

Annika Schmidt

Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 9

Annika Schmidt

Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst

Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern

kopaed (muenchen)

www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung



Alle nicht autorisierten Abbildungen stammen von der Autorin oder sind von den Eigentümern mit freundlicher Zustimmung für die Publikation freigegeben worden.

ISBN 978-3-86736-439-3

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort – 11

Danke – 15

Einleitung – 17

I Theoretische Grundlagen: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst – 21

1 Gespräche über Kunst im Unterricht – 23

1.1 Kunstdidaktischer Überblick: Beiträge zum Sprechen und zur Sprache in der Rezeption von Kunstwerken – 24

1.2 Gestaltung von Kunstrezeption im Unterricht: Phasen im Prozess der Kunstvermittlung – 37

1.2.1 Phase I: Kunstrezeption beginnen – 38

1.2.2 Phase II: Kunstrezeption weiterführen – 40

1.2.3 Phase III: Kunstrezeption vertiefen und abrunden – 43

1.3 Blick in die Literaturdidaktik: Literarische Gespräche im Deutschunterricht – 44

1.3.1 Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch – 45

1.3.2 Literarische Erfahrung in Unterrichtsgesprächen – 48

1.3.2.1 Literarische Erfahrung im Spannungsfeld eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts – 49

1.3.2.2 Literarische Erfahrung konkret – 50

1.3.3 Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs – 53

1.3.3.1 Gespräche führen – 54

1.3.3.2 Phasen des Literarischen Gesprächs – 57

1.4 Gemeinsamer Blick: Kunst- und Deutschdidaktik – 61

1.5 Resümee: Gespräche über Kunst im Unterricht – 62

2 Sprache in Gesprächen über Kunst – 67

2.1 Sprachhandlungen in Gesprächen über Kunst – 67

2.1.1 Grundformen des Sprechens über Kunst nach Heiko Hausendorf – 67

2.1.2 Didaktischer Blick: Sprachhandlungen in Gesprächen über Kunst – 69

2.1.2.1 Beschreiben – 69

2.1.2.2 Gemeinsam wahrnehmen: Zuhören und Zeigen – 72

2.1.2.3	Deuten, Begründen und Erklären	– 75
2.1.2.4	Werten	– 77
2.2	Sprachgebrauch in Gesprächen über Kunst	– 78
2.2.1	Instrumentelles Sprechen in Gesprächen über Kunst	– 79
2.2.1.1	Instrumenteller Sprachgebrauch nach Johannes Andereg	– 79
2.2.1.2	Didaktischer Blick: Instrumenteller Sprachgebrauch in Gesprächen über Kunst	– 80
2.2.2	Annäherndes Sprechen in Gesprächen über Kunst	– 81
2.2.2.1	Annähernder Sprachgebrauch nach Johannes Andereg	– 82
2.2.2.2	Didaktischer Blick: Annähernder Sprachgebrauch in Gesprächen über Kunst	– 84
2.2.2.3	Einschub: Eigenschaften mündlicher Kommunikation	– 87
2.3	Zusammenfassung und Konsequenzen: Sprache in Gesprächen über Kunst	– 88
3	Modellierung eines Gesprächs über Kunst in rezeptionsästhetischer Orientierung	– 95
3.1	Begründungskontext: Rezeptionsästhetik nach Wolfgang Kemp	– 95
3.2	Anteile des Betrachters im Kunstwerk	– 96
3.2.1	Rezeptionsvorgaben und -angebote	– 96
3.2.2	Sich in Kontexten bewegen: Dialoge führen	– 97
3.2.3	Ästhetische Kommunikation	– 98
3.3	Chancen für ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst im Unterricht	– 98
4	Ästhetische Erfahrung in der Kunstrezeption	– 103
4.1	Ästhetische Erfahrung nach Rüdiger Bubner	– 103
4.1.1	Sinnliche Begegnung mit ästhetischen Phänomenen	– 104
4.1.2	Anschauung und Begriff	– 105
4.1.3	Spannungsverhältnis: Sinnengebundenheit und Totalitätscharakter	– 106
4.1.4	Spiel der Reflexion	– 106
4.1.5	Bleibende Instabilität	– 107
4.2	Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst im Unterricht	– 108
4.2.1	Sinnliche Wahrnehmung in Gesprächen über Kunst	– 108
4.2.2	Der Rezipient in Gesprächen über Kunst	– 111
4.2.3	Das ästhetische Objekt in Gesprächen über Kunst	– 113
4.2.4	Bereitschaft zum Unvorhergesehenen in Gesprächen über Kunst	– 116
4.2.5	Sinnverstehen in Gesprächen über Kunst	– 122

- 4.3 Zusammenfassung und Konsequenzen: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst im Unterricht – 129

- 5 Zwischenbilanz: Folgen für die empirische Untersuchung – 135**

- 5.1 Thesen und Forschungsfragen der Untersuchung – 135
- 5.2 Das Kategoriensystem: Instrument der Datenauswertung – 136
- 5.2.1 Kategoriensystem I: Sprachhandlungen – 137
- 5.2.2 Kategoriensystem II: Sprachmodus – 142
- 5.2.3 Kategoriensystem III: Strukturmomente ästhetischer Erfahrung – 144
- 5.3 Zur Auswahl der Kunstwerke – 150

- II. Empirische Untersuchung: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst – 153**

- 6 Zur Forschungsmethodik – 155**

- 6.1 Qualitatives Forschungsdesign – 155
- 6.2 Zum Forschungsgegenstand: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst – 156
- 6.3 Datenerhebung – 158
- 6.4 Datenaufbereitung – 159
- 6.5 Datenauswertung – 160
- 6.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring – 160
- 6.5.2 Gesprächsanalyse nach Arnulf Deppermann – 163
- 6.6 Fazit: Methodisches Vorgehen – 166

- 7 Konkretisierung des Forschungsdesigns – 167**

- 7.1 Zum Setting und zu den situativen Bedingungen – 167
- 7.2 Zur Datenerhebung und Datenaufbereitung – 169
- 7.3 Zur Datenauswertung: Ablauf der Fallanalysen – 172

8 Auswertung der Kunstgespräche – 177

- 8.1 Gespräch I: Constant A. Nieuwenhuys, *After Us, Liberty*, 1949 – 178
 - 8.1.1 Zur Auswahl des Kunstwerkes – 178
 - 8.1.2 Beschreibung des Gesprächsverlaufes – 182
 - 8.1.3 Exemplarische Darstellung der Auswertung – 185
- 8.2 Gespräch II: Romuald Hazoumé, *I Have an Dream (Dream)*, 2007 – 230
 - 8.2.1 Zur Auswahl des Kunstwerkes – 230
 - 8.2.2 Beschreibung des Gesprächsverlaufes – 234
 - 8.2.3 Exemplarische Darstellung der Auswertung – 237
- 8.3 Gespräch III: Jimmie Durham, *La Malinche*, 1988 – 1992 – 275
 - 8.3.1 Zur Auswahl des Kunstwerkes – 276
 - 8.3.2 Beschreibung des Gesprächsverlaufes – 278
 - 8.3.3 Exemplarische Darstellung der Auswertung – 282

III. Befunde zu ästhetischer Erfahrung in Gesprächen über Kunst – 329

9 Ästhetische Erfahrungsmomente in Gesprächen über Kunst im Unterricht – 331

- 9.1 Sinnliche Wahrnehmung – 332
- 9.2 Subjektive Aufmerksamkeit – 334
- 9.3 Objektive Aufmerksamkeit – 337
- 9.4 Sinnverstehen – 339
- 9.5 Imaginationstätigkeit – 345
- 9.6 Offenheit – 346

10 Fazit und kunstdidaktische Konsequenzen – 349

11 Ausblick – 357

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen – 359

Tabellen – 359

Abbildungen – 360

Literatur – 361

Weiterführende Literatur – 374

Anhang – 381

Transkriptionsregeln – 382

Transkription Gespräch I: Constant A. Nieuwenhuys, *After Us, Liberty*, 1949 – 384

Transkription Gespräch II: Romuald Hazoumé: *I Have a Dream (Dream)*, 2007 – 393

Transkription Gespräch III: Jimmie Durham, *La Malinche*, 1988-1991 – 402

Analyse Gespräch I – Anwendung der Kategorien – 410

Kategoriensystem I: Sprachhandlungen – 410

Kategoriensystem II: Sprachmodus – 436

Kategoriensystem III: Strukturmomente ästhetischer Erfahrung – 442

Vorwort

Gibt es Besonderheiten in der Sprache, wenn Schülerinnen und Schüler über Werke Bildender Kunst sprechen – insbesondere wenn sie über Gegenwartskunst sprechen? Gerade aktuellere Kunstwerke gelten häufig als irritierend und provokativ, vielschichtig und konzeptuell – sie wirken emotional, rufen sinnstiftende Assoziationen hervor und bieten ästhetische Erfahrungspotenziale. Deshalb stellt sich die Frage, ob sich ästhetische Erfahrungen im Reden über Kunst zeigen. Wenn ja, in welcher Weise? Existieren bestimmte Merkmale, die in Gesprächen über Kunst vorkommen?

