

Josef Seiter, Editha Reiterer

Lust auf Kunst?

**Tendenzen und Perspektiven
der Kunstpädagogik**

Schulheft 81 / 1996

KUNST UND DIE UNTERRICHTSPRAXIS eine Tendenz: die Moderne

Constanze Kirchner

Bilder werden lebendig

*Beispiele zur Vermittlung von bildender Kunst nach 1945 in der Grundschule**

Ästhetische Wahrnehmung zu fördern und zu schärfen ist eine zentrale Forderung deutscher Lehrpläne für die Grundschule. Dieser Anspruch verlangt, Wahrnehmungserlebnisse zu schaffen und zu reflektieren. Die Arbeit mit den „Kleinsten“ in der Schule bietet die große Chance, durch neue Wahrnehmungserlebnisse und vertiefende Information Vorurteilen gegenüber moderner und zeitgenössischer Kunst sowie dem Fremden und Unbekannten entgegenzuwirken: Die Kinder reagieren offen, interessiert, unvoreingenommen, neugierig und meist ohne emotionale Abwehr.

Bevor auf das eigentliche Thema dieses Beitrags, die Vermittlung von moderner und zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe, eingegangen wird, soll der Standort der Kunstvermittlung im Rahmen des allgemeinen Kunstunterrichts der 1.-4. Klassen aufgezeigt werden. Exemplarisch beziehe ich mich hierbei auf die Ausführungen zum Lernbereich „Ästhetische Bildung: Kunst“ im Rahmenplan Grundschule, der verbindlich für das Land Hessen ist.

Kunst im hessischen Lehrplan für Grundschulen

Der Lehrplan ermöglicht mit seinem offenen Konzept vielfältiges und kreatives Arbeiten: Zwar sind bestimmte Themenfelder und Techniken vorgegeben, doch die Strukturierung der fachspezifischen Inhalte, beispielsweise in der praktischen Umsetzung be-

*Dieser Aufsatz greift auf meinen Beitrag „Gegenwartskunst in der Grundschule“ zurück. Veröffentlicht in: Beispiele. Annäherungen an die Kunst des 20. Jahrhunderts. Hrsg. vom Bund Deutscher Kunsterzieher, Landesverband Hessen, 1991

stimmter Sujets und dem Festlegen unterrichtlicher Schwerpunkte bleibt der Lehrkraft überlassen. Die Themen (Ich und andere, Essen und Trinken, Natur-Umwelt, Spiele-Spielzeug, Kleidung oder Medien) sind der kindlichen Erlebniswelt entnommen und können fächerübergreifend behandelt werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die ästhetische Praxis sowie Reflexion und Präsentation der Arbeitsergebnisse. Ästhetische Praxis heißt nicht nur Malen, Zeichnen, Drucken, Plastisches Arbeiten, Montage, Collage, Schrift oder Textiles Gestalten, sondern auch Umgang mit Kunst, Darstellendes Spiel, Aktion und Wahrnehmungsexperiment. Hierbei sollen die Kinder in ihrem jeweils spezifischen individuellen ästhetischen Ausdruck ermutigt und gefördert werden.

Aufgaben und Ziele des Kunstunterrichts sind: die sinnliche Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit stärken und ausbilden, die Lust am selbstbestimmten Tun fördern und den ästhetischen Gestaltungswillen wecken, Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur sowie die Auseinandersetzung mit Medien (vgl. Rahmenplan Grundschule 1995, S.174f).

Im hessischen Rahmenplan ist das Einbinden der Kunstwerke und ihrer Vermittlung in bestimmte Themenfelder, sozusagen als Ergänzung und Erweiterung einer spezifischen inhaltlichen Auseinandersetzung, intendiert. Dies hat sich besonders in fächerübergreifendem, projektorientiertem Unterricht bewährt. Darüber hinaus ist die Konzentration auf jeweils besondere fachspezifische Inhalte zum Umgang mit Kunst gewünscht.

