

Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern - Vermittlungsansätze und Bildungschancen

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 2008. "Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern - Vermittlungsansätze und Bildungschancen." In *Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch der Bilddidaktik*, edited by Gabriele Lieber, 255–67. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

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/>



Gabriele Lieber (Hrsg.)

Lehren und Lernen mit Bildern

Ein Handbuch zur Bilddidaktik



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Zur Rezeption zeitgenössischer Kunst von Grundschulkindern –

Vermittlungsansätze und Bildungschancen

Constanze Kirchner

Zeitgenössische Kunstwerke thematisieren die gesellschaftlichen Probleme und Phänomene unserer Zeit, oftmals solche, die auch Kinder und Jugendliche bewegt. Weil sich zeitgenössische Kunst mit Fragen unserer Zeit befasst, und weil sie damit die Lebenswelt, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler/innen berührt, eignet sich bestimmte Gegenwartskunst in besonderem Maße zur Vermittlung an Kinder. Freilich ist nicht jede gegenwärtige Strömung oder jedes beliebige aktuelle Kunstwerk damit gemeint, doch eine Vielzahl von Gegenwartskunst kann die Schüler/innen berühren, ihr Interesse wecken und hierdurch die Zugänge zur Kunst insgesamt erleichtern. Darüber hinaus kann das Faszinierende gerade an der zeitgenössischen Kunst sein, dass sie keine klaren und eindeutigen Aussagen transportiert, sondern dass sie Fragen stellt, über die wir in ein Gespräch kommen können. Ausgewählte Kunst regt an, sich mit einem bestimmten Thema zu beschäftigen, sie kann irritieren und provozieren sowie zum Nachdenken auffordern – und zwar völlig anders als ein Text, nämlich auf bildhafte, sinnliche Weise: Die Gleichzeitigkeit der wahrnehmbaren, zum Teil sogar widersprüchlichen Informationen, deren Symbolhaftigkeit und die Unmittelbarkeit des bildhaften Eindrucks ermöglichen einen affektiven, empathischen Dialog mit dem Werk. Erst danach folgt der wichtige und notwendige Versuch, das Erfahrene in Sprache zu fassen.

Kunst bezieht ihre Ausdrucksstärke aus ihrer materiellen Substanz, denn der Inhalt ist immer durch das Material und die hieran geknüpfte Bildsprache bestimmt. Sukzessiv entfalten sich während der künstlerischen Produktion Bedeutungsfelder, es entstehen Gedankenstränge, auch Brüche und wieder neue Bezugssysteme, die Teil des Werks werden und schließlich das Hervorgebrachte ausmachen. Der Kunsthistoriker Werner Hofmann formuliert sogar als These, „je mehr Bedeutungsebenen durch ein Kunstwerk gelegt werden können, desto stärker ist dessen Substanz“ (Hofmann 1973, S. 4). Freilich gilt dies nur in qualitativer, nicht in quantitativer Hinsicht. Aus didaktischer Perspektive lässt sich an Hofmanns These anschließen: je mehr Bedeutungsfelder durch ein Kunstwerk für die Schüler/innen gelegt werden können, desto stärker ist dessen didaktische Substanz. Mit anderen Worten: Je mehr Anknüpfungspunkte sich für die Schüler/innen ergeben – wie beispielsweise der Bezug zu bestimmten Materialien, die sie kennen (Bonbons, Holzkonstruktionen, Sand usw.), oder thematische Bezüge (Einsamkeit, Gewalt, Freundschaft usw.), Phantasien, Träume, narrative Elemente, spannende Kompositionen etc. – desto größer ist die Chance, dass ein Werk auf nachhaltiges Interesse stößt.

Der Maßstab für eine gelungene Kunstrezeption ist nicht das Erschließen eines Werks in seiner komplexen Sinngestalt, sondern der mögliche Erfahrungsgewinn der Betrachter. Deshalb ist die Beschäftigung mit einem Werk jedoch keineswegs beliebig, im Gegenteil, die oftmals facettenreiche Sinnstruktur entwickelt sich in ihrer Mehrschichtigkeit erst allmählich im Dialog über das Werk in seiner singulären sinnlichen Gestalt. Kunst fordert das aktive Entdecken von Sinnschichten. Das heißt: Wesentlich für den Erfahrungsgewinn sind die Anstrengung, die Intensität und auch die Muße, mit denen man sich

einem Werk widmet. Die bereits genannte These von Werner Hofmann, dass die Substanz eines Werks durch die Vielfalt seiner Bedeutungsebenen gestärkt werde, könnte man aus kunstpädagogischer Perspektive nochmals einen Schritt weiter formulieren: Je mehr Zugänge zur Kunst eröffnet werden können, desto intensiver wird das ästhetische Erleben.

Ein für das Schulfach Kunst wesentliches Element im Rezeptionsprozess sind die Anteile der Produktionserfahrung. Es liegt auf der Hand, dass vor dem Hintergrund des eigenen Bemühens, spezifische Sachverhalte bildnerisch zum Ausdruck zu bringen, die künstlerische Gestaltung eines Werks nochmals auf andere Weise in den Blick rückt. Das gedankliche Nachvollziehen des Produktionsprozesses sowie das Aufdecken von Gestaltungsprinzipien trägt nicht nur zum Erschließen eines Werks bei, sondern beeinflusst auch die eigene ästhetische Praxis. Darüber hinaus fasziniert Kinder häufig die materielle Substanz vieler Werke, so dass Kinder und Jugendliche animiert werden können, sich nicht nur für die Herstellungsverfahren zu interessieren, sondern auch die eine oder andere Ausdrucksform selbst zu erproben. Zugleich interessiert Kinder und Jugendliche natürlich all das, was die eigene Lebenswelt berührt. Dazu können Bereiche der Phantasie und der Träume angesprochen, Wünsche, Ängste oder auch Irritationen ausgelöst werden.

