

Rezeptionskompetenzen oder:

Die Kunst, das Kunstaufnehmen zu erlernen

Der Begriff der Rezeptionskompetenz ist im Zuge von PISA und in Bezug auf die Lesekompetenz von Schülern in aller erziehungswissenschaftlicher und literaturdidaktischer Munde. Rezeptionskompetenz meint in diesem Kontext: verstehen und sich vorstellen können, was man liest; meint auch, sich mit gewisser Empathie einzufühlen, Perspektiven zu übernehmen, Standpunkte zu vertreten; meint nicht zuletzt, die literarische Machart und Qualität des Textes zu erkennen. Die Forschung bestätigt, dass Rezeptionskompetenzen nicht erst weit nach dem Erlernen der Basisfähigkeit Lesen ausgebildet wird – wie man zunächst anzunehmen versucht ist. Kompetenzen zur geistigen Aufnahme literarischer Texte bilden sich frühzeitig mit dem hörenden Nachvollzug und beeinflussen wiederum positiv die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich durch Lesen eigenständig Rezeptionserlebnisse zu verschaffen. Das kompetente Umgehen mit mehr oder weniger umfangreichen, mehr oder minder kompliziert strukturierten Werken der Literatur kann gelernt, geübt, verfeinert und differenziert werden durch gezielten literaturpädagogischen Einfluss. Soweit die Einsicht in unsere Nachbarmäne.

Wenn wir über Rezeptionskompetenzen zur Aneignung von Werken der Bildenden Kunst sprechen, stellen sich ähnliche und wiederum ganz andere Fragen:

- Muss ein Kunstrezipient zunächst künstlerisch/kunstpädagogisch geschult sein, um Rezeptionskompetenzen in der konkreten Begegnung mit dem Kunstwerk vorweisen zu können?
- Inwieweit bringt ein Rezipient Basiskompetenzen in die Wahrnehmung von Kunstwerken ein, um erste Rezeptionserfahrungen in erlernbaren Kompetenzzuwachs münden zu lassen?
- Ist es möglich, künstlerische Rezeptionskompetenzen zu definieren, zu kategorisieren und sie somit in schrittweiser Aufarbeitung zu erlernen und zu trainieren? Gibt es eine „Lesekompetenz“ für bildnerische Sprache?
- Kann es überhaupt im kompetenten Rezeptionsprozess darum gehen, erlernte Fähigkeiten gezielt anzuwenden, um zu einem intensiven und nachhaltigen Rezeptionserlebnis zu gelangen?

- Welcher spezifischen Fähigkeiten bedarf es, um ein Werkangebot nach seiner bildnerischen Machart, seiner zugrundeliegenden künstlerischen Strategie, seiner ihm eigenen Sprache der Formen, Farben und Materialien zu befragen?

Der Begriff der „Rezeption“ assoziiert laut Lexikon zunächst eher Passivität: lateinisch „recipere“ meint im ursprünglichen Sinn „zurückziehen“, „bei sich aufnehmen“. Eine schaffende, schöpferische Tätigkeit wird im allgemeinen Sprachgebrauch mit dem Begriff „kreativ“ charakterisiert, was prinzipiell auf Aktivität und Produktivität schließen lässt.

Missverständnisse und Fragen werden dann aufgeworfen, wenn die Begriffe „Kreativität“/„Produktivität“ und „Rezeptivität“ im konträren Sinne gegenüber gestellt werden, etwa so, dass die einen sich auf *schaffende* Tätigkeit, der andere sich eher auf das *Aufnehmen, Aneignen* des Geschaffenen bezieht.

Die Klärung liegt in der Notwendigkeit begründet, sowohl künstlerische Produktion als auch künstlerische Rezeption differenziert zu beschreiben: Das Verstehen und Verinnerlichen einer künstlerischen Sprache im *Rezeptionsprozess* wird immer auch *kreatives* Herangehen fordern, wenn es zu einem subjektiv wertvollen Erleben führen soll. Andererseits schließt jeder künstlerische Schaffensprozess ein aneignendes, aufnehmendes Verhältnis zur Wirklichkeit in sich ein. In diesem Sinne ist es durchaus berechtigt, von „kreativer Rezeption“ und „rezeptiver Kreativität“ zu sprechen. Der Gegenwartskünstler Stephan VON HUENE bringt es stellvertretend für viele andere auf den Punkt: „Warum sollte Künstlern ein Monopol auf Kreativität [...] zukommen, wenn doch jeder Betrachter diesen Prozess unmittelbar durch die Arbeit erleben kann?“.(Huene, 1988, S. 15)

Selbst wenn der konkrete Rezeptionsakt ganz individuell „im Stillen“ realisiert wird, und gerade auch, wenn es sich um die Aufnahme eines klassischen, historischen Kunstwerkes handelt, gilt ganz grundsätzlich: Kunstrezeption ist nur dann authentisch und ehrlich, wenn Eigenes aktiv und auf kreative Weise eingebracht wird.

Kreativität wird im weitesten Sinne als allgemeines Vermögen definiert, neuen, unbekanntem Herausforderungen zu begegnen und neue Probleme angemessenen Lösungen zuzuführen. Einer künstlerischen Sprache rezeptiv zu begegnen, heißt nichts anderes als sich einem Problem zu stellen, dessen Lösung nicht vorgegeben ist.

Man muss aktiv und produktiv nach Wegen suchen, um in der materiell gegebenen Gestalt des Kunstwerkes einen ideellen Gehalt zu finden. Dieses Ziel kann nur durch ein kreatives Herangehen erreicht werden, indem mit dem Gegebenen, mit dem Wahrgenommenen in unvoreingenommener Art gespielt und experimentiert wird, indem neue Sicht- und Denkweisen zugelassen und diese mit punktuell in Erfahrung gebrachten Informationen zum Kontext des Werkes verknüpft werden.

