

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](http://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

**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](mailto:info@kopaed.de)

[www.kopaed.de](http://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
<b>3</b>	<b>Modellierung eines Gesprächs über Kunst in rezeptionsästhetischer Orientierung</b>	<b>– 95</b>
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
<b>4</b>	<b>Ästhetische Erfahrung in der Kunstrezeption</b>	<b>– 103</b>
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 Theoriebildung 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 zunimmt<sup>1</sup>, 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)<sup>2</sup>*

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-

---

<sup>2</sup> 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.).<sup>3</sup>*

---

**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 Betrachtern 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

Verstehensprozesse unterstützen (vgl. Glas 2011, S. 205): Bereits die Wahrnehmung von Bildern erfolgt nicht linear, sondern im Pendeln zwischen dem sinnlich Wahrgenommenen und der begrifflichen Bestimmung. Vorwissen und Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler in die Bildbegegnung mitbringen, beeinflussen maßgeblich das Verstehen, wobei Begriffe Gedanken rekonstruieren und im Beschreiben Wirklichkeiten erfasst werden können. Sprachliches Handeln unterstützt Verstehen, das in interaktiven Prozessen abläuft, und eine aktive Bildbegegnung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Glas 2015, S. 378 f.). Mit kritischem Blick auf die phänomenologisch orientierten Ansätze Maria Peters und Eva Sturms warnt Glas vor einer zu »ausufernden Perceptbildung« und einer fehlenden Distanz zwischen den Subjekten und Objekten (vgl. Glas 2011, S. 212 f.). Er fordert, sich von einem ausschließlich subjektzentrierten Ansatz und einer einseitig verstandenen ästhetischen Erfahrung zu entfernen. Gerade über die Sprache kann es gelingen, von der sinnlichen Wahrnehmung und dem subjektiven Angesporensein zu Beginn einer Bildbegegnung in eine »hermeneutisch verankerte Distanzierung« zu gelangen (vgl. ebd., S. 213). Erst wenn das sinnliche Wahrnehmen und subjektive Erleben mithilfe der Begriffe in Strukturen und Zusammenhänge eingeordnet werden, verlieren sich diese nicht und können ernst genommen werden (vgl. ebd., S. 213). Sich über seine Erfahrungen und sein Erleben mitzuteilen, bedeutet dabei immer, eigene Sinn- und Bedeutungskonstruktionen zu klären (vgl. Glas 2015, S. 365). Kontextualisierungen, die den Schülerinnen und Schülern nicht verwehrt werden dürfen, können erste subjektive Annäherungen weiterführen (vgl. Glas 2011, S. 212). Eine Annäherung an ästhetische Objekte vollzieht sich über die Wahrnehmung einzelner Bilddetails, die mit Hilfe von Begriffen in allgemeine Strukturen verortet werden können. Dabei muss immer auch nach Vorstellungsbildungen gefragt werden, die Wahrnehmungsprozesse begleiten und als »kulturelle Vorbedingung« stets präsent sind (vgl. Glas 2015b, S. 409 ff.). Der Untersuchung, die Glas an der Universität Passau durchgeführt hat, liegt ein bildwissenschaftliches, semiotisches Verständnis zugrunde. In der dialektischen Relation von Bild, Begriff und Text entsprechen und ergänzen sich diese gegenseitig. Untersucht wurde das Rezeptionsverhalten von Schülerinnen und Schülern einer siebten, achten und neunten Klasse einer Mittelschule in der Begegnung mit dem Gemälde »Bau der Teufelsbrücke« des romantischen Malers Carl Blechen (vgl. Glas 2011, S. 214 f.). Es wurde festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler überwiegend Nomen der Basisebene gebrauchen, wenn es darum geht, Bildinhalte und Motive begrifflich zu erfassen. Schwer fiel es ihnen, die Nomen mit passenden Adjektiven näher zu bestimmen und damit das Bildgeschehen zu charakterisieren. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler über das begriffliche Benennen hinausgehen und inhaltliche Zusammen-

hänge und Vermutungen formulieren.<sup>4</sup> Mit der Untersuchung schlussfolgert Glas für unterrichtliche, didaktische Prozesse, dass die Blickbildung stärker berücksichtigt werden sollte, die sowohl die Wahrnehmung als auch sprachliche Fähigkeiten fördert. Um der Abhängigkeit und den Zusammenhängen zwischen Wahrnehmung, Imaginations- und Vorstellungstätigkeit sowie der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gerecht zu werden, sollte vorrangiges Ziel sein, Sinnlichkeit und Sprache zu verknüpfen und ihre Synergien zu nutzen (vgl. Glas 2015a, S. 400).

#### Kunstaberachtung – Interaktion in der Gruppe (Jörg Grütjen)

Die Forschungsarbeit Jörg Grütjens betrachtet Rezeptionsprozesse im Kunstunterricht unter dem Aspekt der Interaktion in der Gruppe, die über das Kunstwerk redet.<sup>5</sup> Es geht um die zentrale Frage, was bei der Kunstbetrachtung in der Gruppe passiert, wobei vor allem der Austausch unter den Gesprächspartnern, also kommunikative Prozesse, betrachtet werden sollen (vgl. Grütjen 2013, S. 11 f.). Mit dem leitenden Aspekt der Performativität werden »[...] situativ-prozesshafte[...] Vollzüge[...] von Handlungs- und Äußerungsformen bei der Rezeption von Kunst und Bildern im Unterricht« (ebd., S. 27) untersucht. Hierfür werden Audioaufzeichnungen der Unterrichtsgespräche in der gymnasialen Oberstufe zu der Plastik »Bronzefrau Nr. 6« von Thomas Schütte, Partnerinterviews, Fotosequenzen und Interviews mit den Schülerinnen und Schülern, die die Fotos während der Kunstbetrachtung gemacht haben, ausgewertet. Dabei ist immer das Erleben und Wahrnehmen der Rezeptionsprozesse aus der persönlichen Sicht einzelner Schülerinnen und Schüler in der Gruppe maßgeblich. In den Fallstudien werden aus den unterschiedlichen Arten des erhobenen Datenmaterials auf phänomenologische Weise

---

**4** Um die Rezeptionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren, wurde zum einen danach gefragt, welche Bildinhalte sie benennen können. Zum anderen wurde untersucht, ob sie Vermutungen und Teildeutungen formulieren und damit inhaltliche Bedeutungszusammenhänge herstellen (vgl. Glas 2015a, S. 386 f.; Glas 2011, S. 216 f.; Glas 2010a, S. 115). Es wurde festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler die Bildinhalte begrifflich aufführen, die sie sprachlich leicht erfassen können. Dies wird vor allem deutlich, wenn man die Ergebnisse der durchgeführten Eye-Tracker vergleichend heranzieht: In der Reihenfolge, dessen, was die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen bzw. benennen, ergeben sich Abweichungen. Die Fragebögen, die die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, alle Bildinhalte und Motive mit Nomen zu benennen, enthalten überwiegend Begriffe der Basisebene (*Basic-Level-Terms*). Schwerer fiel es den Schülerinnen und Schülern, die Nomen mit passenden Adjektiven näher zu bestimmen und damit die Bildmotive zu charakterisieren. Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltliche Vermutungen und Zusammenhänge anstellen, wobei sie imaginativ tätig sind und Kontexte, die außerhalb des visuell wahrnehmbaren Bildes liegen, heranziehen (vgl. Glas 2015a, S. 388 ff.; Glas 2011, S. 218 ff.; Glas 2010a, S. 117 ff.).

