

Abstract

Der Beitrag möchte einen Diskussionsimpuls zu der Frage liefern, welche möglichen Auswahlparameter jenseits eines chronologisch strukturierten und an kunstgeschichtlichen Stilepochen orientierten Leitfadens für die schulische Kunstbetrachtung denkbar wären. Beleuchtet und hinterfragt wird damit die westlich ausgerichtete Kanonfrage der Bildvermittlung im schulischen Bereich. Verknüpft ist damit eine Infragestellung der maßgeblich über die Kunstgeschichte und weniger über die Kunstpädagogik etablierten Auswahlkriterien für Kunstbeispiele aus dem Bereich *Bildende Kunst* in schulischen Lehr- bzw. Bildungsplänen inklusive abgeleiteter Vermittlungsmuster und -strategien. Erste Überlegungen gelten einer Untersuchung des kategorialen Wechsels von hierarchisch gedachten Modellen beim Sammeln, Ordnen und Vermitteln von Bildern, die im 19. Jahrhundert und dem Wunsch nach nationaler Identitätsbildung wurzeln, hin zu gegenwärtig rhizomartig, dynamischen Kommunikations- und Denkmustern und daraus sich ergebenden Konsequenzen für die Wege der Bildbetrachtung. Diskutiert werden soll folgend, ob es nicht für die schulische Vermittlung sinnvoll wäre, zukunftsorientierte Herausforderungen zu definieren und damit verbundene Themenfelder mit Bildbeispielen, die per se einen Blick auf die Welt über den europäischen Tellerrand hinweg erlauben. Über die Netzmetapher als Strukturgeber und eine anthropologisch-soziologisch fundierte Themendefinition als Leitfaden für die Auswahl mehrerer Kunstwerke wird bewusst stärker das zufällige Verknüpfen und Vergleichen von Bildlichkeit anvisiert, was zunehmend dem Wahrnehmungsverhalten von Kindern und Jugendlichen entspricht, die mit digitalen Medien und insbesondere dem Internet aufwachsen. Diese Überlegungen beruhen aber auch auf einem klar umrissenen pädagogischen Ziel: Sich vertieft mit der in Bildern überlieferten Vergangenheit und der repräsentierten Gegenwart, d.h. ihren kontextuell erklärbaren Bildpraktiken und Kommunikationsstrategien auseinanderzusetzen, um Kinder und Jugendliche zu stärken, sich bewusst zukünftiges Zusammenleben vorstellen, gestalten und reflektieren zu können. Zusätzlich soll auch ein Blick in die außerschulische Bildvermittlung geworfen werden, die in ihrer Historie Schnittstellen zur schulischen Bildvermittlung aufweist. Es geht darum, Vergleichsmomente und Impulse aus historischen (Prinzip Wunderkammer) über jüngere Ausstellungsformate (Themenausstellungen) bis zu neu etablierten Ausstellungsdispositiven (multidisziplinäre Reflexionsräume) herauszuarbeiten.

Beitrag (Diskussionsgrundlage): Verzweigte Vermittlungswege im Umkreisen von globalen Herausforderungen

Folgender Beitrag versteht sich als ein buchstäbliches Nachverfolgen verschiedener Gedankengänge zu der weit gefassten Frage, welche Kunstwerke¹ in schulischen und außerschulischen Vermittlungsprozessen sichtbar gemacht werden sollen². Diese Überlegungen möchten zum Weiterdenken anregen, wie sich der Anspruch, einen etablierten eurozentrischen Blick bei der Auswahl von Kunstwerken hinter sich zu lassen und damit eine globale Perspektive einzunehmen³, eingelöst werden kann. Bei diesen Überlegungen sollen explizit für den schulischen Bereich alle Schularten in den Blick genommen werden, da sich die bildungstheoretischen Debatten für den Rezeptionsbereich und die damit verbundenen vermittlungspraktischen Ansätze gerne in Deutschlands stark nach Leistung und sozialer Angehörigkeit gegliedertem Schulsystem auf das Gymnasium und die Sekundarstufe verengen⁴. Zunächst wird der Anlass zu diesen Überlegungen näher dargelegt. Es folgt eine Diagnose zum sprachlichen Phänomen der Netzmetapher als Leitbild für neue Vermittlungsstrukturen. Der Darlegung dieser Möglichkeiten, die schulische Bildvermittlung neu zu strukturieren, geht eine Bestandsaufnahme zum Ist-Stand schulischer Curricula voraus. Auch werden tradierte Erzählmuster und ihre soziologischen Bezüge, die aus den Curricula und deren Entstehungsgeschichte resultierten, vorab analysiert. Abschließend wird der Bogen zu außerschulischen Vermittlungsfragen geschlagen.

Anlass

Zu diesen grundsätzlichen Überlegungen darüber, welche Kunstwerke Eingang in den Kunstunterricht finden und mit welchen fachlichen wie auch didaktisch-pädagogischen

¹ Der Begriff Kunstwerk wird hier zunächst beibehalten, um Komplexität in der Frage nach der Vermittlung in schulischen und außerschulischen Kontexten zu reduzieren. Eingeschlossen sind Artefakte, Bildübertragung und bildgebende Verfahren. Der Begriff des Kunstwerks markiert einerseits sinnstiftend die Gemachtheit in dem Wortbestandteil „Werk“, um zu verdeutlichen, dass es um eine Auseinandersetzung mit Objekten geht, die entweder durch die tatsächliche menschliche Bearbeitung oder durch eine Zuweisung auf eine Wirkmacht rekurrieren in Bezug zu einer sinnlich erfahrenen und symbolisch gedeuteten sowie kulturell kodierten Welt. Dieses Verständnis folgt einerseits Theodor Adorno, der Kunstwerke als Artefakte definiert, die materiell gestaltet und zugleich über ein Kraftfeld verfügen (vgl. Adorno, 1970, S. 168; hier zit. nach Bredekamp, S. 324). Im weiteren folgt der Begriff Horst Bredekamps „Theorie des Bildakts“ (in Analogie zur Sprechakttheorie) und der Vorstellung des Sehakts, in der der Kunsthistoriker den erkenntnistheoretischen Ansatz des Enaktivismus (vgl. Varela/ Thompson/ Rosch, 1991) mit den Symboltheorien Aby Warburgs und Ernst Cassirers zusammenschließt. Beide stimmten darüber ein, schreibt Bredekamp „daß [sic] der Mensch von seinen ersten körperlichen Ausdrucksformen her als animal symbolicum zu begreifen ist: Außerhalb dieser symbolischen Bezüge ist für ihn keine Welt zu entdecken.“ (Bredekamp, 2010, S. 326).

² Der Arbeitskreis „Bilder.Bilderwelten.Weltbilder“ am Institut für Schulqualität und Bildungsforschung widmet sich im Rahmen eines dreijährigen Projektes der Auswahl von Kunstwerken im Zusammenhang mit einer globalen Perspektiverweiterung und arbeitet an einer Handreichung für Lehrkräfte. Vgl. Lutz-Sterzenbach: „Kunst-Geschichten – Oder: Welches Bild von Kunst vermitteln Lehrwerke für den Kunstunterricht?“ In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Schulz, Frank (Hg.): Historische Kunst erleben und verstehen. München: Kopaed 2020, S. 83, Fußnote 4.

³ Barbara Lutz-Sterzenbach hat sich in dem Beitrag: „Kunst-Geschichten – Oder: Welches Bild von Kunst vermitteln Lehrwerke für den Kunstunterricht?“ In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Schulz, Frank (Hg.): Historische Kunst erleben und verstehen. München: Kopaed 2020, S. 78-97, Lehrwerke und den dort präsentierten historischen Kunstwerken unter Einbezug des seit den Bildwissenschaften erweiterten Bildbegriffs und damit Untersuchungsgegenstands der Referenzdisziplin Kunstgeschichte kritisch gewidmet.

⁴ Siehe exemplarisch Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst und Bildgeschichte. München: Kopaed 2021. Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Peters, Maria/ Schulz, Frank: Bild & Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: Kopaed 2014.

Zielsetzungen diese Auswahl verbunden ist, gab das Exploring Visual Culture Project⁵ den Anstoß. Ausgehend von der gesellschaftspolitisch öffentlichen Restitutionsdebatte zu vornehmlich afrikanischen Kulturgütern in Europa, die zunächst Ende November 2017 von der Rede des französischen Präsidenten Emmanuel Macron zur Restitution von Kunstschatzen des Königreichs Dahomey in Ouagadougou (Burkina Faso) angestoßen wurde und in deren Folge der senegalesische Wirtschaftsprofessor und Schriftsteller Felwine Sarr sowie die an der Technischen Universität Berlin Kunstgeschichte der Moderne lehrende französische Professorin des Collège de France in Paris Bénédicte Savoy beauftragt wurden, einen Bericht über die angekündigten Restitutionsen zu verfassen (vgl. Savoy, 2019, S. 52-53), hat sich in Zusammenhang mit den im neuen Humboldt-Forum auszustellenden ethnologischen Sammlungen Berlins auch in Deutschland ein breiteres öffentliches Bewusstsein für die Fragen und Perspektiven der in den 1990er-Jahren entstandenen *Postcolonial Studies* der Literatur- und Kulturwissenschaften entwickelt. Ziel des Exploring Visual Culture-Projektes ist es, die kulturellen Wissensbestände und damit verbundenen Sichtweisen auch für schulische Curricula für einen transkulturellen Anspruch auf den Prüfstand zu stellen.⁶ Als einen Teilschritt dieses Projektes findet sich eine wachsende digitale Plattform, auf der Bildwerke (visual objects) aus der Sicht teilnehmender Kooperationspartner (Douala/ Yaoundé, Cameroon; Pretoria, Südafrika; Winneba, Ghana; Nairobi, Kenya; Shandong, China) hochgeladen und aus ihrer kulturell geprägten Sicht heraus kommentiert werden als besonders repräsentativ für die eigene kulturelle Erfahrung. Diese Objekte können ebenso aus Sicht der anderen Teilnehmer_innen kommentiert werden, sodass ein dynamischer Austausch entsteht.

Beobachtung zu einem Sprachbildphänomen

Dieses entstehende dynamische Netz an Objekten und Kommentaren operiert mit einem Sprachbild, das exemplarisch für einen Paradigmenwechsel in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen im 21. Jahrhundert steht.⁷ Die Verbreitung des Begriffes des Netzes⁸ ist getragen von einer im ausgehenden 20. Jahrhundert eingeläuteten Entwicklung technikbasierter Kommunikationsmedien wie dem Internet oder den Ergebnissen der Neurowissenschaften, die mit den entsprechenden bildgebenden Verfahren die netzartige Struktur aus membranverhüllten Verbindungen des

⁵ Das in Zusammenhang mit dem Bayrischen Staatsinstitut (ISB) und bayrischen Lehrkräften unter der Federführung von Ernst Wagner mit Unterstützung des Bayrischen Staatsministeriums etablierte Projekt hieß ursprünglich Bilder – Bilderwelten – Weltbilder (vgl. Annette Schemel). Das Projekt wird durch universitäre Forschung begleitet (Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Universität Augsburg) und sieht im Juli 2022 anlässlich der documenta 15 einen Workshop sowie im Herbst 2022 einen Kongress vor.

⁶ Siehe Wagner, Ernst: Decolonizing Formal Art Education in Germany, 2021, unveröffentlichtes Manuskript sowie Wagner, Ernst: „Kunstgeschichte und Kunstunterricht. Welche Geschichten können wir erzählen – unter den gegebenen Umständen? Welche Geschichten können wir erzählen? Welche Geschichten müssen wir erzählen? Wie sollten wir sie erzählen?“ In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst und Bildgeschichte. München: Kopaed 2021, S. 232-249.

⁷ Michel Foucault hat für das 19. Jahrhundert das Bild von Entwicklung und Stillstand, das im zweiten Grundsatz der Thermodynamik seine Begründung gefunden hätte, bestimmt, wohingegen er das 20. Jahrhundert eher als die Epoche des Raumes, des Simultanen, der Juxtaposition sah (vgl. Foucault in Barck u.a. 1992, S. 34)

⁸ Gilles Deleuze und Félix Guattari haben in den 1970er Jahren den Begriff des Rhizoms, ein Begriff der Botanik für die Beschreibung von Wurzelgeflechten, als Bild für eine Restrukturierung der Wissensorganisation weg von der vertikal angelegten Hierarchisierung hin zu zum Bild einer alle Aspekte gleichberechtigenden Ebene geprägt. Die Idee eines Systems, das ineinander verflochten ist und somit viele mögliche Querverbindungen erlaubt, wurde charakterisierend für den Poststrukturalismus und insbesondere von den Kulturwissenschaften, der Ethnologie und der Medienwissenschaft aufgegriffen. Siehe: Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Berlin: Merve-Verlag 1977.

Gehirns zeigten, über die rund 86 Milliarden Nervenzellen untereinander kommunizieren bei der Verarbeitung von Reizen.⁹ Selbst das nach den 1970er Jahren aus der Mode gekommene Material Textil konnte in der Kunstszene seit den 2000er Jahren wieder Fuß fassen als Gewebe oder in seiner netzartigen Struktur (etwa Sheila Hicks, Amanda McCavour, Ernesto Neto, Chiharu Shiota, u.a.) bis zu dem Punkt, dass vergessene Künstlerinnen wie Agnes Martin und ihre strengen Gitterstrukturen (Grids) nun Beachtung fanden und Markus Bröderlin 2014 die Frage stellen lässt, inwieweit die Struktur gewebter Stoffe, insbesondere Sophie Taeuber-Arps Stoffbild *Komposition mit Gitterwerk 3* von 1918, Mondrian beeinflussten und metaphorisch das Konzept der klassischen Moderne, durch Reduktion zu einem universell gültigen Ausdruck vorzustoßen, über die Ikonografie des Textilen entstanden war – ein Vorstellungsbild, „in dem kosmologisch alles mit allem verwoben sein konnte.“ (Bröderlin, 2014, S. 39) Emmanuel Petit sieht im Bereich der Architektur das Fragment als Sinnbild der Postmoderne von der textilen Webkunst für die 2000er Jahre abgelöst und nennt Toyo Itos und Cecil Balmonds Sepentine Gallery Pavillon von 2002, Herzog & de Meurons Olympiastadion *Das Nest* von 2008 oder von UNStudio die Innenraumgestaltung des MUMUTH (Haus für Musik und Theater) der Kunstuniversität Graz als Beispiele (Petit in Bröderlin, 2014, S. 80).¹⁰

Bei einer rein phänomenologischen Sichtung zeigt sich, wie dieses Bild zunehmend über biologische, geografische, kommunikative Systeme hinaus menschliche Handlungsweisen wie etwa das Networking in der Arbeitsorganisation oder wissenschaftstheoretische Denkmuster beschreibt: z.B. die Veränderung des Kulturbegriffs weg vom Container-Begriff hin zum Verständnis eines Bedeutungsgeflecht, dessen Teil Beobachtende bzw. Forschende sind.¹¹ Diese Verschiebung war bereits bei dem aus Martinique stammenden Philosophen Édouard Glissant angelegt, der die Idee des Denkens in rhizomatischen¹² Strukturen in Zusammenhang mit der Identitätsbildung bringt. Diese vollzieht sich als Kreolisierung¹³ und ist damit in ihrer Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet (vgl. Glissant 2009, S. 91ff.). Die Welt ist nach Glissant längst nicht mehr als lineares System zu verstehen, sondern als chaotisches Netz mit einer Fülle an Verbindungen zu denken (vgl. Glissant 2005, S. 58). Demzufolge sind wir in der globalisierten Welt selbst Teil des komplexen Netzes, in dem sich auch unsere Identitäten bilden. Die Metapher des Netzes setzt also neue Vorgehensweisen und gesellschaftliche Umstrukturierungen im erweiterten Sinne der Sprechakttheorie (nach John

⁹ "Recent advances in three-dimensional (3D) electron microscopy allow researchers to image every nerve cell and all chemical synapses in a given piece of brain tissue, opening up the possibility of mapping neuronal networks densely, not just sparsely. Although there have been substantial advances in imaging speed, the analysis of such 3D image data is still the limiting step. Therefore, dense reconstructions of cortical tissue have thus far been limited to femtoliter-scale volumes, keeping the systematic analysis of axons, neuronal cell bodies and their dendrites of different types, and the dense connectome between them out of reach." (Motta, Alessandro et al.: "Dense connectomic reconstruction in layer 4 of the somatosensory cortex". In: Science, 24. Oktober 2019, Vol 366, Issue 6469, <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aay3134>, aufgerufen am 7.3.22)

¹⁰ Die Analyse von Petit ist komplexer, als hier wiedergegeben.

¹¹ Hinweis von der Ethnologin Natalie Gölthenboth.

