



KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung im kopaed Verlag München
herausgegeben von Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

Band 24

KUNST GESCHICHTE UNTERRICHT

herausgegeben von
Johannes Kirschenmann/
Frank Schulz

Band 6 der Sonderreihe

Bettina Uhlig/Roland Karl Metzger (Hrsg.)

**Vermittlung historischer Kunst und Kultur
im Elementarbereich –
Grundlagen, Dimensionen, Praxis**

kopaed (muenchen)
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



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

MEHLHORN – STIFTUNG

Inhaber von Reproduktionsrechten, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Für die Internetadressen in allen Texten gilt, dass sie kurz vor Drucklegung geprüft wurden, weshalb keine Datierung nachgewiesen ist.

ISBN 978-3-96848-006-0

eISBN 978-3-96848-606-2

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt

Covermotiv: Daniel in der Löwengrube. Dan. 6, 16.,
Illustration von Gustav Doré aus der zweibändigen Bibel von 1866,
Holzstich, gestochen von Piaud

Lektorat: Andrea Nabert

Layout: Elisabeth Jäcklein-Kreis

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2020

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT

Die Bilderfahrzeuge in Bewegung setzen – Ein Vorwort – 10

Johannes Kirschenmann/Frank Schulz

Einführung

Zur Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich:

Einführung – 16

Bettina Uhlig/Roland Karl Metzger

Kunstvermittlung im Fokus der Kindheitsforschung

Kinder als Akteure – Leistungen und Leerstellen eines populären Konzepts – 24

Roswitha Staeger

Kunst und kulturelle Bildung in Russland. Ein phänomenologisch inspirierter Streifzug durch Museen und Kitas in Moskau – 40

Ursula Stenger

Kindorientierte Vermittlung historischer Kunst unter Berücksichtigung des Zeitbewusstseins und der Erinnerungspraxis von Kindern

Formen des Zeitbewusstseins im ästhetischen Lernen von Kindern – 68

Ludwig Duncker

Frühes historisches Lernen. Kinder sprechen über Märchenbuchillustrationen – 90

Gabriele Lieber

Aus dem Kinderzimmer ins Museum. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – 108

Hanna Katrein Zinßer

Ein Drachenaquamanile und ein fehlendes Gefäß. Grundlagen und didaktische Konturen einer kindorientierten Vermittlung mit Fokus auf kunst- und kulturhistorische Objekte – 122

Bettina Uhlig

Spiel, Material und Raum als Vermittlungsdimensionen in Bezug auf die Vermittlung kunst- und kulturhistorischer Objekte

»Auf der Straße spielen ist gefährlich!« – Zu Rezeption und Aneignung historischer Kunst mit Kindergartenkindern am Beispiel eines Kunstwerks von Eva Roos – 148

Katharina Schneider

»... die haben alles gegessen und dann sind sie manchmal gestorben, wenn es giftig war!« – Vorschulische Begegnungen mit einem historischen Gemälde und Konturen einer materialorientierten Kunstrezeption – 188

Roland Karl Metzger

Von der Arbeit mit Materialsammlungen als Resonanzraum für historische Kunst. Beobachtungen aus der Praxis der Kulturellen Bildung – 202

Julia Krankenhagen

Rezeption historischer Kunst im Kindergarten am Beispiel der »Mona Lisa« – 220

Antonia Kitzelmann

Autorinnen und Autoren – 237

KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT

Die Bilderfahrzeuge in Bewegung setzen – Ein Vorwort

Es war eine gewaltige Provokation, als Aby Warburg, der große Kunsthistoriker und Revolutionär der Methoden kunstgeschichtlicher Interpretation, sich anschickte, auf 79 Tafeln die Bilderwelt aus Antike, Renaissance und der Zeit bis ins frühe 20. Jahrhundert neu zu ordnen, auch wenn sein Vorhaben unvollendet blieb. Kunstgeschichte und ihre Vermittlung waren Anfang der 1920er Jahre noch immer an der tradierten Stilkunde oder an den zum Genie erklärten Künstlerpersönlichkeiten ausgerichtet. Warburg sprach von Kunstwerken als »Bilderfahrzeugen«. Mit diesen Fahrzeugen (als Metapher) werden ästhetische Traditionen und Symbolwelten von der Vergangenheit in die Gegenwart transportiert. Sie machen dabei Halt an verschiedenen Stationen, und fordern im Zuge eines vergleichenden Sehens zur Untersuchung nach Ähnlichkeiten und Unterschieden im Ausdruck und in ihrer ganzen Erscheinungsweise heraus. Das Bild aus der Kunst ist in solch einem Konzept Träger und Ausdruck von Kultur. Mit dem Bild gilt es, die Entwicklung von Kultur und die Kräfte ihrer Veränderung kennenzulernen.

