

Die Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit im Kontext bundesdeutscher Lehrpläne

Joachim Penzel

Der Vergleich von Lehrplananforderungen mit Ergebnissen empirischer Studien zur Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeiten zeigt, dass die gesetzlichen und fachdidaktischen Anforderungen in diesem Bereich viel zu hoch liegen. Außerdem wird deutlich, dass Lehrpläne bis heute ohne Anbindung an die empirische Forschung ausgearbeitet werden. Der vorliegende Text beschreibt diese Situation und zeigt in einer ersten Skizze Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Empirie.

Im Jahr 2010 hat Hubert Sowa darauf hingewiesen, dass innerhalb der kunstdidaktischen Theorie und Praxis zu wenig die altersbedingten Rezeptionsvoraussetzungen von Heranwachsenden berücksichtigt werden (Sowa 2010). Die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts benutzt teilweise eine abstrakte Formensprache, die mit der sichtbaren Welt in keinem Bezug mehr steht. Außerdem verwendet Künstler seit der Erfindung des Readymade durch Marcel Duchamp im Jahr 1913 mehrfach reflexive Strategien. Sie verlagern damit die Bedeutung eines Werkes von der symbolischen Ebene in die der Reflexion diverser Kontexte, die am Werk selbst nicht direkt sichtbar sind. Sowa weist darauf hin, dass derartige Kunstwerke nicht den ästhetischen Rezeptions- und Reflexionsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen entsprechen.

Diese Einschätzung lässt sich innerhalb der bundesdeutschen Fachdidaktik nicht direkt überprüfen, da es bislang außer Studien zur Bildpräferenz von Kindern keine empirischen Untersuchungen zur ästhetischen Rezeptionsentwicklung hierzulande gibt. Sowa's Beobachtung kann allerdings durch die empirische Forschung u.s.-amerikanischer Soziologen aus den 1980er-Jahren bestätigt werden. Die Studien von Abigail Housen und Michael J. Parson sind auf dieser Webseite zur Integralen Kunstpädagogik durch Florian Goldbach detailliert vorgestellt worden (http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/integrale-kunstpaedagogik.html#ikp_0). Als Fazit lassen sich diese empirischen Untersuchungen wie folgt zusammenfassen:

Fünf Stufen der Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit

Vom reinen Selbstbezug der Interpreten auf **Stufe 1**, in der selbstbezüglich Assoziationen und Empfindungen zu Kunstwerken benannt werden, geht es zum Objektbezug auf **Stufe 2**, auf der die Ähnlichkeit einer ästhetischen Darstellung mit der Wirklichkeit geprüft wird. Diese bedeutet nicht nur einen Abgleich mit der Konvention des Fotorealismus, sondern auch, ob

man das Dargestellte mit der eigenen Alltagserfahrung der umgebenden Dingwelt in Übereinkunft bringen und das heißt, ob man es für wahr halten kann. Die Stufen 3 und 4 erscheinen bei Parsons und Housen in ihrer Position ausgetauscht – das reflexive Verhältnis von Betrachtersubjekt und Kunstobjekt wird bei Parsons in **Stufe 3** zum Rezeptionsthema, in **Stufe 4** wird die Zeit- und Gesellschaftsbedingtheit von Kunstwerken im Sinne der Kunst-, Politik- und Sozialgeschichte erschlossen; bei Housen ist dies umgekehrt. Beide beschreiben **Stufe 5** als die Fähigkeit zur mehrperspektivischen Betrachtung, in der mögliche Einzelaspekte als spezifische Qualitäten unterschieden werden, um auf dieser Grundlage eine eigene ästhetische Position des Betrachters zu begründen.

In Anlehnung an entwicklungspsychologische Studien zur kognitiven und zur moralischen Entwicklung schlussfolgern beide Autoren,

- dass Menschen grundsätzlich all diese Stufen des ästhetischen Rezeptionsverhaltens durchlaufen können,
- dass man im Entwicklungsprozess keine Stufe überspringen kann,
- dass jede Stufe erst vollständig abgeschlossen sein muss, bevor die nächste erreicht wird,
- dass auf jeder höheren Stufe die niederen Stufen nicht fallengelassen, sondern auf höherem Komplexitätsniveau integriert werden.

