

Braungart, Wolfgang; Jungkunz, Diethelm  
**Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen. Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe**

*Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 73-89*



Quellenangabe/ Reference:

Braungart, Wolfgang; Jungkunz, Diethelm: Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen. Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 73-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319720 - DOI: 10.25656/01:31972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319720>

<https://doi.org/10.25656/01:31972>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

---

Peter Fauser

## **Nachdenken über pädagogische Kultur**

5

*Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.*

Wolfgang Schönig

## **Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung**

26

*Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.*

Bernd Kohlhepp

## **Schultheater ist nicht gleich Schultheater**

38

*Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.*

Ulrich Staehle

**Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.**

Eine Spurensuche

43

*Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.*

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

**Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse**

48

*Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.*

Dietmar Bolscho

**Umwelterziehung in der Schule.**

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

*Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umweltthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.*

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

**Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen**

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

*Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.*

Hanno Schmitt

**Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)**

90

*Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-*

*froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.*

Frauke Stübig

**Condorcet und Lepeletier – Der Beitrag der Französischen  
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

*Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lepeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.*

Peter Kaßner

**Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?**

117

*Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.*

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die  
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

*Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.*

**Nachrichten und Meinungen**

146

---

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

## **Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen**

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst  
in der gymnasialen Oberstufe

---

### **1. Das Problem**

Schülerinnen und Schüler werden sich vor allem dann für die schulischen Lerninhalte interessieren und engagieren, wenn sie erleben, daß es zwischen dem Angebot der Schule und ihren persönlichen, außerschulischen Erfahrungen eine für sie bedeutsame Beziehung gibt. Wie aber kann man sich diese Beziehung genauer vorstellen? „In welchem Verhältnis stehen die Inhalte des Schulunterrichts – als einer durchweg *gezielten* pädagogischen Maßnahme – zu den inhaltlichen Einflüssen, die außerhalb des Schulunterrichts . . . auf den jungen Menschen einwirken“ (Klafki 1970. S. 56f.)? Und in welchem Maße werden dadurch die Interessen der Schüler beeinflußt? Obwohl es sich bei diesen Fragen um ein altes, jedem Pädagogen bekanntes Problem handelt, liegen unseres Wissen dazu keine empirisch gesicherten Ergebnisse vor.

Wir wollen deshalb am Beispiel des Leistungsfaches Kunst untersuchen, *inwiefern Schüler in ihrem persönlichen Interesse an bestimmten künstlerischen Gegenstandsbereichen von schulischen oder von außerschulischen Erfahrungen beeinflußt werden*: Prägt eher der Kunstunterricht die Interessen der Schüler? Oder sind Erfahrungen, die außerhalb des Kunstunterrichts gesammelt werden, wichtiger? Und in welchem Maße ist das eine oder das andere der Fall?

In den kunstdidaktischen Diskussionen der letzten zwei Jahrzehnte ist insbesondere gefordert worden, daß der Kunstunterricht auch ästhetische Erfahrungsfelder beachten müsse, die ein traditionelles Verständnis von Kunst nicht integrieren kann, z.B. Werbung, Massenmedien, Formen der ästhetischen Kultur Jugendlicher. Vor allem das didaktische Konzept der „Ästhetischen Erziehung“ ging und geht von der Annahme aus, daß *die ästhetische Kultur Jugendlicher* für den Sozialisationsprozeß bedeutsam ist, daß sich in ihr ästhetische Interessen von Jugendlichen in viel stärkerem Maße artikulieren als in den etablierten Institutionen zur Vermittlung von Kunst und Kultur (vgl. *Mayrhofer/Zacharias, 1976; Daucher/Sprinkart 1979, Hartwig 1980*). Ästhetische Kultur Jugendlicher: Das meint etwa das Freizeitverhalten, die Einrichtung und Gestaltung des eigenen Zimmers, meint Kleidung, Konsum ästhetischer Erzeugnisse wie Film, Fernsehen, Plakate, Schallplattenhüllen usw., meint also umfassend ästhetische Erfahrungen und ästhetisches Engagement in der eigenen Lebenswelt.

Die Reform der gymnasialen Oberstufe hat auch das Fach Kunst entscheidend aufgewertet. Denn seither kann Kunst in fünfstündigen Leistungskursen unterrichtet werden. Nun haben interessierte Schüler die Möglichkeit, sich auch auf diesem Gebiet prüfen zu lassen. Die kunstpädagogische Fachdidaktik begrüßte diese Entwicklung, weil sie sich davon erhoffte, auf die ästhetischen Bedürfnisse Jugendlicher besser eingehen zu können.

Aber ist das in der Praxis des Unterrichts auch gelungen? Konnte der Kunstunterricht ästhetische Bedürfnisse Jugendlicher aufnehmen und neue Interessen wecken? Bislang liegen keine Untersuchungen vor, die den Zusammenhang zwischen der *Kenntnis* bestimmter Gegenstände und Themen, den ästhetischen Erfahrungen Jugendlicher einerseits und dem artikulierten *Interesse* an bestimmten Themen und Gegenständen andererseits *systematisch* analysiert hätten, wie generell der Zusammenhang zwischen Schülerinteressen und schulischen Erfahrungen bislang noch nicht hinreichend empirisch erforscht ist (vgl. *Sauer* 1980). Wir wollen versuchen, dieser Frage nachzugehen. Es geht uns dabei nicht *allgemein* um das Interesse der Schüler am Unterrichtsfach Kunst (vgl. dazu *Todt* 1986) oder um die Bedeutung des Interesses für die Wahl des Leistungsfaches Kunst, sondern um das persönliche Interesse der Schüler an einzelnen, bestimmten künstlerischen *Gegenständen bzw. Gegenstandsbereichen*.

*Was sind Interessen?* – Man kann sie als „herausgehobene, durch spezielle Merkmale gekennzeichnete Person-Gegenstands-Beziehungen“ definieren (*Kasten/Krapp* 1986, S. 175). Der Begriff des Interesses erfaßt in unserem Fall also die Neigungen und Wertschätzungen eines Schülers für bestimmte Gegenstandsbereiche. Interessen artikulieren sich in selbstbestimmten, beabsichtigten Wahrnehmungen, Einsichten und Handlungen (im Unterschied zu Kognitionen und Handlungen auf der Basis fremdbestimmter Zwecksetzungen). Neigungen und Wertschätzungen strukturieren die kognitiv-emotionale Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt (a.a.O., vgl. auch *Prenzell/Krapp/Schiefele* 1986). Interessen sind deshalb bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung in Tätigkeitsfeldern bzw. Gegenstandsbereichen, und sie sind unerläßlich für eine sinnvolle Aneignung von Wissen und Fertigkeiten (a.a.O., vgl. auch *Lind* 1981). Das Interessenkonzept schließt ein, daß das Individuum aus Freude und Neugier an der Tätigkeit an sich (im weitesten Sinne) handelt und dabei auch entsprechend emotional beteiligt ist. Pädagogisches Ziel ist es, daß sich positive persönliche Beziehungen zu bestimmten Gegenstands- und Tätigkeitsbereichen entwickeln

