

Oliver M. Reuter

Erfahrungsverankerte Rezeption

Auf den Boden fallen schmale Streifen Linoleum, deren Verlust auf der Platte dem Motiv die Form verleiht. Mit kleinen Beiteln werden Grate aus einer Linoleumplatte herausgenommen, Druckstücke werden eingewalzt, es wird gedruckt. Der Geruch von Druckfarbe liegt in der Luft, das Schmatzen der Farbe, gefangen zwischen Glasplatte und Walze bestimmt den Ton, untermalt vom Rucken der Druckerpresse. Zunehmend mehr Drucke liegen im Raum verteilt, um sich schließlich im Trockenständer zu versammeln.

Unterrichtsskizze Linolschnitt bei Gabriele Münter

Schülerinnen und Schüler drucken begeistert mit Linoleumplatten. Völlig zu Unrecht ist die Technik des Linolschnitts als ästhetische Praxis in den Hintergrund geraten. Die etwas aufwändigeren Organisation und Durchführung des Unterrichtssettings verbunden mit Befürchtungen um Schnittwunden haben die Technik in den Kunsträumen selten gemacht.

Nach der praktischen Sequenz, in der die Entwicklung eines Motivs sowie die Umsetzung als Linolschnitt im Fokus stehen, werden ein paar kulturhistorische Hintergründe zum Material Linoleum erläutert. Begonnen bei der Erfindung durch Frederic Walton bis zu den Bestandteilen Leinöl, Holzmehl und Harzen (Tietze 1994, S. 10) und die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten, werden Basisinfos in einem visuell unterstützten Kurzvortrag bekannt gemacht.

Die Lehrkraft präsentiert nun den Linolschnitt „Aurelie“ von Gabriele Münter in der Version mit ausschließlich schwarzer Druckfarbe auf Maschinenpapier sowie in zwei farbigen Variationen. Als Motiv wählt Münter Aurelie, das Hausmädchen der Familie. Es sind elf Versionen des Drucks bekannt, deren variierte Farbigkeit bis zu fünf Farben nutzt (Friedel 2000, S. 68). Eine Version stellt das Lenbachhaus in München unter <https://t1p.de/3v7fn> in der Online-Sammlung zur Verfügung.

Nach einer ersten Ergründung des Werkes stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass das Werk die typische Erscheinungsform eines Linolschnitts hat. Auch Parallelen zu in Stenciltechnik angefertigten Graffiti werden attestiert. Mutmaßungen zur Entwicklung der farbigen Varianten werden angestellt. Anschließend beschreiben sie die Wirkung, die vom Werk ausgeht, und besprechen die Komposition. Über das Zitat

von Münter: „Meist zeichne ich meine Bilder mit schwarzem Pinsel auf die Pappe oder Leinwand, ehe ich an die Farbe gehe.“ (Hoberg 2000, S. 9) wird diskutiert, um die Art und Weise einzuordnen, wie Münter im Falle des Werks „Aurelie“ mit der dominanten Farbe Schwarz umgeht. Abbildungen von Münters Vorzeichnungen mit Anmerkungen zum geplanten Farbeinsatz erweitern die Vorstellung von ihrer Vorgehensweise.

In Infokisten erhalten die Schülerinnen und Schüler biografische Informationen zu Gabriele Münter. Mit dem beiliegenden Bildmaterial und den bereitgestellten Daten werden Steckbriefe gestaltet. Diese sind Bestandteil einer kleinen Ausstellung, in der die gemeinsam gerahmten Linolschnitte zusammen mit den Abbildungen von Münters Linolschnitten und Informationen zur Künstlerin vertreten sind. Ein kurzer Abriss zum Material Linoleum sowie eine Darstellung der Technik ergänzen die Präsentation.

Methode der Erfahrungsverankerten Rezeption

Bei der vorgestellten Unterrichtssequenz fällt auf, dass sie methodisch von der traditionierten Reihenfolge abweicht, auf einen Impuls mittels eines Kunstwerks eine an diese angelehnte ästhetische Praxis folgen zu lassen. Vielmehr folgt eine Rezeption auf eine vorangegangene ästhetische Praxis. Diese Positionierung der Bildbegegnung nach einer Phase der Produktion anzusetzen, macht den Schülerinnen und Schülern ein Angebot, an eigene bildnerische Erfahrungen anknüpfen. Diese erste Rezeptionsphase lässt sich in einen weiterführenden Werkumgang überführen. Mit einer Präsentation, die die beiden zentralen Phasen zusammenführt, wird die Sequenz abgeschlossen (Abb. 1).

