

# Kunstgeschichte neu modellieren: Vernetzen von anthropologisch und zukunftsorientiert begründeten Themen im Zeichen globaler Hyperkultur

Nicola Pauli/Christiane Schmidt-Maiwald

Kunstwerke vermögen es, den Blick auf unsere Welt zu etwas Besonderem zu machen durch den Transfer in ein bildnerisches Medium. Sie ermöglichen, dass wir im alltäglichen Strom der Wahrnehmungen und Erfahrungen den einzigartigen Blick auf etwas oder eine Empfindung gegenüber etwas mit Anderen teilen. Deshalb ist eine zentrale Frage des Kunstunterrichts, mit welchen Kunstwerken einerseits und mit welchem pädagogischen Ziel (vgl. Heinen 2021, S. 143) andererseits wir den Blick auf die Welt in unseren Klassenzimmern richten. Sollen Schüler:innen in kulturell zunehmend heterogenen Klassenverbänden zu transkultureller Teilhabe und aktiver Mitgestaltung einer diverseren Gesellschaft befähigt werden, dann müssen Vermittlungsinstanzen der Bildenden Kunst, wie es Schule und Museum sind, einen kritischen Blick auf historisch gewachsene, d.h. meist von Herrschenden zusammengetragene Sammlungsbestände und ihre regional geprägte, vornehmlich europäisch bestimmte Sammlerperspektive werfen – zumal sich diese auf europäische und nordamerikanische Kunst verengte Sammlungskultur weitgehend in der Bildauswahl in schulischen Curricula zu spiegeln scheint.<sup>1</sup> Zur Veranschaulichung der eurozentrischen Problematik kann exemplarisch aus dem Bayrischen Lehrplan Plus der Mittelschule, Jahrgangsstufe 7, zitiert werden: Unter dem Punkt »Bildende Kunst« findet sich die Angabe: »Bilder je einer Künstlerin bzw. eines Künstlers aus der Renaissance (z. B. Dürer, Leonardo, Botticelli, Raffael, Michelangelo) und dem Barock bzw. Rokoko (z. B. Gebrüder Asam, Zimmermann, Neumann, Tiepolo, Rembrandt, Gentileschi).« (ISB 2023b, o. S.) Im Grundschullehrplan der 3./4. Jahrgangsstufe finden sich als Beispiele angegeben: Leonardo da Vinci, A. Dürer, P. P. Rubens, Rembrandt, P. Gauguin, V. van Gogh, S. Delaunay, C. Monet, H. Matisse, P. Picasso, J. Pollock, H. Moore, A. Warhol, R. Lichtenstein, Christo, G. Uecker, J. Tinguely, Niki de Saint Phalle, T. Cragg (vgl. ISB 2023a, o. S.).

Wenn wir eine Erweiterung des euroamerikanischen Kanons anstreben, dann stehen künstlerische Artefakte, ethnografische Objekte und Kunstwerke aus anderen Teilen der Welt im Raum, die sich von unserem westlichen Umgang mit Werken der

---

1 Hinweis von Ulrich Heinen.

Bildenden Kunst unterscheiden. Eine Erweiterung des Kanons rührt also an unserem westlichen Kunstverständnis, dass Kunstwerke weit ab vom Alltagsgebrauch in Museen organisiert und räumlich getrennt werden nach den Kategorien Bildende Kunst, angewandte Kunst und ethnografische Objekte seit der Entstehung der Spartenmuseen Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Belting 2007a, S. 18). Unser Beitrag<sup>2</sup> möchte diese Problematik zum Anlass nehmen, grundsätzlich die Vermittlung von Bildender Kunst in Schule und Museum neu zu denken.

## Vernetzung als Impuls

Erste Überlegungen gelten einem kategorialen Wechsel: nämlich weg von hierarchisch gedachten Modellen des Sammelns, Ordnen und Vermittelns von Bildern, die in Deutschland im 19. Jahrhundert und dem Wunsch nach nationaler Identitätsbildung wurzeln (vgl. Hauck 2022, S. 21 f.), hin zu gegenwärtig rhizomartigen, 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 bzw. transkulturelle Aufgaben 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 würde bewusst stärker das Verknüpfen und Vergleichen von Bildlichkeit anvisiert, was zunehmend dem Wahrnehmungsverhalten von Kindern und Jugendlichen entspricht, die mit digitalen Medien und insbesondere dem Internet aufwachsen. Das pädagogische Ziel ist dabei klar gesteckt: Sich vertieft mit der in Bildern überlieferten Vergangenheit und der repräsentierten Gegenwart sowie ihren kontextuell erklärbareren Bildpraktiken und Kommunikationsstrategien auseinanderzusetzen, ermöglicht Kindern und Jugendlichen, sich bewusst zukünftiges Zusammenleben vorstellen, gestalten und reflektieren zu können. Diese Überlegungen sind auch auf die außerschulische Bildvermittlung gerichtet, da die westliche Umgangspraxis mit Werken der Bildenden Kunst und deren haptisch-materielle Präsenz nur im Museum erfahren werden können. Zudem weist die außerschulische Bildvermittlung in ihrer Historie zahlreiche Schnittstellen zur Schulpraxis auf. Es geht darum, Vergleichsmomente und zusätzliche Impulse aus aktuellen Ausstellungsformaten für die schulische Vermittlung aufzuzeigen.

---

**2** Siehe zu einer ausführlichen Version auch: <https://www.explore-vc.org/en/edu/a-german-perspective.html>.

Zu diesen grundsätzlichen Überlegungen gab das Exploring Visual Culture Project den Anstoß. Eines der Ziele des Projektes ist es, die kulturellen Wissensbestände und damit verbundenen Sichtweisen auch für schulische Curricula für einen transkulturellen Anspruch auf den Prüfstand zu stellen (vgl. Wagner 2021). Als einen Teilschritt dieses Projektes findet sich eine wachsende digitale Plattform, auf der Bildwerke aus der Sicht internationaler Kooperationspartner hochgeladen und kommentiert werden als besonders repräsentativ für die eigene kulturelle Erfahrung. Die Objekte können ebenso von anderen Teilnehmer:innen kommentiert werden, sodass ein dynamischer Austausch entsteht.

