



Joachim Penzel (Hrsg.)

Hands on: Kunstgeschichte

Methodik und Unterrichtsbeispiele
der gestaltungspraktischen Kunstrezeption

Joachim Penzel (Hrsg.)
Hands on: Kunstgeschichte



Ein Angebot des Bereichs Kunst/Gestalten an Grund- und Förderschulen
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Joachim Penzel (Hrsg.)

Hands on: Kunstgeschichte

Methodik und Unterrichtsbeispiele
der gestaltungspraktischen Kunstrezeption

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Gefördert



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

Impressum

Gestaltung: Bork Schaetz

Lektorat: Rainer Rilke, Manuscript Hildesheim

Redaktion: Joachim Penzel

Bildrechte: Diesen liegen durchgängig bei den Lehrenden, die für die Konzeption und Durchführung der einzelnen Gestaltungsübungen verantwortlich sind. Dabei handelt es sich jeweils um die angegebenen Textautoren/innen. Soweit die Schüler/innen und Studierenden der jeweiligen Gestaltungsarbeiten bekannt sind, finden sie sich an den Abbildungen vermerkt. Bei älteren und anonym in Weiterbildungen entstandenen Arbeiten konnten die Urheber zum Teil nicht mehr ermittelt werden.

Coverbild © Viktoria Scholz

ISBN 978-3-86736-386-0

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2017

Arnulfstr. 205, 80634 München

Fon: 089.688 90098 Fax: 089.689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass	9
I. Hands on: Kunstgeschichte	11
Theoretische Grundlagen der gestaltungspraktischen Kunstrezeption › JOACHIM PENZEL	
1 Sprache und Gestaltung – Formate der Kunstrezeption	13
Grundlagen einer Methodologie der Kunstaneignung	
2 Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass	20
Möglichkeiten der Verknüpfung von Rezeption und Produktion im Kunstunterricht	
3 Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit	27
Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich	
4 Curriculum für die Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeit	39
Möglichkeiten der Verbindung von Empirie und Theorie	
5 In Bildern denken	45
Anschauliches Lernen und die Herausforderungen der didaktischen Revolution 2.0	
Hinweise zur Erstveröffentlichung	54
Literatur	54
II. Hands on: Kunstgeschichte	59
Methodische Grundlagen und Unterrichtsumsetzung der gestaltungspraktischen Kunstrezeption › JOACHIM PENZEL	
Methodencurriculum – Hinweise zur Benutzung des Praxisteils	60
Assoziationsmethode (ab Klassenstufe 1/2)	62
Bilder auf- und umräumen	64
› HEIKE MOSEBACH	
Mediale Transformation als Nachgestaltung von Kunstwerken	66
Gemälde in Comics verwandeln – Bildgeschichten erfinden	68
› HEIKE MOSEBACH	
Bilder szenisch verwandeln	70
› FIORENZA ZANONI	

Assoziationsprotokolle	72
Übermalungen als Umdeutung bestehender Kunstwerke	74
Bildmotive neu kontextualisieren	76
Assoziative Werkinterpretation	80
Form- und Strukturanalyse (ab Klassenstufe 5/6)	82
Übermalung als Betonung von Form- und Sinnzusammenhängen	85
Kompositionsanalyse	86
Graustufenanalyse	92
Farbanalyse	94
Kompositionen von Skulpturen erschließen	96
Kompositionsanalyse abstrakter Skulpturen	98
Körperbilder analysieren	100
Figurenkonstellationsanalyse	102
Vom Fotorealismus zum Nichtfotorealismus	106
▶ JÜRGEN DÖLLNER	
Künstlerbiografie (ab Klassenstufe 5/6)	114
Schaubilder zur Künstlerbiografie	116
Bildbiografien für Künstler/innen	117
Künstlerbiografie als Modell	118
Bildbiografie als Buch	120
Bildbiografie als Trickfilm	122
Stilgeschichte und Bauformenlehre (ab Klassenstufe 7/8)	124
Bauformen plastisch ergründen	126
Bauformen verstehen	127
Baukonstruktionen verstehen	134
Architektonische Konstruktionsprinzipien im Vergleich	136
▶ FLORIAN GOLDBACH	
Raumformen verstehen	138
Raumzusammenhänge erschließen	139
Architekturpädagogik – Baukonstruktionen und Kulturgeschichte im Modell ..	140
▶ VIKTORIA SCHOLZ	
Steinzeitkeramik nachempfinden	146
Stile nachempfinden	148
Medialer Dialog	152
▶ HEIKE MOSEBACH	
Von der Wirklichkeit zur Abstraktion	154
▶ HEIKE MOSEBACH	
Aneignung von Kunstwerken und Auseinandersetzung mit Kunstabstraktion durch mediale Transformation	156
▶ GERRIT HÖFFERER	
Mediengeschichte und Medienarchäologie (ab Klassenstufe 7/8)	162
Historische Bildmedien verwenden	164

Historische Messinstrumente verwenden	165
Zeichenmaschine	166
Camera Obscura – Ins Innere des Auges gehen	170
› ANNA KÖLLE UND LADO KHARTISHVILI	
Modul Licht-Raum-Träume	174
› WOLFGANG SCHREIBELMAYR	
Ikografie (ab Klassenstufe 7/8)	180
Personen und Personifikationen identifizieren	182
Identitätssampler für Heilige	183
Motivkunde	184
Sinn erschließen durch Verwandlung in Bildgeschichten	186
Sinn erschließen durch Umdeuten	188
Das Kunstwerk im Zeitalter transmedialer Appropriation	192
› GERRIT HÖFFERER	
Ikologie (ab Klassenstufe 9/10)	198
Wissenskontexte eines Werkes sichtbar machen	200
Werkinterpretation als Geschichte	206
Werkinterpretation als Prozess	208
Archäologie von Räumen. Die Symbolik von Kirchenräumen verstehen	210
Politische Konstellationen erschließen	214
Kunstabgribe des 20. Jahrhunderts (ab Klassenstufe 9/10)	216
Kuratieren von Themenausstellungen	218
Kunstabgribe visualisieren	222
Fake – Kunstwerke finden und inszenieren	228
Rezeptionsästhetik (ab Klassenstufe 11/12)	230
Betrachterstandpunkte und Betrachterrollen rekonstruieren	232
Betrachterrollen rekonstruieren	236
Kontexttheorie (ab Klassenstufe 11/12)	238
Den Bedeutungswandel eines Werkes durch Kontextwechsel rekonstruieren ..	240
Benutzungsfunktionen von Kunstwerken rekonstruieren	241
Werkkontexte rekonstruieren	242
Politische Kontexte rekonstruieren	243
Performativer Zugang zu öffentlicher Kunst	244
Skulpturen im öffentlichen Raum erkunden	245
Bildanthropologie (ab Klassenstufe 11/12)	248
Der Körper als Maschine	250
Schönheitsvorbilder – Geschlecht als mediale Konstruktion	252
Autorenverzeichnis	254

