

Ästhetische Erfahrung

perspektiven ästhetischer Reflexion

Impressum:

© Friedrich Verlag Velber, 1997

Teil I – herausgegeben von Dietrich Grünewald im Auftrag
der Herausgeberrunde von Kunst und Unterricht

Teil II – herausgegeben von Wolfgang Legler und Karl Josef Pazzini

Redaktion: Claudia Kramatschek und Thomas Loer

Titel/Layout: Detlef Grove

Titelbild: Asger Jorn (1914–1973): Geliebte Viecher in der Nacht,

1967–68. Öl/Leinwand, 114 x 146 cm. Astrup Fearnley Museet

for Moderne Kunst, Oslo, © VG Bildkunst, Bonn, 1997

Technische Herstellung: UniMedia Leipzig

Druck: Jütte Druck Leipzig

ISBN 3-617-92206-6

Ästhetische Erkenntnis in Produktion und Rezeption als didaktische Chance eines Aspekts ästhetischer Rationalität in der Grundschule

Constanze Kirchner

Vor schwarzem Hintergrund fügen sich Farben und Formen zueinander, verflechten und überlagern sich (Abb. 1). Bewegung wird sichtbar. Ein grünes Gesicht starrt mit riesigen hellblauen Augen von oben auf den Betrachter, die rot-gelbe Zunge weit herausgestreckt, daneben, vor hellblauem Grund, eine kleine gelbe Fratze, dunkelblaue Haare. Der Blick wandert zu einem gelb-blauen Gebilde, halb grinsende Maske, halb fischähnliches Kinetikum, und zu weiteren merkwürdigen Gestalten. Das Auge bleibt an der leuchtend weißen, mit blauer Zeichnung versehenen, animalisch wirkenden Physiognomie hängen, wandert zu dem fast mittig angeordneten Kopf, dessen wallende Haare in eine rote und eine grüne Hälfte geteilt sind. Mit weit aufgerissenem Mund und hochgezogenen Augen scheint er das übergroße Gesicht oben links anzuschauen. Wird der Blick erwidert?

Mit weiterem Hinsehen lassen sich zunehmend mehr Figurationen erkennen, die durch ihre Verbindung mit unterschiedlichen Farbflächen zu einer geschlossenen Form zusammengewachsen sind. Nur unten rechts – fast könnte man meinen, es sind zwei Blumen vor einer Höhle – bewegt sich ein Element außerhalb des leuchtend bunten Gesamtkomplexes. Mit zügigen Pinselstrich aufgetragen, steht die Farbe zum Teil pastos im Bild. Doch der Eindruck der Spontaneität mag täuschen, denn Farben und Formen werden gezielt gesetzt: es gibt kaum ungewollte Farbmischungen oder ineinander gelaufene Farbspuren. Auch die kompositorische Anordnung ist sorgfältig bedacht: grüne Punkte auf gelbem Grund und umgekehrt, Komplementär- und Hell/Dunkelkontraste, die die Blickführung lenken. Durch das Umfahren einzelner Formen mit einer anderen Farbe, etwa der roten Zunge mit gelb oder des mit Punkten versehenen Halbovals nochmals mit rot-blauen Tupfen, wird deren Kontur besonders hervorgehoben und die leuchtende Wirkung der Gesamtform gesteigert. Ein Untier, dessen grünes Haupt Feuer speit? Ein Traum?



