



Fabian Hofmann
Pädagogische Kunstkommunikation
zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung







Fabian Hofmann

Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung

Fallspezifische empirische Untersuchungen
zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe
in Kunstaustellungen

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

D.30

ISBN 978-3-86736-018-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de





Inhalt

Kurzdarstellung der Untersuchung	15
1 Grundlegende Fragen und Ziele der Untersuchung	17
2 Fragestellung	25
3 Einordnung der Fragestellung	27
3.1 Einordnung in ein Begriffsfeld (Kunstwerk, Exponat, ästhetisches Objekt, Interaktion, Kunstrezeption, Bildung, ästhetische Erfahrung u.a.)	28
3.2 Einordnung in ein Forschungsfeld (Besucherforschung Kunstpädagogik, Museumspädagogik)	34
4 Begriffe und Theoriekonzepte	41
4.1 Verständnisse des ästhetischen Objekts in einem Ausstellungskontext	42
4.2 Verständnisse des Geschehens zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge	43
4.2.1 Museumspädagogische Verständnisse	43
4.2.1.1 Definitiorische Ansätze in der Museumspädagogik und darauf bezogene Sichtweisen: Unidirektionale Vermittlung	45





6 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung

4.2.1.2	Empirische und bildungstheoretische Ansätze in der Museumpädagogik und darauf bezogene Sichtweisen	45
4.2.1.3	Fazit: Keine klaren Begriffe, aber ein ähnliches Verständnis	47
4.2.2	Kunstpädagogische Verständnisse	49
4.2.2.1	Umgang mit Kunstrezeption in der Kunstpädagogik – eine Übersicht	49
4.2.2.2	Empirische, bildungs- und kunsttheoretische Ansätze in der Kunstpädagogik	50
4.2.3	Grundlegende Konzepte relevanter Bezugswissenschaften (Ästhetische Erfahrung, Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, Kommunikation, Dialog, Interaktion, Pädagogische Kommunikation/Wissenskommunikation)	51

5 Forschungsstand 61

5.1	Besucherforschung	61
5.1.1	Systematischer Überblick der Besucherforschung	61
5.1.2	Historischer Abriss der Besucherforschung	65
5.2	Kunstrezeption in der Kunstpädagogik. Ein fachgeschichtlicher Einblick	69
5.3	Interaktion und Bildung vor dem Kunstwerk. Eine thematische Übersicht	72
5.3.1	Fragestellungen	72
5.3.2	Forschungsmethoden	73
5.3.3	Untersuchte Museumstypen	75
5.4	Zusammenfassung des Forschungsstandes, Forschungsbedarf, Forschungsfragen	76
5.4.1	Zusammenfassung des Forschungsstandes	76
5.4.2	Kritik am Forschungsstand	77
5.4.3	Forschungsbedarf	79
5.4.4	Erkenntnisse für die Methodik	81
5.4.5	Forschungsfragen	83





6	Vorgehen in Rahmen dieser Untersuchung: Grundlagen, Methodologie, Forschungsdesign	85
6.1	Empirie	85
6.2	Qualitative Empirie	86
6.2.1	Qualitative Empirie: Entwicklung und Bezüge	86
6.2.2	Subjektivität, Interpretation und Rekonstruktion	87
6.2.3	Prozesscharakter und Offenheit	88
6.2.4	Sprachabhängigkeit und hermeneutische Textrekonstruktion	89
6.2.5	Intersubjektivität und Pragmatismus	90
6.2.6	Konsequenzen für das methodische Vorgehen der qualitativen empirischen Forschung	90
6.2.7	Verknüpfung von Theorie und Empirie / Gütekriterien	91
6.2.8	Qualitative Empirie in der Kunstpädagogik und relevanten Bezugswissenschaften	92
6.2.9	Begründung der Wahl des Verfahrens im Rahmen dieser Untersuchung	93
6.3	Triangulation	93
6.3.1	Begründung der Wahl des Verfahrens im Rahmen dieser Untersuchung	94
6.4	Sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse	95
6.4.1	Phänomenologische Analyse als soziologisches bzw. sozial wissenschaftliches Konzept	96
6.4.2	Vorgehen bei der phänomenologischen Analyse	97
6.4.3	Ziel und Ergebnis: Rekonstruktionen als intersubjektiv nachvollziehbare Auslegungen	99
6.4.4	Begründung der Wahl des Verfahrens im Rahmen dieser Untersuchung	100
6.5	Fallspezifische Untersuchungen	101
6.5.1	Fallforschung in der qualitativen empirischen Forschung	101
6.5.2	Fallforschung als dialektische Klärung zwischen Allgemeinem und Besonderem	101
6.5.3	Die Konstruktion eines Falles	102
6.5.4	Vorgehen bei einer Fallstudie	103
6.5.5	Begründung der Wahl des Verfahrens im Rahmen dieser Untersuchung	104





8 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung

6.6	Erziehungswissenschaftliche Videografie und Teilnehmende Beobachtung im Paradigma der sozialwissenschaftlichen Ethnographie	104
6.6.1	Beobachtung, Feldforschung, Teilnahme	104
6.6.2	Sozialwissenschaftliche Ethnographie kleiner Lebenswelten	105
6.6.3	Beobachtung als Teilnehmende Beobachtung	106
6.6.4	Videographische Beobachtung	108
6.6.5	Ethnographie in den Erziehungswissenschaften	111
6.6.6	Beobachtung und Interpretation	111
6.6.7	Methodenkombination und Triangulation beim ethnographischen Vorgehen	112
6.6.8	Vorgehen bei einer Teilnehmenden Beobachtung	112
6.6.9	Vorgehen bei einer Erziehungswissenschaftlichen Videografie	113
6.6.10	Begründung der Wahl des Verfahrens im Rahmen dieser Untersuchung	114
6.7	Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung	115
6.7.1	Fallkonstruktion bzw. Fallauswahl: Bildgespräch im Rahmen eines geführten Rundgangs einer Schulklasse oder Kita-Gruppe im Museum	115
6.7.2	Erhebung	116
6.7.2.1	Feldzugang und Vorbereitungen	116
6.7.2.2	Teilnehmende Beobachtung	119
6.7.2.3	Videobeobachtung	119
6.7.3	Aufbereitung	120
6.7.3.1	Protokoll Teilnehmender Beobachtung	120
6.7.3.2	Videobeobachtung: Audio-Transkription und Video-Deskription	120
6.7.4	Auswertung	121
7	Fallspezifische Untersuchungen	123
7.1	Fall „Kita“	123
7.1.1	Begründung der Auswahl der Videosequenz	123
7.1.2	Erster Materialdurchgang	123
7.1.3	Auszüge aus Deskription und Interpretation einer Videobeobachtung	125