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. Die Verbreitung des Begriffes des Netzes<sup>3</sup> ist getragen von einer im ausgehenden 20. Jahrhundert eingeläuteten Entwicklung technibasierter Kommunikationsmedien wie dem Internet, aber auch den Ergebnissen der Neurowissenschaften. Diese zeigten mittels bildgebender Verfahren die netzartige Struktur aus membranverhüllten Verbindungen des Gehirns, über die rund 86 Milliarden Nervenzellen untereinander kommunizieren bei der Verarbeitung von Reizen (vgl. Motta u. a. 2019). Es scheint, dass dieses Bild des Netzes 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 Kulturbegriffes weg vom Container-Begriff hin zum Verständnis eines transkulturellen Bedeutungsgeflecht. Diese Verschiebung zeigte bereits der aus Martinique stammende Philosoph Édouard Glissant an, der die Idee des Denkens in rhizomatischen Strukturen in Zusammenhang mit der Identitätsbildung bringt. Sie vollziehe sich als Kreolisierung und sei damit in ihrer Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet (vgl. Glissant 2009, S. 91 ff.). Die Welt ist 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 ins Werk (siehe z. B. das Self-Publishing-Network Wattpad oder die 2020 vernetzte

---

**3** 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 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. Vgl. Deleuze/Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin.

Neugestaltung der edukativen Räume der Stadtbibliothek Deichmann Bjørvika in Oslo). 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 Bebilderung 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.« (Penny/Schorch, SZ, Nr. 6, 10. Januar 2022, S. 10)

Für die Suche nach Vermittlungswegen, die den eurozentrischen Blick weiten und gleichzeitig ein Bewusstsein für die eigene Enkulturation schaffen, könnten sowohl der Begriff des Netzes als auch der Anstoß, nicht nur rückwärts, sondern gleichzeitig auch vorwärts zu denken, Hilfestellung sein. Das dynamische Netzwerk-Denken erlaubt Szenarien der Bildvermittlung, die nicht immer systematisch gesteuert, sondern eher auch zufallsgelenkt sind. Überlegungen zur Notwendigkeit eines globalen Perspektivwechsels in der Vermittlung anzustellen, heißt – das sollte von Anfang an klar sein –, fachinhaltlich, aber vor allem strukturell an wirkmächtigen Strukturen und tradierten Denk- und Erzählmustern zu rühren. Zunächst werden folgend die Konsequenzen für die schulische Bildvermittlung in einem Teil 1 dargelegt. In Teil 2 steht die Bildvermittlung im Museum im Fokus der Überlegungen.

## **Impulse für die schulische Bildvermittlung (Christiane Schmidt-Maiwald)**

### **Tradierte wirkmächtige Erzählmuster als Hürde**

Die schulischen Fachdidaktiken greifen auf ihre Bezugswissenschaften nicht nur im Hinblick auf fachliche Inhalte, sondern auch auf die nicht immer sichtbar gemachten bildungstheoretischen und zuweilen auch ideologischen Grundierungen zu (vgl. Sowa

in Lutz-Sterzenbach u. a. 2014, S. 731). Hubert Sowa stellt als kritischen Befund für die Kunstpädagogik in den Raum, dass aus der Bezugswissenschaft der Kunstgeschichte 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.« (Sowa 2014, S. 733)

In fachinhaltlicher Perspektive kann also schwerlich von einer festgefühten, systematisch entwickelten Auswahl an Kunstwerken im Fach Kunst gesprochen werden (vgl. Schneider 2019, S. 222, 253 f.), 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 (vgl. Zeinert zit. in Tewes 2018, S. 193ff). Die Frage nach einer kind- und jugendmäßigen Kunstbetrachtung findet sich natürlich durchwegs thematisiert, verfängt 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. Hinzu kommt ein föderales System, das länderspezifische Schwerpunkte unterschiedlich setzt.

Zudem wird ein durch Bildungsinstitutionen geprägter Mechanismus der intransparenten Vereinfachung deutlich: Schulen, Hoch- und Fachschulen 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 2021, S. 367). Paula Kanefendt reflektiert diese von Bildungsinstitutionen mit getragenen »Naturalisierungseffekte« (Kanefendt 2021, 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 2021, S. 327)

### **Didaktische Gründe für neu ausgerichtete Strukturen 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 2021, S. 749 ff.). Das Repertoire der kunstwissenschaftlichen Zugänge und da insbesondere der auf die Formel: Werkbeschreibung, Werkanalyse und Interpretation eigentlich unzulässig reduzierte quellenkundliche Zugang (1931 bis 1955 entwickelt) zur Motiverschließung Erwin Panofskys (1892–1968) wurde zwar punktuell adaptiert, aber die grundsätzliche Eignung für den schulischen Bildungsgang nie wirklich hinterfragt. Die kunstwissenschaftlichen Zugänge beziehen sich ganz stringent auf den meist vereinzelt Sachgegenstand (vom eng gedachten Kunstwerk als Tafelbild bis hin zum erweiterten Bildbegriff; vgl. Belting 2011<sup>4</sup>, S. 13 ff.) 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 Ansatzes<sup>4</sup> und anteiligen Wirkungsanalysen dabei kaum eine bis gar keine Rolle.

In der Kunstpädagogik kann aber nicht allein vom Sachgegenstand her gedacht werden. Alexander Schneider begreift mit Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Psychologie »rezeptives Lernen im Kunstunterricht grundsätzlich als einen zwischen Selbst und

---

<sup>4</sup> Wolfgang Kemps 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. Bei Kemp geht es nicht darum, welche Betrachter:innen tatsächlich vor dem jeweiligen Kunstwerk stehen, sondern dass ein von Künstler:innen werkimmanent gedachter Betrachter gemeint ist (vgl. Schneider 2019, S. 139).

Mitwelt vermittelnden Akt.« (Schneider 2015, S. 61) Eine aus der Kunstkenner-schaft und aus einer wissenschaftlichen Forschungsdisziplin entstandene Stilgeschichte als chronologischer Ordnungsrahmen ist vornehmlich vom Sachgegenstand her begründet. Diese zunächst logisch erscheinende Ordnungsstruktur überdeckt, dass Schüler:innen Kunstwerke für sich als sinnstiftend und bedeutungsvoll erfahren sollten (vgl. Lützel 1975, Bd. 1, S. 667). Gerade die Bedeutungs-zuweisung ist grundlegend, weil Kunstwerke von Kindern und Jugendlichen zwar ohne eine solche sicherlich neugierig betrachtet, darüber hinaus aber wieder vergessen werden. Über eine übergeordnete Zielsetzung, nämlich z. B. gemeinsam an zukünftigen, transkulturell gedachten Herausforderungen des Zusammenlebens zu arbeiten, ermöglicht direkter eine Bedeutungs-zuweisung als jede chronologische Zuweisung. Angemerkt sei, dass bereits das Arbeitsbuch Kunst (Bd. 1) als auch der Bayrische Vorgänger-Lehrplan zum aktuell kompetenzorientierten LehrplanPlus für Grund- und Mittelschule übergreifende Themen formuliert hatten mit Bezug zu kindlichen Lebenswelten. Eine handlungsorientierte Zielsetzung erleichterte grundsätzlich Lehrkräften eine begründete Bildauswahl. Als zukünftige gesamtgesellschaftliche Gestaltungsaufgaben wären denkbar: die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen und spiritueller Vorstellungen, die Achtsamkeit gegenüber Lebewesen und Lebensraum, also gemeinsame Wertevorstellungen sowie Natur- und Tierschutz, ein gerechtes Teilen von begrenzten Ressourcen, das Organisieren des Lebensalltags mit tradierten und neuen Verfahren bzw. Gestaltungsweisen. In diesem Vorwärtsdenken lässt sich ein mit bereits gemachten Erfahrungen begründetes Rückwärtsblicken auf historische Kunst sinnstiftend begründen.

