



KUNST GESCHICHTE UNTERRICHT

herausgegeben von
Johannes Kirschenmann/
Frank Schulz

Band 2 der Sonderreihe

KREApus

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung im kopaed Verlag München
herausgegeben von Constanze Kirchner, Johannes Kirschenmann,
Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz, Steffen Wachter

Band 20

Johannes Kirschenmann/Frank Schulz (Hrsg.)

Begegnungen – Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gefördert durch



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

MEHLHORN – STIFTUNG

Inhaber von Reproduktionsrechten, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Für die Internetadressen in allen Texten gilt, dass sie kurz vor Drucklegung geprüft wurden, weshalb keine Datierung nachgewiesen ist.

ISBN 978-3-96848-002-2

eISBN 978-3-96848-602-4

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt

Covermotiv: Davids Flucht.,

Illustration von Gustav Doré aus der zweibändigen Bibel von 1866,
Holzstich, gestochen von Pannemaker

Lektorat: Andrea Nabert

Layout: Frank Schulz

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2021

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT

Die Bilderfahrzeuge in Bewegung setzen – Ein Vorwort – 14

Johannes Kirschenmann/Frank Schulz

IM FOKUS

Historische Kunst im Fokus kunstpädagogischer Perspektiven – 20

Johannes Kirschenmann/Frank Schulz

POSITIONEN

Aktuelle Fragestellungen im Zusammenhang von Kunst, Geschichte
und Unterricht – 30

Klaus-Peter Busse/Ulrich Heinen

Spurensuche – Annäherungen an Bilder – 34

Peter Schubert

Zwischen Nähe und Distanz – Bildungstheorie und Didaktik relationaler
Kunstabstrachtung – 50

Jochen Krautz

GartenSPÄHER – Choreografien zur Kartierung von Gärten
für die Bildungslandschaft – 76

Christopher Kreutchen

Über Funktionen und Methodik von Kunstgeschichte im Kunstunterricht – 92

Rudolf Preuss

Inter-esse am Kunstwerk als Ziel von bildungstheoretischer Didaktik und
ästhetischer Erfahrungsarbeit – 110

Anna Renzler

»Wen interessiert denn sowas?« – 130

Fritz Seydel

WEGE

Bilder vom Menschen – Vergleichendes Sehen als kulturelle Verortung – 146

Johannes Kirschenmann

Das *hyperimage* als kunstdidaktisches Instrument im Kontext gegenwärtiger und
historischer Kunst- und Bildgeschichte – 152

Gerrit Höfferer

»Ikonen der Kunst revisited« – Überhöhung oder Zerstörung?

Francisco de Goyas Grafikzyklus »Die Schrecken des Krieges« (1810-1815) als
Ausgangsmaterial für die Werkserie »Insult to Injury« der Chapman-Brüder – 176

Julia Flachmeyer gen. Koch

Etüden als Voraussetzung und Ergebnis bildnerischer Gestaltung –

Traditionelle Wege zwischen Übung und Kunst der Kleinen Form – 190

Frank Schulz

AUSWAHL

Kunstgeschichte und Kunstunterricht – Welche Geschichten können wir erzählen –
unter den gegebenen Umständen? Welche Geschichten könnten wir erzählen?

Welche Geschichten müssen wir erzählen? Wie sollten wir sie erzählen? – 232

Ernst Wagner

Den Kanon mit dem Kanon bewältigen – 250

Annika Hossain

Begrenzte Auswahl – Anmerkungen zum Fundus der Kunstgeschichte
aus kunstpädagogischer Sicht – 262
Franz Billmayer

Welche Kunstgeschichte sollen wir betreiben? Content im Horizont der
Globalisierung – Auf dem Weg zu einer transformativen Kunstpädagogik – 270
Ernst Wagner

TRANSKULTURALITÄT

Transkulturelle Prozesse – Globale und glokale Perspektiven – 310
Claudia Hattendorff/Ansgar Schnurr

Kunstgeschichte transkulturell vermitteln – Reflexion eines Pilotprojektes – 326
Claudia Hattendorff/Ansgar Schnurr

Transkulturelle Objekte, »islamische Kunst« und die Identitätspotenziale
von Museen – 344
Vera Beyer/Isabelle Dolezalek

»Kanon, Du lebendiges Ding!« – Oder »Open Educational Resources« für
den Kunstunterricht – Ein Projekt zur Vervielfältigung von Sichtweisen auf
zeitgenössische und historische Kunst – 354
Nadia Bader/Magdalena Eckes/Katja Hoffmann/Paula Kanefendt

Kanon(Trans)Formationen neu betrachten – 374
Jana Tiborra

Transkulturalität – Aktuelle Perspektiven in zeitgenössischer Gestaltung und
Kunstwissenschaft – 404
Hanni Geiger

DingSeiten und Kontexte – Kultur-Perspektiven: inter – multi – trans – 436
Anette Rein

GENDER

Feminismus und Gender in der historischen Kunst – 464

Johannes Kirschenmann

Geschichte und Geschlecht: Der feministische Ansatz – 468

Ellen Spickernagel

Identität und Vielfalt im Kunstunterricht – Eine fach(historische) Perspektive – 490

Anne Eßer

Künstlerinnen, gesellschaftlicher Wandel und dargestellte Weiblichkeit – 536

Caroline Sternberg

Gender im historischen Bild – 548

Anne Eßer/Johannes Kirschenmann

GEMEINSAM LERNEN

Diversität und Inklusion – Kunstgeschichte als Praxisfeld für gemeinsames
Lernen – 584

Tobias Loemke/Anna-Maria Schirmer

Kunstgeschichte als gemeinsamer Lerngegenstand und als Lernort für den Umgang
mit Diversität – 594