Bilder werden lebendig

Im Rahmen meines Kunstunterrichts habe ich Kindern eines zweiten Schuljahres Werke bildender Künstler nach 1945 vorgestellt. Zur Anschauung hatten wir farbige Reproduktionen, die die Anmutungsqualitäten der Originale etwas vermissen lassen, doch die Kinder fanden aufgrund vielfältiger Zugeweisen Spaß an der Auseinandersetzung mit den Werken.

Exemplarisch für Vermittlungsmethoden moderner und zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe werden im folgenden fünf verschiedene Zugänge vorgestellt. Die jeweiligen Aneignungs-

methoden ergeben sich aus der Struktur der künstlerischen Repräsentationen und dem Erfahrungshorizont der SchülerInnen. In Verbindung mit einer Ausstellung fand eine abschließende Reflexion ausgewählter Schülerarbeiten statt.

Empathisches Annähern

Grundgedanke der Vorüberlegungen zur Unterrichtsplanung ist die nicht-sprachliche Annäherung an Werke Bildender Kunst.

„In den präsentativen Symbolen des Gestalteten (und in der Arbeit, die dazu führt) wird das Erfahrene noch einmal und auf andere Weise gesichert und mitgeteilt als in der an Sprache gebundenen Abstraktion der Begriffe. Man kann in der Arbeit an einem Werk nie deren neutrale Allgemeinheit erlangen und sie sich auch nicht zum Ziel setzen, aber man kann Erfahrungen mitteilen und ähnlich wie im produktiven Denken auch entwerfen, weil das Gestaltete zu weiteren Bewegungen des Empfindens, Wahrnehmens und Reflektierens reizt.“ (Selle 1988, 32)

Im präsentativen Symbolsystem geht die Bedeutungsbeziehung von Material, Technik, Farb- und Formgebung und Motiv in den subjektiv vollzogenen Akt der Bedeutungskonstitution ein und trägt somit zur Wirkung des ästhetischen Objekts, zum Symbolgehalt, zur Irrationalität und Mehrdeutigkeit desselben bei (vgl. Richter 1984, 24ff). Notwendig für die Konstitution einer Werkbedeutung im hermeneutischen Verstehen ist das Wissen um intentionale und biographische Gegebenheiten des Künstlers, die Reflexion auf das eigene subjektiv bedingte Vorurteil und den historischen Abstand (vgl. Gadamer 1960, 261f). Selbstverständlich ist dieser Interpretationsanspruch nur in äußerst rudimentären Zügen von den SchülerInnen dieser Altersstufe zu leisten, jedoch bedingt er die Struktur der künstlerischen Hervorbringungen. Von der Struktur des Werkes auf der einen Seite und der kindlichen Rezeptionsfähigkeit auf der anderen Seite, ist das methodische Vorgehen bei der Vermittlung von ästhetischen Objektivationen abhängig. Ausgehend von dem Interpretationspotential des jeweiligen Werkes werden Aneignungsmethoden entwickelt, die, dem Erfahrungshorizont der Kinder angemessen, ein Verstehen über Identifikationsprozesse ermöglichen. Die Schü-

lerarbeiten verdeutlichen die Konfrontation und Auseinandersetzung mit den Figurationen als Lebensentwurf (vgl. Lorenzer 1986, 20ff) und zeigen den eigenen subjektiven Ausdruck der Kinder in symbolischer Repräsentation.

Zugänge eröffnen

Die vorgestellten spielerischen Zugangsweisen sind zwar themengebunden, jedoch der Altersstufe entsprechend stark subjektorientiert. Im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens stehen kinästhetische, haptische, akustische und visuelle Erfahrungsräume, die die Wahrnehmungsstrukturen für das „In-Beziehung-Treten“ zum Werk sensibilisieren sollen. Allein die präsentativ-symbolische Struktur Bildender Kunst legitimiert bereits nicht-sprachliche, nicht-diskursive methodische Zugriffe. Die sinnlich-ästhetische Erfahrung ergibt die Basis des Dialogs mit dem Artefakt, die Verbalisierung des gegebenen Sachverhaltes, die ästhetisch-praktische Umsetzung und Interpretation sowie die Präsentation der Arbeitsergebnisse dienen der Vertiefung und Reflexion der erarbeiteten Inhalte. Wahrnehmung, Erkenntnis und Verstehen werden erweitert durch die Auseinandersetzung mit der Sicht des Künstlers und der Sicht der MitschülerInnen.