Mit der Vertreibung des Warburg-Institutes von Hamburg nach London durch die nationalsozialistische Gewaltideologie blieben dem deutschsprachigen Raum die Ikonologie und die Methoden der Ikonografie lange verschlossen. Eine breite Rezeption trat erst mit der Expansion der Bildwissenschaften seit den 1990er Jahren ein, doch im Wesentlichen blieb die Vermittlung der Kunstgeschichte bei allen curricularen Entwicklungen auf eine mehr oder minder kanonische Stilentwicklung beschränkt und fand im Schatten einer dominant verhandelten Gegenwartskunst nur wenig Beachtung.

Der kunstpädagogische Doppelkongress »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« 2018¹ lieferte einen Ausgangspunkt dafür, die Geschichte der Kunst neu als Unterrichtsgegenstand zu entdecken und dabei von der Gegenwart in die Vergangenheit zu gehen und wieder zurück, um Perspektiven für die Zukunft zu gewinnen.

Nicht wenige Beiträge während der Kongresse sowie in der Anthologie sind geprägt durch ein »Vergleichendes Sehen«, das wie die »Bilderfahrzeuge« von Aby Warburg mit seinem erst in jüngster Zeit umfänglich erforschten »Bilderatlas Mnemosyne« methodisch Bilder der Kunst mit Bildern des Alltags in einen vergleichenden Zeichen- und Sinnzusammenhang brachte. Während Heinrich Wölfflin schon vor Warburg im Bildvergleich stilistische Linien herausarbeitete, ging Warburg weiter und suchte im

1 Der Doppelkongress »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT«, dessen Grundidee aus der langjährigen Zusammenarbeit der beiden Herausgeber dieser Sonderreihe erwachsen ist, fand am 23. und 24. März 2018 am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig und vom 15. bis 17. November 2018 an der Akademie der Bildenden Künste München statt.

Crossover der Bildkulturen im Vergleich kulturelle Entwicklungslinien – die erst in Differenzen ihre Signifikanz offenbaren! Diese die Bilder aus zu engen Kategorien und Fixierungen befreiende Methodik wurde früh von Künstlern in ihr Gestaltungs- oder Lehrrepertoire aufgenommen: Umberto Boccioni legte sich einen Atlas mit Bildcollagen zu, aus dem er für seine Malerei schöpfte. Wassily Kandinsky nutzte Schautafeln zum Bildvergleich für seine Lehre am Bauhaus, um Prozesse der Abstraktion zu diskutieren. Der »Atlas« von Gerhard Richter ist mit Tausenden von Bildern seit 1964 ihm ein unerschöpflicher Fundus für seine Malerei. Axel von Criegern hat mit einer didaktischen Ikonografie und später Klaus-Peter Busse mit »Bildumgangsspielen« explizit Methoden des »Vergleichenden Sehens« in der Kunstpädagogik herausgehoben.

Mit beiden Kongressen wurde die Geschichte der Kunst als ein wesentliches Fundament jeden Kunstunterrichts neu und differenziert manifestiert. Dabei wurden die »Bilderfahrzeuge« immer wieder ins Rollen gebracht, um vom Bereich der historischen Kunst bis in die Gegenwart vorzudringen und faszinierende und spannende Entdeckungs- und Erlebnisfelder zu erkunden. Gerade für den kunstpädagogischen Vermittlungsraum wurden die »Bilderfahrzeuge« als »Transportmittel« mit all ihren »Transportgütern« und Bewegungen in vielen Facetten veranschaulicht. Vor allem die lebensweltlichen Bezüge zu den Lernenden von heute wurden in einer großen methodischen Vielfalt herausgearbeitet.

Viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben ihr Professionswissen eingebracht und engagiert über neue Möglichkeiten diskutiert, Kunstgeschichte im Unterricht, aber auch im vorschulischen und außerschulischen Bereich fundiert und innovativ zu vermitteln. Folgende Aspekte standen dabei im Zentrum:

- Relationen: Aktuelle Positionen zu Kunst, Geschichte und Unterricht (unter Leitung von Klaus-Peter Busse und Ulrich Heinen)
- Schnittstellen: Das gestalterische Arbeiten in bild- und kunstgeschichtlichen Zusammenhängen (unter Leitung von Rolf Niehoff und Karina Pauls)
- Rezeptionsangebote: Werke der historischen Kunst erleben und verstehen (unter Leitung von Barbara Lutz-Sterzenbach und Frank Schulz)
- Auswahlstrategien: Kunstgeschichte zwischen Exemplarik und Systematik (unter Leitung von Rudolf Preuss und Lars Zumbansen)
- Positionsveränderungen: Kunst und ihre Geschichte in der Geschichte des Kunstunterrichts (unter Leitung von Sidonie Engels und Johannes Kirschenmann)
- Handlungsspielräume: Kunst und Pädagogik in historischer Perspektive (unter Leitung von Ines Seumel und Christa Sturm)
- Lernortwechsel: Außerschulische Vermittlungsarbeit zu historischer Kunst (unter Leitung von Martin Oswald und Rainer Wenrich)

