

Die documenta als pädagogische Chance

Constanze Kirchner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze. 1997. "Die documenta als pädagogische Chance." In *Materialien zur Documenta X: ein Reader für Unterricht und Studium*, edited by Werner Stehr and Johannes Kirschenmann, 76–83. Ostfildern-Ruit: Cantz.

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/>



Materialien zur documenta X

Ein Reader für Unterricht und Studium

1997

Die documenta als pädagogische Chance

Constanze Kirchner

Was interessiert Kinder und Jugendliche an der documenta? Die documenta als Event mit zahlreichen Menschen, denen man begegnet, die Cafés, die Verkaufsstände etc.? Möglicherweise. Ein Besuch der documenta bietet darüber hinaus die hervorragende Chance, einer Vielzahl von Werken zeitgenössischer Kunst nicht nur im Original zu begegnen, sondern diese auch in ihrem räumlichen Kontext zu erfahren. Um Kindern und Jugendlichen diese Begegnung zu ermöglichen, scheint es sinnvoll, eine Werkauswahl zu treffen, die eine gezielte Betrachtung und intensive Auseinandersetzung erlaubt. Gemeinsame Gespräche über ein Kunstobjekt schaffen die Möglichkeit, subjektive Assoziationen, Erfahrungen, Bedürfnisse etc. mitzuteilen und können Interesse hervorrufen, Weiteres über das Werk und seine Entstehungsbedingungen herauszufinden. Mit Fotos können diejenigen Werke, mit denen sich im schulischen Rahmen weiter befaßt werden soll, festgehalten werden.

Kunsterfahrung findet im rezeptiven und produktiven Umgang mit Kunstwerken gleichermaßen statt. Die Kunstwerke können zur ästhetischen Praxis anregen und damit das Ausdrucksrepertoire der Kinder und Jugendlichen erweitern sowie dem subjektiven Ausdrucksbedürfnis entsprechen. Die ästhetisch-praktische Beschäftigung kann im reflexiven Bezug auf das jeweilige künstlerische Objekt den Zugang zur Kunst ermöglichen. 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 impliziert. 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. Verständnis für die künstlerische Darstellung wird geweckt, wenn ein imaginärer, gedanklicher, sprachlicher oder ästhetisch-praktischer Dialog mit dem Werk entsteht.

Ein Werk verstehen

Die üblichen Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von Gegenwartskunst gelten der fehlenden kognitiven Reife, um die komplexen Sachverhalte zu verstehen (die schon kaum für die Unterrichtenden zugänglich sind), der mangelnden Fähigkeit zu Reflexion und Perspektivenwechsel sowie geringem historischem Bewußtsein (z.B. Schuster 1993). Ebenso-

wenig seien die ästhetisch-praktischen Möglichkeiten zur Realisierung adäquater bildnerischer Lösungen vorhanden (Richter 1987). Überdies wird Kindern teilweise das Vermögen zu »ästhetischer Sensitivität« abgesprochen (Parsons in Garz 1994). Dem entgegen steht das Argument, daß die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk wesentlich ist und nicht das Erfassen normativ vorgegebener Gehalte. Mit der ästhetischen Erfahrung am Kunstwerk steht das subjektiv Bedeutsame im Zentrum, das das Verständnis für Kunst auslöst. Für diese Erfahrung sind die Kinder durchaus zugänglich: syntaktische Gegebenheiten, semantische Bezüge und Inhalte auf pragmatischer Ebene werden erkannt. Nur der Level des Begreifens ist bei den Kindern anders als bei Erwachsenen: Das am Werk Erkannte ist weniger umfassend und kenntnisreich, das Besondere wird von Schulanfängern z.B. kaum vom Allgemeinen unterschieden und umgekehrt, die kindliche Sichtweise läßt nur den einen, subjektiven Blickwinkel zu. Die Vielschichtigkeit eines Werks läßt sich nicht synthetisierend und verdichtet erfassen, unterschiedliche Sichtweisen sind jedoch möglich. Für die ästhetische Erfahrung am Werk spielen diese Einschränkungen jedoch keine Rolle. Einzig ein kritisches ästhetisches Urteil, das kunstwissenschaftlicher Fundierung bedarf, rekurriert auf diese Voraussetzungen. Ausgehend vom altersadäquaten Entwicklungsstand kann das Verstehen im Sinne eines persönlichen Zugewinns ein gewaltiger Lernschritt sein, denn das Maß potentiellen Verstehens ist nicht zu definieren: Ausgangspunkt des Verstehens ist immer der intrapersonelle Zustand des Subjekts. Eine kritische Einschätzung der künstlerischen Qualität können Kinder nicht leisten. Das zum Vergleich u. a. nötige Bildergedächtnis muß kontinuierlich aufgebaut und die Abstraktionsfähigkeit entwickelt werden.