Mitteilungen außerhalb des sozialisierten Sprachsystems finden ihren Ausdruck in verschiedenen Formen des Spiels und der gestalterischen Aktivitäten (Vgl. Richter 1984, 45). Ästhetische Prozesse bieten die Möglichkeit zur Mitteilung und Kommunikation von unbewußten unaussprechlichen Erfahrungen, durch „präsentative Symbolisierung“ [Lorenzer] (...) kann (...) eine im Klischee erstarrte Persönlichkeit (...) aus ihrer ‚Privatisierung‘, Vereinzelung, Isolierung herauskommen“ (Hartwig 1980, 246). Kunstwerke repräsentieren Lebenszusammenhänge, sie spiegeln kulturelle und soziale Gegebenheiten gesellschaftlicher und geistesgeschichtlicher Entwicklung (vgl. Holzkamp 1986, 105, Lorenzer 1986, 91ff). Insofern ist „Kunstrezeption (...) ein Einlassen sowohl auf das Werk als auch ein Einlassen auf sich selbst und auf ein Ausloten der persönlichen Situation in der Gesellschaft.“ (Bernet 1987, 43)

Versteht man den Rezeptionsprozeß als Öffnung gegenüber dem Werk, als ein „Sich-Einlassen“ auf den Erkenntnisgegenstand und damit verbunden auch als Öffnung gegenüber sich selbst, so heißt dies, daß der empathische Zugang zum Objekt den SchülerInnen in besonderer Weise eröffnet werden muß. Kreatives Schauen und kontemplative Versenkung in die künstlerische Hervorbringung kann durch sinnliche Erfahrung spielerischer Natur, durch Umgang mit bestimmtem Material spezifischer sinnlicher Qualität eingeleitet werden, um eine Beziehung zwischen Artefakt und Rezipient herzustellen. Dieses handelnde Vorgehen soll Verknüpfungsmöglichkeiten anbieten, sodaß subjektive Wahrnehmungsmuster, Erinnerungen und Gefühle in die Konstitution einer Werkbedeutung eingehen und eine aktive phantasievolle Teilnahme am Bild möglich wird. Im Vermittlungsprozeß ist der Akt der Annäherung an das Werk von besonderer Bedeutung: Den Kindern sollen Wege aufgezeigt werden, mit ihren Vorstellungen von Wirklichkeit, Träumen und Phantasien eine Verbindung zum Objekt herzustellen. Das methodische Vorgehen ergibt sich aus den intendierten Zielen, der Struktur des Stoffes und der Integration der kindlichen Betrachtungsweisen.

Ästhetische Praxis

Nachvollziehen von Entstehungsprozessen und Aufdecken damit verbundener Entscheidungen bezüglich Material, Technik, Format, Komposition, Kontrasten, Formgebung etc. soll Verständnis wecken für moderne und zeitgenössische Kunst und ein Vertraut- und Bekanntwerden mit diesen Ausdrucksformen bewirken. Wichtig ist, die SchülerInnen anzuhalten, nicht das präsentierte Werk nachzuahmen, sondern ihren subjektiven Eindruck, unter Berücksichtigung des neuen inhaltlichen und/oder formalen Gegenstandsbereiches bildnerisch zu verwirklichen, kurz: in symbolisch-veranschaulichender Form greifbar zu machen. Im Zusammenhang mit einer Präsentation der Schülerarbeiten werden die Ergebnisse zusammengefaßt, wiederholt, vertieft und reflektiert. Museums- oder Atelierbesuche bei Künstlern in der Umgebung könnten den Unterricht sinnvoll ergänzen.