- Interdisziplinarität: Bilder historischer Kunst in anderen Fächern (unter Leitung von Ulf Abraham und Alexander Glas)
- Transkulturelle Prozesse: Historische Kunst in globalen und lokalen Perspektiven (unter Leitung von Claudia Hattendorff und Ansgar Schnurr)
- Elementarpädagogik: Vorschulische Begegnungen mit historischer Kunst (unter Leitung von Roland Karl Metzger und Bettina Uhlig)
- Diversität und Inklusion: Historische Kunst als Praxisfeld für gemeinsames Lernen (unter Leitung von Tobias Loemke und Anna-Maria Schirmer)

Kunstgeschichte wird so im pädagogischen Feld in eine Kulturgeschichte eingereiht, die die Vergangenheit als Produktivkraft zugunsten der Zukunft aufruft. Im Zentrum der breit angelegten Anthologie steht die Frage, wie das ungeheure Potenzial der Kunst mit all ihren Aspekten und Fragen konstruktiv für den Unterricht aufgeschlossen werden kann. Welche Didaktik(en) und Methodik(en) lassen die offenen und verborgenen Geheimnisse der Kunst produktiv werden – zugunsten von Erkenntnis, Wissen, Erlebnis und Erfahrung?

Die aus dem Doppelkongress erwachsenen Beiträge fanden Ergänzung durch Beiträge von Autorinnen und Autoren, die zu relevanten thematischen Aspekten arbeiten bzw. gearbeitet haben. In acht Bänden und auf über 3000 Druckseiten gehen mehr als 130 Autorinnen und Autoren den vielschichtigen Fragen nach, die eine Geschichte der Kunst bis in unsere jüngere Gegenwart an den Unterricht als Vermittlungskunst stellt.

In der mehrbändigen Reihe hat jede thematische Spezifik ihren Ort. Dabei treten kunsthistorische Methoden und Analysen neben interdisziplinäre Ansätze. Flankierend nehmen fachhistorische Forschungen zur Geschichte der Kunsterziehung und Kunstpädagogik einen eigenen Raum ein. Ebenso werden die medialen Aspekte von Vermittlung fokussiert.

Über die acht Einzelbände spannt sich ein großer Bogen, unter dem sich mehrere Plateaus erstrecken, die mit zentralen Stichworten einen summarischen Eindruck von der Fülle der Anthologie geben: Tradition und Innovation, Vorbild und Nachbild, Bild und Gegenbild; globale Kunst, Eurozentrismus, Interkulturalität, regionale Kunst werden verhandelt; Fragen zu Kanon, Epochen, Ikonen, Umbrüche, Funktionen werden diskutiert; es geht immer wieder – und auch kontrovers – um Rezeptionsmethoden, Fachmethoden und Unterrichtsmethoden. Dabei nehmen die Methoden der künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung einen besonderen Platz ein.

Schließlich zeigen Texte zur Unterrichtsplanung, zu den Zielgruppen und zum Altersbezug, zur Unterrichtspraxis oder Unterrichtsmodelle und Unterrichtseinheiten und längerfristig angelegte Projekte, welche große Chancen zur Bildung die historische Kunst in einer breit angelegten und divers verstandenen Methodik entfaltet. Histori-

sche und aktuelle Genderthemen treten neben Fragen um Inklusion in der Kunst. Dabei kommen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen aus Schule und Hochschule, Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker, Künstlerinnen und Künstler sowie Vertreter anderer Fächer und angrenzender Disziplinen zu Wort.

Das umfassende Publikationsprojekt wäre nicht ohne die weitreichende Unterstützung vieler möglich gewesen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die beiden Kongresse großzügig gefördert. Die Publikationsreihe unter dem Label »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« wurde mit einem herausragenden Betrag durch die Mehlhorn-Stiftung überhaupt erst ermöglicht. Den Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen die Reihe »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« zu einem in der Geschichte der Kunstpädagogik herausragenden Projekt der Bildung werden lassen, gebührt ein ganz besonderer Dank!

Dank gilt auch Andreas Wendt, der für das grafische Erscheinungsbild der Reihe sorgte. Das Gesamtlektorat der Reihen- und Bandherausgeber verband sich bei diesem Band mit dem umsichtigen Lektorat der Texte durch Andrea Nabert. Elisabeth Jäcklein-Kreis hat die Texte und Bilder wirkungsvoll ins Layout gebracht. Letztlich hat Ludwig Schlump als Verleger der Reihe im kopaed-Verlag einen Ort gegeben, von dem aus die Bände in die Fachwelt und zu den weiteren Interessenten ausstrahlen.

