“ Modellieren. Die einzelnen Bätzchen oder „Batzeln“ sind aber nicht als gestalthafte Sinneinheiten geformt (wie etwa bei Hildre 2007 und Chazot 2008, 2009), sondern es sind wirklich nur winzige Quanteneinheiten von Masse, aus denen die Form gleichsam „pointillistisch“ zusammengesetzt wird (vgl. hierzu z.B. Jaxtheimer 1981 und den Beitrag von Amado, S. 48 im vorliegenden Heft). In seiner reduktionistischen Fokussierung auf Volumeneinheiten, die von allen gestalthaften Sinneinheiten absieht, ähnelt dieses „abstrakte“ Verfahren den Gestaltungsweisen der „reinen“ Malerei, in denen nur – ohne Ansehung der Gegenständlichkeit – farbige Flecken oder Punkte zur Definition der Volumenoberfläche gesetzt werden.

(4) Montierendes Modellieren

Geradezu gegenteilige Gestaltungsprinzipien werden dort angewandt, wo eine Plastik aus verschiedenen in sich fertig modellierten „Versatzstücken“ zusammengesetzt wird oder wo Platten bauend zusammengefügt werden (vgl. dazu im vorliegenden Heft die Beiträge von Sowa, S. 30ff. und Fischer, S. 88ff.). An einem Beispiel von Rebecca Tonet soll dies erläutert werden: Sie stand vor dem Problem, um einen schon modellierten Kopf ein Kopftuch zu modellieren (vgl. Abb. 1-4). Dieser Faltenwurf wurde von der Künstlerin (außer bei ihrem Bozzetto, Abb. 1) nicht „frei Hand“ modelliert, sondern durch faltendes Auflegen von dünn geschnittenen Tonplatten hergestellt. Diese Platten ähneln in ihrem materiellen Formverhalten einem dicken Tuch. Es erfordert Geschicklichkeit, einen Faltenwurf so zu „legen“, dass er einem geschlungenen Kopftuch ähnelt. Aber dennoch ist das eine sehr effektive Abkürzung, um zum Resultat zu gelangen, ohne die Form akribisch auszumodellieren.

Die alten Bildhauerwerkstätten verfügten über viele solcher „Tricks“ der Verfahrensverkürzung – sowohl im Bereich der Gussvorbereitung wie im Bereich der keramischen Plastik. Der Einsatz von textilen und anderen simulativ nutzbaren Materialien war vielerorts üblich (vgl. auch Faraut/Faraut 2014, S. 110-177). Faraut/Faraut zeigen auch ein Beispiel, bei dem das Inkarnat eines Kopfes auf einen vorher modellierten Knochenschädel appliziert wird (vgl. Faraut/Faraut 2012, S. 22ff.; vgl. noch ausführlicher Bonvalot S. 46-51).³ Solches Montieren von Plastiken durch übereinandergelegte und -montierte Schichten versucht dem physischen Vorbild durch den Einsatz mimetisch-simulativer Prozesse in besonderer Weise nahe zu kommen. Den Vertretern der „reinen Lehre“ eines stilreinen Modellierens ist das sicher zuwider, im Rahmen der Traditionen der Bildhauerkünste aber üblich.



Abb. 1: Massiv modellierter Bozzetto.



Abb. 2: Modell für Faltenbildung.



Abb. 3: Faltenbildung aus dünnen Tonplatten, die Stück für Stück in Falten gelegt werden.



Abb. 4: Konstruktive Unterstruktur aus Stegen, die die Faltenstruktur stützen. Das Loch dient zum Entweichen der Luft aus den eingeschlossenen Faltenkammern während des keramischen Brandes.

WIE GEHÖREN ALL DIESE VERFAHREN ZUSAMMEN?

Eine einzige monolithisch geschlossene Kunstlehre „der“ Technik des Modellierens an sich gibt es nicht. Es gibt eine ganze Reihe von Verfahren der plastischen Formerzeugung, die in der Tradition der Künste eingesetzt wurden: sich auseinander entwickelnd, alternierend, sich ergänzend, ineinander übergehend, sich vermischend, schrittweise aufeinander folgend, miteinander kontrastierend usw. Keineswegs ist auch die hier vorgelegte Aufstellung vollständig. Aber sie benennt wenigstens einige grundsätzliche Formverfahren und die damit verbundene Vorstellungs- und Darstellungstechnik. Des Weiteren ist offenkundig, dass das Modellieren als Formverfahren viele Übergänge und Vermischungen mit den skulptierenden und montierenden Verfahren zeigt.

Überblickt man in der vergleichenden Zusammenschau Dutzende von alten und neuen Lehrbüchern zu den Techniken des Modellierens (vgl. hierzu auch den Internet-Link zu diesem Heft), dann lassen sich folgende allgemeine Verfahrensschritte grob abstrahieren:

- > *Rohes Formen und Setzen* der Grundform oder eines Formkernes – integral oder additiv;
- > näheres *Einteilen* der Grundform
- > sukzessive *Ausarbeitung* der Teile durch Verformen, Aufsetzen und Wegnehmen;
- > *Vollendung* der Oberfläche.

Dieses Grundgerüst des technischen Vorgehens lässt viele Interpretationen zu. In ihnen liegt die eigentliche „Kunst“ an der Kunst des Modellierens (vgl. dazu in virtuoser Meisterschaft z.B.: Lucchesi/Malmström 1982, 1996).

DIE FRAGE NACH DER DIDAKTISCHEN ORDNUNG DER PLASTISCHEN VERFAHREN

Die kunstpädagogischen bzw. kunstdidaktischen Fragen, in welcher Methodik und Reihenfolge denn nun die Verfahren des plastischen Modellierens zu lehren seien, lässt sich entsprechend schwierig beantworten (vgl. Sowa 2017e). Wenn eine Lehrperson wirklich selbst von erfahrenen Künstler*innen modellieren gelernt hat, wird sie ihr eigenes Können reflektieren, neu ordnen und seine Genese im Lernprozess für sich introspektiv rekonstruieren müssen, um verlässliche didaktische Orientierungspunkte für ihre eigenen Lehrtätigkeit finden zu können.

Zentrale Fragen, die in der schulischen Lehre immer wieder auftauchen, sind solche nach dem technisch-gestalterischen Prozedere bei Teilproblemen in mimetischen Zusammenhängen: Mundproblem, Nasenproblem, Fußproblem, Haarprobleme usw. (vgl. im vorliegenden Heft den Beitrag von A. Schikowski, S. 55). Von zentraler Bedeutung sind auch Fragen nach der *abstrakten Kern- oder Grundform*, die den Ausgangspunkt eines Arbeitsprozesses bilden muss (vgl. auch den Beitrag von T. Amado, S. 48ff.). In beiden Feldern haben Lernende erfahrungsgemäß die allergrößten Schwierigkeiten. Doch gibt es auch winzige Detailfragen: Mundwinkel, Ohrläppchen, Nackenansatz, Fingernagel usw... Für all dies müssen Antworten gewonnen werden auf dem Boden einer *genuin plastischen Lehre*. Die alten Lehrbücher der Kunst (vgl. z.B. Heilmann et al. 2014, 2015) haben eines gemeinsam: Sie zeigen keine Generallösungen, sondern immer

Einzellösungen für Einzelprobleme. Das ist auch in der schulischen Kunstdidaktik das alltägliche Geschäft.

Eine andere Frage ist die nach der curricularen Ordnung, in der die plastischen Verfahren entwicklungs- und lernstandbezogen gelehrt werden müssen bzw. sinnvoll gelehrt werden können. Einige Antworten darauf versuchen wir im vorliegenden Heft zu geben. Aber viele Fragen sind in der Kunstdidaktik noch lange nicht gründlich genug durchdacht.

BILDNACHWEIS

Abb. 1-4: Copyright Rebecca Tonet, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

ANMERKUNGEN

- ¹ Wenn hier von *materialisierten* Gestaltungen gesprochen wird, ist im Auge zu behalten, dass es auch *performative* Raumkünste gibt. Deren kompliziertes Verhältnis zu den materiell-herstellenden Verfahren wird erörtert in Sowa (2017a, d).
- ² Auch im digitalen Zeitalter bilden diese Verfahren noch weiterhin die (materielle, imaginative oder virtuelle) Grundlage der Formentwicklung und stehen Pate für die entsprechenden Entwurfs- und Gestaltungsprogramme, deren Ziel dann letztlich die materielle Herstellung ist.
- ³ In diesem Zusammenhang ist in Erinnerung zu rufen, dass zumindest *ein* wesenhafter Ursprung des modellierenden Formens – etwa im Neolithikum – im reliefhaften Aufmodellieren von „Fleisch“ über vorgefundene Felsformationen lag. Auch im Rahmen anthropologisch früh belegter Praktiken von Ahnen-Schädelkulten wurden über Knochenschädel Schichten aus Ton modelliert, die eine Wiederbelebung des „Fleisches“ simulierten.

LITERATUR

- Alberti, Leon Battista (1468/2011): De Statua. In: L.B.A.: Das Standbild. Die Malkunst. Grundlagen der Malerei. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und kommentiert von Oskar Bätschmann und Christoph Schaublin unter Mitarbeit von Kristine Patz. 2. Aufl., Darmstadt, S. 142–191.
- Becker, Stefan (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth.
- Bonvalot, Élisabeth (2013): Grundkurs Modellieren. Koblenz.
- Chazot, Philippe (2008): Körperdetails modellieren. Hände – Füße – Kopf. Koblenz.
- Chazot, Philippe (2009): Verständlich modellieren. Der menschliche Körper. Koblenz.
- Faraut, Philippe und Charisse (2014): Körper perfekt modellieren. Band 2: Körperhaltung und Faltenwurf in Ton. Koblenz.
- Clausen, Anke-Usche/Riedel (1995): Plastisches Gestalten für alle Altersstufen. Stuttgart.
- Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.) (2014): Punkt, Punkt, Komma, Strich. Zeichenbücher in Europa – ca. 1525–1925. Passau. [Online: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/volltexte/2015/3344>].
- Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.) (2015): Lernt zeichnen! Zeichentechniken zwischen Kunst und Wissenschaft – 1525–1925. Passau. [Online: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/volltexte/2015/3621>].
- Hildre, Berit (2007): Kopf & Gesicht. Modellieren mit Ton. Koblenz.

- Jaxtheimer, Bodo W. (1981): Modellieren. Arbeitstechniken – Agbussverfahren – Anatomie. München.
- Korzer, Lisa (2017): Körperlich-räumliche Vorstellungsbildung in der Kunstdidaktik des 20. Jahrhunderts. Ein kritisch vergleichender Blick auf vier didaktische Modelle. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 49 – 72.
- Lucchesi, Bruno/Malmström, Margit (1982): Terrakotten: Modellieren von Kleinplastiken aus Ton. Wiesbaden/Berlin.
- Lucchesi, Bruno/Malmström, Margit (1996): Modelling the Head in Clay. New York.
- Sowa, Hubert (2017a): Differentielle Herstellungsverfahren verkörperter Raumimagination in den bildenden Künsten. Zur enaktivistischen Grundlegung und gattungsbezogenen Ausdifferenzierung der dreidimensionalen Gestaltungsdidaktik in der Kunstpädagogik. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 315–348.
- Sowa, Hubert (2017b): Techniken skulpturaler Imagination. Grundvorstellungen – Hilfsvorstellungen – technische Verfahren. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 373-426.
- Sowa, Hubert (2017c): Erforschung und Didaktik der plastischen Gestaltung (Einleitung). In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 235- 246.
- Sowa, Hubert (2017d): Körperhaft-räumliches Gestalten, Kunstwerk und Kunstpädagogik. Begründungsdimensionen des kunstpädagogischen Gestaltungslernens – zur Einleitung. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 11-32.
- Sowa, Hubert (2017e): Didaktische Prinzipien der körperhaften Raumvorstellung (Einleitung). In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 33 – 48.
- Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE. München.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung – Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen.

TANJA AMADO

FORMVERSTEHEN ALS BEWEGUNGSERFAHRUNG

DER DIDAKTISCHE SINN PLASTIZIERENDER VERFAHREN

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag entwickelt ausgehend von der Betrachtung des kindlichen Formens eine didaktische Perspektive, in der das plastische Formen mit Ton über das Jugendalter hinaus als wichtiger Zugang zum einführenden Verstehen des Lebendigen erscheint. Die Darstellung grenzt das Zusammenfügen aus Elementarformen vom umformenden Plastizieren ab und zeigt, wie sich die Bewegung der formenden Hand als Bewegung in der Form der Plastik manifestiert und in ihrer Betrachtung als Lebendigkeit erfahrbar wird.

STICHWORTE

Plastik, Umformen, Bewegung.

SUMMARY

Based on the examination of how young children create forms in clay, the article develops a didactic perspective in which clay modeling, even beyond adolescence, appears as an important means to the empathetic understanding of the living world. The text distinguishes the joining of elementary forms from the process of form transformation. It shows how the movement of the forming hand manifests itself in the form of the sculpture and how in viewing the sculpture, movement can be experienced as a sign of vitality.

KEYWORDS

Sculpture, form transformation, movement.

Der Blick auf die schulischen Unterrichtspraxis des plastischen Formens zeigt von der Grundschule bis hinein in die Kurse der gymnasialen Oberstufe ein sehr heterogenes Bild. Die im allgemeinen geringe Anzahl entsprechender Unterrichtsvorhaben, die über die gesamte Schulzeit verteilt in den schulinternen Lehrplänen erscheinen, können kaum als auf systematische Progression hin angelegt gelten. In ihrer Arbeit können Kolleginnen und Kollegen auf kein wissenschaftlich fundiertes Lernentwicklungsmodell zurückgreifen und beziehen sich deshalb auf diverse Quellen, in denen das plastischen Formen traditionell v.a. in seinem Hinweischarakter auf kognitive und andere psychologische Dispositionen bei Kindern betrachtet wurde (Etwa Piaget 1971, Volkelt 1926, in weiten Teilen auch Becker 2003), oder gehen von Beispielen und Verfahren der Kunst aus, um daraus Unterricht zu entwickeln – ein Vorgehen, das auch in nahezu allen schulischen Lehrwerken vorgeschlagen wird.¹ Sie (Wir) tun dies auch, weil selbst die neuesten Lehrpläne (etwa Gymnasium SL NRW 23. Juni 2019) kaum Hinweise dazu enthalten, was denn nach dem als „natürlich“ angenommenen additiven Umgang mit Elementarformen folgen kann, abgesehen von dessen reiner Fortsetzung als „zusammenfügendem Verfahren“, das z.B. der KLP NRW für das Ende der Klasse 10 vorgibt (KLP Gymnasium Kunst Sekundarstufe I, MSB 2019, S. 18, 24). Dass dies nicht progressiv gedacht ist und nicht einmal im Ansatz perspektivisch auf das hindeutet, was als kulturell gewachsenes bildhauerisches Können im Bereich der Plastik möglich ist, steht ohne Zweifel fest. Dieses bildhauerische Können allgemein und insbesondere hinsichtlich des Umgehens mit plastischem Material wieder zu fassen ist eine der Aufgaben, der sich die neuere kunstpädagogische Forschung stellt und zu der die Aufsätze in diesem Heft einen Beitrag darstellen wollen. (Vgl. Glas et al. 2016, Krautz 2015, insbesondere Sowa 2017a, 2017b).²

Neben der Konturierung einer „Hochform“ des plastischen Formens und seiner Gliederung in Teildimensionen muss allerdings auch die pädagogische Frage stärker ins Zentrum rücken: Worin besteht denn der pädagogisch-bildende Sinn des plastischen Formens, der - neben und ja eigentlich vor - der Aneignung und Re-Subjektivierung kulturell gewachsener Wissens- und Könnensbestände erst seine Anwesenheit in der Schule legitimieren kann? Welchen Bildungs-Sinn erfüllt das plastische Formen für das Kind und sein Selbst- und Weltverständnis? Aus dem, was das plastische Formen (für die Kinder) ist, muss auch zu entwickeln sein, was es sinnvoll zukünftig (für sie) bedeuten kann.³

Der nachfolgende Beitrag unternimmt also den Versuch, in der Begrenztheit des zur Verfügung stehenden Raumes, einen Gedanken der Progression im Bereich des plastischen Formens anzulegen und diesen nicht rein von der entwickelten Hochform ausgehend rückwärts zu entfalten, sondern aus der entgegengesetzten Perspektive, also beginnend bei den frühen Formen des plastischen Gestaltens der Kinder. Der Ansatz sucht in der Elementarformenaddition und ihrer Entstehung die körperlich-bewegungsbezogenen und imaginativen Dimensionen auf und entfaltet aus dem Verständnis des Vorgangs einen möglichen didaktischen Schritt vorwärts, der sich vor dem Hintergrund des sich wandelnden Selbst- und Weltverständnisses der Jugendlichen, also vom Individuum her, legitimiert.

Dabei sei vorab angemerkt, dass damit nicht einem ausschließlichen Subjektbezug der Gestaltung das Wort geredet wird. In den Ausführungen wird deutlich werden, welche hohen sachlichen Ansprüche damit verbunden sind und dass v.A. auch auf Seiten der Lehrenden eine profunde Kenntnis der bildhauerischen Könnens- und Wissensbestände vorausgesetzt werden muss, die es aber aus einer pädagogischen Haltung heraus sehr genau auf die individuellen Schülerinnen und Schüler zu beziehen gilt.⁴

Im Rahmen des Aufsatzes ist dabei nicht die eigentlich notwendige Tiefe und Breite der Erläuterung und Bezugnahme auf die Forschungsliteratur zu leisten. Insofern möchte dieser Text nur als Skizze verstanden werden, die an anderer Stelle in der nötigen Sorgfalt ausgearbeitet wird.⁵

ZUSAMMENFÜGEN VON ELEMENTARFORMEN

Einleitend sei angemerkt, dass in fast allen bisherigen Darstellungen über das plastische Formen der Kinder und Jugendlichen weitgehend außer Acht bleibt, dass dieses immer das Ergebnis der *inszenierten Begegnung* mit plastischen Massen ist. Sei es im Garten, am Strand, im Sandkasten, in der Küche oder dann mit Ton im Kindergarten und der Schule und insbesondere in Forschungsszenarien, die beobachten wollen was geschieht, wenn Kinder „unangeleitet“ mit Ton umgehen (zuletzt auch Becker 2003). Insbesondere ist darauf zu verweisen, dass auch in diesen Situationen meist mehrere Kinder gemeinsam formen oder Erwachsene (zumindest das Forscherteam) als Bezugspersonen anwesend sind und es in den Formen der Kinder sehr früh um *Etwas* geht, das *gezeigt* oder *mitgeteilt* wird (vgl. Krautz 2014, 2015). Diese Situationen sind also eigentlich immer begleitet von Blicken, Mimik, Gesten oder auch Sprache, in Form von Aussagen oder (z.T. suggestiven) Fragen. Mindestens ist jedoch die reine *Anwesenheit* von Bezugspersonen der Anlass des Zeigens (vgl. Tomasello 2010, 2014).

In diesen Situationen geteilter Aufmerksamkeit in der Familie oder im Kindergarten, in denen Ton oder Plastilin zur Verfügung steht, beginnen kleine Kinder aus der Bewegung heraus zu formen: Sie nehmen das plastische Material in vorhandene Bewegungsmuster mit hinein.⁶ Sie wiederholen diese Bewegungsmuster, aus denen der immer gleiche Formcharakter *gerinnt* und wiederholen dann, indem sich in der Folge die Aufmerksamkeit von der primär bewegungsbezogenen Fokussierung löst und auf das Ergebnis verschiebt, die Form selbst durch das Aufrufen einer Folge verinnerlichter Bewegungen.⁷

Zu den ersten Formen gehört die rundliche „Platte“, die durch die Geste des Schlagens auf den Tonbatzen hervorgebracht wird (vgl. Krautter 1930, Bergemann-Könitzer 1930), sowie der abgerissene, den Handinnenraum füllende, kleine Batzen, der von der Handfläche und den Fingern ganz umschlossen gedrückt wird und oft auf die Tischplatte zurückgesenkt und geschoben wird.⁸ Lotte Hoffmann erkennt, dass das Kind hier zuerst im vollen Besitz eines abgegrenzten Etwas ist, das „in sich geschlossen und gegen das übrige dinghafte Ringsum verhältnismäßig klar abgesetzt ist, das vom Kinde gut mit seinen Händen oder Armen umschlossen werden kann, das von diesem wegen seiner Griffigkeit und Begreifbarkeit als verhältnismäßig innig zu ihm gehörig erlebt, von ihm besonders lebhaft empfunden und – was eng hiermit zusammenhängt – (...) vielseitig gedeutet werden kann.“ (Hoffman 1961, S. 40). Mit diesen ersten Formen ist das

Erleben einer „Allgemeinganzqualität“ von „Etwas überhaupt“, das „bloße Überhaupt-für-sich-Dasein von etwas“ angesprochen, dass „übergegenständlich“ oder „vorgegenständlich“ umfassend ist, ein erstes ereignishaftes Analogie-Erleben, das nie *zer-gliedert* wird. Auf Nachfragen benennen die Kinder: „Das ist Etwas“, „Sowas eben“, „Nichts“ oder „Das weiß ich doch nicht“⁹. Dabei ist ein „vorwiegend motorisch-dynamisch bedingter Abschluss [...] ganz wesentlich mit maßgebend“ (Becker 2003). Die Form ist vorhanden, wenn der motorische Prozess beendet ist. Es ist scheinbar ein diffuses Erleben der Entsprechung, bei dem nicht von einem Bestimmtheitsein eines inneren Vorstellungsbildes gesprochen werden kann.

Aus diesen Anfängen ergeben sich weitere Bewegungs-Ergebnisse, „Elementarformen“, wie Walze und Kugel (durch die Bewegungsmuster Schieben und Rollen), die als „Bewegungs-Form-Komplexe“ ansteigend besser beherrscht werden. „Alle die beschriebenen elementaren Formen und Ordnungsprinzipien gewinnt das Kind [...] durch rhythmische Ordnung des Bewegungsablaufs bei einfachster Unterscheidung der Bewegungsrichtung.“ (Krautter 1930, S.14). Mit dem Ergebnisbezug verbunden ist das Ereignis der Wiederholung: die aus der Bewegung gewachsene Elementarform beruht auf ihrer *Wiederholbarkeit*. Die Freude am wiederkehrenden Ergebnis der selben Bewegung geht in das Reißen, Schichten und Stapeln von Formen über, die die Gliederung der Gestalten in Teilformen *hervorbringt*: In der nachträglichen Analogiebildung mit den Dingen der kindlichen Lebenswelt – die nun häufiger erscheint und sprachlich gefasst wird - muss davon ausgegangen werden, dass nicht das Gegliedertsein der Dinge den Ausgangspunkt für gegliederte plastische Gestalten bildet, sondern vielmehr *das aus der Bewegung stammende Zusammenfügen als vorgängiges Ereignis die Wahrnehmung und Vorstellung vom gegliederten Aufbau der Dinge aus Teilen zu allererst erzeugt und dann befördert*.¹⁰

Das sehende Wahrnehmen des Vorhandenen – der entstandenen Plastik - und das oft überraschte Erkennen von Übereinstimmungen mit inneren Bildern (Überblendung) und deren Benennung führt weiter in die Veränderung/ Vereindeutigung der Formen durch Ergänzen, Erweitern hinein.¹¹ Der Prozess geht so von der Allgemeinganzqualität der Etwas-Gestalt, aus der ein frühes Gleichheits- und Stimmigkeitsgefühl entspringt, über zu Vorformen des Erkennens von Gestaltunterschieden: „Das Figurerleben wird nun gerichtet durch das Streben, das Gegebene (Vorgestellte d.V.) über diese allgemeinsten Züge hinaus in seiner Eigenart zu fassen.“ (Hoffmann 1961, S.52). Die Eigenart des Vorgestellten wird je nach Erleben des Kindes mit Merkmalen der Besonderheit gezeigt.¹² Dazu werden erlernte Elementarformen mit Hilfe von „Form-Bewegungs-Komplexen“ verwendet: kleine und große Kugeln, dünne, dicke, lange, kurze Walzen etc. werden in großer Variationsbreite genutzt um der erst noch stark fluktuierenden Aufmerksamkeit entsprechend die sichtbar vorhandenen Formen durch Erweitern zu verwandeln und ggf. auch wieder neu zu benennen. Frühe Formkombinationen erweitern sich zu Form-Schemata (etwa für Tier, Mensch), die offenbar der Idee der Darstellungsformel der Kinderzeichnungsforschung folgen.¹³ Das Vorgehen entspricht dem Prinzip des schrittweisen Gestaltaufbaus (vgl. Becker 2003, S.65). Kontinuierlich entwickeln die Kinder so die Fähigkeit zum absichtsvollen Gestalten, bis sich die Benennung dann vor den Beginn des Formens verschiebt. Hier muss schließlich davon ausgegangen werden, dass eine (schematisierte) Vorstellung *vorher* vorhanden ist.

Die Verwendung der Elementarformen bei der Erweiterung der frühen Kombinationen ist offenbar abhängig von der Herstellung einer Formanalogie zwischen dem inneren Bild einer Teilform in seiner Ganzqualität (etwa einem Bein in seiner vertikalen Richtung), sowie den ebenfalls verfügbaren insgesamt *möglichen* Elementarformen (als Formmodule, etwa dünne Walze). Sie werden entsprechend der Zielvorstellung gewählt. Die verfügbaren Formmodule lenken nun die Vorstellung von der Form des Dinges.¹⁴ Dies geschieht aber erst *durch* die Elemente, die das Kind sozusagen aus sich selbst und seine Bewegungen hervorgebracht hat.¹⁵ Über die eindeutigen Elementarformen entstehen vorstellungsmäßig separierte Teile der Figur, das begegnende Ding wird erst *durch das Tun als gegliedertes* verstanden.

Das Formen mit Elementarformen bleibt vorherrschend, bis dem Kind keine Möglichkeiten mehr *von selbst* entgegenkommen, die der anwachsenden Fülle an Erfahrungen im Hantieren mit den Dingen und ihrem So-und-so-Sein entsprechen können, bis das Nicht-Entsprechen-Können zur Ablehnung der eigenen Formen führt.

DIE FRAGE DER ENTSPRECHUNG¹⁶

Die vorhandene Forschungsliteratur verweist hier nur darauf, dass das plastische Formen mit Elementarformen im Jugendalter von den Schülerinnen und Schülern selbst nicht mehr als angemessen erlebt wird (vgl. zusammenfassend Becker 2003, S. 118). Für sie fehlen jetzt vorbildhafte, mimetisch verfügbare gestalterische Handlungsformen, die die Formergebnisse in eine plausible Analogie mit ihrer Wahrnehmung und Vorstellung von den Dingen bringen könnten, die aus dem sich sukzessive erweiternden und verwandelnden Verstehen der Welt erwachsen. Die *katalytische Wirkung* des plastischen Formens für das Aufbauen einer Vorstellung von den Dingen, das Verstehen der Gestalt als gegliederte, die das plastische Formen mit Elementarformen zuerst leisten konnte, hat seine Wirksamkeit verloren. Denn durch das Formen mit Elementarformen wurde ja ein bestimmtes Verstehen der Dinge *erzeugt. Dinge wurden auf diese Weise des Tuns in einem bestimmten Sosein verstanden*. Bildlich gesprochen läuft jetzt das plastische Formen dem Weltverstehen nur noch hinterher, und schafft für die Jugendlichen keine wesentlichen neuen Erkenntnismöglichkeiten mehr.

Die additiven plastischen Ergebnisse sind für die Jugendlichen selbst kindlich konnotiert und werden offenbar auch aus einer sich wandelnden Selbstwahrnehmung heraus abgelehnt. Zustimmung und Bewunderung erfahren dagegen naturalistische Plastiken, die den Wunsch nach Entsprechung befriedigen (z.B. Spielfiguren). Dieses Bedürfnis nach abbildhafter Plastik ist auch als die Fortsetzung und Steigerung der frühen, erlernten Zugangsweise zu den Dingen zu verstehen, die danach strebt, die Dinge immer vollständiger zu begreifen und zu zeigen, d.h. ihnen zu entsprechen (Becker 2003, S.78). Zu vermuten ist, dass in dem Moment die Unzulänglichkeit der eigenen Plastiken für die Jugendlichen aufscheint, wenn klar wird, dass etwas Wesentliches des geformten Tieres oder Menschen so (in der rein additiven Vollständigkeit) gar nicht gewonnen und gezeigt wird, also das eigentlich Lebendige von Menschen und Tieren fehlt. Zu diesem Gewahrwerden gehört aber eine gewandelte Wahrnehmung der lebendigen Dinge, an denen für die Jugendlichen etwas aufscheinen muss, was über die Wahrnehmung

etwa ihres So-und-so-seins in der einzelnen Form und ihres Gegliedert-seins hinausweist. Eine Wahrnehmung, die die Gesamtform mit einer Empfindung verbindet; eine Wahrnehmung, die einerseits distanzierter ist, aber auch stärker den Blick auf das Ganze richtet, zusammenfasst, den Überblick sucht.¹⁷ Gelingt den Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe dagegen, etwa ein Tier in seinem gestisch-lebendigen Ausdruck zu fassen, entsteht weniger das Bedürfnis nach sukzessiver präziser Durcharbeit etwa von Auge, Krallen und Fell. Die Entsprechung entsteht nicht aus der Vollständigkeit der einzelnen Teile. Sie entsteht auf einer anderen Ebene, die sich mit der *Sichtbarkeit des von innen her-lebendig-bewegten, der „Verlebendigung“ der Plastik* deckt. Die Entsprechung wird hier offenbar auf die Ebene des Selbst-Einfühlen-Könnens gefunden: das Lebendige sieht sich im Lebendigen, fühlt sich ihm ähnlich und verbunden. Ebenso wie auf der Ebene der Ergebnisse eine neue Art der Entsprechung gesucht wird, ist auch der Prozess des automatisierten Formens von Elementarformen für Jugendliche nicht mehr ihrer Vorstellung von „Können“ gemäß. Es sind Vorgänge, die ihre Selbstverständlichkeit, die sie für die Kinder noch hatten, verloren haben und nun seltsam erscheinen. Wenn die Jugendlichen sich ihrer bewusst werden, entsteht die Frage „Wie geht das?“, nach einem verstandenen, bewussten Tun.

UMFORMENDES PLASTIZIEREN

Wie kann nun das didaktische Vorgehen in der Schule an die frühen Umgangsweisen anschließen und sie schlüssig im Sinne eines Fortschritts weiterführen? Wie kann die Lehre „eröffnend“ wirken insbesondere in Hinsicht auf das Verstehen und Darstellen des Lebendigen und gleichzeitig das bewusste Handeln aus einem Wissen heraus anleiten? Systematische Lehre müsste dazu einen Prozess selbst sichtbar machen und die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, ihn in seiner Form wahrzunehmen und mitzugehen.

Nachfolgend ist in weitgehend bildlicher Form eine gestalterische Sequenz im Kontext „Tierplastik“ dargestellt, die in dieser Weise in einer 7. Klasse durchgeführt wurde. Es handelt sich um mehrer Arbeitsschritte als Hinführung zu einer eigenen freien Tierplastik. Jeder Schritt ging von einem Modell aus, über dessen Form und Entstehung erst gesprochen wurde. Anschließend folgte das langsame Zeigen des Formvorgangs und dem die Schülerinnen und Schüler folgten. Die Ergebnisse wurden zusammengestellt, angeschaut und besprochen, dann aus dem Blick geräumt.

Abbildung 1 (a-d): Das erste Modell war eine einfach gegliederte, runde Masse mit einem größeren und kleineren Teil. Die Kinder sagten, es sei hier ein Kopf und ein Körper eines liegenden Tieres zu erkennen. Vorschläge für das Zustandekommen der Form waren schnell gemacht: eine Kugel, von der ein kleinerer Teil leicht abgeschnürt wird. Wir formten langsam eine Kugel und ich zeigte den Handgriff. An den Ergebnissen ist zu erkennen, dass diese einfache Geste nicht immer mühelos kontrolliert ausführbar ist.

Abbildung 2 (a-c): Das zweite Modell schien den Kindern wie ein liegendes Tier, das den Kopf hebt, an dem das Aufrichten erkennbar ist. Eine Robbe vielleicht, oder ein Dachs. Wie begannen wieder von vorn mit einer neuen Menge Ton. Ich führte die bekannten Gesten vor und erweiterte sie um einen Schritt. Die SchülerInnen folgten wieder nach. Die Ergebnisse besprachen wir ausgiebig. Viele verschiedene Tierformen wurden gesehen.

