

Bettina Uhlig

## Unter die Haut gehen. Kunstrezeption in der Grundschule

In: Busse, Klaus-Peter (Hg.): *Kunstdidaktisches Handeln*. Dortmund 2003

### *Gegenwartskunst als Inhalt des Kunstunterrichts in der Grundschule*

Kunst definiert sich dadurch, dass sie über das hinausgeht, was man von ihr erwartet. Auf den Kunstunterricht übertragen würde dies bedeuten, dass er ebenfalls über das hinauszugehen hat, was man von ihm erwartet, ansonsten hinkt er der Kunst nicht nur hinterher, sondern läuft Gefahr, sie gänzlich zu verlieren. Dann hat er nur noch die Möglichkeit, sich auf Tradiertem und Bewährtem auszuruhen, zieht damit Stillstand ins Kalkül und opfert seine Innovationsfähigkeit. Dieses Dilemma ist nicht neu, muss aber immer wieder ins Bewusstsein gerückt werden, vor allem dann, wenn es um die Integration von aktuellen künstlerischen Ausdrucksformen geht, die gewohnte Zugriffsweisen möglicherweise in Frage stellen und sich liebgewonnenen methodischen Algorithmen zu versperren scheinen.

Das Überschreiten von Grenzen ist ein Merkmal der Kunst seit jeher. Gemeint sind damit aber nicht nur die großen Gesten, wie etwa die politischen Manifeste der Moderne, die Pop-Kultur in Andy Warhols "Factory" oder die für Schlagzeilen sorgenden Aktionen eines Joseph Beuys. Gemeint sind damit auch die marginalen, stillen und subtilen Grenzüberschreitungen, die vor allem in der Gegenwartskunst anzutreffen sind. "Eine ausdrucksstarke Kunst", so Michael Grauer (1997, S. 32), "macht durch leise Verschiebungen auf Dinge aufmerksam, über die wir normalerweise hinwegsehen." Da richtet sich der Blick auf einen Schwebезustand unter Wasser (Bill Viola), auf unaufgeräumte Hotelzimmer (Sophie Calle) oder eine zum Ornament geformte Sandfläche (Mariella Mosler). Die Kunst nimmt ihr Material aus der Wirklichkeit, bildet aber nicht oberflächlich Tatsachenzusammenhänge ab, sondern reflektiert sie vielfach gebrochen in der Form des Werkes als Auseinandersetzung des Künstlers mit der Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 32). Die Fähigkeit, Welt immer wieder anders als gewohnt wahrzunehmen und zu artikulieren, charakterisiert die Kunst als suchend, oszillierend und in ständiger Bewegung begriffen – genau dort liegen ihre didaktischen Potenziale für den Kunstunterricht.

Die in der Kunst erprobten und vorgeführten Weltentwürfe und Handlungsmodelle eröffnen dem Betrachter jedoch nicht nur einen genuinen Fokus auf die Welt, sie ermöglichen auch die Verlagerung gewohnter Wahrnehmungsstrukturen und zwingen dazu, Blicke und Perspektiven zu wechseln. Damit werden ungewohnte Chancen zu ganzheitlichem Erleben und sinnlicher

Erkenntnis bis hin zu Neustrukturierungen von Denk- und Handlungsmustern evoziert. Insofern schafft Kunst Irritationen und Differenzerfahrungen, gleichermaßen wirkt sie aber auch identitätsfördernd und sinnstiftend. Im Wundern und Staunen wird Neugier und Lust erzeugt, die einen spezifischen Zugang ermöglichen und den Betrachter zur tieferen Beschäftigung motivieren können. In der Fähigkeit, hinter die Vorhänge des Sichtbaren zu blicken und emotionale Erregung oder gänsehauterzeugende Empfindung in geistige Erkenntnis zu überführen, wird ein Erleben und Verstehen von Kunstwerken wie der in ihnen repräsentierten Wirklichkeit angebahnt. Deshalb sollte die Erfahrung, die man an und mit der Kunst machen kann, Kindern im Grundschulalter nicht vorenthalten werden, sondern – im Gegenteil – geradezu provoziert werden, um Spielräume der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit zu schaffen, die Ausblicke auf kreative Bearbeitung und Lösungen kindlicher Fragen und Probleme bieten.

### *Grundschul Kinder und Gegenwartskunst*

Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen ist jedoch nicht vornehmlich – wie man vielleicht nach der Lektüre der einführenden Worte meinen könnte – die Kunst. Ausgangspunkt soll vielmehr das Kind und seine Entwicklung sein. Die Altersspezifik der Grundschul Kinder, ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten, ihre Präferenzen, vor allem aber ihre Persönlichkeitsentwicklung stehen im Vordergrund didaktischen Interesses, nicht ein vermeintlicher Enkulturationsprozess, in dessen Verlauf Kunst als Kulturgut bzw. als Allgemeinbildung vermittelt wird.

