Joachim Penzel

Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass. Möglichkeiten der Verknüpfung von Rezeption und Produktion im Kunstunterricht

Die hier kommentierten Beispiele aus der Lehramtsaus- und der Lehrerweiterbildung zeigen verschiede Lösungswege, den Bereich der Kunstrezeption mit dem der Produktion zu verbinden. Allerdings wird die bildnerische Praxis hier in den Dienst der Rezeption gestellt. Die unterschiedlichen Gestaltungen (Zeichnung, Malerei, Plastik, Modellbau) dienen einem vertieften Verstehen theoretischer Zusammenhänge, insbesondere kunstgeschichtlicher und kunstwissenschaftlicher Probleme. Man kann in diesen knappen Ausführungen zur „Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass“ eine Skizze für eine künftig umfassend auszuarbeitende bildnerische Vermittlungsdidaktik des Themenbereichs Rezeption mit Schwerpunkt Kunstgeschichte/Kunsttheorie sehen. (Dieser Text ist eine im theoretischen Bereich gekürzte und im praktischen erweiterte Fassung meines gleichnamigen Aufsatzes: Penzel 2016)

In den Fächern Kunst, bildnerische Erziehung und Gestalten werden Kompetenzen in den beiden zentralen Bereichen bildnerischer Produktion und Rezeption vermittelt. Diese Zweigliederung des Fachs wurde sowohl in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für das Fach Kunst als auch in den Empfehlungen für Bildungsstandards des BDK formuliert (EPA 2005, BDK 2008). Im Bereich der Produktion ist die gesamte Gestaltungspraxis des Kunstunterrichts unter den Stichworten „Herstellen und Gestalten“ sowie „Verwenden und Kommunizieren“ verankert; im Bereich der Rezeption finden sich Kompetenzen der Werk- und Bildbetrachtung wie „Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren“ sowie „Empfinden, Deuten und Werten“ fixiert. Entsprechend haben diese beiden Kernkompetenzen der Produktion und der Reflexion Einzug in die Lehrpläne der meisten Bundesländer gefunden. Allerdings wird hier zusätzlich der Bereich der Reflexion ausgewiesen und als eine Kernkompetenz verstanden, die von den Lernenden sowohl auf die eigenen Gestaltungsarbeiten als auch auf Bilder aus Geschichte und Gegenwart angewendet werden sollte (Lehrpläne). Der grundsätzliche Dualismus von Produktion und Rezeption ist durch die Betonung der Reflexionskompetenz aber nicht berührt, sodass die polare Konzeption des Fachs heute didaktisch, bildungspolitisch und juristisch fundiert erscheint. Allerdings ist diese duale Fachkultur höchst problematisch, weil sie zwei Bereiche des ästhetischen Erlebens trennt, die erst im lebendigen Zusammenspiel eine nachhaltige Wirkung entfalten können. (ausführlich zur historischen Entstehung des Dualismus von Produktion und Rezeption sowie zu bisherigen kunstpädagogischen Verknüpfungsmöglichkeiten beider Bereiche: Penzel 2016)

Kunstgeschichte – der Theorieklotz am Bein der Kunstpädagogik

Bis in die Gegenwart bleibt das Verhältnis des Kunstunterrichts zur Kunstgeschichte und Kunsttheorie, insbesondere zum Bereich der Vormoderne problematisch, wie Ulrich Heinen kürzlich in den BDK-Mitteilungen konstatierte:

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

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

Gewiss lassen sich unterschiedliche Gründe finden, warum kunstgeschichtliches Bezugswissen und die selbständige Anwendung von kunstwissenschaftlichen Methoden für Heranwachsende keine nachhaltige Wirkung besitzt. Da können pauschal außerschulische Aspekte wie ein fehlender lebensweltlicher Bezug älterer Kunst, der Gebrauch vermeintlich überholter Gestaltungstechniken und Codierungsformen oder die soziale Exklusivität von bildender Kunst in Geschichte und Gegenwart konstatiert werden. Gravierender erscheinen mir dagegen Probleme der didaktischen Vermittlung, die sofort deutlich werden, wenn man einmal in ein Schulbuch für den Kunstunterricht hineinschaut. Auf den ersten Blick dominieren hier zwar die Bilder, das heißt die Reproduktionen von Kunstwerken aller Gattungen und Zeiten. Diese werden durch Texte erklärt und so entsteht der Gesamteindruck, dass das Fach Kunst ein anschauliches ist, weil es seine Betrachtungsgegenstände gleich mitliefert. Dabei wird aber übersehen, dass für andere Fächer (bspw. naturwissenschaftliche) typische Bildkategorien, wie erklärende Schaubilder, Organigramme, sogenannte Concept Maps oder Sketchnotes im Bereich der Kunstvermittlung kaum vorkommen. Die Möglichkeiten einer anschaulichen Erklärung von komplexen Sachverhalten wie mehrdimensionalen sozialen Kontexten, funktionalen Kreisläufen, multireferentiellen Symbolstrukturen oder fachspezifischem Methodendesign werden in Bildform nur zurückhaltend dargestellt (Wagner 2008). Die Kunstpädagogik begnügt sich, und das mutet durchaus didaktisch wie ästhetisch etwas überholt an, weitestgehend mit der Aura der Kunstwerke. Ein gangbarer Weg, Bilder als Instrumente der Wissenserarbeitung kunstgeschichtlicher und -wissenschaftlicher Probleme zu nutzen, soll im Folgenden skizziert werden.

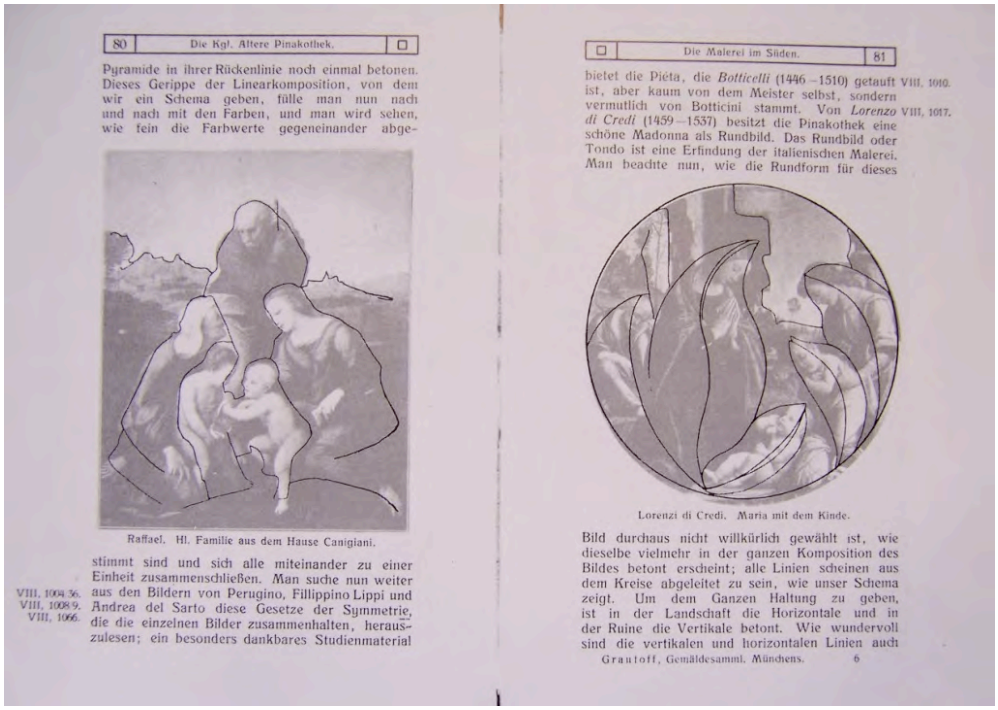
Bilder als Werkzeuge des anschaulichen Verstehens und Erklärens von Bildern

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

Im Folgenden wird der Vorschlag gemacht, bildnerische Prozesse, wie das Zeichnen und Malen, das Collagieren und Plastizieren, das Fotografieren und den Modellbau als handgreifliche Formen der Auseinandersetzung mit kunstgeschichtlichen und kunsttheoretischen Problemen zu nutzen, um eine nachhaltige Wirkung des von den Lernenden erarbeiteten und von den Lehrenden vermittelnden Fachwissens zu sichern.