Zielvorstellungen

Die wichtigsten angestrebten Lernziele waren:

- Kunstwerke als symbolische Ausdrucksform zu erkennen und zu schätzen,
- die Repräsentation subjektiver Erfahrung von Wirklichkeit auf sich wirken zu lassen,
- die Darstellung sinnlich zu begreifen und als innere Bereicherung zu erfahren, zu genießen,
- den Reichtum an Bildvorstellungen zu vergrößern,
- eigene Vorstellungen am Bildgegenstand zu entwickeln,
- Verschlüsseltes, Mehrdeutiges und Vielschichtiges als Anregung und Herausforderung anzunehmen, Widersprüchliches auszuhalten,
- Zusammenhänge formaler und inhaltlicher Art zu erkennen,
- sich kompositorischer und farblicher Wirkungen bewußt zu werden,
- neue Gestaltungstechniken zu entdecken und zu erproben.

(Vgl. Hess. Rahmenrichtlinien 1983, 37ff)

Diese Ziele sind als Lernprozesse zu verstehen: über einen langen Zeitraum hinweg sollten sie kontinuierlich gefördert werden. Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Denkvermögen werden im ästhetischen Lernprozeß intensiviert, konventionelle Wahrnehmungsmuster, Sehgewohnheiten und Grundformen ästhetischer Produktion sowohl in Frage gestellt als auch erweitert. Die damit verbundene Differenzierung und Sensibilisierung von Wahrnehmungsstrukturen dient der Ausbildung der Erkenntnisinstrumente. Ästhetische Erkenntnistätigkeit, die nicht-sprachliche symbolische Erkenntnis, spiegelt sich in den subjektiven Aneignungsformen und Ergebnissen der individuellen ästhetischen Praxis wider. Durch die Betrachtung von Kunstwerken und deren Umsetzung in die ästhetische Praxis sollen Phantasietätigkeit und eine zielgerichtete, die subjektiven Erfahrungen überschreitende Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ausgelöst werden.

Auswahl der Kunstwerke

Der Gegenstandsbereich „Kunst nach 45“ eignet sich für die SchülerInnen dieser Altersstufe: Im 2. Schuljahr dominiert noch nicht eine allgemeine Ablehnung gegenüber Bildern, deren Motive ungenau, verändert, vereinfacht oder in den Proportionen verschoben sind. Die SchülerInnen fasziniert u.a. die Buntheit der Farben, und sie stören sich nicht an ‚unrealistischer‘ Farbgebung oder ungegenständlicher Figuration. Sie bevorzugen einfache, klare und überschaubare Darstellungen, deren Inhaltlichkeit und Formalia gleichermaßen zum Gesprächsthema werden (Vgl. Hinkel 1980, 150). Ausgehend von diesen Feststellungen Hinkels werden Werke von relativ einfacher Erfäßbarkeit und Verständlichkeit des Bildaufbaus ausgewählt. Weiteres Auswahlkriterium ist die Verschiedenheit der ästhetischen Konzepte, um den Kindern einerseits immer neue Anregungen, Provokationen und Irritationen zu bieten, andererseits um die Vielfalt von Bildvorstellungen, Ausdrucksmöglichkeiten und technischen Realisationsmöglichkeiten in der ästhetischen Praxis aufzuzeigen. Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Darstellungen sollen genügend großen Freiraum schaffen für mehrperspektivische Interpretationen: Im Rezeptionsprozeß bringen die SchülerInnen Autobiographisches ein und entwickeln offene Aneignungsmethoden in struktureller Affinität zu den künstlerischen Objektivationen.

Folgende Werke waren Gegenstand unserer ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung: Stuart Davis „Something on the 8 Ball“ 1953/54, Ernst Wilhelm Nay „Rubin“ 1956, Klaus Fußmann „Ragende Figur I“ 1966, Georg Baselitz „Vier Hände“ 1984, und Antonio Tàpies „Bett“ 1988, wobei je nach Darstellung ein besonderer Erarbeitungsschwerpunkt gewählt wurde: evokative Formsprache (Davis), Musikklänge und Farbklänge (Nay), Schattenspiel und affektive Anmutungsqualitäten (Fußmann), Komposition und Farbgebung (Baselitz), Materialqualitäten von Stoff und Karton als Bedeutung evozierendes Gestaltungsmaterial (Tàpies).