Kunstunterricht initiiert über ausgewählte Kunstwerke Lernprozesse, die auf exemplarische Weise Fragen nach zwischenmenschlichen Beziehungen, gesellschaftlichen Normen und Werten, ökologischen und ethischen Positionen, also im weitesten Sinne auch kulturellen Aspekten stellen. Ebenso lernen Kinder über Kunstwerke vielfältige künstlerische Bildsprachen und Strategien kennen, die ihr eigenes Ausdrucksrepertoire erweitern und differenzieren helfen und sie sensibel machen für künstlerisch-ästhetische Sicht- und Ausdrucksweisen.

Wesentlich für die Auswahl der Kunstwerke ist, ob sie für Kinder subjektive Zugriffsweisen ermöglichen, Neugier und Interesse wecken und Anknüpfungspunkte an kindliche Lebenswelten bieten. Diese Anknüpfungspunkte sind keinesfalls beschränkt etwa auf wirklichkeitsgetreue Darstellungsweisen, einfache Kompositionen oder narrative Bildgeschehen, wie noch vor wenigen Jahren vor allem von Hermann Hinkel (1972) und Meike Aissen-Crewett (1997) konstatiert, sondern auf eine Vielzahl formaler wie inhaltlicher Faktoren bezogen. Kinder sind ebenso interessiert an Produktionsweisen, Oberflächenstrukturen, Materialitäten des Werkes (vgl. dazu vor allem Kirchner 2000), wie an inhaltlichen Aspekten,

die sich in spezifischer Weise mit Emotionen, Gedanken, Erinnerungen, ästhetischen Vorlieben, Sozialisationsstrukturen, Handlungsmustern, aber auch mit Wünschen, Träumen oder Fantasien in Verbindung bringen lassen. Themen, Motive, Details, Darstellungsweisen, aber auch der Kontext des Kunstwerkes (Ausstellungsort, Künstlerbiografie, historische Bezüge) interessieren Kinder dann, wenn sie Analogien zu ihrer subjektiven Wirklichkeitserfahrung vermuten und erfahren können.

Kunstwerke bieten Projektionsflächen für kindliche Assoziationen und Vorstellungen und ermöglichen ein kindgemäßes Verstehen auf der Basis intensiver Erlebensqualitäten, individueller Erkenntnisprozesse und lebensweltlich fundierter Deutungsansätze. Kinder speisen ihre Vorstellungen und Deutungen stärker als Erwachsene, die durch Vor-Urteile und internalisierte Denkmuster beeinflusst sind, aus freier Fantasietätigkeit bzw. aus der Verknüpfung mit Gehörtem, Gelesenem (vgl. Seumel 2001, S. 7).

Grundschul Kinder besitzen umfangreiche kognitive Fähigkeiten. Mit Hilfe ihres kognitiven Vermögens sind sie zunehmend in der Lage, die Form eines Werkes als sichtbare Artikulation des Inhalts zu begreifen. Es gelingt ihnen, formale Strukturen zu erfassen, zu differenzieren, zu vergleichen und auf der Basis einfacher Abstraktionsprozesse auf inhaltliche Ebenen zu beziehen. Dabei zeigen Kinder Fantasie und Kreativität im Finden möglicher Bedeutungen. Nach Hans-Ludwig Freese (1994) haben Kinder mit dem Eintritt in die Schule ein gewisses Bewusstsein vom eigenen Denken entwickelt. Sie können ihr eigenes Denken und das Denken anderer unterscheiden. Sie sind in der Lage, selbstreflexiv und schlussfolgernd zu denken, was sie auch dazu befähigt, über philosophische Fragestellungen nachzudenken und individuelle Erklärungsmodelle zu entwerfen, die manch Erwachsenen verblüffen mögen (vgl. ebd., S. 58f.). Die Fähigkeit zum philosophischen Reflektieren über die Welt kommt dem Rezeptionsprozess dann zugute, wenn es darum geht, inhaltliche Zusammenhänge zu erfassen und Erklärungsmodelle zu entwerfen. Kinder erklären sich Dinge originär, indem sie mit den Wissens- und Erfahrungselementen, die ihnen zur Verfügung stehen, stimmige – wenngleich kindgemäße – Sinnstrukturen aufbauen.