Erstaunlicherweise haben diese jüngeren Überlegungen zum Problem des Interesses offenbar die Ende der 60er Jahre durch *Habermas* ausgelöste philosophische und sozialwissenschaftliche Diskussion um den Zusammenhang zwischen „Erkenntnis und Interesse“ nicht aufgenommen (vgl. *Habermas* 1968; zur Diskussion *Dallmayr* 1974; zur *Habermas*-Rezeption in der Pädagogik vgl. *Bühner/Birmmeyer* 1982). Selbst in der kunstpädagogischen Konzeption der „Visuellen Kommunikation“, die sich insbesondere auf die „Kritische Theorie“ und den Emanzipationsbegriff von *Habermas*

berufen hat (vgl. *Ehmer* 1974), ist die pädagogische Bedeutung von *Habermas'* Interessentheorie nicht gesehen worden. *Habermas* analysiert den Zusammenhang von „Erkenntnis und Interesse“ in transzendentalphilosophischer Absicht. Der Begriff des Interesses zielt bei ihm auf die Bedingung der Möglichkeit von Erkennen (vgl. *Fellmann* 1983, S. 164ff.): Ohne Interessen macht der Mensch keine Erfahrungen. Interessen sind deshalb „notwendige Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung“ (*Habermas* 1971, S. 16; vgl. auch *Gripp* 1984, S. 27ff.). *Habermas'* Überlegungen fußen ihrerseits wiederum auf der hermeneutischen Einsicht, daß wir nur etwas verstehen, wenn wir etwas *verstehen wollen*, wenn wir Vorwissen, Vorverständnis haben. Stimmt man diesen Thesen zu, dann ist es außerordentlich wichtig, Schülerinteressen in ihrer Abhängigkeit von schulischen oder außerschulischen Erfahrungen zu untersuchen. Denn eine *sinnvolle* schulische Praxis, die vorhandene oder zu entwickelnde Interessen der Schüler nicht mitbedenkt, ist kaum denkbar.

Wenn wir Interessen wie skizziert bestimmen und fragen, wie sie sich bei Leistungsfachschülern des Faches Kunst entwickeln, dann liegt es zunächst nahe zu vermuten, daß Interessen durch den Kunstunterricht erheblich beeinflußt werden – dies umso mehr, weil „Interesse“ am Fach Kunst (in dieser allgemeinen Form) ein für Schüler sehr wichtiges Kriterium bei der Wahl von Kunst als Leistungsfach ist (*Braungart/Freiberg/Jungkunz* 1986b). Man sollte wohl annehmen, daß für dieses allgemeine Interesse der Kunstunterricht in der Sekundarstufe I wesentlich mitverantwortlich ist. Doch die *konkreten*, im Kunstunterricht mehr oder minder intensiv kennengelernten künstlerischen Gegenstandsbereiche und Inhalte (theoretischer und praktischer Art) müssen sich keineswegs mit dem decken, was Schüler selbst interessant finden. Es ist zwar denkbar, daß die ausführliche Behandlung bestimmter Themen und Gegenstände im Unterricht mit entsprechend ausgeprägten Interessen korreliert (wobei das Lehrerverhalten zu berücksichtigen wäre). Aber ebenso ist es möglich, daß intensive künstlerische Interessen bei den Schülern vorhanden sind, ohne daß entsprechende Themen im Kunstunterricht je behandelt wurden. Das würde auf die Bedeutung des außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Erfahrungsfelds der Schüler hinweisen. Dabei darf freilich umgekehrt der Einfluß nicht übersehen werden, den Schule und Unterricht auch auf die ästhetischen Erfahrungen ausüben (können), die *außerhalb* der Schule gemacht werden.

Sollen sich spezifische Interessen entwickeln, so muß das Individuum immer durch die Umwelt angeregt werden *und* selbst initiativ sein. Sind diese Selbstinitiativen als Selbsttätigkeiten (im weitesten Sinne) erfolgreich, und zwar nicht nur kurzfristig, dann können daraus dauerhafte, d.h. situationsübergreifende spezifische Interessen entstehen (vgl. *Todt* 1985, 1986). Ohne Umweltanregungen und ohne Selbstinitiative können sich persönliche Interessen also nicht entwickeln.

Es ist eine grundlegende hermeneutische Einsicht, daß man sich nur für das interessieren kann, womit man schon in gewissem Umfang vertraut ist. Daß einer Person ein Gegenstand bekannt ist oder (etwa in der Schule) bekannt

gemacht wird, führt freilich nicht ohne weiteres zu stabilen Interessen. Von dem Gegenstand schon ein erstes Vorverständnis zu haben, ist lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. Hinzukommen muß die Selbstinitiative dieser Person, die sich selbstbestimmte Ziele setzt. Selbstinitiierte Wahrnehmungen, Einsichten und Tätigkeiten treten wahrscheinlich außerhalb der Schule eher ein als in der Schule, weil dort die fremdbestimmten Zielsetzungen der Schule entfallen. Wechselseitige Beziehungen zwischen schulischem und außerschulischem Bereich werden dadurch, wie bereits angedeutet, nicht ausgeschlossen. Wichtig wird also die Frage, wie stark eine Wechselbeziehung zwischen der Vertrautheit mit künstlerischen Gegenstandsbereichen und Inhalten aus unterrichtlichen und außerschulischen Erfahrungsfeldern mit entsprechenden persönlichen Interessen ist. Der mögliche Zusammenhang zwischen Unterricht und außerschulischem Erfahrungsfeld muß dabei methodisch kontrolliert werden (vgl. 2), um so den jeweiligen Grad des Einflusses klar zu erfassen. Wir vermuten, daß dem außerschulischen Bereich ein größeres Gewicht zukommt, wenn die persönlichen Interessen der Schüler bestimmt werden sollen.

## 2. Zur Untersuchungsmethode

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen einer umfassenden Untersuchung erhoben, die sich allgemein mit der Wahrnehmung, Beschreibung und Bewertung des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe durch Schüler beschäftigte (*Braungart/Freiberg/Jungkunz* 1986 b). Diese Untersuchung erforschte auch die Ausprägung der Schülerinteressen an künstlerischen Gegenstandsbereichen und machte *quantitative* Angaben zum schulischen und außerschulischen Erfahrungsfeld, in dem die Schüler diese Gegenstandsbereiche kennengelernt haben. Die Beziehungen zwischen Interessen und Erfahrungsfeldern wurden jedoch nicht in ihrer *wechselseitigen Abhängigkeit* voneinander betrachtet. Die allgemeine Fragestellung dieser Untersuchung ließ es insbesondere nicht zu, genau zu prüfen, inwiefern die Interessen der Schüler vom Grad der Bekanntheit mit künstlerischen Gegenstandsbereichen durch schulische und außerschulische Erfahrungen abhängen. Anhand der erhobenen Daten soll in der vorliegenden Studie auch diese Frage beantwortet werden. In die Untersuchung wurden  $N = 101$  Leistungsfach-Schüler aus neun gymnasialen Oberstufen einbezogen. Die Erhebung wurde im Jahr 1983 mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt.

An der allgemeiner und umfassender angelegten Untersuchung (*Braungart/Freiberg/Jungkunz* 1986 b) waren außerdem 215 Prüfungs- und Aufgabenschüler aus insgesamt 12 gymnasialen Oberstufen beteiligt. Dieser Untersuchung können auch alle näheren Angaben zur Stichprobe und methodische Erläuterungen entnommen werden.