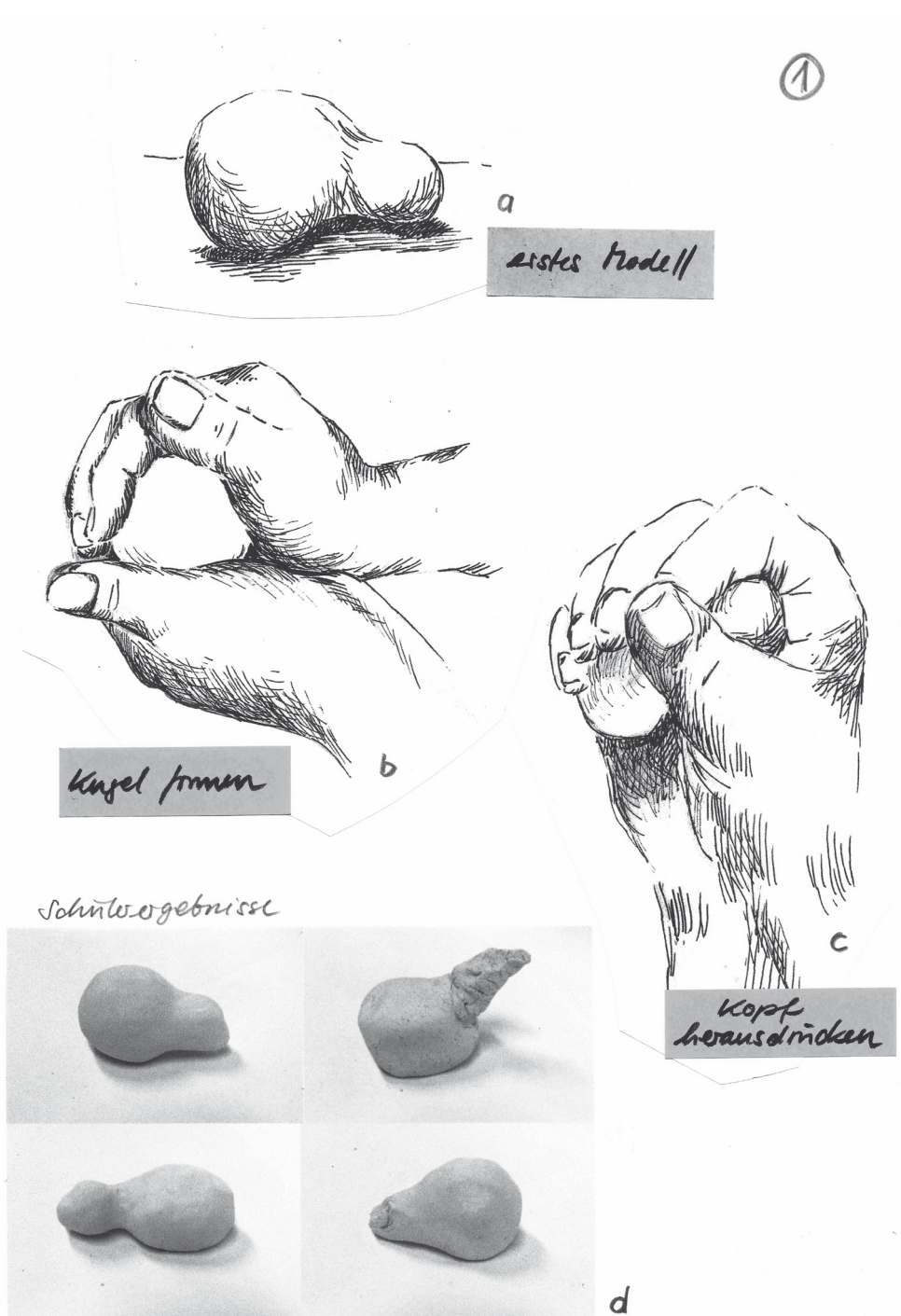
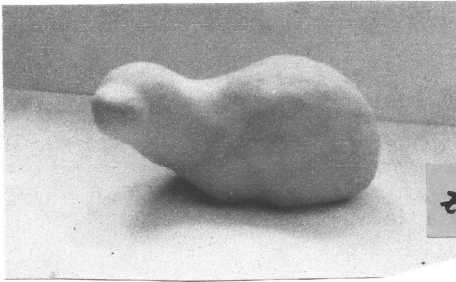


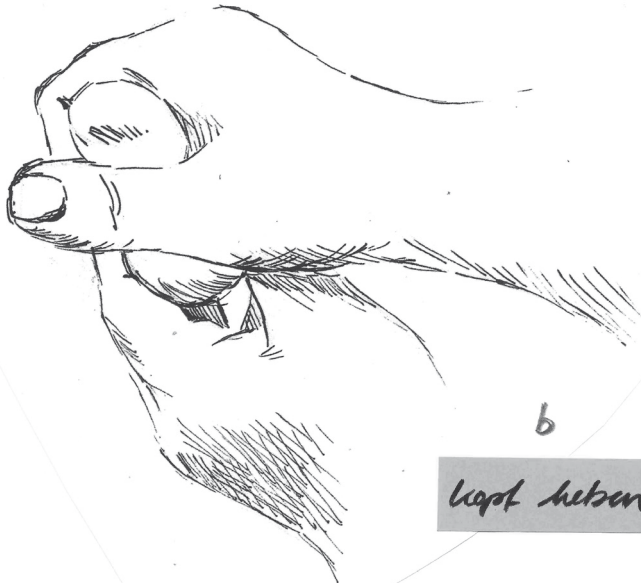
Abb. 1 (a-d): Elementare Formartikulation

②



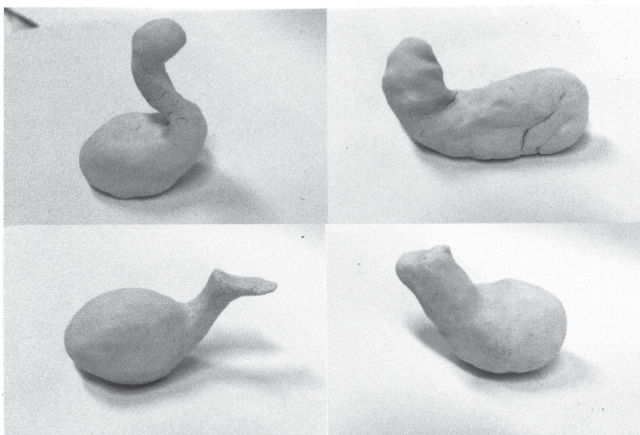
a

zweiten Modell



b

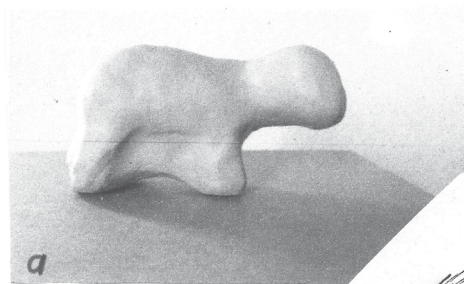
Kopf heben



Schülergebnisse

c

Abb. 2 (a-c): Liegende Tierformen



a

drittes Modell

③



b

aufrichten



c

Raum unter
d. Körper bilden

d
Schülerergebnisse

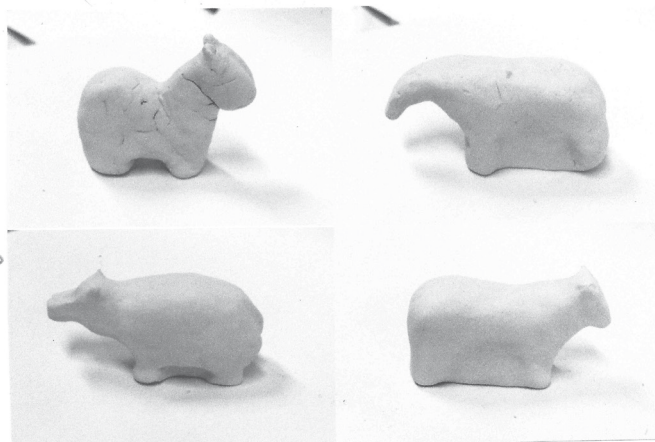


Abb. 3 (a-d): Unspezifische stehende Tierform

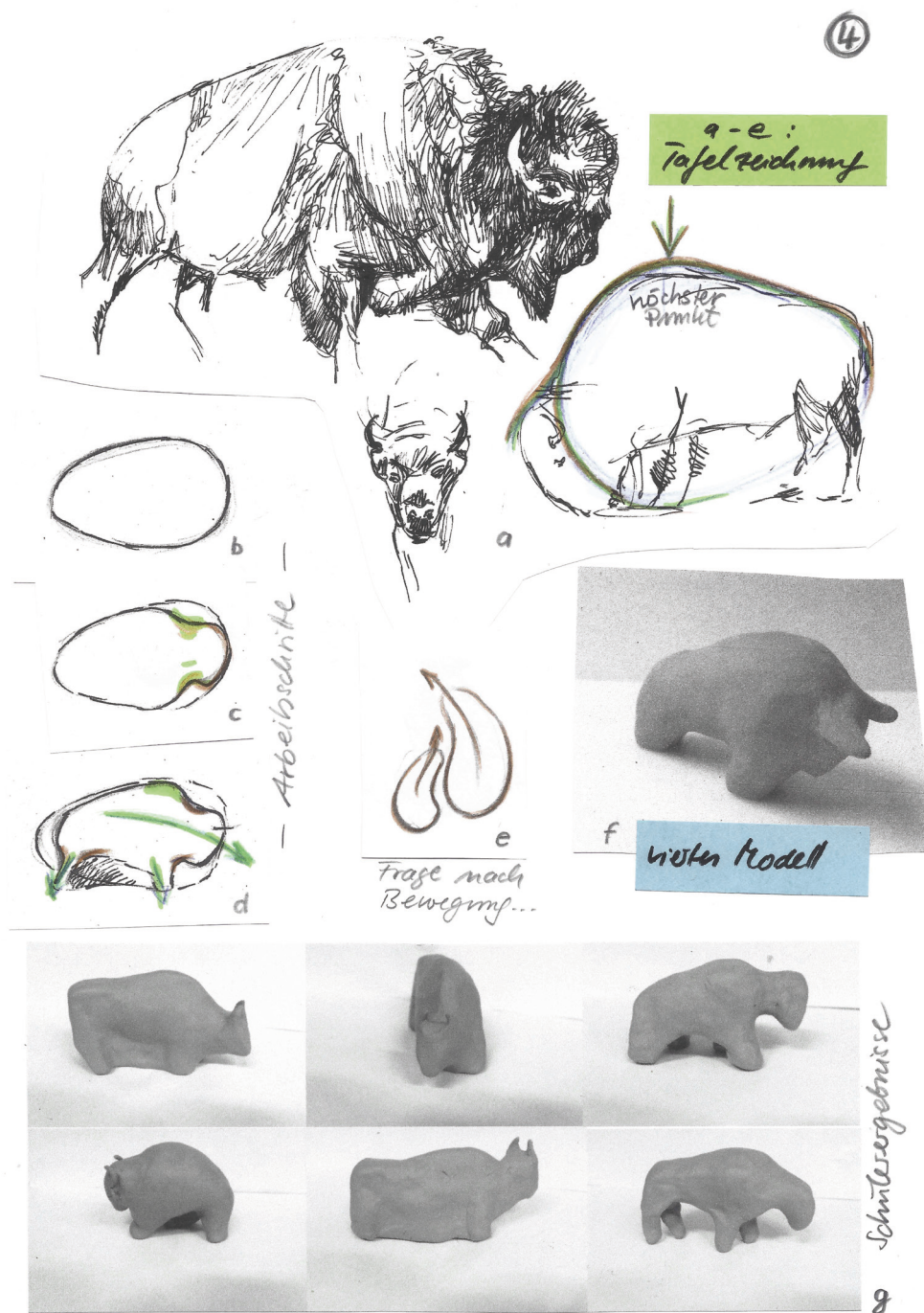


Abb. 4 (a-g): Die „typische Form“ eines Tieres

Abbildung 3 (a-d): Das dritte Modell zeigte eine stehende, unspezifische Tierform. Die Schülerinnen und Schüler interessierte hier besonders die Weise, wie die Beine nur durch Andeutung erkennbar wurden. Wir sprachen über die Schwierigkeit überzeugend Beine zu zeigen, die gleichzeitig im Material Ton stabil blieben und stellten uns verschiedene Varianten vor. Ich zeigte anschließend das Eindrücken der Masse unter dem Körper sowie das Hochziehen von Hals und Kopf, wieder ausgehend von der ersten Grundform, dann flüssig über die bereits bekannten Schritte zu den neuen Handgriffen. Die Ergebnisse der Kinder zeigen auch die anderen Varianten der Beinform, die wir im Gespräch entwickelt hatten. Erkennbar wird auch, wie sich die Vorstellung von der allgemeinen Tierform jeweils individuell weiter ausformte in Abhängigkeit von den entstandenen Zwischenständen. Das Gespräch drehte sich um die charakteristischen Züge der Tierarten, die hier sichtbar wurden.

Abbildung 4 (a-g): Mit dem letzten Schritt war die Frage nach der typischen Form der Tierart gestellt. Ausgehend einem weiteren Tonmodell, dem eines Bisons, entwickelte ich mit den Schülerinnen und Schülern an der Tafel zeichnerisch eine „Grundform“, die der charakteristischen Körperform des Tieres entsprach und skizzierte auf der Grundlage der Vorschläge der Schülerinnen und Schüler wieder einen „Weg“. Unter Anwendung und Variation der erlernten Handgriffe formten wir einen Bison aus Ton. In den Ergebnissen waren nun viele verschiedene, individuelle Formen zu finden, die wir in „verwandte“ Gruppen zusammenstellten und damit auch in Hinsicht auf ihren Ausdruck und das Moment der Bewegung besprachen. Mit diesem Schritt war die wesentliche Voraussetzung geschaffen, ein selbst gewähltes Tier formen zu können. Mit dem vergleichenden Betrachten der Ergebnisse wurden die Formwahrnehmungen sprachlich gefasst, im Gespräch erörtert und abgeglichen. Gleichzeitig wurden die individuellen Unterschiede dadurch hervorgehoben und anerkannt.

ZUSAMMENFASSUNG

Wie ist dieser Vorgang nun zu verstehen und was leistet er mit Blick auf die eingangs gestellten Fragen? Das Vorgehen greift die Auffassung auf, dass das plastische Formen von der Verbindung zwischen Bewegung und Form geprägt ist. Das didaktische Vorgehen legt dabei ein bewusstes Arbeiten an, das als Vorgang beherrscht werden kann und dem gewandelten Anspruch der Jugendlichen entgegenkommt: Obwohl sich der Weg bis zum Bison in einer Unterrichtseinheit vollzog, besitzt er eine große Langsamkeit und Ruhe. Jeder Handgriff wird erst über die Wahrnehmung mitvollzogen und anschließend selbst bewusst ausgeführt. Dabei wird die Aufmerksamkeit gezielt auf einzelne Partien der Hand gelenkt: Welche Finger bewegen sich in welcher Geste, welche Teile der Handfläche üben an welcher Stelle Druck aus, wie spielen beide Hände zusammen, welche hält, welche formt, wo sind die Fingerspitzen beteiligt, wo beide Handflächen gemeinsam? Geht die Konzentration verloren und die Hände tun ohne das Bewusstsein, verliert sich die Form und muss wieder neu eingefangen werden. Das Vorgehen fordert eine hohe Kontrolle der plastischen Gestaltungsgesten heraus, einen hohen Grad an Bewusstheit in der Handlung, die das automatische Rollen, Schieben, Drücken, Schlagen ablöst. Die Wiederholung, die den Formprozess schrittweise erweitert, führt zu Übung und gewisser Geläufigkeit der Gesten und deren Formergebnis.

Die entstehenden Formen werden über die bewegte Krafteinwirkung der Hände und die Mit-Bewegung des Tons mit Bedeutung aufgeladen: Die Hände formen den Ton durch eine bestimmte Bewegung, die mit dosierter Kraft ausgeführt wird. Sie wirken von außen auf die Masse ein und setzen sie in Bewegung, gleichzeitig scheint der Ton zu reagieren in einer Mit-Bewegung, die für die Wahrnehmung ein gewisses Maß an Eigenständigkeit besitzt. Am Ende der Bewegung steht die Form, die für die Betrachtung diese Bewegungen „enthält“, sie verkörpert, und die *zum Stillstand gekommener Ausdruck dieser Bewegung* ist. Eine so erlebte und „erlernte“ Form ist in

der nachträglichen Anschauung auch so verstehbar. Dieses Verstehen ist aber kein feststellendes, sondern es ist ein „bewegtes“, insofern der Form ihr Geworden-Sein abgelesen werden kann.¹⁸

Dabei geht der Formprozess hier zuerst von einer gemeinsamen Vorstellung der Kugel aus, die als erste Setzung gegen die amorphe Masse den gemeinsamen Anfang bildet (vgl. Clausen 1995). Auch in diesem gemeinsamen Anfang entsteht das beschriebene Verstehen der Form durch die Geste: So fern die Kugel durch gezieltes Drücken von außen gebildet wird, erschließt sich für die Wahrnehmung ihr geschlossener Charakter, der durch Druck auf ein Zentrum hin entsteht. Im Formen wird gleichzeitig der Widerstand des Materials als „inneres“ wahrnehmbar, durch den ein Bewusstsein für das Zentrum entstehen kann, das dem Druck von außen entgegenwirkt. Diese so absolut ausgewogene, in sich ruhende richtungslose Idealform wird durch die weiteren Schritte in Bewegung versetzt und lässt diese Bewegung besonders hervortreten.

Hatten die Einzelformen im Zusammenfügen der Elementarformen ihre eindeutige Grenze, so liegt der Fortschritt in Richtung auf die Gestaltung einer lebensmäßigen plastischen Figur darin, die Grenzen aufzulösen, also den grenzenlosen Übergang formen und denken zu können. Das gezeigte Umformen geht dazu nicht von Einzelmerkmalen aus, sondern von einer holistischen Auffassung der ganzen Figur, die als Ganzheit begonnen und erhalten wird (Vgl. zur geänderten Wahrnehmung Anm. 34, S.8).

Dabei ist die Vorstellung dieser Figur nicht (nur) auf ihr Endstadium gerichtet. Es gibt davon eine (annähernde) Vorstellung, ggf. als Vorbild oder materialisiert in zeichnerischer Form. Von dieser Zielvorstellung ausgehend *entwickelt die Lehrerin* rückwärts eine „Urform“, von der der plastische Prozess ausgehen kann. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen dadurch eine Prozessvorstellung, eine Vorstellung der Verwandlung, die eine Vorstellung von Bewegung in der Zeit ist und vom Allgemeinen zum Speziellen, der Grobform

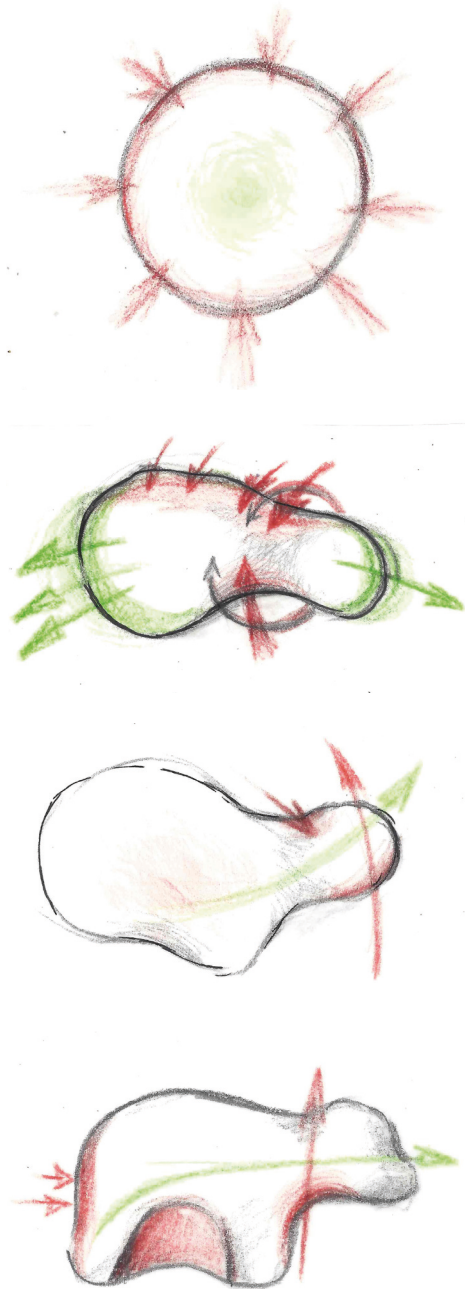


Abb. 5-8: Schemazeichnungen zur Formbewegung

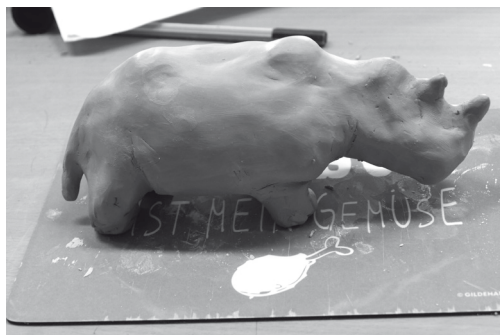


Abb. 9-14 selbstständig entwickelte Plastiken der Schülerinnen und Schüler

zum Detail verläuft. Dieses Vorgehen entfaltet eine klare Vorstellung vom Arbeitsprozess als schrittweisem Umformen, das in der weiteren Lehre und Übung dynamisiert, individualisiert und erweitert werden kann.

Der Prozess des umformenden Plastizierens *lenkt so die Vorstellung in eine Bewegung der Vorausschau und Rückschau*: Was kann aus der gegebenen Masse/ Form vorausgedacht werden? Wie ist es zu der vorhandenen Form gekommen? Woraus ist sie entstanden? Durch das Plastizieren wird eine Wahrnehmungsweise angeregt, die das Begegnende in seinem Geworden-sein und Werden auffasst, also den Wahrnehmungsmoment als eingebunden in ein Woher und Wohin ansieht, in einen Prozess der Verwandlung, von dem das Vorhandene nur ein Moment ist. Ebenso wie das Formen mit Elementarformen als Prozess eine bestimmte Vorstellung des geformten Dinges hervorbringt, so ist mit dem beschriebenen Vorgehen ein *Verständnis des*

Lebendigen über den Vorgang selbst angelegt: Das amorphe Material wird in seiner plastischen Charakteristik dezidiert aufgenommen (vgl. kontrastierend die Auffassung Lothar Fischers in diesem Heft, S. 88ff.) und erweist sich als Katalysator für Vorstellungen von Bewegung, Verwandlung und Wachsen⁰. Es leitet zu Einfühlung an und führt so zu einer veränderten Wahrnehmung des Lebendigen, indem es das Durchsichtigwerden der äußerlichen Dingdimension fördert und zu einer geistig-körperlichen Verbindung mit den Dingen, einer Anteilnahme und größeren Aufmerksamkeit für das Entstehende hinleitet.

Mit dem Erlernen des umformenden Plastizierens ist somit nicht einfach funktional gedacht der Erwerb einer weiteren „Technik“ verbunden, die eine formale Hürde überwindet, sondern vielmehr das Eröffnen eines empathischen Zugangs zum Verstehen des Lebendigen.

BILDNACHWEIS

Abbildungen 1-16: Archiv Tanja Amado.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. kritisch zu dem Versuch, Kunstpädagogik von der Kunst her zu denken: Krautz [2015]: „Die derzeit einzig akzeptierte Definition von Kunst besagt demnach, dass sie nicht definierbar sei, was zur Folge hat, dass sie faktisch institutionell und durch den Markt definiert wird: Kunst ist, was im System Kunst als Kunst gilt.“ Und zur pädagogischen Verantwortung Krautz [2010].
- 2 Auch die Begriffe, die für den Unterricht im Bereich der Bildhauerei verwendet werden, verschwimmen zumeist. In diesem Text wird für den Umgang mit plastischen Massen der Begriff „plastisches Formen“ verwendet. Diese Bezeichnung umfasst alle Weisen des gestalterischen Umgangs mit plastischen Massen. Die Bezeichnung „Plastizieren“ wird hier für das Umformen von plastischen Massen verwendet, das Umarbeiten eines Ganzen, das sich vom Zusammensetzen sowie Masse-Erweitern und Masse-Reduzieren unterscheiden lässt (vgl. Sowa 2016).
- 3 Hinweise darauf lassen sich z.B. in der kunstpädagogischen Praxis der Waldorfschulen finden (etwa bei Clausen, 1995), wobei eine bündelnde Aufarbeitung und schlüssige Begründung der didaktischen Vorgehensweisen noch nicht geleistet ist.
- 4 Vgl. zur Problematik des übersteigerten Subjektbezugs: Krautz [2017], zur Analyse und Struktur des „Könnens“ in der „Kunst“ Sowa [2019].
- 5 Die beschriebenen Zusammenhänge werden im Rahmen des Promotionsvorhabens der Verfasserin ausführlich entwickelt. Arbeitstitel: „Zur Didaktik des plastischen Formens aus pädagogischem Interesse“.
- 6 Diese Vorgänge werden in der Literatur übergreifend ähnlich dargestellt und z.T. aber unterschiedlich benannt. Sehr genau bei Krautter [1930]. Zusammenfassend auch in Bezug auf die Stufentheorie Piagets bei Becker [2003].
- 7 Vgl. Krautter [1930], S. 10: Das Kind ist „nicht mehr durch die einzelnen Akte der Formerzeugung in Anspruch genommen“, siehe auch Becker [2003], S. 25.
- 8 Sie erscheinen neben anderen Formen des spezifischen Umgangs, die bei Krautter im Einzelnen beschrieben sind. Er beschreibt als erste „Ganzform“ die Scheibe. Dementgegen sieht Golomb [2002] ebenfalls den ersten „Batzen“ als Anfangsform.
- 9 Hoffmann [1961], S. 45 unter Bezugnahme auf die Begriffsbildung „Etwas-Gestalt“ von Volkelt [1926, 1968]. Begriff der „Ganzqualität“ der Gestaltpsychologie siehe Arnheim [1978]. Vgl. auch die Beschreibung als „erste synthetisierende Schemata“ bei Sowa [2017, S. 75ff] unter Verweis auf Kants „synthetis speciosa“, der figürlichen

Synthesis, als Form „das verwirrende Ereignisfeld des Wahrnehmens einer basalen Ordnung zu unterwerfen“. Zu den Antworten vgl. zusammenfassend Becker (2003), auch Golomb 2002, S. 64.

- 10 Vgl. Gallagher (2005), der wesentliche Aspekte einer Theorie der Verkörperung besonders präzise darstellt und deren Relevanz für das Nachdenken über die Bedeutung des Plastizierens sichtbar werden lässt.
- 11 In der Wahrnehmungspsychologie wird die frühe Charakteristik der Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder als „Bottom-up-Prozess“ beschrieben. Vgl. Goldstein (1997).
- 12 Krautter systematisiert die Benennung: aus der Spielfunktion ohne Formanalogie, aus der erlebten Tätigkeit/Bewegungsanalogie (z.B. Schieben -Auto), aus einem Einzelmerkmal heraus, aus der Gesamtform heraus. Krautter (1930), S. 17ff.
- 13 Siehe Glas (1998). Becker (2003) zieht aus seinen Versuchen den Schluss der Übertragbarkeit auf die Plastik.
- 14 Die Entwicklung der Objektwahrnehmung verläuft in einem Prozess, der mit Elementarmerkmalen beginnt und mit komplexen Verknüpfungen endet, also auch hier von einfachen „Schemata“ zu deren Differenzierung führt. Die Erkenntnisse der Gestaltpsychologie aus Versuchen zum Wiedererkennen/Erinnern von Dingen verweisen darauf, dass sie a.d. Basis allgemeiner Gestaltqualitäten erkannt werden, nicht primär anhand von Einzelmerkmalen. Vgl. Arnheim (1978).
- 15 Da Kinder in vielfältigen Alltagszusammenhängen zum Zusammenfügen von Formen angehalten werden – sei es beim Basteln mit Dingen, im Umgang mit Bauklötzen oder dem Plätzchenbacken – kann auch angenommen werden, dass sich dadurch das additive Formen verstärkt. Vgl. Pfennig (1949), S.6
- 16 Der Begriff der Entsprechung meint hier das der Sache, d.h. dem Wahrgenommenen oder Vorgestellten „Gerecht-werden-Können“, das als „Anspruch“ dem Gestalten der Jugendlichen offenbar unterliegt. Der Begriff wird in diesem Rahmen nicht in seiner philosophischen Tiefe, die etwa bei Heidegger entwickelt wird, entfaltet.
- 17 Vgl. Goldstein (1997), der Wechsel des Bottom-up-Prozesses zum Top-down-Prozess hinsichtlich Perzeption und Gestaltbildung. „Die Dinge werden mehr von einem übergeordneten Gestaltungskonzept her erfasst und erst anschließend auf ihre ‚Einzeldaten‘ hin ‚befragt‘“. Zitiert nach Becker (2003), S. 111. Vgl. dazu auch Rittelmeyer (2002).
- 18 Sowie (durch die erlebte Eigen-Tendenz der Tonbewegung) ein in der Form enthaltenes mögliches Noch-Werden gesehen werden kann. Man mag sich an Goethes lebendige Anschauung erinnert fühlen.

LITERATUR

- Arnheim, Rudolf (1978): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin.
- Becker, Stefan (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth.
- Bergemann-Könitzer, Marta (1930): Das plastische Gestalten des Kleinkindes. Weimar.
- Clausen, Anke-Usche/ Riedel, Martin (1995): Plastisches Gestalten für alle Altersstufen. Stuttgart.
- Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Heidelberg.
- Gallagher, Shaun (2005): How the body shapes the mind. Oxford.
- Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/ Krautz, Jochen/ Miller, Monika/ Sowa, Hubert/ Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst. Pädagogik. Didaktik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München.
- Glas, Alexander (1998): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.

- Goldstein, Bruce (1997): Wahrnehmungspsychologie. Heidelberg.
- Golomb, Claire (2002): Child Art in Context. Washington, DC.
- Hoffmann, Lotte (1961): Vom schöpferischen Primitivganzen zur Gestalt. Eine Untersuchung der Entwicklung kindlicher Gestaltauffassung und Gestaltwiedergabe. München.
- Krautter, Otto (1930): Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. Leipzig.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik, Oberhausen.
- Krautz, Jochen (2014): Imagination als Beziehung. Zu einer relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung in der Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander, Monika Miller und Hubert Sowa (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2. Oberhausen, S. 121 – 149.
- Krautz, Jochen (2015): Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2015, S. 87-120.
- Krautz, Jochen (2017): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 529-558
- Piaget, Jean (1971): „Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde“. Stuttgart.
- Piaget, Jean (1980): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Ges. Werke Bd. 2. Stuttgart.
- Piaget, Jean (1980): Das Weltbild des Kindes. Frankfurt.a.M.
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination, Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2016): Plastisch formen. Kunst+Unterricht, H. 405/406 2016. Seelze.
- Sowa, Hubert/ Fröhlich, Sarah/ Miller, Monika/ (2017a): Bildung der Imagination, Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/ Fröhlich, Sarah (2017b): Bildung der Imagination, Band 4: Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen
- Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik, Bildungssinn, Didaktik. München.
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Berlin.
- Volckelt, Hans (1926): Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Bericht über de IX. Kongress für experimentelle Psychologie in München 1925. Jena.
- Volckelt, Hans (1968): Die Prinzipien der Raumdarstellung des Kindes. Bietigheim.

HUBERT SOWA

ZWISCHEN EIGENWERT DER MATERIALSPRACHE UND MIMETISCHEM DARSTELLUNGSWERT DER FORM

MODELLIEREN IN KUNSTPÄDAGOGISCHEN LERNPROZESSEN

ZUSAMMENFASSUNG:

Im künstlerischen Feld des plastischen Formens lassen sich mehrere verschiedene Verfahren unterscheiden, mit denen jeweils verschiedene Formcharaktere und Formvorstellungen verbunden sind. Der Sinn und die Funktion dieser verschiedenen Verfahren muss kunstpädagogisch genau reflektiert werden, um zu klären, welchen didaktischen Sinn und welchen Bildungssinn sie in kunstpädagogischen Lernprozessen erfüllen können und an welche Stellen des Lernweges sie sinnvollerweise gehören. Der vorliegende Text setzt sich mit diesem Problem auseinander und kommt zu dem Ergebnis: Im Aufbau des kunstpädagogischen Lernweges gehört das auftragend-wegnehmende „Modellieren“ der klassischen Bildhauertradition auf eine höhere Lernstufe als das materialbetonte Bauen und Formen. Die „bauende“ Klärung von Volumenbezügen bildet die Grundlage für das „mimetische“ Formen von Oberflächen.

STICHWORTE:

Plastische Verfahren in der Kunstpädagogik. Unterschiede verschiedener plastischer Verfahren in der Kunst. Modellieren und Mimesis. Eigenwert und Darstellungswert des Materials in der Plastik.

SUMMARY:

In the artistic field of plastic modelling, several different processes can be distinguished, each of which is associated with a particular character and concept of form. The meaning and function of these different procedures must be precisely reflected from the perspective of art education and pedagogy. Thus it is possible to clarify the didactic and educational purpose of these procedures in learning processes of art education and to decide about their position within these processes. The present text deals with this problem and comes to the conclusion that, in the construction of learning processes in art education, additive-subtractive “modelling” in the classical tradition belongs to a higher learning level than building and shaping which is more focused on material. The “constructive” clarification of volume references is the basis for a “mimetic” shaping of surfaces.

KEYWORDS:

Plastic procedures in art education; differences between different plastic processes in art; modelling and mimesis; individual value (*Eigenwert*) and representational value (*Darstellungswert*) of the material in plastic modelling.

Künstlerische Verfahren sind habitualisierte Denk- und Handlungsweisen. Sie entwickeln sich in langen Traditionen. Wenn sie gelehrt werden, werden in der Regel aber nicht die Traditionen reflektiert, sondern es wird jeweils der Ist-Stand der jeweiligen Kunst, der *state of the art*, von Lehrenden zu Lernenden weitergegeben. Nur so können bei Lernenden die fraglose Gewissheit und Sicherheit entstehen, die nötig sind, um ein Verfahren zu beherrschen und erfolgreich auszuüben.

Das Modellieren als Bildhauertechnik hat sich bis zu seinem Gipfel im 19. Jahrhundert mit großer Selbstverständlichkeit als eine künstlerische Grundtechnik etabliert. Im 20. Jahrhundert wurde diese Selbstverständlichkeit – wie das auch in anderen Verfahren und Gattungen geschah – zunehmend in Frage gestellt, ja sogar methodisch dekonstruiert. Nun erschien plötzlich das Modellieren als rückständige, fragwürdige oder unnötige Technik, die durch freiere, direktere und entgrenzte Verfahren der räumlichen Darstellung und Gestaltung überwunden sei.