Hier spielt auch das kindliche Vermögen zur Symbolbildung eine entscheidende Rolle. Der Mensch erfährt von Anbeginn an seine Welt über symbolische Formen, sie wird ihm symbolisch vermittelt, ebenso wie Artikulation und Kommunikation jeweils auf der Symbolebene stattfinden. Die Verbalsprache ist vor allem dann das gängige Symbolsystem, wenn es um den kommunikativen Austausch mit anderen geht. Nach Eva Sturm (1996) sind es die Worte, die die Welt der Dinge schaffen. Erst das Wort formt und differenziert die Welt. Es macht sichtbar, indem es ununterbrochen benennend ordnet (vgl. ebd., S. 58). Verbalsprache hilft, Gedanken, Gefühle, Erkenntnisse mitzuteilen bzw. zu erfahren. Sprechend kann das Kind

seinem Begehren im Anderen begegnen, damit manifestiert es sich als soziales Wesen (vgl. ebd., S. 14).

### *Kindgemäße Rezeptionmethodik*

Von den umfangreichen Fähigkeiten und Kompetenzen von Grundschulkindern, wie sie soeben erläutert wurden, lässt sich ein durchaus umfassendes, wenngleich spezifisches Rezeptionsvermögen ableiten. Dennoch sind Vorbehalte hinsichtlich des kindlichen Rezeptionsvermögens zu vernehmen. Kindern fehle es an historischem Bewusstsein, kognitiven wie sprachlichen Fähigkeiten, Urteilskompetenz und der Fähigkeit zum Erfassen komplexer Zusammenhänge. Die Ursache für eine derart defizitäre Sicht auf das Kind ist nicht unbekannt und gründet im Falle der Rezeptionsfähigkeiten auf einem am kunstwissenschaftlichen Paradigma ausgerichteten Rezeptionsbegriff, der für die Grundschuldidaktik keine Relevanz haben kann. Geht es um das Kind und seine Entwicklungspotenziale, zählen nicht Defizite, sondern Ressourcen. So bestimmt und begründet sich eine kindgemäße Rezeptionsdidaktik über Ressourcen und spezifische Fähigkeiten des Kindes, anstatt einem kunstwissenschaftlichen Kodex zu folgen, auch wenn in Grundzügen die kunstwissenschaftliche Methodik, wie beispielsweise die der Hermeneutik, der Rezeptionmethodik zugrunde gelegt werden kann. Ziel und Prämissen einer Kunstrezeption mit Grundschulkindern sind jedoch anders. In der Grundschule kann es nicht um die komplexe und nach Objektivität strebende Beschreibung eines Werkes und dessen kunsthistorische Verortung gehen. Ebenso wenig sollte von Kindern Urteilskompetenz in der Bewertung der künstlerischen Qualität von Kunstwerken erwartet werden.

Viel mehr ist jedes Kunstwerk im didaktischen Verständnis ein Einzelnes, an dem im Rahmen eines Rezeptionsprozesses ausgewählte formale Aspekte zu analysieren sind, die jeweils Indikatoren für Erkenntnisgewinn wie Erlebensqualitäten sein können. Der Rezeptionsprozess ist analog zum künstlerischen Schaffensprozess ein Problemlösungs- und Erkenntnisprozess, der dem Ziel folgt, das Werk zu erschließen und seine künstlerisch-ästhetische Qualität zu erschließen (vgl. Regel 1986, S. 249ff.). Der Rezeptionsprozess ist kein linearer Prozess, der einem Algorithmus folgt, sondern vielmehr ein heuristischer Prozess, der sich durch die Verflechtung simultan ablaufender Gedanken- und Handlungsstränge definiert. So wie jedes Kunstwerk das Ergebnis eines Prozesses ist, der als wichtige Momente experimentierende Suchbewegungen und das Erfinden von Ausdrucks- und Wahrnehmungsformen hat, ist auch der Rezeptionsprozess kein simpler Rekonstruktionsprozess mit dem Ziel, das im Kunstwerk als ein Intentionales Enthaltene zu entschlüsseln, sondern nach Manfred Blohm (1997) ein Experiment mit offenem Ausgang (vgl. ebd., S. 24).

In jedem Kunstwerk als kulturellem Phänomen ist eine genuine Aussage über die Welt enthalten, die es zu decodieren, vor allem aber auf die eigene Lebenswelt zu beziehen gilt, vor diesem Hintergrund wird Entwicklung plausibel. Die vermeintliche objektive Perspektive auf ein Werk wird im Blick durch die subjektive Linse der persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder relativiert und dient letztlich der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit in ihrer kaleidoskopischen Vielfalt. So kann die Beschäftigung mit Kunstwerken Kindern nicht nur helfen, ästhetische Vorlieben zu erkennen, sondern auch, sich in ihrer Welt zu orientieren und zu positionieren, Differenzen zu erfahren und auszuhalten, ästhetische wie ethisch-moralische Bewertungskriterien zu gewinnen sowie Sinn zu stiften und dem eigenen Handeln zugrunde zu legen.

