Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Mit den Begriffen „Leistung“, „Fähigkeit“ und „Kreativität“ sind in diesem Beitrag zentrale Begriffe der kunstpädagogischen Forschung aufgenommen, die im gegenwärtigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wiederholt thematisiert und kontrovers diskutiert werden (vgl. Peez 2009; Kaiser 2022a, b; Hopstein 2024; Henschel 2024; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Diese Begriffe spiegeln nicht nur grundlegende Ansprüche der kunstpädagogischen Praxis wider, sondern markieren auch Spannungsfelder, in denen gesellschaftliche Versprechen und die institutionalisierte Praxis des Kunstunterrichts aufeinandertreffen. So haben die Begriffe insbesondere in ihren zunehmend formalisierten und standardisierten Ausprägungen seit der Etablierung des modernen Schulwesens stetig an Bedeutung gewonnen (vgl. Verheyen 2018: 62). In der Folge sind sie nicht nur als analytische Kategorien von Schule und Unterricht, sondern auch als normative Grundierung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Sinne des meritokratischen Versprechens bedeutsam geworden (vgl. Reh & Ricken 2018).

Unser Beitrag zielt daher darauf, mit Leistung, Fähigkeit und Kreativität verbundene kunstpädagogische Narrative im Hinblick auf Vernetzungen und Brüche zu reflektieren und hierzu *zwei Perspektivierungen* heranzuziehen: eine *historische* und eine *empirische*. Es wird dabei epistemologisch von der Einnahme „partialer Perspektiven“ ausgegangen (vgl. Haraway 1988) und angenommen, dass die kunstpädagogischen Debatten stets durch die eigene Situiertheit geprägt ist (vgl. ebd.: 578). Die dargelegten Sichtweisen und Erkenntnisse werden folglich nicht als objektiv und universell begriffen, sondern als Konsequenzen der (epistemischen) Positionierung der Autor*innen in einem spezifischen institutionellen und historisch-kulturellen Feld. Leitend ist eine ungleichheitskritisch informierte Perspektive, die den Konnex von Leistung, Fähigkeit und Kreativität als Infragestellung normalisierender Strukturen und Ausschlüsse fasst (vgl. Boger 2017). So gilt es pädagogische Praktiken an der Schnittstelle von Kunst und Bildung kritisch hinsichtlich binärer Unterscheidungen von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ zu befragen und Normalitätsannahmen über Leistung und Kreativität vor diesem Hintergrund zu problematisieren (vgl. Kaiser 2023).

Leistung, Fähigkeit, Kreativität

Leistung gilt als „Fundamentalnorm im Selbstverständnis“ moderner westlicher Gesellschaften (vgl. Schäfer & Thompson 2015: 17 f.; Ricken 2018: 44), während die Begriffe der Leistung und der Leistungsfähigkeit seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention in einem antagonistischen Verhältnis zu der Programmatik einer ‚Schule für alle‘ stehend aufgerufen werden (vgl. Hummrich & Meseth 2022). Denn *erstens* trägt der meritokratische Anspruch moderner Bildungssysteme – auch als „meritokratische Fiktion“ gerahmt (vgl. Schimank 2018; Breidenstein 2020) – dazu bei, bestehende Bildungsungleichheiten zu verschleiern (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Reh & Ricken 2018). Leistung erweist sich in der Folge als ein Mechanismus, der Ungleichheiten reproduziert, indem er diese durch vermeintlich objektive Standards legitimiert. Von hier aus betrachtet stellt sich insofern die didaktische Frage, inwiefern das Versprechen der Inklusion als Erneuerung des brüchig gewordenen Versprechens der Meritokratie gelesen werden kann (vgl. Gibson, Helsper, Hinrichsen & Hummrich 2024: 302f.).

Die Normierung von Leistung und Leistungsfähigkeit, insbesondere durch die Einschreibung sogenannter „essential abilities“ in die Subjekte selbst, also jener Fähigkeiten, die im Sinne körperbezogener Normalitätsvorstellungen in kapitalistischen Gesellschaften an die Subjekte herangetragen werden (vgl. Wolbring 2008: 253), stellt *zweitens* den Prozess dar, durch welchen In- und Exklusion erst hervorgebracht werden – so könnte eine kritische Antwort auf die oben aufgeworfene Frage lauten. So legitimiert das schulische Leistungsprinzip auf der Folie „der Normalitätsmatrix kapitalistischer Gesellschaften“ (Buchner, Pfahl & Traue 2015, o.S.) ableistische Diskriminierungsverhältnisse, und zwar in ihren intersektionalen Verflechtungen (vgl. Buchner 2018; Mackert 2022) – auch im inklusiven Unterricht (vgl. Merl 2019). Hierdurch aktualisieren sich die mit dem Leis-

tungsprinzip verbundene Differenzordnungen abermals. Kritisiert werden insbesondere die Verobjektivierung und Subjektivierung von ‚Leistungsversagen' und ‚Leistungsdifferenzen' als individuelles Scheitern (vgl. Seitz & Weigand 2019), die sich auch durch die politische Forderung und das Recht auf Inklusion nicht ohne Weiteres auflösen lassen (vgl. Sturm 2015, 2023; Bräu 2018).

Die Aktualität des Leistungsprinzips begründet sich somit aus dessen Positionierung zwischen den gegenläufigen Anforderungen an eine inklusive Schule: gleichzeitig radikal egalitär und konsequent selektiv zu sein (vgl. Horvarth 2024: 763). Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die normativen Grundlagen von Schule und Unterricht selbst (vgl. Breidenstein & Thompson 2014), die sowohl Voraussetzungen als auch Grenzen inklusiver Perspektivierungen von Schule und Unterricht sichtbar machen (vgl. Seitz, Kottmann, Kaiser & Schwermann 2025), so auch von Kunstunterricht (vgl. Kaiser 2022a, b).