Im Folgenden versuche ich einen Blick auf diese Auseinandersetzungen zu werfen – am interessanten Beispiel einer sehr dezidierten bildhauerischen Lehrposition der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der betreffende Text des Bildhauers Lothar Fischer über das Modellieren (vgl. Fischer 2004) ist in Auszügen im vorliegenden Heft (S. 88ff.) abgedruckt. Die im Text niedergelegte künstlerische Lehrmeinung setzt sich klar gegen andere Lehrmeinungen ab. Das ist in der Geschichte der Künste eher die Regel als eine Ausnahme: Künstlerisches Denken entwickelt sich immer in Antithesen. Auch die künstlerische Lehre der Kunstpädagogik steht immer wieder im Spannungsfeld solcher Antithesen – aber sie muss sich in diesem Feld orientieren und Bestimmtheit annehmen. Das sei im Folgenden versucht.

IST DAS MODELLIEREN EINE „PSEUDOTECHNIK“?

Der vor allem im keramischen Bereich arbeitende Bildhauer Lothar Fischer, einer der wichtigen und einflussreichen figurativen Bildhauer in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, nimmt eine deutlich kritische Haltung zum Verfahren des Modellierens ein. Für ihn ist das Modellieren ein fragwürdiger bildhauerischer Lernweg – und hier kommt in gewisser Weise auch die Kunstpädagogik ins Spiel: „Ganz schlimm wird es, wenn Anfänger und Laien, die noch keinerlei Formvorstellung besitzen, dieses unsägliche Verfahren benützen, denn sie begeben sich unweigerlich in einen Dschungel der Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit, absolute Formlosigkeit ist die Folge.“ (vgl. unten S. 92ff.).

Fischer spricht als erfahrener Künstler, der in der Bildhauerkunst der späten Moderne eine dezidierte Position sehr erfolgreich vertrat (vgl. im Überblick Fischer 2013). Seine künstlerische Arbeit und seine sich darauf beziehende Lehre folgen der für die Moderne typischen Abkehrbewegung von den späten akademischen Kunstlehren namentlich des 19. Jahrhunderts. Im Zusammenhang mit den von Fischer entscheidend mitinitiierten deutschen Künstlergruppen SPUR (1957/58-1966) und GEFLECHT (1966-1968), die auch in engem Bezug zu den Bestrebungen der internationalen Gruppe CoBRA (1948-1951) standen, strebte er ein betont ursprungsnahes künstlerisches Arbeiten an, das einen Brückenschlag zwischen dem Denken der Moderne und den alten handwerklichen Kunsttraditionen herbeizuführen suchte. So zeigt er in dem

in unserem Heft wiedergegebenen Text in der Weise einer Rückbesinnung auf vormodern-traditionelle Wurzeln der *TECHNE*, dass die bildhauerischen Verfahren der alten Kunst sich in sehr enger Nachbarschaft zu den technischen Verfahren verschiedener Handwerke entwickelt haben. Kennzeichnend für diese Verfahren ist ein direktes Resonanzverhältnis zwischen dem künstlerischen Formkonzept und dem physischen Material. Für die bildhauerische Form postuliert Fischer: „Diese Form bleibt [...] immer gebunden an das verwendete Material, das nur in bestimmter Weise formal sinnvoll eingesetzt werden kann, indem der Künstler die diesem [Material, HS] immanenten Möglichkeiten erkennt und nutzt.“ (Vgl. unten S. 92) Er weist darauf hin, dass die traditionellen Handwerkskünste des Schmiedens, Töpferns, Zimmerns, Nähens usw. diesen sehr engen Bezug zum Material zeigen.

GENUIN HANDWERKLICHE FORMVERFAHREN VS. INDIREKTE HILFSVERFAHREN

Das Verfahren des *Modellierens* aber, das Fischer speziell im Bereich der Vorbereitung des *Metallgusses* lokalisiert, zeige einen anderen Grundzug: Es sei das „[...] Kneten einer weichen amorphen Masse [sei es Modellierton im Gegensatz zu Brennton, Plastillin oder Knetwachs] oder das [...] klümpchenweise Auftragen dieser Masse auf ein Gerüst (‘Krücke’), das, mit sogenannten ‘Schmetterlingen’, versehen, die Masse erst halten kann. Dieses Auftragen und Verschmieren der Masse und Nachbilden – Imitieren – einer bestimmten Vorlage oder auch Formvorstellung ist völlig unkünstlerisch. Es muss nämlich alles gemacht werden, jede Fläche, Biegung, Wölbung, Kante etc. So etwas hat es in keiner Kultur der Welt je gegeben.“ (Vgl. unten S. 92) „Alles gemacht“ heißt also: Die Form ergibt sich nicht einmal teilweise aus dem Material, sondern wird ausschließlich durch den formenden Eingriff des Künstlers mit Händen und Werkzeugen erzeugt.

So irritierend dieses Urteil auch erscheinen mag: Es gibt einen kritischen Hinweis, der im Zusammenhang des vorliegenden Heftes nicht vernachlässigt werden kann. Dieser Hinweis kommt aus dem Inneren der sich geschichtlich fortbestimmenden Kunst der Moderne. Er enthält eine Gegenwendung gegen die scheinbare Selbstverständlichkeit einer Technik, die im 19. Jahrhundert eine Blüte erlebte, aber durchaus auch eine lange und folgenreiche Vorgeschichte hat – man denke an Polyklet, Donatello, Giovanni Bologna, Rodin... Bei ihnen und vielen anderen Bildhauern spielt das Modellieren als Methode der Formerzeugung eine tragende Rolle und hat unglaublich komplexe Ergebnisse ermöglicht – die allerdings vorbereitend auf das Endresultat des Metall- oder Steingusses hin ausgerichtet waren, nicht – wie bei Lothar Fischer – auf die *keramische* Plastik, die nach dem Brand ein feststehendes und *fertiges Werk* aus Ton ist.

Genau besehen geht es in Fischers Zurücksetzung des künstlerischen Wertes der Modellierkunst darum, dass er die primären Verfahren der *direkten* Formgestaltung als wichtiger, wertvoller und künstlerischer einschätzt als die *Hilfsverfahren*, die nur die instrumentelle Bedeutung von Zwischenstadien im Gestaltungsprozess haben. Dass letztere durchaus in Prozessen künstlerischer Formherstellungsverfahren eine Schlüsselstellung spielen mögen, wird ihnen in dieser genuin „handwerklich-künstlerisch“ zugespitzten Argumentation nicht zu Gute gehalten. Vielmehr wird ihnen – in diesem Fall der Modellierkunst – eine „Beliebigkeit“ attestiert, die nicht ins Innere der Kunst als solcher hineinzuführen vermag.

Es ist nicht zu übersehen, dass schon ein für die Kunstgeschichte zentraler Bildhauer wie Michelangelo einen tiefen Widerwillen gegen die indirekten (und für ihn nicht vollwertigen) Verfahren der Modellierer hatte und sich darauf berief, dass er seine eigenen Skulpturen nicht aufgrund von modellierten Modellen entwickelte (die er freilich durchaus bis zu einem bestimmten Maß als Entwurfsverfahren benutzte), sondern letztentscheidend und genuin aus den Handwerksvorgängen der Steinbearbeitung (vgl. hierzu genauer: Sowa 2017c): Er sah sich als genuinen *marmorista* (also Marmorbearbeiter), nicht als einen jener Tonschmieder und -kneiter, deren Hilfs- und Ersatz-Künste er spöttisch gering schätzte.

WIE IST PLASTISCHES FORMEN IN DER KUNSTPÄDAGOGIK ZU BEGRÜNDEN?

Für Kunstpädagogen, die schon froh sind, wenn Heranwachsende überhaupt daran herangeführt werden können, mit den Händen gezielt ein Material zu bearbeiten und körperhaft komplexe Formen zu entwickeln (vgl. hierzu umfassend Sowa 2006a-d, Sowa 2016, Sowa/Miller/Fröhlich 2017, 2017a und Sowa/Fröhlich 2017) ist Fischers Urteil verunsichernd: *Verhindern* modellierende Verfahren die Formvorstellung mehr, als dass sie sie fördern *könnten*? Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir sind nicht dieser Überzeugung. Wir nehmen die kritische Grenzziehung Fischers aber zum Anlass, um genauer darüber nachzudenken, wie denn das Modellieren *richtig* zu lehren ist, also so zu lehren ist, dass es in den Formprozessen zwischen Hand, Auge und Material zu geklärten und nachhaltig befestigen Körpervorstellungen führt. Hierzu sind einige Unterscheidungen zu machen: Eine spezifisch *kunstpädagogische* Sicht auf den bildenden Wert von Gestaltungstechniken kann drei grundsätzliche Begründungsrichtungen verfolgen: (a) die kulturelle Relevanz dieser Verfahren in den zwar nicht „künstlerischen“, aber berufspraktisch wichtigen Feldern der Gegenwartskultur; (b) den allgemein-anthropogenen und individualgenetischen Bildungssinn; (c) den spezifischen Bildungssinn im Rahmen von künstlerischen Lernprozessen.

(a) Zur *kulturellen Relevanz* plastisch-modellierender Formtechniken in heutigen Berufsfeldern hat Sarah Fröhlich einige wichtige Hinweise gegeben (vgl. Fröhlich 2016), indem sie auf verschiedene Berufsfelder hinwies, die es in einem wesentlichen Sinn mit diesen Techniken zu tun haben – auch als Basis für darauf aufbauende digitalisierte Verfahren der Formgenerierung¹.

(b) Zum *anthropologischen und allgemeinen Bildungssinn* raumgestalterischer und körperhaft-physischer Formungsverfahren gibt es eine Fülle von interdisziplinär begründeten Argumenten (zusammengefasst dargestellt z.B. in Sowa/Miller/Fröhlich 2017), die im Wesentlichen darin konvergieren, dass Raum- und Körpererfahrungen *enaktiv* verfasst sind: Alle Vorstellungen von Räumen und Körpern (also z.B. auch mathematische Vorstellungen) gründen in *inkorporierten* und zugleich *exkorporierenden* Denkformen (vgl. allgemein: zur Theorie der Verkörperung: Fingerhut et al. 2011, Etzelmüller et al. 2017, Sowa 2017b). Daher trägt die Ausführung aller händischen handwerklichen und künstlerischen Formverfahren substantiell zur Bildung von Form-, Volumen- und Raumvorstellungen bei.

(c) Der spezifisch *künstlerische Bildungssinn* plastischer Formprozesse wurde in den Debatten der Moderne vor allem von Joseph Beuys thematisiert, gründlich durchdacht und in zentraler Stellung hervorgehoben (Stichworte: „plastisches Denken“, „Denken als Plastik“,

„plastische Gegenstände aus der Natur“; vgl. z.B. Harlan 2011, bes. S. 70 ff.)². Unter den Vorzeichen der (in manchen spätmodernen Kunstrichtungen zunehmend vorherrschenden) „Konzeptionalisierung“ des „skulpturalen Handelns“ (vgl. z.B. Hornäk 2014, 2018) trat allerdings der buchstäblich handwerklich-materielle Aspekt des räumlichen Gestaltungsdenkens zunehmend in den Hintergrund, so dass ihm dort kein besonderer künstlerischer Bildungssinn mehr zugestanden wurde³. Verschwunden ist er damit aber keineswegs, hat vielmehr sogar in den letzten Jahrzehnten im internationalen Kunstzusammenhang eine Renaissance erlebt (vgl. viele Beispiele in Collins 2008).

Deswegen gibt es auch zur Didaktik des plastisch formenden Gestaltens eine Fülle von Lehrwerken, in denen die dafür relevanten künstlerischen Techniken kunstnah und kunstgerecht vermittelt werden – etwa Lehrwerke wie die, die ergänzend zu diesem Heft (Internet-Link) im Literaturbericht behandelt werden. In diesen Beispielen zeigt sich ein *genuin plastisches Verfahrenswissen*. Es zeigt sich auch, wie sich dieses Verfahrenswissen schrittig aufbauen und üben lässt. Im Zusammenhang des vorliegenden Heftes versuchen wir, das in diesen Verfahren verkörperte Denken in seinen Bildungspotenzialen, auch *als Form der Kunst*, als *geistige Form* ernst zu nehmen und es in den kunstpädagogischen Zusammenhang einzuholen.

DIE BESONDERHEIT DES PLASTISCHEN FORMENS IN DER KUNSTPÄDAGOGIK

Im Folgenden wird von zwei Unterscheidungen ausgegangen:

- a) Das plastisch-formende Gestaltungsverfahren ist ein *besonderes* Verfahren im Gesamtfeld der körperhaft-räumlichen Darstellungsverfahren Formverfahren.
- b) Es ist nicht monolithisch verfasst, sondern *gliedert sich* seinerseits weiter *auf*. Bei „plastisch formenden Verfahren“ handelt es sich also um eine *Gruppe* von Verfahren, auf deren Unterschiede wir hier aufmerksam machen (vgl. dazu den Text im vorliegenden Heft, S. 5ff.).

Zunächst zur ersten Unterscheidung: Im Gesamtfeld der körperhaft-räumlichen Gestaltungsverfahren kann den *plastisch-(ver)formenden Verfahren* in weichen, knetbaren Materialien ein klar bestimmter Platz und eine von den anderen Verfahren unterscheidbare *anthropologische Bestimmtheit* zugeschrieben werden – klar unterscheidbar von den bauend-konstruierenden, skulpturalen, textilen und keramischen sowie den direkt körperhaft-performativen Gestaltungsverfahren. Die in den plastischen Formvorgängen sich betätigende Grundvorstellung des mit dem Körper geformten Körpers ist geprägt von *Handlungen des Berührens, Umgreifens und Drückens von Gegenständen und Materialien*, die greifbar sind im Maßstab unserer Hände (oder manchmal auch darüber hinaus: unserer Arme). Wie man eine Hand ergreift, einen Arm packt, eine Frucht pflückt usw., so greift man mit den Händen eine Plastik, berührt sie von außen an der Haut oder Grenze, ohne ins Innere einzudringen. Man spürt in der Berührung die Plastizität und Elastizität des gegriffenen Objekts, spürt einen verformbaren Widerstand und kann die Spuren des Einwirkens unmittelbar wahrnehmen. Taktile Aktivität und Erfahrung (Berühren der Grenze eines Körpers) gehen über, mischen sich und steigern sich zu haptischer Aktivität und Erfahrung (Verformen durch Krafteinwirkung der Hände); hinzu kommen kinästhetische Aktivitäten und Erfahrungen – mit den Armen, den Beinen, dem ganzen Körper –, Rekurse auf

den Gleichgewichtssinn usw., und selbstverständlich (außer bei Blinden) wirken immer auch die Augen mit in ihrer doppelten Bezugnahme auf gegenständlich und abständig Erblickbares: auf das Objekt, das dargestellt werden soll und auf die sich-objektivierende Darstellung selbst (vgl. hierzu ausführlicher Sowa 2017b, S. 312-325).

Das ist eine komprimierte Charakterisierung der dezidiert *plastisch formenden* Verfahren – in Abhebung von den bauenden, skulpturalen, hohlformenden usw. Verfahren. Die Unterscheidung der verschiedenen Gestaltungsverfahren in ihren spezifischen Leistungen für die Bildung körperhaft-räumlicher Vorstellungen ist für die kunstpädagogische Theorie wichtig, wenn sie nicht alle unterschiedslos unter dem *allgemeinen* psychologischen Oberbegriff „Bildung der Raumvorstellung“ subsumiert, sondern in ihren jeweiligen *besonderen inkorporierend-exkorporierenden Leistungen* begriffen werden sollen.

Die *anthropologische Begründung* dieser Verfahren beinhaltet allerdings noch keine *Bewertung* im Bezugsrahmen von „Kunst“ und auch noch nicht ihre eigentliche Einbindung in ein Gesamtkonzept der gestaltungsbezogenen und künstlerischen Kunstdidaktik. Wohl stützt sich kunstpädagogische Arbeit in wesentlicher Hinsicht auf anthropologische Grundlagen und muss sich stets danach fragen lassen, welchen Beitrag sie leistet, um bestimmte anthropogen vorgezeichnete Entwicklungsmöglichkeiten von Heranwachsenden in geeigneten Zeitfenstern ihrer Lernentwicklung anzuregen, zu unterstützen und zur möglichst vollständigen Entfaltung zu bringen. Die künstlerische/kunstgeschichtliche Bedeutung der Verfahren tritt auf dieser Ebene der Begründung zunächst zurück. Doch im Sinne einer echten *fachlichen* Begründung ist sie durchaus von großer Wichtigkeit. Deswegen gehen wir im Folgenden sehr genau auf die Unterschiede künstlerischer Formverfahren ein, um ihre Funktion im kunstdidaktischen Zusammenhang klarer zu sehen.

DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN LERNZIELEN UND KÜNSTLERISCHEN TRADITIONEN

Wenn wir das relativierende Künstlerurteil von Lothar Fischer über das Modellieren auf den *kunstpädagogischen* Prüfstand stellen, gehen wir davon aus: Nicht immer decken sich künstlerische und kunstpädagogische Erfahrungen und Urteile vollständig, sondern stehen in einer komplizierteren Beziehung. Genauso steht es aber auch mit den anthropologischen Gründen.

Was die *anthropogen vorgezeichnete* Entwicklung der plastischen Gestaltungsbedürfnisse und -fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen betrifft, gibt es eine Reihe von aus der Kunstpädagogik und Psychologie stammenden Erkenntnissen, die Stefan Becker (2003) in einer gründlichen und materialreichen Untersuchung zusammengetragen hat (vgl. hierzu auch den Beitrag von Tanja Amado im vorliegenden Heft, S. S. 14ff.). Dort sind in Kinder- und Schülerwerken verschiedene Verfahren des plastischen Formens identifiziert und voneinander unterschieden, die in der Weise ihres Materialzugriffes und Gestaltungswillens unterscheidbare Richtungen verfolgen. Die Untersuchungen Beckers (und auch einiger anderer älterer Autoren) zu diesem Gebiet sind für die Kunstpädagogik insofern wichtig, als sie in Grundlinien klar machen, auf

welchem entwicklungs- und lernbezogenen Boden sich die Didaktik des plastischen Gestaltens überhaupt orientieren und einrichten muss (vgl. dazu umfassend Sowa 2017d).

Konkrete Lernziele lassen sich daraus aber nur in sehr beschränktem Maße ableiten⁴. Es gibt zwar eine sehr allgemeine didaktische Logik des immer-wieder zu vollziehenden Strebens heranwachsender Menschen in Richtung der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky). Aber die künstlerische Lehre im Rahmen der Kunstpädagogik nimmt ihre Maßstäbe und Ziele nicht *ausschließlich* aus natürlich-anthropogenen Strukturen und Tendenzen, sondern steht auch in Bezug zu den entwickelten Traditionen des künstlerischen Könnens und Wissens. Auch die Werkbeispiele aus den Händen Heranwachsender, die in Beckers Untersuchung thematisiert werden, sind ja nicht individuell entstanden, sondern stehen letztlich im Resonanzraum künstlerischer Praktiken der kulturellen Tradition. Sie spiegeln in indirekter Weise plastische Formerfahrungen aus Natur und Lebenswelt wider, später (bei gutem Kunstunterricht) zunehmend auch Werkbeispiele, die aus dem Feld der Kunst und ihrer langen Geschichte stammen: Die geformte menschliche Figur, die tierische Figur usw. Kindliche Gestaltungen sind mithin Antworten auf kulturell-künstlerische Resonanzfelder, die auf die Heranwachsenden in vielfältigen Weisen einwirken und ihnen Grundvorstellungen, Ziele und Motivationen vorgeben. Die verschiedenen Resonanzfelder, in denen sich körperhafte Darstellungen konkret im Rahmen von kunstpädagogischen Gestaltungsaufgaben bilden, sind von Sarah Fröhlich (2019, S. 330ff.) ausführlich untersucht worden: mimetische Bezugnahmen auf Produkte und Handlungen spielen bei der Bildung von Gestaltungsfähigkeiten ebenso eine Rolle wie Bezugnahmen auf deiktische Unterweisungen, aber auch auf lebensweltlich-biographische Vorerfahrungen usw. In ihrer wegweisenden Forschungsstudie wird auch belegt, dass allgemeine psychologische Beschreibungen von Leistungen des „räumlichen Vorstellens“ (vgl. z.B. Stückrath, Piaget, Linn/Petersen, Newcombe et al.; vgl. hierzu referierend Fröhlich 2017) nicht wirklich mit den Leistungen zur Deckung zu bringen sind, die in kunstpädagogischen Gestaltungsprozessen wirksam werden und dort nachweis- und unterscheidbar sind. Kunstpädagogische Aufgabenkonstruktionen leiten sich nicht aus der Psychologie ab – obwohl diese natürlich hinsichtlich der Lernvoraussetzungen Anhaltspunkte bietet. Vielmehr setzen sie das natürliche Gestaltungsdenken und das Weltverstehen von Heranwachsenden in Bezug zum Gestaltungsdenken der Kunst und zu ihren kulturbildenden Aufgaben (zu diesen kulturbildenden Aufgaben der Kunst vgl. ausführlich Sowa 2019).

DER KUNSTPÄDAGOGISCHE SINN DES AUFTRAGEND-ABTRAGENDEN MODELLIERENS

Die Geschichte kultureller Techniken/Künste, so wie sie sich in den Handwerkskünsten und den angewandten und freien Bildenden Künsten herausgebildet haben, ist ein fester Bezugsrahmen von Gestaltungspraktiken im kunstpädagogischen Feld. Es ist nicht der einzige Bezugsrahmen, wohl aber ein Orientierungsrahmen, der zeigt, welche künstlerischen Verfahren in der Kunstpädagogik überhaupt aufgegriffen werden könnten. Doch muss bei der didaktischen *Auswahl* dieser Verfahren deren spezifisch bildender Wert bedacht werden, der in Relation zu Bildungszielen, Lernbedürfnissen, Lernständen und anthropogenen Konditionen zu reflektieren

ist. Anders gesagt: Aus der Sicht der Kunstpädagogik muss immer bildungstheoretisch und didaktisch bedacht werden, welche Aspekte von künstlerischem Können und Wissen zu lehren sind und warum das geschehen soll.

Das plastische Formen in all seinen Ausprägungen – also das händische Verformen von formbaren Materialien, z.B. Ton, Wachs, Plastillin – wird in der Kunstpädagogik seit etwa einem Jahrhundert mehr oder weniger intensiv praktiziert. Dass dieses plastische Formen anders gelehrt wird als das Skulptieren, Bauen usw. ist eine in dieser Zeit gewachsene Erfahrung, die auch in der Geschichte der älteren Kunstlehren niemals in Zweifel gezogen wurde. Dass aber auch das plastische Formen *in sich* noch einmal verfahrensmäßig zu differenzieren ist, ist im Feld der Kunstpädagogik eine relativ junge Einsicht – vgl. den Beitrag von Amado/Sowa im vorliegenden Heft (S. 5ff.). Es ist zwischen vier Hauptformen plastischer Kunst zu unterscheiden: [a] dem integralen plastizierenden Verformen, [b] dem additiven Formen, [c] dem bauend-montierenden Formen und [d] dem eigentlichen zufügenden-wegnehmenden „Modellieren“ in dem engeren Sinn, den Lothar Fischer als so problematisch ansieht.

Alle vier Verfahren bringen in jeweils eigener Weise körperhafte Volumenvorstellungen zur Darstellung, die in der Tat anthropologisch-psychologisch begründet sind, die aber auch in der Geschichte der Kunst in verschiedenen Weisen ans Licht getreten sind – entweder kontrastierend oder zusammenwirkend.

- a) Das *additive plastische Formen* eines Gesamtkörpers aus Stücken entspricht dem schematischen Vorstellen eines aus Teilen und Gliedern zusammengefügtten Körpers, wie es auch Becker als kindliche Ausgangsstufe beschreibt und wie es auch in entsprechenden Zeichenpraktiken von Kindern in der Schemaphase vorherrscht. Es kommt also dem gegliederten Schema-Vorstellen von Kindern in besonderer Weise entgegen und ist aus ihrem plastischen Gestaltungslernen nicht wegzudenken. Dieses Formverständnis trägt kognitiverzeugende Charakterzüge und verstärkt das Verständnis eines gegliederten funktionalen Organismus.
- b) Das *plastizierende Verformen* aus einer Gesamtmasse ist etwas Anderes. Es korrespondiert, wie es Tanja Amado in vorliegenden Heft didaktisch sehr ausführlich thematisiert, mit der tief sitzenden Vorstellung des in sich geschlossenen lebenden Organismus, mit der Vorstellung des sich-verwandelnden Wachsens aus einem Kern heraus, wie es lebenden Organismen eigen ist. Das „Von-Innen-her-ganz-sein“ und das „Von-außen-her-formend-zugreifen“ wachsen im knetend-verformenden Arbeitsprozess zu einer dynamischen Formvorstellung zusammen, die auch die Charaktere der „Bewegung“ und „Beseelung“ in sich trägt.
- c) Das *bauend-montierende Formen* ist dagegen ein betont handwerkszentrierter Vorgang, in dem die Plastik regelrecht als Montageprodukt „aufgebaut“ wird, ganze Formteile (aber nicht organische Glieder wie in a) technisch aneinander gesetzt und übereinander geschichtet werden. Der Vorgang des Zusammenbauens findet hier betont technisch-materialbezogen statt, z.B. in der Keramikplastik, also dem zentralen Metier Lothar Fischers.
- d) Das *auftragend-wegnehmende Modellieren* dagegen, wie es auch Lothar Fischer treffend bemerkt, steht in einem engen Bezug zu einer mimetischen Bezugnahme auf anschauliche Körper, deren Oberfläche wahrnehmend ertastet und erschaut wird. In der Tat trägt diese Art des Formens weniger zum Verständnis des Körpers „von-innen-her“ bei und kann – speziell

bei Lernenden – zu einer sehr vagen und eher „impressiven“ Körpervorstellung führen. Doch Meister dieser Kunst – man denke an Polyklet – verstanden es durchaus, „von innen her“ zu modellieren, sich dabei von klaren zusammenfassenden Volumenvorstellungen leiten zu lassen und die Körperoberfläche nicht nur als vage schwimmendes Inkarnat, sondern als gebaute, gegliederte und gespannte Form zu begreifen, die von einem klar definierten Volumen Kern her vorgestellt und durchgestaltet ist.⁵

DAS MODELLIERENDE VERFAHREN IN SEINER VOLLENDETEN FORM

In meisterhaften Händen führt also das Modellieren [d] – sofern es von einem vorgestellten oder wirklich materiell gebauten inneren Gerüst zentriert und geordnet ist – durchaus zu einem vollständigen, funktional gegliederten und zugleich lebendigen Körperverständnis. Das vage „Schmieren“, „Kneten“, „Auftragen“ und „Verbiegen“, also die Formverfahren, die bei Anfängern zu beobachten sind, können sich im Verlauf von künstlerischen Lernprozessen zur Höhe der Beherrschung der Kunst entwickeln und zu einem wirklichen Tiefenverständnis der Form führen. Das Modellieren wird dann zu einem von scharfer Beobachtung und klarer Vorstellung geleiteten Ansetzen, Zurechtklopfen, Verschieben, Verformen, Wegnehmen, Verbinden und Artikulieren einer *von innen her bestimmten* Formoberfläche. Dies sind technisch sehr komplexe Formprozesse, in dem alles am Modell Erblickte und analytisch-imaginativ Durchdrungene in materialisierte plastische Form übersetzt und verwandelt wird – in der Tat eine *Meistertechnik*, die Lernenden nur auf langen Wegen zugänglich ist.

Eine „Pseudotechnik“ in dem von Fischer kritisierten Sinn ist das Modellieren nur dann, wenn es unverstanden und oberflächlich praktiziert wird, als reine Oberflächenmimesis von impressiven Körperwahrnehmungen. Für gut unterrichtete Lernende kann das Modellieren aber – wenn es richtig gelehrt und intensiv durchlebt wird – zu einem wichtigen Erfahrungsmedium werden, in dem sie zum Verstehen von Volumina als *Kräften* gelangen können. In den Händen von Meistern schließlich – also am Ende der Lernprozesse – ist es dann eine hochgradig artifizielle, sublimierte Darstellungstechnik, in der sich das Tiefenverständnis der Form und das feinste Verständnis der Oberfläche verbinden können.

Auf das Ganze der bildhauerischen Darstellungskunst bezogen ist das modellierende Formverfahren im Sinne von [d] insgesamt nur ein Teilverfahren, das auf vorgängige tektonisch-bauende und grob verformende Verfahren und das entsprechende Formverständnis aufbauen muss und sich erst abschließend auf das „Inkarnat“, also die Oberflächenhaut der Form konzentriert, auf die letzte *perfectio* der Formgestaltung, von der der modellierende antike Bildhauer Polyklet sagte, dass sie sich dann zu bewähren habe, wenn es am Schluss in der Ausarbeitung von Feinheiten nur noch um die „Dicke eines Fingernagels“ gehe (vgl. Sowa 2017c, Sowa/Miller/Fröhlich 2017a, S. 28-34). In dieser Art des Modellierens [d] artikuliert sich vordringlich die Vorstellung bewegter, konkaver und konvexer *Oberflächen* – nicht primär die Vorstellung von *Volumina*, denn um sich Volumina modellierend zu vergegenwärtigen, muss man sich sehr tief in Oberflächen einsehen und sie vorstellend auf ihre tektonischen Tiefenschichten hin analysieren.

Insgesamt ordnet Fischer das Modellieren zu Recht den von Adolf Wölfflin (1915) so genannten „malerischen“ Sichtweisen zu, was sich etwa an den unter impressionistischem Einfluss stehenden Plastiken Auguste Rodins oder Medardo Rossos deutlich erkennen lässt. Auch Alberto Giacometti zeigt in seiner plastisch-modellierenden Arbeit eine Affinität zu malerischen und zeichnerischen Verfahren. In seinen Händen wird die Sprache des Modellierens zu einem Verfahren, das feinste Tiefendistanzen von Oberflächen mit höchster Sensibilität vermisst, nachbildet und gleichsam nervös und seismisch-vibrierend auf die wahrgenommenen Oberflächennuancen reagiert und die Masse des Volumens negiert.

Es ist also nicht *nichts*, was sich mit dem modellierenden Verfahren zeigen lässt. Das modellierende Formverständnis ist allerdings ein *anderes* als jenes kraftvoll-tektonische und im harten Zugriff aufs Material sich konkretisierende „bildhauerische“ Formverständnis, das die von Lothar Fischer positiv hervorgehobenen Beispiele zeigen. Wohl ist das modellierende Verfahren *taktil* fundiert – aber nicht immer *haptisch* im zugreifenden und zupackenden Sinn. Es tastet sich eher an die Oberfläche heran – unter der Anleitung des Auges. Hier ist an die fundamentalen Unterscheidungen von Adolf von Hildebrand (1901) über die Unterscheidung des Taktilen vom Optischen zu erinnern. Bezogen auf diese substantziellen Unterscheidungen bewegt sich das Modellieren in einer Zwischenzone – was seine Attraktionskraft für Maler erklärlich macht.

Das begründet auch die besonders enge Bindung des Modellierens – anders als des Verformens oder Bauens – an die Mimesis, wie es Lothar Fischer zu Recht anspricht. Während die von ihm vergleichend und bevorzugt angeführten materialzentrierten Verformungs- und Montageverfahren die Autonomie des Hinsetzens, Hinstellens, Aufbauens der körperhaften und materiellen Form betonen und dementsprechend Materialität in ihrer Wirkkraft erfahrbar machen, bewegt sich das Modellieren in einem Bereich des gestisch-taktilen Herantastens mit den Fingerspitzen und feinsten Werkzeugen an die Formoberfläche, es steht dabei in einer stärkeren Abhängigkeit von der wahrgenommenen Ausgangsform.

Im Modellieren artikuliert sich eine Resonanzbeziehung zwischen „Modell“ und „Form“. Der Formprozess bindet sich stärker an das vergleichende Sehen als das beim Setzen und Bauen geschieht. Modellieren ist mehr *sublimierte Darstellung* von Sichtbarem als *autonomes Setzen* von materiell Greifbarem.

Unvermeidlich stellen sich im mimetischen Modellieren folgende Effekte ein:

- a) Das mimetisch geleitete Modellieren *negiert* in einem bestimmten Maße das Material: Ton oder Wachs werden zu Haut, Haaren, Fell usw. (vgl. dazu die vorzüglichen Analysen von Junker/Schubert 2017).
- b) Die modellierte Oberfläche *transzendiert* das Material, *verwandelt* es vollständig in die dargestellte Form.
- c) Oder aber, mit Lothar Fischers Worten gesagt: Die modellierte Form ist ein vollständig mit der menschlichen Hand und mit kunstvoll benutzten Werkzeugen *Gemachtes*, in dem das Material in gewissem Sinn „verschwunden“ ist. Was er dabei vielleicht nicht angemessen mitbedenkt: Das modellierte Material ist in der Form auch *sublimiert*, mithin in ein *Geistiges* verwandelt, es ist ganz aus dem Geist heraus überformt. Ist es damit möglicherweise das

genaue Gegenteil von dem, was Lothar Fischer von einer bildhauerischen Form erwartet, nämlich eine Zurschaustellung des Materialcharakters zu sein?