**5** In seiner Forschungsarbeit »Kunstkommunikation mit der »Bronzefrau Nr. 6«« setzt J. Grütjen an alltäglichen Rezeptionssituationen im Unterricht an. Die Gespräche, die er zu der Plastik »Bronzefrau Nr. 6« von Thomas Schütte in der gymnasialen Oberstufe durchführt, sind fern idealer oder modellhafter Settings. Die Wahrnehmung der Schüler von dieser Plastik erfolgt durch vermittelnde Medien (Beamer) – was dem schulischen Alltag entspricht – und nicht vor dem Original.

Erkenntnisse gewonnen, die an dieser Stelle nur kurz erfasst werden: (a) Die Auswertung der Fotosequenz zeigt wie die Schülerinnen und Schüler im performativen Sinn Rezeptionssituationen situieren und sich zu »Betrachtergemeinschaften formieren« (ebd., S. 101): Mit der Präsentation des Kunstwerks erfolgt eine gemeinsame Ausrichtung der Wahrnehmung auf den ästhetischen Gegenstand. Damit entsteht zu Beginn der Rezeption eine Gesprächsgemeinschaft um einen gemeinsamen Wahrnehmungs- und Gesprächsgegenstand. Gleichzeitig geht eine gewisse Isolation einher, da untereinander, anders als in üblichen Gesprächssituationen, kein Blickkontakt vorgenommen wird (vgl. ebd., S. 95 ff.). (b) Mit der Auswertung des Interviews mit der Fotografin stellt Grütjen unter anderem fest, dass die Fotoerläuterungen zu Beginn emotional involvierend und vage andeutend sind, während die Beiträge im weiteren Verlauf an emotionalem Ausdruck verlieren, distanziert und explizit werden und Fachwörter gebraucht werden. Diese Art des sprachlichen Umgangs vermutet Grütjen auch als typisch für Gespräche über künstlerische Gegenstände (vgl. ebd., S. 212 ff.). (c) Die Analyse des Unterrichtsgesprächs führt den Aspekt der Performativität weiter: Die Gesprächsbeiträge lassen erkennen, dass eine weitere Formierung der Rezeptionsgemeinschaft durch Formen der »Angleichung« entstehen. Diese können im Sprachgebrauch von grammatikalischer Art sein oder können dadurch entstehen, dass sich die Gesprächsteilnehmer »unterschwellig« auf Gesprächsthemen und -aspekte einigen (vgl. ebd., S. 121 f.). Zudem zeichnet sich das Gespräch spezifisch dadurch aus, dass sich die Beiträge bzw. die Aussageinhalte der Schülerinnen und Schüler anhäufen und steigernd verdichten, was sich beispielsweise am Anknüpfen an Beiträgen Anderer zeigt (vgl. ebd., S. 123 ff.). Im kommunikativen Miteinander generieren die Schülerinnen und Schüler Bedeutungen, indem sie Beiträge bestätigen, variieren, verdichten, aber auch prüfen und abgrenzen – was die Spezifik der Kunstrezeption in der Gruppe ausmacht (vgl. ebd., S. 128 f.). (d) Mit der Auswertung des ersten Partnerinterviews kristallisiert Grütjen unter anderem zwei unterschiedliche Diskursformen heraus (vgl. ebd., S. 142 ff.): Zum einen den fachsprachlichen Umgang, der vor allem eine kulturelle Teilhabe ermöglicht, und zum anderen eine Sprache emotionaler Betroffenheit, die auf persönliche Erfahrungen abzielt (vgl. hierzu Teil I, Kap. 2.2). In der sprachlichen Hervorbringung einer erinnerten Bildbetrachtung während des Interviews weist Grütjen abschließend sprachliche Kriterien einer intensiven ästhetischen Erfahrung in Anlehnung an die Strukturmerkmale nach Georg Peez nach (vgl. ebd., S. 152 ff.). Im zweiten Partnerinterview werden aus der Sichtweise einer Schülerin subjektiv erlebte Rezeptionsroutinen und ein erlebter Wahrnehmungsverlauf rekonstruiert: Mit der Abbildung eines Kunstwerks beginnt die Rezeption. Es folgt ein erster offener Austausch, bevor das Gespräch auf bestimmte Aspekte stärker gelenkt wird. Schließlich erfolgt eine Art Zusammenfassung, Fazit oder Resümee. Das Gespräch endet oft mit einer weiterführenden Aufgabe (vgl. ebd., S. 161 ff.). Indem Grütjen in einem zweiten Schritt

die einzelnen Daten aufeinander bezieht, gelingen ihm verallgemeinernde Aussagen, die sowohl die Prozesse in der Gruppe als auch die einzelnen Gesprächsteilnehmer betreffen: »Durch Vergleiche und Verknüpfungen können Einzelergebnisse systematisiert und zusammenfassende Forschungsergebnisse formuliert werden« (ebd., S. 184). Die so gewonnene Skizze eines Ablaufmodells der Kunstkommunikation in einer Gruppe macht interaktive Prozesse deutlich, die in bisherigen kunstdidaktischen Ansätzen in dieser Weise nicht berücksichtigt wurden (vgl. hierzu Teil I, Kap. 1.2). Dieser Zugewinn wirkt sich bereichernd bei der Konzeption, aber auch bei der Umsetzung von Vermittlungssituationen in der Praxis aus. Die zusammenfassende Charakteristik der Sprache der Kunstkommunikation bestimmt zum einen Merkmale der Sprache zu Beginn und im fortgeschrittenen Stadium des Gesprächs. Zum anderen werden typische Sprechhandlungen erfasst (vgl. hierzu Teil I, Kap. 2.1), die im Gespräch vorkommen. Bei der Charakterisierung der Sprache werden immer passende Beiträge aus den Gesprächen herangezogen und mit weiteren Daten (Interview, Fotodokumente) verdichtet. Doch wäre, bei allen Vorteilen einer phänomenologischen Auswertung, auch ein Blick auf die Gesamtheit der Gespräche bzw. eine stärkere Einbettung in den Gesprächskontext aufschlussreich gewesen. Gerade Gespräche, die sich erst im sukzessiven Nacheinander der Beiträge als Ganzes vergegenwärtigen, liefern nicht nur mit dem Blick auf einzelne Beiträge, sondern immer auch mit dem Blick auf den gesamten Gesprächsverlauf Einsichten. Dies bleibt dem Leser in der Menge an unterschiedlichen Daten und der vergleichsweise kurzen Betrachtung des Forschungsgegenstandes Gespräch (also die eigentliche Kunstkommunikation mit der Bronzefrau Nr. 6) verborgen.

#### **Pädagogische Kunstkommunikation in Rezeptions- bzw. Vermittlungssituationen (Fabian Hofmann)**

Obwohl die Forschungsarbeit von Fabian Hofmann (Hofmann 2015) in besonderer Weise museumspädagogische Rezeptions- und Vermittlungssituationen in den Blick nimmt, soll diese nicht unerwähnt bleiben. In der Studie werden Ergebnisse gewonnen, die auch für das kunstdidaktische Handeln in unterrichtlichen Kunstvermittlungssituationen aufschlussreich sind; es erfolgen neben Einordnungen in die Besucher- und Museumspädagogik besonders auch Einbettungen in Ansätze der Kunstpädagogik. Mithilfe einer sozialwissenschaftlichen-phänomenologischen Analyse exemplarischer Fälle gibt er Einblicke in das Zusammenwirken und in die Wechselbeziehungen zwischen dem ästhetischen Objekt, der Rezipientengruppe und dem Kunstpädagogen, der die Führungen<sup>6</sup> im Kunstmuseum anleitet. Analysiert werden hierfür drei Fälle: eine Kindergartengrup-

---

**6** Der Autor verwendet den Begriff »Führung« für die pädagogische Veranstaltungsform, die die Vermittlungssituation im Museum meint (vgl. Hofmann 2015, S. 33f.).

