Kunstwissenschaft und Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht der Oberstufe

Von Sidonie Engels

Immer mal wieder merken Kunsthistoriker*innen und Kunstpädagog*innen an, dass es Passungsschwierigkeiten zwischen Kunstdidaktik und Kunstwissenschaft gibt. In der Tat werfen viele Aspekte von Kunstunterricht aus kunstwissenschaftlicher Sicht Fragen auf. Sie kulminieren in der Frage, wie im Hinblick auf Kunstwissenschaft Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht einzulösen wäre. Im vorliegenden Beitrag soll dieser Problemhorizont ausgehend von den verbindlichen Vorgaben für das Fach exemplarisch aufgefächert werden, um weitere Diskussionen dazu anzustoßen.

Kunstwissenschaft in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)

In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Kunst wird klar die „Einbeziehung und Verarbeitung kunsthistorischer und kunstwissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden“ gefordert (KMK 2005: 15). Während für den Mittleren Schulabschluss insgesamt und mit Blick auf das Abitur für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch sowie Biologie, Chemie und Physik bereits neue Bildungsstandards beschlossen worden sind, steht dies für die anderen Fächer, demnach auch für das Fach Kunst, noch aus. Folglich wird der Fachunterricht nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) erteilt. Die EPA sind Mitte der 1970er-Jahre eingeführt und seither wiederholt aktualisiert worden. Sie sollen eine Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen sicherstellen und die Konstruktion von Prüfungsaufgaben transparent machen (vgl. Bosse 2013: 76 f.).

Gemäß der EPA für das Fach Kunst sind Kunstgeschichte und Kunsttheorie neben Kunstpraxis, Kunstpädagogik und Fachdidaktik zentrale Studieninhalte im Lehramtsstudium Kunst (KMK 2019: 21). Die von der Kultusministerkonferenz formulierten ländergemeinsamen Anforderungen beziehen sich auf die „Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken“. Wie genau Kunstpraxis und Kunstpädagogik zugeordnet sind, scheint unklar. Sichtbar ist jedoch ein deutlicher Bezug hinsichtlich Wissenschaftspropädeutik zur Kunstwissenschaft. Dies zeigt auch die Beschreibung der Anforderungen:

„Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7.7.1972 i.d.F. vom 16.6.2000 weist den Kurstypen in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu: den Grundkursen die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutisch orientierten fachlichen Grundbildung, den Leistungskursen die systematische, vertiefte und reflektierte wissenschaftspropädeutische Arbeit. […] Dementsprechend ist im Grundkursfach der Nachweis über ein fundiertes Fachwissen (Basis- oder Orientierungswissen) in enger Verknüpfung mit spezifischen Fähigkeiten bei der Produktion von Bildern zu erbringen. Den Zusammenhang dabei bilden:

– die Herstellungsbedingungen und -prozesse von Bildern,

– die Bildsprachen und deren Wirkungen und Bedeutungen,

– die Funktionen von Bildern,

– Bilder in ihren historisch-gesellschaftlichen und aktuellen Bezügen sowie

– die Methoden der Rezeption und Produktion von Bildern.

Im Leistungskursfach weisen die Prüflinge nach, dass sie ein über die Grundbildung hinaus gehendes vertieftes und detaillierteres Wissen im Bereich des diskursiven Umgangs mit Bildern erworben haben, weiterführende Qualifikationen bei der Produktion von Bildern besitzen und über ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Reflexion beim fachlichen Arbeiten und Anwenden künstlerischer und kunstwissenschaftlicher Methoden verfügen.“ (KMK 2005: 7)

Sofern also das Fach Kunst in der Oberstufe nicht grundlegend neu gedacht wird, etwa in Anlehnung an das Fach Darstellendes Spiel (vgl. KMK 2006: 5), und die vielen Bezugsdisziplinen nicht klar benannt und in den offiziellen Anforderungsbeschreibungen entsprechend ausdifferenziert werden, sind der Bezug zur Kunstwissenschaft (zum Gegenstandsfeld: Held/Schneider 2007) und der wissenschaftspropädeutische Anteil zu klären.