Denn unterrichtliche Praktiken machen Leistung sichtbar, indem sie individuelle Anstrengungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext stattfinden, als Leistung definieren und anerkennen. Es entstehen Selbstverhältnisse und Beziehungsweisen, in denen sich Leistungsmotive als Kern von Subjektivität etablieren. Leistungslogiken sind daher eng mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft (vgl. Ricken 2018), insbesondere in einem Fach wie dem Kunstunterricht, in welchem fachbezogene Leistungsvorstellungen noch bis in die 2000er Jahre einem romantisierten Talent- und Geniekult folgten (z.B. Schulz 2000).

So richtet sich auch in einem landläufig als offen und frei von äußeren Zwängen konnotiertem Unterricht wie dem Kunstunterricht der Blick unweigerlich auf die Normierung des Bildnerischen selbst, was nicht selten mit Originalität, Individualität und dem Schöpferischen übersetzt wird und sich im Begriff der Kreativität zuspitzt (vgl. Reckwitz 2012; Martins 2025). So geht es neben dem Prozessualen und Kontingenten künstlerischer Praxis selbst auch um die Hervorbringung des Kreativen im Prozess von Kunstunterricht. Daher wird die kunstunterrichtlich idealisierte Fähigkeit zur Autonomie und Kreativität auch als ausschließende Norm jenen gegenüber kritisiert, die dieser oftmals implizit wirksamen Norm nicht entsprechen (können) (vgl. u.a. Hummrich & Meseth 2022; Ricken 2018; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025).

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reforminitiativen, die aber auf jene Verständnisse von Kreativität, gar auf eine kreative Kompetenz, zielen (vgl. OECD 2020), entstehen normative Erwartungshorizonte und symbolische Sinnordnungen, die präfigurieren, welche schulischen Praxisformen als legitim und zukunftsfähig gelten. Diese Stilisierung ist nicht als rein bildungspolitisch getriebene Transformation zu begreifen, sondern als symbolisch-normativer Adressierungszusammenhang, der neue Subjektverständnisse und pädagogische Handlungsmuster hervorbringt. Die subjektkonstituierende Wirkung pädagogischer Praktiken wird dabei im Anschluss an Reckwitz (u.a. 2016) als theoretischer Ankerpunkt herangezogen: Zeigen und Anerkennen des vermeintlich ‚Kreativen' erscheinen sowohl als spezifische Praktiken des Unterrichts wie auch als Adressierungsprozesse, in denen Schüler*innen als Adressierte hervortreten und Lehrkräfte sich als Zeigende und Anerkennende positionieren (vgl. Ricken 2019; Reh & Rabenstein 2013: 303; Zahn & Pazzini 2011: 9). Diese Adressierungen des ‚leistungsfähigen' und ‚kreativen' Subjekt entfalten sich auf unterschiedlichen Aggregationsebenen und sind durch implizite Kriterien des Angemessenen strukturiert.

Kunstpädagogische Praktiken weisen in dieser Hinsicht eine doppelte Pädagogizität auf, insofern sowohl Bildung (hin zu Kreativität) organisieren als auch das ‚kreative Subjekt von Schule' produzieren (vgl. Ricken 2019); historisch sedimentiert sind und auf das Zukünftige verweisen. Beide Spannungsfelder möchten wir im Folgenden mit zwei Tiefenbohrungen beleuchten: erstens der historischen Genese und darauf basierender Zukunftsentwürfe und zweitens einer empirischen Rekonstruktion von Unterrichtssituationen.

1. Historische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Leistung und Kreativität durch Kunstunterricht

Spätestens mit der Institutionalisierung des Schulsystems im 19. Jh. etablierte sich Leistung als dessen Strukturprinzip, was sich u.a. in der Einforderung genereller Leistungsbereitschaft der beschulten Kinder sowie vielfältigen Weisen der Leistungskontrolle zeigte und zeigt (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018: 159). Die kritische Histographie der Sonderschule weist zudem darauf hin, dass die Etablierung der Grund- und Volksschule, des meritokratischen Prinzips und der schulischen Differenzierung zeit-

gleich dazu führte, dass gesellschaftlich als ‚schwach' sowie störend entworfene Kinder, die zumeist aus sozial deprivierten oder Familien of Color stammten, in Hilfsschulen überführt wurden (vgl. Hänsel 2005; Pfahl 2008) – und zwar, um die Ökonomien des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen und die darin erfolgende Differenzierung ‚leistungsfähiger' Subjekte nicht zu stören (ebd.; Neuhaus & Vogt 2023, 2025: 20; Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Henschel (2024) zeigt diesbezüglich auf, wie „die bildbezogene Diagnostik [hierzu, Anm. d. Verf.] eine Auslesefunktion" erfüllte und spezifisch „das freie Arbeiten im Kunstunterricht zum Panopticon dauerhafter verhaltensökonomischer Kontrolle […] sich autonom entäußernder Subjekte" (ebd.: 58) avancierte.

Im Kontext solcher Diagnose- und Segregationspraktiken ist auch die zeichnerische Entwicklung von Kindern zu lesen, die als Ausdruck einer biologistisch begründeten Sozialhierarchie gefasst wurde. Die künstlerische Entwicklung folgt demzufolge einem naturgegebenen Weg, der sich an der – durch Britsch propagierten und durch Kornmann für den kunstpädagogischen Diskurs anschlussfähig gemachten – problematischen Lesart „der Kunstgeschichte als Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte" der Menschheit orientiert, wonach die „reine Formschöpfung" die kunstpädagogische Norm markiert (vgl. Schürch 2019: 5). Diese „reine Formschöpfung" entwickele sich quasi-natürlich stufenweise (vgl. ebd.: 3) und basiert auf der biogenetischen Annahme Haeckels, dass die bildnerische Entwicklung von Kindern analog zur europäischen Kunst- und Kulturgeschichte stufenförmig verlaufe, natürlichen, biogenetischen Gesetzmäßigkeiten folgend, womit sich zwischen bildnerischen Ausdrucksweisen und der Kulturgeschichte der Menschheit vermeintliche Analogien herstellen lassen (vgl. ebd.). In dieser zu problematisierenden Logik lassen sich bestimmte bildnerische Ausdrucksformen – so auch Kinderzeichnungen – als „primitiv" markieren (ebd.).

