

Art Education Research No. 16/2020

Lukas Bardill, Sabine Bietenhader

Lernen zwischen Tatsächlichem und Möglichem – Das interdisziplinäre Entwicklungsprojekt AMAMuG

*AMAMuG – Akronym für Archäologische Mustergrabung und Archäologisches Museum für Gegenwart – ist ein interdisziplinäres und institutionsübergreifendes Entwicklungsprojekt, das vom 1. April 2018 bis zum 1. August 2019 stattgefunden hat. Eine Fachdidaktikerin des Bereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) und ein Fachdidaktiker des Bildnerischen Gestaltens (BG), beide Dozierende der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) und Autor*innen dieses Aufsatzes, haben als Projektleitende in Zusammenarbeit mit dem Archäologischen Dienst des Kantons Graubünden (ADGR), der Fachstelle für Vermittlung am Rätischen Museum und zwei Primarschulklassen eine projektartige Unterrichtssequenz für den Zyklus 2 (5. Primarschulklasse) entwickelt und umgesetzt. Die Lernenden sollen unter Beizug einer Grabungskiste das Instrumentarium archäologischer Praxis erfahren, um zu verstehen, wie die Geschichte der nahen Umgebung rekonstruiert und dekonstruiert werden kann. Die ausgestellten Objekte im Archäologischen Museum für Gegenwart (AMuG) beziehen sich auf die Lebenswelt der Kinder. Gestalterische Eingriffe, um das Altern bzw. Fossilisieren von mitgebrachten Gegenständen zu forcieren, bilden den Ausgangspunkt für die Historisierung und Musealisierung von Objekten aus dem kindlichen Alltag. Das Autor*innenteam geht mit der interdisziplinären Untersuchungsanlage der Frage nach, ob und inwieweit Primarschulkinder durch Rekonstruktion geschichtlicher Zusammenhänge (Facts) und Neukonstruktion plausibler Szenarien (Fakes) eine kritische und damit emanzipierte Urteilskraft gegenüber etablierten beziehungsweise alternativen Informationen im Sinne der Fähigkeit zur Dekonstruktion erreichen. Schliesslich wird in Form eines Disputs zwischen Historikerin und Kunstpädagogin ergründet, welchen Kompetenzzuwachs der interdisziplinäre Zugang des Projekts AMAMuG für die daran beteiligten Fächer zu generieren vermag.*

1. Einleitung

¹ Das Archäologische Museum für Gegenwart (AMuG) befindet sich an der PHGR und wird auf Anfrage geöffnet. Kontakt: sabine.bietenhader@phgr.ch oder lukas.bardill@phgr.ch.

² Die Projektleitenden verstehen das Entwicklungsprojekt AMAMuG als interdisziplinäre Anlage. In Abgrenzung zur Transdisziplinarität rekurriert die Interdisziplinarität stärker auf die daran beteiligten Disziplinen, in diesem Fall Geschichte und Kunst. Dabei bleiben die domänenspezifischen Formen der Erfahrungs- und Wissensproduktion für das schulische Lernen bedeutsam. Basil Bernstein unterscheidet Trans- und Interdisziplinarität wie folgt: „Die engere Form [eines Integrationscodes] ist die ‘interdisziplinäre’. Dabei werden zwei oder mehrere disziplinär gegeneinander abgegrenzte Bereiche über einen oder mehrere ihnen gemeinsame Aspekte wie Methoden oder Konzepte miteinander verbunden. ‘Transdisziplinär’ meint eine weitere disziplinäre Grenze überschreitende Öffnung des Lern- und Wissensfeldes auf vor- und ausserwissenschaftliche Erfahrungsbereiche und Methoden der Weltwahrnehmung.“ (Bernstein in Künzli 2019: 10)

AMAMuG – Akronym für die Archäologische Mustergrabung und für das Archäologische Museum für Gegenwart¹ – ist ein interdisziplinäres² und institutionsübergreifendes Entwicklungsprojekt. Eine Fachdidaktikerin des Bereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) und ein Fachdidaktiker des Bildnerischen Gestaltens (BG), beide Dozierende der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) und Verfasser dieses Aufsatzes, haben als Projektleitende in Zusammenarbeit mit dem Archäologischen Dienst des Kantons Graubünden (ADGR), der Fachstelle für Vermittlung am Rätischen Museum und zwei Primarschulklassen eine projektartige Unterrichtssequenz für den Zyklus 2 (5. Primarschulklasse) entwickelt und umgesetzt. Die Lernenden sollen dabei das Instrumentarium archäologischer Praxis erfahren, um zu verstehen, wie die regionale Geschichte rekonstruiert und dekonstruiert werden kann. Das archäologische Museum für Gegenwart (AMuG) greift auf die aktuelle Lebenswelt der Kinder zu. Gestalterische Eingriffe, um das Altern oder auch Fossilisieren von mitgebrachten Gegenständen zu forcieren, bilden den Ausgangspunkt für die Historisierung und Musealisierung von Objekten aus dem kindlichen Alltag.