Wissenschaftspropädeutik und Kunstwissenschaft im kunstdidaktischen Diskurs

Aus der Allgemeinen Didaktik heraus wird definiert, was Wissenschaftspropädeutik umfasst: „Dass man sich in wissenschaftliches Arbeiten und Verhalten nicht nur einübt, sondern es auf einer Metaebene thematisiert und reflektiert, macht also die konstitutive Differenz der Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe der Oberstufe zur Wissenschaftsorientierung als eine Fundierung allen Unterrichts aus!“ (Huber 2009: 45) Neben der Methodenreflexion ist der Perspektivwechsel ein wesentliches Moment von Wissenschaftspropädeutik (vgl. Hahn 2008: 167, Hahn 2009: 31, Müsche 2009: 76-78). Wissenschaftspropädeutik wird zwar in der kunstdidaktischen Fachliteratur angesprochen, so etwa bei Niehoff 2003 oder zuletzt bei Busse 2014, doch kaum ausgeführt (Niehoff 2003: 467, 477; Busse 2014: 77). Insgesamt trifft so auch für die Kunstdidaktik zu, was Ludwig Huber 2009 für die Allgemeine Didaktik feststellt: das Interesse für das Thema ist gering (Huber 2009: 41). Zu anderen Schulfächern liegen Einzelstudien vor, wie z.B. für die Fächer Pädagogik oder Geographie, die schon älter sind (Wortmann 1999, Hemmer 1992). Für das Fach Musik hat Miriam Boggasch 2011 eine Arbeit zu Wissenschaftspropädeutik vorgelegt. Darin beschreibt sie ein Seminarkonzept, im Rahmen dessen eine wissenschaftliche, möglichst fächerübergreifende Seminararbeit zu verfassen und die Ergebnisse zu präsentieren sind (Boggasch 2011). Eine umfassende Studie zu Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht bleibt also Desiderat.

2016 stellt Joachim Penzel ausführlich kritische Überlegungen zum Oberstufenunterricht im Fach Kunst an. Penzel, der seit vielen Jahren an der Hochschule Kunstwissenschaft lehrt, sind „keine Studienanfänger/innen begegnet, die nur annähernd die in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer festgeschriebenen Endniveaus für den Bereich der Kunstrezeption erreicht haben. Methodenwissen zu Bild- und Werkanalysen, Kenntnis und Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Interpretationsverfahren sowie kunstgeschichtliches Überblickswissen […] sind nur rudimentär ausgebildet.“ Er fragt: „Warum wirkt die fachliche Bildung so wenig nachhaltig?“ (Penzel 2016: 6) Penzel stellt für die deutschsprachige Kunstdidaktik einen Mangel an Wissen über eine „altersgemäße Kunstrezeption“ fest (Penzel 2016: 7) und rekonstruiert aus US-amerikanischen Studien fünf Stufen, die altersunabhängig durchlaufen werden. Die meisten Erwachsenen kämen über die zweite Stufe nicht hinaus und die letzte, fünfte Stufe würde nur von „professionals“ erreicht. Bemerkenswert daran ist, so Penzel, dass diese fünfte Stufe dem entspreche, was „in einigen bundesdeutschen Lehrplänen als Endniveau der gymnasialen Oberstufe festgelegt ist“ (Penzel 2016: 10), wie er mit Blick auf beispielsweise Thüringen belegt. So verwundert es auch nicht, wenn in Abituraufgaben der Antworthorizont mitgeliefert wird, was Penzel an einem Beispiel erläutert. Insbesondere moniert er, dass „bei einer derartigen Steuerung der Antworten durch das Aufgabensetting nicht wirklich von Selbstständigkeit gesprochen werden [kann], sondern eher von Erfüllung einer institutionalisierten Norm.“ Penzel sieht wohl zu Recht eine sich in den Abituraufgaben offenbarende „Bildungsillusion“. (Penzel 2016: 13)