Weiterhin basieren kunstbezogene Diagnoseverfahren auf der Annahme, dass Kinder über eine angeborene Freude am bildnerischen Darstellen und einen Schaffensdrang verfügen (Kienzle 1930: 13) – eine Annahme, die sich in Varianten bis heute in der (kunst-)pädagogischen Literatur findet: „As many educators, researchers and parents have observed, young children are natural and eager artists" (Winner & Drake 2022: 45). In dieser naturalisierenden Lesart bildnerischer Entwicklung dokumentiert sich nicht nur das enge Zusammenwirken der Disziplinen Medizin und Pädagogik zu Beginn des 20. Jh., sondern auch der anhaltende Wunsch ihrer Operationalisierbarkeit.

Dazu konnte Henschel (2024) jüngst zwei sonderpädagogische Narrative rekonstruieren, mit denen zeichnerische Entwicklung, Primitivismus und sonderpädagogische Diagnostik in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden: zum einen das Narrativ des Primitivismus und zum anderen das gleichzeitig aufgerufene Narrativ der Diagnostik, welche die Politik bildbezogener Diagnoseverfahren und die Segregationspraktiken (in die damalige Hilfsschule) dominieren: „Historically, drawing was explored as mirroring a child´s mental development and as being itself divided into several stages able to outline the normal and the abnormal child" (Martins 2017: 105). Von einer linearen, stufenweisen Entwicklung sowie einem europäischen Bildverständnis abzuweichen bedeutet demzufolge (nicht zu überwindende) Primitivität und einen Verbleib auf den unteren Entwicklungsstufen (Henschel 2024; Martins 2023: 23). Diese Interpretation der Britsch-Kornmann-Theorie erlaubt „die Hierarchisierung des Normalen ebenso wie die Diagnose des Pathologischen" (Martins 2014: 80). Dieses Narrativ findet weiterhin Bestätigung in der (westlichen) historischen Konstruktion ästhetischer Fähigkeit als eine „universalistische menschliche Disposition" innerhalb einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen auch als „aufgeklärte Menschen" galten (Martins 2023: 22).

Indem wiederum jenen Kindern, deren Kunst und damit auch Entwicklungszustand „als primitiv und damit als besonders naturnah klassifiziert wurde" eine „naturnahe Erziehung" mit starker Reduktion an vermitteltem Wissen zuteil wurde, denn dies gilt als für die zeichnerische Leistung nicht relevant (Henschel 2024: 58), trug und trägt die zeichnerische Diagnostik „zur Behinderung von Bildungswegen" bei (ebd.).

Dieser Prozess kann auch als Othering gefasst werden, wenn menschliche und kulturgeschichtliche Entwicklung vom ‚Wilden' (der Kindheit) hin zum zivilisierten Erwachsenen gleichgesetzt werden. Denn erst mit der Konstruktion des modernen Westens wurde das Primitive erfunden, und zwar als Figuration eines gesellschaftlichen Fortschritts, der durch das Kind und sein Aufwachsen vollzogen wird (vgl. Martins 2023: 11). So argumentiert Cat Martins (2023), dass durch die Gleichsetzung des Kindes mit dem kolonialisierten Subjekt und der Vorstellung einer westlichen Zivilisation durch den *weißen* Menschen, ausgehend von Naturnähe, Reinheit, Unschuld und Freiheit, das Potenzial zur Entwicklung und die Idee des Fortschritts erst hervorgebracht wurden (ebd.: 13).

Bis heute findet sich im Übrigen – hier ist eine Kontinuität kunstpädagogischer Geschichtsschreibung auszumachen – die Idee

von einer stufenförmigen, linearen Entwicklung als Grundlage von Diagnostik, bei der kognitive Entwicklung und Intelligenz mit zeichnerischer Entwicklung gleichgesetzt werden. So wird nicht selten zu deren Überprüfung der Mann- resp. Mensch-Zeichentest eingesetzt, der nach wie vor vom vitruvianischen Körperideal, dem *weißen*, männlichen, gesunden Europäer ausgeht und von der zugehörigen Proportionslehre hinterlegt ist (vgl. Bast & Mörsch 2022: 20f.).

Gemein ist den heutigen Diagnosepraktiken, dass in Bezugnahme auf in medizinischen oder psychologischen Diskursen festgelegte Normskalen vermittels kunstbezogener Praktiken bestimmt wird, inwiefern ein Kind eine als ‚altersentsprechend' erklärte ‚normale' Entwicklung aufweist. Diese Diagnosepraktiken sind eng an den zuvor beschriebenen Normvorstellungen des europäischen Körperideals und Bildverständnisses orientiert (vgl. ebd.), womit entlang einer kulturellen Lesart von Behinderung ein defizitäres Verständnis von Fähigkeit in den Körper eingeschrieben wird. Die kognitive Entwicklung wird mit der bildnerischen Entwicklung in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt und entsprechend als Indikator für die kognitive Entwicklung aufgerufen. So auch in dem exemplarisch aufgerufenen Fallbeispiel Benjamin (s. Abb. 1): „Er ist weniger begabt", lautet die Diagnose, denn er malt den Menschen „witzig, mit Brüsten", und im Fallbeispiel Kai: „es handelt sich um einen erheblichen Entwicklungsrückstand, wenn der Mensch bei über 8-Jährigen nackt gezeichnet wird" (anonymisiert)