Die Schüler wurden gefragt, welche künstlerischen Bereiche sie in welchem Ausmaß *interessieren*. Auf diese Frage konnten die Schüler nach folgendem Antwortschlüssel reagieren:

- 1 = überhaupt kein Interesse
- 2 = oberflächliches Interesse
- 3 = mäßiges Interesse
- 4 = ausgeprägtes Interesse.

Schließlich wurden die Schüler auch gebeten, 92 künstlerische Gegenstände und Inhalte (Items) danach einzuschätzen, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang sie diese bisher a) im Kunstunterricht und b) außerhalb des Kunstunterrichts *kennengelernt* haben. Dabei standen ihnen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung:

- 1 = überhaupt nichts kennengelernt
- 2 = oberflächlich kennengelernt
- 3 = einigermaßen kennengelernt
- 4 = ausführlich kennengelernt.

Bei der Auswahl der Items haben wir versucht, die unter verschiedenen fachdidaktischen Positionen denkbaren Themen und Gegenstände möglichst umfassend zu berücksichtigen. Die im folgenden Abschnitt wiedergegebenen Items sollten die Schüler nach den genannten drei Fragerichtungen („Stärke des Interesses“, „Bekanntheit durch den Unterricht“, „Bekanntheit durch außerschulische Erfahrungen“) einschätzen.

### 3. Ergebnisse der Untersuchung

#### 3.1 Interessengebiete

Wir geben hier die Items bereits gruppiert nach dem Ergebnis der Faktorenanalyse wieder.

Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das die vielfältigen Beziehungen zwischen mehreren Variablen so ordnet, daß die Items, die in einem engen statistischen Zusammenhang stehen, zu einem gemeinsamen „Faktor“ zusammengefaßt werden. So konnte in unserer Untersuchung die Vielzahl einzelner Items auf relativ wenige (13) Faktoren zurückgeführt werden, die dem gesamten Spektrum der erfragten Themen und Gegenstände zugrundeliegen. Diese Faktorenanalyse basiert allein auf den Daten zu den persönlichen Interessen der Schüler an künstlerischen Gegenstandsbereichen und Inhalten. Angaben, wo die Schüler Themen bzw. Gegenstände kennengelernt haben (im schulischen und/oder außerschulischen Erfahrungsfeld), sind also nicht in die Faktorenanalyse eingegangen (zu diesen gesonderten Analysen vgl. *Braungart/Freiberg/Jungkunz* 1986 b).

#### **Faktor 1 „Alltagskultur/Werbung/Massenmedien“:**

Analyse und Kritik von Werbung, Analyse und Kritik von Massenmedien, Freizeitkultur, Jugendkultur, Kommunikationsmodelle, Wahrnehmungstheorien, Kunstsoziologie, Warenästhetik, Theorie der Zeichen (Semiotik), Kitsch, Produktgestaltung, Farbtheorie, Stadtplanung, politisch-soziale Umwelt, Ästhetik.

#### **Faktor 2 „Kunst der Moderne“:**

Expressionismus, Impressionismus, Surrealismus, Kunst des 20. Jahrhunderts, Dada, Kunst des 19. Jahrhunderts, Abstrakte Kunst, Realismus, Aktuelle Kunst, Ausstellungsbesuche, Kunst nach 1945.

**Faktor 3 „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“:**

Zeichnen allgemein, Zeichnen nach Gegenständen, Landschaftsdarstellung – praktisch, Portrait/Selbstportrait – praktisch, Stilleben – praktisch, Plastisches Gestalten, Figur/Gruppe – praktisch, Freier Entwurf – praktisch.

**Faktor 4 „Kunst- und Stilgeschichte“:**

Kunst der Renaissance, Kunst des Mittelalters, Kunst des Barock, Kunst der Antike, Kunst des 19. Jahrhunderts, Stilkunde im Überblick.

**Faktor 5 „Themenorientierte Kunstwissenschaft“:**

Portrait/Selbstportrait – theoretisch, Stilleben – theoretisch, Figur/Gruppe – theoretisch, Landschaftsdarstellung – theoretisch, Wandbild – theoretisch, Freier Entwurf – theoretisch.

**Faktor 6 „Politische Kunst“:**

Kunst im Widerstand, NS-Kunst, Politisch-kritische Kunst, Kunst sozialistischer Länder, Kunst nach 1945.

**Faktor 7 „Szenische Darstellung“:**

Körpersprache/Pantomime, Puppenspiel, Theater, Erstellung einer Ausstellung, Kreativitätstraining, Schminken, Illustration.

**Faktor 8 „Drucken“:**

Hochdruck, Tiefdruck, Siebdruck.

**Faktor 9 „Kunstgewerbe“:**

Macramée, Batiken, Textiles Gestalten, Töpfern.

**Faktor 10 „Technische Medien-Praxis“:**

Fotografieren, Fotomontage, Filmen, Video, Collage.

**Faktor 11 „Comic/Karikatur“:**

Comic – praktisch, Comic – theoretisch, Karikatur – theoretisch, Karikatur – praktisch.

**Faktor 12 „Mode“:**

Mode – theoretisch, Mode – praktisch, Schminken.

**Faktor 13 „Wohnen/Architektur“:**

Wohnen/Raumgestaltung – theoretisch, Wohnen/Raumgestaltung – praktisch, Stadtplanung, Architektur.

### 3.2 Die Intensität des persönlichen Interesses

Die Ergebnisse lassen sich der nachstehenden Tabelle entnehmen. Die erhobenen Daten wurden zunächst mit Hilfe von arithmetischen Mittelwerten pro Faktor ( $\bar{x}$ ) ausgewertet. Bei den Mittelwerten über alle Items und Faktoren hinweg wurden die Faktor-Mittelwerte nach der Anzahl der in ihnen enthaltenen Items gewichtet. (Tabelle 1 siehe Seite 81)

Es ist ein bekannter und inzwischen auch für den Kunstunterricht der gymnasialen Oberstufe empirisch hinreichend nachgewiesener Sachverhalt, daß Schüler an den Kursen ein besonderes Interesse haben, die sie als Leistungskurse wählen. Insofern ist es folgerichtig, daß in unserer Untersuchung die Mittelwerte, die Auskunft über den Grad des Interesses an künstlerischen Gegenstandsbereichen geben, bei keinem Faktor besonders niedrig ausfallen. D.h. kein Mittelwert liegt unter der Ausprägung 2 (= „oberflächliches Interesse“) der vierstufigen Bewertungsskala. Ein Blick

auf die von der Mitte der Skala (= 2.5) am stärksten abweichenden Faktormittelwerte zeigt, daß Leistungsfachschüler keineswegs besonders eigenwillige, sondern eher traditionelle Interessenschwerpunkte haben.