Produktion

Rezeption

1 | Abfolge von produktiven vor rezeptiven Prozessen

Die Idee, in der Erfahrungsverankerten Rezeption methodisch bewährte Reihungen aufzugeben, basiert auf der Annahme, dass sich Modelle von Weltverstehen an bestehendem Wissen bedienen und sich gleichermaßen aus gemachten Erfahrungen

konstituieren. Letztere lassen sich nicht, von Dritten gemacht, als Erfahrung übertragen, sie müssen selbst gemacht werden. Nur über eigene Handlungen verankern sich diese als Erfahrungen und definieren gleichsam die Grenzen bislang gemachter Erfahrungen (Duncker 1987, S. 19). Zudem bedürfen sie des Elements des Neuen, in der Wiederholung lassen sich schwerlich Erfahrungen gewinnen. Dieses Neue jedoch trägt auf unbekanntes Terrain und wird somit zum Wagnis, auf das es sich einzulassen gilt (Bilstein/Peskoller 2013, S. 30). So wird neues Wissen einerseits zur Basis, technische Aspekte eines Werkes in einer anschließenden Phase der Rezeption zu begreifen, und dient andererseits als emotionaler Anker, von dem die Rezeptionsphase profitieren kann.

Ausgehend von der pädagogischen Position, dass Erfahrungen einen gewinnbringenden Startpunkt zur Wissensgenerierung darstellen, muss ein Unterrichtssetting Möglichkeiten eines handlungsorientierten Zugriffs auf Inhalte bieten. Spielräume für neugier- und/oder interessensbasierte Ansätze bieten den Nährboden für individuelle Auseinandersetzungen mit Themen und Inhalten. Nicht zuletzt, da sich ein normatives und selektierendes Bildungssystem keine Prozesse leisten möchte, die weder in deren Modus noch in Intensität und Dauer wirklich vorhersehbar sind und noch dazu durch den hohen individuellen Charakter nur schwerlich vergleichbar sind, sind erfahrungsgenerierende Prozesse nahezu vollständig aus dem Unterricht verschwunden. Mit diesem Bann geht einher, dass Schülerinnen und Schüler kaum mehr mit erfahrungsgenerierenden Situationen umgehen können.

Dabei kann es – wie Dewey schon 1910 aufklärte – ohnehin nicht Aufgabe didaktisch konstruierter Settings sein, Lernenden in Prozessen zum Kompetenzerwerb jegliche Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. Vielmehr sind es die auftretenden Komplikationen, die das eigenständige Denken provozieren und selbständige bildnerische und technische Problemlöseprozesse erfordern (Oelkers 2009, S. 165). Nur wer sich in seinem Handeln als Subjekt begreift, kann von einem echten Erfahrungsaufbau profitieren (Knoll 2018, S. 223).

Es ist wichtig zu notieren, dass ein erfahrungsorientierter Ansatz, der notwendigerweise dem Individuellen und dem Subjektiven einen hohen Stellenwert einräumt, nicht im Gegensatz steht zu einer fachlichen Systematik von Wissen oder zu einer notwen-

Orientierungsschema Erfahrungsverankerte Rezeption

Ästhetische Praxis und Rezeption mit der Schnittstelle „Technik“

Einführung in das Grundverfahren

- Zeigen von Einzelschritten der Technik (ggf. Anschluss an bereits bekannte Technik)
- Nachvollzug der Schritte
- experimentelle Erprobung der technischen Möglichkeiten
- Besprechung der Technik (Schwierigkeiten, Varianten etc.)