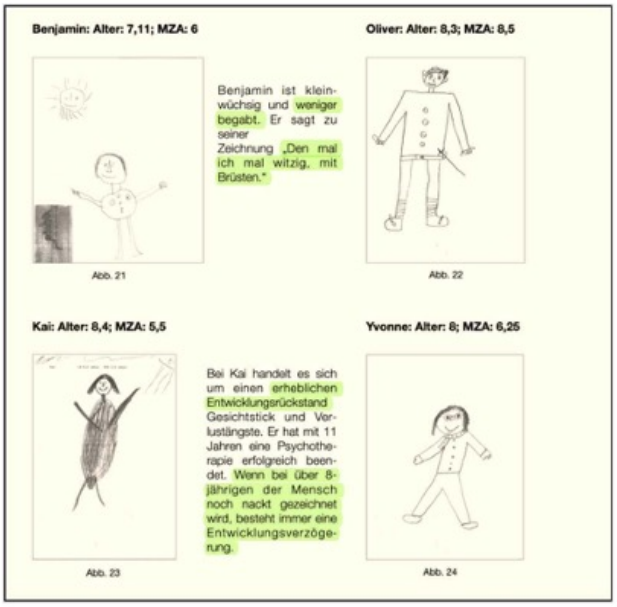


Abbildung 1: ‚bildnerische Entwicklung als Indikator für die kognitive Entwicklung' (anonymisiert)

Bildnerisch von einer kanonisierten (Körper-)Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig, kognitiv entwickelt oder diszipliniert.

Seit den frühen 1970er Jahren wurden künstlerische Fähigkeiten im Sinne eines Talents oder besonderer Kreativität stärker entindividualisiert, was insofern die Implementierung der Fächer Kunst und Musik im Curriculum der Regelschule legitimierte (vgl. Bohusch & Kopp 1971). Weniger als um die naturalisierte kreative Leistung ging es um die Logik der Methoden – der Prozeduren und Kompetenzen der „kreativen Selbststilisierung, die in ihrer vermeintlichen ‚Identifikation' des kreativen Subjekts Systematik walten lassen" (Reckwitz 2021: 117).

Dies dokumentiert sich auch im aktuellen niedersächsischen Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10, Kunst: In Abgrenzung zur „Förderung von Kreativität" (S.12) „zur konsequenten Handlungs- und Berufsorientierung" an den Haupt- und Realschulen sowie den Erfahrungen des Kunstunterrichts als jene, „die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten" sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a, S. 6), zielt die „Förderung von Kreativität" (S. 3) im Kunstunterricht am Gymnasi-

um auf „Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung“ und versteht sich „als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt” (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b, S. 6).

Sowohl vermittelt über die mit den Largescale-Assessment Studien einhergehenden liberalisierten Ansprüche an Lern- und Leistungserwartungen in der Schule (Li, Xue & Guo 2025; Pettersson, Lindblad & Popkewitz 2019), als auch über die Ansprüche der Kreativwirtschaft (vgl. Reckwitz 2012, 2017; Rauing & Wuggening 2007; Wuggening 2016) und deren Übersetzungen in die Kunstpädagogik (Berner & Lotz 2015; OECD 2014, 2020), ist der Kreativitätsbegriff in Erweiterung dieser ökonomieorientierten Lesart im Sinne einer liberalen Selbststilisierung aufgerufen worden: Kreativität gilt danach nicht nur als ökonomisches Potenzial, sondern ebenso als Lebensform und als symbolische Ressource, durch die Subjekte Sinn und Selbstwert erzeugen. Sie wird weniger als Anpassung an bestehende gesellschaftliche Normen verstanden, sondern vielmehr als Ausdruck einer permanenten Selbstformung – einer Praxis, in der das Subjekt sich in Erwartung dieser Logiken als offen, flexibel und zugleich diszipliniert entwirft (vgl. Henschel 2020). In diesem Prozess wird die Fähigkeit zu Kreativität und kunstbezogener Leistung zur kulturellen Leitfigur, in der sich Selbstorganisation mit den Imperativen der Produktivität verbindet (Bröckling 2016; Cachia & Ferrari 2010). Dadurch werden insbesondere jene Kinder als kreative Subjekte addressiert, die Popkewitz (2023: 7) als wissbegierige „problem-solver, creative, curious, scientifically literate, the mathematically abled, and lifelong learners“ beschreibt, „who are prepared to live in the future Knowledge-Society“.

Dies ist aus ungleichheitskritischer Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und somit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen werden, *wer* aufgrund von sozialer Zugehörigkeit *wie* als fähig entworfen und durch Schule als zu Kunst und Kreativität befähigtes Subjekt hervorgebracht wird (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025: 5; Kaiser & Wender 2025).

2. Empirische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Kreativität und Leistung im Kunstunterricht

Mit diesem historisch justierten Blick auf die Bedeutung kreativer und kunstbezogener Praktiken in Schule kann es gelingen, einen heuristischen Rahmen aufzuspannen, mit dem ihre strukturierende Wirkung auf die Handlungsvollzüge der adressierten Subjekte hinsichtlich von Fähigkeitsnormen und Kreativität *in* der und *durch* die Institution Schule selbst hervortritt, zumal zunehmend in jüngeren Publikationen Fähigkeit, Leistung, Intelligenz und Kreativität wieder in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Gnas, Mack, Matthes & Preckel 2023) und Kreativität als „Cross-Curriculare Kompetenz“ (OECD 2014; Funke & Baudson 2019) aufgerufen wird.

Der Frage, wie ‚kreative‘ Fähigkeiten und Leistungen unterrichtlich hervorgebracht werden und sich in der Praxis des Kunstunterrichts dokumentieren, wurde in einer Interviewstudie mit niedersächsischen Kunstlehrkräften von Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen (n=15) und Grundschulen (n=8) nachgegangen. Mithilfe 23 narrativer Interviews in Verbindung mit dokumentarischer Methode (Nohl 2017) konnte rekonstruiert werden, wie implizites, handlungsleitendes Wissen über Leistungsfähigkeit mit einem schulformbezogenen auf- bzw. abwertenden Blick im Hinblick auf das Lern- und Leistungsvermögen im Kunstunterricht verknüpft ist (vgl. Kaiser & Wender 2025).

