# Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik

Von Christian Nille

Schwerlich zu bezweifeln ist, dass die Schule neben der Familie wesentlich zur Prägung von Kindern sowie Jugendlichen und damit letztendlich zur Formung der zukünftigen Gesellschaft beiträgt (vgl. etwa Bourdieu 1974). Ebenso wenig dürfte strittig sein, dass Bilder jedweder Art in unserer Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen, dass wir nach einem „iconic turn" in „iconic worlds" leben (Maar/Burda 2005 und 2006).[1] Schließlich wird man kaum darin fehlgehen, dass eine zentrale Aufgabe der Wissenschaft als Teilsystem der Gesellschaft darin besteht, wesentliche Elemente einer Gesellschaft zu erkennen und die dabei auftauchenden Probleme zu identifizieren, die dann möglichst intensiv erforscht und erklärt werden, sodass auf diese Weise Lösungen für dieselben vorgeschlagen werden, um hierdurch einen spezifischen Beitrag zum Wohl der Gesellschaft zu leisten (vgl. etwa Popper 1984a).[2]

Bezieht man die drei soeben genannten Punkte aufeinander, so sollte man annehmen dürfen, dass ein großes Interesse der Wissenschaft darin besteht, den schulischen Umgang mit Bildern, wie er aktuell praktiziert wird, zu thematisieren. Was – im Unterschied zur Bildgestaltung – die schulische Praxis der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildern, die Bilderschließung also, anbelangt, die im Folgenden allein interessieren soll, kommen als hierfür verantwortliche Disziplinen vor allem die Kunstgeschichte, die Bildwissenschaft und die Kunstpädagogik infrage.

Das Ziel des vorliegenden Texts besteht darin, skizzenhaft die aktuelle Umgangsweise mit Bildern im schulischen Kunstunterricht zu ergründen, das heißt, diese herauszustellen, im wissenschaftlichen Kontext zu verorten und dann erste Schritte einer genaueren Analyse vorzuführen.[3] Da sich zeigen wird, dass es nur einzelne wissenschaftliche Vorarbeiten hierzu gibt, die zudem in andere Richtungen weisen, und eine große Menge an unbearbeiteten Quellen existieren, kann an dieser Stelle über eine Skizze nicht hinausgegangen werden. Es soll somit ein Problemfeld eröffnet werden, das dann in Zukunft detaillierter zu bearbeiten ist.

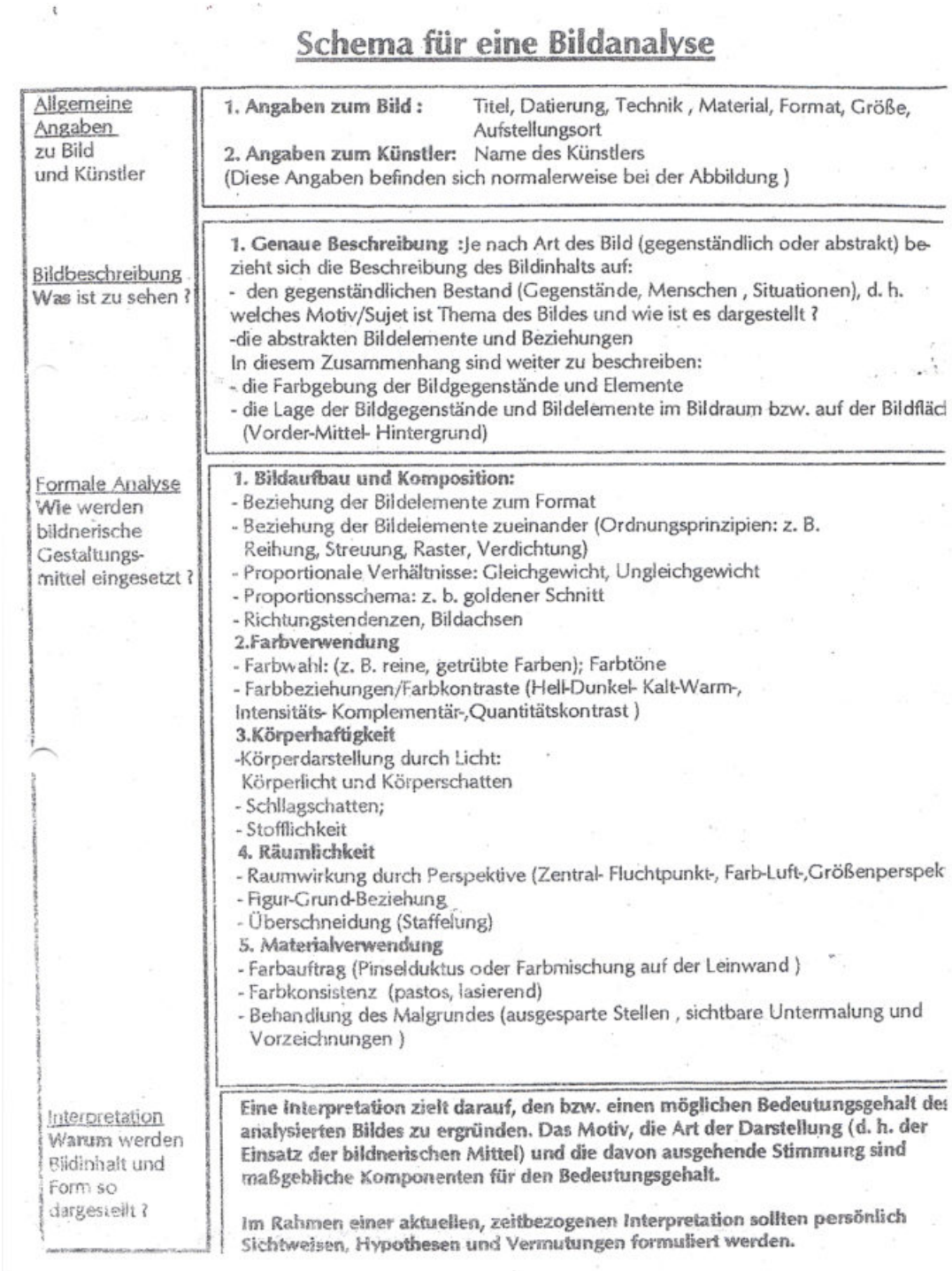
Folgende Punkte werden der Reihe nach abgearbeitet: Als Erstes wird dargestellt, wie heutzutage in der Schule Bilder erschlossen werden, nämlich nach dem Dreischritt Beschreibung, Analyse und Interpretation (I).[4] Daraufhin folgt der umfangreichste Abschnitt, in dem der Forschungsstand zum Dreischritt aufgezeigt wird (II). Dann werden die Vorteile des Dreischritts herausgestellt, um zu erklären, warum er die Praxis prägt (III). Es folgt exemplarisch das Aufzeigen eines Problems des Dreischritts (IV), für das dann praxisnahe Lösungen präsentiert werden (V). Hierdurch soll gezeigt werden, wie eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Dreischritt aussehen und was sie der Unterrichtspraxis bieten könnte. Abschließend wird, aufbauend auf dem zuvor Herausgestellten, angegeben, wie eine gründlichere Erforschung des Dreischritts aussehen könnte (VI).

## I Die Erschließung von Bildern in der schulischen Praxis

Der Schulunterricht prägt die Gesellschaft von morgen. Daher liegt es nahe, bei diesem, also beim Status quoder schulischen Praxis, anzusetzen, das heißt herauszustellen, wie der dortige Umgang mit Bildern im Kunstunterricht aussieht. Der Bereich der *Praxis* ist klar zu unterscheiden von jenem der *Theorie*, das heißt vor allem des *Diskurses über die Praxis*.[5] Eine ausreichend differenzierte Angabe des Ist-Zustandes ist für weiterführende Fragen unabdingbar – ansonsten läuft man Gefahr, im luftleeren Raum, fernab der Praxis zu forschen.[6] Hierzu empfiehlt es sich, eine Vielzahl unterschiedlicher Quellen, die über die Schul-

praxis Auskunft geben, heranzuziehen, um aus unterschiedlichen Perspektiven zur „Unterrichtswirklichkeit“ vorzudringen (Engels 2015: 24).[7] Wenn nur eine Quellenart herangezogen wird, ist davon auszugehen, dass ein einseitiges Bild präsentiert wird, da kein Korrektiv für quellenspezifische Besonderheiten zur Verfügung steht.[8] Dabei wird im Sinne einer Skizze für jede Art nur eine Quelle exemplarisch präsentiert, da eine genauere Analyse den Rahmen sprengen würde.[9]

Eine hervorragende Quelle stellen Leitfäden zur Bilderschließung dar, die in den einzelnen Schulen unter verschiedenen Bezeichnungen, wie „Schema für eine Bildanalyse“ (Abb. 1) oder „Analyseleitfaden“ (Abb. 2), kursieren, da sie den Lernenden eine verbindliche und einprägsame Umgangsweise mit Bildern an die Hand geben.[10] Sie werden meist von den dortigen Kunstlehrern*innen entwickelt und vereinheitlichen den Umgang mit Bildern an dieser Schule, wobei sie zugleich dem konkreten Unterrichtsgeschehen dieser Schule sehr nahestehen. In Form von Kopien, die den Schülern*innen als Arbeitsblätter ausgegeben werden, sind sie Teil des Unterrichts. Ihre Grundstruktur ist sehr übersichtlich und einfach: Auf „Allgemeine Angaben zu Bild und Künstler“, die sich „normalerweise bei der Abbildung“ befinden und somit nicht von den Schülern*innen erarbeitet werden müssen, folgen die „Beschreibung“, die „Formale Analyse“ und die „Interpretation“ (Abb. 1). Da der erste Punkt den Schülern*innen keine Tätigkeit abverlangt, wird er hier und im Folgenden ausgeklammert. Es wird sich auf den Kern konzentriert. Obwohl jeder Leitfaden individuelle Merkmale trägt, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, gleichen sie sich in der Grundstruktur, nämlich dem Dreischritt von Beschreibung, Analyse und Interpretation.



## Schema für eine Bildanalyse

**Allgemeine Angaben** zu Bild und Künstler

**1. Angaben zum Bild :** Titel, Datierung, Technik , Material, Format, Größe, Aufstellungsort
**2. Angaben zum Künstler:** Name des Künstlers
(Diese Angaben befinden sich normalerweise bei der Abbildung )

**Bildbeschreibung** Was ist zu sehen ?

**1. Genaue Beschreibung :**Je nach Art des Bild (gegenständlich oder abstrakt) bezieht sich die Beschreibung des Bildinhalts auf:
- den gegenständlichen Bestand (Gegenstände, Menschen , Situationen), d. h. welches Motiv/Sujet ist Thema des Bildes und wie ist es dargestellt ?
-die abstrakten Bildelemente und Beziehungen
In diesem Zusammenhang sind weiter zu beschreiben:
- die Farbgebung der Bildgegenstände und Elemente
- die Lage der Bildgegenstände und Bildelemente im Bildraum bzw. auf der Bildfläc (Vorder-Mittel- Hintergrund)

**Formale Analyse** Wie werden bildnerische Gestaltungs-mittel eingesetzt ?

**1. Bildaufbau und Komposition:**
- Beziehung der Bildelemente zum Format
- Beziehung der Bildelemente zueinander (Ordnungsprinzipien: z. B. Reihung, Streuung, Raster, Verdichtung)
- Proportionale Verhältnisse: Gleichgewicht, Ungleichgewicht
- Proportionsschema: z. b. goldener Schnitt
- Richtungstendenzen, Bildachsen

**2.Farbverwendung**
- Farbwahl: (z. B. reine, getrübte Farben); Farbtöne
- Farbbeziehungen/Farbkontraste (Hell-Dunkel- Kalt-Warm-, Intensitäts- Komplementär-,Quantitätskontrast )

**3.Körperhaftigkeit**
-Körperdarstellung durch Licht:
Körperlicht und Körperschatten
- Schllagschatten;
- Stofflichkeit

**4. Räumlichkeit**
- Raumwirkung durch Perspektive (Zentral- Fluchtpunkt-, Farb-Luft-,Größenperspek
- Figur-Grund-Beziehung
- Überschneidung (Staffelung)

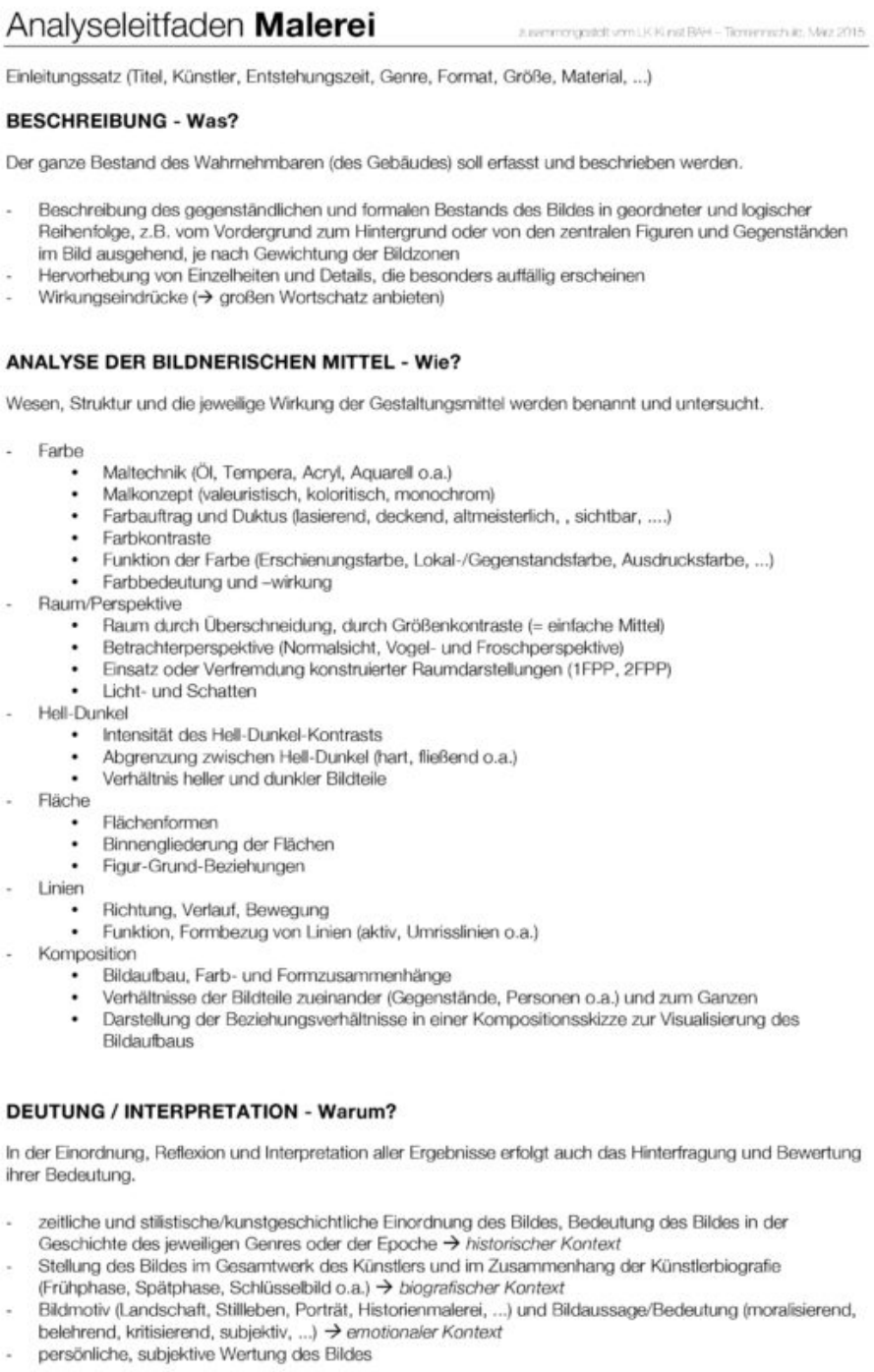
**5. Materialverwendung**
- Farbauftrag (Pinselduktus oder Farbmischung auf der Leinwand )
- Farbkonsistenz (pastos, lasierend)
- Behandlung des Malgrundes (ausgesparte Stellen , sichtbare Untermalung und Vorzeichnungen )

**Interpretation** Warum werden Bildinhalt und Form so dargestellt ?

**Eine Interpretation zielt darauf, den bzw. einen möglichen Bedeutungsgehalt des analysierten Bildes zu ergründen. Das Motiv, die Art der Darstellung (d. h. der Einsatz der bildnerischen Mittel) und die davon ausgehende Stimmung sind maßgebliche Komponenten für den Bedeutungsgehalt.**

**Im Rahmen einer aktuellen, zeitbezogenen Interpretation sollten persönlich Sichtweisen, Hypothesen und Vermutungen formuliert werden.**

Abb. 1 Wiesbadener Gymnasium: Schema für eine Bildanalyse (aktuell verwendet)



# Analyseleitfaden **Malerei**

zusammengestellt vom LK Kunst BA4 – Tannenschule, März 2015

Einleitungssatz (Titel, Künstler, Entstehungszeit, Genre, Format, Größe, Material, ...)

**BESCHREIBUNG - Was?**

Der ganze Bestand des Wahrnehmbaren (des Gebäudes) soll erfasst und beschrieben werden.

- Beschreibung des gegenständlichen und formalen Bestands des Bildes in geordneter und logischer Reihenfolge, z.B. vom Vordergrund zum Hintergrund oder von den zentralen Figuren und Gegenständen im Bild ausgehend, je nach Gewichtung der Bildzonen
- Hervorhebung von Einzelheiten und Details, die besonders auffällig erscheinen
- Wirkungseindrücke (→ großen Wortschatz anbieten)

**ANALYSE DER BILDNERISCHEN MITTEL - Wie?**

Wesen, Struktur und die jeweilige Wirkung der Gestaltungsmittel werden benannt und untersucht.