¹² Glissant bezieht sich dabei auf die Theorie von Gilles Deleuze und Félix Guattari (siehe Fußnote 6/ vgl. Glissant 2005, S. 39).

¹³ Die Kreolisierung als wichtigen Faktor der Identitätsbildung formuliert Glissant in Abgrenzung zu anderen Begriffen wie Mischung, Transkulturation und Akkulturation. Sie ist im Gegensatz zu den anderen Begriffen als unvorhersehbar zu verstehen und verweist auf die Ambiguität sowie ständige Vernetzung in der Chaos-Welt (vgl. Schulz 2014, S. 162).

Langshaw Austin und John Searle)¹⁴ ins Werk. Hierzu zwei aktuelle Befunde: Am 5./6. Januar 2022 berichtete die Süddeutsche Zeitung von dem Netzwerk Wattpad, das zu einer neuen Generation von Self-Publishing-Formen zu zählen ist. Dort werden keine fertigen Texte hochgeladen, sondern Kapitel für Kapitel, sodass die Autor_innen mit ihren Leser_innen direkt kommunizieren können und so ggfs. auch dem Handlungsverlauf der Publikation eine andere Richtung geben. Es wird also nicht mehr alleine geschrieben, sondern dynamisch mit der vernetzten Community (vgl. Bovermann, SZ, Nr. 3, 5./6. Januar 2022, S. 9). Auch bei der Neugestaltung von öffentlichen Bibliotheken (z.B. die Deichmann Bjørvika in Oslo¹⁵) oder Museen, zeigt sich ein neues interaktives Verständnis zwischen der Institution und dem Publikum. Am 10. Januar 2022 berichten H. Glenn Penny und Philipp Schorch von dem Museum of New Zealand Te Papa Tongarewa (Te Papa) in Wellington und dem Museum of Anthropology (MOA) an der University of British Columbia in Vancouver, die als Institution zeigen, dass Museumsobjekte nicht durch die Präsentation isoliert und aus ihrer kulturellen Praxis gelöst sein müssen, sondern weiter auf Menschen einwirken können. „Im MOA beispielsweise“, schreiben die beiden Autoren, „wurden zusammen mit Vertretern der Herkunftsgesellschaften die >>multiversity Galleries<< geschaffen, eine Symbiose aus Depot und Display. Es handelt sich dabei aber nicht um eine kuratorische Re-Konfiguration als Selbstzweck. Vielmehr geht es darum, Zugang zu ermöglichen zu den multiplen Realitäten und Wissensformen, die den Dingen zugrunde liegen.“ (Penny/ Schorch, SZ, Nr. 6, 10. Januar 2022, S. 10). Entsprechend fordern die beiden Dozenten, die europäische Geschichte in Iowa und Ethnologie in München lehren, dass sich Museen von der Vorstellung verabschieden müssten, Objekte rein zur Bilderung musealer Erzählungen und politischer oder wissenschaftlicher Debatten aus einer eurozentrischen Sicht einzusetzen und plädieren dafür, Begegnungsräume zu schaffen, „in denen auch vorwärts, nicht nur rückwärts, gedacht werden kann.“ (Ebd., S. 10)

Ähnlich plädiert Ulrich Heinen in seinem Aufsatz: „Subjektivität und Objektivität im Denkraum Kunstunterricht. Zur methodischen Einheit der Bildinterpretation“¹⁶ dafür, die Auseinandersetzung mit Kunstwerken als einen Denkraum zu verstehen. Heinen verweist auf die von Aby Warburg gesetzte „bildende Aufgabe der Kunstgeschichte“ (Heinen, S. 173), die – genauer gesagt – darin bestünde, einen „Beitrag zum Fortschreiben des Zivilisierungsprozesses“ (ebd.) zu leisten.¹⁷ Heinen schreibt: „Im Kunstunterricht als ‚Denkraum‘ können Schülerinnen und Schüler dabei in jeder Bildinterpretation und mit jeder

¹⁴ Austin, John L.: How to do things with words. Oxford: Clarendon Press 1962 und Searle, John R.: Speech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press 1969.

¹⁵ Die vom Architektenbüro Lund Hagem/Atelier Oslo entworfene und 2020 eröffnete Stadtbibliothek versteht sich als Ort der allen Bürgern gehört mit dem Ziel, Gemeinschaft zu leben und Wissen attraktiv zu machen. Es gibt nicht nur Bücher, sondern Restaurants, Kino, Makerspaces, Vorträge, Austauschaktivitäten. Siehe <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/was-europas-modernste-buecherei-in-oslo-zu-bieten-hat-16860746.html>, aufgerufen am 7.3.2020.

¹⁶ Heinen, Ulrich: Subjektivität und Objektivität im Denkraum Kunstunterricht. Zur methodischen Einheit der Bildinterpretation, in: Denkraum Kunstunterricht, hrsg. von Martina Ide und Klaus-Gereon Beuckers, München 2021, S. 143-193.

¹⁷ Heinen bezieht sich konkret auf einen Vortrag Aby Warburgs über „Dürer und die italienische Antike“, den dieser 1905 vor Philologen und Schulmännern vortrug, um über das Erläutern der Pathosformel einen „Austausch künstlerischer Kultur zwischen Vergangenheit und Gegenwart“ (Heinen, S. 174) aufzuzeigen. Heinen resümiert: „Das damals noch verklärte Antikenbild der humanistischen Gymnasien verwandelt Warburg so vor den Augen der versammelten Hamburger Lehrerschaft innerhalb weniger Minuten in ein zeitenübergreifendes, lebensrelevantes Drama der leidenden und in der künstlerischen Bannung des existentiellen Leidens um ihre psychische Beständigkeit ringende Menschheit.“ (Heinen, S. 175)

Bildgestaltung situativ, aktiv und lebendig erproben, wie sie einzeln und als Generation immer schon Teil der Geschichte von Überwältigung und Bewältigung durch Bilder, der Kultur- und Zivilisationsgeschichte, sind und an ihr weiterschreiben können.“ (ebd., S. 192)

Für die didaktische Strukturierung eines solchen Denkraumes sowie für die implizite Frage nach geeigneten Vermittlungswegen, die den eurozentrischen Blick weiten sollen und gleichzeitig ein Bewusstsein für die eigene Enkulturation schaffen, könnte der Begriff des Netzes oder Geflechts eine Hilfestellung sein. Wie ließe sich das dynamische Netzwerk-Denken, das eine nicht immer systematisch gesteuerte, sondern eher auch zufallsgelenkte Struktur in der möglichen Begegnung einschließt, auf schulische und außerschulische Szenarien der Werkbetrachtung und -vermittlung übertragen? Überlegungen zur Notwendigkeit eines globalen Perspektivwechsels in der Vermittlung anzustellen, heißt – das sollte von Anfang an klar sein –, fachinhaltlich an wirkmächtigen Strukturen und tradierten Denk- und Erzählmustern zu rühren. Deshalb soll bei der Frage nach Auswahl und Vermittlung von Kunstwerken im Kunstunterricht zunächst der Status quo schulischer Curricula in die Überlegungen mit einbezogen und problematisiert werden.

Schulische Curricula und normativer Anspruch

Tatsächlich ist die Frage nach der Bildauswahl zunächst pragmatisch mit den schulischen Curricula, also Rahmen- bzw. Bildungs- oder Lehrplänen¹⁸ verbunden und betrifft insofern auch die museale Vermittlung, die sich zumindest für schulisch orientierte Angebote an diesen orientiert. Die musealen Bestände, die beginnend im ersten Viertel des 19. Jahrhundert weg vom Prinzip des Universal Museums im deutschsprachigen Raum in Spartenmuseen organisiert wurden, fungierten ihrerseits als Stichwortgeber für die curriculare Auswahl in den Schulen. Die Kunsthistorikerin Gabriele Bickendorf erklärt, dass nach 1830, als in Berlin und München die ersten Spartenmuseen entstanden waren, eine rasche Ausweitung der Forschung folgte und die Institutionalisierung der Kunstgeschichte als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland begann (Bickendorf in Pfisterer, 2007, S. 52). Diese Institutionalisierung der Kunstgeschichte vollzog sich folglich zuerst am Museum mit der *Berliner Schule* (Carl Friedrich Rumohr, Gustav Friedrich Waagen, Karl Schnaase und Franz Kugler) und wurde erst danach zu einer eigenständigen akademischen Disziplin an der Universität (vgl. Bickendorf in Pfisterer, 2007, S. 46). Ausschlaggebend war eine staatliche Neuordnung nach der napoleonischen Besatzung gewesen und eine Übertragung der Aufgabe zur Reform und Ordnung des Schulwesens an Wilhelm von Humboldt. „Den Abschluß [sic] von Humboldts Reformwerk“, schreibt Bickendorf, „bildete die Einrichtung des Berliner Museums, das er als öffentliche Bildungsinstitution und als Ort der Forschung konzipiert.“ (Ebd., S. 46) Carl Friedrich Rumohr, als ein Vertreter der Berliner Schule, setzte sich in seinen *Italienischen Forschungen* (3 Bände, 1827-31) „ausführlich mit den kunsttheoretischen und ästhetischen Reflexionen der deutschen Aufklärung und des Idealismus von Lessing und Winckelmann bis zu Schelling auseinander. Dabei ging es ihm in erster Linie um eine ästhetische Definition des Kunstbegriffs [...]“ (ebd., S. 53), was, so die Konklusion Bickendorfs, zu einer spezifisch deutschen „Konzeption einer Kunstgeschichte, die sich theoretisch aus der Ästhetik begründete“ (ebd., S. 54), führte.

Ein Rückblick in die Fachgeschichte des Kunstunterrichts zeigt, dass die Kunstbetrachtung im ausgehenden 19. Jahrhundert in Preußen zunächst nicht im als Fach neu etablierten

¹⁸ Dieser Beitrag bezieht sich allerdings für den aktuellen Zeitraum in einem ersten Schritt rein auf den Bayrischen Lehrplan.

Zeichenunterricht stattfand, sondern Teil der Unterweisung in alte Sprachen und in die Lebenswelt der Antike (vgl. Schütz 2002, S. 10) war. Über das Bildmaterial wurden „Kleidung in Krieg und Frieden, Waffen, Musikinstrumente, Opferhandlungen und Bauwerke beschrieben.“ (ebd., S. 10) Das Interesse richtete sich demnach in erster Linie auf die dargestellten Personen und Gegenstände und folgte darin dem Vorstoß eines Archäologen. Bernhard Stark, der 1848 die Schrift *Kunst und Schule* veröffentlicht hatte, verfolgte nach Wolfgang Kehr „weniger eine Verbreitung >ästhetischer Lehre< als vielmehr ein Bewusstsein für die Kunstschatze vergangener Zeiten [...]“ (Kehr 1983, S. 23-31, zit. nach Engels 2015, S. 25) Daran lässt sich eine erste Weichenstellung bei Bildauswahlprogrammen ablesen, die einerseits aus einer für das 19. Jahrhundert programmatisch verfolgten bildungsbürgerlichen Unterweisung und der Bildung von aus allen Jahrhunderten zusammengetragenen idealtypischen Formen entstand und andererseits aus einer auf die griechische Antike fokussierten genealogisch gedachten Ursprungsformel westlicher Kultur. Die Formanschauung – etwa die Betrachtung des klassischen Profils – richtete sich in bildungsbürgerlichem Übereinkommen des 19. Jahrhunderts nach Johann Joachim Winkelmanns aus der griechischen Kunst und insbesondere der Laokoon-Gruppe abgeleitetem Ideal von „Edler Einfalt und stiller Größe“¹⁹. Und so verwundert es kaum, dass Gotthold Ephraim Lessings Schrift *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie* (Berlin, 1766), in der der Literat gattungsspezifische Gesetzlichkeiten zur Unterscheidung von bildender Kunst und Poesie zu begründen suchte, „curriculare Festlegung“ (Busse in Lutz-Sterzenbach u. a. 2014, S. 720) im kunsthistorischen Unterricht wurde. Klaus-Peter Busse verweist auf Julius Zehen, der 1905 „Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon“ für den Geschichtsunterricht entwickelt hatte, wobei er „die fachliche Unterstützung durch den Philosophie- und Zeichenunterricht“ (ebd., S. 720) mit ins Feld führte.

Um 1900 kommt es dann allerdings aus gesellschaftlicher Sicht – unter anderem ausgelöst von Friedrich Nietzsches Historismus-Kritik²⁰ – zu einer Gewichtverschiebung in Volks- und Schulbildung. Nicht länger sollte Kunst nur „als Projektionsfläche von Bildungswissen dienen“ (Held/Schneider 2007, S. 356), da Bildung und Kennerschaft dem Bürgertum vorbehalten war, sondern einer breiteren Bevölkerungsschicht zugänglich gemacht werden über das unmittelbare Wahrnehmungserlebnis. Seine Entsprechung in der Kunstgeschichte fand diese Verschiebung hin zur Ästhetik in einer von dem Kunsthistoriker Conrad Fiedler (1841 – 1895) formulierten Theorie zur Eigengesetzlichkeit des Kunstwerks, sodass die Form nicht länger nur als Mittler historischer Inhalte verstanden wurde²¹ (vgl. Kultermann 1990, S. 162-163). In der Schule verlagerte sich die Kunstbetrachtung zunehmend in den Zeichenunterricht, wobei die kunsthistorischen Grundlagen von Lehrern meist autodidaktisch erworben und Stilmerkmale vermittelt wurden (vgl. Schütz 2002, S. 11). Erst in den 1920er-Jahren verordnete das Kultusministerium in Preußen die Ausbildung von Kunstlehrern zusammen mit Künstlern (vgl. Busse in Lutz-Sterzenbach/Peters/Schulz, 2014, S. 719). Busse sieht in dieser historischen Schnittstelle den grundlegenden Impuls, über den

¹⁹ Die Formulierung findet sich in Winkelmanns Frühwerk: Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst, 1755. Hier zitiert nach Kulterman, Udo (1990): Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft. München, S. 48.

²⁰ Nietzsche, Friedrich (1874): Unzeitgemässe [sic] Betrachtungen. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Leipzig.

²¹ Conrad Fiedler griff dabei auf die Kunsttheorie Johann Wolfgang Goethes zurück. Vgl. Kultermann, Udo (1990): Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft. München, S. 162-163.

das Fach Kunst eine stark gewichtete Praxisorientierung erfuhr und der den Umgang mit Kunstwerken auf ein „Sehen lernen und selbst gestalten“ (ebd., S. 719) verengte.

Dieser Rückblick sollte noch einmal klar verdeutlichen, dass die schulischen Fachdidaktiken nicht nur im Hinblick auf die fachlichen Inhalte, sondern auch auf die nicht immer sichtbar gemachten bildungstheoretischen und zuweilen auch ideologischen Grundierungen ihrer Bezugswissenschaften zugreifen, welche Hubert Sowa folgend genauer ausführt: „Kunstpädagogik und Kunstdidaktik haben u.a. in *fachinhaltlicher* Hinsicht Bezüge zu den praktischen Bereichen der freien und angewandten Künste, zu den Medien-, Design- und Bildwissenschaften sowie zu Kunstwissenschaft und Kunsthistorik, in *bildungstheoretischer* Hinsicht zu Anthropologie, Philosophie und allgemeiner Pädagogik und in *didaktischer* Hinsicht zu Kognitionspsychologie, Lernpsychologie, Wahrnehmungspsychologie und Neurowissenschaften.“ (Sowa in Lutz-Sterzenbach/ Peters/ Schulz, 2014, S. 731) Sowa stellt an gleicher Stelle 2014 als kritischen Befund für die Kunstpädagogik in den Raum, dass aus der Bezugswissenschaft der Kunstgeschichtswissenschaft keinesfalls ein klar definierter Fachgegenstand übernommen werden könnte und führt weiter aus: „Dies ist zwar ein tiefverwurzeltes Missverständnis seit dem Beginn der sogenannten >>Kunsterzieherbewegung<< im späten 19. Jahrhundert und hat die Namensgebung und die Praxis unseres Faches in Abhebung vom älteren >>Zeichenunterricht<< seither in irreführender Weise geprägt, aber im Lichte der Diskussionen des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart erscheint die Annahme, >>die Kunst<< sei in der Systematik der Kunstpädagogik ein gesicherter oder gar der allein maßgebliche Fachgegenstand, als schlicht naiv.“ (ebd., S. 733)

Ausgetretene Wege von wirkmächtigen Erzählmustern

Festzuhalten ist also erstens, dass schwerlich in fachinhaltlicher Perspektive von einer festgefühten, systematisch entwickelten Auswahl an Kunstwerken im Fach Kunst gesprochen werden kann²², da der im 20. Jahrhundert von Lehrplanreform zu Lehrplanreform, von jedem pädagogischen Perspektivwechsel zwischen Inhalt, Zielgruppenorientierung und Bildungsziel weiterentwickelte Bestand an Referenzkunstwerken eher einer von den Kunstwissenschaften entwickelten Vorauswahl und den über Medien öffentlich gemachten Kunstdiskurs zu Kunstplattformen wie etwa Biennalen folgte und nur sekundierend erweitert wurde.²³ Die Frage nach einer „kind- und jugendmäßigen Kunstbetrachtung“²⁴ findet sich natürlich durchwegs thematisiert, verfängt

²² Alexander Schneider weist in seiner Publikation: Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines Rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München: Kopaed 2019, S. 222 (Anm. 12) und S. 253-254 auf das Forschungsdesiderat für mögliche Leitimpulse bei der Bildauswahl hin. Die Frage der Bildauswahl wird bei den von Schneide aufgeführten Publikationen, die sich der Frage der Bildauswahl widmen, in erster Linie auf der Ebene der Altersangemessenheit und Kognitionsreife geführt: z.B. Kowalski, Klaus: Praxis der Kunst Erziehung 2. Werkbetrachtung. Stuttgart: Klett 1970, Barth, Walter: Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hohengehren: Schneider Verlag 2000; Penzel, Joachim: „Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildwirklichkeit. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirische Studien im Vergleich.“ IN: Impulse Kunstdidaktik, Heft 20, S. 6-7.