Mit der vorliegenden Untersuchung wird »Neuland« in mehrfacher Hinsicht betreten, denn weder wurde im kunstpädagogischen Diskurs bislang danach gefragt, wodurch sich Gespräche über Kunst auszeichnen bzw. inwiefern sie sich von anderem Reden unterscheiden, noch hat jemand ein System entwickelt, um Aspekte ästhetischer Erfahrung im Gespräch über Kunst empirisch festzustellen. Es gibt nur wenige Studien, die versuchen, Momente ästhetischer Erfahrung zu erfassen, und diese beziehen sich im Fach Kunstpädagogik vorrangig auf künstlerisch-praktische, nicht auf rezeptive Prozesse. Obgleich das Sprechen über Kunstwerke fester Bestandteil des Kunstunterrichts ist, existieren kaum empirische Forschungen, die diese Unterrichtsphase in qualitativer Hinsicht untersuchen. Insofern trifft die gesamte Problemlage dieser Schrift auf ein schwer zugängliches, wenig erforschtes Feld.

Sprache wird in der Kunstdidaktik als wesentliches Element des Redens über Kunst aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen: Assoziatives, suchendes Sprechen dient der Perceptbildung, eindeutiges Sprechen der präzisen Beschreibung und Sinn stiftendes Reden dem Generieren von Bedeutung, um „Nicht-Sagbares“ auszudrücken. Sprache bringt Differenzen und neue Sinnzusammenhänge hervor, trägt mit Fragen und Abstimmungsprozessen zu einem vertieften Werkverstehen bei, befördert Motivation wie Interaktion und vollzieht sich im Pendeln zwischen Wahrnehmung und begrifflicher Bestimmung. Dass hierbei beträchtliche Potenziale ästhetischer Erfahrung freigesetzt werden, wird immer wieder betont, auch dass Forschungsdesiderate hinsichtlich linguistischer Analysen bestehen. Wirft man einen Blick in die Literaturdidaktik, zeigt sich ein großes Bemühen, im Gespräch der »Spezifik und Dimension ästhetischer Gegenstände« gerecht zu werden und beispielsweise »irritierenden Kräften« Raum im Gespräch zu verschaffen. Als zentrales Ziel gilt dort, im Reden über Kunst und Literatur Vieldeutigkeit, Offenheit, Dynamik, Dialoge und kulturelle Teilhabe hervorzubringen. Ambiguität und Empathie, Imagination und Subjektivität spielen für das literarische Lernen eine besonders wirksame Rolle. Partizipation und vertiefende Impulse sowie unterschiedliche Deutungen fördern gemeinsame Verstehensprozesse. So stellt die Autorin aus kunst- und literaturdidakti-

scher Perspektive fest, dass ästhetische Gegenstände, gleich ob Bildende Kunst oder Literatur, mit ihrem Verweischarakter auf Nichtsagbares, Differentes und Vieldeutiges einer speziellen Gesprächsführung bedürfen, die Dialoge, Unerwartetes, Überraschungen, eigene Bedeutungskonstruktionen, Austausch, Aushandeln, Sinnsuche usw. ermöglicht.

Um der ästhetischen Erfahrung im Sprechen über Kunstwerke nachzugehen, wählt die Verfasserin ein interessantes Verfahren: Sprachwissenschaftliche Kategorien dienen als Folie der Erörterung kunstdidaktischer Konzepte zur Kunstrezeption und bieten damit eine fundierte Analysemöglichkeit der Sprachformen im Reden über Kunst. Unterschieden wird zwischen den Sprachhandlungen – wie z.B. das gemeinsame Wahrnehmen, begreifendes und konstruierendes Zuhören, das Zeigen, das Deuten, Begründen, Erklären und Werten – und dem Sprachgebrauch, der das Schweigen, das Verzögern, die Präzision in der Darstellung, bildhaftes Sprechen usw. einbezieht. Herausgearbeitet werden dabei zwei unterschiedliche Sprachformen, die sich in der instrumentellen Funktion der Sprache, z.B. der Alltagssprache oder der Fachsprache, und – dem gegenüber – im annähernden (medialen) Sprechen zeigen. Dass eine instrumentelle, stark konventionalisierte Sprache nicht ausreicht, um sich vieldeutigen ästhetischen Gegenständen zu nähern, wird mit einschlägiger Literatur begründet dargestellt. Kunstdidaktische Überlegungen rekurrieren zum Teil auf nonverbale, bildnerische, leibliche oder literarische Zugangsweisen zur Kunst, um ästhetische Erfahrungen zuzulassen. Doch erst vor dem Hintergrund literaturdidaktischer Theorienbildung gelingt es, diesen annähernden Sprachgebrauch systematisch zu fassen und die bisherigen fachlichen Aussagen auf sprach- bzw. literaturwissenschaftlicher Basis fokussierend, bündelnd und interpretierend zusammenzutragen.

Der annähernde Sprachgebrauch erlaubt das erprobende Begreifen und das prozesshafte Konstituieren von Sinn im tastenden, suchenden, entdeckenden, vorläufigen, nicht-linearen Reden. Produktives, erfinderisches, schöpferisches Sprechen wird hierdurch ermöglicht, allerdings nicht ohne permanente Rückbindung an den ästhetischen Gegenstand, um Beliebigkeit zu vermeiden. In den jeweiligen Sprachhandlungen (beschreiben, erklären/ begründen, deuten/ vermuten, werten, zeigen/ zuhören) findet sich sowohl die instrumentelle als auch die annähernde Sprache. Beide Sprachformen weisen unterschiedliche Merkmale im Sprachgebrauch auf, die sich im Reden über Kunst zeigen lassen, die sich gegenseitig ergänzen sowie regulieren und die gleichermaßen bedeutsam sind. Allerdings findet die annähernde Sprache als nicht-festgelegtes, suchendes, erfindendes Sprechen häufig zu wenig Berücksichtigung in Gesprächen über Kunst, obwohl gerade dieser Sprachgebrauch dem ästhetischen Gegenstand strukturell entspricht. Eine weitere Frage hierzu lautet, inwiefern die Sprachmodi des annähernden Sprechens charakteristisch für ästhetische Erfahrung sein könnten.