Johannes Kirschenmann und Frank Schulz

Einführung

Zur Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich: Einführung

Bettina Uhlig/Roland Karl Metzger

Dieser Band fokussiert speziell den Elementarbereich (Kindergarten und Übergang in die Grundschule) und fragt nach den Bedingungen einer gelingenden und sinnstiftenden Vermittlung von historischer Kunst und Kulturgeschichte in Bezug auf jüngere Kinder. Der Band versammelt grundlegende theoretische Texte und Positionen aus der Kindheitsforschung, der Frühen Bildung und Grundschulpädagogik, elementarpädagogische und kunstdidaktische Perspektiven auf eine kindorientierte Vermittlung und eröffnet differenzierte Einblicke in und Ausblicke auf die Praxis der kindlichen Aneignung von Vergangenheit als Referenzraum für Gegenwartsdeutung.

Zu Beginn soll betont werden: Die Forschungen zu kindlichen Bildpräferenzen und -interessen (u. a. Lieber/Jahn/Danner 2009, Uhlig 2008) zeigen unmissverständlich, dass Kinder sich für historische Kunst interessieren bzw. Interesse entwickeln können. Damit kann die weit verbreitete Annahme, dass Kinder moderne und zeitgenössische Kunst präferieren, weil diese näher an ihren Lebenskontexten sei, in Frage gestellt werden. Das Alter eines Kunstwerks ist kein Kriterium für kindliches Interesse an Kunst. In allen uns bekannten Untersuchungen begründen Kinder die Entscheidung für die Auswahl eines (interessanten) Kunstwerkes nicht mit dem Argument, dass es »alt« oder »neu« ist. Kinder interessieren sich auch nicht für diese oder jene Bildsorte oder Kunstepoche, oder gar für bestimmte formale Kriterien (leuchtende Farbigkeit, einfache Formen, überschaubarer Bildaufbau o. a.). Vielmehr sind es exemplarische und vom einzelnen Kind in der Regel konkret benennbare Aspekte, die Interesse wecken, wenn sie eine Resonanz im individuellen Lebenskontext hervorrufen. Das können Resonanzen zu Themen, Ereignissen, Vorlieben, Erfahrungen usw. sein, die das Kind mit einem Kunstwerk verbinden kann. Es wäre deshalb mehr als wünschenswert, dass sich das Spektrum an Kunstwerken, mit denen Kinder im Kindergarten und in der Grundschule in Berührung kommen, entsprechend auffächert und die viel zu enge Fokussierung auf vermeintlich »kindgemäße« Kunstwerke – als solche gelten vor allem die Kunstwerke der klassischen Moderne (Paul Klee, Wassily Kandinsky, Franz Marc, Max Ernst usw.) – (endlich) überwunden wird.

Weil historische Kunst auf sehr vielfältige Weise kindliche Fragen und Interessen berühren kann und Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit Kunst, Kultur und individuellen Lebenszusammenhängen anbietet, ist sie bildungsrelevant und gehört nicht nur in den Kunstunterricht jeder Grundschule – sondern ebenso in

den Kindergarten. Die entscheidende Frage ist jedoch, *wie* historische Kunst für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren bildungswirksam werden kann. Dieser Frage gehen die Beiträge des Bandes auf die Spur und stellen Argumentationsrahmen, Forschungsperspektiven und nicht zuletzt konkrete didaktische Herangehensweisen zur Diskussion, die über diesen Band hinaus auch eine Relevanz für die (allgemeine) elementarpädagogische Theorie und Praxis anzeigen.

In der Grundschuldidaktik werden Rezeption (Kunstvermittlung) und Produktion (bild-künstlerische Praxis) als komplementär verstanden und in der Regel auch als eigenständige, wenngleich sich ergänzende Bereiche innerhalb von Unterricht ausgewiesen. (Vgl. u. a. Uhlig 2004) Im Kindergarten gelten diese Prämissen zwar ebenso, doch müssen andere Formen und Formate der Rezeption und Vermittlung von (historischer) Kunst entwickelt werden, die sowohl den institutionell-strukturellen, als auch den entwicklungsspezifischen Besonderheiten von jüngeren Kindern gerecht(er) werden können. (Vgl. dazu u. a. das BDK Positionspapier zur frühkindlichen ästhetischen Bildung 2009) Damit sind Fragen nach kind- und kunstadäquaten Vermittlungsformen für den Elementarbereich aufgerufen. In den Diskussionen, an denen zahlreiche Fachkolleg*innen im Rahmen des kunstpädagogischen Doppelkongresses »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« 2018 beteiligt waren, haben sich drei (Vermittlungs-)Dimensionen herausarbeiten lassen: (a) Spiel, (b) Material, (c) Raum. Diese Dimensionen nehmen wir als strukturierendes Moment für diesen Band auf – kontextualisiert durch theoretische Grundlagen und konkretisiert durch reflektierte Praxisbeispiele.