pe sowie Schülerinnen und Schüler einer sechsten und einer zwölften Jahrgangsstufe. Diese Vermittlungs- bzw. Rezeptionssituationen werden explorativ erkundet, wobei das auszuwertende Material aus Protokollen der teilnehmenden Beobachtung, aus Audio-Transkriptionen und Videodeskriptionen besteht. Pro Fall wird jeweils ein Bildgespräch sequenzanalytisch ausgewertet. Bedeutungseinheiten, die auf diese Weise in den drei Fällen rekonstruiert werden, werden zusammengetragen, um übergreifende Strukturen und Kategorien zu bilden (vgl. Hofmann 2015, S. 121 f.), die dann schließlich begrifflich erneut eingeordnet oder neu bestimmt werden. Folgende Strukturmerkmale fasst der Autor zusammen (vgl. ebd., S. 201): In den Bildgesprächen machen die Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen, während die Kunstpädagogen Wissen vermitteln, Kommunikation in Gang setzen und aufrechterhalten. Dabei gründen die Vermittlungsweisen »[...] mehr auf spezifischen Kunst-, Institutionen- und Rollenverständnisses der Kunstpädagogen als auf fachdidaktische Konzeptionen« (ebd., S. 201). Zudem hilft ein »Pendeln zwischen Spiel und Schein«<sup>7</sup> den Kunstpädagogen, das Bildgespräch oder die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 228). Hofmann stellt zudem eine Differenz zwischen der Aneignung auf Seiten der Rezipienten und der Vermittlung auf Seiten der Kunstpädagogen fest, die besonders in der Bewegung im Raum spürbar wird. In allen drei Fällen »[initiiert] das ästhetische Objekt als materiell präsenter Gegenstand [...] einen Dialog zwischen den Beteiligten« (ebd., S. 201).

Die kunstpädagogische Rezeptions- bzw. Vermittlungssituation charakterisiert Hofmann mit dem Begriff der »Pädagogischen Kunstkommunikation« und bezieht sich damit auf den Begriff der »Pädagogischen Kommunikation«, den der Erziehungswissenschaftler Jochen Kade prägt.<sup>8</sup> Das heuristische deskriptive Modell der Pädagogischen Kunstkommunikation macht Zusammenhänge in kunstpädagogischen Vermittlungs- bzw. Rezeptionssituationen beschreibbar (vgl. ebd., S. 209 ff.): Aufgrund seiner Forschungsergebnisse fordert Hofmann, die Pädagogische Kommunikation für kunstpädagogische Situationen um den Aspekt der ästhetischen Erfahrung zu erweitern (vgl. ebd., S. 207). Damit wird grundsätzlich auch das ästhetische Objekt im Original in das Modell integriert, da an diesem ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. Ästhetische Erfahrung stellt eine der kunstpädagogischen Situation spezifische

---

**7** Spielerische Elemente sind beispielsweise: »Nachstellen, So-tun-als-ob, Rollenwechsel« (Hofmann 2015, S. 199), »sich gespielt unwissend geben« (ebd., S.131), »Scheinfragen« (ebd., S. 174) oder »übersteigerte Gestik, Mimik und Betonungen« (ebd., S. 174).

**8** Der Erziehungswissenschaftler Jochen Kade betrachtet pädagogische Situationen aus Sicht der Teilnehmer und betont, dass zwischen der Vermittlung der Pädagogen und der Aneignung der Teilnehmer eine Differenz besteht (vgl. Hofmann, S. 57). »Indem der Autor die Kommunikation betont, versteht er den Umgang mit Wissen als sozialen Prozess« (ebd., S. 58). Damit ist nicht nur Lernen eine Weise der Aneignung, sondern beispielsweise auch das soziale Miteinander, die Kommunikation (vgl. ebd., S. 57). In pädagogischen Situationen ist demnach das Ziel, gemeinsam Kommunikation in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 59).

Aneignung dar, die die Rezipienten meist auf leiblich-sinnhafte Weise machen (vgl. ebd., S. 218 f.). Das Modell betont die Anteile der Teilnehmer und die Notwendigkeit der Aneignung, weil Vermittlung immer auch beschränkt ist (vgl. ebd., S. 213 f.). Doch steht die Vermittlung immer der Aneignung gegenüber; Vermittlung und Aneignung ergeben in kunstpädagogischen Situationen eine Differenz, die mit dem Modell Pädagogischer Kunstkommunikation benannt werden kann und so ein bewusster Umgang mit dieser möglich ist. Beispielsweise kann die »Bewegung im Raum« gezielt gestaltet werden, denn genau hier wird die Differenz besonders spürbar (vgl. ebd., S. 239). Alle Teilnehmer der kunstpädagogischen Situation sind beteiligt und gefordert, Kommunikation in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 216): In den untersuchten Fällen spielten »[...] Performativität, soziales Miteinander und Interaktivität eine Rolle [...]. [...]». Somit kann Pädagogische Kunstkommunikation als soziale Praxis verstanden werden, die situativ, körperlich und performativ vor und mit einem Kunstwerk vollzogen wird und strukturbedingt in Reibung mit Institutionen steht« (ebd., S. 224 ff.). Mit dem Modell der Pädagogischen Kunstpädagogik werden Zusammenhänge kunstpädagogischer Vermittlungs- und Rezeptionsprozesse beschreibbar. Eine detaillierte Untersuchung der Bildgespräche und Kunstkommunikation, die auch linguistische Analysen einschließt, leistet Hofmann in dieser Arbeit nicht. Doch verweist Hofmann darauf, dass gerade hier großer Forschungsbedarf besteht (vgl. ebd., S. 235 f.).

#### **Kurzes Fazit**

Aus den angeführten kunstdidaktischen Ansätzen geht hervor, dass ein Sprechen über Kunst einen möglichen Zugang zu ästhetischen Gegenständen darstellt. Sich in einem Gespräch über Kunst auszutauschen, beschreibt eine Fähigkeit im Kunstunterricht, die neben dem praktischen bzw. non-verbalen Umgang mit Kunst gefördert werden muss; im Sprechen kann eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit stattfinden. Sprache und Sprechen über Kunst tragen zum Verstehen ästhetischer Phänomene bei und wirken erkenntnisstiftend. Im Reden über Kunst können Bedeutungen produziert und Sinn hervorgebracht werden. Ebenso gestalten sich Gespräche über Kunst erfahrungsstiftend und ästhetische Erfahrungsmomente können erlebt werden. Ästhetische Erfahrung ist der spezifische Anteil, der Pädagogische Kommunikation zu Kunstkommunikation in pädagogischen Situationen macht. Mit der Skizzierung der kunstdidaktischen Ansätze wird eine Vielfalt eines möglichen Sprachgebrauchs in Gesprächen über Kunst deutlich: Die Sprache kann sich tastend, überraschend, erfindend gestalten und kann festgefahrene Begrifflichkeiten und Kategorien aufbrechen. Im Reden über Kunst kann Sprache überraschend, innovativ und dynamisch erfahren werden, womit Symbolisierungsprozesse in der Sprache selbst stattfinden können. Weitergeführt kann Sprache als vergegenwärtigender Ausdruck von Wahrnehmung erlebt werden. Ebenso

ist ein Sprechen über Kunst bezeichnend, analysierend und fachsprachlich, um Bezüge herstellen und Wahrnehmungen den Anderen mitteilen zu können. Mittels der Sprache kann es also zu einem subjektiven, emotionalen Angesprochensein kommen und ebenso kann sie zu einem hermeneutisch erkenntnistiftenden Bildgebrauch führen. In den angeführten Ansätzen wird deutlich, dass das Gespräch als kommunikatives Miteinander den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich aktiv teilnehmend zu erleben und in intersubjektiver Verständigung Prozesse der Bedeutungsgenerierung hervorzubringen.