a) Form-, Farb- und Kompositionsprobleme visualisieren – rekonstruierende Bildgestaltung

Im Bereich der Form- und Kompositionsanalyse bietet bereits die historische Künstlerausbildung einige einfache Verfahren, die sich pädagogisch bewährt haben und die daher bis heute in vielen Lehrbüchern für den Kunstunterricht genutzt werden. Allerdings ist aktuellen Lehrenden die Herkunft dieser Methoden meist nicht mehr bewusst. In der akademischen Künstlerausbildung des 19. Jahrhunderts entwickelten die Studierenden bspw. Kompositionsskizzen nach Gemälden, in denen die Flächengliederung der Formanordnung auf einfache geometrische Formen wie Dreiecke, Quadrate, Kreise, Ellipsen, Diagonalen, Spiralen oder Flammen reduziert wurde. Derartige Visualisierungen des kompositorischen Aufbaus von Gemälden finden sich im Bereich der Kunstvermittlung erstmals um 1900 in Museumsführern mit schwarzweißen Reproduktionen (Abb. 1) (Penzel 2007, Kap. III. 3.2). Vergleichbare Analysen des Bildaufbaus werden seit den 1970er-Jahren auch in Kunstlehrwerken abgebildet und seit dem Einzug des Fotokopierers in den Schulbetrieb Mitte der 1990er-Jahre auch im Kunstunterricht durch die Schüler obligatorisch angefertigt.



80 Die Kgl. Ältere Pinakothek.

Pyramide in ihrer Rückenlinie noch einmal betonen. Dieses Gerippe der Linearkomposition, von dem wir ein Schema geben, fülle man nun nach und nach mit den Farben, und man wird sehen, wie fein die Farbwerte gegeneinander abgestimmt sind und sich alle miteinander zu einer Einheit zusammenschließen. Man suche nun weiter aus den Bildern von Perugino, Fillippino Lippi und Andrea del Sarto diese Gesetze der Symmetrie, die die einzelnen Bilder zusammenhalten, herauszulesen; ein besonders dankbares Studienmaterial

VIII, 1004-36. VIII, 1008-9. VIII, 1066.

Raffael. Hl. Familie aus dem Hause Canigiani.

Die Malerei im Süden. 81

bietet die Pieta, die *Botticelli* (1446–1510) getauft ist, aber kaum von dem Meister selbst, sondern vermutlich von Botticini stammt. Von *Lorenzo di Credi* (1459–1537) besitzt die Pinakothek eine schöne Madonna als Rundbild. Das Rundbild oder Tondo ist eine Erfindung der italienischen Malerei. Man beachte nun, wie die Rundform für dieses Bild durchaus nicht willkürlich gewählt ist, wie dieselbe vielmehr in der ganzen Komposition des Bildes betont erscheint; alle Linien scheinen aus dem Kreise abgeleitet zu sein, wie unser Schema zeigt. Um dem Ganzen Haltung zu geben, ist in der Landschaft die Horizontale und in der Ruine die Vertikale betont. Wie wundervoll sind die vertikalen und horizontalen Linien auch

VIII, 1010. VIII, 1017.

Lorenzi di Credi. Maria mit dem Kinde.

Grautoff, Gemäldesamml. Münchens. 6

Abb. 1) Auf der linken Seite werden die Figuren im Gemälde Raffaels so reduziert, dass die Dreieckskomposition sichtbar wird, die rechte Seite verdeutlicht den flammen- bzw. blattartigen Bildaufbau eines Tondos von Lorenzo die Credi. (Otto Grauthoff: Die Gemäldesammlung Münchens. Ein kunstgeschichtlicher Führer, Leipzig 1907, S. 80 f)

Derartige schematische Analysen lassen sich zu eigenen Gestaltungsaufgaben ausbauen, die von der Darstellung des geometrischen bzw. flächigen Kompositionsschemas eines Gemäldes in eine eigenständige abstrakte Darstellung führen.

Abb. 2) Weiterentwicklung von Analysezeichnungen in eigenständige abstrakte Bilder; links nach dem Gemälde von Andrea del Sarto: Madonna und sechs Heilige (Gambasi-Altar) (1527) und rechts Peter Paul Rubens: Das kleine jüngste Gericht (1615)

In der Künstlerausbildung des 18. und 19. Jahrhunderts spielten ebenfalls Kupferstiche und schwarzweiße Kopien nach Gemälden eine wichtige Rolle, da man im Weglassen der Farbe spezifische Qualitäten des Bildaufbaus wie Helldunkel-Kontraste (Lichtverteilung), Formbeziehungen von Körpergliedern und Raumstaffellungen deutlicher erkennen kann. Derartig problemorientierte Reduktionen in zeichnerischer bzw. malerischer Form werden in der Künstlerausbildung bis heute genutzt, um den Bildaufbau vorhandener Kunstwerke anschaulich zu begreifen (Abb. 3). Da die reine Beschreibung von Kompositionen die konkreten Formbeziehungen meist nur sehr eingeschränkt erfasst, sind derartige gestaltungspraktische Analysen auch für den Kunstunterricht im Bereich der unteren Sekundarschulklassen zu empfehlen.

Abb. 3) Kompositionsanalyse des Gemäldes „Der Raub der Töchter des Leukippos“ von Peter Paul Rubens mittels einer Schwarzweiß-Reduktion (Arbeiten aus dem Grundlagenstudium an der Kunsthochschule Halle Burg Giebichenstein, Lehre von Prof. emerit. Werner von Strauch)

In der Bauhauszeit wurden die bereits erwähnten zeichnerischen Form- und Kompositionsanalysen bei Johannes Itten und Paul Klee systematisch eingesetzt und um den Bereich der Farbuntersuchungen ergänzt (Wieck 1982, Kap. 5). Methodisch beschränkte man dabei das zu untersuchende Gemälde auf den Bereich Farbe, indem die Hauptfarben in ein geometrisches Raster eingetragen wurden. Je nach Größe und Feinheit dieses Rasters ließ sich die Anzahl der erfassten Farben erhöhen. Derartige Übungen sind auch im heutigen kunstpädagogischen Kontext hilfreich, da sie einerseits die genaue Farbwahrnehmung fördern und andererseits die Farbmisch-Kompetenzen der Lernenden durch eigene Praxiserfahrungen schulen (Abb. 4). In dieser Weise gelingt es, sowohl den Unterschied zwischen Natureindrücken und unter ästhetischen Prämissen gestalteten Kunstwerken als auch zwischen historischer Kunst und aktueller Medienästhetik zu erkennen und zu bewerten.

Abb.4) Farbanalyse eines Gemäldes von Paul Gaugin (Ergebnis einer Weiterbildung für Sekundarschullehrer am Lisa Halle)

Im Bereich der Skulptur ist es meist schwieriger, formale Zusammenhänge zu erschließen, da diese sich auf Abbildungen in ihrer Raumwirkung meist nicht eindeutig vermitteln. Zwar haben sich auch hier skizzenhafte Auseinandersetzungen bewährt, um bspw. harmonikale Proportionen zu verdeutlichen, kompositorische Prinzipien wie den Kontrapost zu erfassen oder das Verhältnis von Masse und Raum zu untersuchen. Dennoch bleiben solche zeichnerischen Studien aber dem Medium der Plastik fremd, sodass eine Erschließung des körperräumlichen Aufbaus so nur bedingt möglich ist. Kleine plastische Modelle in einfach zu handhabenden Materialien wie Ton oder farbiger Knetmasse sind weitaus besser geeignet, die Formbeziehungen von Skulpturen und deren Wirkung auf Betrachter zu analysieren. Ausgehend vom Erleben eines originalen plastischen Bildwerkes in Schulnähe oder geleitet von möglichst vielfältigen Abbildungen können die Lernenden dazu aufgefordert werden, in einer vereinfachten Formensprache die wichtigsten Körperelemente und deren Raumbezüge zu modellieren. Im Anschluss werden die entstandenen Bozzetti (plastische Skizzen) aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Handy bzw. Digitalkameras fotografiert, sodass sich in einer methodischen Bildreihe die dreidimensionale Komposition der jeweiligen Skulptur erschließt (Abb. 5).