Um hier eine klassische Formulierung des Kunsthistorikers Hans Jantzen zur Farbe analog abzuwandeln: Im mimetischen Modellieren tritt der *Darstellungswert* des Materials in den Vordergrund, während in den Beispielen Lothar Fischers der *Eigenwert* des Materials und der verformenden Prozesse im Vordergrund steht. Im Grunde fordert Lothar Fischer, dass der physische *Eigenwert* der materiellen Form die Bildhauerei dominant bestimmen soll und dass der *Darstellungswert* des Materials dessen Eigenwert nicht überblenden darf.

DER LERNWEG DES PLASTISCHEN FORMENS ZWISCHEN EIGENWERT DER MATERIALSPRACHE UND MIMETISCHER OBERFLÄCHENFORMUNG

Die vitale physische Erfahrung des greifbaren und materiellen Formvolumens ist in den auf mimetische Darstellung konzentrierten modellierenden Verfahren in anderer (und vielleicht nicht so direkter) Weise zugänglich als in den eher auf das Material konzentrierten Verfahren des keramischen Bauens, des Montierens, Skulptierens, Schmiedens, Biegens usw., die Lothar Fischer als Beispiele ursprünglichen und genuinen handwerklich-bildhauerischen Denkens anführt. Lothar Fischer besteht darauf, dass bei intensiv handwerklichen Formvorgängen ein Dialogverhältnis zwischen dem Material und dem formenden Eingriff entstehe. Dadurch werde die Form nicht vollständig „gemacht“ sondern z.T. auch durch den Prozess „geschenkt“ (vgl. unten S. 92f.). Virtuose Modellierer (wie z.B. Giacometti oder Manzú) verstehen allerdings auch den Modellierprozess in diesem Sinn offen zu halten und die Sprache der Werkzeuge im Material sichtbar bleiben zu lassen. Sie „verquälen“ das Material nicht durch mimetische Perfektionsbestrebungen, sondern lassen auch im rechten Moment die Hände vom Werkstück, so dass der Materialcharakter nicht vollständig überspielt wird.⁶

BLICK AUF BEISPIELE

Betrachtet man Plastiken des erklärten „Tonbildhauers“ Fischers (vgl. Fischer 2013), versteht man sehr gut, was er unter einer vom Material „geschenkten“ Form versteht (vgl. Abb. 1 - 4): Man sieht gebogene Platten, die sichtbar zusammengebaut und „zusammengenäht“ werden, Wölbungen, die ganz aus der Eigenspannung des Materials entstanden sind. Figuren erscheinen als „Bauwerke“ aus Platten. Die entstehenden Formen sind kraftvoll, klar, gespannt. Sie überzeugen durch ihre plastische Kraft, durch ihre in Richtung und Proportion unverrückbar definierten Volumina. An den Oberflächen zeigen sich keine Spuren von Fingern oder Werkzeugen. Vielmehr steht das körnige und rissige Material offen da. Auch Nahtstellen zwischen den Bauteilen werden nicht verschmiert oder kaschiert, sondern offen gezeigt.



Abb. 1: Ausschnitt aus Abb. 2.

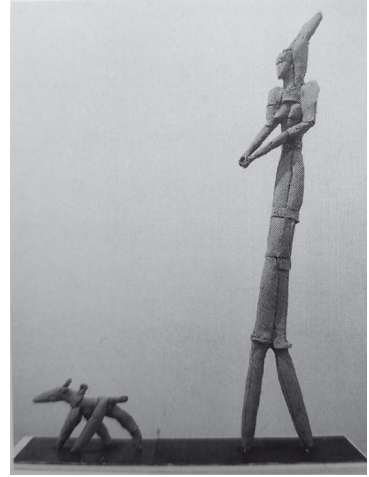


Abb. 2: Lothar Fischer: Dame mit Hündchen. 1985. Ton. Dame: 93x20x8 cm; Hündchen 14x24x8 cm. Werkverzeichnis Dornacher/ Niggel 1249 a,b.



Abb. 3: Lothar Fischer: Porträtstudie. 1979. Ton. 30x12x12 cm. WV Dornacher/ Niggel 949.



Abb. 4: Lothar Fischer: Kleine Europa. 1981. Ton. 7x17x3 cm. WV Dornacher/ Niggel 1067.

Die Bildbeispiele aus unserer Hochschul-Keramikwerkstatt in Ludwigsburg (vgl. Abb. 5 - 6) belegen im Kontrast: Ein „zusammengebauter“ Kopf besteht zunächst aus Material-Stücken, deren Zusammengefügtsein anfangs noch deutlich erkennbar ist. Doch unter dem Einfluss mimetischer Bemühungen wird bei den meisten Studierenden – auch bei der gebauten Form – die rohe Oberfläche übermodelliert, geglättet. Der physische Baucharakter wird kaschiert und in letzter Konsequenz negiert. Bei Lernenden im plastischen Gestalten herrscht meist ein unübersehbarer Drang hin zur mit den Händen und Werkzeugen detailliert durchgearbeiteten Form. Das Rohe des Gemachtseins wird sublimiert.⁷



Abb. 5: Werk einer Studentin: Porträtbüste (in Arbeit).
Ton. Höhe ca. 50 cm.



Abb. 6: Werk einer Studentin: Porträtbüste (in Arbeit).
Ton. Höhe ca. 50 cm.

Die studentischen Werke wirken durchgearbeiteter, mit viel mehr Akribie bis in Oberflächennuancen hinein ausmodelliert. In der Tat verbirgt sich darin der erdig-körnige Bau-Charakter des Materials, ebenso sind die Werkzeugspuren nicht so deutlich sichtbar. Die Werke wirken insofern in einem gemeinen Sinn vollendeter, perfekter – und genau das haben die lernenden Bildhauerinnen auch in betonter Mimesis an die Erscheinung des Modells auch angestrebt.

Das aber macht den Vergleich so schwierig: Was vom reifen Kunsturteil Fischers her – auch er ein erfahrener Lehrender an einer Kunsthochschule – als künstlerisches Defizit beurteilt wird, ist im Aufbau des künstlerischen Lernweges ein wichtiges Lernstadium: das ganz genaue Begreifen und vollständige Ausformulieren der Form. Lernende mögen vielleicht die Plastiken Fischers als unfertig, zu grob, nicht genügend durchgeführt empfinden. Sie sind auch vielleicht noch nicht in der Lage, die bildhauerische Klarheit in ihnen zu bewundern. Hier liegen einfach zwei verschiedene Gestaltungskonzepte des plastischen Formens vor.

Als Lehrende haben wir das Perfektionierungsbedürfnis der Lernenden als anthropologische Ausgangslage zu akzeptieren. Wir dürfen nicht gleich von Anfang an den souveränen und offenen Materialumgang Fischers normativ voraussetzen. Eine Abkürzung des Lernweges ist nicht zu erzwingen. Die geraffte, gestraffte Form, die sich aus dem Vertrauen auf den Eigenwert und die Eigenwirkung des Materials u.U. „wie von selbst“ ergibt, ist für Lernende schwer zu erreichen (und schwer zu akzeptieren): Von sich her tendieren sie meist eher zur „Überformulierung“, zum detaillierten Arbeiten an den Oberflächen, zum mühsamen Ausformulieren der mitunter „kleinlichen“ und „ängstlichen“ Formen. Sie benötigen Lehrbücher – wie etwa die von Gottfried Bammes oder Berit Hildre – um im figuralen Bereich den klaren Bau der Volumina sehen und

begreifen zu lernen, oder auch um das Wagnis eingehen zu lernen, eine Form auch einmal aus dem Prozess des Machens heraus „geschehen“ oder „sich-ergeben“ zu lassen.

PLASTISCHES LERNEN IN DER KUNSTPÄDAGOGIK

Was von Studierenden gilt, gilt umso stärker von Schülern: Sie müssen im plastischen Lernen einen langen Weg gehen, der nicht abkürzbar ist. Der Weg führt in einer ersten Etappe vom noch nicht beherrschten, aber mit Faszination erfahrenen Eigenwert des Materials zum artifiziell beherrschten Darstellungswert. In einer zweiten Etappe kann er dann in die Richtung führen, die Lothar Fischer fordert: Im Sich-lösen vom übermächtigen mimetischen Darstellungstrieb kann eine Rückkehr zum Ursprung auf höherer Stufe erkämpft werden, indem der Gestalter dem Material und dem physischen Formprozess wieder mehr Eigenwert einräumt.

Meine Erfahrung als Lehrender der Plastik hat mich davon überzeugt, dass mimetische Perfektionierungsbestrebungen der Lernenden nicht zu unterdrücken, sondern zu fördern sind. Sie müssen aber behutsam und zunehmend gestützt und transformiert werden durch Vorstellungshilfen, die auf das Ganze und Große zielen (sog. „abstrakte“ Schemata). So kann der Lernweg zwar nicht abgekürzt, aber so geführt werden, dass die Lernenden sich nicht in modellierenden Formprozessen verlieren, bei denen die klare Formvorstellung im kosmetischen, detailverliebten und meist unverstandenen „Oberflächengeschmiere“ untergeht. Die Lust am vitalen Volumen muss immer als Korrektiv ins plastische Lernen eingebracht werden – mit Hilfe klarer schematisierender Vorstellungshilfen.

Wie das geht, das wird in Beispielen in diesem Heft gezeigt. Solche Beispiele liegen aus jüngerer Zeit auch schon mehrfach vor: vgl. z.B. Salzer (2016), Caccavale (2016), Junker/Schubert (2001, 2017), Mileci (2017), Weinmann (2017, Zdraga (2017) u.a. Kunstdidaktisch lässt sich in langen übenden Gestaltungsprozessen die Brücke bauen zwischen der „Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit“ des mimetisch-suchenden Modellierens und der klar gesetzten bildhauerischen „Formvorstellung“ (Fischer). Von großer Wichtigkeit ist dabei auch Lothar Fischers Hinweis darauf, dass beim keramischen montierenden Bauen mit Platten und Hohlformen der Weg zur klaren Formvorstellung als einem „Geschenk“ des Handwerksprozesses leichter zu bahnen ist. Der Weg über das gebaute Gefäß und die montierte Hohlform ist auch meiner Meinung nach in der Lernfolge des plastischen Lernens der Königsweg, der zu klaren Formvorstellungen führt. Dort wird eine plastische Ausgangslage geschaffen, die vor „Formlosigkeit“ bewahrt. Solche Hohlformen dann überzumodellieren (z.B. auftragend-abtragend) und in den Oberflächen auszudifferenzieren ist eine didaktisch sinnvolle Weiterführung.

So könnte man, um ein zur einfachen Formel geronnenes Fazit aus den obigen Erörterungen zu ziehen, folgende Wegmarken einer „Generallinie“ benennen: Der Weg zur geklärten plastischen Formvorstellung

- beginnt – entwicklungspsychologisch wie in der künstlerischen Logik – mit zusammenfügenden Verfahren und führt dann über durchformende Verfahren zu einer balancierten Komplexform;

- führt vom Eigenwert des Materials über den betonten Darstellungswert wieder zurück zum Eigenwert, der auf höherer Stufe mit dem Darstellungswert balanciert ist.
- führt von der Grobform zur Feinform, aber dann auch – auf reiferer Stufe – wieder zurück von der Feinform zur groß zusammengefassten Form.

Diese Bewegung des *durch Polaritäten hindurchgehenden dialektischen Dreischrittes* ist typisch für künstlerische Lernprozesse⁸.

WORAUF ES LETZTLICH ANKOMMT: DER INHALT DES PLASTISCHEN GESTALTUNGLERNENS

Ich habe mich im Vorstehenden bemüht, die bildnerische Sicht des Tonbildhauers Lothar Fischers in den Zusammenhang kunstpädagogischer Theorie und Erfahrung zu integrieren. Dies ist möglich und es ist erhellend. Mit Hilfe der klaren Urteilslogik seines künstlerischen Gestaltungsdenkens können in die kunstdidaktische Praxis erhellende Korrektive und Orientierungslinien eingeführt werden. Das zeigt: Der vielerorts in der kunstdidaktischen Debatte nur vage benutzte Begriff der „Gestaltung“ hat sich an einem qualifizierten, aus der differenzierten künstlerischen Tradition abgeleiteten Gestaltungsbegriff auszurichten, um sich nicht in Formlosigkeit und Beliebigkeit zu verlieren. „Gestaltung“ ist nicht ein „Irgendwie-irgendwas-machen“, sondern steht unter der Verbindlichkeit von geschichtlich anerkannten und allgemein gültigen Beispielen und Erfahrungen (Krautz 2017).

Ein qualifizierter Gestaltungsbegriff kann aber auch nicht abgelöst von *Inhalten* erörtert werden. Die Inhalte der plastischen Gestaltung sind nicht deckungsgleich mit denen der Malerei oder Zeichnung. Vereinfacht lässt sich sagen: Die anthropomorphe und zoomorphe Figur in all ihren Ausdrucksmöglichkeiten und narrativen Bezügen ist gleichsam der natürliche Anfang von kindlichen wie allgemein menschlichen Darstellungsinteressen – bevorzugt in Plastik und Skulptur. Hinzu kommen die Maske, der Schmuck, die Bekleidung – mit den entsprechenden Herstellungsverfahren. Im Bereich der Geräte, Gehäuse und Bauten, später der Fahrzeuge bietet sich eine große Bandbreite von didaktischen Aufgabenmöglichkeiten für alle Altersstufen an. All diese Möglichkeiten haben die Kraft, Interesse und Gestaltungswillen herauszufordern (vgl. Sowa 2017d, S. 89).

Die Erfahrung des körperhaften Volumens, die Begeisterung für die Vitalität organischer Volumina ist seit den Anfängen der plastischen Darstellungen der Menschheit eines der zentralen Merkmale der plastischen Künste. Das ist keine bloß „formale“ Problematik. Körperlichkeit als solche ist ein *Inhalt*, der den Menschen *existenziell* angeht (zum Begriff der „existenziellen“ Bedeutung von Kunstwerken vgl. umfassend Buschkühle 2016). Auch die Plastiken Lothar Fischers formulieren solche existenziellen Erfahrungen von menschlicher und tierischer Körperlichkeit.

Die plastischen Darstellungskünste haben in der Geschichte der vergangenen Jahrtausende wesentliche Erfahrungen von Körperlichkeit und Leiblichkeit zur Anschauung gebracht, haben sie in Erzählungen und Affekten verdichtet, zu geistigen Konstruktionen, philosophischen und religiösen Entwürfen fortentwickelt – immer rückgebunden an die Erfahrung der *Körperlichkeit*

und Leiblichkeit als „konkrete Geistigkeit“ (G.W.F. Hegel – vgl. dazu Sowa/Miller/Fröhlich 2017a, S. 25). Weit entfernt davon, eine primitive und in der Stofflichkeit befangene Kunst zu sein, ist die plastische Darstellung eine substanzielle und nicht austauschbare Form, in der der Mensch sich und die Welt verstehen kann – in substanziell anderer Weise als in flachen Bildern.

Bildnachweis

Abb. 1-4: Aus: Fischer [2013], WV Dornacher/Niggli Nr. 1249 a, b, 949, 1067. Copyright: VG-Bildkunst Bonn 2019.
[Abdruckgenehmigung liegt vor.]

Abb. 5-6: Archiv Hubert Sowa.

ANMERKUNGEN

- 1 In Sowa [2016, S. 10] wird gezeigt, dass und wie der Bildhauer Erwin Wurm zusammen mit Fachkräften des Karosseriebaus der Automobilindustrie durch Modellieren Karosserieformen modifiziert hat. Vgl. dazu z.B. auch neuerdings zum Berufsfeld des „Clay Modellers“ in der Autoindustrie: „Clay Modeller gestalten neue Entwürfe aus Ton“ – <https://spon.de/afuqq>, eingesehen am 29.7.2019.
- 2 In der Tat hat Joseph Beuys eine umfassende und tiefsinnige Bildungstheorie des Plastischen entwickelt. Das, was man in der Bildhauerkunst als plastische Verfahren versteht, wurde von ihm als ein universales Prinzip verstanden, das auch in den „Naturwerken“ wirksam ist – sowohl im organischen wie im anorganischen Bereich –, aber auch ebenso im menschlichen Denken und Handeln. Beuys begriff insofern alle Formvorgänge im weitesten Sinn als „plastisch“ – bis hinein in Pädagogik und Politik. Vgl. dazu auch Buschkühle [1997, 2017].
- 3 Für die „konzeptionellen“, angeblich „erweiterten“ Lesarten künstlerischer Prozesse ist kennzeichnend, dass sie die anthropologische Perspektive der *Verkörperung* (vgl. z.B. Etzelmüller et al. 2017) konsequent vernachlässigen, ja negieren.
- 4 Um ein gelungenes Beispiel einer solchen Ableitung anzuführen: Es gibt eine wertvolle neuere Untersuchung von Irini Zdraga [2017], in der sie in Anknüpfung an die Unterscheidungen Beckers zeigt, wie sich die im plastischen Gestalten von Kindern beobachtbaren widerstreitenden Gestaltungstendenzen des schematisch-zergliedernden und des integrativ-verschmelzenden Formens didaktisch zum Austrag bringen lassen. Diese gegenläufigen Gestalttendenzen der Differenzierung und der Integration, die in vielen Beispielen Beckers so augenfällig erkennbar sind, werden von Zdraga in einem didaktisch entsprechend strukturierten aufgabengeleiteten Gestaltungsprozess zusammengeführt. Dies geschieht einerseits in Auseinandersetzung mit den allgemeinen anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden, andererseits aber in Auseinandersetzung mit klug gewählten Beispielen der Bildhauerkunst, nämlich mit Tierplastiken von Ewald Mataré.
- 5 Vgl. zu den hier gemachten Unterscheidungen auch das Bildglossar im Internet-Anhang des vorliegenden Heftes.
- 6 Bei den Kinderwerken, die Stefan Becker als die ursprünglichste Schicht der Formgestaltung untersucht hat, steht die Erfahrung des Eigenwertes des Materials noch ganz im Vordergrund: Es wird gebatzelt, gepflückt, gebogen, gewalzt, geschlagen, zusammengefügt, ohne dass hier allerdings das Moment der Materialtranszendierung völlig ausfallen würde. Zunehmend beginnt sich dann – unter dem Eindruck der Schemata und Darstellungsformeln – der Prozess der Transzendierung des Materials hin zu einer „vergeistigten“ Form zu verstärken. Der Preis dafür ist: die vitale Erfahrung des materialbetonten Volumens tritt in ihrer Auffälligkeit zurück.
- 7 Der in der plastischen Lehre erfahrene Kollege Peter Schubert sagte einmal zu mir im Gespräch, er habe bei seinen Studierenden immer die Beobachtung gemacht, dass ihre Werke in der Anstrengung der Lernphase eine fast unvermeidliche Tendenz zu „klassizistischen“ Gestaltungen zeigen – also gerade zu den Formen, die im Verständnis des Tonbildhauers Fischer „unecht“ und „verquält“ sind.
- 8 In perfekter Form kann man z.B. den Zusammenhang der verschiedenen Teilverfahren des Modellierens und die fundierenden Wahrnehmung-, Vorstellungs- und Darstellungsverfahren sehen in Rubino [2010].

Literatur

- Becker, Stefan (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth.
- Buschkühle, Carl-Peter (1997): Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main.
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Caccavale, Marisa (2016): Eine Kampfszene modellieren – alles in Bewegung und dennoch hart wie Stein. In: Kunst+Unterricht, H. 405/409//2016: Plastisch Formen. Velber, S. 87-93.
- Collins, Judith (2008): Skulptur heute. Berlin.
- Eitzelmüller, Gregor/Fuchs, Thomas/Tewes, Christian (Hrsg.) (2017): Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston.
- Fingerhut, Jörg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (Hrsg.) (2011): Philosophie der Verkörperung. Frankfurt a. M.
- Fischer, Lothar (2004): Zur Kunst aus bildnerischer Sicht. Waakirchen.
- Fischer, Lothar (2013): Das plastische Werk 1953-2004. Werkverzeichnis erweiterte Neuauflage. Hrsg. Pia Dornacher und Selima Niggel im Auftrag der Lothar & Christel Fischer Stiftung. Neumarkt i.d.OPf.
- Fröhlich, Sarah (2016): Plastisches Formen in Berufsfeldern. In: Kunst+Unterricht, H. 405/406//2016: Plastisch Formen. Velber, S. 12/13.
- Fröhlich, Sarah (2017): Raumvorstellung in der Kognitionspsychologie und in der Entwicklungspsychologie. Ein Überblick. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 153-168.
- Fröhlich Sarah (2019): Gestaltungspraktische Bildung der räumlichen Vorstellung. Kunstpädagogische Zielsetzungen im Lichte kognitionspsychologischer Modelle. IMAGO. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO. Forschungsverbund IMAGO. Band 7. München.
- Harlan, Volker (2011): Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys. Stuttgart.
- Hildebrand, Adolf (1901): Das Problem der Form in der bildenden Kunst. Strassburg.
- Hornäk, Sara (Hrsg.) (2014): Skulpturales Handeln. Kunst+Unterricht, H. 381/82//2014. Velber.
- Hornäk, Sara (Hrsg.) (2018): Skulptur lehren. Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven im erweiterten Feld. Paderborn.
- Junker, Hans Dieter/Schubert, Peter (2001): Porträtplastik. Ein Arbeitsbuch. Problemstellung – Praxis – Technik. Berlin.
- Junker, Hans Dieter/Schubert, Peter (2017): Bildnisplastik – Zu Gestaltung und Wirkung. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 247-262.
- Krautz, Jochen (2017): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München., S. 529-558.
- Mileci, Stefano (2017): Zeichnerisches Schema und plastisches Schema. Gestaltungsarbeit mit Karikaturen und Maquettes in einer 9. Klasse der Werkrealschule. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 453-476.
- Reichle, Susanne/Neu, Lena (2017): Die vielfältigen Bedingungen des plastischen Darstellungslernens. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen gestalten große Tierplastiken. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 207-234.
- Rubino, David (2010): Sculpting the Figure in Clay: An Artistic and Technical Journey to Understanding the Creative and Dynamic Forces in Figurative Sculpture. New York.

- Salzer, Marleen (2016): Einen Kopf modellieren – Bildschema und plastisches Schema. In: Sowa (2016), S. 75-84.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006a): Ton – Gefäß und Figur. Kunst+Unterricht, H. 300/2006. Velber.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006b): Ton – Modelle und Projekte. Kunst+Unterricht, H. 301/2006. Velber.
- Sowa, Hubert (2006c): „Da ist keine Stelle, die Dich nicht sieht...“ Plastisches Arbeiten mit Ton im Unterricht. In: Sowa (2006a).
- Sowa, Hubert (2006d): Handwerk – Technik – Formgebung. Verzichtbare Grundlagen künstlerischer und kunstpädagogischer Arbeit? In: Sowa (2006b).
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2016): Plastisch Formen. Kunst+Unterricht, H. 405/409//2016. Velber.
- Sowa, Hubert (2017a): Körperhaft-räumliches Gestalten, Kunstwerk und Kunstpädagogik. Begründungsdimensionen des kunstpädagogischen Gestaltungslernens – zur Einleitung. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 11-32.
- Sowa, Hubert (2017b): Differente Herstellungsverfahren verkörperter Raumimagination in den bildenden Künsten. Zur enaktivistischen Grundlegung und gattungsbezogenen Ausdifferenzierung der dreidimensionalen Gestaltungsdidaktik in der Kunstpädagogik. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 315–348.
- Sowa, Hubert (2017c): Techniken skulpturaler Imagination. Grundvorstellungen – Hilfsvorstellungen – technische Verfahren. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 373-426.
- Sowa, Hubert (2017d): Curriculare Grundlinien einer Didaktik der körperhaft-räumlichen Gestaltung. Begründung – Struktur – Methoden. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 73-106.
- Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik, Bildungssinn, Didaktik. Teil I: Musen und TECHNE. München.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung – Gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (2017a): Die bildende Kraft von Poiesis und Praxis für die verkörperte Raumvorstellung. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 11-59.
- Weinmann, Catherine (2017): Tierbild – Tiermodell – Tierplastik. Modifikation von grafischen und plastischen Vorstellungsbildern in mimetischen Resonanzfeldern. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017), S. 429-451.
- Wölfflin, Heinrich (1915): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. München.
- Zdraga, Irini (2017): Additive und integrale Gestaltvorstellung im plastischen Modellieren. Eine Untersuchung zum Unterricht in der fünften Klasse. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 283-304.

TANJA AMADO

KERNFORM, VERWANDLUNG UND RHYTHMUS

DAS ADDITIVE MODELLIEREN ALS VORSTELLUNGSBILDENDES VERFAHREN

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag erörtert den Vorgang der plastischen Formentstehung durch Antragen kleiner Masseteile anhand des Entstehungsprozesses einer Kopfplastik. Übergreifend wird der didaktisch und insgesamt kunstpädagogisch relevanten Frage nachgegangen, wie diese besondere Weise des plastischen Formens mit spezifischen Wahrnehmungs- und Vorstellungsweisen verbunden ist. Gleichzeitig wird die phänomenologische Betrachtung gestalterischer Prozesse als wichtige Quelle kunstpädagogischer Überlegungen angesprochen.

STICHWORTE

Additives Modellieren, Prozess, Wahrnehmung, Vorstellung

SUMMARY

The article discusses the particular process of modelling that is characterized by applying small parts of clay. It refers back to the development of a head sculpture and pursues the question as to how this particular way of modelling is linked to specific modes of perception and imagination, which is particularly relevant in the field of didactics and art education in general. At the same time, phenomenological observations of creative processes are addressed as important sources of considerations in art education.

KEYWORDS

Additive modeling, process, perception, imagination

„Die charakteristische Arbeitsweise beim Modellieren besteht im Zusammenfügen einer Figur aus kleinen Masseklumpen – im Gegensatz zu dem „Hauen“ aus dem Holz- oder Steinblock, von dem immer nur weggenommen werden kann“ (Jaxtheimer, 1981, S.12). Damit ist aus der Sicht Bodo Jaxtheimers das Merkmal benannt, das das Gestalten mit plastischen Massen am deutlichsten charakterisiert: Masse wird gebildet und vergrößert durch Antragen.

Im plastischen Gestaltungsprozess insgesamt ist das Verfahren aber nie isoliert: Es wird angetragen, abgetragen, ver- und umgeformt und verschoben (vgl. Glossar im Internet-Anhang dieses Heftes). Das Antragen von Material isoliert zu betrachten, erhält seinen Sinn erst im Rahmen der Lehre, die das gestalterische Tun analysiert und zerlegt, um das Ganze verständlich und nachvollziehbar zu machen im Sinne einer Reduktion der Komplexität.

Das Zusammenfügen einer Figur aus gleichförmig kleinen Masseklumpen ist somit eine bereinigte Form und in Hinsicht auf Lehre zu verstehen: denn ein erfahrener Plastiker wird nicht nur kleine Masseklumpen antragen sondern auch größere und große Massen (und sie wieder wegnehmen, umformen, verschieben etc.) – für die Wahrnehmung und die praktischen Versuche des Anfängers eine unüberschaubare Vielfalt an Vorgängen. Die zeitweilige Herstellung von Eindeutigkeit ist für die Lehre unabdingbar, bietet Sicherheit im Verfahren und lenkt die Aufmerksamkeit. Jaxtheimers Lehre, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, ist insofern präzise auf Wesentliches gerichtet. Er veranschaulicht und erläutert exemplarisch anhand des Entstehungsprozesses einer Kopfplastik den Vorgang der Formentstehung durch Antragen kleiner Masseteile.¹ Sein Beispiel soll im Folgenden knapp dargestellt und nachvollzogen werden um den Vorgang anschließend vertieft zu charakterisieren. Es sei damit übergreifend der didaktisch und insgesamt kunstpädagogisch relevanten Frage nachgegangen, wie diese besondere Weise des plastischen Formens durch additives Antragen mit spezifischen Wahrnehmungs- und Vorstellungsweisen verbunden ist. Damit soll auch in der hier gebotenen Kürze die fokussierte phänomenologische Betrachtung gestalterischer Prozesse als wichtige Quelle kunstpädagogischer Überlegungen angesprochen sein.

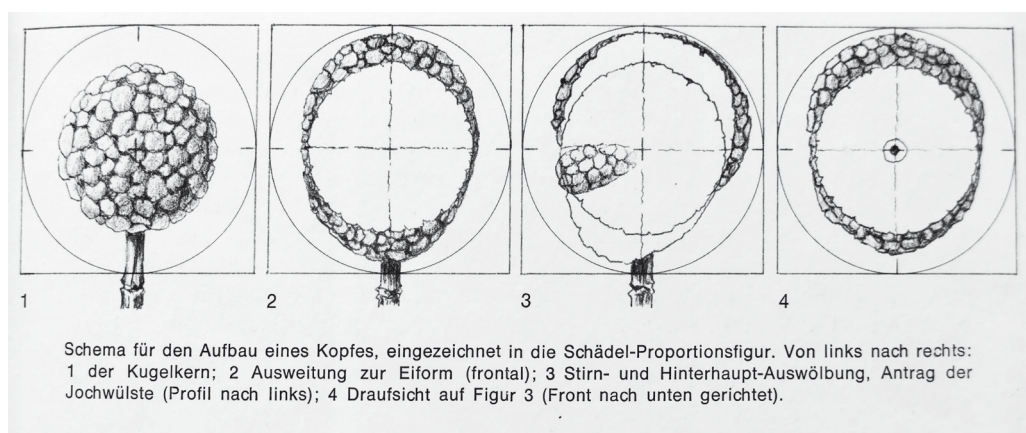


Abb. 1

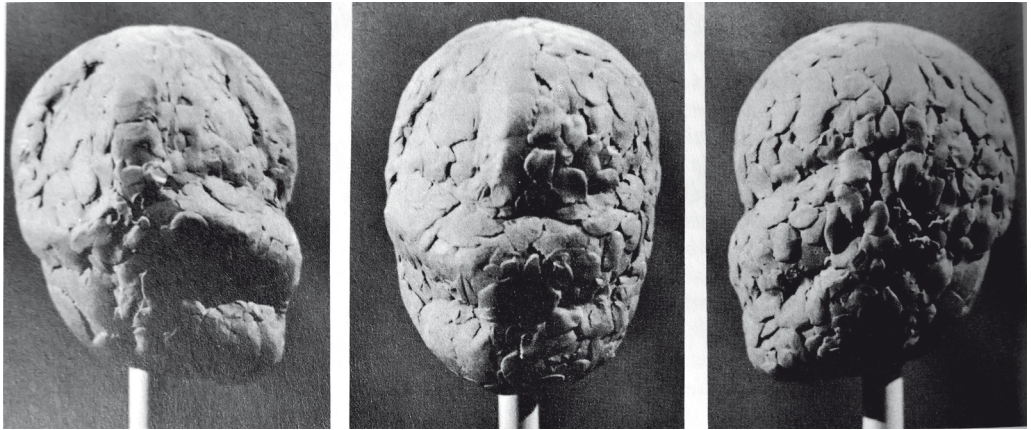


Abb. 2

Für seinen Lehrweg legt Jaxtheimer nahe, einen beliebigen Kopf zu formen und nicht ein bestimmtes Portrait. Dabei geht er nicht vom anatomischen Kern aus (verzichtet also zu Beginn explizit auf die Vorstellung des Schädels), sondern entwickelt für die Lernenden einen Weg, der ausgehend von einem amorphen Kern eine Kugel anstrebt.² „Umhüllen Sie dieses unregelmäßige Gebilde nun mit kleinen Tonbrocken in der Absicht, eine Kugel zu formen. Die Anträge sollen ganz locker geschehen, so dass ein flockiger Ball entsteht. Hat er etwa die Größe einer Grapefruit, so drücken Sie die lockeren Partikel ein wenig an, damit die Kugelform präziser wird“ (Jaxtheimer, 1981, S.20).

Von dieser Grundform ausgehend leitet er das Antragen weiterer Masseteile an, die die ursprüngliche Form verändern. „Da die Grundform des Kopfes selten einer Kugel, sondern meist der eines Eies gleicht, muss sie zunächst nach oben und unten ausgedehnt werden“ (Ebd.). Gleiches gilt für die Richtung vorne und hinten, die ebenfalls als Stirn- und Hinterhaupt ausgedehnt wird.

Hier richtet er die Aufmerksamkeit auf die vertikale und die horizontale Teilung: Linien werden in das Gebilde geritzt, die im Weiteren als Orientierung dienen. Die Form wird weiter verändert, indem unterhalb der Stirn ein weiterer „plastischer Schwung“ angetragen wird, „der die beiden Jochbeine über den Oberkiefer hinweg verbindet, sowie dann ein dritter, der „das Fundament für Unterkiefer und Kinn“ bildet (Ebd., S.21). Die drei Züge bilden nun „flache Rinnen, die (den) natürlichen Einbuchtungen des Kopfes schon ungefähr entsprechen“.