Dialoge mit einem Kunstwerk speisen sich daher nicht nur aus individuellen Zugriffsweisen, die verbal wie nonverbal sein können, sondern ebenso aus individuellen Lösungswegen – darin liegt ihre didaktische Schwierigkeit – oder aber auch Chance.

In den Dialog mit einem Kunstwerk zu treten, erfordert die Bereitschaft zur *aktiven* Rezeption, die den Menschen als Ganzes erfasst und fordert. Jenseits vom nur subjektiven Re-agieren verlangt die aktive Rezeption nach Interaktion als Austausch zwischen Werk und Rezipient. Die gewonnenen Erfahrungen werden nicht nur in der Interaktion mit dem Werk, sondern auch in der Interaktion mit anderen Schülern überprüft, gefestigt, erweitert, möglicherweise sogar revidiert.

Dabei ist das *Sprechen* über Wahrnehmungserfahrungen, Vorstellungs- und Fantasiebilder, Gedankenverknüpfungen und Interpretationskonstrukte von ausschlaggebender Bedeutung. Auch wenn sich in der Grundschule vermehrt die Tendenz findet, der Verbalsprache zu entkommen, dem gesprochenen Wort auszuweichen und auf andere symbolische Ebenen zu wechseln, um dem "Engpass der Worte" (Sturm 1996, S. 13) zu entfliehen, soll hier für die Verwendung der Verbalsprache als einem Medium der Rezeption plädiert werden.

Die Verbalsprache erweist sich als Nadelöhr einerseits, als notwendiges Medium des Austauschs andererseits. Wenngleich gesagt werden muss, dass Worte kein Äquivalent zum Bild darstellen können, weil es zwischen der Bildsprache des Werkes und der diskursiven Ordnung der Sprache Spielräume gibt, die durch nichts auszufüllen sind, so stellt Verbalsprache doch den Versuch dar, des Gesehenen und Erfahrenen habhaft zu werden und die Gedanken, Eindrücke, Erkenntnisse mittels der Worte ins "gemeinsame Feld des Sichtbaren zu heben" (ebd., S. 155), es sozusagen kommunizierbar zu machen. Werden verbalsprachliche Äußerungen der Kinder nicht im Sinne durchdachter und komplexer Artikulationen missverstanden, sondern vielmehr als Medium des Suchens und Tastens verstanden, erlangen Wortketten, Assoziationsketten sowie das Schweigen tiefgreifende Qualität. Dies ermöglicht auch und gerade Grundschulkindern, Worte als fragile Entsprechungen zu verstehen, mit denen

man sich dem Werk authentisch und offen zu nähern vermag und die Verständnis und Austausch anbahnen können. Im Sprechen wie im Schreiben über Kunst konstituieren sich die Gedanken- und Vorstellungswelten, die mit anderen Symbolebenen durchaus korrespondieren. Werden verbalsprachliche Äußerungen mit dem Niederschreiben von Gedanken, dem Zeichnen im kindlichen Topos, dem Konstruieren dreidimensionaler Gebilde usw. kombiniert, differenziert und erweitert sich das kindliche Reservoir symbolischer Entsprechungen. Neben die gedankliche Auseinandersetzung treten dann ästhetische und handlungsbezogene Erfahrungen, die den Dialog mit dem Werk vertiefen. Günther Regel (1990) spricht davon, dass rezeptiver und produktiver Umgang mit Kunstwerken isomorph seien (vgl. ebd., S. 10), unabhängig davon, ob es sich um ein historisches oder modernes Kunstwerk handelt. Indem Kinder analysierend, synthetisierend, systematisierend, differenzierend, vergleichend, schlussfolgernd, argumentierend, begründend usw. ebenso wie malend, zeichnend, formend, collagierend, montierend, nachstellend usw. in einen Dialog zum Werk treten, gelangen sie in erweiterte Erfahrungs- und Erkenntnisräume, die ihnen ein tieferes Eindringen in die Struktur des Werkes ermöglichen und differente Optionen des Verstehens eröffnen. Dem entdeckenden, handelnden und spielerischen Lernen als elementaren Unterrichtsprinzipien kommt hier eine spezifische didaktische Bedeutung zu, wenngleich zwischen jenen bildnerisch praktischen Handlungen, die innerhalb eines Rezeptionsprozesses Verwendung finden, und der künstlerisch-ästhetischen Praxis, die Aspekte des Rezeptionsprozesses aufgreift und in bildnerische Aufgabenstellungen münden lässt, unterschieden werden sollte. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach einem im weitesten Sinne mimetischen Vorgehen laut, die hier jedoch nur kurz angerissen werden kann. Nach Wolfgang Legler (1995) sollte die künstlerisch-ästhetische Praxis über das Nachahmen hinausweisen, denn die in einem Kunstwerk vergegenständlichten Erkenntnis- und Erfahrungsmöglichkeiten sind didaktisch nur dann von Bedeutung, wenn sie zur Erweiterung der jeweils eigenen Sichtweisen und bildnerischen Artikulationsmöglichkeiten genutzt werden (vgl. ebd., S. 51). Klaus-Peter Busse (2000) plädiert in diesem Zusammenhang für ein offen-fragmentarisches Methodenkonzept, in dem künstlerisch-ästhetische Praxis nicht als nachahmend, sondern vielmehr als bildverändernd wie bildererzeugend verstanden wird (vgl. ebd., S. 30).