Ebenso zeugen beispielsweise die Abituraufgaben aus Nordrhein-Westfalen von dieser Problematik. Wie Abituraufgaben gemäß dem Lehrplan in NRW konkret gestellt werden, zeigt eine Sammlung von alten Aufgaben zur Vorbereitung auf das Abitur, die der Stark-Verlag herausgibt. Zunächst werden die „drei Grundfragen, die zur Werkinterpretation führen“ erläutert (Stark 2017: VIII): Was? Wie? Warum? Nach der Ermittlung der „Bestandsdaten“ (Was?) sowie der Beschaffenheit (Wie?) werden für das Warum? weitere „Untersuchungsfelder“ einbezogen. Genannt werden: „Werkimmanenter Zusammenhang/ikonografische Methode“, „Biografischer Zusammenhang“, „Gesellschaftlicher Zusammenhang/ikonologische Methode“ sowie „Kunsthistorischer Zusammenhang/stilgeschichtliche Methode“. (Stark 2017: XVI) Hier macht sich bemerkbar, inwiefern die zugrunde liegende Vorstellung von „Kunstwissenschaft“ in den 1970er-Jahren verwurzelt ist, denn Strukturanalyse, Ikonographie/Ikonologie sowie Semiotik waren zu dieser Zeit unter jungen Kunsthistorikern als innovative Herangehensweisen verbreitet und wurden in der Kunstpädagogik rezipiert (vgl. Engels 2015: 328).

Das in den 1970er-Jahren wurzelnde Verständnis von Kunstwissenschaft ist wohl auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen

zurückzuführen, die in dieser Zeit entstanden sind. „Kunstwissenschaftliche Methoden“ werden darin angeführt, doch bleibt unklar, was sich dahinter verbirgt (vgl. KMK 2005: 7, 15). Lediglich zu einer Aufgabe wird in Bezug auf Inhalte der Kurshalbjahre angegeben: „Wissenschaftliche Bildanalyse (Strukturanalyse, Ikonografie)“, die weiter konkretisiert werden: „Form als Bedeutungsträger: Strukturanalyse nach C. v. Lorck, kunstgeschichtliche Grundbegriffe nach Wölfflin; Ikonografische Bildanalyse: Dimensionen der Bildzeichen (Ikon, Index, Symbol) und ihre Zeitabhängigkeit, erweiterte ikonografische Bildanalyse nach Panofsky“ (KMK 2005: 60). Bemerkenswerterweise ist bis heute diese durch die Formulierung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen getätigte Weichenstellung nicht hinterfragt worden. „Das Ende der Kunstgeschichte“ (Belting 1995) und die Formierung der Bildwissenschaft (vgl. Sachs-Hombach 2005) beispielsweise bleiben so unberücksichtigt.

Die Aufgaben sind sämtlich ähnlich gestrickt: Zunächst sollen die Werke beschrieben und analysiert werden. Auf dieser Basis soll eine Interpretation erfolgen, unter Einbezug der im Unterricht erworbenen Kenntnisse über die Künstler und ihr Werk. Ggfs. sind außerdem Texte hinzuzuziehen, die meist nähere Erläuterungen enthalten oder Äußerungen von Künstler*innen zu ihrem Werk. Die „Bestandsdaten“ sind in der Aufgabenstellung enthalten sowie die Analysekriterien, die auf die Gestaltungsmittel fokussieren. Die Interpretationsaufgabe nimmt Bezug auf die Kursthemen wie zum Beispiel „Distanz und Nähe“ oder „Das Bild des Menschen“ oder „Mensch und Raum“. So erscheinen die Abituraufgaben darauf ausgelegt, schematisches Vorgehen abzuspulen, erlerntes Wissen abrufen und wiederzugeben zu können. Allerdings ist Wissenschaftspropädeutik auch kein Feld, das in den auf Kompetenzen ausgerichteten Abiturprüfungen abgefragt wird. Dies entspricht der Erkenntnis Stefan Hahns, der das Abprüfen von wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen als schwer umsetzbar einschätzt (vgl. Hahn 2009: 33). So scheint es nur folgerichtig, eine andere Prüfungsform zu generieren: die schriftliche Hausarbeit oder Facharbeit.

„In der Qualifikationsphase wird nach Festlegung durch die Schule eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt. Facharbeiten dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen. Die Facharbeit ist eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit und selbstständig zu verfassen.“ (Ministerium NRW 2014: 33)

Doch greift das Gleichsetzen von schriftlicher Hausarbeit und Wissenschaftspropädeutik viel zu kurz. Festzuhalten ist jedenfalls, dass in den Aufgaben – wie in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen gefordert – „kunstwissenschaftliche Methoden“ Berücksichtigung finden, jedoch weitgehend offen bleibt, wie sie angewendet werden sollen.

