

Grundlagen der Kunstvermittlung und des Bildverstehens

Constanze Kirchner

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

Die Werkanalyse ist Voraussetzung von Lehrprozessen, um angemessene Inhalte auszuwählen und gemäß der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes Vermittlungswege zu entwickeln. Lernprozesse basieren auf der ästhetischen Erfahrung und dem subjektiven Verstehen eines künstlerischen Objekts. Deshalb ist es sinnvoll, Einsichten in den Verstehensprozess zu gewinnen. Je tiefer unser Verständnis dieser Prozesse ist, um so mehr kann der Dialog zwischen Kind und künstlerischem Objekt gefördert, angeregt und initiiert werden.

Bedeutungskonstitution in Produktion und Rezeption

Eine Modellvorstellung der Semiotik (Zeichentheorie) ist es, ein Kunstwerk als Zeichen zu verstehen, das seinerseits wiederum aus Zeichen zusammengesetzt ist. Damit existiert es streng genommen nur in einem Zeichenprozess, dessen Sinnkonstitution allein durch die Zeichenbenutzer (den Künstler oder die Rezipientin) erfüllt werden kann: entweder im Produktions- oder im Rezeptionsprozess.

Im Herstellungsprozess setzt der Künstler seine Idee, seine Lebenserfahrung in materiale Gegebenheiten um, Bedeutung wird hierbei im Kunstwerk objektiviert. Im Rezeptionsprozess wird dem Werk von Seiten des Betrachters ebenfalls Bedeutung zugewiesen. Das Werk erfährt also einerseits den vom Künstler produzierten und intendierten Zeichenzusammenhang und wird andererseits vor dem Hintergrund individueller und soziokultureller Erlebniskontexte des Rezipienten erschlossen. Insofern liegt der Konstitution einer Werkbedeutung durch den Rezipienten ein doppelter Transformationsprozess zugrunde: Im Produktions- sowie im Rezeptionsvorgang wird dem Werk Bedeutung beigelegt, wobei sich die ursprünglich vom Künstler intendierte Bedeutung von der vermeintlich erkannten des Rezipienten unterscheidet, denn der im Kunstwerk objektivierte Zeichenzusammenhang muss vom Betrachter jeweils neu konkretisiert werden.

Steht nicht der Rezeptionsprozess im Zentrum der Überlegungen, sondern kunstwissenschaftliches Forschen nach Bildintention, -aussage und -gehalt, ist es notwendig, diesen doppelten Transformationsprozess zu reflektieren, denn Informationsübertragung durch ein Kunstwerk ist indirekte Kommunikation: Künstler und Rezipient verkehren nur über das Werk miteinander (vgl. Kemp 1986, S. 206). Je mehr Deutungsmodelle der Betrachter zur Interpretation bereithält, je größer das Wissen um die Produktionsbedingungen, soziale, historische, biografische und kulturelle Gegebenheiten, desto kenntnisreicher wird das Werk rekonstruiert wer-

den können. In die Werkinterpretation muss nicht nur die Reflexion des subjektiven Vorurteils und des historischen Abstands einfließen (Gadamer 1960, S. 261 ff.), sondern auch die Reflexion der künstlerischen Herstellungsprozesse, denn „vom Prozess seiner Genese kommt der Sinn des Bildes nicht frei“ (Boehm 1981, S. 18).

Wird im Interpretationsprozess der bildhaft-visuelle Zeichenzusammenhang in eine sprachliche Beschreibung übertragen, muss der Rezipient von der durch visuelle Zeichen mitgeteilten Bedeutung abstrahieren, um die Begriffe der Beschreibung zu bilden. Es ist nicht ohne weitere Vorüberlegung möglich, ein bildhaftes Symbolsystem in eine sprachliche Beschreibung zu transponieren, denn sprachliche und bildnerische Bestände haben verschiedene Eigenarten und Besonderheiten. Auch wenn der „sinnlich organisierte Sinn“ (Boehm 1996, S. 149) verbal nicht wirklich fassbar ist, weil er unlösbar mit dem bildhaften System der Sinnerzeugung verwoben ist, existieren doch oftmals vielfältige Bedeutungsschichten, die erklärungsbedürftig sind, d. h. deren Vermittlung notwendig ist. Es bedarf im Vermittlungsprozess bzw. in der Kommunikation über Kunst auch der Sprache, und es müssen analoge, nichtsprachliche Vermittlungsmethoden entwickelt werden, die spezifische ästhetische Wirkungen auf ästhetische Weise erfahrbar werden lassen.