Tab. 1: Interesse-Faktoren mit Anzahl der Items und Mittelwerten ( $\bar{x}$ ); Gegenstände, die die Schüler im Unterricht und außerhalb des Unterrichts kennengelernt haben, mit Mittelwerten ( $\bar{x}$ )

Interesse-Faktoren	Anzahl der Items	Stärke des Interesses  ( $\bar{x}$ )	Bekanntheitsgrad der Gegenstände	
			(a) aus dem Unterricht  ( $\bar{x}$ )	(b) außerhalb des Unterrichts  ( $\bar{x}$ )
1 „Alltagskultur/Werbung/Massenmedien“	15	2,22	1,59	1,61
2 „Kunst der Moderne“	11	2,83	2,15	2,01
3 „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“	9	3,16	2,61	2,44
4 „Kunst- und Stilgeschichte“	6	2,40	2,33	1,72
5 „Themenorientierte Kunstwissenschaft“	6	2,15	1,92	1,50
6 „Politische Kunst“	5	2,37	1,69	1,68
7 „Szenische Darstellung“	7	2,54	1,36	1,77
8 „Drucken“	3	2,25	1,84	1,35
9 „Kunstgewerbe“	4	2,50	1,68	2,28
10 „Technische Medienpraxis“	5	2,61	1,58	1,84
11 „Comic/Karikatur“	4	2,46	1,41	1,57
12 „Mode“	3	2,59	1,11	1,82
13 „Wohnen/Architektur“	4	2,77	1,79	1,97
Insgesamt (Faktoren 1-13)	82	2,54	1,84	1,83

Das Interesse der Schüler gilt nicht vorrangig den Gegenständen und Themenbereichen, die die kunstpädagogische Fachdidaktik der letzten zwei Jahrzehnte in den Positionen der „Visuellen Kommunikation“ bzw. der „Ästhetischen Erziehung“ besonders hervorgehoben hat (Analysen und Unterrichtsbeispiele zu diesen beiden Positionen, die sich stark mit der neueren Didaktik des Faches Deutsch berühren, etwa bei Möller 1974, Claußen 1975, Giffhorn 1976): Der höchste Mittelwert wird mit  $\bar{x} = 3,16$  bei Faktor 3 „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“ erzielt. Mit deutlichem Abstand folgt Faktor 2 „Kunst der Moderne“ ( $\bar{x} = 2,83$ ). Leistungsfachschüler interessieren sich demnach also vor allem für künstlerische Praxis, für Malen, Zeichnen, plastisches Gestalten. In der Kunstgeschichte bevorzugen sie die Kunst des 20. Jahrhunderts.

Die beiden niedrigsten Mittelwerte weisen die Faktoren 5 („Themenorientierte Kunstwissenschaft“) und 1 („Alltagskultur/Werbung/Massenmedien“) auf ( $\bar{x} = 2,15$  bzw. 2,22). Darin äußert sich einerseits ein relativ geringes Interesse an ästhetischen und kunsttheoretischen Themenfeldern, wie sie von der kunstpädagogischen Fachdidaktik durch die Einbeziehung emanzipatorischer pädagogischer Zielvorstellungen und benachbarter Dis-

ziplinen (kommunikations- und informationstheoretische Linguistik, Soziologie) gefordert wurden, andererseits eine Abneigung gegenüber einem stärker theoretisch angelegten Unterricht, wie er in der Forderung eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts für die reformierte gymnasiale Oberstufe vorgesehen ist. *Die Faktorenanalyse erbringt damit eine Interessensstruktur, die weder dem Diskussionsstand der Fachdidaktik noch den Zielvorstellungen der Oberstufenreform entspricht.* Oder umgekehrt: Den fachdidaktischen und curricularen Neukonzeptionen wie auch der organisatorischen Umgestaltung der herkömmlichen Oberstufe zum Kurssystem in der reformierten Oberstufe (mit den einschneidenden Konsequenzen auch für den Kunstunterricht wie Wissenschaftspropädeutik, Differenzierung in Grund- und Leistungskurse, Versetzungs- und Abiturelevanz) ist es offenbar nicht gelungen, die Interessensausprägungen von Leistungsfachschülern maßgeblich zu bestimmen. Eine andere Frage ist freilich, ob dies im Unterricht überhaupt je versucht worden ist. Eine Längsschnittuntersuchung von Kursankündigungen hat nämlich gezeigt, daß sich curriculare Neuansätze an den Schulen kaum feststellen lassen und *daß die Praxis des Kunstunterrichts in der reformierten gymnasialen Oberstufe eher traditionell ist, insofern Kunstgeschichte und Kunstpraxis (Malen, Zeichnen) im Unterricht eindeutig dominieren* (vgl. Braungart/Freiberg/Jungkunz 1986 a).

### 3.3 Kunstunterricht und außerunterrichtliche Erfahrungsfelder

Die Tendenz, die sich aus einer knappen Beschreibung der Interessensausprägungen bereits ergeben hat, zeichnet sich auch ab, wenn wir nun die Mittelwerte der einzelnen Faktoren im Hinblick darauf untersuchen, ob und in welchem Umfang Themen und Gegenstände *im Unterricht* überhaupt kennengelernt wurden. Wiederum sollen nur die höchsten und die niedrigsten Mittelwerte herausgegriffen werden. Über alle Faktoren hinweg ist der Bekanntheitsgrad wesentlich niedriger als das Interesse (Gesamt- $\bar{x} = 1,84$  vs. 2,54). Nur bei drei Faktoren können wir Werte über 2 verzeichnen, nur einmal läßt sich ein Wert über der Skalenmitte von 2,5 feststellen. Der Faktor „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“ erzielt auch hier mit  $\bar{x} = 2,61$  den höchsten Wert; dahinter folgen „Kunst- und Stilgeschichte“ ( $\bar{x} = 2,33$ ) und „Kunst der Moderne“ ( $\bar{x} = 2,15$ ). Das läßt auf einen Kunstunterricht schließen, der von herkömmlicher künstlerischer Praxis und von einer Orientierung an „hoher Kunst“ geprägt ist.

Entsprechend weisen diejenigen Faktoren die niedrigsten Mittelwerte auf, die Items aus dem ästhetischen Erfahrungsbereich des Alltags der Schüler erfassen, aus ihrer politisch-sozialen Welt (Faktor 12 „Mode“:  $\bar{x} = 1,11$ ; Faktor 7 „Szenische Darstellung“:  $\bar{x} = 1,36$ ; Faktor 11 „Comic/Karikatur“:  $\bar{x} = 1,41$ ; Faktor 1 „Alltagskultur/Werbung/Massenmedien“:  $\bar{x} = 1,59$ ). Das Ergebnis ist hier eindeutig: Themen und Gegenstände, in denen sich ein neues Verständnis des Kunstunterrichts niederschlägt, haben in der Unterrichtspraxis der Oberstufe bei Leistungsfachschülern kein nennenswertes Gewicht.

Im Hinblick auf das Kriterium „außerhalb des Kunstunterrichts kennengelernt“ bestätigen die Mittelwerte einerseits die Tendenz der Leistungsfach-

schüler zu einem engen, traditionellen Verständnis von Kunst: Die Faktoren „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“ und „Kunst der Moderne“ weisen hier wiederum die höchste ( $\bar{x} = 2,44$ ) bzw. dritthöchste ( $\bar{x} = 2,01$ ) mittlere Ausprägung auf. Mit Themen und Gegenständen, die von diesen Faktoren zusammengefaßt werden, haben sich die Schüler außerhalb des Unterrichts also noch am ehesten befaßt. Andererseits deutet der relativ hohe Mittelwert von Faktor 9 „Kunstgewerbe“ ( $\bar{x} = 2,28$ ) an (das ist der zweithöchste Mittelwert in bezug auf die außerunterrichtlichen Erfahrungsfelder), daß Schüler auch von der handwerklich-praktischen Seite aus einen Zugang zur Kunst bzw. zum ästhetischen Gestalten gewinnen (können). Zudem ergeben sich bei den außerunterrichtlichen Erfahrungsfeldern keine derart niedrigen Mittelwerte wie unter dem Gesichtspunkt „im Unterricht kennengelernt“. (Mit einer Ausnahme: Der Faktor 8 „Drucken“ wird mit  $\bar{x} = 1,35$  deutlich am niedrigsten bewertet, was sich einfach daraus erklären dürfte, daß Schüler im außerschulischen Bereich kaum die technischen Voraussetzungen finden, ästhetische Erfahrungen mit dem Medium „Drucken“ zu sammeln.)