Anders allerdings als bei den Studien zur kognitiven Entwicklung treffen Parsons und Housen keine Aussagen zu Altersbezügen, also zu möglichen Zeitfenstern der ästhetischen Entwicklung. Sie weisen lediglich darauf hin, dass die meisten Probanden die beiden unteren Entwicklungsstufen erreicht haben, einige durch spezielle Schulung Stufe drei und vier erlangen und wenige über Fertigkeiten der Stufe fünf verfügen. Zwar sind diese Aussagen gewiss auch vom amerikanischen Bildungssystem abhängig, in dem der Kunstunterricht nicht denselben Stellenwert wie im deutschsprachigen Kontext besitzt. Dennoch ist es bemerkenswert, dass die meisten Erwachsenen über die ersten beiden Niveaus im ästhetischen Rezeptionsverhalten nicht hinausgelangen und die höchste Entwicklungsstufe als reines Expertenwissen zu bewerten ist, dass nur von Professionals (bei Parson von einem Kunstgeschichtsprofessor) erreicht wird. Diese Ergebnisse sind dahingehend bemerkenswert, da das „autonome Urteil“ (Parson) und das „re-creative Niveau“ (Housen) der Stufe fünf dem entsprechen, was in einigen bundesdeutschen Lehrplänen als Endniveau der gymnasialen Oberstufe festgelegt ist. Angesichts dieses Zusammenhangs fühlt man sich dann doch an Hubert Sowas Beobachtung erinnert, dass manche Rezeptionserwartung der Kunstpädagogik zu anspruchsvoll für die jeweilige Schülerklientel formuliert sind.

Ästhetische Rezeptionsniveaus in deutschen Lehrpläne

Der BDK-Fachverband für Kunstpädagogik hat in seiner Empfehlung für die Bildungsstandards im Fach Kunst einzelne Kompetenzbereiche detailliert untergliedert, darunter auch die Bereiche der Rezeption und Reflexion (BDK 2008, 2-4). Dabei finden sich aber keine Aussagen zur Entwicklungsabhängigkeit der auszubildenden Kompetenzen des Fachs. Wichtigstes Orientierungsinstrument für die Festschreibung gemeinsamer Bildungsstandards im bundesdeutschen Schulsystem sind die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Einheitli-

chen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Bildende Kunst“ (EPA 2005, Kap. 1.1 und 1.2). Hier werden die Endniveaus sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs der Abiturstufe und Anforderungen für Prüfungsaufgaben definiert. Im Bereich der Rezeption sollten Abiturienten u.a. „kunstwissenschaftliches und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten“ beherrschen, über „Kenntnisse und Verständnis von kunsttheoretischen Ansätzen“ verfügen sowie eine „differenzierte kunstwissenschaftliche Terminologie“ beherrschen (EPA 2005, 8). Die Festschreibung derartiger fachlicher Endniveaus orientiert sich an den fachwissenschaftlichen Standards der Kunstgeschichte, der Kunsttheorie und der Bildwissenschaft. Die EPA und ebenso die Lehrpläne haben bereits die Anforderungen von konkreten Studiengängen im Blick und verstehen das Abitur bildungspolitisch als Vorstufe von Universitäten und Hochschulen. Aus einer derartig sachorientierten bzw. fachwissenschaftlichen Perspektive scheint eine Frage nach der Erreichbarkeit, also nach den vorhandenen altersspezifischen Voraussetzungen dieser hohen Anforderungen scheinbar nicht notwendig.