So wird über die Hierarchisierung von Leistung eine Fähigkeitsordnung in den Kunstunterricht eingezogen, die sich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen verbindet. Leistungsfähigkeit wird in den Interviews systematisch in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt mit handwerklichen, produktiven Fähigkeiten auf der einen Seite und der Vermittlung kunstbezogenen Wissens und dessen Reflexion auf der anderen Seite. Diese in den 1970er Jahren als Primat der Produktion (vgl. Kerbs 1976) gefasste Basisorientierung buchstabiert sich schulformbezogen aus: Während es in der Grundschule die Einsozialisation in ein christlich grundiertes Verständnis europäischer Kultur ist, woran sich Kunstunterricht mit seinen produktiven Anteilen orientiert, ist es an der Oberschule stärker der ökonomische Anspruch, mit dem sich kunstpraktisches Handwerk und die Fähigkeit zur Kreativität verbinden:

„Für mich is‘ das eigentlich eine ganz klare Sache. Wenn die Schüler hier bei uns nach der Grundschule ankommen, dann müssen

wir denen erstmal die zentralen Kulturtechniken beibringen. Das wurde meistens verpasst in der Grundschule, da wird noch viel gebastelt zu Feiertagen, und dann sind das ja auch meistens Schüler, bei denen im Elternhaus nicht so drauf geachtet wird, wo das keine Rolle spielt. Das holen wir dann nach: Genauigkeit, Gründlichkeit im Arbeiten, das ist das, was die Schüler später auch im Beruf brauchen. Und dann kommt das Kreative über die Zeit dazu, oder was wir zum Beispiel auch mal über Werbung und Design besprechen, wenn das denn mit so ner super diversen Klasse überhaupt möglich ist." (Herr P., Oberschule O., Z. 649-664)

Die sog. Kulturtechniken werden in dieser Interviewsequenz mit Genauigkeit, Gründlichkeit und dem Einüben einer insgesamt sorgfältigen Arbeitsweise in Verbindung gebracht. Kunstunterricht kommt hier eine berufsvorbereitende Funktion zu, wenn das Einüben dieser Techniken sich an den Erfordernissen einer imaginierten Arbeitswelt orientiert. Als negativer Gegenhorizont zur Institution Schule wird ein Elternhaus aufgerufen, dem unterstellt wird eine solche Einübung für „nicht so" (Z. 655) bedeutsam zu erachten. Kulturtechniken im Sinne eines sorgfältigen kunstpraktischen Handwerks und sozio-ökonomische Hintergründe von Schüler*innen werden hier über die unterrichtliche Praxis der Kompensation in einem unmittelbaren Zusammenhang gestellt. Das Elternhaus wird mit einem defizitorientierten Blick aufgerufen, der Kunstunterricht als kompensatorischer Gegenentwurf dazu präsentiert, welcher lediglich in den so aufgerufenen engen Grenzen einer „super diversen" (Z. 663) Schüler*innenschaft möglich ist. Mit gedankenexperimentellen Ansätzen ließe sich darin wiederum ein defizitorientierter Blick auf eine diversifizierte Schüler*innenschaft lesen: es wird auf die Begrenzung durch Diversität fokussiert, nicht auf damit ebenso verknüpfte Handlungsoptionen. Kreativität ist damit jenen Schüler*innen erlaubt, welche die kunstunterrichtlich gesetzten Erwartungen an die sog. grundlegenden Kulturtechniken einstudiert haben, sich aus der defizitären Prägung des Elternhauses lösen und über Selbstdisziplinierung gesetzte Fähigkeitserwartungen erfüllen. Das Bemühen um die Förderung produktiver Fähigkeiten kann zugleich als caritatives Bemühen gelesen werden, denn:

„[…] Wenn noch irgendwas aus den' (.) den Schülern werden soll, ja, dann nur in der Produktion, Handwerk et cetera pp. Frisör wollen viele. Da schadet's sowieso nich' kreativ zu sein und sich dann auch, ähm, damit oder auch mit ner guten Note in Kunst in nem Bewerbungsgespräch durchzusetzen." (Frau K., Oberschule C., Z. 124-129)

Wiederum dokumentieren sich hier ökonomische und kompensatorische Rahmungen: Kunstunterricht kann die Anpassung an gesellschaftliche und zukünftige berufliche Fähigkeitserwartungen unterstützen. Kreativität wird dabei als *soft skill* von Kunstunterricht gefasst, der die Subjekte als Arbeitnehmer*innen positioniert. Doch nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Gesamtschulen und Gymnasien wird das Primat der Produktion zur Aufführung gebracht (vgl. Kaiser & Wender 2025).

Daneben finden sich auch Narrative von Leistung im Kunstunterricht, die eine Reflexion von kunstbezogenen Wissensinhalten – neben produktiven Tätigkeiten – als Leistung fassen und anerkennen:

„Wir sprechen im Unterricht zum Beispiel über Frieden und das Motiv Frieden in der Kunst. Das betrifft natürlich ganz besonders die Kinder, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten, weil sie dort keinen Frieden erleben konnten und hier dann noch mal neu ankommen müssen. Das betrifft aber auch alle anderen Kinder, wenn ich dann zum Beispiel mit Picasso's Friedenstaube arbeite, und es nicht nur darum geht Picassos künstlerischen Ausdruck für Frieden wahrzunehmen, sondern auch darum über Picasso zu sprechen, […]. Dass es auch damals schon Widerstand gab. Und dass es auch künstlerische Antworten auf die Ungerechtigkeiten seiner Zeit gibt, […]. Gibt es solche Ungerechtigkeiten auch heute noch, frage ich dann die Kinder, und zeige auch aktuelle Beispiele. Von denen meint man dann manchmal, dass Kinder damit nichts anfangen können, weil's zu konzeptuell ist, Zentrum für politische Schönheit zum Beispiel oder Yoko Ono. Aber das klappt aus meiner Sicht gut, und da kommt meistens eine ganze Menge, und man merkt dann auch, plötzlich entsteht das Thema nochmal neu." (Frau H., Grundschule B., Z. 302-350)

Es dokumentiert sich in dieser Interviewsequenz eine Orientierung an den Fragen der Gegenwart und deren kunstbezogene Bearbeitung. So geht es um die Hinterfragung hegemonialer Wissensordnungen durch die Wiederholung kunstgeschichtlicher Wissensbestände und der Dekonstruktion eines kanonisch gewordenen Wissens über Kunst. Als Antwort auf die Frage, inwiefern Kinder in der Grundschule zur Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme in der Lage sind, wird vorweggenommen, dass dies „klappt" (Z. 349) und „meistens eine ganze Menge kommt, plötzlich das Thema neu entsteht" (Z. 350f.).