Der Band gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil öffnet das Sichtfeld auf die aktuelle Kindheitsforschung und diskutiert (diverse) Konzepte und Auffassungen von Kind-Sein und Kindheit in Bezug auf die Vermittlung von (historischer) Kunst:

Roswitha Staege führt in ihrem Beitrag in die aktuellen Diskussionen der Childhood Studies ein. Sie markiert Forschungsperspektiven (Kindheit als soziale Konstruktion, Kinder als eigenständige gesellschaftliche Gruppe und Kinder als soziale Akteure und Forschungsobjekte), die die derzeitige Fachdiskussion bestimmen. Die Akteursperspektive (childhood agency) rückt dabei besonders in den Blick. Es erfolgt ein skeptisches Hinterfragen des Akteurs-Paradigmas im Hinblick auf seine theoretischen Bezüge (Subjekttheorien, konstruktivistisches Lernparadigma u. a.) und deren Implikationen sowie die (pädagogischen, didaktischen, gesellschaftlichen) Konsequenzen vor allem im Hinblick auf mögliche Normierungen, die durch die Adressierung eines »kompetenten, aktiven Kindes« entstehen. Staege akzentuiert schließlich drei Aspekte als weiterführende Diskussionsangebote: die Bedeutung von Elementen

kultureller Erzählung, die Rolle der Narrationsfähigkeiten von Kindern sowie die Idee der kollektiven Imagination einer Szene.

Auch der Beitrag von Ursula Stenger startet mit einer Thematisierung aktueller Ansätze der Kindheitsforschung. Sie stellt den konstruierenden, sich selbst bildenden subjektorientierten Ansätzen solche gegenüber, bei denen die Verknüpfung von Kultur und Individuum thematisch wird und die die Frage verfolgen, wie das, was Kultur ausmacht, im Sinne von Lebensformen, die sich in Werken, Dingen, Praktiken und Ereignissen realisieren, als Verknüpfung von Kultur und Individuum gefasst werden können. Dieser Spur folgend reflektiert sie ihre mehrmonatigen Forschungsaufenthalte in Russland und ihre damit verbundenen Einsichten in Bezug auf (alternative) Kunstvermittlungskonzepte.

Ursula Stenger geht von teilnehmenden Beobachtungen und Erfahrungen in Museen, museumspädagogischen Angeboten und videografischen Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen (in Moskau) aus, die mit Diskursen der russischen Museumspädagogik, Kunsterziehung und Frühpädagogik kontextualisiert werden und einen interessanten Blick über den »Tellerrand« westeuropäischer Kontexte werfen und zum Nachdenken anregen.

Der zweite Teil des Bandes rückt eine kindorientierte Vermittlung historischer Kunst ins Zentrum und akzentuiert insbesondere das Zeit- und Geschichtsbewusstsein sowie die Erinnerungspraxis von Kindern.

Ludwig Duncker beschäftigt sich mit dem Zeitbewusstsein von Kindern. Er führt die Unterscheidung zwischen horizontalem und vertikalem Zeitbewusstsein ein und beleuchtet anhand von kleinen Szenen und Situationen »Miniaturen des vertikalen Zeitbewusstseins«. Daraus wird eine »kleine Phänomenologie kindlichen Zeiterlebens« entwickelt, die sich anhand von sieben Aspekten differenzieren lässt. Hieraus leitet Duncker Thesen ab, die als Perspektivierungen in Bezug auf das kindliche Zeitbewusstsein verstanden werden können und die gleichermaßen eine Horizonterweiterung des Diskussionsfeldes darstellen. Er vermutet beispielsweise, dass historische Objekte in ästhetischer Weise als Differenz zum bereits Bekannten wahrgenommen werden und dass narrative Zugänge in Ansätzen eine Brücke zum Verständnis von Geschichte leisten können. Duncakers Beitrag aktiviert den Forschungsstand zum kindlichen Zeitbewusstsein, der in den Diskussionen um eine kindorientierte Vermittlung historischer Kunst nicht fehlen darf, und gibt dazu wertvolle Denkanstöße.

Gabriele Lieber fragt in ihrem Beitrag, inwiefern frühes historisches Lernen und die Ausbildung eines historischen Bewusstseins im Elementar- und Primarbereich gezielt gefördert werden kann. Lieber führt zunächst in geschichtsdidaktische Forschungen

zum historischen Bewusstsein/Geschichtsbewusstsein bei Kindern ein und bindet die aufschlussreichen Erkenntnisse dann zurück an die kunstdidaktische Diskussion und hier insbesondere an die Bilderbuchforschung. Im zweiten Schritt stellt sie eine Forschungsstudie vor, die danach fragt, inwiefern die Beschäftigung mit (historischen und zeitgemäßen) Bildern/Illustrationen aus ausgewählten Bilderbüchern zur Entwicklung des historischen Bewusstseins beitragen kann. Am Beispiel des Märchens vom Rotkäppchen werden die Aussagen von Kindern dahingehend untersucht, ob historisches Lernen anhand von Illustrationen bekannter Narrationen gelingen kann. Daraus leitet Lieber didaktische Schlussfolgerungen für historisches Lernen mit Bildern und Bildgesprächen ab.