Kunstrezeption wird hier nicht aufgefasst als passiv - kontemplatives Bildbetrachten, sondern als aktive Herausforderung, die in besonderen Fällen wiederum in eigener, reagierender künstlerischer Praxis münden kann.

Spätestens seit REGELs „Medium Bildende Kunst“ und OTTOs „Auslegen“ gehen wir davon aus, dass die rezeptive Aufnahme eines künstlerisch gestalteten Werkes strukturell dessen Schaffensprozess ähnlich ist und durch verschiedene zusammenwirkende Komponenten realisiert wird. In beiden Ansätzen wird konstatiert, dass es beim Rezipieren eines künstlerischen Werkes sowohl um *wahrnehmende, analysierende* als auch um *kognitive, synthetisierende* sowie *interpretierende Fähigkeiten* geht. Dies setze ich der Argumentation voraus, in der die These aufgestellt wird, dass auf jeder dieser Ebenen kreative und durchaus erlernbare Leistungen vom Rezipienten eingebracht werden müssen, wenn der Rezeptionsprozess zu einer künstlerisch wertvollen Erfahrung tendieren soll. Am Beispiel der Rezeption einer Installation von MIKE KELLEY durch eine Schülergruppe sollen diese Behauptungen verifiziert werden und in praxisnahe Vorstellungen münden.

Wahrnehmungskompetenzen und Analysekompetenzen

oder: Die Kunst, das Sehen zu lernen

Das Vermitteln spezifischer Wahrnehmungskompetenzen und analysierender Fähigkeiten als initiierender Komponente der Rezeption zählt mit zu den relevantesten Betätigungsfeldern der Kunstpädagogik und ist in Korrelation zur Vermittlung von gestalterischen Grundlagen, bildnerischen Techniken sowie zur Befähigung zum theoretischen Reflektieren und Kommunizieren entsprechend zu gewichten.

Der Begriff „Rezeption“ beschreibt einen Prozess, der sowohl die sinnliche Wahrnehmung als auch die geistige Verarbeitung und Aneignung des Wahrgenommenen umfasst.

Zunächst behaupten wir, dass jene notwendigen und durchaus erlern- und trainierbaren Kompetenzen zur individuellen Aneignung von Kunstwerken auf Fähigkeiten beruhen, mit denen ein gesunder Mensch in der Regel physisch und psychisch ausgestattet ist. Die Rede ist hier sowohl von sinnlichen Wahrnehmungskompetenzen als auch von geistigen Fähigkeiten wie der Phantasietätigkeit, von Assoziations- und Erinnerungsleistungen des Gehirns sowie einer allgemein ausgeprägten Empfindungsfähigkeit. Leistungen also, die der heranwachsende Mensch auch vor der Ausprägung spezifisch künstlerischer Rezeptionskompetenz in das Anschauen und Aufnehmen von - eigens produzierten oder medial potenzierten - Bildern investiert, um sich in der visuell geprägten Wirklichkeit orientieren zu können.

Unsere alltägliche visuelle Wahrnehmung funktioniert bekanntlich nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Das menschliche „schöpferische Auge“ (Rudolf Arnheim) leistet eigenständige Arbeit, wenn es darum geht, fehlende optische Tatsachen zu ergänzen, ähnliche Erscheinungen anzugleichen, Fremdes zu identifizieren. Über diese Tendenz zur Prägnanz der wahrgenommenen Gestalt verfügt in der Regel bereits ein gesundes Kleinkind. Durch ständige Anwendung funktioniert sie automatisch und versetzt das Kind in die Lage, visuelle Eindrücke zu ordnen, zu vervollständigen, sie zu strukturieren zu einem System, in dem es sich zu orientieren vermag. Hinzu kommt die ebenfalls im Alltag unverzichtbare und dort auch erlernte und intensiviert Erfahrung von Wirkungsstrategien visueller Phänomene. Wenn wir von gegenständlicher, synästhetischer, physiognomischer, sinnbildlicher Wirkungsweise bei Farben, Formen und Materialien sprechen, betrifft dies zunächst auch ganz elementare optische Erscheinungen. Wir beschreiben damit kein lexikonartiges Nachschlagwerk, das man zur Übersetzung der Bildsprache zur Hand nehmen könnte, sondern allgemein funktionierende Kanäle der visuellen Sprache.

Vor allem jüngere Kinder setzen nicht selten visuell Wahrgenommenes in andere sinnliche Ebenen um: fotografierte Personen beginnen zu sprechen, Geräuschkulissen entstehen zu Zeichnungen von Maschinen und Autos, vitale Erfahrungen wie Ekel, Lust oder Angst werden in Verbindung mit abgebildeten Situationen aktiviert. Kinder fühlen sich in Bilder hinein, spielen Dargestelltes, personifizieren selbst ungegenständliche Farben, Formen und Strukturen. Sie lassen sich durch Bilder zu neuen eigenen Bildideen inspirieren.

Kinder machen Bilder lebendig – Bilder leben weiter im Gedächtnis der Kinder über die Dauer des Anschauens hinaus.

Was sich in der Begegnung mit alltäglichen Bildern intuitiv und vor allem im Kindesalter unbewusst bewährt, muss für die Rezeption künstlerischer Bilder intensiviert und gefestigt und um wesentliche Kompetenzen erweitert werden.