Kinder und Jugendliche haben nicht nur ein besonderes Interesse an Gegenwartskunst, weil sie Themen ihrer Lebenswelt wiederfinden, weil sie ihr eigenes Ausdrucksrepertoire bereichern können und weil Fiktives, Fantastisches, Unaussprechliches zur Anschauung gebracht wird, sondern sie verfügen auch über spezifische Fähigkeiten zur Rezeption solcher Kunst – und zwar aus folgenden Gründen: Kinder und Jugendliche sind Forscher, sie sind neugierig und wissensdurstig, sie denken ganzheitlich, bildhaft und mit allen Sinnen. Ihre Vorstellungen von der Wirklichkeit sind noch nicht starr festgelegt, sondern flexibel variierbar, sie haben, wenn sie in die Schule kommen, noch keine eng vorgefassten Sichtweisen. Kinder sind Spielexperten, die mit Phantasie, Kreativität und Experimentierfreude ungewöhnliche Vorstellungswelten entwickeln. Ihre Einbildungskraft und ihr Ideenreichtum tragen dazu bei, Bedeutungen zu erforschen und Sinnschichten zu entdecken. Widerständiges lockt zur Erkundung. Sie begeben sich auf die Suche nach Sinnfindung, nicht zuletzt, um sich selbst zu positionieren.

Bemüht man sich also, das Spektrum der Bedeutungsschichten eines Werks aufzufächern und flexibel auf die Deutungsangebote einzugehen, eröffnen sich meines Erachtens vielfältige Zugänge, die es lediglich zu erkennen gilt. Nimmt man nun die eben geschilderten potenziellen Interessen der Rezipienten als Indikator für mögliche Zugänge zur Kunst, hat man zugleich Kriterien für eine geeignete Werkauswahl, die sich an altersspezifischen Vorlieben oder auch persönlichen Neigungen orientiert, wie zum Beispiel: Material, Handlung, sinnliche Erfahrung, Umwelt/ Alltagsbezug, soziales, ethisches Interesse, Lebensentwürfe, Differenz zum Anderen, Phantasievorstellungen, Traum, Spiel, Naturerfahrung, Medienerfahrung usw. Vier Beispiele sollen mögliche Anknüpfungspunkte für Kinder hinsichtlich zeitgenössische Kunst verdeutlichen.

Spielerisch füllt Nils Udo¹ eine Furche im Baumstamm mit roten Beeren. Die feinen Beeren bilden einen starken Kontrast zu der groben Baumrinde und heben sich farblich intensiv von dem mit Pilzbewuchs überzogenen Stamm ab. Die Furche wird in ihrer Form hervorgehoben und betont: ein schmales Band öffnet sich nach unten hin. Kennzeichnet es eine Verletzung des Baums? Das Erleben von Natur war bis vor kurzem noch selbstverständliches Erfahrungspotenzial, heute lenken Werke wie dieses unseren Blick wieder verstärkt auf die Natur.

Dieter Roth² hat das Ensemble „Grosse Tischruine“ in einer Zeit von 28 Jahren, bis zu seinem Tod entwickelt. Es ist eine nicht nur materiell, sondern auch inhaltlich komplexe Installation, bestehend aus vierteiligen kleinen und großen Gegenständen sowie organischen Materialien. Visuelle und olfaktorische Sinne werden angesprochen, und es wird damit sowohl auf die Vergänglichkeit des Lebens wie auch auf dessen pralle Fülle verwiesen. Die Verbindung von Kunst und Leben ist Roths Ziel bereits seit den 60er Jahren und mündet in diese provokative Installation einer Werkstatt, die vielerlei Objekte täglichen Gebrauchs in sich aufnimmt und die eigentlich doch eher an eine Abstellkammer erinnert.

Wir sehen hier eine Rauminstallation mit dem Titel „Mondfrauen“. Die 18 Gewänder sind aus gelber glänzender Satinseide gefertigt, der traditionellen Kaiserfarbe, mit klassisch chinesischem Schnitt – siehe Hochkragen und Knopfleiste. Die Überlänge der Kleider bewirkt ein gespenstisches, doch leichtes und anmutiges Schweben. Aus winzigen Lautsprechern wispern Stimmen, zischende, gurgelnde Laute wandern hin und her. Es ist der digital veränderte Vortrag eines alten Gedichts über den Mond, über Mondfeste, den Sternenpalast und die Einsamkeit. Die in den Gewändern versteckten Lautsprecher erzeugen Klangbewegungen ohne lokalisierbaren Ort. Die Installation ist geprägt von den Erinnerungen der Künstlerin an die chinesische Heimat – Erinnerungen an Stoffe, Formen, Klänge, an das Lebensgefühl, die Religion. Der bühnenartige Aufbau dieser wie auch anderer Installationen weckt Assoziationen im Hinblick auf theatralische Auftritte etwa von Göttern und fremden Mächten oder erinnert einfach an die Peking-Oper.

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Link zur Online-Version:

<http://photography-now.com/artist/qin-yufen#contact>

Abb. 1

Als Großbild im Leuchtkasten zeigt Jeff Wall seine brillanten Fotografien. Hier laufen zwei Frauen mit Kind durch ein Stück Ödness, ein beliebiges Niemandsland am Stadtrand. Die scheinbare Zufälligkeit der Aufnahme täuscht: Jeff Wall konstruiert seine Bilder akribisch genau. Er wählt die Orte seiner Fotoinszenierungen mit Bedacht aus und arbeitet mit Schauspielerinnen, die in Szene gesetzt werden. Mimik, Gestik, Haltung, emotionale Regung – jedes Detail ist geplant. Die Personen haben keinen Blickkontakt, die beiden Frauen laufen beziehungslos nebeneinander her – irgendwo hin.

Was haben die beiden Frauen miteinander zu tun? Wie leben sie in diesem brachliegenden, identitätslosen Landstrich, in dem die Natur gerade die Bauschuttreste und den Abfall überwuchert? Die gezeigte Tristesse betont die schwierige Lebenssituation jener Menschen, die entwurzelt – in Folge moderner Zivilisation und Industrialisierung – in irgendeiner halbwegs urbanen Gegend leben.

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Link zur Online-Version:

<https://blogjimpblog.wordpress.com/2017/05/27/jeff-wall/#jp-carousel-1518>

Abb. 2

ben. Dass die Menschen verloren, abgestellt und geschmäht an diesem Ort wirken, unterstreicht Wall nicht nur mit dem Titel des Werks „Diatrobe“, was so viel wie Hetze, Schmähung, gehässiger Angriff bedeutet, sondern auch bildnerisch: Vergleicht man die tiefschwarzen Schatten der zwei Frauen mit den mäßigen Schatten an den Häuserwänden, stellt man nicht nur die unterschiedliche Dunkelheit fest, die Schatten der Personen folgen auch einem anderen Lichteinfall. Sie sind artifiziell, mit künstlichen Lichtquellen hergestellt, und betonen damit das Deplatziert-Sein der Menschen.