Der Blick auf Grundschul-kinder kann besonders verdeutlichen, warum kunstwissenschaftliche Ordnungssysteme und Herangehensweisen für den Sachgegenstand »Bildende Kunst« problematisch sind: Grundschul-kinder konnten sich noch keine Vorstellung davon aufbauen, 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 in gewisser Weise ritualisierte (vgl. Bürger 1977, S. 24; zit. nach Schneider 2019, S. 65 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). In den seltensten Fällen werden die Kinder schon mit dem »Kunstraum« Museum vertraut sein (vgl. Duncker in Uhlig/Metzger 202, S. 68), 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. Allerdings ist in einem Bilderbuch strukturell angelegt, dass es mehr als eine Situation und ein Bild zu betrachten gibt, sodass mehrdirektionale Bezüge beim Betrachten hergestellt werden können. Festgehalten werden kann, dass ein thematischer Zusammenhang zwischen mehreren Kunstwerken folglich ein sinnstiftendes Betrachten begünstigt.

Ein grundlegendes Problem zieht sich womöglich von Anfang an durch Werkbetrachtungen im Kunstunterricht: nämlich, dass Kunstwerke ohne größere Erläuterung der westlichen Rezeptionspraxis – von der unmittelbaren Wirkung bis hin zur gesellschaftlichen Erwünschtheit (vgl. Woo 2008, S. 175) – betrachtet werden. Der Unterschied zwischen dem, was Kinder sehen, und der Gemachtheit der Kunstwerke (inklusive dazugehöriger Bildpraxis) bleibt oftmals diffus und ungeklärt. 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 zu überlassen, wäre eine curriculare Systematik wünschenswert. Der Ansatz der Themen- und Kontextbildung zur Vermittlung ist nicht neu. Der Ansatz findet sich z. B. bereits 2013 im Lehrwerk »Kunst im Kontext« (vgl. Wagner/Billmayer/Oswald 2013), in dem Anregungen vor der Diversitätsproblematik moderner und zeitgenössischer Kunst darauf abzielen, die ausgewählten Kunstwerke auf ihren Entstehungskontext und die damit verbundene Funktion zu befragen. Bei Kunibert Bering und Rolf Niehoff (vgl. Bering/Niehoff 2018) 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« (Lutz-Sterzenbach 2020, S. 85, Fußnote 10) ersetzt – ein Prinzip, das sich bereits grundierend im Lehrwerk »Kunst Bildatlas« (Thomas/Seydel/Sowa 2008) findet. Auch Kinderkunstbücher sind über Themenfelder strukturiert (vgl. Kretschmer 2001, Woodward 2018). Neu wäre aber, diese kontextbildenden Ansätze strukturell durchgängig durch die Jahrgangstufen als Leitprinzip zu denken.

## Kontextbildung als sinnstiftendes Element für das Verstehen von Kunstwerken

Warum es im fachlichen Unterricht zur Bildenden Kunst um ein komplexeres Bildverstehen gehen sollte als eine bloße Motiverschließung, das Benennen von Technik und Stil und ein Verständnis für die chronologische Abfolge von stilistischen Ausdrucksformen, macht eine Frage der Kunsthistorikerin Bénédicte Savoy klar. Sie beschäftigt sich in ihrem Forschungsprojekt »Translokation« (vgl. Häntzschel 2019, S. 13) mit der Veränderung, die Kunstobjekte durch Ortswechsel erfahren, und fragt zu Kunstwerken in Museen: Wo ist das Kunstwerk gerade nicht? Diese nur vermeintlich banale Frage macht unter anderem deutlich, wie weit unsere westliche Ausstellungspraxis in Museen und auf Kunstmessen des 20. und 21. Jahrhunderts uns 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 dafür 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.« (de Botton/Armstrong 2013, S. 4) Man muss den sieben Funktionen, die die beiden Autoren benennen: Remembering, Hope, Sorrow, Rebalancing, Self-Understanding, Growth und Appreciation<sup>5</sup> 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 heute hat und ehemals hatte.

Da Kunstwerke jeweils 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. An dieser Stelle sei an einen kunsthistorischen Ansatz aus den 2000er Jahren erinnert. 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

---

<sup>5</sup> Hier ließe sich Ulrich Heiners Argument – im Kontext einer sehr interessanten Panofsky- und Warburg Exegese – anschließen 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)



**Abbildung 1:** Entwurf für existentiell menschliche Themenfelder in Verbindung mit zukunftsorientierten Gestaltungsaufgaben, Pauli/Schmidt-Maiwald, 2023

interkulturellen Horizont nicht zurückschrecken.« (Belting 2011, S. 8) Er entwickelte aus dieser Sicht heraus die Perspektive der Bildanthropologie, 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, d. h. den Umgang mit Kunstwerken bietet sich ein wichtiger Korridor hin zu einer schulischen und außerschulischen Vermittlung, die nicht reflexhaft Betrachtungs- und Analysemethoden absputzt, sondern um einen sinnkonstituierenden Lernprozess (vgl. Uhlig 2015) bemüht ist. Unter Zuhilfenahme der Bild-Anthropologie kann über das Bilden von existentiell menschlichen Themenfeldern in Verbindung mit zukunftsorientierten Gestaltungsaufgaben das Verstehen von Kunstwerken auch für Gesellschaften und Ethnien über Deutschland und Europa hinaus geöffnet werden. Folgende Themenfelder könnten formuliert werden: siehe Abbildung 1.

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.

Leitend im gemeinsamen Gespräch ist dann eher die neugierig machende Frage nach dem »Warum« neben den Fragen nach dem »Was« und dem »Wie«. So kann auch die artifizielle Unterscheidung, ob etwas Kunst oder »nur« angewandte Kunst ist, überwunden werden. Über diese skizzierten Themenpole müsste noch intensiv



**Abbildung 2:** Entwurf für mögliche Diskursfelder, Pauli/Schmidt-Maiwald, 2023

diskutiert werden und eben wünschenswerter Weise nicht allein aus europäischer Sicht.