Abb. 1: Schülerarbeit

Dieses Bild eines neunjährigen Mädchens ist nach der Beschäftigung mit dem Werk „Geliebte Viecher in der Nacht“ von Asger Jorn (Abb. 2) entstanden¹. Auch der Titel des Werkes war bekannt. Ohne die vorangegangene ästhetische Erfahrung am Werk wäre es kaum zu einer solchen Darstellungsweise gekommen: Schemenhaft angedeutete Gesichter werden im Gestaltungsprozeß herausgebildet, figürliche und konkrete Bildelemente verschmelzen. Die Farbpartien heben sich kontrastreich, doch ausgewogen vor schwarzem Grund ab. Während die Farbübergänge in verschiedenen Flächen bei Jorn vorwiegend fließend sind, setzt die Schülerin diese absichtsvoll neben- und übereinander. Zu ihrem Bild bemerkt sie, daß sie manche Figuren aus ihren Träumen kennt. Obgleich sich die Gestaltung der Gesichtszüge aus dem Malprozeß heraus entwickelt hat, sind die Motive offenbar nicht zufällig entstanden. Sie symbolisieren subjektive Vorstellungen und Traumotive, die die Schülerin als Phantasiebildungen ausweist.

Die emotional-affektive Wirkung von Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“, die Ausdruckskraft des Werkes, wird in der Schülerarbeit deutlich: durch die Erfahrung am Kunstwerk gelangt das Mädchen zu dieser – für die Altersstufe ungewöhnlichen – Formensprache und beschäftigt sich zugleich in spezifischer Weise mit ihren subjektiven Träumen und Phantasien. Die ästhetische Erfahrung im Rezeptions- und Produktionsprozeß sowie die persönlich bedeutsame ästhetische Erkenntnis sind in der kindlichen Hervorbringung manifestiert. Mit diesem ureigenen Prozeß der Bildrezeption und -produktion lernen die Schülerinnen und Schüler Wege ästhetischer Erkenntnis kennen, die einen eigenständigen Zugang zur Wirklichkeit eröffnen und nicht-sprachliche, außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegende Möglichkeiten der Verarbeitung und Aneignung von Umwelt eröffnen. Der Erkenntnisgewinn zeigt sich an den Äußerungen der Kinder hinsichtlich ihrer Träume, zum Teil auch der verbalisierten Ängste, an der Erweiterung des kindlichen Gestaltungsrepertoires und an dem durch diese Erfahrung geweckten Interesse an Kunst.

¹ Die Beschäftigung, die syntaktisch-semantische und inhaltliche Bezüge umfaßte, fand im Unterricht statt. Auch der Titel des Werkes war der Schülerin bekannt.



Abbildung aus
urheberrechtlichen
Gründen nicht enthalten.

Abb. 2: Asger Jorn
(1914–1973): *Geliebte
Viecher in der Nacht*,
1967–68. Öl/Leinwand,
114 x 146 cm. Astrup
Fearnley Museet for
Moderne Kunst, Oslo
(vgl. die Titelabbildung)

In seinem Bemühen um die Anerkennung des Ästhetischen als autonomer Erkenntnisweise hat Gunter Otto den Begriff „ästhetische Rationalität“ herangezogen. Obgleich dieser Terminus heftig umstritten ist, trägt er gerade dadurch zum Fortgang der Fachdebatte bei.

„Die Verwendung des Begriffs ästhetische Rationalität markiert sowohl die Bereitschaft zu als auch den Anspruch auf Begründbarkeit von ästhetischen Handlungen und Urteilen; Begründbarkeit darf nicht nur dort verlangt werden, wo sie am ehesten zu liefern ist: im begrifflich-rationalen Bereich.“²

Das Ästhetische kennzeichnet Otto „neben dem Theoretischen oder dem Wissenschaftlichen oder dem Begrifflichen als einen *Modus von Rationalität*“³. Ästhetische Rationalität ist somit ein Modus der Erkenntnis. Im Rückgriff auf die Ausführungen u. a. von Martin Seel nennt Otto neben der ästhetischen Erkenntnisdimension die praktisch-handelnde sowie die begrifflich-theoretische Erkenntnis als Erscheinungsformen von Rationalität⁴. Ästhetische Erkenntnis als eigenständige Erkenntnisweise entfaltet sich im ästhetischen Handeln und Verhalten: „[...] zum einen kann diese Art des Erkennens der begrifflichen vorgelagert sein, als eine subjektive Erfahrungs- und Erkenntnisstufe. Zum anderen aber ist ästhetisches Verhalten ein qualitativ anderes Verhalten mit eigener Rationalität, insofern es nicht auf Begriffsbildung, Theoretisierung und Systematisierung zielt“⁵.