## **1.2 Gestaltung von Kunstrezeption im Unterricht: Phasen im Prozess der Kunstvermittlung**

Nachdem in unterschiedlichen kunstdidaktischen Konzepten deutlich wurde, dass Sprechen und Sprache wesentlich dazu beitragen, Kunst zu verstehen, und eine mögliche Weise darstellen, Kunst zu begegnen, wird nun das Gespräch, also das Sprechen im kommunikativen Miteinander, als eine Methode der Kunstvermittlung erfasst. Ein anschließender Blick auf literarische Gespräche im Deutschunterricht ergänzt die Rezeptionssituation gemeinsamer Gespräche über Kunst.

Kunstvermittlung ist eine zentrale Aufgabe im kunstdidaktischen Handeln und damit auch im Kunstunterricht.<sup>9</sup> Mit der methodischen Frage, wie Vermittlung von Kunst gelingen und gestaltet sein kann, wird sowohl in älteren als auch in neueren Vermittlungsansätzen der Blick auch auf einen möglichen Ablauf geworfen. Vermittlungsprozesse, die einen Ablauf und damit einzelne Phasen, Schritte und eine Reihenfolge entwerfen, stellen immer eine gewisse Sicherheit und Stabilität für die kunstdidaktisch Handelnden in der Vermittlung von Kunst dar. Falsch ist es, Abfolgen und Reihenfolgen einzelner Phasen als starre Methode und verbindliches Gerüst zu verstehen. Vielmehr bieten sie Orientierung und verlangen, je nach Kunstwerk, Rezeptionssituation oder Schwerpunkt der Vermittlung (beispielsweise eine subjekt- oder eher werkorientierte Ausrichtung) davon abzuweichen, diese anzupassen und stets variabel zu halten. Günther Regel, der für den Rezeptionsprozess vier Phasen vorschlägt, betont, dass sich diese durchdringen und nicht starr voneinander abgegrenzt sind, dass sie allerdings aber nicht vertauscht oder ausgelassen werden können.

---

**9** Bettina Uhlig und Stephan Wahner geben einen Überblick über mögliche Ausrichtungen von Kunstvermittlung, die sich unterschiedlich stark subjekt- oder werkorientiert ausrichten kann (vgl. Uhlig/Wahner 2009). Dabei hat »Auslegen« (Otto/Otto 1987) in seiner Aktualität nichts verloren und prägt maßgeblich auch die neueren Ansätze möglicher Kunstvermittlung. Im Verständnis einer »kunstdidaktischen Bildhermeneutik« (Sowa/Uhlig 2006, S. 88) leitet die Frage im Sinne von Gunter und Maria Otto die Konzeption möglicher Kunstvermittlung, »wie es Schülern gelingen kann, inhaltliche, formale und/oder kontextuelle Ebenen von Kunst erlebend, erkennend, (in ihrem Horizont) verstehend zu erschließen und für den eigenen Lebenszusammenhang aufzugreifen« (Uhlig/Wahner 2009, S. 25).

Die Phasen können unterschiedlich betont und akzentuiert werden (vgl. Regel 1986, S. 251). Auch Bettina Uhlig stellt für den Entwurf ihres dreiphasigen Rezeptionsmodells für die Grundschule heraus, dass die Phasen eine Abfolge darstellen, sich aber auch verbinden, ineinander übergehen und je nach Voraussetzungen unterschiedlich lang und stark ausgeführt werden können (vgl. Uhlig 2005, S. 146). Gunter und Maria Otto entwerfen mit den Dimensionen Percept- und Kontextbildung, Konzept und Allocation mögliche Auslegungsschritte, keinesfalls legen sie aber eine verbindliche Reihenfolge fest. Beispielsweise werden Percepte nicht nur anfangs gebildet, sondern auch im Heranziehen neuen Materials kommt es immer wieder zu Percepten und in der Vorstellung einer eher kreisenden Bewegung fordern entstandene Kontexte wieder zu neuen Such- und Auslegungsprozessen heraus (vgl. Otto/Otto 1987, S. 104). Aus der Auseinandersetzung mit den Rezeptionsmodellen nach Günther Regel und Gunter und Maria Otto folgert die Kunstpädagogin Ulrike Hess als Konsequenz, dass diese Modelle Richtlinien für einen möglichen Rezeptionsprozess sein können, nicht aber starr übernommen werden sollen (vgl. Hess 1999, S. 237 f.). Mit dem Motto »Beweglich bleiben!« geht Tanja Wetzel noch weiter und fordert für Gespräche über Kunst, nicht an Methoden festzuhalten, sondern »[...] immer wieder den Mut zu haben, aus Schemata und Mustern auszubrechen, einen offenen Verlauf zu wagen mit der inneren Sicherheit [...] schwankende Bewegungen des Gesprächs mitzumachen, auszugleichen und neu auszurichten« (Wetzel 2011, S. 270).

Im Folgenden werden nun *Rezeptionsphasen* (Regel 1986; Uhlig 2005; Grütjen 2013), *Auslegungsschritte* (Otto/Otto 1987) und *Rezeptionskompetenzen* (Seumel 2006), die eine mögliche Rezeptionsabfolge prägen und hervorbringen, skizziert. Damit wird auch das Gespräch als eine Methode der Kunstvermittlung genauer beschrieben und kann im kunstdidaktischen Kontext Gestalt annehmen.

### **1.2.1 Phase I: Kunstrezeption beginnen**

Den folgenden Anfangsphasen von Rezeptionsprozessen, die auch einen möglichen Einstieg in Gespräche über Kunst darstellen können, ist ein erster subjektiver Zugang gemein. Gunter und Maria Otto betonen dies in ihrem Rezeptionsmodell »Auslegen« durch die Bildung von Percepten, die am Anfang jeder Kunstbegegnung stehen, unter anderem verbal erfolgen können und die Basis für den weiteren Auslegungsprozess bilden. In Percepten gehen »Erinnerungen, Einstellungen, Kenntnisse, Erfahrungen und Empfindungen« (Otto 1983, S. 14) ein. Percepte verweisen auf den Betrachter selbst, auf seine Bedingtheit und Strukturierungsleistung (vgl. ebd., S. 14) – »in ihm stoßen anteilig das Bild und die Vorstellung des Betrachters zusammen« (Otto/Otto 1987, S. 51). Da jeder im Wahrnehmungsprozess Percepte bildet und diese höchst unterschiedlich und vielfältig sein können, sind Gespräche vor Bildern oft sehr lebhaft