Die Arbeit konzentriert sich auf die Aufwölbungen und ihren straffen Charakter und vernachlässigt die Vertiefungen, die von selbst entstehen. „Erinnern Sie sich immer daran, dass die Kugel das Urbild der Plastik ist und dass nur die klare bestimmte Form wirkt.“ Die Weiterarbeit nähert sich dem Detail an: „Beginnen Sie nun damit, die Jochbeinansätze vorzuziehen, den Schädel seitlich weiter aufzuwölben, die Nase und die untere Kieferpartie mit dem Kinn anzulegen.“ Dabei betont er, dass es falsch sei, sich zu schnell der endgültigen Form anzunähern. „Der

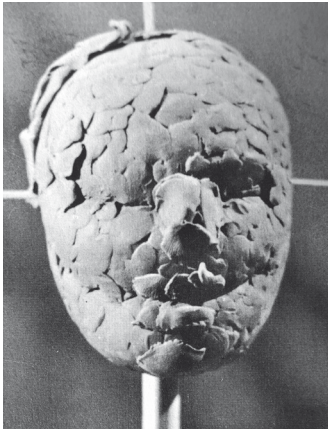


Abb. 3

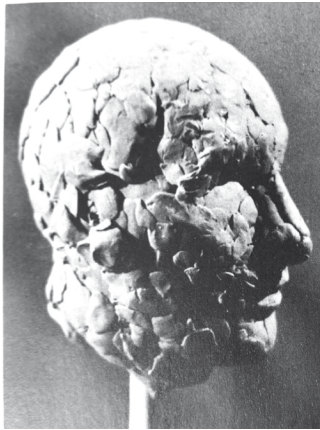
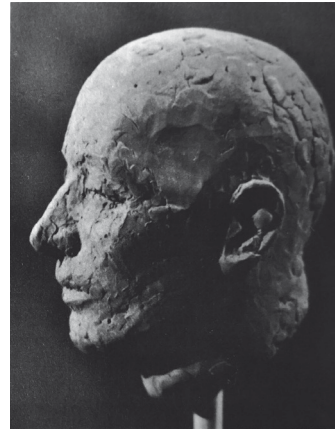


Abb. 4



Sinn des stufenweisen Aufbaus besteht nicht nur darin, sich langsam an die endgültige Form heranzutasten. Sie begreifen so auch am besten das Wachsen Ihrer Arbeit aus geometrisch mehr oder weniger definierbaren Kernformen.“ So solle auch der Aufbau der Fundamentform niemals so verstanden werden, „als wiederhole er die Anatomie, also den Knochenbau und die Skelettmuskulatur ohne Unterhautfettgewebe. Ein Blick auf die Abbildungen zeigt Ihnen, dass die Anatomie des Kopfes ganz anders aussieht als die Fundamentform Ihrer Modellierarbeit. Sie entsteht aus plastischen Schwüngen und Buckeln, die nur hier und da schon bis zu den obersten individuellen Formen hinaufreichen. Die Fundamente werden mehr empfunden als wirklich gesehen oder ertastet“ (Ebd., S. 24). Jaxtheimer sieht in dieser ersten Studie, der ersten „naturnahen Anlage eines Kopfes“ bereits ein Ziel erreicht, das nicht unbedingt detailliert ausgearbeitet werden muss und schließt die Anleitung mit Hinweisen auf ertragreiche Übungen und die Verwendung von Werkzeugen.

Wie ist dieser Vorgang zu verstehen? Jaxtheimer beginnt mit der „Fundamentform“ der Kugel. Diese körperhafte Grundvorstellung wird nicht rein aus der Anatomie gewonnen, sondern aus dem Wesentlichen des Kopfes, das sich aus der zusammenfassenden äußeren Anschauung erschließt. Dies führt zum Beginn als Kugel, deren Verwandlung hin zur Zielform des Kopfes mit- und vorausgedacht wird. Der Beginn liegt im umschlossenen „Ganzen“, was dem eigenen Erleben sowie der Gesamtanschauung des menschlichen Kopfes entspricht. Jaxtheimer erläutert, wie im Kopf das Dichte, Abgeschlossene der Kugel enthalten ist und beginnt von dieser Charakteristik ausgehend – unter strenger Beibehaltung des gewonnenen Dichten, Gespannten – eine sukzessive Formentwicklung. Diese Formentwicklung ist zu Beginn vollständig gelöst von der Orientierung an einem konkreten, wahrgenommenen Kopf, seinen Einzelformen und Details, sondern gerichtet auf das Vorstellen und Ausarbeiten von plastischen Vor-Formen. Diese Zwischen- oder Vor-Formen werden für das Verstehen auch nicht als geometrische Teilformen erläutert, sondern als plastische Volumina, als konvexe Ausformung, und somit als Ausdruck von Kräften schematisiert (Hervortreten der Stirn, der Wangen, des Kiefers, oben, mittig, unten). Er erklärt das Antragen von Masse als langsame Veränderung der „Fundamentform“ Kugel in drei Zonen: dem Stirn- und Hinterhauptzug, dem Jochbeinzug und dem Kieferzug - oben, mittig

und unten - und entwickelt damit eine erste plastische Gliederung. Dabei richtet er die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Konvexe und leitet zur Absehung von konkaven Formen an. Das Antragen von Masse reduziert er auf kleine Brocken, verlangsamt das Entstehen auf diese Weise und gliedert die Annäherung an die vorgestellten Formen in viele kleine Schritte. Das kleinteilige Antragen arbeitet hier also nicht ins Offene hinein, sondern setzt eine körperhafte Vorstellung voraus, die die Arbeit leitet. Wie beschrieben geht die Arbeit des Antragens dabei nicht direkt auf die endgültige Kopfform zu, sondern fügt Vorstellungsschritte ein, die als charakteristisch definierte Zwischenstadien angestrebt werden und die Form ansteigend komplexer gliedern. Von der aus der Vorstellung erarbeiteten Dreiteilung der Plastik aus, orientiert sich das weitere Antragen von Masse schließlich mehr an der Wahrnehmung, also am gesehenen oder selbst gefühlten Kopf, am Spiegel und dem Tasten der Hände im eigenen Gesicht. Augenbrauenzonen, Nasenflügel, Lippen und Kinn gewinnen sukzessive Volumen und das Verfahren löst sich bei Jaxtheimer dann vom reinen kleinteiligen Antragen. Augenhöhlen werden symmetrisch vertieft, die Lippen und Kinnhöhle schließlich auch mit dem Werkzeug bearbeitet, Masse wird verschoben, umgeformt.

Wie ist dieser Vorgang in kunstpädagogischer Hinsicht zu beurteilen? In der Gesamtschau bewegt sich Jaxtheimers Arbeitsweise in Richtung des Fortschreitens vom Allgemeinen zum Besonderen, d.h. sie beginnt dort, wo die allgemeinste Charakteristik eines Kopfes verhandelt wird, bei der Klärung des plastischen Grundcharakters, in dem jedes Individuelle potenziell angelegt und nicht ausformuliert ist, schreitet weiter zu den (alters- und geschlechtsabhängigen) Proportionen bis hin zum spezifischen individuellen Ausdruck. Die Vorgehensweise steigert die Komplexität der Form sukzessive und erlaubt so das schrittweise Verstehen des Formgefüges. Dabei hat der Vorgang insgesamt modellhaften Charakter. Denn die Anfangsform wird den Lernenden vorgegeben! Sie ist das Ergebnis der Vorbereitung des Lehrenden, der aber seine Entscheidung für diese spezifische „Fundamentform“ den Lernenden nachvollziehbar macht, ebenso wie er die Vor- oder Zwischenformen erklärt, durch die er den Arbeitsprozess gliedert und Schritte markiert. Indem die Lernenden den Prozess „mitgehen“ und dabei kennenlernen, sind sie nachfolgend in der Lage, ihn auf andere Arbeitsvorhaben zu übertragen und zu dynamisieren. Der Weg der Formentstehung ist der des Ausdehnens, von innen nach außen durch Gewinnung von Volumen. Das Antragen kleiner und kleinster Massen gliedert das Entstehen der Plastik in unendlich viele kleine Schritte und verlangsamt den Prozess maximal: Jeder einzelne Druck der Finger fügt der Figur ein minimales Stück Masse hinzu, das dieser eingegliedert wird. Für die Wahrnehmung ergibt sich eine geringfügige Veränderung der Kontur, die jeweils beurteilt wird. Dabei spielt die angestrebte (Zwischen-) Form als Überblendung (Vorstellung) ebenso eine Rolle, wie die Weise, in der sich das neue Stück in das Ganze einfügt (Wahrnehmung). Der Blick liegt jeweils auf einer Partie der Kontur, die sich für jede Ansicht verändert darstellt.

Das Antragen von kleinen Masseteilen in diese Form hinein von allen Seiten unter kontinuierlichem Drehen verlangsamt den Prozess, eröffnet ihn aber dadurch auch erst. Im rhythmisch sich wiederholenden Vorgang - antragen, einbinden und verdichten, schauen, beurteilen etc. - entsteht Vertiefung in die Tätigkeit (vgl. auch den Beitrag von J.Soiné in diesem Heft), eine Verbindung in einem Vorgang, der sich deutlich von der „Setzung“ als knapper

Geste unterscheidet, und seine Entsprechung am Ehesten in der langsamen skulpturalen Arbeit am Stein hat. Wo dort die Kleinteiligkeit und Langsamkeit der einzelnen Schritte durch Material und Werkzeug bestimmt sind, ist sie hier eine bewusst auferlegte Methode. Und wo hier die Aufmerksamkeit auf die Masse gerichtet ist und diese aufbauend von innen her an die Kontur herangearbeitet wird, ist sie dort auf den Umraum gerichtet und die Arbeit tastet sich wegnehmend von außen an die Kontur heran. In beiden Fällen ist es die Grenze zwischen Figur und Raum, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet ist. Im Modellieren ist das Vorgehen aber mehr der eigene Entschluss. Beides – die Verlangsamung und die Steigerung der Bewusstheit – sind didaktisch wesentlich: Die zeitweilige Konzentration auf das reine, kleinteilige Antragen lässt in seiner langsamen Rhythmik das Suchende als eine mögliche Charakteristik des gestalterischen Vorgangs erkennbar hervortreten. Es bündelt in potenziierter Weise die Aufmerksamkeit auf die entstehende Form. Dabei fordert es gezielt die Vorwärtsbewegung der Vorstellung heraus, ohne die noch vage Vorstellung der Zielform in einem Kurzschluss „hinzudrücken“. Das langsame Antragen hält die Möglichkeiten offen und intensiviert den Prozess, fordert unterwegs zu Fragen und ggf. Umentscheidungen heraus, die sich aus der andauernden Wahrnehmung der vorhandenen Form ergeben.

Es zeigt sich hier in Ansätzen, wie die verschiedenen Verfahren in ihren Qualitäten voneinander unterschieden, aber auch aufeinander bezogen und miteinander verwoben gedacht werden können: Das *plastizierende Verformen*, das *Zusammensetzen von Teilformen* und auch das *additive Modellieren* bringen jeweils einen spezifischen Aufmerksamkeitspunkt mit sich. Im letzteren ist es der langsame kontinuierliche Wandel und die stetige Wiederholung im Hinzufügen und Aufbauen, die den Gestaltungsprozess charakterisieren und der Geduld erfordert: Die Arbeit liegt in den Fingern und Kuppen und nicht im Zugreifen der ganzen Hand, ihrem Druck und ihrer Bewegung. Die letzteren Vorgänge sind wiederum für das *Verformen* charakteristisch.

Im Unterschied zum Verformen spielt sich das Antragen auch im weiteren Raum vor mir ab: Die Form entsteht vor meinen Augen direkt als mein Gegenüber, ist sofort in der Distanz. Das Antragen hat daher eine sachlichere Qualität, ist weniger direkt der Ausdruck meiner Bewegung (wie im Verformen) und dabei tendenziell kontrolliert und merklich bewusster.

Im Gegensatz zum Verfahren des montierenden *Zusammensetzens* hat beim additiven Modellieren keines der angetragenen Masseteile einen eigenen Sinn, eine eigenständige inhaltliche Bedeutung. Es ist vielmehr nur ein Stück Masse, das sich von außen an die vorhandene Form anschmiegt, an sie anfügt und in sie einfügt und das die Finger in den Umriss der bisherigen Form einformen. Jedes neue Klümpchen schließt dabei eine wahrgenommene Lücke und es entsteht ggf. an einer anderen Stelle der Plastik die Notwendigkeit, wieder etwas anzutragen, das die Form wieder zu einem stimmigen Ganzen macht. Das kleinteilige Antragen von Masse bündelt die Wahrnehmung auf die vorhandene Form und verstärkt den sachlich urteilenden Blick auf die vor Augen stehende Form. Jedes einzelne Hinzufügen bedarf einer Entscheidung, die auf der Grundlage des bereits Vorhandenen gefällt wird. Das plastizierende Verformen dagegen rückt die Bewegung der Hände ins Zentrum und damit die Bewegung der Plastik.

Im Zusammenblick zeigt sich nun, welchen didaktischen Sinn das herausgelöste Lehren des additiven Formens im Gesamtzusammenhang der Lehre des plastischen Formens insgesamt haben kann: Im Erlernen des additiven Modellierens wird nicht nur ein wesentliches Merkmal

gestalterischer Prozesse erfahrbar und bewusst, nämlich das kontinuierliche, langsame Annähern, Verwandeln und Ausarbeiten der Form ausgehend von einer „Fundamentform“. Sondern es fördert auch das wahrnehmungsbezogene Urteil und den erweiterten Blick für das umrissene Ganze, der sich in der zusammensetzenden Vorgehensweise kindlicher Gestaltungsprozesse nicht leicht einstellt, da die Aufmerksamkeit und Arbeit dort sukzessive von Teil zu Teil fortschreitet und der Gesamtausdruck der Figur nicht so leicht in den Blick gerät. Der hier besprochene additive Vorgang lehrt dabei langsam und systematisch das Erweitern der Plastik, das als neue Anforderung einen Schritt über das Umformen einer festgelegten Masse hinausgeht und neue Vorstellungen eröffnet.

BILDNACHWEIS

Abbildung 1-4: Bodo W. Jaxtheimer (1981), S. 21-23.

ANMERKUNGEN

- 1 Das hier besprochene Beispiel ist abgedruckt in: Bodo W. Jaxtheimer: Modellieren. Arbeitstechniken, Abgußverfahren, Plastische Anatomie. 1981, S. 12 - 27
- 2 Die erste amorphe Form sitzt bei ihm zudem auf einer Armierung, die diese von der Grundplatte erhebt. Der Bedeutung der Armierung kann in diesem begrenzten Rahmen nicht weiter nachgegangen werden.

LITERATUR

Bodo W. Jaxtheimer: Modellieren. Arbeitstechniken, Abgußverfahren, Plastische Anatomie. München 1981.

STELLEN FINDEN, ÜBERGÄNGE SUCHEN.

DIDAKTISCHE ORIENTIERUNGSPUNKTE BEIM MODELLIEREN VON KÖPFEN

ZUSAMMENFASSUNG

Das vorstellungsdurchdrungene Wahrnehmen und Darstellen plastischer Formen, wie es im künstlerischen Modellieren geschieht, wird in der Kunstlehre traditionell gelehrt durch die Fokussierung bestimmter *Stellen* (ΤΟΠΟΙ) der Form. Diese Stellen sind die „Orientierungspunkte“ des Schaffensprozesses. Ihre sichere Kenntnis und das Wissen um die verbindenden *Übergänge* sind zentrale Bestandteile des bildhauerischen Könnens und müssen eigens erlernt werden. Der vorliegende Beitrag zur Lehre des plastischen Gestaltens in der Mittelstufe des Gymnasiums konzentriert sich auf diese didaktischen Ziele. Dabei werden die *Tasterfahrung* und die *zeichnerisch-analytische Darstellung* der fokussierten Stellen als Lernwege benutzt, um das auf diese Stellen konzentrierte Formverständnis zu vertiefen. Eine derart vertiefte plastische Gestaltungslehre initiiert Lernprozesse, die sehr intensiv und zeitaufwändig verlaufen. Damit wird eine Eigenart des plastischen Gestaltungslernens hervorgehoben, die belegt, wie komplex Lernprozesse auf diesem Gebiet sind.

STICHWORT

Didaktik des plastischen Gestaltungslernens; Tasterfahrung; zeichnerische Detailstudien; topische Kunstlehre; plastisches Modellieren.

SUMMARY

Perception and representation of sculptural forms, as occurring in artistic modelling is saturated with imagination, and is traditionally taught in art class by focusing on certain *areas* (topoi) of the form. It represents “landmarks” of the creative process of formmaking. A secure understanding of these points and knowledge of transitional areas are central components of sculptural skill and must be learned specifically. This article concentrates on these didactic goals of plastic modelling at the middle level of secondary school. Tactile experience and graphic-analytic representation of these focal areas are used to deepen an understanding of form. Such an in-depth introduction to plastic modelling initiates intensive and time-consuming learning processes. As a consequence, a specific characteristic of learning plastic modelling is highlighted, demonstrating the complexity of learning processes in this field.

KEYWORDS

Didactics of plastic modelling; tactile experience; graphic studies of details; topical teaching; plastic modelling.

Mein Beitrag handelt vom Modellieren im Normunterricht der 8. Klasse eines Profilymnasiums Kunst in Baden-Württemberg. Die von mir gestellte Aufgabe bestand darin, einen lebensgroßen Kopf aus Ton zu modellieren, um ihn später mit einem verlorenen Negativ in Gips zu gießen. Der Aufgabenimpuls stellt sich für die Schüler*innen so dar: Sie sollen einen möglichst anatomischen Kopf gestalten. Schnelle, beliebige Ergebnisse müssen sie mehrmals überprüfen und verändern – auf der Suche nach den plastisch und anatomisch *wichtigen Stellen und Übergängen*. Anfangs und während der Arbeit gegebene didaktische Impulse inspirieren sie dazu. Diese didaktischen Impulse betrafen einerseits die Form, andererseits den Arbeitsprozess. Anfangs sollen die Schüler*innen die plastischen *Formen* ihres eigenen Kopfes erforschen, indem sie ihn abtasten, in den Spiegel schauen und auch zeichnerisch die wahrgenommenen Formen klären. Hierbei wies ich sie als Lehrender auf wichtige *Schnittstellen* und *Gelenkstellen* hin, an denen sich wichtige Flächen des Gesichtes treffen. Diesen genau gewussten Stellen und Übergängen muss beim plastischen Formen das primäre Augenmerk geschenkt werden: Stimmen diese Eckpunkte und sind sie an der richtigen Stelle fixiert, dann kann zwischen ihnen vieles gewagt werden, kann mutig und frei geformt werden. Hinsichtlich ihrer *Arbeitshaltung* sollen die Schüler*innen verstehen, dass man sich beim Modellieren nicht zu schnell zufriedengeben darf. Sie haben einen langwierigen künstlerischen Prozess zu vollziehen, müssen während der Arbeit lernen, kritisch auf ihr eigenes Werk, ihre Wahrnehmungen und ihr eigenes Handeln zu reagieren. So gilt es, immer aufs Neue durchzuhalten, von Neuem zu beginnen, anzubauen, abzutragen. Das Beispiel des Bildhauers Giacometti veranschaulicht den Schüler*innen den Weg des Suchens und Findens, der lang sein kann und auf dem ausdauernd zu gehen ist. Im Folgenden wird dargestellt, wie die didaktischen Vorgaben die Werkprozesse beeinflussten.

1. UNTERRICHTLICHE GRUNDIDEE

Um einen anatomisch stimmigen Kopf zu modellieren, müssen Lernende Hilfestellung bekommen beim Suchen, Finden und Einarbeiten von plastisch entscheidenden Stellen und Übergängen. Ausgehend von einem *Vorversuch* zum Thema „Kopf“, der Arbeit an einem quasi beliebig geformten Kopf, lernen die Schüler*innen, *Stellen* und *Übergänge* zu suchen und zu finden: An bestimmten Stellen, die man lernen muss, sitzen anatomisch signifikante Merkmale eines Kopfes. Zwischen ihnen liegen Übergänge von einer zur anderen plastischen Form, von einer zur anderen plastischen Stelle. Mit den Erfahrungen und Ergebnissen des Studierens dieser Merkmale gelingt es den Lernenden, dem „schnellen Ergebnis“, das oft aus einer plastischen Beliebigkeit und durch Unkenntnis erzeugten Orientierungslosigkeit resultiert, entgegenzuwirken. Durch geeignete didaktische Hinweise wird ihnen verdeutlicht, wie ein Kopf plastisch weiterzuentwickeln ist. Sie lernen beliebige von gekonnter Formgebung zu unterscheiden und sind im Stande, spontane Fehlentscheidungen zu korrigieren.

2. AUFGABE UND DIDAKTISCHES GERÜST

Die Aufgabe, einen anatomisch richtigen, lebensgroßen Kopf aus Ton zu modellieren und diesen später mit einem blinden Negativ abzuformen, ist eine Herausforderung, die sich die Schüler*innen nur schwer vorstellen können. Das ist das Schöne an künstlerischen Verfahrensweisen: Man kann sich viel vorstellen, aber erst, wenn der Kopf modelliert und abgegossen ist, kann man ihn vor sich auf den Tisch stellen. Learning by doing.

a) Unterrichtsvoraussetzung:

Eine 8. Klasse mit 17 Schülerinnen und Schülern im Profulfach (Hauptfach) Bildende Kunst, das bedeutet: vier Stunden in der Woche. Als Lehrender begleite ich die Klasse drei Jahre im Profulfach der Mittelstufe von der 8. bis zur 10. Klasse. Nur in diesem Zusammenhang wird eine so langwierige Beschäftigung wie die hier geschilderte erst ermöglicht und macht curricularen Sinn.

b) Unterrichtsverlauf:

1. *Doppelstunde*: Aufgabe, einen Kopf zu modellieren; eine Grundplatte zurecht zu sägen; Gerüstbau (Krücke, Draht, Schmetterlinge); 2. *Doppelstunde*: Ton auf das Gerüst aufbatzeln, Gestaltung von Merkmalen eines Kopfes (Vorversuch); 3. *Doppelstunde*: Weiterarbeiten am Vorversuch, Erste Hinweise, die Anatomie des Kopfes zu beachten; 4. *Doppelstunde*: Vorversuch abgeschlossen, Aufforderung zum Korrigieren, indem die Schüler*innen ihren eigenen Kopf abtasten und als Vorbild nehmen, Verändern der Ausgangslage, des Vorversuches. 5. *Doppelstunde*: Beispiel Giacometti, Video und Besprechung, im Unterricht und als Hausaufgabe zeichnerisches Erforschen der signifikanten Stellen und Übergänge. 6.-10. *Doppelstunden*: Einarbeiten, Korrigieren des Kopfes; parallel bei den fertiggestellten Werken Beginn mit dem Abgipsen.

Während das Modellieren des Kopfes in 5 Wochen fertiggestellt wird, zieht sich das Abgießen in Gips (während *anderer* praktischer Arbeiten und bei gutem Wetter) hin bis in die folgende Klasse 9. Das Abgipsen geschieht in Gruppen von 4 Schüler*innen: jeweils zwei gießen die Negative oder den Kopf, zwei schlagen die Gussformen vom Endprodukt ab.

3. DER VORVERSUCH: EIN DJSCHUNGEL DER BELIEBIGKEIT

Ohne detaillierte didaktische Aufgabenstellung lautete die Aufgabe für den Vorversuch: „Modelliere einen lebensgroßen Kopf! Auf das Holz- und Drahtgerüst wird der Ton aufgebatzelt.“ Schnell sind die Schüler*innen fertig mit dem Aufbau der Kopfmasse und dem Ankleben von Ohren, Nase, Haaren, Augenbrauen und Lippen. Schnell sind sie auch mit dem Ergebnis zufrieden. Zu sehen sind Köpfe, die zwar aussehen wie Köpfe, es ist auch alles dran, aber doch sehr beliebig, fast knetgummimäßig sind alle Teile eines Gesichtes zusammengeklebt, orientierungslos zusammengefügt. Hier ist es wie mit dem „Blinden Fleck“ auf der Retina: Wir *sehen* ja gar nicht, dass wir *nicht* sehen. (Heinz von Foerster) Also muss die Aufmerksamkeit der Schüler*innen fokussiert werden und sie müssen beginnen kritisch wahrzunehmen, zu hinterfragen: Ist das Ohr wirklich an dieser Stelle? Sieht es wirklich so aus? Wie ist der Übergang zur Nase zu formen? Das „schnelle Ergebnis“ ist daher nur der Vorversuch, an dem die Schüler*innen lange

weiterarbeiten sollten, es ist im Grunde nur die Ausgangslage für das weitere Erforschen und Verändern. Das Material Ton ist in dieser Hinsicht dankbar: Die Schüler*innen können das Werkstück im Grunde unbegrenzt weiter verformen. „Was sollen wir denn noch machen?“ war die häufige Frage. Ich forderte dazu auf, sich selbstreflexiv zu fragen: „Was wollt ihr an Eurem Kopf anders machen? Wie wollt ihr ihn verbessern?“ Ich bat die Schüler*innen, einen Schritt von ihrem Werk zurückzutreten, lenkte ihren Blick auf einzelne Teile, fragte, ob sie gut an ihrer Stelle säßen usw. In einem mehrmaligen Wegholen und Abstandnehmen vom Werk wurden die Schüler*innen durch folgende didaktische Eingriffe dazu gebracht, den Arbeitsprozess am Laufen zu halten, das Verständnis der Formen zu vertiefen, Gelenkstellen und Übergänge zu suchen und diese auf das Modell zu übertragen, also bestehende Formen korrigierend zu verändern.

Erster Zwischenimpuls: Ertasten der Stellen, Formen und Übergänge

Der erste didaktische Zwischenimpuls forderte die Schüler*innen auf, zu vergleichen, ihren eigenen Kopf als Modell zu nehmen, ihn zu ertasten und dabei zu studieren, wo die Knochen spürbar und wie sie geformt sind, denn über die Knochen stülpen und spannen sich Muskeln und Haut. „Wie ist die Stirn mit den zwei Wölbungen geformt? Wo ist der Übergang zur Schläfe? Wo sitzen die Wangenknochen? Wie ist der Kieferknochen geformt? Wie sieht der Treffpunkt von Hinterkopf, Kiefer und Hals aus? Wie ist der Übergang der Flächen an Auge, Nase, Wange? Auf welchem Knochen sitzen die Augenbrauen? Wie sind Kinn, Zähne und Mund aufgebaut? usw.“ [vgl. Abb. 1-4].¹ Die genannten Stellen werden fragend, tastend und betrachtend eruiert. Als Lehrender deute ich immer wieder auf wichtige Stellen: „Das bist du! Wir sind alle anatomisch gleich gebaut.“ Die wissende Aufmerksamkeit für die genannten Stellen entscheidet über die plastische Qualität und anatomische Stimmigkeit der Kopfplastik. Wenn diese Stellen und Übergänge von Flächen plastisch an ihrem richtigen Ort sind, dann können Muskeln und Haut, die sich darüber spannen oder davon herunterhängen relativ frei geformt werden, denn wir sind alle verschieden gebaut.

Zweiter Zwischenimpuls: Erfahrung des Prozesses – Vorbild Giacometti

Die hier geschilderte Arbeit am Werk war zeitraubend und aufwändig. Vor allem war meine fortwährende konstruktive Kritik für die Lernenden nervenaufreibend. Die geforderten Verbesserungen waren schwer zu leisten und die Schüler*innen mussten immer wieder das schon mühsam Geformte verformen: In diesem Prozess erscheint oft mühsam Erreichtes plötzlich nutzlos. Um drohender Frustration vorzubeugen galt es daher, die Schüler*innen zu ausdauerndem Arbeiten zu motivieren und ihnen die Furcht vor Aussichtslosigkeit ihrer Arbeit zu nehmen. Am Beispiel der künstlerischen Praxis Alberto Giacomettis veranschaulichte ich den Schüler*innen eine mögliche künstlerische Herangehensweise und einen derart komplexen künstlerischen Prozess: Das anhaltende Suchen, das ausdauernde Arbeiten und das zugelassene Scheitern. Die Schüler*innen sollten verstehen und sich darauf einlassen, dass es eine ganz normale Grunderfahrung in der gestalterischen Praxis ist, länger an einem Werk arbeiten zu müssen und dabei das schon Geschaffene und die eigene Wahrnehmung immer wieder zu hinterfragen,

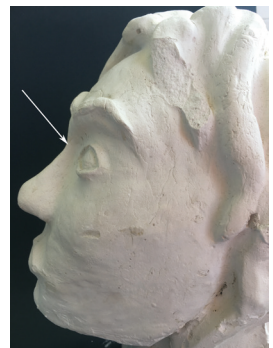


Abb. 1-4 (jeweils a, b, c): Ertasten und Identifizieren von Schlüsselstellen und Formübergängen.

nicht zufrieden zu sein mit schnellen Ergebnissen, sich „durchbeißen“ zu müssen und dabei auch einmal scheitern zu dürfen. Eine etwa zehnminütige Passage aus dem Film „Alberto Giacometti – Ein Film von Ernst Scheidegger und Peter Mürger“ beleuchtet die Arbeitsweise dieses Bildhauers.² Giacometti modelliert gerade einen Kopf in Ton und spricht dabei: „Wenn ich nicht arbeite, glaube ich, genau zu wissen, was ich will, ja ich glaube, den Kopf deutlich vor mir zu sehen, aber sobald ich arbeite, wird alles anders und ich verliere mich.“ Im Anschluss diskutiere ich diese Äußerung Giacomettis mit den Schüler*innen und übertrage sie auf die ihnen zugänglichen Erfahrungen. Giacometti spricht von dem Problem der klaren Vorstellung, die man hat, bevor man sich an das Werk setzt. Er spricht auch davon, dass diese Vorstellung sich während der Arbeit ändert: Sobald man mit dem Material und dem entstehenden Werk in Dialog tritt, ändert sich alles und die Vorstellung wird vage.³ Diese Zwiesprache von Vorstellung und Wirklichkeit ist der zu gehende Weg und auch ein Großteil des Zieles. An dieser Stelle führe ich auch Willi Baumeisters Idee des „Unbekannten in der Kunst“ ein: Man gelangt von einer Idee ausgehend immer zu einem Werk, das man sich so nicht vorgestellt hat und das ist das Herausfordernde bei künstlerischen Prozessen. Das Endresultat bleibt immer ein Geheimnis, auf das man sich akzeptierend (oder auch kritisch) einlassen muss. „Baumeister weist auf die Verwandtschaft zwischen dem Unbekannten und den Naturkräften hin. Er ist der Meinung, dass das Schaffen eines Kunstwerks das Handlungsvermögen des Menschen übersteigt und Teil von Prozessen in der Natur ist.“⁴ Wesentliche künstlerische Erfahrungen sind: Maximale Arbeitsanstrengung ist nötig, aber auch der Zufall und Naturkräfte lenken mit. Das Werk muss willentlich erkämpft werden, aber es muss ebenso sehr in einem gelassen Geschehen-lassen anerkannt werden. Giacometti weiter: „Gelingt es mir, das Auge wiederzugeben, wird sich alles andere mit Leichtigkeit finden“; „Was ich jetzt suche, ist, die Wölbung des Auges zu finden. Denn wenn ich das fertigbringe, ergibt sich alles Übrige, also auch der Blick.“

Hier geht es – wie die Lernenden schnell wiedererkennen können – um die *Stellen* und *Übergänge*, die auch sie suchen und finden müssen. Haben sie diese Stellen und Übergänge gefunden und ins Werk eingearbeitet, darf zwischen ihnen frei entschieden modelliert werden, denn die Flächen dazwischen „ergeben sich“ dann. Wenn – im Falle der Kopfplastik – das Werk auf den Schöpfer „zurückblickt“, wenn es also „beseelt“ ist, hat der Erschaffer dem Werk „Leben eingehaucht“: ein hohes Ideal, das wohl für Lernende kaum zu erreichen ist, das sie aber im Grunde ersehen. Sich dieses Ziel *vorzustellen*, lohnt allemal, denn eine gegenseitige Begeisterung von Werk und Former ist Grundlage für eine positive Arbeitsatmosphäre.

Giacometti erzählt im Film von seinem fortdauernden Suchen: „Wenn jemand für mich 1000 Jahre Modell sitzen könnte, würde ich ihm in 1000 Jahren sagen: Es ist alles noch falsch, aber ich komme der Sache näher!“ und „Je mehr man scheitert, desto mehr erreicht man.“ Es kann für die Schüler*innen beruhigend sein, dass auch meisterhaften Künstlern ein Werk manchmal misslingt, dass man es immer wieder verändern und überarbeiten muss auf der Suche nach einem Ideal, das sich nur schwerlich der sich wandelnden Vorstellung annähert. Die Lehre daraus lautet: „Durchhalten statt Aufgeben!“

Dritter Zwischenimpuls: Zeichnerische Erforschung der Gelenkstellen

Die Suche nach signifikanten Stellen vertiefend, als Hausaufgabe, mehrmals von Stunde zu Stunde, sollen die Schüler*innen sich weiter mit den plastischen und anatomischen Gegebenheiten des Kopfes beschäftigen und diese erforschen: sich selbst im Spiegel oder andere beobachten und diese signifikanten Merkmale zeichnerisch festhalten und klären. Diesmal deute ich auf die plastisch wichtigsten Stellen und Übergänge hin und leite daraus die Aufgabe ab: Zeichne den Treffpunkt von Hals, Kiefer und Hinterkopf unter dem Ohr; Nase, Auge, Wangenknochen und Augenbraue; Kinn, Mund und Wange!“ Diese Studien schulen die Wahrnehmung und das Tiefenverständnis von Flächen, Biegungen, Wölbungen und Kanten. Wie immer bei Studien lässt sich damit falsch Gesehenes diskutieren und erhellend richtigstellen (Abb. 7a und 7b; Abb. 10b und 10c). Auch die (Selbst-)Gefälligkeit, geschmäckerliche Augen mit Lichtreflexen und Top Modell-Wimpern zeichnen zu wollen (Abb. 9a und 9b), kann als wenig zielführend entlarvt werden. Auch die Erkenntnisse dieser Forschung werden in den Gesamtzusammenhang eingefügt.