Hanna Katrein Zinßer stellt eine Forschungsstudie vor, die sich mit den Übergängen vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis (Jan und Aleida Assmann) bei Kindern beschäftigt. Sie kann anhand ihrer empirischen Studie zeigen, dass der Übergang vom kommunikativen Gedächtnis (individuelle, persönliche Erinnerungsgegenstände) zum kulturellen Gedächtnis (museale Objekte kulturellen Erinnerns) alles andere als leicht und selbstverständlich ist. Damit macht sie auf eine Leerstelle aufmerksam, die theoretisch und empirisch weiter zu bearbeiten ist, denn nur dann (so die These), wenn Kinder ein Verständnis dafür entwickeln (können), dass die in Museen (über Jahrhunderte) aufbewahrten Objekte den Erinnerungsrahmen eines einzelnen Menschen überschreiten und für viele Menschen (einer Kultur) erinnerungs- und bewahrungswürdig sind, können diese Objekte das historische Bewusstsein des Einzelnen erreichen und historisches Verstehen ermöglichen.

Bettina Uhlig stellt ein Vermittlungskonzept vor, das Kinder ins Zentrum des Nachdenkens über Vermittlung rückt und vor allem in dialogischen Vermittlungsformen – wie philosophischen Nachdenkgesprächen – Chancen für eine verstehende und Horizonte weitende Auseinandersetzung mit historischen Objekten (und deren Bezügen zur Gegenwart) sieht. Sie plädiert dafür, Varianten bildnerischer Praxis in die Vermittlung einzubeziehen, die nicht auf Nachahmung (eines kulturhistorischen Objektes) zielen, sondern nach sinnvollen bildnerisch-praktischen Möglichkeiten suchen, die das Verstehen intensivieren können und Historisches – gespiegelt an gegenwärtigen Fragen – reflektieren hilft. Uhlig stellt ein Beispiel näher vor, das sich auf die Vermittlung eines mittelalterlichen Objektes (ein Drachenaquamanile) bezieht und Kinder eines Kindergartens dazu einlädt, sich mit der damaligen und heutigen Bedeutung kultureller Objekte auseinanderzusetzen.

Im dritten Teil des Bandes werden die eingangs bereits erwähnten Vermittlungsdimensionen Spiel, Material und Raum elementarpädagogisch und kunstdidaktisch ausgelotet. In jedem Beitrag wird jeweils eine Vermittlungsdimension anhand eines detaillierten Praxisbeispiels vorgestellt und diskutiert. Die Beispiele zeigen anschaulich, wie intensiv solch begleitete Vermittlungsprozesse Kinder in historische Fragen und Zusammenhänge »verwickeln« können, aber auch wie spezifisch und an vielen Stellen geradezu erstaunlich Kinder ihre eigenen Aneignungsformen finden und reflektieren.

Katharina Schneider fragt nach »passenden« Bildern für eine am kindlichen Spiel orientierte Kunstrezeption. Sie betont die Bildwürdigkeit des spielenden Kindes und vermutet, dass Kinder vor dem Hintergrund ihrer eigenen Spielerfahrung einen Zugang zu diesen Bildern finden. Am Beispiel eines historischen Kunstwerkes, ein Gemälde der Künstlerin Eva Roos, verfolgt sie im Rahmen einer Erprobung, die als ethnografische Studie angelegt ist, die Rezeptionswege der Kinder. Sie beschreibt detailliert die Denkbewegungen und Sinnstiftungsprozesse der Kinder – sowohl rezeptiv als auch bildnerisch-praktisch, in dem sie die Kinder zu einer zeichnerischen Auslegung inspiriert. Die Forschungsstudie ist zugleich ein Praxisbeispiel für eine intensive, komplexe und ergebnisoffene Auseinandersetzung jüngerer Kinder mit einem historischen Kunstwerk.

Roland Metzger zeigt Beispiele aus einer Forschungs-Werkstatt in einer Kita, in der Kinder »frei« plastizieren. Die Themen, Interessen und Handlungserfahrungen der Kinder werden als Bezugspunkte für eine mögliche Bildauswahl aufgefasst. An einem historischen Gemälde (»Die Ricotta-Esser« von Vincenzo Campi) wird beispielhaft gezeigt, wie ein Bild – das dem Handlungskontext der Kinder entlehnt ist – in den Prozess eingespielt werden kann und wie sich daran eine handlungsorientierte, vor allem an Material und Materialität orientierte Rezeptionspraxis entwickeln lässt. Metzger nutzt einen Materialtisch, auf dem sich zahlreiche Dinge, Bilder, Materialien finden, die Angebote für verschiedene Fortsetzungen und Erweiterungen rezeptiver »Choreografien« anbieten.