(vgl. ebd., S. 83). Günther Regel macht bereits mit der präzeptiven Phase auf die subjektive Bedingtheit aufmerksam: Mit all dem, was die Betrachter in die Begegnung mit Kunst und damit auch in Gespräche über Kunst einbringen, beeinflussen sie, was sie wahrnehmen und wie sie den künstlerischen Gegenstand in seiner Wirkungsweise erfahren (vgl. Regel 1986, S. 258 f.). Für den Beginn setzt er die Komponente an, einen ersten Gesamteindruck zu gewinnen »[...] und zwar ohne sich auf das Betrachten von Einzelheiten einzulassen und ohne dem unter Umständen hier bereits entstehenden Anstoß zu einer inhaltlichen Ausdeutung zu folgen oder sich gar schon zu einem Urteil hinreißen zu lassen« (ebd., S. 260). Mit einem ersten Gesamteindruck verfolgt Regel, dass die Betrachter eine ästhetische Einstellung gegenüber dem Werk gewinnen und auch aufgrund eines emotionalen Zugangs eine weitere Auseinandersetzung vielversprechend scheint (vgl. ebd., S. 260 f.). Auch Bettina Uhlig verfolgt mit der Einstiegsphase eine erste Annäherung »ohne sich allzu sehr auf das Betrachten von Einzelheiten und deren Bedeutung einzulassen« (Uhlig 2005, S. 147). Mit dem ersten Blick werden einzelne Bilddetails fokussiert, wobei anderes nicht beachtet wird – eine Strategie, mit der Vielfalt und Simultaneität visuell ästhetischer Objekte umzugehen (vgl. Uhlig 2014, S. 16). Der Blick wandert weiter und versucht im Abgleich zu Wiedererkanntem das Wahrnehmbare zu erfassen und einen Überblick zu bekommen (vgl. ebd., S. 14). Wenn dabei das Wahrgenommene nicht eindeutig erkannt und eingeordnet werden kann, verweilt ein zweiter Blick bei diesem, der »[...] eine vertiefte, aufmerksame, versunkene Betrachtung ermöglicht« (ebd., S. 14), die immer auch Voraussetzung für eine weitere Annäherung, auch in Gesprächen über Kunst, darstellt. Zu Beginn von Rezeptionsprozessen soll die Möglichkeit zum Assoziieren, zu ersten vagen Vermutungen und spontanen Äußerungen, die auch erste Meinungen und Urteile beinhalten können, gegeben sein; bestenfalls kommt es im Sinne Regels zu einem emotionalen Angesprochensein (vgl. Uhlig 2005, S. 147 f.). Um mögliche Anknüpfungspunkte zu finden, räumt Uhlig der ersten Phase viel Zeit ein, denn daraus setzt sich eine weitere Begegnung fort und motiviert eine intensive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand (vgl. ebd., S. 147). Assoziationen können als Einstieg in die Rezeption dienen, doch sollen sie nicht isoliert erfolgen, sondern daran anknüpfend im weiteren Verlauf der Rezeption verfolgt werden (vgl. ebd., S. 147 f.). Ines Seumel beschreibt mit der Assoziationskompetenz die Möglichkeit, »[...] sich in die Erstbegegnung mit dem Kunstwerk zu begeben« (Seumel 2006, S. 270) und einen subjektiven Zugang zu finden. Bewusst machen sollte man sich immer, dass eine erste Assoziationskompetenz nicht abgekoppelt der weiteren Rezeption vorgeschaltet werden soll und in den Worten Tanja Wetzels gesprochen zu einem bloßen »Warming-up« verkommt, das, wie dann auch das Percept, nur noch »[...] Mittel zum Zweck [wird], um die Schüler für eine »anspruchsvollere« Untersuchung zu motivieren«

(Wetzel 2011, S. 264). Nimmt man den ersten Zugang im Sinne einer kunstpädagogischen Hermeneutik ernst, bestimmen Fragen, die die Betrachter aus wahrgenommenen Differenzen, Irritationen und Unverständlichkeiten heraus selbst stellen, die weitere Auseinandersetzung mit dem Werk. Mit der Suche nach Antworten auf diese Fragen ist ein unreflektiertes Anwenden fester Schemata und vorgedachten Wissens nicht möglich (vgl. Sowa/Uhlig 2006, S. 95). Aus den Ergebnissen zu der Untersuchung des Sprechens über zeitgenössische Kunst entwirft Jörg Grütjen ein Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe und stellt unter anderem soziale Aspekte heraus, die folgend in den jeweiligen Phasen ergänzend benannt werden sollen. Die Vorphase beschreibt Grütjen mit dem Zustand der Rezeptionsteilnehmer, die noch ohne gemeinsamen Fokus sind (vgl. Grütjen 2013, S. 188). Erst mit der Präsentation eines Kunstwerkes oder kommunikativen Ritualen bildet sich die Rezeptionsgemeinschaft und damit der Anfang der Rezeption, den die Schülerinnen und Schüler recht intensiv erleben (vgl. ebd., S. 188 u. S. 202 f.). Als Grund dafür, dass die Schülerinnen und Schüler das Kunstwerk wahrnehmen, sich mit diesem beschäftigen und am Gespräch teilnehmen, zieht Grütjen den »Wunsch nach sozialer Teilhabe« heran (vgl. ebd., S. 188 f.). Dabei kann dieses Motiv auch von stärkerer Bedeutung wie die eigentliche Kunstrezeption sein, gerade dann, wenn die Aufmerksamkeit für das Kunstwerk im Laufe des Gesprächsprozesses schwindet und der Wunsch nach sozialer Beteiligung sich in eine andere, der Kunstbetrachtung ferne Richtung, verselbstständigt (vgl. ebd., S.189 u. 206).

### **1.2.2 Phase II: Kunstrezeption weiterführen**

In der weiterführenden Rezeption betonen alle folgenden Modelle, statt einer abgekoppelten Analyse der bildnerischen Gegebenheiten Inhalt-Form-Zusammenhänge herauszustellen und dadurch künstlerische Entscheidungen als bewusst und sinnvoll erfahrbar zu machen. Einzelne Details, auf die zu Beginn ein erster Blick geworfen wurde, werden nun genau untersucht, weitere Informationen und Kontexte, die zum Verstehen beitragen, herangezogen.

Mit dem Bilden von Kontexten gehen Gunter und Maria Otto nun in der Rezeption weiter. Während Percepte den Betrachter betreffen, verweisen Konzepte auf das Kunstwerk. Dabei führen Percepte in die nächsten Auslegungsschritte hinein, sie bilden reichhaltige Anknüpfungspunkte, nach Form und Inhalt, nach gesellschaftlichen und historischen Kontexten zu fragen und erweitern damit das Spektrum möglicher Zusammenhänge und Bedeutungen (vgl. Otto 1983, S. 19). Der Blick wird auf das Form-Inhalt-Gefüge des künstlerischen Gegenstandes geworfen, wobei die Aufmerksamkeit sich zum einen stärker auf die Form, zum anderen auf den Inhalt richten kann (vgl. Otto/Otto 1987, S. 81). Mit Konzepten werden Inhalt-Form-Zusammenhänge erfasst,

womit nachvollzogen werden kann, wie eng Inhalte, Aussagen und Bedeutungen mit der ästhetischen Gestaltungsweise verbunden sind und künstlerische Entscheidungen demnach bewusst erfolgen und sinnvoll erscheinen können. Neben den Konzepten wird der Auslegungsschritt des Kontextbildens um eine weitere Dimension erweitert, der Allocation. Diese verweist auf soziale, kulturelle und historische Kontexte, die zum Verstehen beitragen können (vgl. ebd., S. 83) und immer vom künstlerischen Gegenstand ausgehen (vgl. ebd., S. 104). Im Auslegungsschritt des Kontextbildens können weitere Bilder und Texte herangezogen werden, wobei die Auslegung sprechend, machend und sammelnd erfolgen kann (vgl. ebd., S. 83).

