

Richter, Dagmar

Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht

Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 209-228. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Richter, Dagmar: Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht - In: Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 209-228 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35927

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:
Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?!	7
---	---

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis	23
Ingrid Prote Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule	39
Peter Massing Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht.....	53
Tilman Grammes Traditionslinien des Sachunterrichts.....	77
Georg Weißeno Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?.....	91
Karin Kroll Frauenbilder – Männerbilder	99
Ingrid Weißmann Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule?.....	117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan.....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht.....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

Dagmar Richter

Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht

Das im Titel aufgespannte Themenfeld wirkt weit. Doch es soll nicht darum gehen zu zeigen, dass allem Lernen eine sinnlich-ästhetische Dimension innewohnt und alles Lernen immer auch politisch ist. Das ist trivial und falsch zugleich. Es soll hier auch nicht darum gehen zu zeigen, dass das Ästhetische vielfach motivierenden Charakter hat und als Mittel „wider die Langeweile“ (Henkenborg/Sander 1993) schulische Lernprozesse unterstützen kann. Das missachtet ihre Potentiale¹. Es geht hier um eine *qualitative Verknüpfung von politischem Lernen*, das sich an politikdidaktischen Zielen und Kategorien orientiert, *mit ästhetischem Lernen*, das sich auf Kunstobjekte bezieht. Denkbar wären auch Reflexionen zum politischen Lernen in Auseinandersetzung mit (Alltags-)Design oder mit ästhetischen Werken aus den Bereichen der Musik oder Literatur (vgl. Richter 2001).

Das Ästhetische als ein Bereich der kulturellen Bildung und das Politische als ein Bereich der gesellschaftlich-sozialen Bildung befruchten einander, wenn sie im Unterricht als miteinander verknüpfte Prozesse der Enkulturation, Vergesellschaftung und Individuierung ihre innere Dialektik der Kulturan eignung, des gesellschaftlich-sozialen und intersubjektiven Lernens sowie der Persönlichkeitsbildung entfalten können. Ästhetische Bildung initiiert Erfahrungsprozesse, die sich auf Ästhetisches beziehen, die, wie Gunter Otto es formuliert, als „Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter“ zu beschreiben sind (Otto 1993b, 17). Politische Bildung ist formal „eine Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlichen Institutionen..., (Kinder, D.R.), Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz der politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit den zur Teilnahme am politischen Leben notwendigen Voraussetzungen, kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen auszustatten“ (Massing 1999, 185).

Die Befruchtung politischer Bildung durch politisch-ästhetische Lernprozesse wird deutlich, wenn kategoriale Überschneidungen betrachtet werden, die in gegenwärtigen Diskussionen zur politischen und ästhetischen Bildung

¹ Obwohl der Titel so gewählt wurde, lässt sich diese Verkürzung des Ästhetischen nicht den Beiträgen im Band vorwerfen.

anzutreffen sind. Ihre Schnittmenge markiert mögliche Ziele eines politisch-ästhetischen Unterrichts und verweist auf potentielle Wege der Aneignung des Politisch-Ästhetischen².

Die wohl zur Zeit am häufigsten genannte Kategorie in beiden Bereichen ist die der Differenz, vielfach kontrastiert mit Gleichheit. Des Weiteren – auch im Zusammenhang mit Differenz – werden Konsens und Dissens genannt. Kategorien wie Geschichtlichkeit/Gewordenheit, Lebensstile, Gefahren/Risiken sind gleichfalls für beide Bereiche relevant, jedoch bislang nur wenig daraufhin reflektiert. Zu den sich überschneidenden Zielen von Lehr-Lernprozessen gehören: Wahrnehmungssensibilisierung und Perspektivenübernahme, Reflexion von Deutungsmustern und Urteilsvermögen bzw. Urteilskraft. In den didaktisch-methodischen Überlegungen sind neben Lernvoraussetzungen von Grundschüler/innen im Zusammenhang mit Aspekten der Werkauswahl Beziehungen zwischen Kunst und Politik zu betrachten. Ein Beispiel aus der Friedenserziehung mit einem Bild von Otto Dix schließt diesen Text ab, der keinesfalls beansprucht, den Bereich des politisch-ästhetischen Lernens vollständig zu beleuchten, sondern der nur einen kleinen Ausschnitt aufzeigen kann³.

1. Zu den Kategorien Differenz, Dissens und Konsens

Vielfalt und Unterschiedlichkeit kennzeichnen den gesellschaftlich-sozialen Raum als auch das Ästhetische. Für beide Bereiche ist die Kategorie der Differenz relevant. Im Politischen wird Differenz im Zusammenhang mit Globalisierung, heterogenen Gesellschaften oder Unterschieden zwischen Menschen erwähnt: Folgen der Globalisierung, Einwanderungen und Flüchtlingsströme oder Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, verschiedene

² Es gibt hierzu kaum neuere Literatur, aber frühe Vorreiter: Gunter Otto hat, neben Reinhard Pfennig, sehr früh auf Gegenwartskunst und ihrer politischen Bedeutung hingewiesen (1971), was Eingang in die Kunstdidaktik fand. Hermann Giesecke hat sich in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ (1972, 225, 7. Aufl.) mit ästhetischen Kategorien und politischen Gegenständen beschäftigt: Ästhetische Erziehung legitimiere sich dann als politischer Unterricht, wenn sie in der Aufarbeitung ihres *eigenen* Gegenstandsfeldes politische Implikationen bloßlegt und politische Stellungnahmen und Entscheidungen der Schüler ermöglicht. M.E. ist dies in heutiger Sicht ein reduzierter Ansatz, der zudem für Sachunterricht nicht relevant ist.

³ Nicht eingegangen werden kann hier auf Lernprozesse im Zusammenhang mit ästhetischer Produktion (vgl. dazu Schelle 1997).

Milieus oder Lebensstile, Geschlechterverhältnisse oder soziale Benachteiligungen u.v.m. können mit Differenzen und Differenzproblemen beschrieben werden. Ziel ist, jeweils eine politische Gleichheit trotz (kultureller, geschlechtlicher, religiöser etc.) Differenzen zwischen Menschen bzw. Gruppen herzustellen. Für Leggewie ist dies ein Aspekt von „Staatskunst“: „Eine kunstvolle Politik der Differenz muss die Unterschiede der Mentalitäten, des Wohlstands und des Lokalpatriotismus respektieren, ohne in eine ethnozentrische Politik der Kantonalisierung zu verfallen“ (Leggewie 1993, 121). Politik muss „kulturelle Differenzen auch im öffentlichen Raum abbilden, ohne politische Diskriminierungen zu befördern oder zu verstärken. Wirklich multikulturell ist nicht die Gesellschaft, die sich ethnisch abschottet und entmischt, sondern die lokale Eigenheiten in Rechnung stellt, ohne dabei den Wechsel der Optionen auszuschließen“ (Leggewie 1993, 133). Das Politische wird im Zusammenhang mit demokratischer Kultur immer öfter als Kommunikation über Differenzen verstanden. Eine Voraussetzung für demokratisches politisches Handeln ist demzufolge, Differenzen wahrzunehmen und möglichst ohne Vorurteile in weitere Überlegungen zur Herstellung von politischer Gleichheit und damit von Gerechtigkeit in der Gesellschaft einzubeziehen.