Wenn sich also bei Leistungsfachschülern schulische und außerschulische Erfahrungen mit Kunst in ihrer Tendenz und in ihrem Umfang in etwa entsprechen, könnte die Vermutung naheliegen, daß beide Erfahrungsfelder auch in etwa gleichem Ausmaß die Interessen der Schüler an einzelnen Themen und Gegenständen bestimmen, ja daß dem Kunstunterricht möglicherweise eine größere Bedeutung zuzumessen ist. Denn immerhin stehen in Leistungskursen (in der Regel) fünf Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung, in denen – vielleicht eher zufällige, sporadische – Anregungen und ästhetische Erfahrungen aus dem außerschulischen Sozialisationsbereich aufgenommen, vertieft und so zu stabileren Interessen entwickelt werden könnten.

### *3.4 Der Einfluß schulischer und außerschulischer Erfahrungen auf die Entwicklung von Interessen*

Wir wollen nun versuchen, die zentrale Frage dieser Studie zu beantworten: Wie wirken sich schulische und außerschulische Erfahrungen auf die Entwicklung von Interessen aus?

Die Beziehungen zwischen dem persönlichen Interesse der Schüler und dem Bekanntheitsgrad der Gegenstände wurden durch Korrelationskoeffizienten ( $r$ ) ermittelt. Auch die Beziehungen zwischen schulischem und außerschulischem Erfahrungsfeld wurden auf diese Weise festgestellt.

Mit Hilfe der Korrelationsrechnung wird die Richtung und die Stärke eines Zusammenhangs zwischen zwei oder mehreren Variablen bestimmt. Der Korrelationskoeffizient ( $r$ ) kann Werte zwischen  $-1$  und  $+1$  annehmen. Bei statistischer Unabhängigkeit der Variablen liegt  $r$  in der Nähe von  $0$ . Der statistische Zusammenhang als solcher hat keine inhaltliche Aussagekraft; er bedarf der Interpretation. Die Zusammenfassung der einzelnen Werte zu mittleren Korrelationskoeffizienten für jeden Faktor ( $\bar{r}$ ) erfolgte nach  $z$ -Transformation der einzelnen  $r$ -Werte.

Um darüber etwas aussagen zu können, wie sehr Schülerinteressen einerseits (Kriterium) und schulische bzw. außerschulische Erfahrungen andererseits mitein-

ander zusammenhängen, wenn man die Interkorrelationen zwischen den Items zum schulischen und außerschulischen Erfahrungsfeld (Prädiktoren) berücksichtigt, wurde das Verfahren der multiplen Regression angewandt. Dieses Verfahren ermöglicht es, die Ausprägung einer Variablen (des Kriteriums) aus der Kenntnis der Werte anderer Variablen (der Prädiktoren) zu schätzen. Dabei werden die Prädiktoren derart gewichtet, daß mit ihnen das Kriterium möglichst genau vorhergesagt werden kann. Die Gewichte der Prädiktoren ( $\beta$ ) liefern Hinweise auf die Bedeutung jedes Prädiktors bei der Prognose des Kriteriums unter Berücksichtigung der Gesamtkonstellation, also der Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium sowie der Zusammenhänge der Prädiktoren untereinander. Die dabei berechneten aufgeklärten Varianzanteile geben Auskunft darüber, wie stark der jeweils spezifische Zusammenhang zwischen Prädiktoren und Kriterium ausfällt und in welchem Umfang das Kriterium (hier die Interessen der Schüler) aufgeklärt werden kann. Damit können wir also angeben, ob die Interessen an künstlerischen Gegenständen und Inhalten eher dadurch bestimmt sind, daß die Schüler diese Gegenstände und Inhalte im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts kennengelernt haben. Darüber hinaus können wir feststellen, in welchem Umfang sich beide Erfahrungsfelder zusammen auf die Schülerinteressen auswirken ( $= \Sigma \%$ ).

Wir verzichten darauf, die Ergebnisse bei den Signifikanzberechnungen der Korrelationskoeffizienten mitzuteilen, um den deskriptiven Charakter der vorzustellenden Befunde (im Sinne einer Stichprobenbeschreibung) zu betonen.

Gleichwohl sei erwähnt, daß ein Großteil der ermittelten Korrelationskoeffizienten statistisch gesichert werden kann. Ausnahmslos lassen sich die multiplen Korrelationskoeffizienten und die Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen „Persönliches Interesse“ und „Außerhalb des Kunstunterrichts kennengelernt“ mindestens auf dem 5%-Niveau sichern. (Tabelle 2 siehe Seite 85)

Tabelle 1 hatte gezeigt, daß die Gesamtmittelwerte der Faktoren unter dem Gesichtspunkt „in bzw. außerhalb des Unterrichts kennengelernt“ mit  $\bar{x} = 1,84$  bzw.  $1,83$  nahezu identisch sind. Gemessen an der zentralen Tendenz für alle Items und alle Faktoren kann man also weder für den schulischen noch für den außerschulischen Bereich von *intensiven* Erfahrungen mit künstlerisch-ästhetischen Themen und Gegenständen sprechen. Gleichwohl unterscheiden sich die beiden diesbezüglichen mittleren Korrelationskoeffizienten doch gravierend (Gesamt- $\bar{r} = .24$  für den schulischen, Gesamt- $\bar{r} = .54$  für den außerschulischen Bereich). Werden die  $\beta$ -Gewichte, die die Korrelationen zwischen den beiden Bereichen berücksichtigen, und die aufgeklärten Varianzanteile im Hinblick auf das Kriterium „Schülerinteresse“ einbezogen, so ergibt sich ein erstaunliches und für manchen, der vielleicht allzu große Erwartungen in Aufwertung und Ausweitung des Kunstunterrichts im Rahmen des Kurssystems der reformierten Oberstufe gesetzt hat, irritierendes erstes Bild: Lediglich 1,4% der Varianz der Schülerinteressen lassen sich auf den schulischen Bereich zurückführen; dem steht ein Varianzanteil von 28,1% entgegen, für den der außerschulische Bereich bestimmend ist. Das heißt: *Für das gesamte Interesse von Schülern an künstlerisch-ästhetischen Themen und Gegenständen spielen schulische Erfahrungen nur eine geringe Rolle. Das Interesse der Schüler wird direkt wesentlich stärker von außerschulischen Erfahrungen bestimmt.*

Tab. 2: Interesse-Faktoren und deren Beziehungen zu den Bekanntheitsgraden der Gegenstände: mittlere Korrelationen (r),  $\beta$ -Gewichte ( $\beta$ ), aufgeklärte Varianzanteile in Prozent (%) und Summen der aufgeklärten Varianzanteile ( $\Sigma$  %)