Anna-Maria Schirmer

Kunstgeschichte und Inklusion – Outsider Art im Kunstunterricht – 610

Tobias Loemke

Outsider Art – Geschichte und Gegenwart einer Idee – 626

Thomas Röske

INTERDISZIPLINÄRITÄT

Interdisziplinarität – Das Bild der Kunst in anderen Fächern – 638

Ulf Abraham/Alexander Glas

Mit Bildern umgehen – Plädoyer für eine interdisziplinäre Awareness – 656

Doris Bär/Werner Bloß/Kristina Dorsch/Elke Lenner

Das kunsthistorisch bedeutsame Bild im Literaturunterricht der Grundschule – 668

Leonore Jahn

Visuelle Zeugnisse – Historizität des Visuellen – Bildermacht

Bilder in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht – 688

Charlotte Bühl-Gramer

Interdisziplinärer Unterricht mit dokumentarischen Comics – 710

Bernhard Reichenbach

Rolle und Funktion des kunsthistorisch bedeutsamen Bildes im Religionsunterricht –

Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen – 724

Rita Burrichter

Bildbetrachtung im Fach Kunst in Bezug und Abgrenzung zu

kunstwissenschaftlichen Ansätzen – 746

Christiane Schmidt-Maiwald

Kunstgespräch und literarisches Gespräch – Gemeinsamkeiten und Unterschiede – 766

Kaspar H. Spinner

Kunst und Literatur im 19. Jahrhundert – Fächerübergreifende Aspekte

bei Themen und Motiven – 778

Alfred Czech

LERNORTWECHSEL

Der Lernortwechsel – Eine Hinführung – 814

Rainer Wenrich/Martin Oswald

Kunst- und Kulturvermittlung in komplementären Lernumgebungen –

Theoretische Befunde und Vermittlungschoreografien zum Lernortwechsel – 818

Rainer Wenrich/Petia Knebel

Offene Formate – Die Ferienprogramme an der Kunsthalle Hamburg –

Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten – 832

Birte Abel-Danlowski/Hildegund Schuster

Tanz durch die Jahrhunderte – Besuch des Münchener Residenzmuseums – 838

Anna Beke

Autorinnen und Autoren – 847

KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT

Die Bilderfahrzeuge in Bewegung setzen – Ein Vorwort

Es war eine gewaltige Provokation, als Aby Warburg, der große Kunsthistoriker und Revolutionär der Methoden kunstgeschichtlicher Interpretation, sich anschickte, auf 79 Tafeln die Bilderwelt aus Antike, Renaissance und der Zeit bis ins frühe 20. Jahrhundert neu zu ordnen, auch wenn sein Vorhaben unvollendet blieb. Kunstgeschichte und ihre Vermittlung waren Anfang der 1920er Jahre noch immer an der tradierten Stilkunde oder an den zum Genie erklärten Künstlerpersönlichkeiten ausgerichtet. Warburg sprach von Kunstwerken als »Bilderfahrzeugen«. Mit diesen Fahrzeugen (als Metapher) werden ästhetische Traditionen und Symbolwelten von der Vergangenheit in die Gegenwart transportiert. Sie machen dabei Halt an verschiedenen Stationen, und fordern im Zuge eines vergleichenden Sehens zur Untersuchung nach Ähnlichkeiten und Unterschieden im Ausdruck und in ihrer ganzen Erscheinungsweise heraus. Das Bild aus der Kunst ist in solch einem Konzept Träger und Ausdruck von Kultur. Mit dem Bild gilt es, die Entwicklung von Kultur und die Kräfte ihrer Veränderung kennenzulernen.

Mit der Vertreibung des Warburg-Institutes von Hamburg nach London durch die nationalsozialistische Gewaltideologie blieben dem deutschsprachigen Raum die Ikonologie und die Methoden der Ikonografie lange verschlossen. Eine breite Rezeption trat erst mit der Expansion der Bildwissenschaften seit den 1990er Jahren ein, doch im Wesentlichen blieb die Vermittlung der Kunstgeschichte bei allen curricularen Entwicklungen auf eine mehr oder minder kanonische Stilentwicklung beschränkt und fand im Schatten einer dominant verhandelten Gegenwartskunst nur wenig Beachtung.

Der kunstpädagogische Doppelkongress »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« 2018¹ lieferte einen Ausgangspunkt dafür, die Geschichte der Kunst neu als Unterrichtsgegenstand zu entdecken und dabei von der Gegenwart in die Vergangenheit zu gehen und wieder zurück, um Perspektiven für die Zukunft zu gewinnen.

Nicht wenige Beiträge während der Kongresse sowie in der Anthologie sind geprägt durch ein »Vergleichendes Sehen«, das wie die »Bilderfahrzeuge« von Aby Warburg mit seinem erst in jüngster Zeit umfänglich erforschten »Bilderatlas Mnemosyne« methodisch Bilder der Kunst mit Bildern des Alltags in einen vergleichenden Zeichen- und Sinnzusammenhang brachte. Während Heinrich Wölfflin schon vor Warburg im Bildvergleich stilistische Linien herausarbeitete, ging Warburg weiter und suchte im

1 Der Doppelkongress »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT«, dessen Grundidee aus der langjährigen Zusammenarbeit der beiden Herausgeber dieser Sonderreihe erwachsen ist, fand am 23. und 24. März 2018 am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig und vom 15. bis 17. November 2018 an der Akademie der Bildenden Künste München statt.

Crossover der Bildkulturen im Vergleich kulturelle Entwicklungslinien – die erst in Differenzen ihre Signifikanz offenbaren! Diese die Bilder aus zu engen Kategorien und Fixierungen befreiende Methodik wurde früh von Künstlern in ihr Gestaltungs- oder Lehrrepertoire aufgenommen: Umberto Boccioni legte sich einen Atlas mit Bildcollagen zu, aus dem er für seine Malerei schöpfte. Wassily Kandinsky nutzte Schautafeln zum Bildvergleich für seine Lehre am Bauhaus, um Prozesse der Abstraktion zu diskutieren. Der »Atlas« von Gerhard Richter ist mit Tausenden von Bildern seit 1964 ihm ein unerschöpflicher Fundus für seine Malerei. Axel von Criegern hat mit einer didaktischen Ikonografie und später Klaus-Peter Busse mit »Bildumgangsspielen« explizit Methoden des »Vergleichenden Sehens« in der Kunstpädagogik herausgehoben.