Abb. 5) verschiedene Ansichten eines Bozzettos nach Giovanni da Bologna Figurengruppe „Der Raub“ (Modell aus farbiger Knetmasse, Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

b) Bau- und Raumformen analysieren – Eine bildnerisch-praktische Stilkunde

Die Stilkunde und damit verbunden die Lehre von historischen Bau- und Raumformen gehört auch in gegenwärtigen Lehrplänen und in Schulbüchern zum Kernbereich des Kunstunterrichtes. Die Unterscheidung von Baustilen kann es Heranwachsenden ermöglichen, ihren regionalen Alltagskontext als einen geschichtlich gewachsenen Raum zu erfahren. Romanische, gotische, historistische oder postmoderne Bauwerke strukturieren einen Stadtraum als zeitlich gewachsene Einheit und dienen somit der Aktivierung des historischen Gedächtnisses. Zugleich wohnt jedem Stil eine spezifische Ästhetik inne, die sich an Formmerkmalen und Formqualitäten ablesen lässt. Ein reine Beschreibung von Stilmerkmalen ist meist nicht in der Lage, sowohl die Formfülle als auch die Formzusammenhänge von Architektur angemessen zu erfassen, denn der eigentliche Gegenstand des Begreifens ist kein sprach- sondern ein formlogischer. Deshalb wirken auch gestalterische Auseinandersetzungen für das kompositorische und formale Verstehen von Bauwerken nachhaltiger als rein kognitive Annäherungen. Während in der traditionellen Künstler- und Architektenausbildung vor allem das skizzenhafte Erfassen von architektonischen Einzelformen und Fassadengestaltungen eine zentrale Rolle spielte, habe ich in der Lehramtsausbildung sehr gute Erfahrungen mit dreidimensionalen Gestaltungen in diesem Bereich, insbesondere mit dem Modellbau gesammelt. Geeignete Materialien, die sich schnell bearbeiten lassen, sind farbige Knete und Ton sowie Papier, Pappe und Kappa Board (papierbeschichtete Schaumstoff-Platten).

Grundsätzlich kann innerhalb der bildnerisch-praktischen Stilkunde jede Bauform zum Gegenstand einer gestaltenden Auseinandersetzung werden. Je nach behandelter Epoche sind von den Lehrenden Anschauungsmaterialien nach Themenschwerpunkten bereitzustellen, die von den Schülern in Gruppenarbeit als Modell umgesetzt werden. Bspw. für den Bereich der gotischen Architektur bieten sich hier Einzelthemen an wie Maßwerkfenster, Gewändeportale, Säulenformen, Verzierungen wie Krabben, Kreuzblumen und Wimperge oder Drei- und Vierpassmotive. Im modellierenden Modellbau sollte es nicht das Ziel sein, einzelne

Formen direkt im Sinne einer miniaturisierten Kopie nachzubilden, sondern Form- und Funktionszusammenhänge zu erschließen. Die tatsächlichen Formen sind also zu abstrahieren, das heißt zu vereinfachen. So ist es bspw. für das Portal einer gotischen Kathedrale wichtig, dass dessen raumschaffende Qualität als kleines Gehäuse erfasst wird, dass die Zwei- bzw. Dreigliederung des Aufbaus in Sockelzonen, Gewändefiguren und Tympanon erkannt und somit die Funktion der Portalzone als dramatische Überleitung zwischen der profanen und der sakralen Welt verdeutlicht wird (Abb. 6).

Abb. 6) Abstrahiertes Portal einer gotischen Kathedrale (Constanze Scholz , Tonmodell, Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

In der Auseinandersetzung mit Architektur, ob historischer oder aktueller, besitzt das Erfassen der wichtigsten Raumformen und deren Konstruktions-bzw. Bauweise einen zentralen Stellenwert. Dabei wird ein Bauwerk als ästhetische Gestaltung eines äußeren und eines inneren Raumes erlebbar. So kann es für das Raumverständnis eines komplexen Gebäudes wie einer Kirche, eines Klosters, eines Tempels, eines Rathauses oder eines Stadions zunächst hilfreich sein, ausgehend vom Grundriss eine Aufteilung in große geometrische Formen (wie Quader, Kuben, Halbkugeln und Zylinder) vorzunehmen, die anschließend maßstabsgerecht in Ton modelliert oder mit Papier gefaltet werden. Eine Zusammenstellung solcher großen Raumformen verdeutlicht unabhängig von der Fülle kleinteiliger Ornamente, dass einem Gebäude meist eine einfache Gesamtgliederung zugrunde liegt. Ebenso ist es für ungeübte Augen zunächst schwierig, Raumdetails von Architektur in ihrem formalen und konstruktiven Aufbau zu erfassen. Typisches Beispiel für eine sowohl visuelle als auch kognitive Überforderung sind Gewölbeformen in den einzelnen kunsthistorischen Epochen wie Tonnen-, Kreuz- und Kreuzrippengewölbe oder Kloster-, Spiegel- und Sterngewölbe. Auch schematisierte Darstellungen, wie man sie in stilkundlichen Lehrwerken oder in Lehrbüchern des Kunstunterrichtes findet, dienen einem tatsächlichen Verständnis oft wenig, denn hier werden Raumkonstruktionen zweidimensional übersetzt, was wiederum eine Abstraktionsleistung von den Betrachtern erfordert, die nicht von jedem Schüler gemeistert wird. Ein ein-

facher Modellbau mit Pappe und Kreppband leistet hier ein nachformendes Begreifen komplexer Raum- und Konstruktionszusammenhänge (Abb. 7). Dabei werden die Elemente zweidimensionaler Schemadarstellungen aus Lehrbüchern zurück in die dritte Dimension übersetzt.

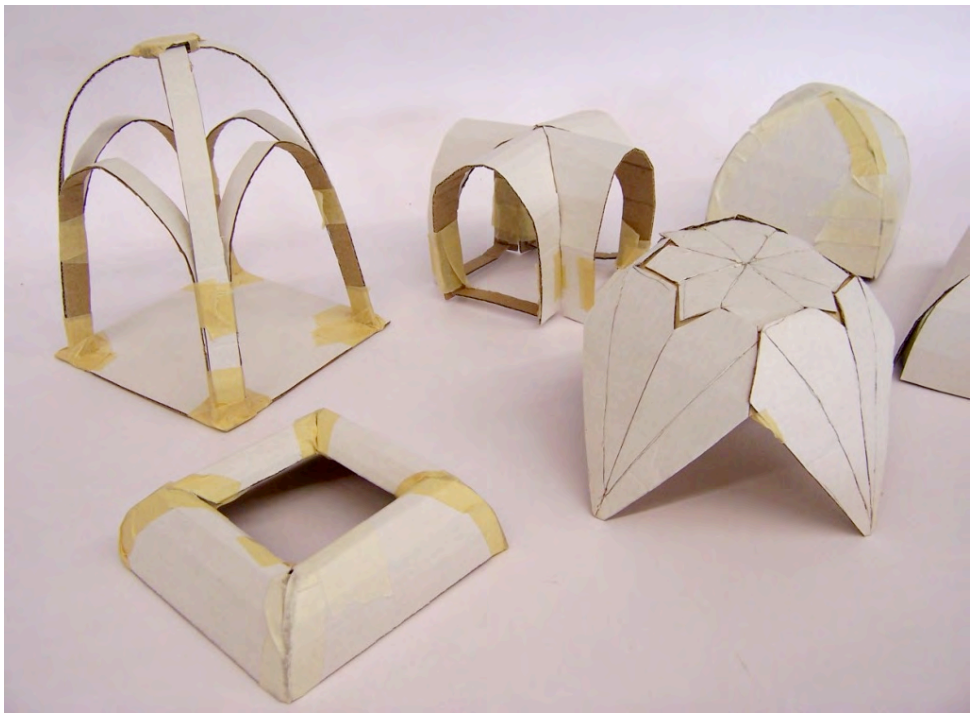


Abb. 7) Gewölbeformen (Annekatrin Taube, Hannah Clarissa Knauf, Modellbau aus Pappe, Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

c) Kunstgeschichtliche Erzählungen veranschaulichen

Seit ihrer Entstehung im 16. Jahrhundert, das heißt seit der Veröffentlichung der „Lebensbeschreibungen der berühmten Künstler“ von Giorgio Vasari, ist die Kunstgeschichte als eine historische Erzählung angelegt. Eingebettet in die Verlaufsgeschichte der Kunst (von der Antike bis in die jeweilige Gegenwart) wurden seit dieser Zeit unterschiedliche Detail- und Mikrogeschichten verfasst, darunter Darstellungen einzelner Kunstepochen, die Entwicklung einzelner Bildgattungen, mediengeschichtliche Überblicke, motivgeschichtliche Untersuchungen und Künstlerbiografien. Unabhängig von den damit verbundenen Bildwerken ist jede historische Erzählung primär sprachbasiert und nutzt in der Regel das Konzept der chronologischen Narration. Abgesehen von diversen Zeitstrahlen und Stammbäumen zur Kunstentwicklung werden in den einschlägigen Vermittlungsmedien bis in die Gegenwart nur wenige Bildkonzepte für die Visualisierung kunstgeschichtlicher Zusammenhänge genutzt.