Die subjektive Lebenswelt des Kindes ist die Folie der Rezeptionsdidaktik, sie fungiert als Fundus und Motor zugleich. Im Erkunden, Ausloten und Vergleichen von Assoziationen, Vorstellungsbildern und Wirklichkeitskonstruktionen, die dem einzelnen Spielraum für Individualität lassen, eröffnen sich Denkräume jenseits konformer Unterrichtserfahrung. So wie jedes Kunstwerk gleichsam ein inneres Modell der äußeren Welt ist, ein subjektives Abbild, das vom Abgebildeten abhängt, aber doch von ihm verschieden ist (vgl. Regel 1990, S. 8),

gestaltet sich der Rezeptionsprozess als Erfahrungsfeld, das im Kunstwerk modellhaft Artikulierte auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen. So führt eine Auseinandersetzung mit Kunstwerken stets auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst. Sie dient der Selbstreflexion, Identitätsstiftung, Wirklichkeitserprobung, Orientierung, Verortung und Differenzenerfahrung. Der hier aufscheinenden Gefahr des Subjektivismus ist dort zu entgehen, wo individuelle Erfahrungen immer wieder an das Werk rückgebunden werden und sich nicht in der Beliebigkeit von Assoziationen und Fantasien verlieren. Deutungen und Interpretationsansätze bleiben reflexiv und intersubjektiv, wenn sie sich aus der Inhalt-Form-Relation eines Kunstwerks speisen und persönliche Einsichten und Erkenntnisse auf das Werk rück-beziehen.

Erleben und Verstehen sind die Prämissen des Rezeptionsprozesses, die sich vom Analysieren der formalen Aspekte eines Werkes über deren inhaltliche Verknüpfung bis zur Deutung der Gesamtheit eines Werkes, die jeweils mehr ist als die Summe ihrer Teile, spannt.

Gerade Kinder erfahren in ihrer Welt immer wieder, dass sie sich orientieren und auf Neues einstellen müssen. Sie haben nach Ekkehard Martens (2000) ein überlebensnotwendiges Vertrauen darin, dass es Sinn hat, weiter zu fragen und nach Antworten zu suchen (vgl. ebd., S. 52). Insofern begreifen sie Kunst als Herausforderung und möchten gleichsam hinter den Vorhang des ersten Eindrucks blicken, um verborgene Welten aufzuspüren. Mit detektivischem Gespür erkunden sie Materialität, Farbe und Oberflächenstrukturen ebenso wie Motive, Figuren oder Bewegungsvollzüge nach ästhetischen Qualitäten, vor allem aber nach Sinn. Fremdes und Ungewöhnliches vermag Kinder zu reizen, in Staunen zu versetzen, ästhetisch anzusprechen und zu Bedeutungszuweisungen anzuregen.

Kunstwerke sind ihrem Wesen nach mehrdeutig, Interpretationen können daher vielfältig, wengleich nicht beliebig, sondern jeweils aus dem Rezeptionsprozess erwachsen sein. Grundschul Kinder sind wissbegierig und neugierig. Sie sind interessiert an Sach- und Kontextwissen, wie dem künstlerischen Schaffensprozess, der Persönlichkeit und der Biografie des Künstlers und soziokultureller und historischer Aspekte, die sie als einfache Zusammenhänge zwischen Werk und Kontext erfassen und in ihre Interpretationen zu integrieren vermögen.