Interesse-Faktoren	Beziehungen zwischen den Interessen und Bekanntheitsgraden der Gegenstände						Aufgeklärte Varianz $\Sigma$ %
	(a) aus dem Unterricht			(b) außerhalb des Unterrichts			
	r	$\beta$	%	r	$\beta$	%	
1 „Alltagskultur/Werbung/Massenmedien“	.29	.10	2,9	.52	.48	25,0	27,9
2 „Kunst der Moderne“	.24	.06	1,4	.58	.56	32,5	33,9
3 „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“	.25	.06	1,5	.62	.60	37,2	38,7
4 „Kunst- und Stilgeschichte“	.21	.02	0,4	.57	.56	31,9	32,3
5 „Themenorientierte Kunstwissenschaft“	.32	.10	3,2	.53	.48	25,4	28,6
6 „Politische Kunst“	.21	.04	0,8	.49	.47	23,0	23,8
7 „Szenische Darstellung“	.24	.09	2,2	.53	.50	26,5	28,7
8 „Drucken“	.32	.20	6,4	.40	.33	13,2	19,6
9 „Kunstgewerbe“	.19	.08	1,5	.64	.63	40,4	41,8
10 „Technische Medienpraxis“	.14	.04	0,6	.46	.45	20,7	21,3
11 „Comic/Karikatur“	.12	.05	0,6	.43	.42	18,1	18,7
12 „Mode“	.26	.12	3,1	.60	.57	34,2	37,3
13 „Wohnen/Architektur“	.17	.04	0,7	.50	.49	24,5	25,2
Insgesamt (Faktoren 1–13)	.24	.06	1,4	.54	.52	28,1	29,5

Dieses Ergebnis wiederholt sich nun auf der Ebene der einzelnen Faktoren; leichte Abweichungen zugunsten des Kunstunterrichts gibt es nur dort, wo bedingt durch die Spezifik der Gegenstandsbereiche – ästhetische Erfahrungen in der Schule eher möglich sind, weil die Schule über bessere (z. B. technische) Voraussetzungen verfügt.

Bei den einzelnen Faktoren sollen nun aber einige Ergebnisse noch genauer betrachtet werden: Das bei weitem stärkste Interesse läßt sich beim dritten Faktor „Kunstpraxis/Konventionelle Medien“ feststellen ( $\bar{x} = 3,16$ ). Das ist ein ästhetischer Bereich, den Schüler im schulischen und außerschulischen Bereich in etwa gleichem Maße kennengelernt haben ( $\bar{x} = 2,61$  vs. 2,44). Die mittleren Korrelationskoeffizienten, die  $\beta$ -Gewichte und die aufgeklärten Varianzanteile entsprechen nun jedoch fast genau den Gesamtwerten über alle Faktoren hinweg. Obwohl also Schüler mit Malen, Zeichnen, plastischem Arbeiten im schulischen und im außerschulischen Bereich etwa gleich intensive Erfahrungen machen, ja obwohl sie offenbar in der Schule noch etwas besser Gelegenheit haben, sich mit diesen künstlerischen Tätigkeiten zu beschäftigen, spielt für ihr Interesse daran der Kunstunterricht nur eine geringe Rolle. Künstlerisch-praktisches Arbeiten interessiert Schüler aber von allen in die Untersuchung überhaupt einbezogenen künstlerischen Tätigkeiten am meisten. Der außerschulische Bereich – wie immer man sich das künstlerische Arbeiten von Leistungsfachschülern dort vorzustellen hat

(vgl. dazu *Hartwig* 1980) – hat dagegen eine ganz entscheidende Bedeutung ( $r = .25$  vs.  $.62$ ,  $\beta = .06$  vs.  $.60$ , Varianzanteile 1,5% vs. 37,2%).

Es zeigt sich also, daß hier den außerschulischen Erfahrungen die entscheidende und praktisch ausschließliche Bedeutung zukommt, wenn man die Interkorrelation zwischen den Ergebnissen für den schulischen und außerschulischen Bereich berücksichtigt. Dieses Ergebnis ist auch deshalb bemerkenswert, weil der insgesamt aufgeklärte Varianzanteil sehr hoch ist (mit 38,7%, der zweithöchste Wert dieser Untersuchung).

#### 4. Weitere Ergebnisse und Diskussion

Zu den Ergebnissen des vorherigen Abschnitts lassen sich einige Überlegungen anstellen, die in weiteren und gezielteren Untersuchungen zu überprüfen wären: Auch wenn sich die kunstpädagogische Fachdidaktik immer wieder dagegen gewehrt hat, so orientiert sich die künstlerisch-praktische Ausbildung von Kunstpädagogen an Kunstakademien doch schon immer überwiegend am Leitbild „Bildender Künstler“. Die Kunstpraxis von Kunstpädagogen wie auch ihr künstlerisches Selbstverständnis (nicht ihr pädagogisches) entsprechen thematisch und strukturell dem von bildenden Künstlern (vgl. *Jungkunz* 1985). Wird deshalb nun unterstellt, daß die künstlerische Praxis an den Schulen auch aus diesem Grund primär „künstlerischen“ Kriterien folgt (also Kriterien der Komposition, der Farbigkeit, sonstigen Gestaltungskriterien), so wäre damit eine mögliche Erklärung für dieses zunächst sehr erstaunliche Ergebnis gewonnen. Wie bereits erwähnt, hat die neuere Kunstdidaktik im Konzept der „Ästhetischen Erziehung“ versucht, die Konsequenzen aus der Einsicht zu ziehen, daß die ästhetische Praxis für die Sozialisation von Jugendlichen sehr wichtig sein kann (vgl. *Hartwig* 1980). Ästhetische Praxis kann die symbolische oder protosymbolische Bearbeitung spezifischer Probleme von Jugendlichen ermöglichen (allgemein etwa in der *Identitätsproblematik der Adoleszenz* und spezifischer in der Auseinandersetzung mit politisch-sozialen Problemen, die analytisch-diskursiv nicht bewältigt werden). Wenn aber die Funktion künstlerischer Praxis für Jugendliche in dieser Weise entwicklungsbedingt ist, dann kann ein Kunstunterricht, der sich am Leitbild „Künstler“ orientiert und formale, gestalterische Gesichtspunkte favorisiert (und bei den traditionellen Medien Malerei, Druck, Zeichnung, Plastik dürften diese besonders wichtig sein), den ästhetischen Bedürfnissen von Jugendlichen kaum entsprechen, weil diese *nicht primär formalästhetisch*, sondern inhaltlich, von einer Deutungs- und Auslegungsabsicht her motiviert scheinen.

Beim vierten Faktor läßt sich dieses Problem, daß der Kunstunterricht offenbar nicht in der Lage ist, Schüler zu einem deutlichen Interesse am Gegenstand zu motivieren, noch einmal veranschaulichen: Obwohl „Kunst- und Stilgeschichte“ den Schülern von der Schule her in viel stärkerem Maße vertraut ist als durch außerschulische Erfahrungen ( $\bar{x} = 2,33$  vs. 1,72), gelingt es dem Unterricht offenbar nicht, diesen Vorsprung zu nutzen; beim  $\beta$ -Gewicht und beim aufgeklärten Varianzanteil sind die niedrigsten Werte dieser Untersuchung überhaupt erzielt worden ( $\beta = .02$ ; Varianzan-

teil = 0,4% vs. .56 und 31,9% für den außerschulischen Bereich). Während also der Kunstunterricht in keinem direkten Zusammenhang mit den Interessen der Schüler für kunst- und stilgeschichtliche Fragen steht, ist dieser Zusammenhang mit dem außerschulischen Erfahrungsfeld umso größer, obwohl Schüler dort erheblich weniger Gelegenheit haben, diesen Fragen zu begegnen.