Das Autor*innenenteam möchte mit dem interdisziplinär angelegten Entwicklungsprojekt herausfinden, ob und wieweit Primarschulkinder durch *Rekonstruktion* geschichtlicher Zusammenhänge (Facts) und *Neukonstruktion* plausibler Szenarien (Fakes) eine kritische und damit emanzipierte Urteilskraft gegenüber etablierten respektive alternativen Informationen im Sinne der Fähigkeit zur *Dekonstruktion* erreichen.

Die Forschungen im Bereich des historischen Lernens konzentrierten sich bis vor wenigen Jahren auf die Theoriebildung – der Begriff *Geschichtsbewusstsein* stand dabei im Zentrum (vgl. von Reeken 2008; Pandel 1987). Das Forschungsprojekt *Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz* führte zwischen 2009 und 2013 unter der Leitung von Markus Kübler mit über 500 Kindern eine empirische Studie durch. Es stand unter anderem die folgende Frage im Zentrum: Inwieweit ist es möglich, bei Kindern eine Dekonstruktionsfähigkeit zu erkennen?

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die kritische Reflexion über Geschichte (Dekonstruktion) erst in der späteren Kindheit einsetzt: So zeigten 6,5 Prozent der befragten Kinder der 4. Klasse Ansätze zu einer kritischen Sicht, gegenüber 2 Prozent der Kinder der 2. Klasse und 0,7 Prozent der Kinder des Kindergartens (vgl. Bietenhader/Kübler 2012). Bei den 10-Jährigen finden sich demnach Ansätze zu einer kritischen Sichtweise auf die Vergangenheit.

Im Entwicklungsprojekt AMAMuG wird auf diese Ergebnisse Bezug genommen und unter dem Aspekt der Interdisziplinarität auf folgende Fragen eingegangen: Inwieweit fördern die zunächst disziplinär spezifischen Zugänge über das historische faktenbezogene Denken (NMG) und über das divergierende künstlerische Denken (BG) bei Kindern das Verständnis für die Konstruktion von Geschichte beziehungsweise von Geschichten im Spannungsfeld der Interdisziplinarität? Anhand welcher Kriterien können die Kinder erklären, inwiefern sich reale Begebenheiten aus der Geschichte von fiktiven Geschichten unterscheiden (vgl. dazu auch Kübler 2016)?

Der vorliegende Text gliedert sich wie folgt: Nach der Einleitung werden im zweiten Kapitel die Stationen des projektartigen Unterrichts beschrieben. Kapitel drei ist in zwei Teile gegliedert. Zunächst geht es um das Aushandeln der Definitionen von Begriffen, die in der NMG- und BG-Didaktik nicht immer gleich verwendet werden. Zum Schluss erörtern die NMG-Fachdidaktikerin – in der Rolle als Historikerin – zusammen mit dem BG-Fachdidaktiker – in der Rolle des Kunstpädagogen – anhand eines fiktiven Disputs, welcher Kompetenzzuwachs über das Entwicklungsprojekt AMAMuG in den Fächern NMG und BG erreicht wurde und welche darauf aufbauende zwischenfachliche und gegebenenfalls kritische Denkfähigkeit evoziert werden kann.

2. Stationen des projektartigen Unterrichts

Am projektartigen Unterricht sind zwei 5. Primarschulklassen aus verschiedenen Ortschaften im Kanton Graubünden beteiligt. Der Unterricht wird von den Projektleitenden konzipiert und durchgeführt.

In einem ersten Schritt werden die Lernenden mittels einer inszenierten, aber auf eine reale Gegebenheit³ bezogene Grabungs-

³ Es handelt sich um eine vom ADGR inszenierte Grabsituation, die von der kantonalen Fachstelle wie folgt umschrieben wird: „Als Modell für die inszenierte Grabsituation dient das spätantike Grab 138 von Bonaduz Valbeuna. Unter dem noch nicht abgetragenen Erdmaterial liegt das Skelett einer Frau. Anhand der zeittypischen Beigaben kann sie in die 2. Hälfte des 4. Jahrhunderts n. Chr. datiert werden. Bei ihrem Tode war die etwa 152 cm grosse Frau um die 45 Jahre alt. Gemäss der damaligen Sitte wurde der Frau ihre persönliche Habe wie Arm-, Finger- und Ohrschmuck (Glas, Bronze), ihr Kamm aus Hirschgeweih und der Spinnwirtel aus Ton auf die letzte Reise mitgegeben. Eine Ringfibula aus Bronze hielt ihren Umhang zusammen. Von den Kleidern aus Pflanzenfasern oder/und Wolle ist wegen der Bodenbeschaffenheit nach über 1000 Jahren nichts mehr erhalten. In der inszenierten Grabsituation liegen anstelle von Originalquellen Repliken bei – und zur Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten kommen weitere Objekte wie z.B. eine Schale aus Speckstein hinzu. Die Funde in den oberen Schichten des Grabes 138 geben Auskunft über die ältere und jüngere Besiedlungsgeschichte von Bonaduz Valbeuna. Die römischen und vorrömischen Siedlungsschichten sind in der inszenierten Grabsituation rekonstruiert dargestellt.“ (Seifert 2019)

situation (Abbildung 1) selbst archäologisch tätig. Sie durchlaufen dabei aktiv die einzelnen Arbeitsschritte einer Ausgrabung.