Was wir gegenwärtig erleben, so Dietrich Grünewald (2000), ist die Emanzipation des Betrachters. Kunst besitzt heute ihr Zentrum in der Rezeption. Sie ist kein Privileg der Erwachsenen oder Gebildeten, denn wie sie wahrgenommen, vereinnahmt und erlebt wird, macht ihre Bedeutung aus. (Vgl. ebd., S. 7)

### *Zum Beispiel: Thomas Florschuetz*

Thomas Florschuetz (vgl. Abb. 1) fotografiert fast ausschließlich seinen eigenen Körper, und doch ist er kein Fotograf. Er installiert seine Arbeiten zu großformatigen Tableaus mit Bezugnahme auf die jeweilige räumliche Situation. Sein "Alphabet" (Könches 2001, o. S.) setzt sich vor allem aus Armen, Beinen, Augen, Nasen und Füßen zusammen.

Dennoch sind die Arbeiten keine Selbstporträts. "Das bin ich zwar selbst," so Florschuetz, "aber das bin ich deshalb selbst, weil ich es in dem Moment oder dem Stadium meiner Arbeit für die authentischste und verfügbarste Möglichkeit gehalten habe, mit dem Körper zu arbeiten." (zit. bei Uhlig 2000, F5). Thomas Florschuetz benutzt nach eigenen Aussagen den Körper als eine Art *Rohmaterial*, um glaubwürdige und ausdrucksstarke ästhetische Konfigurationen zu schaffen (vgl. Uhlig 2000, F11). Es entstehen mehrteilige Kompositionen als Reihe, Kreuz, T oder Block zusammengestellter schwarz-weißer Einzelaufnahmen, die auf ein unbekanntes Wesen zu verweisen scheinen. Fragmente von Gesicht und Körper werden zu einer neuen wesenhaften Ganzheit zusammengesetzt, die verzerrt, nebulös und verkrüppelt anmutet. Wie Teile eines Puzzles fügen sich die einzelnen Fragmente aneinander und ineinander. Sie ergeben ein surreales Bild, das dem Betrachter Glaubwürdigkeit suggeriert. Bildkonstituierend sind für die Arbeiten von Thomas Florschuetz nicht persönliche, intime oder geschlechtsspezifische Bezüge, sondern die Festlegung des Ausschnitts und dessen Verhältnis zum monochromen Hintergrund sowie zu Beleuchtung und Bildschärfe. Dabei spielt der Blick eine besondere Rolle. "Der Inhalt meiner Arbeit ist der Blick auf den Blick", so Thomas Florschuetz (zit. bei Huther 2000, S. 231) selbst in einem Interview. Der Körper wird zum "Repräsentanten des Blicks" (ebd.). Es geht Thomas Florschuetz um das Zeigen, Wahrnehmen und Erkennen vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen und kultureller Vorbildung.

Eine Unterrichtssequenz zu den Tableaus von Thomas Florschuetz in einer dritten Klasse beginnt damit, sich mit dem vom Künstler thematisierten Blick(-wechsel) auseinander zu setzen, um sich auf spielerische und selbstreflexive Weise dem Werk zu nähern, das den Kindern jedoch noch nicht gezeigt wird. Die Schülerinnen und Schüler beobachten die leisen oder prägnanten Verschiebungen in der Wahrnehmung, wenn man das gewohnte Umfeld vom Stuhl bzw. vom Tisch aus betrachtet. Wie Thomas Florschuetz gehen die Kinder dann auf detektivische Entdeckungsreise entlang des eigenen Körpers (vgl. Abb. 2). Der Blick durch die Lupe lässt sie Poren, Rillen und Narben entdecken – und sich selbst auf eine ungewohnte und von Spannung getragene Art und Weise wahrnehmen. Jedes Kind hat schließlich die Gelegenheit, eine vorher am eigenen Körper als besonders deklarierte Stelle im Sucher einer digitalen Kamera erneut zu fokussieren und zu fotografieren.

Die dem Rezeptionsprozess vorgeschaltete Erkundungsphase, die den Blick auf verschiedene Perspektiven wie den eigenen Körper richtet, sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler nicht nur für die Konfrontation mit den Werken von Thomas Florschuetz, als einem repräsentativen Kunstwerk der Gegenwart, sondern ermöglicht authentische ästhetische Erfahrungen mit dem eigenen Körper, auf die im Rezeptionsprozess zurück gegriffen werden kann.