Auch *in der politischen Bildung* ist diese Kategorie daher aktuell und mittlerweile vielleicht sogar *eine Schlüsselkategorie*: „In einer zunehmend entgrenzten, globalen, komplexen, multikulturellen und multiperspektivisch gedeuteten Welt gewinnen die Erfahrungen von Diskrepanzen und Differenzen an Bedeutung. Wer soziale Zusammenhänge begreifen und verdeutlichen oder politisch handeln will, wird sich darauf einlassen müssen, zukünftig (noch) weniger Eindeutiges als mehr Dissonantes zur Kenntnis zu nehmen und für sich bzw. gemeinsam mit anderen zu verarbeiten“ (Redaktion kursiv 2000, 12).

Mit diesen knappen Sätzen ist ein hoher Anspruch im Hinblick auf die Ziele politischer Bildung formuliert, die verschiedene Fähigkeiten umfassen:

- Differenzen begegnen und ansehen, also bewusst wahrnehmen;
- Differenzen reflektieren, indem u.a. verschiedene Standpunkte und Perspektiven eingenommen und ‚distanziert‘ miteinander verglichen werden;
- das Einzelne und Besondere auf einen größeren Zusammenhang, auf das Allgemeine beziehen können: Differenzen im gesellschaftlich-politischen Kontext sehen;
- eine politische Meinung oder These zu den Differenzen bilden und sie eine Zeitlang ‚in der Schwebe‘ halten;

- die Meinung prüfen, indem politische Möglichkeiten und potentielle Folgen reflektiert werden;
- einen Konsens anstreben, aber einen Dissens in Kommunikationen aushalten, der zwischen verschiedenen Einzelnen oder Gruppen besteht;
- zu einem politisch begründeten Urteil gelangen.

Kunst dient der Differenzerfahrung in verschiedener Hinsicht: Zum einen gibt Kunst den Betrachtenden die Möglichkeit der Distanz zur Wirklichkeit. Die alltägliche Einstellung muss bei der Rezeption eines Kunstwerks überschritten werden, zum Alltag muss eine Distanz aufgenommen werden. Kunst ist nicht „von der Welt“, sondern „über die Welt“, wie Martin Seel es ausdrückt: Kunstwerke beziehen sich nicht auf etwas *in* der Welt, sondern präsentieren *Sichtweisen der Welt* (Seel 1993, 408). Die Sichtweisen können sich auf Ordnungen, Gesetze oder Prozessverläufe beziehen; sie bleiben nicht an der Oberfläche der Dinge, sondern stellen Sichtweisen über sie dar oder ihre Beziehungen zu anderen Dingen oder Menschen usw. Das Kunstwerk stört das gewohnte, eingeübte Sehen: es unterbricht „die Kontinuität zwischen der pragmatisch-alltäglichen und der ästhetischen Situation“ (Seel 1993, 409). Die Ermöglichung der Distanzierung von der Wirklichkeit erlaubt, Differenzen als solche wahrzunehmen und zu erfahren.

Zum anderen wendet sich Kunst nach Wolfgang Iser „in betonter Weise dem Verhältnis der pluralen Gestaltungen, Möglichkeiten und Ansätze zu“ (Iser 1993b, 72) – durch ihre Auseinandersetzungen mit ihren kunstgeschichtlichen Bezügen, mit Differentem oder Formal-Ästhetischem, indem sie z.B. Pluralität mit Mehrfachkodierungen darstellt. Im reflektierten Kunstumgang „bildet sich Vertrautheit mit einem Normenkatalog heraus, der Aufmerksamkeit aufs Einzelne und Beachtung der Eigenlogik gebietet sowie Übergriffe und Monopolisierungen verbietet“ (Iser 1993b, 75). Er bezeichnet Kunsterfahrung daher als die „beste Schule..., sich in einer Situation radikaler Pluralität angemessen zu bewegen; (man) muss sie nicht perhorreszieren, sondern kann sie wahrnehmend durchdringen und in ihr agieren. Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Orientierungsmitteln der Gegenwart“ (Iser 1993b, 76). Ästhetisches Denken fördert die Fähigkeit zur *Auseinandersetzung mit Pluralität und Vielfalt* in der Gesellschaft.

Einen weiteren Aspekt führen Zaunisch und Wagner aus. Sie stellen dar, dass political correctness dazu führe, Themen zu tabuisieren und den Prozessen demokratischer Willensbildung zu entziehen (Zaunisch 1999, 66). Kunst

hingegen provoziere, enttabuisiere und weise ohne zensierende Eingriffe durch political correctness auf Schwachpunkte der Gesellschaft: „Sie braucht das Bild als Übersetzungsinstrument, das Bild, die Metapher, die automatisch an die Grenzen der political incorrectness rührt, weil das Bild immer (als) der Vorschub für einen Tatbestand steht, der nicht der Tatbestand selber ist“ (Wagner 1999, 73). Damit wird Kunst zum *Konterpart* der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, steht in Differenz zu ihr und ermöglicht entsprechende Reflexionsprozesse.

Viele (Kunst-)Didaktiker/innen sehen in der Begegnung von Kindern mit Kunst eine *Chance für Lernprozesse*, da Kunst irritieren kann, stutzig macht oder ratlos, oder auch provoziert. Differenzen, Distanzen, Widersprüche, Ambivalenzen und Abwehr sind wesentliche Aspekte in den Prozessen der Auseinandersetzung mit Kunst. Eine Annäherung an diese Aspekte muss in geleiteten Unterrichtsprozessen neben emotionalen Dimensionen auch eine sachliche Auseinandersetzung beinhalten. Damit bietet Kunst einen „Erfahrungswiderstand“. Das Gewohnte verliert nach Rumpf seine „Scheinselbverständlichkeit“ und „Scheinvertrautheit“ und wird zum Fremden: „Ein Kunstgriff in der Erzeugung von Fremdheit ist die Verrückung der Perspektive in die Sicht des Unverständigten, das Geschehen gewinnt Fremdheit und Widerstand“ (Rumpf 1991, 135). Maset (1993) betont die Ausbildung und Entfaltung der Differenz gegenüber dem Anderen als pädagogisches Ziel der Kunstvermittlung. Kirchner fasst die Potentiale von Kunsterfahrung und ästhetischem Denken zusammen: „Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktion, die Orientierung in der Lebenswelt, die Entwicklung von Symbolisierungsfähigkeiten, Toleranz soll geübt werden, Selbsterkenntnis gefördert, der Selbstentfremdung entgegengewirkt, der Erfahrungswiderstand zur Erfahrung des Selbst genutzt, Differenz erlebt werden etc.“ (Kirchner 1999, 55).