5. WELCHEN EINFLUSS ÜBTEN DIE DIDAKTISCHEN IMPULSE AUS?

Das Werk ist kein Problem, sondern ein Prozess, die Frage ist nur, wie man sich auf diesen Prozess vorbereitet.⁵

a) Ertasten des eigenen Kopfes

Durch das Ertasten des Kopfes können die Knochen erkannt werden, die Haut und Muskeln zugrunde liegen. Die Anwesenheit der Knochen soll dann im Tonmodell spürbar und für den Betrachter sichtbar werden: Der Treffpunkt von Hals, Kiefer, Hinterkopf (Abb. 1, 2) und die Augenhöhle mit Nase, Augenbraue, Wange (vgl. Abb. 3, 4). Weitere wichtige Stellen sind Schläfe, Stirn und Kinn, Mund, Wange, Nase.

b) Vorbild Giacometti

Im Laufe der Arbeit konnte immer wieder der künstlerische Prozess in Erinnerung gerufen werden, für den Giacometti steht. War es einmal notwendig, so schnitt ein Schüler ein Ohr ab und baute es einige Zentimeter tiefer wieder an, an der Stelle, wo sich Kiefer, Hinterkopf und Hals treffen. Gedanklich wurde eine Umdeutung vollzogen: Das „schön gestaltete, gelungene Ohr“ musste geopfert werden, weil es an der falschen Stelle angewachsen war. Eine Augenpartie völlig neu zu formen, ist aber (nach der Betrachtung des Giacometti-Filmes) nicht mehr als Misserfolg zu empfinden, sondern als ein Fortschritt weiter in die richtige Richtung. Auch eine mehrmals aufs Neue geformte Nase, die immer noch nicht der Vorstellung des Schülers entsprach, konnte von ihm als Erfahrung des gestalterischen Scheiterns akzeptiert werden. Ziel des Unterrichts muss es sein: Alle sollen sagen können, dass sie ihr Bestes gegeben haben.

c) Zeichnerische Erforschung signifikanter Stellen und Übergänge

Zusätzlich zu dem Ertasten übten wir das Bewusstsein für die Stellen und Übergänge durch zeichnerisches Erforschen (vgl. Abb. 5-10). Erkenntnisse daraus sind Anlässe für korrigie-

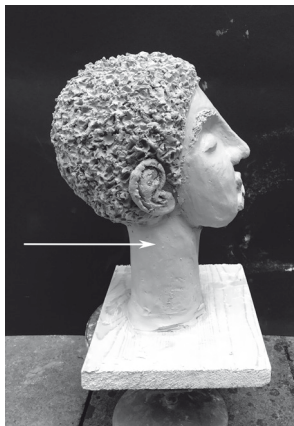
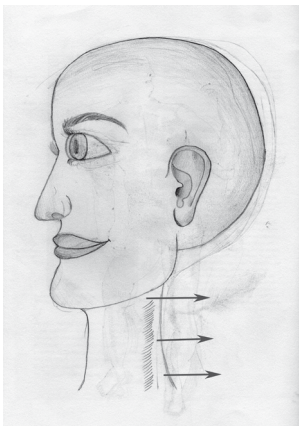
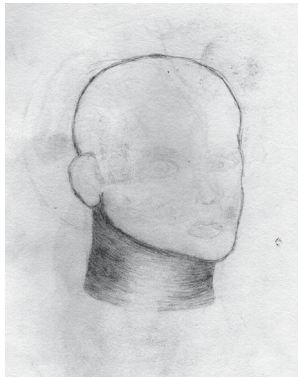
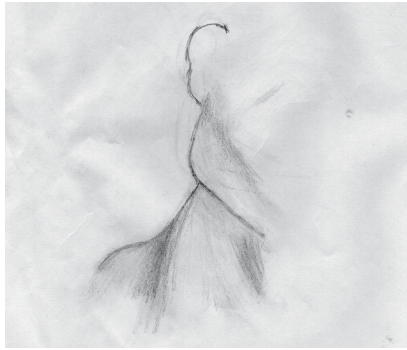
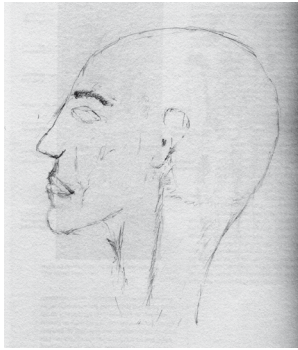


Abb. 5a-c (oben), 6a-b (mitte) und 7a-b (unten): Zeichnerische Studien und plastische Werke

rendes Eingreifen. Beim Zeichnen liegen hauptsächlich die genannten Stellen im Fokus. Mit Licht und Schatten können Volumina räumlich gezeichnet werden. Auch mit dieser typisch künstlerischen Methode kann unzureichend Gesehenes thematisiert werden, z.B. Stellung von Hals (Abb. 7a, b) und Lage des Auges in der Augenhöhle (Abb. 8, 9).

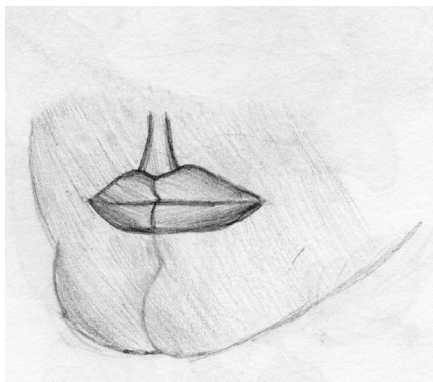
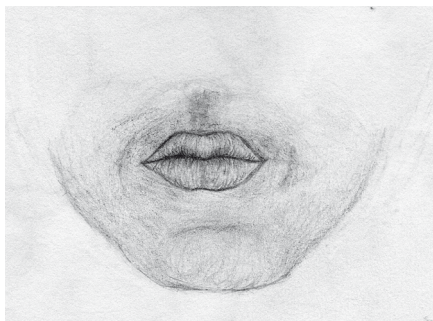
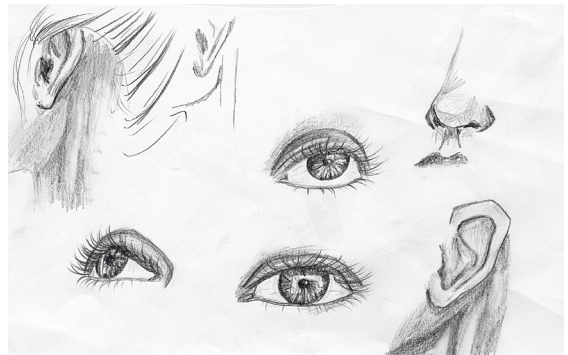
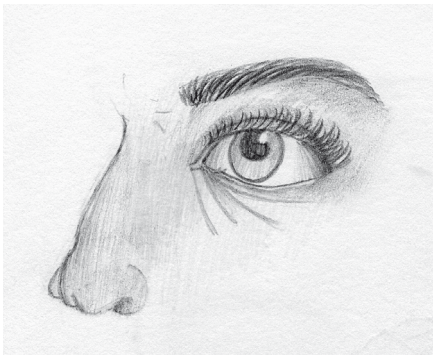
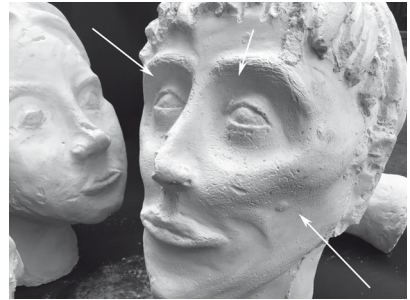
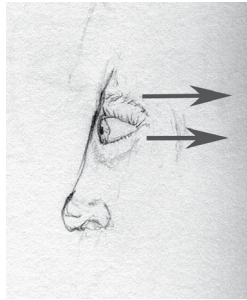


Abb. 8a-c (oben), 9a-b (mitte) und 10a-c (unten): Zeichnerische Studien und plastische Werke

6. MATERIALTRANSFORMATION, AURAREDUKTION, ERLERNEN DER TECHNIK DES ABGIESSENS

Angeleitet durch die drei Schritte (a) des Ertastens, (b) des Kennenlernens eines Künstlervorbildes und (c) des zeichnerischen Studierens erschufen die Schüler*innen aus dem anfänglichen Kopf, der aus den zusammengeklebten Einzelteilen eines Gesichtes bestand, einen Kopf, bei dem die Knochen in der Tiefe spürbar und anwesend sind, über die sich Muskeln und Haut spannen. Anatomisch wichtige Stellen und Übergänge sind passend an ihrem Platz. Hierbei zwingen die Schüler*innen dem Material ihren (Darstellungs-)Willen auf, dem Material wird im Bestfall kein Widerspruch erlaubt, das Widerspenstige des Materials wird gebändigt. Die Schüler*innen haben Formvorstellungen entwickelt, indem sie die Form geistig verstanden haben. Dazu gehört auch das Anerkennen der Besonderheiten des Materials. Das archaische Material Ton, das kulturellanthropologisch (Venus von Dolní Věstonice) und religiös (Mutter Erde, Gott schuf Adam aus Ton und auch Parvati knetete den kleinen Ganesha aus Lehm) sehr aufgeladen ist, soll aber abschließend in einem technischen Verfahren ausgetauscht werden, um so seine Aura, seinen Fetischcharakter abzuschwächen und zugleich eine neue Formerfahrung zu eröffnen. Durch Abguss ist eine modellierte Form theoretisch beliebig oft als Multiple reproduzierbar. So habe ich mit den Schüler*innen den Kopf mit einem blinden Negativ (verlorene Form) in Gips abgegossen. Erstaunliche Erfahrungen dabei: Der Gips wurde beim Abhärten warm, der Kopf konnte von innen gesehen werden... Spätestens als die Schüler*innen den Gipskopf aus dem Negativ herausholten, indem sie die Gussform wegschlugen, also das entfernten, was nicht zur Form gehört (vgl. Michelangelo!), stellte sich eine erstaunte Begeisterung ein: Begeisterung nach dem langen Weg, den sie gegangen waren. Begeisterung, Inspiration, ist das Wesen der künstlerischen Praktiken. Begeisterung und Inspiration aufscheinen zu lassen, war mein Ziel.

BILDNACHWEIS

Abbildungen: Nadja Dadour, Lilli Meyer .

ANMERKUNGEN

- 1 Das methodische Prinzip, eine größere künstlerische Projektarbeit mit einem Spontanversuch zu beginnen und dann erst die gestalterischen Defizite und Probleme zu thematisieren, um genau daraus die Basis für die nun beginnende Lernarbeit zu legen, ist im Grunde das „sokratische“ Prinzip: Am Anfang des Lernens musst Du lernen, dass Du auf bestimmten Gebieten nichts Genaues weißt und kannst, und dann musst Du versuchen, diese „Blinden Flecken“ zu beseitigen...
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=a0DaKETVB9c> (letzter Zugriff 31.7.2019).
- 3 Vgl. auch die irritierende Äußerung des Dichters Franz Kafka: „Ich wünschte, die Dinge würden sich mir zeigen, bevor ich sie sehe, sie müssen dann wohl ruhig und schön sein. Jedenfalls erzählen die Leute so von ihnen“.
- 4 <http://www.kunstmuseumbochum.de/ausstellung-veranstaltung/details/das-unbekannte-in-der-kunst-willi-baumeister/> (letzter Zugriff 1.8.2019).
- 5 Vgl. den Sinnspruch von Sadhguru: „Life is a process, not a problem. The question is only, have you prepared yourself for the process or not.“ Quelle: <https://isha.sadhguru.org/global/en> (zuletzt eingesehen am 12.8.2019).

ERWERB EINER PLASTISCHEN BILDSPRACHE.

ZUM PROBLEM DER KATEGORIALEN ERFASSUNG PLASTISCHER GESTALTUNGSQUALITÄTEN IN KÜNSTLERISCHEN LERNPROZESSEN

ZUSAMMENFASSUNG

Zur kategorialen Formulierung von Bewertungskriterien für gestalterische Qualitäten plastischer Werke, die innerhalb eines Lehr-Lernsettings geschaffen werden, ist in der Literatur bislang kein verlässliches Verfahren dokumentiert. Das hier vorgeführte methodische Vorgehen greift auf ein klar definiertes didaktisches Modell der Gestaltungslehre zurück. Es gewinnt daraus ein differenziertes Analyseraster, das bei der Bewertung plastischer Gestaltungsqualitäten nicht nur Gestaltungsprozesse und Gestaltungsprodukte berücksichtigt, sondern auch die didaktische Strukturierung des vorangegangenen Unterrichts. Kennzeichnend für das hier beispielhaft angewandte Verfahren ist also die unmittelbare Verknüpfung von Bewertungskriterien und didaktischem Setting. Das Diagnoseverfahren löst sich damit von der Vorstellung eines normierenden Bewertungsbogens für isoliert erfasste Gestaltungsqualitäten. Stattdessen bezieht es sich unmittelbar auf unterrichtsspezifische Lernprozesse und Lernziele.

STICHWORTE

Qualitative empirische Erforschung von Lernvorgängen; plastisches Gestalten in der Grundschule; Kategorienbildung; Didaktik des plastischen Gestaltens; Diagnose von Lernprozessen im Unterricht.

SUMMARY

No reliable method has been documented in literature regarding a categorical formulation of evaluation criteria for creative qualities of plastic works created within a class setting. The method presented here draws on a clearly defined didactic model of art education. From this a differentiated framework for the analysis of plastic qualities can be derived, which not only takes into account the process and product, but also the manner in which previous instruction was didactically structured. Characteristic of the method used here is the direct link between evaluation criteria and didactic setting. As a consequence, this diagnostic procedure departs from a normed evaluation sheet containing isolated design qualities. Instead, it refers directly to specific educational learning processes and learning goals.

KEYWORDS

Qualitative empirical research of learning processes; plastic modelling in elementary schools; evaluation categories; didactics of plastic modelling; diagnosis of learning processes in the classroom.

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMLAGE

Im Rahmen einer von mir angefertigten empirischen Forschungsstudie, die den Einfluss didaktischer Hilfen auf den plastischen Bildspracherwerb untersuchte, trat in der Auswertungsphase folgendes Problem auf: Wie lassen sich im Werkprodukt plastische Gestaltungsqualitäten kategorial so erfassen, dass die *Einflussnahme didaktischer Maßnahmen auf die Gestaltungsfähigkeiten der Lernenden identifizier- und beschreibbar wird?*

Die Grundeinsicht, dass sich gestalterisches Schaffen aus den resonanten Attraktoren Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung (WVD) generiert (vgl. Sowa 2017, S. 94) und dass der Erwerb einer Bildsprache mit einer domänengebundenen Förderung von Kompetenzen an diesen drei Bezugspolen (WVD) zusammenhängt (vgl. ebd., S. 95), ist eine Erkenntnis, an welcher sich die Didaktik des plastischen Gestaltens zuverlässig orientieren kann (vgl. Sowa 2016, S.16). Je nachdem, welche der Komponenten durch didaktische Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Darstellungshilfen verstärkt ins Spiel gebracht wird, wird der Lernprozess sich eher auf den Wahrnehmungs-, den Vorstellungs- oder den Darstellungspol konzentrieren (vgl. Sowa 2017, S. 95 f.).

In meiner (unveröffentlichten) Studie konnte ich belegen, dass durch einen Unterricht, welcher didaktische Hilfen kategorisiert und methodisch gezielt im Hinblick auf die Förderung der einzelnen Pole in den Kunstunterricht integriert, ein systematischer Erwerb plastischer Handlungs- und Darstellungskompetenzen ermöglicht wird.

Um die Entwicklung von Gestaltungsfähigkeiten im Einzelfall analysieren und parallel den Einfluss didaktischer Maßnahmen auf den kindlichen Bildspracherwerb bewerten zu können, müssen sowohl der Prozess als auch das Produkt betrachtet werden. Die folgende Tabelle stellt ein Kategorien- und Leitfragensystem dar, welches sich aus den Untersuchungen von Becker (2003), den ‚raumgestalterischen Kategorien‘ nach Sowa (2017) und grundlegenden Problemfeldern der plastischen Gestaltungspraxis ableiten lässt. Die im Rahmen meiner Studie erarbeiteten Analysekategorien beziehen sich unmittelbar auf das plastische Modellieren, können aber ansatzweise auch auf weitere körperhaft-räumliche Gestaltungsverfahren übertragen werden. Das kategoriale Analysesystem ist im Fall meiner Studie auf die Auswertung von plastischen Werken und Werkprozessen in der Primarstufe hin ausgerichtet.

Die von mir angewendeten Kategorien stehen in einem inneren Bezug zum „realistischen“ *Darstellungsbedürfnis* der Schüler und Schülerinnen dieses Alters, das Becker in seiner Untersuchung herausgearbeitet hat (vgl. Becker 2003, S. 111). Sie stehen auch in einem Bezug zum Schaffensprinzip der *Perfektionierung* der Form. Da sich das Darstellungsbedürfnis der Schüler und Schülerinnen aber auch mit zunehmender Reife von dem naiv-direkten Realitäts- und Perfektionierungsstreben löst und die Gestaltung zunehmend auch Merkmale der *Unbestimmtheit* (*nonfinito*) miteinschließt (vgl. Sowa/Miller/Fröhlich 2017b, S. 36), müssen Kriterien zur Bewertung plastischer Gestaltungsqualitäten von Schülern und Schülerinnen fortgeschrittener Alters- und Entwicklungsstufen ergänzt bzw. angepasst werden.

KATEGORIALE MATRIX

Die von mir erarbeitete kategoriale Matrix zur Analyse von modellierten Plastiken erfasst nicht nur reine *Gestaltungsqualitäten* von plastischen Schülerwerken, sondern bezieht die beobachtbaren Gestaltungsqualitäten zurück auf das *Unterrichtsgeschehen*, in dem den Schülern ganz konkrete didaktische Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen (WVD-Hilfen) gegeben wurden.

Meine Studie sollte die Beziehung zwischen diesen didaktischen WVD-Hilfen und den Lernresultaten verdeutlichen. Deswegen ist die kategoriale Beschreibung der Schülerwerke und der sie generierenden Werkprozesse so angelegt, dass die Formqualitäten *im Hinblick auf die gegebenen Hilfen* beschrieben werden (vgl. Tabelle 1).

Das Analyseraster (vgl. Tabelle 1) ist aus Forschungsansätzen entwickelt, die sich richtungsweisend mit der Problematik der Bewertung gestalterischer Qualitäten im Lehr-Lernsetting auseinandergesetzt haben: Dazu gehören grundlegend die Untersuchung von Becker (2003), der eine altersabhängige Systematik in der Entwicklung von bestimmten Gestaltungsprinzipien entwickelt hat, die Lernstandserhebung, die Weinmann (2017) im Rahmen ihrer Studie „*Tierbild – Tiermodell – Tierplastik. Modifikation von grafischen und plastischen Vorstellungsbildern in mimetischen Resonanzfeldern*“ durchgeführt hat und die ‚raumgestalterischen Kategorien‘, die Sowa (2016) für körperhaft-räumliche Gestaltungsprozesse formuliert hat.

ANWENDUNG DER MATRIX AM BEISPIEL

Um diese Analysematrix praxisbezogen verstehen zu können, wird das Unterrichtskonzept der empirischen Studie im Folgenden kurz erläutert:

Die zweiteilige Unterrichtseinheit wurde im Rahmen einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft mit vier Teilnehmern im Alter von acht bis elf Jahren durchgeführt. Sie bestand aus einer bildnerisch-praktischen Vorarbeit, in welcher inhaltliche, gestalterische und handwerkliche Aspekte mit Hilfe von WVD-Hilfen eingeführt wurden, und einem praktischen Gestaltungsprozess, in welchem jeder Teilnehmer eigenständig eine massive Kleinplastik aus Ton zum Thema ‚Dinosaurier‘ anfertigte.

- a) In einer inhaltlich orientierten Einführung wurden zunächst der Körperbau und die kennzeichnenden Merkmale von Dinosauriern anhand sieben verschiedener Spielzeug-Tierfiguren der Firma Schleich (katalogisiert als W1-W7) betrachtet, analysiert und in einem Schaubild festgehalten. Von besonderer Bedeutung war hierbei die händisch-wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Figuren, da davon auszugehen ist, dass sich körperhafte Formerfahrungen auf plastische Formprozesse auswirken und Teilbereiche des räumlichen Vorstellungsvermögens in positivem Sinne prägen.
- b) Im zweiten Teil der Einführung wurde beispielhaft eine von der Lehrerin vorgefertigte Kleinplastik aus Ton zur Veranschaulichung der gestalterischen Zielsetzung und zur Unterstützung der Vorstellungsbildung vorgeführt.

Tabelle 1: Kategorien und Leitfragen zu Beurteilung plastischer Gestaltungsprozesse und Darstellungen

1. Wahrnehmungshilfen	1. Prozessanalyse	2. Produktanalyse
	a) Inwiefern arbeitet ein/e Schüler/in im Werkprozess anschauungsbezogen mit den didaktisch gegebenen Wahrnehmungshilfen bzw. imaginativ aus ihrer Erinnerungden Vergegenwärtigung? b) Wie bezieht ein/e Schüler/in die Wahrnehmungshilfen in den intersubjektiv wahrnehmbaren Gestaltungsprozess mit ein?	a) Sind Merkmale der im Unterricht zur Verfügung gestellten Wahrnehmungshilfen mimetisch in die Darstellung übernommen worden? b) Ist eine Plastik in vollem Sinne körperhaft-räumlich gestaltet? ➤ Ist sie allansichtig und von allen Seiten aus betrachtbar? ➤ Ist sie vollplastisch? c) Wie verhalten sich Plastik und Raum? ➤ Wie ist das Verhältnis von Masse und Leerraum? ➤ Wie greift Masse in den Raum aus? ➤ Erstrecken sich Einzelglieder der Plastik in differenzierte Raumrichtungen? ➤ Wie stehen die Richtungsachsen der Einzelglieder zusammen? ➤ Wie wirkt die Gesamtkomposition? Ist sie in sich stimmig? Ist sie spannungsreich/bewegt/lebendig/ruhig/statisch/...? d) Wie sind die Einzelglieder der Plastik ausgearbeitet? ➤ Wurden Formen eher elementarisierend-abstrahierend oder anschauungsbezogen-impulsiv gestaltet? ➤ Wurden Formdetails in konvexen und konkaven Richtungen erfasst? ➤ Wurden Formübergänge und Formverläufe gestaltet? ➤ Stehen die Proportionen der Einzelglieder in angemessener Größe zum Gesamtwerk? e) Waren die im Unterricht gegebenen Wahrnehmungshilfen wirksam? Haben sie ihren Zweck erfüllt?

2. Vorstellungshilfen	a) Bezieht sich ein/e Schüler/in im Werkprozess auf die didaktisch gegebenen Vorstellungshilfen und wie tut er/sie das? b) Wie bezieht ein/e Schüler/in die Vorstellungshilfen in den intersubjektiv wahrnehmbaren Gestaltungsprozess mit ein?	a) Sind Aspekte der im Unterricht gegebenen didaktischen Vorstellungshilfen in der Darstellung berücksichtigt bzw. übernommen worden? b) Waren diese Vorstellungshilfen wirksam? Haben sie ihren Zweck erfüllt?
3. Darstellungshilfen	a) Inwiefern bezieht sich ein/e Schüler/in im Werkprozess auf die didaktisch gegebenen Darstellungshilfen? b) Wie setzt ein/e Schüler/in eine Darstellungshilfe um? ▶ Wie tritt er/sie an eine technische Herausforderung heran? ▶ Welche Probleme treten auf? ▶ Kann er/sie die Situation bewältigen, die Darstellungshilfe gelungen umsetzen und im Hinblick auf das Gestaltungsziel von ihr profitieren?	a) Sind im Unterricht gegebenen didaktischen Darstellungshilfen umgesetzt worden? b) Waren die didaktisch gegebene Darstellungshilfen wirksam? Haben sie ihren Zweck erfüllt?

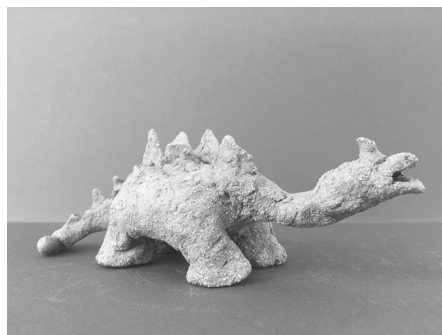


Abb. 1a: „Dinosaurier“ (m, 10 Jahre, Klasse 3)



Abb. 1b: „Dinosaurier“ (m, 8 Jahre, Klasse 3)



Abb. 1c: „Dinosaurier“ (m, 11 Jahre, Klasse 3)



Abb. 1d: „Dinosaurier“ (m, 8 Jahre, Klasse 3)



Abb. 2a



Abb. 2b



Abb. 2c



Abb. 2d



Abb. 2e



Abb. 2f

- c) In der nun folgenden handwerklichen Einführung demonstrierte die Lehrkraft drei Techniken.
- *Technik I:* Integrales Modellieren des Rumpfes und der Beine aus einer tennisballgroßen Kugel heraus;
 - *Technik II:* Modellieren eines Körperteils aus einer tischtennisballgroßen Kugel heraus und additives Verbinden zweier Glieder;
 - *Technik III:* Gestaltung der Oberfläche durch Abdrücken oder Einritzen von Strukturen.

Tabelle 2: Auswertung eines Einzelfalls (10 Jahre, 3. Klasse, vgl. Abb. 2a-f)

Leitfragenbezug 1.1/1.2

	Rumpf, Beine, Füße	Hals	Kopf	Schwanz	Besondere Merkmale	Erläuterungen
Anschauungsobjekt	W1, W3-W6	W1	W2	W1/W4	1.Horn: W6 2.Platten: W3 3. Schwanzende: W4	Für den Rumpf, die Beine und die Füße zieht Linus in der inhaltlichen Einführung das Fazit, dass sich die Körperteile bei den Dinosauriern, die an Land leben (W1, W3-W6) nicht wesentlich unterscheiden. Der Rumpf, die Beine und die Füße sind eindeutig intentional ausgearbeitet, jedoch sind sie keinem konkreten Anschauungsobjekt zuweisbar.
Formrealismus	++	++	++	++	1. Horn: ++ 2.Platten: ++ 3. Schwanzende: ++	Linus übersetzt die Formen der einzelnen Körperteile sehr genau in seiner Darstellung. Alle Körperteile mit Ausnahme der Füße sind gezielt, also weder imaginär noch elementarförmig ausgearbeitet.
Formdetails	++(+)	++	++	++	++	In der Formulierung aller Körperteile geht Linus sehr präzise und feinmotorisch vor. Die detaillierte Ausarbeitung ist eine Stärke der Plastik.
Proportionalität	++(+)	++	++	++	++	Alle Körperteile sind proportional stimmig zueinander.
	Werkstück	Erläuterung				
Stimmigkeit	++(+)	Die Plastik ist stimmig.				
Statik	++	Die Plastik ist statisch.				
Vollplastizität	++	Die Plastik ist vollplastisch gestaltet. Sowohl die Einzelteile als auch die gesamte Plastik haben vollrunden Charakter.				
Allansichtigkeit	++	Die Plastik ist allansichtig gestaltet und von jeder Seite aus betrachtbar.				
Masse und Leerraum <i>Raum greift in Masse ein</i>	++	Linus wendet Technik I an und gestaltet einen Zwischenraum zwischen den Beinen. Auch die Vertiefung, durch welche das geöffnete Maul veranschaulicht wird, trägt dazu bei, dass die Plastik 'offen' wirkt. Zudem sind der Schwanz und der Hals im Vergleich zum massiven Rumpf schmal.				

Körper und Umraum <i>Masse greift in Raum ein</i>	++	Die Plastik greift stark in den Raum ein. Raumeinnehmend sind vor allem der Hals, der Schwanz und die Knochenplatten. An den Körperseiten gibt es keine raumeingreifenden Elemente. Die Betrachtung des Produkts von oben zeigt, dass die Plastik eine langgezogene Grundform hat.
Ausrichtung der Einzelformen	++{+}	Eine klare Stärke sind die körperhafte Räumlichkeit der Plastik sowie die differenzierten Richtungsbezüge der einzelnen Glieder. Die Plastik enthält sowohl statische Elemente, die sich in die Horizontale und Vertikale ausrichten als auch die Grundstatik brechende Richtungsverläufe (Schwanz, Hals und Kopf). Die Knochenplatten sind vertikal ausgerichtet.
Gesamtkomposition	++{+}	Wie aus der Produktanalyse hervorgeht, ist naheliegend, dass sich Linus die in der Gesamtkomposition seines Werkes auf W1 bezieht. Vor allem die weit in den Raum eingreifenden Elemente wie der Hals und der Schwanz weisen in einer Betrachtung (von oben) darauf hin. Ein weiteres Element, das zur dynamischen Erscheinung der Plastik beiträgt, ist die Schrägstellung des Kopfes. Die Gesamtkomposition ist dadurch spannend und dynamisch.
Oberflächengestaltung	+	Die Oberfläche ist intentional durch das Abdrücken der Netzstruktur gestaltet. Das Muster ist nur leicht erkennbar.

Leitfragenbezug 2.1/2.2

Wendet sich der/die Schüler/in explizit den Vorstellungshilfen zu?	Ja	Teilweise	Nein X	Bemerkung
Sind im Werkstück alle Körperteile gestaltet?	X			
Sind die Körperteile an der richtigen Position angebracht?	X			
Sind im Werkstück besondere Merkmale gestaltet?	X			1. Horn 2. Platten

Leitfragenbezug 3.1/3.2

	Werkprozess	Werkstück	Ja	Teilweise	Nein
Technik I	Wendet der/die Schüler/in Technik I an?		X		
		Sind der Rumpf und die Beine/ die Füße als einzelne Glieder zu erkennen?	X		
		Ist die Plastik durchbrochen?	X		
		Ist die Plastik statisch?	X		
Technik II	Wendet der/die Schüler/in Technik II an?		X		
		Sind die Glieder sorgsam miteinander verbunden?	X		
Technik III	Wendet der/die Schüler/in Technik III an?		X		
		Ist die Oberfläche intentional gestaltet?	X		

Die genannten didaktischen Hilfestellungen sind im Prinzip folgendermaßen auf die WVD-Pole bezogen:

- a) *Wahrnehmungshilfen*: Sieben Spielzeug-Dinosaurierfiguren als Anschauungsobjekte;
- b) *Vorstellungshilfen*: Schaubild des Körperbaus und Liste der besonderen Merkmale;
- c) *Darstellungshilfen*: Demonstration dreier Techniken (Technik I, Technik II, Technik III).

In den Abb. 1a-d sind die Ergebnisse aller Teilnehmer abgebildet (Abb. 1a-d). Die Abb. 2a-f zeigen das Werk 1a von allen Seiten, um die Analyse von Werkprozess und Werk in Tabelle 2 beispielhaft zu illustrieren.

Tabelle 3: Erklärung der Bewertungszeichen

--	-	0	+	++
Trifft absolut nicht zu	Trifft nicht zu	Neutral	Trifft zu	Trifft vollkommen zu
			++(+) zur Kennzeichnung herausragender Qualitäten	

FAZIT

Die von mir angestellte Studie verdeutlicht nicht nur die enge Beziehung zwischen didaktischen WVD-Hilfen und Lernresultaten, sondern sie zeigt zudem, dass sich die kategoriale Erschließung und Bewertung der gestalterischen Qualitäten von Schülerwerken nur als sinnvoll erweisen, wenn sie in enger Rückbeziehung auf Inhalt und didaktische Struktur des Unterrichts formuliert werden.

Die von mir angewendeten kategorialen Analysen versuchen die gestalterischen Qualitäten von gestalterischen Prozessen und Produkten differenziert zu erfassen und systematisch in ein Bewertungsraster zu überführen. Die im Raster aufgeführten Kriterien sind eng an eine Unterrichtseinheit mit konkreten Lernzielen und didaktisch geführten Lernprozessen gebunden: Sowohl die Matrix (Tabelle 1) als auch die Einzelfallanalyse (Tabelle 2) beziehen sich konkret auf den inhaltlichen, gestalterischen und handwerklichen Gehalt der gegebenen didaktischen Hilfen. Die Analysematrix (Tabelle 1) stellt also kein allgemeines Raster mit genormten Bewertungskriterien für die Auswertung plastischer Gestaltungsprozesse und Ergebnisse dar, sondern repräsentiert beispielhaft, wie Kriterien und Leitfragen *in einem didaktischen Bezug* formuliert und angewandt werden.

Um Bildungsprozesse fördern, in einen (problemzentrierten) Dialog mit den Schülerinnen und Schülern treten und gestalterische Lernvorgänge unterstützen zu können, muss die Lehrkraft selbst über Wissen und Können in der jeweils unterrichteten Domäne verfügen und gleichermaßen die (kindlichen) Problemfelder kennen. Sie profitiert dahingehend selbst von dem methodischen Vorgehen, da sie sich in der Unterrichtsplanung und in der Konzeption von Leitfragen und Bewertungskriterien problemzentriert auf inhaltlicher, gestalterischer und handwerklicher Ebene mit dem Themenkomplex vertraut macht. Es ist von entscheidender Bedeutung für die

Bewertbarkeit von Schülerwerken, dass im Unterricht mit den aufgeführten gestalterischen Kriterien und Kategorien gearbeitet wird und die Schüler und Schülerinnen die in die Bewertung einfließenden Anforderungen der Lehrperson kennen. Für die Leistungsbewertung von Schülerwerken im Kunstunterricht ist zudem die gemeinsame Werkbetrachtung und die Reflexion des Werkprozesses von großer Bedeutung, da in diesen Phasen Zeit für (Rück-)Fragen, Feedback und weitere (problemzentrierte) Fachgespräche eingeräumt werden kann.

BILDNACHWEIS

Alle Fotos: Archiv Melanie Metzler.