Vorwort: Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass

Die Kenntnisse kunstgeschichtlicher Zusammenhänge leisten einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere fördern sie die Orientierung in ästhetischen und historischen Kontexten der eigenen Nation und der Region; außerdem schaffen sie ein Bewusstsein für interkulturelle Zusammenhänge in einer globalisierten Welt. Daher besitzt der Lernbereich der Bild- und Werkrezeption innerhalb des Kunstunterrichts und der bildnerischen Erziehung eine über das Unterrichtsfach hinausweisende Bedeutung. In den letzten Jahren wird jedoch zunehmend beobachtet, dass kunstgeschichtliches Orientierungswissen bei Schulabgängern immer weniger ausgeprägt ist. Dafür gibt es gewiss verschiedene bildungspolitische, fachdidaktische und alltagskulturelle Gründe. Im vorliegenden Buch wird jedoch vor allem die These verfolgt, dass der Lernbereich Kunstrezeption, insbesondere die Vermittlung bildanalytischer Kompetenzen und der Einsatz von Interpretationsverfahren sowohl in der kunstdidaktischen Forschung als auch in der Schulpraxis vom Bereich der bildnerischen Produktion abgetrennt werden. Somit kann kunst- und kulturgeschichtliche Bildung kaum nachhaltig wirken.

Die vor allem im Teil II dieses Buches ausgearbeitete Methode der gestaltungspraktischen Kunstrezeption stellt einen verbindenden Weg für beide Bereiche des Kunstunterrichts vor. Sie geht davon aus, dass die Logiken materieller und visueller Gestaltungen durch eine reine ästhetische Wahrnehmung und eine sprachliche Aneignung nicht angemessen vermittelt werden können. Unter dem Motto „Hands on: Kunstgeschichte“ werden vielfältige Möglichkeiten der gestaltungspraktischen Auseinandersetzung mit Werkanalysen und Werkinterpretationen gezeigt. Es ist das Ziel dieses didaktischen Konzepts, die Schüler/innen verschiedener Altersgruppen anzuleiten, sich Bilder der Kunst und des Alltags schöpferisch, das heißt mit bildnerischen Mitteln anzueignen. Der praktische Teil bietet in ca. siebzig verschiedenen Übungen Anregungen für eine mögliche Umsetzung im Kunstunterricht der verschiedenen Klassenstufen. Mit dieser Akzentuierung der Gestaltungspraxis leistet das Buch einen Beitrag zur Entwicklung einer konsequent kompetenzorientierten Fachdidaktik der Kunstpädagogik.

Dank: An dieser Stelle möchte ich allen Kollegen/innen, allen Studierenden und Schülern/innen danken, die in den letzten vier Jahren die Entwicklung dieses Lehr- und Lernkonzepts unterstützt und an der Entstehung dieses Buches mitgewirkt haben.

Joachim Penzel (Herausgeber)

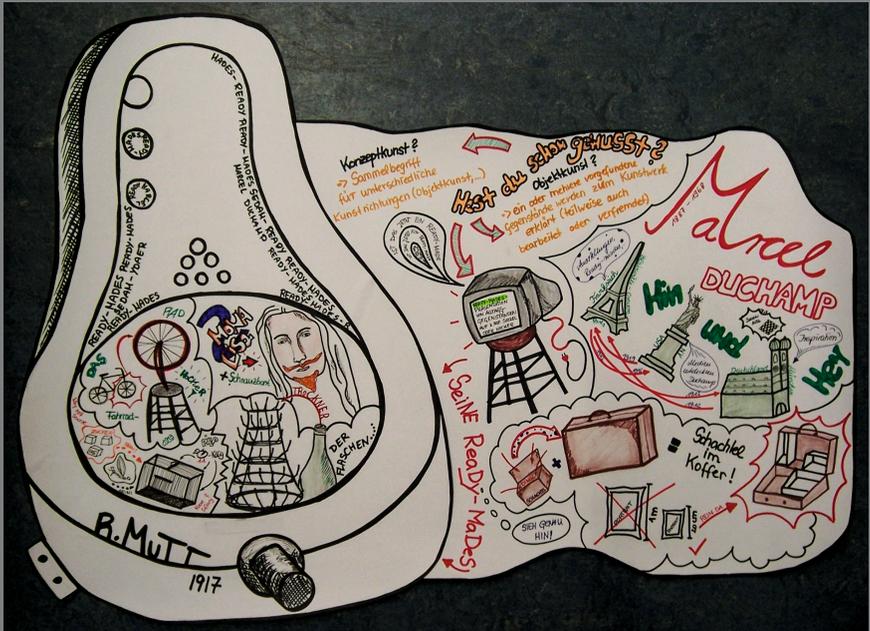


Viktoria Scholz – Ergebnisse eines architekturpädagogischen Workshops

I. Hands on: Kunstgeschichte

**Theoretische Grundlagen der
gestaltungspraktischen Kunstrezeption**

Joachim Penzel



Concept Map zum Werk von Marcel Duchamp

Im rechten Teil werden biografische Stationen durch Architektursymbole erfasst und Schlüsselbegriffe wie Ready Made und Konzeptkunst erklärt; im linken Teil wird Duchamps Idee des Koffermuseums auf sein berühmtes Urinoire übertragen, in dem einige Hauptwerke des Künstlers zu sehen sind. Damit lässt sich der Titel dieser Arbeit von 1917, „Fountain“, wortwörtlich als eine Inspirationsquelle deuten.