Über Themen- und Diskurse können Kinder und Jugendliche, die ja ein Bildrepertoire erst aufbauen müssen, verstehen, wie Kunstwerke unsere Wahrnehmung prägen und uns die Welt vermitteln. 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.

### **Fallstricke in Abwägung zu Chancen des Vernetzungsmodells**

Allerdings muss bei diesem themen- und handlungsgesteuerten Strukturprinzip des Vernetzens eine Problematik mitgedacht werden: Bilder weisen ästhetische Ähnlichkeiten auf, die bei einer tiefergehenden Recherche zum Entstehungsprozess und -kontext, oftmals nicht auf intentionaler, inhaltlicher Ebene haltbar sind. Es braucht unbedingt die flankierenden sachanalytischen Tiefenbohrungen zu Strategien des Bildgebrauchs in verschiedenen kulturellen Kontexten. Noch stärker als bei einer stilgeschichtlich vorgegebenen Struktur müssen Vermittler:innen sich fundiert mit dem Sachgegenstand vorbereitend auseinandersetzen.

Allerdings ermöglichen eher horizontal als vertikal gedachte Verbindungen zwischen Kunstobjekten aus verschiedenen Regionen der Welt – 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 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.« (Erber 2012, 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, 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 Prozesse (vgl. Hattendorff/Schnurr 2021, S. 310) 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. 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 2020, S. 101)

## Impulse aus der außerschulischen Bildvermittlung Museale Vermittlungswege (Nicola Pauli)

In Kunstmuseen und -ausstellungen werden Werke gezeigt und vermittelt, die, wie bereits für den schulischen Kontext ausgeführt, in den meisten Fällen einem euro-amerikanischen Verständnis von Kunst entsprechen und insbesondere einer daraus hervorgegangenen Klassifizierung von Objekten als Kunst entstammen. »An exhibition first and foremost represents a collection, and the problems begin with collecting before they become visible in an exhibition. The culprit is classification, a task that takes place after collecting, but prior to exhibiting [...] Art has emerged as an irresistible focus of classification since early modernity« (Belting 2007a, S. 164).

Ein prominentes historisches Beispiel ist nach Carolin Overhoff Ferreira (2023) die Ausstellung »Primitivism in the 20th Century« von 1984, die Kunstwerke der Moderne »Artefakten« gegenüberstellte und damit letzten Endes die bisherigen Kategorisierungen von euroamerikanischer Kunst und dazu im Gegensatz stehenden »Artefakten« manifestierte (vgl. Overhoff Ferreira 2023, S. 45). Selbst wenn in zeitgenössischer Perspektive dekoloniale Ziele von Museen vertreten werden, attestiert Overhoff Ferreira: Das Ziel sei »nicht [...] das Kennenlernen anderer Epistemologien, sondern vor allem [...] das Ausstellen [...] sogenannter globaler Künstler, deren Arbeiten sich einfügen lassen« (Overhoff Ferreira 2023, 44). Wirklich dekoloniale Bestrebungen müssten darauf basieren, hegemoniale Wissensordnungen und den auf einem euro-amerikanischen Verständnis von Kunst basierenden Kanon kritisch zu reflektieren und zu überarbeiten (vgl. Overhoff Ferreira 2023, S. 47 f.).

Als wirkmächtige Systematisierung besteht weiterhin die stilgeschichtliche Ordnung der Werke in Ausstellungen, die durch bestehende Epochen- und Stileinordnungen ein starres und beengtes System darstellt. Am Beispiel Brasiliens wird ausgehend von Overhoff Ferreras Beobachtungen deutlich, dass diese stilgeschichtliche Ordnung wesentliches Kunstschaffen ausklammerte, wie beispielsweise Werke versklavter Menschen oder indigene Arbeiten. Die stilgeschichtliche Einordnung von Objekten besteht auch außerhalb Brasiliens als Masternarrativ des Eurozentrismus, dass es zukünftig zu bearbeiten gilt (vgl. Overhoff Ferreira 2023, S. 252 ff.).

Kunstmuseen und Ausstellungshäuser müssen sich diesen Herausforderungen stellen und insbesondere ihren Platz in der Gesellschaft neu definieren. In einer vernetzten Welt erscheinen die strikte Trennung nach Spartenmuseen sowie rein stilgeschichtlich organisierte und ästhetisierende Präsentationen mit dem Fokus euroamerikanischen Kunstschaffens nicht mehr zeitgemäß. Eine Möglichkeit wäre der Blick zurück auf historische Ausstellungskonzepte, wie das der Kunst- und Wunderkammern, die in kritischer Auseinandersetzung das Potenzial bieten, zu zeitgemäßen Präsentationsformen ihrer Objekte zu gelangen. Dieser Rekonfigurationsprozess

kann in zweifacher Perspektive gewinnbringend sein, da einerseits eine Auseinandersetzung mit der historischen Genese der Wissensordnungen im Kunstmuseum stattfindet und andererseits diese mittels Ausstellung direkt bearbeitet werden können.

### **Rückwärtsgewandt zum neuen Selbstverständnis?**

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« (Collet 2012, S. 158). Als prominentes Beispiel kann das Humboldtforum angeführt werden, in dem spezifische Säle im Sinne der Kunst- und Wunderkammern »das unvoreingenommene Staunen« (Collet 2012, S. 158) ermöglichen sollen. 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 Projektionen des Fremden geprägt, die Vorurteile bedienten und mit der europäischen Expansion einhergingen (vgl. Collet 2012, S. 162). »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). Jede Ausstellung, die sich in ihrer Ausgestaltung auf historische Kunst- und Wunderkammern bezieht, muss diese Historie reflektieren. Im Bewusstsein dessen kann jedoch der Blick für die Vorzüge ihrer Präsentationsweisen und Gründe ihrer Popularität geschärft werden.

Nach Márten Snickare besitzt die Präsentationsweise das Potenzial Dichotomien, Hierarchien und disziplinäre Grenzziehungen abzubauen sowie Beziehungen und Verbindungen der unterschiedlichen Objekte zu ermöglichen. Am Beispiel der Ausstellung »Unvergleichlich« des Bode-Museums, welche die Zusammenschau von europäischen und nicht-euroamerikanischen Objekten als kontextualisierenden Dialog präsentierte, macht er deutlich, dass der anthropologische Blick auf europäische Objekte im Gegensatz zur unreflektierten Ästhetisierung Hierarchien nivelliert. Ausstellungen sind auf Basis dieses Vorgehens abseits eines festgefahrenen Kanons oder Kunstverständnisses als durchlässig und vorläufig zu verstehen. Er argumentiert in Hinblick auf die koloniale Vergangenheit und noch bestehende historische Verantwortung europäischer Länder wieder zur ursprünglichen Idee der Kunstkammer als dynamischer Ort für kognitive und ästhetische Erfahrungen zurückzukehren (vgl. Snickare 2022, S. 158 ff.).