Stuart Davis „Something on the 8 Ball“ 1953/54 (Abb.1)

Das Werk von Davis' zeigt eine bildnerische Konstruktion weltstädtischen Lebens, dargestellt durch Buchstaben und Zahlen, die im abstrakten Ensemble wie unvermittelt hereingetragene Wort-

setzen, Zitate von Werbetafeln wirken, dessen grelle Farben Leuchtreklamen und Reklameschilder assoziieren läßt. Die geschwungenen Formen könnten musikalische Klänge transportieren, die geometrischen Formen mit ihren Durchblicken den Gedanken an Gebäude mit Fensterfronten, enge Straßen und Hochhäuser hervorrufen.

Ausgehend von den formalen Gegebenheiten des Werkes und diesem inhaltlichen Interpretationspotential wurde der Akt der Bedeutungskonstitution der SchülerInnen folgendermaßen initiiert: Ohne daß die Kinder das Bild vorher gesehen hatten, durften aus einer kleinen „Schatzkiste“ farbige Formen aus Papier, die den Formelementen des Davisschen Bildes entsprechen, gezogen und die jeweiligen gedanklichen Assoziationen artikuliert werden. Die Kinder entdeckten hier bereits Zeichen großstädtischen Lebens, wie Fensterdurchblicke, Türen, Hochhäuser etc. Gleichzeitig wurden die Papierformen in Gemeinschaftsarbeit zu einem Kompositionsgefüge zusammengesetzt, wobei die Papierelemente analog zum festgestellten Motiv verwendet wurden. Zum anschließenden Vergleich mit dem Werk von Davis waren die Kinder äußerst motiviert, da sie einerseits die Formen, die sie bereits zuvor in den Händen hielten, erkannten und damit verbunden ihre subjektiven Empfindungen/Erfahrungen, (die sie mit dem Bildgegenstand bereits verknüpft hatten), wiederentdeckten (Abb.2). Andererseits, weil sie die gemeinsam hergestellte Collage als eigene künstlerische Hervorbringung empfanden und als ernstgenommenes Objekt gleichwertig mit der Davisschen Darstellung messen konnten. Durch den konkret-handelnden Umgang mit den Formen wurden der empathische Zugang zum Werk erleichtert und Zusammenhänge auf semantischer Ebene festgestellt, denn in den Rezeptionsprozeß gingen die vorangegangenen Assoziationen ein. Diese erörterten wir im Gespräch als Bedeutungsattributierungen, wobei auch Farbgebung (grelle Farben) und Komposition (Bildrhythmus, Über- und Untereinander der Formen) thematisiert wurden. Nachdem die SchülerInnen das Bildthema ausführlich beschrieben hatten, bekamen sie einige Informationen über die Intentionen des Künstlers und seine Biographie.

Nach dieser Auseinandersetzung und Betrachtung fertigten die Kinder eigene Arbeiten zum Thema „Stadt“ an. Sie konnten ausgehend von dem Dialog mit der Bilddarstellung von Davis ihre Vorstellungen weiterentwickeln und mit dem vorgegebenen Material (Buntpapier auf gelbes Tonpapier) symbolisch-präsentativ verwirklichen. Die Ergebnisse der Schülerarbeiten zeigen ein breites Spektrum von Konkretisierungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten. So überwiegen in einigen Arbeiten sehr persönliche Bezüge, was sich motivisch z.B. in der Darstellung der eigenen häuslichen Umgebung oder einer realen Begebenheit äußert. Viele Motive wurden in gegenstandsanaloger Formsprache, den entwicklungspsychologisch bedingten kindlichen Ausdrucksformen (Schemata, vgl. Richter 1984, 47ff) entsprechend, verwirklicht. Andere SchülerInnen haben versucht, die Gestaltungsabsicht des Künstlers nachzuvollziehen. Sie fanden verschiedene Zeichen für Stadt, Straße etc., inhaltlich und formal eng an das Davissche Werk angelehnt. Hierdurch entstanden Arbeiten von hohem Abstraktionsgrad, ohne daß die Kinder das Werk während der ästhetischen Praxis betrachten konnten.