CLAUDIA ZIEGNER, Studienarbeit im 3. Semester Kunstpädagogik

1 Sprache und Gestaltung – Formate der Kunstrezeption

Grundlagen einer Methodologie der Kunstaneignung

Die Fächer Kunst, bildnerische Erziehung oder Gestalten vermitteln fachspezifische Kompetenzen in den beiden Kernbereichen Produktion und Rezeption. Entsprechend den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA 2005), den Empfehlungen für Bildungsstandards des Fachverbandes für Kunstpädagogik BDK (BDK 2008) sowie der Mehrheit der bundesdeutschen Lehrpläne werden im Bereich der Rezeption die Schlüsselkompetenzen für eine Werk- und Bildbetrachtung wie „Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren“ sowie „Empfinden, Deuten und Werten“ vermittelt. Man kann den ebenfalls in vielen Lehrplänen ausgewiesenen Bereich der Reflexion sowohl als ein Bindeglied zwischen Produktion und Rezeption betrachten als auch als eigenständige Form des Nachdenkens über produktive und rezeptive Probleme verstehen (NIEHOFF 2016, 10).

Bei der Kunstrezeption handelt es sich nicht um eine Unterrichtsmethode sondern einen Lernbereich; hier existieren allerdings verschiedene methodische Zugänge, über die im Folgenden ein Überblick gegeben wird.

Rezeptionsprozesse

Um mit unterschiedlichen Altersgruppen eine Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken im Unterricht anzuregen und durchzuführen, benötigen die Lehrenden zunächst eine Kenntnis über den Ablauf von ästhetischen Rezeptionsprozessen und die mit den einzelnen Elementen dieses Prozesses verbundene Zunahme an Komplexität. Prinzipiell können vier grundsätzliche Stufen im Aneignungsprozess eines Kunstwerkes unterschieden werden:

Wahrnehmen, Beobachten: Der Betrachtungsprozess ist zunächst ein sinnliches, im Konkreten ein visuelles Ereignis. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass unsere Wahrnehmung selektiv und interpretierend zugleich ist. Menschen sehen auf einem Bild bzw. einem Kunstwerk nur, was ihnen bekannt vorkommt, was sie also in ihre bisherigen Erfahrungen einordnen können. Damit zieht die Wahrnehmung das Werk bereits in die subjektive Welt der Betrachter hinein. Der Operationsmodus ist hier „bekannt oder unbekannt“, und das heißt, dass unter Umständen auch etwas, das man noch nie gesehen hat, als etwas Bekanntes gesehen werden kann. Interesse

entsteht nicht durch etwas Unbekanntes, dieses hat sich sozusagen sofort erledigt, sondern durch Bekanntes, mit dem man sich weiter beschäftigt. Bekannt meint hier zunächst nur identifizieren – bspw. da sind Menschen oder Tiere dargestellt. Was diese im konkreten tun, ist bereits der zweite Schritt.

Erleben, Empfinden, Assoziieren: Wahrnehmen und Deuten sind nahezu simultan ablaufende Prozesse, denn das, was selektiv erkannt wird, wird sofort mit Gefühlen verbunden und mit individuellen Erinnerungen bzw. Fantasien verknüpft. Zu jeder Person, jedem Gegenstand oder Bild haben wir augenblicklich eine Empfindung (bspw. „gefällt mir/gefällt mir nicht, beunruhigt mich, macht mir Angst, bringt mich zum Lachen“ etc.). Gefühle sind emotionale Erfahrungen der Vergangenheit, die in der Gegenwart aktiviert werden, um sich zu verhalten. In diesem Sinne sind sie lebensnotwendig für alle höheren Lebewesen. Gefühle entscheiden, ob man sich einer Sache weiter zuwendet oder lieber die Flucht ergreift. Unsere Gefühle sind mit früheren Erlebnissituationen eng verbunden. Aktuelle Gefühle aktivieren also unser emotionales Gedächtnis und so werden Erinnerungen mit neuen Wahrnehmungs- und Empfindungsereignissen verbunden. Das genau meint *assoziiieren* (lat. = vereinigen, vernetzen, verknüpfen). Damit wird im Bruchteil einer Sekunde ein äußerer Wahrnehmungsgegenstand zu einer persönlichen Sache. Er ist in unserer Welt angekommen, denn er erinnert uns an etwas. So entsteht *Interesse* (lat. = Teilhabe, Anteilnahme, wörtlich übersetzt = dazwischen sein).

Wissen aktivieren: Der dritte Schritt bedeutet einen Bruch in der bisherigen Werk- bzw. der Weltauseinandersetzung. Am Ende der Grundschulzeit weiß das mentale Bewusstsein, dass eine Sache nach einem ersten spontanen Deutungsakt nicht erledigt ist und aktiviert nach den Assoziationen andere spezifische Wissensbestände. Diese gehören aber nicht zu unseren unmittelbaren Erfahrungen, sondern sind abstrakte mentale Komplexe. Um diese zu nutzen, bspw. früher gelernte Zusammenhänge über einen Künstler, eine historische Epoche oder Kunstströmung, benötigt man eine Distanz gegenüber den eigenen Empfindungen und Assoziationen. Das ist der Einbruch der Rationalität und Intellektualität in die Welt- oder Kunstauseinandersetzung. Diese ist nicht immer gewünscht und wird oft als Störung des persönlichen Erlebens empfunden. An Stelle des Subjektiven tritt etwas eher Objektives, das heißt etwas, was dem kanonisierten Wissen bzw. einem öffentlichen Diskurs entsprungen ist. Allerdings kann auch dieser persönliche Bezug auf institutionelles Wissen als Lust erfahren werden, ansonsten wäre jede Auseinandersetzung mit Kunstgeschichte oder Bildwissenschaft zum Schei-

tern verurteilt. In diesem Schritt gelangt man jedoch kaum über das bereits vorhandene Wissen hinaus. Ein Kunstwerk dient in Rezeptionsphase 3 also der Reproduktion von vorhandenem Wissen.

Methodisch geleitete Interpretation: Dieser vierte Schritt ist nicht alltäglich, denn gewöhnlich gelangen Menschen in ihren ästhetischen Urteilen nicht über die Stufen des Assoziierens und der Wissensreproduktion hinaus (HOUSEN 1999 und 2007, vgl. dazu auch den Einführungsartikel „Ästhetische Entwicklung nach Abigail Houseen“ in „Integrale Kunstpädagogik vertikal“ auf dieser Homepage). Es bedarf entweder eines bereits vorhandenen methodischen Wissens, um eine gezielte Werkinterpretation einzuleiten, oder aber – und dies ist die Aufgabe des gymnasialen Kunstunterrichts – derartige Methoden im Sinne von Wissenschaftspropädeutik zu vermitteln. Hier gilt es also, spezifische Verfahren der Werkdeutung mit ihren einzelnen Arbeitsschritten einzuhalten (bspw. Bildbeschreibung, Quellenkunde, Symbol- und Kontextanalyse, Interpretation). Ein solches Vorgehen distanziert noch mehr vom persönlichen Erleben, ermöglicht aber ein vertieftes Verstehen von Kultur, eine wachsende Toleranz gegenüber allen ästhetischen Zeugnissen und das Herstellen vielfältiger Zusammenhänge. Auch in dieser Phase gründet eine spezifische Form von Lust, nämlich intellektuelle Freude, die mit der Leidenschaft vergleichbar ist, ein Rätsel zu lösen oder ein geistiges Problem zu bewältigen (vgl. dazu auch PENZEL 2015, UHLIG 2013, 78 ff).