Der Beitrag von Julia Krankenhagen thematisiert »indirekte« Vermittlungsformen, die mithilfe von Materialsammlungen selbstbestimmte künstlerisch-praktische Auseinandersetzungen mit historischer Kunst ermöglichen. Sie stellt Beispiele aus Projekten vor, die sie in Norwegen geleitet hat. In einem der Projekte legen Kinder auf dem Vorplatz des Nidarosdoms in Trondheim mithilfe eines umfänglichen und offenen Materialangebots indische Rangolis und stellen dabei Bezüge zur gotischen Architektur her. Auf diese indirekten Einflüsse schaut Krankenhagen und fragt, wie diese didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Wesentlich für die Projekte von Krankenhagen ist das Material. Sie orientiert sich am Remida-Konzept, das im Kontext der Reggio-Pädagogik entwickelt wurde. Die gründliche Auswahl von Arbeitsort (Raum)

und Material sowie eine Arbeitsweise, die gezielt auf Interessen von Kindern reagiert und Impulse aufgrund von genauer Beobachtung setzt, erweist sich in Bezug auf die Vermittlung von historischer Kunst als spannend. Aus den Projektbeobachtungen und -reflexionen entwickelt Krankenhagen am Ende des Beitrages didaktische und methodische Empfehlungen für eine materialorientierte indirekte Vermittlung.

Antonia Kitzelmann stellt die Ergebnisse einer durchgeführten Kunstrezeption mit Kindergartenkindern im Alter von 4;8 bis 6;7 Jahren am Beispiel von Leonardo da Vincis »Mona Lisa« vor. Sie wählt bewusst eine Ikone der Kunstgeschichte aus und verbindet damit durchaus den Gedanken der Weitergabe kulturellen Erbes. Doch anstatt Faktenwissen zu vermitteln, wie dies nicht selten in Vermittlungsangeboten für Kinder v. a. im Museum anzutreffen ist, lässt sie sich bewusst auf die Denk- und Deutungsprozesse der Kinder ein und verfolgt aufmerksam deren rezeptive Sichtungen, Klärungen und Auslegungen. Sie spricht in Bezug auf ihr Vermittlungskonzept von einer kooperativen Auseinandersetzung mit sprach- und gestaltungsorientierten Rezeptionsprozessen. Sie führt die Vermittlung mit zwei (ähnlichen) Kindergruppen durch und beobachtet, welchen Einfluss die Antworten einzelner Kinder und die Dynamik der Gesprächssituation auf den Gesamtverlauf haben. Der Vergleich beider Vermittlungsprozesse ist insofern interessant, weil er die Feinheiten der Dialoge und Situationen herausarbeitet und in ihrer Bedeutsamkeit für den rezeptiven Raum der gesamten Gruppe betrachtet. Am Ende wird deutlich, dass Kindergartenkinder sich mithilfe von Lebensweltbezügen vielfältige Zugänge zu historischen Kunstwerken schaffen können.

Die vielschichtigen Beiträge des Bandes adressieren schließlich zweierlei. Sie zeigen zum einen, dass die Vermittlung von historischer Kunst nicht früh genug beginnen kann und dass eine kindorientierte Vermittlung das historische und kulturelle Lernen jüngerer Kinder herausfordern und begleiten kann. Damit behauptet und markiert sich der Elementarbereich im Feld des Diskurses um Kunst-Pädagogik-Geschichte. Zum zweiten kann der Band, so unsere Hoffnung, dazu beitragen, eine »blinde Stelle« im elementarpädagogischen Diskurs zu erhellen und zum stärkeren Einbezug von Kunst – in all ihren Formen, Inhalten und Kontexten – in der frühkindlichen Bildung inspirieren.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren für die aufgeschlossene und intensive Zusammenarbeit in der Vorbereitung der Publikation. Ein besonderer Dank geht an Alicia Krause für ihre wertvolle Unterstützung bei der redaktionellen Arbeit. Dank gilt auch dem Team um Johannes Kirschenmann und Frank Schulz, den Herausgebern der KREApus-Sonderreihe »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT«, für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Bandes.

Literatur

- BDK AG Grundschule* (2009) (Hrsg.): Frühkindliche ästhetische Bildung. Eine Diskussionsbeitrag. Hannover.
- Lieber, Gabriele/Jahn, Ina Friederike/Danner, Antje* (Hrsg.) (2009): Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler.
- Uhlig, Bettina* (Hrsg.) (2004): Kunstrezeption mit Kindern (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT (288).
- Uhlig, Bettina* (2008): Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemässer Bilder. In: *Impulse.Kunstdidaktik* (4), S. 3–13.

**# Kunstvermittlung im Fokus
der Kindheitsforschung**

Kinder als Akteure – Leistungen und Leerstellen eines populären Konzepts

Roswitha Staeger

Es erscheint (beinahe?) selbstverständlich, die Frage, wie historische Kunst für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren bildungswirksam werden kann, als Frage nach alterstypischen Zugangsweisen oder altersangemessenen rezeptionsdidaktischen Methoden zu verstehen. Mit anderen Worten: Die Kategorie Alter wird als Leitkategorie für das Nachdenken über Kinder zugrunde gelegt, ohne dass dies begründungsbedürftig erschiene. Um die theoretische Perspektive, unter der wir Kinder und ihre Zugangs- und Umgangsweisen mit historischer Kunst in den Blick nehmen, zu reflektieren und zu schärfen, ist es hilfreich, die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung zu konsultieren. Sie hat geläufige Muster des Denkens und Sprechens über Kinder der Kritik unterzogen und weitreichende Korrekturen angemahnt, die unter anderem dazu führten, dass die Perspektive(n) von Kindern systematisch zum Gegenstand von Forschung gemacht wurden.