Werke, die aus Naturmaterialien hergestellt sind – wie die Arbeit von Nils Udo – regen ein Reflektieren über das eigene Verhältnis zur Natur und zur Umwelt an. Insbesondere durch eine intensive Materialerfahrung kann dieses Verhältnis im Unterricht handelnd bewusst gemacht. Der ästhetische Zugang zur Natur ist ein anderer, möglicherweise intensiverer Zugang als ein naturwissenschaftlicher oder ein ökologischer Zugang. Das Verhältnis zur Natur muss entwickelt werden, wenn es sich schon nicht mehr gesellschaftlich vermittelt, – um die Natur angemessen zu schätzen.

Die Installation von Dieter Roth erlaubt einen unmittelbaren sinnlichen Zugang aufgrund der Alltagsobjekte, des Lebenschaos, der olfaktorischen und haptischen Qualitäten des Werks. Die gesammelten Alltagsdinge beinhalten eine Vielfalt an Bezugspunkten aus der Lebenswelt von Heranwachsenden.

Werke, die das soziale und ethische Interesse von Kindern berühren, können Anlass sein, sich mit kulturellen Verhältnissen, Lebenssituationen und Interaktionsprozessen zu befassen, möglicherweise auch ausgehend von der eigenen kulturellen Herkunft. Ein Viertel unserer Schüler/innen sind Heranwachsende mit Migrationshintergrund, die sich aufgrund der eigenen Biografie vielleicht besonders für das Thema interessieren. Die Künstlerin Qin Yufen bietet das Betreten kultureller Brücken an, sie unterbreitet ein Angebot zum kulturellen Dialog. Jeff Wall regt mit seinen Großbilddias an, Geschichten zu erzählen, Lebensentwürfe zu erfinden, verbal oder szenisch darzustellen und zu fotografieren.

Kunstrezeption im Kunstunterricht

Das Kennen lernen von Kunstwerken, das Erfassen der Vielschichtigkeit und Symbolkraft der Bildenden Kunst ist der eine Ausgangspunkt im Kunstunterricht. Der andere Pol ist das anthropologisch verankerte, genuine Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis des Kindes. Hier folgt der Kunstunterricht den altersgemäßen Darstellungsformen, die durch bestimmte Themenstellungen, Materialangebote sowie das Erlernen spezifischer Techniken und Verfahren sukzessiv gefördert werden. Es ist zu beobachten, dass sich die fachlichen Forschungsaktivitäten in beiderlei Richtungen in den letzten Jahren ausbreiten und ausdifferenzieren. Ein geradezu signifikanter Paradigmenwechsel hat sich im Hinblick auf die Vermittlung von Gegenwartskunst vollzogen: Zeitgenössische Kunst, die gemeinhin als schwer verstehbar und deshalb auch schwer vermittelbar gilt, steht mittlerweile oftmals im Zentrum des Kunstunterrichts und auch im Mittelpunkt der auf Unterricht bezogenen Forschung (u. a. S.-Sturm 1996, Peters 1996, Kirchner 1999, Lange 2002, Wenrich 2003, Uhlig 2005). Es hat sich die Meinung durchgesetzt, dass sich gerade die aktuelle Kunst besonders für die Vermittlung eignet, weil sie sich mit Themen unserer heutigen Lebenswelt befasst und weil Kinder – anders als bisher angenommen – ein hervorragendes Vermögen zur Auseinandersetzung mit aktueller Kunst besitzen.

Kunsterfahrung findet im rezeptiven und produktiven Umgang mit Kunstwerken gleichermaßen statt. Die Kunstwerke können zur ästhetischen Praxis anregen und damit das Ausdrucksrepertoire der Kinder erweitern. Die Transformation der ästhetischen Erkenntnis am Werk in die eigene Gestaltung ist ein reflexiver Akt. Denn im Gegensatz zur Nachgestaltung eines Werks ist die Verknüpfung mit der individuellen Gestaltungsabsicht gefordert, was einen ästhetischen – also geistigen, sinnlichen, emotionalen – Transfer beinhaltet. Die Verknüpfung der ästhetischen Erkenntnis mit dem subjektiven Ausdrucksbedürfnis im Gestaltungsprozess hebt das Erfahrene auf ästhetischem Weg nochmals in das Bewusstsein und bewirkt mit der ästhetischen Handlung weitere Erkenntnisgewinne – vor allem dann, wenn ein imaginärer, gedanklicher, sprachlicher oder ästhetisch-praktischer Dialog mit dem Werk entsteht.

Ästhetische Erfahrung gilt als Voraussetzung ästhetischer Bildung. Tritt zur Erfahrung die Reflexion, das Einordnen, Strukturieren, Kategorisieren von Erfahrenem in subjektiv bedeutsame Kontexte, werden Prozesse ästhetischer Bildung angebahnt. Das bedeutet auch, dass gelernt werden muss, die eigenen ästhetischen Fähigkeiten zu entdecken, zu schätzen und zu erweitern. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Dazu gehören Kenntnisse über historische und zeitgenössische Kunstwerke sowie über die ästhetischen Phänomene unserer Umwelt. Das Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnüglich-Aneignen von künstlerischen, musikalischen und literarischen Werken in ihrer Vielschichtigkeit kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Darüber hinaus sollen Sensibilität, Phantasietätigkeit, Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische, emanzipierte Sich-zurecht-Finden und Verhalten in einer von Bildern und visuellen Medien bestimmten Welt. Selbstbestimmtes, erfahrungs- und interdisziplinäres Arbeiten sind wesentliche Voraussetzungen für einen Unterricht, der Intensität und Aufmerksamkeit, Auseinandersetzung und Sinnkonstitution verlangt. Unterricht kann dann auf ästhetische Weise bildungswirksam werden, wenn Staunen, Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, Widerstand und Irritation erzeugt, Genuss und Sinnhaftigkeit in Aussicht gestellt werden. Im Folgenden werden jene Prozesse ästhetischer Bildung skizziert, die mit der Rezeption von Bildender Kunst und der bildnerischen Produktion einhergehen.