Mit beiden Kongressen wurde die Geschichte der Kunst als ein wesentliches Fundament jeden Kunstunterrichts neu und differenziert manifestiert. Dabei wurden die »Bilderfahrzeuge« immer wieder ins Rollen gebracht, um vom Bereich der historischen Kunst bis in die Gegenwart vorzudringen und faszinierende und spannende Entdeckungs- und Erlebnisfelder zu erkunden. Gerade für den kunstpädagogischen Vermittlungsraum wurden die »Bilderfahrzeuge« als »Transportmittel« mit all ihren »Transportgütern« und Bewegungen in vielen Facetten veranschaulicht. Vor allem die lebensweltlichen Bezüge zu den Lernenden von heute wurden in einer großen methodischen Vielfalt herausgearbeitet.

Viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben ihr Professionswissen eingebracht und engagiert über neue Möglichkeiten diskutiert, Kunstgeschichte im Unterricht, aber auch im vorschulischen und außerschulischen Bereich fundiert und innovativ zu vermitteln. Folgende Aspekte standen dabei im Zentrum:

- Relationen: Aktuelle Positionen zu Kunst, Geschichte und Unterricht (unter Leitung von Klaus-Peter Busse und Ulrich Heinen)
- Schnittstellen: Das gestalterische Arbeiten in bild- und kunstgeschichtlichen Zusammenhängen (unter Leitung von Rolf Niehoff und Karina Pauls)
- Rezeptionsangebote: Werke der historischen Kunst erleben und verstehen (unter Leitung von Barbara Lutz-Sterzenbach und Frank Schulz)
- Auswahlstrategien: Kunstgeschichte zwischen Exemplarik und Systematik (unter Leitung von Rudolf Preuss und Lars Zumbansen)
- Positionsveränderungen: Kunst und ihre Geschichte in der Geschichte des Kunstunterrichts (unter Leitung von Sidonie Engels und Johannes Kirschenmann)
- Handlungsspielräume: Kunst und Pädagogik in historischer Perspektive (unter Leitung von Ines Seumel und Christa Sturm)
- Lernortwechsel: Außerschulische Vermittlungsarbeit zu historischer Kunst (unter Leitung von Martin Oswald und Rainer Wenrich)

- Interdisziplinarität: Bilder historischer Kunst in anderen Fächern (unter Leitung von Ulf Abraham und Alexander Glas)
- Transkulturelle Prozesse: Historische Kunst in globalen und lokalen Perspektiven (unter Leitung von Claudia Hattendorff und Ansgar Schnurr)
- Elementarpädagogik: Vorschulische Begegnungen mit historischer Kunst (unter Leitung von Roland Karl Metzger und Bettina Uhlig)
- Diversität und Inklusion: Historische Kunst als Praxisfeld für gemeinsames Lernen (unter Leitung von Tobias Loemke und Anna-Maria Schirmer)

Kunstgeschichte wird so im pädagogischen Feld in eine Kulturgeschichte eingereiht, die die Vergangenheit als Produktivkraft zugunsten der Zukunft aufruft. Im Zentrum der breit angelegten Anthologie steht die Frage, wie das ungeheure Potenzial der Kunst mit all ihren Aspekten und Fragen konstruktiv für den Unterricht aufgeschlossen werden kann. Welche Didaktik(en) und Methodik(en) lassen die offenen und verborgenen Geheimnisse der Kunst produktiv werden – zugunsten von Erkenntnis, Wissen, Erlebnis und Erfahrung?

Die aus dem Doppelkongress erwachsenen Beiträge fanden Ergänzung durch Beiträge von Autorinnen und Autoren, die zu relevanten thematischen Aspekten arbeiten bzw. gearbeitet haben. In acht Bänden und auf fast 4000 Druckseiten gehen mehr als 130 Autorinnen und Autoren den vielschichtigen Fragen nach, die eine Geschichte der Kunst bis in unsere jüngere Gegenwart an den Unterricht als Vermittlungskunst stellt.

In der mehrbändigen Reihe hat jede thematische Spezifik ihren Ort. Dabei treten kunsthistorische Methoden und Analysen neben interdisziplinäre Ansätze. Flankierend nehmen fachhistorische Forschungen zur Geschichte der Kunsterziehung und Kunstpädagogik einen eigenen Raum ein. Ebenso werden die medialen Aspekte von Vermittlung fokussiert.

Über die acht Einzelbände spannt sich ein großer Bogen, unter dem sich mehrere Plateaus erstrecken, die mit zentralen Stichworten einen summarischen Eindruck von der Fülle der Anthologie geben: Tradition und Innovation, Vorbild und Nachbild, Bild und Gegenbild; globale Kunst, Eurozentrismus, Interkulturalität, regionale Kunst werden verhandelt; Fragen zu Kanon, Epochen, Ikonen, Umbrüche, Funktionen werden diskutiert; es geht immer wieder – und auch kontrovers – um Rezeptionsmethoden, Fachmethoden und Unterrichtsmethoden. Dabei nehmen die Methoden der künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung einen besonderen Platz ein.

Schließlich zeigen Texte zur Unterrichtsplanung, zu den Zielgruppen und zum Altersbezug, zur Unterrichtspraxis oder Unterrichtsmodelle und Unterrichtseinheiten und längerfristig angelegte Projekte, welche große Chancen zur Bildung die historische Kunst in einer breit angelegten und divers verstandenen Methodik entfaltet. Histo-

rische und aktuelle Genderthemen treten neben Fragen um Inklusion in der Kunst. Dabei kommen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen aus Schule und Hochschule, Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker, Künstlerinnen und Künstler sowie Vertreterinnen und Vertreter anderer Fächer und angrenzender Disziplinen zu Wort.