Durch ästhetische Anmutung allein erschließt sich ein Kunstwerk nicht. Die annähernde Sinnerschließung des im künstlerischen Objekt oder der Installation vergegenwärtigten Sujets bedarf eines Instrumentariums, das die Schülerinnen und Schüler in Gesprächen und mit der ästhetischen Praxis lernen. Grundschulkinder und Jugendliche orientieren sich am Dargestellten auf dem Fundament ihres Erfahrungswissens. Das Unverständliche verlangt nach Klärung, und darum sind Kinder selten verlegen. Sie weisen vielfältige Fähigkeiten auf, dem Rätselhaften nachzuforschen und zu phantasievollen Sinnerschöpfungen zu gelangen. Dabei darf es jedoch nicht bei einem oberflächlichen Entschlüsseln des Motivs bleiben, sondern Material, Farbe und Form betreffende Verknüpfungen sollten hergestellt und Bedeutungszuweisungen erörtert werden, die auf dem subjektiven Erfahrungsbereich gründen. Es gibt keine schlüssigen und fertigen Antworten, kein Wissen, mit dem ein zeitgenössisches Werk dekodiert werden könnte. Insofern spielen Informationen zur Künstlerbiographie eine nachrangige Rolle. Ein offenes Gesprächsende kann weiteres

Über-die-Kunst-Sinnieren anstoßen, was im schulischen Rahmen mit der ästhetischen Praxis fortgesetzt werden sollte, denn das Verstehen steigert sich kumulativ mit den Reflexionsbewegungen im verbalen und ästhetisch-praktischen Dialog mit dem künstlerischen Objekt.

Auch mit der ästhetischen Praxis werden die Bedeutungsfelder eines Kunstwerks erweitert: bedeutungstiftende und sinnkonstituierende Erkenntnisse tragen zum Verständnis des Kunstwerks bei, vielleicht gerade solche, die sich im nicht-sprachlichen, ästhetischen Dialog zwischen Subjekt, Werk und Material entwickeln und sich im Rahmen dieser Auseinandersetzung entfalten. Die ästhetische Erkenntnis, die im Gestaltungsprozeß gewonnen wird, geht in den Prozeß ästhetischer Erfahrung am Kunstwerk ein und wird sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht zum konstitutiven Element im Verstehensprozeß.

Bildungschancen zeitgenössischer Kunst

Kunst vermittelt Anregungen, verschiedene ästhetische Ausdrucksweisen zu erproben und eigene Vorstellungen und Gedanken weiterzuentwickeln. Ungewöhnliche Darstellungsformen von Themen, die auch die Kinder berühren, zwingen zum Nachdenken und Umdenken. Insbesondere der oftmals mit aktueller Kunst geforderte Blickwechsel auf die entsprechenden Sujets führt nicht nur zu Wahrnehmungsdifferenzierungen und damit zur Intensivierung der Selbst-Umwelt-Beziehung, sondern auch zur Erweiterung von Sinnkontexten des Kunstwerks. Kinder können bildnerische Aussagen treffen und Inhalte darstellen, die ohne die spezifische Erfahrung am Kunstwerk unmöglich wären. Die Sinnvermittlung von Kunst ist durch nichts zu ersetzen. Der genuin symbolisch-anschauliche Erfahrungsgehalt darf den Kindern nicht vorenthalten werden, da er zur Ausbildung ästhetischer Erkenntnisweisen beiträgt und damit diesen Zugang zur Wirklichkeit fördert. Für den Vermittlungsprozeß ist im Hinblick auf die Subjektbildung wesentlich, daß künstlerisch bearbeitete Themen ausgewählt werden, die für die Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe bedeutsam sind.

Der Umgang mit Kunstwerken bietet vielfältige didaktische Chancen: das Stutzen und Ratlosmachen vor fremden Bilddarstellungen, die damit verbundene Irritation der eigenen Wahrnehmung, die Differenz zwischen der subjektiven Wirklichkeitsvorstellung und dem Dargestellten. Diese Erfahrungen können zu Selbsterkenntnis, dem Üben von Toleranz sowie zur Orientierung in der Welt führen. Die Fremdheit von Kunstwerken kann zum Potential werden, das Kinder suchen, um individuelle Grenzen zu spüren und auszuloten, um Dinge plötzlich wieder neu wahrnehmen zu können, differenzierter zu erleben, zu hinterfragen etc. Im Dialog mit Kunstwerken wird nicht nur die Förderung ästhetischen Verhaltens relevant, zugleich werden die Schülerinnen und Schüler vertraut

mit künstlerischen Positionen, Gestaltungsmitteln, Stilmerkmalen und ästhetischen Ausdrucksweisen.

