

Dezember 2009

Didaktisches Forum

Matthias Duderstadt / Monika Fikus

Rezeption und Produktion in der Ästhetischen Bildung

Eindruck und Ausdruck im Kunst-, Musik-, Bewegungs- und Sprachunterricht

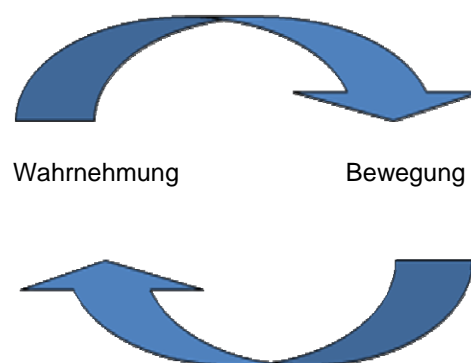
1. Ästhetik und Wahrnehmung

Betrachtet man die Etymologie der Wörter, auf die ästhetisch und Ästhetik zurückgehen, offenbaren sich ganz andere Bedeutungen, als dies im Alltagsverständnis – im Sinne des Schönen, der schönen Künste – gängig ist. Das griechische Adjektiv *aisthetikos* und das Substantiv *aisthesis* gehören zum Verb *aisthanesthai* (*aisthanomai*), dessen Bedeutung unter anderem mit „fühlen, wahrnehmen, bemerken, empfinden, innerwerden und mit merken, erkennen, verstehen, begreifen, einsehen, Einsicht haben“ (Menge 1970, S. 23) angegeben wird. Und Alexander Gottlieb Baumgarten, der Begründer der deutschen Ästhetik als eigenständige philosophische Disziplin, bestimmt in seiner ‚*Aesthetica*‘ aus den Jahren 1750 und 1758 in Paragraph 1 der Prolegomena: „Die Ästhetik [...] ist die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“ (Schweizer 1973, S. 107).

Es geht also um Wahrnehmungsprozesse. Damit verlässt man den elitären Kontext des Schönen und der Künste und wendet sich der Wirklichkeit insgesamt zu. Wenn Wahrnehmung das zentrale Thema der heutigen Ästhetik ist, dann kommen die Künste zwar noch vor, sind aber nur noch ein, wenn auch besonders exponierter Teil dessen, was die Ästhetik heute in den Blick nimmt. Ebenso von Interesse sind die Warenwelt, die Politik, die Massenmedien, die Architektur, der Umgang mit der Natur, die Ökologie insgesamt. Hervorzuheben ist im Anschluss an die Begriffsbestimmung außerdem, dass Wahrnehmung immer emotional und kognitiv geprägt ist.

2. Wahrnehmung und Bewegung

Wenn es um das Verhältnis von Rezeption und Produktion geht, ist es sinnvoll, zunächst den grundlegenden Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung zu betrachten: Dass wahrgenommene Ereignisse zur Bewegung anregen, ist in allen Modellierungen – seit dem klassisch-behavioristischen S-R-Modell – vorgesehen. Der darüber hinausgehende Sachverhalt, dass Bewegung die Voraussetzung für jegliche Wahrnehmung darstellt, wird bislang jedoch weniger explizit behandelt. Dieser Zusammenhang ist im Gestaltkreis nach Viktor von Weizsäcker (1940) abgebildet.



Unübersehbar ist, dass es tastende Bewegung braucht, um die Oberflächenbeschaffenheit eines Gegenstandes zu erfassen, oder ein Hinwenden, um Ereignisse der Umgebung hören oder sehen

zu können. Es sind aber auch die Bewegungspotentiale, die die Wahrnehmung bestimmen. Beispielsweise wird ein Fels in der Landschaft allenfalls als „schönes“ Detail oder evtl. als Hindernis gesehen, wenn der Betrachter nicht über die Fähigkeit des Felskletterns verfügt. Anderenfalls wird ein Fels unmittelbar als eine attraktive Möglichkeit der Bewegung in der Vertikalen erkannt und daran werden Griff- und Trittmöglichkeiten identifiziert, die dem Klettervermögen des Betrachters entsprechen. Mit der Erweiterung von Bewegungspotentialen wird also das Wahrnehmungsvermögen vergrößert und umgekehrt.