Solche Beschreibungen der kunstunterrichtlichen Praxis sind nicht die Regel, aber auch keine Seltenheit. Auffällig ist, dass es vielerorts die Grundschulen, teils auch Gymnasien sind, die sich dem Primat der Produktion nicht grundlegend verschreiben.

Dies kann Chance sein, visuellen Repräsentationen und einem europäischen Bildverständnis zu begegnen.

3. Fazit

Wie unsere zwei exemplarisch durchgeführten kunstpädagogisch-historischen sowie empirischen Tiefenbohrungen zeigen, basiert die historisch überlieferte Logik von Kreativität und der Operationalisierung kreativer Fähigkeiten darauf, dass die „Selbstbildungen" des kreativen Subjekts eine permanente Orientierung an sozialen Normen voraussetzen, während die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen selbst weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Eine relevante Feststellung ist dahingehend zunächst, dass künstlerische Praktiken von Kindern vom 19. Jh. bis in die heutige Zeit immer wieder als Mittel der Definition und Kontrolle gesellschaftlich verinnerlichter Entwicklungsnormalitäten dienten und dienen. Kunstbezogene Praktiken wurden und werden *erstens* zur Identifikation des vermeintlich ‚normalen' Kindes durch Kunstpädagogik gleichermaßen genutzt wie *zweitens* zur Einübung einer vermeintlich ‚normalen' ästhetischen Entwicklung. Ein solches, biologistisch hinterlegtes Ordnungsanliegen durchzieht unter diversen begrifflichen Wandlungen die Geschichte der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik. In der Zusammenschau der Fallbeispiele kann die Bevorzugung bestimmter Fähigkeiten als Ausdruck kunstpädagogischer Diskurse gelesen werden, über die geregelt wird, wer zu welchem Zeitpunkt über welche Fähigkeiten verfügen muss, um als intelligibel zu gelten. Das impliziert nicht eine Verurteilung von Fähigkeitsorientierung an sich. Vielmehr stellt es eine Kritik an den diskursiven Konstellationen und Praktiken dar, die zur Benachteiligung bestimmter Subjekte führen, und zwar als ein in Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionen vermitteltes, institutionalisiertes Wissen um kunstbezogene Leistung, das in ableistischen Erklärungssystemen bereitgestellt und in zu problematisierenden historischen Kontinuitäten sedimentiert ist. In dem Lichte der vormals als Talente und Fähigkeiten bezeichneten Rationalitäten von (Kunst-)Pädagogik erscheint nunmehr die Idee der Kreativität als zweckrationale Perspektive von Kunstunterricht, die abhängig von Schulform und sozialer Herkunft mit ökonomischen Interessen oder kulturalisierenden Perspektiven hinterlegt sein kann. Insofern hat sich das diagnostische und disziplinierende Interesse an der bildnerischen Entwicklung und der Kunst von Kindern auch über die Zeit wenig verändert, wenngleich sich ihr Fokus von Begriff zu Begriff verschoben hat.

Die Hinterfragung solcher Normalitätserwartungen ist ein herausfordernder Prozess, da sie tief in die Selbstkonstruktionen liberaler Subjekte eingreift. Subjektivierung als Prozesskategorie impliziert die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen und die Ausformung einer [mehr oder weniger, Anm. d. Verf.] begrenzten Handlungsmacht" (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129) – diese Prozesskategorie ist für schulische Bildungsräume insofern von Interesse, da sich in ihr biografisch zu rekonstruierende Subjektivierungen (und auch Positionierungen) im Hinblick auf Kreativität sowohl auf der Ebene der Professionalität von Lehrkräften als auch auf der Ebene von Schüler*innen abbildet, und vor dem Hintergrund gesellschafts- und bildungspolitischer Kontinuitäten wie Brüche zu verstehen ist. So lässt sich für Forschung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung weiterführend fragen, wie sich das Kind als ‚kreatives Subjekt' von Schule im Vollzug von diskursiven Praktiken und Wissensordnungen konstituiert und sich dieses zu sich selbst ins Verhältnis setzt.

Literatur

Ahokas, Nina/Henschel, Alexander/Kaiser, Michaela (2025, i.P.): Ästhetische Bildung. In: Staab, Lena/Boger, Mai-Anh (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Bielefeld: transcript/ UTB.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 115-136.

Bast, Stefan/Mörsch, Carmen (2022): Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Berliner Bildungszeitschrift (Diskriminierungssensible Pädagogik). Januar/Februar, S. 20-22.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.137-164.

Berner, Nicole/Lotz, Miriam (2015): Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In: Mehlhorn, Gerlinde / Schöppe, Karola und Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 355-404.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion; Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [27.03.2025]

Bohusch, Otmar/Kopp, Ferdinand (1971): Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht. München: Ehrenwirth.

Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 206221.

Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89-109.

Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, Heft 2, S. 295-307.

Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256 [27.03.2025]

Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cachia, Romina/Ferrari, Anusca (2010): Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (JRC Scientific and Technical Reports). European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Online: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232 [14.10.2025].

Funke, Joachim/Baudson, Tanja Gabriele (2019): Kreatives Problemlösen in PISA 2012. In: Haager, Julia Sophie/ Baudson, Tanja Gabriele (Hrsg.): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97-102.