Besonderer Erläuterung bedarf die Spezifik jener ästhetischen Erfahrung, die nur im Dialog mit symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen Bildender Kunst existiert. Diese ästhetische Erfahrung basiert auf der spezifischen, singulären Struktur eines künstlerischen Objekts und ist nur dort zu gewinnen. „Ästhetische Erfahrung im engeren Sinn unseres Verhaltens zur Kunst wurzelt in der ästhetischen Qualität von Erscheinungen der Dingwelt, in denen ein Vorgang zum Gipfel, eine Erfahrung zur Erfüllung gelangt ...“ (Jauß 1991, S. 192). Als Gegenstände ästhetischer Erfahrung sind die materielle Substanz, der am Werk sichtbare Produktionsprozess, die Gestaltung und deren Sinnhaftigkeit sowie die künstlerischen Bezugssysteme zu bezeichnen.

Das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken wird aus kunstwissenschaftlicher Perspektive mit dem Begriff der Anschauung charakterisiert, die sich nicht nur auf den visuellen Sinn beschränkt, sondern vielmehr einen nichtbegrifflichen, holistischen Zugriff meint. Die Identität eines Bildes liegt in seiner Anschaulichkeit, im „sinnlich organisierten Sinn“ (Boehm 1996, S. 149). Rezeptionsästhetisch gewendet formuliert Bättschmann (1988, S. 126): „Anschauung ist die produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild“. Diese aktive Leistung des Betrachters im Prozess ästhetischer Erfahrung verortet Rüdiger Bubner (1989, S. 36) zwischen den Polen Anschauung und Begriff. Gemeint ist ein „zwangloses Spiel der Reflexion“ (ebd., S. 91), das sich zwischen den begrifflich nicht fassbaren ästhetischen Phänomenen und den Versuchen, diese Wesenszüge verbal zu erläutern, bewegt: „Flüchtete sich die Reflexion in den Begriff, so gäbe sie die Basis der ästhetischen Erfahrung auf und tauschte das Reich der Kunst gegen die Selbstgewissheit des Denkens. ... Die begriffliche Aussage verfremdet die Lebendigkeit der Begegnung mit Kunst, so dass die Reflexion von der Leere des abstrakten Begriffs wieder zur Unmittelbarkeit der Anschauung zurückstrebt. Dort vermeinte sie doch zu haben, was der Begriff nicht zu fassen imstande ist“ (Bubner 1989, S. 65).

Die ästhetischen Phänomene verweigern sich dem sprachlichen Zugriff und sind nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen untereinander erfahrbare. Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist der subjektive Zugang, der nicht nur durch Motiv oder Material, Komposition oder Farben, Produktionsverfahren, Handlungsvollzüge, kunstgeschichtliche Bezüge ausgelöst wird, sondern auch Offenheit beim Betrachter erfordert. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen, Erfahrungen und Assoziationen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk: Sinnstiftende Deutungsbewegungen tragen in Korrespondenz mit der Werkstruktur zum Erschließen des Sinns bei. Dabei sind die Deutungen keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen und motivischen Vorgaben des künstlerischen Objekts gebunden. Die Kommunikation über ein Werk geschieht vorwiegend sprachlich. Auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch über ein künstlerisches Objekt durch die weitergehende Beschäftigung damit zum tieferen Verständnis bei. Insbesondere die prozessuale Konstitution des Sinns durch den Rezipienten, in die auch die eigenen Produktionserfahrungen eingehen, ist Bestandteil der ästhetischen Erfahrung. Voraussetzung für diese Sinnkonstitution ist die Bereitschaft, Ungewohntes wahrzunehmen, Irritationen zu schätzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen, kontemplativ zu versinken und Neues aufzunehmen.

Das Kennen lernen von Kunstwerken gehört zu den grundlegenden Inhalten des Kunstunterrichts. Es werden hierdurch nicht nur Gestaltungsprozesse hinsichtlich Motiv, Technik oder Material angeregt und damit die Ausdrucksrepertoires erweitert, sondern es entwickeln sich auch Werkverständnis und Deutungsrepertoire. Viele Modelle für

den Umgang mit Kunstwerken bevorzugen neuerdings die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst. Der Dialog mit Kunst und über Kunst bedeutet, dass Eindrücke in Sprache gefasst werden, dass Aussagen über Wirkungen begründet werden, Absichten abgeleitet und Einzelelemente wie Materialien, Motive, Gegenstände, bildnerische Mittel in größere Zusammenhänge eingeordnet werden. Darüber hinaus gilt es, gestalterische Strukturen zu erkennen, Motive Themen zuzuordnen, zu kategorisieren sowie gesellschaftliche Kontexte zu erschließen, in die ein Werk eingebettet ist. Genau diese Fähigkeiten verlangt die letzte PISA-Studie unter dem Stichwort „Lesekompetenz“. Zukünftig soll darüber hinaus auch die „visual literacy“ geprüft werden – die Fähigkeit, Bilder zu entschlüsseln, wie sie im Umgang mit Kunstwerken geschult wird. Die bildnerische Produktion unterstützt nicht nur das Erweitern des individuellen Ausdrucksrepertoires, sondern auch das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität und Bildkompetenz, die das kritische Urteilsvermögen einschließt. Das anthropologisch verankerte, genuine Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis dient der Verarbeitung, Klärung und – auch in Auseinandersetzung mit Kunstwerken – dem Verständnis von Lebenswirklichkeit. Gerade für Grundschul Kinder beinhaltet der nichtsprachliche, bildnerische Ausdruck die Möglichkeit, Träume, Wünsche, Ängste, Phantasien darzustellen, die sie (noch) nicht in Sprache fassen können.

Es gilt als unbestritten, dass zur ästhetischen Bildung die Entwicklung von Imaginationsvermögen (Einbildungs-/ Vorstellungskraft) und Phantasietätigkeit gehören. Bildnerische Produktion und Rezeption basieren zwar auf dem Wechselspiel sinnlicher Wahrnehmung, Imagination, Anschauung und Phantasietätigkeit, erfordern jedoch zugleich geistige Tätigkeit, das Erfassen anschaulicher Strukturen, das Zuordnen, Kontexte bilden, Sinn stiften, Begriffe finden, wieder fallen lassen, staunen, Neugierde, Widerstand, Versenkung – sowohl im Rezeptions- als auch im Produktionsprozess. Dies verlangt die Aktivität des Subjekts, die einfallsreiche Konstruktion von Sinn. Dieser Sinnkonstruktion dann in der Auseinandersetzung mit Material und Verfahren eine bildnerische Struktur zu verleihen, ist eine anspruchsvolle geistige Leistung. Darüber hinaus basiert ein weiterer Anteil an ästhetischer Erfahrung im Produktionsprozess auf dem Lustgewinn und den Kompetenzgefühlen, die durch kreatives Tun entstehen. Um diese fundamentale Bedeutung der bildnerischen ästhetischen Erfahrung in Lehr-/ Lernprozesse überführen zu können, ist die eigene bildnerische Produktionserfahrung der Lehrenden unverzichtbar. Die bildnerische Praxis ist das Fundament der auf Anschauung fußenden ästhetischen Bildung. Nichtsprachliches, leibgebundenes ästhetisches Denken ist ein Erkenntnismodus, der auf Phantasie und Einbildungskraft, Symbolisierungsfähigkeiten und Anschauung rekurriert. Dieses ästhetische Vermögen kann durch die bildnerische Produktion ausgebildet und gestärkt werden.