Darüber hinaus existieren neben den manifesten auch latente Bedeutungsschichten im Kunstwerk, die nur mit psychoanalytischen Verfahren zu ergründen sind – und zwar sowohl im Produktions- wie im Rezeptionsprozess: Bewusste und unbewusste, affektive, außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegende emotionale Empfindungen und Erfahrungen gehen in die Sinnkonstitution ein. Die Wirkung ästhetischer Objekte hängt von bewussten wie von unbewussten sinnstiftenden Faktoren ab und kann zur Konstitution von manifestem und latentem Sinn führen. Die Unterscheidung von manifester und latenter Bedeutung ergibt sich aus der Freudschen Annahme bewusster und unbewusster psychischer Prozesse. Es ist davon auszugehen, dass im Kunstwerk ebenso wie in Träumen latente Bedeutungen vorhanden sind, weil bewusste und unbewusste innerpsychische Prozesse gleichermaßen in den Herstellungsprozess von Kunstobjekten einfließen: vom Bewusstsein und der gesellschaftlichen Kommunikation ausgeschlossene, tabuisierte Ideen, Gedanken, Bedürfnisse, Wünsche, sexuelle Triebe (Freud), Lebensentwürfe (Lorenzer 1986) usw. Die latenten Bedeutungen sind ebenso wie die manifesten Bedeutungen im Werk objektiviert, weil sie dem gleichen Symbolzusammenhang angehören. Erst wenn man die Struktur des Doppelsinns als Möglichkeit einer Äußerung versteht, „die eine Sache bedeutet, zugleich eine andere bedeutet und dabei nicht aufhört die erste zu bedeuten“ (Ricoeur nach Iser 1982, S. 104), erschließt sich die latente Bedeutungsebene zusätzlich zur manifesten. Die tiefenhermeneutische Interpretation erlaubt eine Erweiterung des subjektiv Sinn verstehenden Ansatzes, ohne dass der manifeste Sinn ignoriert und die Schicht symbolischer Gehalte übersprungen wird.

Bedeutungen werden im wechselseitigen Prozess zwischen historisch gewachsenen Übertragungsmustern und subjektiven Deutungsstrukturen im Rezeptionsprozess generiert. Traditionelle gegenstandsgebundene Kunst orientiert sich an der visuellen Struktur der Gegenstandswelt, die sinnstiftend wirkt. Wirklichkeitsverfremdende Darstellungsweisen wiederum beziehen sich auf dieses mimetische Darstellungssystem, wie beispielsweise im Expressionismus, Surrealismus, Kubismus usw. Mit der konkreten Kunst werden die Gestaltungsmittel zum Inhalt des Werks. Es wird damit die mimetische Verknüpfung mit der visuellen Struktur der Gegenstandswelt aufgehoben. Auch diese Ausdrucksweisen beruhen auf den historisch gewachsenen Formen vorangegangener Entwicklungen von Kunst, z. B. der klassischen Moderne.

Seither haben sich in der Gegenwartskunst zahlreiche heterogene Bezugssysteme ausgebildet, die in ihrer Vielfalt kaum angedeutet werden können. Zum Teil sind sogenannte selbstreferentielle Kunstformen entstanden, die sich auf Kunsttheorien beziehen und somit außerhalb eines kunstwissenschaftlichen Diskurses kaum mehr zugänglich sind. Als häufig signifikante

Merkmale aktueller Kunst können die sinnliche Basis des Materials, das Einbeziehen von Alltagsobjekten bzw. Medien, das Thematisieren von Produktionsverfahren und die Interaktion mit dem Rezipienten hervorgehoben werden. Beispielsweise können spezifische Materialien, die eine nichtvisuelle Bedeutung transportieren (Filz = Wärme o.ä.), bestimmte Assoziationen auslösen, die zum Sinn stiften beitragen.