Abb. 1: Kinder der 5. Klasse Trimmis an der Arbeit mit der Grabungskiste.
Fotografie: Sabine Bietenhader.

Die Kinder legen Funde aus unterschiedlichen Epochen frei. Sie suchen mit den notwendigen Werkzeugen und Hilfsmitteln nach archäologischen Zeugnissen und finden durch genaues Betrachten, Beschreiben, Erschliessen (mittels Zeichnen, Fotografieren, Fragen stellen, Vermutungen aufstellen) und Deuten heraus, welche Funktionen die ausgemachten Spuren und Überreste möglicherweise in vergangenen Kulturen hatten.

Nach der Auseinandersetzung mit archäologischen Fundstücken aus der Grabungskiste sollen die Lernenden Möglichkeiten erkunden, Artefakte aus dem eigenen Alltag zu historisieren. Ist die Arbeit mit der Grabungskiste hauptsächlich der *Rekonstruktion* von Funktion und Bedeutung der Fundgegenstände nach den Ansprüchen des historischen Lernens verpflichtet, geht es im zweiten Schritt mit der Entwicklung eigener Szenarien um die *Neuproduktion* selbst hergestellter Zusammenhänge im Sinne der spielerischen Transformation. Die Lernenden der einen Klasse setzen sich mit den Fundstücken – den historisierten Dingen der anderen Klasse – auseinander. Dies geschieht spekulativ, aber mit dem Anspruch, kontingente Funktionen und Bedeutungen herzustellen.

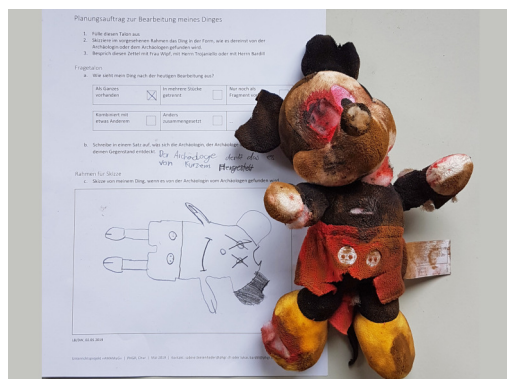


Abbildung 2: Mitgebrachter und historisierter Gegenstand eines Schülers mit dem vorgängig ausgefüllten Konzeptpapier. Fotografie: Lukas Bardill.

Die Anreicherung von erzählerischem oder gar pseudohistorischem Potenzial erreichen die Lernenden im dritten Schritt in einem Atelier mit zwei Arbeitsbereichen: In der Werkstatt zur Materialbearbeitung wird versucht, den eigenen Gegenstand durch mechanische Bearbeitung zu historisieren oder älter aussehen zu lassen (Abbildung 2) und dabei absichtsvoll zugeführte Abnutzungs- und Zerfallsspuren zu evozieren. Anschliessend soll im Büro für Bedeutungsproduktion in Wort und Bild ein kontingentes Szenario geschaffen werden, mit welchem ein fremder Gegenstand – historisiert von einem Kind der anderen Klasse – die Wichtigkeit erlangt, bewahrt, beforscht, vermittelt und ausgestellt zu werden, um so Eingang in das AMuG zu finden. Das AMuG wird zum Repräsentationsort, der es ermöglicht, einen historischen Blick auf die Gegenwart zu werfen. Es öffnete seine Tore am 27. Mai 2019 an der Scalärastrasse 17 in Chur.

Inwiefern ist durch die interdisziplinäre Projektanlage ein Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu erwarten? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

3. Nachdenken über den Bezugsrahmen des historischen Denkens im Kontext von bildnerischem Gestalten

In den zwei Teilabschnitten dieses Kapitels wird der gedankliche Austausch zwischen der Historikerin und dem Künstler rekapituliert.

Der dafür notwendige direkte und intensive Konnex zur praktischen Durchführung des projektartigen Unterrichts gründet hauptsächlich

- auf den teilnehmenden Beobachtungen der beiden Projektleitenden während der Lernsequenzen,
- auf dem direkten Austausch mit den Kindern während der Arbeit mit den beiden Primarschulklassen,
- auf den gemeinsamen Reflexionen,
- und auf dem Austausch mit den projektbeteiligten Primarschullehrpersonen, der Museumsvermittlerin und dem Archäologen von der kantonalen Fachstelle.

Anregende Streitpunkte der interdisziplinären Konversation entzündeten sich an den spezifisch disziplinären Blickrichtungen der Projektleitenden auf die vielfältigen Aussagen und gestalterischen Umsetzungen der am projektartigen Unterricht Beteiligten.

