

Grundlagen der Kunstvermittlung und des Bildverstehens

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2008. "Grundlagen der Kunstvermittlung und des Bildverstehens." In *Kurze Texte zur Kunstpädagogik*, edited by Manfred Blohm, 161–66. Flensburg: Univ. Press.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Kurze Texte zur Kunstpädagogik

Schriftenreihe Medien – Kunst – Pädagogik

Band 2

FLensburg UNIVERSITY PRESS

Constanze Kirchner

Grundlagen der Kunstvermittlung und des Bildverstehens

Didaktische Entscheidungen im Kontext der Kunstvermittlung basieren auf der genauen Kenntnis eines Kunstwerks. Nicht nur das Wissen um die alterstypischen anthropologischen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler ist Voraussetzung didaktischer und besonders methodischer Überlegungen, sondern auch eingehendes Wissen über das ausgewählte Werk. Als methodisches Instrumentarium zur Werkanalyse werden die in der Regel von Kunsthistorikern entwickelten Interpretationsmethoden angewendet. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt eines Kunstwerks kommen formalanalytische, historische, kunstsoziologische, künstlerbiografische, psychologische oder rezeptionsästhetische Methoden zur Interpretation zum Einsatz. Der kunstpädagogische Blick auf die Werke widmet sich darüber hinaus oftmals den Produktionsprozessen, die zur Entstehung eines Kunstwerks führen. Der Kunsthistoriker Oskar Bätschmann (2001) legt mit seiner „Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik“ ein komplexes Interpretationsmodell vor, das als Grundlage eines betrachterbezogenen Werkverstehens herangezogen werden kann. Verschiedene strukturanalytische, ikonographische, ikonologische, künstlerbezogene, symboltheoretische, psychologische usw. Interpretationsansätze können darunter subsumiert werden.

Die Werkanalyse ist Voraussetzung von Lehrprozessen, um angemessene Inhalte auszuwählen und gemäß der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes Vermittlungswege zu entwickeln. Lernpro-

zesse basieren auf der ästhetischen Erfahrung und dem subjektiven Verstehen eines künstlerischen Objekts. Deshalb ist es sinnvoll, Einsichten in den Verstehensprozess zu gewinnen.

Sinnkonstitution und Verstehen in Vermittlungsprozessen

Eine Werkinterpretation ist in dreierlei Hinsicht für unterrichtliche Zusammenhänge relevant: Erstens ist sie Grundlage der Entscheidung, ob ein Werk geeignet ist, in einen bestimmten Unterrichtszusammenhang einbezogen zu werden. Zweitens ermöglicht ein breites Wissensspektrum über ein Werk der Lehrerin bzw. dem Lehrer, den Schülerinnen und Schülern vielfältige Anknüpfungspunkte für den Umgang mit einem künstlerischen Werk zu bieten und methodische Vermittlungswege einzuschlagen, die das spezifische ästhetische Ausdruckspotenzial zur Erfahrung bringen können. Drittens ist sowohl das Bestimmen des Gegenstandsfeldes als auch die Kenntnis von Analysemethoden hilfreich für das Interpretieren von Schülerarbeiten. Wendet sich der Blick jedoch von der Lehrsituation zur Lernsituation der Schülerinnen und Schüler, steht nicht mehr die Werkinterpretation im Zentrum des Interesses, sondern die ästhetische Erfahrung, die am künstlerischen Objekt gewonnen werden kann. Dies gilt freilich ebenso für die Lehrenden: Zum einen ist die Entscheidung für eine unterrichtliche Werkauswahl auch von der subjektiven ästhetischen Erfahrung der Lehrerin oder des Lehrers am Kunstwerk abhängig. Zum anderen beeinflusst das Verhalten der Vermittlungsperson natürlich die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder.

Wird der Verstehensprozess als lebendige, dynamische und aktive Beschäftigung mit dem Werk verstanden, in dem die ästhetische Erfahrung Voraussetzung des Erkenntnisgewinns ist, werden sich Sinnschichten bilden, die fortwährend auf die Struktur des Werks rückbezogen werden müssen. Diese Sinnschichten verdichten sich zunehmend, werden im Rezeptionsprozess erweitert und spezifiziert. Damit entstehen weitere Erfahrungspotenziale, Wahrnehmungsdifferenzierungen werden hervorgerufen und der Dialog wird fortgesetzt. Sinnkonstitu-