Die hierarchiefreie, dialogische und transdisziplinäre Präsentation von verschiedenen Objekten ohne disziplinäre Abgrenzungen trug in historischer Perspektive dazu bei, eine breite Öffentlichkeit zu erreichen (vgl. Collet 2012, S. 158 ff.). Das Zusammenspiel verschiedener Objekte führte die »metamorphotische Potenz der Materie« (Bredekamp 2002, S. 100) im Sinne eines Übungsfeldes für das Verstehen und die Veränderbarkeit der Welt vor Augen (vgl. Bredekamp 2002, S. 100). Doch leider fehlte jegliche fundierte Kontextualisierung der Objekte, die in heutigen Ausstellungen dringend erfolgen muss (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« (Greve 2019, S. 69).

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 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 neue Erfahrungsräume darstellen, die transformatorisches Potenzial für die Zukunft besitzen. Übergeordnete Orientierungen können bei der Ausstellungsgestaltung offen formulierte Themenfelder bieten.

### **Themenordnungen als durchlässige Systeme**

Kritik an der Festgefahrenheit der Museen in den 1980er Jahren beförderte 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 der Kuratierenden als Schöpfer:innen, die abseits von kunstwissenschaftlichen und kunsthistorischen Systemen Ordnung im Kunstfeld schafft (vgl. Sheikh 2012, S. 24). Als beispielhaft gelten hierfür Harald Szeemann und Jan Hoet (vgl. Sheikh 2012, S. 24), aber auch Rudi Fuchs (vgl. Meijers 2005, S. 13). Natürlich begünstigt diese Entwicklung, dass Kurator:innen sich egozentrisch ausleben und der Kunst ein thematisches Konzept überstülpen können (vgl. Meijers 2005, S. 24; Zobel 2018, S. 61; 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 Ausstellungsmacher:innen dabei sichtbar« (Muttenthaler/Wonisch 2006, S. 244). 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 befördern (vgl. Muttenthaler/Wonisch 2006, S. 244 f.).

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 längst zu Nutze gemacht und beispielsweise die eigenen Sammlungen in temporären Thementausstellungen neu präsentiert. Ausstellungen werden dadurch auch in globaler Perspektive inklusiver und die Museen reagieren damit auf die Kritik am festgeschriebenen kunsthistorischen Kanon sowie an fortwährenden kolonialen Narrativen<sup>6</sup> (Bertrand 2021, S. 36 f.). Die Ausstellungshäuser kommen damit nicht nur diesen Forderungen nach, sondern können dadurch auch die Diversität zeitgenössischer Realitäten adäquater abbilden. In einem Interview von 2007 machte Okwui Enwezor dieses Potenzial der Thementausstellung deutlich: »It shows the vital and productive messiness of the contemporary« (Enwezor 2007, zit. nach Ziese 2010, S. 11). Dieser 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. Thementausstellungen ermöglichen so nicht nur einen neuen Blick auf die Welt für ihre Besuchenden, 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 Kanons und der Erweiterung um neue Kanons stellt sie den Ansatz des Schaffens

---

<sup>6</sup> 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).

von Beziehungen vor (vgl. Reilly 2018, S. 23 ff.). »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« (Reilly 2018, 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 Konzept 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 (vgl. Reilly 2018, S. 30).

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 jegliche Kontextualisierung präsentiert, um ihre ästhetische Qualität zu wahren und sie effektiv in Szene zu setzen (vgl. Bhagwati 2018, S. 191 ff.). »It misleads the viewer into taking on universal categories for observing and evaluation, engendering his or her aesthetic judgement across cultural boundaries even though the result might merely reflect aesthetic and conceptual similarities with his or her own familiar frames of reference« (Bhagwati 2018, 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 anerkennt. Das dadurch entstehende rhizomatische Netz würde globales Kunstschaffen in verschiedenen künstlerischen Positionen wesentlich realitätsgetreuer abbilden (vgl. Bhagwati 2018, 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« (Bhagwati 2018, S. 205, 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 (vgl. Bhagwati 2018, S. 207). Auch für 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« (Zobel 2018, S. 60) bezeichnet werden und könnten so wesentlich zukunftsorientierter an die metamorphischen Potenziale der Kunst- und Wunderkammern anknüpfen. »Sie bringen unterschiedliche Felder in Dialog, indem sie künstlerische Reflexion und Praxis mit wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Perspektiven zusammenführen« (Zobel 2018, S. 60). Insbesondere wenn darin eine mikroperspektivische, also tiefgehende Auseinandersetzung mit den einzelnen Objekten ermöglicht wird, kann dies dazu beitragen, homogenisierende und stereotypisierende Annahmen abzubauen. Die Unschärfe kultureller Grenzziehungen wird deutlich und facettenreiche Beziehungen werden erkennbar (vgl. Bolten 2016, S. 7). 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.

Dies kann anhand der Ausstellung *Flowers Forever* der Kunsthalle München verdeutlicht werden. Sie thematisiert Blumen in Kunst und Naturwissenschaft als mythologisches und religiöses Symbol sowie in Bezug zu ökologischen, ökonomischen und politischen Fragestellungen. Bereits im Untertitel *Blumen in Kunst und Kultur* wird das Bestreben des interdisziplinären Ansatzes deutlich, der keine rein kunsthistorische Auseinandersetzung mit dem Oberthema Blume zum Ziel hat, sondern diese in ihrer Komplexität zu erfassen wünscht (vgl. Diederer 2023, S. 6). In der Ausstellung spannen sich die Themenfelder Wissenschaft, Ökonomie, Ökologie, Religion, Mythologie, Literatur und Politik auf, wobei keine strenge Abgrenzung in Sektionen erfolgt. Unter den Exponaten lassen sich Lampen, digitale Installationen, Parfümflacons, Teppiche, Plakate, Fotografien, Vasen, Tassen, Malereien und Weiteres finden, die mit allgemeinen Raumtexten sowie kurzen Objekttexten mit Hintergrundinformationen präsentiert werden. In der Schau eröffnet sich ein Multiversum zu Blumen in verschiedenen Perspektiven und Beziehungen. Sibylla Merians botanische Zeichnungen *Der Raupen wunderbare Verwandlung und sonderbare Blumennahrung* (1679/1683) geben