Mit der Beschreibung der Schülerarbeit habe ich versucht, dem nachzugehen, was Gunter Otto mit ästhetischer Erkenntnis als einem Aspekt von ästhetischer Rationalität umschreibt: In der Verschränkung von Rezeption, Produktion und Reflexion werden ästhetische Erfahrungsprozesse relevant, die sich in der ästhetisch-praktischen Hervorbringung ausdrücken. Zweier-

² Otto, Gunter: *Ästhetische Rationalität*. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen 1991, 157

³ ebd., 145

⁴ Otto, Gunter: *Theorie für die pädagogische Praxis. Kunst + Unterricht 193/1995*; Otto, Gunter: *Perspektiven des Kunstunterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unter dem Aspekt der ästhetischen Rationalität*. Vortrag anlässlich eines Kolloquiums der Universität Leipzig, März 1996

⁵ Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze 1987, 246

lei spiegelt sich in der kindlichen Darstellung: sowohl der subjektive, aus dem persönlichen-biographischen und kulturellen Lebenskontext resultierende Anteil im Bild als auch die am Kunstwerk gewonnene Erfahrung. Damit wird deutlich, daß Grundschul Kinder im Umgang mit Kunst Erkenntnisgewinne auf ästhetischem Weg erzielen, die sie freilich kaum verbalisieren können.

Im Rezeptionsprozeß kommt der Erfahrung eigener ästhetischer Praxis entscheidender Anteil am ästhetischen Erkenntnisgewinn zu. Im Grundschulalter dominieren leib-sinnliche und symbolisch-anschauliche Erkenntnisfunktionen, die sich u. a. im ästhetischen Verhalten entwickeln. Dabei kann das ästhetisch-praktische Handeln – als spezielle Form des Verhaltens – intentional, bewußt, verantwortlich und dinglich sein. Kindliche Wirklichkeitskonstruktion bildet sich auch mit der Vergegenständlichung der Handlung im Material aus. Zugleich geht die ästhetische Erkenntnis, die im Gestaltungsprozeß gewonnen wird, in den Prozeß ästhetischer Erfahrung am Kunstwerk ein und wird zum konstitutiven Element im Verstehensprozeß.

Ästhetische Bedeutung erhält das Kunstwerk erst, wenn es im Menschen eine Erfahrung bewirkt. Beim Betrachten von Kunstwerken treten wir mit unseren subjektiven Erlebnissen und Vorstellungen in den Dialog mit dem Werk ein: Motive lösen Assoziationen aus, ebenso Materialqualitäten, Farb- und Formgebung, kunstgeschichtliche Bezüge, Kenntnisse über den Künstler und seine Zeit oder die Gestaltungsprozesse mit bestimmten künstlerischen Mitteln. Wird der Verstehensprozeß als lebendiger, dynamischer und aktiver Prozeß verstanden, in dem die ästhetische Erfahrung Bestandteil des Erkenntnisgewinns ist, werden sich Verstehenskontexte, die immer wieder auf die Struktur des Werks rückbezogen werden müssen, bilden, verdichten, zunehmend erweitern, spezifizieren etc. Damit werden immer weitere Erfahrungspotentiale provoziert, neue Wahrnehmungsdifferenzierungen hervorgerufen, der Dialog wird fortgesetzt. Das Bedeutungsvolle und Wertvolle an der Kunst liegt nicht im Werk, sondern in der Erfahrung, die der Rezipient am Kunstobjekt macht. Weil die ästhetische Erfahrung das subjektiv Bereichernde an der Kunstbegegnung ist, die sich im Dialog mit dem Objekt entwickelt, und nicht das Werk selbst, wird die Frage nach dem „normativ“ vorgegebenen Interpretationspotential aufgehoben: das bloße Sammeln und Auffüllen von Informationen und Hintergründen, soziohistorischen Bedingungen etc. kann ohnehin nicht die individuell bedeutsame ästhetische Erfahrung ersetzen.