Ausgehend vom ersten Gesamteindruck führt Regel die Rezeption mit der Analyse der bildnerischen Sachverhalte weiter, wobei es Ziel der Analyse ist, »[...] den ganzen Reichtum der Form, deren vielfältige Wirkungen auf uns – die in ihrem Zusammenspiel die Bedeutung der Form vermitteln – und damit deren Inhaltsfunktion in Erfahrung zu bringen« (Regel 1986, S. 267). Kunst zu verstehen ist notwendige Voraussetzung, um Kunst dann auch interpretieren zu können, wobei Kunstverstehen meint, »[...] die einem Werk eigenen Formqualitäten, Formbeziehungen und -zusammenhänge nachzuvollziehen und in ihren inhaltlich relevanten Wirkungen zu erfassen« (Regel 1997, S. 55). Mit dem Blick auf Details, die immer als Teil des Ganzen verstanden werden – wobei die Analyse danach fragt, was dargestellt und wie das Dargestellte gestaltet ist – ergeben sich vielfältige Zusammenhänge und Wirkungsweisen, die auf mögliche Inhalte und Aussagen verweisen. So geht es in der Analyse nicht um ein bloßes Auflisten bildnerischer Sachverhalte, sondern mit dem Blick auf Details erfolgt zugleich eine Annäherung an das Ganze (vgl. Regel 1986, S. 274). Deshalb ist die Analyse stets mit der Synthese verbunden, wobei Analyse und Synthese im Verlauf der Rezeption unterschiedlich akzentuiert sein können (vgl. ebd., S. 267). Die Synthese verfolgt »[...] eine umfassende Zusammenschau, bei der die einzelnen Komponenten der Form und deren Wirkungen in ihrem Zusammenspiel erlebt werden« (ebd., S. 274). Mit dem Blick der Synthese, der nicht wie die Analyse zu detailliert erfolgt, sondern versucht, das Ganze wieder unmittelbar zu erleben und in der Zusammenschau der Details zu verstehen, steigert sich die Rezeption zu einem Kunsterlebnis (vgl. ebd., S. 276). Auch wenn für Regel von zentraler Bedeutung ist, die inhaltlichen Aussagen und Bedeutungen aus der künstlerisch gestalteten Form selbst heraus in Erfahrung zu bringen, so können aber auch Sachinformationen herangezogen werden, um »[...] das Erleben und Verstehen des Kunstwerkes sowie dessen persönlichkeitsbildende Wirkung zu fördern« (ebd., S. 253). Informationen zum Werk und seine Entstehung, zum Künstler oder zu ikonographischen Sachverhalten können an jeder Stelle des Rezeptionsprozesses erfolgen, solange sie in das Erleben und Erfahren der Betrachter eingebunden werden und so zu einem authentischen Sinnverstehen des künstlerischen Gegenstandes beitragen (vgl. ebd., S. 257 f.). Ines Seumel

beschreibt mit der Synthesenkompetenz die Fähigkeit und das weitere Vorgehen, den künstlerischen Gegenstand in einem Dialog zu erleben, der Fragen aufwirft, aber auch Antworten und Erklärungen verlangt, wobei das Heranziehen von Informationen dies auch unterstützen kann (vgl. Seumel 2006, S. 270 f.).

Wie in den bisher skizzierten Rezeptionsmodellen hebt auch Uhlig in der weiteren Rezeption das Entdecken von Inhalt-Form-Zusammenhängen besonders hervor. Es gilt, den ersten subjektiven Eindruck zu vertiefen, sich Fragen und Differenzen anzunähern und zu klären, indem sie genau untersucht werden (vgl. Uhlig 2005, S. 148). Entsprechend der Synthese Regels betont auch sie, Formelemente, die mit der Analyse zeitweise auch aus dem Ganzen genommen werden, um sie genau und detailliert untersuchen zu können, nicht isoliert, sondern immer als Teil des Ganzen zu sehen (vgl. ebd., S. 148 f.). Mit der Analyse der Formelemente und deren Wirkung und Bedeutung beginnt die vertiefte Rezeption, die in der unauflösbaren Verbindung des Erkundens von Wirkungen und Deutungen mit der Analyse der bildnerischen Gegebenheiten erkennen lässt, dass künstlerische Entscheidungen nicht beliebig erfolgen und dass das Kunst auszeichnet (vgl. ebd., S. 151 ff.). Angebotenes oder selbst recherchiertes Sach- und Kontextwissen, das im Werk selbst nicht zu ersehen ist, kann den Rezeptionsprozess unterstützen (vgl. ebd., S. 151 f.).

Neben Sachinformationen ergeben sich aus dem Blick auf das soziale Gefüge einer Rezeptionsgruppe bei Grütjen weitere Aspekte, die die Kunstrezeption vertiefen können. So können beispielsweise Äußerungen oder Verhaltensweisen anderer Rezeptionsteilnehmer zu überraschenden Wendungen in der Wahrnehmung führen oder die Teilnahme am Rezeptionsprozess bzw. am Gespräch intensivieren, aber auch die Wahrnehmung neuer Abbildungen kann das Erleben verstärken (vgl. Grütjen 2013, S. 224 ff.). Diese »kommunikative oder persönliche Erfahrungsintensität durch (Neu-) Impulse« beschreibt unter anderem die Mittelphase des Rezeptionsprozesses nach Grütjen. Das Handeln in der Gruppe sorgt nicht nur für anregende Impulse, es kommt darin auch zu Phasen der Angleichung. Beispielsweise »[...] synchronisieren sich die Betrachter in der Kommunikation über das Bild bzw. Kunstwerk etwa hinsichtlich eines gemeinsamen Wahrnehmungsfokus, eines thematischen Fokus des Gesprächs, der Form der Verbalisierung (u. a. in der Wortwahl, in der Grammatik), der Körpersprache usw.« (ebd., S. 218, Hervorhebung i. O.). Darüber hinaus kennzeichnet die Mittelphase der Rezeption ein Pendeln zwischen Kunstwerk und Kontext der Rezeptionssituationen. »Die Bildung von Sinn und Bedeutung ist eher als Gruppenprozess zu begreifen« (ebd., S. 206): Zusammenhänge und Bedeutungen werden zwischen der Wahrnehmung des Werks, den Informationen des Vermittlers und den Äußerungen der anderen Rezeptionsteilnehmer gewonnen. In der Mittelphase von Kunstrezeptionen in der Gruppe kommt es schließlich zu steigenden Sinnbildungsprozessen. Im Vergleich zu spontanen, unmittelbaren, vagen und auch oberflächlichen Äußerungen

zu Beginn werden diese in der Mittelphase differenzierter und genauer gestaltet. Mit Begründungen, dem Ergänzen anderer Gesprächsbeiträge, Gegenmeinungen oder einem zunehmenden Abstraktionsgrad erfüllt sich das Steigerungsprinzip, das an der Bedeutungskonstruktion mitwirkt (vgl. ebd., S. 219 ff.).

### 1.2.3 Phase III: Kunstrezeption vertiefen und abrunden

Mit einer vertiefenden und dann abschließenden Phase richten die folgenden Modelle ihre Anstrengung darauf, über das Nachvollziehen von Inhalt-Form-Zusammenhängen hinaus zu gehen und im Erleben des Kunstwerks vor dem eigenen Horizont Bedeutungen zu generieren, die die eigene Lebenswirklichkeit einschließen, stets aber an den ästhetischen Gegenstand gebunden werden.

Die Rezeptionsphasen der Analyse und Synthese bei Günther Regel sind notwendige Voraussetzung, um das Kunstwerk zu interpretieren, was heißt, »die als Ganzes erlebte Form und erlebend begriffene Form des Werkes als Inhalt zu erklären, auszulegen und zu deuten« (Regel 1986, S. 280). In der Rezeptionsphase der Interpretation muss die dargestellte Wirklichkeit, das Weltverhältnis, das in der ästhetischen Gestalt ausgedrückt wird, von den Betrachtern aktiv, auch unter »schöpferischer Anstrengung« erfasst werden (vgl. ebd., S. 281). Dabei muss der interpretierte Inhalt, der mit der Erfordernis über das Sichtbare hinauszugehen auch immer die Gefahr eines zu weiten Entfernens mit sich bringt, an die Form gebunden werden (vgl. ebd., S. 284). Die Interpretation verlangt, das, was in der Begegnung mit dem Kunstwerk subjektiv erlebt und erfahren wurde, zu objektivieren (vgl. ebd., S. 280): Geschmacksurteile beispielsweise, die zu Beginn der Rezeption trotz ihrer noch unbedachten und oberflächlichen Gestalt einen möglichen Zugang darstellen, können dann zu ästhetischen Werturteilen werden, wenn sie im Rahmen der Interpretation am Werk überprüft und erklärt werden (vgl. ebd., S. 285). Regel hält dann eine Interpretation für authentisch, »[...] wenn sie Ausdruck der Identität des Interpreten ist und von der Form des Werkes, von deren Wirkungen getragen und insofern gerechtfertigt ist, wenn sie sich folglich am Werk selbst verifizieren lässt« (Regel 1997, S. 60). Interpretationen, die aus dem subjektiven Erleben der ganzen ästhetischen Form des Werkes hervorgehen, implizieren auch immer ein Nebeneinander unterschiedlicher Deutungen und möglichen Sinnverstehens (vgl. Regel 1986, S. 284). Die Interpretationskompetenz bei Ines Seumel beschreibt die Fähigkeit, sich mitzuteilen und über Kunsterfahrungen zu sprechen, wobei ihr ein strenges Vorgehen nach einer analysierenden und synthetisierenden Methode wenig sinnvoll erscheint. »Formen von Interpretationen, die auch Kinder und Jugendliche begeistern, sollten sich als Objektivierung eines jeweils ganz subjektiven Erlebens auszeichnen« (Seumel 2006, S. 273). Mit dem rezipierten Inhalt, der in der Interaktion des Betrachters mit dem Werk hervorgebracht wird, richtet Bettina Uhlig die Interpretation einer grundschulspezifischen