Die systematische Auswertung des angefallenen Datenmaterials steht allerdings noch aus. Der Datenkorpus konstituiert sich wie folgt:

- Schriftliche Antworten, Beschreibungen und Begründungen sowie Skizzen vom Vorbereitungsauftrag
- ausgefüllte Konzeptformulare
- zeichnerische Objektstudien
- hypothetische Skizzen zu einem möglichen, ursprünglichen Gebrauch des Fundstücks
- Vermittlungsvideos für das AMuG
- Interviews zur Ermittlung des Kompetenzniveaus einzelner Lernenden bezogen auf das historische Denken und die Bereitschaft zur Dekonstruktion
- Fotografien und audiovisuelle Aufzeichnungen von Unterrichtssituationen

Der nächste Abschnitt greift punktuell auf die fachdidaktischen Diskursfelder der NMG- und der BG-Didaktik zu, in denen sich das Projekt situiert. Dies bleibt fragmentarisch und soll denn auch lediglich erlauben, den daran anschliessenden Dialog der Projektleitenden theoretisch zu verorten.

3.1 Denkräume zwischen den Geschichten und der Geschichte

Die Gegenüberstellung der Begriffe Tatsächlichkeit und Möglichkeit lenkt den Blick in eine gedankliche Kollisionszone, auf die

sich ein wesentlicher Teil der Reflexionstätigkeit der Projektleitenden entlang des Projekts AMAMuG richtet. Bezogen auf das Projekt geht es um die Geschichte mit dem Anspruch auf Tatsächlichkeit, die sich von den Geschichten als Möglichkeiten abzugrenzen hat. Deren Nähe oder gar Verwischung hat sowohl bei den Lernenden wie den Lehrenden und Projektleitenden immer wieder das Bedürfnis nach Klärung geweckt. Dies kann als Hinweis für zumindest vorübergehende (produktive) Verunsicherungen in einigen Situationen des Projektverlaufs gedeutet werden. Der Geschichtsdidaktiker Ulrich Mayer stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Schüler*innen in der Befragung von Sachquellen erkennen, wie dadurch neue Erkenntnisse gewonnen werden, wie damit aber auch (neue) Unsicherheiten im Hinblick auf das (scheinbar) gesicherte Wissen über das Leben in der Vergangenheit entstehen können (vgl. Mayer 1996: 21) – das Erkennen dieser Unsicherheiten ist die Voraussetzung für die Dekonstruktionsfähigkeit. Im Glossar des Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste wird die Erwartung formuliert, dass die dekonstruktive Pädagogik einen Weg eröffnet, um „die Analyse und Veränderung der Faktoren, Verhältnisse, Sprechakte und Handlungen, welche Kategorien zur Einordnung von Subjekten festschreiben und so Herrschaftsverhältnisse begründen und fortsetzen, in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu rücken“ (Landkammer/Schürch/Vögele o.J.: o.S). Die Momente der Verunsicherung bilden demnach die Voraussetzung kritischen Denkens. Wie bereits erwähnt, kristallisieren sie sich an Äusserungen der Projektteilnehmenden, seien es Lernende, Lehrende oder Fachleute, heraus. Mit Rekurs auf Landkammers Verständnis von dekonstruktiver Pädagogik ist während des Unterrichtsverlaufs verschiedentlich die hierarchische Ordnung bezüglich Wissenshoheit als grundlegender Faktor für schulische Herrschaftsverhältnisse infrage gestellt worden. Schulisches Lernen in einem wandelbaren Rollengefüge ist für die Ausrichtung der Forschungsfragen im Rahmen dieses interdisziplinär angelegten Entwicklungsprojekts von zentraler Bedeutung.

An dieser Stelle lässt sich weiterhin an den aktuellen Diskurs des inter- beziehungsweise transdisziplinären Denkens, wie er von Jens Badura und auch Ruth Kunz beschrieben wird, anknüpfen. Es sind offene Fragen, die sich dann ergeben, wenn „[...] künstlerische Zugangs- und Artikulationsweisen in einen gleichberechtigten Austausch mit ‚empirisch-investigativen oder theoretisch-objektivierbaren Forschungspraxen‘ [...]“ (Badura 2013: 31, zitiert nach

Kunz 2019: 74) treten. Was wiederholt als allgemeine Verunsicherung durch alle Ebenen des Projekts AMAMuG spukt, kann unter diesem Blickwinkel auch als treibendes Spannungsmoment im interdisziplinären Wechselspiel disziplinär geprägter Denkmuster aufgefasst werden: „Kunst kann Momente und Erfahrungszusammenhänge ermöglichen, die ich [Badura] über eine Theoriesprache nicht erhalte.“ (Badura 2012: 71) Im Interview mit Johannes Hedinger spricht Badura ferner vom „Wechselspiel von ästhetischer Erfahrung [ein kunstpädagogisches Grundanliegen] und konzeptueller Erfassung [eine Basisleistung des historischen Denkens]“ (ebd.). Ausgehend von dieser Konstellation bietet es sich an, mögliche Anlehnungen an die diskursive Formation, wie sie von Michel Foucault beschrieben wird, in Betracht zu ziehen: „Wären das nicht die verschiedenen Möglichkeiten, die er [der Diskurs] eröffnet, bereits existierende Themen wiederzubeleben, entgegengesetzte Strategien hervorzurufen, unvereinbaren Interessen einen Platz einzuräumen, verschiedene Partien mit einem Spiel determinierter Begriffe zu spielen zu erlauben?“ (Foucault 1981: 56) Wie anregend Foucaults Frage in heutige Didaktikkonzepte hineinwirkt, lässt sich mit Carl-Peter Buschkühles Anliegen für eine künstlerische Bildung aufzeigen: Gemäss seiner Umschreibung künstlerischen Denkens eröffnet sich ein interessantes Handlungsfeld, das in Aussicht stellt, mit Verunsicherungen und Wandlungen produktiv umgehen zu können. „Das künstlerische Denken bildet die zentrale Voraussetzung für die Erzeugung der spielerischen Erzählung eines Kunstwerkes.“ (Buschkühle 2010: 59) Der Wille und gleichzeitig auch die anspruchsvolle Herausforderung zum spielerischen Denken im Rahmen des projektartigen Unterrichts äussern sich (auch) in der schriftlichen Rückmeldung einer der beiden Klassenlehrpersonen anlässlich der Eröffnung des AMuG in bemerkenswerter Klarheit: „Spannend war zu überlegen, wofür der Gegenstand gebraucht worden war. Dies war nicht ganz einfach, denn wir [eine der beiden beteiligten Klassen] mussten uns in die Leute, die 300 Jahre später leben, hineinversetzen und [von der Zukunft her] zurückdenken [in die Gegenwart]. So zu tun, als wüssten wir nichts über den Gegenstand, war die grösste Herausforderung.“ (Wasescha 2019: o.S.)