Das umfassende Publikationsprojekt wäre nicht ohne die weitreichende Unterstützung vieler möglich gewesen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die beiden Kongresse großzügig gefördert. Die Publikationsreihe unter dem Label »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« wurde mit einem herausragenden Betrag durch die Mehlhorn-Stiftung überhaupt erst ermöglicht. Den Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen die Reihe »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« zu einem in der Geschichte der Kunstpädagogik herausragenden Projekt der Bildung werden lassen, gebührt ein ganz besonderer Dank!

Dank gilt auch Andreas Wendt, der für das grafische Erscheinungsbild der Reihe sorgte. Das Gesamtlektorat der Reihen- und Bandherausgeber verband sich bei diesem Band mit dem umsichtigen Lektorat der Texte durch Andrea Nabert. Gisela Tenter gebührt großer Dank für die umfassende Unterstützung bei der Endredaktion des Bandes.

Letztlich hat Ludwig Schlump als Verleger der Reihe im kopaed-Verlag einen Ort gegeben, von dem aus die Bände in die Fachwelt und zu den weiteren Interessenten ausstrahlen.

Johannes Kirschenmann und Frank Schulz

IM FOKUS

Historische Kunst im Fokus kunstpädagogischer Perspektiven

Johannes Kirschenmann/Frank Schulz

Die Partitur

Mit seinem Kunstkammerbild (Abbildung 1) führt uns Frans Francken d. J. mitten hinein in den Band 2 der achtbändigen Anthologie »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT«. Das »Galerieinterieur« von Francken ist mit zahlreichen Bildzitate im Sammlungsgut der »Prunkkammer«, mit Verweisen auf die weite Welt des kunstvoll präsentierten Profanen und dessen Erkundung Ausweis eines humanistischen Bildungsinteresses. Zugleich ist das Bild als hochwertige Bilddidaktik ein heftig mitbestimmender Fingerzeig auf moralisch intendierte religiöse Erzählungen, weit über die geistige Sphäre der Musen hinaus. »Pictura«, die Verwandte des hochstehenden Sehannes, die gleichwohl nicht abmalt, sondern sie konzipiert ihr Bild nach ihrer Imaginationskraft, nimmt unter den Musen ersten Rang ein. Die das Bildthema beherrschende Figur der »Pictura« sitzt selbstbewusst, sie schaut scheinbar aus dem Bild zum Betrachter. Dieser wiederum wird zum Mitwisser von Franckens Signet im Bild auf der Staffelei: Es ist konstruiert durch den angelehnten Malerstab, der mit dem Pinsel ein Kreuz bildet. »Pictura« hält ihre Farbpalette gekonnt bereit als demonstrativen Ausweis ihrer (realiter erst später aufkommenden) Zunft wie ihres Könnens. In blauem Kleid mit gelbem Umhang dreht sie sich elegant von der Staffelei weg, auf deren Leinwand offensichtlich ein Historienbild weitgehend abgeschlossen ist.

Das Thema des Bildes (im Bild) ruft mit dem »Urteil des Midas« den Sängereinstreit zwischen Pan und Apoll die reflexive Debatte über Wesen und Funktion der Kunst auf.

Wie gefährlich ein Fehlurteil im Kunstwettbewerb enden kann, musste Midas mit den vom unterlegenen Apoll ihm angehängten Eselohren bitter erfahren. Mit diesem Stigma erhielt er sichtbar seinen Ruf als Richter mit mangelndem Kunstverstand. »Pictura« dagegen bleibt als Personifikation der Malerei scheinbar neutral, sie erzählt nur, sie richtet nicht. Doch ist die Kunst im einzelnen Werk immer Ausdruck individueller Interessen, ist Gestaltung im Kontext ihrer Zeit und zugleich voller subjektiver, radikal eigensinniger Intention. Musik und Poesie sitzen ihr zugewandt an einem Tisch und folgen der Bildentstehung wie dem Bildgeschehen voller Neugier. Eine weitere Gruppe, im Bild auf einer perspektivischen Schräge hin zum rechten Bildhintergrund, greift das kunstreflexive Hauptthema des Vordergrundes auf: Umgeben von Statuetten wird ein Porträt kritisch begutachtet, vielleicht ist der Auftraggeber ins



Abbildung 1: Frans Francken d. J. (1581–1642): Galerieinterieur mit Pictura, 1636, Öl auf Leinwand, 93,5 × 123,3 cm, Privatbesitz. Alamy Stock Foto 2021

Atelier gekommen, um das bestellte Œuvre – offensichtlich ein Druck – abzuholen oder den Andruck mit dieser frühen Reproduktionstechnik zu prüfen.

Ganz hinten wird gezecht, ein Diener schenkt nach. Allenfalls werden noch Verhandlungen im Kaufmännischen geführt – die Ablenkung durch weltliche Genüsse steht kontraproduktiv zu den Allegorien im Vordergrund und mahnt zugleich zur Balance zwischen Demonstration des Wohlstands und einer Mäßigung, begründet in kulturellen und ethischen Werten.