Ab dem Grundschulalter bietet die Auseinandersetzung mit den Biografien von exemplarischen Künstlerinnen und Künstlern einen ersten Zugang zum historischen Verlaufswissen und der gesellschaftlichen Einbindung von Kunst. Diese Personenorientierung ist Anlass für Mikroerzählungen, in denen die wichtigsten Lebensdaten, ausgewählte Kunstwerke und einige soziale Bezüge eingebunden werden. Neben Werkreproduktionen kommen im kunstpädagogisch initiierten Lernprozess in der Regel auch historische Fotografien vermittelnd zum Einsatz. Trotz dieser Anschauungsmaterialien wirken die biografischen Zugänge zur Kunst

meist nicht nachhaltig in der fachlichen Entwicklung der Heranwachsenden. Statt eines rein kognitiven Zugangs kann auch in diesem Bereich eine bildnerische Auseinandersetzung das Aneignen von Fakten und das Verstehen von Zusammenhängen erleichtern. Für die Verwandlung von Textinformationen in Bilder und wenige orientierende Schlagworte hat sich seit gut einem Jahrzehnt das Verfahren sogenannter Sketchnotes bewährt (Rohde 2013). Dabei handelt es sich um von Hand gezeichnete und geschriebene Schaubilder, die alle wichtigen Informationen zu einem Thema auf zentrale Ordnungsbegriffe und einprägsame Symbole reduziert, die durch Pfeile und ähnliche hinweisende Zeichen in eine visuelle Logik gebracht werden. Im Themenbereich der Künstlerbiografie kann die strukturierende Aufgabe solcher Schaubilder von exemplarischen Kunstwerken übernommen werden, die in chronologischer Abfolge den Lebensverlauf markieren und durch Schlagworte zu historischen Ereignissen und zu wichtigen Kunstbegriffen (bspw. Werkkonzepten, Gruppenzugehörigkeiten, Stilformen) ergänzt werden können. Je nach bildnerischen Fähigkeiten der Lernenden sind derartige Schaubilder in Form von Zeichnungen oder Collagen umzusetzen (Abb. 8). Sie dienen im weiteren Unterrichtsverlauf als Medium der Präsentation des erarbeiteten Wissens, bspw. als Schaubilder zu einem Schülervortrag.

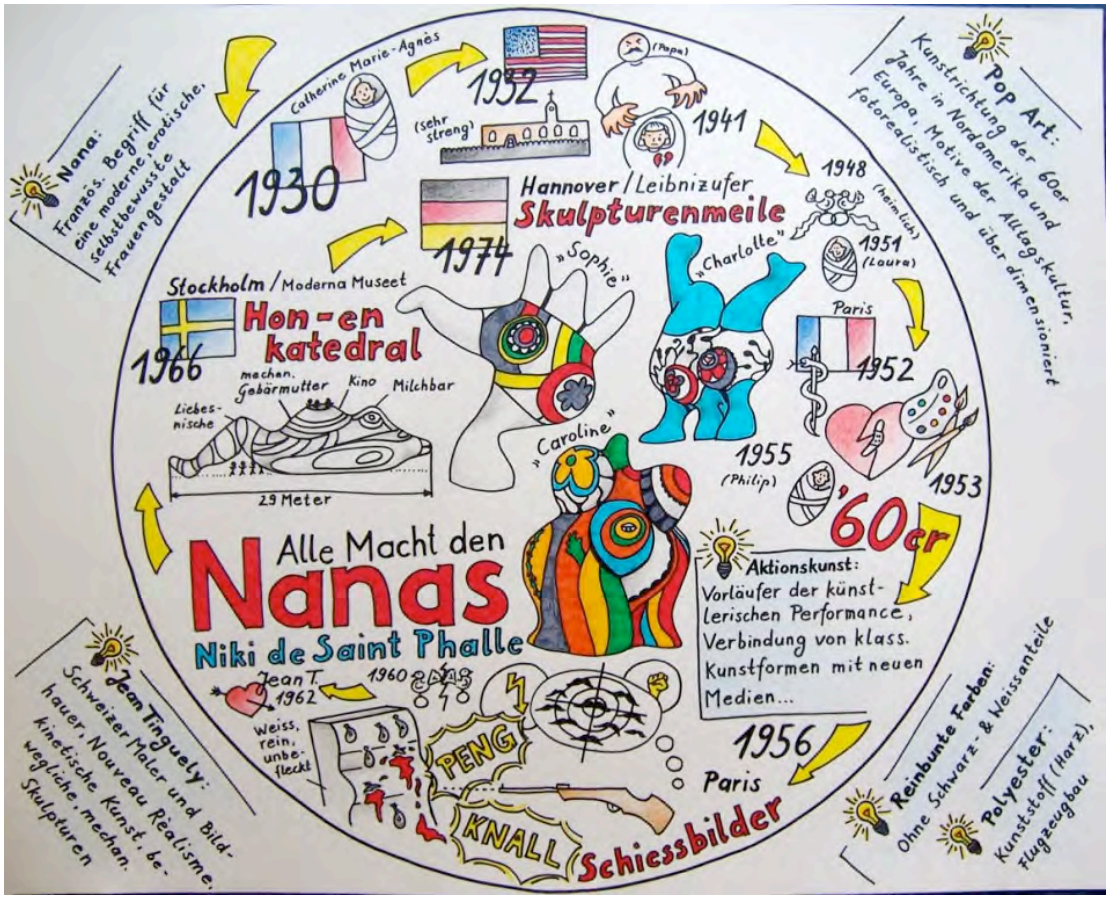


Abb. 8) Schaubild zur Biografie von Niki de Saint Phalle mit ausgewählten Kunstwerken, Jahreszahlen und kurzen Sachinformationen zu Begriffen wie Aktionskunst und Popart sowie Personen wie Jean Tinguely (Constanze Scholz, Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

Die Form des Schaubildes kann aber auch dreidimensional erweitert werden. So hat die Künstlerin Anna Oppermann in ihren Rauminstallationen die eigene Biografie in unterschied-

lichen Bildern und Texten ausgebreitet; entsprechendes lässt sich auch in einem Präsentationsmodell nachvollziehen.