²³ Dieser Befund einer fehlenden historisch reflektierten wissenschaftlichen Theorieentwicklung in der Disziplin der Kunstpädagogik und deren Gründe, was bereits in den 1970er Jahren zur Diskussion stand (vgl. Horst-Peter Zeinert), wird deutlich in Tewes, Johanna: „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München: Kopaed 2018, S. 193ff.

²⁴ Untertitel von Meyers, Hans: Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung. Oberursel: Finken-Verlag 1961.

sich aber sofort in einer Vermittlungsdiskussion, die sich zwischen Subjekt- und Objektbezogenheit aufspannt und mit gestaltungspraktischen Überlegungen verquickt ist, ohne grundsätzlich an einer chronologischen Stilgeschichte als Grundprämisse für ausgewählte Referenzkunstwerke zu rühren.²⁵ Hinzu kommt ein föderales System, das länderspezifische Schwerpunkte unterschiedlich setzt²⁶. Deshalb steht in Frage, ob sich überhaupt mit dem in bildungstheoretischen Schriften genutzten Begriff des Kanons operieren lässt oder nicht zutreffender von konventionalisiertem/ tradiertem Bilder- bzw. Wissensbestand zu sprechen ist.²⁷

Zweitens wird ein durch Bildungsinstitutionen heraus entstandener Mechanismus deutlich: Schulen, Hoch- und Volksschulen sowie Museen müssen aus didaktischer Notwendigkeit Rahmen und inhaltliche Ankerpunkte setzen. Curricula sind per se normativ. Allerdings wird selten offen dargelegt bzw. mitkommuniziert, aus welchen Gründen welche Akteure aus welcher Perspektive etwas zum inhaltlichen Wissensbestand deklarierten (vgl. Kanefendt in Kirschenmann/Schulz, 2021, S. 367). Paula Kanefendt reflektiert diese von Bildungsinstitutionen mit getragenen „Naturalisierungseffekte“ (ebd., S. 367) eines Wissensbestands, die zu universalisierenden und scheinbar unveränderlichen Aussagen führen (etwa durch lexikalische Formulierung), ohne die Entstehung und die implizite Zielsetzung des Wissensbestands transparent zu machen und zitiert in diesem Kontext Oliver Machart: „Wissen ist dabei keineswegs harmlos, denn es ist ja immer zugleich ein Wissen über erwünschte und unerwünschte Identitäts- und Subjektivierungsformen von eben national-, gender- und klassendistinktionsbewussten Subjekten.“ (Machart 2005, S. 35, zit. nach Kanefendt in Kirschenmann/Schulz, 2021, S. 367) Claudia Hattendorf und Ansgar Schnurr weisen im Zuge des Naturalisierungsproblems von einem nur scheinbar geklärten Wissensbestand konkret auf Schulbücher hin, die „mit vermeintlich sicheren Erkenntnissen zur Geschichte der Kunst einen älteren Forschungsstand [...] spiegeln, der von konventionellen Vorstellungen eines (männlichen) Künstlertums, einer Kunstgeschichte als Formgeschichte, und vor allem für die Moderne – einer Verabsolutierung eines Kunstbegriffs ausgeht, der Kunst per se als autonom und avantgardistisch begreift.“ (Hattendorf/ Schnurr in Kirschenmann/Schulz, 2021, S. 327)

Museen, die neben der Schule als Bildungsinstitution und öffentliches Schaufenster der Fächer Kunst- und Kulturgeschichte agieren, spiegeln zwar durch die stärkere unmittelbare Anbindung an Wissenschaft und Forschung gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Diskursfelder und Veränderungen flexibler und schneller als schulische Curricula und Lehrwerke, sie sind aber durch die zugewiesene Deutungshoheit ebenso beteiligt an der

²⁵ Hans Meyers als Vertreter der musischen Erziehung, der aber an der Schnittstelle zum formalen Kunstunterricht in den 1960er Jahren publizierte, führt in der bereits zitierten Publikation zur Werkbetrachtung dies exemplarisch vor Augen, indem er schon in Einleitung diesen Kind- und Jugendbezug thematisiert, dann aber in erster Linie über spielerische Betrachtungs- und praktische Nachvollzugsmethoden diesem gerecht wird. Die Bildauswahl wird nicht grundsätzlich begründet. Die Bilder eint ihre Gegenständlichkeit. Es finden sich Hodler, van Gogh, Dürer, Lochner, Kokoschka, Gauguin und Kobell. Meyers verweist allerdings durchaus treffend in seiner Einleitung auf das noch nicht ausgebildete „formkünstlerische Verständnis“ bei Kindern und den Vorrang des „inhaltlichen Interesses“ (Meyers, 1961, S. 15).

²⁶ Ulrich Heinen verwies in einem Gespräch auch auf den Rückgriff in den verschiedenen Bundesländern auf die in den Landeshauptstädten und repräsentativen Großstädten befindlichen musealen Sammlungen.

²⁷ Ähnlich argumentiert Ernst Wagner, wenn er schreibt: „There is no official canon but a latent one based on shared convictions of stakeholders like teachers at schools, professors at universities and civil servants at ministries responsible for curricula.“

Verstetigung von wirkmächtigen Erzählmustern und der Idee von monadisch konzipierten, gegeneinander abzugrenzenden Kulturen (vgl. ebd. S. 320). Gerade das schon zu Beginn genannte Spartenmuseum sowie die zuarbeitenden Fachwissenschaften führen zur Isolierung und Ästhetisierung von Kunstgegenständen, die oftmals aus einem aus vielfältigen regionalen Einflüssen beruhenden Entstehungskontext kommen und deren sowohl alltagspraktischer als auch symbolischer Gebrauch nicht immer automatisch mit sichtbar gemacht wird. Diese Abgrenzung lässt sich nachvollziehbar erleben durch das Durchlaufen von Räumen, in denen Kunstwerke nach Entstehungsland oder -region bzw. Schulen geordnet sind (vgl. Hattendorf/ Schnurr in Kirschenmann/Schulz, 2021, S. 313). „Diese Idee der Schulen“, verdeutlicht Claudia Hattendorf, „ist eine Konstruktion, mit der sich mindestens zwei Probleme verbinden. [...] >>Schulen<< oder >>Kunstlandschaften<< im Sinne homogener Kulturräume sind schwierige Konzepte, da sie sich auf unklare, veränderliche und widersprüchliche Grenzsetzungen und Herrschaftsbereiche beziehen [...].“ (ebd., S. 313) Das zweite Problem sieht die Kunsthistorikerin darin, „dass sich mit der angesprochenen Fixierung und Homogenisierung klare Hierarchisierungen verbinden [...].“ (ebd., S. 313) Dies meint, dass Hierarchisierungen auch immer eine besondere Wertigkeit signalisieren, ohne dass diese begründend am Gegenstand festgemacht würde.

Didaktisch neu ausgerichtete Pfade der Werkbetrachtung

Gerührt werden muss nicht nur an diesen Erzählmustern, sondern auch ein kritischer Blick auf die schulischen Erschließungsmethoden der Werkbetrachtung geworfen werden, die – ähnlich wie der kaum reflektierte, durch die Jahrzehnte getragene Kunstwerk- und Wissensbestand in den Curricula – direkt aus der Kunstgeschichte und -wissenschaft in die Kunstpädagogik führte und sich verstetigte (vgl. Schmidt-Maiwald in Kirschenmann/Schulz, 2021, S.749-752)²⁸. Das Repertoire der kunstwissenschaftlichen Zugänge und da insbesondere der auf die Formel: Werkbeschreibung, Werkanalyse und Interpretation²⁹ eigentlich unzulässig reduzierte quellenkundliche Zugang zur Motiverschließung Erwin Panofskys (1892-1968)³⁰ wurde zwar punktuell adaptiert, aber die grundsätzliche Eignung für

²⁸ Zieht man verschiedene methodische Handreichungen aus dem Bereich der Kunstgeschichte etwa den >>Methoden-Reader der Kunstgeschichte<< der Herausgeber Wolfgang Brassat und Hubertus Kohle (2009) oder das für das Gymnasium entwickelte Lehrwerk >>Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern<< von Robert Hahne (2006) heran, lässt sich namentlich keine spezifisch kunstpädagogische Zugangsweise ausmachen. In den für den ebenfalls für den Kunstunterricht konzipierten Handreichungen von Johannes Kirschenmann und Frank Schulz >>Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption<< (1999) oder dem >>Kunst. Arbeitsbuch 3<< (2009) von Hubert Sowa, Alexander Glas und Fritz Seydel werden zumindest handlungsorientierte Ansätze unter dem Begriff >>Experimentelle Methoden<< aufgezeigt und speziell für den Kunstunterricht ausgewiesen.

²⁹ Das Panofsky'sche Dreischritt-Schema, das Panofsky 1931 erstmals vorstellte und in weiteren Versionen von 1932, 1939 und 1955 weiterentwickelte, lautet: 1) Was ist dargestellt = vorikonografische Analyse; 2) Wie ist es dargestellt = ikonografische Analyse und 3) Was bedeutet es = ikonologische Interpretation mit Bezug auf den Phänomen-, Dokument- und Bedeutungssinn. Angeregt wurde Panofsky vom dreistufigen Schema des Soziologen Karl Mannheim: Weltanschauungsinterpretation, 1922.

³⁰ Anlässlich der Tagung *Panofsky and beyond. Bildanalyse-Schemata im Fachunterricht* hat das Basler Forschungsinstitut Eikones im Dezember 2016 befunden: „Bilder spielen in der Gesellschaft und damit auch im Schulunterricht eine bedeutsame Rolle. Dabei unterscheiden sich die Verwendungen der Bilder in den Fächern je nach Fachtradition und entsprechenden Bildungsabsichten. Neuere Erkenntnisse und Theorieansätze aus den Bildwissenschaften sind dabei allerdings oft kaum von Bedeutung. Symptomatisch dafür ist der Befund, dass sich das von Erwin Panofsky in den 1930er-Jahren entwickelte interpretatorische Dreischritt-Schema in zahlreichen Bilddidaktiken nach wie vor einer grossen [sic] Beliebtheit erfreut. Alternative Schematisierungen, wie sie insbesondere seit dem «iconic turn» in den 1990er-Jahren entstanden sind, werden von der

den schulischen Bildungsgang nie wirklich hinterfragt. Die kunstwissenschaftlichen Zugänge beziehen sich ganz stringent auf den Sachgegenstand (vom eng gedachten Kunstwerk als Tafelbild bis hin zum erweiterten Bildbegriff; vgl. Belting, 2011, S. 13- S. 18) bei unterschiedlicher Zielsetzung und Deutungsgewichtung (stilistische ordnende Differenzierung und Zuschreibung, phänomenologische, strukturalistische, symbolistische, kulturell-historische Deutung). Die Vermittlungsbedürfnisse wie Zielgruppeneignung und -relevanz spielen aus kunstgeschichtlicher Perspektive mit Ausnahme des rezeptionsästhetischen Ansatzes³¹ und anteiligen Wirkungsanalysen dabei kaum eine bis gar keine Rolle.

Kunibert Bering und Rolf Niehoff haben 2014 im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung ein didaktisches Vermittlungsmodell für den kompetenzorientierten Kunstunterricht entworfen, das fünf Dimensionen für das Erreichen von Bildkompetenz benennt: die bildstrukturelle und bildinhaltliche Dimension, die biografische, die komparative, die crossmediale sowie die bildgeschichtliche Dimension. Dahinter versteckt sich im Wesentlichen jedoch wieder ein Ausschnitt kunstwissenschaftlicher Ansätze zur Werkerschließung: die bildstrukturelle Dimension bezieht sich im Grunde auf Hans Sedlmayrs Strukturanalyse, die bildinhaltliche auf Erwin Panofskys ikonografisches Vorgehen, die biografische auf Giorgio Vasari und spätere monografische Ansätze, die komparative auf Heinrich Wölfflins Stilanalyse und sein fünf polarisierend aufgebauten Grundbegriffe, wobei das vergleichende Sehen von einem methodischen Vorgehen geprägt war, das sich vor allem bei der Methode der Kunstkennerchaft im 19. Jahrhundert herausbildet hatte (vgl. Glas 2018, S. 27-28). Das vergleichende Sehen etablierte sich speziell in der kunstgeschichtlichen Lehre bzw. Vorlesungspraxis, in der mit zwei Diaprojektoren gearbeitet wurde und findet trotz neuer Medien- und Präsentationsmöglichkeiten noch heute seinen Niederschlag. In der Aufgabenstellung einer vergleichenden Werkanalyse des Bayrischen Staatsexamens zeigt sich in nuce dieser Verstetigungs- oder Naturalisierungseffekt einer eigentlich in Frage zu stellenden Bildanalysepraxis bis heute.

Die von Bering und Niehoff zudem benannte crossmediale Dimension stellt eine Erweiterung des komparativen Zugangs dar und beinhaltet zumindest eine seit den 1980er-Jahren explizit eingeforderte Schülerorientierung, insofern als darüber indirekt eine Anbindung an die Gebrauchsmedien und Alltagsbilder von Kindern und Jugendlichen – also Bildmotive aus dem Bilderbuch, Comic, Animé, Fernseh- und Internetbildfundus sowie dem Werbebild, etc. mitgedacht sind. Die Dimensionen sind also schwerpunktmäßig nach wie vor vom Sachgegenstand aus entwickelt; wobei für ein Verstehen und Deuten desselben

fachdidaktischen Literatur noch wenig berücksichtigt. Sie haben sich entsprechend auch im Schulunterricht erst zaghaft durchgesetzt.“ (Hodel 2016)

³¹ Wolfgang Kemp's rezeptionsästhetischer Ansatz, dargelegt in den drei Publikationen: *Der Anteil des Betrachters* (1983), *Der Betrachter ist im Bild* (1985) und *Kunstwerk und Betrachter* (1985), ist als „werkorientiert“ (Kemp, 1983, S.31; 1992, S. 22; 2008, S. 250) ausgewiesen, wie dies Alexander Schneider (2019, S. 74-79) nachrecherchierte. Zudem macht Schneider auch unter Verweis auf Bettina Uhligs Studie zur Kunstrezeption in der Grundschule deutlich, dass es bei Kemp nie um die Frage geht, welche Betrachter*innen tatsächlich vor dem jeweiligen Kunstwerk stehen, sondern ein von Künstler*innen werkimmanent gedachter Betrachter gemeint ist (vgl. Schneider, 2019, S. 139).

grundsätzlich gilt, dass Analysemethoden sich nach diesem und der Zielsetzung richten und nicht schon von vorneherein schemaartig gesetzt sein sollten³².