Auf die Dekonstruktion als tiefgreifende Auseinandersetzung mit konzeptuellen Strukturen im weitesten Sinn berufen sich sowohl die Geschichtsdidaktik (vgl. Kübler 2018: 307) als auch die Kunstpädagogik (vgl. Pazzini 2000: 8-9). In den Kompetenzaufbau des aktuell

gültigen Lehrplans der Deutschschweiz für die Fächer BG und NMG findet die Dekonstruktion als Terminus im BG-Kompetenzbereich „Prozesse und Produkte“ unter „künstlerische Methoden“ im Zyklus 3 Eingang (vgl. D-EDK 2016: o.S.). Ferner lässt sie sich aber auch in Formulierungen in den Kompetenzbereichen des Fachs NMG „Geschichte aus Vergangenheit rekonstruieren“ (ebd.)^{4,5} und des Fachs BG „Kontexte und Orientierung“ (ebd.) herleiten. Bemerkenswert ist der Zugriff auf dekonstruktive Ansätze in der queeren Pädagogik, bei der entsprechende Denkfiguren⁶ in schulalltägliche Aufgaben und Lernsettings vorgedrungen sind (vgl. Hartmann 2008: o. S.). Basierend auf dieser Einschätzung stellen sich die Autorin und der Autor die Frage, ob und wie sich die fachlich geprägten Lernpfade in NMG und BG hin zur Fähigkeit der Dekonstruktion manifestieren und unterscheiden. Beispielhaft kann im Gebrauch des Begriffs *Kontext* ein disziplinspezifischer Umgang ausgemacht und damit eine interdisziplinäre Reibungszone erwartet werden. So sieht Buschkühle in der künstlerischen Erzählung „keine Wiederholung von Überliefertem, keine Übernahme von gewohnten oder aufgezogenen Vorstellungen. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Neubeschreibung von Vergangenem versucht“ (Buschkühle 2010: 52). Diesem BG-didaktischen Verständnis von *Kontext* stellt die NMG-Didaktik eine kulturwissenschaftliche Begriffsverwendung entgegen. Die Unterscheidung von Funden und Befunden ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung: Die Archäologie „stellt *Funde* aus ihrer Vereinzelung in den historischen Kontext und gibt ihnen so ihre Bedeutung als *Befunde*“ (Mayer 1996: 16).

Gibt es einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand, wird nach der Prämisse einer niederschweligen Zugänglichkeit für die Lernenden unterrichtet und werden die fachlichen Kompetenzbezüge transparent gemacht, so ist damit die Frage nach der grundlegenden Ausrichtung des Projekts im Spannungsfeld *inter disciplinam* noch nicht abschliessend festgelegt. Was nämlich antworten die beiden Projektleitenden auf die Frage einer Schülerin, ob sie zum fremden Fund das beschreiben und skizzieren solle, was *korrekt* ist, oder ob sie auch *falsche* Sachen ausdenken, aufschreiben und zeichnen dürfe? Das Ringen nach Antworten auf diese Frage ist mitunter Gegenstand des nächsten Abschnitts.

⁴ „Die Schüler und Schülerinnen können verstehen, dass man ein historisches Ereignis in unterschiedlicher Weise erzählen kann (z.B. Eroberung des Veltlins, Calvenschlacht, Hexenverfolgungen, Eroberung Amerikas).“ (D-EDK 2016: NMG.9.3, 2f)

⁵ „Die Schüler und Schülerinnen können verstehen, dass unterschiedliche Sichtweisen von Vergangenheit mit aktuellen Interessen in Zusammenhang stehen (z.B. Alte Eidgenossenschaft).“ (D-EDK 2016: NMG.9.3, 2g)

⁶ Die Anschlussfähigkeit an dekonstruktive Ansätze äussert sich in den Zielsetzungen der queeren Pädagogik: „Queeredekonstruktive Ansätze haben zum Ziel, gesellschaftliche Identitätskategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, zu überschreiten und die damit zusammenhängenden sozialen Macht- und Ungleichverhältnisse in Frage zu stellen.“ (Hartmann 2008: o.S.)