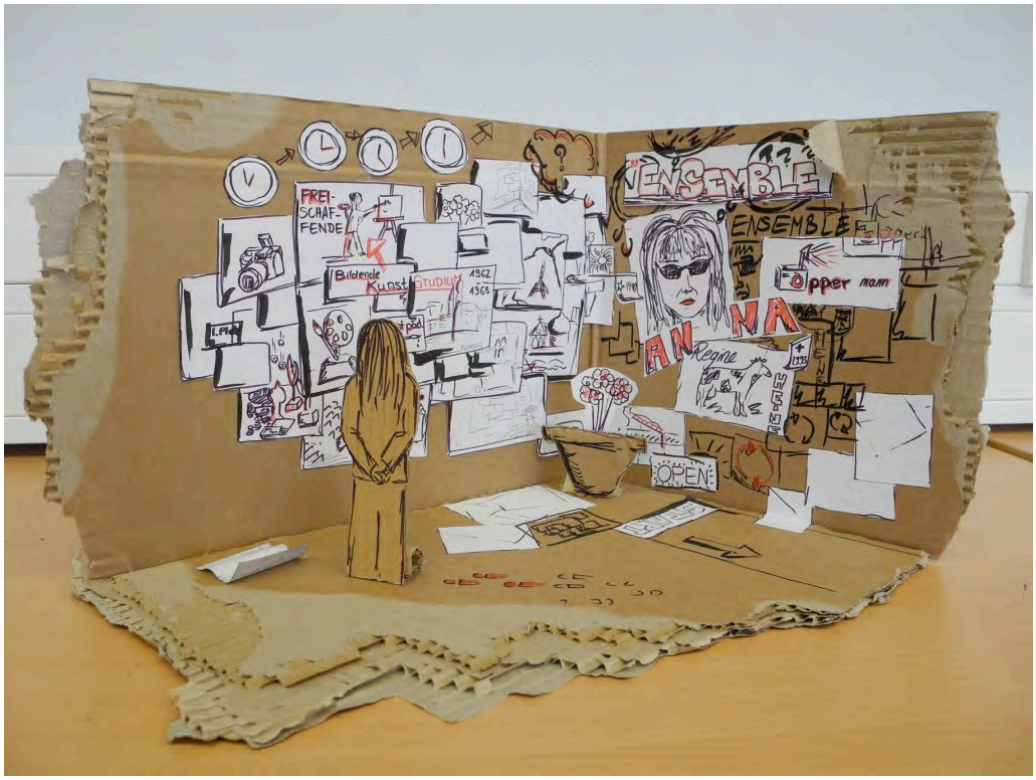


Abb. 9) Modell zur Biografie von Anna Oppermann (Sophia Dücker , Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

In den oberen Sekundarschulklassen und der gymnasialen Oberstufe besitzt die Erschließung zentraler Kunstbegriffe wie bspw. Popart, Abstrakter Expressionismus, Minimal Art, Land Art, Konzeptkunst oder Fluxus eine Schlüsselposition für das Verständnis der Kunst im 20. Jahrhundert. Derartige Ordnungskategorien fassen spezifische Form- und Ausdrucksmerkmale einer größeren Gruppe von Werken und Künstlern zusammen, um grundsätzliche Arbeitsweisen, spezifische Codierungsformen und relevante Themen unter einem theoretischen Oberbegriff zu vereinen. Hierbei wird von einzelnen Werken abstrahiert, um damit statt der ästhetischen Materialität die inhaltliche Konzeption und die soziale Zielrichtung künstlerischer Praktiken stärker betonen zu können. Kunstbegriffe entstehen als Folge einer wissenschaftlichen Syntheseleistung und setzen eine entwickelte Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit bei den Lernenden voraus, wenn sie sich diesen Themen nähern. Oft verbleibt die Auseinandersetzung mit derartigen Kunstbegriffen beim Auswendiglernen von Definitionen und der Aneignung von Faktenwissen. Hier kann die Aktivierung des bildhaften Denkens bei den Lernenden dazu beitragen, für den konkreten Sachverhalt nach Analogien und Metaphern zu suchen, um eine Übersetzung in das Weltverständnis der jeweiligen Altersgruppe zu leisten. Dabei werden Fakten in Bilder umgewandelt, werden erfundene Geschichten an die Stelle realer Ereignisse gesetzt. Eine solche sinnbildhafte Übertragung ist bereits Ausdruck vollzogenen Verstehens und Beginn des anschaulichen Erklärens. Dies kann das folgende Ergebnis einer Auseinandersetzung mit dem Begriff *Fluxus* veranschaulichen (Abb. 10). Auf der linken Seite wird Fluxus als eine Kunstform dargestellt, die erstarrte Formen der

Kunst und des Lebens, symbolisiert in Form von Eiswürfeln in einem Eimer, zum Schmelzen bringt. Im Anschluss kochen die Künstler eine neue „Lebenssuppe“ mit den Zutaten der einzelnen Kunstformen Theater, Musik, bildende Kunst, Literatur und Tanz (= Mixed-Media-Praxis). Diese Suppe verabreichen die Künstler in ihren Fluxus-Aktionen dem Publikum und verändern damit, wie die rechte Seite zeigt, dessen Blick in die Welt und dessen Denken.

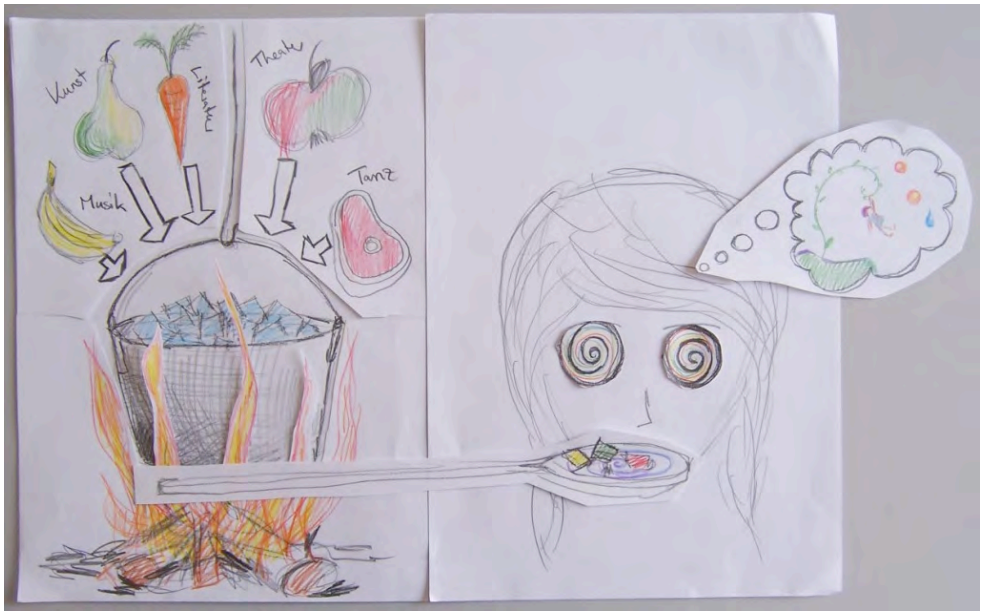


Abb. 10) Schaubild zum Thema Fluxus (Lilli Noack, 1. Sem. LA Kunst an Gymnasien der Bauhaus Universität Weimar)

In einzelnen Recherche- und Analyseobjekten können in Schaubildern biografische und werktheoretische Aspekte miteinander verbunden werden (Abb. 11).

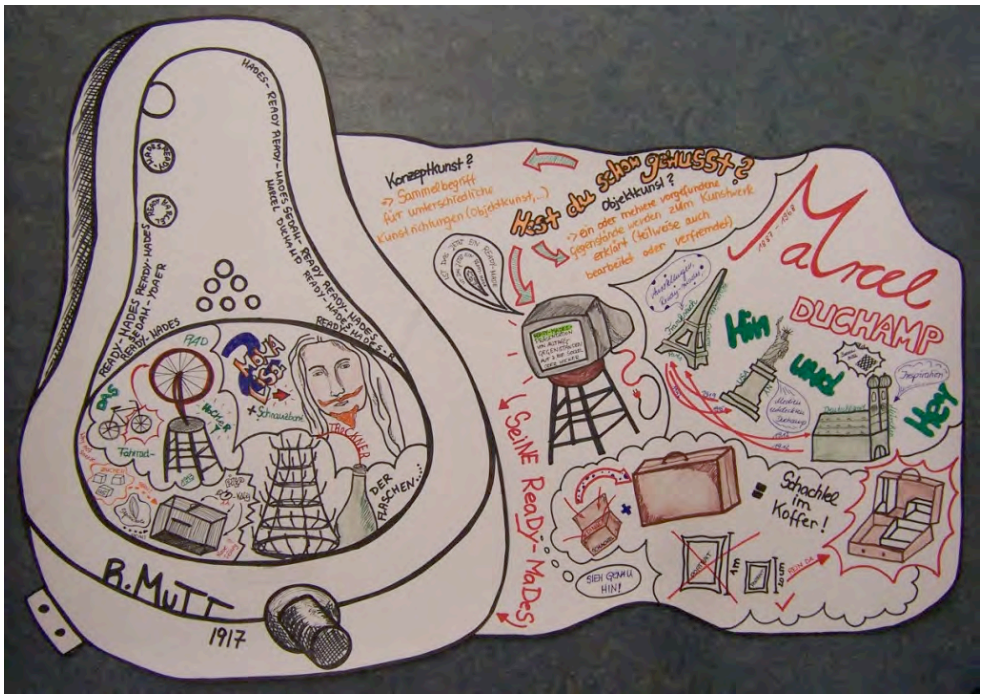


Abb. 11) Schaubild zum Werk von Marcel Duchamp – im rechten Teil werden biografische Stationen durch Architektursymbole erfasst und Schlüsselbegriffe wie Ready Made und Konzeptkunst erklärt; im linken Teil wird Duchamps Idee des Koffermuseums auf sein berühmtes Urinoire übertragen, in dem einige Hauptwerke des Künstlers zu sehen sind. Damit lässt

sich der Titel dieser Arbeit von 1917, „Fountain“, wortwörtlich als eine Inspirationsquelle deuten (Claudia Ziegner, Studienarbeit im 3. Semester Kunstpädagogik).