In der Kunstpädagogik kann aber nicht allein vom Sachgegenstand her gedacht werden, wie Alexander Schneider mit Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Psychologie und da insbesondere auf Bernd Weidenmanns kognitionspsychologische Herangehensweise zum Verstehen von Bildern erläutert: Schneider begreift „rezeptives Lernen im Kunstunterricht grundsätzlich als einen zwischen Selbst und Mitwelt vermittelnden Akt.“³³ (Schneider in Krautz/Uhlig 2015, S. 61) „Das Bild als intentionaler Gegenstand“, so Schneider, „ist nicht monolithisch; es darf weder auf einen dem Objekt anhaftenden Sinn noch auf die Sinnprojektionen des Subjekts allein reduziert werden.“ (ebd., S. 67) Rekurrierend auf Weidenmann wäre nach Schneider zwischen „inhaltlichen bzw. ökologischen“ (also Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt betreffend) und „systematisch bzw. indikatorischen“ Verarbeitungsmodi³⁴ im Wahrnehmungsprozess von Bildern zu unterscheiden (zit. nach Weidenmann 1988, S. 76ff in Schneider, S. 63). Diese Verarbeitungsmodi beziehen sich auf beim Rezipienten angelegte Schemata und Konzepte, ohne die ein Verstehensprozess nicht möglich wäre. In der Wahrnehmungspsychologie spricht man von Percept als Verknüpfungsakt der Wahrnehmung, in dem das Bild und die durch lange Seherfahrung angelegte Vorstellung des Betrachters zusammentreffen. „Percepte kann man im Kopf, im Medium der Sprache und im Medium ästhetischer Praxis bilden, also gedanklich, verbal oder visuell“ (Otto/Otto, 1987, S. 51). Zunächst wird auf inhaltlich/ökologische Schemata oder Percepte zurückgegriffen, die in Verbindung mit unseren Alltagserfahrungen und -wissen stehen. Die indikatorischen Verarbeitungsmodi greifen, wenn bei der Bildverarbeitung Ambiguitäten auftauchen. „Doch der indikatorische Modus“, betont Schneider, „ist nicht zwangsläufig vorherrschend“ (ebd., S. 63), da nach dem „Ökonomieprinzip“ (nach Weidenmann, S. 118) „Bilder im Regelfall nur so lange angeschaut werden, bis sie vermeintlich verstanden sind.“ (Schneider, S. 63)

Diesen Verstehensprozess gilt es aus Vermittlersicht, nicht nur zu begleiten, sondern durch eine begründete Bildauswahllogik zu erleichtern. Schneider schließt aus den kognitionspsychologischen Zusammenhängen konkret für die Werkbetrachtung im Kunstunterricht, dass gerade die Bildende Kunst mit einem besonders hohen Potential an Ambiguitäten aufwarten kann, was indikatorische Verarbeitung grundsätzlich fordert und fördert (vgl. ebd. S. 66). Dieses Potenzial ließe sich in dem von Heinen vorgeschlagenen „Denkraum“ in besonderer Weise ausschöpfen. „Kunst verstehen heißt“, so formuliert es bereits der Kunsthistoriker Heinrich Lützeler (1902-1988) treffend einfach, „das Werk als sinnvoll erfassen.“ (Lützeler 1975, Bd. 1, S. 667) Soll etwas sinnstiftend sein, so muss es

³² Siehe dazu: Schmidt-Maiwald, Christiane: „Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung.“ In: Schmidt-Maiwald, Christiane/Alexander, Glas (Hrsg.): Bildverstehen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik (6). München 2018, S. 15.

³³ Alexander Schneider bezieht sich auf eine anthropologisch begründete Kunstpädagogik, die ihren Bildungsauftrag relational begründet, also eine „systematische Klärung des Verhältnisses von Sachlichkeit und Personalität“ (Krautz, in Kirschenmann/ Schulz, 2021, S. 60) unternimmt. Krautz erläutert das relationale Bildungsverständnis in Bezug auf Werkbetrachtung wie folgt: „In diesem Bezug von Selbst, Mitmenschen und Mitwelt stellen Sachen, hier also Bilder, einen Anspruch, und eben dieser Anspruch ist bildenden, wenn wir in eine je individuelle, aber zugleich der Sache gerecht werdende Auseinandersetzung eintreten [...]“ (ebd. S. 61)

³⁴ In den kognitionswissenschaftlichen Schriften zur Bildverarbeitung von Steffen-Peter Ballstaedt wird für den Verarbeitungsprozess von Bildern neben dem ersten Seheindruck und den folgenden Augenbewegungen und dem begrifflichen Verstehen noch auf die Affektwirkung von Bildern (vgl. Ballstaedt, 2011, S. 31; hier zit. nach Schneider, 2019, S. 202) hingewiesen.

allerdings eine Bedeutung³⁵ für den Rezipienten haben. Diese Bedeutungszuweisung ist deshalb so grundlegend, weil Kunstwerke von Kindern und Jugendlichen zwar ohne eine solche sicherlich auch neugierig betrachtet, darüber hinaus aber wieder vergessen werden. Über eine übergeordnete Zielsetzung, nämlich gemeinsam an zukünftigen Herausforderungen des Zusammenlebens zu arbeiten, impliziert eine Bedeutungszuweisung. Solche Herausforderungen wären ein friedliches Teilen von begrenzten Ressourcen, die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen, die Achtsamkeit gegenüber Lebewesen und Natur, also Natur- und Tierschutz, Klimaschutz und etwa ganz konkret Plastikvermeidung. In diesem Vorwärtsdenken lässt sich ein mit bereits gemachten Erfahrungen begründetes Rückwärtsblicken sinnstiftend begründen.

Bildungstheoretisch begleitete Nebenwege: die Frage nach individuellem und kulturellem Gedächtnis – subjekt- und objektorientierter Vermittlung

Vor der Folie der Vielfalt von künstlerischen Inhalten, Absichten, Ausdrucksweisen sowie Medien³⁶ einerseits und dem pädagogischen Bestreben, den Prozess der Werkbetrachtung zu einer sinn- und bedeutungstiftenden Erfahrung werden zu lassen, kann ein auf dieses Phänomen reagierender kunsthistorischer Ansatz aus den 2000er Jahren Beachtung finden. Der Kunsthistoriker Hans Belting kam zu der Überzeugung, „daß [sic] sich das Bild nur auf Wegen erschließen läßt [sic], die interdisziplinär gegangen werden und auch vor einem interkulturellen Horizont nicht zurückschrecken.“ (Belting, 2011⁴, S. 8) Er entwickelt aus dieser Sicht heraus die Perspektive der Bildanthropologie³⁷, um den Blick über das Motiv und seinen historischen Kontext als auch über das Bildmedium, also Technik und Materialität, hinaus auf die Bildpraxis zu weiten. Mit dem Verweis auf die Bildpraxis bzw. den Umgang mit Kunstwerken bietet sich ein wichtiger Korridor hin zur schulischen und außerschulischen Vermittlungspraxis, die nicht reflexhaft Betrachtungs- und Analysemethoden abspult, sondern um einen „sinnkonstituierenden Lernprozess“³⁸ bemüht ist.

In seiner Einführung „Medium – Bild – Körper“ in das Thema Bildanthropologie betont Belting, dass man ein Bild nicht allein als „Produkt der Wahrnehmung“ (ebd., S. 11) auffassen kann. „Es entsteht“, so der Kunsthistoriker, „als das Resultat einer persönlichen und kollektiven Symbolisierung.“ (Ebd., S. 11) Er greift das Moment der individuellen und gleichzeitig gesellschaftlichen Situiertheit auf, also ein Gemenge aus szenisch individuell erlebten und abgespeicherten inneren Bildern und integrierten sozial vermittelten äußeren

³⁵ Siehe die Bildpräferenzforschung bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter von Bettina Uhlig (2013) und Gabriele Lieber (2008).

³⁶ In seiner 2020 erschienen Publikation: *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung* sucht Jochen Krautz ein Gesamtbild des Faches zu geben und bestimmt den Begriff der „visuellen Darstellung“, um die „volle Breite fachlicher Gegenstände“ aufzuzeigen, wobei in diesem Begriff sowohl der poetische, also werkschaffende „Schwerpunkt des Faches“ als auch der relationale, also bezugshafte „Charakter des Fachgegenstands“ (Krautz, 2020, S. 27) eingeschlossen sind. Als Bereiche des visuellen Darstellens sind genannt: „Bildende Kunst in Geschichte und Gegenwart; angewandte Gestaltung in Geschichte und Gegenwart; alltagskultureller und alltagskommunikativer Bildumgang aller Zeiten; Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen.“ (ebd., S. 27) Als Zusatz steht vermerkt und besonders am Rand markiert: „Diese Bereichseinteilung betont jeweils Kontext, Sinn und Funktion visueller Darstellung.“ (ebd., S. 27)

³⁷ Belting distanziert sich bei der Übernahme des Begriffs der Anthropologie von einem „festen statischen Menschenbild“ (Belting 2011⁴, S. 9).

³⁸ Zit. nach Uhlig, Bettina: „An Bildern Sinn entwickeln. Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik.“ In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/ Krautz, Jochen/ Miller, Monika/ Sowa, Hubert/ Uhlig, Bettina (Hg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: Kopaed 2015, S. 323-337.

Bildern im Umgang mit anderen Menschen, das je nach Lebensalter unterschiedlich dicht ausfällt. Jan Assmann hat im Zusammenhang mit Untersuchungen zu religiösen Traditionen beruhend auf Maurice Halbwachs' Setzung³⁹ der sozialen Bedingtheit des Gedächtnisses das Verhältnis zwischen – wie Aleida und Jan Assmann es nennen – kommunikativem und kulturellem Gedächtnis ausdifferenziert. Das zwischen Individuen agierende kommunikative Gedächtnis impliziert nach den beiden das individuelle Gedächtnis, bei dessen Struktur nach Assmann „zwischen einem eher visuell organisierten szenischen und einem eher sprachlich organisierten narrativen Gedächtnis“ (Assmann, 2000, S. 12) unterschieden werden kann. Dabei ist das narrative Gedächtnis „sinnhaft und kohärent aufgebaut, und“, so Assmann weiter, „es sind diese konnektiven Strukturen, die im Sinne von Maurice Halbwachs sozial vermittelt sind.“ (Ebd., S.12) Im Gegensatz zu diesen horizontal sich vorzustellenden Kommunikationsaustausch, findet nach Aleida Assmann der Informationsstrom beim kulturellen Gedächtnis „vertikal entlang einer Generationslinie“ (ebd. S. 19) statt und wird mit dem Begriff Tradition gefasst. „Mit dem kulturellen Gedächtnis eröffnet sich die Tiefe der Zeit.“ (Ebd., S. 37) Dahingegen, so Jan Assmann, dehnt sich das kommunikative Gedächtnis 80, maximal 100 Jahren aus (vgl. ebd., S. 37) und kann konsequenterweise, wenn es sich auf ein Kollektiv bezieht entsprechend umgeschrieben oder neu performt⁴⁰ werden. Dies ist in Zusammenhang von der Durchbrechung wirkmächtiger Erzählmuster von Bedeutung.

Im Zusammenhang mit Vermittlungsfragen ist wichtig, festzuhalten, dass Assmann das Gedächtnis als „sozialen Ordnungsparameter“ (vgl. ebd., S. 114) beschreibt, was Halbwachs „Rahmen“ (cadre) nennt. „Rahmen sind“, so Assmann, „raumzeitliche Ordnungsraster, in die der Einzelne seine inkohärenten Bilder einhängen kann“. (Ebd., S. 114) Ist man sich dieser Verflechtung von inneren und äußeren Gedächtnisbildern bewusst ebenso wie der Notwendigkeit des ordnenden Rahmens für das Gedächtnis, muss man sich fragen, welche sinnstiftenden Rahmen man in Vermittlungsprozessen „zimmern“ kann. Vielleicht ist es in einem ersten übergreifenden Schritt die *conditio humana*, wie es Ulrich Heinen vorschlägt; ein Bezugsrahmen, über den „die existentielle Wirksamkeit von Bildern und Kunst“ (Heinen, 2021, S. 191) nachvollzogen werden kann.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass bei der Vermittlung von Kunstwerken in der Schule nicht länger an einer aus der Kunstkennerchaft und einer wissenschaftlichen Forschungsdisziplin entstandenen Stilgeschichte als Ordnungsrahmen im Schulunterricht festgehalten werden sollte – eine Stilgeschichte, die zudem in den weiterführenden Schulen über die auf Jahrgangsstufen verteilten Epochen Jahre auseinandergezogen wird. Eine Stilkunde als Ausgangspunkt und Strukturlogik für Werkbetrachtungen kann losgekoppelt von Bildinhalten, Entstehungskonditionen und Kunstpraktiken keinen sinnstiftenden Rahmen bilden⁴¹. Es gibt zwar eine Logik in Bezug auf die Ursprungsdisziplin der Kunstgeschichte,

³⁹ Maurice Halbwachs: Les Cadres sociaux de la mémoire, 1925; Das Gedächtnis und seine sozialen Beziehungen, 1966, Nachdruck Frankfurt a. M.

⁴⁰ Die Autorinnen Plate und Smelik argumentieren u.a. auf Deleuze rekurrend: „Yet, if memory is social and cultural, it is also performative, making the past present in ways that can be experienced, generating a knowledge of the relationship between past and present that is oftentimes troubling, other times comforting.“ (Plate, Liedeke/ Smelik, Anneke: Performing Memory in Art and Popular Culture. London/ New York: Routledge 2013, S. 3)

⁴¹ Bereits in der von Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/ Uhlig, Bettina herausgegebenen Reihe KUNST Arbeitsbuch, Band 1 (2008) gab es keine übergeordnete chronologisch an der Stilgeschichte orientierte Struktur für Kunstwerk Betrachtung und Gestaltung, sondern eine Themen bzw. Motiv bezogene, die konkret an der kindlichen Sichtweise ansetzt und das wahrnehmende Individuum in den Mittelpunkt stellt mit Bereichen, die

aber nur schwerlich zu schlagende Brücken zur Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen. Eine Stilgeschichte ist vornehmlich vom Sachgegenstand her begründet. Mit Blick in die Grundschule wird diese Problematik besonders klar, da Kinder sich noch keine Vorstellung davon aufbauen konnten, welche gesellschaftliche Relevanz dem künstlerischen Tun zugewiesen wird und wie sich der Umgang mit Kunstwerken in der westlichen Gesellschaft gestaltet bzw. die Rezeption von Kunstwerken sich versteht und in gewisser Weise ritualisierte⁴². In den seltensten Fällen werden die Kinder schon mit dem „Kunstraum“ Museum vertraut sein, in glücklichen Fällen kennen sie Bilderbücher und andere Illustrationsarten, um verstanden zu haben, dass Bilder u.a. Geschichten erzählen können. Damit hat das Bilderbuch dem Kunstunterricht und auch in den meisten Fällen dem musealen Ausstellungswesen etwas voraus: Es bedient die narrative Struktur des Gedächtnisses durch das Knüpfen eines erzählerischen Leitfadens, sodass ein sinnstiftender Zusammenhang zusammen mit der Vorstellungsbildung und damit eine unmittelbare Bedeutungszuweisung entstehen kann. Geschichten in Bilderbüchern beruhen auf dem Prinzip einer Entwicklung durch eine eintretende Komplikation (vgl. Geschichtengrammatik⁴³), wodurch Perspektivübernahme und Bedeutungszuweisung erst einmal leichter fallen als bei einem statischen Bild. Allerdings ist einem Bilderbuch und auch in den von Kleinkindern bevorzugten Wimmelbüchern strukturell angelegt, dass es mehr als eine Situation und ein Bild zu betrachten gibt, sodass interreferenzielle Bezüge beim Betrachten hergestellt werden können. Festzuhalten wäre aus diesen Überlegungen, dass ein thematischer Zusammenhang zwischen verschiedenen Kunstwerken ein sinnstiftendes Betrachten begünstigt.

Ein Problem kann also bei der Werkbetrachtung im Kunstunterricht die ohne größere Kontexterläuterung vorgenommene Betrachtung eines einzelnen Kunstwerks sein. Die Art der Bilder und ihre Besonderheit – von der unmittelbaren Wirkung bis hin zur gesellschaftlichen Erwünschtheit (vgl. Woo in Lieber, 2013, S. 175) – wird nicht grundsätzlich für Kinder für eine Werkbetrachtung aufbereitet. Der Unterschied zwischen dem, was Kinder sehen und was sie wissen und der Gemachtheit der Kunstwerke sowie der dazugehörigen Bildpraxis bleibt oftmals diffus und nicht geklärt⁴⁴. Ein Anschauungsbeispiel: Schon allein der

wie folgt betitelt waren: *Ich sehe mich, So stelle ich mir die Welt vor*, etc. wobei im Band 3 (Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz, 2008), die Darstellung der Bildzugänge ganz den kunstwissenschaftlichen Methoden folgen mit Ausnahme eines handlungsorientierten Ansatzes unter dem Begriff „Experimentelle Methoden“. Auch der Bayrische Vorgänger-Lehrplan zum aktuell kompetenzorientierten LehrplanPlus hatte für Grund- und Mittelschule übergreifende Themen formuliert mit Bezug zu kindliche Lebenswelten wie z.B. im Lehrplan für Grundschule Klasse 1 (Lehrplan 2000): 1.1 Naturschauspiele: Menschen als Gestalter ihrer Welt/1.2 Zuhause: Ich und meine Mitmenschen neu gesehen/1.3 Im Blickwinkel: Ich entdecke mich selbst - andere entdecken mich/ 1.4 Bilderwelt der Medien: Bildzeichen und ihre Bedeutungen/ 1.5 Vorstellungswelten: Träume und Zaubereien/ 1.6: Welt der Kunst - Botschaften der Meisterwerke: Künstler zeigen uns die Welt mit ihren Augen. Siehe: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1037/77309444X_2000_A.pdf?sequence=2

⁴² Vgl. zur Kunstbetrachtung aus rezeptionsästhetischer Sicht und zum Topos der kontemplativen Betrachtung durch ein vereinzelt Individuum bzw. der Vorstellung von Kunstgenuss seit dem 19. Jahrhundert und einem begründenden Funktionswechsel zwischen Religion und Kunst in Folge der Frz. Revolution Bürger, Christa: Tradition und Subjektivität. Frankfurt a.M. 1980, S. 24; hier zit. nach Schneider (2019), S. 65.