Ernst-Wilhelm Nay „Rubin“ 1956 (Abb.3)

„Malen, das heißt, aus der Farbe das Bild formen ...“ (Nay 1956). Zunächst stellten wir Seifenwasser her und begannen Spiele mit Seifenblasen, die wir beim Aufsteigen und Fallen beobachteten. Anschließend, während der Betrachtung des Werkes von Nay, wurde überlegt, welche der farbigen Kreise sich am schnellsten bewegen. „Natürlich die hellen Formen!“ waren sich die SchülerInnen einig, „die dunklen sind viel zu schwerfällig!“ „Wohin bewegen sich die Farben?“ Bewegung, Rhythmus und Kontraste konnten die Kinder beschreiben, Seifenblasen dabei aufsteigen lassen und diesen, je nach Richtung und Schnelligkeit, Farben zuordnen. Um Farbklänge zu erkennen und zu benennen, haben wir versucht, mit verschiedenen Instrumenten musikalische Analogien herzustellen. Umgekehrt ordneten die SchülerInnen auch instrumentale Klangkompositionen den Farbkängen im Bild zu (harmonisch / disharmonisch, hell / dunkel). Überraschenderweise waren sich die Kinder mit ihren Zuordnungen mit wenigen Ausnahmen immer einig. Durch dieses synästhetische Vorgehen

verstanden die meisten Kinder auch, daß bestimmte Farbkonstellationen bestimmte Bedeutung tragen, die in intersubjektiver Übereinstimmung feststellbar sind. In diesem Zusammenhang bekamen die SchülerInnen außerdem den Hinweis, daß sich E.W.Nay sehr intensiv mit den Affinitäten von farblichen und musikalischen Klängen beschäftigte und die Autonomie der Farbe in seinen Arbeiten stets betonte.

In Partnerarbeit gestalteten die Kinder mit Dispersionsfarben auf großen Tonpapierbögen farbige Kompositionen, wobei sie versuchten, viele verschiedene Farbklänge durch Farbmischungen herzustellen. Stehend eroberten sie Stück für Stück die großformatigen Flächen, lustvoll wurden Farben zusammengemischt, auf dem Blatt verteilt, Farbtöne gezählt und besonders gelungene Farbmischungen ausgetauscht (Abb.4).

Klaus Fußmann „Ragende Figur I“ 1966 (Abb.5)

Eine schemenhafte Figur mit angepreßten Armen steht im endlosen Raum, isoliert, verlassen, handlungsunfähig?

Das Sensibilisieren der Kinder für das empathisch-affektive Zugehen, für den Dialog mit dem Werk Fußmanns fand über die Inszenierung von pantomimischen Schattenspielen statt. Zunächst stellten die Kinder Tiere dar und Sportarten, später Gefühle und Stimmungen, ausgedrückt durch Körperhaltung und Gestik, die von den MitschülerInnen erraten werden mußten. So konnten sie sich beim Betrachten des Bildes von Fußmann leicht in der Figur wiederentdecken: „Manchmal fühle ich mich auch so!“ Die zuvor beobachteten zweidimensionalen Schattenfiguren wurden mit der Abbildung in Verbindung gebracht und die dargestellten eigenen Erfahrungen von Empfindungen (Freude, Trauer, Einsamkeit) mit der vorgestellten Figur verglichen. Nachdem die Vielschichtigkeit und Differenziertheit des Farbauftrags eingehend erörtert wurde, begannen die SchülerInnen, ihren sinnhaft-körperlichen Aktivitäten im Schattenspiel entsprechend, bildhaft-symbolische Ausdrucksformen zu den vorher gespielten Figuren zu entwickeln. Auch hier divergierten die Darstellungsformen erheblich: Einige Kinder orientierten sich stark an der syntaktischen Vorgabe des Fußmannschen Bildes, andere gestalteten die Bildvorstellungen aufgrund ihres Wissens um die Figu-

rendarstellung trotz des vorangegangenen Schattenspiels überwiegend gegenstandsorientiert, d.h. Augen, Nase, Mund etc. wurden ebenfalls eingezeichnet (Abb.6).