Denn es liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der immer wieder in der Literatur genannten Beschreibung des lebhaften, suchenden, oszillierenden, kunstnahen Sprechens über ästhetische Gegenstände eine spezifische Affinität dieser Sprachmodi zu Merkmalen ästhetischer Erfahrung festzustellen ist. Insofern widmet sich die Autorin ausführlich den Charakteristika ästhetischer Erfahrung. Ausgehend von der philosophischen Grundlage Rüdiger Bubners zur ästhetischen Erfahrung als freiem Spiel der Reflexion zwischen Anschauung und Begriff, wird die hervorbringende Leistung des Betrachters im Rezeptionsprozess betont. Insbesondere die von Bubner beschriebene »bleibende Instabilität«, die Bereitschaft zum Unvorhergesehenen voraussetzt, sowie das Spannungsverhältnis von Sinnlichkeit und Interpretationsbedürftigkeit erklären und fundieren die Bedeutung des annähernden Sprechens über Kunst. Verweilen und Versunkenheit, Staunen, gerichtete Aufmerksamkeit, Genießen, Subjektivität im Spannungsfeld zu objektiver Aufmerksamkeit, die Offenheit für Neues, Überraschendes, Unvorhergesehenes, Angerührt-Sein, Imagination, kommunikatives (intersubjektives) Sinnverstehen, Verstehen und Wissen, metaphorisches und symbolisches Verstehen werden ausführlich erörtert und aus unterschiedlichen Blickwinkeln unter Bezug auf die kunstdidaktischen Theorien zur Kunstrezeption diskutiert. Die theoretische Passung der disparaten Ansätze zur ästhetischen Erfahrung wird zwischen den Polen von Anschauung und Begriff (Bubner) verdeutlicht. Vermutungen, welche Merkmale ästhetischer Erfahrung sich in Gesprächen über Kunst zeigen könnten, zeigen sich sukzessiv: Wahrnehmungswechsel zwischen Gesehenem und Zuhören, zwischen Anschauung und Begriff, Verweilen, subjektive und objektive Aufmerksamkeit, Offenheit und Imagination, Wechsel zwischen Detail, Ganzem und Bildverstehen.

Unter Einbezug einer kleinen Vorstudie ist ein umfangreiches Auswertungsinstrument entwickelt worden, das für die empirische Erhebung herangezogen wurde. Ausgehend von den verschiedenen Sprachhandlungen, die in Gesprächen über Kunst notwendig werden (beschreiben, deuten, begründen/ erklären, werten, zuhören/ zeigen), wird ein Kategoriensystem generiert, das sich auf die Art und Weise des Sprechens bezieht, mit dem also der jeweilige Sprachmodus im Reden über Kunst anhand von Indikatoren untersucht werden kann. Woran sich beispielsweise nicht-festgelegtes und suchendes sowie erfindendes Sprechen zeigt, wird auf der Grundlage gesprächsanalytisch vorgegebener Indikatoren aus der Linguistik beschrieben. Ein weiteres Kategoriensystem filtert Strukturmomente ästhetischer Erfahrung und bezieht sich auf die zuvor entworfenen charakteristischen Merkmale ästhetischer Erfahrung. Überraschend ist, wie klar und überzeugend anhand der ausgewählten Textstellen die Zuordnung zu den Sprachhandlungen und Sprachformen erkennbar wird. Tatsächlich gelingt es, markante Textpassagen sprachanalytisch in einer Weise zu untersuchen, dass anhand der verwendeten Sprachmodi in besonderem Maße das annä-

hernde Sprechen verdeutlicht werden kann. Besondere Aufmerksamkeit erhält dabei das annähernde Sprechen, weil es zusätzlich auf spezifische Merkmale ästhetischer Erfahrung verweist. Insgesamt sechs Dimensionen ästhetischer Erfahrung zeigen sich in den Gesprächen, so der Befund. Diese Dimensionen werden als Strukturmomente ausgewiesen, die in jeweils charakteristischer Weise mit spezifischen Sprachformen im Reden über Kunst nachgewiesen werden können. Die Ergebnisse verdeutlichen die systematische Rekonstruierbarkeit der Strukturmomente ästhetischer Erfahrung in der Sprache. Zugleich erlaubt der empirische Nachweis ästhetischer Erfahrungsmomente in Gesprächen über Kunst Schlussfolgerungen für kunstdidaktisches Handeln und bietet mit dem Ausloten der ästhetischen Erfahrungspotenziale zukünftig die Chance, das Reden über Kunst qualitativ stärker zu differenzieren.

Dass es zur Lehrprofessionalität im Kunstunterricht gehört, ästhetische Erfahrungen im Sprechen über Kunst anzuregen, um den Schülerinnen und Schülern vertieftes Sinnverstehen im Umgang mit Kunstwerken zu ermöglichen, versteht sich von selbst. Dabei sind die Suche nach Formulierungen zwischen Anschauung und Begriff, vielfältige Beschreibungen des Gesehenen statt Auflistungen der Bildgegenstände, das Anregen der Imaginationstätigkeit im Hinblick auf das Dargestellte, das vermutende Erschließen von Sinnzusammenhängen und das Begründen im steten Rekurs auf das Werk wesentliche Parameter, um einem Kunstwerk in geeigneter Weise zu begegnen und somit kulturelle Teilhabe zu eröffnen, so der Ausblick für eine dialogorientierte, partizipative Kunstrezeption. Dass ästhetische Erfahrungsmomente anhand bestimmter Sprachformen feststellbar sind, ist ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit. Dieses Resultat wird voraussichtlich noch weitreichende Folgen für die kunstdidaktische Theorienbildung wie auch für weitere Forschungsanliegen haben. Denn dass sich ästhetische Erfahrungen positiv auf den Lern- bzw. Bildungserfolg auswirken, daran besteht kein Zweifel. Lassen sich Momente ästhetischer Erfahrung im Sprechen über Kunst zeigen, können hieran Kriterien für Unterrichtsqualität geknüpft werden.

Mit der inhaltlichen Fokussierung ästhetischer Erfahrung in der Kunstrezeption wird ein Gebiet erforscht, das zwar in kunstdidaktischen Diskursen als bedeutsam erklärt wird, jedoch bislang weder definiert noch empirisch präsent wurde. Erstmals werden kunst- und literaturdidaktische Untersuchungsfragen sowie Forschungsmethoden in Bezug auf die ästhetische Erfahrung zusammengeführt. Dieses Vorgehen ermöglicht einen kontinuierlichen kritischen Diskurs über vorhandene Forschungsstudien zur Kunstrezeption.

Constanze Kirchner

Danke

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Schülerinnen und Schülern, die an den Kunstgesprächen teilgenommen haben, nicht möglich gewesen. Ihre Freude und Begeisterung, gemeinsam über Kunst zu reden, haben mich in meinem Vorhaben bestärkt, die Vermittlungssituation »Kunstgespräche im Unterricht« empirisch zu untersuchen. Dafür danke ich den Schülerinnen und Schülern herzlich.

Besonders bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Constanze Kirchner, die meine Forschungsarbeit betreut hat. Für die intensive Begleitung, die hilfreichen Anregungen und für den kontinuierlichen Austausch.

Mein Dank geht auch an Herrn Prof. Dr. Oliver Reuter für seine anregenden Denkanstöße und Impulse sowie an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Doktorandenkolloquiums unter Leitung von Frau Prof. Dr. Constanze Kirchner. Auch sie haben mich während meines Forschungsprozesses fachlich unterstützt.

Auch meine Familie, meine Freunde, Kolleginnen und Kollegen waren in der arbeitsintensiven Zeit ein große Hilfe für mich. Ebenso bedanke ich mich bei den Schulleitern der Realschule Kaufering, Peter Adam und Franz Babl, die es mir ermöglicht haben, die Gespräche im Unterricht durchzuführen und die Daten zu erheben.

Annika Schmidt

Einleitung

Wie über Kunst reden? Diese Frage begleitet mein eigenes unterrichtliches Handeln, wenn es darum geht, mit Schülerinnen und Schülern über Kunst zu sprechen. Damit verbunden sind viele weitere Fragen: Wie reden Schülerinnen und Schüler über Kunst – was zeichnet ihr Sprechen, was zeichnen Kunstgespräche im Unterricht aus? Was kann in Gesprächen über Kunst erfahren werden? Inwiefern trägt Sprechen dazu bei, Kunst zu verstehen und Momente ästhetischer Erfahrung zu erleben? Wie können Schülerinnen und Schüler in ihrem sprachlichen Handeln unterstützt werden, ästhetischen Gegenständen zu begegnen und sich mit diesen auseinanderzusetzen?