- Farbe
  - Maltechnik (Öl, Tempera, Acryl, Aquarell o.a.)
  - Malkonzept (valeuristisch, koloritisch, monochrom)
  - Farbauftrag und Duktus (lasierend, deckend, altmeisterlich, , sichtbar, ....)
  - Farbkontraste
  - Funktion der Farbe (Erschienungsfarbe, Lokal-/Gegenstandsfarbe, Ausdrucksfarbe, ...)
  - Farbbedeutung und –wirkung
- Raum/Perspektive
  - Raum durch Überschneidung, durch Größenkontraste (= einfache Mittel)
  - Betrachterperspektive (Normalsicht, Vogel- und Froschperspektive)
  - Einsatz oder Verfremdung konstruierter Raumdarstellungen (1FPP, 2FPP)
  - Licht- und Schatten
- Hell-Dunkel
  - Intensität des Hell-Dunkel-Kontrasts
  - Abgrenzung zwischen Hell-Dunkel (hart, fließend o.a.)
  - Verhältnis heller und dunkler Bildteile
- Fläche
  - Flächenformen
  - Binnengliederung der Flächen
  - Figur-Grund-Beziehungen
- Linien
  - Richtung, Verlauf, Bewegung
  - Funktion, Formbezug von Linien (aktiv, Umrisslinien o.a.)
- Komposition
  - Bildaufbau, Farb- und Formzusammenhänge
  - Verhältnisse der Bildteile zueinander (Gegenstände, Personen o.a.) und zum Ganzen
  - Darstellung der Beziehungsverhältnisse in einer Kompositionsskizze zur Visualisierung des Bildaufbaus

**DEUTUNG / INTERPRETATION - Warum?**

In der Einordnung, Reflexion und Interpretation aller Ergebnisse erfolgt auch das Hinterfragung und Bewertung ihrer Bedeutung.

- zeitliche und stilistische/kunstgeschichtliche Einordnung des Bildes, Bedeutung des Bildes in der Geschichte des jeweiligen Genres oder der Epoche → *historischer Kontext*
- Stellung des Bildes im Gesamtwerk des Künstlers und im Zusammenhang der Künstlerbiografie (Frühphase, Spätphase, Schlüsselbild o.a.) → *biografischer Kontext*
- Bildmotiv (Landschaft, Stillleben, Porträt, Historienmalerei, ...) und Bildaussage/Bedeutung (moralisierend, belehrend, kritisierend, subjektiv, ...) → *emotionaler Kontext*
- persönliche, subjektive Wertung des Bildes

Abb. 2 N. Barthel: Analyseleitfaden Malerei (aktuell verwendet)

Dieselbe Grundstruktur findet sich auch bei diversen Angeboten zur Bilderschließung im Internet, die sich direkt an die Schüler-

schaft richten. So gibt die Seite „Abipedia“ zur Frage „Wie schreibe ich eine Bildanalyse?“ folgenden Ablauf vor: „1) Allgemeines zum Bild“, „2) Bildbeschreibung (rein deskriptiv)“, „3) Bildanalyse“ und „4) Bildinterpretation“ (Abipedia). Bei Rechercheaufträgen nutzen die meisten Schüler*innen mittlerweile geradezu intuitiv das Internet.[11]Mit der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft und der Schule kommt dieser Quellenart also ein großes Gewicht zu (vgl. etwa Schmid/Goertz/Behrens 2017 und Burow 2019).

Auch in den gängigen Schulbüchern trifft man auf den Dreischritt.[12] Der zweite Band der *Werkstatt Kunst* für den Kunstunterricht der Klassen 7 bis 10 etwa macht den Schülern*innen im ausklappbaren Umschlag klare Vorgaben für „Die werkbezogene Bildbetrachtung“, nämlich „Eine Annäherung an Bilder in vier Schritten“ (Peez u. a. 2015: Umschlag; Abb. 3).[13] Trotz dieser klaren Voranstellung zum Umgang mit Bildern fällt es schwer, diesen im Gesamtbuch wiederzufinden, das sich in erster Linie dem praktischen Gestalten widmet. Da im Buch jedoch keine Alternative zur vorangestellten Bildbetrachtung eröffnet wird, ist anzunehmen, dass sich die Schüler*innen im gegebenen Fall an diese halten werden.

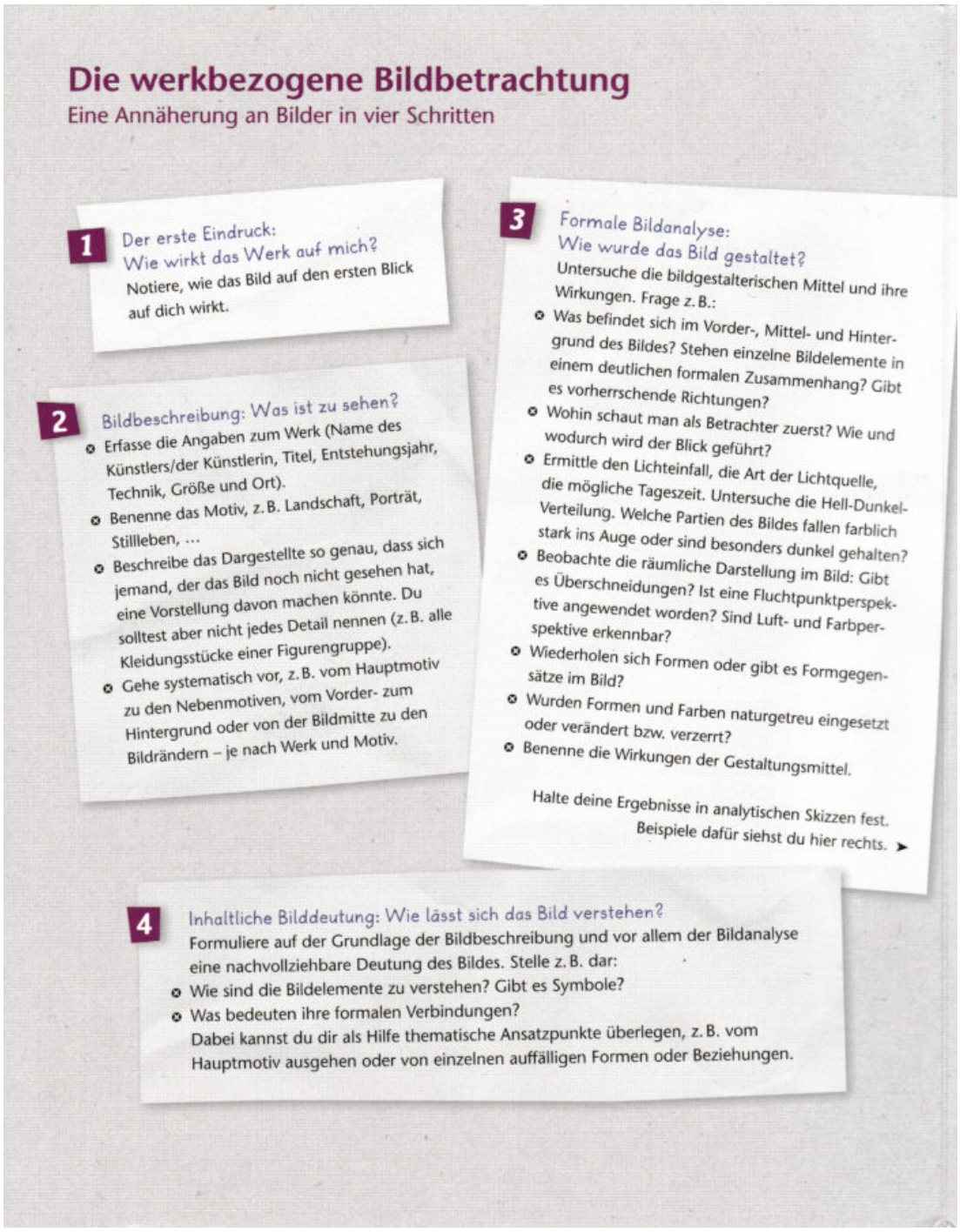



Abb. 3 Werkstatt Kunst: Die werkbezogene Bildbetrachtung (2015)

Für eine erste Erklärung, warum die schulische Praxis der Bilderschließung nach dem Dreischritt funktioniert, ist eine Quellenart von besonderem Interesse, nämlich die Form der Aufgabenstellung im Abitur. Da das Abitur das formale Ziel des gymnasialen Schulbesuchs darstellt, ist anzunehmen, dass der Unterricht auf dieses hin ausgerichtet ist und der Dreischritt von dorther motiviert ist. Und so verhält es sich auch. Als Beispiel für eine immer ähnliche Struktur mag die Abituraufgabe III für das Fach Kunst in Bayern aus dem Jahr 2014 dienen. Insgesamt sollen sechs Punkte behandelt werden:

1. Erster Eindruck und Beschreibung
2. Bildnerisch-praktische Kompositionsanalyse
3. Schriftliche Analyse
4. Schriftliche Interpretation
5. Bildnerische Auseinandersetzung: Wandbild für einen fiktiven Auftraggeber
6. Kunstgeschichtlicher Kontext (Abiturprüfung 2014: Aufg. III).

Wenn man den fünften Punkt, das heißt die Praxiskomponente, ausklammert, wird der Dreischritt von Beschreibung (1), Analyse (2, 3) und Interpretation (4, 6) deutlich erkennbar. Somit zeigt sich, dass der Dreischritt genau das ist, was im Abitur verlangt wird und worauf die Schüler*innen im Kunstunterricht vorbereitet werden. Hierdurch lässt sich die Unterrichtspraxis ein Stück weit erklären.[14]

Eine letzte gewichtige Quelle zur Erschließung der schulischen Praxis, nämlich das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe, weitet das Feld über den Dreischritt hinaus aus. Denn dort heißt es einerseits: „Der **Kompetenzbereich Bilderschließung** kennzeichnet einen Komplex von Kompetenzen, die erforderlich sind, um Bilder sach- und fachgerecht erfassen, analysieren und interpretieren zu können“ (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 11). Damit ist der bekannte Dreischritt aufgerufen. Andererseits lassen sich die elf einzelnen Kompetenzen der Bilderschließung in ihrer detaillierteren Ausführung nur grob dem Dreischritt Beschreibung (BE 1 und 2), Analyse (BE 3) und Interpretation (BE 5, 6, 7, 8, 9, 10) zuordnen, wobei auffällt, dass ein Großteil auf die Interpretation abzielt, die im Abitur jedoch einen eher geringen Teil ausmacht (vgl. ebd.: 15 und Abiturprüfung 2014). Weiterhin fällt auf, dass einzelne Kompetenzen dabei eher eine Metafunktion einzunehmen scheinen, nämlich dass die Schüler*innen „methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation unterscheiden, einschätzen und den Erkenntnisprozess darauf aufbauend mit sachgerechten Lösungsstrategien selbstständig strukturieren“ (BE 4) sowie die „Erschließung von Bildern dokumentieren und reflektieren“ (BE 11) können sollen (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 15). Diese Kompetenzen tauchen in den Abituren und den anderen zuvor besprochen Quellen nicht auf, sodass zu fragen ist, warum dies so ist, welche Quellen welche Bedeutung besitzen, wie sich die weiterführenden Kompetenzen in das Bisherige integrieren ließen, wie der Dreischritt zu modifizieren wäre usw.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schulische Praxis der Bilderschließung vom Dreischritt Beschreibung, Analyse und Interpretation bestimmt ist, wenngleich sich durchaus Ansätze finden, die darüber hinaus weisen. Als These könnte man formulieren: Je näher die Quelle der konkreten Unterrichtspraxis steht, desto klarer zeigt sich der Dreischritt (v. a. Leitfäden, Internet, Schulbücher, Abiture); und je abstrakter die Quelle ist, desto unklarer zeigt sich der Dreischritt (v. a. Curricula). Der Dreischritt wird den Schülern*innen vermittelt, prägt also deren theoretisches Verständnis vom Umgang mit Bildern und ist damit von der Wissenschaft näher zu untersuchen.

## II Forschungsstand: der Dreischritt als Gegenstand der Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik

Nachdem nun zumindest in groben Konturen klar geworden ist, worum es geht, wie also die theoretische Auseinandersetzung mit Bildern aktuell in der Schule aussieht, besteht der nächste Schritt darin, die Ergebnisse der Wissenschaft heranzuziehen, um den ersten Eindruck zu verorten, indem der diesbezügliche Stand der Forschung angegeben wird, an dem sich dann abzuarbeiten ist.

Die hierfür infrage kommenden Disziplinen sind die Kunstgeschichte, die Bildwissenschaft und die Kunstpädagogik.[15] Auch bei diesem Abschnitt zum Forschungsstand kann nur eine Skizze geliefert werden, die jedoch zeigen wird, dass der Dreischritt meistens nur am Rande erwähnt wird und der Fokus der Forschung anders gelagert ist. Gleichwohl finden sich vor allem in den letzten Jahren einige Publikationen und Projekte zum Thema der theoretischen Bilderschließung in der Schule, die anzeigen, dass ein Interesse an der allgemeinen Thematik besteht (vgl. v. a. zur Kunstgeschichte Imorde/Loffredo/Zeising 2018; zur Kunstpädagogik Schmidt-Maiwald/Glas 2018; Wagner/Schönau 2016). Dabei fällt auf, dass bislang nicht die soeben identifizierte schulische Praxis des Dreischritts bearbeitet, sondern eher die Bilderschließung in der Schule als abstrakte und nicht näher bes-

timmte Größe betrachte wird, was letztendlich die Gefahr mit sich bringt, an der Praxis vorbeizuführen und in idealtypischen Diskursen zu verharren. Im Folgenden interessieren in erster Linie die Arbeiten zum Dreischritt, die jedoch grob in den allgemeinen Umgang der Disziplinen mit Bildern im Schulunterricht eingebettet werden.

## Kunstgeschichte

Wie sich das Verhältnis des Fachs Kunstgeschichte zum Kunstunterricht in der Schule allgemein gestaltet, lässt sich am Forum „Kunstgeschichte in der Schule und Lehrerbildung" festmachen, das auf dem Kunsthistorikertag 2009 ins Leben gerufen und 2017 in „Kunstgeschichte und Bildung" umbenannt wurde – an diesem Arbeitskreis sind viele Kunsthistoriker*innen beteiligt, die sich Gedanken zu diesem Thema machen. Dort heißt es: „Die Schule ist kein Berufsfeld für Kunsthistoriker. Zugleich ist das Fach auch nicht an der Ausgestaltung von Curricula, der Formulierung von Prüfungsthemen (Stichwort: Zentralabitur), der Legitimation von Lerninhalten und Kompetenzen beteiligt. Bildungsstandards für das Fach Kunst werden gegenwärtig in aller Regel ohne Beteiligung von Kunsthistorikern formuliert" (Kanon 2009: 184; vgl. auch Hattendorff/Tavernier/Welzel 2013 und Busse 2016: 15). Die hier mitschwingende Trennung von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik lässt sich historisch bis an die Anfänge der Fächer im 19. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Hattendorff 2013: 37 f.). An dieser Situation hat sich auch 2015 nichts geändert: „Obwohl Kunsthistoriker*innen an der Lehrerbildung beteiligt sind, spielen Methoden, Inhalte und Kompetenzen im Unterricht und in den Bildungsplänen keine fachlich abgesicherte Rolle" (Der Wert der Kunst 2015: 209).

Von diesem Zustand ausgehend, wundert es nicht, dass vonseiten der Kunstgeschichte bisher wenig zum schulischen Kunstunterricht und noch weniger zum Dreischritt gearbeitet wurde. Zugleich dürfte jedoch ersichtlich sein, welches Potenzial in Form von Methoden, Inhalten und Kompetenzen im Umgang mit Bildern die Kunstgeschichte aufgrund ihrer langen Erfahrung und Fokussierung auf dieses Thema für die schulische Praxis der Bilderschließung bereithält. Entsprechend fallen Bemühungen der Kunstgeschichte aus, die in Form von Projekten ihre „kunsthistorische[n] Themen, Inhalte und Methoden für schulische Vermittlungskontexte zur Verfügung stellen" möchte (Kunst lokal – Kunst global 2017: 221).

Da die „schulische[n] Vermittlungskontexte" nicht näher bestimmt beziehungsweise in Form des Dreischritts konkretisiert werden, droht die Gefahr, dass diese und entsprechende Angebote und Arbeiten ein wenig in der Luft hängen, also nicht bei der schulischen Praxis ansetzen. Dieses Problem der Forschung mag mitunter daran liegen, dass – anders als im vorigen Abschnitt praktiziert – wenn überhaupt, nur eine Quellenart herangezogen wird, um die schulische Praxis zu bestimmen. Meist handelt es sich um Lehrpläne oder Curricula – Leitfäden, Internetangebote, Schulbücher und Abiture werden nicht berücksichtigt, sodass die Annahmen über die schulische Praxis entsprechend diffus bleiben (vgl. z. B. Tavernier 2013: 53–57). Der Dreischritt wird zwar mitunter am Rande erwähnt (vgl. ebd.: 52), in den weiteren Überlegungen jedoch nicht berücksichtigt.

Im Zentrum der kunsthistorischen Bemühungen steht die Projektarbeit. Auch wenn der Anschluss an den Dreischritt fehlt, ist diese hervorragend dazu geeignet, einzelne Aspekte des Umgangs mit Bildern in der Schule, die von den Curricula gefordert werden, wie die *Wissenschaftspropädeutik* (vgl. Krüger/Kranhold 2013: 93 und Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 8), zu stärken. Gleiches gilt für allgemeine pädagogische Prinzipien wie die *Motivation*. Hierzu heißt es rückblickend auf ein Projekt: „Als ein besonderer Erfolg der Kooperation [zwischen Universität, Museum und Schule] ist in diesem Zusammenhang zu werten, dass die Schülerin, nach eigenen Aussagen und initiiert durch das Projekt, Lust dazu bekommen hat, sich selbstständig weiter mit Kunst auseinanderzusetzen: Sie will gemeinsam mit ihren Freundinnen Museen besuchen" (Metz 2013: 106). Anhand dieses Punkts lässt sich die These formulieren, dass die Motivation nicht zuletzt daher rührt, dass Projekte dieser Art etwas Besonderes, vom schulischen Alltag Verschiedenes darstellen.[16] Und genau darin unterscheiden sich diese Bemühungen der projektorientierten Kunstgeschichte von der Kategorie des Dreischritts, mit der versucht wird, den Schulalltag, die dort stattfindende Praxis zu beschreiben.