In der sich anschließenden Unterrichtsphase werden den Kindern ausgewählte Tableaus von Thomas Florschuetz vorgestellt, zuerst ein schwarz-weißes Tableau aus dem Jahre 1986 (vgl. Abb. 1). Als Einstieg wird den Kindern jedoch nur ein Teil des Tableaus gezeigt, auf dem ein Bein zu sehen ist, die übrigen Teile bleiben vorerst ausgeblendet. Es entwickelt sich ein reger Austausch, in dem über Sinn und Bedeutung des Beines, das als Körperteil des Künstlers vorgestellt wird, spekuliert wird. Dabei wird immer wieder der Kunstbezug des Werkes thematisiert, indem Vermutungen darüber angestellt werden, in welchem Zusammenhang das Bein mit der künstlerischen Strategie und Aussage steht. Die provozierten Leerstellen werden imaginär gefüllt und motivieren für die Auseinandersetzung mit dem vollständigen Werk, das die Kinder primär leib-sinnlich erfahren, indem sie versuchen, die Figur mit dem eigenen Körper nachstellend zu erfassen. Die verbalsprachlichen geäußerten Assoziationen und Erkenntnisse werden begleitet von körpersprachlichen Gesten. Die Kinder erkennen die Figur als in Bewegung und versuchen diese zu beschreiben: als würde jemand gerade springen, sich verrenken, als ob jemand tanzt u.a.

Der Rezeptionsprozess beginnt sozusagen mit einem irritierenden Einstieg, der Neugier und Spannung erzeugt. Folgend werden ausgewählte formale Aspekte (Komposition, Farblichkeit, Verknüpfung einzelner Bildsegmente) analysiert und vor dem Hintergrund der Künstlerpersönlichkeit und dessen Aussageabsicht befragt. Hier zeigen die Kinder analytische Fähigkeiten einerseits, ein Gespür für die Identität des Künstlers andererseits.

Nachdem drei weitere Tableaus des Künstlers nach ihrer formalen Sprache eines körperlichen Ausdrucks analysiert und diskutiert werden, erhalten die Kinder die Möglichkeit – inspiriert durch die Auseinandersetzung mit den Werken – die als Ausdrucke vorliegenden Fotografien vom Vortag zu bearbeiten. Sensibilisiert für kompositorische und perspektivische Fragestellungen und deren inhaltlichem Bezugsrahmen beginnen sie, die besonderen Körperausschnitte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu Tableaus zusammenzustellen (vgl. Abb. 3). Dabei gehen sie behutsam vor, Analogien zu den rezipierten Werken sind an der einen oder anderen Stelle auszumachen, ohne dass der Verdacht des Kopierens bzw. Nachahmens aufkommt. Entscheidend ist die Verwendung von Material mit dem Bezug zum persönlichen Umfeld, wengleich die Frage nach der Herkunft der Körperausschnitte immer mehr in den Hintergrund rückt und durch formale wie inhaltliche Entscheidungen überlagert wird.

Abschließend entsteht in mehreren Arbeitsetappen über vier Wochen verteilt ein Tableau aus den fotografierten Körperausschnitten aller Kinder der Klasse. Dabei werden figurative

Ordnungen sowie kompositorische, farbliche und formale Konstellationen vorgeschlagen, aufgegriffen, diskutiert, angenommen oder verworfen. Das ca. 3 x 2 Meter große Tableau erhält einen festen Platz im Schulhaus.

Dieses knapp skizzierte Beispiel soll belegen, wie sich eine gezielte Rezeptionsdidaktik gepaart mit kindlichem Rezeptionsermögen und Interesse zur lustvollen und erkenntnistiftenden Auseinandersetzung mit Kunstwerken verbinden kann. Der fremde wie der eigene Körper wird zum Medium einer vertieften Wahrnehmung der Hautoberfläche, des Körpergefühls aber auch der Identität, die sich über den körperlichen Ausdruck manifestiert. Vergrößerte, verkleinerte, segmentierte Körperausschnitte regen zu leib-sinnlichen, ästhetischen und handlungsbezogenen Erfahrungen an, gleichermaßen generieren sie im Kunstwerk ein vergleichbares Gegenüber, das es zu erkunden und zu enträtseln gilt. Dabei wirkt die Irritation und Verunsicherung, die das Werk vorerst hervorruft motivierend und stimulierend auf den Rezeptionsprozess.