Es ist eine doppelte Tragik des schulischen Kunstunterrichts nach der Grundschulzeit, bei der Betrachtung von Kunstwerken vorrangig in Phase drei einzusteigen und in vier zu überführen. Einerseits wird damit die Chance verschenkt, dass ein Kunstwerk zum individuellen Gegenstand werden kann, andererseits wird der Schulung der ästhetischen Empfindungs- und Assoziationsfähigkeit kaum ein eigener Bildungswert zuerkannt. Wenn Schüler aber nicht die Möglichkeit haben, von einem Werk überwältigt zu sein („Das fixt mich an!“) oder es abzulehnen („Das ist totaler Müll, aber keine Kunst.“), wird auch jede weitere produktive und kreative Auseinandersetzung blockiert. Ähnlich verhält es sich mit persönlichen Assoziationen und Erinnerungen. Das Feststellen von etwas Bekanntem erzeugt zunächst eine Gemeinsamkeit und nur über diese ist es möglich, auch Unterschiede herauszuarbeiten. Deshalb scheint es für einen guten Kunstunterricht unerlässlich, Stufe eins und zwei aktiv zu nutzen, um von dieser Basis dann weiter in die Erarbeitung von neuem Wissen und neuen Betrachtungsmöglichkeiten einzusteigen. Zugleich sollte der eigenständige Bildungswert der Gefühle und Assoziationen nicht unterschätzt werden.

Rezeptionsformate

Innerhalb des Kunstunterrichts können ästhetische Rezeptionsprozesse in unterschiedlicher Weise und entsprechend mit variierenden pädagogischen Zielen durchgeführt werden. Im Wesentlichen können hierbei zwei große Formate mit jeweils verschiedenen Umsetzungslösungen unterschieden werden, nämlich die sprach- und die gestaltungsorientierte Kunstrezeption.

a) Sprachorientierte Kunstrezeption

Im schulischen Fächerkonzert wird der Kunstunterricht vorrangig als ein gestaltungspraktisches Fach wahrgenommen. Seit Mitte der 1970er-Jahre, angeregt durch die kunstpädagogische Methode der „Visuellen Kommunikation“, wurden jedoch auch kognitiv-sprachlich orientierte Arbeitsweisen, insbesondere die der Betrachtung und Analyse von Bildern sowie der Bildvergleich etabliert. Damit gelang es, den Theorieanteil des Fachs zu stärken. In den meisten Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe wird heute das sogenannte wissenschaftspropädeutische Arbeiten als obligatorisch ausgewiesen. Dadurch erfährt der sprachliche Zugang zu Kunst- und Bildwelten eine enorme Stärkung. Beim Sprechen über Kunst gibt es für die Lehrenden allerdings einige Probleme zu beachten, insbesondere muss zwischen einer Sprache des persönlichen Erlebens und einer Fachsprache unterschieden werden.

Subjektive Sprache der Rezeption: Wie oben dargestellt ist der ästhetische Rezeptionsprozess zunächst subjektiv motiviert. Die eigenen Wahrnehmungen, persönliche Empfindungen und Assoziationen werden von Heranwachsenden anfänglich zumeist in einer subjektiven Sprache formuliert. Allerdings gibt es zwischen den Beobachtungen und Empfindungen einerseits und dem Wunsch bzw. der Notwendigkeit zu sprechen andererseits ein Transferproblem, denn dem Bereich der Bilder und dem der Worten liegt jeweils eine andere Logik zugrunde. Die Schwierigkeit, über das Gesehene und Empfundene zu sprechen, gehört damit automatisch zum zentralen Bestandteil ästhetischer Rezeption. Erst wenn man mit den eigenen Worten ringt und sich durch das Sprechen anderer irritieren lässt, entsteht jene Erschütterung, die für eine subjektive Wirkung von Kunst unerlässlich ist. Eva Sturm hat diesen Lernprozess als den „Engpass der Worte“ bezeichnet (STURM 1996). Neben dem „objektiven Fachwissen“ gehören zur Kunstrezeption und zum Kunstgenuss eben auch ein „subjektives Rede- und Körperwissen“ (ebenda). Dieses zu vergegenwärtigen und zu kultivieren, das heißt sich auch emotional verständlich auszudrücken, gehört zu den wichtigsten Anliegen einer ganzheitlichen Kunstpädagogik.

Emotionalität ist im Kunstunterricht nicht nur ein Element der bildnerischen Gestaltung, sondern auch der Werkbetrachtung und der sie begleitenden sprachlichen Selbstreflexion. Nur im Kunstgespräch lernen wir die ästhetischen Erfahrungen, Empfindungen und Urteile anderer Menschen wertschätzen und erleben uns dabei als soziale Wesen mit emotionalen Bindungen (PENZEL 2007, KIRSCHENMANN u.a. 2011; ders. 2016; PETERS 2016).