Wenn die Überlegung angestellt wird, auf welche Weise Primarstufenkinder die komplexen Bedeutungsfelder eines Werks erfassen können und inwiefern man dabei dem Kunstwerk noch gerecht wird, ignoriert diese Auffassung, daß die Sinngebung der künstlerischen Hervorbringung durch den Rezipienten konstituiert wird. Steht stattdessen die ästhetische Erfahrung am Werk bzw. in den analogen Prozessen ästhetischer Praxis im Zentrum des kunstpädagogischen Interesses, rücken Fragen nach dem kindlichen Rezeptionsvermögen und der Urteilsfähigkeit in den Hintergrund. Denn Kunstverstehen ist an die subjektive ästhetische Erfahrung gebunden

und geht keinesfalls von dem vermeintlichen „Inhalt“ eines Werks aus. Die Erkenntnisse der Kinder am Werk mögen aus dem Blickwinkel des Kunstverständigen marginal sein, doch das sagt wenig über die individuell wertvollen Erfahrungen und Erkenntnisse aus, die dennoch immens sein können. So ist nicht das Erfassen „wesentlicher“ Gehalte einer künstlerischen Hervorbringung das didaktische Ziel, sondern es ist zu ermitteln, was auf bestimmten Entwicklungsstufen für den Rezipienten, das Kind, als ästhetischer – fachspezifischer – Erfahrungsgewinn wesentlich sein kann. Begründbar und planbar sind dabei methodische Zugänge zu ausgewählten Kunstwerken – nicht jedoch der subjektive Zugang selbst. Obgleich die individuellen ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnisse nicht steuerbar sind, kann indes die Möglichkeit dazu geboten werden.

Die normative Forderung des „Alles-oder-nichts-Verstehens“ verhindert jegliche Kunsterfahrung von Kindern, da altersgemäße, spontane kindliche Zugangsweisen als nicht-adäquat abgelehnt werden, außerhalb der Entwicklungsstufe liegende Rezeptionsweisen aber nicht möglich sind. Doch der Zugang zur Kunst kann nur entwickelt werden, wenn die Gelegenheit besteht, den subjektiven Bedingungen entsprechend ästhetische Erfahrungen zu gewinnen. Dies gilt gleichermaßen für den erwachsenen Betrachter. Verstehen ist auf jeder Entwicklungsstufe möglich, nur bedeutet es jeweils etwas anderes.

Damit soll das Artefakt in seiner Bedeutung nicht auf seine unmittelbare Präsenz reduziert und seiner kommunikativen Funktion entzogen werden. Kinder verfügen über Wissens Elemente, die sie nutzen, um zu bedeutungstiftenden Sinnkontexten zu gelangen: In der Auseinandersetzung mit Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“ werden die Begriffe „Phantasie“ und „Traum“ verwendet, um aus dem subjektiven Erlebnisbereich adäquate Erfahrungen zu mobilisieren, die eine emotional-affektive Annäherung an das Dargestellte erlauben, weil aus der Erfahrung Bekanntes damit verbunden wird.