Die Maler standen in Antwerpen im 16. Jahrhundert in einem harten Wettbewerb. Neben der Demonstration ihrer Malkunst, die hier den Reichtum eines weltgewandten Bürgers im Format der bildungsträchtigen Kunstkammer bildhaft reproduziert, geht es auf einer impliziten Metaebene den herausragenden Vertretern, zu den Frans Francken d. J. zweifellos als früher Virtuose im Genre zählte, um die Kunst als einem Konzept, dessen differenziert aufgebotenes Bildpersonal die Bildrezipienten adressiert oder repräsentiert. Selten waren die »Betrachter derart im Bild« (Kemp

1985) wie in diesem Genre. Doch keineswegs ging es um die Wiedergabe existenter Sammlungen, sondern um die Idee eines diskursiven Ideals, das in der Balance zwischen »künstlerischer Inventio und Varietas gleichwertig neben der theoretisch-wissenschaftlichen Reflexion stand« (Härting 1989, S. 154). So trägt auch ein sehr frühes, eigenhändig datiertes Gattungsbild von Francken aus dem Jahre 1612 den Titel »Galerieinterieur mit diskutierenden Gelehrten« – in einem Akt der Selbstbehauptung wird dem sichtbaren ökonomischen Kapital kulturelles Kapital zugewiesen. Das Bürgertum Antwerpens spiegelte sich mit seinem Anspruch, über die humanistisch grundierten Bildideen Bescheid zu wissen und die in der Kunstkammer, als Bilder im Bild, versammelten Stilleben, Seestücke, christlichen Erzählungen, Porträts, Historien- und Allegoriestücke verorten zu können. Die Diskussion um Ideale, Verortungen des Details im kulturellen Gewebe, Begründung des Urteils – all diese Aspekte einer weit verstandenen Bildpragmatik leiten Band 2 der Anthologie.

Kunstkammerbilder in Antwerpen des frühen 17. Jahrhunderts waren eng verbunden mit der wirtschaftlichen Blüte einer Hafenstadt. Die Schifffahrt mit dem Hafen waren die Grundlage des prosperierenden Fernhandels, der all die *Naturalia* und *Artificialia* erst ins Land und in die Bilder brachten. (Eine Bildtafel vorne links zeigt vermutlich Poseidon und seine Gemahlin Ampithrite. Dem Schutzgott und Wächter der Meere wurden von Seefahrern Pferde geopfert, damit er sein Element milde stimme. Ansonsten konnte das Wasser zur Bedrohung werden, mehrfach trat die Schelde über ihre Ufer und richte Unheil an, was auch als Strafe Gottes gegen Verschwendung gedeutet wurde.) Oft musste die »ästhetische Repräsentanz« in den Bildern einen Besitz suggerieren, der realiter gar so üppig nicht vorhanden war. Doch wesentliche Künstler des Kunstkammergenres hatten wenig Interesse an den bestellten Prunkzeugnissen, ihnen ging es um Fragen des Vermittels einer Identität im Sammeln und Zeigen von Kunst: Kunstkammern galten als nobler Ausweis breiter Bildung, den sie in vielfältige Chiffren einer kulturellen Kodierung, die früh Momente einer heute als Globalisierung bezeichneten Weltdurchdringung nach damaligen Maßstäben in ihre Ikonografie aufnahmen.

Frans Francken d. J., dieser frühe Vertreter der gemalten Kunstsammlungen, ist zum Schirmherrn dieses Bandes avanciert. Seine offenen und direkten Symbolisierungen, seine subtilen Verweise, seine kongeniale Integration verschiedener Modi der ästhetischen Gestaltung von Welt und der ganz unterschiedlichen Ausdrucksweisen über das Bild, über die Musik oder das gedruckte Porträt in diesem dichten Bild haben die Partitur geliefert für die Struktur dieses Bandes. Vor allem aber geht es bei Francken um die Vermittlung letztlich immer didaktischer Themen.

Kunstunterricht, so eine zentrale Intention des kunstpädagogische Doppelkongresses »KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT« 2018, möge die enzyklopädische

Sammlung einer materialisierten Welt näher in Augenschein nehmen, die kulturellen Wurzeln von Objekt und gemaltem Verweis analysieren und die Rezipienten als Interessierte zum Gespräch vor ein Bild führen. Band 2 der Anthologie möchte mit vielfältigen Begegnungen die aktuellen Hauptfelder kunstpädagogischer Diskurse vorstellen, die im Zusammenhang des Doppelkongresses ihr thematisch spezifisches Feld mit dem Potenzial eins Lernens und Lehrens aus dem historisch angelegten Bildersaal der Kunst in ihr Zentrum stellen. Unter Berücksichtigung all jener Sektionen des Doppelkongresses, die nicht über einen gesonderten Band in der Reihe vertreten sind, bedingte diese Präsentation das vorliegende Konvolut, das diverse Diskussionsstränge neben zahlreiche Praxisvorschläge zur Vermittlung stellt.

Am Anfang

Gleich zu Beginn stellen Klaus-Peter Busse und Ulrich Heinen die wesentlichen Fragen, die auch weiterhin eine kritische Selbstreflexion der Kunstpädagogik in ihrem Verhältnis zur Geschichte der Kunst bestimmen werden: Der Zugang zu Werken der Kunst steht zwischen der Erfahrung ihrer Fremdheit und Andersheit und ihrer immer noch wirksamen Präsenz und Kontinuität – diese umreißt die pädagogische Herausforderung, das Kunstwerk in seiner künstlerischen und ästhetischen Einzigartigkeit zum Movens eines Bildungsprozesses zu machen, der Erkenntnis mit Erfahrung aus der Kunst verknüpft, der Subjektivität und Emotionalität neben Methoden eines Verstehens oder eines entschlüsselnden Ahnens und Näherns stellt. In diesem Spagat stellt sich auch die Frage, ob die Kunstpädagogik einer Geschichte der Kunst nach ihrer didaktischen Auswahl ihren Kanon formuliert oder ob sie den Vermittlungsfokus anders akzentuiert auf die Künste und die Künstlerinnen und Künstler legt. Das ist dann eine Sicht auf historische Kunst abseits von Ikonografie oder bloßen Entwicklungslinien. Und das sind eminent wichtige didaktische Entscheidungen, die weitab von Lehrplänen den Unterricht bestimmen. Der Versuch einer konstruktiven Antwort auf diese didaktische Frage mündet in einem Werkverstehen, das zuerst gründlich auf Material, Eigenart, den ästhetischen Grund zugeht und dabei auf gestalterische und künstlerische Erfahrung setzt, letztlich auf die Förderung sinnlicher Intelligenz und einer Intelligenz der Hand. Peter Schubert votiert mit Beispielen der historischen Kunst für ein Werkverstehen aus der Warte eines Kunsthistorikers, der ein Kunstwerk eben mit spezifischer künstlerischer Handlungsintelligenz analysiert.