	7.1.3.1	Auszüge aus der Deskription	125
	7.1.3.2	Auszüge aus der Interpretation	130
	7.1.3.3	Auszüge aus der Diskrimination von Bedeutungseinheiten	134
	7.1.4	Triangulation – Interpretation des Protokolls einer Teilnehmenden Beobachtung: Kita	137
	7.1.5	Forschungszwischenergebnisse zum Fall „Kita“	143
7.2		Fall „St. Anna Gymnasium“ (Jahrgangsstufe 6)	144
	7.2.1	Begründung der Auswahl der Videosequenz	144
	7.2.2	Erster Materialdurchgang	144
	7.2.3	Deskription und Interpretation einer Videobeobachtung	146
	7.2.4	Triangulation – Interpretation des Protokolls einer Teilnehmenden Beobachtung: St. Anna Gymnasium	176
	7.2.4.1	Reflexion subjektiver Beobachtungsanteile	176
	7.2.4.2	Revision der Bedeutungseinheiten	177
	7.2.5	Forschungszwischenergebnisse zum Fall „St. Anna Gymnasium“ (Jahrgangsstufe 6)	187
7.3		Fall „Dürerschule“ (Jahrgangsstufe 12)	188
	7.3.1	Begründung der Auswahl der Videosequenz	188
	7.3.2	Forschungszwischenergebnisse zum Fall „Dürerschule“ (Jahrgangsstufe 12)	190
7.4		Kategorien	192
	7.4.1	Ästhetische Erfahrungen werden von den Teilnehmern gemacht. Zugleich konzentriert sich die Vermittlung auf Wissensvermittlung und auf Schaffung sowie Aufrecht- erhaltung einer pädagogischen Kommunikation.	192
	7.4.2	Sozialisation	193
	7.4.3	Die Vermittlungsweisen gründen mehr auf spezifischen Kunst-, Institutionen- und Rollenverständnissen als auf fachdidaktischen Konzeptionen	193
	7.4.4	Aneignung und Vermittlung stehen in Differenz	194
	7.4.5	Original – Körper – Aneignung	196
	7.4.6	Institution – Zwang – Vermittlung	197
	7.4.7	Koordinierung einer komplexen, dynamischen und kontingent verlaufenden Situation	198
	7.4.8	Das Original und der Dialog	198
	7.4.9	Didaktik zwischen Spiel und Schein	199
	7.4.10	Die Rolle des Lehrers bleibt unbestimmt.	199





10 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung

8	Zusammenfassende Auswertung	201
8.1	Strukturmerkmale der untersuchten Situationen	201
8.2	Begriffliche Einordnung bzw. Neubestimmung	202
8.2.1	Allgemeine pädagogische Begriffe	202
8.2.2	Kunstpädagogische Verständnisse	204
8.2.3	Museumpädagogische Verständnisse	205
8.2.4	Neubestimmung als ‚Pädagogische Kunstkommunikation‘	206
8.3	‚Pädagogische Kunstkommunikation‘ – Ein heuristisches deskriptives Modell der Wechselbeziehung zwischen Rezipientengruppe, ästhetischem Objekt und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext	209
8.3.1	Zielsetzung des Modells: Die Situation in ihren Zusammenhängen beschreibbar und wissenschaftlich wie praktisch kommunizierbar und bearbeitbar machen	209
8.3.2	Überblick: Grundstruktur und Charakter Pädagogischer Kunstkommunikation	209
8.3.3	Differenz zwischen Aneignung und Vermittlung	210
8.3.3.1	Schüler sind nicht Adressaten, sondern Teilnehmer und konstituieren die Situation	213
8.3.3.2	Vermittlung strebt Aneignung an, deren Erreichen und deren Form ist zugleich kontingent	214
8.3.4	Zusammenhänge zwischen Original, Körper und Aneignung sowie zwischen Institution, Macht und Vermittlung	217
8.3.4.1	Der Körper auf Seiten der Aneignung: Das Begehren nach körperlicher Aneignung eines materiell präsenten Kunstwerks	217
8.3.4.2	Das Original als Anlass und Anstoß für Aneignung	218
8.3.4.3	Was ist vermittelbar? Wissensvermittlung und Zwang	219
8.3.4.4	Das Institutionelle auf Seiten der Vermittlung: Institution Macht Teilnehmer	220
8.3.4.5	Die zwei Seiten der pädagogischen Kunstkommunikation: Original-Körper-Aneignung und Institutionelles-Macht-Vermittlung	222
8.3.5	Das Zusammenspiel von Aneignung und Vermittlung koordinieren...	223
8.3.6	... als performative und soziale Inszenierung ...	224





8.3.7	... in der Bewegung im Raum ...	226
8.3.8	... mit dem Original zum Dialog.	227
8.3.9	Didaktik zwischen Spiel und Schein	228
8.3.10	Der Lehrer als Leerstelle	229
8.3.11	Die Rolle des (fach-)didaktischen Vorgehens	229
8.3.12	Typische Verläufe während der Pädagogischen Kunstkommunikation	230
8.4	Forschungsmethodische Reflexion und weitergehender Forschungsbedarf	231
8.4.1	Forschungsmethodische Konsequenzen	231
8.4.2	Perspektiven für theoretische und anwendungsbezogene Anschlüsse an das entwickelte Beschreibungsmodell 'Pädagogische Kunstkommunikation'	232
8.4.3	Weitergehender Forschungsbedarf	233
8.5	Fachdidaktische Konsequenzen	238
8.5.1	Ästhetische Erfahrung als essentielles Element Pädagogischer Kunstkommunikation	238
8.5.2	Einbezug des Raumes in didaktische Überlegungen	239
8.5.3	Performativität, Ereignishaftigkeit, Denken in Übergängen	239
8.5.4	„transmission approach“ und konstruktivistische Lerntheorien	240
8.5.5	Aufwertung des Schülers	241
8.5.6	Partizipation, Teilnehmerorientierung, Aneignungsorientierung	242
8.5.7	Objekthaftigkeit des Originals und Auslösung von Aneignungsprozessen	243
8.5.8	Menschlicher Körper und materialer Gegenstand. Das Original und der Dialog	245
8.5.9	Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung	246
8.5.10	Entlastung vom Anspruch des Gelingens pädagogischer 'Methoden' der Kunstvermittlung	247
8.5.11	Nicht richtige Methode, sondern Gestaltung von Situationen	249
8.5.12	Aufhebung der Konflikte Besucher vs. Museum, Kunstvermittlung vs. Kunsterfahrung und subjektiv-künstlerische Ansätze vs. kunstwissenschaftlich- objektbezogene Ansätze im Spiel der Differenzen	250
8.5.13	Pädagogische Kunstkommunikation: flüchtig, rudimentär, netzwerkartig – und produktiv	253