Die ungewohnten visuellen Eindrücke zeitgenössischer Kunst können die Imaginationsfähigkeit fruchtbar beeinflussen, da die psychodynamische Funktion der Umbildung von Erfahrungsmomenten angeregt wird. Die Ausbildung des Symbolisierungsvermögens, so die pädagogische These (vgl. Duncker 1994; Koch 1994), trägt zum Aufbau intrapersoneller Wirklichkeitskonstruktionen bei und wirkt dem Schwinden der inneren Identität und des Geistes entgegen, die mit zunehmender Selbstentfremdung einhergehen. Synästhetische sinnliche Erfahrungen, die im Umgang mit den Gestaltungselementen und im Widerstand des Materials gewonnen werden, sind Voraussetzung für die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturen. Mit dem authentischen Erfahrungsgewinn können sozialisationsbedingte Entwicklungsdefizite ausgeglichen und die auf der sinnlichen Basis aufbauenden Denkstrukturen erweitert werden.

Die genannten Bildungschancen sind keineswegs allein mit der Vermittlung von zeitgenössischer Kunst verbunden. Einige Aspekte können ebenso mit der Erfahrung historischer Kunst relevant werden. Doch aus verschiedenen Gründen bietet sich der Zugang zu spezifischer Gegenwartskunst für Kinder und Jugendliche eigens an:

Kunstwerke kommen für die Vermittlung vor allem dann in Frage, wenn sie mit entwicklungspsychologisch relevantem ästhetischen Verhalten korrespondieren: Die Materialreize, Handlungsimpulse und Lebensweltbezüge zeitgenössischer Kunst stiften in besonderer Weise zur Beschäftigung mit Kunst an.

Das ästhetisch-praktische Nachvollziehen von spezifischen Produktionsverfahren, die das Ausdrucksrepertoire der Kinder erweitern, entspricht bei einigen Ausprägungen von Gegenwartskunst eher den technischen Realisierungsmöglichkeiten als wirklichkeitsgetreue Darstellungsweisen historischer Kunst, die in hohem Maße handwerkliches Können erfordern.

Komplizierte ikonographische Entschlüsselungen, wie sie größtenteils für das Verständnis von historischen Bildwerken notwendig sind, können mit ausgesuchten Werken zeitgenössischer Kunst umgangen werden.

Auch entfällt bei einigen künstlerischen Objekten aktueller Kunst die Schwierigkeit, daß die Kinder sich am narrativen Gegenstand festhalten und darüber hinaus kein Interesse für weitere kunstspezifische Erkenntnisgewinne besteht.

Zeitgenössische Kunst bezieht sich häufig auf die Themen unserer Lebenswelt, beschäftigt sich mit sozialen und ökologischen Fragen usw., sie befaßt sich also u.a. mit Inhalten, die auch für Kinder und Jugendliche von großem Interesse sind, weil sie ihre Lebenssituation betreffen. Alltagsbezüge ermöglichen eher subjektive Zugänge und erfordern weniger das Überbrücken des historischen Abstands.

Die visuellen Erfahrungen der Kinder verändern und erweitern sich zunehmend durch den täglichen Umgang mit Medien. Mit den veränderten Sehgewohnheiten geht vielleicht auch eine geringere Ablehnung gegenüber fremden und unvertrauten Bildvorstellungen einher. Vor dem Hintergrund gesellschaftlich bedingter Defizite, wie reduzierter Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten durch eingeschränkte Spielbereiche, oft nur medial vermittelter Wirklichkeit sowie schwindender Eigentätigkeit durch konsumierendes Verhalten, gewinnt ästhetisches Tun zusätzlich an Relevanz. Um so mehr erscheint es notwendig, auch im Zusammenhang mit der Kunstvermittlung die ästhetisch-praktische Tätigkeit aus anthropologischer Sicht als genuine kindliche Aktivität zu verstehen: Wenn die eigenständige Funktion ästhetischer Praxis in diesem Kontext erhalten bleibt, können affektive, empathische, phantastische, symbolbildende Anteile des Kindes in den Produktions- und Rezeptionsprozeß einfließen. Die subjektiven und emotionalen Momente in der Auseinandersetzung mit dem Werk, die sich im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln spiegeln, müssen in der Verbindung von ästhetischem Handeln, sinnlicher Erkenntnis und Reflexion erhalten bleiben. Nicht das Werk steht im Zentrum des Vermittlungsinteresses, sondern die Förderung des ästhetischen Verhaltens der Kinder und Jugendlichen. Werden mit der ästhetischen Praxis im Kontext der Kunstbegegnung ausschließlich formale oder gesellschaftskritische Ziele verfolgt, werden allein Urteils- und Geschmacksbildung betrieben oder wird lediglich das Wahrnehmungstraining forciert, können pädagogische Ansprüche an die Ästhetische Erziehung kaum eingelöst werden. Ebenso wenig darf der bloße Zugang zur Kunst zum alleinigen Ziel ästhetischer Praxis erhoben werden. Auch hier würde das ästhetische Tun instrumentalisiert und identitätsstiftende Prozesse würden behindert werden. Das ästhetisch-praktische Arbeiten ist eine besondere Anforderung: Individuelle Erlebnisse hinsichtlich der Motivstruktur, die bildnerische Erfahrung an der künstlerischen Darstellung, subjektive Befindlichkeiten und seelische Zustände werden im Bildfindungsprozeß wirksam. Auch Materialentscheidungen und Gestaltungsexperimente sind Bestandteil des ästhetischen Prozesses, regen die Phantasie an und konstituieren die Hervorbringung. Das Finden einer Form entwickelt sich im dialogischen Prozeß von Gestaltgebung, dem Empfinden der ästhetischen Wirkung dieses Ausdrucks und dem Antworten auf diese Wirkung mit weiterem Gestalten.