Institutionalisierte Sprache der Rezeption: Bereits im Grundschulalter sollten die Kinder erste Fachbegriffe für Formen, Farben, kompositorische Zusammenhänge oder spezielle Bildmotive (bspw. aus dem religiösen Themenkreis) erlernen. Der damit beginnende Institutionalisierungsprozess der Sprache ist nicht so sehr gegen die oben erwähnte subjektive Sprache gerichtet, sondern als eine Möglichkeit der Differenzierung des Wahrnehmens, Beobachtens und Beschreibens zu verstehen. Sprachdifferenzierung und Blickdifferenzierung wirken hier eng zusammen. Genaugenommen ermöglicht bewusst eingesetzte fachsprachliche Wendungen einen ästhetischen Reflexionsprozess. Sie heben Gesehenes und Erlebtes in eine soziale Ebene, in ein sprachliches Miteinander, das dem Diskurs verpflichtet ist. Trotz der Gefahr der Einebnung einer gewissen Vielfalt des Sprechens kann somit wechselseitiges Verstehen und erfolgreiche Anschlusskommunikation gelingen. In den Sekundarschulbereichen gehen die Anwendung fachlicher Begriffe und die Anwendung kunstwissenschaftlicher Methoden der Analyse (bspw. Form- und Strukturanalyse, Stilkunde) und Interpretation (bspw. Ikonografie, Ikonologie, Kontexttheorie u.a.) Hand in Hand. Für die gymnasiale Oberstufe bedeutet dies außerdem, dass sowohl originale historische Quellentexte als auch kunstwissenschaftliche Grundlagentexte auszugsweise erschlossen werden (zu den einzelnen Verfahren ausführlich auf dieser Webseite im „Integralen Methodenpool“ unter „kunstwissenschaftliche Methoden“). Die erworbenen Fähigkeiten im institutionalisierten Sprechen und dem verbundenen methodischen Vorgehen bei Analyse und Interpretation werden durch Lehrbücher unterschiedlicher Verlage gefördert und durch schriftliche Aufgaben im Rahmen von Examen und Vergleichsarbeiten überprüft (zu den Orientierungsaufgaben für die Abiturstufe im Bereich der Rezeption vgl. EPA 2005, 22 ff). Eine Stärkung fachsprachlicher Fähigkeiten kann u.a. erreicht werden, indem die Lernenden die Aufgabe erhalten, Geschichten zu Bildern zu schreiben, eine Kunstkritik oder Texte für ein Ausstellungsfaltblatt bzw. für die Internetseite eines Museums zu verfassen. Außerdem können reale oder fiktive Interviews mit Künstlern/innen geführt oder eine Podiumsdiskussion/Talkshow zu einer Ausstellung mit verteilten Rollen durchgeführt und ggf. gefilmt werden. In solchen Formaten kann es gelingen, die persönliche und die Fachsprache in ein spannungsvolles Verhältnis zu setzen (PETERS 2016).

Verbindung von Sprache mit spielerischen Formaten: Simulierte Talkshows und Künstlerkonferenzen gehören bereits zu Rezeptionsformaten, in denen sich Spielerisches und Sprachliches vermischen. Aus dem Bereich der Museumspädagogik wurden im letzten Jahrzehnt außerdem verschiedene handlungsorientierte Rezeptionsformen in den Kunstunterricht importiert – bspw. Bilderdomino (Bilder nach dem Dominoprinzip zuordnen, in dieser Weise Zusammenhänge herstellen und weiterführen); Bildbetrachtung in Ausschnitten (hierbei wird der Fokus zunächst auf Details gelegt und sukzessive das ganze Werk erschlossen); Reise in das Bild (als reale oder fiktive Person wird ein Werk sprachlich „begangen“); die von Heiderose Hildebrand entwickelte Methode des chinesischen Korbs (aus einem festen Bestand an Gegenständen wählt jedes Kind einen aus, ordnet diesen einem Bild im Museum zu und erläutert seine Auswahl); der synästhetische Korb (aus einem festen Bestand an kleinen Instrumenten oder Klangkörpern wählen die Kinder aus und bringen die entsprechenden Geräusche mit Bildstimmungen, Bildpersonen oder Handlungen in Verbindung). Durch derartige spielerische Formate können die genaue Beobachtung, das individuelle Empfinden und Assoziieren sowie ganz allgemein das Sprechen über Kunst angeregt werden (Überblick: HOFMANN 2013, WEISE 2016, 50 ff; PETERS 2016).

b) Gestaltungsorientierte Kunstrezeption

Wie pädagogische Praxiserfahrungen zeigen, wirkt eine rein sprachliche Auseinandersetzung mit Kunstwerken oft nicht nachhaltig, da das erarbeitete Wissen von den gestalterischen Prozessen abgetrennt ist. Daher haben sich in den letzten Jahren verschiedene methodische Ansätze etabliert, um die beiden Kernbereiche der Kunstpädagogik wieder zusammenzuführen. Dabei können im Wesentlichen drei Wege unterschieden werden:

handlungsorientierte Kunstrezeption: Diese Methode geht nach dem Motto „Mit Kunst zur Kunst“ in der konkreten Unterrichtssituation von einzelnen Kunstwerken aus und betrachtet diese als eine Ganzheit formaler, materieller und technologischer Bezüge, in denen sich diverse Bedeutungen für spezifische lebensweltliche Zusammenhänge zeigen. Jedes Werk ist Gegenstand einer ästhetischen Erfahrung und soll entweder in seiner Ganzheit oder in den darin geborgenen Einzelaspekten bei den Lernenden eine schöpferische Gestaltungsarbeit initiieren. Die ästhetische Produktivität der Kinder und Jugendlichen entspricht folglich einem kunstanalogen Arbeiten, das sehr frei ausfallen kann, oder es handelt sich um eine gestalterische Variation des impulsgebenden Kunstwerkes. Vor allem im letzten Punkt gründet

der mimetische Charakter dieses kunstpädagogischen Ansatzes, denn die Kunstproduktion kann hier auch als eine intensivere Form der Rezeption im Sinne eines nachschöpfenden Einfühlens und Eindenkens verstanden werden (KIRCHNER 1999; KIRCHNER/KIRSCHENMANN 2004, OTTO 2004).

lebensweltorientierte Kunstrezeption: In diesem methodischen Ansatz werden Kunstwerke vor allem als eine spezifische Form der Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und existentiellen Problemen wie Zeit und Raum, Körper, Liebe und Leid, Schmerz und Tod oder Verlust und Trauer verstanden. Kunst kann als Form des Philosophierens mit diversen gestalterischen Mitteln über derartige Daseinsaspekte betrachtet werden. Ziel der kunstpädagogischen Rezeption ist folglich nicht die Auseinandersetzung mit der materiell gestalterischen Struktur eines Werkes, sondern der ästhetisch vermittelte Zugang zu Lebensproblemen. Uhlig empfiehlt für den Unterrichtsprozess einen Dreischritt von 1) Einstieg über konkrete Kunstwerke, um Neugier zu wecken und die Assoziationsfähigkeit anzustoßen, 2) Vertiefung, bei der, methodisch geleitet, ein Kunstwerk in seinen Kernaussagen verstanden wird, und 3) Transformation, bei der das Echo des Werkerlebens in eine eigenständige Gestaltung zu dem jeweiligen Thema mündet. Dabei können die Gestaltungsanregungen eines konkreten Kunstwerkes aufgegriffen, abgewandelt oder durch andere ersetzt werden (UHLIG 2005).