Der Beitrag zeichnet die Grundzüge der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nach und stellt eine Forschungsperspektive vor, die ausgehend vom Theoriepostulat, Kinder als soziale Akteure zu begreifen, in den letzten Jahren in zahlreichen Studien methodologisch entfaltet und empirisch genutzt wurde. Es wird gefragt, welchen Erkenntnisgewinn die vorgestellte Forschungsperspektive im Hinblick auf die Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich zu bieten vermag. Anschließend wird die Rezeption des Akteursparadigmas in der Pädagogik der frühen Kindheit kritisch beleuchtet und die Frage nach den Zugängen junger Kinder zu historischer Kunst als theoretisches Korrektiv in Stellung gebracht.

Grundzüge der (neuen) sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

Seit den frühen 1980er Jahren fand in der Soziologie eine Neuausrichtung der theoretischen Perspektive auf Kinder und Kindheit statt, die von der Erziehungswissenschaft und insbesondere auch von der Pädagogik der frühen Kindheit stark rezipiert wurde. Unter dem Titel einer *Neuen Soziologie der Kindheit* wurde die vertraute Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener, die für die Sozialisationsforschung – und in anderer Weise für die Entwicklungspsychologie – bis dahin leitend war, einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Ebenso wie die Entwicklungspsychologie vernachlässigte die Sozialisationsforschung die Gegenwart des Kindes, seine aktuellen Erfahrungen, sein Handeln und seine eigene Sicht der Dinge.

Die Vorstellung von Kindheit als Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener unterschlägt, so die Kritik weiter, dass Kinder von Anfang an bereits über fundamentale soziale Kompetenzen verfügten und als Mitkonstrukteure ihrer sozialen Welt agierten.

Die an diese Kritik anschließende forschungsperspektivische Neuausrichtung umfasst drei Ebenen und hat zur Folge, dass *Kindheit* und *Kinder* in neuer Weise theoretisch gefasst werden:

Erstens wird Kindheit begriffen als »kulturelle[s] Muster und [...] gesellschaftliche Lebensform im historischen Wandel« (Honig/Leu/Nissen 1996, S. 10). Diesem Verständnis zufolge wird Kindheit konstituiert durch soziale Praktiken und Institutionen, in denen die Differenz von Kindern und Erwachsenen gesellschaftlich gestaltet und gelebt oder – in einer radikaleren Variante – durch die diese Differenz überhaupt erst hervorgebracht wird. Das ist gemeint, wenn von Kindheit als einem *sozialen Konstrukt* die Rede ist.

Die uns vertraute moderne Kindheit etwa ist durch die Freisetzung von Erwerbsarbeit gekennzeichnet sowie durch eine lange Phase des Lernens, die sich räumlich und institutionell separiert vom Lebenszusammenhang der Erwachsenen vollzieht (»Schonraum«) und in der die Kinder systematisch auf das soziale und kulturelle Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Man spricht hier auch von »Integration durch Separation« (Hornstein 1985, S. 336, vgl. Honig 1999, S. 86) oder einem »schulisch-familial organisierte[n] Bildungsmoratorium« (Honig 2002, S. 315) als typischem Kindheitsmuster der modernen Gesellschaft.

Zweitens werden Kinder als eine Sozialgruppe gefasst, die von sozialem Wandel und gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen in eigener Weise betroffen ist. Diese neue theoretische Perspektive dokumentiert sich zum Beispiel darin, dass Kinder in Sozialstatistiken als eigene Grundeinheit Berücksichtigung finden, während sie zuvor in den gezählten Grundeinheiten »Familie« oder »Haushalt« enthalten waren. Daraus entsteht eine neue Sicht auf die soziale Lage von Kindern, die unter anderem bei der Untersuchung von Kinderarmut zur Geltung kommt: »Es macht einen wichtigen Unterschied, ob arme Familien oder arme Kinder in ihren Familien gezählt werden. Die Anzahl [...] nimmt sofort zu, wenn die Forschung das Kind als statistische Untersuchungseinheit nimmt, da in der Regel mehr als ein Kind in einer armen Familie lebt.« (Lange/Mierendorf 2009, S. 191)

Kinder als Sozialgruppe zu begreifen, bedeutet allerdings keineswegs, sie als homogene gesellschaftliche Gruppe aufzufassen. Ganz im Gegenteil eröffnet sich damit die Möglichkeit, die Herausbildung ungleicher Kindheitsmuster zu untersuchen und z. B. milieu- oder geschlechtsspezifisch unterschiedliche Kindheiten (statt »der Kindheit«) zu thematisieren.