12 Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung

8.6	Zusammenfassung	255
8.6.1	Die Wechselbeziehung zwischen Rezipientengruppe, ästhetischem Objekt und Pädagoge als theoretisch wenig vorstrukturiertes Feld mit heterogenem Forschungsstand und begrifflicher Unschärfe	255
8.6.2	Qualitative empirische Untersuchungen zur Exploration der Situation und Erarbeitung von Strukturmerkmalen	256
8.6.3	Ergebnis: Typische Strukturmerkmale der pädagogisch angeleiteten Kunstrezeption	257
8.6.4	Ergebnis: Strukturmodell „Pädagogische Kunstkommunikation“	257
8.6.5	Folgen für die kunst- und museumspädagogische Theoriebildung, Didaktik und Praxis	258
	Abbildungen	259
	Literatur	261





Dieses Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, die 2014 von der Goethe-Universität Frankfurt am Main angenommen wurde.

Großer und herzlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. Georg Peez, der diese Arbeit als Betreuer methodisch streng und gleichzeitig wohlwollend vorangebracht hat. Für die vertrauensvolle, engagierte und auch menschlich bereichernde Betreuung bin ich sehr dankbar. Auch Frau Prof. Dr. Verena Kuni, die das Zweitgutachten verfasst hat, sowie der Prüfungskommission mit Herrn Prof. Dr. Hans Aurenhammer, Frau Prof. Dr. Birgit Richard und Herrn Prof. Jochen Fischer möchte ich danken.

Äußerst hilfreich war im Forschungsprozess die von Prof. Dr. Georg Peez geleitete Forschungswerkstatt, das Doktorandenkolloquium im Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung unter Leitung von Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Prof. Dr. Burkhard Hill und Dr. Tobias Fink sowie das Netzwerk kunstpädagogische Praxis. Allen daran Beteiligten danke ich für Ihre fachliche, aber auch persönliche Unterstützung.

Mit Rat und Tat zur Seite standen mir Prof. Dr. Tobias Nettke, Dr. Jörg Grütjen, Dr. Ulrich Paatsch, Dipl.-Ing. Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß M.A., Irmi Rauber M.A., Katja Schöwel M.A. und Dr. Katharina Weick-Joch. Ihnen bin ich sehr dankbar, genau wie allen, die die empirische Forschung durch ihre Kooperation ermöglicht haben.

Ein großes Projekt ist nicht denkbar ohne die Unterstützung der Familie. Von Herzen danke ich daher meiner Frau Ramona Hofmann, die an dieser Arbeit großen Anteil hat, unseren Töchtern Marie und Annika, und der gesamten Familie.

Die der Forschungsarbeit zugrundeliegenden Videoaufzeichnungen konnten nicht in dieses Buch aufgenommen werden. Auch die Deskriptionen und die Audio-Transkriptionen sind nur in Teilen abgedruckt. Bei Interesse können diese beim Autor angefragt werden.

Frankfurt am Main, im Juni 2015







Kurzdarstellung der Untersuchung

Die vorliegende Studie untersucht das Geschehen zwischen Rezipientengruppe, ästhetischem Objekt und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext. Dieses stellt eine Kernsituation der Kunstpädagogik und Museumspädagogik dar; insofern ist es für beide Bereiche entscheidend, die Situation beschreibbar und wissenschaftlich wie praktisch kommunizierbar und bearbeitbar zu machen.

Bei der Konzeption der Studie gilt es zu berücksichtigen, dass eine begriffliche Unschärfe besteht: Die zu untersuchende Situation wird im Diskurs insbesondere als ‚Kunstvermittlung‘, ‚Kunstrezeption‘ oder ‚Sprechen über Kunst‘ bezeichnet. Außerdem berührt der Untersuchungsbereich unterschiedliche Disziplinen und Diskurse, insbesondere Kunstpädagogik, Museumspädagogik und Besucherforschung.

Im ersten Schritt werden Begriffe und Verständnisweisen insbesondere des Geschehens (u.a. Bildung, Sozialisation, Lernen, Kommunikation) geklärt. Auch wird die Forschungslage zur angeleiteten Kunstrezeption von Gruppen bzw. zur museumspädagogischen Form ‚Führung‘ aufgearbeitet, und zwar einerseits historisch und andererseits thematisch gegliedert.

Im zweiten Schritt erfolgen fallspezifische qualitative empirische Untersuchungen im Rahmen der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse. Drei Situationen mit jeweils unterschiedlichen Kunstwerken, Gruppen, Pädagogen und Ausstellungskontexten werden untersucht. Hierfür wird die Erhebung jeweils mit Videografie und Teilnehmender Beobachtung vorgenommen. Abschließend werden mittels Interpretation fallübergreifend Strukturmerkmale der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge rekonstruiert.

In einem dritten Schritt wird in einer zusammenfassenden Auswertung ein heuristisches deskriptives Modell der ‚Pädagogischen Kunstkommunikation‘ entworfen und daran fachdidaktische Konsequenzen entwickelt.