In der gymnasialen Oberstufe sollte neben einer methodisch fundierten Werkinterpretation auch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen sozialen Kontexten historischer Kunst erfolgen. Kunstwerke sind dabei als Ausdruckträger politischer, ökonomischer, kunstimmanenter, lebensbiografischer oder individual psychologischer Zusammenhänge zu beschreiben, zu analysieren und zu deuten. Auch diese anspruchsvolle Aufgabe kann mit bildnerischen Mitteln bewerkstelligt werden. So können die Lernenden aufgefordert werden, in Gruppenarbeit historisches und kunstwissenschaftliches Bild- und Textmaterial zu einer Künstlerströmung des 20. Jahrhunderts zu sammeln. Auf dieser Recherchegrundlage soll in Modellform eine Ausstellung geplant werden, die in der Gliederung der Kunstwerke und begleitender Fotografien jeweils klar konturierte Themenkomplexe zu dem gewählten Kunstproblem als Konzept für diese Ausstellung entwickelt. Die erforderlichen Basisinformationen sollen in einem computergrafisch bearbeiteten Faltblatt zusammengefasst werden. Diese Übung verbindet die Auseinandersetzung mit kunsthistorischen Wissensbeständen mit den Gestaltungspraktiken des Modellbaus und des Designs von Werbe- bzw. Informationsmitteln. Inhaltliche Erschließung und ästhetische Aufbereitung bedingen sich hier wechselseitig, wie das abgebildete Modell zu einer Expressionismus-Ausstellung hier schlaglichtartig verdeutlichen soll (Abb. 12). Themengruppen wie „Mensch und Natur“, Mensch und Metropole“, „Kunst und Krieg“ und „Künstlerische Selbstbefragung“ strukturieren die entworfene Ausstellung.

Abb. 12) Ausstellungsmodell, Kappa Board, Holz, Papier, Klebeband (Sophia Dücker, Studienarbeit 4. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

d) Kunstwerke interpretieren

Der Kunstunterricht ist dasjenige Schulfach, in dem am stärksten mit Bildern gearbeitet wird. Dennoch ist auch hier nicht jeder Wissenszusammenhang automatisch anschaulich und nicht jedes Bild einfach zu interpretieren. Gerade aktuelle Lehrbücher für den Kunstunterricht verdeutlichen, dass der Textballast oft erheblich ist, wenn es darum geht, Hilfestellungen für Deutungsansätze von Bildern oder für die Einführung in kunstwissenschaftliche Interpretationsmethoden zu liefern (zu Textproblemen in Kunst-Lehrbüchern: Penzel 2012a). Hierbei können von den Lehrenden selbst entwickelte Schaubilder eine zentrale Erklärungsfunktion übernehmen. Mit einfachen grafischen Mitteln sind die wichtigsten Eckdaten einer Methode bzw. Theorie auch innerhalb eines Tafelbildes darstellbar. Dabei sollten die jeweiligen Interpretationswerkzeuge sichtbar, die Perspektivierung von Kunstwerken im Kontext einer Methode deutlich und eventuell eine schlüssige Metapher für das gesamte Verfahren gefunden werden.

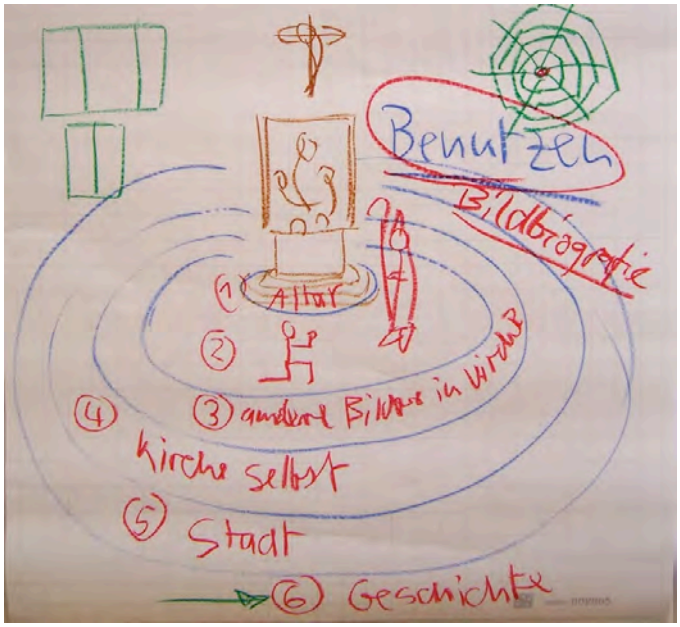


Abb. 13) Tafelbild zur kulturgeschichtlichen Interpretationsmethode „Das Kunstwerk im Kontext“ nach Hans Belting. Am Beispiel eines Altarbildes wird verdeutlicht, wie sich um ein Gemälde unterschiedliche räumliche Kontexte staffeln, die für die liturgische Funktion des Altars und dessen symbolische Deutung wichtige Impulse beisteuern. Rechts oben wird das Prinzip der Kontextmethode mit einem Spinnennetz verglichen – alle äußeren Fäden führen zum Zentrum des entsprechenden Kunstwerkes (Joachim Penzel, Tafelbild eines Seminars)

Besondere Stärken besitzen Schaubilder und Analyseskizzen als Lernmittel. Im Kunstunterricht ermöglichen sie beispielsweise eine Verschiebung von einer sprachzentrierten Werkinterpretation hin zu einer bildorientierten Deutung. Der pädagogisch initiierte Zugang zu Kunstwerken bzw. Bildern sollte in zwei großen Stufen erfolgen – einer spontanen und assoziativ-persönlichen Annäherung und einer systematischen, methodisch geleiteten Interpretation. Gerade in der ersten Phase lohnt es sich, die Schüler zu ermuntern, skizzenhaft ihre unwillkürlich auftretenden Gedanken und Gefühle bei der Betrachtung eines Werkes in einer Zeichnung festzuhalten. Im Sinne einer Bildlandkarte sollten auf einem Notizblatt verschiedene symbolische Stellvertreter für die eigenen Assoziationen um das entsprechende Werk angeordnet werden. Bei dieser aktiven Gestaltungsarbeit mit den eigenen Bildern zeigt sich meist, dass wesentliche Aspekte komplexer Kunstwerke intuitiv verstanden werden. Indem

mit Bildern auf Bilder geantwortet wird, kann es gelingen, den schöpferischen Impuls eines Kunstwerkes aufrecht- und das heißt lebendig zu halten, ohne es schon im ersten Zugang von eigenem oder fremdem Wissen zu umstellen und dadurch vom persönlichen Erleben abzukoppeln.

Abb. 14) Schaubild zu Erwin Wurms „Fat Car“ – hier werden verschiedene soziale, kulturelle, geschlechtsspezifische und ökonomische Aspekte eines sprichwörtlichen „dicken Schlittens“ skizzenhaft erfasst (Meike Riesau, Studienarbeit im 4. Sem. LA Gestalten/Kunstpädagogik an FS).