Gellert, Uwe/Hümmer Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11. Jg., Heft 2, S. 288-311.

Gibson, Anja/Helsper, Werner/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2024): Mehr als Meritokratie? In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/ Moser,Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 297-328.

Gnas, Jessica/Mack, Elena/Matthes, Julia/Preckel, Franzis (2023): Intelligenz, Kreativität und Hochbegabung. Verstehen – erkennen – fördern. Paderborn: UTB.

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 1, S. 101-115.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg., Heft 3, S. 575-599.

Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus.

Henschel, Alexander (2024): Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule. Eine Zeitschriftenstudie (1928-1961). In: Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas/Ahokas, Nina (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed, S. 41-72.

Hopstein, Gesine (2024): Lernförderliche Leistungsbewertung. Impulse aus der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht. Heft 479/480 (Vernetzt lernen und leisten), S. 51-54.

Horvarth, Kenneth (2024): Zur folgenreichen Unmöglichkeit, Potenziale zu prüfen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 758-774.

Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.

Kaiser, Michaela (2022a): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung im Kunstunterricht – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/ [31.03.2025].

Kaiser, Michaela (2022b). Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Empirische Pädagogik. 36. Jg., Heft 3, S. 343-358

Kaiser, Michaela (2023): Die Bildung Aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik, Online: https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2024/02/KPP58_Kaiser.pdf [24.10.2025].

Kaiser, Michaela/Wender, Marvin (2025): Kunst – Wissen – Teilhabe: Zur Wissensvermittlung über und den diversitätsbezogenen Orientierungen von Kunstlehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 15. Jg., Heft 3, S. 567-584.

Kerbs, Diethart (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung). Köln: DuMont.

Kienzle, Hermann (1930): Die Ausbildung des Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers an der Gewerbeschule Basel. In: Schulzeichnen. Heft 5, S. 13-15.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11. Jg., Heft 1, S. 23-38

Li, Jian/Xue, Eryong/Guo, Siyuan (2025). The effects of PISA on global basic education reform: a systematic literature review. In: Humanities and Social Sciences Communications. 12. Jg., Artikel 106.

Mackert, Nina (2022): Critical Ability History. Für eine Zeitgeschichte der Fähigkeitsnormen. In: ZZF – Centre for Contemporary History/ Zeithistorische Forschungen. 19. Jg., Heft 2, S. 341-354.

Martins, Cat (2014): The Arts in Education as Police Technologies. Governing the Child‘s Soul. In: European Education, 45. Jg., Heft 3, S. 67-84.

Martins, Cat (2017): From Scribbles to Details. The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Popkewitz, Thomas A./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (Hrsg.): A Political Sociology of Educational Knowledge. Studies of Exclusions and Difference. New York: Taylor & Francis, S. 105-118.

Martins, Cat (2023): Learning Through the Senses: Colonialities in the Making of the Western ‚White‘ Child. In: Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child. Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte.

Martins, Cat (2025): The Invention of Childhood Creativity: Colonialities and the Production of Difference. New York: Routledge.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuhaus, Till/Vogt, Michaela (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren. Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959-1975). In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Jg., Heft 2, S. 186-199.

Neuhaus, Till /Vogt, Michaela (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie. In: Reichert, Maren/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Veber, Marcel (Hrsg.): Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-32.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016a): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016b): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv.

Peez, Georg (2009): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pettersson, Daniel/Lindblad, Sverker/Popkewitz, Thomas S. (2019): Education Governance by Numbers. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien, Bd. 43 (Educational Governance). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 691-710.

Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Papers. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Popkewitz, Thomas (2023): Indigenous Foreigner, Traveling Libraries and Settlements. In Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child in Education. Porto: i2ADS.

Raunig, Gerald & Wuggenig, Ulf (2007). Kritik der Kreativität. Vorbemerkungen zur erfolgreichen Wiederaufnahme des Stücks Kreativität, In. Dies. (Hg.): Kritik der Kreativität. Wien: Turia+ Kant, S. 9-15.

Reckwitz, Andreas (2012): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 98-117.

Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4. Auflage (Einsichten. Themen der Soziologie. Band 2). Stuttgart: utb.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59 Heft 3, S. 291-307.

Zahn, M., & Pazzini, K. J. (2011). *Lehr-Performances*. Wiesbaden: Springer.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung'. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Ent-

stehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 19-42.

Schürch, Anna (2019): ‹Natürliche Kunsterziehung› – Biologismen im kunstpädagogischen Diskurs. In: Art Education Research. 10. Jg., Heft 15. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2019/02/AER15_Schuerch_D_20190218.pdf [10.09.2025].

Schulz, Frank (2000): Eine Frage des Talents? In: Kunst + Unterricht. Heft 246/247, S. 66-68.

Seitz, Simone/Weigand, Gabriele (2019): Warum inklusive Schulen leistungsförderliche Schulen sind. In: Stechow, Elisabeth V./Hackstein, Phillipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-230.

Seitz, Simone/Kottmann, Brigitte/Kaiser, Michaela/Schwermann, Anna (2025): Leistungsförderung inklusiv gestalten. Weinheim: Beltz.

Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft. 26. Jg., Heft 2, S. 25-32.

Sturm, Tanja (2023). Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Winner, Ellen/Drake, Jennifer E. (2022): The Child as Visual Artist. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development. 51. Jg., Heft 2, S. 252-258.

Wuggening, Ulf (2016): Kreativitätsbegriffe. Von der Kritik zu Assimilation, Vergiftung, Ausschlag. Vorwort zur Neuauflage von Kritik der Kreativität In: Gerald Raunig/Ders.(Hrsg.): Kritik der Kreativität. Wien: Transversal Texts, S.11-77

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): Unterrichten auf der ganz großen Leinwand. Lehr- Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Immer mal wieder merken Kunsthistoriker*innen und Kunstpädagog*innen an, dass es Passungsschwierigkeiten zwischen Kunstdidaktik und Kunstwissenschaft gibt. In der Tat werfen viele Aspekte von Kunstunterricht aus kunstwissenschaftlicher Sicht Fra-

gen auf. Sie kulminieren in der Frage, wie im Hinblick auf Kunstwissenschaft Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht einzulösen wäre. Im vorliegenden Beitrag soll dieser Problemhorizont ausgehend von den verbindlichen Vorgaben für das Fach exemplarisch aufgefächert werden, um weitere Diskussionen dazu anzustoßen.