Wichtig für unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse ist der kommunikative Austausch über das Gesehene, Gedeutete oder Irritierende. Alle sehen Unterschiedliches und auch Gleiches:

„Die Sinngenese entsteht als subjektiv (geschichtlich und lebensgeschichtlich) vollzogener Akt, das heißt, den historisch geprägten Zeichen (Symbole, Gestaltungsformen) wird von den Zeichenbenutzern jeweils ‚neu‘ Bedeutung attribuiert, wobei auch die Bedeutungskonstitution durch den Betrachter ihrerseits historisch und sozial verankert ist“ (Kirchner 1999, 77). Dabei gibt es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Interpretation, sondern ‚besser begründete‘ und ‚schlechter begründete‘; manche sind so schlecht begründet, dass sie wieder zu verwerfen sind: „Alle Theoretiker stimmen darin überein, dass es nicht die richtige Interpretation gibt. Es gibt viele. Jeder muss seine begrün-

den. Das ist die Chance für Kommunikation“ (Otto 1998a, 162). Und es ist die Chance, *Dissens und Konsens in Kommunikationen* zu erfahren: An welchen Sichtweisen zeigen sich Übereinstimmungen? Warum werden einige Details des Kunstwerks unterschiedlich im Zusammenhang mit dem ganzen Bild gedeutet? Kann man sich gegenseitig überzeugen? Es verdeutlichen sich in der Kommunikation gemeinsame und unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen sowie eventuell auch die Gründe dafür: „Im Rezeptionsprozess wird zunächst nur das wahrgenommen und erfahren, was der Rezipient dem Werk aufgrund seiner subjektiven Erfahrung und seines Wissens zuschreibt, wobei freilich intersubjektive, konventionalisierte, soziale und gesellschaftliche Prägungen einfließen“ (Kirchner 1999, 78f.). Diese Prägungen aus dem Rezeptionsprozess herauszulösen, sie bewusst zu machen, kann u.a. die so genannte ‚interkulturelle ästhetische Bildung‘ leisten. An anthropologischen Grundthemen wie Liebe und Begehren, Leiden und Verletzbarkeit, Erinnern und Vergessen lassen sich *kulturell unterschiedliche Rezeptionsperspektiven* aufzeigen sowie eine Kultur des Dissens einüben (Otto 1993): „Interkulturelle ästhetische Erziehung setzt existentielle Themen als Gegenstand von Kommunikation, von Verstehen und Verständigung voraus. Die Differenz wird im ästhetischen Feld nicht primär in der Konfrontation mit eigenen oder fremden Kulturobjekten erfahren, sondern in einer für alle unvertrauten Zuwendung zu Bildern mit allen gleichermaßen angehenden Inhalten“ (Otto 1998a, 162). Für Schuhmacher-Chilla kann dies zu einem Genuss am Dissens führen: „Pluralität, Differenz und Fremdheit zielen auf Mehrdeutigkeit, die im Diskurs ausgehalten werden muss, sogar genossen werden kann“ (Schuhmacher-Chilla 2000, 315). Werden die dialogischen Prozesse der Auseinandersetzung mit Kunst auch (aber nicht nur!) in Bezug auf politische Kategorien geführt (Geschichtlichkeit, Macht, Ohnmacht, Konflikt etc.), so ergibt sich ein Überschneidungsbereich politisch-ästhetischen Lernens. Kulturelle, soziale und politische Bedeutungen lassen sich aus den Kunstobjekten heraus interpretieren.

In der Zusammenstellung erscheinen Kunsterfahrung und ästhetisches Denken fast als ‚Wundermittel‘, was sie natürlich nicht sind. Nicht jede/r lässt sich auf Kunst ein, vollzieht die Denkbewegungen und tauscht sich kommunikativ darüber aus. Hier sind idealtypische Rezeptions- und Denkprozesse angesprochen, die diese Potentiale beinhalten, die sich jedoch nicht zwangsläufig entfalten müssen.

2. Ziele politisch-ästhetischen Lernens

2.1 Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit für soziale und kulturelle Zusammenhänge

„Wahrnehmung gilt als Bewusstwerdung von Sinnesreizen“ (Kirchner 1999, 78). Nach Welsch geht mit der Wahrnehmungsflut und der Ästhetisierung der Welt (z.B. durchgestylte Einkaufszentren, Freizeitparks etc.) ein Wahrnehmungsverlust einher, da in der Informationsgesellschaft die Wahrnehmung „standardisiert, präformiert und oktroyiert“ sei (Welsch 1993b, 63). Diese äußeren Bilder regten die Fantasie nicht an, sondern stellten sie still; Sinnlichkeit wird nicht angesprochen sondern verdrängt. Er bezeichnet dieses Entwicklung als Anästhetisierung. Unsere Wirklichkeit sei durch Ästhetisierung und Anästhetisierung geprägt, so dass mit ästhetischem Denken und ästhetischen Erfahrungen Wirklichkeitskompetenz zu gewinnen sei (Welsch 1993b, 67). Auch wenn man diese These in ihrer Radikalität nicht teilen möchte, so werden auch im Zusammenhang mit der so genannten „Veränderten Kindheit“ (Fölling-Albers 1997) häufig Erfahrungsverluste aufgrund zunehmender Beschäftigung mit elektronischen Medien beklagt, die zu reduzierten „Erfahrungen aus zweiter Hand“ führten. „Dem Defizit authentischer Erfahrung kann mit der Entwicklung sinnlich-symbolischer Fähigkeiten entgegengewirkt werden“ (Kirchner 1999, 53), also mit Kunstrezeption, welche „die Ausbildung von Symbolisierungsfähigkeiten, Imaginationskraft und Phantasie“ unterstützten. Wahrnehmungsfähigkeit für soziale und kulturelle Wirklichkeit wird in der Literatur zunehmend als wichtiges Lernziel angesehen; sie zählt als eine *Komponente der Wirklichkeitskompetenz*.

Auch für den Bereich des Politischen lassen sich zahlreiche Beispiele finden, welche die Wahrnehmungsfähigkeit als grundlegend begründen: Wenn Politik zur *symbolischen Politik* wird, die Handlungskompetenzen simuliert und Entscheidungen inszeniert, ist sie zunächst als solche wahrzunehmen und dann zu entschlüsseln mit Hilfe politischer Ikonologie, die nach Thomas Meyer zum neuen (medien-)wissenschaftlichen Bereich wurde (Meyer 1992). Medial vermittelte Politik ist wesentlich mit Wahrnehmungsprozessen zu deuten und zu verstehen, die ihre Inszenierungen und medienspezifischen Symbole entschlüsseln. Den schnell laufenden Bildern des Films und Fernsehens ist dafür eine ruhige und Reflexionsprozesse unterstützende Sicht auf das einzelne Bild entgegenzusetzen; Kunstrezeptionen fördern diese Prozesse der Verlangsamung durch ein ruhiges Sich-Annähern an die Gegenstände der

Betrachtung. Die hier gewonnenen *Deutungskompetenzen* unterstützen das Deuten medial vermittelter politischer Aussagen. Differenzierte Wahrnehmungen können zu kritischen Fragen gegenüber Stereotypen in Darstellungen führen.