Auch der Kunsthistoriker und Kunstpädagoge Christian Nille konstatiert Unstimmigkeiten bei intensiverer Auseinandersetzung mit dem von ihm für die schulische Praxis als typisch eruierten Dreischritt „Beschreibung – Analyse – Interpretation“. So zeigt er auf, inwiefern die im Unterricht verwendeten, von Lehrer*innen selbst erstellten Schemata auf die Schulbücher zurückgehen und sich hier eine Fach*tradition* zu erkennen gibt (Nille 2020). (Die Problematik eines Unterrichts auf der Basis von Fachtraditionen erläutert Huber; Huber 2009: 42.) Weiterhin stellt Nille fest, dass oft fälschlich auf Erwin Panofsky verwiesen wird, dessen ikonografisch-ikonologisches Vorgehen nicht in Einklang zu bringen ist mit dem schulischen Dreischritt. Es werden folglich im Kunstunterricht ungeprüft Annahmen tradiert, während die schulische Praxis gleichzeitig kaum beforscht wird. Überdies fällt Nille das Fehlen eines zentralen Aspekts in der Schulpraxis auf: die Reflexion. Diese wird beispielsweise im Hessischen Kerncurriculum gefordert, aber nicht eingelöst, wie er zeigen kann (Nille 2021). Bedenkt man die Einwände Penzels, so ist fraglich, ob diese überhaupt von Schüler*innen ansatzweise in dem geforderten Maße geleistet werden kann.

Arbeitsbücher und Lehrer*innenmaterialien für den Oberstufenunterricht

Wie Nille u.a. aufzeigt, kommt den Lehrwerken für den Unterricht eine bedeutende Rolle zu. Sie sind bislang viel zu wenig in der Forschung beachtet worden, wie auch Katja Hoffmann in ihrer repräsentationskritischen Studie feststellt. Sie thematisiert die Kanonbildung durch die Schulbücher und rekonstruiert eine männliche eurozentristische Perspektive auf Kunst (Hoffmann 2017: 403 f., 410). Hoffmanns Studie ist ein weiterer deutlicher Hinweis darauf, dass die Kunstdidaktik sich grundlegenden Fragen zu ihrem Gegenstand und ihren Bezugstheorien stellen muss.

Was die Wissenschaftspropädeutik angeht, so wird sie in Lehrwerken für die Oberstufe kaum explizit angesprochen. Wissen über Epochen und Gattungen sowie Techniken steht meist im Vordergrund, so etwa im „Kammerlohr“, dem immer wieder neu

aufgelegten Standardwerk zur Geschichte der Kunst (Lutz-Sterzenbach/Michl 2017). Schaut man in weitere aktuelle Lehrwerke, z.B. in „Wege zur Kunst“ (Hahne 2015) oder „Kunst entdecken“ (Grünewald 2015), so lässt sich feststellen, dass kunstwissenschaftliche Analyse- oder Interpretationsmethoden vorgestellt werden, jedoch Perspektivwechsel und Methodenreflexion – wesentliche Momente von Wissenschaftspropädeutik (s.o.) – kaum eine Rolle spielen, zumal die unterschiedlichen Herangehensweisen an Bilder unverbunden nebeneinander stehen und so der Eindruck entstehen mag, die Fragestellung ergebe sich aus dem Bild heraus. Auch die Begleithefte für die Lehrkräfte zu den Lehrwerken befassen sich wenig mit metawissenschaftlicher Reflexion (vgl. z.B. Hahne 2015a, Grünewald 2017).