1 Grundlegende Fragen und Ziele der Untersuchung

Dass Kunstpädagogen¹ mit einer Gruppe über ein Kunstwerk sprechen, ist eine typische Situation unseres Faches. Zum Beispiel wenn eine Gruppe von Menschen sich um ein Gemälde gruppiert, sich dazu ein Kunstpädagoge neben dem Werk postiert und zur Gruppe spricht – die klassische Führung also. Aber auch wenn eine Lehrerin mit ihrer Klasse ins Museum geht, den Schülern eine Skulptur zeigt und ihnen eine Aufgabenstellung ausgibt. Oder wenn Kindergartenkinder einen Ausstellungsraum erkunden, einem Erzieher ihre Assoziationen berichten, ihm ihre Entdeckungen zeigen und darüber sprechen. Man könnte noch eine Vielzahl ähnlicher Momente aufzählen. Die Gemeinsamkeiten der Situation liegen darin, dass die Teilnehmer eine Gruppe bilden, dass ein Kunstwerk da ist, dass eine Form von pädagogischer Anleitung praktiziert wird und dass eine Interaktion zwischen allen Beteiligten bzw. Komponenten stattfindet.

Diese Situation möchte ich als eine Kernsituation der Kunstpädagogik und der Museumspädagogik bezeichnen. Es ist daher entscheidend, ihre Strukturen nachzuvollziehen, um fundiert fachliches Handeln konzipieren oder praktizieren zu können. Dies gilt unabhängig davon, welche *Form* der Kunstvermittlung man für wünschenswert oder angebracht hält. Zunächst gilt es, Handlungsmuster und Strukturzusammenhänge solcher Situationen zu rekonstruieren.

Worum es in dieser Untersuchung gehen soll, wird im Fachdiskurs häufig ‚Kunstvermittlung‘ genannt, ‚Kunstrezeption‘ oder ‚Sprechen über Kunst‘ (zum Begriffsverständnis im Hinblick auf die Kunstpädagogik s. Kapitel 4.2.2, S. 9 ff. und im Hinblick auf die Museumspädagogik s. Kapitel 4.2.1, S. 43 ff.); die konkrete Veranstaltungsform wird dann als ‚Führung‘ bezeichnet (zur Übersicht: Hofmann 2014b), als ‚Führungsgespräch‘ (Czech 2007) oder als ‚Bildgespräch‘ (Uhlig 2011). Die begriffliche Unschärfe mag unter anderem damit zusammenhängen, dass der pädagogische Umgang mit Kunst nicht unumstritten ist – genannt sei hier insbesondere der

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit schließen die von mir gewählten Ausdrucksformen ausdrücklich männliche und weibliche Personen ein.





Diskurs über die Unvermittelbarkeit von Kunst (zur Übersicht: Peez 2012, S. 23 f. und S. 120 ff.), über die Unmöglichkeit und gleichzeitige Notwendigkeit von Kunstvermittlung (Sturm 1996, S. 11, Peez 2012, S. 23 f., Hofmann 2014), die Kritik an Verständnissen einer einseitigen, quasi mechanischen Übermittlung von Inhalten (Hooper-Greenhill 1991, Hooper-Greenhill 2007b, Mörsch 2009, Schötter 2009) oder die Betonung des Kommunikativen, des Leiblichen und des Aktiven in der Kunstrezeption (Peters 1999, Uhlig 2005, Grütjen 2013). Insofern soll mit dieser Untersuchung auch ein Stück weit zur begrifflichen Klärung der Situation beitragen.

Entscheidend ist, dass es in dieser Untersuchung nicht um die Kunstrezeption einer einzelnen Person gehen soll, wie sie beispielsweise in der Kunstgeschichte (z. B. Kemp 1985) oder der Psychologie (z. B. Tröndle et al. 2011) häufig untersucht wird. Stattdessen interessiert mich als Kunstpädagoge die Rezeption einer *Gruppe*, beispielsweise einer Kita-Gruppe oder einer Schulklasse. Auch möchte ich mich auf *pädagogische* Situationen konzentrieren; dort ist das Handeln der Akteure nicht völlig frei, sondern gerahmt und vorstrukturiert. Und schließlich ist es mir wichtig, dass die Situation direkt *vor einem Kunstwerk* stattfindet und nicht mittelbar vor einer Reproduktion (z. B. Projektion, Katalogabbildung). Die methodische Breite solcher Veranstaltungen ist enorm: Das Geschehen kann sich sprachlich, schriftlich, handelnd usw. vollziehen (Schmeer-Sturm et al. 1990, Weschenfelder und Zacharias 1988, Uhlig 2005, S. 81 ff., Hofmann et al. 2014). Es ist daher angebracht, das zentrale, typische Element herauszugreifen und zu untersuchen: Das Bildgespräch, also die Situation, bei der eine Gruppe unter Anleitung eines Pädagogen vor einem Werk spricht, denkt, fühlt oder kommuniziert. Begrifflich möchte ich es möglichst unvoreingenommen und offen umreißen: *die Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext.*

Kunstpädagogische Perspektiven auf das Thema

In vielen kunstpädagogischen Fachkonzeptionen wird die Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge als Anteil benannt, doch im Vergleich zur bildnerisch-praktischen Arbeit deutlich seltener und deutlich weniger ausführlich behandelt: In der Regel wird die Rezeption konzeptionell an die bildnerische Produktion gebunden (Uhlig 2005, Peez 2012). „Fraglos schließt Kunstpädagogik Verfahren der Rezeption ein (...), FH), doch ist das eigene bildnerische Tun, das Machen und Herstellen für viele der zentrale und auch attraktivste Teil des Kunstunterrichts“ (Peez 2012, S. 110; ausführlicher hierzu in Kapitel 4.2.2.1, S. 49 ff.). Daher werden in der Kunstpädagogik immer wieder Klagen erho-





ben, dass Kunstrezeption stiefmütterlich behandelt wird (z. B. Schütz 2002, Uhlig 2005, S. 69 ff.). Dies gilt auch für die Forschung, die sich kaum auf die rezeptiven Anteile der Kunstpädagogik erstreckt (Uhlig 2005, S. 69 ff., Kirschenmann 2011, S. 227). Es besteht also Bedarf, dieses Geschehen zu erforschen. Und es ist dafür notwendig, den Forschungsstand durchaus über die Fachgrenzen hinaus (s.u.) zu berücksichtigen.