Ein markantes kunsthistorisches Projekt ist in Form eines Schulbuchs, nämlich *Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zu Gegenwart*, greifbar und wird in einem Aufsatz näher erläutert (vgl. Heckes/Albrecht 2016, Albrecht/Albrecht 2018).[17] Da der Dreischritt hierin eine größere Rolle spielt und das Medium dem konkreten Unterricht nahesteht, lohnt eine nähere Betrach-

tung. Das Schulbuch ist deutlich vom Dreischritt bestimmt (vgl. Heckes/Albrecht 2016: 8–19; Abb. 4). In den zugehörigen Reflexionen wird zunächst die Bedeutsamkeit des Bildes für die Gesellschaft und damit auch jene des Kunstunterrichts hervorgehoben (vgl. Albrecht/Albrecht 2018: 315–317). Es folgt eine zentrale These: „Und nun kommt die Kunstgeschichte ins Spiel: Denn überall dort, wo über das Bild gesprochen wird, wo es beschrieben und analysiert wird, wo es in einen historischen Kontext gestellt und bewertet wird, greift die Kunstpädagogik traditionell auf das methodische Instrumentarium der Kunstgeschichte zurück“ – in der zugehörigen Anmerkung heißt es dann präzisierend: „Vorwiegend auf das ikonografische und ikonologische Erklärungsmodell von Panofsky“ (ebd.: 317 mit Anm. 13). Damit ist nicht nur eine These zum Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik, sondern mit dem Verweis auf Panofsky auch eine zum Ursprung des Dreischritts formuliert. Beide Thesen gilt es in Zukunft zu prüfen, da sie sich immer wiederfinden: Kann die Kunstgeschichte als fester Bezugspunkt der Kunstpädagogik fungieren? Dies würde implizieren, dass das dortige Wissen fix ist. Ist Panofsky der Urheber des Dreischritts? Dies bedeutet, dass der Dreischritt mit dessen Überlegungen übereinstimmt beziehungsweise sich aus diesen ergibt.

Abb. 4 Kompendium Kunst: Betrachten und verstehen (2016)

Noch ein weiterer Punkt ist in Bezug auf den Dreischritt hervorzuheben. Und zwar heißt es: „Wenn es also um die Vermittlung der reflektiven Bildkompetenz im Schulunterricht geht, beruht diese auf zwei Säulen: erstens auf der ‚Betrachtung der Form‘ im Sinne einer sprachlich strukturierten Beschreibung mit anschließender ‚Analyse der künstlerischen Mittel‘ und zweitens auf der ‚Bildinterpretation‘, die mit unterschiedlichen Fragen unter Heranziehung von zum Beispiel auch schriftlichen Quellen den historischen Kontext des Kunstwerks zu ermitteln versucht“ (Albrecht/Albrecht 2018: 319). Hier wird der Dreischritt also differenziert in einen Teil, der allein über die Auseinandersetzung mit dem Bild funktioniert (Beschreibung, Analyse), und einen, bei dem Zusatzinformationen nötig sind (Interpretation). Jedoch bietet das Schulbuch dann eine Version der Interpretation an, die ohne über das Bild hinausreichende Kenntnisse auskommt (Abb. 5): „Sie arbeitet heraus, welche Effekte der Einsatz der beobachteten künstlerischen Mittel erzeugt (z. B. der Raumeindruck durch Fluchtlinien). Es handelt sich noch nicht um eine inhaltliche Deutung“ (ebd.: 322). Was hier als „Interpretation“ (Abb. 5) bezeichnet wird und von der „inhaltliche[n] Deutung“ unterschieden ist, fungiert in anderen Konzeptionen als Teil der Analyse, bei der gilt: „Wesen, Struktur und die jeweilige Wirkung der Gestaltungsmittel werden benannt und untersucht“ (Abb. 2). Somit findet sich nicht nur eine Unklarheit innerhalb des Texts, son-

dern es entsteht auch ein Widerspruch zu anderen Konzeptionen des Dreischritts – beides wird jedoch nicht thematisiert.

Abb. 5 Kompendium Kunst: Materie Werkinterpretation Warum? (2016)

Für die inhaltliche Deutung wird nun betont, dass sie im Schulunterricht schwerlich umzusetzen ist (vgl. ebd.: 323 f.). Weiterhin

gilt: „Zudem lassen sich viele der jüngeren kunsthistorischen Methoden kaum im Unterricht anwenden, weil die dafür erforderlichen Wissensvoraussetzungen nicht vorhanden sind. Kein Wunder also, dass die Methoden im Kunstunterricht zumeist immer noch auf der Stilgeschichte Wölfflins und der Ikonologie Warburgs und Panofskys basieren, wissenschaftliche Vorgehensweisen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden“ (ebd.: 324). Abgesehen davon, dass fraglich ist, ob die genannten Methoden weniger voraussetzungsreich sind als nicht näher benannte jüngere, wird ersichtlich, dass die Interpretation ein recht diffuser Teil des Dreischritts ist, der den Schulunterricht potenziell vor Schwierigkeiten stellt.

Der Verweis auf Methoden der Bilderschließung, die die Kunstgeschichte dem schulischen Kunstunterricht zu bieten hat, führt weit über die Forschungen zu diesem hinaus. Gleichwohl kann man bei der Auseinandersetzung mit dem Dreischritt auf gute Vorarbeiten der Kunstgeschichte zurückgreifen, die sich mit den Methoden des Fachs auseinandergesetzt und diese aufgearbeitet hat, sei es in Form von Überblicken (z. B. Brassat/Kohle 2009) oder Arbeiten zu einzelnen Methoden, wie der Ikonografie (z. B. Büttner/Gottdang 2019).

Schließlich sind historische Aufarbeitungen des Schulunterrichts durch die Kunstgeschichte, die sich auch in dieser Hinsicht als historische Wissenschaft zu erkennen gibt, zu nennen (vgl. z. B. Imorde/Zeising 2018). Es geht etwa darum, „Bildungskonzepte, Methoden und Ideologien, denen die Vermittlung von Kunstgeschichte in der Schule unterworfen ist, historiographisch in den Blick zu nehmen“ (Imorde/Loffredo/Zeising 2018: 4). Die Verbindung zu aktuellen Problemen wird dabei meist nur am Rande erwähnt. Das Potenzial historischer Forschung besteht jedoch darin, aktuelle Probleme konsequent zu historisieren, das heißt, ihre Ursprünge in der Vergangenheit aufzudecken oder historisch vergleichbare Probleme samt Lösungen aufzuzeigen.

Zusammenfassend lässt sich für das Fach der Kunstgeschichte festhalten, dass sie sich wenig mit der gegenwärtigen schulischen Praxis befasst, sondern höchstens eklektisch Einzelelemente thematisiert. Folgende Einzelpunkte gilt es festzuhalten:

- Die Kunstgeschichte thematisiert stark *historischen Schulunterricht*.
- Wenn der aktuelle Schulunterricht angegangen wird, so geschieht dies auf einer *allgemeinen Ebene* (Quellen: Lehrpläne, Curricula) und trifft damit die schulische Praxis (Quelle: Leitfäden, Internet, Schulbücher, Abiture, Lehrpläne, Curricula) nur bedingt.[18]
- Im Zentrum steht dabei die *Projektarbeit*, die sich ebenfalls stark von der alltäglichen Praxis unterscheidet.
- Das *Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik* ist unklar.
- Ebenso verhält es sich mit der *Rolle von Erwin Panofskys Analyseschema*, das oft als Grundlage des Dreischritts angegeben wird, ohne dies näher auszuführen.
- Es herrschen *Widersprüche* innerhalb der einzelnen Überlegungen zum Dreischritt (z. B. bei Albrecht/Albrecht) sowie zwischen verschiedenen Überlegungen (z. B. ebd. und Abb. 2). Diese potenziell fruchtbaren Unterschiede werden jedoch nicht thematisiert, sodass sie zu Unklarheiten werden.
- Durch ihre *Erfahrung im Umgang mit Bildern* bietet die Kunstgeschichte einen reichen Fundus an Möglichkeiten, die für die Auseinandersetzung mit dem Dreischritt unverzichtbar sind und die es zu nutzen gilt.

## Bildwissenschaft

Aktuell wird in der Schule ein weiter Bildbegriff verwendet, der sich nicht auf Kunstwerke beschränkt: „Bilder [werden] hier verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“ (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2005: 4 und z. B. Kerncurriculum Hessen Sek. 1: 11, Anm. 1). Sofern sich die Kunstgeschichte mit Kunstwerken und deren Geschichte, also nur mit speziellen Bildphänomenen, befasst, wie es häufig der Fall ist (so z. B. bei Baumstark 2013), muss die Bildwissenschaft auf ihren Umgang mit dem Schulunterricht hin befragt werden.[19] Wo dies nicht der Fall ist und die Kunstgeschichte Bilder jedweder Art behandelt, erübrigt sich dies (so z. B. bei Albrecht/Albrecht 2018).

Eine Auseinandersetzung mit dem Schulunterricht findet sich in der Bildwissenschaft noch seltener als in der Kunstgeschichte. Und dabei wird noch stärker im Allgemeinen verblieben als dort (so z. B. bei Sachs-Hombach 2005), sodass keine Arbeiten zum

Dreischritt gefunden werden konnten. Ähnlich wie bei der Kunstgeschichte bietet die Bildwissenschaft jedoch vielfältige Angebote, deren man sich bei einer genaueren Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis der Bilderschließung bedienen kann (für die Kombination von Bildwissenschaft und Kunstpädagogik allgemein vgl. Wendemuth 2018).

## Kunstpädagogik

Aufgrund des geringen Interesses am Schulunterricht ist der Forschungsstand zum Dreischritt in Bezug auf die Kunstgeschichte und die Bildwissenschaft recht übersichtlich. Schwieriger wird es bei der Kunstdidaktik, die sich stark mit dem schulischen Kunstunterricht befasst, da sie primär für die Lehrerbildung zuständig ist. Das Skizzenhafte der folgenden Darstellung wird somit umso stärker ausfallen. Es werden dabei unterschiedliche Textsorten besprochen, um einen Überblick zu geben.

Zunächst interessiert ein Lexikoneintrag zur „Bildanalyse“ von Michael Grauer (2016), da dieser Eintrag dem Dreischritt am nächsten kommt und anzunehmen ist, dass darin eine Standardmeinung dargestellt wird. Dort wird vor allem ein Durchgang durch die kunsthistorischen Methoden geliefert, wobei jene weniger interessieren, die „historische Bezüge und thematische Verflechtungen“ berücksichtigen, da im schulischen Kontext eine „werkimmanente Vorgehensweise“ bevorzugt wird (ebd.: 40). Als gangbar werden Panofskys Überlegungen charakterisiert: „Seine Werkanalyse gliedert sich in drei Stufen. Man kann darin die basalen Fragestellungen jeder Begegnung mit Kunst erkennen: Was? – Wie? – Warum?“ (ebd.). Diese Gleichsetzung wird nicht begründet und bleibt ebenso fraglich wie die Zuordnung der „Komposition“ zur ersten Stufe (ebd.) – auch zu fragen wäre, ob es nicht weitere basale Fragestellungen gibt wie etwa danach, wann ein Werk von wem gefertigt worden ist. Gleichwohl ist der Dreischritt klar erkennbar (vgl. Abb. 1–4). Während wir diesem Punkt bereits mehrfach begegnet sind, ist ein anderer bislang nicht angesprochen worden. So gilt: „[G]ültige Ansätze und verbindliche Vorgehensweisen, die einfach zu erlernen und anzuwenden sind, fehlen dem Fach Kunstgeschichte heute“ (ebd.: 42). Wenn man dies nicht als Einladung verstehen möchte, sich ausschließlich mit älteren Vorgehensweisen der Kunstgeschichte zu befassen, ist das Problem angesprochen, dass die Kunstgeschichte der Kunstpädagogik nicht einfach als feste Größe im Sinne einer Orientierungswissenschaft dienen kann, sondern dass auch dort zu klären ist, wie Bilder zu erschließen sind.[20] Es wird die Frage eröffnet, „auf welche Kunstgeschichte sich die Kunstdidaktik beziehen soll“ (Preuss 2014: 1).

Eine andere Art der Arbeit, nämlich eine Monografie zum Umgang mit Bildern im Kunstunterricht, legt Klaus-Peter Busse vor. Inhaltlich lässt sich an das soeben Ausgeführte anschließen, nämlich dass „bis heute der kunstpädagogische Umgang mit der Kunstgeschichte als sehr unbefriedigend“ anzusehen ist (2016: 9). Die Unzufriedenheit kommt durch eine unklare Position der Kunstpädagogik in Bezug auf die Kunstgeschichte zustande, der es nicht gelingt, die Kunstgeschichte mit ihren spezifischen Kompetenzen und Standards in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd.: 7–19) – im Gegensatz zu Grauer wird die Kunstgeschichte hier als fester Bezugspunkt verstanden. Beim Versuch, hierfür einen gangbaren Weg aufzuzeigen, kommen am Rande drei Aspekte des Dreischritts zur Sprache.

Erstens wird auf die Rezeption von Panofskys dreigliedrigem Modell durch die Kunstpädagogik hingewiesen und diese Sichtweise kritisiert, das heißt, es wird eine historische Aufarbeitung des Dreischritts angesprochen, jedoch nicht konsequent durchgeführt (vgl. ebd.: 65 f.).

Zweitens stellt Busse folgendes Problem heraus: „Das Problem vieler (vermeintlich kunsthistorisch gedachter) Unterrichtsvorschläge (auch im Zentralabitur) liegt darin, gelernte Begriffe zum Verständnis von Kunstwerken von Schülerinnen und Schülern anwenden zu lassen, statt Werke zuvor in ihrem Eigensinn zu erfassen: Vielleicht kann man die Gemälde C. D. Friedrichs mit den Fotografien Andreas Gurskys vergleichen, indem man räumliche Perspektiven, Betrachterstandpunkte und Darstellungsinhalte vergleicht. Dies würden Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht lernen, und sie wenden die vorgegebenen Analyseraster als vorgegebene Blickfelder an, statt sie in der Wahrnehmung zu entdecken. Berücksichtigt man in einer solchen Unterrichtssituation den Eigensinn der Werke von Friedrich und Gursky, müsste beispielsweise die unterschiedliche Größe dieser Werke anschaulich werden. Erfahrbar ist dies im Klassenzimmer kaum. Die Vermittlung von Kunstgeschichte gelingt erst dann erfolgreich, wenn man Kindern und Jugendlichen Empirie im Umgang mit Kunstwerken ermöglicht. Mit Begriffen, Rastern und Schematisierungen

erfasst man den Eigensinn eines Werkes nicht“ (ebd.: 81). Mit dieser Sichtweise wird die gängige Schulpraxis des Fachs Kunst, die im Klassenraum stattfindet, dort Klausuren und Abiture schreibt und hierfür Leidfäden, Schulbücher und mehr entwickelt hat, hart kritisiert – denn hierfür sind Begriffe, Analyseraster und Schematisierungen wie eben der Dreischritt notwendig.[21] Bei der vorgeschlagenen Alternative, nämlich dem Projektunterricht vor Ort, stellt sich dann jedoch wiederum die Frage, ob dies in der Schule realiter und allgemein umsetzbar ist. Dies zeigt auch hier, dass nicht an der konkreten Unterrichtspraxis angesetzt und gearbeitet wird, ein Eindruck, der auch dadurch verstärkt wird, dass als Quellen keine spezifischen Leitfäden, Schulbücher oder Curricula herangezogen werden, sondern sich einerseits auf Diskurse in der Forschungsliteratur und andererseits alleine auf Verordnungen zu einem gewünschten Kunstunterricht, wie die *Charta von Venedig* und die *Konvention von Faro*, gestützt wird (vgl. z. B. ebd.: 67, Anm. 54).

Drittens – und in einem gewissen Gegensatz zum zuvor Dargestellten – schlägt Busse vor: „Wahrnehmen, Erkunden und Beschreiben führen zu Erkenntnissen und Lernfortschritten; sie sind Inhalte des Skripts des Analysierens und Begründens, um Behauptungen und Hypothesen abzusichern“ (ebd.: 85). Hierin kann man eine gewisse Nähe zum Dreischritt erkennen. Irritierend wirkt dabei, dass zwar gesagt wird, die einzelnen Schritte „bauen aufeinander auf: Ohne Wahrnehmung funktioniert eine Analyse nicht“, danach jedoch die Denkfigur des „hermeneutischen Zirkels“ hervorgehoben wird, also ein „Pendeln zwischen Wahrnehmung, Beschreibung und Untersuchung“ (ebd.: 86). Im Detail besprochen wird dies jedoch nicht, und ich werde später bei der Kritik des Dreischritts hierauf zurückkommen (Abs. IV).

Insgesamt arbeitet sich Busse wenig an der konkreten schulischen Praxis ab, sondern schlägt vielmehr eine eigene Konzeption vor, die um andere Punkte herum strukturiert ist (Abb. 6). Da Busses Überlegungen vielfältige Anregungen und Möglichkeiten bieten, wäre nun die Frage, wie sich die aktuelle Schulpraxis mit diesen Punkten kombinieren lässt.