Dieser Befund bestätigt sich beim zweiten Faktor „Kunst der Moderne“. Auch dort hat die Schule einen – wenngleich deutlich geringeren – quantitativen Vorsprung gegenüber dem außerschulischen Bereich ( $\bar{x} = 2,15$  vs. 2.01); für das relativ starke Interesse ( $\bar{x} = 2,83$ ) ist die schulische Beschäftigung mit moderner Kunst fast gar nicht, die außerschulische dagegen umso stärker bestimmend (Varianzanteil 1,4% vs. 32,5%). Damit scheint aber eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der sich zunächst aufdrängenden, undifferenzierten Vermutung geboten, Leistungsfachschüler seien in erster Linie von einem eher traditionellen Verständnis von Kunstpraxis und Kunstwissenschaft geprägt. Die hinsichtlich ihrer Medien eher traditionelle ästhetische Praxis (Malen, Zeichnen, plastisches Gestalten) und die Kunstgeschichte, die die Schule vermittelt, *haben auf die Interessen von Schülern kaum unmittelbaren Einfluß*. Da Schüler an diesen Themen und Gegenständen aber offenbar nicht uninteressiert sind, liegt der Schluß nahe, daß in der Schule nicht in der Weise gemalt, gezeichnet und Kunstgeschichte betrieben wird, daß dadurch ein enger Bezug zu den Interessen der Schüler entsteht, *weil sich Schüler in ihren spezifischen, subjektiven Wünschen und Vorstellungen in einem solchen Unterricht nicht wiederfinden können*.

Einen weiteren Hinweis darauf, daß diese Interpretation vermutlich in die richtige Richtung geht, liefern die Ergebnisse zum Faktor 9 „Kunstgewerbe“. Das (durchschnittliche) Interesse ( $\bar{x} = 2,50$ ) an diesem handwerklich-praktisch ausgerichteten ästhetischen Erfahrungsfeld, mit dem Schüler in der Schule kaum ( $\bar{x} = 1,68$ ), im außerschulischen Bereich aber deutlich und überdurchschnittlich stärker in Berührung kommen ( $\bar{x} = 2,28$  vs. Gesamt- $\bar{x} = 1,83$ ), korreliert auch hier direkt fast allein mit außerschulischen Erfahrungen. Dieses Ergebnis ist deshalb so bemerkenswert, weil bei diesem Faktor mit 41,8% der höchste aufgeklärte Varianzanteil für diese Untersuchung vorliegt; davon entfallen auf den schulischen Bereich 1,5%, auf den außerschulischen aber 40,4% (Differenz zur Summe = Rundungsfehler). Schüler betreiben und interessieren sich demnach für ein anderes Töpfern und Batiken, als es die Schule vermittelt – vielleicht weniger für eines, das sich an künstlerischen, „objektiveren“ Kriterien orientiert, dafür aber *mehr in lebensweltliche Zusammenhänge eingebunden* ist und *Funktionen im Prozeß der Identitätsfindung übernehmen kann?*

Allein bei denjenigen Faktoren liegen die Werte für den schulischen Bereich etwas höher, bei denen sich das geforderte wissenschaftspropädeutische Profil auch des Kunstunterrichts am stärksten ausprägt (Faktor 5 „Themenorientierte Kunstwissenschaft“), bei denen die Schule einen technischen Vorsprung gegenüber dem außerschulischen Bereich hat (Faktor 8 „Drucken“) oder bei denen die Schule vielleicht einmal etwas näher an die

Lebenswelt der Schüler herankommt (Faktor 12 „Mode“). Lediglich beim Faktor 8 „Drucken“ kann man freilich von einem wirklich nennenswerten systematischen Einfluß des Kunstunterrichts auf das Schülerinteresse sprechen. Das Medium „Druck“ lernen Schüler im außerschulischen Bereich kaum ( $\bar{x} = 1,35$ ), in der Schule aber etwas stärker kennen ( $\bar{x} = 1,84$ ). Das läßt sich leicht verstehen: Wer hat schon außerhalb der Schule Gelegenheit, mit einer Tiefdruckpresse zu arbeiten? Bei diesem Faktor liegt der aufgeklärte Varianzanteil mit 13,2% für den außerschulischen Bereich (der niedrigste Wert dieser Untersuchung für diesen Bereich!) gerade doppelt so hoch wie der für die Schule (6,4%). Erklären dürfte sich dieses Ergebnis, das als einziges in nennenswerter Weise von der Gesamttendenz abweicht, auch daraus, daß Drucken in der Schule zwangsläufig stark vom handwerklich-praktischen Tun her bestimmt ist. Tiefdruck und Siebdruck sind relativ schwierige, anspruchsvolle Techniken, bei denen die Entwicklung technischer, praktischer Fertigkeiten ästhetische, gestalterische Fragen zunächst (und im engen zeitlichen Rahmen schulischen Unterrichts zumal) zurückdrängt. Insofern würde auch dieses abweichende Einzelergebnis doch die Tendenz, die sich beim dominierenden dritten Faktor („Kunstpraxis“) und beim neunten Faktor („Kunstgewerbe“) zeigte, bestätigen: *Schüler favorisieren ein ästhetisch-praktisches Arbeiten, dem mit Maßstäben, die von der „hohen Kunst“ geprägt werden, nicht gerecht zu werden ist.*

Der Faktor „Themenorientierte Kunstwissenschaft“, der nur theoretisch ausgewiesene Items enthält, und der Faktor „Mode“ erzielen für den schulischen Bereich ebenfalls relativ etwas höhere, absolut aber dennoch niedrige Werte ( $\beta$ -Gewicht, .10 bzw. .12); entsprechend sind die aufgeklärten Varianzanteile gegenüber den Werten für den außerschulischen Bereich immer noch sehr niedrig (3,2% vs. 25,4% beim Faktor 5 „Kunstwissenschaft“ bzw. 3,1% vs. 34,2% beim Faktor 12 „Mode“). Auch bei diesen Faktoren wird also das Interesse der Schüler klar von Erfahrungen im außerschulischen Bereich bestimmt. Die gegenüber den anderen Faktoren für den Kunstunterricht etwas höheren Werte dürften sich daraus erklären, daß der völlig theoretisch ausgerichtete Faktor 5 den von der Oberstufenreform auch für den Kunstunterricht geforderten Aspekt der Wissenschaftspropädeutik abdeckt, der nun das Fach auch für eher geisteswissenschaftlich denn künstlerisch-praktisch orientierte Schüler interessant machen könnte. Allerdings ist das Gesamtinteresse an diesem Faktor besonders gering ( $\bar{x} = 2,15$ , der niedrigste Interessen-Mittelwert aller Faktoren). Die ebenfalls etwas günstigeren Werte beim Faktor „Mode“ dürften damit zusammenhängen, daß der Unterricht hier *einem für die Sozialisation von Jugendlichen entscheidenden ästhetischen Erfahrungsfeld* eher entgegenkommt. Doch wie gesagt: Beide Faktoren bleiben trotz allem innerhalb der Gesamttendenz der Ergebnisse.