tion konkretisiert sich durch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungskontexten, mit Informationen und Wissen und eröffnet in neuen Kontexten neue Bedeutungshorizonte. Das Verstehen komplexer Zusammenhänge kann durch methodisch gelenkte subjektive Verknüpfungsakte vertieft werden und zu weiteren Erkenntnissen im Prozess des Verstehens führen. Mit der Kontextbildung entstehen immer andere Blickwinkel und Wahrnehmungen, die mit bereits Bekanntem vernetzt werden. Sich - Wundern, Staunen und Fragen sind der Anfang allen Verstehens. Das Interesse entwickelt und verstärkt sich im Dialog mit dem Werk. Anschaulich beschreibt Günther Regel den Dialog mit einem Werk: Der Betrachter „richtet seine Aktivitäten auf das Kunstwerk, um es zu erkennen, zu erleben und zu werten in der Erwartung, er werde eine Botschaft empfangen und, was er darunter auch immer verstehen mag, dabei Freude und Genuss gewinnen. Er befragt die Form des Werkes, erhält Antwort oder auch nicht, wartet, dass sie zu ihm spricht, sich offenbart, sieht sich selbst befragt und herausgefordert, den Inhalt der Form zu entschlüsseln. In diesem bildsprachlichen Dialog entsteht fast immer das Bedürfnis, Informationen zu gewinnen und in die Auseinandersetzung einzubeziehen, die für ihn aus dem betrachteten Werk selbst nicht zu ersehen sind, beispielsweise solche, die sich auf ikonographische Sachverhalte beziehen“ (Regel 1986, S. 250).

Das Unverständliche wirft Fragen auf, das Fremde und Andere weckt Interesse. Die Differenz zum Anderen zeigt sich sowohl in historischen Werken – aufgrund der zeitgeschichtlichen Entwicklungen – als auch in aktuellen Kunstwerken. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst provoziert das Empfinden von Ungewöhnlichem und Fremdem durch ihre häufig unkonventionellen Ausdrucksformen: „Ästhetische Erfahrung der modernen Kunst ist so heute Differenzerfahrung. Diese manifestiert sich als Erfahrung von Brüchen und Ambiguitäten“ (Stöhr 1996, S. 331). Mit der ästhetischen Erfahrung von Differenzen verbindet sich das Erproben möglicher Bedeutungen sowie ein immer wieder neu und anders Verstehen des Kunstwerks. Die Betonung

der Differenz zum Anderen verheißt zweierlei: Einerseits birgt die Differenzerfahrung die Chance, Möglichkeiten des Andersseins festzustellen, wodurch sich die Handlungsperspektiven des Betrachters erweitern können. Zum anderen wird hervorgehoben, dass mit der ästhetischen Erfahrung nicht nur ästhetisches Vergnügen einher gehen kann, sondern ebenfalls Betroffenheit, Irritation, angerührt Sein und Erschütterung (Adorno) – Empfindungen, die emanzipativ-aufklärerisch wirken können. Dabei ist die subjektive Bedeutung der Kunsterfahrung an das Maß ihrer Wichtigkeit für die jeweilige Person gebunden. Die ästhetische Erfahrung ist das eigentlich Bedeutungsvolle und Bereichernde an der Kunstbegegnung.

Die Untersuchung der Struktur ästhetischer Objekte bildet das fachwissenschaftliche Fundament im Kontext der komplexen Bedingungen von Kunstrezeption, denn die ästhetische Erfahrung und das Verstehen basieren auf der Eigenlogik der ästhetischen Hervorbringungen in ihrer sinnlichen Präsenz. Das Besondere, Singuläre eines Werks liegt in seiner Anschaulichkeit, der formalen Gestalt, die im Prozess geistiger Tätigkeit entsteht. Der Produktionsvorgang wirkt als bedeutungsgenerierendes Element in der Werkkonstitution und kann durch eigenes ästhetisch-praktisches Tun erfahrbar werden. Dieser Aspekt ist besonders für die Arbeit mit Kindern wichtig: Ästhetische Praxis im Umgang mit Kunstwerken kann auf bildnerisch-gestaltete Qualitäten aufmerksam machen und darüber hinaus den Dialog mit dem künstlerischen Objekt anregen und vertiefen. Mit dem eigenen Gestalten wird die Spezifik ästhetischer Phänomene als nonverbales sinnlich-symbolisches Ausdrucksmedium altersadäquat eigentätig handelnd erfasst.