Doch macht es Sinn, sich über Kunstvermittlung Gedanken zu machen, wenn sie – so wird im kunstpädagogischen Diskurs betont – sprachlich und überhaupt reflexiv kaum verfügbar ist (Peters 1999, Glas 2011, Kirschenmann 2011, Sturm 2011, Peez 2012, S. 120 ff.)? Die Frage lässt sich klar beantworten: Trotz dieser Prämissen herrscht Einigkeit im Fach darüber, dass Kunstvermittlung – in welcher Form und unter welchem Begriff auch immer – grundsätzlich nötig ist (Peez 2012, S. 23 f.), und tatsächlich wird sie ja auch jeden Tag in Schule, Museum, Jugendzentrum, Kita und anderen Handlungsfeldern praktiziert. Forschung zum Geschehen vor dem Kunstwerk ist also auch deswegen geboten.

Methodisch kann dabei auf die qualitative empirische Forschung zurückgegriffen werden, wie sie in die Kunstpädagogik von Georg Peez eingebracht (Peez 2000) und in einer Vielzahl von Forschungsarbeiten genutzt (z. B. Peez 2003, Peez 2004, Peez 2007a und Peez 2007b, aber auch z. B. Michl 2010 und Grütjen 2013) wurde. Somit liegen in der Kunstpädagogik sorgsam begründete und erprobte methodische Forschungsverfahren vor.

Museumspädagogische Perspektiven auf das Thema

Natürlich sind die Bezüge zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge auch ein Thema der Museumspädagogik (s. Kapitel 4.2.1, S. 43 ff.). Jedoch ist die Museumspädagogik im Vergleich zu anderen pädagogischen Bereichen weniger als wissenschaftliche Disziplin ausgebildet² (s. Kapitel 3.2, S. 34 ff.). Es liegen aus diesem Bereich verschiedene Theoriekonzepte und zahlreiche Berichte und Vorschläge für die Praxis der (Kunst-)Vermittlung im Museum vor (zur Übersicht: Weschenfelder und Zacharias 1988, Schmeer-Sturm et al. 1990, Nettke 2013, Hofmann et al. 2014) sowie einzelne Forschungsarbeiten (insb. Nettke 2010).

2 Der Museumspädagoge Tobias Nettke meint gar, es handelt sich „bei Museumspädagogik weder um eine methodische Richtung, noch um eine genau umrissene Fachdisziplin“ (Nettke 2013, S. 419).





Im museumspädagogischen Diskurs zeigt sich ein gewisses Dilemma: Einerseits wird eine Praxis der Vermittlung konstatiert, die als vornehmlich verbal, kognitiv ausgerichtet und hierarchisch charakterisiert wird. Diese Praxis wird zwar weitgehend abgelehnt, gleichzeitig jedoch als ziemlich verbreitet berichtet. Demgegenüber stehen bildungstheoretisch begründete Forderungen nach konstruktivistisch-erfahrungsorientierten Bildungsangeboten (Hooper-Greenhill 1991, Hooper-Greenhill 2007b) und alternativer, kritischer, transformativer Vermittlung (Mörsch 2009, Schötker 2009). Mit Blick auf diese Problematik gilt es aus meiner Sicht zu untersuchen, wie sich die alltägliche museumspädagogische Praxis darstellt, welche Strukturen sie aufweist und welche dahinterliegenden Gründe rekonstruiert werden können. Dies wäre ein erster Schritt, die Praxis nachvollziehen zu können und darauf aufbauend über alternative didaktisch begründete Vermittlungsformen nachzudenken.

Zurückgreifen lässt sich in diesem Bereich auf eine langjährige und umfangreiche Besucherforschung (s. Kapitel 5.1, S. 61 ff.). Diese empirischen Studien sind zwar weitgehend nicht auf pädagogische Situationen fokussiert (Reussner 2010), doch sind sie im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen einzubeziehen.

Struktur der Studie

In einem Feld, zu dem wenig Forschung vorliegt, halte ich es für angebracht, induktiv vorzugehen, also das Geschehen zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in den Formen, in denen es alltäglich stattfindet, zu untersuchen – also empirisch zu erforschen. Dazu muss die Situation in geeigneter Form beobachtet, dokumentiert und analysiert werden, damit schließlich Strukturmerkmale rekonstruiert werden können. Darauf aufbauend möchte ich begrifflich-konzeptuelle Anschlüsse und Verbindungen zu verwandten Forschungsarbeiten herstellen. Den Schwerpunkt bildet dabei die Kunstpädagogik; Erkenntnisse aus anderen Bereichen, insbesondere aus Museumspädagogik und Besucherforschung, sollen jedoch einbezogen werden, so wie auch die (kunstpädagogischen) Einsichten dieser Studie sicherlich in anderen Bereichen nutzbar sind.

Der Aufbau dieser Untersuchung gliedert sich daher wie folgt:

- » In Kapitel 3 wird eine Einordnung der Fragestellung vorgenommen, einerseits in ein Begriffsfeld (Kapitel 3.1) und andererseits in ein Forschungsfeld (Kapitel 3.2).
- » Anschließend werden Verständnisse des *Gegenstandes* dieser Wechselbeziehung, also des Kunstwerks, geklärt (Kapitel 4.1). Ebenso erörtert werden Verständnisse der *Handlungen* (Kapitel 4.2); dazu gehören kunst- und museumspädagogische Verständnisse, aber auch darüber hinausgehende Konzepte