3.2 Interdisziplinäre Reibereien – ein Disput

Der nachfolgende Dialog ist ein Zusammenzug informell geführter Gespräche und Handnotizen. Um eine bessere Zugänglichkeit zu erreichen, haben die Projektleitenden die wichtigsten Gedankengänge für diesen Beitrag in die Form eines fiktiven Gesprächs überführt.

Besprechung im Anschluss an die Sequenz, bei der die Lernenden ihre mitgebrachten Gegenstände zugerichtet (historisiert, fossilisiert) haben.

Die Historikerin Sabine Bietenhader: Es ist bemerkenswert, wie zielgerichtet und auch sorgfältig die Lernenden mit ihren Gegenständen umgingen. Die vorgängigen, konzeptuellen Planungsschritte entlang unserem Konzeptzettel scheinen sich bewährt zu haben.

Der Kunstpädagoge Lukas Bardill: Das sehe ich genauso. Die Eingriffe rutschten kaum in blinde Destruktion ab. Die Tätigkeiten scheinen als absichtsvoller gestalterischer Eingriff erfolgt zu sein. Das ist erfreulich.

SB: Nun stellt sich die Frage, ob in der Parallelklasse die Absicht der Einwirkungen entsprechend erkannt wurden.

LB: Wie wichtig ist das?

SB: Mit Blick auf die Prämissen des historischen Denkens und der darauf aufbauenden analytischen Arbeit zur Herleitung gesicherter Fakten, sehe ich hierin eine zentrale Kompetenz, die durch die eigenwillige Projektanlage von AMAMuG wunderbar herausgeschält und bearbeitet werden kann. Die Kohärenz zwischen dem Zurichten auf der einen und dem Beobachten, Dokumentieren, Analysieren und Erklären auf der anderen Seite – in der arbeitsteiligen Anlage ausgeführt von zwei Kindern, die nebst dem Ding/Fund noch nichts voneinander wissen – greift ganz wesentliche Merkmale des historischen Denkens auf.

LB: Dieser Gedanke leuchtet ein. Trotzdem möchte ich eine andere Sichtweise einbringen. Allenfalls müssen wir uns dann die Frage stellen, ob wir es mit zwei unvereinbaren Perspektiven zu tun haben, und falls ja, was das für das interdisziplinär angelegte Entwicklungsprojekt bedeutet. Du hast von Kohärenz gesprochen. Ich möchte einen anderen Begriff ins Spiel bringen, nämlich die Kontingenz. Aus kunstpädagogischer Sicht können ein Missverständnis oder eine Fehldeutung zum Katalysator noch nie dagewesener Ideen werden. Ich meine nicht, dass dadurch die Relation von Zu-

richtung und nachträglicher Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Erklärung unwichtig werden. Ich sehe jedoch, anstelle der Zuspitzung auf die (vorgebliche) Wahrheit, eher die Auffächerung des Möglichkeitsraums. Dazu braucht es von demjenigen Kind, das das zum Fund gewordene Ding erhält, eine gehörige Portion Assoziationsbereitschaft, Vorstellungskraft und die Lust, neue – aber kontingente – Szenarien zu entwickeln.

SB: Alles was du sagst, sind Denkbewegungen, die auch im historischen Kontext Platz haben. Annahmen, verschiedene Szenarien oder das Aufgreifen lockerer Assoziationen braucht es, um historische Zusammenhänge zu erkennen und neues Wissen zu generieren. Das allein genügt aber nicht. Was würde passieren, wenn für die Produktion von historischen Fakten keinerlei Widerstände im Sinne von disziplinären Qualitätsansprüchen wie etwa Mehrperspektivität beim Einbezug von Quellenmaterial, Rekurs auf bereits vorhandene historische Fakten oder die detektivische Sorgfalt bei der Untersuchung jedwelcher Spuren am Fundstück und seinem Kontext vorhanden wären? Wie von dir bereits angesprochen, müssen wir uns der Frage stellen, ob wir trotz beidseitig hoher disziplinärer Relevanz an der Förderung fachlicher Kompetenzen arbeiten, die möglicherweise nicht vereinbar oder gar gegenläufig sind. In Kurzform lautet die Frage: Kann von künstlerischen Praxen inspiriertes Neukonstruieren zusammen mit historisch reglementiertem Rekonstruieren in unserem Projekt zu einer Kompetenzsteigerung in beiden Fächern führen?

Besprechung im Anschluss an die Sequenz, bei der die Lernenden die Gegenstände aus der Grabungskiste 1. genau betrachtet und beschrieben, 2. mittels Dokumentieren erschlossen– und 3. mithilfe von Hintergrundinformationen gedeutet haben, um die folgenden Fragen zu beantworten: Wie haben die Menschen in der Vergangenheit gelebt? Wie kommen die Aussagen über die Vergangenheit zustande? Woher wissen wir, welche Geschichten nach wissenschaftlichen Kriterien rekonstruiert und welche erfunden sind?