*Wir können zusammenfassen:*

Im Hinblick auf die Interessenstruktur und die Interessenausprägungen von Schülern in Kunstleistungskursen unterscheiden sich schulische und außer-

schulische Erfahrungsfelder stark und eindeutig. Die Erfahrungen, die Schüler im Unterricht mit künstlerischen Gegenständen und Themen machen, beeinflussen das Interesse, das Schüler für diese Gegenstände und Themen aufbringen, allenfalls marginal. Entscheidend geprägt wird das artikulierte Interesse dagegen von ästhetischen Erfahrungen im außerschulischen Bereich, wie auch immer diese beschaffen sein mögen. Offenbar ist es dem Kunstunterricht selbst in den Leistungskursen, die dafür noch relativ viel Raum lassen, bislang nicht gelungen, die durch außerschulische Erfahrungen entstandenen Interessen zu binden und fruchtbar zu machen. Die in der Fachdidaktik der letzten Jahre immer wieder und differenziert vorgetragene Forderung, auf die vielfältigen ästhetischen Erfahrungen von Jugendlichen auch im Unterricht einzugehen, ihre Bedeutung für Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse zu berücksichtigen und dabei ein enges, auratisches Verständnis von Kunst aufzugeben, hat in der Unterrichtspraxis, wie es scheint, kaum Gehör gefunden. *Kunst in der Schule und ästhetische Erfahrungen außerhalb der Schule sind offenbar zwei ganz verschiedene Dinge mit ganz verschiedenen Folgen für die Interessenbildung bei Schülern.* Anders ist das Ergebnis dieser Untersuchung kaum zu erklären.

Damit bestätigt sich die eingangs formulierte Vermutung, daß dem außerschulischen Erfahrungsfeld ein (weitaus) größeres Gewicht für die Interessenbildung der Schüler zukommt: Selbstinitiierte Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Tätigkeiten treten im außerschulischen Bereich mit größerer Wahrscheinlichkeit auf als in der Schule; ihr Einfluß ist stärker, weil die institutionell und fremdbestimmten Zielsetzungen entfallen. Ohne die Selbstinitiative des Schülers, der sich selbst Ziele setzt, ist die Bekanntheit mit Gegenständen und Themen nur eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für die Interessenbildung. Auf die Bildung von positiven persönlichen Beziehungen zu spezifischen Gegenstands- und Tätigkeitsfeldern, zu Freude und Neugier an entsprechenden Auseinandersetzungen als solchen, scheint der Kunstunterricht in der Oberstufe wenig unmittelbaren Einfluß zu haben.

## Literatur

*Braungart, Wolfgang/Freiberg, Henning/Jungkunz, Diethelm 1986a:* Zur Entwicklung des Faches Kunst in der reformierten gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen. In: Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (Hrsg.): Zur Lage der Kunstpädagogik, Teil II (= Schriftenreihe der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Band 10). Braunschweig, S. 123–151

*Braungart, Wolfgang/Freiberg, Henning/Jungkunz, Diethelm 1986b:* Das

Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von Schülern. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig (= Schriftenreihe der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Bd. 11)

*Bühner, Bernd/Birmmeyer, Achim 1982:* Ideologie und Diskurs. Zur Theorie von Jürgen Habermas und ihrer Rezeption in der Pädagogik. Frankfurt/M.: Haag + Herchen

*Claußen, Bernhard (Hrsg.) 1975:* Politisches Lernen durch visuelle Kommunikation. Texte zur Grundlegung,

- Konkretisierung und Kritik. Ravensburg: Otto Maier
- Dallmayr, Winfried* (Hrsg.) 1974: Materialien zu Habermas „Erkenntnis und Interesse“. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Daucher, Hans/Sprinkart, Karl-Peter* (Hrsg.) 1979: Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme – Positionen – Perspektiven. Köln: Dumont
- Dulisch, Frank* 1986: Lernen als Form menschlichen Handelns. Diss. Universität Köln
- Ehmer, Hermann K.* (Hrsg.) 1974: Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: Dumont
- Fellmann, Ferdinand* 1983: Gelebte Philosophie in Deutschland. Denkformen der Lebensweltphänomenologie und der kritischen Theorie. Freiburg/München: Alber
- Giffhorn, Hans* 1976: Argumente, Streitschriften, Materialien zur Veränderung der Kunstpädagogik. Ravensburg: Otto Maier
- Gripp, Helga* 1984: Jürgen Habermas. Und es gibt sie doch – Zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh
- Habermas, Jürgen* 1968: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen* 1971: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hartwig, Helmut* 1980: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Jungkunz, Diethelm* 1985: Kunsterzieherstudenten zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstkonzept. Eine Untersuchung zur beruflichen Identität von Studieninteressenten einer Kunsthochschule. In: BDK-Mitteilungen 21 (1985), H. 2, S. 4–15
- Kasten, Hartmut/Krapp, Andreas* 1986: Das Interessengenes-Projekt – eine Pilotstudie. In: Z. f. Päd. 32, (1986), S. 175–188
- Klafki, Wolfgang* 1970: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Klafki, Wolfgang u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: Fischer, Bd. 2, S. 55–73
- Lind, Georg* 1981: Die Rolle von Fachinteressen bei der Entscheidung für Ausbildung und Beruf. In: Peisert, H. (Hrsg.): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim: Beltz, S. 155–178
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang* 1976: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Möller, Heino R.* 1974: Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg: Otto Maier
- Prenzel, Manfred/Krapp, Andreas/Schiefele, Hans* 1986: Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Z. f. Päd. 32, (1986), S. 163–173
- Sauer, Karl* 1980: Artikel „Interesse, Motivation“. In: Roth, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, Bd. 2, S. 236–240
- Steiner, Isolde* 1983: Interessengeleitetes Lernen. München: Ehrenwirth
- Todt, Eberhard* 1985: Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen. In: Unterrichtswissenschaft. 13, (1985), S. 362–376
- Todt, Eberhard* 1986: Interesse haben – Interesse wecken. Über empirische Untersuchungen zum Interesse an der ästhetischen Erziehung in der Schule. In: Kunst + Unterricht. Heft 107, 1986, S. 32–35
- Zeitschrift für Pädagogik*: 25 (1979), Heft 1 (Themenschwerpunkt) „Motivation und Interesse“)

*Diethelm Jungkunz*, geb. 1953; M. A. (Päd.), Dr. phil.; nach Tätigkeiten als Wissenschaftlicher Angestellter an pädagogischen Instituten der Universitäten Göttingen, Braunschweig und Siegen; z. Z. Hochschulassistent im Fach Erziehungswissenschaft der Universität/Gesamthochschule Siegen  
Anschrift: Johannisbergstraße 32, 6348 Herborn

*Wolfgang Braungart*, geb. 1956; Studium der Fächer Kunstpädagogik, Werken/Arbeitslehre, Germanistik und Philosophie; Staatsexamen, Dr. phil.; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Lessing-Akademie Wolfenbüttel (1984/85); z. Z. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für neuere deutsche Literatur der Universität Gießen  
Anschrift: Am Sonnenhang 11 a, 6301 Pohlheim-Hausen