Anwendung der Technik

- Besprechung der Einfälle und Vorstellungen
- individuelle Motivwahl (incl. Besprechung mit der Lehrkraft)
- ggf. Wiederholung zentraler bildnerischer Aspekte (wie Komposition, Kontraste)
- Überführung in die Planung
- ggf. Wiederholung der Technik/Techniken
- eigenständige und begleitete Anwendung am Bild/Werk
- Besprechung der Ergebnisse/ Zwischenergebnisse

evtl. Erweiterung der Technik

- Zeigen alternativer oder erweiternder Schritte
- Ausprobieren der Erweiterung
- Anwendung der neuen technischen Komponente im eigenen Bild/Werk

Besprechung im Plenum

- Wiederholung der wesentlichen technischen Schritte
- individuelle Rückmeldung zur Technik, Gelingen, Schwierigkeiten
- Fassung der Möglichkeiten der Technik für Bilder/Werke

Anknüpfen am Referenzpunkt in einem Werk

Werkbegegnung

- erste Äußerungen
- Bezugnahme zu eigenen Arbeiten
- Informationen zu Werk und Künstlerin bzw. Künstler
- Thematisierung des Referenzpunktes „Technik“
- Inventarisation und Suchbewegungen (formale und inhaltliche Bestimmung)
- arbeitsteiliges Erarbeiten der Spezifika
- interpretative Ansätze
- Bekanntmachen weiterer Werke zum Referenzpunkt

Anknüpfen am Referenzpunkt in mehreren Werken

Werkbegegnung

- erste Äußerungen
- Bezugnahme zu eigenen Arbeiten
- Informationen zu Werken und Künstlerinnen und Künstlern
- Thematisierung des Referenzpunktes „Technik“
- Vergleichen der verschiedenen technischen Ansätze
- Auswahl und Vertiefung eines Werkes (formale und inhaltliche Bestimmung)
- arbeitsteiliges Erarbeiten der Spezifika
- interpretative Ansätze zu mehreren Werken

Präsentation

- Einholen der Bewilligung durch Erziehungsberechtigte
- Darstellung der Technik/Einzelschritte (Plakate/Leporello/digital etc.)
- Vorbereiten einer kleinen Ausstellung im Schulhaus/einer Präsentation auf der Schulhomepage
- Einbezug der Bilder aus der ästhetischen Praxis, dokumentierende Fotos
- Biografie der Künstlerin/nen bzw. des/der Künstler/s, weitere Informationen
- Informationen zum Werk/zu den Werken, Spezifisches zur Technik (z. B. auf Leporello, Plakat etc.)
- Organisation der Ausstellung, ggf. Einbezug anderer Klassen oder der Eltern
- ggf. Hochladen der Texte/ Bilder auf Schulhomepage

ÄSTHETISCHE PRAXIS

REZEPTION

PRÄSENTATION

digen Einführung, Übung und Anwendung von bildnerischen Techniken. Gut durch die Lehrkraft begleitet werden neue Wissensbestände strukturiert und systematisiert. Für die Rezeption nimmt die vorgeschaltete ästhetische Praxis die Funktion der pädagogischen Geste des Zeigens ein. Durch die Fokussierung des Referenzpunktes (im oben umrissenen Unterrichtsbeispiel ist die Technik des Linolschnitts der Referenzpunkt) bereits in der bildnerischen Produktion werden Aufmerksamkeiten derart geweckt und gelenkt, dass diese Schnittstelle auch in der Rezeption ein besonderes Interesse erfährt. Über die Betonung des Referenzpunktes erfolgt eine Betonung, die rezeptive Verstehensprozesse unterstützt. Zeigen wird hierbei als eine Art Geste begriffen, die früh in der Sequenz Hinweise auf wesentliche Aspekte der späteren Rezeption gibt. Somit wird die Distanz zum Fremden, die bei einer Rezeption von bislang unbekannten Werken immer zunächst zu bewältigen ist, reduziert und ein erster Zugang zur Arbeit der Künstlerin oder des Künstlers erleichtert. Eine wesentliche Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin, beiden zentralen Phasen eine Eigenständigkeit einzuräumen. Es sollte weder die bildnerische Produktion lediglich als Zubringer für die Rezeption fungieren noch die Rezeption nur Appendix der ästhetischen Praxis sein (Abb. 2).

Planen

Die Kombination aus einer Rezeption mit vorgeschalteter ästhetischer Praxis benötigt eine wohlüberlegte Schnittstelle, die die beiden zentralen Stränge verbindet. Eine solche Schnittstelle kann

- das Thema/Motiv,
- die bildnerische/künstlerische Technik oder
- das Material sein.

Es ist wichtig, dass sich die Schnittstelle als ein wichtiges Element sowohl in der bildnerischen Produktion als auch in der Rezeption finden lässt.