Auch wenn in letzter Zeit das Interesse an Rezeptionsprozessen und einem »Reden über Kunst« in der Kunstpädagogik zunimmt¹, so ist immer noch eine defizitäre Forschungslage vorzufinden. Es fehlt eine Breite an didaktisch-methodischer Überlegungen und empirischer Forschung, die das Sprechen und Gespräche über Kunst im unterrichtlichen Kontext betrachten und systematisch untersuchen. Der Kunstpädagoge Alexander Glas stellt fest, dass es der Kunstpädagogik auf ihrem »Weg zur Sprache« an empirischen Untersuchungen und Ergebnissen fehlt, die dazu beitragen können, Schülerinnen und Schülern in ihrem sprachlichen Umgang mit ästhetischen Phänomenen zu unterstützen (vgl. Glas 2011, S. 206; Glas 2010a, S. 111). Die Leistung von Gesprächen und eines Sprechens über Kunst wird im kunstpädagogischen Handlungsfeld zwar herausgestellt, selten jedoch empirisch untersucht (vgl. Hausendorf 2007, S. 18 f.). Es liegen insbesondere kaum Untersuchungen vor, die transkribierte Gespräche über Kunst in den Blick nehmen (vgl. Kirschenmann/Richter/Spinner 2011, S. 12). Der Literaturwissenschaftler und Linguist Heiko Hausendorf spricht sich dafür aus, linguistische Beschreibungen und Gesprächsanalysen auch für interdisziplinäre Fragestellungen heranzuziehen (vgl. Hausendorf 2000, S. 976). Auf diese Weise können Besonderheiten von Kunstgesprächen ermittelt und Erkenntnisse bezüglich kunstpädagogisch relevanter Fragestellungen gewonnen werden.

Der sprachliche Umgang mit Kunst ist fester Bestandteil des Kunstunterrichts. Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass Sprache zum Verstehen von Kunst beitragen und ästhetische Erfahrung ermöglichen kann. Eine umfassende empirische Untersuchung, die Potentiale eines Sprechens über Kunst analysiert, fehlt jedoch. Erst wenn

1 Mit dem fachdidaktischen Forschungssymposium »Reden über Kunst« und dem gleichnamigen Band (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011) wurde deutlich, dass in der Literatur-, Kunst- und Musikdidaktik in letzter Zeit vermehrt empirische Untersuchungen angelegt werden, die danach fragen, wie im Unterricht über ästhetische Phänomene gesprochen werden kann, so dass Schülerinnen und Schüler im Erleben ästhetischer Erfahrung angeregt und in ihrem Sinnverstehen unterstützt werden können (vgl. Kirschenmann/Richter/Spinner 2011, S. 11).

empirisch nachgewiesen werden kann, dass sich in Gesprächen über Kunst ästhetische Erfahrungsmomente zeigen, können Gespräche und ein Sprechen über Kunst an Qualität gewinnen und Schlussfolgerungen für das kunstdidaktische Handeln gezogen werden. Das ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im Teil I werden die theoretischen Grundlagen des vorliegenden Forschungsinteresses erörtert. Im ersten von vier Kapiteln wird zunächst ein Überblick über den Stellenwert von Sprechen und Sprache in Rezeptionsprozessen gegeben. Durch die Darstellung verschiedener kunstdidaktischer Positionen wird die kunstpädagogische Landschaft hinsichtlich eines Sprechens über Kunst beschrieben. Im Anschluss werden mögliche Phasen der Kunstrezeption erfasst, um Vermittlungssituationen eines Kunstgespräches methodisch konkreter nachzuzeichnen. Mit einem Blick auf das literarische Gespräch des Deutschunterrichts und auf interdisziplinäre Überlegungen der Kunst- und Deutschdidaktik ergeben sich weitere gewinnbringende Einsichten. Was die Erkenntnisse für Gespräche über Kunst, die ästhetische Erfahrung zum Ziel haben, bedeuten, wird in einem Resümee am Ende von Kapitel 1 zusammengefasst. Im zweiten Kapitel werden das Sprechen und die Sprache selbst betrachtet. Sprachhandlungen, die der Sprachwissenschaftler Heiko Hausendorf für ein Sprechen über Kunst als charakteristisch herausstellt, werden im kunstdidaktischen Handlungsfeld verortet. Diese Einordnung wird mit literaturdidaktischen Überlegungen zum literarischen Gespräch angereichert. Auf einer zweiten Ebene wird der Sprachgebrauch in Kunstgesprächen erörtert. Hierfür werden Überlegungen des Germanisten und Literaturwissenschaftlers Johannes Anderegg herangezogen, der einem eher abbildenden, instrumentellen Sprachgebrauch einen annähernden Sprachgebrauch gegenüberstellt. Beide Möglichkeiten eines Sprechens über Kunst finden Anwendung und Konkretisierung in kunstdidaktischen Rezeptionssituationen. Aus diesen Erörterungen ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Erforschung der Sprache und des Sprechens über Kunst. Im dritten Kapitel wird zunächst das Kunstgespräch, das ästhetische Erfahrungsmomente ermöglichen soll, rezeptionsästhetisch begründet. Im Anschluss werden Dimensionen ästhetischer Erfahrung in der Kunstrezeption beschrieben. Der Ansatz des Philosophen Rüdiger Bubner, der versucht, die Eigenart ästhetischer Erfahrung mit dem Verhältnis von Anschauung und Begriff zu erfassen, wird für Kunstgespräche ausgelegt: Denn Kunstgespräche zeichnen sich gerade durch die gleichzeitige Wahrnehmung und Gegenwart von Wort und Bild aus. Mit weiteren philosophischen sowie kunst- und literaturdidaktischen Überlegungen werden die Dimensionen ästhetischer Erfahrung weiter ausgeführt und konkretisiert. Teil I endet mit einer Zwischenbilanz (Teil I, Kap. 5): Aus der theoretischen Ausein-

andersetzung ergeben sich Thesen und Forschungsfragen der Untersuchung und das Kategoriensystem, das als Instrument der Auswertung dient, wird entwickelt. Daran anschließend folgen allgemeine Überlegungen zur Auswahl der Kunstwerke.

Der erste Teil bildet die theoretische Grundlage für den empirischen Teil II. Strukturmomente ästhetischer Erfahrung, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Theorie ergeben, schaffen eine Grundlage für die Untersuchung von Kunstgesprächen im Unterricht. Die formulierten Thesen und Forschungsfragen sollen in der qualitativen Studie ergänzt, differenziert, revidiert und am Forschungsmaterial konkretisiert werden. Im ersten Kapitel von Teil II werden methodologische Überlegungen angestellt. Die anschließende Konkretisierung des Forschungsdesigns (Teil II, Kap. 7) hat zum Ziel, das empirische Vorgehen transparent und nachvollziehbar zu machen.

Grundlage der Untersuchung sind Videoaufzeichnungen und Transkriptionen von drei Unterrichtsgesprächen einer fünften und sechsten Klasse. Diese werden qualitativ ausgewertet (Teil II, Kap. 8).

Ziel der Untersuchung ist, Strukturmomente ästhetischer Erfahrung in Gesprächen und im Sprechen über Kunst im Unterricht festzumachen und mögliche Zusammenhänge zwischen ästhetischer Erfahrung und Sprache aufzuzeigen. Damit geht eine Rekonstruktion bzw. Beschreibung einher, wie Schülerinnen und Schüler über Kunst sprechen, wie sich ihre Sprache und Gespräche gestalten.

Im abschließenden Teil III der Arbeit werden die Erkenntnisse der drei ausgewerteten Unterrichtsgespräche vergleichend zusammengetragen – mit dem Ziel, verallgemeinernde Befunde zu ästhetischer Erfahrung in Kunstgesprächen im Unterricht herauszustellen und mögliche Schlussfolgerungen für ein kunstdidaktisches Handeln zu ziehen.

I Theoretische Grundlagen:

Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst

Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, daß er seine Daseinsberechtigung hat, dann muß es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun es könnte wahrscheinlich auch anders sein.