Überlegungen zu Werkauswahl und methodischen Strategien

Wirklichkeitsgetreue Darstellungsweisen, klare Bildaufteilung, narratives Bildgeschehen, einfache Kompositionen und Überschaubarkeit sind immer wieder genannte Kriterien zur Bildauswahl für den Umgang mit Kunstwerken in der Primarstufe (Aissen-Crewett 1992, S. 109f., Hinkel 1980). Die altersgemäße Eignung von Kunstwerken hängt nicht nur von der Anmutung des Artefakts für die Kinder ab, sondern von verschiedenen Faktoren, die den Umgang damit determinieren: Produktionsweisen, Materialvorgaben, Themenfelder und Erfahrungschancen, die als Kriterien didaktischer Entscheidungen berücksichtigt werden müssen. Eine besondere Eignung für Unterricht kommt Kunstwerken zu, die einen subjektiven Zugang möglich machen und bei denen sich Schülerinteressen und Vermittlungsintention verbinden. Der Aufforde-

rungscharakter von Materialien und künstlerischen Verfahren. Bildergeschichten, Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, neue Wahrnehmungserlebnisse und Differenzerfahrungen, der Reiz des Fantastischen o.a. Kriterien können sinnvolle Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung bieten und somit Erkenntnis leitend in Rezeption, Produktion und Reflexion wirken.

Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst sollte selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts sein und kann durch Besuche von Kunstausstellungen ergänzt werden. Um die Erfahrung zu ermöglichen, dass der Umgang mit zeitgenössischer Kunst subjektiv bereichernd ist, bedarf es der unterrichtlichen Hinführung. Die Werkauswahl kann sich an den im Folgenden genannten Kategorien orientieren. Diese lassen sich um weitere Aspekte ergänzen und sind als Anstoß zum Nachdenken über andere Kriterien gedacht. Letztlich muss jedes singuläre Werk auf seine didaktischen Qualitäten hin sorgfältig geprüft werden.

Materialerfahrung: Jede Material- und Formentscheidung impliziert zugleich eine erneute Sinnkonstitution in Abhängigkeit von Materialität und Gestaltung. Mehrschichtige Sinnkontexte werden in dieser Weise verfügbar gemacht, die das Erschließen von Kunstwerken befördern – und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits sind Kinder von bestimmten Materialien fasziniert, weil sie glitzern oder eklig sind, merkwürdige Konsistenz besitzen usw., andererseits können sie über die eigene Produktionserfahrung die Bedeutungsveränderungen nachvollziehen, wenn das Material neu geformt oder in neue Kontexte gestellt wird.

Bildmotiv: Die kindlichen Vorstellungen von „Kunst“ sind noch wenig ausgeprägt, d. h. dass die Forderung wirklichkeitsgetreuer Wiedergabe eines Motivs noch kein Kriterium für die ästhetische Erfahrung am Werk ist. Das Interesse am Phänomen hat für die 6-11-Jährigen klare Priorität bei der Betrachtung, während älteren Schüler/innen oftmals der Zugang zum Werk durch die Unvereinbarkeit der Darstellung mit ihrem Anspruch auf Gegenständlichkeit, die mit Kunst verbunden wird, verstellt ist. Auch Werke, die kein eindeutiges Bildmotiv bieten, wecken das kindliche Interesse.

Lebensweltbezug: „Bilder präsentieren und repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (Otto/Otto 1987, S. 20). Werden die kindliche Lebenswelt und die subjektive Wirklichkeitserfahrung der Schüler/innen zum Ausgangspunkt fachlicher und pädagogischer Überlegungen, rücken solche Kunstwerke ins Blickfeld didaktischer Entscheidungen, an die sich mit Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen lässt: Themen, Motive, Inhalte und Gestaltungsweisen, die aus dem Erfahrungsbereich, also der konkreten Lebenswelt der Kinder entstammen.

Differenzerleben: Ein wesentlicher Aspekt im Umgang mit Gegenwartskunst ist die Irritation durch unvertraute Bildvorstellungen. Ebenso wie das Anknüpfen an Bekanntes die ästhetische Erfahrung am Werk motiviert, bietet das Fremde, die Differenz zum Anderen Anlass und Reiz zur Auseinandersetzung. Kinder versuchen, ausgehend von ihrem Erfahrungsfundus und ihren Wissenskontexten dem Ungewöhnlichen nachzugehen, um sich persönlich das künstlerische Objekt zu erschließen. Das Ungleiche, Nicht-Identische (Jauß 1991 mit Bezug auf Adorno) befähigt die Kinder zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen. Mit den unkonventionellen Kunstobjekten tritt scheinbar Vertrautes in neuen Kontexten entgegen. Darüber hinaus erfordern die künstlerische Verdichtung und die Vielschichtigkeit des Werks die intensive Beschäftigung mit

dem fremden Anderen. Rumpf (1991) erklärt das „Unvertrautmachen“ von Erfahrung durch das Verrücken der kindlichen Perspektive zu einem wichtigen pädagogischen Mittel, um Wahrnehmungserlebnisse zu erzeugen, die zur Aus- und Umbildung von Erkenntnisstrukturen und der Möglichkeit und Fähigkeit des Anderssein-Könnens beitragen.

Phantasiespiel: Phantasietätigkeit geschieht nicht voraussetzungslos, sie basiert auf der Umbildung internalisierter Wirklichkeitserlebnisse (vgl. z. B. Rumpf 1988; Otto 1990). Für diese Umbildungen, für ihre Formfindungen und zum Erweitern ihres Ausdrucksrepertoires benötigen Kinder Anstöße. Die Erfahrung am künstlerischen Werk verhindert nicht die Entfaltung eigener Vorstellungen, wie es manche stereotype Reproduktionen tun, sondern fördert Phantasie und Einbildungskraft. Denkbar sind verschiedene Ebenen, die zum Anstiften der Phantasietätigkeit beitragen: das Gestalten mit ungewöhnlichen Materialien oder das Kombinieren verschiedener gestalterischer Verfahren.