LITERATUR

- Becker, Stefan (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2017): Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: Mimesis. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Jg. 2017, H. 4, S. 4-13.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2016): „Plastisches Formen“. Kunst+Unterricht, H. 405/406//2016. Velber.
- Sowa, Hubert (2017): Curriculare Grundlinien einer Didaktik der körperhaft-räumlichen Gestaltung. In: Sowa/Fröhlich (2017), S. 73-106.
- Sowa, Hubert/Fröhlich Sarah (Hrsg.) (2017): Bildung der Imagination. Bd. 4: Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (Hrsg.) (2017a): Bildung der Imagination. Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah (2017b): Die bildende Kraft von Poiesis und Praxis für die verkörperte Raumvorstellung. In: Sowa/Miller/Fröhlich (2017a), S.11-61.

GIBT ES EIN BEOBACHTBARES FLOW-ERLEBEN BEI KINDERN WÄHREND DES PLASTISCHEN ARBEITENS MIT TON?

ZWEI FALLSTUDIEN IN TON-WORKSHOPS MIT KINDERN IM GRUNDSCHULALTER.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag befasst sich mit dem Flow-Erleben von Kindern im Grundschulalter beim plastischen Gestalten. Dem Phänomen des Flow-Erlebens hat sich die kunstpädagogische Forschung bisher nur in sehr geringem Maße gewidmet, obwohl es aufgrund seiner positiven Auswirkungen auf die Entwicklung und Leistung von Schüler*innen für den (kunst-)pädagogischen Bereich von hoher Relevanz ist. Das Auftreten von Flow-Erleben wurde von mir anhand von sechs Einzelfallstudien untersucht. Die Probanden*innen waren Teilnehmende mehrerer Workshops zum plastischen Gestalten. Die hierfür angewandte Methode der teilnehmenden Beobachtung stellt dabei eine Besonderheit dar, da das Phänomen bisher zumeist mit quantitativen Verfahren erfasst wurde.

Es zeigte sich, dass bei einigen Kindern ein Flow-Erleben beim plastischen Gestalten beobachtbar ist, maßgeblich scheinen hierfür die bereits gemachten Erfahrungen mit Technik und Material zu sein.

Letztendlich lassen sich aus den Ergebnissen Konsequenzen für einen Flow-förderlichen Unterricht ableiten.

STICHWORTE

Flow-Erleben; intrinsische Motivation; plastisches Gestalten im Grundschulalter; Kreativität

SUMMARY

The article deals with flow-experiences of primary school children in a plastic modelling workshop. Although it is highly relevant for the field of (art) education and pedagogy due to its positive effects for the development and performance of the students, research of flow-experiences has been very limited until now.

Participants of several case studies were examined with regard to the appearance of flow-experiences during a plastic modelling workshop. Here, the method of participating observations was unique, because previous attempts to capture the phenomenon used mostly quantitative methods. Results show that flow-experiences during a plastic modelling class can be observed in some children. It seemed to be significant whether children had previously gained experiences with the material and the technique. From these results conclusions can be drawn for lessons which allow for flow experience.

KEYWORDS:

Flow-experience; intrinsic motivation; plastic modelling at primary school age; creativity.

Dass Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht mit dem Material Ton in der Regel in auffälliger Weise motiviert, konzentriert und intensiv arbeiten, ist ein Umstand, der häufig beobachtet und beschrieben wurde. Der Umgang mit dem zugleich dem nachgiebigen und zugleich widerständigen Material scheint Erlebnisqualitäten zu haben, die für den Menschen in hohem Maße anziehend sind: Positive Erfahrungen von Selbstwirksamkeit stellen sich hier eindrucksvoll ein (vgl. hierzu z.B. die Studie von Reichle/Neu 2017). Es scheint so, als würden hier im Menschen Kräfte geweckt, die von manchen psychologischen Schulen auch unter dem Begriff „Kreativität“ thematisiert wurden und werden.

Unter diesem Aspekt soll hier das Modellieren betrachtet werden – unter Bezugnahme auf den psychischen Vorgang, den der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi (2000) „Flow-Erleben“ benannt hat.

Csikszentmihalyis erste Idee zum Flow-Erleben entwickelte sich bei einer Forschungsarbeit in den 1960ern zur Kreativität, bei welcher er feststellte, dass die beobachteten Künstler*innen mit einem enormen Leistungsdrang arbeiteten (vgl. Csikszentmihalyi 2000, S.14 f).

Mit dem Ziel, herauszufinden, warum manche Menschen sich derart leidenschaftlich einer Tätigkeit widmen, führte er zahlreiche Interviews mit bspw. Kletterer*innen, Komponist*innen oder Schachspieler*innen (vgl. ebd. S.32). Darauf aufbauend konzeptionierte er die Flow-Theorie.

1. FLOW-ERLEBEN DEFINITION UND MERKMALE

Als Flow-Erleben wird ein Zustand bezeichnet, bei welchem eine handelnde Person völlig in die gerade ausgeführte Tätigkeit versunken ist. Dieser Seelenzustand im aktiven Handeln wird als positiv und harmonisch empfunden und geht mit außerordentlichen Glücksgefühlen einher (vgl. u.a. Rheinberg 2018, S. 439; Csikszentmihalyi 2000, S. 31). Es handelt sich dabei um „einen psychischen Zustand des vollständigen Hingegebenseins an eine Handlung“ (Dietrich/Rietz 1996, S. 140).

In unterschiedlichsten Kulturen sowie bei zahlreichen Tätigkeiten wurde Flow-Erleben bereits identifiziert: etwa bei Gärtner*innen beim Rosenschneiden oder bei Navajo-Hirt*innen während des Bewachens ihrer Herden (Csikszentmihalyi und Jackson 2000, S. 13). Auffällig ist, dass sich trotz des subjektiven Charakters von Flow-Erleben übersubjektive Gemeinsamkeiten in seiner Wahrnehmung ausmachen lassen. Die folgenden Merkmale leiten sich zusammenfassend aus dem derzeitigen Forschungsstand ab (vgl. Csikszentmihalyi 2000, 2017; Rheinberg 2018):

a) Die optimale Beanspruchung: Der*Die Ausführende fühlt sich weder unter- noch überfordert. Die optimale Beanspruchung bei einer Tätigkeit beruht auf dem Gefühl einer ausgeglichenen „Balance zwischen Anforderung und Fähigkeiten“ (Rheinberg 2006, S.346). Können die eigenen Fähigkeiten den von der Tätigkeit offerierten Anforderungen entsprechen, hat die handelnde Person das Gefühl, die Aufgabe gut bewältigen zu können. Diese Passung ist die grundlegendste Komponente – auf ihr baut die gesamte Theorie des Flow-Erlebens auf (vgl. bspw. Csikszentmihalyi 2000, S. 76). Wichtig ist dabei aber, dass die Aufgabe als herausfordernd und die eigenen Fähigkeiten als hoch eingeschätzt werden müssen, damit sich Flow-Erleben einstellt (vgl. u.a. Massimini/Carli 1991, S.296)

b) Klarheit von Zielen und Feedback: Während des Flow-Erlebens verfolgt die tätige Person eindeutige Ziele und kann aus dem Tätigkeitsprozess klare Rückmeldungen hinsichtlich der Erreichung dieser Ziele ziehen. So beschreiben Rheinberg et al.: „Handlungsanforderungen und Rückmeldungen werden als klar und interpretationsfrei erlebt, so dass man jederzeit und ohne nachzudenken weiß, was jetzt richtig ist.“ (Rheinberg et al. 2003, S.263).

c) Flüssiger Handlungsablauf: Die einzelnen Handlungen gehen fließend ineinander über, der Ablauf wird als glatt empfunden und die handelnde Person hat das Gefühl, alles unter Kontrolle zu haben. Diese Komponente des Flow-Erlebens ist so prägnant, dass sie für das Phänomen (flow = engl. fließen, strömen) namensgebend war (vgl. Csikszentmihalyi, 2000. S. 58).

d) Die mühelose Konzentration: Dieses Merkmal zeichnet sich dadurch aus, dass der/die Handelnde sich uneingeschränkt auf das Tun konzentrieren kann. Dazu muss die gesamte Aufmerksamkeit auf das Handeln gelenkt und Störstimuli ausgeblendet werden (vgl. Csikszentmihalyi 2000, S.64). Bemerkenswert ist, dass die handelnde Person die vertiefte Konzentration nicht als anstrengend empfindet und sich vielmehr ‚wie von selbst‘ in der ausgeführten Tätigkeit verliert (vgl. bspw. Csikszentmihalyi 2017. S.94; Rheinberg et al. 2003. S.263).

e) Das veränderte Zeiterleben: Die Wahrnehmung von Zeit ist beim Flow-Erleben dahingehend verändert, dass die handelnde Person vergisst, wie lange sie bereits arbeitet. Dabei kann es sein, dass die Zeit schneller vergeht, also dass sich stundenlanges Arbeiten anfühlt, als seien einige Minuten vergangen oder aber auch, dass einzelne Minuten verlängert, wie in Zeitlupe ablaufend erlebt werden (vgl. Csikszentmihalyi 2017. S.113).

f) Die Selbstvergessenheit: Dieser Aspekt des Flow-Erlebens tritt nur selten, bei besonders intensiven Erlebnissen in Erscheinung. Gemeint ist damit, dass die handelnde Person sich zwar der Tätigkeit bewusst ist, aber sich selbst keine Beachtung mehr schenkt. Dieser „Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstsein“ (Rheinberg et al. 2003. S.263) führt zu einer Art Verschmelzung von Bewusstsein und Handlung. Das Merkmal der Selbstvergessenheit wird jedoch nur selten, bei sehr tiefgreifenden Flow-Erlebnissen wahrgenommen.

g) Intrinsische Motivation: Csikszentmihalyi sieht im Flow-Erleben die Erklärung für intrinsisch motiviertes Verhalten (vgl. u.a. Csikszentmihalyi 2000 S.75), also derjenigen Motivation, deren Belohnung rein in der Ausübung der Tätigkeit liegt und nicht in außenstehenden Belohnungen wie etwa Geld oder Anerkennung (vgl. Rheinberg 2006. S.149; vgl. auch Sennett 2008 mit seiner zentralen Formulierung, Handwerker zeichneten sich dadurch aus, dass sie eine Sache stets „um ihrer selbst willen“ so gut wie möglich machen wollten). Daraus resultiert die sogenannte „Flow-Dynamik“ (Csikszentmihalyi 1991a, S. 44): Der Zustand des Flow-Erlebens wird als so belohnend empfunden, dass die Tätigkeit, bei welcher es zu diesem Zustand kommt, immer wieder ausgeführt wird und außenstehende Belohnungen an Bedeutung verlieren. Damit aber Flow-Erleben regelmäßig erreicht werden kann, müssen der optimalen Beanspruchung entsprechend die eigenen Fähigkeiten immer weiterentwickelt und neue Herausforderungen gesucht werden.

In der Fachliteratur werden mehrere positive Wirkungen von häufigem Flow-Erleben erläutert: Es führt zu einer positiveren Lebenseinstellung (Csikszentmihalyi 1991b, S. 377) und Selbstbewertung (ebd. S. 383), erhöhter Konzentrationsfähigkeit und Zielstrebigkeit (vgl. Bernet 2012., S.70) und zur Entwicklung selbstmotivatorischer Fähigkeiten (vgl. bspw. Plöhn 2002). Außerdem beweisen unterschiedliche Studien den positiven Einfluss auf die allgemeine Leistungsfähigkeit sowie auf die Lernleistung (vgl. u.a. Nakamura 1991; Engeser et al. 2005). Des Weiteren wird ein positiver Zusammenhang zwischen häufigem Flow-Erleben und Kreativität sowie Begabung vermutet (vgl. Csikszentmihalyi 2014. S. 335; Winner 2004. S. 198).

In diesem Zusammenhang erscheint besonders die bereits erwähnte Flow-Dynamik relevant. Dieses Phänomen der hohen intrinsischen Motivation und des Leistungsdranges wurde auch bei zeichnerisch Begabten beobachtet und als Teil des Begabungsbegriffes beschrieben (vgl. Miller 2013, S.160; Miller 2015, S. 450).

Aufgrund dieser genannten Auswirkungen von häufigem Flow-Erleben, wird von einigen Autor*innen für eine Förderung des Flow-Erlebens in Schule und Erziehung plädiert (vgl. bspw. Rea 2000, S. 187; Rathunde 1991, S.351). In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass neben personalen Faktoren auch sozialisatorische Faktoren die Fähigkeit, häufig Flow-Erleben zu erlangen, beeinflussen. Es ist jedoch festzustellen, dass der Forschungsstand zum kindlichen Flow-Erleben und dessen gezielter pädagogischer Förderung noch sehr gering ist.

2. FORSCHUNGSFRAGE, UNTERRICHTSSITUATION, FORSCHUNGSSETTING, FORSCHUNGSMETHODEN

Die kunstpädagogische Forschung hat sich bisher kaum mit dem Flow-Erleben von Kindern und Jugendlichen befasst. Dabei wird Flow-Erleben besonders häufig bei kreativen, handwerklichen Tätigkeiten verspürt (vgl. Institut für Demoskopie 1995-2000, zit. nach Rheinberg 2018. S.346; vgl. auch Sennett 2008) und könnte somit ein Grundelement künstlerischen Schaffens sein. Aus diesem Grund und mit Hinblick auf eine mögliche zukünftige unterrichtliche Förderung wollte ich in meiner Studie erforschen, ob bei Kindern im Grundschulalter während des plastischen Gestaltens mit Ton Flow-Erleben beobachtbar ist, was mögliche Ursachen hierfür sein könnten und wie sich möglicherweise das Handeln der Lehrperson darauf auswirkt.

Als Forschungssetting dienten mehrere Ton-Workshops der Keramikwerkstatt der Jugendkunstschule Labyrinth in Ludwigsburg. Dabei schufen Kinder im Alter von 6-12 Jahren innerhalb von zwei aufeinanderfolgenden Arbeitstagen mit der Wulsttechnik mittelhohe hohl aufgebaute Tierplastiken. Im Sinne eines mimetischen Unterrichtsprinzips führte dabei eine Lehrperson einzelne Arbeitsschritte eigenhändig vor, welche die Schüler*innen nachahmten. Dieses Setting bot sich besonders wegen der darin gewährleisteten langen Arbeitszeit und der optimalen Ausstattung der Werkstatt für die Untersuchung an.

Bezugnehmend auf die anthropologisch-hermeneutische kunstpädagogische Forschung wurden von mir Fallstudien durchgeführt, wobei die Datenerhebung anhand von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews erfolgte. Es wurden jeweils zwei Schüler*innen sowie die Lehrperson während des Arbeitsprozesses beobachtet.

Als Beobachtungsgesichtspunkte galten folgende Merkmale von Flow-Erleben, bei welchen davon auszugehen ist, dass sie von einer außenstehende Person wahrnehmbar sind:

a) Optimale Beanspruchung: Hier stellt sich die Frage, ob das Kind über- oder unterfordert wirkt. Überforderung äußert sich beispielsweise durch häufiges Einfordern von Hilfestellungen oder diesbezügliche Äußerungen wie: „Ich kann das einfach nicht“. Unterforderung kann sich z. Bsp. durch unkonzentriertes oder lustloses Arbeiten zeigen.

b) Eindeutigkeit der Ziele und Feedbacks: Dies zeigt sich etwa in der Art wie ein Kind auf die Aufgabenstellung reagiert. Wenn es zu Beginn des Arbeitens Rückfragen stellt und dann aber selbstständig arbeitet und die Schritte richtig ausführt, kann davon ausgegangen werden, dass es über eine klare Zielvorstellung verfügt. Wenn das Kind allerdings immer wieder nicht weiß, was es tun soll, nicht selbstständig arbeitet oder immer wieder fragt „Ist das so richtig?“ ist dieses Merkmal vermutlich nicht erfüllt.

c) Vertiefte Konzentration: das Kind arbeitet still und unterbricht den Schaffensprozess nur selten, reagiert verzögert oder gar nicht auf Ansprache, schenkt der Umgebung (auch bei Lärm) wenig Beachtung oder ist sogar völlig in die Tätigkeit versunken.

d) Flüssiger Handlungsablauf: Es zeigt sich ein strukturiertes Arbeiten, bei welchem die einzelnen Handlungsschritte Hand in Hand gehen. Das Kind arbeitet ohne angestrengt nachdenken zu müssen, setzt selbstständig Werkzeuge ein und der Schaffensprozess schreitet zügig voran.

e) Intrinsische Motivation: Das Kind zeigt Freude beim Plastizieren, arbeitet freiwillig länger, beginnt nach jeder Instruktion sofort mit dem Ausführen des nächsten Schrittes.

Da die Merkmale der Selbstvergessenheit und der veränderten Zeitwahrnehmung kaum von außen feststellbar sind und es zudem relevant erschien, ob bzw. wie die Kinder selbst die einzelnen Merkmale des Flow-Erlebens beschreiben, wurden im direkten Anschluss an die Workshops zusätzlich Interviews durchgeführt.

Bisher wurde Flow-Erleben mit Ausnahme der ersten Interviewstudien Csikszentmihalyis vor allem durch quantitative Fragebogen-Verfahren erfasst. Da es sich aber bei dem zu untersuchenden Phänomen um einen subjektiven Gefühlszustand handelt, der kaum durch reines Ankreuzen von vorgegebenen Items ganzheitlich erfasst werden kann und es anzunehmen ist, dass Kinder im Grundschulalter diesbezügliche Fragebögen nicht gänzlich verstehen um eine valide Einordnung ihres Erlebens vornehmen zu können, erschien es sinnvoll für die Untersuchung wieder auf qualitative Verfahren zurückzugreifen. Zudem kann speziell durch die teilnehmende Beobachtung das Flow-Erleben erfasst werden ohne dass die Tätigkeit bspw. für das Ausfüllen von Fragebögen unterbrochen wird. Als Besonderheit der Studie zeigt sich also die gewählte Außenperspektive, aus welcher das kindliche Flow-Erleben beobachtet werden sollte. Im Folgenden soll die Analyse einer solchen Beobachtung an einem Fallbeispiel dargestellt werden.

3. FALLSTUDIE JAN

Jan war zum Zeitpunkt der Erhebung 8 Jahre alt und hatte zuvor bereits an vier Workshops teilgenommen.

Es sollte ein großformatiger Hase geformt werden. Am ersten Tag wurden Rumpf und Beine erstellt, am zweiten Tag wurden Kopf und Ohren hinzugefügt und die Figur am Ende angemalt.

a) Optimale Beanspruchung: Am ersten Tag baute Jan sehr zügig den Körper des Hasen auf. Dabei formte er adäquate Tonschlangen und setzte den Kamm richtig ein. Er baute den Hasen allerdings zu groß und benötigte zum Verkleinern die Hilfe der Lehrperson. Seine Vorgehensweise war an beiden Tagen durch eine auffällige Selbstständigkeit geprägt. Er setzte die Figur selbst auf eine andere Platte um, ein Vorgang, bei dem andere SchülerInnen Hilfe benötigten; er holte sich eigenständig Werkzeuge aus den Schränken, setzte diese richtig ein und meisterte auch die meisten schwierigeren Stellen ohne Hilfe. Er schien also die meiste Zeit des Arbeitsprozesses optimal beansprucht. Dennoch war die Aufgabe herausfordernd für Jan:

„I: Wie war denn die Aufgabe? Schwierig oder leicht?

J: Also.. Es ist schon schwierig genau das zu machen, was man machen muss. Jetzt zum Beispiel brauchten alle Hilfe beim richtig Formen. [...]“.

b) Eindeutigkeit der Ziele und Feedbacks: Zu Beginn schien Jan sich unsicher, ob er die Grundform richtig aufbaute, weil er danach fragte. Möglicherweise kannte er das von der Lehrperson verwendete Wort „oval“ nicht und war deshalb verwirrt. Im weiteren Verlauf schienen seine Zielformulierung und die Rückmeldung, die er aus der Tätigkeit erlangte meistens eindeutig. So überlegte er sich beispielsweise eigenständig, wie er die Wölbungen von Brust und Rücken kreieren sollte, formte deren imaginierte Konturen mit den Händen nach und baute sie dann nach der eigenen Vorstellung auf. Als er jedoch auf die Instruktion der Lehrperson hin mit dem Knüpfel arbeitete, setzte er dabei zu viel Kraft ein und deformiert die Figur, ohne dies scheinbar zu merken. Vermutlich hatte Jan noch nie zuvor einen Knüpfel verwendet und wurde in dessen Gebrauch auch nicht eingewiesen – es konnte also keine klare Zielvorstellung bestehen. Bei geübteren Tätigkeiten, wie dem Aufbau des Körpers mit Tonschlangen, erkannte er aber eigenständig Bereiche, die er noch anpassen wollte.

Bei der Schaffung des Kopfes und der Ohren zog er eigenständig Rückmeldungen aus seinem Handeln, indem er die Körperteile immer wieder begutachtete und so lange veränderte, bis sie ihm angemessen erschienen. Nur beim Anbringen der Ohren am Hasenkopf schien J. nicht zu wissen, was er zu tun hatte. Dies formulierte er auch im Interview:

„I: [...] Hattest du beim Tonen jetzt beim Kurs immer das Gefühl, dass du genau wusstest, was du machen musst?

J: Alsoo zum Beispiel jetzt bei den Ohren, da hab ich nur gedacht, hä, wie soll ich das jetzt hier dranhängen? Also bei den Ohren, da wusste ich wirklich nicht, wie das gehen soll.“

c) Konzentration und Handlungsablauf: Jan zeigte stets eine hohe Konzentrationsfähigkeit. Von Beginn an arbeitete er sehr vertieft an seiner Plastik, schien dabei die anderen Kinder und



Abbildung 1: Jan beim Aufbau des Körpers



Abbildung 2: Jan beim Einritzen der Augen

die Lautstärke im Raum ausblenden zu können und beteiligte sich nicht an deren Gesprächen. Sein Arbeitsprozess war von langen Sequenzen ununterbrochenen Arbeitens gekennzeichnet, einmal blieb er sogar während einer Instruktion der Lehrperson sitzen und schaute ihr zu, während er blind weiterarbeitete. Sein Handlungsablauf schien besonders beim Aufbau des Rumpfes flüssig. Erst als die Lehrperson ihn wegen eines Fehlers beim Anbringen der Ohren lautstark kritisierte, unterbrach sich der flüssige Handlungsablauf, möglicherweise, weil er dadurch verunsichert wurde. Die Beobachtung seiner hohen Konzentration trotz des Lärmes im Raum bestätigte er im Interview:

J: „Ich konnte mich gut konzentrieren. Sehr gut sogar.“

d) Zeiterleben und Selbstvergessenheit: Im Interview beschrieb Jan, dass er beim plastischen Gestalten manchmal ein verändertes Zeiterleben hat: *„Also wenn man jetzt auf jemanden wartet, dann konzentriert man sich nicht auf´s Tonen. Wenn man sich aber auf das Tonen konzentriert, dann vergeht die Zeit seeehr schnell.“* Mit dieser Aussage beschreibt Jan Grundzüge des Flow-Erlebens, er betrachtet als Ursache für das veränderte Zeiterleben die vertiefte Konzentration auf die Tätigkeit und bringt damit zwei Grundmerkmale des Flow-Erlebens miteinander in Verbindung. Das Gefühl von Selbstvergessenheit konnte Jan jedoch nicht bestätigen.

e) Intrinsische Motivation: Jan zeigte durchweg eine hohe Arbeitsmotivation und schien gerne eigenständig zu arbeiten. Die Freude an der Tätigkeit wurde beispielsweise zum einen daran deutlich, dass er in der Pause noch zehn Minuten länger arbeitete. Zum anderen bestätigte er diese auch im Interview:

I: „[...] Und warum machst du bei den Kursen hier mit?

J: Einfach, weil ich äh, weil ich halt, ich will halt etwas aus Ton machen, ich will etwas bauen. I: Macht dir tonen denn Spaß?

J: Ja

I: Und warum?

J: Weil ich mag halt .. ähm beim Tönen da muss, da hat man ewig lange Zeit und eigentlich besteht alles aus dem gleichen. Also, brauchst du nur Ton und sonst nichts.“

Hierbei zeigt sich nicht nur, dass Jan das Bedürfnis hat, dreidimensional zu gestalten, sondern dass auch das Material eine große Faszination auf ihn ausübt.

f) Fazit: Insgesamt lässt sich sagen, dass Jan Flow-Erleben beim plastischen Gestalten hatte, da alle Merkmale, außer die Selbstvergessenheit, in starker Ausprägung beobachtet wurden. Besonders prägnant waren dabei seine große Konzentrationsfähigkeit trotz der Unruhe im Raum sowie seine große Freude an der Tätigkeit und der Faszination für das Material. Auch seine Äußerungen bezüglich des veränderten Zeiterlebens lassen darauf schließen, dass er ein Flow-Erleben hatte. Als mögliche Ursache kann gesehen werden, dass die Aufgabe so gestaltet war, dass er meistens optimal beansprucht war, weil seine Fähigkeiten ihr entsprachen. Auch wirkten sich die bisher erlangten Fähigkeiten im Umgang mit dem Material und dem Werkzeug positiv auf die Eindeutigkeit von Zielen und Feedbacks aus.

4. Fallstudie Claire

Claire war zum Zeitpunkt der Erhebung 7 Jahre alt und hatte vor dem Workshop noch nie mit Ton plastisch gestaltet.

a) Optimale Beanspruchung: Beim ersten Formen der Tonschlangen ging Claire zaghaft vor. Sie formte sie ungleichmäßig und kurz, woraus sich schließen lässt, dass sie diesbezüglich eventuell noch etwas Vorübung benötigt hätte. Ihre technischen Fähigkeiten entsprachen hierbei also nicht den von der Aufgabe gestellten Anforderungen. Beim Aufbauen des Rumpfes war sie zudem langsam, weil sie immer wieder andere Kinder beim Arbeiten beobachtete, was darauf hindeutet, dass sie mit der Tätigkeit überfordert war und nicht genau wusste, wie sie vorgehen sollte. Ebenso hatte sie Schwierigkeiten mit dem Verstreichen der einzelnen Tonschlangen, da sie diese trotz mehrmaliger Erläuterung der Lehrperson nicht angemessen verstrich. Auch hierbei wäre eventuell eine Vorübung notwendig gewesen. Ebenso erfolgte der Einsatz von Werkzeugen wie dem Kamm nicht adäquat. Sie strich damit nur an der Oberfläche, durchdrang die einzelnen Schichten aber nicht. Immer wieder benötigte sie die Hilfe der Lehrperson. Dass Claire insgesamt nur wenig eigenständig arbeiten konnte und immer wieder Hilfe einforderte, deutet drauf hin, dass die Aufgabe und insbesondere die damit verbundene Technik für sie noch zu schwierig waren und sie deshalb nicht optimal beansprucht, sondern vielmehr überfordert war. Im Interview berichtete Claire, dass sie die meisten Arbeitsschritte als leicht empfunden

hatte. Bei genauerem Nachfragen stellte sich aber heraus, dass sie sowohl den Aufbau des Rumpfes als auch den des Kopfes und der Ohren als schwierig wahrnahm.

b) Eindeutigkeit der Ziele und Feedbacks: Am ersten Tag war festzustellen, dass Claire immer wieder andere Kinder beim Arbeiten beobachtete. Sie versuchte dadurch möglicherweise im Vergleich ihres eigenen Vorgehens mit dem der anderen eine Rückmeldung über die Richtigkeit ihres Tuns zu erlangen. Sie konnte also scheinbar nicht aus der Tätigkeit selbst eine solche Rückmeldung gewinnen. Am zweiten Tag gelang ihr das schon eher, sie fragte zwar noch zu Beginn ihre Freundin, ob ihre Plastik gut aussähe, beobachtete die anderen dann aber weniger und schien in ihrem Handeln sicherer. So gelang es ihr bspw. durch das genaue Betrachten des Beispielkopfes eigene Problematiken selbstständig zu lösen. Dies lässt vermuten, dass sowohl das gute Anschauungsmaterial als auch die im Laufe des ersten Tages gewonnene erste Übung in der Fertigkeit auf die Fähigkeit, eindeutige Feedbacks zu beziehen, positiv einwirkten. Claire bestätigte im Interview, dass sie nicht immer genau wusste, was sie tun musste:

„I: Hattest du das Gefühl, dass du immer genau wusstest, was du als Nächstes machen musst?“

C: Nein

I: Warum nicht?

C: Weil ich wusste ´am Anfang nicht, wie ich mein Hasen anmalen soll und am Anfang hab ich auch nicht so ganz verstanden, wie man den Hasen macht.“

c) Hohe Konzentration und flüssiger Handlungsablauf: Claire zeigte an beiden Tagen keinerlei Anzeichen für eine vertiefte Konzentration, vielmehr schien sie eher unkonzentriert, träumte oft und redete sehr viel mit ihrer Sitznachbarin. Obwohl sie selbst im Interview behauptete, sie habe sich stets gut konzentrieren können, zeigt zum Beispiel ihre während des Arbeitens getätigte vorwurfsvolle Frage „Warum schreien die Kinder denn so?“, dass ihr die Lernumgebung zu laut war. Ob ihre mangelnde Konzentration möglicherweise Ausdruck ihrer Überforderung war, kann nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden. Insgesamt war der Handlungsablauf durch zahlreiche Unterbrechungen und Pausen gekennzeichnet.

d) Zeiterleben und Selbstvergessenheit: Beide Aspekte konnten weder im Interview, noch bei der Beobachtung festgestellt werden.

e) Intrinsische Motivation: Claire berichtet zwar im Interview, dass ihr das Tonen Spaß gemacht habe, doch konnte keine auffallend hohe intrinsische Motivation beobachtet werden. Zu Beginn schien sie zwar gespannt und interessiert, doch am Ende des zweiten Tages wirkte sie lustlos. Auch ihre Frage, ob es sich überhaupt lohne, den Hasen anzumalen, weist auf eine mangelnde Motivation hin. Im Interview deutete Claire außerdem an, dass besonders ihre Mutter wollte, dass sie bei dem Kurs mitmacht und sie selbst gar nicht unbedingt den Wunsch hatte teilzunehmen.

f) Fazit: Anhand der Beobachtung konnte bei Claire kein Flow-Erleben festgestellt werden, da keines der Merkmale in hoher Ausprägung beobachtbar war. Ein Grund dafür könnte sein, dass Claire sich noch nie vorher Erfahrungen und Fertigkeiten im plastischen Gestalten mit Ton aneignen



Abb. 3: Claire beim Aufbau des Rumpfes



Abb. 4: Claire beim Anbringen der Beine

konnte, die Aufgabe dies aber erforderte. Wenn sie bereits über handwerkliche Grundkenntnisse verfügt hätte, wie etwa das adäquate Formen und Verstreichen der Tonschlangen sowie den richtigen Einsatz von Werkzeug, wäre sie möglicherweise optimal beansprucht gewesen und hätte aus der Tätigkeit mehr Feedbacks über die Richtigkeit ihres Tuns ziehen können. Weitere Störfaktoren waren vermutlich auch die laute Umgebung und ihre mangelnde Motivation.

5. EINBINDUNG DER FALLSTUDIEN INS GESAMTFELD DER FALLSTUDIEN

Insgesamt wurden von mir sechs erste Fallstudien durchgeführt, in denen drei Kinder ein deutliches Flow-Erleben zeigten.

Als flow-förderliche Bedingungen lassen sich im Vergleich der Einzelfälle vor allem die bereits erlangten Fähigkeiten und das Wissen bezüglich des Handwerks nennen, da sich nur bei Vorhandensein dieser beiden Attribute bei den Schüler*innen eine optimale Beanspruchung und die Fähigkeit der Feedbackgewinnung entwickeln konnte. In diesem Zusammenhang scheint die Geübtheit in der Tätigkeit von großer Bedeutung zu sein. So hatten die drei Kinder mit Flow-Erleben im Vergleich zu den drei Kindern ohne Flow-Erleben schon mehr Vorerfahrungen im Bereich der Arbeitsverfahren. Die positive Auswirkung des Übens auf das Flow-Erleben kann wie folgt begründet werden: Das Üben wirkt sich zum einen positiv auf die optimale Beanspruchung aus, da nur dadurch ein Können erlangt werden kann, das den komplexen Herausforderungen des plastischen Gestaltens entspricht. Zum anderen hat das Üben auch Einfluss auf die Eindeutigkeit der Struktur von Zielen

und selbsterfahrenen Feedbacks. Wie Csikszentmihalyi beschreibt, müssen Künstler*innen eigene Kriterien entwickeln, nach denen sie ihr Handeln beurteilen können um ein Flow-Erleben zu erreichen (vgl. Csikszentmihalyi 2017, S. 97). Dies gelingt Kindern einerseits durch die klare Vorgabe solcher Kriterien, aber besonders durch die kleinschrittige, aufeinander aufbauende Einübung der einzelnen Techniken und der dabei eigenständig gemachten Erfahrungen, so dass sie selbst entscheiden können was richtig und was falsch ist. Dies sind Faktoren, welche die Lehrperson beeinflussen kann.

6. ABSCHLUSSTHESE ZUR ROLLE DER LEHRPERSON

Es lässt sich abschließend sagen, dass die Lehrperson einen großen Einfluss auf das Flow-Erleben der Schüler*innen hat. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass es kein Rezept gibt, nach welchem sich einfach bei jedem Kind ein Flow-Erleben herstellen ließe. Dazu ist das Phänomen zu komplex und zu subjektiv. Dennoch wurde im Rahmen meiner kleinen Forschungsstudie deutlich, dass es Einflussfaktoren gibt, mit denen eine Lehrperson den Kunstunterricht Flow-förderlich gestalten könnte. Insbesondere auf die Komponenten der optimalen Beanspruchung, der Eindeutigkeit von Zielen und Feedback, der intrinsischen Motivation sowie der vertieften Konzentration kann die Lehrperson unterstützend einwirken.