- wie ästhetische Erfahrung, Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, Kommunikation, Dialog, Interaktion oder Pädagogische Kommunikation.
- » Die Erhebung des Forschungsstandes (Kapitel 5) ist angesichts der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und der Heterogenität der Forschungsarbeiten ein wichtiger Schritt. Ich versuche in dieser Untersuchung, erstmals einen strukturierten Überblick über die Forschungslage zu den Bezügen zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge, anders gesagt: zur angeleiteten Kunstrezeption von Gruppen und zur museumspädagogischen Form ‚Führung‘ zusammenstellen. Dies erfolgt einerseits historisch (Kapitel 5.1), andererseits thematisch gegliedert (Kapitel 5.3). Daraus ergeben sich der Forschungsbedarf (Kapitel 5.4.3) sowie Erkenntnisse für die zu nutzende Methodik (Kapitel 5.4.4).
 - » Darauf aufbauend werde ich das Forschungsvorgehen für diese Untersuchung vorstellen (Kapitel 6): Im Rahmen qualitativer empirischer Forschung wird eine sozialwissenschaftliche phänomenologisch orientierte Analyse (Kapitel 6.4) vorgenommen. Diese erfolgt als fallspezifische Untersuchung (Kapitel 6.5). Die Erhebung ist als erziehungswissenschaftliche Videografie und Teilnehmende Beobachtung im Paradigma der sozialwissenschaftlichen Ethnographie (Kapitel 6.6) angesiedelt.
 - » Die fallspezifischen empirischen Untersuchungen (Kapitel 7) erstrecken sich auf drei unterschiedliche Kunstwerke, Gruppen, Pädagogen und Ausstellungskontexte: eine Kita-Gruppe vor einem Gemälde des 19. Jahrhunderts, eine 6. Klasse vor einer zeitgenössischen Installation und eine 12. Klasse vor einer zeitgenössischen Fotoserie. Die dabei rekonstruierten Bedeutungseinheiten werden jeweils triangulativ ins Verhältnis gesetzt zur Führung dieser Gruppe durch die gesamte Ausstellung. Abschließend werden Kategorien gebildet, die Strukturmerkmale der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge ausweisen.
 - » In einer zusammenfassenden Auswertung (Kapitel 8) wird die untersuchte Situation schließlich begrifflich eingeordnet (Kapitel 8.2): Unter dem Begriff ‚Pädagogische Kunstkommunikation‘ wird ein heuristisches deskriptives Modell erarbeitet: Die empirisch rekonstruierten Strukturmerkmale werden zusammengefasst und ins Verhältnis gesetzt zum Forschungsstand und zu den referierten Theorieelementen. Den Abschluss bilden die forschungsmethodische Reflexion und die Darstellung des weitergehenden Forschungsbedarfs (Kapitel 8.4) sowie eine ausführliche Darstellung fachdidaktischer Konsequenzen (Kapitel 8.5).





Vorprägung, Motivation und eigenes Interesse

Das Sprechen über Kunst war und ist für mich der wesentliche Grund, mich beruflich mit Kunstpädagogik zu befassen: Sich angesichts von Kunst auszutauschen, gemeinsam etwas zu erleben und zu entwickeln – das fand und finde ich herausfordernd und bereichernd.

Im Studium der Kunstpädagogik erschien mir dieser Bereich jedoch als Blinder Fleck. Erfahrungen zur pädagogischen Arbeit mit Gruppen vor einem Werk galt es vielmehr in der pädagogischen Praxis zu gewinnen, im ersten Schritt als freiberuflicher Ausstellungsführer und Reiseleiter. Dabei konnte ich viel von älteren Kolleginnen und Kollegen lernen – grundlegende Haltungen, Vorgehensweisen oder ganz pragmatische Tipps – und natürlich von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern: Wie sie untereinander, mit mir und mit einem Kunstwerk interagieren. Im Gespräch mit anderen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen konnte ich die Erfahrungen reflektieren.

Strategien für das pädagogische Handeln, so schien es mir, eignete ich mir weitgehend mit ‚learning by doing‘ an. Dabei blieb jedoch immer die Frage offen, ob man das ‚richtig‘ macht, ob man es völlig anders machen könnte oder müsste. Kurz: Mir fehlte weitgehend eine fachliche Orientierung. Doch zunehmend wurde mir bewusst, dass ich mich leiten ließ von Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten, die ich im Studium der Kunstpädagogik und Kunstgeschichte erworben hatte. Anders gesagt: Es gab da offenbar etwas, das mir hintergründig Orientierung für den Beruf gab.

Sicherlich zeigt sich in diesen Überlegungen auch eine Prägung aus meiner handwerklichen Ausbildung als Schreiner: Sachgerechtes, zielorientiertes und planvolles Vorgehen ist mir wichtig. Gleichzeitig lehrt die Erfahrung in der Kunstvermittlung, dass eben nicht alles planbar ist: die Kunst und ihre Wirkungen nicht, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihr Verhalten nicht, und oft auch nicht das eigene, immer auch emotional beeinflusste und situative Handeln.

Das Bedürfnis nach Klärung der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext wurde dann in verantwortlicher Position noch stärker. Als Abteilungsleiter Bildung an der Schirn Kunsthalle Frankfurt galt es, die Praxis der Kunstvermittlung in der eigenen Institution weiterzuentwickeln. So suchte und entwickelte ich Methoden der Refle-





xion, strukturierte Formen der Supervision und des kollegialen Austauschs³. Und schließlich reifte der Entschluss, mich umfassend wissenschaftlich mit diesem Thema zu befassen.

Ziel der Untersuchung

Ziel dieser Untersuchung ist es, eine strukturierte, wissenschaftlich fundierte Deskription der Bezüge zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext zu leisten; im Zuge dessen Strukturen zu rekonstruieren, diese begrifflich und theoretisch einzuordnen und damit Anschlüsse zu knüpfen. Dies soll helfen, die kunstpädagogische Praxis ‚besser‘ zu machen, also angemessener, reflektierter und wissenschaftlich begründet in Situationen der Kunstvermittlung zu agieren – damit Begegnungen mit Kunstwerken pädagogisch sinnvoll gestaltet werden können; damit dem Kunstunterricht weitere Perspektiven ermöglicht werden; und damit die Professionalisierung der Museumspädagogik vorangebracht wird. In gewisser Weise sind es Suchbewegungen nach einer empirischen Fundierung und theoretischen Verortung der Praxis; nach einem grundlegenden Verständnis einer kunstpädagogischen Kernsituation.

³ Publiziert wurden Hofmann 2009a, Hofmann 2009b, Bühler und Hofmann 2012, Hofmann 2012, Hofmann und Rauber 2012, Hofmann 2013, Hofmann und Bühler 2013 und Hofmann et al. 2014.