Nicht nur in Ausdrucksformen wie Action-Painting wird der Gestaltungsprozess selbst zum Bildsujet, auch Tätigkeiten wie Sammeln und Ordnen von Gegenständen, Materialien, Bildern etc. gehen als Herstellungsverfahren in die Sinnkonstitution ein. Bedeutungen können an Alltagserfahrungen im Umgang mit den Dingen, an Medienerfahrung usw. anknüpfen. Damit geht die Bedeutung nicht nur auf tradierte künstlerische Darstellungsweisen zurück, sondern auch auf die Erfahrung des Betrachters mit den Gegenständen seiner Umwelt. Künstlerinnen und Künstler zielen darüber hinaus mit ihren Konzepten auf den Anteil des Rezipienten an der Bedeutungskonstitution. Die Veränderung bildhafter Übertragungsmuster als historische Kette kennzeichnet die Entwicklung von Kunst, der reziproke Entwicklungsprozess von Übertragungsformen und deren Konstitution von Bedeutung durch Produzent und Rezipient den kulturellen Prozess.

Eigenlogik bildnerisch-ästhetischer Wirkung

Was macht die spezifische Wirkung eines Kunstwerks aus? Wie entsteht der sinnlich-symbolisch gestaltete Sinn des ästhetischen Stoffes?

Die Übertragung von Erfahrungen, Erlebnissen, Ideen, Impulsen, Kenntnissen, Unbewusstem etc. in ein bestimmtes Material ist keine direkte Transformation einer Vorstellung, die dann gemalt, gebaut, videografiert oder gezeichnet wird, sondern findet in Verschränkung mit dem produktiven Schaffensprozess statt. „Grunderfahrungen und Grunderlebnisse, die das Allgemeinbewusstsein des Menschen, sein Weltempfinden und sein Lebensgefühl, sein Bild von der Welt ... entscheidend prägen, ... (liefern) gleichsam das inhaltliche Rohmaterial, ... das in der bildnerischen Tätigkeit verarbeitet wird“ (Regel 1985, S. 112 f.). Mit der produktiven Verarbeitung des „Rohmaterials“ im Gestaltungsprozess entwickelt sich die künstlerische bzw. ästhetische Ausdrucksform. „Wie minimalisiert, simuliert oder virtualisiert auch immer, wie ausgedehnt oder klein, wie kurz oder lang, in welchen Medien auch immer, Kunstwerke besitzen stets (zumindest auch) eine räumlich, zeitlich und materiell bestimmte Präsenz. Sie sind physisch begrenzt, als gegenständliche Form sichtbar“ (Lehnerer 1994, S. 16; Einschub im Original). Thomas Lehnerer nennt als konstitutives Element eines Kunstwerks seine materielle Basis, sogar dann, wenn der eigentliche „Gehalt“ des Werks als immaterieller intendiert ist oder sogar seine „Entmaterialisierung“ zum Thema wird (ebd., S. 17). Der Charakter des Materiellen unterscheidet die Werke Bildender Kunst von musikalischen Kompositionen oder der Literatur.

Symbolhaftigkeit und Vieldeutigkeit sind dagegen Merkmale der Kunst, die auch für andere ästhetische Hervorbringungen wie dem Tanz, der Poesie, der Musik usw. Gültigkeit besitzen. Symbolhaftigkeit bedeutet ausgehend von einer anthropologischen Sicht, dass Kunst symbolhafter Ausdruck menschlichen Daseins ist bzw. dass der Mensch durch das Hervorbringen von Symbolen einen Wirklichkeitsbezug herstellt. Mit Vielschichtigkeit ist gemeint, dass ein Kunstwerk immer verschiedene Sinnebenen beinhaltet, anders als z. B. bei einem Piktogramm, das ein eindeutiges Zeichen darstellt. Ernst Cassirer (1923-29) bezeichnet mit „Symbol“ jede Form menschlichen Denkens, die im Sinnlichen konkreten Ausdruck erhält – Worte, Bilder, Töne, Tanz. „Unter einer 'symbolischen Form' soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. In diesem Sinne tritt uns die Sprache, tritt uns die mythisch-religiöse Welt und die Kunst als je eine besondere symbolische Form entgegen“ (Cassirer, zit. nach Pochat 1983, S. 128).