⁴³ Der Literaturwissenschaftler Gustav Freytag hat 1863 die Struktur des klassischen Dramas in ein Schema gefasst, demnach es als Muster stets eine Exposition, das erregende Moment, die Entwicklung des Konflikts zum Höhepunkt, die fallende Handlung und die Lösung des Konflikts gibt. Freytag, Gustav: Die Technik des Dramas, unveränderter Nachdruck, Darmstadt 1969; hier zit. nach: <https://magic-point.net/fingerzeig/literaturgattungen/drama/drama-freytag/drama-freytag.html>, aufgerufen am 16.4.2022.

⁴⁴ Gottfried Boehm erklärt: „Bilder besitzen eine eigene, nur ihnen zugehörige Logik. Unter Logik verstehen wir: die konsistente Erzeugung von Sinn aus genuin bildnerischen Mitteln.“ (Boehm in Maar/Burda 2004², S. 28) Boehm verweist damit auf die Wirkmacht des Bildes und fragt, wodurch diese zustande kommt (ebd., S. 30).

Begriff eines Landschaftsbildes kann von Grundschulkindern nicht wirklich verstanden werden, wenn sie die Systematik der Gattungen nicht kennen, geschweige denn eine Vorstellung zum geschichtlichen Hintergrund ausbilden konnten, wann und warum diese Bildgattung im 17. Jahrhundert entstand und wie die damit verbundene Bildpraxis aussah. Natürlich können Kinder verstehen, dass eine Landschaft abgebildet ist, was aber keinen eigentlichen Erkenntnisgewinn darstellt. In Analogie zum Spracherwerb und dem Diktum des Romanisten Harald Weinrich: „Wer eine Sprache lernen will, braucht mehr als Vokabeln. Er braucht das Wissen über Strukturen und Kontexte, und er benötigt eine literarische Bildung“ (zit. nach Steinfeld, SZ, Nr. 51, 3.3.2022, S. 12) – müssen für den Bereich der Werkbetrachtung sinnstiftende Kontexte mit Bildangeboten definiert werden, die an die Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen anschließen. Um diese ja nicht einfache, weil sehr komplexe Definition von Kontexten nicht Lehrkräften und ihrem Engagement überlassen werden kann, wäre eine curriculare Systematik wünschenswert. Der Ansatz der Kontextbildung zur Vermittlung ist nicht neu. Er findet sich z.B. bereits 2013 im Lehrwerk: *Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe* (Wagner/Billmayer/Oswald, 2013), in dem nicht die Epochenabfolge der Kunstgeschichte den Leitfaden bildet; vielmehr zielt die Darstellung und die Anregungen vor der Diversitätsproblematik moderner und zeitgenössischer Kunst darauf ab, die ausgewählten Kunstwerke auf ihren Entstehungskontext und die damit verbundene Funktion zu befragen⁴⁵. Bei Rolf Niehoff (Niehoff, 2020, S. 93-95) ist die Ordnungsstruktur auch nicht länger auf eine chronologische Epochenabfolge gerichtet, aber nicht wie bei Wagner, Billmayer und Oswald vom Kunstwerk her begründet, sondern aus entwicklungspsychologischer Sicht. Niehoff schlägt vor, den Begriff der Kunstgeschichte durch den der Bildgeschichte zu ersetzen und in logischer Konsequenz von den visuellen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen auszugehen. Dabei geht es auch um die Frage des Entstehungskontextes von Kunstwerken, um über das Verstehen von gegenwärtiger Bildproduktion und -funktion, historische Kunst sich erschließen zu können. Lutz-Sterzenbach sieht hier die chronologische Stilgeschichte durch eine „Bildgeschichte rückwärts (S. 94)“ (Lutz-Sterzenbach in Lutz-Sterzenbach/ Schulz, 2020, S. 85, Fußnote 10) ersetzt – ein Prinzip, das sich bereits grundierend im Lehrwerk *Kunst Bildatlas* (Thomas/ Seydel/ Sowa) von 2008 findet. Neu wäre aber, diese Kontext bildenden Ansätze strukturell durchgängig durch die Jahrgangstufen als Leitprinzip zu denken.

Kontextbildung als sinnstiftendes Element für das Verstehen von Kunstwerken

Die Forderung nach der Schülerorientierung zieht sich wie ein roter Faden durch die Fachgeschichte der Kunstpädagogik – verengte sich aber meist eher auf die Themenstellung der Kunstpraxis⁴⁶ (wobei die Frage nach den Kunstwerken nur wie ein sekundärer

Für Boehm ist das Bild „das Paradox einer realen Irrealität“ (ebd., S. 30), da es eine materielle Seite hat und etwas, das sich materiell nicht greifen lässt; „etwas Anderes: eine Sicht, ein Anblick, ein Sinn – eben ein Bild.“ (Ebd., S. 30) In Analogie zur Sprechakt-Theorie verleiht Boehm dem Seheakt die Kraft eines Bedeutung stiftenden Grundakts (vgl. ebd., S. 32), so dass Sinn gestiftet wird. Das Sehen provoziert insofern eine „Differenz“ – Boehm prägt den Begriff der „ikonischen Differenz“ – als der „Gehalt, den sie hervorruft“ (ebd., S. 32), etwas Abwesendes meint.

⁴⁵ Barbara Lutz-Sterzenbach hat in ihrem Beitrag: „Kunst-Geschichten – Oder: Welches Bild von Kunst vermitteln Lehrwerke für den Kunstunterricht?“, op. Cit., 2020, S. 82-84 überblickend Lehrwerke auf die ausgewählten Kunstwerke hin untersucht (auch nach ihrem Herkunftsland) und ebenso die Vermittlungsperspektiven bzw. -zugänge dargestellt.

⁴⁶ Bettina Uhlig hat bei ihrer Untersuchung zur Bildvermittlung in der Grundschule eine „tendenzielle Betonung produktiver gegenüber rezeptiven Weisen der Kunstaneignung und -bearbeitung“ (Uhlig, 2005, S. 15) festgestellt.

Stichwortgeber mitläuft) oder richtet sich unmittelbar auf die Mikroebene der Vermittlungsmethoden, z.B. spielerisch zu sein wie Bilddiktat oder Bildpuzzle, etc. Ulrich Heinen fragt in seinem bereits zitierten Beitrag treffend nach der übersprungenen Makroebene: „Was ist das pädagogische Ziel des Umgangs mit Bildern im Kunstunterricht?“ (Heinen, 2021, S. 143). Und man darf zugespitzt nachsetzen und fragen, ob das erste Ziel – so jedenfalls die Schlussfolgerung beim Blick in die schulischen Curricula – wirklich die Kenntnis von kunstgeschichtlichen Stilepochen sein soll für die weiterführenden Schulen und für die Grundschule: zu malen wie...?⁴⁷ Sollte es im fachlichen Unterricht zur Bildenden Kunst nicht um ein komplexeres Bildverstehen gehen als eine bloße Motiverschließung, das Benennen von Technik und Stil und ein Verständnis für die chronologische Abfolge von stilistischen Ausdrucksformen? Bénédicte Savoy wirft im Kontext ihres Forschungsprojektes *Translokation*⁴⁸, das sich u.a. mit der Veränderung beschäftigt, die Kunstobjekte durch Ortswechsel erfahren, eine grundsätzliche Frage auf: Wo ist das Kunstwerk gerade nicht? Diese nur vermeintlich banale Frage macht unter anderem deutlich, wie weit unsere westliche Ausstellungspraxis und die Kunstmessen des 20. und 21. Jahrhunderts uns auch von den vielfältigen Bedeutungen und Bildpraxen der eigenen Vergangenheit im Denken und Verstehen von Kunst entfernt hat. Alain de Botton und John Armstrong sehen einen Grund in der Kunst des 20. Jahrhunderts selbst begründet, wenn sie feststellen: „The saying >>art for art’s sake<< specifically rejects the idea that art might be for sake of anything in particular [...]“ (de Botton, Armstrong, 2013, S. 4). und werfen den Vermittlungsinstanzen Schule und Museum vor: „Since the beginning of the twentieth century, our relationship with art has been weakened by a profound institutional reluctance to address the question of what art is for.“ (Ebd., S. 4) Man muss den sieben Funktionen, die die beiden Autoren benennen: Remembering, Hope, Sorrow, Rebalancing, Self-Understanding, Growth und Appreciation⁴⁹ nicht komplett folgen, aber sie zeigen einen wichtigen Aspekt auf: Kinder und Jugendliche werden kein Interesse für historische und zeitgenössische Kunst entwickeln können, wenn man ihnen nicht erklärt hat, welche Relevanz Kunst für unsere Gesellschaft hat und wie das System funktioniert.

Da Kunstwerke konstituierender Teil unseres kulturellen Gedächtnisses sind (remembering) sollte man den historischen Umgang und die Soziologie der Kunstwerke (wo und unter welchen Umständen zu welchem Zweck sie entstanden sind) nicht unterschlagen, weil hier der Rahmen gebildet wird, in den sich der alltäglich Bildumgang von Kindern und Jugendlichen „einhängen“ lässt. Mehr noch: Unter Zuhilfenahme von Hans Belting's Bild-

⁴⁷ Im aktuellen Bayrischen Lehrplan Plus für die Grundschule 1/2 steht unter dem Stichwort Bildende Kunst: „Im Gegenstandsbereich Bildende Kunst begegnen die Schülerinnen und [sic] Schüler Werken aus der Kunstgeschichte. An diese werden erste Fragen zur Erschließung gestellt. Darüber hinaus sind die bildnerischen Techniken hier verortet.“ Zit. nach <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/kunst>, aufgerufen am 7.3.2022. Aus diesen Angaben heraus wird im gemeinsamen Gespräch über das von der Lehrkraft vorab ausgewählte Kunstwerk meist der Inhalt mit den Kindern besprochen (Was ist dargestellt?) und im Anschluss eine Gestaltungskomponente (Wie ist der Inhalt dargestellt?) des Kunstwerks in der Bildpraxis nachvollzogen. Vgl. auch Uhlig, op. Cit., 2005, S. 15.

⁴⁸ Siehe Häntzschel, Jörg: Das Kunstraub-Start-up. Bénédicte Savoy stellt ihr großes Forschungsprojekt vor.“ Süddeutsche Zeitung, Nr. 2018, 21.09.2019, S. 13. Innerhalb des Projektes arbeitet die Kunsthistorikerin an einer „Geschichte der Abwesenheit von Kunstwerken“.

⁴⁹ Hier ließe sich Ulrich Heinen's Argument – im Kontext einer sehr interessanten Panofsky- und Warburg Exegese – für ein Distanzbewusstsein durch sachgerechte und historische Perspektivierung und eine gleichzeitige Stärkung des subjektiven Zugangs mit dem Ziel, als Schüler_in zu erleben, „wie sie einzeln und als Generation immer schon Teil der Geschichte von Überwältigung und Bewältigung durch Bilder der Kultur- und Zivilisationsgeschichte“ waren und an dieser weiterschreiben können. (Heinen, 2021, S. 191)

Anthropologie kann über das Bilden von existentiell menschlichen Themenfeldern (hier nur erste Vorschläge zur Veranschaulichung) in Verbindung mit zukunftsorientierten Herausforderungen wie: Geburt/Neuanfang//Tod/ Krieg (Resilienz) – Familie/Gemeinschaft/Beziehungen (Resonanz) – Natur/Umwelt- und Tierschutz (Achtsamkeit) – Alltag organisieren/Feste feiern (Respekt) – Geschichten erzählen/Mythos/Religion (Erinnern/Vision), etc. das Verstehen von Kunstwerken auch für Gesellschaften und Ethnien über Deutschland und Europa hinaus geöffnet werden. Durch das Zusammenstellen von Kunstobjekten in Verbindung mit Alltagsobjekten zu den Themenfeldern ergeben sich automatisch Fragen nach der Unterschiedlichkeit der Techniken, Ausdrucksformen und Stile, die dann in den höheren Jahrgangsstufen in einem zweiten Schritt auch in einer Stilsystematik zusammengeführt werden können bzw. auch über soziokulturelle und politische Diskursfelder erweitert werden sollten: Bilder als Instrument für Machtstrategien, Bilder als wissenschaftliches Erkenntnisinstrument, Bilder (Architektur) als Gesellschaftsbildung und -vision, Bilder als Bewältigungsinstrumente von Angst und Verlust, Bilder als Spiel und Provokation, etc. könnten solche Diskursfelder sein. Auf dieser zweiten Themenebene ließe sich auch sinnfälliger abstrahierende und abstrakte Kunstformen einfügen. Darüber hinaus wird der Sachgegenstand Kunstwerk erst einmal nicht separierend in seine eigentlich integrativen Bestandteile: Inhalt, Form, Intention zerlegt bei der Werkbetrachtung, sondern über den übergreifenden Kontext leichter als Einheit verstanden. Leitend im gemeinsamen Gespräch ist dann eher die neugierig machende Frage nach dem „Warum“ neben den Fragen nach dem „Was“ und dem „Wie“. So verliert die Frage, ob etwas Kunst oder „nur“ angewandte Kunst ist, als nebensächlicher Schauplatz im unterrichtlichen Geschehen an Relevanz. Über diese skizzierten Themenpole müsste noch intensiv diskutiert werden und eben wünschenswerter Weise nicht allein aus europäischer Sicht.

Über die genannten Themen- und späteren Diskursfelder können Kinder und Jugendliche, die ja ein Bildrepertoire erst aufbauen müssen, verstehen, wie Kunstwerke unsere Wahrnehmung prägen und uns die Welt vermitteln im Sinne einer Erkenntnistheorie wie sie Ernst Cassirer in der Pluralität symbolischer Formen strukturierte: eine Vermittlung über Sprache, Mythos, Kunst, Religion, aber auch Technik oder Moral⁵⁰. Erinnert werden kann nur, was für uns Bedeutung hat. Stilgeschichte hat für Kinder und Jugendliche an sich erst einmal keine Bedeutung ebenso wenig wie in singulären Momenten aufscheinende Kunstwerke aus der klassischen Moderne, die speziell im Kunstunterricht der Grundschule auf Grund einer völlig missverstandenen Nähe zur Kinderzeichnung und ihrer Buntheit meist ausgewählt werden. Zudem ließe sich ein partizipatives, dynamisches Vorgehen im Vernetzen von Kunstwerken und Alltagsbildern ermöglichen, insofern als in einer Zusammenstellung von Kunstwerken als Betrachtungs- und Besprechungsangebot auch Platz für Präferenzen von Kindern und Jugendlichen ist, die so anzeigen können, welche Kunstwerke oder Alltagsbilder sie interessieren, aber auch eigene Bilder mitbringen und einfügen können. Durch die aktuelle Curricula-Struktur wird indes sehr stark angelegt, dass Lehrkräfte meist ein Kunstwerk exemplarisch auswählen und vorgeben. So bleibt kein Raum für eine reflektierte Präferenzbildung bei den Kindern und Jugendlichen selbst. Über die Netzmetapher als Strukturgeber und eine anthropologisch-soziologisch grundierte Themendefinition als Leitfaden für die Auswahl mehrerer Kunstwerke wird bewusst stärker das zufällige Verknüpfen und Vergleichen von Bildlichkeit anvisiert, was zunehmend dem

⁵⁰ Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen, 3 Bände, 1923-29.

Wahrnehmungsverhalten von Kindern und Jugendlichen entspricht, die mit digitalen Medien und insbesondere dem Internet aufwachsen. Diese Überlegungen beruhen aber auch auf einem klar umrissenen pädagogischen Ziel: Sich vertieft mit der in Bildern überlieferten Vergangenheit und der repräsentierten Gegenwart, d.h. ihren kontextuell erklärbaren Bildpraktiken und Kommunikationsstrategien auseinanderzusetzen, um Kinder und Jugendliche zu stärken, sich bewusst zukünftiges Zusammenleben vorstellen, gestalten und reflektieren zu können.