Didaktische Überlegungen zum Umgang mit Gegenwartskunst können ihren Weg in drei Richtungen nehmen:

Erstens: Die Rezeption eines Kunstwerkes, einer Künstlerposition oder einer thematischen Werkreihe kann zum Ausgangspunkt eines eigenständigen, vom Werk unabhängigen Experimentierens, eines weiteren Forschens und eines Gestaltens werden, das in bestem künstlerischen Sinne in Inhalt und Form Neues konstruiert, das die Impulse aus der kennen gelernten Kunst in einem eigenen Findungsprozess und geformt durch eine suchende, auch mäandernde Reflexion weiter trägt. Die Fähigkeit zur konzeptionellen und bildnerischen Distanz zum rezipierten Kunstwerk wächst mit dem Alter. Für Kinder in der Grundschule ist ein mimetisches Arbeiten, produktiv und phantasievoll gebrochen durch ihre altersgemäße Formsprache und Imaginationskraft, selbstverständlich.

Zweitens: Die Werkrezeption kann zu einem Suchen anzuregen, das als Katalysator der Reflexion über Kunst und das Selbst zu einem ganz eigenständigen Ausdruck gelangt, dem allenfalls noch konzeptionelle Spuren der rezipierten Kunst eingeschrieben sind. Solch ein pädagogisches Primat, das das Kunstwerk funktionell dem Subjekt unterordnet, verlangt geradezu die Ausweitung der handwerklichen und technischen Realisierungsweisen, das heißt die Übersetzung in andere künstlerische Verfahrensweisen. Das eigene Produzieren ist hier ein Medium, ein Mittler zur Sicht auf das Selbst durch das Individuum und ein Medium zur Sicht auf das Selbst in der Gesellschaft.

Drittens: Die unterrichtliche Vermittlung eines Werk richtet sich gezielt auf die Werkschließung. Freilich gibt es nicht den Königsweg der Werkvermittlung. Hier kann das breite, plurale Methodenspektrum der Kunstpädagogik offen gelegt werden. Es reicht vom handelnd-rezeptiven Umgang mit den Kunstwerken, die über das lokal erreichbare Museum ganz anders wahrgenommen werden können als die Werke in der medialen Präsentation fern vom Original. Das Spektrum schließt fächerverbindendes Arbeiten in den Disziplinen der ästhetischen Bildung genau so ein wie den apodiktischen Vorschlag, die Rezeption von zeitgenössischer Kunst ohne große didaktische Leitplanken anzugehen und das diskursive Erschließen, Schritt für Schritt, als Methode zu empfehlen.

Letztlich bedeuten diese Varianten, dass sowohl das Subjekt mit seiner Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum des Unterrichts stehen kann oder dass das Werk zum Anlass werden kann, zu ganz eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsformen zu gelangen,

als auch dass sich die unterrichtlichen Methoden auf die Werkerschließung und das Werkverstehen konzentrieren können. Mit diesen unterschiedlichen Schwerpunkten einhergehend können drei Schritte kunstpädagogischer Methodik zur Anwendung kommen: die Bilderkundung oder Recherche, eine bildnerische Reorganisation des Kunstwerkes in der eigenen Arbeit oder mit größerer Distanz eine Transformation des vorgefundenen bildnerischen Repertoires. Der Kunstpädagoge und Kunsthistoriker Axel von Criegern (2006) hat für solch eine bildnerische Auseinandersetzung drei Schritte beschrieben und exemplarische, aber erweiterbare Umsetzungsmethoden angegeben. Sein Dreisatz lautet: Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion.

Bei der Rekonstruktion geht es darum, sich mit dem Werk vertraut zu machen und die biografische Distanz zu begreifen. Wichtig ist es, eigene Lesarten zugunsten einer einführenden und dokumentierenden Bildsprache zu erhalten. Das kann durch Abzeichnen der gesamten Komposition oder von Details geschehen. Dazu können die Schüler/innen Ausschnitte detailgetreu isolieren, gegebenenfalls auch abpausen oder frei abzeichnen; sie können sich in den Linienfluss einfühlen; Foto, Bleistift, Tafelkreide, Sprühdosen, Stahl- oder Rohrfedern und Pinsel sind dazu die möglichen Medien.

Die Dekonstruktion ist ein bewusstes Sich-Entfernen vom Vorbild mit dem Ziel, unterschiedliche Distanzen und Ebenen für die Zuordnung zum Ausgangsbild zu gewinnen. Bewusstes Sich-Entfernen vom Vorbild geschieht auf zwei Ebenen: Erstens über Bildmanipulationen und zweitens mit Hilfe der Verfremdung. Bildmanipulationen sind mittels Fotokopien, Fotografien, Mal- und Animationsprogrammen am Computer, durch plastische Umwandlungen, durch Ausschneiden, Freistellen oder Neukomponieren möglich. Bei dieser Methode der Dekonstruktion können und sollen die zeichnerischen Individualsprachen altersgemäß zum Tragen kommen.

Bei der Konstruktion wird eine hohe Abstraktionsfähigkeit gefordert. Komposition, Bildform und Motive des Ausgangsbildes werden nun zum Anlass für eine individuelle Bildschöpfung im subjektiven zeichnerischen Repertoire. Dabei stehen plurale Darstellungstechniken zur Verfügung. Über die intensive Bearbeitung entstehen neue Bilder. Sie können aus vielfältigem Material, flächig und räumlich, statisch und bewegt konstruiert werden.