Auch wenn Bild und Sprache symbolhaften Charakter besitzen, unterscheiden sie sich dennoch in ihrer spezifischen Struktur. Grundsätzlich haben bildhafte Zeichen wie z. B. eine Linie, eine Farbe, ein Material keine feste Bedeutung. Objekte, Filmszenen, Alltagsgegenstände, die Bestandteil künstlerischer Werke werden, sind ihres „realen Sinns“ enthoben und wirken im Gesamtgefüge auf andere Weise ebenso wie die Farbe Rot neben einer gelben Fläche eine andere Bedeutung erhält, als wenn sie zusätzlich oder statt dessen von einer blauen Fläche umgeben ist. Der Sinn erschließt sich erst im Zusammenspiel der Zeichen. Wörter hingegen haben festgelegte Bedeutungen, woraus sich, gemäß den Regeln der Syntax, zusammengesetzte Sätze mit daraus resultierenden neuen Bedeutungen konstruieren lassen. Diese Bedeutungen sind gesellschaftliche Vereinbarungen – wir könnten uns auch darauf einigen, dass ein Tisch nicht Tisch, sondern Stuhl heißt und umgekehrt. Freilich sind diese Merkmale nur grobe Kategorien zum Verständnis der Gegenstandsfelder – im Vergleich von Piktogrammen und Gedichten würde sich die strukturelle Eigenlogik umkehren: Ein Piktogramm ist ein Zeichen mit festgelegter Bedeutung während sich die Poesie metaphorisch und vieldeutig der Sprache bedient. Zugleich bedient sich auch die Kunst bestimmter Konventionen, z. B. in der Allegorienmalerei oder Konventionen werden in Frage gestellt, etwa wenn Duchamp einen Flaschentrockner zum Kunstwerk erklärt. Mit der Verfremdung von Alltagsgegenständen wird gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlich determinierter Bedeutungsfelder die Bedeutungsrelation von Dargestelltem und Motiv für die ästhetische Wirkung genutzt.

Im Gegensatz zum sprachlichen Zeichensystem gibt es im bildhaften Symbolsystem jedoch keinen festgelegten Bedeutungskanon, sondern in jedem Kunstwerk wird die Bedeutung neu konstituiert. Als Kennzeichen des Symbolischen gehen mit der spezifischen Verbindung von Gestaltungsform und dargestelltem Motiv die Mehrschichtigkeit und Vieldeutigkeit künstlerischer Objekte einher. Bedeutungsvielfalt, die symbolischen Charakter hat, kann freilich auch mit poetischen Texten, Metaphern u.ä. erreicht werden. Im bildhaft-symbolischen Zeichensystem gehören Materialität, Bildmittel und Formsprache als bezeichnende Elemente des Motivs gleichermaßen dem Symbolzusammenhang einer Werkbedeutung an. Diese Faktoren bestimmen die Bedeutungsbeziehung und die Wirkung des Kunstwerks, sie gelten als unübersetzbar.

Die Identität der künstlerischen Hervorbringung ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material gebunden. Das Werk repräsentiert den Umgang mit der materialen Substanz, so dass der Herstellungsprozess häufig zum Bestandteil der Bedeutung wird. Zugleich entwickelt sich die Gestaltung im Umgang mit dem Material. Die materialen Qualitäten tragen zur Sinnkonstitution bei, und zwar bereits während des Gestaltungsprozesses: Es kommt zu einer dynamischen Wechselwirkung von Material und Absicht, von Material und der Idee, die der Ausführung vorangehen kann. Eine Idee oder Intention ist zwar meist notwendige Voraussetzung für das künstlerische Tun, doch in der Auseinandersetzung mit dem Material verändern und entwickeln sich die Vorstellungen und Intentionen im Wechselspiel mit den materialen und formalen Veränderungen im Werk. Die Spezifik und Singularität eines Werkes liegt in seiner formalen Gestaltung, die sich im Herstellungsprozess verändert und ausbildet. Insofern trägt die Erfahrung eigener künstlerischer Produktivität des Rezipienten zur Erkenntnisleistung im Interpretationsprozess bei: Die Produktionserfahrungen gehen in den Rezeptionsprozess ein und vertiefen das Verständnis der bildnerischen Lösungen des Kunstwerks. Die eigene ästhetische Praxis erlaubt das Einfühlen in die Gestaltungsdynamik des Dialogs mit dem Material und fördert mit der Rekonstruktion von Lösungswegen das Nachvollziehen der geistigen künstlerischen Tätigkeit.