Mögliche Vereinfachungen als Problem

Allerdings muss bei diesem themengesteuerten Strukturprinzip eine Problematik mitgedacht werden: Kunstwerke und Bilder im Allgemeinen weisen gerne ästhetische Ähnlichkeiten auf, die bei einer tiefergehenden Recherche zum Entstehungsprozess und -kontext, oftmals nicht auf intentionaler, inhaltlicher Ebene haltbar sind. Die wissenschaftlich flankierenden sachanalytischen Tiefenbohrungen zu Strategien des Bildgebrauchs in verschiedenen kulturellen Kontexten müssen den Vergleichsprozess unbedingt begleiten. Noch stärker als bei einer stilgeschichtlich vorgegebenen Struktur müssen Vermittler*innen sich fundiert mit dem Vermittlungsgegenstand vorbereitend auseinandersetzen. Eher horizontal als vertikal gedachte Verbindungen zwischen Kunstobjekten aus verschiedenen Regionen der Welt ermöglichen – wie es Johannes Kirschenmann unter Verweis auf François Jullien zur Diskussion stellt –, nicht länger in Unterschieden zu denken, sondern in Abständen (vgl. Kirschenmann in Bering, 2020, S. 35). Hier kann auch diskursiv eingefangen werden, was Ferreira Gullar in seinem Essay *Avantgarde und Unterentwicklung* aus dem Jahr 1969 für die Kunstszene in Brasilien herausgearbeitet hatte und von Pedro Erber wie folgt reflektiert wird: Für Gullar gab es einen Widerspruch „zwischen den fortschrittlichen, auf dem >>allerneuesten Stand<< befindlichen Formen der künstlerischen Produktion und der Realität eines unterentwickelten Landes [...]. Unterstellt wird ein Konflikt zwischen den von Grund auf modernen Kunstformationen, die in den metropolitanen Zentren Europas und Nordamerikas entstehen, und der bezeichnenderweise randständigen postkolonialen Realität von Armut und Rückständigkeit.“ (Erber in Keinz/Schönberger/Wolff 2012, S. 100) Eine Zusammenführung, meint Erber, scheint für „jedes Schema, mit dessen Hilfe ihre Zeitlichkeit begriffen wird, nämlich das der linearen, universellen Zeit der Entwicklung und Modernisierung, problematisch zu sein.“ (Ebd., S. 100) Eine Stilgeschichte bedient genau dieses lineare universelle Schema, das mit der Idee, etwas entstand zuerst, auch automatisch eine Wertigkeit verbindet. Der grundlegende Netzgedanke ist darauf angelegt, Brücken zu denken und weniger eindeutig kulturelle Inseln zu definieren. Solche eingrenzenden Kultur-Container repräsentieren längst nicht mehr die sozio-kulturelle Heterogenität von Kindern und Jugendlichen in aktuellen Klassenverbänden. Das Netz als Leitbild hilft in der Vermittlung, vom Rand her zu denken, die Perspektive zu wechseln, zu vergleichen und zu befragen.

Aber ähnlich problematisch wie das rein ästhetische Vergleichsmoment ist eine unreflektierte Globalisierungsperspektive, in der Wolfgang Ullrich eine Ersatzreligion sieht und schreibt: „Hier haben metaphysische Anwendungen ihre zeitgemäße Form und zu neuer Autorität gefunden; die ganz großen Begriffe dürfen ausgepackt werden; das Jenseits beginnt dort, wo sich die Erde krümmt. >>Global<< wird zum Synonym für >>grenzenlos<< und >>allverheißend<<, damit aber genauso zur Etikette fürs Unverbindliche.“ (Ullrich, 2006, S. 15) Ein horizontal gedachtes Vernetzungssystem über thematische Schwerpunktsetzung erleichtert in Schule und Museum die Zielsetzung, ein Verständnis für transkulturelle

Prozesse⁵¹ zu initiieren, ohne aus einem linearen Entwicklungs- und Wachstumsbegriff heraus Wertigkeiten zu definieren noch aus einer Globalisierungsperspektive heraus transkulturelle Effekte und kulturelle Spezifika inklusive ihrer gewachsenen Lesarten einzuebnen. So entsteht auch weniger das Dilemma, eine aufwendige Dekonstruktion wirkmächtiger eurozentrischer Erzählmuster einfordern zu müssen.⁵² Es kann, um ein Bild von Ansgar Schnurr aufzugreifen, das kulturelle Gedächtnis eher wie ein „Lesetisch“ konzipiert werden, auf dem die Erinnerungen des Kulturellen „dynamisch immer wieder neu zusammengestellt, in neue Nachbarschaften gebracht und somit in ihrer Erzählung verändert werden.“ (Schnurr in Bering, 2020, S. 101) Auch ermöglicht dieses Konzept, durchaus zunächst mit dem unmittelbar kulturell Vertrauten zu beginnen, von dem aus sich die Perspektive auf alternative Erzählweisen zur Vermittlung der Welt erweitern kann.

Museale Vermittlungswege

2019 inszenierte der documenta 12-Kurator Roger Buergel die Ausstellung: *Die Macht der Dinge* im Museum für Kunst und Gewerbe in Hamburg. Sie ließ Kunstgewerbe-Gegenstände neben Kunst- und Alltagsobjekten aus unterschiedlichen Zeiten und Kontexten in einem weitverzweigten Netz in Dialog treten. So tauchten, was in Museen eher selten ist, in der Ausstellung auch Schülerarbeiten auf. Wie in einem rhizomartig angelegten Lexikon gab es viel kontextualisierte Sachinformation zu den Objekten sowie Geschichten aus dem Alltag. Durch die bunte und ästhetisch gleichsam glitzernde Oberfläche der Vielfalt wurde man in die Ausstellung gezogen, die aber erst durch die Verknüpfung der erklärenden Sachtexte zu den Objekten ermöglichte, sich einen narrativen und damit sinnstiftenden Pfad durch die Präsentation zu bahnen.

Tatsächlich haben sich museumspädagogische Vermittlung und Ausstellungsdidaktik in Museen im Gegensatz zur schulischen Vermittlung Bildender Kunst punktuell schon viel früher publikumsorientiert, multiperspektivischer und innovativer ausprobieren können. Und so gingen für den methodischen Umgang mit Kunstwerken immer wieder Impulse vom Museum in die Schule über. Erinnert sei an Alfred Lichtwark im Zusammenhang mit den Kunsterziehtagen. Die Kunstbetrachtungen des Museumsdirektors der Hamburger Kunsthalle beruhen auf der Erkenntnis, sich auf Vorwissen und Lebenserfahrung von Jugendlichen einzulassen – oder wie wir aktuell formulieren würden – auf einem relationalen Verständnis, wenn er mit den Schülerinnen der Oberklasse einer höheren Töchterschule in einer Pendelbewegung vor den Originalen einen Bezug zu ihren Alltagsbeobachtungen und ihrem Allgemeinwissen herstellt. In Lichtwarks *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* steht: „Die Betrachtung soll zunächst das Interesse erwecken und das Kind lehren und gewöhnen, genau und ruhig das einzelne Kunstwerk anzusehen.“; gefolgt von der bemerkenswerten Überlegung: „Ob überhaupt und wieweit das Kind imstande ist, künstlerische Qualitäten zu empfinden, möchte ich nicht entscheiden. Doch kommt es für die Schule darauf nicht an.“ (Lichtwark, 1912, S. 22) Lichtwark argumentiert weiter, dass sich

⁵¹ Die Definition von Transkulturalität und Glocalität folgt hier Hattendorff/ Schnurr: „Transkulturalität analysiert, wie Bilder und andere kulturelle Artefakte aus Grenzüberschreitungen und als Folge mehrfacher Anverwandlungen und Rekombinationen entstehen (Langenhohl 2017). Bei solchen Grenzüberschreitungen durchdringen sich Globalität und Lokalität und verweisen aufeinander, was der britische Soziologe Roland Robertson als Glocalisierung beschreibt (Robertson 1998).“ (Hattendorff/ Schnurr in Kirschenmann/ Schulz 2021, S. 310)

⁵² Grundsätzlich ist es, wie weiter oben bereits dargelegt, wichtig, dass Schule ermöglicht, „Pfade der eigenen dominanten Familiengeschichten zu verlassen“ (Schnurr in Bering, 2020, S. 116) und durch Ambiguitäts Erfahrung bei unterschiedlichen kulturellen Zugriffen auf Bilder kulturelle Kompetenzen zu erlangen, wie Ansgar Schnurr betont.

Kinder zunächst den Inhalt erschließen müssen, auch einen solchen, wie die Landschaft, die dem Stadtkind fremd sei. Er plädiert für das „erzählende Genrebild“ (ebd., S. 23) als Einstieg, weil es am ehesten das Interesse des Kindes erwecke, womit er die Notwendigkeit der narrativen Einbindung in das alltägliche Erleben deutlich macht. Auf Lichtwark geht auch der Begriff der „Kunst- oder Werkbetrachtung“ zurück, der sich im schulischen Kontext etabliert hat (vgl. Präffcke 1986, S. 29; hier zit. nach Engels 2015, S. 26). Der Bezug zwischen Bild und Betrachter begleitet den Beginn des kunstpädagogischen Diskurses und findet sich nach 1945 etwa in dem Beitrag „Kunst- und Werkbetrachtung“ im ersten Handbuch der Kunst- und Werkerziehung in einer Reihe solcher Bücher zur Bestimmung von Grundlagen der Kunstpädagogik für den Kunstunterricht des Herausgebers Herbert Trümper. Der Kunstpädagoge Friedrich Schrötter formulierte dort 1953, dass jede Kunstbetrachtung auf einem „Wechselverhältnis zweier Wesenheiten, auf der Beziehung zwischen Kunstwerk und Aufnehmenden“ beruhe, sodass „der zum Verständnis und Erleben führende geistige Akt, der sich zwischen Kunstwerk und Betrachter vollzieht, seiner ‚Natur‘ nach objekt- und subjektbezogen zugleich“ (Schrötter in Trümper 1953, S. 393; hier zit. nach Engels 2015, S. 99) sein müsse.

Der Prozess der Werkbetrachtung ist jedoch im Museum grundsätzlich anders gelagert als in der Schule, da es keinen normativen Bildungsauftrag gibt und das Museumspublikum heterogener ist in Alter und Erwartung. Stärker tritt im Diskurs musealer Vermittlung noch einmal die Frage nach der kulturellen Identität in den Blick. Vera Beyer und Isabelle Dolezalek zeigen am Beispiel der Organisation ständiger Sammlungen die Problematik der Museen auf, wenn sie der Funktion nachkommen, „distinkte Kulturen zu etablieren (Macdonald 2003, S. 2 ff) ebenso wie der >>kolonialen Technik, die kulturellen Narrative getrennt zu halten.<< (Groschwitz 2015, S. 209).“ (Beyer/ Dolezalek in Kirschenmann/ Schulz, 2021, S. 344) Die beiden Autorinnen verweisen auf die Objekte an sich, die meist vielmehr für ihre transkulturelle Geschichte sprechen als für eine spezifische, isolierte Kultur. Gerade am Beispiel des Museums für islamische Kunst in Berlin wird dieses Ausstellungsmodell fraglich, wenn man „eine Opposition zwischen >>dem Westen<< und >>dem Islam<<“ (ebd., S. 344) aufmacht mit Blick auf die deutsche Migrationsgesellschaft. Hier fände sich also ebenso das Anliegen begründet, weg von den chronologischen, kulturell isolierten Ordnungen hin zu einem didaktischen Konzept zu kommen, das kulturelle Begegnungen und Querverbindungen ermöglicht.

Das Spätrenaissancekonzept der Wunderkammer funktionierte nach einer thematisch formal-ästhetischen Ordnung zur Rekonstruktion des verlorengegangenen Paradieses durch das Zusammentragen von Naturobjekten und Artefakten aus allen damals bekannten Regionen. Es gab also einen klar umrissenen Bezugspunkt bzw. eine strukturierende Aufgabe: die Rekonstruktion der Paradiesvorstellung. Natürlich kann man sich heute schwerlich an dieser christlich begründeten Erzählung orientieren, der die Fixierung auf die formale Beschreibung von Objekten und Arten der Natur im Gegensatz zur Idee einer Entwicklung zupasskam, da diese Beschränkung, wie Horst Bredekamp schreibt, „zur mosaikartigen Chronologie paßte [sic], der zufolge die Schöpfung in sechs Tagen erfolgt und vom siebten Tag an in der Grundstruktur der Arten und Stoffe unverändert geblieben war.“ (Bredekamp, 2000, S. 16) Zudem steht hinter dem Konzept der globale Machtanspruch der Kirche. Aber diese Erzählung ließe sich rekonfigurieren hin zu Räumen des gelebten Austausches und der Partizipation, in denen das Erkennen des Eigenen im Spiegel des Anderen zu einer feinsensiblen kulturellen Tiefenbohrung ermunterte. Dieser Rekonfigurationsprozess könnte direkt an der lat. Wortwurzel des Begriffs „Identität“ aufgehängt werden: Das lateinische

Adverb „identidem“ wiederholt das Wort idem, also dasselbe. Dazu räsoniert Nils Minkmar zu einer Passage von Daniel Mendelsohns Reflexion zur Suche der Identität, dass es somit eine Verdopplung dessen darstellt, was doch einzigartig sein soll. Bekräftigen müsse man nur, was infrage steht (vgl. Minkmar zu Mendelsohn, 2021). Identitätsbildung führte so eine Öffnung gegenüber dem vermeintlich Anderen stetig mit sich. François Jullien regt an „nicht mehr von kultureller Identität, sondern von kulturellen Ressourcen“ (Jullien, 2017, zit. nach Kirschenmann in Bering, 2021, S. 35) zu sprechen.

Rückwärtsgewand zum neuen Selbstverständnis?

Für Museen erscheint der Blick zurück auf historische Ausstellungskonzepte, wie das der Kunst- und Wunderkammern, als Möglichkeit zu zeitgemäßen Präsentationsformen ihrer Objekte zu gelangen. Man muss allerdings diese Rückschau auf vergangene, scheinbar bessere Zeiten unbedingt kritisch im Hinblick auf einen auch dem Museum eingeschriebenen Bildungsauftrag reflektieren, bevor es zu einem Rekonfigurationsprozess kommen kann. Die Wunderkammer wurde ausgehend von in den 1980ern aufgekommenen Forderungen nach neuen Konzepten für Museen immer wieder und bis heute als Lösungsansatz bemüht (vgl. Collet 2012, S. 158). „In ihren lebhaften Inszenierungen, die alle Sinne ansprechen, die jede Fachgrenze lustvoll überschritten und die eine vergleichsweise breite Besucherschicht zum Spiel mit den Objekten anregten, erkannte man ein Gegenbild zum verkrusteten Museumsbetrieb“ (ebd.). Als prominentes Beispiel kann das Humboldtforum angeführt werden, in dem spezifische Säle im Sinne der Kunst- und Wunderkammern „das unvoreingenommene Staunen“ (ebd.) ermöglichen sollen (vgl. ebd.). Die Kunst- und Wunderkammer hat sich in dieser Zugriffsweise in den letzten 40 Jahren als Ausstellungskonzept weiter durchgesetzt, was jedoch ohne die kritische Auseinandersetzung mit ihrer Historie passierte. Nach Dominik Collets historischer Forschung war dieser Ausstellungstyp seit jeher durch europäische Projektionen⁵³ des Fremden geprägt, die Vorurteile bedienten und mit der europäischen Expansion einhergingen (ebd., S. 162). Jede Ausstellung, die sich in ihrer Ausgestaltung auf historische Kunst- und Wunderkammern bezieht, sollte diese Historie reflektieren. Im Bewusstsein dessen kann jedoch der Blick für die Vorzüge ihrer Präsentationsweisen und Gründe ihrer Popularität geschärft werden.

Die hierarchiefreie, dialogische und transdisziplinäre Präsentation von verschiedenen Objekten ohne disziplinäre Abgrenzungen kann als Vorteil der historischen Kunst- und Wunderkammern bewertet werden, zumal dadurch eine breite Öffentlichkeit erreicht wurde (ebd. S. 158ff.). Doch leider fehlte jegliche fundierte Kontextualisierung der Objekte, die in heutigen Ausstellungen dringend erfolgen sollte (vgl. Greve 2019, S. 66). Mit kritischem Blick auf das Humboldtforum resümiert Anna Greve daher, dass im Vordergrund stehen sollte „[...] Neugierde auf Zusammenhänge zu wecken und Multiperspektivität zunächst aushalten und dann schätzen zu lernen“ (ebd., S. 69).