In der gymnasialen Oberstufe verankern die Lehrpläne der meisten Bundesländer das wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das im Kunstunterricht u.a. durch eine selbständige Anwendung unterschiedlicher Interpretationsmethoden umgesetzt werden sollte. Über die verschiedenen Deutungswerkzeuge informieren mittlerweile spezialisierte Lehrbücher verschiedener Verlage, sodass zumindest die Informationsebene eines solchen Methodenunterrichts heute kein praktisches Problem mehr darstellt (Lehrbücher zur Methodenschulung: Busse 2002, Kirschenmann/Schulz 2003; Walch/Penzel 2005; Klant/Walch 2015). Allerdings greifen die Lehrmaterialien meist auf Textauszüge unterschiedlicher kunsthistorischer Methodenspezialisten zurück, sodass hier sehr hohe Anforderungen an das Textverständnis der Lernenden gestellt werden. Die Komplexität der einzelnen Methoden benötigt dann zumeist eine zusätzliche Erläuterung durch die Lehrenden. Hierbei empfehle ich, eigene Schaubilder bzw. Tafelbilder zu der jeweiligen Methode vorzubereiten, die deren grundsätzliche Arbeitsprinzipien veranschaulichen. Die Konzeption solcher erklärenden Bilder als Lehrmittel entspricht einer kreativen Aufgabe, deren Bewältigung bereits im Professionalisierungsprozess der angehenden Kunstlehrer vorbereitet werden sollte. Exemplarisch für die Visualisierung einer kunstwissenschaftlichen Arbeitsmethode verweise ich hier auf ein Schaubild zur Ikonologie (Abb. 15). Rechts oben werden die Wortbedeutungen von *icon* und *logos* dargestellt; im Zentrum der Grafik wird verdeutlicht, dass die in Büchern verborgenen Wissensbestände aus der Entstehungszeit des jeweiligen Werkes, aber ebenso Werke mit ähnlichen Motiven als

Quellen genutzt werden, um eine Deutung im historischen Kontext zu erarbeiten. Ein Kunstwerk erscheint innerhalb der ikonologischen Methode als ein Schwamm, in dem sich die Essenz des Wissens einer Zeit angesammelt hat, wie die Grafik rechts unten symbolisch ausdrückt (Weitere Schaubilder zu den wichtigsten kunsthistorischen Methoden finden sich unter: www.integrale-kunstpaedagogik.de im „Integralen Methodenpool“ unter „Kunstwissenschaftliche Methoden“).

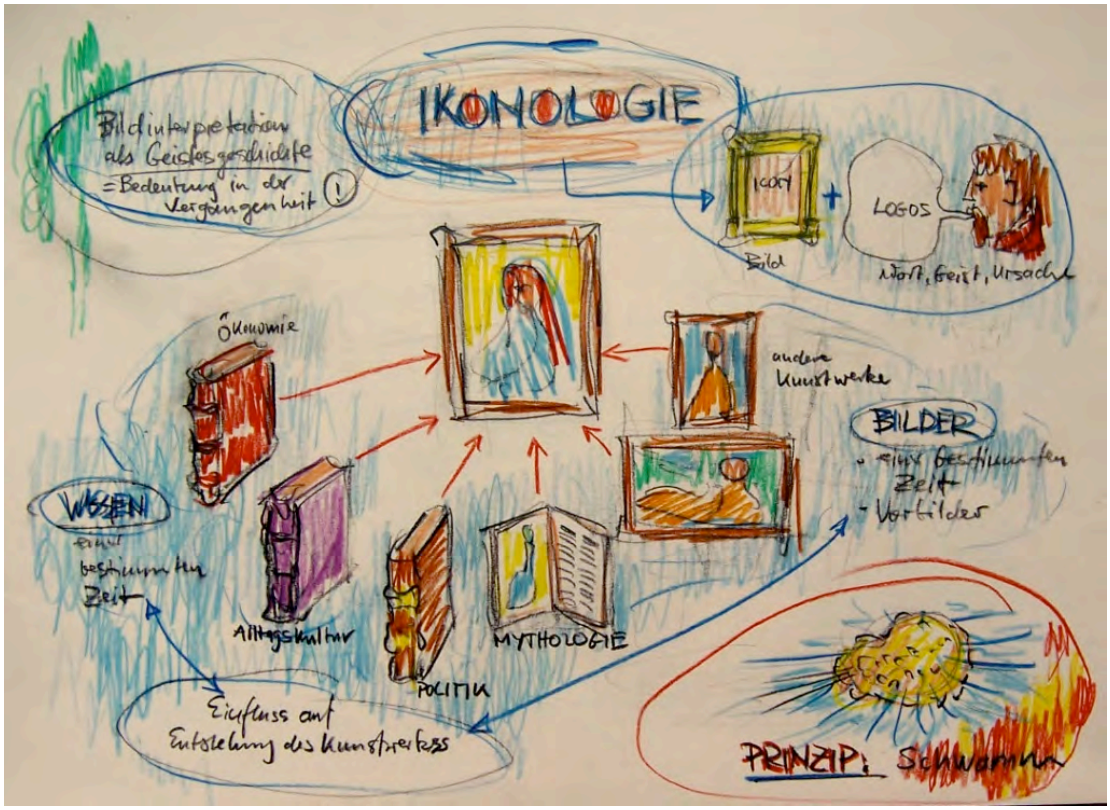


Abb. 15) Schaubild zur Ikonologie; es kann im Unterricht als Projektion gezeigt oder als Tafelskizze durch die Lehrenden gezeichnet und kommentiert werden (Joachim Penzel)

Auch für die Schülerarbeit kann es hilfreich sein, bei der Werkinterpretation nicht nur methodische Deutungswerkzeuge anzuwenden, sondern deren fachgerechten Einsatz im Rahmen von Visualisierungen auch transparent zu machen. So beschäftigt sich beispielsweise die von Hans Belting entwickelte „kulturgeschichtliche Methode“, auch „Kontextmethode“ genannt, mit der Frage, wie der unmittelbare räumliche Aufstellungs- und Präsentationszusammenhang eines Werkes dessen Bedeutung mitbestimmt und sogar verändern kann. Dieses komplexe Problem haben Studierende innerhalb eines Schaubildes zur berühmten Davidfigur von Michelangelo Buonarroti mit einfachen grafischen Mitteln dargestellt (Abb. 11). Die Zickzackbewegung eines roten Fadens symbolisiert hier die verschlungenen Wege des Bedeutungswandels entlang von vier Stationen – a) dem biblischen Erzählkontext des Alten Testaments, b) der ursprünglich geplanten Aufstellung der Statue im Dom von Florenz, c) der langjährigen Präsentation vor dem florentinischen Rathaus, dem Palazzo Vecchio, und d) dem heutigen Ort des Originals in den Museumsräumen der dortigen Kunstakademie. Dabei wandelt sich die Bedeutung des Werkes von einem religiösen Tugendhelden zu einem politischen Sinnbild und schließlich zum berühmten Meisterwerk als einem Kultbild der Kunst. Das dreidimensionale Schaubild (Abb. 11) zeigt nicht nur diesen Bedeutungswandel,

sondern exemplifiziert zugleich die „kulturgeschichtliche Methode“ mit ihrer Frage nach der Einheit von Kunstwerk und Präsentationskontext.