Um das enorme Anspruchsniveau heutiger Lehrpläne im Bereich der Rezeption exemplarisch zu unterstreichen, sei hier auf den Lehrplan für das Fach Kunst im Bundesland Thüringen hingewiesen, in dem u.a. für das sogenannte „erhöhte Anforderungsniveau“ der 12. Klasse folgende Fähigkeiten gefordert werden:

- „philosophische, soziologische, literarische und andere Aspekte in die Interpretation einbeziehen [...]
- Erscheinungsformen und soziokulturelle Bedingungen der Bildkultur mehrerer historischer Abschnitte analysieren und miteinander in Beziehung setzen [...]
- Kunst und Gestaltung als sozialen und kommunikativen Ausdruck einer gesellschaftlichen Position unter Einbeziehung historischer, biografischer, ikonografischer, mythologischer, symbolischer und allegorischer Zusammenhänge und unter philosophischen und/oder soziologischen Gesichtspunkten erkennen, deuten und beurteilen.“ (LP Kunst Thüringen 2012, 39 ff)

Löst man derartige Formulierungen aus ihrem Kontext heraus, so lesen sie sich wie Modulbeschreibungen eines Kunstgeschichtsstudienganges. Daher erscheint es unumgänglich, die Erreichbarkeit derartig anspruchsvoller Bildungsstandards empirisch zu überprüfen. Momentan ist das nur im Vergleich mit den Studien von Parsons und Housen möglich. Und dabei wird – wie oben bereits vorweggenommen – deutlich, dass die Endniveaus der deutschen Abiturstufe in der Lebenspraxis nur von fachwissenschaftlich gebildeten Menschen, also kunstwissenschaftlichen Professionals, erreicht werden.

Mir geht es nicht darum, Bildungspolitik und Fachdidaktik zu denunzieren, sondern auf ein gravierendes Problem hinzuweisen, das mir als Mitglied der Lehrplankommission für das Fach Kunsterziehung an Gymnasien in Sachsen-Anhalt schmerzlich bewusst geworden ist. Empirische Untersuchungen fragen nach den tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten der Bevölkerung bzw. nach dem Lernstand von Schülern; Bildungsrichtlinien dagegen definieren Bildungsziele und beschreiben eine idealtypische Entwicklungsperspektive. Es handelt sich bei letzteren also eher um theoretische Forderungen oder allgemeine fachliche Rahmenbedingungen von Bildung.

Möglichkeiten der Verbindung von Empirie und Theorie

Will man von den willkürlich erscheinenden Kompetenzlisten und der damit verbundenen pädagogischen Improvisation, um die es sich bei den meisten aktuellen Lehrplänen handelt, wegbekommen und die Lernzielbestimmung eines Unterrichtsfachs auf wissenschaftliche Grundlagen stellen, erscheint es notwendig, lerntheoretische und fachmethodische Probleme miteinander zu verbinden. Für den Bereich der ästhetischen Kunst- und Bildrezeption bedeutet dies, die Erkenntnisse der empirischen Forschung mit den Methoden der Kunst- und Bildwissenschaft zu verzahnen. Während die Empirie den Rahmen des in einer Entwicklungsstufe Möglichen beschreibt, stellt die Fachwissenschaft die Lernwerkzeuge für eine adäquate Umsetzung innerhalb eines Rezeptionsniveaus bereit (Methodenübersicht Brasat/Kohle 2003).

Altersspezifische Rezeptionsniveaus

Die folgende Übersicht versteht sich als erste Skizze für die Darstellung einer empirisch abgesicherten und theoretisch geleiteten Lernprogression im Bereich Kunstrezeption. Dabei ist zu beachten, dass man sich die Entwicklungsniveaus nicht als getrennt nach den jeweiligen Klassenstufen vorstellt, sondern von einer Überlappung der Stufen in den aufeinanderfolgenden Schuljahrgängen auszugehen ist, beispielsweise einem fließenden Übergang von Stufe 1 und 2 in den Klassen 3/4 und 5/6 usw.

Stufe 1 – Klasse 1 bis 4

Empirie: Für diese Altersgruppe betont die empirische Forschung einen affektiven Objektbezug. Dieser ist gekennzeichnet durch Reflexionen erster Ordnung, die sich in einfachen Was-Fragen ausdrückt – Was sehe ich? Was empfinde ich dabei? Gibt es Bezüge zu meiner Lebenswirklichkeit? Kann ich mit dem Gesehenen gedanklich spielen?