Georg Baselitz „Vier Hände“ 1984 (Abb.7)

„Zur ästhetischen Erfahrung verarbeiten kann man nur, was wirklich durch die Sinne gegangen ist.“ (Selle 1988, 34) Dieser Aussage Selles folgend haben wir versucht, die Darstellung von Baselitz „Vier Hände“ visuell und haptisch zu erfassen. Es werden den SchülerInnen hierbei Verknüpfungsmöglichkeiten eigener Wahrnehmungs- und Erfahrungsstrukturen mit der präsentierten ästhetischen Objektivation angeboten und so die Annäherung an das Werk eingeleitet. Unsere Hände berührten sich gemeinsam im Sitzkreis, wir erfanden Berührungsspiele mit dem Partner, blind ertasteten sich die Hände. Anschließend sollten die Kinder exakt die Stellung der Hände im Werk von Baselitz nachstellen. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit auf formale Gegebenheiten und Kompositionsprinzipien gelenkt, und es ergab sich ein Gespräch über die farbliche und kompositorische Gestaltung. Selbständig formulierten die SchülerInnen die Aufgabenstellung für die ästhetische Praxis: „Wir legen unsere Hände auf das Papier, umfahren sie mit Bleistift und malen die Zeichnung an!“ Als syntaktische Gestaltungskriterien wurden die Übernahme der Komposition des Werkes „Vier Hände“ und die farbliche Gestaltung der diagonal zueinander angeordneten Hände mit der gleichen Farbe vorgegeben. Die Kinder konnten so gefühlsmäßig Erfasstem und bewußt Wahrgenommenem Gestalt verleihen, das Erfahrene in eigener ästhetischer Praxis verarbeiten und sichtbar machen (Abb.8).

Antonio Tàpies „Bett“ 1988 (Abb.9)

Der Assoziationswert des Materials, Material und Farbe als bedeutungsgenerierende Bildelemente standen im Mittelpunkt dieser Bildanalyse. Alle Kinder bekamen ein Stück Mullbinde, womit sie sogleich zu spielen begannen: Kopf-, Fingerverbände, das Material in die Länge ziehen, reißen und zerren etc. Als sie Reproduktion des Materialbildes von Tàpies sahen, waren sie erstmals während der Auseinandersetzung mit aktueller Kunst

wirklich irritiert und reagierten zunächst ablehnend auf das Bild. Bei genauerer Betrachtung der Darstellung versuchten sie Zusammenhänge herzustellen zwischen dem Titel „Bett“, den materialen und formalen Gegebenheiten sowie dem Mull in ihrer Hand. Das Fühlen, Spüren und Spielen mit dem weichen Stückchen Mull und das Erkennen ähnlichen Materials im Bild unterstützte die affektive Einfühlung, den Zugang zum Werk. Die Kinder konnten dadurch einen persönlichen Bezug herstellen und thematisierten im Gespräch die Bezüge der Weichheit des Materials und dem eigenen Bett. Das Wahrgenommene wurde anfänglich nur auf die subjektiven Erfahrungsmomente bezogen, dann aber doch wieder auf das Bild zurückgeführt. Die Interpretation auf semantischer Ebene ergab, daß der weiche, weiße geschmeidige Mull sehr viel mit dem Motiv „Bett“ gemein hat. Alle SchülerInnen gaben an, daß sie diese Erkenntnis nachvollziehen können, nachdem wir uns zum Vergleich verschiedene andere Materialien zur Gestaltung eines Bettes ausgedacht hatten.