Das Bewusstmachen solcher in der Regel unbewusst wirksam werdender Mechanismen ist der erste Schritt hin zu einer spezifisch künstlerischen Rezeptionskompetenz. Erst mit der Kenntnis spezifischer Wirkungsweisen der bildnerischen Sprache, können auch künstlerische Strategien nach Ursachen und Spielarten von Gestaltungsweisen befragt werden. Wenn einem Schüler aus der Alltagserfahrung heraus bewusst wird, dass die Abbildung eines Gegenstandes ganz andere Sinne mit anregen kann als den visuellen, dann wird er dieses Wissen einsetzen beispielsweise bei der Begegnung mit der „Felltasse“ von Meret Oppenheim. Eine theoretische und praktisch angewandte Beschäftigung mit der Sprache der Bilder hat also zum Ziel, künstlerische Gestaltungsmittel transparenter und für Rezipienten erklärbarer zu machen. Rezeptionskompetenz ist hierbei jedoch nicht zu leisten als abrufbereites, eindeutiges Zuordnen von bildnerischen Erscheinungsweisen und deren Bedeutungen. Dem oftmals geäußerten Bedürfnis nach „Übersetzbarkeit“ künstlerischer Phänomene steht die charakteristische Vieldeutigkeit dieser spezifischen Sprache sowie die Freiheit künstlerischen Spiels entgegen.

Bei der Rezeption von Kunstwerken ist es durchaus möglich, Regeln, Gestaltungsstrategien und -gesetzmäßigkeiten zu folgen, die der Künstler berücksichtigt hat. Mitunter und vor allem in zeitgenössischer Kunst trifft der Rezipient jedoch auch auf irritierende bildnerische Tatbestände und muss mit diesen Irritationen umgehen und sie hinterfragen nach ihren einzigartigen Wirkungen.

Schülerzentriertes entdeckendes Lernen bedeutet: aktive, wahrnehmende Auseinandersetzung mit dem Bildbestand. Die Frage lautet: Was können Schüler an einem künstlerischen Bild selbstständig sehend erfassen? Durch welche Unterrichtsschritte und Impulse wird dieses „Sehen“ angeregt, um eine tiefere Verarbeitung der Eindrücke zu gewährleisten? Das Sehverhalten im Alltag ist von Flüchtigkeit gekennzeichnet, was einem oberflächlichen Wahrnehmungsstil entspricht. Unsicherheit im Umgang mit Kunst resultiert aus einem gewissen Unvermögen, sich ästhetischer Wahrnehmungsweisen zu bedienen. So scheitert die Kunsterfahrung häufig an der Flüchtigkeit der Zuwendung, endet bereits nach dem ersten Eindruck.

Ästhetische Wahrnehmung ist gekennzeichnet durch mehrere zusammenwirkende Sichtweisen. Sie ergeben unterschiedliche Auffassungsmuster zwischen

denen die Wahrnehmung hin und her pendelt und mehrschichtiges Sehen ermöglicht.

- *Analytisch-detailliertes Sehen* fixiert formale Elemente (Lupeneinstellung) und fokussiert in maximaler Schärfe bildspezifische Einzelheiten (Pinselduktus, Farbnuancen, Raumverhältnis von Körpern zueinander, Standbilder-Abfolgen u. ä.). Hierbei erfolgt eine bildnerische Bestandsaufnahme, die den Fragen nachgeht: was ist wie dargestellt, was ist wie gestaltet?
- *Synthetisch-ganzheitliches Sehen* dagegen entspricht einer eher undifferenzierten simultanen Totalerfassung (Weitwinkelleinstellung), die dazu führt, den bildspezifischen Kompositionszusammenhang zu erfassen und den wesentlichen Charakter des künstlerischen Angebotes zu erfassen.
- *Wiedererkennendes Sehen* betrifft das Gegenstands-Sehen und stellt insbesondere in gegenständlichen Bildern den Bezug zur bekannten Erfahrungswelt her (häufig werden auch über ungegenständliche Bilder gegenständliche Assoziationen wachgerufen).
- *Sehendes Sehen* meint von gegenständlicher Bedeutung befreites Sehen, das rein formale Gegebenheiten erfasst und insbesondere in abstrakten Werken erfahrbar wird (Farbbeziehungen, Kontraste, Zeitlupe oder -Raffer u.ä.). Sehendes Sehen zu erlernen kann aber auch bedeuten, die eigene Wahrnehmung zu „beobachten“, Veränderungen im eigenen Sehen wahr zu nehmen (Analyse der eigenen Blickrichtung u. ä.).
- *Assoziatives Sehen* verbindet visuelle Eindrücke mit Vorstellungen, Erinnerungen und Erfahrungen, die durchaus auch andere Sinnesbereiche betreffen können (auch synästhetisches Empfinden, Farben rufen Klangvorstellungen hervor u. a.).
- „*Anders Sehen*“ meint eine Wahrnehmungsweise, die Gegenstände, Materialien, Formen und Farben als solche, aber darüber hinaus auch als Sinnbilder, Bedeutungsträger und Teile eines ungewöhnlichen Kontextes anschaut. Gerade im Umgang mit zeitgenössischer Kunst wird es wichtig, „... Dinge, die wir mit unserem Alltagsblick als kaputte Radios, Kleckerei, Wandanstrich oder simplen Steinhäufen identifizieren würden, aus einer neuen Perspektive zu betrachten.“ (Krauß, 1992, S. 43)

Die oben beschriebenen Wahrnehmungsweisen wechseln im Laufe der Kunstrezeption und erfordern gleichsam eine Verlängerung und Intensivierung der Wahrneh-

mung, ein möglichst langes Verweilen, das der Übung bedarf und erst bei abnehmender Intensität beendet wird.