Für den immer komplexen didaktischen Prozess betont Jochen Krautz ein notwendiges relationales Verständnis der Eigenständigkeit kunstpädagogischer Entscheidungen. Was Krautz postuliert, gilt für eine Kunstdidaktik der Bildauslegung: Mit einem Verstehens- und Selbstverstehensprozess wird schließlich ein Werk tradiert,

aber nicht als fertiges, abgeschlossenes, sondern es wird unter neuen Bedingungen individuell reformuliert, bleibt dadurch also lebendig. So geht Christopher Kreutchen mit Jugendlichen in einem Garten-Späher-Projekt draußen im Grün methodischen Fragen von impliziter Heterogenität und Diversität nach.

Ganz grundsätzlich denkt Rudolf Preuss über Funktionen und Methodik von Kunstgeschichte im Kunstunterricht nach, während Anna Renzler die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki aufgreift und ein spätmittelalterliches Fresko der Johanniskapelle in der Dominikanerkirche in Bozen mit Kindern der Grundschule erkundet. Auch Fritz Seydel sucht mit Blick auf die kritisch zu erörterten »Schülerinteressen« und altersbedingten Verstehenshorizonten nach didaktischen Entscheidungen und Begründungen gegenüber historischer Kunst.

In der Einleitung zum zweiten Abschnitt stellt der Beitrag von Johannes Kirschenmann über zwei weit auseinanderliegende Porträts die elementare, nicht nur didaktische Frage nach dem Bild des Menschen. Dem folgen Überlegungen von Gerrit Höffler zu Hyperimages, kodierte Bildvermengungen, wie sie Frans Francken d. J. nicht besser konzipieren könnte.

Die Beiträge im Band sollen die kunstpädagogische Debatte um Methoden, nicht zuletzt um inhaltliche wie formale Bezüge zwischen historischer und zeitgenössischer Kunst weiterbefördern: Ganz gezielt lässt Julia Flachmeyer in ihrem Unterricht Francisco de Goyas Grafikzyklus »Die Schrecken des Krieges« auf die Werkserie »Insult to Injury« der Chapman-Brüder treffen – nicht als ein Spektakel der Gewaltorgien, sondern als einer feinsinnig-schrittigen Bilderkundung durch die Schülerinnen und Schüler. Frank Schulz vertieft mit Etüden als Voraussetzung und Ergebnis bildnerischer Gestaltung die Frage, inwieweit sich Bezüge zur historischen Kunst im Unterricht nicht allein aus der rezeptiven Auseinandersetzung mit entsprechenden Werken ergeben. Auch bestimmte tradierte Herangehensweisen beim Kompetenzerwerb im produktiven Umgang mit der Sprache der bildenden Kunst können einen Bezugspunkt für den heutigen Kunstunterricht bieten. Schulz macht deutlich, dass die Etüde als spezifische Übungsform eine lange Tradition besitzt, die weit in die Geschichte der bildenden Kunst zurückführt, ebenso in die Geschichte der Kunstlehre und des Zeichen- und Kunstunterrichts.

Im nächsten Abschnitt lädt auch Ernst Wagner zur Diskussion ein, denn seine Fragen sind grundsätzlich: Welche Geschichten können wir erzählen – unter den gegebenen Umständen? Welche Geschichten könnten wir erzählen? Welche Geschichten müssen wir erzählen? Wie sollten wir sie erzählen? Wagner argumentiert aus der umfassenden Erfahrung des Kunsthistorikers, der lange in der Schule unterrichtet hat und – sichtbar in seinem weiteren Beitrag – der Bildung mit und um das Bild zunehmend in interkulturellen Kontexten diskutiert. Die alte Frage nach dem Kanon be-

kommt hier neue, gut begründete Sichtweisen mitgegeben. Das gilt auch für Wagners Vorschlag einer Kunstgeschichte im Horizont der Globalisierung. Annika Hossain befragt den Kanon ebenso neu und bringt alternative didaktische Entscheidungen ins Spiel. Dem schließt sich Franz Billmayer mit einer Fokussierung auf die didaktische Auswahl an, die Banales, Triviales, Unterhaltendes, Spielerisches und Witziges in den Vordergrund der Vermittlung stellt.

Aktuelle Essenzials

Es war die dezidierte Intention des Doppelkongresses, für die Kunstpädagogik wesentliche und neue Diskussionen um essenzielle Bildungsgehalte anzustoßen. Zu oft siedeln die Debatten im Fach um eine künstlerische Bildung, die ihre Referenz primär in der zeitgenössischen Kunst behauptet. Mit den zwei Kongressen in Leipzig und München sind wesentliche Arbeitsfelder der Kunstpädagogik wie die Frage nach den transkulturellen Prozessen in globaler Perspektive oder die drängenden Aufgaben um Diversität und Inklusion in eine erste Berührung mit der historischen Bilddimension in ihrer Domäne getreten. Hierzu bildet der Band in zwei Kapiteln zahlreiche Beiträge ab, jeweils mit differenzierten Informationen und Argumenten in das Themenfeld einführen.