(Robert, Musil: Der Mann ohne Eigenschaften)²

Was der Schriftsteller Robert Musil in seinem Roman »Der Mann ohne Eigenschaften« über den Möglichkeitssinn und seine schöpferischen Auswirkungen schreibt, kann im übertragenen Sinn auch für Gespräche über Kunst gelten, die ästhetische Erfahrung zum Ziel haben. Der Gedankengang kann zu den Fragen führen, ob und wie im Reden bzw. in Gesprächen über Kunst der Möglichkeitssinn in besonderem Maße gesucht werden und ob dadurch eine Annäherung an das Wesen des Ästhetischen gelingen kann. Künstlerische Werke bieten in ihrem Wesen und ihrer Eigenart offene, vielfältige und mehrdeutige Wirklichkeiten an, die damit den Möglichkeitssinn besonders fordern. Der Literaturwissenschaftler Wilhelm Voßkamp betrachtet das Möglichkeitsdenken immer auch als Voraussetzung für »[...] ästhetische Konstruktionen des Hypothetisch-Möglichen im Medium von Literatur und Kunst« (Voßkamp 2013, S. 22). Zu vermuten ist, dass in Kunstgesprächen ein Möglichkeitsdenken gelingen kann und der Möglichkeitssinn vor dem Hintergrund der dargestellten Wirklichkeit, aber immer auch vor der eigenen Wirklichkeit der Betrachter, erfahren werden kann: Indem man sprechend nicht fixiert und festlegt im Sinne eines »Hier ist dies oder das geschehen«, sondern erfindet und offen, erprobend Möglichkeiten entwirft im Sinne eines »Hier könnte geschehen«. Musils Möglichkeitsdenken einer utopischen Methode beschreibt »[...] eine Form des kommunikativen Handelns, die sich experimentell auf die Realität einlässt« (Voßkamp 2002, S. 62). Dabei kann sich im Gespräch, im Austausch untereinander, der Möglichkeitssinn vervielfachen, indem die Teilnehmenden wahrnehmend, beschreibend, imaginierend, deutend und erklärend eine Vielfalt und ein Nebeneinander an Möglichkeiten hervorbringen, wobei dieser Prozess stets unabgeschlossen bleibt. Inwiefern sich in einem Sprechen und in Ge-

2 Zitiert nach der Ausgabe im Rowohlt Taschenbuchverlag: Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften. Mai 1994, S. 16

sprächen über Kunst Möglichkeitssinn entfalten kann und Möglichkeiten zur ästhetischen Erfahrung in der Begegnung mit künstlerischen Werken bestehen, soll in der folgenden Arbeit untersucht werden.

Dafür werden im Teil I die theoretischen Grundlagen erörtert: Zunächst wird das Gespräch im didaktischen Kontext betrachtet sowie werden Möglichkeiten und Chancen aufgezeigt, die sich in Kunstgesprächen im Unterricht ergeben können (vgl. Kap. 1). Mit einem Blick auf die Sprache und das Sprechen selbst wird erfasst, wie sich ein Sprechen über Kunst gestaltet und welche Möglichkeiten damit einhergehen (vgl. Kap. 2). Anschließend werden Kunstgespräche, die ästhetische Erfahrung zum Ziel haben, rezeptionsästhetisch begründet (vgl. Kap. 3). Auf der Grundlage einer rezeptionsästhetischen Ausrichtung werden dann Dimensionen ästhetischer Erfahrung in Gesprächen über Kunst beschrieben (vgl. Kap. 4).

1 Gespräche über Kunst im Unterricht

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Bedeutung von Gesprächen und Sprache in Rezeptionsprozessen im Kunstunterricht bzw. im kunstdidaktischen Handlungsfeld gegeben. Hierzu werden verschiedene kunstdidaktische Stimmen laut, die mögliche Potentiale und Chancen im Reden über Kunst herausstellen. In einem zweiten Schritt wird die Gestaltung von Kunstrezeption im Unterricht betrachtet, indem Phasen des Rezeptionsprozesses in der Verschränkung mehrerer kunstdidaktischer Konzeptionen nachgezeichnet werden. Ein anschließender interdisziplinärer Blick auf literarische Gespräche im Deutschunterricht stellt weitere bereichernde Aspekte im Reden über ästhetische Gegenstände heraus, hier ist es dann der literarische Text. Die Literaturdidaktik blickt auf eine lange Tradition des Gesprächs im Unterricht zurück. Ebenso kommt es durch die kontinuierliche Arbeit der Heidelberger Forschungsgruppe am Literarischen Gespräch zu wertvollen Ergebnissen, die im Folgenden dargestellt werden. Seit dem Jahr 2000 bis heute belebt das Heidelberger Modell die Diskussion über literarische Gespräche im Unterricht und bringt einen facettenreichen Austausch hervor, der auch für Gespräche über Kunst fruchtbar sein kann. Abschließend folgt eine resümierende Skizzierung möglicher Gestaltungsweisen und Postulate für Gespräche über Kunst im Unterricht, die ästhetische Erfahrung zum Ziel haben.

Gespräche über Kunst im unterrichtlichen Kontext werden folgend verstanden als »dialogische, interaktive Formen mündlichen sprachlichen Handelns [...]« (Brünner 2009, S. 52), die sich in interpersonal-sozialer Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülern bzw. Schülern und Schülern entwickeln, wobei gemeinsamer Gesprächsgegenstand das künstlerische Werk ist. Damit wird der institutionelle Rahmen von Schule und Unterricht stets mitgedacht; es werden aber nicht der Institution angepasste hierarchisch oder zweckorientierte Gespräche geschlussfolgert. In Kunstgesprächen soll die gemeinsame Sache, der ästhetische Gegenstand, in der Vielfalt sich ergänzender Mitteilungen erkundet und erfahren werden (vgl. Duncker 2012, S. 139).

Die gemeinsame Suche nach Wahrheit und Weisheit führt die Gesprächspartner zusammen. [...]. [Gespräche] sind Orte der Begegnung, in denen sich das Denken und Nachdenken schöpferisch entfaltet (ebd., S. 139 f.).³

3 Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker beschreibt eine hermeneutisch-dialektische Gesprächsführung, wobei er bewusst davon absieht, rezeptartige, normativ-deduktive oder technisch-instrumentelle Vorgaben auszuweisen, da Gespräche nie vorhersehbar und planbar sind (vgl. Duncker 2012, S. 152f.). Vielmehr erfordern offene und dynamische Gespräche »Konstruktionen von Balanceakten«: Gegensätze, die ausgehalten, bewusst gestaltet und genutzt werden, können spannungsreiche Gespräche in Gang setzen, wobei die Gesprächsführung selbst eingebunden ist, entscheidet und reflektiert (vgl. ebd., S. 153f.). Dagegen kann »[...] Theorie [...] nur helfen, Praxis zu verstehen und Entscheidungsspielräume sichtbar zu machen« (ebd., S. 154).

1.1 Kunstdidaktischer Überblick: Beiträge zum Sprechen und zur Sprache in der Rezeption von Kunstwerken

Nur wenige kunstdidaktische Ansätze und Forschungsarbeiten nehmen speziell die Sprache bzw. das Sprechen oder Gespräche in ihrer spezifischen Bedeutung für Kunstrezeptionen in den Blick. Oft werden die Sprache und das Sprechen über Kunst in der Verschränkung von Rezeption und Produktion zu wenig beachtet. Dass die Sprache zum Verstehen von ästhetischen Phänomenen beiträgt und kommunikatives Handeln Teil ästhetischer Bildung ist, ist im kunstpädagogischen Handlungsfeld angekommen, doch fehlen diesbezüglich weitestgehend Forschungen und didaktisch-methodische Reflexionen (vgl. Glas 2010, S. 11). Das Sprechen über Kunst stellt eine Möglichkeit dar, ästhetische Erfahrung zu unterstützen, ästhetischen Objekten begegnen und diese verstehen zu können. Wie die Veröffentlichung »Reden über Kunst« (2011) zeigt, wird das Sprechen über Kunst in der Literaturdidaktik, Kunst- und Musikpädagogik als eine grundsätzliche Form der Kunstbegegnung erachtet. Dabei bewegt sich ein Sprechen über Kunst im unterrichtlichen Kontext immer zwischen den beiden Polen, zum einen ästhetische Erfahrung nicht zu zerreden und zum anderen einem gegenwärtig eher kognitiv kompetenzorientierten Unterricht zu entsprechen (vgl. Kirschenmann/Richter/Spinner 2011, S. 11). Im Folgenden werden kunstdidaktische Ansätze vorgestellt, die sich mit Sprache und Sprechen in der Rezeption von Kunst eingehend auseinandersetzen.