Anders verhält es sich dagegen in dem umfangreichen Lehrwerk „Kunst im Kontext“, das auf moderne, postmoderne und zeitgenössische Kunst fokussiert und das auch die Rolle von Kunsthandelnden und Kuratierenden thematisiert (Wagner/Billmayer/Oswald 2013). Unter der Überschrift „Kunst erforschen“ werden „die wichtigsten Ansätze der Kunstgeschichte“ vorgestellt. Sie sind in einer tabellarischen Übersicht zusammengebracht, die mit folgenden Worten eingeführt wird: „[…] Kunsthistoriker schlagen Sichtweisen vor. Dasselbe Werk kann einmal als Resultat eines Geniestreichs, das andere Mal als Produkt bestimmter sozialer Verhältnisse gesehen werden. Wir können aber auch das Werk als Teil der Stilgeschichte betrachten […]. Oder wir nehmen es als Ausdruck einer bestimmten geistigen Strömung. Und dabei bleibt es dasselbe Objekt.“ (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 362) Hier wird also ein Perspektivwechsel vorgeschlagen. Stilgeschichte, Ikonologie und Rezeptionsgeschichte werden zusätzlich jeweils auf einer Doppelseite näher erläutert. Über diese drei Ansätze hinaus werden „Künstlerbiographie/Kunstpsychologie“, „Stilgeschichte/Kunstlandschaften“, „Strukturanalyse/Ikonik“, „Kulturgeschichte/Kunstsoziologie“ und „Bildtheorie/-Bildanthropologie/Medientheorie“ in der Übersicht aufgelistet. Sehr anschaulich sind die Erläuterungen in den einzelnen Spalten jeweils zur Ausgangsfrage, zum Gegenstand der Untersuchung, zu den Methoden und schließlich zu den Ergebnissen, wo sich auch ein Hinweis auf „besondere Probleme“ findet, wie z.B., dass bei der biografischen Betrachtung der Künstler „als genialer Schöpfer verabsolutiert“ werde und „triviale Dinge oder Zusammenhänge mystifiziert“ würden oder dass in der „Kulturgeschichte/Kunstsoziologie“ das Werk „oft nur als Beleg, als Illustration allgemeiner Tendenzen gesehen wird“ (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 363). Die Übersicht ist sehr informativ und in ihrer vergleichenden Reduktion oder Zuspitzung auf wichtige Aspekte sehr verständlich, jedoch fehlt der Anwendungsbezug, wodurch die theoretische Darstellung wenig fassbar wirkt.

Am Ende des Schülerbandes finden sich „Tipps, Werkzeuge, Strategien – für die Arbeit im Kunstunterricht“. Dort ist eine Zusammenstellung von verschiedenen farbig differenzierten ‚Bubbles‘ abgebildet zum „Analysieren und Interpretieren“ von Gemälden (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 400 f.). Sie steht ohne Bezug zu den vorgestellten Methoden im Kapitel „Kunst erforschen“ und ähnelt dem „Interpretationsmodell“ nach Johannes Pawlik in „Wege zur Kunst“ (Hahne 2015a: 46). So ist fraglich, ob die angekündigte Methodenkompetenz (Übertragen von erworbenem Wissen auf andere Kontexte, vgl. Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 361) überhaupt zum Einsatz kommen soll.

Zusammenfassend sind die genannten Bücher für den Unterrichtsgebrauch eher darauf ausgelegt zu konsumieren als zu fragen. Zwar wird das Wissen nicht immer linear dargebracht, doch scheint die Idee der kunstgeschichtlichen Erzählung durch, wie sie beispielsweise bei Ernst Gombrich verwirklicht wird (Gombrich 1996). Dass diese Art der Kunstgeschichtsschreibung längst überholt ist (vgl. Demand 2010 und Büttner 2014), geht dabei unter (vgl. auch Penzel 2012: 176 f.). Verschiedene kunstwissenschaftliche Herangehensweisen werden vorgestellt, doch werden sie nicht in Beziehung gesetzt und die Verschiedenartigkeit der Fragehorizonte, auch in Bezug auf die jeweilige Zeit, wird nicht grundsätzlich reflektiert. Die Bücher geben einen Über- sowie einen Einblick über/in die Geschichte der Kunst, was der Aufgabe eines Lehrbuchs sicher entspricht. Möglichkeiten, Inhalte exemplarisch zu vertiefen und zu hinterfragen, bieten diese Bücher jedoch nicht.