SB: Damit mittels eines Fundes etwas über das vergangene Leben der Menschen gesagt werden kann, ist innerhalb des Rekonstruktionsprozesses die Kontextualisierung unabdingbar. Funde werden aus ihrer Vereinzelung in den historischen Kontext gestellt, was ihnen ihre Bedeutung als Befunde gibt. Wie sieht es mit der Kontextualisierung in der Kunst aus?

LB: Kontext spielt im bildnerischen Gestalten mehrfach eine Bedeutung. So ist der Kontext bei rezeptiven Methoden, wie der Betrachtung eines Kunstwerks, wichtig. Ich kann mir vorstellen, dass es dabei um eine ähnliche Form der Kontextualisierung geht, wie du sie vorhin als Historikerin umschrieben hast. Aus der Sicht der Künstlerin oder des Künstlers interessiert der Kontext aber auch im Zusammenhang mit dem künstlerischen Produktionsprozess. Wie lässt sich die künstlerische Arbeit dahingehend entwickeln, dass es zu einer kontextträchtigen Äusserung kommen kann? Orts- oder auch situationsspezifische Kunst – bedeutsamer Orientierungspunkt für viele zeitgenössische Kunstschaffende – hat nach meinem Verständnis dem Anspruch zu genügen, dass durch sie Kontexte, oder zumindest kontextuelle Elemente, hergeleitet oder sogar neu konstruiert werden. Bezogen auf den heutigen Nachmittag scheint mir, dass zumindest einige Kinder eine grosse Bereitschaft für Zusammenhänge zeigten, die über ein einzelnes Objekt hinausdeuten. Ich hoffe, dass sich die Rezeptionsbereitschaft der Kinder gegenüber kontextuellen Sachverhalten in die Produktionsfähigkeit von Kontext überführen lässt.

SB: ... Produktion von Kontext? Kannst du mir ein Beispiel geben?

LB: Nehmen wir den roten, gelöcherten, kugelförmigen Kunststoffkörper. Es könnte eine mit Erde und Saatgut gefüllte Pflanzkugel sein, die als hängender Garten in grossen Siedlungsgebieten mit wenig Grünflächen aufgehängt wurde. Es könnte aber auch ein Spielball für einen Mannschaftssport sein, bei dem der Ball mit einem Handstock in den gegnerischen Zielbereich geschlagen wird.

SB: Diese Offenheit einem *Fund* (irgend-)eine Bedeutung als *Befund* zu geben erachte ich auch als vielversprechend und geradezu grundlegend für die Interdisziplinarität unseres Projekts. Zwei Dinge sind meines Erachtens im Auge zu behalten: Erstens kann sich die Interpretation von Funden – beispielsweise durch die Freilegung neuer Funde – ändern. Diese Möglichkeit, anscheinend gesichertes Wissen zu widerlegen, kann dazu beitragen bei den Kindern – gleichwohl wie bei Historikerinnen und Historikern – ein Bewusstsein zu fördern, (vorläufig) gesicherte Sachverhalte kritisch zu hinterfragen. Hierin erkenne ich auch das Potenzial der Ambiguitätstoleranz, die für das künstlerische Denken und Handeln von zentraler Bedeutung ist. Zweitens ist Skepsis gegenüber vorbehaltloser Skepsis angebracht.

LB: Wie muss ich das verstehen? Sehe ich da ein Zurückkriechen von dem eben um die Dekonstruktion erweiterten Denkhorizont?

SB: Ja und nein. Stell dir vor, gesicherte historische Sachverhalte werden plötzlich zur Diskussion gestellt. Die Skepsis gegenüber einer historischen Gegebenheit kann interessegeleitet sein. Es ist nicht auszuschließen, dass ein alternatives Szenario im Hype einer grundlegenden Skepsis gegenüber allem etablierten Wissen grosse Beachtung findet.

LB: Das veranlasst zum Nachdenken – und auch zur Frage, ob wir mit unserem Ansinnen, dekonstruktive Denkarbeit in der Primarschule zu etablieren, den falschen Weg zur falschen Zeit einschlagen. Wir müssen uns diese Frage wohl immer wieder stellen. Aber wie du vorhin einleuchtend gesagt hast: Es braucht auch gegenüber der Skepsis eine Portion Skepsis. Wenn wir die Lernenden auf dem Weg zu einer emanzipierten, kritischen, aber auch affirmationsfähigen Haltung unterstützen wollen, scheint mir, dass die Fähigkeit zur Dekonstruktion eben doch eine bedeutsame Denkleistung ist. Sie ermöglicht das künstlerische Potenzial des ungezähmten Gedankens und fördert im Bereich des historischen Lernens die Urteilskraft bezüglich der Produktionsbedingungen von Tatsachen und Möglichkeiten, von Wahrem und Erfundenem.

SB: Das sehe ich genauso. Mir scheint, wir haben uns über etablierte Diskursgrenzen hinweg ausgetauscht. Es handelt sich um einen Austausch, der weder in ideologischen Verhärtungen stecken geblieben noch in verpflichtungsfreie Belanglosigkeiten abgedriftet ist. Die produktive Anlage des interdisziplinären Widerstreits hat – so hoffe und vermute ich – in die Lehr- und Lerngeschäftigkeit aller am Projekt Beteiligten hineingewirkt. Überlassen wir doch einer*em Schüler*in das Wort:

[SB spielt das entsprechende Video ab.]