Diese wechselseitige Verschränktheit von Wahrnehmung und Bewegung (Kohärenz) verweist einerseits darauf, dass Bewegung keinen „Auslöser“ braucht, sondern Bewegtheit als Grundzustand des Menschen (vgl. Fikus & Schürmann 2004) aufzufassen ist. Andererseits ist dies relevant im Hinblick auf das Verhältnis von Rezeption und Produktion, in dem Sinne, dass beide Seiten gemeinsam betrachtet werden müssen.

Verbindend zwischen Wahrnehmung und Bewegung, Eindruck und Ausdruck vollzieht sich die symbolische Vergegenwärtigung. In diesem Zusammenhang ist es lohnend, die Unterscheidung von *diskursiv* und *präsentativ* aufzugreifen, die Suzanne Langer im Rückgriff auf Ernst Cassirer getroffen hat. Dem diskursiven Symbolisierungsmodus lassen sich folgende Attribute zuordnen: logisch-rational, kognitiv, beschreibend, informierend, argumentativ – Zeichen- und Formelsprache der Wissenschaften, vor allem der Naturwissenschaften. Der präsentative Symbolisierungsmodus lässt sich durch folgende Wörter näher bestimmen: empathisch, leiblich, bildhaft, metaphorisch, zeigend, anschaulich – Mythos, Religion, Künste, Dichtung.

Überwiegend sind pädagogische Institutionen vom diskursiven Modus beherrscht und der präsentative Modus wird vernachlässigt. Daher sollte nicht nur die Wahrnehmungs-, sondern auch die Ausdrucksfähigkeit in besondere Weise gefördert werden. Dazu gehören das Zeichnen, Malen, Plastizieren, Skulptieren, das Singen, das Musizieren, das freie Sprechen und Vortragen, das Jonglieren, das Darstellende Spiel, die Gestaltung von Ausstellungen – aber im Sinn eines erweiterten Ästhetikbegriffs auch das Ziehen von Pflanzen, das Halten von Tieren, das Kochen, das Gestalten von Räumen, das Vorbereiten von Festen, das Sich-Bewegen in der Natur.

Damit soll hier zugleich kein Plädoyer gehalten werden für eine ästhetische Bildung als „Reparaturbetrieb“ verkümmerten Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit oder als räumlich und zeitlich abgegrenzter Bereich, in dem künstlich hergestell-

te Arrangements wieder die Unmittelbarkeit von Körperbewegung und sinnlicher Wahrnehmung ermöglichen. Vielmehr geht es um eine Öffnung gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit, den Künsten und alltäglichen und bisher unbekanntem Bewegungspraxen.

3. Das Verhältnis von Rezeption und Produktion in verschiedenen Feldern

In der Theorie und Praxis der Kunstpädagogik wird von jeher Wert gelegt auf eine enge Verbindung und Verzahnung rezeptiver und produktiver Anteile: Es sollen nicht nur Kunstwerke betrachtet, sondern auch Arbeiten mit künstlerischem Anspruch hergestellt werden. Dahinter steht – ganz im Sinne des Gestaltkreises – der Grundgedanke, dass sich Rezeption und Produktion wechselseitig produktiv beeinflussen.

Betrachtet man nun die gängige pädagogische Musikpraxis, trifft man auf ein recht uneinheitliches Gesamtbild. Während in der Elementar- und Grundschulpädagogik insgesamt die produktiven Anteile überwiegen – auch in einer Weise, die Theodor W. Adorno in den 1950er Jahren in seiner berühmten Abrechnung empörte –, zeichnet sich der Unterricht in den gymnasialen Oberstufen zum Teil durch eine Überbetonung der rezeptiven gegenüber den produktiven Anteilen aus. Es wäre sicherlich nicht schädlich, die Gesamtkonzeption der musikpädagogischen Arbeit von der frühkindlichen Bildung bis hin zum Abitur unter diesem Aspekt erneut zu diskutieren.