gestaltungspraktische Kunstrezeption: Innerhalb dieser Methode werden verschiedene Gestaltungstechniken genutzt, um Kunstwerke in ihrem formalen Aufbau zu verstehen, um unterschiedliche inhaltliche Bezüge zu untersuchen, die Herkunft von Symbolen und Motiven zu klären und um unterschiedliche Kontexte der Werke (Geschichte, Kultur, Geschlecht, Biografie etc.) differenziert zu erschließen. Die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten reichen von Analysezeichnungen über Modellbau bis hin zu fotografischen Dokumentationen. Es werden eigenständige Vermittlungsmedien wie Bilderbücher, Trickfilme, Ausstellungsfaltblätter oder Internetauftritte für Künstler/innen erarbeitet, um diverse künstlerische und kunstwissenschaftliche Probleme zu veranschaulichen. Unter dem Motto „Hands on: Kunstgeschichte“ verbindet dieser Ansatz wissensorientierte Rezeption und erfahrungsgeleitete Gestaltung (PENZEL 2016 a; DERS. 2017).

Für die zuletzt erläuterte Form der Kunstaneignung fehlen bislang die methodologischen Grundlagen. Da, von wenigen Ausnahmen abgesehen (Bloß 2016), in diesem Bereich bislang nur einzelne Unterrichtsprojekte veröffentlicht wurden, soll im Folgenden die theoretisch-methodische Basis der gestaltungspraktischen Kunstrezeption gelegt werden, die in diesem Buch unter dem Titel „Hands on: Kunstgeschichte“ vorgestellt wird.

2 Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass

Möglichkeiten der Verknüpfung von Rezeption und Produktion im Kunstunterricht

In den Fächern Kunst, bildnerische Erziehung und Gestalten werden Kompetenzen in den beiden zentralen Bereichen bildnerischer Produktion und Rezeption vermittelt. Diese Zweigliederung des Fachs wurde sowohl in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für das Fach Kunst als auch in den Empfehlungen für Bildungsstandards des BDK formuliert (Kultusministerkonferenz 2008). Im Bereich der Produktion ist die gesamte Gestaltungspraxis des Kunstunterrichts unter den Stichworten „Herstellen und Gestalten“ sowie „Verwenden und Kommunizieren“ verankert; im Bereich der Rezeption finden sich Kompetenzen der Werk- und Bildbetrachtung wie „Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren“ sowie „Empfinden, Deuten und Werten“ fixiert. Entsprechend haben diese beiden Kernkompetenzen der Produktion und der Reflexion Einzug in die Lehrpläne der meisten Bundesländer gefunden. Allerdings wird hier zusätzlich der Bereich der Reflexion ausgewiesen und als eine Kernkompetenz verstanden, die von den Lernenden sowohl auf die eigenen Gestaltungsarbeiten als auch auf Bilder aus Geschichte und Gegenwart angewendet werden sollte (Lehrpläne 2006–2012). Der grundsätzliche Dualismus von Produktion und Rezeption ist durch die Betonung der Reflexionskompetenz aber nicht berührt, sodass die polare Konzeption des Fachs heute didaktisch, bildungspolitisch und juristisch fundiert erscheint. Allerdings ist diese duale Fachkultur höchst problematisch, weil sie zwei Bereiche des ästhetischen Erlebens trennt, die erst im lebendigen Zusammenspiel eine nachhaltige Wirkung entfalten können. Bevor im Folgenden Möglichkeiten der Verknüpfung der beiden Schlüsselkompetenzen des Kunstunterrichts dargestellt werden, ist zunächst daran zu erinnern, dass die Zweigleisigkeit des Fachs historisch gewachsen ist und innerhalb der Fachgeschichte bereits unterschiedliche Ansätze einer Verbindung der produktiven und rezeptiven Qualifikationen praktiziert werden.

Ein Fach mit zwei Identitäten

Zunächst erscheint es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass der Dualismus von Rezeption und Produktion nicht nur fachlich bedingt, sondern auch als Folge generalisierter dichotomischer Denkweisen zu bewerten ist. Hier zeigt sich auf dem Gebiet der Kunst die Wirkung jener universellen

Kategorisierungsmuster von Theorie und Praxis, von Materie und Kultur oder von Wissen und Handwerk/Technik, wie sie Charles Percy Snow bereits in den 1950er-Jahren als konstitutiv für die menschliche Kultur seit der Antike und als prägend für die Ausdifferenzierung der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften während der Entstehung der Moderne seit dem 18. Jahrhundert beschrieben hat (SNOW 1961). Auch auf dem Gebiet der Bildenden Kunst wurde diese scharfe Trennung von Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft einerseits und künstlerischer Praxis andererseits erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts vollzogen. Während es um 1800 noch üblich war, dass bspw. die Hofmaler das Amt der Direktoren von Gemäldegalerien bekleideten und hierbei auch für die Erstellung der wissenschaftlichen Sammlungskataloge Sorge trugen, hatte sich die Situation ein halbes Jahrhundert später grundsätzlich gewandelt. Mit der Etablierung der Kunstgeschichte als universitärer Ausbildungsdisziplin übernahmen nun die professionellen Wissenschaftler die Betreuung von Sammlungen und Museen; den Künstlern war seitdem jeder institutionelle Karriereweg versperrt (DILLY 1979). In der Konsequenz wurde auf der Ebene der Kunsttheorie und ebenso der Kunstrezeption das formal-technische Gegenstandswissen vom Wissen um den historischen Verlauf der Kunst und die damit verbundenen Deutungsmöglichkeiten abgetrennt. Künstlerische Theoriebildung (bspw. Adolf von Hildebrand, Wassily Kandinsky, Josef Albers) und Kunstgeschichte gingen ab dem frühen 20. Jahrhundert eigene Wege.