Claudia Hattendorff und Ansgar Schnurr reflektieren nach ihrer Einführung ein ausgebreitetes Pilotprojekt unter der Frage, wie sich Kunstgeschichte transkulturell vermitteln lässt. Vera Beyer und Isabelle Dolezalek stellen die ganz wesentliche Frage nach den Identitätspotenzialen aus den transkulturellen Objekten der sogenannten islamischen Kunst in der Vermittlungsleistung von Museen. Noch weiter greifen Jana Tiborra, Hanna Geiger und Anette Rein aus, die Transkulturalität, die Transformation des Kanons, aber auch die inter- und transkulturellen Perspektiven für eine kunstpädagogische Didaktik- und Methodendiskussion mit vielen Aspekten, kritischen Hinweisen und weiterführenden Fragestellungen versehen. Was bei Frans Francken von stolzer Entdeckerfreude am Fremden und Fernen kündete, rückt hier in den Fokus kritischer Provenienz. Da stellt kulturelle Gewissheiten in Frage und rüttelt zuweilen, zu Recht und konstruktiv, an arretierten Identitäten.

Die Herausgeber des Bandes haben sich entschlossen, den am Historischen orientierten Diskussionsstrang der Kunstpädagogik durch ein eigenes Kapitel zu Feminismus und Gender in der historischen Kunst zu komplettieren. Frans Francken und viele nach ihm haben am tradierten Bild der ästhetisch schaffenden Musen festgehalten, dann aber die Disputatio und die alles fundierende ökonomische Basis den männlichen Protagonisten angeheftet – ein Bild der Kunst vom Bild historischer (und anhaltender?) Rollenattribuierungen. Beiträge von Anne Eßer, Ellen Spickernagel, Caroline Sternberg und Johannes Kirschenmann umreißen ein Stück früher und ak-

tueller Ansätze einer methodisch akzentuierten Kunstgeschichte zu Gender und breiten dann mit vielen historischen Werkbeispielen Material für den Kunstunterricht aus, das vom Bild aus eine facettierte Geschichte von Genderfragen ermöglicht und damit zu je aktuellen Diskussionen anregen.

In einem weiteren Abschnitt gehen Anna-Maria Schirmer und Tobias Loemke, unterstützt durch Thomas Röske, den Leiter der Prinzhornsammlung, dem Historischen im Feld von Diversität und Inklusion mit ersten suchenden Schritten nach. Röske erinnert mit Beispielen an frühe Outsiderkunst. Auch wenn die Tür zum Forschungsareal nur einen Spalt offensteht, so wird ein großer, noch zu hebender Fundus sichtbar: Wie wurde in der Geschichte der Kunst Diversität gesehen, welche Fragen geben uns diese Bilder mit? Der Kunstbetrieb verstärkt in den letzten Jahren seine diskursiv angelegten Ausstellungen zu Diversität und Vielfalt. Auch außerhalb der Schule entwickelt sich der interkulturelle Dialog um die Spannungsfelder wie Tradition und Moderne in verschiedenen Kulturen, die historischen Dimensionen von Kultur und Kulturbeziehungen erst sehr zaghaft.

Ein großes Kapitel zur Interdisziplinarität, also den Bildern der Kunst in anderen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen, reiht sich im notwendigerweise opulent anwachsenden Band an. Der Deutschunterricht und der Religionsunterricht sind traditionell die Orte, an denen das Bild mit vielfältig didaktischer Begründung und ganz unterschiedlichen methodischen Einbindungen verankert ist. Leonore Jahn hat dazu Schulbücher analysiert und deckt Stereotype auf. Charlotte Bühl-Gramer untersucht an konkreten Beispielen Bilder in ihrer Funktion in der Geschichtsdidaktik und dann als tragendes Medium im Geschichtsunterricht. Dabei gelangt die Autorin vom historischen Bild aus zu Fragen der zeitgenössischen Geschichtsdidaktik, z. B. ob und inwiefern die gegenwärtig fulminant gewachsene fotografische Praxis der Schülerinnen und Schüler deren Bildkompetenzen und damit die Lernvoraussetzungen verändert. Bernhard Reichenbach fokussiert Comics und sucht nach dem Potenzial der Vermittlung des Historischen mit und in diesem Genre. Rita Burrichter untersucht die Rolle und Funktion des aus der Geschichte stammenden Bildes im Religionsunterricht; dabei rückt sie die ästhetische Erfahrung im Bildumgang in den Vordergrund ihres religionspädagogischen Ansatzes.

Christiane Schmidt-Maiwald diskutiert als Kunstwissenschaftlerin und als Kunstpädagogin mit reicher Lehrerfahrung in Schule und Hochschule die Bildbetrachtung im Fach Kunst in Bezug und Abgrenzung zu kunstwissenschaftlichen Ansätzen. Ihre Skizze fachgeschichtlicher Entwicklung tritt neben ihre Befunde zu gegenwärtigen Vermittlungsvorschlägen und deren Methoden. Das zunächst Allgemeine wird von ihr am Konkreten des kunsthistorischen Werks wie der schulischen Vermittlungsbedingungen erörtert.

Im Bild von Frans Francken d. J. regiert das Gespräch in allen Facetten personaler Kommunikation. Ein Bild im Bild paraphrasiert unter dem Himmelsgewölbe die Disputatio einer Gelehrtschule. Im Austausch werden Erkenntnis und Wahrheit gesucht. Deiktische Gesten sind nur die Kehrseite einer didaktisch zeigenden Kunst, die Gewissheit in der Balance des Suchens nur ahnt. Diese hermeneutische Suche bestimmt viele Beiträge hier im Band. Kaspar H. Spinner führt in der Relation zwischen dem Kunstgespräch und dem literarischen Gespräch deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervor und lenkt damit den Blick zugunsten von Vermittlung und Unterricht auf Potenziale, die ein Lernen mit dem Bild wechselseitig stützt. Alfred Czech diskutiert an Werken der deutschen Romantik das pädagogisch erhellende Wechselspiel zwischen Literatur und Malerei.