2 Fragestellung

Das zu untersuchende Phänomen, das Geschehen zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext, lässt sich folgendermaßen umreißen:

- » Die Teilnehmer bilden eine Gruppe. Damit stehen nicht in erster Linie individuelle Rezeptionsprozesse im Vordergrund, sondern *gemeinsame*. Auch wird die Gruppe in der Regel von einem Lehrer begleitet.
- » Ein *Kunstwerk* ist vorhanden⁴. Dieses Kunstwerk hat eine bestimmte Wirkung auf die Gruppe; es gibt einen bestimmten Impuls in die Situation. Gleichzeitig werden ihm bestimmte Erwartungen entgegengebracht, beispielsweise die Erwartung auf Genuss oder Erkenntnis.
- » Es handelt sich um eine *pädagogische Situation*, das heißt es gibt einen Pädagogen, der eine Form von pädagogischer Anleitung praktiziert.
- » Es findet eine *Interaktion* zwischen allen Beteiligten bzw. Komponenten statt. Dabei spielt die Interaktion zwischen Pädagoge und Gruppe eine Rolle, also z. B. pädagogische Strukturen und Handlungsmuster sowie Gruppenprozesse. Die Schüler bzw. Kindergartenkinder stehen zudem in einer Wechselbeziehung miteinander und mit einem Kunstwerk.
- » Das Geschehen ereignet sich in einem bestimmten Ausstellungskontext. Es gibt also ein *Setting*: So ist eine *Führung* eine Veranstaltungsform oder pädagogische Form, die mit bestimmten Vorgaben und Erwartungen verbunden ist. Das *Museum* bildet einerseits einen gestalteten *Raum*, der die Situation vorprägt und beeinflusst; andererseits ist es eine *Institution* mit bestimmten Aufgaben, Zielsetzungen, Verhaltensvorschriften usw.

4 Dass ein Kunstwerk *im Original* vorhanden ist, stellt den Normalfall der Kunstrezeption dar. Bei Führungen in Kunstmuseen versteht sich dies von selbst; im Kunstunterricht überwiegt aus praktischen Gründen die Betrachtung von Reproduktionen.







3 Einordnung der Fragestellung

Die Fragestellung fokussiert das Geschehen zwischen ästhetischem Objekt, Rezipientengruppe und Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext. Sie ist also angesiedelt zwischen Besucherforschung, Kunstpädagogik und Museumspädagogik und berührt damit unterschiedliche Disziplinen und Diskurse. Zu trennen sind diese sehr schwer: Das Fach Kunstpädagogik definiert sich über seinen *Gegenstand*, die Kunst. Die Museumspädagogik dagegen definiert sich über den *Ort* bzw. die *Institution* ihrer Tätigkeit, das Museum (Fuchs 2013). Die Besucherforschung definiert sich über die *untersuchte Personengruppe*, die Besucher (Reussner 2010). So gibt es Überschneidungen zwischen allen drei Bereichen, beispielsweise bei der Besucherforschung aus museumspädagogischer Sicht oder bei der Kunstvermittlung im Museum. Darüber hinaus bestehen Anschlüsse zu Bezugswissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Kunstgeschichte oder Allgemeiner Pädagogik.

Entsprechend lässt sich diese Forschungsarbeit nicht deduktiv in einen einzelnen Wissenschaftsbereich einordnen. Das Vorgehen kann nicht von Begriffen aus konzipiert werden, sondern muss eher induktiv angelegt sein: Ausgehend von der zu fokussierenden Situation sollen begrifflich-konzeptuelle Anschlüsse und Verbindungen zu verwandten Forschungsarbeiten gefunden werden. Den Schwerpunkt bildet dabei die Kunstpädagogik; Erkenntnisse aus anderen Bereichen sollen jedoch in die Kunstpädagogik einbezogen werden, so wie auch die (kunstpädagogischen) Einsichten dieser Untersuchung sicherlich in anderen Bereichen nutzbar sind.

In den folgenden Kapiteln erfolgt daher eine Einordnung des untersuchten Themenfelds einerseits in ein *Begriffsfeld* (Kapitel 3.1, S. 28 ff.) und andererseits in ein *Forschungsfeld* (Kapitel 3.2, S. 34 ff.).





3.1 Einordnung in ein Begriffsfeld

Im Folgenden soll die zu untersuchende Situation begrifflich eingeordnet werden. Zentral sind dabei die beiden Dimensionen *Gegenstand* (Kunstwerk, Exponat, ästhetisches Objekt...; Übersicht in Kapitel 3.1.1, S. 28 ff., vertiefend dann in Kapitel 4.1, S. 42 ff.) und *Handlung* (Interaktion, Kunstrezeption, Bildung, ästhetische Erfahrung...; Übersicht in Kapitel 3.1.2, S. 29 ff., vertiefend dann in Kapitel 4.2, S. 43 ff.). Daran schließen sich weitere Begriffe an.

Der Gegenstand: Kunstwerk, Exponat, ästhetisches Objekt

Die in dieser Untersuchung fokussierte Wechselbeziehung findet vor einem Gegenstand, anlässlich dieses Gegenstandes und in gewisser Weise mit diesem Gegenstand statt (s. Abb. 1, S. 28). Dieser Gegenstand, das Kunstwerk, ist zentraler Bezugspunkt der Kunstgeschichte. Da sich die Fragestellung dieser Untersuchung jedoch nicht auf das Werk allein bezieht, werden kunstgeschichtliche Aspekte nur am Rand berührt.

Eher interessiert das Kunstwerk in seiner Funktion als Exponat; in dieser Hinsicht ist es Thema der Museologie. Sie beschäftigt sich unter anderen damit, dass das Exponieren oder Musealisieren einen Gegenstand verändert (Korff und Eberspächer 2002): Es gibt demnach einen Unterschied zwischen Gegenstand und Exponat; deutlich sichtbar wird dieser beispielsweise im Unterschied zwischen einem naturkundlichen Exponat und einem lebendigen Tier. Museologische Verständnisse liegen vielen museumspädagogischen Konzepten (mehr oder weniger ausdrücklich) zugrunde und sind für diese Untersuchung aus dieser Perspektive von Bedeutung.

Vor allem aber ist der *pädagogische Umgang mit dem Exponat* wichtig, dies fällt in den Bereich der Museumspädagogik. Dort wird der Unterschied betont zwischen der pädagogischen Arbeit an Inhalten und der museumspädagogischen Arbeit an Objekten in einem bestimmten Ausstellungskontext (Nettke 2013). Museumspädagogik beschäftigt sich über das Kunstwerk hinaus mit allen Objektformen. Es gibt keine spezielle Kunstmuseumspädagogik.