Politisch-ästhetisches Lernen eignet sich besonders gut, *Vorstellungsbilder* von Schüler/innen über „Sachen“ zu aktualisieren. Menschen machen sich Bilder von Menschen, Lebewesen, Sachen und Situationen, ihre Erinnerungsspuren beeinflussen das aktuelle Wahrnehmen. Wahrnehmungen differenzieren. Das Wahrgenommene befindet sich in einem sozialen Raum. Erfahrungen werden unter unterschiedlichen kulturellen Bedingungen gemacht. „Die Auseinandersetzung mit ‚Bilderwelten‘ scheint sich zu eignen für eine Steigerung der Aufmerksamkeit gegenüber Selbst und Welt, weil Bilder gewissermaßen als Projektions- und Reflexionsfläche zugleich dienen: Was ich sehe, hat irgendwie immer auch mit mir selbst zu tun, damit, wie ich die Dinge wahrnehme, deute und beurteile“ (Schelle 2001, 223). Dies lässt sich auch auf die in der politischen Bildung beschriebene *Perspektivenübernahme* (Breit 1992) übertragen.

Weitere wahrnehmungsfördernde Qualitäten politisch-ästhetischer Bildung im Sachunterricht, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, lassen sich mit folgenden Punkten charakterisieren:

- Detailwahrnehmung lässt das Besondere zur Geltung kommen, es fördert die Sensibilität für das Besondere, das in Auslegungsprozessen zugleich auf das ganze Bild zu beziehen ist. Manche Aussagen können verallgemeinert werden. Hier werden Denkbewegungen provoziert, die zwischen Konkretem und Abstraktem pendeln.
- Die Wahrnehmung auch für das nicht unmittelbar Wahrnehmbare zu sensibilisieren, hat Orientierungsfunktion.
- In Gesprächen über Bilder sind Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstand und Wort, von Gegenstand und Funktion anzustellen. Das bildlich Wahrgenommene ist in wörtliche Sprache zu übersetzen, wobei sich die Grenzen beider Medien verdeutlichen und sie als Medien reflektiert werden können.
- Differenzierte Wahrnehmungen sind in eine entsprechend differenzierte Sprache zu übersetzen und eine differenzierte Sprache ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen.
- Die Fantasie und Vorstellungskraft wird angeregt. Für Kinder sind Gegenstände häufig noch nicht so stark alltags-pragmatisch festgelegt bzw. eingebunden wie für Erwachsene. In der Regel fällt es ihnen leichter, das Wahrgenommene im Hinblick auf seine Möglichkeitspotentiale hin

zu entfalten; ihr Möglichkeitssinn ist im Sinne einer sozialen und politischen Fantasie zu wecken und zu pflegen. Einbildungskraft nannte dies Hannah Arendt.

2.2 Differenziertes Denken

Die zwei vorrangigen Symbolsysteme, die Sprache des Politischen und die präsentativen Bilder des Ästhetischen, stellen zugleich immer auch Wahrnehmungsgrenzen dar. Ein sich Hin und Her – Bewegungen zwischen ihnen bietet eine Chance, Wahrnehmungsblockaden zu lösen und Wahrnehmungen zu differenzieren. Mit der Wahrnehmungsfähigkeit verbunden ist das differenzierte Denken über Wahrgenommenes in der Realität, wie es im vorherigen Abschnitt schon anklang. Kunst vermag durch ihr Fremdsein im Vergleich mit anderen Realitätszugängen, durch ihre Mehrdeutigkeiten und ihr Möglichkeitsspektrum bislang unproblematische oder vertraut gewordene Orientierungen, Kategorien oder Begriffe zu stören oder zu brechen. Wenn vertraute Deutungen, gewohnte Sichtweisen und verlässliche Orientierungen abhanden kommen, beginnen Suchprozesse. Im Idealfall können die Störungen und Irritationen zu ‚Lockerungen‘ oder ‚Verflüssigungen‘ der Kategorien führen, die sich in neuen Sinnbildungsprozessen zu neuen – und reflektierteren – Orientierungen und Kategorien verdichten. Kunst kann daher eine *Flexibilisierung der Kategorien und Begriffe* bewirken. Da Kunst Fragen provoziert, aber keine Antworten gibt, vermittelt sie keine neue Orientierungen – diese sind von den Subjekten selbst in Reflexionsprozessen zu erwerben und sie werden in der Regel differenzierter ausfallen als die früheren.

2.3 Urteilskraft

In der ästhetischen Argumentation drückt sich *ästhetische Rationalität* aus, wie Gunter Otto es nennt: Eine Rationalität im weiten Sinne, die meint, dass Handlungen mit subjektivem Sinn versehen werden. In der ästhetischen Argumentation werden die subjektiven Gründe und Ursachen einer sinnzuschreibenden Wahrnehmung aufgedeckt. Während politisches Lernen sich auf eine Zweck- und Wertrationalität bezieht, die weitgehend objektivierbaren Kriterien folgt, die also von subjektiver Sinnlichkeit möglichst abstrahiert und verallgemeinert, ist ästhetische Rationalität gerade auf diese subjektiven Gründe und Ursachen

gerichtet⁴. Beide Formen ergänzen einander. *Ästhetische Urteile* sind Urteile über die Wahrnehmung der Sinne und das sie begleitende Gefühl (vgl. Koch 1993). Das mit ihnen verbundene Denken richtet sich auf die eigene sinnliche Anschauung. Ästhetische Urteile enthalten keine objektive Erkenntnis wie die Aussage: Dies ist ein Baum. Sie erheben keinen Wahrheitsanspruch über Sachen, Sachverhalte und deren Eigenschaften, lassen also keine Bewertung nach richtig oder falsch zu, sondern beziehen sich auf *subjektive Wahrnehmungen*, die nicht lediglich das mitteilen, was man wahrnimmt, also nicht nur sagen: „Ich sehe einen Baum“, sondern die dieses Wahrnehmen zugleich *beurteilen*: Ein ästhetisches Urteil lautet z.B. „Dieser Baum ist schön“. Das subjektive Gefühl, die sinnliche Anschauung, dass dieser Baum schön für jemanden ist, liegt dem Urteil zugrunde und kann allenfalls als ‚Selbsttäuschung‘ oder ‚Lüge‘ zurückgewiesen werden. Aber auch von der ästhetischen Rationalität als das „Pendant zur Vorherrschaft der instrumentellen Rationalität“ kann nach Cornelia Klinger keine rettende Hilfe erwartet werden: „In vielen Hinsichten erfüllt die ästhetische Rationalität in der Moderne Statthalterfunktionen für eine andere Dimension, für im Kontext der Moderne illegitim gewordene, ungestellte oder unbeantwortete Fragen. Sie enthält den Hinweis auf ein Anderes, aber sie ist selbst kein Anderes“ (Klinger 1995, 236). *Ästhetische Rationalität kann also zu Fragen führen oder einen Widerspruch zum Wissen provozieren*, aber nicht selbst schon die Antwort sein. Hierzu ist sie für unseren Kontext mit politischem Wissen so zu vermitteln, dass letzteres sich aufklärt und bezogen auf ein Problem oder Fall ein begründetes *politisches Urteil* ermöglicht. Dessen Rationalität ist politisch-gesellschaftlich, begründet sich also nicht mit subjektiv relevanten, sondern mit politischen Kategorien. Sie bindet nach Massing die Zweckrationalität (mit der Beurteilungskategorie der Effizienz) und Wertrationalität (mit der Beurteilungskategorie der Legitimität) zusammen (vgl. Massing 1999b, 200). Insbesondere die Wertrationalität, die „Beziehung von politischem Handeln und Werten“, muss „in diskursiven Prozessen immer wieder neu geklärt und ausgehandelt werden“ (ebd.). Die *politische Urteilsfrage* wird