Die Geschichte des Kunstunterrichts setzt diesen Dualismus von Wissenschaft und Gestaltungspraxis im weitesten Sinne bis heute fort. Allerdings muss man festhalten, dass seit dem Zeichenunterricht im späten 19. Jahrhundert über die Bauhauspädagogik, den wissenschaftlichen Kunstunterricht bis hin zur Ästhetischen Bildung, dem Konzept Ästhetische Forschung, der künstlerischen Kunstpädagogik und anderen aktuellen fachdidaktischen Konzepten die Gestaltungspraxis als Kernstück des Kunstunterrichts betrachtet wird (RICHTER 2003). Der Bereich der Produktion hat seine nachhaltigste Stärkung innerhalb des sogenannten formalen bzw. wissenschaftlichen Kunstunterrichts von Gunter Otto erfahren. Indem Otto 1964 die Reflexionskompetenz als einen integralen Bestandteil der Produktionskompetenz einforderte, gelang es, die Gestaltungspraxis im Kunstunterricht stärker zu objektivieren und dem Konzept einer Lehrbarkeit der Bildenden Kunst zu unterstellen (OTTO 1964, Kap II). Werke der Gegenwartskunst wurden dabei nicht einer eigenständigen Analyse und Interpretation unterzogen, sondern fungierten als anschauliche Vermittler lehrbarer Gestaltungsverfahren. Die Bildrezeption stand hierbei klar im Dienst der ästhetischen Produktion. Diesen Primat der Produktion gelang es erst mit dem Ansatz der Visuellen

Kommunikation in den 1970er-Jahren zugunsten der Rezeption zu verschieben, die nun im Verhältnis zur praktischen Gestaltung sogar überproportional unterrichtet wurde.

Das Aufkommen zunächst schwarzweißer, später farbig bebildeter Lehrmaterialien erleichterte in dieser Zeit den Ausbau des Bereichs der Werk- und Bildrezeption erheblich. Günther Ludig benannte die Vorteile von Schulbüchern auf dem Höhepunkt der Ära der Visuellen Kommunikation im Jahr 1979: „Allen Kindern steht zahlreiches, sinnvoll ausgewähltes und gut reproduziertes Bildmaterial zur Verfügung. [...] Das breit angelegte Material hat für die Schüler Animationscharakter. Der Einsatz von Schulbüchern im Unterricht bringt größere Einheitlichkeit und somit die Möglichkeit aufbauender, aufeinander bezogener kunstpädagogischer Arbeit.“ (LUDIG 1979, 27) Mitte der 1960er-Jahre erschienen die ersten Schulbuchreihen im Verlag Martin Lurz München, die als kunstgeschichtlicher Überblick vom Altertum bis ins 20. Jahrhundert angelegt waren; in den folgenden Jahrzehnten etablieren Schulbuchverlage wie Schroedel, Klett, Kammerlohr, Schöning und Auer eigene entweder gattungsspezifische oder kunsthistorisch angelegte Lehrbuchreihen (WALCH 2012). Das umfangreiche Bildmaterial wird in der Regel durch Textkommentare, methodische Analysehinweise und gezielte Arbeitsaufträge zu Beschreibung und Deutung flankiert, sodass man mit gutem Recht sagen kann, dass der Bereich der Rezeption innerhalb der Unterrichtspraxis maßgeblich durch die Schulbuchverlage gestärkt worden ist (PENZEL 2012).

Das funktionale Verhältnis der beiden Schlüsselqualifikationen – oder: Rezeption als Produktionsimpuls

Spätestens seit den 1980er-Jahren ist das fachdidaktische Selbstverständnis und in der Folge die Schulpraxis des Kunstunterrichts durch eine Zweiteilung von bildnerischer Produktion und Kunstrezeption geprägt. Die so entstandene fachliche Polarität wurde allerdings in verschiedenen didaktischen Konzepten aufgelöst und durch pädagogische Verbindungen zwischen beiden Qualifikationsbereichen überbrückt. Diese Entwicklung ist zunächst in den Lehrbüchern ablesbar. An die jeweiligen Analyseaufträge schließen sich oft Anregungen für eigene Gestaltungen der Schüler an, bei der die technischen und semantischen Verfahrensweisen der diskutierten Kunstwerke angewendet werden sollen. Es ist vor allem die Kunst des 20. Jahrhunderts, die seit den 1980er-Jahren als Gestaltungsimpuls dient. Damit gelingt es, die Bereiche Rezeption und Produktion miteinander zu

verbinden. Allerdings entsteht dabei ein asymmetrisches Verhältnis, denn tatsächlich dient die vorangestellte Bildanalyse als eine Art theoretischer Vorstufe der bildnerischen Praxis.

Der von Constanze Kirchner und Johannes Kirschenmann 2004 vorgestellte methodische Ansatz der kunstanalogen Kunstpädagogik bringt dieses funktionale Verhältnis von Rezeption und Produktion auf die treffende Formel „Mit Kunst zur Kunst“ (KIRCHNER/KIRSCHENMANN 2004). Aus der Perspektive dieser „handlungsorientierten Kunstrezeption“ erscheinen alle theoretischen Auseinandersetzungen mit Bildwerken nun als anschaulich vermitteltes Bezugswissen der Gestaltungspraxis; sie laufen dabei Gefahr, ihren eigenständigen Bildungswert einzubüßen. Noch radikaler wird diese Funktionalität der Rezeption im Dienst der Produktion in dem von Carl-Peter Buschkühle entwickelten Konzept der „künstlerischen Bildung“ bzw. der „künstlerischen Kunstpädagogik“ entfaltet. Hier werden Kunstgeschichte und Kunsttheorie als einer von mehreren Kontexten eines „künstlerischen Projektes“ betrachtet, in dem die Schüler eigenständige Gestaltungsprozesse entwickeln (BUSCHKÜHLE 2007, 2008).

Diese konsequente Unterordnung der Bild- und Werkrezeption unter die Lernziele der Gestaltungspraxis ist nur verständlich, wenn man einerseits die latente Gefahr der Verschiebung des Kunstunterrichts zu einem Theoriefach sieht, wie sie im Zuge des Konzepts der Visuellen Kommunikation in den 1980er-Jahren durchaus schulische Realität war, und andererseits berücksichtigt, dass bis in die Gegenwart die beiden Bereiche der Produktion und der Rezeption in vielen Schulen einfach parallel und beziehungslos nebeneinander herlaufen.