Kunsttheorie: Derartige subjektive Zugänge können einerseits durch eine inhaltsorientierte Bildbeschreibung, wie sie insbesondere innerhalb der ikonografischen Methode der Motividentifikation dient (Uhlig 2005, Kap. 2.2 und 2.3), und andererseits durch die Assoziationsmethode, die eine Verknüpfung mit der Welterfahrung und Fantasie der Kinder ermöglicht (Penzel 2015), gefördert werden. In der 3. und 4. Klasse sollte bereits das folgende Entwicklungsniveau angebahnt werden.

Stufe 2 – Klasse 5/6

Empirie: Für dieses Entwicklungsniveau beschreibt die Empirie einen rekonstruierenden Objektumgang, der vor allem auf die formal-kompositorischen und technischen Merkmale von Kunstwerken gerichtet ist. Dabei handelt es sich um Reflexionen zweiter Ordnung, für die vor allem Wie-Fragen interessant sind – Wie ist ein Werk formal und farbig aufgebaut? Welche Techniken haben die Künstler dabei genutzt? Wie funktionieren diese Arbeitsverfahren im Detail? Wie unterscheidet sich die Bildwelt von der realen Wirklichkeit bzw. von der Fotogra-

fie? Wer waren die Künstler und wie haben sie gelebt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Form des Bildes und der Bildaussage?

Kunsttheorie: Die damit verbundenen Probleme können sehr gut durch die kunstwissenschaftlichen Methoden der Form- und Strukturanalyse (Brassat/Kohle 2003) gelöst werden, bei der einzelne Kunstwerke als gestaltete Kompositionen mit spezifischer Ausdrucksabsicht untersucht werden. In diesen Zusammenhang gehört ebenso das Erschließen wichtiger Daten von Künstlerbiografien, um die enge Verbindung von Werk und Schöpfer zu erfassen. Damit entfernen sich die Kinder zunehmend vom affektiven Zugang der Stufe eins und beginnen sich selbst gegenüber dem Werk zu distanzieren.

Stufe 3 – Klasse 7/8

Empirie: Dieses Entwicklungsniveau wird als klassifizierend bezeichnet. Hier werden Reflexionen dritter Ordnung vorgebracht, die sich auf zeitliche und kausale Zusammenhänge richten. Welche formalen, stilistischen und technischen Gemeinsamkeiten gibt es bei Werken innerhalb einer Kunstepoche? Warum tauchen bestimmte Motive und Gestaltungsmerkmale in einer Zeit besonders häufig auf? Gibt es verbindende Formelemente und übergreifende Motive für unterschiedliche Zeiten?

Kunsttheorie: Die Methoden der Stilgeschichte und der Mediengeschichte können die Kompetenzen dieses Entwicklungsniveaus besonders fördern. Die Lernenden entfernen sich hierbei noch weiter von den eigenen Affekten und Assoziationen und erschließen dabei bewusst kunstgeschichtliche und historische Zusammenhänge. Sie beginnen zunehmend in Kategorien zu denken und die Gegenstände ihrer ästhetischen Erfahrung tradierten Ordnungssystemen wie der Epochen-, Stil- und Gattungsgeschichte zuzuweisen.

Stufe 4 – Klasse 9/10

Empirie: Die Forschung beschreibt für diese Entwicklungsstufe einen interpretierenden Umgang mit Kunstwerken. Dabei richtet sich die Deutung aber nicht mehr an den affektiven Assoziationen der Stufe 1 aus, sondern nutzt nun gezielt methodische Werkzeuge. Diese Reflexionen vierter Ordnung perspektivieren die gesellschaftlichen Bedingungen der Kunstproduktion. Nun fragen die Lernenden nicht mehr nur nach persönlichen Motiven der Künstler, sondern ebenso nach sozialen, kulturellen und geistigen Ursachen, um Werkbedeutungen zu erschließen.