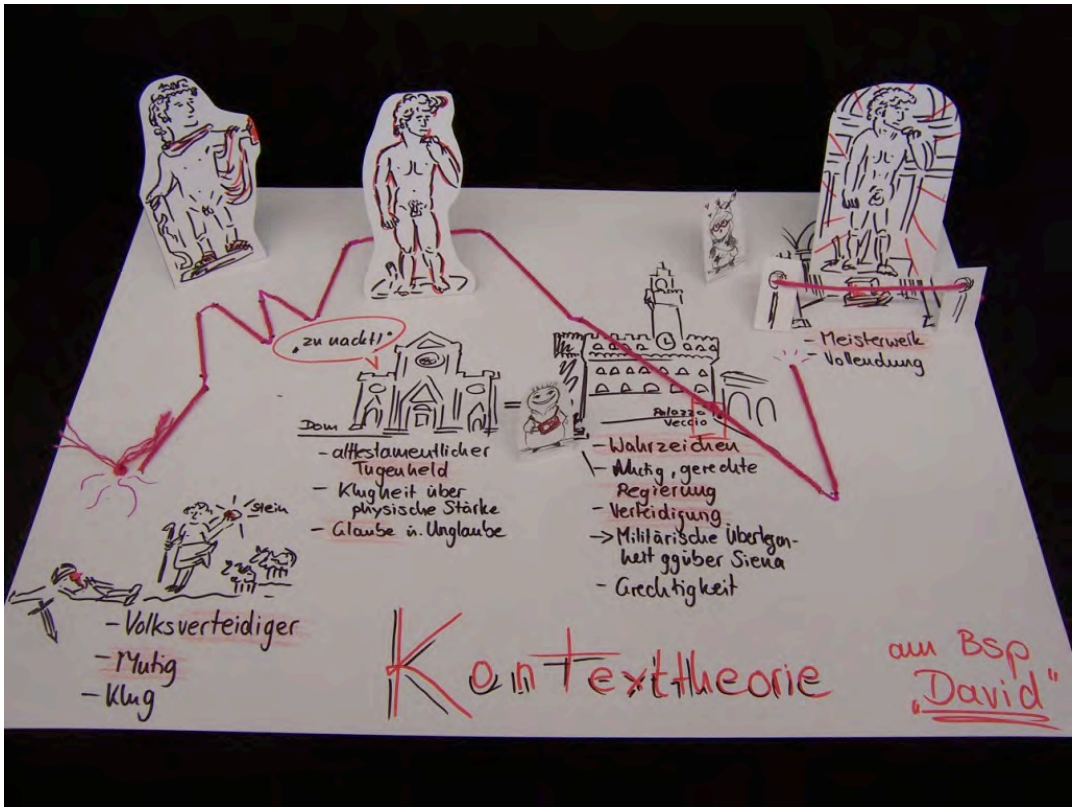


Abb. 16) Schaubild zur kulturgeschichtlichen Methode am Beispiel von Michelangelos Davidfigur (Studienarbeit 3. Sem. LA Grundschule der Martin-Luther-Universität Halle)

In grafischen Darstellungen kann der Aufstellungskontext eines Werkes rekonstruiert und die damit verbundenen Sinnbezüge sichtbar gemacht werden.

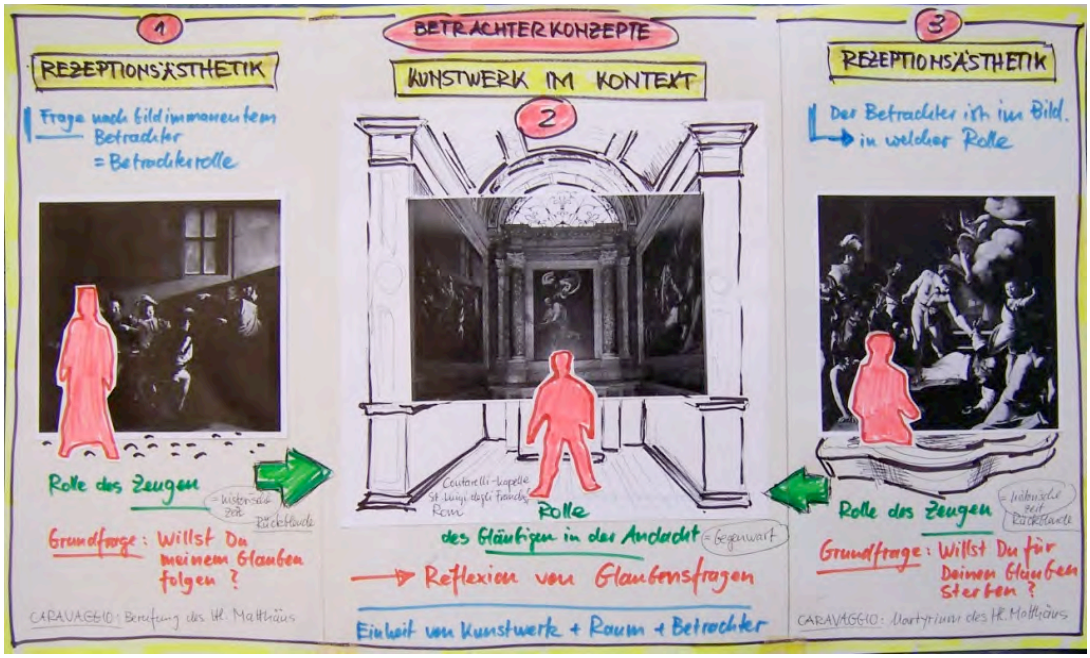


Abb. 17) Schaubild zu Michelangelo Caravaggios Zyklus des Hl. Matthäus in der römische Kirche Saint Luigi degli Francesi

In einem Tonmodell werden die räumliche Gliederung eines Gemäldes von Michelalngelo Caravaggio sowie der Ort der Betrachter vor dem Gemälde untersucht. Dabei zeigt sich, dass die Betrachter in einer Handlungsrolle, nämlich als zu Taufende konzipiert sind.

Abb. 18) Tonmodell zu dem Gemälde „Das Martyrium des Hl. Matthäus“ von Michelangelo Caravaggio, Seitenansicht (Helmut Jodes, Studienarbeit im Rahmen einer Weiterbildung am LISA Halle)

(Für das Jahr 2017 ist vom Autor eine umfassende Monografie zum Thema „Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass“ mit vielen praktischen Beispielen geplant.)

Halle, März 2016

Literatur

– *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*, in: BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2–4
– BUSSE, Klaus-Peter: *Das Methodenbuch*. Lernbox Kunst, Seelze-Velber 2002; Johannes Kirschenmann und Frank Schulz: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption, Leipzig 2003
– HEINEN, Ulrich: EINRICHTUNG DER BDK-ARBEITSGRUPPE „KUNSTGESCHICHTE IN DER KUNSTPÄDAGOGIK“, in: BDK-Mitteilungen 1.2015, S. 4–6
– KLANT, Michael und WALCH, Josef (Hgg.): *Grundkurs Kunst + Basiswissen*, Kunstgeschichte, Bildkompetenz, Braunschweig 2015
– KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hg.):*Einheitliche Prüfungsanforderungen* in der Abiturprüfung Bildende Kunst, 2005, Kap. 1.1 und 1.2;

– KUNSTHISTORIKER.ORG > Der Fehler im Schulsystem ist die Kunsterziehung, in: http://www.welt.de/kultur/article138725539/Der-Fehler-im-Schulsystem-ist-die-Kunsterziehung.html (letzter Aufruf 30.11.2015); außerdem http://www.kunsthistoriker.org/schule.html (letzter Aufruf 30.11.2015); http://www.kunsthistoriker.org/eine-stunde-kunstgeschichte.html (letzter Aufruf 30.11.2015)
– LEHRPLÄNE: Rahmenlehrplan Bildende Kunst der gymnasialen Oberstufe Berlin 2006, Lehrplan Kunst im gymnasialen Bildungsgang Hessen 2010; Kernlehrplan Kunst für das Gymnasium NRW 2011; Lehrplan Kunst an Gymnasien
– PENZEL, Joachim: *Der Betrachter ist im Text*. Konversations- und Lesekultur in deutschen Gemäldegalerien zwischen 1700 und 1914, Berlin 2007, Kap. III. 3.2
– DERS.*: Stolpersteine auf dem Weg vom Wissen zur Kompetenz*. Zu einigen Textproblemen von Schulbüchern für den Kunstunterricht, in: Dreyer, Andrea und Penzel, Joachim (Hg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien der Kunstpädagogik, München 2012, S. 173–185
– DERS.: *Mit dem Bild zum Bild*. Iconic Concept Mapping als ästhetisch-praktisches Verfahren der Werkinterpretation im Kunstunterricht, in: Barbara Lutz-Sterzenbach u.a. (Hrsg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion und Wissen im Kontext von Kunst und Medien, München 2014, S. 647–654
– DERS.*: Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass*. Möglichkeiten der Verknüpfung von Rezeption und Produktion im Kunstunterricht, in: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf; Pauls, Barbara (Hg.): Bild-/KunstGeschichte. Anregungen aus kunstpädagogischer Sicht, Oberhausen 2016
– ROHDE, Mike: *Das Sketchnote-Handbuch*. Der illustrierte Leitfaden zum Erstellen visueller Notizen, Heidelberg 2013
– WAGNER, Ernst: *Just what is it that makes today's schoolbooks so different, so appealing?* – Strategien der Visualisierung in Schulbüchern für das Fach Kunst, in: Gabriele Lieber☹Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Hohengehren 2008, S. 12–133
– WALCH, Josef und PENZEL, Joachim: *WEKA Kunst unterrichten*: Bildanalysen: beschreiben, interpretieren, verstehen, dekonstruieren. Methodenreader für Sekundarstufe I und II, Kissing 2005
– WICK, Rainer: *Bauhaus Pädagogik*, Köln 1982, Kap. 5