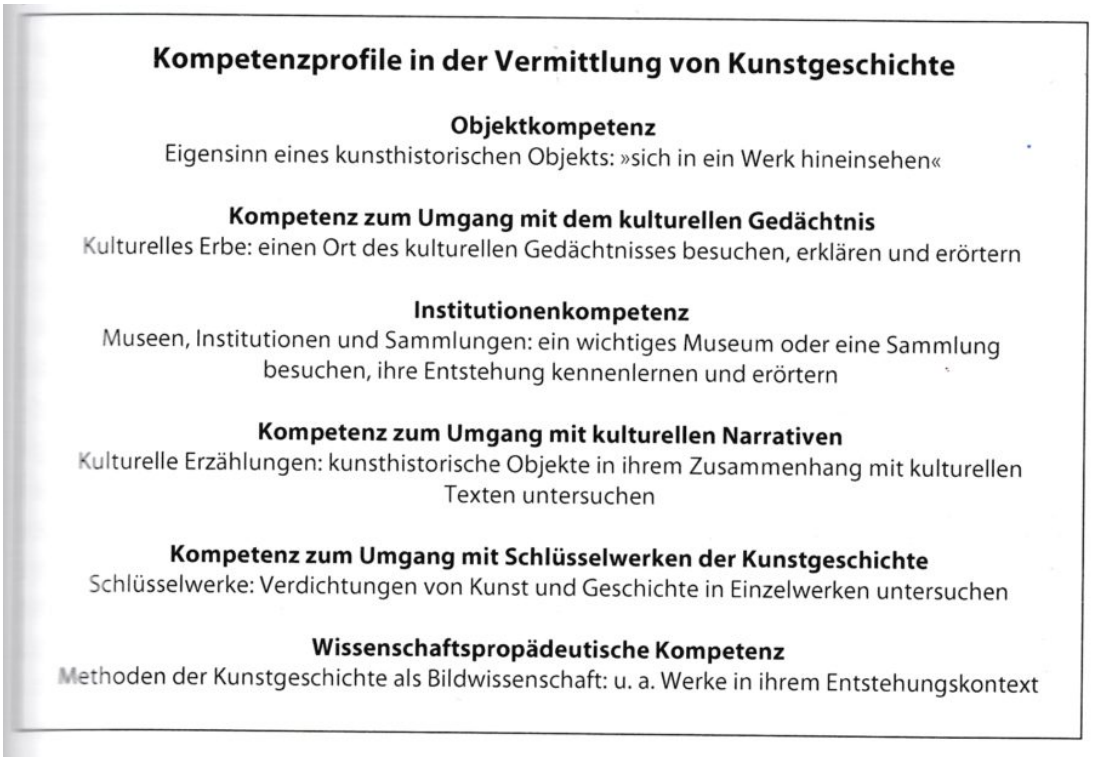



Abb. 6 Hans-Joachim Busse: Kompetenzprofile in der Vermittlung von Kunstgeschichte (2016)

Als Nächstes interessiert ein Forschungsprojekt, das immer wieder und sehr intensiv mit dem Dreischritt zu tun hat, nämlich das 2010 erstmals zusammengekommene *European Network for Visual Literacy*, mit dem das Ziel verfolgt wird, „ein besser begründetes Kompetenzmodell“ für den Kunstunterricht zu entwickeln (Wagner 2018a; vgl. Wagner/Schönau 2016). Hierbei fand unter

anderem eine „empirische Bestandsaufnahme der Lehrplankonzepte in den europäischen Ländern“ statt (Wagner 2018a; vgl. Kirchner 2016). Im Kompetenzstrukturmodell sind die Elemente des Dreischritts unter den Bezeichnungen „Beschreiben“, „Untersuchen“ und „Deuten“ vorhanden (Abb. 7; Wagner/Schönau 2016: 116, 123, 117 f.). Wenngleich diese Punkte mit anderen vermischt werden, wird durchaus der Dreischritt erkannt: „Beschreiben, Untersuchen, Deuten und Beurteilen werden in der Schule als methodische Schritte in eben dieser Reihenfolge gelernt“ (ebd.: 114). Trotz dieses Zugeständnisses wird der Dreischritt nicht eigens behandelt. Es wird jedoch klar, dass es sich um ein Phänomen handelt, das über Deutschland hinausreicht, was für eine internationale Behandlung des Dreischritts von Interesse ist.

Abb. 7 Kompetenzstrukturmodell (2016)

Im Zuge dieses Projektes hat Ernst Wagner nach Auswertung der deutschen Lehrpläne tabellarisch den „weitgehenden Konsens“ darüber angegeben, was zu lehren ist: „Schülerinnen und Schüler sollen demnach Folgendes gewinnen:

1. Bewusstsein für die Geschichtlichkeit von Bildern und Objekten;
2. Bewusstsein für die Notwendigkeit eines methodischen Zugangs zu Bildern und Objekten;
3. Exemplarische Einblicke in einzelne gestalterische Positionen und Werke“ (Wagner 2018b: 106).

Ob dies im Einzelnen stimmt, sei dahingestellt.[22] Wichtiger ist hier die Angabe, wie „Kunstlehrer einen pragmatischen und intelligenten Weg gefunden“ haben, diese Punkte umzusetzen (ebd.: 107). Dabei werden nun, neben anderen, die Elemente des Dreischritts erkennbar, wenn die „Beschreibung des unmittelbaren Eindrucks“, die „Herausarbeitung der jeweils spezifischen Form-Inhalt-Relation“ sowie die „Interpretation“ genannt werden (ebd.). Für den dritten Schritt, die Interpretation also, entwickelt Wagner dann eine differenzierte Sichtweise in Form einer Theorie der *Narrative*, an die bei weiteren Überlegungen angeschlossen werden könnte (vgl. ebd.: 108–119). Somit ist der seltene Fall gegeben, dass explizit an einem Punkt des Dreischritts gearbeitet wird – leider wird der Dreischritt dabei nicht als ganzer behandelt, sodass zu fragen bleibt, was die Überlegungen Wagners zur Interpretation für diesen bedeuten.

Aufschlussreich ist eine weitere These Wagners: „Interessant ist hier eine Beobachtung am Rande: Über die Konzentration auf zu erzielende Lernergebnisse/ Schülerkompetenzen kann offensichtlich viel leichter ein Konsens auch zwischen verschiedenen ‚Lagern‘ erreicht werden, als über die Verständigung anhand fachdidaktischer Positionen. Vielleicht liegt darin auch ein Grund, warum viele deutsche Professoren sich nicht so recht auf diesen Ansatz einlassen können. Für deren Berufsbild ist Profilierung und vor allem Abgrenzung wichtiger als an Praxis orientierte Konsensbildung“ (Wagner 2018a). Hiermit könnte erklärt werden, weshalb sich so wenig mit der schulischen Praxis beschäftigt wird, die mittels des Dreischritts in ihrer Grobstruktur recht einfach zu fassen ist. Dies bedeutet nicht, dass sich in einem weiteren Forschungsschritt nicht auch innerhalb der Struktur des Dreischritts eine Vielzahl von Varianten feststellen ließe.

Eine große Rolle spielt der Dreischritt ebenfalls bei Magdalena Eckes (2018). Zunächst liefert sie mit dem Schaubild aus einem Lehrerheft aus dem Jahr 1986 einen Beleg, der zeigt, dass der Dreischritt bereits vor den aktuell gültigen Abiturerlassen und Curricula relevant war (Abb. 8). Weiterhin zeigt sie durch einen Vergleich mit einer jüngeren Anleitung zur Werkbetrachtung eine Entwicklung auf, da in diesem Fall etwa der erste, subjektive Eindruck hinzukommt (vgl. ebd.: 123–125).[23] Für eine Historisierung des Dreischritts ist auf diese Weise ein Weg gewiesen.

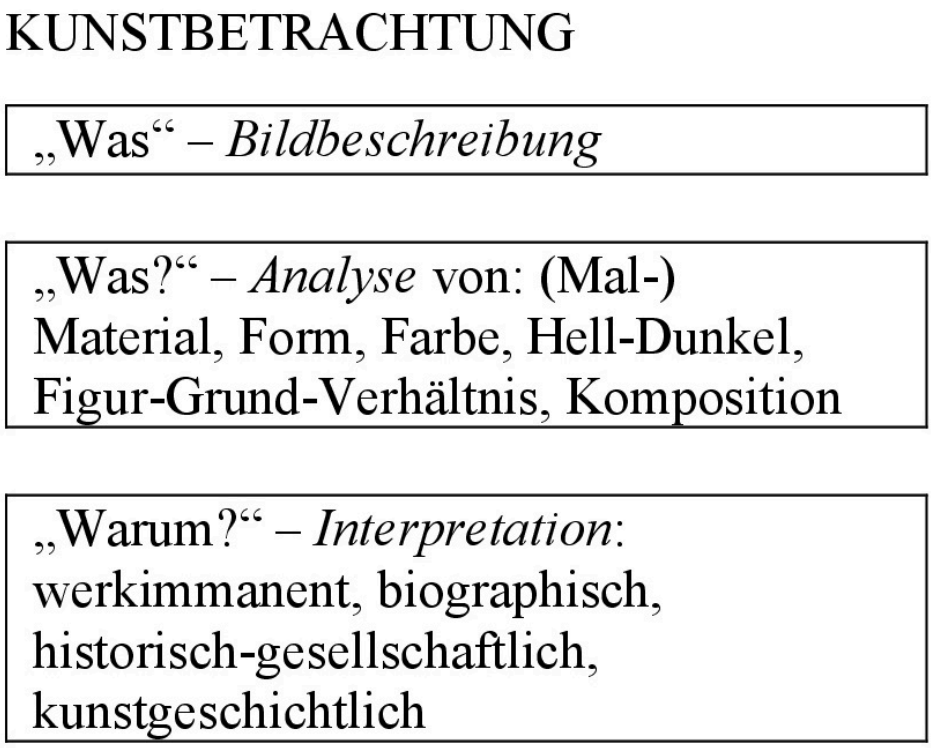



Abb. 8 Wolfgang Uhlig: Schaubild Kunstbetrachtung (1986)

Das Anliegen von Eckes besteht darin, zu fragen, wie mit den subjektiven Momenten bei der Auseinandersetzung mit Bildern umzugehen ist – eine klassische und stets aktuelle Frage.[24] Dabei interesseiert sie in erster Linie die Beschreibung: „Über diese subjektive Prägung bei allen beschreibenden und interpretierenden Subjekten zu sprechen, diese in Ansehung der betrachteten Objekte wahrnehmbar zu machen, sollte zentrales Anliegen von Bildbetrachtung sein. Dabei reicht es nicht, zu Beginn eine kurze emotionale Äußerung zuzulassen, die sodann von der ‚richtigen‘ objektiven Erkenntnis korrigiert wird. Wenn Beschreibung – und damit alles, was auf sie folgt – subjektiv geprägt ist, sollte diese Prägung soweit möglich bei jedem offengelegt und die entsprechenden Ergebnisse vor diesem Hintergrund und mit Bezug auf das Objekt selbst verhandelt werden“ (Eckes 2018: 128). Wie dies konkret aussehen soll, wird leider nicht gesagt. Gleichwohl begegnet hier nun der seltene Fall, dass sich explizit mit dem Dreischritt befasst wird, um ein Problem zu identifizieren und dafür eine Lösung anzubieten. Ein solches Vorgehen kann als Vorbild für eine vertiefende Auseinandersetzung angesehen werden – auf das thematisierte Problem wird später zurückgekommen (Abs. IV). Im Anschluss daran wäre etwa zu erarbeiten, wie sich der zitierte Anspruch Eckes unterrichtspraktisch umsetzten lässt, welche Vorbilder es für den Anspruch gibt, was das für die Wahrnehmung und Beschreibung Gesagte für den Dreischritt als ganzen bedeutet oder welche Alternativen sich hierzu anbieten.

| Gegenstand der Interpretation | Akt der Interpretation | Ausrüstung für die Interpretation | Korrektivprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte) |
|---|---|---|---|
| I *Primäres* oder *natürliches* Sujet – (A) tatsachenhaft, (B) ausdruckshaft –, das die Welt *künstlerischer Motive* bildet | *Vor-ikonographische Beschreibung* (und pseudoformale Analyse) | *Praktische Erfahrung* (Vertrautheit mit *Gegenständen* und *Ereignissen*) | *Stil*-Geschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen *Gegenstände* und *Ereignisse* durch *Formen* ausgedrückt wurden) |
| II *Sekundäres* oder *konventionales* Sujet, das die Welt von *Bildern, Anekdoten* und *Allegorien* bildet | *Ikonographische Analyse* | *Kenntnis literarischer Quellen* (Vertrautheit mit bestimmten *Themen* und *Vorstellungen*) | *Typen*- Geschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte *Themen* oder *Vorstellungen* durch *Gegenstände* und *Ereignisse* ausgedrückt wurden) |
| III *Eigentliche Bedeutung* oder *Gehalt*, der die Welt *»symbolischer« Werte* bildet | *Ikonologische Interpretation* | *Synthetische Intuition* (Vertrautheit mit den *wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes*), geprägt durch persönliche Psychologie und *»Weltanschauung«* | Geschichte *kultureller Symptome* oder *»Symbole«* allgemein (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen *wesentliche Tendenzen des menschlichen Geistes* durch bestimmte *Themen* und *Vorstellungen* ausgedrückt wurden) |

Abb. 9 Erwin Panofsky: synoptische Tabelle (1939)

Greift man einzelne Schritte des Dreischritts heraus, so finden sich in der Kunstpädagogik auch hierzu vielfältige Überlegungen, auf die bei einer genaueren Behandlung zurückgegriffen werden kann. Stellvertretend seinen nur die „Topoi des Sehens und Betrachtens“, also die „ersten Schritte einer Werkbegegnung“, genannt, die Alexander Glas systematisch zu erfassen versucht (2018: 23). Hier stellt sich dann immer die Frage, was diese Arbeiten für den Dreischritt bedeuten beziehungsweise wie sie für dessen Bearbeitung fruchtbar gemacht werden können.

Wie bei der Kunstgeschichte so finden sich auch in der Kunstpädagogik Überblicke, auf die bei der Auseinandersetzung mit dem Dreischritt zurückgegriffen werden kann. Zwei Richtungen fallen hierbei besonders ins Auge. Einmal hat Christiane Schmidt-Maiwald unterschiedliche Analysemethoden zusammengetragen (2016 und 2018). Dies weist eine große Nähe zu entsprechenden Arbeiten aus der Kunstgeschichte auf und betrifft in erster Linie die Interpretation. Das andere Mal hat Sidonie Engels eine fachhistorische Studie vorgelegt, die Kunstbetrachtung in der Schule herausarbeitet (2015). Obgleich das *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung* als Quelle und die Zeit von 1953 bis 1979 im Zentrum stehen, finden sich vielfältige Verweise, die weit darüber hinausgehen und die dabei helfen, den Dreischritt historisch wie systematisch besser zu verorten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich einige Punkte mit jenen aus der Kunstgeschichte decken und andere hinzukommen. Im Einzelnen handelt es sich um Folgendes:

- Es wird oft *Panofsky als Grundlage* des Dreischritts genannt, ohne dies im Detail darzulegen; vereinzelt wird dies kritisiert, jedoch ebenfalls ohne genauere Begründung.
- Das *Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik* wird diskutiert und mitunter die fruchtbare Frage gestellt, wie die Kunstpädagogik mit welcher Art von Kunstgeschichte umgehen soll.
- Auch die Kunstpädagogik orientiert sich stark am – in vielerlei Hinsicht absolut wünschenswerten – Projektunterricht statt an der realen schulischen Praxis.
- Dies zeigt sich auch an den *herangezogenen Quellen*. Forschungsliteratur, Lehrpläne, Curricula oder auch die *Charta von Venedig* oder die *Konvention von Faro* werden beachtet, nicht jedoch unterrichtsnahe Quellen wie Leitfä-

den, Schulbücher, Internet und Abiture.

- In Andeutungen lassen sich Fragen an den Dreischritt erkennen, wie jene, ob dieser linear oder pendelartig zu durchlaufen ist (Busse). Eine intensive Diskussion fehlt jedoch (vgl. Abs. IV).
- Grundsätzliche Fragen, wie der Umgang mit der Subjektivität in der Auseinandersetzung mit Bildern, werden in Bezug auf den Dreischritt aufgeworfen (Eckes). Dies geschieht in kurzen Aufsätzen. Eine intensive Aufarbeitung fehlt.
- Für eine Historisierung des Dreischritts finden sich vereinzelt Hinweise, ohne dass diese konsequent zusammengetragen worden sind.
- Sowohl in historischer als auch in methodischer Hinsicht stehen viele Ansatzpunkte bereit, die zur Aufarbeitung des Dreischritts herangezogen werden können.

## III Vorteile des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Um die schulische Praxis der Bilderschließung weiter zu ergründen, wird nun die Frage gestellt, welche Vorteile der Dreischritt mit sich bringt, was also dazu geführt hat, dass er die Schulpraxis aktuell bestimmt. Damit wird gleichsam eine weitere Erklärung für den Dreischritt geliefert. Es werden in einer losen und offenen Reihenfolge acht Vorteile benannt.