Aufschluss über die bildhafte Erfassung von Flora und Fauna zu wissenschaftlichen Zwecken. Die daneben befindliche Arbeit von Patricia Kaersenhout greift Merians wissenschaftliche Reise nach Surinam auf und kritisiert in ihrer Arbeit *Of Palimpsests and Erasure* (2021) bildhaft die Ausnutzung der versklavten Menschen zu Forschungszwecken. An einer anderen Stelle in der Ausstellung wird eine ägyptische Grabstele (1300 v. Chr.) mit einem detaillierten Relief aus Personen- und Objektdarstellungen sowie Schriftzeichen präsentiert, in der zahlreiche Lotusdarstellungen zu finden sind. Diese heilige Pflanze wird im Objekttext und im Rahmen des Raumthemas als religiöses Symbol aufgeschlüsselt, der innerhalb des Totenkults als Symbol für Wiedergeburt und Leben eine wichtige Rolle zukommt. Im gleichen Raum zum Thema Religion befinden sich beispielsweise ein *Millefleurs-Gebetsteppich* (18. Jh.) mit auf das Paradies verweisendem reichhaltigen Blumendarstellungen im Kontext persischer Gartenidealen sowie die Öl-Malerei *Madonna mit der Lilie* (1649) von Carlo Dolci, in welcher eine Nelke auf die Passion Christi und weiße Lilien auf die Reinheit Marias verweisen. Rote Nelken lassen sich auch in einem kleinen Nebenraum am Ende der Ausstellung auf dem politischen Plakat *Die Nelken brauchen jetzt Wasser* (1975) finden, in welchem die reduzierte Darstellung der in einem Gewehr steckenden Blume zur Solidarität mit der portugiesischen Nelkenrevolution in den 1970er Jahren auffordert.

Diese beispielhafte knappe Darstellung einzelner Exponate und deren Bezug zum Thema macht die Potenziale der thematischen Ordnungen deutlich. Obwohl die Arbeiten innerhalb des Ausstellungsthemas eigene Positionen besitzen, funktioniert die kaleidoskopische Präsentation. Der Ausstellungsraum wird für unterschiedliche Ausprägungen des grob gefassten Oberthemas geöffnet und neben europäischen Kunstwerken werden gleichwertig Objekte aus anderen Kontexten gezeigt. Das Themenfeld wäre auch ausgehend von der Ausstellung um weitere Objekte erweiterbar, um neue Bezüge sowie Querverweise zu ermöglichen. Die Ausstellung funktioniert nach der von Reilly und Bhagwati festgestellten Strategie der thematischen Ausstellung, jedoch fällt die Kontextualisierung der Objekte knapp aus. Das übergeordnete Thema wird facettenreich, abseits gängiger Disziplingrenzen und ohne stilgeschichtliches Masternarrativ mit reinem Eurozentrismus präsentiert. Dennoch überwiegen Objekte europäischen Ursprungs und den gezeigten Arbeiten mangelt es in der reinen Ausstellungsansicht an tiefergehenden Kontextualisierungen.

### **Themenorientierung in kunstpädagogischen Angeboten**

Tiefenbohrungen zur Kontextualisierung erfolgen meist in spezifischen Vermittlungsangeboten zu Ausstellungen, die auch bei stilgeschichtlicher Sammlungspräsentation thematisch aufgebaut sein können. Die Auseinandersetzung mit den Objekten ausgehend von einem Thema bietet Orientierung und vermag zudem die Verknüpfung

mit lebensweltlichen Aspekten zu leisten sowie Curricula verschiedener Unterrichtsfächer zu verknüpfen. Olga Hubbard (2015) verdeutlicht dies am Beispiel der USA zum Thema *Menschen und Natur*, welches neben dem Kunstunterricht auch für naturwissenschaftliche Fächer geeignet sein kann. Zudem ist ersichtlich, dass ersteres Thema im Vergleich zu einem Angebot namens *Das barocke Portrait* für die Schüler:innen wesentlich interessanter und zugänglicher klingt (vgl. Hubbard 2015, S. 16). Insbesondere für Kinder ist die historische Epochenzuordnung kein interesselörderlicher Faktor in der Kunstvermittlung. Epochen- und genreübergreifend wecken Werke Interesse, die an eigene Erfahrungen, wie lebensweltliche Themen anknüpfen. Auch thematisch sind keine strengen Grenzen zu ziehen, da beispielsweise Leben, Tod, Freundschaft, Ernährung oder Mode für Kinder interessant sein können (vgl. Uhlig/Pauke 2021, S. 1 f.). Themen können so in erster Linie dazu beitragen, im Vermittlungsprozess Orientierung und einen zugänglichen Anhaltspunkt zur ersten Auseinandersetzung mit einem Objekt bereitzustellen. Dabei werden bestimmte Aspekte fokussiert, die jedoch auch eine problematische Engführung und Verfehlung der Multidimensionalität bedingen können. Dies kann passieren, wenn beispielsweise eine Epoche als Ordnungsstruktur dient, da abseits stilistischer Einordnungen auch soziale und historische Kontexte relevant sind. Je nach Verständnis werden auch Genres, wie Portrait oder Landschaft, und abstrakte künstlerische Konzepte, wie Form oder Rhythmus, als Themen formuliert, die jedoch ohne entsprechende inhaltliche Anreicherung zu lebensweltlichen Aspekten wenig bis keine Anknüpfungspunkte bieten (vgl. Hubbard 2015, S. 47 ff.).

Neben vielfältigen Möglichkeiten, in der personalen Kunstvermittlung im Museum mittels thematischer Objektauswahl Orientierung und Zugänge zu bieten, bestehen Online-Angebote, die von einer themengeleiteten Sammlungspräsentation bis zu spezifischen Lernangeboten für den Unterricht reichen. Die Tate präsentiert ihre Objekte online u. a. über die Themen *Animals, Asia, Black Identities, Disability, Family, Migration, Queer Lives, Travel, Weather, Wellbeing* und *Women* (Tate 2023, o. S.). Das *University Museum of Contemporary Art (MUAC)* in Mexico City bietet die thematische Sortierung der Sammlung zusätzlich zur Auflistung aller Arbeiten als Hauptzugriff an und sortiert diese in die Bereiche *Action – Game, Criticism – Protest, City – Territory, Gender, Memory – Identity* und *Painting* (MUAC. 2023, o. S.). Bereits bei der Planung und Konzeption dieses Museums wurde das rhizomatische Verständnis (orientiert an Deleuze, Guattari und Derrida) bedacht, das sich ebenso als Ausstellungsstruktur zur erhöhten Flexibilität im Umgang mit den Objekten wiederfindet (vgl. Cordero Reimann 2017, S. 88 ff.). Die Museen geben dadurch zumindest online eine zugängliche Orientierung, auch wenn die Themenbereiche nicht durchgängig gleich umgrenzt sind. Regionale Engführungen in Bezug auf Asien oder die Technik der Malereien