Fasziniert waren die SchülerInnen auch von den künstlerisch-praktischen Möglichkeiten, mit Karton gestalterisch umzugehen. Sie entdeckten immer neue Zeichen, Muster, Formen, Chiffren in der Bildvorlage, sodaß eine sehr differenzierte und anschauliche syntaktische Analyse zustande kam. Die bezüglich der symbolischen Zeichen vorgenommenen Bedeutungsattributierungen divergierten allerdings stark. Die Kinder stellten daraufhin fest, daß die „Phantasie“ des Betrachters doch eine entscheidende Rolle im Verstehensprozeß spiele, was der Künstler wohl auch gewollt habe. Daraus ergab sich ein Interesse an weiteren Informationen zum Künstler.

Viele SchülerInnen haben den zu Beginn verteilten Mull als bedeutungstragendes Element in ihren Produkten eingesetzt (als Sofa, Sessel, Segelboot u.ä.) und auch den Karton als bedeutungsgenerierendes Element verwendet (z.B. Schränke, die sich öffnen lassen und Regale oder Treppen durch die Wellpappe dargestellt). Die präsentativen Ausdrucksformen der Kinder demonstrieren eine Formvielfalt, die dem Interpretationsspielraum des künstlerischen Artefakts entspricht. Das Darstellungskonzept der SchülerInnen spiegelt auch hier die subjektiv-individuellen Anteile im Rezeptionsprozeß, den bildnerischen Entwicklungsstand der Kinder und die Begegnung mit dem Werk (Abb.10).

Reflexion

Die Konzeption einer Ausstellung der Schülerarbeiten in Verbindung mit den Darstellungen der Künstler diente dem Verankern der vorangegangenen Auseinandersetzung sowie einer Intensivierung und Vertiefung der initiierten Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Ca. 70 Arbeiten der SchülerInnen wurden ausgewählt und auf weiße Zeichenkartons geklebt, Plakate wurden angefertigt und in den Schulräumen aufgehängt. Gemeinsam besuchten wir unsere eigene Ausstellung. Interessiert betrachteten die Kinder die Realisationsformen der MitschülerInnen. Es entwickelten sich Gespräche über Mitteilungsabsicht, technische Lösungsmöglichkeiten, gestalterische Intentionen etc.: Es zeigten sich Ansätze zur Einsicht in theoretische Zusammenhänge. Insbesondere auffallend war eine große Toleranz gegenüber sehr einfachen bildnerischen Lösungen, die sonst eher abwertend beurteilt wurden. Die SchülerInnen konnten den subjektiven Ausdruckscharakter ihrer ästhetischen Hervorbringungen wahrnehmen, eine Beziehung zum künstlerischen Objekt herstellen und ihre Arbeiten als Interpretationen der kennengelernten Werke begreifen. Ein fundamentales Lernziel ästhetischer Erziehung ist damit möglicherweise in Umrissen erreicht: offen und tolerant zu werden, gegenüber neuen, ungewohnten künstlerischen Objektivationen.

Literatur

- Bernet, David: Sprachlos, Sprachfindend. In: „Kolibri flieg“ 1987
 Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960
 Hartwig, Helmut: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek bei Hamburg 1980
 Hinkel, Hermann: Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung, (1. Aufl. 1972) Gießen 1980
 Holzkamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, (1. Aufl. 1973) Frankfurt am Main 1986
 „Kolibri flieg“: Ein museumspädagogisches Projekt des Museums Moderner Kunst in Wien. Hrsg. vom Pädagogischen Dienst der Bundesmuseen, Wien 1987
 Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): Kultur-Analysen, Frankfurt am Main 1986

Rahmenrichtlinien – Primarstufe/Sekundarstufe I – Kunst. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden 1983

Rahmenplan Grundschule. Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden 1995

Richter, Hans-Günther: Lehrziele in der ästhetischen Erziehung, Düsseldorf 1976

Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Erster Teil: Grundriß einer Systematik der ästhetischen Erziehung, Düsseldorf 1984

Schwens, Christa/ Fendel, Ruth: Bild-Analyse – Bild-Verstehen. Theoretische Begründung und Anwendung, Königstein/Ts. 1980

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek bei Hamburg 1988