Auch in den musealen Rückbezügen auf Präsentationsweisen der Kunst- und Wunderkammern ist also eine Rekonfiguration notwendig. Es steht außer Frage, dass präsentierte Werke in Ausstellungen kontextualisiert werden müssen, um insbesondere bei fremd anmutenden Exponaten Stereotypisierungen zu vermeiden. Dies geht mit dem

⁵³ „Sie projizierte verbreitete europäische Vorstellungen in die Ferne (...). Die Kunstkammer diente so der Selbstvergewisserung der Daheimgebliebenen und förderte mit der Abgrenzung vom Fremden zugleich die Konstruktion einer ‚europäischen‘ Identität in einer expandierten Welt“ (Collet 2012, S. 162)

Bestreben einer multiperspektivischen Vermittlung der Objekte einher. Abseits bestehender wissenschaftlicher Spezialismen, wie dem kunsthistorischen Kanon oder einem engen Kunstbegriff, können Ausstellungen mit dem Rückbezug auf die positiven Aspekte der Wunderkammern, wie der Aspekt der vergleichenden Objektschau, neue Erfahrungsräume darstellen.

Themenausstellungen als neue Ordnungen

Ausgehend von der Kritik an der Festgefahrenheit der Museen in den 1980er Jahren entwickelten sich neben historischen Rückbesinnungen auch neue Ausstellungstypen, wie die Themenausstellung, die das Feld bis heute prägen und beeinflussen. In thematischen Ausstellungen wird ein übergeordnetes Thema behandelt, dessen Grenzen unterschiedlich klar sind und welches meist im Ausstellungstitel anklingt (vgl. Molis 2019, S. 306). Ein zentrales Kennzeichen ist ihr a-historischer Aufbau, weshalb bei ihnen keine chronologische Ordnung verfolgt wird, die auf kunsthistorische Theoriebildung zurückzuführen wäre (vgl. Meijers 2005, S. 5). Sie dienten als Versuche, in Ausstellungen Gegenerzählungen zu initiieren, um insbesondere historischen ‚Masternarrativen‘ entgegenzuwirken (vgl. Karow 2019, S. 29). Damit einher ging die Herausbildung des Kurators als Schöpfer⁵⁴, der abseits von kunstwissenschaftlichen und kunsthistorischen Systemen Ordnung im Kunstfeld schafft (vgl. Sheikh 2012, S. 24). Natürlich begünstigt diese Entwicklung, dass Kurator*innen sich egozentrisch ausleben und der Kunst ein thematisches Konzept überstülpen (ebd.; vgl. Zobel 2018, S. 61; vgl. Meijers 2005, S.6). Je nach Umsetzung können jedoch die kuratorischen Prozesse in thematischen Ausstellungen für Besucher besser nachvollziehbar sein (vgl. Muttenthaler/Wonisch 2006, S. 244). „Eine stärkere thematische Strukturierung öffnet eine Ausstellung zwar nicht per se einer kritischen Befragung – da sie in ihrer Argumentation ebenso hermetisch sein kann – dennoch werden die Positionen der AusstellungsmacherInnen dabei sichtbarer“ (ebd.). Auch können kulturhistorische Kontexte in thematischen Arrangements durch narrative Strukturen für Besucher besser verstehbar sein. So fehlt rein kunsthistorischen Ausstellungsordnungen der verständliche Einbezug von konkreten Entstehungskontexten, die ein Verstehen befördern⁵⁵ (ebd. 244f.).

Aufgrund dieser Potenziale überrascht es kaum, dass sich das thematische Ausstellen weitgehend durchgesetzt hat. Bekannte Museen, wie die Tate Modern in London, das Museum of Modern Art in New York oder das Centre Pompidou in Paris, haben sich die Vorteile zu nutzen gemacht und beispielsweise die eigenen Sammlungen in temporären Ausstellungen auf Basis von Themen neu präsentiert. Die Ausstellungen werden dadurch auch in globaler Perspektive inklusiver. Die Ausstellungshäuser reagieren damit auf die Kritik am festgeschriebenen kunsthistorischen Kanon und an fortwährenden kolonialen Narrativen⁵⁶ (Bertrand 2021, S. 36f.). Die Ausstellungshäuser kommen damit nicht nur diesen Forderungen nach, sondern können dadurch auch die Diversität zeitgenössischer Realitäten adäquater abbilden. Okwui Enwezor machte dies in einem Interview von 2007 deutlich, in

⁵⁴ Als beispielhaft gelten hierfür Harald Szeemann und Jan Hoet (vgl. Sheikh 2018, S. 24), aber auch Rudi Fuchs (vgl. Meijers 2005, S. 13)

⁵⁵ Muttenthaler und Wonisch kommen in Ihrer Ausstellungsanalyse zu diesem Schluss im Gegensatz zu Ausstellungsordnungen, die nach rein wissenschaftlichen Kategorien entwickelt wurden und nur vermeintlich objektiv sind (Muttenthaler/Wonisch 2006, S. 244).

⁵⁶ Sammlungstechnisch wird dabei auch aus der finanziellen Not eine Tugend gemacht, wenn durch thematische Präsentationen die Sammlungslücken im Gegensatz zu chronologischen Anordnungen nicht mehr auffallen (vgl. Bertrand 2021, S. 37).

dem er zur Themenausstellung Folgendes sagte: „It shows the vital and productive messiness of the contemporary“ (Enwezor 2007, zit. nach Ziese 2010, S. 11). Ihr könnte somit auch das Potenzial zugeschrieben werden die von Glissant attestierte Chaotik der Welt wahrheitsgetreuer aufzuzeigen als dies chronologische Präsentationsformen können, die eine Entwicklungslinearität suggerieren. Themenausstellungen ermöglichen so nicht nur einen neuen Blick auf die Welt für ihre Besucher, sondern könnten auch ein Instrument zur Veränderung festgeschriebener Ordnungssysteme darstellen.

Thematisches Kuratieren und die Bearbeitung des Kanons

Maura Reilly setzt sich in ihrer Untersuchung von Gruppenausstellungen mit Strategien des kuratorischen Aktivismus, die in Hinblick auf die Hegemonie westlichen, weißen und männlichen Kunstschaffens darauf abzielen, den kunsthistorischen Kanon zu verändern, auseinander. Neben den Strategien der Umarbeitung des bestehenden Kanons⁵⁷ und der Erweiterung um weitere Kanons anderer Bereiche⁵⁸ stellt sie den Ansatz des Schaffens von Beziehungen⁵⁹ vor (vgl. Reilly 2018, S. 23ff.). „This approach begins with questions such as: what if history was reconceived as dialogic instead of synchronic? So instead of thinking, for example, of Modernism and postmodernism as series of interlocking, related ‘-isms’, arranged along a linear historical line, they could perhaps be reconceived as multivocal“ (ebd., S. 30). Geschichte und damit auch das Verständnis von Zeit werden darin nicht linear, sondern kaleidoskopisch verstanden. Damit einher gehen a-historische und a-nationale Ausstellungspräsentationen, die auf kunsthistorische Kategorien verzichten und nach Themen oder komplett ohne verbindendes Konzept⁶⁰ funktionieren. Reilly argumentiert, dass durch diese Strategie im Gegensatz zu den anderen beiden Ansätzen keine Assimilation an das bestehende System stattfindet, sondern bestehende Hierarchien nivelliert werden (ebd.).

Auch Annette Bhagwati macht die thematische Ausstellung als Strategie aus, um in zeitgenössischen Kunstausstellungen nicht-westliche Positionen einzubeziehen. Im Gegensatz zu anderen Strategien, wie der regionalen oder nationalen Präsentation und der Zusammenarbeit mit lokalen Expert*innen, kann mittels thematischer Präsentationsweisen eine nationale oder regionale Engführung aufgrund der Herkunft der Künstler*innen vermieden werden. Sie warnt jedoch auch vor einer thematisch einseitigen Auseinandersetzung mit den Werken, da trotz einer globalisierten Welt vielfältige Kontexte einer künstlerischen Position bestehen. Häufig werden die Werke ohne relevante Kontexte präsentiert, um ihre ästhetische Qualität zu wahren und sie effektiv in Szene zu setzen (Bhagwati 2018, S. 191ff.). „It misleads the viewer into taking on universal categories for observing and evaluation, engendering his or her aesthetic judgement across cultural

⁵⁷ Reilly bezeichnet diesen Ansatz im Englischen als ‚Revisionism‘, der darauf zielt bisher ausgeschlossene Künstler*innen in den bestehenden Kanon mit aufzunehmen (vgl. Reilly 2018, S. 23). „A revisionist approach to the canon typically asks questions such as: who were the women artists from the Renaissance-Baroque period?; who were the main African American painters in Abstract Expressionism?“ (Ebd.)

⁵⁸ Reilly bezeichnet diese Strategie im Englischen als ‚Area Studies‘, die beabsichtigt durch neue Fokussierungen neue Kanons zu erzeugen (Reilly 2018, S. 25) „This type of approach may encourage exhibitions that spotlight Women Artists, African American Art, LGBTQ Art, Middle-Eastern Art and so on“ (Ebd.).

⁵⁹ Im Englischen Original bezeichnet Reilly den Ansatz folgendermaßen: „RELATIONAL STUDIES: EXHIBITION-AS-POLYLOGUE“ (Reilly 2018, S. 29).

⁶⁰ Sie formuliert hier ausgehend von Jean-Hubert Martin und dessen Ausstellung ‚Carambolages‘ (2016), dass es zum Genießen von Kunst keiner Referenzen bedarf (vgl. Reilly 2018, S. 33). Das mag sein, zum Verstehen von Kunst werden Kontexte jedoch dringend benötigt, sofern sie den Rezipierenden nicht schon geläufig sind.

boundaries even though the result might merely reflect aesthetic and conceptual similarities with his or her own familiar frames of reference" (ebd., S. 199). So mag ein Kunstwerk zwar aufgrund seiner wahrnehmbaren Erscheinung geläufig wirken, obwohl es ganz anderen Kontexten – als zunächst vermutet – entspringt. Neben der kritischen Selbstreflexion, dem wahrhaften Verstehen und ehrlicher Wertschätzung plädiert sie für die Sensibilität gegenüber der Gleichzeitigkeit mannigfaltiger künstlerischer Realitäten, die keine Homogenisierung in eine globale Bewegung zeitgenössischer Kunst anstrebt, sondern lokale und kulturelle Eigenheiten als solche anerkennt⁶¹. Das dadurch entstehende rhizomatische Netz würde globales Kunstschaffen in verschiedenen künstlerischen Positionen wesentlich realitätsgetreuer abbilden (ebd., S. 205). „In order to be a match for this dynamic reality, any curatorial approach can only be understood as a *position* within a network of other positions, never as a universal(ist) narrative" (ebd., Hervorhebung im Original). Auch die Kunstwerke selbst sollten durch ihre verschiedenen Bedeutungsschichten und Kontexte als Rhizome oder Knotenstrukturen verstanden werden. Daher kann in thematischen Ausstellungen vorab kein Thema vorgegeben werden, denn die Themen und Beziehungen müssen aus den Netzstrukturen der Werke selbst resultieren. Dies muss jedoch auch durch entsprechende Ausstellungsdidaktik, wie weiterführende Texte und Vermittlungsangebote kommunikativ-moderierend vermittelt werden. Widersprüche und Spannungen sollten Anlass zum Dialog geben (ebd., S. 207). Auch für Maura Reilly steht das dialogische Prinzip im Zentrum thematischer Kunstausstellungen. Im Gegensatz zu monografischen Ausstellungen werden verschiedene Stimmen oder Positionen präsentiert, die Besucher zur Beteiligung an der Konstruktion von Bedeutung anregen (vgl. Reilly 2018, S. 31).

Themenausstellungen können daher als „multidisziplinäre Reflexionsinstrumente" bezeichnet werden (Zobel 2018, S. 60). „Sie bringen unterschiedliche Felder in Dialog, indem sie künstlerische Reflexion und Praxis mit wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Perspektiven zusammenführen" (ebd.). Thematische Kunstausstellungen haben als rhizomatisch gestaltete Präsentationen von Kunst das Potenzial, unabhängig von bestehenden Ordnungen, Werke in vielfältiger Weise in Beziehung zu setzen und einen Dialog mit den Rezipierenden zu erzeugen. Der Schlüssel hierfür ist jedoch eine kontextualisierende Vermittlung.

Die Themenausstellung ‚Sweat‘ oder ‚Wo sind denn die Kontexte?‘

Bis Anfang dieses Jahrs wurde im Haus der Kunst (München) die thematische Ausstellung ‚Sweat‘ gezeigt, deren übergeordnetes Thema der körperliche, mitunter schweißtreibende, Widerstand war. „Sie widmet sich dem Phänomen von Körpern, die gemeinsam agieren und ihre Gegenwart gestalten. Der Schweißausbruch angesichts gewaltsamer Versuche, den menschlichen Körper zu kontrollieren, steht für eine künstlerische Strategie des Widerstands" (Haus der Kunst o.J.). Ohne die Kenntnis des Informationstextes zur Ausstellung ließe sich dieses Thema nur erahnen und gegebenenfalls während des Ausstellungsbesuchs etwas konkret erfahren. Die Präsentationsweise der Werke zielte jedoch darauf ab, sie ohne weitere Kontextualisierungen für sich wirken zu lassen. Sie hängen und stehen ohne weiterführende Informationen in den kargen Räumen. Rein oberflächlich

⁶¹ „If the curatorial intention is focused on this last aspect, then the curatorial approach should no longer be aimed towards overcoming resistances and limitations to a global movement towards further homogenization/standardization/canonization. Quite the opposite – in order to fulfil the aspiration for globality, why not accept (those) resilienties and work *with* local/cultural particularities, and not against them?" (Bhagwati 2018, S. 205, Hervorhebung im Original)

können bspw. durch die Rassen und Anordnungen der Objekte in Daniel Lind-Ramos Installation ‚Con-junto‘ sehr grobe Verbindungen zu außereuropäischen Musikstilen gedacht werden. Dass in diesem Werk jedoch auf den spezifischen Musikstil Bomba Bezug genommen wird, der während der Sklaverei entstand und bis heute in Puerto Rico von hoher Bedeutung ist, wird erst durch eine Ausstellungsführung einer der Kuratorinnen der Ausstellung deutlich. Durch diese Kontextualisierung wird auch der eigene Bezug des Werks zum übergeordneten Ausstellungsthema verständlich, da dem puerto-ricanischen Bomba durch seine Historie ein widerständiges Moment innewohnt.

Dem gegenüber befindet sich in ebendiesem Saal eine andere künstlerische Position der Künstlerin Zadie Xa. Auch hier werden durch die Kuratorinnenführung neue Verknüpfungen zu Kontexten des Werks eröffnet. Die Künstlerin setzt sich in Ihren Masken und Textilarbeiten, die Teil von Performances sind, mit koreanischen Mythen auseinander. Die Figur der Magohalmi als weibliche, großmütterliche Göttin ist dabei von besonderer Bedeutung, ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem Ökosystem Meer. Zadie Xa verbindet in den präsentierten Arbeiten eigene feministische Ziele mit koreanischer Mythologie und aktuellen ökologischen Themen. Auch diese Kontexte konnten erst durch die dialogische Auseinandersetzung in der Führung verständlich gemacht werden, wodurch die Arbeiten weitere Bedeutungsdimensionen hinzugewannen.

Obwohl die Arbeiten innerhalb des Ausstellungsthemas eigene Positionen verdeutlichen, funktioniert die kaleidoskopische Präsentation unter der Prämisse der stattfindenden Kontextualisierung. Die thematische Präsentationsweise öffnet den Ausstellungsraum für unterschiedliche Ausprägungen des grob gefassten Themas. Neben den präsentierten Arbeiten könnten auch weitere Werke zum Themenfeld des körperlichen Widerstands hinzugefügt werden und dieses mit neuen Bezügen sowie Querverweisen erweitern. Die Ausstellung ‚Sweat‘ funktioniert nach der von Reilly und Bhagwati festgestellten Strategie der thematischen Ausstellung, jedoch verfehlt sie, zumindest außerhalb von konkreten Vermittlungsangeboten, die Notwendigkeit der Kontextualisierung im Ausstellungsraum. Erst die Kuratorinnenführung eröffnete Zusammenhänge, Bezüge, Unterschiede und damit Bedeutungsflechte um die Werke und innerhalb der Ausstellung⁶².