Sprechend hinter das Bild kommen (Gunter und Maria Otto)

In Gunter Ottos Beitrag »Bildanalyse – über Bilder sprechen lernen« (Otto 1983) betont der Kunstpädagoge die Bedeutung der Sprache in Bildanalysen. Trotz prinzipieller Schwierigkeiten zwischen Wahrnehmen und Sprechen, Bild und Wort und der damit einhergehenden Skepsis gegenüber eines Redens über Kunst festigt er neben der praktischen Auseinandersetzung das Sprechen als einen zentralen Aspekt im Auslegungsprozess von Kunstwerken (vgl. u. a. Otto 1983, S. 10; Otto/Otto 1987, S. 52). Die Tatsache, dass jeder etwas anderes wahrnimmt, ist der Motor, um Kommunikation unter den Betrachtenden in Gang zu setzen und aufrecht zu erhalten (vgl. Otto 1983, S. 11). Im gemeinsamen Gespräch ist Aufgabe der Sprache, subjektiv Wahrgenommenes, Erinnerungen, Vermutungen, aber auch Fragen und Unklarheiten für andere wahrnehmbar zu machen (vgl. Otto 1983, S. 11): »Sprechen lernen ist dabei der Weg, um hinter das Bild und die subjektive Bedingtheit der Rezeption zu kommen« (Otto/Otto 1987, S. 27). Percepte »eröffnen den intersubjektiven Verständigungsprozeß über die Auslegung des Bildes« (Otto 1990, S. 5) und führen in ihrer subjektiv bedingten Vielfalt zu lebhaften und oszillierenden Gesprächen (vgl. Otto/Otto 1987, S. 83). Eine »naive Rede« subjektiver Reaktionen erlaubt dabei, sich sprachlich tastend, suchend, fragend und sammelnd dem

Kunstwerk zu nähern. Dabei entstehen Perspektiven und Richtungen des Auslegens und in der Bildung sprachlicher Percepte verknüpfen die Betrachter ihre Wahrnehmungen mit dem, was sie wissen, erinnern, sich vorstellen oder assoziieren (vgl. Otto/Otto 1987, S. 51 f.). Das Sprechen dabei »als Moment im Wahrnehmungsprozeß« (Otto 1987, S. 52) zu begreifen, verhindert, dass subjektive Percepte in eine Beliebigkeit abdriften. Durch das Rückbinden der Worte an Wahrgenommenes kann ein allzu diffuses und vages Reden, das nur von Meinung bestimmt ist, vermieden werden (Otto/Otto 1987, S. 28). Eine möglichst eindeutige Sprache, im Bewusstsein ihrer prinzipiellen Differenz zur Wahrnehmung, kann weitere Prozesse des Verstehens und Erkennens einlösen: Subjektive Percepte gehen in die Konzepte des Bildes über, erfassen Inhalt- und Formzusammenhänge und Kontexte auf Seiten der Rezipienten und des Kunstwerks. Betont Otto hier den Anspruch einer möglichst eindeutigen Sprache (vgl. Otto 1983, S. 12), beschreibt er in seiner Argumentation für das Ästhetische als eigenständige Erkenntnisweise (ästhetische Rationalität) das Potential der Sprache gerade im »subjektiven, also kontroversen Sprechen über Bilder« (Otto 1991, S. 151) umfassender. Statt die Wirklichkeit begrifflich exakt zu fassen, geht es um den Versuch, fremde und andere Perspektiven einzunehmen und festgefahrene Begrifflichkeiten und Kategorien aufzubrechen (vgl. ebd., S. 151).

Im Sprechen über Kunst metonymisch begehend und metaphorisch bedeutungsstiftend sich selbst als Subjekt entwickeln (Eva S. Sturm)

Auch die Arbeit Eva Sturms (Sturm 1996) folgt dem Gedanken »sprechend hinter das Bild zu kommen« und betont in diesem Sinne die bedeutungsproduzierende Leistung der Rezipienten in ihren Sprachhandlungen über Werke zeitgenössischer Kunst. Vor dem theoretischen Hintergrund psychoanalytischer Betrachtungen, insbesondere Lacans, beschreibt Sturm die Bedeutung und Charakteristik des Sprechens in der Begegnung mit Kunst. Analysen exemplarischer Gesprächs- und Vermittlungssituationen zu zeitgenössischer Kunst im Museum zeichnen Arten des Sprechens, aber auch Formen der Kunstvermittlung und -führung auf. Diese Rekonstruktionen sind auch für die Leitung von Kunstgesprächen im Unterricht hilfreich, die bisher kaum explizit thematisiert wird. Grundlegend betrachtet Sturm das Sprechen nach Lacan als Kategorie des Menschseins, indem sich der Mensch entwickelt, weil er sprechend dem anderen begegnet (vgl. Sturm 1996, S. 14). Dabei ist das Sprechen ein normales und grundsätzlich menschliches Handeln, um das Wahrgenommene zu benennen, zu ordnen bzw. symbolisch sprachlich zu strukturieren (vgl. ebd., S. 57 f.). Doch gelingt es nicht immer, die Wirklichkeit durch die Sprache zu ordnen (vgl. ebd., S. 64 f.). Gerade aufgrund der Eigenschaften moderner und zeitgenössischer Kunst erfahren die Rezipienten, dass Bedeutungen nicht einfach da sind; von den Betrachtern wird gefordert, im Sprechen Bedeutungen selbst zu produzieren. In der Wahrnehmung von

Kunst vollzieht sich immer auch ein Wahrnehmen dessen, was nicht da ist, was unerklärlich oder rätselhaft ist. Kunstvermittlung kann Kunst fortsetzen, indem sie sich versteht als eine »[...] Erforschung von etwas, das wahrzunehmen ist und seinerseits ein materialisiertes oder prozessualisiertes Dokument für etwas bildet, das von etwas anderem handelt als genau von dem, was zu sehen ist« (Mörsch/Sturm 2010, S. 1). Genau dies, das »nicht Zeig- und Sagbare« (ebd., S. 1, Hervorhebung i. O.) der Kunst, will erklärt werden und stellt einen Motor für das Sprechen über Kunst dar (vgl. Sturm 1996, S. 92 f.). Mit der Übertragung des Sprachkonzepts Lacans und der Analyse eines Gespräches zwischen zwei Frauen zu Bildern des Malers Per Kirkeby charakterisiert Sturm ein Sprechen über Kunst: Zum einen gestaltet sich dieses metonymisch, im sprachlichen Handeln syntagmatisch, das heißt begehend, immer in Bewegung und auf dem Weg, die wahrgenommene Lücke sprechend schließen zu wollen. Andererseits zeichnet es sich als metaphorisch, assoziativ aus, indem in der Sprache Deutungen hervorgebracht werden und damit Symbolisierungsprozesse aufgehen (vgl. ebd., S. 125 ff. u. 138 ff.). In solch einem Sprechen, in welchem sich das Subjekt sowohl vom künstlerischen Werk distanziert als auch involvieren lässt (vgl. ebd., S. 146f.), »entwickelt es ein Wissen, von dem es vorher nichts wusste« (ebd., S. 152).