Ein Kennenlernen von einzelnen kunstwissenschaftlichen Herangehensweisen kann nicht mit Wissenschaftspropädeutik gleichgesetzt werden. Zudem bedeutet Kunstwissenschaft auch mehr als das Anwenden von Analyse- und Interpretationsmethoden, wie Busses anschaulicher Übersicht zu entnehmen ist (vgl. Busse 2014: 122). Wenn allerdings das Beschreiben, Analysieren und Deuten oder Kontextualisieren im Vordergrund stehen soll – neben der Gegenstandssicherung ein Kernbereich der Kunstwissenschaft (vgl. Dilly 2008: 9 f.), so zeigt der Blick auf die Lehrwerke, dass ein zusammenhangloses, vereinzelndes Präsentieren von Herangehensweisen kaum Einblicke in die Arbeit von Wissenschaftler*innen liefert, um verstehen zu können, wie Wissen entsteht und wie es zu bewerten ist. Und wenn das Prinzip einer Methode anhand unterschiedlicher Werke vorgestellt wird, besonders anschaulich etwa in den Beiträgen über „Kunstwissenschaftliche Interpretationsmethoden und -ansätze für den Kunstunterricht“

in der Zeitschrift K+U von Christiane Schmidt-Maiwald (Schmidt-Maiwald 2016), lässt sich der Kern einer Methode sowie die Grenzen der Anwendung und die spezifische Perspektive ggfs. auch in ihrer Geschichtlichkeit weniger gut erfassen.

Folgen für den Kunstunterricht der Oberstufe

Auf der einen Seite, wenn an einer auf Kunstwissenschaft bezogenen Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht festgehalten werden soll, bedeutet dies: Es muss – selbstverständlich nicht ausschließlich – darum gehen, ein Kunstwerk aus mehreren Perspektiven betrachten und diese Perspektiven kritisch verorten zu können. Für das Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven spielen kunstwissenschaftliche Analyse- und Interpretationsmethoden eine zentrale Rolle, doch zielt Wissenschaftspropädeutik nicht nur auf das Erlernen und eigenständige Anwenden von Methoden, sondern insbesondere auf das Reflektieren der Ergebnisse von in Textform vorliegenden Anwendungsbeispielen. Dies könnte im Kunstunterricht der Oberstufe exemplarisch erfolgen – z.B. auf der Basis der Textsammlung zu „Las Meninas“ von Thierry Greub (Greub 2001).

Auf der anderen Seite kann darüber nachgedacht werden, ob kunstwissenschaftliche Methoden überhaupt Unterrichtsgegenstand sein müssen und Lehrwerke damit nicht mehr überfrachtet werden brauchen, zumal Unschärfen in der Bezugsdisziplin bezüglich des Begriffs „Methode“ (sichtbar auch bei Greub 2001) in die Fachdidaktik hineinwirken, ohne dass dies groß bemerkt würde. Johannes Kirschenmann hat bereits 2012 festgestellt: „Viele Schulbücher lassen allerdings eine grundlegende Einführung in die Methoden des Werkverstehens vermissen, ein Konglomerat an letztlich hermeneutischen Ansätzen geht implizit von einem ungesicherten Vorverständnis aus.“ (Kirschenmann 2012: 153.) Wie Nille herausgearbeitet hat und wie oben beschrieben wurde, arbeiten die Lehrer*innen in der Praxis mit eigenen Ansätzen, und Penzel legt die Widersprüchlichkeit offen, die der Versuch einer „kunstwissenschaftlichen Kunstrezeption“ mit sich bringt (s.o.). Insgesamt ist der Wissenschaftsbegriff zu befragen (vgl. Nille 2018).