schen Rezeption deutlich an der subjektiv bedingten Teilnahme der Kinder aus (vgl. Uhlig 2005, S. 153). Im Sinne einer kunstpädagogischen Hermeneutik ergeben sich aus Inhalt-Form-Zusammenhängen Deutungen, die den Rezipienten einschließen und von ihm fordern, auf die eingangs aufgetakelten Fragen »[...] eine eigene Antwort zu suchen und zu finden [...]« (ebd., S. 154). Interpretationen entstehen immer aus intendierten Inhalten, die der Künstler ästhetisch ausdrückt, und aus den subjektiven Sinn- und Bedeutungskonstitutionen der Betrachter. Bedeutungen, die unter den Gegebenheiten des Kunstwerks gebildet werden, müssen stets »überprüft, verworfen, modifiziert oder bestätigt« (Sowa/Uhlig 2006, S. 95) und in intersubjektiver Verständigung abgesichert werden. Sinn- und Bedeutungskonstruktionen werden für Kinder und Jugendliche dann sinnvoll, wenn sie die eigene Lebenssituation betreffen und dazu auffordern, sich selbst zu orientieren, andere Perspektiven und neue Standorte einzunehmen. »Sie [Interpretationen] transferieren die Intentionen des Künstlers in die Lebenswirklichkeit des Kindes und können dort Prozesse der Selbstreflexion und Selbstfindung bewirken« (ebd., S. 154). Genau das betont die Transformationsphase, die am Ende des Rezeptionsprozesses steht und dann gelingt, wenn das Erleben und Erfahren von Kunst persönlich bedeutsam wird (vgl. ebd., S. 156). Dann ist es auch wahrscheinlich, dass Begegnungen mit Kunst im Sinne der postrezeptiven Phase (vgl. Regel 1986, S. 300; Uhlig 2005, S. 155) nachwirken und der Abschluss von Rezeptionsprozessen nicht unzufrieden erlebt werden, auch »wenn kein prägnant abschließendes Ergebnis etwa in Form eines bündelnden und zufriedenstellenden Fazits deutlich wird« (Grütjen 2013, S. 232). Denn wenn gerade das der Fall ist, so stellt Grütjen fest, erleben die Schülerinnen und Schüler den Schluss der Rezeption oftmals defizitär und unbefriedigend.

### **1.3 Blick in die Literaturdidaktik: Literarische Gespräche im Deutschunterricht**

In der Literaturdidaktik ist das Gespräch als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Gegenstand Text im Unterricht schon lange fest verankert. Einstimmig wird das Gespräch dahingehend verstanden, literarisches Verstehen und literarische Erfahrung auf den Weg zu bringen. Die Deutschdidaktiker Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner erfassen das literarische Unterrichtsgespräch »[...] als notwendige und dem literarischen Gegenstand in besonderer Weise angemessene Form der Textbegegnung« (Härle/Steinbrenner 2004, S. 9).

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte rund um das literarische Gespräch im Deutschunterricht erfasst, um dann mit den Erkenntnissen des Gesprächs in der Kunstdidaktik mögliche Ausrichtungen und Gestaltungsweisen eines Gesprächs über Kunst zu entwerfen, das ästhetische Erfahrung zum Ziel hat.

### 1.3.1 Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch

Das Gespräch blickt in der Literaturdidaktik auf eine lange Tradition, die unterschiedlichste Ausprägungen und Tendenzen mit sich bringt.<sup>10</sup> Den aktuellen Überlegungen zum literarischen Gespräch im Unterricht ist die Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gemein (vgl. u. a. Härle/Steinbrenner 2004; Härle 2011; Heizmann 2011; Mayer 2004; Zabka 2004). Das fragend-entwickelnde Gespräch verkennt seine hermeneutische Intention, im Gespräch dynamische Verstehensprozesse hervorzubringen und eine gemeinsame Suche nach Sinn und Bedeutung in den Mittelpunkt zu stellen. Vielmehr führt das fragend-entwickelnde Gespräch allzu oft zur Ermittlung der einen, vermeintlich richtigen Interpretation. Nach wie vor beeinflussen und lenken Leitfragen der Lehrperson das Unterrichtsgespräch in eine Richtung und selten lassen sie Umwege oder gar andere Lösungsmöglichkeiten zu. Eigenständige Denkprozesse werden so leicht im Keim erstickt und der Lehrer wird der mæutischen Forderung nicht gerecht, »den Schülern zu einer Erkenntnis zu verhelfen, die sie auf der Basis ihres Vorwissens durch (gemeinsames) Nachdenken erlangen können« (Zabka 2004, S. 75 f.). Damit läuft das Gespräch Gefahr, die Spezifik und Dimensionen

---

**10** Härle und Steinbrenner geben einen Überblick über die Entwicklung des Gesprächs im Literaturunterricht: Die Textinterpretation, die bis in die 80er Jahre mit Literaturunterricht beinahe schon gleichzusetzen war, wird, abgesehen von der schriftlichen Interpretation, meist in fragend-entwickelnden Gesprächen organisiert. Die Kritik daran, die in den 70er Jahren laut wurde, stellte das Gespräch selbst in Frage und forderte beispielsweise einen Literaturunterricht, der an der Kommunikation stärker ausgerichtet wird und die Schüler zu eigenständigem Denken veranlasst, statt die vermeintlich richtige Interpretation zu enträtseln. Damals neue literaturwissenschaftliche Ansätze wie die Rezeptionsästhetik oder der Dekonstruktivismus machten die Ausrichtung der Interpretation gemessen an der Autorintention nicht mehr haltbar. Mit Formen der Handlungs- und Produktionsorientierung wurde der Versuch unternommen, den Literaturunterricht schülerzentriert zu gestalten. Trotz der Kritik machen die Autoren auf den Missstand aufmerksam, dass »[...] in der schulischen Realität das Gespräch über Literatur in Gestalt des fragend-entwickelnden Gesprächs bis heute vielfach dominant [bleibt]« (Härle/Steinbrenner 2004, S. 3). Literarästhetische Ansätze kritisieren wiederum an handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, dass sie den literarischen Text mit seinen ästhetischen Wirkungsweisen aus dem Auge verlieren, beanspruchen aber dennoch eine schülerorientierte Ausrichtung, indem sie um ein Gleichgewicht zwischen Text und Schülern bemüht sind. Unterschiedliche Begründungskontexte und Ausrichtungen gestalten das Gespräch im Literaturunterricht nach wie vor vielfältig und bringen in der didaktischen Diskussion verschiedene Zielsetzungen und Tendenzen hervor: Kommunikationsorientierte Gespräche warnen vor dem Extremfall eines Frage-Antwort-Spiels und plädieren dafür, das Gespräch als gemeinsames Sprachhandeln zu verstehen, dessen Formen und Muster dazu beitragen, literarischen Texten zu begegnen und diese auslegen zu können. Für Gespräche in Rezeptionsorientierung ist von elementarer Bedeutung, dass der Text den Schülern selbst etwas bedeutet, die Schüler Fragen an ihn stellen und sie Anknüpfungspunkte finden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen. Kaspar Spinner schlägt in diesem Zusammenhang vor, produktive und gesprächsorientierte Verfahren stärker aufeinander zu beziehen (vgl. Härle/Steinbrenner 2004, S. 9). Verstehensorientierte Gespräche, wie sie von Bettina Hurrelmann 1987 entwickelt wurden und aktuell im Heidelberger Modell weitergeführt werden, richten sich nicht an einer geschlossenen Interpretation aus, sondern verfolgen in einem dynamischen Gesprächsprozess die Entfaltung eines möglichen Textsinns (vgl. Härle/Steinbrenner 2004, S. 1–11).