⁴ Zu unterscheiden ist diese Form der Interpretation von einer ausdruckspsychologischen Interpretation der sozialen Bezüge eines Kunstwerks und von einer kunsthistorischen oder ikonologischen Analyse, die hier als Gegensatz kurz skizziert werden soll: „Die politischen Implikationen von Kunst müssen immer mit historischen Quellen belegt und durch eine ikonologische Analyse überprüft werden. [...] Historisch-politische Einflussforschung zeigt mögliche Einflüsse von Politik auf die Kunst auf. Ob diese wirklich nachweisbar werden, kann nur die ikonologische Analyse erweisen“ (Beyme 1998, 41 f.). Die Interpretationen im Sachunterricht sind zwar durchaus an dem Dargestellten zu belegen, aber subjektive Gründe erhalten mehr Gewicht.

nach Massing in Abhängigkeit von der eingenommenen Sichtweise beantwortet: „Drei mögliche Sichtweisen bieten sich an, die das politische Urteil und seine Begründungen beeinflussen: Die Sichtweise der politisch Handelnden, die Sichtweise der von der Politik Betroffenen und die Sichtweise des demokratischen Systems“ (Massing 1999b, 201). Politische Bildung soll mit möglichst vielen politischen Kategorien und Sichtweisen vertraut machen, so dass Lernende sie in Urteilen erkennen und zwischen *gerechtfertigten und ungerechtfertigten Urteilen* differenzieren können sowie selbst verschiedene Kategorien und Sichtweisen für eine differenzierte Argumentation heranziehen können. Zwar bestehen hier noch viele Forschungslücken (vgl. Massing 1999b, 201), aber es sollte deutlich geworden sein, dass beide Urteilsformen sich im Kontinuum zwischen subjektiv relevanten und objektivierten Kategorien bewegen und beide eine Pluralität von Urteilen zu akzeptieren haben, die in Abhängigkeit zur jeweiligen Sichtweise gebildet werden. Im Sachunterricht können Grundlagen für differenzierte Urteile gelegt werden.

2.4 Methodenlernen

Gegenüber dem kognitiven Lernen werden beim ästhetischen Lernen *andere Lernfähigkeiten betont*, die in den oberen Abschnitten schon anklangen: Der „Vorrang des Methodenlernens vor der Wissenskumulation; die Priorität präziser Fragestellung gegenüber vorschnellen Antworten; die prinzipielle Akzeptanz von pluralistisch emanzipiert nebeneinanderstehenden Anschauungen, die für den Wissenskontext ebenso relevant sind wie für die soziale Praxis“ (Wagner 1999, 78). Weder allein kognitives noch allein sinnlich-ästhetisches Erkennen sind im Unterricht anzustreben; fehlt es dem Sinnlichen, ist die Wahrnehmung eingeschränkt, fehlt es der reflektierenden Kraft, kann manipuliert werden. Glücklicherweise lassen sich Prozesse des Erkennens zwar nicht derart reduzieren, aber die Möglichkeit ihrer gegenseitigen Bereicherung für Erfahrungsprozesse lässt sich befördern, wenn sie als komplementäre Prozesse gesehen werden.

Bilder auslegen im schulischen Unterricht ist ein subjektiver Prozess, in dem versucht wird, etwas Fremdes – das Präsentierte im Bild – in das Eigene zu integrieren. Das Fremde wird auf Vertrautes in der eigenen Lebenswelt, in den Erfahrungen oder des vorhandenen Wissens bezogen. „Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (Otto/Otto 1987, 20). Dieses Verknüpfen bezeichnet einen Lernweg, der in der Auseinandersetzung mit

ästhetischen Objekten für die Lernenden besonders auffällig ist, der jedoch für alle Lernprozesse gilt.

3. Didaktisch-methodische Überlegungen zu Kinder, Kunst und Politik

Abschreckend beim ästhetisch-politischen Lernen mag für Lehrkräfte vielfach wirken, dass sich Politisches und Kunstobjekte oft als unzugänglich für ‚normale‘ Betrachter präsentieren, dass ästhetische Lernprozesse offensichtlich noch weniger genau zu planen möglich sind als andere, da hier die subjektiven Leistungen der Schüler/innen bedeutsamer sind als sonst, und dass Lehrkräfte wenig Hilfen aus der Literatur und wenig Praxiserfahrungen in diesem Bereich haben. Für beide Bereiche lassen sich zwar nicht besonders viele Literaturangaben nennen, aber die vorhandenen belegen, dass sich *Grundschul Kinder* sowohl mit Politik (Richter 1997) als auch mit Kunst (Kirchner 1999) *offen, unvoreingenommen und reflektiert* auseinander setzen können. Auch politisch-ästhetische Lernwege können geplant und vorbereitet werden⁵. Voraussetzung sind im Bereich des Politischen subjektiv nachvollziehbare Fallbeispiele, präzise eingeführte Begriffe und konkrete Materialien, welche die Komplexität des Politischen auf ein Maß reduzieren, das den Schüler/innen angemessen ist. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, für die Kirchner bei Sechs- bis Elfjährigen sogar eine besondere Disposition feststellt. „Kunstwerke sind dann zur Vermittlung geeignet, wenn ungewöhnliche Materialqualitäten zum Nachgestalten und Experimentieren reizen, aus dem Alltag Vertrautes in anderen Zusammenhängen entdeckt wird und zu Wiedererkennen führt, wenn Motive die Phantasietätigkeit und das Nachdenken anregen, wenn die Produktionsverfahren Berührungspunkte zu eigenem ästhetischen Verhalten im Spiel aufweisen oder wenn Irritationen entstehen, zugleich jedoch Neugierde und Wissbegierde hervorrufen werden“ (Kirchner 1999: 23).

⁵ Siehe z.B. das Wochenschau – Heft „Kultur und Herrschaft“ 43.Jg., März/April 1992, Nr. 2, Ausgabe Sek. II

3.1 Aktualität, Bedeutsamkeit und Betroffenheit

Es gibt immer wieder aktuelle Anlässe in den Medien, die im Unterricht aufzugreifen sind: Die im Fernsehen gezeigten Wirkungen der Terroranschläge vom 11. September 2001 auf das World Trade Center in New York wurden von Menschen so in Worte gefasst, dass es gewesen wäre „wie im Kino“. Hier verdeutlicht sich (ein weiteres Mal) die *Macht der Bilder für das Wahrnehmen von Wirklichkeit und für das Denken über Wirklichkeit*. Es verdeutlicht sich die Relevanz, über ‚Bilder‘ im weitesten Sinne auch in ihren politischen Dimensionen aufzuklären.