Ein Kunstunterricht ohne explizite Bezugnahme auf kunstwissenschaftliche Analyse- und Interpretationsmethoden wäre alles andere als unfundiert, wie Kunstwissenschaftler*innen vielleicht annehmen könnten, denn aus der Kunstpädagogik heraus sind viele verschiedene Ansätze formuliert worden, wie der Umgang mit Werken der Bildenden Kunst persönlichkeitsbildend wirken kann. Exemplarisch seien hier die grundlegenden Schriften von Kunibert Bering und Rolf Niehoff genannt (z.B. Bering/Niehoff 2013) sowie die Studie von Alexander Schneider (Schneider 2019). Eine ästhetisch-forschende und damit in gewisser Weise propädeutische Herangehensweise hat Helga Kämpf-Jansen erarbeitet (Kämpf-Jansen 2002). In „Auslegen“ haben Gunter und Maria Otto eine ästhetisch-forschende Bilduntersuchungsweise konkret auf Werke der Kunst angewandt (Otto/Otto 1987) und somit einen Bildumgang beschrieben, der bewusst den nicht-objektiven Standpunkt pflegt (vgl. Eckes 2018: 128). Die pragmatische, auf die Schulwirklichkeit bezogene Herangehensweise Nilles, die den traditionell vollführten Dreischritt niederschwellig um reflektierende Anteile zu erweitern sucht (Nille 2021), fügt sich in die kunstpädagogischen Vorgehensweisen ein.

Aus kunstpädagogischer Perspektive ist die Kunstlehrerin viel mehr Kunstvermittlerin als Kunstwissenschaftsvermittlerin, und die wenige Zeit, die ihr überhaupt zur Verfügung steht, füllt sie mit der Anbahnung von Interesse für die Vielfalt künstlerischer Erscheinungen und das Kulturelle Erbe, indem sie Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellt, die in jeder Klasse und an jedem Ort anders ausfallen können. Ernst Wagners Idee von der Kunstlehrerin als Kuratorin ist da sehr treffend (Wagner 2018: 119; s.a. Preuss 2014 sowie Büttner 2014). Entsprechend wäre in der Lehrer*innenbildung für den Erwerb von Wissen über Kunst thematisch vorzugehen und weniger epochenbezogen.

Die zu erarbeitenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für das Fach Kunst müssen freilich darauf ausgerichtet sein und so bleibt als Erwartung zu formulieren, dass in der ausstehenden Neufassung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen durch die Bildungsstandards die Bezugnahmen auf die Kunstwissenschaft reflektiert und aktualisiert werden. Über eine grundlegende Neuausrichtung der Prüfungsanforderungen unter Berücksichtigung der Vielfalt der Theoriebezüge im Fach Kunst sollte überdies nachgedacht werden.

Literaturverzeichnis

Belting, Hans (1995): Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach 10 Jahren. 2. Auflage. München: C.H Beck.

Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (2013): Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen: Athena.

Boggasch, Mirjam (2011): Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Musik und Literatur als wissenschaftspropädeutisches Seminar in der gymnasialen Oberstufe, Dissertation Universität der Künste Berlin. https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/year/2011/docId/27 (05.09.2020)

Bosse, Dorit (2013): Die gymnasiale Oberstufe unter Standardisierungsdruck. In: Bosse, Dorit/Eberle, Franz/Schneider-Taylor Barbara (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden: Springer, S. 69-80.

Büttner, Nils (2014): Kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/id193/ (13.01.2023)

Busse, Klaus-Peter (2014): Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten. Oberhausen: Athena.

Demand, Christian (2010): Wie kommt die Ordnung in die Kunst? Springe: zu Klampen.

Dilly, Heinrich (2008): Einleitung. In: Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warnke, Martin (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 7. Auflage. Berlin: Dietrich Reimer, S. 9-18.

Eckes, Magdalena (2018): Perceptbildung vs. Kunstgeschichte? Konzepte der Bildbetrachtung in Unterrichtswerken vor und nach 1987. In: kritische Berichte 1/2018, S. 121-129

Engels, Sidonie (2015): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979). Bielefeld: transcript.

Gombrich, Ernst (1999): Die Geschichte der Kunst. Berlin: Phaidon.

Greub, Thierry (Hrsg.) (2001): Las Meninas im Spiegel der Deutungen. Eine Einführung in die Methoden der Kunstgeschichte. Berlin: Dietrich Reimer.

Grünewald, Dietrich (Hrsg.) (2015): Kunst entdecken. Oberstufe. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Grünewald, Dietrich (2017) (Hrsg.): Kunst entdecken. Oberstufe. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Hahn, Stefan (2008): Wissenschaftspropädeutik. Der ‚kompetente‘ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim: Beltz, S. 157-168.