- Zunächst bringt der Dreischritt in dem Sinn eine recht große *Transparenz* mit sich, dass die Schüler*innen wissen, was sie der Reihe nach tun sollen und worauf das Ganze hinausläuft.
- Dann bedeutet der Dreischritt im Hinblick auf das in einer Unterrichtseinheit und Prüfung Bewältigbare ein *geeignetes Pensum*. Es wird nicht zu viel von den Schülern*innen verlangt. Die Komplexität ist auf ein bewältigbares Maß reduziert.[25]
- Aufgrund der Übersichtlichkeit ist der Dreischritt – der selbst bildhafte Züge besitzt – einprägsam und kann *gut gelernt*
- Der Dreischritt ist *intuitiv nachvollziehbar*, er knüpft in weiten Teilen an die Lebenswelt der Schüler*innen an. Damit geht eine gewisse Motivation einher.
- Aufgrund der vorigen Punkte gibt der Dreischritt den Schülern*innen *Sicherheit* im Lernen und Vorbereiten auf eine Prüfung.
- Der Dreischritt ist *kompetenzorientiert*, das heißt, es werden mit dem Beschreiben, Analysieren und Interpretieren Kompetenzen angesprochen, die die Schüler*innen besitzen sollen, und keine reinen Wissensinhalte. Damit passt der Dreischritt zur aktuellen Ausrichtung der Schule – dabei ist zu beachten, dass er bereits vor der allgemeinen Kompetenzorientierung existierte (Abb. 8).
- Bei den einzelnen Elementen handelt es sich um *sinnvolle Kompetenzen*, sowohl zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags als auch für das spätere Berufsleben. Wer etwa nach dem Weg gefragt wird, muss ebenso beschreiben können wie ein/e Journalist*in.
- Der Dreischritt deckt die für das Abitur vorgeschriebenen *Anforderungsbereiche* und *Operatoren* ab (vgl. OAVO, § 25 [4]/[5], und *Operatoren* im Fach Kunst, Landesabitur 2020).[26]

## IV Ein Problem des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Wenn der Dreischritt ausschließlich Vorteile mit sich brächte – was an sich ein Ding der Unmöglichkeit ist, da nichts perfekt ist –, wäre er für die Wissenschaft von geringem Interesse. Die Wissenschaft befasst sich primär mit Problemen, mit offenen Fragen, die sie zu lösen versucht. Im Sinne einer Skizze soll hier allein auf ein grundlegendes Problem des Dreischritts aufmerksam gemacht werden, nämlich das sukzessive Abarbeiten auf sicheren Grundlagen – weitere Probleme sind bereits in Form von Wider-

sprüchen und Unklarheiten begegnet.

Dass der Dreischritt vom Gedanken eines schrittweisen Abarbeitens bestimmt ist beziehungsweise einen solchen den Schülern*innen vermittelt, wird schon daran ersichtlich, dass er eine nummerische Gliederung besitzt (Abb. 1–4). Es liegt auf der Hand, dass die Schüler*innen zuerst das Bild beschreiben, es zweitens analysieren und drittens interpretieren werden. Diese Idee des sukzessiven Abarbeitens begegnet auch in der Forschung, wenn Klaus-Peter Busse, wie oben bereits zitiert, angibt, die einzelnen Schritte „bauen aufeinander auf" und zur Konkretisierung hinzufügt: „Ohne Wahrnehmung funktioniert eine Analyse nicht" (2016: 86). Vergleichbares findet sich auch bei Anna Elisabeth Albrecht und Stephan Albrecht, die der „Bildbeschreibung" attestieren, dass sie „als Grundlage jeder formalen wie künstlerischen Bildanalyse vorausgehen muss" (2018: 321). Mit diesen Aussagen wird auch ein anderer Aspekt deutlich. Wenn nämlich das Eine auf dem Anderen aufbaut, ist impliziert, dass das Eine dem Anderen einen festen Halt gibt, dass also auf eine sichere „Grundlage" aufgebaut wird. Niemand möchte gerne auf Sand bauen – ein Zurückkommen auf schon Bewältigtes ist im Dreischritt nicht vorgesehen. Zu dieser sicheren Grundlage sind auch die Angaben zum Bild und zum/zur Künstler/-in zu rechnen, die sich „normalerweise bei der Abbildung" (Abb. 1) finden und nur *erfasst* und *nicht erarbeitet* werden müssen (Abb. 3).[27] Sie stehen fest, bilden einen festen Rahmen. Wenn man den Aufgabenstellern nicht unterstellt, dass sie die Schüler*innen in die Irre führen wollen, sind diese Angaben wohl als richtig anzusehen. Tendenziell wird beim bisher Angeführten die Vorstellung erkennbar, dass man sich beim Durchlaufen des Dreischritts immer weiter vom Sicheren zum Unsicheren bewegt, denn das Bild ist zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer bestimmten Person erstellt worden, mit etwas Training wird man das Bild so beschreiben, wie es ist, und eventuell auch noch die vorhandenen bildnerischen Mittel auf ihre Wirkung hin analysieren können, wohingegen dann die Interpretation recht weitgefächert und unsicher ist, vor allem, wenn man darunter auch die „persönliche, subjektive Wertung des Bildes" versteht (Abb. 2).

Dass die umrissene Sichtweise problematisch sein könnte, wird bei Busse bereits angedeutet, indem er ein „Pendeln zwischen Wahrnehmung, Beschreibung und Untersuchung" fordert (2016: 86). Auch Magdalena Eckes Betonung der subjektiven Elemente der Wahrnehmung spricht dafür, dass das im Dreischritt vermittelte Vorgehen nicht tragfähig ist und revidiert werden muss (2018). Dabei ist zu betonen, dass das Ergebnis nicht (wörtlich) in *subjektiver Gleichgültigkeit* enden darf, da dies mit einer nachvollziehbaren Bewertung, die sowohl in der Wissenschaft als auch in der Schule gefordert ist, nicht vereinbar wäre.[28]

Das Problem soll nun näher geklärt werden. Worin besteht das Problem genau? Die Kritik betrifft zunächst die Annahme, dass es sichere Grundlagen in Form von gesichertem Wissen gäbe. Dabei handelt es sich erkenntnistheoretisch um eine klassische Idee, die mit Karl Popper als „Erkenntnistheorie des Alltagsverstandes" oder „Kübeltheorie des Geistes" bezeichnet werden kann (1984b: 61). Der zentrale Gedanke ist, dass wir wie ein Kübel, der zunächst leer ist, mit Wissen gefüllt werden (vgl. ebd.: 62 f.). Man weiß nicht, welche/r Künstler/-in für das Bild verantwortlich ist, und liest es nach, man weiß nicht, wie das Bild aussieht, öffnet die Augen und beschreibt es usw. Diese Auffassung entspricht dem alltäglichen Vorgehen und wirkt deshalb einleuchtend. Gleichwohl ist sie nicht haltbar, da damit „angeborene Dispositionen" ausgeklammert werden, die dafür verantwortlich sind, wie man welche Dinge entschlüsselt (ebd.: 64). Erkenntnis ist demnach kein Füllen eines vorab leeren Kübels, sondern ein „Entschlüsseln durch *Versuch und Fehlerelimination*" (ebd.): „Alles erworbene Wissen, alles Lernen besteht in der Veränderung (möglicherweise Verwerfung) irgendeines Wissens oder einer Disposition, die schon vorhanden waren; und letzten Endes in der Veränderung angeborener Dispositionen" (ebd.: 72). Damit wird auch, und dies ist für die Schule relevant, deutlich, dass es um eine spezielle Art des Lernens und Lehrens geht.

Im letzten Zitat wird zudem ersichtlich, dass mit den sicheren Grundlagen auch die Möglichkeit eines sukzessiven Abarbeitens verloren geht. Denn die „Veränderung (möglicherweise Verwerfung) irgendeines Wissens oder einer Disposition" betrifft potenziell auch die vorherigen Schritte. Bei jedem Schritt steht alles auf dem Spiel. Für die Kunstgeschichte hat Panofsky dies prägnant formuliert: „Jede Entdeckung einer unbekannten historischen Tatsache und jede neue Interpretation einer bekannten ‚passt' entweder in die herrschende allgemeine Konzeption und bestätigt und bereichert sie dadurch, oder sie zieht eine subtile oder sogar fundamentale Änderung der herrschenden allgemeinen Konzeption nach sich und wirft damit neues Licht auf alles, was bisher bekannt war" (2002: 15).[29]

Mit dem Ausgeführten wird deutlich, dass der Dreischritt mit Annahmen operiert, die falsch sind. Hierin besteht ein Problem.

# V Lösungsvorschläge zu einem Problem des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Ein Problem des Dreischritts steht nun vor Augen. Für dieses gilt es Lösungsvorschläge zu machen, die so geartet sind, dass sie in der schulischen Praxis realistisch umsetzbar sind, wenngleich es im Zuge einer Skizze nicht immer möglich ist, konkrete Unterrichtsszenarien vorzustellen. Es muss sich dabei auf fünf Ideen beschränkt werden. Zugleich wird hier exemplarisch gezeigt, wie eine Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschung aussehen könnte.

Eine erste Lösungsmöglichkeit deuten die oben besprochenen Überlegungen von Eckes an, indem sie feststellt: „Wenn Beschreibung – und damit alles, was auf sie folgt – subjektiv geprägt ist, sollte diese Prägung soweit möglich bei jedem offengelegt und die entsprechenden Ergebnisse vor diesem Hintergrund und mit Bezug auf das Objekt selbst verhandelt werden“ (2018: 128; vgl. Abs. II). Das heißt also, dass bei der Bearbeitung eines jeden Schritts des Dreischritts die subjektiven Komponenten des Tuns – bei Popper wären dies die eigenen Prägungen und das eigene Vorwissen – herausgestellt werden müssen. Sie werden Teil des zu Bearbeitenden und werden damit objektiviert (vgl. Bourdieu 1988: 10).

Die zweite Variante greift jenen Punkt auf, der Eckes nicht genügt, wenn sie schreibt: „Dabei reicht es nicht, zu Beginn eine kurze emotionale Äußerung zuzulassen, die sodann von der ‚richtigen‘ objektiven Erkenntnis korrigiert wird“ (2018: 128). Was damit gemeint ist, zeigen die Leitfäden: Während bei Abb. 4 noch nicht einmal eine Korrektur des ersten Eindrucks stattfindet, soll dies in Abb. 2 und 3 geschehen – zumindest soll in der Analyse ebenfalls auf die Wirkung eingegangen werden. Eckes Schwierigkeit ergibt sich aus dem Gegensatz, den sie aufmacht zwischen *emotionaler Äußerung* und *richtiger objektiver Erkenntnis*. Wenn man aber annimmt, dass keine Erkenntnis endgültig richtig ist, dann ist es durchaus sinnvoll, letztendlich sogar erkenntnistheoretisch notwendig, im Laufe des Dreischritts bereits vollzogene Schritte zu korrigieren. Man schreitet durch „*Versuch und Fehlerelimination*“ voran, indem das Falsche ausgeschieden wird (Popper). Ein erster Wirkungseindruck eines Bildes kann somit mithilfe der Analyse durchaus korrigiert werden. Und es spricht alles dafür, dass dies im Zuge der Interpretation erneut geschieht.

Drittens lässt sich den Schülern*innen das Unabschließbare der Werkerschließung für den Dreischritt gut dadurch verdeutlichen, dass man unterschiedliche Varianten vergleicht. Vor allem bei der Analyse zeigt sich leicht, dass sich die Kategorien unterscheiden und einige Leitfäden mehr Kategorien vorgeben als andere (Abb. 1–4). Hierdurch wird erkennbar, dass bei der Analyse eine Auswahl an Kategorien getroffen wurde beziehungsweise dass anzunehmen ist, dass es sich um eine offene Reihe handelt. Dies kann noch dadurch unterstrichen werden, dass, etwa bei einer Klausur, bewusst einige Kategorien ausgeklammert werden. Diese Offenheit ist manchmal markiert, wenn es etwa heißt: „Untersuche die bildgestalterischen Mittel und ihre Wirkung. Frage z. B.“ (Abb. 3). Im Unterschied zu einer festen Liste (Abb. 1, 2 und 4) wird deutlich, dass es sich beim Folgenden um *Beispiele* handelt.

Viertens lässt sich dem Eindruck von sicheren Grundlagen entgegenwirken, indem man sich den allgemeinen Angaben zum Bild und zum Künstler beziehungsweise dem Einleitungssatz widmet, einem Bereich also, der den Schülern*innen für gewöhnlich als Grundlage ihrer Bilderschließung oder als fester Bezugspunkt präsentiert wird. Hierzu erhalten sie das zu behandelnde Bild ohne Angabe zum/zur Künstler/-in sowie weitere Bilder, bei denen diese Angabe vorhanden ist. Nun sollen sie durch den Vergleich der Gestaltungsmittel eine These formulieren und begründen, von wem das Bild stammt. Damit ist auch ein Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik geleistet, da es sich bei der Frage der Zuschreibung um ein klassisches Arbeitsgebiet der Kunstgeschichte handelt (vgl. Sauerländer 2003 und Anm. 29).

Um den Schülern*innen das gerade Ausgeführte deutlich vor Augen zu stellen, könnte fünftens die nummerische Anordnung des Dreischritts ersetzt werden. Ein erster Schritt wäre mit einer nichthierarchischen Darstellung vollzogen (Kreisform), ein zweiter würde betonen, dass es sich bei der Bilderschließung um einen unendlichen Prozess handelt, bei dem gleichwohl Fortschritte zu erzielen sind und vorher Erarbeitetes zu korrigieren ist (Spiralform; Abb. 10).[30] Diese Darstellungsform bringt zugleich die bewusste Reflexion des eigenen Tuns mit sich.

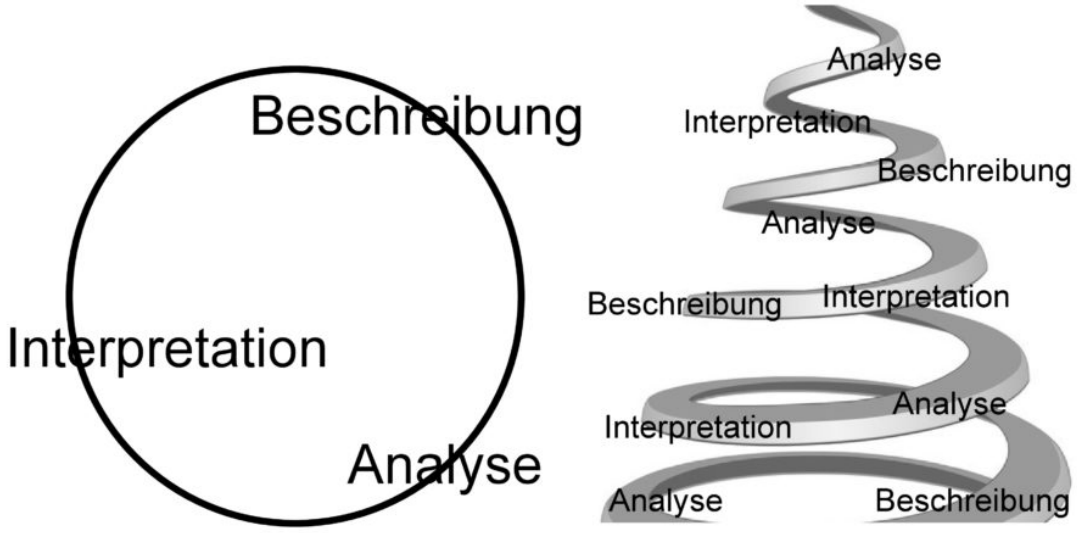



Abb. 10 Christian Nille: alternative Darstellungsformen des Dreischritts

## VI Schluss: Skizze eines zukünftigen Forschungsprojekts

Die bisherigen Ausführungen dürften gezeigt haben, dass die schulische Praxis der Bilderschließung, die sich in Form des Dreischritts Beschreibung, Analyse und Interpretation fassen lässt, ein für die Gesellschaft bedeutsames und bislang wenig bearbeitetes Forschungsobjekt darstellt. Um diesem Desiderat zu begegnen, wird nun, auf das Dargestellte aufbauend, ein zukünftiges Forschungsprojekt skizziert, indem umrissen wird, welche Punkte idealtypisch zu bearbeiten sind. Eine klare Reihenfolge besteht dabei nicht, da zumindest die letzten drei Punkte durchaus austauschbar sind. Daher wurde auf eine Nummerierung verzichtet.

### Quellenarbeit

Die Forschung hat bislang einige Quellenarten, die zur Erfassung der Schulpraxis in Bezug auf die Bilderschließung zentral sind, da sie dem Unterrichtsgeschehen recht nahestehen, nicht berücksichtig. Es handelt sich in erster Linie um Leitfäden, Internetangebote, Schulbücher und Abiture – ergänzend wären Interviews mit den verschiedenen Akteuren zu führen. Diese Quellen sind systematisch zu sammeln und im Hinblick auf den Dreischritt auszuwerten. Hierzu gehört auch der Abgleich mit weiteren Quellen wie Curricula, Lehrplänen usw. Auf diese Weise lässt sich der Ist-Zustand der schulischen Praxis viel präziser als bisher ermitteln. Ziel ist es, sowohl gleichbleibende Elemente als auch Varianten des Dreischritts herauszuarbeiten und diese in Gruppen zu ordnen.

## Problematisierungen und Lösungen

Wo sich Varianten finden, ist in einem nächsten Schritt zu fragen, welches Problem damit gelöst werden sollte und welche Variante zu bevorzugen ist. Ein Beispiel, das im Laufe des vorliegenden Texts begegnet ist, war die Frage danach, wie der Dreischritt im Verhältnis zu den Curricula, die unterschiedliche Dinge für die Bilderschließung fordern, zu bewerten ist. Weitere Fragen betrafen die subjektiven und objektiven Komponenten des Dreischritts, sein sukzessives Abarbeiten, seine Ursprünge usw. Sind einzelne Probleme auf diese Weise identifiziert, ist in Form von Fallstudien nach der bestmöglichen Lösung zu suchen. Dabei ist darauf zu achten, dass diese Lösung auch unterrichtspraktisch tragfähig ist, das heißt, dass jeweils konkrete Unterrichtsentwürfe zu liefern sind. Auf diese Weise kann theoretisch korrekt auf der Ebene der Praxis argumentiert werden. Zugleich bedeute dies, zu einem besseren Unterricht beizutragen, wobei es zunächst darum geht, Lösungen zu finden, die die bestehende Schulstruktur sowie jene des Dreischritts berücksichtigen. In einem nächsten Schritt können Lösungen für Punkte präsentiert werden, die einer größeren Modifikation bedürfen.