Planerisch kann die Erfahrungsverankerte Rezeption auf zwei Wegen angegangen werden. Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Anlage der Sequenz kann die zunächst im Mittelpunkt stehende ästhetische Praxis sein. Sie wird über die Schnittstelle angelegt, fokussiert folglich ein bestimmtes Thema/Motiv/Sujet, stellt eine konkrete bildnerische Technik in den Vordergrund oder den Umgang mit einem Material. Zielführend ist es, wenn abseits des Schwerpunktes den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Freiheiten eingeräumt werden. Geht es beispielsweise um die Umsetzung eines Porträts, kann nach einer Einführung zu den Proportionen von Gesichtern auf bekannte Techniken zurückgegriffen werden. So wird einerseits das Thema/Motiv/Sujet „Porträt“ bildnerisch umgesetzt, andererseits aber Möglichkeiten der individuellen Auseinandersetzung bereits bei der Wahl der bildnerischen Technik eingeräumt. Da das von einer Künstlerin bzw. einem Künstler erarbeitete Vor-Bild aufgrund der spezifischen Reihung der Erfahrungsverankerten Rezeption wegfällt, können die Schülerinnen und Schüler ihre Werke entsprechend ihren eigenen Vorstellungen entwickeln. Ist diese Vorgehensweise eher unbekannt, kann es sein, dass es anfänglich Hürden gibt, die es zu bewältigen gilt. Auftretende bildnerische Probleme selbstständig zu lösen, will gelernt sein.

Die bildnerische Produktion schließt eine gemeinsame Besprechung der Arbeiten im Plenum ab. In der Wirkweise eines Scharniers kann im Zuge der Erörterung auch der Umgang mit der gewählten Schnittstelle besprochen werden, bevor im Anschluss das ausgewählte Werk einer Künstlerin bzw. eines Künstlers gezeigt wird. Es ist naheliegend, dass die ersten Äußerungen auf die Schnittstelle Bezug nehmen und auf diese Weise die beiden Phasen der Produktion und der Rezeption verbunden werden. Ausgehend von einer ersten freien Besprechung des Werkes wird das Werk einer Künstlerin oder eines Künstlers differenziert untersucht und besprochen.

Eine alternative Option zur Planung besteht darin, aus einem Werk, das es zu thematisieren gilt, eine Schnittstelle herauszuarbeiten. Es ist zu eruieren, welche Schnittstelle ein wichtiges Element im Werk ist und zudem gut von den Lernenden im Unterricht zum Schwerpunkt einer bildnerischen Arbeit werden kann.

Vor-Bilder und Nachahmungen als Unterrichtsprinzip aufzugeben, mag eine Herausforderung sein. Doch startet man den Versuch, den Weg von der Produktion zur Rezeption auszuprobieren, wird man mit motivierten Schülerinnen und Schülern und einer größeren Bandbreite an Arbeiten belohnt.

Literatur

Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden 2013.

Friedel, Helmut (Hg.): Gabriele Münter. Das druckgraphische Werk. München/London/New York 2000.

Düncker, Ludwig: Erfahrung und Methode. Langenau/Ulm 1987.

Hoberg, Ansgret: Zur Druckgraphik Gabriele Münters. In: Friedel, Helmut (Hg.): Gabriele Münter. Das druckgraphische Werk. München/London/New York 2000. S. 9–26.

Knoll, Michael: Die entschulte Schule als Ideal. John Deweys Ideal des Unterrichts. In: Konrad, Franz-Michael/Knoll, Michael (Hg.): John Dewey als Pädagoge. Bad Heilbrunn 2018. S. 203–242.

Oelkers, Jürgen: John Deweys Philosophie der Erziehung. In: Konrad, Franz-Michael/Knoll, Michael (Hg.): John Dewey als Pädagoge. Bad Heilbrunn 2018. S. 28–60.

Reuter, Oliver M.: Erfahrungsverankerte Rezeption. München 2021.

Tietze, Andrea: Zur Geschichte des Linolschnitts. In: Kultur- und Sportamt der Stadt Bietigheim-Bissingen. Städtische Galerie: Von Gabriele Münter bis Georg Baselitz. Die Geschichte des Linolschnitts. Bietigheim 1994. S. 10–19.

Dr. Oliver M. Reuter ist Professor für Kunstpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg sowie Leiter des Referats Grundschule des BDK. E-Mail: oliver.reuter@uni-wuerzburg.de