Hahn, Stefan (2009): Wissenschaftspropädeutik in der Sekundarstufe II: Bildungsgeschichtlicher Rückblick und aktuelle Entwicklungen. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 5-37.

Hahne, Robert (2015): Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Braunschweig: Schroedel.

Hahne, Robert (2015a): Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Lehrermaterialien. Braunschweig: Schroedel.

Held, Jutta/Schneider, Norbert (2007): Grundzüge der Kunstwissenschaft. Gegenstandsbereiche – Institutionen – Problemfelder. Köln: Böhlau.

Huber, Ludwig (2009): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und

Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 39-60.

Hemmer, Ingrid (1992): Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe. Nürnberg: Hochschulschrift.

Hoffmann, Katja (2017): Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien? Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 397-413.

Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 2. Auflage. Köln: Salon-Verlag.

Kirschenmann, Johannes (2012): Schulbuch – Anregung, Kompendium, Steinbruch. In: Dreyer, Andrea/Penzel Joachim (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 147-158

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Bildende Kunst. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der Fassung vom 10.02.2005. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (13.01.2023)

Kultusministerkonferenz (2006): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Darstellendes Spiel. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (13.01.2023)

Kultusministerkonferenz (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (13.01.2023)

Lutz-Sterzenbach, Barbara/Michl, Thomas (Hrsg.) (2017): Kammerlohr. Fundamente der Kunst 1. München: Oldenbourg.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/40/KLP_GOSt_Kunst.pdf (13.01.2023)

Müsche, Hanna (2009): Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspektive. Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzepts. In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 61-109.

Niehoff, Rolf (2003): Kunstunterricht auf der Sekundarstufe II – mit besonderem Blick auf das Fach Kunst auf der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. In: Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt: books on demand, S. 466-480.

Nille, Christian (2018): ‚Künstlerische' und ‚wissenschaftliche Kunstgeschichte'. Ansätze zur Unterscheidung zweier Grundorientierungen der kunsthistorischen Praxis unter Berücksichtigung von Hans-Georg Gadamer und Karl Popper. In: Kunstgeschichte. Open Peer Reviewed Journal. https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/497/ (13.01.2023)

Nille, Christian (2020): Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. http://zkmb.de/der-dreischritt-beschreibung-analyse-interpretation-skizze-eines-problemfelds-schulischer-praxis-zwischen-kunstgeschichte-bildwissenschaft-und-kunstpaedagogik (13.01.2023)

Nille, Christian (2021): Auf dem Weg zu einer Erforschung der Praxis der Bilderschließung im schulischen Kunstunterricht. Eine Skizze anhand ausgewählter Beispiele. In: Kulturelle Bildung online. https://www.kubi-online.de/artikel/dem-weg-einer-erforschung-praxis--

bilderschliessung-schulischen-kunstunterricht-skizze (13.01.2023).

Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber: Friedrich.

Penzel, Joachim (2012): Stolpersteine auf dem Weg vom Wissen zur Kompetenz. Zu einigen Textproblemen in Schulbüchern für den Kunstunterricht. In: Dreyer, Andrea/Penzel Joachim (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 173-186.

Penzel, Joachim (2016): Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich, In: Impulse.Kunstdidaktik 20/2016, S. 6-17.

Preuss, Rudolf (2014): Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunterricht. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung.
http://zkmb.de/sinnes-und-sinnwahrnehmung-ueber-die-einbindung-von-kunst-und-kulturgeschichte-in-den-kunstunterricht (13.01.2023)

Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt a.M.: suhrkamp.

Schmidt-Maiwald, Christiane (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. Kunst+Unterricht Sammelband. Seelze: Friedrich.

Schneider, Alexander (2019): Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München: kopaed.

Stark Verlagsgesellschaft (Hrsg.) (2017): Abitur 2018. Kunst. Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Freising: Stark.

Wagner, Ernst/Billmayer, Franz/Oswald, Martin (Hrsg.) (2013): Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Brauschweig: Schöningh.

Wagner, Ernst (2018): Narrative. Kunstgeschichte im Kunstunterricht. In: kritische Berichte 1/2018, S. 106-120.

Wortmann, Elmar (1999): Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. Bochum: Hochschulschrift.