Überlegungen zur Werkauswahl

Wirklichkeitsgetreue Darstellungsweisen, klare Bildaufteilung, narratives Bildgeschehen, einfache Kompositionen und Überschaubarkeit sind immer wieder genannte Kriterien zur Bildauswahl für den Umgang mit Kunstwerken in der Primar-

stufe (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 fachliche Eignung im Unterricht kommt Kunstwerken zu, die einen subjektiven Zugang möglich machen und bei denen sich Schülerinteressen und Vermittlungsintention verbinden. Der Aufforderungscharakter von Materialien und künstlerischen Verfahren, Bildergeschichten, Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, neue Wahrnehmungserlebnisse und Differenzenerfahrungen, der Reiz des Phantastischen o.ä. Kriterien können sinnvolle Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung bieten und somit erkenntnisleitend in Rezeption, Produktion und Reflexion wirken.

Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst sollte selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts sein und nicht auf den einmaligen Besuch einer großen Kunstaussstellung beschränkt bleiben. Wenn die Schülerinnen und Schüler bereits die Erfahrung gemacht haben, daß der Umgang mit zeitgenössischer Kunst subjektiv bereichernd ist, werden sie sich mit zunehmendem Interesse der Kunst widmen. Diese Erfahrung stellt sich jedoch nicht von selbst ein, sondern bedarf der unterrichtlichen Hinführung. Die Werkauswahl für einen documenta-Besuch kann sich an den genannten Kategorien, die im folgenden erläutert und mit Werkbeispielen von documenta-Künstlerinnen und -Künstlern belegt werden, 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

Haptische und kinästhetische Erfahrungen, die im Umgang mit dem Material gewonnen werden, haben elementare Bedeutung und erfüllen überdies wichtige kompensatorische Funktionen, da sie die Basis für den Aufbau weiterer Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturierungen bilden und somit Entwicklungsdefizite ausgleichen können (vgl. Wichelhaus 1995, S. 35f). Der ästhetische Prozeß ermöglicht das Erforschen eines unbekannten Materials, das Neugierde weckt und mit seinen Eigenschaften erkundet werden muß. Die sinnliche Aneignung des Stoffes und das Erproben des Umgangs damit ist Voraussetzung der späteren gezielten Verwendung, denn der Gebrauch eines Materials ist abhängig von seinen spezifischen Qualitäten.

Gestaltung vollzieht sich im Umgang mit Materialien, die ihrerseits Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter inhärent ist. Im Produktionsprozeß wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch nur in der

Weise, wie es das Material erlaubt. Amorphe Materialien sind leicht formbar und eignen sich deshalb für spontanes Gestalten, will man hingegen einen Stein behauen, erfordert dies planvolles Handeln, um dem Widerstand des Materials angemessen zu begegnen. Mit dem dialogischen Materialgebrauch sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale sowie mögliche Bedeutungszuweisungen. Damit einher geht nicht nur die subjektiv bereichernde Aneignung von Wirklichkeit, sondern ebenfalls die Erweiterung des Bedeutungsfeldes, welches das Material umgibt. Die Bedeutungskonnotationen für die eigene ästhetische Hervorbringung wachsen und verändern sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Jede Material- und Formentscheidung impliziert zugleich eine erneute Sinnkonstitution. Die Gegenstände sind zwar in ihrer Bedeutung abhängig von subjektivem Bedeutungsattributionen, doch die Sinnkonstitution findet nicht unabhängig vom Affiziertsein durch Materialität und Gestaltung statt. Mehrschichtige Sinnkontexte werden in dieser Weise den Kindern und Jugendlichen verfügbar gemacht.

Mariella Mosler: Installation aus Quarzsand, 1995
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Mariella_Mosler
<http://www.mariellamosler.com>

Mariella Moslers ornamentale Bodeninstallation aus Quarzsand fasziniert durch die ebenmäßige und akkurate Gestaltung mit Sand, dessen Gestaltbarkeit zweifelsohne unproblematisch gegeben ist, nicht jedoch die Exaktheit und Akribie in der reliefartigen Form (vgl. Abb.). Die Vergänglichkeit der gestalteten Ordnung bloß durch die Vorstellung des Hineinpustens in den feinen Sand tritt deutlich vor Augen. Eigene gezielte und kalkulierte Erfahrungen mit Sand als Gestaltungsmittel, ausgelöst durch die Beschäftigung beispielsweise mit diesem Werk, können sinnstiftend wirken und die inhaltliche Auseinandersetzung vertiefen.