Der pädagogische Umgang mit Kunstwerken fällt insbesondere in den Bereich der Kunstpädagogik; deren Selbstverständnis als Fach beruht darauf, dass Kunst nicht nur ein besonderer Gegenstand ist. Kunstpädagogik unterscheidet sich demnach von der Pädagogik im Allgemeinen nicht nur durch ihr Objekt oder ihren ,Lernin-



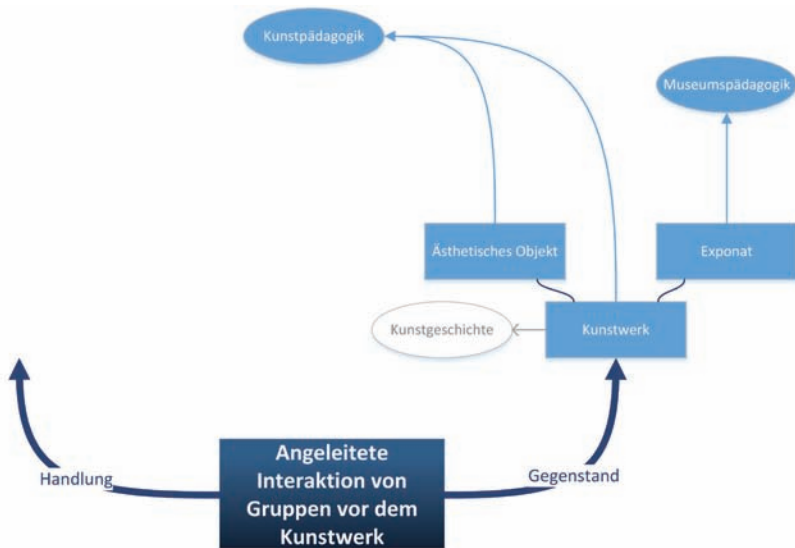


Abb. 1: Einordnung in ein Begriffsfeld: a) Kunstwerk

halt', sondern Kunst begründet eine bestimmte Pädagogik (Peez 2012, S. 11 ff.). In der Kunstpädagogik ist in der Regel weniger vom Exponat die Rede als vom Kunstwerk oder weiter gefasst vom 'ästhetischen Objekt'.

Die Handlung: Interaktion, Kunstrezeption, Bildung, ästhetische Erfahrung u.a.

Die zu untersuchende Handlung ist – sehr offen formuliert – eine Interaktion⁵. Als Interaktion mit einem Kunstwerk fällt sie unter den Begriff 'Kunstrezeption'. Kunstrezeption kann ein Mensch alleine vollziehen: Dies ist Thema in einzelnen Bereichen der Kunstgeschichte, insbesondere der Rezeptionsästhetik (Kemp 1985), und in der Psychologie, genauer: der Wahrnehmungspsychologie, fällt aber nicht unter die Fragestellung der Untersuchung und wird hier daher nicht näher beleuchtet.

Die angeleitete Kunstrezeption hingegen, um die es sich gemäß der Fragestellung dreht, ist Teil der Kunstpädagogik. Dort steht der Kunstrezeption – oder offener formuliert: der „Begegnung mit Kunstwerken“ (Peez 2012, S. 118) –, die der Teil-

⁵ Wobei dieser Begriff im Verlauf der Arbeit genauer zu bestimmen ist, s. insb. Kapitel 4.2.3.9, S. 57 ff. und Kapitel 8.2, S. 202 ff.





nehmer vollzieht, als zugehörige pädagogische Handlung die Kunstvermittlung gegenüber. Wie Kunstrezeption initiiert und begleitet werden kann und wie Kunstvermittlung angesichts der im Fach immer wieder betonten ‚Unvermittelbarkeit‘ von Kunst möglich sein kann, ist Gegenstand einer breiten und für die Kunstpädagogik fundamentalen Diskussion (zur Übersicht: ebd., S. 23 f.)

In der Kunstpädagogik ist der Begriff ‚ästhetische Erfahrung‘ bedeutsam, weil er eine besondere und kunstspezifische Erfahrung beschreibt und als Bezugspunkt pädagogischer Intentionen einen Konsens im Fach bildet (ebd., S. 24 f.). Der Begriff ‚ästhetische Erfahrung‘ entstammt der Philosophie, somit wird im Rahmen dieser Untersuchung auch darauf kurz einzugehen sein.

Bildung, Lernen, Erziehung, Wissenskommunikation, Interaktion, Sozialisation, Kommunikation und Dialog sind zentrale Begriffe, mit denen in der Allgemeinen Pädagogik gearbeitet wird. Sie sollen für diese Studie näher umrissen werden.

Interaktion und Sozialisation sind zudem Konzepte in der Soziologie. Kommunikation wird in den in jüngerer Zeit entstandenen Kommunikationswissenschaften behandelt. Kommunikation und Dialog sind ferner Gegenstand der Linguistik. Jene Anschlüsse führen über die Fragestellung dieser Untersuchung hinaus und können daher nur gestreift werden.

Bezüge, Struktur, Vorgehen

Aus den oben beschriebenen Zusammenhängen ergibt sich ein Strukturgefüge der für diese Untersuchung relevanten Begriffe. Im folgenden Kapitel sollen daher relevante Begriffe und Theoriekonzepte geklärt werden (Kapitel 4, S. 41 ff.), und zwar in zwei Richtungen:

- » In Kapitel 4.1, S. 42 ff., soll das Verständnis vom Kunstwerk umrissen werden. Im Zusammenhang mit der Museumspädagogik wird dabei der Begriff ‚Exponat‘ angesprochen, im Hinblick auf die Kunstpädagogik der Begriff ‚ästhetisches Objekt‘.
- » In Kapitel 4.2, S. 43 ff., soll das Verständnis der Interaktion näher beleuchtet werden. Dies erfolgt in erster Linie aus dem Blickwinkel der Kunst- und der Museumspädagogik. Im Bereich der Kunstpädagogik kommt dabei die (angeleitete) Kunstrezeption und die ‚ästhetische Erfahrung‘ ins Spiel. Erweitert werden die Begriffsklärungen durch einen Seitenblick auf allgemeinpädagogische Begriffe: Lernen, Bildung, Erziehung, Wissenskommunikation, Interaktion, Sozialisation, Kommunikation, Dialog.