Die Sinngenese entwickelt sich vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungszuweisungen. Im Gegensatz zu Erwachsenen können Grundschulkinder den individuellen Reflexionsrahmen und die Geschichtlichkeit eines Werks nur in Ansätzen hinterfragen. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst eignet sich insofern aus zwei Gründen für die Vermittlung in der Grundschule: Aktuelle Kunstformen beziehen sich meist auf die Ge-

schehnisse unserer Zeit, deshalb muss der historische Abstand z.T. nicht reflektiert werden, und sie bieten häufig subjektive Anknüpfungspunkte zur Bedeutungskonstitution, weil Handlungen, Gegenstände und Materialien, die Kindern aus dem Alltag bekannt sind, in die Objekte eingehen. Besonders jene künstlerischen Vorgehensweisen, die Kinder aus ihrem eigenen ästhetischen Verhalten im Spiel kennen, können empathisch-affektive Zugänge zur Kunst erlauben.

Die fachspezifische Auslegung eines Kunstwerks ist notwendig, um diejenigen Ebenen auszuloten, die im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht werden sollen. Eine Werkrekonstruktion bzw. -interpretation ist für die Lehrenden unverzichtbar für die geeignete Auswahl bestimmter Kunstobjekte sowie für das Entwickeln methodischer Wege im Vermittlungsprozess. Um jedoch ein bleibendes Interesse an Kunst bei Schülerinnen und Schülern zu wecken, muss der persönliche Erfahrungsgewinn am ästhetischen Gegenstand Ziel der Vermittlung sein. Bloßes Bildungswissen kann hierzu kaum einen Beitrag leisten, denn ästhetische Kompetenz wird dann erzielt, wenn Wesen und Eigenart ästhetischer Objekte begriffen werden: Bleibt im Vermittlungsprozess die fachspezifische Identifikation des Gegenstandsbereiches nicht erhalten, „dann kann die Sache selbst auch keinen eigenen, charakteristischen Erkenntnis- oder/und Produktionsbeitrag ... leisten“ (Richter 1984, S. 23).

Für das Initiieren ästhetischer Erfahrungen ist es erforderlich, die Voraussetzungen sowohl des Werks in seiner spezifischen Struktur als auch die des Rezipienten zu berücksichtigen. Denn wird die Begegnung mit Kunstwerken nicht an altersgemäße Bedingungen geknüpft oder werden die methodischen Wege nicht im Hinblick auf die Identität des jeweiligen Werks entwickelt, muss sich der Umgang mit Kunstwerken den Vorwurf der Beliebigkeit in doppeltem Sinn gefallen lassen: „zur Kunst ‚führen‘ - wen auch immer, wie auch immer“ (Richter 1995, S. 57).

Maßstab für das Verstehen ist der subjektive Erfahrungshintergrund, vor dem Empfindungen und Vorstellungen entstehen, Erfahrungen und Eindrücke intern strukturiert und umgrup-

piert sowie Beziehungen erfasst und geordnet werden. Gemessen am Erkenntnisfortschritt des Subjekts ist jedes Verstehen eine originäre Leistung. Verstehen ist nicht notwendigerweise an Sprache gebunden – Gedanken begrifflich zu fassen und auszutauschen trägt jedoch dazu bei, das Verstehen zu vertiefen. Das Wechselspiel von Frage und Antwort im gemeinsamen Gespräch oder in der ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung mit dem Werk fördert prozessuales Sinnstiften.

Literaturangaben

- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. (5. aktualisierte Aufl.). Darmstadt 2001
- Regel, Günther: Eigenart, Struktur und Funktion der bildenden Kunst als Bestimmungsfaktor des Kunstunterrichts - Metatheoretische Überlegungen zur Kunstpädagogik. In: Menzer, Fritz (Hrsg.): Forum Kunstpädagogik - Festschrift für Herbert Klettke. Baltmannsweiler 1985
- Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986
- Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Erster Teil: Grundriß einer Systematik der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1984
- Richter, Hans-Günther: Themenstellung als Problem der Kunstpädagogik und Kunsttherapie. In: Schiementz, Walter/ Beilharz, Richard (Hrsg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim 1995
- Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996

Exemplarische Literatur zu Methoden der Kunstvermittlung

- Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen, Leipzig 1999
- Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München 2005
- Kunst+Unterricht 253/1999: Assoziative Methoden der Kunstrezeption (Themenheft)
- Kunst+Unterricht 254/1999: Spielarten der Kunstrezeption (Material kompakt)
- Kunst+Unterricht Sammelband 2002: Bildnerisch Gestalten in der Grundschule. Kapitel XI: Mit Kunst umgehen, S. 126 - 143
- Kunst+Unterricht 285/286 2004: Atlas: Bilder kartografieren
- Kunst+Unterricht 288/2004: Kunstrezeption mit Kindern

Erweiterter Text s. www.iaekb-flensburg.de/lektuere.html