Das zweiteilige Werk »Meine Hände sind mein Herz« des mexikanischen Künstlers Gabriel Orozco führt exemplarisch die enge Verknüpfung von Material, künstlerischem Verfahren und Bedeutungskonstitution vor (vgl. Abb.). »Orozcos Skulpturen sind nachdrücklich auf Arbeitsprozesse und ak-

tivierte Formen ausgerichtet, [...] der Künstler scheint jedes Projekt so aufzufassen, als wäre es eine Kollaboration. Eine Kollaboration zwischen dem Leben des Objekts und den geringen Eingriffen, die gemacht wurden, um Form und Zusammenhang des Materials zu stärken, ohne jedoch zu zerstören, was ihn zuerst daran fesselte, oder den imaginativen Raum des Betrachters einzuschränken« (Iannacci 1995, S. 13).

Gabriel Orozco: Meine Hände sind mein Herz, 1991. Zwei Cibachrome
Abbildungen aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Gabriel_Orozco
<https://art21.org/artist/gabriel-orozco/>

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 6–11jährigen klare Priorität bei der Betrachtung, während älteren Schülerinnen und Schülern oftmals der Zugang zum Werk durch die Unvereinbarkeit der Darstellung mit ihrem Anspruch auf Gegenständlichkeit, die mit Kunst verbunden wird, verstellt ist. Die Fähigkeit, über syntaktische Elemente und semantische Bezüge zu sprechen, ist häufig dort am geringsten, wo das Motiv im Zentrum steht. Wird das Motiv sogleich eindeutig festgestellt, ist die Motivation, sich dem Werk zu nähern, zunächst befriedigt, denn viel mehr reizt das Unverständliche zu weiteren Überlegungen, nicht das vermeintlich Erkannte. Präferenzkriterien gelten nicht al-

lein narrativen Elementen im Bild. Freilich kommt dem Bezug zum Motiv ein Anteil am kindlichen Interesse für das Werk zu. Doch stellt sich die Frage, ob der interessengeleitete Zugang zum Kunstwerk zugleich ein erkenntnisleitender ist, denn letzteres sollte ebenfalls didaktischer Anspruch sein.

Bewußt und planvoll setzt Kerry James Marshall narrative Elemente in seinen Arbeiten ein. Seine Bilder erzählen Geschichten; sie enthalten Märchenhaftes und Historisches zugleich, sie spiegeln gegenwärtige Lebensschicksale ame-

Kerry James Marshall: Many Mansions, 1994. Acryl und Collage auf Leinwand
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Kerry_James_Marshall
<https://www.artsy.net/artist/kerry-james-marshall>

rikanischen Alltags gepaart mit romantischen Idealen in ironischer Zweideutigkeit (vgl. Abb.). Hier macht es Sinn, den Geschichten der verschiedenen Motive im einzelnen nachzugehen, denn Marshall nutzt das kollektive Bildgedächtnis aus Medien und Fernsehen, Tradition und Folklore gezielt für die Wirkung seiner Werke. Illustrativ gemalt und collagiert positioniert Marshall idealisierte dargestellte, schöne, jedoch statische Figuren mit dunkelschwarzen, maskenhaften Gesichtern im Bild. Er wendet sich gegen kulturelle Stereotypen und befaßt sich mit der Rolle der African-American in den USA wie z.B. in »Viele Häuserblöcke«.

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 Schülerinnen und Schüler 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. Definiert man »Lebenswelt« als das komplex vernetzte personelle und gegenständliche Interaktionsfeld des Kindes (vgl. Baacke 1995), lassen sich unter den Begriff der »lebensweltlichen Bezüge« vielerlei Aspekte subsumieren, die in irgendeiner Weise das tägliche Umfeld und Handeln des Kindes berühren. Zum Erfahrungspotential der Kinder gehören nicht nur die Gegenstände des Alltags, Medien und Computerspiele, sondern auch eigene Wünsche und Ängste, Träume und Phantasien.

In dem Begriff des Lebensweltbezugs schwingt noch eine andere Ebene des Zugangs zum Kunstwerk und der damit einhergehenden Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung mit: die symbolische Darstellung gesellschaftlich determinierter, kollektiver Lebensentwürfe, mit der das spezifisch künstlerische Moment der Gestaltung untrennbar verwoben ist. Die von Lorenzer (1986) proklamierte politische und kulturelle Funktion von Kunst ist eng an das Argument angelehnt, daß mit den künstlerischen Werken die »verpönten Lebensentwürfe« transportiert werden und Tabuisiertes dadurch aufgelöst bzw. ins Bewußtsein gehoben wird. Für Kinder und Jugendliche hingegen, deren Lebensformen noch nicht versteinert, weil in der Ausbildung begriffen sind, liegt die Chance der Beschäftigung mit kulturellen Leitbildern in der Entwicklung einer eigenen Position im Hinblick auf die gesellschaftlich konditionierten künstlerischen Hervorbringungen: Die präsentativ-symbolische Darstellung von Lebensentwürfen fordert von den Schülerinnen und Schülern im ästhetisch-praktischen Umgang eine gestalterische Stellungnahme, in einer Weise, die sich dem Zugriff gesellschaftlicher Normen, die sprachlich manifestiert sind, weitgehend entzieht.