Kunsttheorie: Die Methoden der Ikonologie und der politischen Ikonografie, aber ebenso der Design- und Architekturtheorie helfen, Kunstwerke als Ausdruck kulturspezifischer Erfahrungen zu bewerten (Methodenübersicht Brassat/Kohle 2003). Die reine zeitliche Zuordnung der Kunstgüter von Stufe 3 wird nun erweitert um die Fähigkeit einer Werkdeutung in historischen, sozialen und politischen Kontexten.

Stufe 5 – Klasse 11 bis 12/13

Empirie: Dieses Entwicklungsniveau ist laut empirischen Untersuchungen durch die Fähigkeit der mehrperspektivischen Betrachtung gekennzeichnet. Die Lernenden sind dabei zunehmend in der Lage, ihre Sichtweise zu ändern und diese Perspektivwechsel methodisch zu begründen.

Kunsttheorie: Dabei werden weitere Zusammenhänge von Kunstwerken erschlossen, darunter deren Einbindung in Alltagsräume und -handlungen, wie sie die sogenannte kulturgeschichtliche Methode (Kontexttheorie) untersucht, das Verhältnis von Werkstruktur und Betrachter, wie es im rezeptionsästhetischen Ansatz problematisiert wird, oder der Bedeutungswandel eines Werkes im Laufe der Zeit, wie er innerhalb der deutungsgeschichtlichen Methode dargestellt wird (Methodenübersicht Brassat/Kohle 2003). Die Lernenden werden nun mit den Grundlagen einer integralen-mehrperspektivischen Weltansicht vertraut, wie sie für wissenschaftliches Arbeiten die Grundlage bildet. Diese methodischen Zugänge schmälern aber keinesfalls ihre originären affektiv-assoziativen Erfahrungen, nur sind sich die Schüler/innen an der Schwelle zum Erwachsensein bewusst, dass die subjektive Betrachtung der Niveaustufe 1 eben nur einer von vielen möglichen Sichtweisen auf ein Werk entspricht.

Fazit

Für eine abschließende Bewertung der skizzierten Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeiten und der damit verbundenen Lernprogression sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht möglich ist, eine Niveaustufe zu überspringen. Zwar können Lehrende Kindern und Jugendlichen jederzeit einzelne Kunstwerke mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch erklären und die Schüler können das erworbene Wissen einer höheren Entwicklungsstufe inhaltlich wiedergeben, aber sie können nicht selbstständig auf diesem Niveau denken und handeln. Genau darin unterscheidet sich Wissen von Kompetenz. Und nur die tatsächlich erlangte Kompetenz ist Indiz einer erreichten Entwicklungsstufe.

Bei diesem Text handelt es sich um eine stark gekürzte und im Detail veränderte Fassung des Aufsatzes: Joachim Penzel: Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich. In: Kunibert Bering und Rolf Niehoff (Hrsg.): Impulse Kunstdidaktik 20, Oberhausen 2016

Bearbeitet: 7/2016

Literatur

- BRASSAT, WOLFGANG und KOHLE, HUBERTUS (Hrsg.) (2003): *Methodenreader Kunstgeschichte*, Köln
- BDK (2008): *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*. In: http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41 – auch in: *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*, in: BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2–4
- EPA (2005) Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst*, 2005, Kap. 1.1 und 1.2

- PENZEL, JOACHIM (2015): *Assoziationsmethode/Pragmatismus*. In: http://www.integrale-kunstpaeagogik.de/assets/ikp_kwm_6_kwm_assoziationsmethode_2015.pdf
- SOWA, HUBERT (2010): *Verantworteter Blick*. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens. In: KRAUTZ, JOCHEN (Hrsg.): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung*. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik, Oberhausen, S. 159-175
- LP THÜRINGEN (2012): Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): *Lehrplan* für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Kunst, Erfurt, S. 39f
- UHLIG, BETTINA (2005): *Kunstrezeption in der Grundschule*. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München