Zum Beispiel: MIKE KELLEY

24 Schüler einer 8. Klasse/Gymnasium begegnen in einer Ausstellung für zeitgenössische Kunst einer der typischen Plüschier-Installationen des Künstlers Mike Kelley. Ihre Wahrnehmung ist durch vorangegangene Übungen und Erfahrungen bereits so geschult, dass sie auf Irritationen im Kontext Kunst vorbereitet sind. Dennoch ist anfänglich die Bestürzung groß. Deswegen nehmen sie die Aufforderung an, zunächst genau hin zu schauen. Die 14-Jährigen sehen u.a. folgende Komponenten:“Das sieht aus wie wie ein Bündel Lumpen.“ „Guckt mal, dem einen ist der Schwanz eingeklemmt!“ „Die haben ja alle ähnliche Farben, wenn ich da länger hinschaue, verschwimmt alles zu einem einzigen Klumpen, man sieht gar keine einzelnen Plüschis mehr“ „Komisch, dass da nur noch ein Faden hochgeht, das muss eine Knüppelei gewesen sein...“

Assoziationskompetenzen

oder: Die Kunst, sich selbst einzubringen

Das Fördern spezifischer Assoziationskompetenzen, die subjektive Zugänge zur Rezeption ermöglichen, zählt zu den übenden Betätigungsfeldern der Kunstpädagogik. Assoziierendes Vorgehen ist durchaus lehrbar und kann auf der Ebene alltäglicher Wahrnehmung, aber auch in Verbindung mit praktischen Gestaltungsübungen intensiviert werden.

Die Bildende Kunst spricht die Sprache der Farben, Formen und Materialien, die vorrangig mit den Augen, mitunter mit dem Tast- und Geruchssinn oder mit dem Gehör wahrgenommen wird und über diese Sinneseindrücke Assoziationen, Erinnerungen, Gedanken und Empfindungen freisetzt, die den „angesprochenen“ Rezipienten zu einem Verständnis dieser Sprache führen können. Der rezipierende Mensch, sei es ein Laie, ein Grundschulkind, ein Künstlerkollege oder ein Wissenschaftler, wird dabei niemals genau das verstehen, was der kunstproduzierende Mensch „sagen“ wollte bzw. was er, im Material geronnen, tatsächlich „gesagt“ hat. Künstlerischen Bildern ist eigen, dass sie materialisierte, vergegenständlichte innere Bilder (Vorstellungen, Empfindungen, Ideen) sind. Aus dem gestalteten Material wieder zu einem inneren Bild vorzudringen, ist die vornehmliche Aufgabe der Kunstrezeption.

REGEL spricht in diesem Zusammenhang von Differenzen zwischen intendiertem, realisiertem und rezipiertem Inhalt eines Kunstwerkes (Regel,1986).

Eine künstlerische Sprache bei einer ersten Begegnung eindeutig und vollkommen „verstehen“ zu wollen, wäre ein ähnlich unmögliches Unterfangen wie einen anderen, fremden Menschen durchschauen und kennen zu wollen durch das erste Anhören seiner Wort-Sprache. Nicht allein das erlernte Verstehen von Begriffen, das Kennen von Vokabeln und das Erfassen der Wortbedeutungen, sondern auch die Ausstrahlung, der Tonfall, die Mimik und Gestik, selbst die Tatsache, wie man „sich riechen“ kann und über welche Menschenkenntnis man verfügt – das alles spielt eine wesentliche Rolle dabei, ob und vor allem wie man diesen Menschen versteht.

Nicht anders verhält es sich mit dem Verständnis von künstlerischen Bild-Botschaften: das Beherrschen von gestalterischen Grundregeln, die Kenntnis von Farb-, Form und Materialwirkungen, das Identifizieren von bekannten Gegenständen im Bild oder das Entschlüsseln von Symbolik durch allgemeine Übereinkünfte sind das „Handwerkszeug“ für das Verständnis einer künstlerischen Sprache. Sie sind jedoch noch keine Garantie dafür, dass der Rezipient vollkommen nachvollziehen kann, was den Künstler bewegte. Ein kompetenter Rezipient muss sich selbst in seiner Ganzheit von Körper, Geist und Seele in die Begegnung mit einem Kunstwerk einbringen, um dessen Sprache „verstehen“ zu können: er sollte in die Farben, Formen, Materialien, eben in die gesamte Gestalt hineinspüren, Gemeintes erahnen, „hinter“ das Gemachte riechen, hören tasten und schauen... und dabei bleibt dieses Erlebnis der Gestalt immer ein ganz individuelles.

Durch das Anwenden assoziativer Verfahren als aufschließendes „Brückenglied“ zu einem Kunstwerk gelingt es, in den Schülern eine m.E. ganz wesentliche Rezeptionskompetenz zu erwecken: Es geht um die *Fähigkeit, sich auf eigene Potenziale zu besinnen*, nicht auf Fremderklärungen zu warten, sondern sich selbstbewusst assoziierend, erinnernd, denkend, phantasierend, kinästhetisch und synästhetisch empfindend in die Erstbegegnung mit einem Kunstwerk zu begeben.

Kunstpädagogische Vermittlungsarbeit sollte auch diese Sicherheit in der Begegnung mit Neuem, Fremden zum Ziel haben: wiederholte Rezeptions-Übungen dienen dazu, den Schülern derartige Omnipotenz-Erfahrungen zu ermöglichen. Dies gelingt in einer Atmosphäre, in der subjektiv formulierte Erfahrungen, Gedanken und Gefühle grundsätzlich akzeptiert und zur Diskussion gestellt werden können. Rezeptionskompetenz hat in diesem Sinne ganz eng mit sozialer Kompetenz zu tun und kann sich als exemplarischer Nährboden dafür erweisen.