Andrea Zittel beispielsweise entwickelt Kunstwerke, die sie »Living Unit«, »Wohneinheit«, nennt (vgl. Abb.). Beispielhaft entstehen Lebensräume auf engstem Raum für unter-

Andrea Zittel: Living Unit, 1993

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Andrea_Zittel
<http://zittel.org>

schiedlichste Bedürfnisse, die die Künstlerin in ihren Wohnqualitäten selbst erprobt. Wie leben andere Menschen? Welche lebensnotwendigen Bedingungen müssen erfüllt werden? »Alle diese Wohneinheiten haben neben ihrer Eigenschaft, genutzt werden zu können, auch einen ausgeprägt skulpturalen und modellhaften Charakter. Ein Unit von Andrea Zittel veranlasst einen, über eigene Lebensformen und über Lebensformen überhaupt nachzudenken – über eigene Wünsche und Sehnsüchte von anderen. Dies in einer Zeit, in der bestehende Lebensformen und Räume ständig infrage gestellt werden und zur Neugestaltung zwingen« (Vischer 1996, S. 4).



Mathew Ngui: Cooking fried Rice, 1996
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Mathew_Ngui
<https://universes.art/en/documenta/1997/matthew-ngui-1>

Eine völlig andere Weise des Erprobens von Interaktions- und Lebensformen demonstriert Matthew Ngui zehn Tage lang im Kulturbahnhof der Kasseler documenta X (vgl. Abb.). Ngui stellt eine Situation her, in der Kommunikation stattfindet: es wird gemeinsam gegessen und getrunken, kulturelle Gewohnheiten können ebenso erfahren werden wie die unterschiedlichen Verhaltensweisen der teilnehmenden Personen. Der Künstler wählt das Kochen als verbindende Aktivität, die als Grundbedürfnis allen Menschen entspricht, und versucht, kulturelle Traditionen in Kombination mit gegenwärtigen, intersubjektiven Verhaltensweisen sichtbar werden zu lassen. Der Betrachter wird Teil der Installation, indem er Kommunikation stiftet oder aber verhindert. Symbolisch verdeutlichen Kommunikationsröhren, die teilweise Mitteilungen erlauben, teilweise nicht, diesen Prozeß.

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 und Jugendliche versuchen, ausgehend von der Basis ihrer Wissens-

kontexte, dem Ungewöhnlichen nachzugehen und damit bedeutungskonstituierende Überlegungen anzustellen, um sich persönlich das künstlerische Objekt zu erschließen. Die Suche nach Sinn scheint intrinsisch motiviert und bereitet den Schülerinnen und Schülern dann Freude, wenn Verbindungen zur eigenen Erlebenswelt hergestellt werden können. Die Öffnung zum Anderen bedeutet zugleich die Begegnung mit dem Selbst, denn die eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Gedanken etc. sind der Maßstab für die Differenz zum Fremden. Das Ungleiche, Nicht-Identische (Jauß in bezug auf Adorno) befähigt die Kinder zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen – zur Akkommodation, um mit Piaget zu sprechen. Die Differenz ist das interesseaktivierende Potential, das produktiv genutzt werden kann, um sich dem Werk anzunähern und Verstehenskontexte zu entwickeln.

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 Ausbildung von Erkenntnisstrukturen beitragen. Überdies liegt unsere fachspezifische Bildungschance nicht nur in der Intensität der Auseinandersetzung aufgrund der Mehrperspektivität eines Werks, sondern in der ästhetischen Reflexion, die im Gestaltungsprozeß evident wird: Im Widerstand des Anderen und im Widerstand von materialen und syntaktischen Bedingungen entwickelt sich die Möglichkeit des Anderssein-Könnens. Die Differenzerfahrung impliziert ein aufklärerisches Moment: Die Wirklichkeit wird in Frage gestellt, der Zweifel an der Authentizität von Wirklichkeit wird geweckt (vgl. Bubner 1989, S. 91) und mündet in weitere Reflexionen, die zum Aufbau der internen Denkstrukturen beitragen.