Auch dieses Kapitel ist geprägt von vielfältigen Praxisberichten. Ganz konkret wird die Interdisziplinarität im Verbund der Schulfächer vor Ort gesucht und mit konstruktivem, überzeugendem Ergebnis gefunden. Die bei Francken mit vielen Objekten, Abbildungen, Symbolisierungen und Verweisen repräsentierte Welt hat sich – welch ein Glück für unser Menschsein – nie an einzelnen und dann noch hermetisch isolierten Fachgegenständen ausgerichtet. Diese Welt präsentierte sich immer in einer schillernden Vielheit, die im suchenden Blick auf das ganze Panoptikum erst die forschende Neugier entfaltet und so ohne jede pädagogische Absicht Entdeckungsfreude und wissende Erkenntnis mit den Bildern der Kunst an die Subjekte ihrer Betrachtung heranzuführte.

Motivation in schulischen Lernprozessen resultiert nicht selten aus einem Wechsel der Lernorte. Rainer Wenrich und Martin Oswald sind diesem allgemeinpädagogischen Hinweis mit Fokus auf das Museum als außerschulischem Lernort und weiteren spezifischen Rahmungen als besondere Formate der Vermittlung nachgegangen. Rainer Wenrich und Petia Knebel stellen zu vorgetragenen theoretischen Befunden anregende Vermittlungschoreografien für einen Lernortwechsel vor. Beeindruckend führt uns Anna Beke als Tanzpädagogin durch das Münchner Residenzmuseum und votiert damit einmal mehr für ein allsinnliches Agieren mit dem Körper in seiner leiblichen Erkenntnisfunktion.

Frans Francken d. J. hat sein Lehrstück mit allegorischem Pathos aufgeladen, zentral über dem Buffet »verkündet Fama an der Seite des tugendhaften Herkules den Sieg der im Vordergrund personifizierten *artes liberales* über die Vertreter der Unwissenheit und des Lasters, die sich dort grau abzeichnet im Mittelgrund nach rechts in die Finsternis zurückziehen« (Becker 2005, S. 69, Herv. i. O.). Viel bescheidener, aber mit besten Begründungen, Argumenten, theoretischen Fundierungen und zugeordneten Praxisbeispielen möchte dieser Band historische Kunst als Aggregat von Bildung, Erfahrung und Erkenntnis mit Kunst stärken und das Feld des Historischen wie eine reich ausgestattete Kunstkammer im Kunstunterricht neu positionieren.

Literatur

- Becker, Heinrich Silvester Johannes* (2005): Studien zur Ikonographie des Kunstbetrachters im 17., 18. und 19. Jahrhundert. Diss. RWTH Aachen University. Aachen.
- Härting, Ursula* (1989): Frans Francken der Jüngere (1581–1642). Die Gemälde mit kritischem Œuvre-katalog. Flämische Maler im Umkreis der großen Meister. Lingen.
- Kemp, Wolfgang* (1985): Der Betrachter ist im Bild. Köln.
- Winner, Matthias* (1959): Die Quellen der Pictura-Allegorien in gemalten Bildergalerien des 17. Jahrhunderts zu Antwerpen. Köln.

POSITIONEN

Aktuelle Positionen zu Kunst · Geschichte · Unterricht

Klaus-Peter Busse/Ulrich Heinen

Vor einer Nahaufnahme von van Dycks »Beweinung Christi« im Museo del Prado (Abbildung 1) stellen sich den Kunstpädagog*innen sehr unterschiedliche Fragen zum didaktischen Umgang mit dem Gemälde: Sollen sich die Schüler*innen mit dem Bild distanzlos identifizieren (»Was denkt, fühlt oder wisst Ihr, wenn Ihr eine blutige Hand küsst?«)? Oder sollen sie ihm in aller Drastik nahe rücken (»Schmeckt Ihr das? – Wem schlecht wird, geht raus!«)? Sollen sie möglicherweise vergleichend assoziieren (»Sucht bis nächste Woche bitte solche Beispiele in der Werbung.«)? Oder bittet man sie, das Bild gestalterisch nachzuempfinden (»Ganz, ganz große Kunst! Wasserfarben raus! Nachmalen!«)? Oder sollen sie es gar analysieren (»Weiß einer, was dargestellt ist? Zeichnet vor der Klausur wenigstens noch die Kompositionslinien ein.«) Und dabei historisieren (»... eine typische Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Barock.«)? Sie könnten das Gemälde sogar wegerklären (»... ein eucharistisches Motiv ...«) und dann individuell als Lernergebnis sichern (»... eucharistisches Motiv ...«). Man könnte aber auch alles assoziativ offenlassen (irgendwie handlungsorientiert gelänge die Annäherung an das Gemälde immer).

Dies sind zugespitzt formulierte Fragen über die pädagogisch performative Wendung eines zentralen Forschungsproblems der Kunstdidaktik: Wie konfiguriert sich die Beziehung zwischen dem Kunstwerk, der Kunstgeschichte als Bildwissenschaft und der Kunstpädagogik im Zusammenhang von Schule, Unterricht und Vermittlung?

Die dieser Publikation vorausgegangenen Kongresse haben diese u.a. Fragen diskutiert, für den Fachdiskurs bleiben verschiedene Plateaus mit sehr vielschichtigen Perspektivierungen sichtbar, die wir thesenartig resumieren:

Distanzierung und/oder Orientierung?

Die Befassung mit historischer Kunst im Kunstunterricht kann an der Diskussion um die Aufgaben des Museums Maß nehmen. An diesem Paradigma ist die fundamentale Spannung kritisch zu befragen, die in der Kunstvermittlung zwischen Bild-, Kultur- und Machtkritik einerseits und Kultur- und Werteorientierung andererseits steht (Musealisierung als kritische Distanzleistung, Ent-, Um- und Neukontextualisierung, Fremdheits- und Differenzenerfahrung, Kolonialisierung und Zivilisierung und/oder Orientierung, Identitätsbildung, Enkulturation, Rekontextualisierung und Partizipation).