## Systematische Erklärungen

Bei einer systematischen Erklärung des Dreischritts (beziehungsweise einzelner Varianten desselben) müssen diese auf übergreifende (pädagogische und wissenschaftstheoretische) Konzepte und (politische) Verordnungen zurückgeführt werden. Auf diese Weise lassen sich Erklärungen im Sinne einer Verortung in größeren Systemen erarbeiten.

## Historische Erklärungen

Eine historische Erklärung verfolgt den Ist-Zustand des Dreischritts (beziehungsweise einzelner Varianten desselben) in die Vergangenheit. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen *bewussten Entscheidungen* und *unbewussten Traditionen*. Bei bewussten Entscheidungen geht es etwa darum, wie ein Leitfaden oder Curriculum entstanden ist, wie der Auftrag hierzu erteilt wurde, wer an der Entwicklung beteiligt war, welche Schritte bis zum fertigen Produkt genommen wurden usw. Dabei handelt es um konkrete Akteure, die bewusste Entscheidungen getroffen haben. Unbewusste Traditionen zu verfolgen, meint hingegen etwa, dass man einen Teil einer speziellen Variante eines Dreischritts, wie etwa die Idee, dass die Bilderschließung in drei Schritten zu erfolgen hat, möglichst weit zurückverfolgt, unabhängig davon, ob sich für die einzelnen Schritt eine konkrete Vermittlung über Akteursentscheidungen angeben lässt.

Insgesamt sind noch fast alle Fragen offen. Eine Bearbeitung dürfte sich als lohnend erweisen. Erste Schritte sind mit dem Ausgeführten gemacht und sollen fortgesetzt werden.

# Anmerkungen

[1]Natürlich finden sich bildbezogene Wenden – in Bezug auf den Schulunterricht – auch schon früher, wenn man etwa an die Möglichkeiten der massenhaften Bildreproduktion um 1900 denkt (vgl. Imorde 2018). Auch Fritz Saxl hebt bereits 1948 hervor, dass „unser Zeitalter kein Zeitalter des Verstandes, sondern ein visuelles Zeitalter“ ist (1980: 484). Trotz dieser Umstände sticht die Jetztzeit durch einen enormen Bildbezug – nicht zuletzt im Zuge der Neuen Medien – deutlich hervor.

[2] Zum Wohl der Gesellschaft beizutragen, bedeutet nicht, dass die Wissenschaft in den Dienst der Gesellschaft genommen werden soll, sodass nicht anwendungsorientierte Wissenschaft beziehungsweise Grundlagenforschung abzulehnen wäre. Wissenschaft kann dadurch zum gesellschaftlichen Wohl beitragen, dass sie eine für die Wissenschaft spezifische, in erster Linie rational-kritische und am Maßstab der Wahrheit orientierte Umgangsweise mit gesellschaftlichen Problemen pflegt. Die Wissenschaft soll al-

so auf ihre Weise auf konkrete gesellschaftliche Probleme reagieren und keine „Scholastik“ betreiben, das heißt keine praxisfernen Selbstgespräche führen (vgl. Bourdieu 2001: 55).

[3] Bei einer umfassenderen Auseinandersetzung mit der schulischen Bilderschließung müssten neben dem Kunstunterricht weitere Fächer, wie Geschichte und Religion, herangezogen werden. Da es sich hier jedoch um eine Skizze handelt und der Kunstunterricht in erster Linie für den schulischen Umgang mit Bildern verantwortlich ist, wird sich auf diesen beschränkt. Zum Umgang mit Bildern im Fach Geschichte vgl. etwa Baumgärtner 2014: 95 (Schulbuch), Sauer 2016 (Geschichtsdidaktik), Roeck 2004 (Geschichtswissenschaft). Zum Umgang mit Bildern im Religionsunterricht vgl. etwa Gärtner/Brenne (Hg.) 2015. Vgl. hierzu vonseiten der Kunstgeschichte auch Krüger/Kranhold 2018. Was hier ebenfalls nicht thematisiert wird, ist der internationale Vergleich. Material für den Einstieg einer solchen Bearbeitung findet sich z. B. bei Wagner/Schönau 2016.

[4] Von nun an wird die Bezeichnung „Dreischritt von Beschreibung, Analyse und Interpretation“ durch „Dreischritt“ abgekürzt.

[5] Unter Bezugnahme v. a. auf Pierre Bourdieu hat Egon Flaig diesen Unterschied in seinen Arbeiten deutlich herausgestellt, vgl. etwa Flaig 2004.

[6] Damit soll nicht behauptet werden, dass von sicheren Grundlagen auszugehen ist. Es wird allein eine Rückbindung der Theorie an die konkrete Praxis, wie sie tagtäglich stattfindet, gefordert. Vgl. hierzu auch Popper 1984c: 275: „Bei der Suche nach reiner Erkenntnis ist unser Ziel ganz einfach: zu verstehen und Wie- und Warum-Fragen zu beantworten. Das sind Fragen, die durch Angabe einer Erklärung beantwortet werden. Daher sind alle Probleme der reinen Erkenntnis Erklärungsprobleme. Diese Probleme können durchaus ihren Ursprung in praktischen Problemen haben. So führt das praktische Problem, ‚Was kann gegen die Armut getan werden?‘, zu dem rein theoretischen Problem, ‚Warum sind Leute arm?‘, und von da zur Theorie der Löhne und Preise und so weiter; mit anderen Worten, zur reinen ökonomischen Theorie, die natürlich ständig ihre eigenen neuen Probleme erzeugt.“ Wenn behauptet wird, den realen Schulunterricht – nicht die Idee von Schulunterricht – zu behandeln, sollte dies auch zutreffen.

[7] Engels bezieht sich an dieser Stelle auf Kehr 1983, der eine solche Vorgehensweise zur Anwendung bringt.

[8] Wenn man nur eine Quellenart heranzieht, lassen sich ihre diskursiven Eigentümlichkeiten nicht korrigieren, um zur Praxis vorzustoßen, sondern sie werden für die Praxis gehalten. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Wer nur Werbetafeln für Wurstbrötchen heranzieht, um zu klären, ob es sich bei Wurstbrötchen um ein ansprechendes Produkt handelt, kann die Eigentümlichkeit der Werbung, eben für ein Produkt zu werben, nicht als solche erkennen und korrigieren. Hierfür müssten zumindest auch Kunden befragt werden – im Idealfall müssten weitere Quellen herangezogen werden.

[9] Dem Umstand, dass der Autor des vorliegenden Texts seit Längerem in Hessen tätig ist, ist es geschuldet, dass eine Vielzahl der Beispiele von dort stammt. Bei den Abituren war dies nicht möglich, da diese für Hessen bislang nicht publiziert sind – inhaltlich passen diese jedoch zu dem hier skizzierten Dreischritt. Bei einer umfassenderen Arbeit zum Dreischritt müssten die Ausformungen, die sich in den einzelnen Bundesländern feststellen lassen, erfasst und miteinander verglichen werden.

[10] Bei einer detaillierteren Untersuchung des Dreischritts müssten auch die jeweiligen Schulcurricula als Quelle herangezogen sowie Interviews mit den beteiligten Akteuren geführt werden.

[11] Dabei stehen Videos an erster Stelle des Interesses (vgl. Schmid/Goertz/Behrens 2017: 25–31). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Dreischritt müsste also dieser Quellenart ein großes Gewicht beimessen. Konkret könnte man etwa beim YouTube-Kanal „Der Kunsterklärer“ ansetzen (www.youtube.com/channel/UCFt8Sh8cbg-K5hZs3hhKbmA; 18.03.2020).

[12] Die Ausbilderin für das Fach Kunst an Gymnasien des Studienseminars Wiesbaden, Frau Barthel, hat mir zu den von ihr erstellten und sowohl an Schüler*innen als auch an die Referendare*innen verteilten Leitfäden (vgl. Abb. 2 zur Malerei) mitgeteilt, dass sie „im Kern eine Zusammenfassung aus den gängigen Schulbüchern – hauptsächlich Schroedel und Oldenburg“ sind (E-Mail von N. Barthel vom 16.06.2019). Hierdurch wird gut ersichtlich, welcher Kern der Schulbücher für die Lehrerausbildung und den Unterricht an den Schulen von Bedeutung ist.

Bei einer ausführlicheren Untersuchung müsste man weiter differenzieren zwischen Büchern, die für den Schulunterricht gedacht

sind, wie das hier vorgestellt Beispiel, und Büchern, die zur Abiturvorbereitung gedacht sind, wie Pfeuffer 2017. Die nächste Differenzierung unterscheidet bei Büchern zur Abiturvorbereitung jene, die allgemein gelten (wie Pfeuffer 2017), und jene, die für ein spezielles Bundesland erstellt wurden (wie Abitur 2020).

[13] Bei Abb. 3 findet eine Unterteilung in vier Punkte satt, die alle den Schülern*innen Arbeit abverlangen. Der erste Wirkungseindruck wird als separater Punkt genannt. Dies ist eine spezielle Variante des Dreischritts. In Abb. 1 wird der Wirkungseindruck nicht berücksichtigt, in Abb. 2 wird er zur Beschreibung gezählt, in Abb. 4 wird er den Überlegungen vorangestellt, bildet jedoch keinen eigenen Punkt.

[14] In einem nächsten Schritt müsste nun geklärt werden, wieso die Abiture auf diese Weise angelegt sind. Eine Erklärung müsste sowohl die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu den „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" berücksichtigen als auch deren Umsetzung durch die einzelnen Bundesländer (vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2005). Für weitere Schulabschlüsse müssten weitere Quellen herangezogen werden (vgl. z. B. Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss 2008). Dass der Dreischritt bereits vorher gängig war, zeigt ein Schaubild aus dem Jahr 1986 (Abb. 8).

[15] Die Unterscheidung der Disziplinen geschieht für den vorliegenden Text über die Institute bzw. Professuren, an denen die Autoren*innen tätig sind. Eine Zuordnung nach Ausbildung oder Publikationsorgan würde teilweise zu einer anderen Einteilung führen. Dies spricht für ein gegenseitiges Interesse.

[16] Das Problem der Praxisferne wurde vonseiten der Schule schon früh gegenüber der Kunstwissenschaft erhoben (vgl. Imorde 2018: 6).

[17] Ein weiteres Projekt stellt Welzel (2010) vor, in dem der Dreischritt nur am Rande erwähnt und nicht weiter berücksichtigt wird (117). Weitere Projekte finden sich etwa unter www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/kuge-projekte.html und unter www.bildung-durch-bilder.de/.

[18] Wie weit die Kunstgeschichte oft von der Praxis entfernt ist, wenngleich sie sich mit dieser befasst, zeigt etwa die Forderung von Albrecht/Albrecht 2018: 325, dass das Deputat des Kunstunterrichts zu erhöhen ist, um ausreichend kunsthistorische Kompetenzen zu vermitteln. Die Praxis soll also grundlegend geändert werden, was zwar eine wünschenswerte Forderung darstellt, die jedoch in der Praxis nicht umsetzbar sein dürfte. Stattdessen wäre zunächst einmal auszuloten, wie man innerhalb der Rahmenbedingungen der Praxis vorankommen könnte.

[19] Obgleich es immer wieder zu Ausnahmen in Form von Einzelarbeiten kommt, beruht die Kunstgeschichte auf einem engen Bild- und Kunstbegriff. Deutlich wir dies allgemein an den Profilen der Kunstgeschichtsprofessuren in Deutschland, die klar an Kunstwerken ausgerichtet sind, die dann nach Gattung und Epoche differenziert werden.

[20] Die Frage, wie Bilder zu erschließen sind, ist auch im Hinblick auf die Legitimation der Kunstgeschichte von Bedeutung. Vgl. hierzu z. B. Heinen 2018: v. a. 20.

[21] Der von Busse aufgemachte Gegensatz zwischen dem Eigensinn der Werke auf der einen und den Begriffen, Analyserastern und Schematisierungen auf der anderen Seite ist nur gegeben, wenn man letztere Gruppe als fest und unflexibel auffasst. Denn dann muss sich das Werk diesen fügen und der Eigensinn, das jeweils Individuelle verschwindet. Jedoch spricht nichts dagegen, offene Begriffe, ein offenes Analyseraster und offene Schematisierungen anzunehmen, die in der Auseinandersetzung mit dem Werk modifiziert werden können. Hierauf weist auch die bereits zitierte Forderung des Kerncurriculums hin, wonach die Schüler*innen „methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation unterscheiden, einschätzen und den Erkenntnisprozess darauf aufbauend mit sachgerechten Lösungsstrategien selbstständig strukturieren" können sollen (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 15). Der Dreischritt müsste also um diese reflexive Komponente erweitert werden. Eine zukünftige Aufgabe bestünde darin, diesen Punkt systematisch und nah an der Unterrichtspraxis in den Dreischritt zu integrieren.

[22] In der schulischen Praxis liegt der Akzent deutlich auf c (vgl. Abs. I).

[23] Vgl. im selben Sinn auch Abb. 1 mit Abb. 2. In Abb. 2 wird im Zuge der Beschreibung gefordert, „Wirkungseindrücke (→

großen Wortschatz anbieten)“ anzugeben, eine Forderung, die in Abb. 1 nicht auftaucht.

[24] Vgl. etwa Panofsky 1991a und b, der zur Etablierung der Objektivität das „Korrektiv der Interpretation“ (Abb. 9) einführt. Vgl. hierzu weiterhin Sowa 2014: 2 f.

[25] Hier spielt die didaktische Reduktion eine entscheidende Rolle, ein Aspekt, der bei einer ausführlicheren Bearbeitung des Dreischritts eigens zu thematisieren wäre.

[26] „Analysieren“ ist aktuell kein Operator mehr, stattdessen zeigt der Operator „erläutern“ das im Dreischritt damit Gemeinte an.

[27] Nach Abipedia soll die Bildbeschreibung „rein deskriptiv“ sein. Auch hier wird somit ein Erfassen zugrunde gelegt. Es ist durchaus bedenklich, wie hier (und anderswo) mit Fachbegriffen um sich geworfen wird, ohne deren Implikationen zu thematisieren. Es müsste etwa gesagt werden, dass „rein deskriptive“ Aussagen empirisch unmöglich sind (vgl. Austin 2007).

[28] Dieser Punkt kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Bei einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Dreischritt müsste dies jedoch geklärt werden. Vgl. hierzu Nille 2018, wo zwei Hauptlinien der Auseinandersetzung mit Bildern dargestellt werden und eine gangbare Lösung für das hier Aufgezeigte allgemein gegeben wird.

[29] Vgl. ebd.: 13 f. mit einem anschaulichen Beispiel: „Angenommen, ich finde in den Archiven einer kleinen rheinischen Stadt einen 1471 datierten Vertrag und dazu Dokumente über Zahlungen, wonach der ortsansässige Maler ‚Johannes qui et Frost‘ den Auftrag erhielt, für die Kirche St. Jakob eine Altartafel mit der Geburt Christi in der Mitte und den Heiligen Peter und Paul auf den Flügeln anzufertigen; und weiter angenommen, ich finde in der Kirche St. Jakob eine Altartafel, die mit diesem Vertrag übereinstimmt: Dann wäre das der Fall einer so guten und einfachen Dokumentation, wie wir sie nur anzutreffen hoffen können und die viel besser und einfacher ist, als wenn wir es mit einer ‚indirekten‘ Quelle wie einem Brief oder einer Beschreibung in einer Chronik, einer Biographie, einem Tagebuch oder einer Dichtung zu tun hätten. Dennoch würden sich mehrere Fragen stellen. Das Dokument kann ein Original, eine Kopie oder eine Fälschung sein. Falls es eine Kopie ist, kann sie fehlerhaft sein, und selbst wenn es sich um ein Original handelt, könnten einige Angaben darin falsch sein. Die Altartafel wiederum mag die in dem Vertrag angesprochene sein, doch ebenso ist es möglich, daß das ursprüngliche Kunstdenkmal bei den bilderstürmerischen Unruhen von 1535 vernichtet und durch eine Altartafel ersetzt wurde, die die gleichen Sujets zeigt, aber um 1550 von einem Antwerpener Maler ausgeführt wurde.“

<[30] Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in der Darbietungsform ein medialer Wechsel von der sukzessiv-linearen Sprache hin zum simultanen Bild stattfindet.

# Literatur

Abipedia: Wie schreibe ich eine Bildanalyse? In: www.abipedia.de/bildanalyse.php (01.07.2019).

Abitur (2020): Abitur. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Gymnasium Baden-Württemberg. Kunst, Freising.

Abiturprüfung (2014), Kunst besondere Fachprüfung, Bayern. In: https://www.isb.bayern.de/download/15395/kunst_2014_a.pdf (07.09.2019).

Albrecht, Anna Elisabeth/Albrecht, Stephan (2018): Bildkompetenz im Klassenzimmer. Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte leisten? In: Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, hg. von Adrianna Hlukhovych u. a., Bamberg, S. 313–329.

Austin, John Langshaw (2007): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart.

Barthel, Nicole (z. T. zusammen mit dem LK Kunst der Tilemannschule, Limburg) o. J.: Analyseleitfaden Malerei, Plastik, Foto-

grafie, Architektur.

Baumgärtner, Ulrich (Hg.) (2014): Horizonte 4. Geschichte • Gymnasium Hessen, Braunschweig.

Baumstark, Reinhold (2013): Kunstgeschichte und Bildung. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/ Ludwig Tavernier/ Barbara Welzel, Norderstedt, S. 15–23.

Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss 2008: verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. In: BDK Mitteilungen. Fachzeitschrift des BDK. Fachverband für Kunstpädagogik, S. 2–4. In: www.bdk-online.info/blog/2008/11/03/bildungsstandards-kunst/bildungsstandardsbdk(20.03.2020).

Bourdieu, Pierre (1974): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Pierre Bourdieu: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main, S. 125–158.

Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main.

Brassat, Wolfgang/Kohle, Hubertus (2009): Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft, Köln.