In der Deutschdidaktik hat sich – ausgelöst vor allem durch die Debatte über die Rezeptionsästhetik seit den 1980er Jahren – ein Paradigmenwechsel vollzogen, der nicht mehr umkehrbar zu sein scheint. Durch die ‚neue‘ Trias Autor – Werk – Rezipient gerät der Leser als aktiver Teilnehmer im literarischen Geschehen in den Blick. Nahe liegt also der Gedanke, ihn als mit dem literarischen Inhalt auf engste verbundene Produktivkraft zu verstehen: als Person, die sich (als fiktive andere Person) befragen lässt, die Texte unterschiedlich intoniert, die andere Personen nachspielt, die dem jeweiligen Genre gemäße Texte selbst hervorbringt usw. Nicht zur Selbstdarstellung der Produzierenden, sondern zu einem tieferen Verständnis des jeweils behandelten literarischen Stoffs. Hier scheint, wie in der Kunstpädagogik, ein guter Weg gefunden worden zu sein, Rezeption und Produktion in ein sinnvolles, sich gegenseitig bereicherndes Spannungsverhältnis zu setzen.

Im Feld von Bewegung und Sport hat in der Regel die Produktion Vorrang vor der Rezeption. Ähnlich wie in den Fächern Kunst und Musik kommen rezeptive Anteile im Sinne einer theoretischen Aus-

einandersetzung mit dem Gegenstand Sport vorwiegend in höheren Klassenstufen vor. Anders als in den anderen Fächern sind hier aber die Orte der Reflexion („Theorie“) und der Produktion („Praxis“) nicht die gleichen und liegen in der Regel in räumlicher Distanz zueinander. So werden die Mittel der Rezeption (Bilder als Vorlage für zu erlernende Bewegungen oder Texte über Geschichte, Soziologie, Medizin...) fast ausnahmslos im Klassenraum eingesetzt, während die Turnhalle dem Tun vorbehalten ist. Denkbar sind jedoch auch andere Vermittlungsformen, die Produktion und Rezeption besser verbinden können. So könnte beispielsweise bewusstes mimetisches Handeln in der Praxis aktives Rezipieren provozieren.

4. Schluss

In Anlehnung an Elk Franke (2007) sind Lernergebnisse in den genannten Feldern schwerlich standardisierbar oder funktionalisierbar (i.S. von Kompetenzen). Einen Verlust würde es aber andererseits darstellen, würde man sich hier auf einen „normativen Holismus“ im Sinne diffuser Proklamation von Ganzheitlichkeit zurückziehen. Es erscheint uns sinnvoll, das Verhältnis von Rezeption und Produktion in einem Kreis und nicht dichotomisch (als Pole) zu denken. Im Sinne einer umfassenden Ästhetischen Bildung wäre es notwendig, die jeweiligen Anteile von Produktion und Rezeption, von Eindruck und Ausdruck in den Fächern Kunst, Musik, Sport/Bewegung und Deutsch/Literatur grundsätzlich zu diskutieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2004). Erziehung zur Mündigkeit (1. Aufl. 1971). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fikus, Monika & Schürmann, Volker (2004). Die Sprache der Bewegung. In M. Fikus & V. Schürmann (Eds.), Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft (S. 29 - 58). Bielefeld: transcript.
- Franke, Elk (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Ed.), Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven (S. 169 - 186). Paderborn: Schöningh.
- Langer, Susanne K. (1965). Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken. Frankfurt a.M. : Fischer.
- Menge (1970). Langenscheidts Großwörterbuch Griechisch, Teil 1. (21. Aufl.). Berlin, München, Zürich: Langenscheidt
- Schweizer, Hans-Rudolf (1973). Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis – eine Interpretation der ‚Aesthetica‘ A.G. Baumgartens mit teilweiser Wiedergabe des lateinischen Textes und deutscher Übersetzung. Basel / Stuttgart: Schwabe & Co
- Weizsäcker, Viktor von (1940/1997). Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.