Sinnkonstitution und Verstehen in Vermittlungsprozessen

Eine Werkinterpretation ist in dreierlei Hinsicht für unterrichtliche Zusammenhänge relevant: Erstens ist sie Grundlage der Entscheidung, ob ein Werk geeignet ist, in einen bestimmten Unterrichtszusammenhang einbezogen zu werden. Zweitens ermöglicht ein breites Wissensspektrum über ein Werk der Lehrerin bzw. dem Lehrer, den Schülerinnen und Schülern viel-

fältige Anknüpfungspunkte für den Umgang mit einem künstlerischen Werk zu bieten und methodische Vermittlungswege einzuschlagen, die das spezifische ästhetische Ausdruckspotenzial zur Erfahrung bringen können. Drittens ist sowohl das Bestimmen des Gegenstandsfeldes als auch die Kenntnis von Analysemethoden hilfreich für das Interpretieren von Schülerarbeiten. Wendet sich der Blick jedoch von der Lehrsituation zur Lernsituation der Schülerinnen und Schüler, steht nicht mehr die Werkinterpretation im Zentrum des Interesses, sondern die ästhetische Erfahrung, die am künstlerischen Objekt gewonnen werden kann. Dies gilt freilich ebenso für die Lehrenden: Zum einen ist die Entscheidung für eine unterrichtliche Werkauswahl auch von der subjektiven ästhetischen Erfahrung der Lehrerin oder des Lehrers am Kunstwerk abhängig. Zum anderen beeinflusst das Verhalten der Vermittlungsperson natürlich die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder.

Wird der Verstehensprozess als lebendige, dynamische und aktive Beschäftigung mit dem Werk verstanden, in dem die ästhetische Erfahrung Voraussetzung des Erkenntnisgewinns ist, werden sich Sinnschichten bilden, die fortwährend auf die Struktur des Werks rückbezogen werden müssen. Diese Sinnschichten verdichten sich zunehmend, werden im Rezeptionsprozess erweitert und spezifiziert. Damit entstehen weitere Erfahrungspotenziale, Wahrnehmungsdifferenzierungen werden hervorgerufen, und der Dialog wird fortgesetzt. Sinnkonstitution konkretisiert sich durch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungskontexten, mit Informationen und Wissen und eröffnet in neuen Kontexten neue Bedeutungshorizonte. Das Verstehen komplexer Zusammenhänge kann durch methodisch gelenkte subjektive Verknüpfungsakte vertieft werden und zu weiteren Erkenntnissen im Prozess des Verstehens führen. Mit der Kontextbildung entstehen immer andere Blickwinkel und Wahrnehmungen, die mit bereits Bekanntem vernetzt werden.

Sich - Wundern, Staunen und Fragen sind der Anfang allen Verstehens. Das Interesse entwickelt und verstärkt sich im Dialog mit dem Werk. Anschaulich beschreibt Günther Regel den Dialog mit einem Werk: Der Betrachter „richtet seine Aktivitäten auf das Kunstwerk, um es zu erkennen, zu erleben und zu werten in der Erwartung, er werde eine Botschaft empfangen und, was er darunter auch immer verstehen mag, dabei Freude und Genuss gewinnen. Er befragt die Form des Werkes, erhält Antwort oder auch nicht, wartet, dass sie zu ihm spricht, sich offenbart, sieht sich selbst befragt und herausgefordert, den Inhalt der Form zu entschlüsseln. In diesem bildsprachlichen Dialog entsteht fast immer das Bedürfnis, Informationen zu gewinnen und in die Auseinandersetzung einzubeziehen, die für ihn aus dem betrachteten Werk selbst nicht zu ersehen sind, beispielsweise solche, die sich auf ikonographische Sachverhalte beziehen“ (Regel 1986, S. 250).

Das Unverständliche wirft Fragen auf, das Fremde und Andere weckt Interesse. Die Differenz zum Anderen zeigt sich sowohl in historischen Werken – aufgrund der zeitgeschichtlichen Entwicklungen – als auch in aktuellen Kunstwerken. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst provoziert das Empfinden von Ungewöhnlichem und Fremdem durch ihre häufig unkonventionellen Ausdrucksformen: „Ästhetische Erfahrung der modernen Kunst ist so heute Differenzenerfahrung. Diese manifestiert sich als Erfahrung von Brüchen und Ambiguitäten“ (Stöhr 1996, S. 331). Mit der ästhetischen Erfahrung von Differenzen verbindet sich das Erproben möglicher Bedeutungen sowie ein immer wieder neu und anders Verstehen des Kunstwerks. Die Betonung der Differenz zum Anderen verheißt zweierlei: Einerseits birgt die Differenzenerfahrung die Chance, Möglichkeiten des Andersseins festzustellen, wodurch sich die Handlungsperspektiven des Betrachters erweitern können. Zum anderen wird hervorgehoben, dass mit der ästhetischen Erfahrung nicht nur ästhetisches Vergnügen einher gehen kann, sondern ebenfalls Betroffenheit, Irritation, angerührt Sein und Erschütterung (Adorno) – Empfindungen, die emanzipativ-aufklärerisch wirken können. Dabei ist die subjektive Bedeutung der Kunsterfahrung an das Maß ihrer Wichtigkeit für die jeweilige Person gebunden. Die ästhetische Erfahrung ist das eigentlich Bedeutungsvolle und Bereichernde an der Kunstbegegnung.