Büttner, Frank/Gottdang, Andrea (2019): Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten, München.

Burow, Olaf-Axel (Hg.) 2019: Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert, Weinheim.

Busse, Klaus-Peter (2016): Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, Oberhausen.

Der Wert Der Kunst (2015). XXXIII. Deutscher Kunsthistorikertag. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Tagungsband), Bonn. In: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/3303/1/Tagungsband_XXIII_Kunsthistorikertag_Mainz_Der_Wert_der_Kunst_2015.pdf(20.03.2020).

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

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (17.03.2020).

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

Flaig, Egon (2004): Habitus, Mentalitäten und die Frage des Subjekts: Kulturelle Orientierungen sozialen Handelns. In: Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen, Bd. 3, hg. von Friedrich Jäger und Jörn Rüsen, Stuttgart, S. 356–371.

Gärtner, Claudia/Brenne, Andreas (Hg.) (2015): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart.

Glas, Alexander (2018): Topoi des Sehens und Betrachtens – Die ersten Schritte der Werkbegegnung. In: Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik S. 22–34.

Grauer, Michael (2016): Bildanalyse. In: Kunstpädagogische Stichworte, hg. von Manfred Blohm, Hannover, S. 39–42.

Hattendorff, Claudia (2013): Konvergenzen und Divergenzen zwischen Kunstgeschichte und Kunstpädagogik heute. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 37–47.

Hattendorff, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (2013): Vorwort. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 11–13.

Heckes, Katja/Albrecht, Stephan (Hg.) (2016): Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bamberg.

Heinen, Ulrich (2018): Werkanalyse als Erklären von Wirkungen. In: Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, S. 17–21.

Imorde, Joseph (2018): „Höhere Bildung". Kunstgeschichte in der Schule. In: kritische berichte, S. 5–16.

Imorde, Joseph/Loffredo, Anna Maria/Zeising, Andreas (2018): Editorial. In: kritische berichte, S. 3–4.

Imorde, Joseph/Loffredo, Anna Maria/Zeising, Andreas (Hg.) (2018): „Höhere Bildung". Kunstgeschichte in der Schule, kritische berichte.

Imorde, Joseph/Zeising, Andreas (Hg.) (2018): Kunstgeschichte in Schulbüchern und Unterrichtsmedien um 1900, Siegen.

Kanon (2009). 30. Deutscher Kunsthistorikertag. Universität Marburg (Tagungsband), Bonn. In: https://kunsthistorikertag.de/wp-content/uploads/2018/04/30_Dt_Kunsthistorikertag_Tagungsband.pdf (20.03.2020).

Kehr, Wolfgang (1983): Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an Höheren Schulen, München.

Kerncurriculum Hessen. Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Sekundarstufe I – Gymnasium. Kunst o. J., hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden. In: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_kunst_gymnasium.pdf (20.03.2020).

Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J., hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden. In:https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-ku.pdf (12.07.2019).

Kirchner, Constanze (2016): Zur Genese des Kompetenzmodells – Entwicklung, Diskussion, Revision, Dekonstruktion und Neustrukturierung. In: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, hg. von Wagner, Ernst/ Schönau, Diederik, Münster, S. 161–166.

Krüger, Klaus/Kranhold, Karin (2013): Bildung durch Bilder. Ein Erfahrungsbericht zur interdisziplinären Vermittlung kunstwissenschaftlicher Kompetenzen im Schulunterricht. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 87–100.

Krüger, Klaus/Kranhold, Karin (Hg.) (2018): Bildung durch Bilder. Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht, Bielefeld.

Kunst lokal – Kunst global (2017). XXXIV. Deutscher Kunsthistorikertag, Technische Universität Dresden (Tagungsband), Bonn. In: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/5245/1/Tagungsband_34_Deutscher_Kunsthistorikertag_Dresden_2017.pdf (20.03.2020).

Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.) (2005): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder, Köln.

Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.) (2006): Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume, Köln.

Metz, Sylvia (2013): Kunstgeschichte als Impulsgeber. Neue Wege der kunsthistorischen und kunstpädagogischen universitären Ausbildung am Beispiel der Bildungspartnerschaft zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Schirn Kunsthalle Frankfurt. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 103–109.

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:

www.kunstgeschichte-ejournal.net/497/ (15.04.2020).

OAVO, Oberstufen- und Abiturverordnung. Landesrecht Hessen, gültig ab 15.08.2009. In: www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-OSt_AbiVHEV6IVZ (11.04.2020).

Operatoren im Fach Kunst, Landesabitur 2020, hg. vom Hessischen Kultusministerium. In: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/la20-operatoren-kunst.pdf (05.04.2020).

Panofsky, Erwin (1991a): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, hg. von Ekkehard Kaemmerling, Köln, S. 185–206.

Panofsky, Erwin (1991b): Ikonografie und Ikonologie. In: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, hg. von Ekkehard Kaemmerling, Köln, S. 207–225.

Panofsky, Erwin (2002): Einführung. Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln, S. 7–35.

Peez, Georg u. a. (Hg.) (2015): Werkstatt Kunst, Bd. 2, Module für den Kunstunterricht, Klasse 7–10, Braunschweig.

Pfeuffer, Barbara (2017): Abitur-Wissen Kunst. Werkerschließung, Freising.

Popper, Karl R. (1984a): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg.

Popper, Karl R. (1984b): Zwei Seiten des Alltagsverstandes: ein Plädoyer für den Realismus des Alltagsverstandes und gegen die Erkenntnistheorie des Alltagsverstandes. In: Ders.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg, S. 32–108.

Popper, Karl R. (1984c): Die Evolution und der Baum der Erkenntnis. In: Ders.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg, S. 268–297.

Preuss, Rudolf (2014): Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunterricht. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. In: http://zkmb.de/sinnes-und-sinnwahrnehmung-ueber-die-einbindung-von-kunst-und-kulturgeschichte-in-den-kunstunterricht/?print=pdf (07.04.2020).

Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Kunstwerke als Zeugen ihrer Zeit, Göttingen.

Sachs-Hombach, Klaus (2005): Plädoyer für ein Schulfach „Visuelle Medien“. In: IMAGE, S. 125–134. In: www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/pdf/buch_image2.pdf#page=58 (24.03.2020).

Sauer, Michael (2016): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze.

Sauerländer, Willibald (2003): Alterssicherung, Ortssicherung und Individualsicherung. In: Kunstgeschichte. Eine Einführung, hg. von Hans Belting u. a., Berlin, S. 125–152.

Saxl, Fritz (1980): Warum Kunstgeschichte? In: Aby M. Warburg. Ausgewählte Schriften und Würdigungen, hg. von Dieter Wuttke, Baden-Baden, S. 483–493.

Schema für eine Bildanalyse o. J., Kopiervorlage an der Gutenbergschule Wiesbaden.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh.

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

Schmidt-Maiwald, Christiane (2018): Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, S. 6–16.

Schmidt-Maiwald, Christiane/Glas, Alexander (Hg.) (2018): Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik.

Sowa, Hubert (2014): Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, 2014. In: http://zkmb.de/kunstgeschichte-lehren-und-lernen-vorbemerkungen-zu-einer-kulturgeschichtlichen-didaktik-des-kunstunterrichts/?print=pdf (07.04.2020).

Tavernier, Ludwig (2013): Hilfswissenschaft oder Bildungsfach? Überlegungen zur Rolle der Kunstgeschichte im Schulunterricht. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 49–61.

Visual Literacy – Strukturmodell (2016). In: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, hg. von Wagner, Ernst/Schönau, Diederik, Münster, S. 111–125.

Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, Münster.

Wagner, Ernst (2018a): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklung im deutschen und europäischen Diskurs. In: Kulturelle Bildung online. In: www.kubi-online.de/print/pdf/node/7366 (28.03.2020).

Wagner, Ernst (2018b): Narrative: Kunstgeschichte im Kunstunterricht. In: kritische berichte, S. 106–120.

Wendemuth, Julia (2018): Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik. Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung an Bildfragen und Bildgebrauch. In: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2018/14472/pdf/Dissertation_Julia_Wendemuth.pdf(24.03.2020).

Welzel, Barbara (2010): Bildende Kunst. In: Baukultur. Gebaute Umwelt. Curriculare Bausteine für den Unterricht, hg. von Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg, S. 116–137.

## Abbildungen

Abb. 1 Wiesbadener Gymnasium: Schema für eine Bildanalyse (aktuell verwendet)

Abb. 2 N. Barthel: Analyseleitfaden Malerei (aktuell verwendet)

Abb. 3 Werkstatt Kunst: *Die werkbezogene Bildbetrachtung* (2015)

Abb. 4 Kompendium *Kunst: Betrachten und verstehen* (2016)

Abb. 5 Kompendium *Kunst: Materie Werkinterpretation Warum?* (2016)

Abb. 6 Hans-Joachim Busse: Kompetenzprofile in der Vermittlung von Kunstgeschichte (2016)

Abb. 7 Kompetenzstrukturmodell (2016)

Abb. 8 Wolfgang Uhlig: Schaubild Kunstbetrachtung (1986)

Abb. 9 Erwin Panofsky: synoptische Tabelle (1939)

Abb. 10 Christian Nille: alternative Darstellungsformen des Dreischritts

# Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik

Von Christian Nille

## Kunst – Ein problematischer Leitbegriff

Die „Kunst als generalistische Weise des Denkens und Handelns“ zu betrachten, ist eine im kunstdidaktischen Diskurs etablierte bildungsbürgerliche Attitüde, die in den vergangenen Jahren zunehmend Raum gegriffen hat (Vgl. Buschkühle 2002: 4 und Kettel 2011). Diese Haltung ist auch innerhalb des kunstdidaktischen Diskurses auf Widerstand gestoßen, doch auch von streitbaren Gegnern der „Kunstreligion“ ist zu vernehmen, dass Kunst „schon in der frühesten Menschheitsgeschichte“ mehr gewesen sei „als technisches Können“ (Sowa 2001). Und mit dem Anspruch, die „Kunst von ihren Ursprüngen her (zu) verstehen“, werden dann beispielsweise im „ATLAS-Kunst“ die Höhlenmalereien des Neolithikum mit einem Ornamente in den Sand malenden (farbigen) Mann auf „den Inseln von Vanuatu in der melanesischen Südsee (Ozeanien)“ abgebildet. Über Ähnlichkeitsbeziehungen, die man vergleichbar diffus zwischen „primitiver Kunst“ und der europäischen Moderne konstruiert, werden gleichermaßen eine „Universalästhetik“ und die Vorstellung einer universell gültigen Idee von Kunst behauptet. Leider fehlt auch der europäischen Kunstgeschichte bis heute eine Methode zur Annäherung an Fremdheit, doch hat sich in diesem Fach inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Kunst“ alles andere als ein überzeitliches und universelles Konzept ist (Vgl. dazu McEvilley 1992). „Die Tatsache, dass sich der heute so selbstverständliche Sprachgebrauch keinesfalls auf eine historische Kontinuität berufen kann, sollte Vorsicht angezeigt sein lassen, wenn der moderne und ausschließlich an die Kulturen Westeuropas gebundene Kunst-Begriff auf andere Zeiten und Länder angewandt wird. Stets sollte man sich mit Blick auf die Vormoderne und die ästhetische Produktion außereuropäischer Völker bewusst machen, dass sich der westliche Begriff von Kunst, genau wie Schnaps und Syphilis, erst im Gefolge der imperialistischen Kolonisation über die ganze Welt verbreitet haben.“ (Büttner 2008: 33f). Es ist dabei bemerkenswert, dass sich bislang wohl kein vom Geist des Imperialismus durchdrungener Terminus länger behauptet hat, als der aus der Perspektive einer eurozentrischen Ästhetik argumentierende Begriff von „Kunst“ (Büttner 2012: 195–200).

Da die Idee, dass die Produktion von Kunst eine wesentlich geistige Tätigkeit sei und die ihm verbundenen Konzepte sich nicht einmal innerhalb Europas auf eine Tradition berufen können, die vor die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückreichen würde, sollte man bei der Anwendung dieses Kunst-Begriffs und seiner inhaltlichen Füllung einige Vorsicht walten lassen (Seibert 2009).

## Materielle Kultur und historisches Denken

Mindestens genauso verbreitet und ebenso befremdlich wie die Behauptung einer universellen „Kunst“ ist die Annahme, dass die materielle Kulturüberlieferung *die* Geschichte *der* Kunst dokumentiere. 1764 hatte Johann Joachim Winckelmann in seiner „Geschichte der Kunst des Alterthums“ deren Entwicklung anhand einer Abfolge von Stilperioden dargestellt. Seither und bis heute wird diese zum selbstverständlichen didaktischen Narrativ gewordene Denkfigur reproduziert, die in einer Vielzahl von Unterrichtswerken ihren Niederschlag findet (Gombrich 1978; Hazan 1999; Gilmore 2000). In einem in zahlreichen Einführungswerken reproduzierten Wissenskanon wird *die* Geschichte *der* Kunst zumeist als eine lineare Fortschrittsgeschichte erzählt und eine kausal verknüpfte Abfolge von Künstlern, Werken und Stilen referiert (Wetzel 1999; Wetzel 2001; Etschmann 2004). So sinnvoll und nützlich ein solches Darstellungsschema aus didaktischer Perspektive sein mag, sollten doch stets auch die Brüche in der vermeintlich ungebrochenen Tradition sichtbar gemacht werden.

Die folgenden Überlegungen sind aus der Perspektive des Kunsthistorikers formuliert, der die Lebenswelt der Schule nur von

außen kennt (Heinen 2005 vs. Welzel 2004). Sie zielen deshalb nicht auf die Unterrichtspraxis von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, sondern haben vor allem die Unterrichtsmaterialien im Blick. In diesem Zusammenhang würde ich mir wünschen, dass in Unterrichtswerken die Beschäftigung mit dem materiellen Kulturerbe und mit Werken der Architektur und der Bildkünste auch zum Anlass wird, nicht nur die Geschichtlichkeit der Monumente, sondern mit ihnen zugleich die der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen. So ließe sich dann über die Beschreibung des Andersseins des Gewesenen, das Gewordensein der alles andere als selbstverständlichen Parameter gegenwärtigen Schaffens, Schreibens und Sprechens aufzeigen. Auch und gerade mit Blick auf die historischen Monumente der Kunst und Kultur lässt sich zeigen, dass Wahrheit etwas Gemachtes ist und wie sie gemacht wird (Foucault 1994: 158).

Es ist heute ein kulturwissenschaftlicher Allgemeinplatz, dass historisches Geschehen erst durch seine Erforschung und systematische Ordnung zu dem wird, als was es später erscheint. Die Geschichte ist nicht von vorneherein „da“, sondern wird von Historikern unter wechselnden methodischen Prämissen hergestellt. Der Anspruch auf Wahrheit lässt sich nicht von den Ereignissen herleiten, sondern stets nur über die Analyse ihrer Auslegungen. Es gilt also einerseits die Herkunft der eigenen Fragen zu bedenken und den Weg der eigenen Deutung zu belegen. Aus der unermesslichen Fülle historischer Fakten und möglicher Meinungen eine Auswahl zu treffen und diese in einen sinnvoll erscheinenden Zusammenhang zu setzen, ist ein höchst kreativer Prozess, für den auch der Kunstunterricht Raum bieten kann. Die überlieferten Monumente der Vergangenheit, Bauten, Bilder oder auch Texte, geben dabei nie vor, was gesagt werden darf. Aber sie legen fest, was nicht gesagt werden darf (Koselleck: 1995, S. 153). Diese Erkenntnis und das ihr verbundene Wissen um die Regeln historischen Denkens und Schreibens eröffnen einen kritischen Blick auf die überlieferten Monumente und ihre historische Einordnung, die in die gängigen Schulbücher für das Fach Kunst bis heute nicht vorgedrungen ist.

## Bildkompetenz neu denken

Der einstige bildungsbürgerliche Wissenskanon hat längst seine Verbindlichkeit verloren. Auch in Reaktion darauf, dass in den 1970er Jahren die Zahl der Schülerinnen und Schüler zurückging, die „Schwabs Sagen des Klassischen Altertums“ zur Konfirmation geschenkt bekommen und spätestens in der Oberstufe auch gelesen hatten, bereitete im Kunstunterricht anderen Formen des Bildumgangs den Boden. Zeitgleich mit einer verstärkten Beschäftigung mit geometrischen Legespielen im Mathematikunterricht der 1970er Jahre wurden im Kunstunterricht vermehrt die formalen Strukturen von Bildern untersucht. Die Kinder hatten ja eh alle ein Geo-Dreieck im Schulranzen und damit ließen sich dann trefflich Dreiecke in frühneuzeitliche Madonnenbilder malen, die den Schülern im damals noch neuen Medium der Fotokopie zugänglich gemacht wurden. Statt über christliche oder mythologische Inhalte, sprach man nun über Formensprache, Bildaufbau, Licht und Schatten, Farbe oder Räumlichkeit. Hinzu trat die „bildimmanente Interpretation“, wo der subjektive „Dialog zwischen Betrachter und Bild“ eingeübt werden soll. Derartige Bildumgangsspiele haben je nach didaktischer Situation und Zielsetzung ihre Berechtigung. Sie dürfen aber keinesfalls zum Selbstzweck werden und sind auch nicht mehr als eine erste Grundlage der zu vermittelnden „Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik“. Die Auseinandersetzung „mit eigener und fremder Kultur sowie mit internationaler Kunst, nationalen und regionalen Kulturdenkmalen, Künstlern und Kunstereignissen“ darf nicht dabei stehenbleiben, in einem frühneuzeitlichen Madonnenbild (Abb. 1) ein Dreieck zu entdecken

Selbstverständlich kann und darf es im Kontext der Frage nach der kulturellen Kompetenz nicht darum gehen, mit Blick auf eine wachsende Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler mit missionarischem Eifer das christliche Abendland zu retten. Zudem gehören selbst die von Zeitgeistautoren wie Thilo Sarrazin beschworenen und in Talkshows oder an Stammtischen diskutierten muslimischen „Problemschüler“ (Engelien 2013) recht unterschiedlichen Herkunftsmilieus und -kulturen an. Die Pluralität unserer Gesellschaft und die Heterogenität ihrer Schüler sind Tatsachen, auf die alle Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. So muss eine Bildung in kulturellen Identitäten das Ziel sein, die der Konkurrenz der tradierten Kulturen genauso Rechnung trägt, wie den parallel zur Globalisierung verlaufenden Prozessen der Ethnisierung und Tribalisierung. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs über die notwendigen Inhalte kultureller Bildung entwickelt, der zugleich mit der Einforderung eines allgemein verbindlichen Bildungskanons einherging. „So setzte die Bundeszentrale für politische Bildung 2003 eine Expertenkommission ein, um einen Katalog von 35 Filmen aus mehr als 100 Jahren Filmgeschichte zusammenzustellen. Ziel war es, Filmkompetenz an Schulen zu fördern. Die Konrad-Adenauer-Stiftung begründete im Jahr 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“, als deren Ergebnis 2006 konkrete Vorschläge für Kerncurricula im Bereich der kulturellen Bildung für den

Deutsch-, Geschichts- und Musikunterricht vorgelegt wurden. Dänemark führte 2006 einen Kulturkanon ein, der umfassend und kontrovers diskutiert wurde.“ (Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, 385).