Was interessiert Kinder? Wo gibt es Bezugspunkte aus ihren Lebenswelten zum künstlerischen Objekt? Die ‚klassischen‘ Kriterien der Bedeutsamkeit und Betroffenheit leiten die Unterrichtsziele und damit schließlich die Werkauswahl. *Gegenwartskunst* eignet sich nach Kirchner besonders gut für Grundschulkindern, da sie sich auf Geschehnisse der Zeit oder auf bekannten Alltag bezieht; ein historischer Abstand muss nicht reflektiert werden (vgl. Kirchner 1999, 87). „Je mehr Bedeutungskontexte die Kinder zu einem Werk entwickeln können, desto größer wird das Interesse daran“ (Kirchner 1999, 87). Die in den Werken (re-)präsentierten Lebenswelten oder Lebensweisen sollten den Schüler/innen vertraut sein. Architektur, Städtebau oder Denkmäler sowie ‚Kunst im öffentlichen Raum‘ sind zwar des öfteren in Städten oder Gemeinden zu sehen, müssen aber deshalb trotzdem nicht zu den Lebenswelten der Schüler/innen gehören.

Zu fragen ist des Weiteren, welche bedeutsamen politischen Erkenntnisse das künstlerische Objekt dem Kind vermitteln kann. Dafür ist von Seiten der Lehrkräfte eine genaue Kenntnis des Kunstwerks wichtig. „Die Werkrekonstruktion ist Voraussetzung von Lehrprozessen, um angemessene Inhalte auszuwählen und gemäß der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes didaktische Vermittlungswege zu antizipieren“ (Kirchner 1999, 65).

3.2 Zur didaktischen Werkauswahl: Beziehungen zwischen Kunst und Politik

Die Beziehungen zwischen Kunst und Politik sind vielfältig, hier soll nur auf die eingegangen werden, die sich auf vielerlei Weise in Kunstwerken ausdrücken. Es finden sich politische Aussagen in künstlerisch gestalteten Objekten (bei Beuys, Immendorff oder Vostell), auch in Karikaturen oder Plakaten (Staeck). Es gibt ‚Klassiker‘ der erzählenden Malerei wie z.B. die

Allegorien der guten und schlechten Regierung von Lorenzetti im Palazzo Pubblico in Siena (1337 – 39), deren bildliche Repräsentationen in zahlreichen politischen Interpretationen gedeutet wurden. Einige Künstler/innen begründeten mit ihren Werken eine politische Ikonologie (Goya, Hogarth oder Daumier); sie decouvrierten politische Hintergründe oder zeigen Folgen von Politik auf (z.B. Grosz, Kollwitz, Hubbuch oder Heartfield), was mehr oder weniger gut für die Betrachtenden zu erkennen war bzw. ist, da sich die Darstellungen häufig durch Doppelkodierungen auszeichnen. Es findet sich in der Kunst auch konkreter Widerstand gegen gesellschaftliche Vorgänge (z.B. in der Aktionskunst und in Happenings). Manche interpretieren Politisches in jedes Kunstwerk hinein, in denen anthropologische Gefühle wie Ängste verarbeitet werden (z.B. bei Picasso, Max Ernst, Dali usw.). Gelegentlich wird Kunst im Zusammenhang mit Politik auch in der Öffentlichkeit und im Parlament diskutiert: Wenn Jeanne Claude und Christo den Reichstag in Berlin verhüllen (vgl. Klein u.a. 1995), wenn Hans Haake von den Politiker Erde aus ihren Wahlkreisen mit nach Berlin gebracht bekommen möchte, die er im nördlichen Lichthof des Reichstags in einem langen Holztrog deponieren will, in dem die Inschrift leuchtet „Der Bevölkerung“, oder wenn es um ein Denkmal für die Opfer des Holocaust geht.

Ein wenig systematischer als dieser Überblick, aber keinesfalls vollständiger, fällt der Versuch aus, Kategorien der politischen Bildung mit Genres der Malerei zu verknüpfen. Exemplarisch sollen hier Macht, Akteure/Beteiligte, Geschichtlichkeit (Giesecke, Sutor) bzw. Gewordenheit, Lebensstile und Gefahren/Risiken (Henkenborg) aufgegriffen werden. Bazon Brock hat vor einigen Jahren Funktionen der Kunst nach 1400 zusammengestellt, von denen einige m.E. auch Hinweise auf mögliche Inhalte politisch-ästhetischen Unterrichts geben können: *Individuation als Sozialisationsform* (Portraitmalerei) und *Objektivierung sozialer Gruppen, Kollektivbildung* (Repräsentative Gruppenportraits) weisen auf Beziehungen zwischen Individuation und Integration hin: „Die Portraitmalerei ... konnte eine entscheidende Funktion bei der Ausbildung der Individuation und zugleich bei der Integration der Individuierten in das Selbstverständnis der Gesellschaft übernehmen“ (Brock 1974, 265). Die repräsentativen Gruppenportraits „zeigten das einzelne Gruppenmitglied in seiner Bedeutung als Persönlichkeit für andere“ (Brock 1974, 266). Dieses Genre lässt sich mit politikdidaktischen Kategorien wie Macht/Herrschaft, Akteure/Beteiligte oder Lebensstile verbinden. Von Beyme beschreibt den heutigen Bedeutungsverlust von Kunst, der gleichwohl ästhetische Kompetenzen nicht überflüssig macht: „Seit der Renaissance hat Politik durch eine Symbiose mit der Kunst, die auch der ästhetischen Legitimation von Herrschaft diene, ihre

Autonomie gesteigert. Aber die Politik bedarf heute der Kunst nicht mehr. Ästhetische Inszenierung von Politik verdrängt das Medium Kunst in den Techniken zur Legitimation von Herrschaft“ (von Beyme 1998, 51f.). Und: „Die Kunst hat ihre ‚Aura‘ verloren und wird zur Selbstdarstellung von Herrschaft immer ungeeigneter. Die Selbstdarstellung wandte sich den Medien zu“ (von Beyme 1998, 164) – wie oben schon angesprochen, sind auch hierfür ästhetische Kompetenzen wichtig.

Konstitution der sozialen Handlungsräume (Herrschaftsarchitektur): Das soziale Umfeld als Handlungsraum, die „Beziehung von sozialen Handlungen und sozialen Umgebungen“, die „Beziehung von materieller Gestaltung der Lebensumgebung und Verhalten der Menschen“ sowie entsprechende Entwürfe einer idealen Stadt wurden zuerst in der italienischen Frührenaissance herausgestellt (Brock 1974, 267). Insbesondere an der Architektur lassen sich *Demonstrationen von Macht und Größe* politischer Herrscher, wirtschaftlicher Konzerne oder kultureller Leistungen eines Staates aufzeigen.