Schüler*in der 5. Klasse: „Ich fand es cool die Funde anzuschauen, nachzudenken, aus welchem Material sie sind ... von wann sie kommen ... und wir mussten auch aufschreiben, was es ist. Und dann kommt die Fantasie ins Spiel, wenn man einen Armreif hat, und dann kann man auch ein bisschen improvisieren, wenn man nicht direkt weiss, was es ist.“ [Auf die Frage nach offenen Fragen, antwortete sie*er:] „Ja, ein paar Knochen kamen uns sehr komisch vor; Knochen, die einfach herumlagen. Wir haben gesagt, das könnte sein, dass das Tierknochen sind. Tote Tiere, die man zur Opfer-

gabe ins Grab reingetan hat. [...] Wir gehen ins Museum oder zum Archäologen und fragen den, was es ist.“

Literatur

Bietenhader, Sabine/Kübler, Markus (2012): Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Giest, Hartmut/Heran-Dörr, Eva/Archie, Carmen (Hg.), Lernen und Lehren im Sachunterricht: Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 22. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 151-157.

Buschkühle, Carl-Peter (2010): Die Welt als Spiel – Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. In Buschkühle, Carl-Peter/Kettel, Joachim/Urlass, Mario (Hg.), Kunst und Bildung, Band 2. Oberhausen, Athena, S. 168-204.

D-EDK (2016): Lehrplan 21, <https://www.lehrplan21.ch> [30.07.2019].

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main, Suhrkamp (1. Auflage 1973; Paris 1969).

Hartmann, Jutta (o.J.): Dekonstruktive Pädagogik – queere pädagogische Ansätze, https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/14_Handreichung_Dekonstruktive%20P%C3%A4dagogik-queere%20Ans%C3%A4tze.pdf [30.07.2019].

Hedinger, Johannes/Badura, Jens (2012): Sinn und Sinnlichkeit. In: Schweizer Monat, 92. Jg., 11.2012, S. 68-71.

Kübler, Markus (2016): Fakten und Fiktion unterscheiden. In: Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hg.), Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivenrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 184-195.

Ders. (2018): Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In: Fenn, Monika (Hg.), Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Geschichtsunterricht erforschen, Band 7, S. 296-314.

Kunz, Ruth (2019): Zwischen Suchen und Fragen. Wie entwickelt sich eine forschende Haltung in der Kunstpädagogik? In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hg.), Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München, kopaed, S. 58-81.

Künzli, Rudolf (2019): Disziplinarität und Transdisziplinarität. In: Blank, Bettina/Künzli, Christine/Wilhelm, Markus (Hg), Inter- und transdisziplinäre Bildung. Lucerne open Press, 1. Ausgabe 2019, S. 8-15, <http://lup.francecentral.cloudapp.azure.com/itdb/index.php/itdb/article/view/8/8> [08.10.2019].

Landkammer, Nora/Schürch, Anna/Vögele, Sophie (o.J.): Dekonstruktive und queere Pädagogik, <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/kunstvermittlung-als-dekonstruktion-3833> [30.07.2019].

Mayer, Ulrich (1996): Archäologie – Spuren entdecken und entschlüsseln. In: Geschichte lernen 53, S. 15-22.

Pandel, Hans-Jörg (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12, Heft 2. Schwalbach, Wochenschau-Verlag, S. 130-142.

Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. In: Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar: Tatort Kunsterziehung, 2 (46), 2000, S. 8-17.

Reeken, Dietmar von (2008): Kompetenzen und historisches Lernen – Grundlagen und Konsequenzen für den Sachunterricht. In: Giest, Hartmut/Harteringer, Andreas/Kahlert, Joachim (Hg), Kompetenzniveaus im Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Band 7. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 15-29.

Seifert, Mathias (2019): Erläuterungen zur didaktischen Modellgrabung. Unveröffentlichter Text. Chur, Archäologischer Dienst Graubünden.

Wasescha, Stefan (2019): Redemanuskript der 5. Klasse Trimmis zur Eröffnung des AMuG. Unveröffentlichter Text. Chur/Trimmis, Interdisziplinäres Entwicklungsprojekt AMAMuG.

CV

Lukas Bardill MAS, lehrt an der PHGR in Chur im Studiengang Primarschule. Arbeitsschwerpunkt in Forschung und Entwicklung ist die Untersuchung interdisziplinärer Möglichkeiten für die Kunst und ihre Didaktik in der Volksschule. Seit 1998 ist er als freischaffender Künstler mit Gabriela Gerber aktiv.

Sabine Bietenhader Historikerin, lic. phil., dipl. HLA, lehrt an der PHGR in Chur in den Studiengängen Kindergarten und Primarschu-

le. Arbeitsschwerpunkt in Forschung und Entwicklung ist die Untersuchung von Fragen zum historischen Denken und Lernen von Kindern. Seit 2016 ist sie Mitglied im Vorstand des Forums NMG-Didaktik.