Kunstgeschichte – der Theorieklotz am Bein der Kunstpädagogik

Aus fachdidaktischer Sicht hat sich die Situation der Kunst- und Bildrezeption seit Ende der 1990er-Jahre grundsätzlich verbessert. Im Zuge des *icon turn* bzw. des *pictorial turn* in den Kunstwissenschaften wurden das Bild und seine spezifischen Analyse- und Interpretationsverfahren gegenüber der einseitigen Textorientierung in den Sozial-, Kunst- und Kulturwissenschaften deutlich aufgewertet. Als Teilbereich der Kunstpädagogik hat sich eine spezifische Bilddidaktik entwickelt, die in verschiedenen Publikationen theoretisch und methodisch fundiert wurde (BERING u.a. 2009, 2012, 2013; HÖLSCHER u.a. 2012). Dennoch bleibt bis in die Gegenwart das Verhältnis des Kunstunterrichts zur Kunstgeschichte und Kunsttheorie, insbesondere

zum Bereich der Vormoderne, problematisch, wie Ulrich Heinen kürzlich in den BDK-Mitteilungen konstatierte:

- „An vielen Orten dominieren praktisch-rezeptive bzw. künstlerisch-ästhetische Zugänge den Kunstunterricht im Umgang mit Positionen und Werken der Kunst. Gerade diese Zugänge kommen oft ganz ohne die Methoden und Erkenntnisse der akademischen Kunstgeschichte aus. Nur selten finden sie eine Brücke dorthin.
- Zudem gerät die ältere Kunst unter der Leitung eines oft nur aktualistischen Kunst- und Bildbegriffs zugunsten der klassischen Moderne, aktueller Kunst und alltagskultureller Bildwelten über weite Strecken aus dem Blickfeld des Fachs.
- Neuere bildungspolitische Tendenzen (z.B. die im Kern berufs- und anwendungsorientierte Kompetenzorientierung) engen eine Entfaltung der komplexen kunstpädagogischen Bildungspotentiale von Kunstgeschichte zusätzlich ein.“ (HEINEN 2015, 5)

Bei all dem kann man sich des Eindruckes nicht ganz erwehren, dass die Kunstgeschichte wie ein unliebsamer Theorieklotz am Bein der Kunstpädagogik erscheint. Schon seit längerem wird beobachtet, dass Schulabgänger heute über kein gesichertes kunst- und kulturgeschichtliches Basiswissen mehr verfügen und damit die Identität heutiger Heranwachsender sowohl von den Traditionen der eigenen Kultur als auch von fremden kulturellen Kontexten losgelöst erscheint. Auf diese Entwicklung wurde im Jahr 2015 vom Vorstand des Kunsthistorikerverbandes aufmerksam gemacht (Fehler im Schulsystem 2015) und diesbezüglich mit einer eigenen Initiative reagiert (KUNSTHISTORIKER.ORG 2015).

Gewiss lassen sich unterschiedliche Gründe finden, warum kunstgeschichtliches Bezugswissen und die selbständige Anwendung von kunstwissenschaftlichen Methoden für Heranwachsende keine nachhaltige Wirkung besitzt. Da können pauschal außerschulische Aspekte wie ein fehlender lebensweltlicher Bezug älterer Kunst, der Gebrauch vermeintlich überholter Gestaltungstechniken und Codierungsformen oder die soziale Exklusivität von bildender Kunst in Geschichte und Gegenwart konstatiert werden. Gravierender erscheinen mir dagegen Probleme der didaktischen Vermittlung, die sofort deutlich werden, wenn man einmal in ein Schulbuch für den Kunstunterricht hineinschaut. Auf den ersten Blick dominieren hier zwar die Bilder, das heißt die Reproduktionen von Kunstwerken aller Gattungen und Zeiten.

Diese werden durch Texte erklärt und so entsteht der Gesamteindruck, dass das Fach Kunst ein anschauliches ist, weil es seine Betrachtungsgegenstände gleich mitliefert. Dabei wird aber übersehen, dass für andere Fächer (bspw. naturwissenschaftliche) typische Bildkategorien, wie erklärende Schaubilder, Organigramme, sogenannte Concept Maps oder Sketchnotes im Bereich der Kunstvermittlung kaum vorkommen. Die Möglichkeiten einer anschaulichen Erklärung von komplexen Sachverhalten wie mehrdimensionalen sozialen Kontexten, funktionalen Kreisläufen, multireferentiellen Symbolstrukturen oder fachspezifischem Methodendesign werden in Bildform nur zurückhaltend dargestellt (WAGNER 2008). Die Kunstpädagogik begnügt sich, und das mutet durchaus didaktisch wie ästhetisch etwas überholt an, weitestgehend mit der Aura der Kunstwerke. Ein gangbarer Weg, Bilder als Instrumente der Wissenserarbeitung kunstgeschichtlicher und kunstwissenschaftlicher Probleme zu nutzen, zeigt in umfangreicher Weise der Praxisteil dieses Buchs.

Bilder als Werkzeuge des anschaulichen Verstehens und Erklärens von Bildern

Zu den besonderen Kompetenzen der Kunst, die über eine produktive und rezeptive Unterrichtspraxis an die Lernenden vermittelt wird, gehört die faszinierende Fähigkeit, in Bildern zu denken. Innerhalb der Fachdidaktik wird bildhaftes Denken leider oft nur als Vorstufe praktischer Gestaltungsprozesse betrachtet, dabei handelt es sich hierbei jedoch um eine grundsätzliche Form der Weltauseinandersetzung. Bildhaftes Denken ermöglicht eine nichtrealistische, nicht am Faktischen und Logischen orientierte Form der Weltbetrachtung. Hierbei geht es stattdessen um analoges Denken, um die Nutzung von Metaphern und Metonymien, um den Gebrauch von Symbolen und Allegorien bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Sachverhalten. Bildhaftes Denken ist nicht nur die Grundlage jeder Bildherstellung, vielmehr gilt es seit der antiken Lehre von der Rhetorik als wesentliche Voraussetzung für Anschaulichkeit im Sprechen. In Bildern zu denken und mittels Bildern Sachverhalte zu erklären, ermöglicht es, jedes noch so komplizierte reale oder abstrakte Thema verständlich darzulegen. Im Unterricht geht es darum, das bildhafte Denken seitens der Lehrenden direkt in Bilder umzusetzen (bspw. als Tafelskizze oder projiziertes Schaubild) und seitens der Lernenden unterschiedliche Gestaltungstechniken für die Durchdringung theoretischer und historischer Probleme (bspw. der Kunst) zu nutzen. Dabei können selbst hergestellte Bilder als Werkzeuge für das Bildverstehen gebraucht werden. So gelangt man, wie ich dies bereits an anderer Stelle formuliert habe, „Mit dem Bild zum Bild“ (PENZEL 2014).