Wie bereits angedeutet, ergeben sich aus der Betrachtung der Vermittlersituation im Kunstmuseum auch aufschlussreiche Aspekte für die Führung von Gesprächen über Kunst im Unterricht. Nach Ansicht von Sturm spielen Fragen im Sprechen über Kunst eine wichtige Rolle. Sie unterbrechen zwar das Gespräch, doch ermöglichen sie auch immer eine Veränderung und eine andere Richtung (vgl. ebd., S. 165). Die Frage unter dem Aspekt der gegenseitigen Anerkennung zu verstehen, bedeutet, die Frage nicht als Wissensabfrage einzusetzen, sondern in Fragen, die an die Zuhörer gerichtet sind, sich seine eigene Suche aufzuzeigen. Dies meint auch nicht, die Frage als eine Art Scheinfrage zu stellen, um als Gesprächsleitung nur eigenes Wissen zu produzieren und die Teilnehmer zu unterweisen; dieses Fragen impliziert nämlich, dass das Wissen der Anderen in dem Gespräch bzw. in der Vermittlungssituation nicht gewollt ist und eine gemeinsame Suche nach möglicher Bedeutung nicht zu Stande kommen kann (vgl. ebd., S. 172 ff.). Das Ideal einer Kunstvermittlung bzw. einer Leitung von Gesprächen über Kunst ist wohl die, die anstrebt, gemeinsam mit den Teilnehmern auf Bedeutungssuche zu gehen und gemeinsam zu Wissen zu kommen. Dem Vermittler gelingt es bestenfalls, »sich immer wieder in die Position des Zuhörenden [zu] versetzen [...]« (ebd., S. 187). Er geht von keiner festgelegten und eindeutig bestimmten Bedeutung aus, sondern bewegt sich flexibel in der Vielfalt der Stimmen. Wissen wird dann eingebracht, wenn die Rezipienten bereits Position beziehen konnten. Eine bewusst herausfordernde oder zurücknehmende Haltung kann zu Suchbewegungen führen, die Gewohntes aufbrechen und Neues offenlegen (vgl. ebd., S. 187 ff.). Damit wird ein offenes Gespräch umrissen,

das Vielfalt und Gegensätzliches zulässt (vgl. ebd., S. 245). Das Sprechen angesichts von Kunst versteht sich zirkulär, indem sich der Rezipient immer wieder an das Andere – das Symbolische, das Imaginäre, die anderen Personen – wendet und sich damit selbst konstituiert (vgl. ebd., S. 249 ff.). Das »Miteinander-Sprechen als ein Zueinander-Werden« charakterisiert nach Sturm ein Sprechen über Kunst (vgl. ebd., S. 253). Das stetige Werden macht die Anlage des Gesprächs bewusst, dass der Ausgang nie vorhergesagt werden kann und sich Gespräche in ihrer zirkulären Bewegung immer verselbstständigen (vgl. ebd., S. 254). Sturm plädiert für eine Kunstvermittlung, die einen Raum eröffnet für Vielfalt und Gegensätzliches, »[...] die nicht auf Selbstfindung aus ist, auf Wahrheit und Abschluss, sondern die auf Bewegung und Differenz setzt, auf das Heterogene, das Nicht-Letztgültige, das Analytische und Kritische« (Mörsch/Sturm 2010, S. 5). Sprechen über Kunst stellt dabei immer eine Situation dar, in der nicht einfach routiniert symbolisiert werden kann und im Sprechen nach Worten gerungen werden muss. Eine genaue Charakterisierung dieses Sprechens wird im Teil I, Kapitel 2.2.2 erörtert.

Sprache als vergegenwärtigendes Moment in Wahrnehmungsprozessen (Maria Peters)

Auch Maria Peters (Peters 1996) stellt die immense Leistung der Sprache, insbesondere des schriftsprachlichen Ausdrucks in der Begegnung mit Kunst, heraus. Phänomenologisch betrachtet gewinnt im didaktischen Kontext der leiblich-sinnliche Ausdruck von Sprache im Auslegungsprozess an Bedeutung. In Auseinandersetzungen von Schülerinnen und Schülern mit originalen Plastiken, die mehrsinnlich (vor allem tastend) und auf der Basis der Perceptbildung nach Gunter Otto erfolgen, dient die Sprache nicht der Reflexion von Wahrnehmung (vgl. Peters 1996, S. 15). Vielmehr verdichtet die Sprache sinnbildend den Wahrnehmungsprozess zwischen den Rezipienten und dem Werk und bringt diesen vergegenwärtigend, intrasubjektiv zum Ausdruck (vgl. Peters 2011, S. 245). Dabei wird die Differenz in Bereichen der Wahrnehmung, der Sprache, der Ästhetik und der Kunst in ihrer Qualität als »ästhetisches Potential« genutzt und erfahren (vgl. Peters 1996, S. 15). Die Verschränkung von Wahrnehmung und Sprache schafft einen »Spielraum«, in dem Rezipienten annähernd und fragmentarisch versuchen, das sprachlich zu erfassen, was sie wahrnehmen (vgl. ebd., S. 29). Unverhoffte und überraschende Ausdrücke, die dabei immer wieder entstehen, fordern mit ihrem schöpferischen Potential schließlich zu produktiven Suchbewegungen auf (vgl. Peters 2011, S. 245 f.). In sprachlichen Gesten kann durch Verschiebungen und Verdichtungen Sinn entstehen und gleichzeitig erfährt das Subjekt »[...] die eigenen, sich ständig schöpferisch verschiebenden Grenzen seiner Ausdrucksfähigkeit« (Peters 1996, S. 75). Darüber hinaus kommt es in intersubjektiver Verständigung zu Sinnverschiebungen und Bedeutungsgenerierungen (vgl. ebd., S. 47); die subjektnahe Rede muss sich in der gemeinsamen Kommunikation unter den Betrachtenden

am ästhetischen Objekt bewähren (vgl. Peters 2011, S. 247). Bedeutungen, die der sprachliche Ausdruck mitteilt, können im gemeinsamen Austausch thematisiert und Sinn kann erprobt werden (vgl. Peters 1996, S. 76). Dieser Prozess des Sinnverstehens und Sinnstiftens stellt sich nicht als abgeschlossen oder gar vollkommen dar, sondern vielmehr »[...] als eine offen-unendliche Reihe heterogener Sinnperspektiven [...]« (ebd., S. 76). In den schriftsprachlichen Vergegenwärtigungen der Schülerinnen und Schüler, die im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, werden schöpferische Momente im Wahrnehmungsprozess zwischen dem Kunstwerk und seinem Betrachter artikuliert, wobei die Vielfalt der Sinnzusammenhänge und die prozesshafte Entfaltung der Bedeutungen, zu sich selbst und zu der Plastik, erfahren werden (vgl. ebd., S. 293). Der leibsinliche Ausdruck ästhetischer Wahrnehmung und das selbstreferenzielle Moment in der Sprache machen das Sprechen über Kunst, oder vielmehr das Sprechen mit Kunst, zu einem schöpferischen und produktiven Prozess, der Sinnzusammenhänge erprobt und konstruiert, wobei sich der Rezipient selbst und das ästhetische Gegenüber erfährt. Während die schriftsprachlichen Produkte, welchen Peters im Vergleich zum mündlichen Ausdruck die Intensität einer wirklichkeitsentwerfenden Distanznahme zuspricht (vgl. Peters 1997, S. 457), im Fokus der Untersuchung stehen, bleibt allerdings eine nähere Betrachtung des Gesprächs im Hinblick auf eine intersubjektive Verständigung und eine damit einhergehende Sinngenerierung und Bedeutungsverschiebung aus.