Zum Beispiel: MIKE KELLEY

Die Jugendlichen beginnen, ihre Gedanken und Gefühle in unterschiedlichsten Facetten zu äußern. Hören wir kurz, was sie zu sagen haben:

„Die sind ja fast schon eklig, so schmutzig - die will doch keiner mehr im Bett haben...“ „Die strahlen Totenstille aus“ „Nein, ich höre sie jammern, ganz gequält klingt das.“ „Sie sind nur noch eine einzige Masse, so stelle ich mir ein Massengrab vor.“ „Sie so da hängen zu sehen, bereitet richtig Schmerzen, die sind so gequetscht.“ „Ich weiß nicht, aber die erinnern mich irgendwie daran, was ich manchmal aus Spaß mit meinen Teddys angestellt habe.“ „Hast du Deine Kuschtiere nicht geliebt?“ „Doch, schon... manchmal hatte ich einfach Lust, gemein zu sein.“

Synthesekompetenzen oder:

Die Kunst, Dialoge zu führen

Das Lehren und Erlernen spezifischer Synthesekompetenzen im Kontext der Kunstrezeption beinhaltet das Vermitteln von Einsichten in das dialogische, kommunikative Wesen der Kunst. Das bedeutet, Rezeption nicht als einkanaliertes System zu begreifen, sondern Schüler zu ermuntern, Fragen an das Werk zu stellen. Gleichzeitig sind sie zu befähigen, ein Instrumentarium an Medien und Mitteln zu nutzen, um Antworten und Erklärungen zu finden.

Genauere, sensible und intensive Wahrnehmung der künstlerischen Sprache muss sich mit Phantasie- und Assoziationstätigkeit zu einem ganzheitlichen Akt verbinden, der sich an den Gegebenheiten des Werkes überprüfen lässt.

Trotz vielfältiger individuell differenzierter Herangehensweisen an ein und dasselbe Werk, darf die Bestandsaufnahme der bildnerischen Tatsachen in einem Rezeptionsakt nicht zu kurz kommen. Jede künstlerische Sprache gibt etwas vor, im Material geronnen, im gewissen Sinne unwiderruflich existent, selbst dann, wenn es sich um ein konzeptionelles Werk handelt. Ein Kunstwerk zu rezipieren, und sei es noch so „offen“ in seinem Charakter, kann sich nicht als beliebiges Spiel entwickeln, nicht als willkürlicher Akt verselbständigen, wenn es eine ernstgenommene Auseinandersetzung mit dem Angebot des Künstlers sein möchte. „Bildnerische Beweisführung“ nennt REGEL die notwendige Fähigkeit des Rezipienten, seine Interpretationen zu einem Kunstwerk an den materiellen Gegebenheiten der Bildsprache immer wieder zu bewähren (Regel, 1986). OTTO fordert das Konfrontieren subjektiv gebildeter Perzepte mit den objektiv vorhandenen Konzepten des Werkes (Otto, 1987).

Kunstwerke in einem anvisierten Dialog zum Sprechen zu bringen, erweist sich als eine eigenständige kreative, also schaffende Leistung, die das Eigene auf das Fremde bezieht, das Fremde zu eigen macht. Das Schwierige und gleichzeitig Herausfordernde an einem solchen Dialog ist es, als Rezipient die Rolle des Kunstwerkes

selbst mit übernehmen zu müssen. Es sei denn, eine Vermittlungsperson nimmt die Position des Dialogpartners ein und bringt in die Phase des Zusammenführens wesentliche Hinweise auf Tatsachen und zusätzliche biografische, gesellschaftliche, technische Informationen und Hintergründe ein. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass die Aneignung des Werkes „zur barbarischen Geste des bloßen In-Besitz-Nehmens“ (Schwärzler, 1997) erstarrt, ohne einen Dialog zuzulassen. Als nützliche Rezeptionskompetenzen erweisen sich hierbei Fähigkeiten des eigenständigen Recherchierens und Verarbeitens von Hintergrundinformationen zum Konzept des Werkes. Zu empfehlen ist, dass sich bereits jüngere Schüler im praktischen Umgang mit entsprechenden Institutionen, fachliterarischen Quellen oder gar Künstlerkommentaren üben und lernen, Informationen als Denkanstöße, Anregungen oder Herausforderungen für ihr konkretes Kunsterleben zu begreifen. SCHWÄRZLER bezeichnet die Funktion von Kontextwissen in einem kreativen Rezeptionsprozess sehr treffend als „Gärungsmittel“ (Schwärzler, 1993).

Zum Beispiel: MIKE KELLEY

Mit dem Durcheinanderwirbeln einzelner Assoziationen und privater Erfahrungen mit Kuscheltieren ist die Rezeption von Kelleys Werk nicht beendet. Fragen nach dem WARUM sind mehrmals aufgetaucht und veranlassen die Schüler, nach Begründungen zu suchen, warum einer derart rabiat mit diesen niedlichen Objekten verfährt. Sie könnten selbst ausprobieren, mit diversen Exemplaren zu experimentieren, um Gefühle und Motive nach zu vollziehen. Vermutlich würde das Unterfangen in Gaudi und Alberei ausarten. Der „...“ schweigt indessen beharrlich angesichts des spaßigen Aktionismus. Das hilfreiche „Gärungsmittel“ kommt in Form von Fragen ins Gespräch: Warum benutzt er ausgerechnet solche ausgedienten, weggeworfenen Plüschtiere? Wann hat ein Kuscheltier „ausgedient“? Welche Rolle spielen solche „Übergangsobjekte“ für Kinder, welche Bedeutung haben sie für die Familie, die erziehenden Eltern? Warum solch ein Klumpen?