fallen auf. Themen wie Identität, Migration oder Gesellschaftskritik lassen sich auch in anderen digitalen Vermittlungsangeboten, wie der Plattform *MoMA Learning* des *Museum of Modern Art* (MoMA 2023, o. S.) oder der *Factory* des Museum Brandhorst (Museum Brandhorst 2023, o. S.) finden, die bereits auf jüngere Zielgruppen ausgelegt sind. Sie bieten einen objektorientiert ausgewählten Pool an Arbeiten, der zwar durch die spezifischen Sammlungen der Institutionen begrenzt ist, aber überinstitutionelle Verknüpfungspotenziale über Themen, um beispielsweise eurozentrische Blickwinkel aufzubrechen, ermöglichen könnte. In der digitalen Präsentation besteht zudem die Chance, neue hierarchiefreiere Perspektiven und Orientierungen zu bieten, wenn beispielsweise eine komplett überarbeitete Sammlungspräsentation nicht möglich ist. Für Lehrkräfte können diese Museumsangebote auch Anregungen für thematische Orientierungen im Unterricht bieten.

### **Überlegungen für den Brückenschlag zum Kunstunterricht**

Abschließend wären folgende Aspekte für die Verbindung zum Kunstunterricht zu bedenken: Themenausstellungen können als Vorschläge für die Bestimmung von Themenfeldern für den Kunstunterricht dienen und sollten darüber hinaus als fruchtbare Lernorte einer rhizomatisch organisierten Kunstrezeption erkannt werden. Sie könnten so auch an die bereits für den Schulkontext vorgeschlagenen Themen anknüpfen und gesellschaftliches Veränderungspotenzial entfalten. Als Kontext-Netze sind Themenausstellungen um Objekte erweiterbar, die ausgehend von ihren singulären Bedeutungsnetzen an das übergeordnete Thema andocken können. Die Felder sollten als horizontal verzweigtes Netz aufgebaut sein, da weder normative Hierarchien noch chronologische Einteilungen die Ordnung vorgeben sollten. Ebenso kann das Zusammenbringen unterschiedlicher Objekte unter der Prämisse des metamorphischen Potenzials reflektiert werden, um mit ihnen in die Zukunft hineinzuwirken.

Neben der Vermittlung besitzen Museen die Aufgabe, Forschung zu betreiben und in die Gesellschaft hineinzuwirken. Die herausgestellten Problemstellen der hierarchisierenden und beengten euroamerikanischen Perspektiven sollten wissenschaftlich und auch in der Ausstellungspraxis bearbeitet werden, um Ungleichheiten abzubauen und ein multiperspektivisches Verständnis von der Welt zu befördern. Daher sind auch Kooperationen mit anderen Forscher:innen mit nicht-euroamerikanischem Schwerpunkt unerlässlich. Themenausstellungen stellen einen möglichen zukunftsweisenden Weg dar und auch digitale Sammlungen und Angebote mit thematischem Aufbau bieten durch überlokale Zugänglichkeit das Potenzial, wissenschaftlich und im kunstpädagogischen Rahmen Vernetzungen zu ermöglichen.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1037/77309444X\\_2000\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1037/77309444X_2000_A.pdf?sequence=2)
- Belting, Hans* (2007a): Contemporary Art and the Museum in the Global Age. In: Weibel, Peter/Buddensieg, Andrea (Hrsg.): Contemporary Art and the Museum. A Global Perspective. Ostfildern, S. 16–38.
- Belting, Hans* (2007b): Exhibition Space and Stage. In: Weibel, Peter/Buddensieg, Andrea (Hrsg.): Contemporary Art and the Museum. A Global Perspective. Ostfildern, S. 164–172.
- Belting, Hans* (2011): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf* (2018): Horizonte der Bild/Kunst-Geschichte mit kunstpädagogischem Blick. Band 1 und 2. Oberhausen.
- Bertrand, Stéphanie* (2021): Contemporary Curating, Artistic Reference and Public Reception. Reconsidering Inclusion, Transparency and Mediation in Exhibition Making Practice. London.
- Bhagwati, Annette* (2018): Of Maps, Nodes and Trajectories: Changing Topologies in Transcultural Curating. In: Dornhof, Sara/Buurman, Nanne/Hopfener, Birgit/Lutz, Barbara (Hrsg.): Situation Global Art. Typologies, Temporalities, Trajectories. Bielefeld, S. 191–209.
- Bolten, Jürgen* (2016): Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive. <http://iwk-jena.uni-jena.de/iwk/team/juergen-bolten>
- Bredenkamp, Horst* (2002): Antikensehnsucht und Maschinenglauben. Die Geschichte der Kunstkammer und die Zukunft der Kunstgeschichte. 2. Auf. Berlin.
- Bürger, Christa* (1977): Tradition und Subjektivität. Frankfurt/M.
- Collet, Dominik* (2012): Kunst- und Wunderkammern. In: den Boer, Pim/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Europäische Erinnerungsorte 3. Europa und die Welt. München.
- Cordero Reiman, Karmen* (2017): A Museum or a Center for Mexican Contemporary? In: Weibel, Peter/Buddensieg, Andrea (Hrsg.): Contemporary Art and the Museum. A Global Perspective. Ostfildern, S. 80–93.
- De Botton, Alain/Armstrong, John* (2013): Art as Therapy. London.
- Diederer, Roger* (2023): Vorwort. In: Diederer, Roger/Stöhr, Franziska (Hrsg.): Flowers Forwever. Blumen in Kunst und Kultur. München, S. 6–7.