Gespräche als Raum intersubjektiver Bedeutungskonstitution (Constanze Kirchner)

In der Vermittlung von Kunst in der Grundschule folgt Constanze Kirchner der unabdingbaren Verschränkung von Produktion und Rezeption, wobei der praktische Umgang mit Kunstwerken in besonderem Maße forciert wird. Auch wenn das Sprechen und Kommunizieren zu einem tieferen Verständnis beitragen (vgl. Kirchner 1999, S. 82), so gelingt es Kindern doch besonders über die ästhetisch-praktische Auseinandersetzung, mit ihren subjektiven Voraussetzungen in einen Dialog zum Kunstwerk zu treten: »Nichtsprachliche Zugänge können mit dem ästhetischen Verhalten der Schülerinnen und Schüler korrelieren und damit symbolisch-anschauliches, imaginatives und phantasiestiftendes Denken anregen, das die ästhetische Erfahrung am Werk beflügelt« (ebd., S. 289). Unbestritten, dass das spezifisch Ästhetische, das Besondere und der Sinn eines Kunstwerkes nie vollkommen sprachlich erfasst werden können (vgl. ebd., S. 82 u. 290), so lösen dennoch die Gespräche, die die praktische Auseinandersetzung mit den Kunstwerken in den Unterrichtsettings begleiten, ästhetische Erfahrungsmomente ein. Kirchner stellt fest, dass das gemeinsame Gespräch in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken die Schülerinnen und Schüler motiviert, Sinnkontexte zu erschließen (vgl. ebd., S. 27). Das Gespräch unter Schülerinnen und Schülern scheint ihr ideal, um

ausgehend von den subjektiven Voraussetzungen den Horizont der Kinder am ästhetischen Objekt zu erweitern, Kenntnisse eigenständig zu erwerben und eine fragende, forschende und fantasievolle Haltung einzunehmen (vgl. ebd., S. 272; Kirchner 1997, S. 182). Zudem stellt das Gespräch eine Vielzahl von Angeboten zur Beschäftigung bereit. Bezüge zum Kunstwerk werden entfaltet, wodurch das Interesse für die weitere Auseinandersetzung und das Verstehen des Kunstwerks wächst (vgl. Kirchner 1999, S. 254). In gemeinsamen Gesprächen werden Schülerinnen und Schüler sensibel für besondere Motive, Inhalte und spezifische Gestaltungsmittel (vgl. ebd., S. 252). Auch Kirchner betont wie Otto und Peters, dass der gemeinsame Austausch über künstlerische Objekte dazu beiträgt, »von der subjektiven Anmutung und dem persönlichen Angerührtsein zu intersubjektiver Bedeutung zu gelangen« (Kirchner 2002, S. 42). In gemeinsamen Gesprächen über Kunst können Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Bedeutungskonstitutionen von formalen Aspekten abhängen und nicht beliebig sind. Im Gespräch sind sie gezwungen, Aussagen an das Wahrgenommene zu binden und am Kunstwerk zu belegen (vgl. Kirchner 1999, S. 280). Die Untersuchungen zeigen, dass sich in gemeinsamen Gesprächen ästhetisches Empfinden und ästhetische Reflexion entwickeln können (vgl. ebd., S. 270). In gemeinsamer Kommunikation erfahren Schülerinnen und Schüler die Mehrschichtigkeit und Vieldeutigkeit ästhetischer Objekte und erleben die Unabschließbarkeit ästhetischer Sinnbildungsprozesse (vgl. Kirchner 2002, S. 42). Kirchner geht nur kurz darauf ein, dass ein metaphorischer Sprachgebrauch ästhetische Erfahrung zum Ausdruck bringen kann (vgl. Kirchner 1999, S. 82), eine Untersuchung dieser Sprachformen in den Unterrichtsgesprächen erfolgt jedoch nicht.

Die Sprache als vertrautes Symbolsystem in der Kunstrezeption (Bettina Uhlig)

Auch Bettina Uhlig setzt für die Kunstrezeption in der Grundschule die Verschränkung von Rezeption, Produktion und Reflexion in ihrer sich ergänzenden und differenzierenden Weise uneingeschränkt voraus (vgl. Uhlig 2005, S. 82). Allerdings schärft sie im Vergleich zu Kirchner die Sprache noch stärker als notwendigen und unabdingbaren Modus in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Die Sprache, für die Schülerinnen und Schülern ein zugängliches universelles Repräsentations- und Kommunikationssystem (Peez 2000, S. 142 zit. in Uhlig 2005, S. 82), soll ihnen als eine Weise des Weltzugangs, des Ordnen und Orientierens in der Welt nicht vorenthalten werden (vgl. Uhlig 2005, S. 82; Uhlig 2011, S. 351). Das Mehr der Sprache in Rezeptionsprozessen zu entfalten bedeutet, die Sprache als Ausdruck wahrzunehmen, als Akt der Selbstreflexion und als Medium der Kommunikation und des gemeinsamen Austauschs im sozialen Miteinander. Somit richtet sich die Sprache sowohl nach Innen als auch nach Außen und führt zu einer vertieften Auseinandersetzung, die dem Kunstwerk und dem Rezipienten gerecht wird (vgl. Uhlig 2005, S. 140 f.). Mündliche Arti-

kulationsweisen wirken in Rezeptionsprozessen erkenntnis- und erfahrungsstiftend und lösen eine aktive Rezeption ein, die die Interaktion zwischen Werk und Rezipient, aber auch zwischen den teilnehmenden Rezipienten selbst fordert und fördert (vgl. Uhlig 2003, S. 405). »Die Verbalsprache ist vor allem dann das gängige Symbolsystem, wenn es um den kommunikativen Austausch mit anderen geht« (Uhlig 2003, S. 403). Mit Hilfe der Sprache können Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle, Erkenntnisse und Bedeutungen mitgeteilt und in der Interaktion mit dem Anderen erfahren werden. Dabei werden die mitgeteilten Erfahrungen im Dialog mit den anderen Rezipienten überprüft, vertieft, differenziert oder revidiert. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Rezeptionsprozesse individuell sind, jedoch nicht beliebig und sich in intersubjektiver Verständigung bewähren müssen (vgl. Uhlig 2005, S. 87). Ästhetische Gegenstände können etwas bedeuten, »wenn sie eingebunden sind in das lebendige Ganze der menschlichen Praxis des Sich-Verständigens« (Sowa/Uhlig 2006, S. 80). Wird dabei die Sprache als »Medium des Suchens und Tastens« (Sturm 1996, zit. in Uhlig 2011, S. 352) verstanden, so können sich die Schülerinnen und Schüler in vorsichtigen, fragmentarischen Sprachformen, im Schweigen und Verstummen dem Kunstwerk nähern und »[...] Gedanken- und Vorstellungswelten [konstituieren], die mit anderen Symbolebenen durchaus korrespondieren« (Uhlig 2003, S. 406). In Sprachformen der naiven Rede, des Benennens und Beschreibens wechseln sich assoziierende, analysierende und bedeutungstiftende Phasen in Rezeptionsprozessen ab (vgl. Uhlig 2005, S. 89 u. 140 f.). Zudem erschließt Uhlig gewinnbringend Momente des philosophischen Gesprächs mit Kindern, das besonders darauf abzielt, Erkenntnisse und Erfahrungen am Kunstwerk auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu übertragen (vgl. Uhlig 2011, S. 361; Uhlig 2005, S. 155 ff.). Fragen und Impulse unterstützen eine fragende Haltung und eine erprobende Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Ansichten. Es gilt über diese im Gespräch nachzudenken, diese zu prüfen, zu erweitern oder zu revidieren (vgl. Uhlig 2011, S. 355 f.).

Mithilfe der Sprache von einer subjektiven Aufmerksamkeit zu einer hermeneutisch verankerten Distanzierung (Alexander Glas)

Reden über Kunst bedeutet für den Kunstpädagogen Alexander Glas, sich in einem Gespräch über Kunst auszutauschen. Im unterrichtlichen Kontext sollten Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ausgehend von sinnlich wahrgenommenen ästhetischen Phänomenen darüber zu sprechen und Sinn zu suchen (vgl. Glas 2011, S. 205). »Bilder wahrzunehmen und dabei das Erleben sprachlich mitzuteilen, gehört zweifellos zu den Hauptanliegen des Kunstunterrichts« (Glas 2010, S. 11). Diese Fähigkeit – Bilder sehen, deuten und verstehen – bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, bringt einen erkenntnisstiftenden Bildgebrauch mit sich. Dabei kann Sprache