## Der Kanon als Ausweg

Im Kontext der lebhaft geführten Diskussionen um die schulischen Curricula sind in den letzten Jahren zahlreiche gute Argumente gegen die Festschreibung kultureller Werte in einem festgefügten Kanon von Kunstwerken und -orten vorgebracht worden (Vgl. Deutscher Kulturrat 2009; Konrad-Adenauer-Stiftung 2005; Lammert 2006: 7; Kaiser 2006). Nur wenige Bildungspläne nennen deshalb neben „Skills“ und „Kompetenzen“ noch heute spezifische Werke oder exemplarische Monumente, die als Gegenstände schulischen Lernens verbindlich festgeschrieben werden. Aus den meisten Lehrplänen für das Unterrichtsfach Kunst sind die kanonischen Werke verschwunden. Und während es bis heute kein Curriculum für das Fach Englisch gibt, in dem nicht die Lektüre von Shakespeare verbindlich vorgeschrieben wäre, werden Dürers Selbstbildnis von 1500 und Picassos „Demoiselles d’Avignon“ in den meisten Lehrplänen nicht mehr als verbindliche Gegenstände der Beschäftigung genannt. Dass der Kanon aber aus den schulischen Curricula verschwunden ist, bedeutet ja nicht gleichzeitig, dass es ihn nicht gäbe. Sein Fortbestehen garantieren schon die von den Schulbuchverlagen produzierten Unterrichtsmaterialien, die leider nicht zugleich die Begründungen mitliefern, warum ausgerechnet die von ihnen thematisierten Werke ausgewählt wurden. Allein weil das so ist, scheint es mir sinnvoll, die Legitimationsdebatte unmittelbar in den Unterricht zu tragen und dort zu thematisieren. Auch die provokante Frage, wozu man denn Museen benötige oder warum man denn das Original der doch tausendfältig reproduzierten „Mona Lisa“ überhaupt noch brauche, mag ein erster Schritt sein, etwas über die kunsthistorische Taxierung von Objekten zu lernen. Auch jenseits provokanter Fragen sollte es Gegenstand von Kunstunterricht sein, die diskursiv immer wieder neu verhandelte Grenze zu definieren, die zwischen dem verläuft, was Kunst ist und was eben nicht.

Schon die eigene ästhetische Produktion von Schülerinnen und Schülern kann Anlass zu der konstruktiven Frage geben, was von all dem, was gemacht wird, des Aufhebens wert ist. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, die Prinzipien der diskursiv diskriminierenden Aushandlung zu verstehen, sondern auch die visuell erfahrbaren Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Dingen wahrzunehmen und benennen zu können. Denn in einer lebendigen Kultur bedarf es nicht allein immer neuer ästhetischer Hervorbringungen, sondern vor allem einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen.

## Stil

Die Schärfung des Bewusstseins für die historischen Bedingungen der Produktion und Rezeption von Werken der Kunst in ihrem jeweiligen Kontext war und ist ein zentraler Gegenstand von Kunstunterricht. Und der Blick für die allein visuell transportierten Determinanten des visuellen Diskursfeldes der Kultur ist eine zentrale kulturelle Kompetenz. Die charakteristisch ausgeprägten Erscheinungsformen, die auf dem visuellen Diskursfeld der Kunst Zusammenhänge sichtbar werden lassen, bezeichnet man traditionell als „Stil“. Die Kunstgeschichte, die sich seit jeher mit dem Begriff schwer tut, ist seit ihren Anfängen darum bemüht, dem Rätsel des Stils auf die Spur zu kommen. Das hat zwar bis heute nicht dazu geführt, dass sich ein Methodenrepertoire der Kennerschaft entwickelt und allgemein etabliert hätte, doch hat es in der Mediengeschichte der Kunstgeschichte in Gestalt der Dia- Doppelprojektion Spuren hinterlassen. Seit dem 19. Jahrhundert ist das vergleichende Sehen als Technik kunsthistorischer und vor allem stilkritischer Bildbetrachtung fest etabliert. Ihre Erfolge lassen sich leicht erproben, doch nur schwer erklären und so ist das sonderbare Phänomen der Evidenz des erkennenden Blickes bis heute weder von der Psychologie noch

von Physiologie und Hirnforschung erklärt worden. Das ändert nichts daran, dass die Methode funktioniert. Auch wer zum Beispiel dem von der Kunstgeschichte postulierten Phänomen des Epochenstils kritisch gegenübersteht, weil derartige empirisch basierte Zuschreibungen nun mal positivistisch sind, wird dies zugeben müssen. Um nicht die historischen Vergleiche von der Gotik über Rembrandt bis zur Malerei der „Brücke“ zu strapazieren, sei hier das in jedem Sommerloch überprüfbare „Tatort“-Phänomen angeführt. Aus Gründen allgemeiner Sparsamkeit und haushälterischen Umgehens mit den Fernsehgebühren der zahlenden Zuschauer bescheiden sich die öffentlich-rechtlichen Sender an lauen Sommerabenden zumeist mit Wiederholungen alter Kriminalfilme. Dann kommen „Derrick“, „Der Alte“ und die abgehalfterten „Tatort“-Teams vergangener Jahrzehnte noch einmal zum Zuge. So langweilig die Filmhandlung auch sein mag, können die Filme zur Schule des Sehens werden. Mit nur wenig

Übung wird einem die zeitliche Einordnung gelingen. Die Schlaghosen und Nappa-Lederjacken der 1970er Jahre, die glänzenden Anzüge der 1980er. Man begegnet hier ganz nebenbei dem Phänomen des Stils und kann viel lernen, wenn man nicht nur das Datieren erprobt, sondern sich vor allem darüber Rechenschaft zu geben versucht, was einem die Datierung denn nahegelegt hat. Man kann die Fragestellung auch ausweiten und sich zum Beispiel fragen, welche Botschaften in den Nachrichtenbildern von den Demonstrationen in Istanbul allein über die visuelle Form der medialen Selbstinszenierung kommuniziert werden (Abb. 2) und wo sich dafür Vergleiche finden lassen (Abb. 3). Solche Phänomene zu bemerken, ist dabei weit leichter als sie präzise zu formulieren. Zumal die Verbalisierung des Beobachteten braucht Übung. Der schulische Kunstunterricht sollte zum Erwerb dieser Fähigkeit beitragen und die Grundlagen für einen stetig erweiterbaren Kriterienkatalog für die stilistische Einordnung von visuellen Kulturzeugnissen liefern.

## Materialität

Kulturhistorische Kompetenz heißt vor allem auch den Umgang mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung zu erlernen. Das gezielte Aufsuchen außerschulischer Lernorte und die Begegnung mit den materiellen Objekten der Kunst und der Kultur hat eine lange kunstdidaktische Tradition. Und aus der Sicht des Kunsthistorikers gibt es gute Gründe, daran festzuhalten. Lange bevor in den Kulturwissenschaften der „material turn“ proklamiert wurde, hat die Kunstgeschichte sich damit beschäftigt, wie die kulturell geschaffenen und verwendeten Objekte Wissen speichern und transportieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei das Studium historischer Originale und der sichtbaren Beschaffenheit überlieferter Objekte der Kultur. Hinzu tritt die Analyse der nicht sichtbaren Eigenschaften, also den absichtsvollen oder unbeabsichtigten Bedeutungseinschreibungen, denn die Zuschreibungen inhärenter und externer Attribute sind gleichermaßen Teil der Kulturüberlieferung. Um ein Beispiel für den gemeinten Zusammenhang zu geben, mag der Verweis auf Jackson Pollocks „Nummer 32, 1950“ genügen (Vgl. dazu Prange: 1996). Das tausendfach reproduzierte Gemälde hängt heute in Düsseldorf. Nichts kann die Begegnung mit diesem monochromen Original ersetzen, das gleichsam zum Sinnbild der reinen Abstraktion wurde. Man kann dieses Gemälde schon deshalb in Reproduktionen nicht verstehen, weil die ungegenständlichen Farbspuren nicht relational zu irgendeiner Seherfahrung sind. Die Abbildung verrät nicht, dass dieses Gemälde weit mehr als zweieinhalb Meter hoch und mehr als viereinhalb Meter breit ist. Seine Wirkung kann man nur unmittelbar vor dem Bild wirklich erfahren, in dessen genauer Betrachtung sich auch der von Harald Rosenberg verwandte Begriff des „action painting“ als nicht ganz zutreffend erweist. Der Begriff transportiert die – auch filmisch propagierte – Idee eines Künstlers, der sich im Schaffensrausch mit einem Eimer Farbe um seine Leinwand bewegt, wobei seine Bewegungen gleichsam in der Farbe Gestalt gewinnen. Steht man vor dem Original, kann man sehen, wie die einzelnen auf die Leinwand getropften Farbschlieren einander in Wülsten überlagern. Das Bild ist nicht das Ergebnis eines einzelnen Farbenrausches, sondern mit einem hohen Maß künstlerischen Kalküls bewusst strukturiert. Gerade in der Beschäftigung mit diesem Bild kann man auch lernen, eine professionell distanzierte Sichtweise einzunehmen, die nicht den produzierenden Künstler zur Norm der Betrachtung des Kunstwerkes erhebt. Dass man Kunst auch ganz anders sehen und ansehen kann, lässt sich gerade in der Beschäftigung mit alter Kunst zeigen.

## Alterität als Alternative

Zur Stärkung der kulturhistorischen Kompetenz müssen im schulischen Unterricht nicht zwingend andere Gegenstände behandelt werden, doch müssen sie gegebenenfalls unterrichtlich anders betrachtet werden. Dazu gehört es, entgegen den in Schulbüchern fortlebenden Konventionen, nicht mehr jedes Werk jeder Epoche als Ausdruck der dem Kunst-Paradigma verbundenen „Universalästhetik“ zu verstehen. Durch diese epistemologische Freisetzung und eine historisch angemessene Terminologie lässt sich kulturhistorische Kompetenz einüben. Gerade die Fremdheit der Objekte eröffnet dabei einen möglichen Zugang auf ihre historische Relevanz.

Ein frühneuzeitliches Madonnenbild (Abb. 1) ist außerhalb jener ländlichen Regionen, in denen der katholische Glaube noch gelebter Alltag ist, auch Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fremd. Doch warum soll denn nicht die Fremdheit eines als historisch wahrgenommenen Werkes zum Ausgangspunkt der Betrachtung werden? Diese Fremdheit kann bei einem Werk der „Gegenwartskunst“ genauso begegnen, wie bei einem historischen Bildwerk. Und es bedarf hier wohl nicht ei-

gens des Hinweises darauf, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern von der ihrer Lehrpersonen sehr verschieden ist und entsprechend eine Arbeit von Joseph Beuys inzwischen genauso „historisch“ ist, wie ein Gemälde von Rembrandt. Warum also nicht ein den heutigen Betrachterinnen und Betrachtern fremd gewordenes Madonnenbild zum Ausgangspunkt nehmen, um in das frühneuzeitliche Bildverständnis einzuführen, das „sprechende Bilder“ als „sichtbare Worte“ verstand (Warncke 1987; Warncke 2005). Wohl alle menschengemachten Bilder wurden für die anschauende Auseinandersetzung hergestellt. Durch Anschauen und Formulieren eines angemessenen sprachlichen Ausdrucks, den anzuleiten von jeher Ziel des Kunstunterrichts war, kann als heuristischer Zugang den Weg zu jenem anderen Bildverständnis eröffnen, das in einem vormodernen Bild sichtbar Gestalt gewinnt. Die sorgfältige Analyse von Werkprozessen und eine aus dem künstlerischen Prozess deduzierte Zuschreibung und Datierung, Archiv- und Quellenstudien können gerade von der Fremdheit ihren Ausgangspunkt nehmen. Der Hinweis auf das andere damals gültige Verständnis von dem, was Kunst kann und soll, wird dann zum Anlass forschenden Lernens. Sein Ziel sollte es sein, das medienspezifische Verständnis von Werken der Bildenden Kunst in ihrem medienhistorischen Kontext zu rekonstruieren. Einen Brückenschlag zur visuellen Gegenwart mag die Beobachtung bedeuten, dass bestimmte Bildformeln fortleben (Abb. 4). Die Frage, was aus diesem Fortleben zu schließen ist und welchen Stellenwert historische Bilder in unserer Kultur haben, ergeben sich dann fast von selbst.

Gerade an Werken alter Kunst kann man das Hinsehen lernen. Auch und gerade an historischen Kunstwerken kann man auf schon oft beschrittenen Pfaden sehen und beschreiben lernen, was ein Bild zeigt und vor allem, wie etwas gezeigt wird. Man kann dort lernen und erfahren, ob und wie das eigene Sehen durch die Bilder selbst bestimmt wird undwie der Zeitstil gleichermaßen die Bilder wie das Sehen prägt. Denn man kann über die in Kunstwerken konservierten historischen Dispositive auch lernen, dass die Werke der Kunst auf eine heute fremd gewordene Art gesehen werden sollten. Dass der Philosoph Michel Foucault die von ihm postulierte Epochenschwelle zwischen früher Neuzeit und Moderne ausgerechnet durch die doppelbödige Beschreibung eines 1656 entstandenen Gemäldes von Velázquez exemplifiziert, ist nämlich kein Zufall. Denn gerade Werke der Kunst lassen die historischen Episteme anschaulich werden. Die aus Fragestellungen der Gegenwart motivierte Beschäftigung mit der materiellen Kulturüberlieferung der Vergangenheit kann im Hier und Jetzt Wirkung entfalten. Denn die Vergangenheit wird dann zum Spiegel der Gegenwart als ihr Anderes. Auch und gerade in der Auseinandersetzung mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung wird das anschaulich, vor allem in den gebauten Monumenten der Kultur. Diese Anschaulichkeit lässt den Kunstunterricht zum idealen Forum werden, wenn man kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel ansieht.

## Abbildungen

Abb 1: Raffael, Madonna, um 1503, Öl auf Holz, 55 x 40 cm, Norton Simon Museum, Pasadena. upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Raffaello_Sanzio_-_Madonna_and_Child_-_WGA18620.jpg

Abb. 2: Viral über facebook verbreitetes Foto von Demonstranten in Istanbul vom 20. Juni 2013 36.media.tumblr.com/554935ebaa403f52bde626870eccbbef/tumblr_monxd5v2cW1qhsqm1o1_500.jpg

Abb. 3: Eugène Delacroix, Die Freiheit führt das Volk an, Öl auf Leinwand, 260 x 325 cm, Louvre Lens upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg

Abb. 4: Foto aus der BILD-Zeitung vom 22. November 2001, S. 2.

## Literatur

**Buschkühle, Carl-Peter:** Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung, 2002; URL: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf (22.07.2013)

**Büttner, Nils:** Glossar. Ein in loser Folge erscheinendes Kompendium vermeintlich klarer Begriffe, heute: Kunst, in: BDK-Mitteilungen 44, 2008

**Büttner, Nils:** Lemma Kunst, in: Lexikon Kunstwissenschaft. 100 Grundbegriffe, hrsg. von Stefan Jordan und Jürgen Müller, Stuttgart 2012

**Clifford, James:** Histories of the Tribal and the Modern, in: Ders. The predicament of culture: Twentieth–century ethnography, literature, and art, Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1988

**Deutscher Kulturrat:** Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Kommissionsdrucksache 15/495a, S. 118, 2009, URL: http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf (22.07.2013)

**Etschmann, Walter (Hg.):** Kammerlohr – Kunst im Überblick: Stile, Künstler, Werke, München 2004

**Engelien, Almut:** „Sie haben's voll drauf, Frau Feynberg!" Interview mit der russisch-jüdischen Lehrerin Lea Feynberg über muslimische „Problemschüler", in: Schabat Schalom – Das Magazin aus dem jüdischen Leben (20.12.2013), URL: http://www.ndr.de/info/sendungen/schabat_schalom/schabatschalom683.html

**Foucault, Michel:** Dispositive der Macht, Berlin 1978, S. 51; Ders. Dits et Ecrits, Bd. 3, Paris 1994

**Gilmore, Jonathan:** The life of a style: Beginnings and endings in the narrative history of art, Ithaca 2000

**Gombrich, Ernst H.:** Kunst und Fortschritt: Wirkung und Wandlung einer Idee, Köln 1978

**Hazan, Olga:** Le mythe du progrès artistique : étude critique d,un concept fondateur du discours sur l,art depuis la Renaissance, Montréal 1999

**Heinen, Ulrich:** Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik, in: BDK-Mitteilungen 41, 2005

**Kaiser, Herrmann J. u.a.:** Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006

**Kettel, Joachim**