Mit dem Analysieren formaler Elemente des Werkes lernen die Kinder eine originäre künstlerische Bildsprache kennen, die vorführt, wie ein alltägliches Medium – die Fotografie – auf unkonventionelle Weise genutzt wird und wie eng formale Entscheidungen – wie die der Komposition – mit inhaltlichen Fragestellungen korrelieren. In Fragmenten, die sich zu einem neuen Bild zusammenfügen, assoziieren die Kinder Bewegungssequenzen und Körperbilder, die sie mit ihren eigenen Wirklichkeitskonstrukten vergleichen und hinsichtlich ihres Sinns befragen. Im tastenden Erkunden und Deuten, das v.a. verbalsprachlich reflektiert wird, konstituieren sich die eigenen Denkbewegungen und Erlebensqualitäten. Die anregenden Gespräche innerhalb der Lerngruppe, aber auch in Kleingruppen beweisen, dass die Verbalsprache erkenntnisfördernd und sinnstiftend zugleich ist und die gedanklichen wie bildnerisch praktischen Auseinandersetzungen des einzelnen zu bestätigen wie zu differenzieren vermögen. Die Ergebnisse der künstlerisch ästhetischen Praxis erschöpfen sich nicht in Plagiaten des Kunstwerkes, sondern verzahnen vielmehr das im bisherigen Rezeptionsprozess Erfahrene mit der Gedanken-, Gefühls- und Vorstellungswelt der Kinder. Denn wenn ein Bild vom Auge des Nachbarn eine Affinität zum Bild des Ohres eines Mädchens gegenüber aufweist und deshalb daneben platziert wird, wechselt die Perspektive, das Gewohnte wird neu geordnet und erhält einen Sinn vor dem Hintergrund künstlerisch-ästhetischer Entscheidungen. Kunstrezeption geht hier im doppelten Sinne unter die Haut: im Fokus selbstreflexiver Erkundungen und Artikulationen wie dem Horizont emotionaler Berührung.

## Literatur:

- Aissen-Crewett: Kunst-Rezeption bei Kindern. Zur psychologisch-pädagogischen Grundlegung. Potsdam 1997
- Blohm, Manfred: Die Documenta X als Feld für ästhetische Forschungsprojekte von Schülerinnen und Schülern. In: BDK-Mitteilungen 3/1997, S. 24-28
- Brüning, Barbara: Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt. Philosophieren mit Kindern. Wolfenbüttel 1990
- Busse, Klaus-Peter: Intertextuelles Handeln. Ein didaktisches Modell zur ästhetischen-künstlerischen Praxis von Kindern und Jugendlichen. In: BDK Mitteilungen 3/2000, S. 24-32
- Eucker, Johannes: Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. In: K+U 145/1990, S. 2-4
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim-Berlin (5)1994
- Grauer, Michael: Josefine und der Trapezkünstler. Wege in die aktuelle Kunst. In: Stehr/Kirschenmann 1997, S. 32-41
- Grünewald, Dietrich: Kunst verlangt Anstrengung. In: BDK Mitteilungen 4/2000, S. 4-7
- Hinkel, Hermann: Wie betrachten Kinder Bilder? Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung. Gießen 1972
- Huther, Christian: Die Wahrnehmung des Betrachters. Über Thomas Florschuetz. In: Kunstforum international, Bd. 151 Juli-September 2000, S. 218-231
- Kirchner, Constanze: Die documenta als pädagogische Chance. In: Stehr/Kirschenmann 1997, S. 76-83
- Kirchner, Constanze: Wege zum Dialog mit Kunstwerken. In: K+U 204/1996, S. 16-21
- Könches, Barbara: Florschuetz, Thomas [D]::O.T.(Kreuz)-I[1991]. In: [http://onl.zkm.de/zkm/stories/storyReader\\$1228](http://onl.zkm.de/zkm/stories/storyReader$1228) (zuletzt überprüft am 21.3.2001)
- Legler, Wolfgang: "Nachmachen" als Annäherung an Kunstwerke. In: K+U 190/1995, S. 48-51
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Stuttgart 2000
- Otto, Gunter: Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: K+U 77/1983, S. 10-19
- Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F.E. Walther. München 1996
- Regel, Günther: Bildermachen und Bilderverstehen. In: BDK-Mitteilungen 2/1990, S. 7-12
- Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986
- Seumel, Ines: Assoziative Rezeptionsverfahren. In: K+U 253/2001, S.4-10
- Stehr, Werner/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Materialien zur documenta X. Ostfildern-Ruit 1997
- Uhlig, Bettina: unveröffentlichtes Interview mit Thomas Florschuetz vom 11. Dezember 2000 in Berlin

Abbildungsunterschriften:

Abbildung 1: Thomas Florschuetz: Ohne Titel, 1986, 4-teilig, Baryt-Prints, je 50 x 50 cm

Abbildung 2: detektivisches Erkunden der Hautoberfläche mit einer Lupe

Abbildung 3: Schülerarbeit: Triptychon aus drei Körperausschnitten von Mitschülern