ästhetischer Gegenstände wie beispielsweise die »irritierende Kraft« (Heinzmann 2011, S. 94) und die daraus hervorgehenden Potentiale ästhetischer Erfahrung wie zum Beispiel Imaginationstätigkeit einzugrenzen und zu entschärfen.

Auf Grundlage der Kritik zeichnet sich eine Charakterisierung literarischer Gespräche ab, die von vielen literaturdidaktischen Ansätzen mitgetragen wird, natürlich aber immer verschiedene Schwerpunkte und Färbungen hervorbringt. Folgende Postulate können auch bereichernd zur kunstdidaktischen Diskussion beitragen und für Gespräche im Kunstunterricht gelten:

#### **Vieldeutigkeit im Gespräch hervorbringen**

Die Beschaffenheit ästhetischer, literarischer Texte begründet das Gespräch im Literaturunterricht: In seiner Mehrdeutigkeit und Offenheit fordert der literarische Text von den Rezipienten die aktive Hervorbringung möglichen Textsinns (vgl. Bräuer 2011, S. 73 f.), wobei dies besonders im Reden geschehen kann. Eine Vielfalt an Bedeutungskonstruktionen und möglichem Sinnverstehen entfaltet sich, wobei auch immer Nicht-Verstehen impliziert ist. Da sich literarische Texte unmittelbarem Verstehen entziehen und nie eindeutig ausgelegt werden können, erfolgen Textbegegnungen immer annähernd und erprobend. Sie verlangen, Nicht-Verstehen und Ungewissheiten auszuhalten und Sicherheiten abzubauen (vgl. Härle 2004, S. 145). Gerade im Gespräch kann Neues und Ungewohntes erfahren werden, indem Sinn nicht einfach fixiert werden kann, sondern herausfordert (vgl. Heinzmann 2011, S. 95). Linear ausgerichtete Gesprächsprozesse, die auf eine geschlossene Interpretation abzielen, verfehlen die Vieldeutigkeit der Texte und den Erfahrungsgehalt eines literarischen Gesprächs (vgl. Mayer 2004, S. 172). Offene und dynamische Gespräche erscheinen deswegen bereits notwendig und unabdingbar, um auch der Beschaffenheit literarischer Texte gerecht werden zu können.

#### **Offene und dynamische Gespräche führen**

Abgrenzend zum fragend-entwickelnden Gespräch setzen offene Gespräche das Mitteilen unterschiedlicher Meinungen und gegensätzlicher Beiträge voraus, um sich überhaupt auf die Suche eines möglichen Textsinns begeben und Bedeutungen erproben zu können. Offene Gespräche fordern unmissverständlich, nicht auf die eine Interpretation hinzuarbeiten, oder diese gar zu erraten (vgl. Abraham 2008, S. 115 f.), sondern tentativ den Text zu umkreisen (vgl. Härle 2011, S. 61). Gerade das Gespräch ermöglicht aufgrund seiner Bewegung im kommunikativen Miteinander literarisches Verstehen, das sich unabschließbar auszeichnet und das Erproben von Verstehenshypothesen einschließt. Literarische Gespräche werden bestimmt von gegenläufigen Dynamiken und Pendelbewegungen. So gestalten sich beispielsweise Gespräche in

Form von »Sammlung und Zersprengung von Sinnhypothesen« (Heizmann 2011, S. 108), wobei ständig unterschiedliche Gedanken der Teilnehmer aufeinandertreffen und sich um intersubjektive Verständigung bemüht werden muss. Dynamisch zeichnen sich literarische Gespräche auch dann aus, wenn sie zwischen subjekt- und textbezogenen Beiträgen pendeln, was Bettina Hurrelmann mit den gegenläufigen Bewegungen des »Elaborierens« und »Strukturierens« genauer erfasst (vgl. hierzu Teil I, Kap. 4.2.5). Schließlich pendeln Gespräche zwischen den Faktoren Individuum, Gruppe, Text und Kontext, die die Gesprächssituation bedingen und bestimmen (vgl. Mayer 2004, S. 172). »In der Qualität der Bewegung, die dem Gespräch sowohl als Element des Ablaufs als auch als Element der Interaktion innewohnt und in der das Gespräch mit der Bewegung des Textes korrespondiert, sehen [eine Vielzahl an Literaturdidaktikern] eine der wesentlichen »Leistungen« des literarischen Gesprächs« (Härle 2011, S. 39).

#### Im Gespräch dialogische Sinnfindung entfalten

In offenen Gesprächen, in welchen zugunsten einer freien Gesprächsentfaltung keine Interpretationen vorgegeben werden, sind der Austausch untereinander und das kommunikative Miteinander von großer Bedeutung. Anthropologisch betrachtet, sprechen wir über Texte, »um anderen mitzuteilen und mit ihnen zu teilen, was ich an einem Text als bedeutsam, interessant oder wichtig wahrgenommen habe« (Abraham 2011, S. 49). Der Text wird zur Zeigegeste, die im Reden darüber auf gemeinsame, geteilte Wahrnehmung und gemeinsame Themen abzielt, die verhandelt werden wollen (vgl. ebd., S. 49 f.; Abraham 2013, S. 104). Texte sowie andere ästhetische Phänomene werden besprochen, um sich einander über die Bedeutung zu versichern (vgl. Abraham 2008, S. 122). Dabei fordern ästhetische Phänomene wie literarische Texte mit der Darstellung eigener Wirklichkeiten besonders dazu heraus, sich über möglichen Textsinn zu verständigen. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, Interessen und Wissenskontexten wird eine Bandbreite an möglichen Lesarten hervorgebracht, die verglichen und ausgehandelt werden (vgl. Abraham 1998, S. 270). Literarisches Interpretieren, das sich als »Aushandeln von Bedeutungen versteht«, führt bestenfalls dazu, eigene Sinnentwürfe zu vergleichen und zu überprüfen, ob diese mit dem Text vereinbar sind oder ob es andere Deutungen gibt, die besser passen und in intersubjektiver Verständigung begründend und nachvollziehbar erscheinen (vgl. Zabka 2004, S. 77). Vor der Beschreibung dieses freilich auch Idealzustandes bemerkt Kaspar Spinner, dass die im Gespräch gemeinsam gefundene oder ausgehandelte Deutung bzw. Interpretation immer nur eingeschränkt erfolgt. Sowohl fragend-entwickelnde wie auch offene Gespräche bringen leicht mit sich, dass sich besonders in großen Gesprächsrunden nur wenige beteiligen und sich aufeinander beziehen. So werden Deutungen meist