- Duncker, Ludwig* (2021): Formen des Zeitbewusstseins im ästhetischen Lernen von Kindern. In: Uhlig, Bettina/Metzger, Roland: Vermittlung historischer Kunst und Kultur im Elementarbereich. Grundlagen, Dimensionen, Praxis. Band 6 der Sonderreihe: Kunst, Geschichte, Unterricht, hrsg. von Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank. München, S. 68–90.
- Erber, Pedro* (2012): Die Politik der Abstraktion: Avantgardekunst, Kunstkritik und Zeitgenossenschaft in Japan und Brasilien während der 1950er Jahre. In: Keinz, Anika/Schönberger, Klaus/Wolff, Vera (Hrsg.): Kulturelle Übersetzungen. Berlin, S. 98–122.
- Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina* (2008): KUNST Arbeitsbuch, Band 1. Stuttgart.
- Glissant, Édouard* (2009): Die Kreolisierung der Welt. In: Kunstforum, Bd. 195, S. 86–94.
- Glissant, Édouard* (2005): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Politik der Vielheit. Heidelberg.
- Greve, Anna* (2019): Koloniales Erbe in Museen. Kritische Weißseinsforschung in der praktischen Museumsarbeit. Bielefeld.
- Häntzschel, Jörg* (2019): Das Kunstraub-Start-up. Bénédicte Savoy stellt ihr großes Forschungsprojekt vor. Süddeutsche Zeitung, Nr. 2018, 21.09.2019.
- Hattendorf, Claudia/Schnurr, Ansgar* (2021): Transkulturelle Prozesse – Globale und lokale Perspektiven. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. Band 2. München, S. 310–323.
- Hauck, Henrike* (2022): Schön und angewandt. Zur Begriffserklärung des Kunsthandwerks zwischen Gewerbefleiß, Kunst und Industrie. In: Arsprototo 2, S. 21–22.
- Heinen, Ulrich* (2021): Subjektivität und Objektivität im Denkraum Kunstunterricht. Zur methodischen Einheit der Bildinterpretation. In: Beuckers, Martina Ida/Beuckers, Klaus-Gereon (Hrsg.): Denkraum Kunstunterricht München, S. 143–193.
- ISB* (2023a): LehrplanPLUS Grundschule, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/kunst>
- ISB* (2023b): LehrplanPLUS Mittelschule, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/kunst>
- Kanefendt, Paula* (2021): Reflexion: Subjekt und Kanon. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (Hrsg.): Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. Band 2. München, S. 366–371.
- Karow, Susanne* (2019): Kunst unter Aufsicht. Transformative Perspektiven der partizipativen Museumsarbeit. Bielefeld.

- Kirschenmann, Johannes* (2020): Ästhetische Bildung und Kunstunterricht zwischen >hysterischem Charakter< und algorithmischer Enteignung. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven. Bielefeld, S. 27–41.
- Kretschmer, Hildegard* (2001): Abenteuer Kunst. München.
- Lützel, Heinrich* (1975): Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Systematische und entwicklungsgeschichtliche Darstellung und Dokumentation des Umgangs mit der bildenden Kunst. 3 Bände.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schulz, Frank* (Hrsg.) (2020): Historische Kunst erleben und verstehen. Band 3. München.
- Meijers, Deborah* (2005): 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, S. 5–14.
- Molis, Katja* (2019): Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld.
- MoMA* (2023): MoMA Learning. [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/themes](https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes)
- Motta, Alessandro/Berning, Mauel/Boergens, Kevin/Staffler, Benedikt/Beining, Marcel/Loomba, Sahil/Hennig, Philipp/Wissler, Heiko/Helmstätter, Moritz* (2019): Dense connectomic reconstruction in layer 4 of the somatosensory cortex. In: Science 366 (6469), <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aay3134>
- MUAC* (2023): Collections. <https://muac.unam.mx/colecciones?lang=en>
- Museum Brandhorst* (2023): Themenwelten. <https://www.museum-brandhorst.de/themenwelten>
- Muttenthaler, Roswitha/Wonisch, Regina* (2006): Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld.
- Overhoff Ferreira, Carolin* (2023): Dekoloniale Kunstgeschichte. Eine methodische Einführung. Berlin/München.
- Penny H. Glenn/Schorch, Philipp* (2022): Zurückgeben ist nicht die einzige Lösung. Wie Objekte in ethnologischen Museen erweckt werden. In: Süddeutsche Zeitung (6) 10.01.2022, S. 10.
- Reilly, Maura* (2018): Curatorial Activism. Towards an Ethics of Curating. London.
- Schmidt-Maiwald, Christiane/Pauli, Nicola* (2022): A German Perspective. <https://www.explore-vc.org/en/edu/a-german-perspective.html>

- Schmidt-Maiwald, Christiane* (2021): *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, S. 746–754.
- Schneider, Alexander* (2019): *Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht*. München.
- Schneider, Alexander* (2015): *Unbestimmtheit und ihre Bedeutung für das Lernen an und mit Bildern*. In: Krautz, Jochen/Uhlig, Bettina: *Lernen. Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, Band 1. München, S. 60–69.
- Schnurr, Ansgar* (2020): *Verborgene Bilder und dominante Erzählungen. Zu einer postkolonialen Auseinandersetzung mit dem Making-Of des kulturellen Gedächtnisses*. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): *Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven*. Bielefeld, S. 101–118.
- Sheikh, Simon* (2012): *Exhibition-Making and Political Imaginary: On Modalities and Potentialities of Curatorial Practice*. <https://portal.research.lu.se/en/publications/4d07b559-d595-4ec8-9d99-8e882b98d806>
- Snickare, Märten* (2022): *Colonial Objects in early Modern Sweden and Beyond. From the Kunstkammer to the Current Museum Crisis*. Amsterdam.
- Sowa, Hubert* (2014): *Welche Kunstwissenschaft braucht die Kunstpädagogik. Eine Problemskizze*. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.): *Bild & Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. München, S. 731–738.
- Steinfeld, Thomas* (2022): *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, 03.03.2022, S. 12.
- Tate* (2023): *Art by Theme*. <https://www.tate.org.uk/art/art-theme>
- Tewes, Johanna* (2018): *»Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.« Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980*. München.
- Thomas, Karin/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert* (2008): *KUNST Bildatlas*. Stuttgart.
- Uhlig, Bettina* (2015): *An Bildern Sinn entwickeln. Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik*. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Müller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München, S. 323–337.
- Uhlig, Bettina/Pauke, Carolin* (2021): *Kindorientierte Vermittlung im Museum. Zum Beispiel: ein mittelalterliches Reliquiar*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kindorientierte-vermittlung-museum-zum-beispiel-mittelalterliches-reliquiar>

- Ullrich, Wolfgang* (2006): *Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik*. Berlin.
- Wagner, Ernst* (2021): »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* (Hrsg.): *Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst und Bildgeschichte*. München, S. 232–249.
- Wagner, Ernst/Billmeyer, Franz/Oswald, Martin* (Hrsg.) (2013): *Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Paderborn.
- Woo, Jeong-Gil* (2008): *Ikonographie der Interkulturalität – Dargestellt anhand südkoreanischer Grundschulbücher*. In: *Lieber, Gabriele* (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler, S. 172–182.
- Woodward, Susan* (2018): *Kunst verstehen*. Zürich.
- Ziese, Maren* (2010): *Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstaustellungen*. Bielefeld.
- Zobel, Stefanie* (2018): *Exhibitionscaapes. Themenausstellungen zeitgenössischer Kunst als Imaginationsräume der Globalisierung*. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8364>