Zudem zeigt sich, dass der Unterricht zum plastischen Gestalten Herausforderungen bieten muss: Würde der Schwerpunkt des Unterrichts ausschließlich auf der lustvollen Materialerfahrung liegen, würde dies sicherlich schnell zu einer Unterforderung führen.

Da sich (die meisten) Kinder nicht autodidaktisch Fähigkeiten zur eigenen Leistungsentwicklung und -beurteilung aneignen können, erscheint es grundlegend für ein häufiges Flow-Erleben, dass handwerkliche, aber auch gestalterische Kompetenzen im Unterricht vermittelt und eingeübt werden.

Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Thesen für einen Flow-förderlichen Kunstunterricht in der Grundschule ableiten:

- Kunstunterricht muss herausfordernd, aber nicht überfordernd sein;

- Kunstunterricht muss grundlegende gestalterische und handwerkliche Fähigkeiten vermitteln und einüben;

- diese Vermittlung und die Aufgabenformulierung müssen sich am Curriculum orientieren, sodass auf bereits erworbene Fähigkeiten aufgebaut wird;

- Kunstunterricht muss sich zudem an klaren Zielvorgaben und Kriterien orientieren;

- außerdem muss er Wahlfreiheiten und Individualität bieten;

- Kunstunterricht muss zudem genug Zeit und Raum für das Einüben bieten.

In diesem Feld müssen sicher noch viele Forschungen vorangetrieben werden. Meine eigene Studie ist hier allenfalls eine Pilotstudie, die in die Richtung der Phänomene deutet. Ein Blick in die philosophische Kunsttheorie zeigt, dass dort häufig die „Begeisterung“ als der Schlüssel zum Verständnis der künstlerischen Prozesse verstanden wurde (vgl. Sowa 2019, S. 75 ff.). In der Tat scheint sich

in künstlerischen Prozessen – und besonders auffällig in der Arbeit mit dem Material Ton – eine seelische Kraft zu zeigen, die als lustvoll, kraftvoll und motivierend erlebt wird und ein Gefühl der Selbstvergessenheit im Ringen mit dem physischen Material und der Form entstehen lässt. Diese seelische Kraft in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse im Fach Kunst zu stellen, wäre eine wichtige Akzentuierung unseres Fach- und Bildungsverständnisses.

BILDNACHWEIS

Abbildungen 1-4: Archiv Janina Soiné.

LITERATUR

- Bernet, Franziska (2012): Wie sieht die Pädagogik von morgen aus? Das Flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung. Marburg: Tectum Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991a): Das flow-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen. In: Mihaly Csikszentmihalyi/Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 28–49.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991b): Politik. In: Mihaly Csikszentmihalyi/Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 377–398.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2014): FLOW und Kreativität. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2017): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietrich, Reiner/Rietz, Ira (1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Donauwörth: Auer.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2017): Mimesis. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Heft 4/2017. München.
- Massimini, Fausto/Carli, Massimi (1991): Die systemische Erfassung des flow-Erlebens im Alltag. In: Mihaly Csikszentmihalyi/Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 291–295.
- Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kinder- und Jugendalter. München: kopaed.
- Miller, Monika (2015): Zeichnerische Begabung erkennen und fördern. In: Alexander Glas/Ulrich Heinen/Jochen Kautz/Monika Miller/Hubert Sowa/Bettina Uhlig (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 447–471.
- Nakamura, Jeanne (1991): Optimales Erleben und die Nutzung der Begabung. In: Mihaly Csikszentmihalyi/Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rathunde, Kevin (1991): Optimales Erleben und die Familienumwelt. In: Mihaly Csikszentmihalyi/Isabella Csikszentmihalyi (Hg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 351–376.
- Rea, Dan W. (2000): Optimal Motivation for Talent Development. In: *Journal for the Education of the Gifted* (23/2), S. 187–216.
- Reichle, Susanne/Neu, Lena (2017): Die vielfältigen Bedingungen des plastischen Darstellungslernens. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen gestalten große Tierplastiken. In: Sowa, Hubert/Fröhlich, Sarah (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 4: Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Oberhausen, S. 207–233.

Rheinberg, Falko (2006): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, Falko (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. 5. Aufl. Berlin: Springer.

Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina/Stefan Engeser (2003): Die Erfassung des Flow-Erlebens. In: Joachim Stiensmeier-Pelster/Falko Rheinberg (Hg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Tests und Trends N.F. Band 2. Göttingen: Hogrefe, 261-179.

Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin.

Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik - Bildungssinn - Didaktik. Teil 1: Musen und Techne. München.

Winner, Ellen (2004): Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Internetquelle

Plöhn, Inken (2002): Der Begriff flow und seine Bedeutung für Erziehung und Erziehungswissenschaft. Hamburg. Online verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2002/668/html/zwei.htm>. (Dissertation) [zuletzt geprüft am 26.07.2019]

LOTHAR FISCHER

DAS MODELLIEREN IM BILDHAUERHANDWERK

Die folgenden Textabschnitte sind einem 2001 beim OREOS-Verlag erschienenen und heute ausschließlich noch im Museum Lothar Fischer in Neumarkt i.d. Oberpfalz erhältlichen Buch des erklärten Tonbildhauers Lothar Fischer (1933-2004) entnommen – mit freundlicher Genehmigung von Christel Fischer und der Lothar & Christel Fischer Stiftung: „Zur Kunst aus bildnerischer Sicht“⁴. In diesem Buch, das eines der wichtigen Künstlerbücher aus der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts ist, formulierte Lothar Fischer, der auch von 1975 bis 1997 als engagierter und einflussreicher Professor an der Berliner Hochschule der Künste (heute Universität der Künste lehrte, aus einer genuin bildhauerischen Sicht substanzielle Gedanken über die verschiedenen Formverfahren des Bildhauerhandwerks und kommt darin zu einer sehr pointierten und kritischen Einschätzung der künstlerischen Bedeutung des Modellierens. Wir drucken diese Textausschnitte hier ab, weil sie eine spezifisch künstlerische Sicht formulieren. Die Einbindung der von Fischer geäußerten Gedanken in den kunstpädagogischen Kontext des vorliegenden Heftes wird vor allem in dem Aufsatz von H. Sowa über Eigenwert und Darstellungswert des Materials beim Modellieren (S. 30ff.) angegangen.

[...]

12. DIE BILDHAUER, IHR MATERIAL, IHR HANDWERK UND DESSEN VORGÄNGE

Die Wiedergewinnung der gestalterischen Mittel nach der Schwächeperiode im 19. Jahrhundert ist nicht nur durch die Rückbesinnung auf alte Kulturen allein zu erklären, sondern sie ging mit der Erkenntnis einher, dass vor allem auch das „Handwerk“ Grundlage des Gestaltens ist. So versuche ich im Folgenden einige bedeutende Bildhauer der Moderne aufzuführen, wie sie – jeder auf seine Weise – die Handwerksvorgänge wieder aufgreifen.

1. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich Constantin Brancusi auf das Zimmererhandwerk und die lapidaren Formen der rumänischen Folklore bezogen („Unendliche Säule“). Er hat auch das Steinhandwerk – Trommeln und Blöcke – mit einbezogen und als drittes Element das Metall, er hat dieses aber, als Gegensatz zum Archaischen, in Form von polierten Bronzegüssen eingeführt. Doch in diesem Fall empfinde ich die Glätte und Eleganz dieser Formulierungen hauptsächlich als ein Zugeständnis an die Zeit, als eine Verherrlichung des frühen technischen Zeitalters.
2. Ebenso radikal hat Julio González seine Skulpturen aus dem elementaren Handwerk entwickelt und das Schmiedehandwerk als Vorgang erkannt, in dessen Nachfolge natürlich auch David Smith und Eduardo Chillida stehen. Letzterer hat die Schmiedetechnik für

gewaltige Verformungen der Stahlmassen eingesetzt, wie vor allem auch der amerikanische Bildhauer Richard Serra, der sein Werk aus geschmiedetem und gewalztem Stahl (ganz einfache geometrische Grundformen, Platten und Würfel) entwickelt. Ähnlich gigantisch und minimalistisch in der Form tun dies auch Alf Lechner und Ansgar Nierhoff. Alle diese zuletzt genannten Schmiedekünstler (außer Julio González und David Smith) können ihre Arbeiten allerdings nur in Zusammenarbeit mit der Industrie realisieren.

3. Mein Lehrer Heinrich Kirchner [...] hat den Umgang mit Wachs, mit dem man die Plastiken für den Bronzeguss aufbaut, als Methode und damit sozusagen als Handwerk wiederentdeckt. Er wurde angeregt von den Bronzen der frühen sardischen und etruskischen Kultur und vor allem auch von den romanischen Bronzetüren von San Zeno in Verona. Also nicht das Modellieren mit einer formlosen Wachsmasse, sondern der Vorgang durch die Gewinnung von Bauelementen wie Platten, Streifen und Stäben, mit deren Hilfe man durch Biegen, Wölben und Verlöten zur Skulptur kommen kann, wurde entscheidend.
4. Wie wenige Kollegen meiner Generation habe ich mich selbst stark vom Tonhandwerk – nicht vom Töpferhandwerk –, also von der Aufbaumethode mit Tonplatten anregen lassen, der ähnliche Methode, wie ich sie in Wachs bei Heinrich Kirchner gelernt hatte. Dieser Vorgang, den ich eigentlich wieder für die Skulptur salonfähig gemacht habe, der das Konstruktive des Aufbaus mit dem Organischen des spontanen Zugriffs verbindet, liegt mir ganz besonders, entspricht meinem Temperament. Obwohl das Material Ton verpönt war, weil es die Kunstgewerbler benutzten, habe ich schon früh gespürt, dass dieser Vorgang ebenso lapidar ist wie die anderen klassischen Bildhauertechniken. Ich fand dafür Bestätigung bei den frühen Kulturen des Mittelmeers (Böotien, Zypern und den Kykladen) bei der Han- und Tang-Dynastie der Chinesen, den Tonkulturen Altmexikos, der Präkolumbier usw. und schon während der Studienzeit fand ich bei den Etruskern (Haus- und Helmurnen, Kanopenurnen) Bestätigung für die Technik, Gefäße, Hüllen, Gehäuse – Hohlkörper also – in Ton zu bauen.
5. Marino Marini kam unter anderem auch vom Ton, orientiert zunächst an den Etruskern. Seine virilen Formulierungen, etwa von Pferd und Reiter, hat er jedoch über das Holzhandwerk entwickelt und oft polychrom behandelt. Das Zimmerer- und Schnitzhandwerk waren seine Grundlage, zum Beispiel das Einzapfen von Beinen in einem Stamm, eine „Trommel“. Später wurde auch er wie Henry Moore und viele andere Zeitgenossen wieder zum Modelleur, er hat also sein ursprüngliches Handwerk vergessen und verlassen.
6. Toni Stadler begeisterte sich für den Vorgang des „Abmethodens“, wie er es nannte, Abdrücke aus einem Negativ zu gewinnen, also eine weiche Masse (Ton) in eine harte Gips-Negativform zu drücken oder Wachs in ein weiches Ton-Negativ zu gießen. Überhaupt plastisch aus dem Negativ zu denken, war eine seiner Forderungen. Angeregt wurde Stadler während eines Italienaufenthalts von dem Bildhauer Mirko (Balsadella). Diese Methode hat auch der frühe Eduardo Paolozzi um 1960 angewendet, als er mit in Ton gegossenen (technisch „geprägten“) Wachselementen seine Skulpturen aufgebaut hat.
Die Methode des „Prägens“, Abdrückens, kommt von den assyrischen Rollsiegel (Keilschrift) und führt zu erstaunlichen umgesetzten, verwandelten „entstandenen“ und eben nicht „gemachten“ Resultaten. Auch der „Gipsschnitt“ zählt hierzu.

In der griechischen Antike wurden Terrakottafiguren (Reliefs) zum Teil manufakturartig aus sogenannten „Modeln“ (hartgebrannten Ton-Negativformen) mit weichem Ton ausgedrückt.

7. Während der frühe Henry Moore noch vom Stein- und Holzhandwerk kam und sich von der mexikanischen Steinskulptur anregen ließ, hat der spätere Moore [...] nur noch seine kleineren Skulpturenmodelle, sogenannte Maquettes, in Ton modelliert, um seine Vorstellung und Idee von der organischen dynamischen Masse, die sich mit dem Luftraum „verknötet“, also das Wechselspiel zwischen Volumen und Raum (positiv/negativ) leichter darstellen zu können. Sein Interesse an der Natur, den Felsformationen und Knochenformen (wieder ein Naturstudium!), hat ihn dazu verleitet, den Ton wieder nur als Übertragungsmittel zu benutzen, ein Rückfall in eine allerdings besondere Spielart des Naturalismus, in dem Kunst- und Naturform abermals verwechselt wurden, wenngleich viel weniger offensichtlich. Diese Modelle wurden dann von seinen Assistenten in Gips oder Kunststoff ins Gigantische übertragen, eine sehr fragwürdige Methode, aber kein bildnerischer Vorgang mehr im eigentlichen Sinne.
8. Henry Moores Schüler haben sich bewusst oder unbewusst gegen dessen naturhaft organische, sinnliche Vorstellung von Masse gestellt, die Raumvorstellung aber entschieden vorangetrieben; besonders herausragend ist Anthony Caro. Durch ihn wurde die konstruktive Raumplastik aus Stahlelementen weiterentwickelt, ein Vorgang, der weltweit von Bildhauern wahrgenommen wird. Es geht um eine gegenstandslose Raumsulptur, die aus vorgefertigtem, gezogenem Material und Stahlelementen wie Platten, Schienen, Rohren, Stangen geschweißt, also nicht geschmiedet wird.
9. Wie Pablo Picasso bei seinen „Gitarren“ um 1912 mit Karton gearbeitet hat, so hat auch Erwin Heerich als „Geometriker“ und Architekt seine Objektkunst aus dem Falten und Knicken von Karton entwickelt.
10. Die Methode der Bespannung von korbähnlichen Gerüsten (Arthur Stoll) und entsprechend die beim Ballon- und frühen Flugzeugbau – Skelett und Haut – verwendeten Techniken hat Panamarenko zu absurden poetischen Flugobjekten inspiriert.
11. Die Methode, mit Kettensägen in Holz zu arbeiten, ist auch ein direkter und spontaner Vorgang, der heute weit verbreitet ist und der meines Erachtens von Manfred Rennerts erstmals besonders konsequent umgesetzt wurde; aber auch Rudolf Wachter arbeitet ebenso kunstvoll wie lapidar mit der Kettensäge. Es gibt auch wieder Schnitzer im traditionellen Sinne, wie Stephan Balkenhol. Seine Figuren wirken „harmlos“, sind gestalterisch langweilig, allerdings auch unpathetisch und durch Bemalung erfrischend, alles Eigenschaften, die dem Konzept einer offenen, beliebig interpretierbaren, möglichst leidenschaftslosen und neutralen Figur dienen.
Kraftvoll und voll Erfindungsreichtum sind dagegen die Skulpturen von Klaus Hack [...], einem Schüler von Rolf Szymanski und teilweise auch von mir, der eindrucksvoll den direkten Vorgang des Bildhauens aus dem Stamm und Block heraus demonstriert, Sockel und Figur als Einheit begreift.
12. Viele Kollegen bedienen sich auch wieder des uralten Steinmetzhandwerks. In ganz selbstverständlicher Weise macht dies Ulrich Rückriem, der eigentlich nur die ersten Schritte des Handwerks, das Teilen beziehungsweise Spalten des Steins, des Blocks

thematisiert: wahrlich „minimalistisch“! Michael Schoenholtz [...] und Karl Prantl wären weitere herausragende Namen unter den Steinbildhauern.

Zur weiteren Verarbeitung von Metall:

13. Nicht nur Raumplastiken, wie die von Anthony Caro, oder Bernhard Luginbühls Skulpturen aus Fertigteilen und Fundstücken, sondern auch geschlossene Formen, strenge Figurationen und Torsi (Köpfe) werden aus Stahl- oder Bronzeplatten geschweißt, zum Beispiel von Michael Croissant. Robert Müller wiederum, der der das Plattnerhandwerk (Rüstungsschmied) quasi wieder aufnahm, treibt Bleche und entwickelt auf diese Weise kraftvoll sinnliche Figurationen („Der Kanonier“).
14. Bei Franz Bernhard könnte man sagen, dass seinen kargen Figuren und Figurenelementen eine Mischung aus dem Schmiede- und Wagnerhandwerk zugrunde liegt. Elementare Holzstücke werden verleimt, verschichtet und mit Eisenblech verklammert und beschlagen.
15. Heinrich Kirchners Umgang mit Wachsplatten und meine Handhabung der Tonplatten sind eigentlich eher zu vergleichen mit dem Spengler- oder Klempnerhandwerk, wo Bleche gebogen, verlötet und vernietet werden, oder sogar mit dem Schneiderhandwerk, bei dem die zweidimensionalen Stoffmusterflächen gebogen, vernäht und somit räumlich werden. Bei Beuys kann man gut sehen, wie seine Filzarbeiten auf diese Weise entstanden sind. Auch die schlaffen, verfremdeten Waschbecken von Claes Oldenbourg sind so gemacht, genäht aus Segeltuch. Alle diese „handwerklichen“ Vorgänge, die zu plastischen Ergebnissen geführt haben, machen deutlich, wie unmöglich und behelfsmäßig das konventionelle Modellieren ist. Viele Bildhauer (bildende Künstler) der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben also entschieden das Material und dazu den ihm adäquaten Vorgang – als Handwerk sozusagen – einbezogen und dessen Bedeutung wieder erkannt. Die Beispiele hierfür ergäben eine lange Liste von Namen.

13. FORTSCHRITTLICHE BILDHAUER DES 20. JAHRHUNDERTS, DIE NOCH AM MODELLIEREN FESTHALTEN

Obwohl viele große Bildhauer des 20. Jahrhunderts, die Väter der modernen Skulptur, wieder das Handwerk entdeckt und aus einem bestimmten Material heraus ihre spezifische Formensprache entwickelt haben (...), gibt es gleichwohl im 20. Jahrhundert einige bedeutende kubistische, gegenstandslose und abstrakte Bildhauer, die zwar im künstlerischen Denkansatz fortschrittlich waren, aber dennoch seltsamerweise am alten akademischen Behelf des unsäglichen Modellierens festgehalten haben. Sie trugen also auf ein Gerüst Ton oder Gips auf – wie die akademischen Plastiker –, nur bildeten sie statt der Naturformen (bei Akten) nun Kunstformen, etwa kubische, kantige oder ganz weiche, glatte, organische, die für mein Empfinden krampfhaft und „gemacht“ aussehen (...).

Es wurden und werden also immer noch Ideen und Vorstellungen übertragen, allerdings oft auch durch quälerisches Hinzufügen und Wegnehmen der Tonmasse korrigiert und mühsam entwickelt. So von Otto Freundlich, Ossip Zadkine, Umberto Boccioni, Alexander Archipenko, Jacques Lipchitz, zum Teil auch von Henri Laurens und ebenso von Jean Arp, von Henry Moore, Karl Hartung, Bernhard Heiliger, Wilhelm Loth etc. Selbst Picasso hat gelegentlich noch modelliert,

aber es blieb bei Ausnahmen (beispielsweise einige Köpfe und der „Schafsträger“). Allerdings hat er, experimentierfreudig wie er war, vor allem mit vielen Materialien auf selbstverständlichste Weise Skulpturen ganz spielerisch entstehen lassen [...].

Man hat nun geglaubt, dieser Pseudovorgang sei endlich überwunden, da kommen viele der heutigen Maler auf die Idee, Plastiken modellieren zu müssen, ahnungslos, was die Errungenschaften der Skulptur des 20. Jahrhunderts gebracht haben. Sie beziehen sich auf die Maler des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, wie Degas, Daumier, Renoir, Matisse oder Picasso, die neben ihrer Malerei auch modelliert haben. Ich denke hier an Willem de Kooning, Asger Jorn, Armando und jüngere Maler wie Martin Disler, Markus Lüpertz, Jörg Immendorf, Per Kirkeby, K. H. Hödicke, Rainer Fetting und viele andere. Es ist ein seltsames Phänomen unserer Zeit, dass die meist dilettantischen Plastiken dieser Maler höher bewertet werden als die Skulpturen der bekannten und professionellen Bildhauer (von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie beispielsweise Stephan Balkenhol und Ulrich Rückriem).

Dabei hat gerade die deutsche Bildhauerei in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine besonders reiche Vielfalt zu bieten (quer durch alle Stilrichtungen bis zur Minimal Art.).

Beispiele: Toni Stadler, Anton Hiller, Heinrich Kirchner, Hans Wimmer, Bernhard Heiliger, Wilhelm Loth, Fritz Koenig, Rudolf Wachter, Erwin Heerich, Alf Lechner, Herbert Peters, Rolf Szymanski, Michael Croissant, Franz Bernhard, Joachim Schmettau, Michael Schoenholtz, Hede Bühl, Alf Schuler.

[...]

32. ÜBER DAS MODELLIEREN IN TON ALS PSEUDOVORGANG

Unter Modellieren, wie ich es im vorigen Abschnitt als Pseudovorgang erwähnte, kritisierte und ablehnte, verstehe ich das Kneten einer weichen amorphen Masse (sei es Modellierton im Gegensatz zu Brennton, Plastilin oder Knetwachs) oder das läppische klümpchenweise Auftragen dieser Masse auf ein Gerüst („Krücke“), das, mit sogenannten „Schmetterlingen“, versehen, die Masse erst halten kann. Dieses Auftragen und Verschmieren der Masse und Nachbilden – Imitieren – einer bestimmten Vorlage oder auch Formvorstellung ist völlig unkünstlerisch. Es muss nämlich alles gemacht werden, jede Fläche, Biegung, Wölbung, Kante etc. So etwas hat es in keiner Kultur der Welt je gegeben. Ich sehe diese Vorgehensweise als puren Ersatz für einen echten bildnerischen Vorgang an. Als eine Ausnahme könnte man die Bozzetti (Ton- und Wachsskizzen) ansehen, bei denen – im kleinen Format – das spontane Kneten, skizzenartige Formulieren doch als eine Art Vorgang aufgefasst werden kann, gewissermaßen als Thematisierung des Modellierens (Auguste Rodin, Alberto Giacometti und Alexander Fischer). Ganz schlimm wird es, wenn Anfänger und Laien, die noch keinerlei Formvorstellung besitzen, dieses unsägliche Verfahren benützen, denn sie begeben sich unweigerlich in einen Dschungel der Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit, absolute Formlosigkeit ist die Folge.

Bei jedem echten Vorgang bekommt man etwas „geschenkt“: Es entsteht etwas, nämlich der Ansatz eines Formelements, das sogenannte Mittel. Ein wirklicher Dialog zwischen dem Stoff, den der Künstler handhabt, und der Form, die der Künstler imaginiert, kommt in Gang. Diese Form aber bleibt immer gebunden an das verwendete Material, das nur in bestimmter Weise formal sinnvoll eingesetzt werden kann, indem der Künstler die diesem immanenten Möglich-

keiten erkennt und nutzt. Der Stoff gibt bereits die Handhabung vor. Natürlich könnte auch der Bildhauer, wenn er den selbstverständlichen Umgang mit dem Material nicht findet und die daraus gewonnen Mittel nicht erkennt, also wieder nur eine Idee überträgt, ebenso in den Dschungel der Formlosigkeit abgleiten.

Über das Tonhandwerk

Um Klarheit zu schaffen, möchte ich deutlich machen, dass alte Tonkulturen also nicht in diesem Sinne modelliert haben. Sie basieren auf dem Töpferhandwerk. Es wurden dem amorphen Ton (Brennton) bestimmte geformte Elemente abgewonnen, getöpferte Zylinder, Gefäß- und Kugelformen oder Streifen und Platten vom Stollen (Block) geschnitten. Mit diesen Elementen wurden die Plastiken gebaut, Flächen gebogen, getrieben, gewölbt oder auch Negativformen mit Platten ausgedrückt (sogenannte Model) [...].

Die frühen präkolumbischen, mexikanischen [...], zypriotischen und etruskischen Tonplastiken sind also durch einen spezifischen Umgang – nämlich aus dem Tonhandwerk heraus – entstanden, geformt und eben nicht „modelliert“ worden im Sinne des oben beschriebenen Pseudovorgangs, des Verschmierens einer Masse.

Über das Modellieren in Gips

Was ich vom Modellieren mit Ton erwähnt habe, gilt weitgehend auch für das Gipsmodellieren. Auch das Gipsen, Auftragen, Wiederweghacken, Wegkratzen, Feilen, Raspeln, Wiederauftragen, ist kein wirklicher Vorgang, aber nicht ganz so charakterlos wie das Tonmodellieren. Wenn man sich auf das Stukkateurhandwerk besinnt, kann man mit Gips und Leim dieses Handwerk als echten Vorgang einsetzen. Man biegt ein Drahtgeflecht zu korbähnlichem Volumen, belegt es mit Gipsbinden, in Gips getauchten Rupfen beziehungsweise Sackleinwandflecken und entwickelt daraus Skulpturen (Stuckfiguren des bayerischen Barock und Rokoko).

Man kann das Auftragen des Gipses auf ein Drahtgerüst auch thematisieren, sichtbar stehen lassen und zum Vorgang machen (Alberto Giacometti) und manchmal – ich denke besonders an ihre „Gottesanbeterin“ – hat auch Germaine Richier diese Methode angewendet. Auch das Auftragen des Gipses auf ein Drahtgerüst oder Gestell, das Brechen, Abbröseln, Zerstören und Wiederaufbauen, das Eingipsen von Fundstücken, das Sichtbarmachen dieser antihandwerklichen Methode, kann selbst wieder zur Methode oder zum Vorgang werden (Rolf Szymanski). Eine weitere Methode sehe ich persönlich in der Möglichkeit, Styroporblöcke zu sägen, mit Eisenstangen oder Drähten zu verbinden, sie aufeinanderzugipsen und die so gewonnen kubischen Volumina dann mit Gipsmörtel zu verputzen. Dies ist also auch ein teilweiser Vorgang des Stukkateurhandwerks. Und dann kann man sich auch vorstellen, was Joachim Schmettau macht: Er gießt oft Gipsblöcke und „meißelt“ daraus Skulpturen wie beim Steinmetzhandwerk.

[...]

ANMERKUNG

- 1 Lothar Fischer (2004): Zur Kunst aus bildnerischer Sicht. 1. Aufl. 2001, 2. durchgesehene Aufl. 2004. Waakirchen (OREOS Verlag).

TOBIAS TEUTENBERG: DIE UNTERWEISUNG DES BLICKS (2019)

Visuelle Erziehung und visuelle Kultur im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, 349 Seiten, 133 sw-Abbildungen. ISBN 978-3-83764-326-8

ZUR BILDUNGSGESCHICHTE DES SEHENS IM 19. JAHRHUNDERT

Das Buch ist als kunsthistorische Promotionsarbeit an der LMU München entstanden, wo schon seit längerer Zeit intensive und fruchtbare Quellenforschungen über den Zusammenhang von historischer Kunstlehre, Zeichenunterricht und Wahrnehmungsbildung betrieben werden. Teutenbergs Studie ist ein hochinteressanter Beitrag zu den Kontexten der Entstehungsgeschichte der modernen Kunstpädagogik. Sie zeichnet eine Traditionslinie nach, die den vormodernen und modernen Zeichenunterricht mit der Kunstgeschichtswissenschaft verbindet: In der Bemühung um ein „richtiges“, d.h. elaboriert *gebildetes* Sehen, das den überlieferten Kunstwerken wahrnehmend und betrachtend zu entsprechen vermag, strebten die Anschauungspädagogen und Protagonisten der Blick-Bildung im „langen 19. Jahrhundert“ vor allem eine „Systematisierung des Blicks“ an.

Teutenberg zieht diese Traditionslinien aus: von Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Schmid, Ramsauer, Stuhlmann, Flinzer usw. bis hin zu Sully und Kerschensteiner. Was im Rahmen der kunstpädagogischen Forschung schon bei W. Kemp und H. Skladny (ganz im Gegensatz zur verflachten und verzerrten Geschichtsschreibung des Faches Kunst bei D. Kerbs) ergründet wurde, wird bei Teutenberg noch erheblich tiefer und auch breiter erforscht. Er zeigt, wo die Bemühungen der Anschauungs- und Blickpädagogen ihren Ausgangspunkt nahmen, wie sie später zunehmend in das Einzugsgebiet des Formalismus und Geometrismus gerieten, bis es schließlich zum Phänomen des von Teutenberg so genannten „erkalteten“ Blicks kam. Dieser zur geometrischen Regel tendierende Blick – ein merkwürdiges Amalgam von angestrebtem Positivismus, formalisierendem Idealismus und „künstlerischer“ Sehe-Kraft – ist ein Geburtsmerkmal, das sich manche Strömungen der modernen Kunstgeschichtswissenschaft und der modernen Kunstpädagogik teilen.

Teutenbergs gedankenreiche und erhellende Studie ist ein gewichtiger Beitrag zu einer bis heute noch weitgehend ungeschriebenen Bildungsgeschichte des Sehens. In ihr spielt die Geschichte der Kunstlehre selbst eine fundamentale Rolle. Aber ebenso beteiligt sind die Wirkkräfte der Pädagogik/Didaktik und die Einflüsse der modernen Kunstwissenschaft, die ebenfalls mit dem Problem des „richtigen“ Sehens ringt und normative Maßstäbe herauszuarbeiten bzw. einzubringen versucht. Die wechselhaften Affinitäten zwischen dem „richtigen“ Sehen und der geometrischen Konstruktion, die Teutenberg beleuchtet, sind ein hochinteressanter Aspekt dieser Bildungsgeschichte des Sehens. Im Zusammenhang des vorliegenden Heftthemas stellt sich aber auch die Frage nach einem anderen Aspekt: Warum orientieren sich die Theorien des „richtigen“ Sehens fast ausschließlich am *flachen Bild* und nicht am *plastischen Gebilde*? Im Nachdenken über diese Frage gerät man ins Stutzen: Ist nicht – verglichen mit dem räumlichen Blick – der Blick auf flache Bilder grundsätzlich schon „erkaltet“?

Hubert Sowa

TANJA AMADO, OStR¹, Hochschullehrerin für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal, amado@uni-wuppertal.de

MELANIE METZLER, Studentin der Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, melanie.dorothea@web.de

JANINA SOINÉ, Studentin der Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, j.soine@gmx.net

ALEXANDER SCHIKOWSKI, Kunstlehrer am Mörike-Gymnasium in Ludwigsburg, alexschiko@web.de

HUBERT SOWA, Prof. Dr., Professor für Kunst und ihre Didaktik an der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, sowa@ph-ludwigsburg.de

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim) **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich F – Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de Verlag **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 München, Fon: 089. 688 900 98, Fax: 089. 689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Einzelheft 12,– €. Jahresabo: 20,– €, ermäßigtes Abo 16,– € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,– €, Ausland 4,– €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,– €. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN** 2365-3027

VORBLICK AUF DIE NÄCHSTE AUSGABE

BEGABUNG

2020.10

In einer anthropologisch ausgerichteten Kunstpädagogik steht das bildnerische Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen des jungen Menschen in seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit im Mittelpunkt. Daraus lässt sich die Forderung nach einem begabungsgerechten Kunstunterricht bzw. einer Didaktik ableiten, mit deren Hilfe die ‚Begabtheit‘ aller Heranwachsender gefördert wird.

Das nächste Heft nimmt die Begabung solcher jungen Menschen in den Fokus, die die gesteigerte Bereitschaft mitbringen, bildnerisch-gestalterische Aufgaben auf einem qualitativ höheren Niveau und quantitativ anderem Umfang lösen wollen.

Entscheidend für ihre angemessene Förderung ist ein pädagogisches Verständnis von Begabung und Begabungsentfaltung. Dieses gründet in der Überzeugung, dass Begabung nicht als *Eigenschaft*, sondern als *Prozess der Begabungsentfaltung* zu beschreiben ist. In unserem Heft geht es daher weniger um Fragen nach dem Begriff oder der Entstehung der Begabung, sondern vielmehr um Methoden ihrer effektiven Förderung in bildnerischen Lehr- und Lernprozessen. Es wird also danach gefragt, wie ein Kunstunterricht beschaffen sein muss, der geeignet ist, Schüler*innen zu ‚begaben‘.

In Lehr-Lernprozessen, in denen sich Begabungen entfalten können, muss es zu dynamischen Wechselwirkungen kommen, bei denen Begabung, Motivation sowie die Erfahrung der eigenen Leistung und die damit verbundene Anerkennung durch andere sich gegenseitig verstärken. *Begeisterung*, also die leidenschaftliche Hinwendung zu einem Thema, und der *Flow* der Arbeit sind dabei zentrale Faktoren.

Bildungspolitisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, es Heranwachsenden durch entsprechende schulische und außerschulische kunstpädagogische Angebote und Anforderungen zu ermöglichen, ihre bildnerischen Potenziale zu verwirklichen.

KOMMUNIKATION MIT DEN LESERN

Imago ist eine Zeitschrift für wissenschaftliche Kunstpädagogik. Wissenschaft lebt vom Gespräch. Nehmen Sie gerne mit den Herausgeber- und Autor*innen Kontakt auf, wenn Sie Anregungen, Fragen oder Kritik haben! Uns liegt sehr daran, mit interessierten Kolleg*innen ins Gespräch zu kommen. Aus Gesprächen kann auch Zusammenarbeit erwachsen. Auch davon wird unsere Zeitschrift künftig leben.