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

Die Sinnogenese entwickelt sich vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungszuweisungen. Im Gegensatz zu Erwachsenen können Grundschulkinder den individuellen Reflexionsrahmen und die Geschichtlichkeit eines Werks nur in Ansätzen hinterfragen. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst eignet sich insofern aus zwei Gründen für die Vermittlung in der Grundschule: Aktuelle Kunstformen beziehen sich meist auf die Geschehnisse unserer Zeit, deshalb muss der historische Abstand z.T. nicht reflektiert werden, und sie bieten häufig subjektive Anknüpfungspunkte zur Bedeutungskonstitution, weil Handlungen, Gegenstände und Materialien, die Kindern aus dem Alltag bekannt sind, in die Objekte eingehen. Besonders jene künstlerischen Vorgehensweisen, die Kinder aus ihrem eigenen ästhetischen Verhalten im Spiel kennen, können empathisch-affektive Zugänge zur Kunst erlauben.

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

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

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

Literatur:

- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. (5. aktualisierte Aufl.). Darmstadt 2001
- Boehm, Gottfried: Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik. In: Oelmüller, Willi (Hrsg.): Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung. München/ Wien/ Zürich 1981
- Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994
- Boehm, Gottfried: Bildsinn und Sinnesorgane. (Erstveröffentlichung 1980). In: Stöhr, Jürgen (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960
- Iser, Wolfgang: Interpretationsperspektiven moderner Kunsttheorie. In: Iser, Wolfgang/ Henrich, Dieter: Theorien der Kunst. Frankfurt am Main 1982
- Kemp, Wolfgang: Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Belting, Hans/ Dilly, Heinrich/ Kemp, Wolfgang/ Sauerländer, Willibald/ Warnke, Martin (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1986
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt am Main 1986
- Pochat, Götz: Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln 1983
- Regel, Günther: Eigenart, Struktur und Funktion der bildenden Kunst als Bestimmungsfaktor des Kunstunterrichts - Metatheoretische Überlegungen zur Kunstpädagogik. In: Menzer, Fritz (Hrsg.): Forum Kunstpädagogik - Festschrift für Herbert Klettke. Baltmannsweiler 1985
- Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986
- Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Erster Teil: Grundriß einer Systematik der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1984
- Richter, Hans-Günther: Themenstellung als Problem der Kunstpädagogik und Kunsttherapie. In: Schiementz, Walter/ Beilharz, Richard (Hrsg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim 1995
- Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996

Weiterführende Literatur zu den Methoden der Kunstvermittlung

- Busse, Klaus-Peter: Bildungsgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt 2004
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann Johannes (Hg.): Wenn Bilder lebendig werden ... Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken. Hannover 1996
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999. 2. Aufl. 2001
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes (Hg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004
- Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen. Leipzig 1999
- Kunst+Unterricht 200/1996: Unterrichtsmethoden
- Kunst+Unterricht 204/1996: Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe
- Kunst+Unterricht Sammelband 1996: Mit Kunst - Lernen in Praxisprozessen
- Kunst+Unterricht 218/1997: Museumspädagogik
- Kunst+Unterricht 253/1999: Assoziative Methoden der Kunstrezeption (Themenheft)
- Kunst+Unterricht 254/1999: Spielarten der Kunstrezeption (Material kompakt)
- Kunst+Unterricht Sammelband 2002: Bildnerisch Gestalten in der Grundschule. Kapitel XI: Mit Kunst umgehen, S. 126 - 143
- Kunst+Unterricht 285/286 2004: Atlas: Bilder kartografieren

Kunst+Unterricht 288/2004: Kunstrezeption mit Kindern

Otto, Gunter/ Otto, Maria: Auslegen. Seelze 1987

Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München 2005