Ein Ausschnitt aus einem Gespräch mit Mike Kelley wird das Werk nicht „erklären“, regt aber zum Weiterdenken an:

„Für die Eltern stellt die Puppe ein perfektes Abbild des Kindes dar – sie ist sauber, sie ist knuddelig, sie ist geschlechtslos, doch sobald der Gegenstand abgenutzt ist, ist er in seiner Funktion gestört. Er nimmt nach und nach die Eigenheiten des Kindes selbst an – er riecht wie das Kind, wird schäbig und schmutzig, wie das richtige Dinge zu tun pflegen. Jetzt wird er zum Angst einflößenden Objekt, weil er anfängt, das Menschliche in realer Weise zu verkörpern, und dann wird es [...] weggeworfen.“ (Rugoff, 1992, S. 86)

Die Schüler bringen in die Diskussion ganz allgemeine Überlegungen zu dem Objekt Kuscheltier ein (Stofftiere sind Sinnbilder für Kindheit, Geborgenheit, Verspieltheit, Unbekümmertheit, Schutzbedürfnis, Kuscheltiere rufen in uns Beschützerinstinkte hervor, Puppen und Plüschtiere dienen zur Vorbildwirkung für die zu erziehenden Kinder: sie werden auf's Töpfchen gesetzt, essen ordentlich am Tisch usw., schmutzige und gebrauchte Stofftiere sind nicht mehr so gut brauchbar als Vorbilder, verschmutzte Plüschtiere erregen Mitleid, lassen an Dramatisches denken)

Einige der voran gegangenen Beobachtungen und Assoziationen werden erneut aufgegriffen:

„Kelley zeigt damit, dass die Erziehung irgendwann einmal zu Ende geht, in ein eigenes Leben übergeht, wo man keine Kuschelgegenstände mehr braucht.“ „Sie sind zusammen geschnürt wie ein Stückchen Vergangenheit, das zwar aufbewahrt

wird, aber jetzt nutzlos ist.“ „Die haben jetzt keinen Einfluss mehr auf einen, früher sollte ich auch immer fein essen wie mein Teddy oder schön stille sitzen.“

Interpretationskompetenzen

oder: Die Kunst, sich mitzuteilen

Die Anwendung vielfältiger Möglichkeiten, sich über Kunsterfahrungen zu äußern, ist eine in den Lehrplänen Kunst fest verankerte Grundkompetenz, die es gilt, in wiederholter Übung bei den Schülern auszubilden.

In der kunstpädagogischen Vermittlungsarbeit kommt man nicht umhin, dem wahrnehmenden, analysierenden und zusammenfassenden Herangehen an ein Kunstwerk noch eine weitere Komponente hinzu zu fügen: die Kompetenz zur Interpretation des Erlebten. Wenn Austausch, Reflexion und Kommunikation über ein Kunstwerk stattfinden soll, muss der Versuch unternommen werden, das Wahrgenommene, Geahnte, gespürte, und in Erfahrung Gebrachte, das Gedeutete in einer geeigneten Weise, sei es verbal ausformuliert oder nonverbal aufgeführt, mitzuteilen. Die Methode bzw. Form einer Kunstwerkinterpretation wird letztendlich bestimmt durch die Interessen, Erkenntnis- und Kommunikationsbedürfnisse des jeweils Interpretierenden. Ein kunstwissenschaftlicher Interpretationstext nach streng analysierender und synthetisierender Methode erweist sich als wenig geeignet, in Schülern wirkliches Interesse am Genießen von und Austauschen über Kunst zu wecken. Formen von Interpretationen, die auch Kinder und Jugendliche begeistern, sollten sich als Objektivierung eines jeweils ganz subjektiven Erlebens auszeichnen.

Im Gegensatz dazu trifft man in Museen und in so manchem praktizierten Kunstunterricht leider oftmals auf die Methode einer gedankenlosen Übernahme von bereits formulierten Interpretationen, die von (offensichtlich) fachkompetenten Personen stammen. So entsteht bei Schülern sehr leicht der Eindruck, dass zu jedem Kunstwerk eine „gültige“ Interpretation passt, die das Künstlerische am Werk erklärt. Es wird immerfort über das Werk geredet, ohne die Kunst selbst „zu Wort kommen“ zu lassen.

Verbaler Ausdruck ist das herkömmliche Kommunikationsmittel im Umgang mit Kunst. Sprache scheint gerade auch hinsichtlich der von Wolfgang Max FAUST differenziert beschriebenen Lingualisierungstendenzen der Bildkunst als adäquate Annäherungsform Berechtigung zu behalten (Faust, 1987). Bei der Begegnung mit Erscheinungen vor allem der aktuellen Kunst tauchen jedoch oftmals Schwierigkeiten

auf, etwas zu „beschreiben“. Worte und Begriffe versagen immer dann, wenn sie als Mittel eines rein rationalen Analysierens und Verstehenwollens fungieren sollen. Irritation der gewohnten Wahrnehmungen, das offensichtliche Fehlen von Sinn-Zusammenhängen zwischen Teilen einer Arbeit, der völlige Entzug von Vertrautem, Bekanntem und somit Identifizierbarem oder die Vorgabe von verbalen Versatzstücken lässt im Rezipienten oftmals sprachliche Ratlosigkeit entstehen.

Gerade dann bedarf es schöpferischer Anstrengung und Phantasie, weil das individuell Erfahrene für andere verständlich „übersetzt“ werden soll.

Schüler können in intensiven und wiederholten Übungen aufgeschlossen werden für vielfältige Möglichkeiten, Sprache kreativ als durchaus sinnliches Äquivalent zur Interpretation des eigenen Kunsterlebens einzusetzen. Wichtige Richtlinie dafür ist, dass interpretierende Worte immer wieder direkt an das sinnlich Erfahrene und damit assoziierte, gedachte und erinnerte Potenzial anknüpfen. Die Wort-Sprache, die die Schüler anwenden lernen, um ihr intimes Kunsterlebnis mit einem Werk zu beschreiben, ähnelt im Wesen und im Charakter der bildnerischen Sprache: lyrisch, unwissenschaftlich, bruchstückhaft, tastend, bildhaft, phantasievoll, Sinn ahnend, vielleicht sogar in einem Zustand vor dem Bewusstwerden formuliert... . Strukturen, Oberflächen, Materialien, Ausstrahlungen, Wirkungen, auch wechselhaft Empfundenes spontan und in gewisser Naivität zu beschreiben ohne Erklärungen liefern zu wollen – solche verbalen Verfahren bei der Interpretation von Kunst fasst SELLE als „Experiment Schreiben“ zusammen (Selle, 1994).