Kontinuitätserfahrung in den Handlungen der Individuen und Kollektive (Ereignismalerei und Historienmalerei): Vorausgehende und nachfolgende Momente der Handlung sind eingeschlossen, so dass Kontinuitätserfahrungen möglich sind. Kunst kann hier als *Quellenmaterial* dienen. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Schelle (2001, 218 ff.).

Auch wenn ‚politische Kunst‘ für den Bereich der Kunst insgesamt eher nebensächlich ist, so können heute doch zu fast allen Politikfeldern Kunstobjekte gefunden werden. Kunst ist in Demokratien in der Regel zwar keine Gegenmacht zur herrschenden Politik. Grundsätzlich stimmt die Mehrzahl der Künstler/innen den demokratischen Grundordnungen zu. Politische Themen tauchen dennoch immer wieder in der Kunst als *Kritik am Politischen* auf, als *Hinweise auf Gefahren und Risiken*: „Fehlleistungen der Demokratie – wie der Vietnamkrieg, die neue Armut oder die Versäumnisse in der Rasengleichstellung in Amerika – haben neue Wellen der kollektiven Politisierung der Kunst ausgelöst“ (von Beyme 1998, 173). Aber in der Kunst finden sich keine direkten politischen Aussagen; Kunst bezieht sich nicht unmittelbar und konkret auf das Politische: Sie „musste stets einen prekären Balanceakt zwischen Aktualität und Überzeitlichkeit vollführen, um zu überleben“: „Je vordergründiger ein Kunstwerk politisch auftrat, um so weniger wurde es langfristig als Kunst akzeptiert“ (von Beyme 1998: 30). Kunstwerke dürfen auch nicht zu „Anwendungsfällen von ästhetischen und politischen Doktrinen“ degradiert werden, wie von Beyme betont (1998, 18). Ihre Potenz für politisches Lernen besteht gerade darin, nicht für manipulative Zwecke missbraucht werden zu können.

4. Eine Bildinterpretation im Rahmen von Friedenserziehung

Otto Dix malte 1952 „Sitzendes Kind“ (Flüchtlingskind)⁶, das sich für Grundschulkindern gut eignet, denn in der Regel interessieren sich Kinder für Kinder.



⁶ Mischtechnik auf Presspappe [82x51,5 cm; Valduz, Otto-Dix-Stiftung].

Einige der oben genannten Qualitäten der Rezeption von Kunstwerken sollen hier konkreter wieder aufgegriffen werden, ohne dass eine formal-ästhetische Interpretation dieses Bildes oder dass eine Darstellung der Friedenserziehung im Sachunterricht (vgl. Richter 1993; Schernikau/Zahn 1990) erfolgen kann.

Dieses Kind sieht nicht wie ein ‚normales‘ Kind aus. Seine Sitzhaltung und sein Augenausdruck sind ‚auffällig‘. Das Kunstwerk irritiert und stört das gewohnte, eingeübte Sehen von Kindern; es unterbricht die Kontinuität des Alltags: Was ist das für ein Kind? Das Werk provoziert Fragen.

Ein Blick auf den Titel lässt weiterfragen: Ist es noch auf der Flucht? Wovor ist es auf der Flucht?

Wichtig im Rezeptionsprozess ist das *ästhetische Verhalten* zum Werk, „die Art, wie ich mich dazu in Beziehung setze, die Art, wie das Bild mein Denken, Erinnern, Fühlen in Gang setzen kann“ (Otto 1998a: 162) und wie darüber nachgedacht wird. Die ästhetische Rezeption verlangt genaue Beobachtung von Details (die Fußhaltung, die sofort auffällt, die blauen Augen) und vom Ganzen (kein differenzierter Hintergrund, keine Bezüge des Ortes, der Situation oder der Zeit, keine Möbel außer dem sehr niedrigen Stuhl, dem Schemel). Zum Deuten müssen wir versuchen, sowohl Details als auch das Ganze wahrzunehmen und aufeinander zu beziehen: Die Fußhaltung könnte Furcht oder Hilflosigkeit ausdrücken. Das Mädchen füllt fast das ganze Bild aus. Aber zusammen gesehen mit dem Schemel wirkt es klein und unbehaust. Die blauen Augen stechen hervor im ansonsten mit bräunlichen Farben gemalten Bild. Die Augen wirken dadurch starr, wie tote Augen. Was haben diese Augen gesehen, was sehen sie jetzt? Kunstwerke provozieren Einbildungskraft beim Fragen, das zunehmend differenzierter wird: Warum sitzt das Mädchen auf einem Schemel? Hat es dieses Kleinmöbel auf der Flucht mitnehmen können oder ist es ihm im Raum zugewiesen worden? Wo ist es? Welche Zeit ist dargestellt? Könnte es auch ein heutiges Flüchtlingskind sein? Das nach Deutschland geflüchtet ist? Was passiert mit Kindern, die flüchten müssen?

Die ästhetische Rezeption verlangt metaphorische Sprachfähigkeit, das Empfundene auszudrücken. In den Interpretationen wird um Sprache ‚gerungen‘, es werden „Wahrnehmungsblockaden“ in der Sprache aufgebrochen, zumal sich nicht alles verbalisieren oder/und symbolisch repräsentieren lässt: Die „(i)nterpretierende Sprache hat in diesem Zusammenhang nicht die primäre Funktion, Generalisierungen vorzunehmen, das ästhetisch Gemeinte ‚auf den Begriff zu bringen““, sondern Aufmerksamkeiten, Ansprechbarkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten wachzurufen und zu differenzieren (vgl. Klafki 1993, 29). Diese Interpretationen, die ästhetischen Argumentationen, sind weder endgültig noch je ausgeschöpft, weil die konkreten Individuen in ihnen ihre

jeweiligen Fragestellungen, Erfahrungen, Betroffenheiten und Sozialisationsbiographien mit dem Kunstwerk verknüpfen – es ist ein wechselseitiger, stets wieder offener Prozess: Die Sinnggebung eines Bildes ereignet sich im Zuge seiner Wahrnehmung – und ist damit immer wieder neu und nicht verallgemeinerbar; es weist auf das Besondere hin. Es geht ästhetischer Bildung hier um ein Sensibel-werden für das Besondere, für Differenzen.

Über das Bild ist im Unterricht zu diskutieren. Gegenseitig zeigen sich Schüler/innen die Details, die sie wichtig finden. Sie deuten Details und das Ganze auch unterschiedlich. Pädagogisch ist zu fragen: Wie sieht eine ‚einheimische‘ Schülerin dieses Bild? Wie ein Flüchtlingskind? Wie ein Schüler, der offensichtlich zwischen zwei Staaten ‚pendelt‘, da seine Eltern keine Deutschen sind? „Integration heißt im Auslegungsprozess dieses Bildes nicht Addition der Sichtweisen, sondern das Erfahren der Differenzen. Es liegt auf der Hand: Je unterschiedlicher die Lebenswelten sind, mit denen Betrachter dieses Bild verknüpfen, desto kontroverser wird das Gespräch über das Bild sein, d.h. desto größer wird der Verständigungsbedarf zwischen den Sprechenden werden. Hier ist keine Kompetenz für Kunst gefragt, sondern die Konfrontation“ mit dem Dargestellten (Otto 1998a, 157).