Allerdings ist die Rezeption zeitgenössischer Kunst nicht immer notwendig mit künstlerischer Praxis verbunden. Im Fokus die aktiv handelnde Kunstbetrachtung mit Grundschulkindern, stellt Bettina Uhlig (2005) in ihrem Buch eine grundschulspezifische Rezeptionsmethodik für den Umgang mit Gegenwartskunst vor. Diese gliedert sich in drei Phasen: eine Einstiegsphase, die vertiefte Rezeption und die Transformationsphase. Ausgehend von den altersgemäßen Fähigkeiten der Kinder zum Kunstverstehen wird in der Einstiegsphase viel Wert darauf gelegt, Zeit zu lassen – Zeit für schweifende Aufmerksamkeit, für Staunen und Stutzen, Zeit für Imaginationen, Assoziationen und Emotionen, Zeit um „Ankerpunkte“ zu finden. „Diese Ankerpunkte finden sich nicht nur in Bekanntem, das wieder entdeckt wird, sondern vor allem in Neuem, Fremdem, Unbekanntem, das Kinder neugierig macht und zur genauen Betrachtung herausfordert“ (ebd., S. 147). Die vertiefte Rezeption setzt dann bei den kindlichen Fragen an und wird zugleich gezielt gefördert – durch weiteres Nachfragen, durch praktische Aneignung, durch detektivisches Erforschen bestimmter Details, durch spielerische Zugänge. „Es geht darum, zu beobachten, zu erkunden, zu erkennen, zu analysieren, auszuprobieren, nachzuvollziehen, einzelne Teile zusammenzufügen und Zusammenhänge zu entwickeln“ (ebd., S. 148). Hierbei ist wesentlich, dass die Lehrenden zuvor die didaktischen Potenziale eines Kunstwerkes ausgelotet haben, um entsprechende methodische Rezeptionsanregungen zu geben.

Kritisch wird dabei die Beliebigkeit spielerischer Assoziationsaufgaben zu einem Werk hinterfragt, die die Rezeption eher behindern als fördern, weil sie zu keinen „weiterführenden Rezeptionsbewegungen“ führen (ebd.). Stattdessen sollen z. B. formale Analysen, die Beschäftigung mit Künstlerbiografien oder anderen Werken im Hinblick auf Stil, Zeit, Motiv etc. zu einer lebendigen und vertieften Rezeption und auch Interpretation führen. Es schließt sich nach der Engführung auf eine Interpretation eine Phase der Transformation an, die die genannte Engführung wieder öffnen soll und den Kindern erlaubt, die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt zu setzen. „Dahinter steht die Hoffnung, dass das Kunstwerk nicht um seiner selbst willen rezipiert wird, sondern eine Art ‚Echo‘ im einzelnen Individuum findet und selbstreflexive Prozesse in Gang setzt“ (ebd., S. 156). Für die Lehrenden bedeutet das, bereits bei der Unterrichtsplanung und mit Blick auf die Werkauswahl zu überlegen, welche Schnittpunkte sich zwischen Werkinhalten und den kindlichen Interessen ergeben könnten (ebd.).

Bildungschancen im Umgang mit Gegenwartskunst

Künstlerische Themenbereiche, die außerhalb des kindlichen Erfahrungshorizontes angesiedelt sind, wie z. B. kunstphilosophische oder die Autonomie der Kunst betreffende Fragen, sind wenig zur Vermittlung in der Grundschule geeignet. Zum Teil lassen sich die Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst nur durch die Lebenserfahrungen und das Bildungswissen des Erwachsenen erschließen. Die Frage nach der Werkauswahl muss sich auf das Potenzial richten, das die Erfahrung am Kunstwerk für die Entwicklung des Kindes bietet. Die Elemente der möglichen Phantasiebildung, des Materialreizes, der Handlungsanregungen, Lebensweltbezüge und Differenzerfahrungen sind Kriterien, die subjektive Zugänge stiften können und dadurch auf den Verstehensprozess am Werk wirken. Denn ohne eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Kunstwerk ist auch das Verstehen blockiert. Werden die kindlichen ästhetischen Bedürfnisse mit fachspezifischen Vermittlungsinhalten verbunden, können die Reflexionsbewegungen im Verstehensprozess gefördert werden und eine geistige Auseinandersetzung mit dem Werk wird forciert.

Das Schöne an der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk ist, dass sie immer Neues bietet, dass sie nie abreißt, weil es keinen eindeutigen Sinn oder Gehalt geben kann. Wie bei dem Erschließen von Texten bedarf die Beschäftigung mit Kunst der Sinnkonstitution – in der letzten PISA-Studie kurz „Lesekompetenz“ genannt, beispielsweise wenn es darum geht, diskontinuierliche Texte zu verstehen, die sich auf Quellen, Tabellen oder Karten stützen. Diese Fähigkeiten sind durchaus jenen vergleichbar, die notwendig sind, um sich dem Sinngehalt eines Kunstwerks anzunähern: zuordnen, einordnen, Strukturen erkennen, Symbole verstehen usw. Für die höchste Stufe der Lesekompetenz gab es für die PISA-Forscher zwei Kriterien: Erstens die Fähigkeit, Informationen aus Unbekanntem und Komplexem zu ermitteln, diese zu interpretieren und zu bewerten sowie zweitens sich neue Themen anzueignen.

Der Umgang mit Gegenwartskunst verlangt von Kindern und Jugendlichen genau dieses Vermögen, aus simultan erscheinenden, komplexen Gebilden, die zunächst fremd und unverständlich wirken, Sinn zu entwickeln und sich mit neuen Themen zu befassen. Präsentative Sinnkonstitution erfordert, nichtlineare Strukturen miteinander in Beziehung zu setzen und flexibel zu denken. Der Unterschied zur Texterfassung mag dabei vielleicht sein, dass der Zugang lustvoller ist, weil Sinnlichkeit und affektive Anmutung sowie der Aufforderungscharakter von Material oder Interaktion den Zugang leichter machen.

Freilich ist die Schulung der Rezeptionsfähigkeiten nur ein mögliches Bildungselement im Kontext der Kunsterfahrung. Zu betonen ist noch eine andere Seite der Bildung, die mindestens genauso bedeutsam ist und die gerade durch die Konsequenzen, die die PISA-Studie nach sich zieht, bedroht zu sein scheint. Wolfgang Welsch (1993, S. 76) betont in seiner Schrift „Ästhetisches Denken“, dass der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag. Denn Kunsterfahrung spiegele Lebensformen und könne somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben. Mit anderen Worten: Kunsterfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle auszubilden. Kurz: Identität basiert auf inneren Bildern und entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern – insbesondere durch die Beschäftigung mit künstlerischen Bildern.