Aber auch andere „Sprachen“, andere Medien sind geeignet, individuelle Rezeptionserfahrungen mitteilbar zu machen. In einem Unterricht, der Rezeptionskompetenzen fördern will, sollte es auch darum gehen, nach nonverbalen Entsprechungen für das Kunsterlebnis zu suchen: entweder mit ähnlichen Gestaltungsmitteln zu reagieren und/oder eine Art Transformation in einen (oder mehrere) andere(n) Sinnes- oder „Sprach“bereich(e) zu wagen: musikalische Improvisationen oder körper-sprachliche Sequenzen können mitunter über ein erlebtes Kunstwerk mehr berichten als ein ausformulierter Text. Kunstrezeption mündet direkt in interpretierende Produktion, die freilich eine reflektierende Beziehung zur künstlerischen Strategie mit einschließt bzw. erst ermöglicht. Praktisches Arbeiten sollte immer als „Antwort“ oder Reaktion, als Vergegenständlichung subjektiver Interpretationen, nicht als bloßes Nachmachen künstlerischer Vorgaben verstanden werden.

Zum Beispiel: MIKE KELLEY

Die Schüler äußern sich in Form von „Minimal-Poesie“, z.B. mit Hilfe der Schreibtechnik des „*Elfchens*“ zu Mike Kelleys Installation:

komisch

verschnürte Geborgenheit

baumelt willenlos herab –

lachen oder schreien die Mänder?

grausig

gemein

gefesselt und verknotet

sind unerreichbar jetzt

die Kindheit ist vorbei -

wirklich?

Eine *Textcollage* entsteht, wenn mehrere Rezipienten ihre Interpretationen zum Kunstwerk gemeinsam erarbeiten. Vorher Geschriebenes wird umgeklappt, lediglich ein Wort bleibt als Impuls zum Weiterschreiben. Die Textcollage der Schüler zu Mike Kelley beginnt folgendermaßen:

Sie sehen irgendwie gruselig *aus*

Aus den Mündern hört man klägliche Schreie

Schreie scheinen lautlos ungehört zu bleiben

Bleiben Kuscheltiere immer unsere Freunde?

Freundlich und lieb erscheinen sie nicht mehr

Nicht mehr Kind sein wollen und trotzdem etwas zum Kuscheln brauchen

Brauchen Eltern Plüschtiere, um zu erziehen?

Erziehung zur Grausamkeit?

Grausamer Umgang mit Vergangenheit, ich

habe meine Plüschis alle aufgehoben...

Rezeptionskompetenzen freisetzen

oder: Die Kunst, zwischen Dialogpartnern zu vermitteln

Das Wissen um adressatenspezifische und kunstwerkspezifische Besonderheiten als Potenzial für gelingende Rezeptionsprozesse erweist sich als notwendige Grundlage jeglicher Vermittlungsarbeit.

Aufgabe der Kunst- und Museumspädagogik ist es, Rezeptionsprozesse in Gang zu setzen, die im besten Fall sowohl *adressatenspezifisch* als auch *kunstgemäß* ausgerichtet sind. In einem gelungenen Rezeptionsprozess sollte es darum gehen, wie in einem ausgeglichenen Gespräch „sowohl Betrachter als auch Kunstwerk in ihrer Bedürfnisstruktur aufeinander zu verweisen“ (Schwärzler, 1997, S. 15). Erst wenn dies

gelingt, können sich erlernte und verinnerlichte Rezeptionskompetenzen in der Praxis bewähren.

Über die Fragen, ob jede Art Kunst für jede Adressatengruppe vermittelbar ist, und ob jede Rezeptionsstrategie auf jede Art Kunst anwendbar ist, wurde und wird vor allem in ausstellungspädagogischen Zusammenhängen aktuell viel diskutiert.

Der Versuch, ein Kunstwerk willkürlich auf irgendeine Weise aufzuschließen, wird meistens nicht zu einem befriedigenden individuellen Rezeptionserlebnis führen. Die Form und Richtung der Rezeption ist *einerseits* immer davon abhängig, was die Künstler intendieren und welche künstlerischen Sachverhalte dem Rezipienten gegenüber stehen. Hier kommt erneut die Analogie von produktivem und rezeptivem Prozess, künstlerischer Strategie und rezeptiver Strategie zur Sprache. Ein Kunstwerk, das gewohnte Sichtweisen irritiert und „verrückt“, wird in der Regel einen „verrückenden“ Blick des Rezipienten geradezu einfordern. Ein Künstler, der sich mit seinen Arbeiten dem Erinnern widmet, wird man nur dann gerecht werden, wenn man im Rezeptionsprozess Erinnerungsarbeit initiiert. Die Beschäftigung mit vor allem zeitgenössischer Kunst vermittelt nicht nur elementare Einsichten über Bildaufbau, Komposition, bildnerische Mittel und Techniken, sondern lässt darüber hinaus auch künstlerische Handlungs- und Denkstrategien erkennen (z. B. Verpacken, Malen als Aktion, Sammeln, Spuren suchen usw.). Eine weitere Rezeptionskompetenz, die den Dialog fördert, wird also im Hinterfragen, Erkennen und Einordnen bestimmter künstlerischer Vorgehensweisen bestehen, die es auf rezeptive Ansätze zu übertragen gilt.