In den Diskussionen ist Toleranz zu üben, denn es könnte sein, dass nicht alle Diskutierenden einer Meinung sind. Es ist über die jeweiligen *ästhetischen Urteile* zu diskutieren mit dem Ziel, sich gegenseitig zu überzeugen. Vielleicht kommt es dann zu ähnlichen Urteilen, zu Übereinstimmungen, zu einer für alle gültigen ästhetischen Anschauung dieses Bildes von Dix – oder auch nicht. Auf jeden Fall aber werden alle in der Diskussion sensibel für die Anschauungen der anderen, spüren, dass auch ihnen ihre Interpretationen wichtig sind und dass sie begründet sind. Sie merken, dass sich Bilder in verschiedene Lebenswelten hinein auslegen lassen, dass viele schon Meinungen oder Ansichten über Flüchtlingskinder haben, die bewusst werden und die eventuell infrage zu stellen und zu ändern sind. Es können sich *politische Urteile* bilden; über Flüchtlinge als Betroffene von Unfrieden oder über politische Akteure, die Bedingungen ihres Aufenthaltes gestalten. Kunstwerke können Horizonte möglichen Sinns exponieren (Seel 1993, 409). Diese Horizonterweiterung, die den Horizont der Vor-Erfahrungen und Interessen erweitert, thematisiert phänomenologische Pädagogik als wichtig für Lernprozesse. Prozesse des Umlernens und die dafür nötigen Suchbewegungen finden eventuell statt. Die Einschränkungen sind deutlich: „eventuell“. Lernprozesse in diesem Bereich lassen sich weder erzwingen noch instrumentalisieren: Es ist z.B. nicht planbar, ob dieses Kunstwerk die Betrachtenden überhaupt ‚anspricht‘ und zur Aufnahme von Suchbewegungen führt. Die Vor-Erfahrungen der Betrachtenden lassen sich

bestenfalls einschätzen. Vielfalt und Unterschiedlichkeit kennzeichnen auch die Lerngruppen.

Literatur

- Beyme, Klaus von 1998: Die Kunst der Macht und die Gegenmacht der Kunst. Studien zum Spannungsverhältnis von Kunst und Politik, Frankfurt am Main
- Bohunovsky-Bärmthaler, Irmgard (Hrsg.) 1999: Kunst und Demokratie. Vortragsreihe der Galerie Carinthia im Stift Ossiach, Klagenfurt
- Breit, Gotthard 1992: Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Brock, Bazon 1974: Die Funktion der Kunst in der Gesellschaft von morgen, in: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe, Frankfurt am Main, 255-274
- Fölling-Albers, Maria 1997: Kindheitsforschung im Wandel – Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur „Veränderten Kindheit“, in: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt, Bad Heilbrunn, 39-54
- Henkenborg, Peter/Sander, Wolfgang (Hrsg.) 1993: Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
- Kirchner, Constanze 1999: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze
- Klafki, Wolfgang 1993: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung, in: Kunst + Unterricht, Heft 176, 28-29
- Klein, Ansgar/Braun, Ingo/Schroeder, Christiane/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) 1995: Kunst, Symbolik und Politik. Die Reichstagsverhüllung als Denkanstoß, Opladen
- Klinger, Cornelia 1995: Flucht. Trost. Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten, München/Wien
- Leggewie, Claus 1993: Staatskunst, in: Welsch 1993a, 116-134
- Maset, Pierangelo 1995: Ästhetische Bildung der Differenz, Stuttgart
- Massing, Peter 1999: Politische Bildung, in: Richter/Weißeno, 185-188
- Massing, Peter 1999b: Politische Urteilsbildung, in: Richter/Weißeno, 199-201
- Meyer, Thomas 1992: Die Inszenierung des Scheins. Essay-Montage, Frankfurt am Main
- Otto, Gunter 1971: Kunst als Prozess im Unterricht, 2. erw. Aufl. Braunschweig
- Otto, Gunter 1993: Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung, in: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis, Berlin, 64-77
- Otto, Gunter 1993b: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst, in: Kunst + Unterricht, Heft 171, 16-19
- Otto, Gunter 1998: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bände, Seelze
- Otto, Gunter 1998a: Integration durch interkulturelle Ästhetische Erziehung, in: Otto 1998, Band 3: Didaktik und Ästhetik, 155-163

- Otto, Gunter 1998b: Ästhetik, Politik und Kunst. Ästhetische Erziehung von Schiller her gedacht, in: Otto 1998, Band 3: Didaktik und Ästhetik, 221-229
- Otto, Gunter 1999: Unterricht als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung. Ein fachgeschichtlich orientiertes Vorwort zu Constanze Kirchners „Kinder und Kunst der Gegenwart“, in: Kirchner, 9-22
- Otto, Gunter/Otto, Maria 1987: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber
- Redaktion kursiv 2000: Lernen durch Differenz. Die Mehrdeutigkeit politischer Bildung, Heft 1
- Richter, Dagmar 1993: Im Sachunterricht zur Friedensfähigkeit erziehen, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive, Oldenburg, 89-94
- Richter, Dagmar 1997: Kinder und politische Bildung, in: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt, Bad Heilbrunn, 76-89
- Richter, Dagmar 2001: Politikdidaktische Reflexionen zur Kinder- und Jugendliteratur, in: Weißeno, 173-184
- Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.) 1999: Lexikon der politischen Bildung, Band 1: Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts.
- Rumpf, Horst 1991: Erfahrungswiderstand, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen, 129-144
- Schelle, Carla 1997: Durch ästhetische Produktion Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch für politische Bildung, Schwalbach/Ts., 471-484
- Schelle, Carla 2001: Politisches Lernen an Abbildungen – Bildbotschaften deuten und reflektieren, in: Weißeno, 213-225
- Schernikau, Heinz/Zahn, Barbara (Hg.) 1990: Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen, Weinheim/Basel
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Kunst/Ästhetische Erziehung, in: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, 2000, Opladen, 311- 325
- Seel, Martin, 1993: Zur ästhetischen Praxis der Kunst, in: Welsch 1993a, S. 398 – 416
- Wagner, Manfred 1999: Zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Kunst, in: Bohunovsky-Bärnthaler, 68-89
- Weißeno, Georg (Hrsg.) 2001: Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Schwalbach/Ts.
- Welsch, Wolfgang (Hrsg.) 1993a: Die Aktualität des Ästhetischen, München
- Welsch, Wolfgang 1993b: Ästhetisches Denken, Stuttgart, 3. Aufl.
- Zaunschirm, Thomas 1999: Gibt es eine politisch korrekte Kunst? In: Bohunovsky-Bärnthaler, 48-67