Ein »Haus für Schweine und Menschen« wird von Carsten Höller und Rosemarie Trockel für die documenta X kon-

Carsten Höller/ Rosemarie Trockel: Haus für Schweine und Menschen, 1997



Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
<http://dirkschwarze.net/2010/03/21/haus-fur-schweine-und-menschen/>
https://de.wikipedia.org/wiki/Carsten_Höller
https://de.wikipedia.org/wiki/Rosemarie_Trockel

zipiert. Wie kommen Schweine an diesen Ort? Wie werden Schweine gewöhnlich gehalten? Was verbindet Menschen und Schweine? »Wir wissen heute, daß wir in der Ausrichtung unseres Verhalten – so hoch wir unsere Kultur preisen – genauso wie jedes andere Tier funktionieren. Diese an sich noch neue Sicht der Evolutionstheorie interessiert mich, daß nämlich Dinge, die man früher für etwas Göttliches und dann für etwas Kulturelles hielt, sehr gut als adaptive Maßnahmen zur Steigerung des eigenen reproduktiven Erfolgs zu erklären sind [...] Der Grundmechanismus des Lebendigen ist überall der gleiche« (Höller 1994, S.46). Die Schweine in ihrem anderen Kontext werden in ungewohnter Weise vom Betrachter wahrgenommen und evozieren eine veränderte Sicht auf das Verhältnis von Mensch und Tier, Naturwissenschaft und Kunst.

Dan Graham: New Design for showing Videos, 1995. Holzrahmen, transparentes Glas, Zweiwegspiegel, gelochtes Aluminium
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Dan_Graham
<https://www.art-in.de/biografie.php?id=922>

Neue Wahrnehmungserlebnisse und Wahrnehmungsexperimente für den Rezipienten bieten in besonderer Weise Werke von Dan Graham, der mit meist einseitig verspiegelten Glaswänden ein vielfältiges Spiel von Lichtreflexionen und Durchblicken, Spiegelungen und Brechungen erzeugt. Mit dem wechselnden Standort des Betrachters geht eine Veränderung des Werks einher, das die umgebende Natur und Architektur durch die Spiegelungen in sich aufnimmt. »Die Beziehung von innen nach außen befindet sich aufgrund der wahrnehmungsbezogenen Eigenschaften der Materialien, aus denen die Pavillons bestehen, in ständigem Fluß, abhängig von den Wolken, der Sonne und anderen Eigenschaften der Umgebung. Diese Veränderungen wirken sich ihrerseits auf das vom Betrachter wahrgenommene aus sowie darauf, wie er sich selbst, andere Betrachter, die Landschaft und das Material/ die Struktur des Pavillons wahrnimmt« (Köttering/ Nachtigäller 1996, S. 12).

Phantasiespiel

Phantasietätigkeit geschieht nicht voraussetzungslos, sie basiert auf der Umbildung internalisierter Wirklichkeitserleb-

nisse (vgl. z.B. Rumpf 1988; Otto 1990). Im Gegensatz zu der Vorstellung, die auch die Konstruktion interner Bilder analog zur äußeren Wirklichkeit meint, bedeutet Imagination die Produktion von Einbildungen, die keine bildhafte Entsprechung in der Wirklichkeit haben, sondern durch das intrapersonelle Verknüpfen und Verändern verschiedener Eindrücke entstehen. Kinder benötigen Anstöße für ihre Formfindungen und zum Erweitern ihres Ausdrucksrepertoires. Viele Kinder und Jugendliche orientieren sich deshalb an bildnerischen Vorlagen von Kinderbuchillustrationen, Comicfiguren etc. Insofern ist es doppelt wichtig, zu den vorgefertigten Bildschemata Alternativen anzubieten, die Phantasiespiel zulassen und Imaginationskraft fördern. Die Erfahrung am künstlerischen Werk verhindert nicht die Entfaltung eigener Vorstellungen, wie es manche stereotype Reproduktionen tun, sondern fördert Phantasie und Einbildungskraft. Die am Kunstwerk gewonnenen Erfahrungen können sich fruchtbar auf die Imaginationsfähigkeit der Kinder auswirken. Denkbar sind verschiedene Ebenen, die zum Anstiften der Phantasietätigkeit beitragen: das Gestalten mit ungewöhnlichen Materialien – wie beispielsweise von Mariella Mosler mit Quarzsand und von Gabriel Orozco vorgeführt oder das Kombinieren verschiedener gestalterischer Verfahren wie im Werk von Kerry James Marshall zu sehen. Mit der Arbeit von Jeff Wall »Milch« lassen sich Überlegungen nach der persönlichen Situation des dargestellten Menschen und – paradigmatisch für gesellschaftliche Bedingungen generell – seinen sozialen Umständen anstellen. Dies muß nicht nur rein spekulativ sein, denn der unspektakuläre Platz und die Person mit der Milchtüte wecken spezifische Assoziationen. Fragen drängen sich auf: woher kommt der junge Mann, warum sitzt er dort mit der im Flug erstarrten Milch, wie und wodurch ist der Ort charakterisiert, sind der Platz bzw. die Situation gewöhnlich/ ungewöhnlich etc.? Jeff Wall lenkt unseren Blick nicht nur auf den Alltag und die damit verbundenen Zivilisationsprozesse, das Unbestimmte,