Überlegungen für den Brückenschlag zum Kunstunterricht

Als Fazit wären folgende Überlegungen für den Brückenschlag zum Kunstunterricht zu bedenken:

- Als Anregung aus den Themenausstellungen sollten die Bestimmung der Themen/Themenfelder für den Kunstunterricht aus den Werken, ihren Kontext-Netzen, gebildet werden, die durch die EVC-Website entstehen (vgl. objects der EVC-Website, ggf. d15). Davon ausgehend können die übergeordneten Themenfelder, die Relationen der Werke innerhalb der Themenfelder und die Bedeutungsnetze der Werke selbst adäquat vermittelt werden. Die Themenfelder sind um Werke erweiterbar, die ausgehend von ihren singulären Bedeutungsnetzen an das übergeordnete Thema andocken können.

- Die Felder sollten als horizontal verzweigtes Netz aufgebaut werden, da weder normative Hierarchien noch chronologische Einteilungen die Ordnung vorgeben sollen.

⁶² Der Text basiert auf der Mitschrift der Autorin zur Kuratorinnenführung mit Elena Setzer.

- Themenausstellungen sollten zudem in ihrem Potenzial als Lernorte der rhizomatisch organisierten Kunstrezeption erkannt werden. Durch diese Ausstellungsbesuche und zielgruppengerechte Vermittlungsangebote kann das Verstehen von unterschiedlichsten Kunstwerken über die thematische Annäherung gefördert werden.

- Aus der Begegnung mit den konkreten Kunstobjekten und der auch haptisch erlebbaren Präsenz dieser ergibt sich also ein konkreter Appell an die schulischen Rahmen- und Bildungspläne, den Museumsbesuch verpflichtend zu machen, um nicht länger verfälschend vor schlechten Reproduktionen Werkbetrachtung betreiben zu müssen (in Ländern wie Portugal oder den USA finden sich solche field trips in den Lehrplänen verankert).

Die bislang nur grob umrissenen Themenfelder sollen über den begleitend zur documenta fifteen angesetzten Workshop (August 2022) diskutiert werden. Als Einstieg und zur Anregung der Diskussion ist ein Einblick in kunstgeschichtliche kulturelle Transferprozesse wie etwa der Geburt des brasilianischen Movimento Antropofágico während der Semana de Arte Moderna 1922 und von französisch gestischer hin zu japanischer Ölmalerei der Gutai in den 1950er Jahren (vgl. Wolff in Keinz/Schönberger/Wolff) geplant. Auch soll exemplarisch eine erste aus der EVC-Website zusammengestellte Objekt-Folge zu einem daraus möglichen Themenbezug zur Diskussion gestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Jan: Religion und kulturelles Gedächtnis. München: C. H. Beck Verlag 2007³ (2000).
- Austin, John L.: How to do things with words. Oxford. Clarendon Press 1962.
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag 2011⁴ (2001).
- Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen: Athena 2014.
- Bertrand, Stéphanie: Contemporary Curating, Artistic Reference and Public Reception. Reconsidering Inclusion, Transparency and Mediation in Exhibition Making Practice. London: Taylor & Francis 2021.
- Beyer, Vera/ Dolezalek: „Transkulturelle Objekte, >>islamische Kunst<< und die Identitätspotenziale von Museen.“ In: In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. Band 2. München: Kopaed 2021, S. 344-353.
- Bhagwati, Annette: Of Maps, Nodes and Trajectories: Changing Topologies in Transcultural Curating. In: Dornhof, Sarah/Buurman, Nanne/Hopfener, Birgit/Lutz, Barbara (Hrsg.): Situating Global Art. Typologies, Temporalities, Trajectories. Bielefeld: transcript 2018.
- Bickendorf, Gabriele: „>Die Berliner Schule<: Carl Friedrich Rumohr (1785-1843), Gustav Friedrich Waagen (1794-1868), Karl Schnaase (1798-1875) und Franz Kugler (1808-1858)“. In: Pfisterer, Ulrich (Hg.): Klassiker der Kunstgeschichte. Band 1 von Winckelmann bis Warburg. München: Verlag C. H. Beck 2007.
- Boehm, Gottfried: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004².
- Bovermann, Philipp: „Wollt ihr mehr? Auf Plattformen wie Wattpad entstehen Romane kapitelweise, und das Publikum kommuniziert in Echtzeit mit. Wie das Literatur und Film verändert.“ In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 3, 5./6.1.2022, S. 9.

- Brüderlin, Markus (Hg.): Kunst & Textil. Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute; [anlässlich der Ausstellung Kunst & Textil. Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute], Kunstmuseum Wolfsburg, 12.10.2013 - 02.03.2014; Staatsgalerie Stuttgart, 21.03.2014 - 22.06.2014. Ostfildern: Hatje Cantz 2013.
- Bredenkamp, Horst: Theorie des Bildakts. Berlin: Suhrkamp 2010.
- Bredenkamp, Horst: Antikensucht und Maschinenglauben. Die Geschichte der Kunstkammer und die Zukunft der Kunstgeschichte. Berlin: Wagenbach 2000 (1993).
- Busse, Klaus-Peter: „Probeweise: über die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten“. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: 2014, S. 717-730.
- Collet, Dominik: Kunst- und Wunderkammern. In: den Boer, Pim/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Europäische Erinnerungsorte 3. Europa und die Welt. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2012.
- De Botton, Alain/ Armstrong, John: Art as Therapy. London Phaidon 2013.
- Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix: Rhizom. Berlin: Merve-Verlag 1977.
- Erber, Pedro: Die Politik der Abstraktion: Avantgardekunst, Kunstkritik und Zeitgenossenschaft in Japan und Brasilien während der 1950er Jahre.“ In: Keinz, Anika/ Schönberger, Klaus/ Wolff, Vera (Hg.): Kulturelle Übersetzungen. Berlin: Reimer 2012, S. 98-122.
- Engels, Sidonie: Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« (1953-1979). Bielefeld: transcript 2015.
- Foucault, Michel: „Andere Räume“. In: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig 1992, S. 34 – 46.
- François, Jullien: Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin: 2017.
- Freytag, Gustav: Die Technik des Dramas, unveränderter Nachdruck, Darmstadt 1969.
- Glas, Alexander: Topoi des Sehens und Betrachtens – die ersten Schritte der Wegbegegnung. In: Schmidt-Maiwald, Christiane/Alexander, Glas (Hrsg.): Bildverstehen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik (6). München 2018, S. 22-34.
- Glissant, Édouard: Die Kreolisierung der Welt. In: Kunstforum, Bnd. 195, 2009, S. 86-94.
- Glissant, Édouard: Kultur und Identität. Ansätze zu einer Politik der Vielheit. Heidelberg: Verlag das Wunderhorn 2005 (1996).
- Greve, Anna: Koloniales Erbe in Museen. Kritische Weißseinsforschung in der praktischen Museumsarbeit. Bielefeld: transcript 2019.
- Groschwitz, Helmut: „Und was ist mit Europa? Zur Überwindung der Grenzen zwischen <<Europa<< und >>außer Europa<< in den ethnologischen Sammlungen Berlins. In: Kraus, Michael/ Noack, Karoline (Hg.): Quo vadis, Völkerkundemuseum? Aktuelle Debatten zu ethnologischen Sammlungen in Museen und Universitäten. Bielefeld: 2015, S. 205-225.
- Hahne, Robert: Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Braunschweig 2006.
- Halbwachs, Maurice: Les Cadres sociaux de la mémoire, 1925; Das Gedächtnis und seine sozialen Beziehungen, 1966, Nachdruck Frankfurt a. M.
- Hätzschel, Jörg: „Das Kunstraub-Start-up. Bénédicte Savoy stellt ihr großes Forschungsprojekt vor.“ In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 2018, 21.09.2019, S. 13.
- Hattendorf, Claudia/ Schnurr, Ansgar: „Transkulturelle Prozesse – Globale und globale Perspektiven.“ In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen.

- Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. Band 2. München: Kopaed 2021, S. 310-323.
- Haus der Kunst: Sweat. o. J. Abrufbar unter: <https://hausderkunst.de/ausstellungen/sweat>.
 Letzter Zugriff: 30.03.22
- Heinen, Ulrich: „Subjektivität und Objektivität im Denkraum Kunstunterricht. Zur methodischen Einheit der Bildinterpretation“. In: Denkraum Kunstunterricht, hg. von Martina Ide und Klaus-Gereon Beuckers, München 2021, S. 143-193.
- Held, Jutta/Schneider, Norbert: Grundzüge der Kunstwissenschaft. Gegenstandsbereiche – Institutionen – Problemfelder. Köln: utb 2007.
- Karow, Susanne: Kunst unter Aufsicht. Transformative Perspektiven der partizipativen Museumsarbeit. Bielefeld: transcript 2019.
- Kehr, Wolfgang: Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert: Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen. Dissertation (1983).
- Kirschenmann, Johannes: „Ästhetische Bildung und Kunstunterricht zwischen >hysterischem Charakter < und algorithmischer Enteignung.“ In: Bering, Kunibert (Hg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven. Bielefeld: Athena-wbv 2020, S. 27-41.
- Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst und Bildgeschichte. Band 2. München: Kopaed 2021.
- Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig: Klett 1999.
- Krautz, Jochen: Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, utb 2020.
- Krautz, Jochen: „Zwischen Nähe und Distanz – Bildungstheorie und Didaktik relationaler Kunstbetrachtung.“ In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst und Bildgeschichte. Band 2. München: Kopaed 2021, S. 50-75.
- Kultermann, Udo: Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft. München 1990.
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin: Bruno Cassirer 1912¹⁸.
- Lützeler, Heinrich: Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Systematische und entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Dokumentation des Umgangs mit der bildenden Kunst. 3 Bände, 1975.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Peters, Maria/ Schulz, Frank: Bild & Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: Kopaed 2014.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara: „Kunst-Geschichten – Oder: Welches Bild von Kunst vermitteln Lehrwerke für den Kunstunterricht?“ In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Schulz, Frank (Hg.): Historische Kunst erleben und verstehen. München: Kopaed 2020, S. 78-97.
- Macdonald, Sharon: "Museums, National, Postnational and Transcultural Identities. In: Museum an Society, 1/1, S. 1-16.
- Meijers, Deborah: The museum and the 'a-historical' exhibition. The latest gimmick by the arbiters of taste, or an important cultural phenomenon? In: Greenberg, Reesa/Ferguson, Bruce/Nairne, Sandy (Hrsg.): Thinking about exhibitions. London: Taylor & Francis 2005 (1992), S. 5-14.
- Mendelsohn, Daniel: Flüchtige Umarmung – Von der Sehnsucht und der Suche nach Identität. München: Siedler Verlag 2021.

- Meyers, Hans: Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung. Oberursel: Finken-Verlag 1961.
- Minkmar, Nils: „Bekräftigen muss man nur, was infrage steht. Beglückend optimistisch: Daniel Mendelsohn über die Sehnsucht nach Identität.“ In: Süddeutsche Zeitung, 20. Januar 2022, Nr. 15, S. 12/ <https://www.sueddeutsche.de/kultur/daniel-mendelsohn-identitaet-fluechtige-umarmung-l-1.5510591>, aufgerufen am. 2.5.22.
- Molis, Katja: Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld: transcript 2019.
- Motta, Alessandro et al.: "Dense connectomic reconstruction in layer 4 of the somatosensory cortex". In: Science, 24. Oktober 2019, Vol 366, Issue 6469 <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aay3134>, aufgerufen am 7.3.22.
- Muttenthaler, Roswitha/Wonisch, Regina: Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld: transcript 2006.
- Niehoff, Rolf: „Zum spezifischen Umgang mit der historischen Dimension des Bildes im Kunstunterricht.“ In: Kirschenmann, Johannes (Hg.): Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst. München: Kopaed 2020, S. 91-109.
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1987.
- Panofsky, Erwin (19803): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst (Bibl. Nr. 54). In: Panofsky, Erwin: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin, S. 85-97.
- Penny H. Glenn/ Schorch, Philipp: „Zurückgeben ist nicht die einzige Lösung. Wie Objekte in ethnologischen Museen erweckt werden.“ In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 6, 10. Januar 2022, S. 10.
- Plate, Liedeke/ Smelik, Anneke: Performing Memory in Art and Popular Culture. London/ New York: 2013.
- Petit, Emmanuel: „Architektur im Zeitalter befreiter Urhebererschaft. Textil-Impulse seit den 1960er Jahren.“ In: Brüderlin, Markus (Hg.): Kunst & Textil. Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute; [anlässlich der Ausstellung Kunst & Textil. Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute], Kunstmuseum Wolfsburg, 12.10.2013 - 02.03.2014 ; Staatsgalerie Stuttgart, 21.03.2014 - 22.06.2014. Ostfildern: Hatje Cantz 2013, S. 80-87.
- Reilly, Maura: Curatorial Activism. Towards an Ethics of Curating. London: Taylor & Francis 2018.
- Savoy, Bénédicte: Museen. Eine Kindheitserinnerung und die Folgen. Köln: Greven-Verlag 2019.
- Schmidt-Maiwald, Christiane: „Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung.“ In: Schmidt-Maiwald, Christiane/Alexander, Glas (Hrsg.): Bildverstehen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik (6). München 2018, S. 6-16.
- Schmidt-Maiwald, Christiane: "Bildbetrachtung im Fach Kunst in Bezug und Abgrenzung zu kunstwissenschaftlichen Ansätzen". In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. Band 2. München: Kopaed 2021, S. 746-754.
- Schneider, Alexander: Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München Kopaed 2019.

- Schneider, Alexander: „Unbestimmtheit und ihre Bedeutung für das Lernen an und mit Bildern.“ In: Krautz, Jochen/Uhlig, Bettina: Lernen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Band 1. München: Kopaed: 2015, S. 60-69.
- Schnurr, Ansgar: „Verborgene Bilder und dominante Erzählungen. Zu einer postkolonialen Auseinandersetzung mit dem Making-Of des kulturellen Gedächtnisses“ In: Bering, Kunibert (Hg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven. Bielefeld: Athena-wbv 2020, S. 101-118.
- Schötker, Friedrich: Kunst- und Werkbetrachtung. In Trümper, (Hrsg.): Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin 1953, S. 388-402b.
- Schütz, Helmut Georg (2002): Kunst und Analyse der Betrachtung: Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Baltmannsweiler.
- Schulz, Bastienne: Die Karibik zwischen enracinement und errance. Neobarocke Identitätsentwürfe bei Édouard Glissant und Patrick Chamoiseau. Berlin: Verlag Walter Frey 2014.
- Searle, John R.: Speech acts. An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press 1969.
- Sheikh, Simon: Exhibition-Making and Political Imaginary: On Modalities and Potentialities of Curatorial Practice. 2012. Abrufbar unter:
<https://portal.research.lu.se/en/publications/4d07b559-d595-4ec8-gd99-8e882b98d806>.
 Letzter Zugriff: 25.03.22.
- Sowa, Hubert: „Welche Kunstwissenschaft braucht die Kunstpädagogik. Eine Problemskizze.“ In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/ Peters, Maria/ Schulz, Frank: Bild & Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München: Kopaed 2014, S. 731-738.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz: Kunst. Arbeitsbuch 3. Oberstufe. Stuttgart/Velber 2009.
- Steinfeld, Thomas: „Kunst des Vergessens. Der Romanist Harald Weinrich ist gestorben. Nicht nur die Erfindung des Faches ‚Deutsch als Fremdsprache‘ geht auf ihn zurück.“ In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 51, 3.3.2022, S. 12.
- Tewes, Johanna: „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München: Kopaed 2018.
- Thomas, Karin/ Seydel, Fritz/ Sowa, Hubert: Kunst Bildatlas. Stuttgart: Klett 2008.
- Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionmethodik. München: Kopaed 2005.
- Uhlig, Bettina: „An Bildern Sinn entwickeln. Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik.“ In: Glas, Alexander/ Heinen, Ulrich/ Krautz, Jochen/ Miller, Monika/ Sowa, Hubert/ Uhlig, Bettina (Hg.): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München: Kopaed 2015, S. 323-337.
- Ullrich, Wolfgang: Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik. Berlin: Klaus Wagenbach Verlag 2006.
- Wagner, Ernst: Decolonizing Formal Art Education in Germany, London: Routledge 2022. Im Druck.
- Wagner, Ernst/ Billmeyer, Franz/ Oswald, Martin (Hg.): Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Braunschweig/ Paderborn/ Darmstadt: Westermann 2013.
- Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/ Stuttgart/ Toronto: Verlag Hans Huber 1988.

Ziese, Maren: Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstaustellungen.
Bielefeld: transcript 2010.

Zobel, Stefanie: Exhibitionscares. Themenausstellungen zeitgenössischer Kunst als
Imaginationsräume der Globalisierung. 2018. Abrufbar unter:
<https://kups.ub.unikoeln.de/8364/>. Letzter Zugriff: 25.03.22.