Dieser Bildungsgedanke, wird aus ganz anderer Richtung von dem Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel (2000) gestützt: Wissen hält Pöppel für die zentrale Kategorie der Wirklichkeitserfahrung, Weltaneignung und -verarbeitung. Wissen werde durch neuronale Prozesse bereitgestellt. Dabei unterscheidet Pöppel drei Wissensformen, die hier nur angedeutet werden kann: erstens das explizite, begriffliche, angelernte Wissen, zweitens das implizite Handlungswissen, für das es keine sprachliche Entsprechung gibt und das sich intuitiv in motorischen Abläufen z. B. beim Klavierspielen oder auch in bildhaften Gestaltungsprozessen zeigt, sowie drittens das Bildwissen, das sich auf die sinnliche Wahrnehmung bezieht. Diese bildliche Wissensform unterteilt Pöppel wiederum in drei Segmente, nämlich in Anschauungswissen, damit meint er das Wahrnehmen und Einordnen von Erlebtem, in Erinnerungswissen, das sich auf die mit Emotionen verknüpfte Lebensgeschichte einer Person bezieht, und das zukunftsorientierte, visionäre Vorstellungswissen. Selbstverständlich ergeben alle genannten Wissensformen ein gemeinsames Wirkungsgefüge. Pöppel hebt die zentrale Bedeutung aller Wissensformen für die Identitätsbildung hervor und warnt, allzu einseitig das explizite Wissen überzubewerten – wie nach den PISA - Ergebnissen geschehen. Denn gerade das implizite und das Bildwissen seien ich-nahe Wissensformen, die nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung bestimmen.

Folgt man Pöppels Überlegungen, kann für den Umgang mit Kunstwerken festgestellt werden, dass alle drei Wissensformen im Rezeptionsprozess nicht nur gleichermaßen gefördert werden, sondern auch dass sie in diesem Prozess untrennbar miteinander verwoben sind. Dies will ich kurz erläutern:

Will man Sinnzusammenhänge herstellen, sind Kenntnisse über die jeweiligen Inhalte hilfreich, Bedeutungskontexte werden recherchiert, explizites Wissen findet Anwendung. Zugleich aber fließen subjektive Anmutung und emotionale Betroffenheit in die Kunsterfahrung ein, die Sinnessysteme, Anschauungswissen und Erinnerungswissen werden aktiviert. Das Vorstellungswissen hilft, die von Welsch genannten „Wirklichkeitsmodelle“ zu antizipieren. Insbesondere die eigene Produktionserfahrung – Pöppel nennt dies implizites Handlungswissen – trägt dazu bei, die spezifischen Wirkungen eines Kunstwerks zu entdecken und zu erschließen.

Die Begegnung mit Kunst beinhaltet eine Vielzahl von Bildungschancen auf verschiedenen Ebenen und erlaubt Erkenntnisse, die nur im Dialog mit Kunstwerken zu gewinnen sind. Speziell die Erfahrung mit Gegenwartskunst eignet sich meines Erachtens, für einen Zugang zur Kunst, der nachhaltig einen persönlichen Gewinn erlaubt.

Anmerkungen

1 Dieter Roth: Grosse Tischruine, 1970-1998. Mixed media, ca. 12 x 6 m. Courtesy Sammlung Hauser und Wirth, St. Gallen / Schweiz.

2 Nils Udo: Red Beech with Rowanberries, 1993.

Abbildungen

Abb. 1 Qin Yufen: Chan Juan – Mondfrauen. Satinseide, Kabel, Lautsprecher, CD, Verstärker, CD-Player, sechskanalige Komposition. Stadtgalerie Saarbrücken 1998; Foto: Tom Gundelwein, © Stadtgalerie Saarbrücken

Abb. 2 Jeff Wall: Diatribe, 1985, Großbild im Leuchtkasten, 203 x 229 cm, © Jeff Wall

Literatur

Aissen-Crewett, Meike (1992): Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992 // Bättschmann, Oskar (1988): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik (1. Aufl. 1984). Darmstadt 1988 // Boehm, Gottfried (1996): Bildsinn und Sinnesorgane. (Erstveröffentlichung 1980). In: Stöhr, Jürgen (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996 // Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main 1989 // Criegern, Axel von (2006): „Lustige Gesellschaft auf einer Gartenterrasse“. Ein Bild-Bild-Diskurs über ein Gemälde des niederländischen Malers Jan Steen (1626-1679). München 2006 // Fatke, Reinhard (1979): Phantasie. In: Kochan, Barbara/ Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/ Ts. 1979 // Hinkel, Hermann (1980): Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung. (1. Aufl. 1972). Gießen 1980 // Hofmann, Werner (1973): Katalog zur Ausstellung der Hamburger Kunsthalle: „Nana – Mythos und Wirklichkeit“. Hamburg 1973 // Jauß, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1991 // Kunst+Unterricht 204/1996: Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe // Kirchner, Constanze (1999): Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. (Dissertation). Seelze 1999 // Kraemer, Rudolf-Dieter/ Spinner, Kaspar H. (2002): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): SynÄsthetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht. Donauwörth 2002 // Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen – Wege zur Performance. Körper, Handlung, Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/ Taunus 2002 // Otto, Gunter (1980): Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Weg der Phantasie. In: Kunst+Unterricht 60/1980 // Otto, Gunter/ Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987 // Otto, Gunter (1990): Über Phantasietätigkeit in Kinderzeichnungen, im Alltag, in der Schule und in der Kunst, in: Duncker, Ludwig/ Maurer, Friedemann/ Schäfer, Gerd E.: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990 // Peters, Maria (1996): Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther. München 1996 // Pöppel, Ernst (2000): Drei Welten des Wissens. Koordinaten einer Wissenschaft. In: Maar, Christa/ Obrist, Hans Ulrich/ Pöppel, Ernst (Hg.): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln 2000, S. 21-39 // Rumpf, Horst (1988): Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens, in: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Prinzip. Weinheim/Basel 1988 // Rumpf, Horst (1991): Erfahrungswiderstand, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991 // Seel, Martin (1997): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität. (Originalausgabe 1985). Frankfurt am Main 1997 // Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2004): Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönnighausen, Marion/ Rösch, Heidi (Hg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Hohengehren 2004 S. // Sturm, Eva (1996): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin 1996 // Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München 2005 // Welsch, Wolfgang (1993): Ästhetisches Denken. (3. Aufl.). Stuttgart 1993 // Wenrich, Rainer (2003): Kunst und Mode im 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung im Unterricht. Weimar 2003 // Wichelhaus, Barbara (1995): Kompensatorischer Kunstunterricht, in: Kunst+Unterricht 191/1995 // Winter, Felix (2002): Vom Umgang mit Obstgärten, Kindbettfieber und Baumdiagrammen. Wie PISA die Kompetenz misst. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft. E&W 2/2002, S. 25-27