Jeff Wall: Milk, 1984. Leuchtkasten

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
https://de.wikipedia.org/wiki/Jeff_Wall
<http://www.artnet.de/künstler/jeff-wall/>

Imaginäre des Ereignisses wird zugleich betont und durch die spezifische Wirkung des Leuchtkastens besonders hervorgehoben: »Bei Bildern geht es darum, ein Erlebnis, eine Erfahrung oder ein Phänomen auf eine besondere Weise zu beleuchten, auf eine Weise, in der die Ursache des Geschehens nicht genau bestimmt werden kann. Nur in diesem Spiel mit Ungewissem ist das, was wir ein Bild nennen, überhaupt möglich« (Wall 1996, S. 38).

Kurios mutet die Aktion des brasilianischen Künstlers Tunga an: Einer Prozession gleich tragen fünf weiß gekleidete Frauen eine riesige Bastmatte, auf der sieben Hüte und sieben Totenschädel plazierte sind. »Unter meinem Hut« heißt das Werk: Was kann unter dem riesigen Hut geschehen, wie fühlt man sich? Wozu werden Hüte gebraucht? Der rituelle Charak-

seits sollte überlegt werden, inwieweit man dem Kunstwerk gerecht wird, wenn als Voraussetzung zum Erfassen des Inhalts bestimmte Kenntnisse notwendig sind, über die die Kinder und Jugendlichen nicht verfügen. Die Elemente der potentiellen Phantasiebildung, des Materialreizes, der Handlungsagenzien, Lebensweltbezüge und Differenzenerfahrungen 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.

Tunga: Debaixo do meu Chapeú, 1995. 1 Strohmatte, 7 kleine Hüte, 7 Totenschädel
Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.
[https://de.wikipedia.org/wiki/Tunga_\(Künstler\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Tunga_(Künstler))
[https://www.tungaoficial.com.br/en/ter-des-Huttragens-in-Verbindung-mit-einer-lustig-phantastischen-Zusammenstellung merkwürdiger Objekte lädt ein, sowohl über die Bedeutung der Gegenstände in ihrem Symbolwert nachzudenken als auch vielleicht selbst eine spielerische Aktion zu entwickeln, die phantastische und imaginäre Elemente einbezieht, indem beispielsweise Alltagsdinge verfremdet zum Bestandteil des Phantasiespiels werden.](https://www.tungaoficial.com.br/en/ter-des-Huttragens-in-Verbindung-mit-einer-lustig-phantastischen-Zusammenstellung-merkwürdiger-Objekte-lädt-ein-sowohl-über-die-Bedeutung-der-Gegenstände-in-ihrem-Symbolwert-nachzudenken-als-auch-vielleicht-selbst-eine-spielerische-Aktion-zu-entwickeln-die-phantastische-und-imaginäre-Elemente-einbezieht-indem-beispielsweise-Alltagsdinge-verfremdet-zum-Bestandteil-des-Phantasiespiels-werden)

Resümee

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 oder Sekundarstufe I geeignet. Ein Zugang zu diesen Kunstwerken wäre wahrscheinlich von vornherein nicht gegeben. 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 einerseits auf das Potential richten, das die Erfahrung am Kunstwerk für die Entwicklung des Kindes bietet. Anderer-

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters (1. Aufl. 1984). Weinheim/ Basel 1995
- Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main 1989
- Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/ Basel 1994
- Garz, Detlef: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. (2. Aufl.). Opladen 1994
- Hinkel, Hermann: Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung, (1. Aufl. 1972). Gießen 1980
- Höller, Carsten: Vogelsang & Kinderfang. Interview mit Carsten Höller von Uta M. Reindl, in: neue bildende kunst 5/1994
- Iannacci, Anthony: Gabriel Orozco, in: Kunst Bulletin 1-2/1995
- Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1991
- Koch, Lutz/ Marotzki, Winfried/ Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994
- Köttering, Martin/ Nachtigäller, Roland: Transparente Reflexionen – ein Vorwort, in: Dan Graham 1989-1996, Ausstellungskatalog der Städtischen Galerie Nordhorn 1996
- K+U 204/1996: Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse, in: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt am Main 1986
- Peters, Maria: Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther. München 1996
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse. Weinheim 1992
- Rumpf, Horst: 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: Erfahrungswiderstand, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. (2. Aufl.). Heidelberg 1993
- Vischer, Theodora, in: Andrea Zittel, Living Units, Ausstellungskatalog des Museums für Gegenwartskunst. Basel 1996
- Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht, in: K+U 191/1995
- Wall, Jeff: Lakonie der Landschaft. Interview mit Jeff Wall von Belinda Gardner, in: neue bildende kunst 4/1996