Auch die Art und Weise der medialen Erscheinung eines Kunstwerkes ist von großer Wichtigkeit für die Auswahl von Werken zur Rezeption mit Schülern. Zahlreiche zeitgenössische Kunstformen, wie z. B. Performance, Konzeptkunst, Land-Art, sind nur bedingt geeignet für die unterrichtliche, insbesondere mittels Folien reproduzierte Vermittlung, da ihre Wirkung an Handlungsabläufe, zeitliche Veränderung oder räumliche Authentizität gebunden ist. In solchen Fällen ist den Schülern die Differenz zwischen Originalerscheinung und medialer Dokumentation in Form von Fotos oder Zeichnungen bewusst zu machen. Fehlende sinnliche Präsenz solcher Kunstwerke kann in gewissem Sinne durch Materialerfahrungen und Handlungsanregungen im Unterricht ausgeglichen werden.

Zum anderen muss die Werkauswahl solchen Kriterien folgen, die der altersspezifischen Lebenserfahrung der Heranwachsenden entsprechen: reizvolle Materialien, narrative Bezüge, Handlungsimpulse, Erfahrungen von Irritation oder interessante Künstlerpersönlichkeiten sind solche Auswahlkriterien, die subjektive und schülergemäße Herangehensweisen ermöglichen (vgl. Kirchner, 1997). Vorsicht sei geboten vor dem Anspruch, z.B. Grundschulkindern die Intentionen eines (zeitgenössischen) Kunstwerkes tiefgründig und im vollen Umfang vermitteln zu wollen. Dies wird immer nur in Art und Weise einer „Annäherung“ erfolgen, die jedoch keinesfalls das Wesen und Prinzip des Kunstwerkes ganz und gar „außen vor“ lassen darf zugunsten kindlich-spielerischer, gar nur aktionistischer Zugänge.

Reflexionskompetenzen

oder: Die Kunst, über Kunst nachzudenken

Wer begriffen hat, was Bildende Kunst ist und will, auch ohne einen festen Kunstbegriff zu gebrauchen, hat bereits eine wesentliche Kompetenz im rezeptiven Umgang mit dem konkreten Kunstwerk erlangt.

Deshalb erweist sich kunsttheoretische Reflexion im schulischen Kunstunterricht, gebunden an Gestaltungsaufgaben oder exemplarische Kunstgeschichte oder auch abgehoben im metabildnerischen Sinne als grundlegende und voraussetzende Kompetenz für Rezeptionsaktivitäten.

Eine einfache und dennoch sehr einprägsame Erfahrung aus der Praxis lautet: Mit der Intensität von Rezeptionserlebnissen und der Frequenz solcher Erfahrungen wachsen die Rezeptionskompetenzen der Schüler auf allen hier aufgezeigten Ebenen: “[...] springt der berühmte Funke vom Kunstwerk über, stellt sich so etwas wie Begeisterung ein und zwar sowohl über die eigenen, bis dato vielleicht noch nicht erfahrenen Möglichkeiten im Umgang mit Kunst als auch Begeisterung über die Bedeutungsvielfalt des Bildes oder Objekts.“ (Schwärzler, 1993. S. 41) Wenn diese Initialzündung einmal gelungen ist, im Idealfall bereits im Vor- oder Grundschulalter, wird das Interesse an Kunst und das Bedürfnis nach kompetenten Umgangsformen bei der Begegnung mit immer wieder neuen, überraschenden Phänomenen nicht versiegen.

LITERATUR

- Arnheim, Rudolf:* Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Köln 1965
- Blohm, Manfred:* Vermittlung zeitgenössischer Kunst im Kunstunterricht – Probleme, Fragen und Denkalternativen. Heidelberg 1995.
- Brandt, Reinhard:* Die Wirklichkeit des Bildes: Sehen und Erkennen – vom Spiegel zum Kunstbild. München, Wien 1999.
- Faust, Wolfgang Max:* Bilder werden Worte – Zum Verhältnis von bildender Kunst und Literatur, Köln 1987.
- Franz, Kurt/Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler 2002
- Huene, Stephan:* Katalog ‚Klangräume‘, Saarbrücken 1988.
- Kellein, Thomas:* MIKE KELLEY. Basel, Stuttgart 1992.
- Kirchner, Constanze:* Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999.
- Kirchner, Constanze:* Was interessiert Kinder und Jugendliche an zeitgenössischer Kunst? Kunst + Unterricht, Heft 213/1997. Seelze 1997.
- Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank (Hg.):* Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig 1999.
- Krauße, Anna-Carola:* Kunst und Wirklichkeit im Museum. In: Kunst + Unterricht, Heft 162/1992. Seelze 1992.
- MIKE KELLEY. Ausstellungskatalog Kunstverein Braunschweig. Köln 1999.
- Otto, Gunter: Der Auslegungsprozess: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten. KUNST + UNTERRICHT 1990/145
- Otto, Gunter und Maria: Auslegen. Seelze 1987.
- Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F.E. Walther. München 1996
- Regel, Günther:* Medium Bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986.
- Rottmann, Karin/Otto, Gunter: Verfahren der Bildvermittlung. KUNST + UNTERRICHT 218/1997
- Rugoff, Ralph:* Schmutziges Spielzeug – Im Gespräch mit Mike Kelley. In: Kellein, Thomas: MIKE KELLEY. Basel, Stuttgart 1992.
- Schwärzler, Monika* in: Kolibri flieg! Pädagogischer Dienst des Museums für moderne Kunst in Wien. Wien 1993.
- Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien 2000
- Selle, Gert:* Betrifft Beuys. Annäherung an Gegenwartskunst. Unna 1994.
- Seumel, Ines:* Spielarten der Kunstrezeption. Kunst + Unterricht, Heft 254/2001. Seelze 2001.
- Seumel, Ines:* Assoziative Verfahren der Kunstrezeption. In: Kunst + Unterricht, Heft 253/2001. Seelze 2001.

Seumel, Ines: Zeitgenössische Kunst für Klasse 1-8. Folienmappe. Leipzig 2000.

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

Wege, Astrid: MIKE KELLEY. In: Art at the turn of the Millenium. Ausblick auf das neue Jahrtausend. Köln 1999.