Die Differenz zur noch fremden Bildvorstellung ist das Potential, das zur Ausbildung neuer Sinnstrukturen beiträgt und dem die Lerngruppe mit Interesse nachgeht: Der Farbauftrag wird in seinen Überlagerungen und seiner Konsistenz genau untersucht, die Pinselspuren werden hinsichtlich ihres Rhythmus' und als Bewegungsspur betrachtet, um dem Thema nachzuspüren. Die Malweise wird keineswegs als „Geschmier“ empfunden, wie eine Schülerin anlässlich ihrer Einschätzung von „moderner Kunst“ äußerte, sondern als bedeutungsgenerierend verfolgt. Dabei gelangen die Schülerinnen und Schüler zu subjektiven Bedeutungszuweisungen: skurrile Wesen, Fratzen, Masken und Tiere werden benannt. Die Kinder stoßen ebenso auf syntaktische Gegebenheiten (Farbauftrag, Farbgebung, Rhythmus, Bewegung) wie auf semantische Fragestellungen nach den leuchtenden Gesichtern oder der Verknüpfung von Formensprache und Wirkung der Figuren. Darüber hinaus werden Überlegungen zu Träumen und der Phantasie angestellt: was der Maler wohl erlebt hat und welche Erfahrungen sie selbst damit haben. Sowohl Tagträume als auch Träume während des Schlafes werden erwähnt. Das zunächst Unverständliche verlangt

offenbar nach Klärung, und um diese sind die Kinder nicht verlegen. Sie weisen vielfältige Fähigkeiten auf, dem Rätselhaftem nachzuforschen und zu phantasievollen Sinnschöpfungen zu gelangen.

6–11jährige sind in ihrer spontanen, unvoreingenommenen Art ideale Partner für das gemeinsame Gespräch. In der Diskussion wird der Problemhorizont zum künstlerischen Objekt erweitert. Wir lernen, daß es keine eindeutigen Antworten und Erklärungen gibt. Die Fragelust der Kinder zeigt, daß sie zu eigenständigem, kompetentem Denken durchaus fähig sind. Dabei können die kindlichen Fragen zum Anlaß werden, nicht nur Informationen zu geben, sondern auch über etwas nachzudenken, das bis dahin vielleicht selbstverständlich war. Angestrebt wird ein offenes Gesprächsende, um weiteres Über-die-Kunst-Sinnieren anzustoßen. Die ästhetische Praxis befähigte die Kinder, den Malprozeß sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Arbeit als auch in bezug auf Jorns Gemälde zu erläutern und führte insofern zu weiterem Verständnis des Kunstwerkes.

„Wer nun will, daß Kinder in der Schule nicht nur von gelösten Problemen, nicht nur vom logisch Allgemeinen, vom Analysieren der Merkmale erfahren, nicht nur von der richtigen Lösung, sondern auch die Erfahrung des Vieldeutigen, des Interpretierbaren, der subjektiven Konkrektion machen, der plädiert für das Ästhetische als einen auch der Aufmerksamkeit bedürftigen Rationalitätstypus.“⁶

Die Förderung des ästhetischen Verhaltens der Kinder trägt dazu bei, die ästhetische Erfahrung und Erkenntnis im Verstehensprozeß, der sich durch die Dialogizität zwischen Subjekt und Objekt auszeichnet, zu unterstützen. Voraussetzung ist, daß sowohl die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt als auch Hinweise auf die mit der Struktur des Werks verschmolzenen Wirkungsbedingungen gegeben werden. Denn auch die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung bedarf der Übung: Hinzuschauen, subjektive Verknüpfungen herzustellen, Bedeutung zu stiften und erkenntnisleitende Fragen zu stellen will gelernt sein und erfordert die Kompetenz der Kinder. Die Ausbildung der ästhetischen Dimension im Wahrnehmen, Denken und Handeln kann dazu beitragen, die sinnlich-symbolische Ebene der internen Konstruktion von Welt zu gestalten und zu erweitern.

Weitere Literatur

Otto, Gunter/Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten, in: Kunst + Unterricht 107/1986.
 Otto, Gunter: Theorie für die pädagogische Praxis, in: Kunst + Unterricht 193/1995.
 Paetzold, Heinz: Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer. Wiesbaden 1983.
 Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität. Frankfurt 1985.

⁶ Otto 1991, 159