Kunstwissenschaft in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)

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

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

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

– die Herstellungsbedingungen und -prozesse von Bildern,

– die Bildsprachen und deren Wirkungen und Bedeutungen,

– die Funktionen von Bildern,

– Bilder in ihren historisch-gesellschaftlichen und aktuellen Bezügen sowie

– die Methoden der Rezeption und Produktion von Bildern.

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

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

Wissenschaftspropädeutik und Kunstwissenschaft im kunstdidaktischen

Diskurs

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

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

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

Das in den 1970er-Jahren wurzelnde Verständnis von Kunstwissenschaft ist wohl auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen zurückzuführen, die in dieser Zeit entstanden sind. „Kunstwissenschaftliche Methoden“ werden darin angeführt, doch bleibt unklar, was sich dahinter verbirgt (vgl. KMK 2005: 7, 15). Lediglich zu einer Aufgabe wird in Bezug auf Inhalte der Kurshalbjahre angegeben: „Wissenschaftliche Bildanalyse (Strukturanalyse, Ikonografie)“, die weiter konkretisiert werden: „Form als Bedeutungsträger: Strukturanalyse nach C. v. Lorck, kunstgeschichtliche Grundbegriffe nach Wölfflin; Ikonografische Bildanalyse: Dimensionen der Bildzeichen (Ikon, Index, Symbol) und ihre Zeitabhängigkeit, erweiterte ikonografische Bildanalyse nach Panofsky“ (KMK 2005: 60). Bemerkenswerterweise ist bis heute diese durch die Formulierung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen getätigte Weichenstellung nicht hinterfragt worden. „Das Ende der Kunstgeschichte“ (Belting 1995) und die Formierung der

Bildwissenschaft (vgl. Sachs-Hombach 2005) beispielsweise bleiben so unberücksichtigt.

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

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

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

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

Arbeitsbücher und Lehrer*innenmaterialien für den Oberstufenunterricht

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

Was die Wissenschaftspropädeutik angeht, so wird sie in Lehrwerken für die Oberstufe kaum explizit angesprochen. Wissen über Epochen und Gattungen sowie Techniken steht meist im Vordergrund, so etwa im „Kammerlohr", dem immer wieder neu aufgelegten Standardwerk zur Geschichte der Kunst (Lutz-Sterzenbach/Michl 2017). Schaut man in weitere aktuelle Lehrwerke, z.B. in „Wege zur Kunst" (Hahne 2015) oder „Kunst entdecken" (Grünewald 2015), so lässt sich feststellen, dass kunstwissenschaftliche Analyse- oder Interpretationsmethoden vorgestellt werden, jedoch Perspektivwechsel und Methodenreflexion – wesentliche Momente von Wissenschaftspropädeutik (s.o.) – kaum eine Rolle spielen, zumal die unterschiedlichen Herangehensweisen an Bilder unverbunden nebeneinander stehen und so der Eindruck entstehen mag, die Fragestellung ergebe sich aus dem Bild heraus. Auch die Begleithefte für die Lehrkräfte zu den Lehrwerken befassen sich wenig mit metawissenschaftlicher Reflexion (vgl. z.B. Hahne 2015a, Grünewald 2017).

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

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

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

Ein Kennenlernen von einzelnen kunstwissenschaftlichen Herangehensweisen kann nicht mit Wissenschaftspropädeutik gleichgesetzt werden. Zudem bedeutet Kunstwissenschaft auch mehr als das Anwenden von Analyse- und Interpretationsmethoden, wie Busses anschaulicher Übersicht zu entnehmen ist (vgl. Busse 2014: 122). Wenn allerdings das Beschreiben, Analysieren und Deuten oder Kontextualisieren im Vordergrund stehen soll – neben der Gegenstandssicherung ein Kernbereich der Kunstwissenschaft (vgl. Dilly 2008: 9 f.), so zeigt der Blick auf die Lehrwerke, dass ein zusammenhangloses, vereinzelndes Präsentieren von Herangehensweisen kaum Einblicke in die Arbeit von Wissenschaftler*innen liefert, um verstehen zu können, wie Wissen entsteht und wie es zu bewerten ist. Und wenn das Prinzip einer Methode anhand unterschiedlicher Werke vorgestellt wird, besonders anschaulich etwa in den Beiträgen über „Kunstwissenschaftliche Interpretationsmethoden und -ansätze für den Kunstunterricht“ in der Zeitschrift K+U von Christiane Schmidt-Maiwald (Schmidt-Maiwald 2016), lässt sich der Kern einer Methode sowie die Grenzen der Anwendung und die spezifische Perspektive ggfs. auch in ihrer Geschichtlichkeit weniger gut erfassen.

Folgen für den Kunstunterricht der Oberstufe

Auf der einen Seite, wenn an einer auf Kunstwissenschaft bezogenen Wissenschaftspropädeutik im Kunstunterricht festgehalten werden soll, bedeutet dies: Es muss – selbstverständlich nicht ausschließlich – darum gehen, ein Kunstwerk aus mehreren Perspektiven betrachten und diese Perspektiven kritisch verorten zu können. Für das Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven

spielen kunstwissenschaftliche Analyse- und Interpretationsmethoden eine zentrale Rolle, doch zielt Wissenschaftspropädeutik nicht nur auf das Erlernen und eigenständige Anwenden von Methoden, sondern insbesondere auf das Reflektieren der Ergebnisse von in Textform vorliegenden Anwendungsbeispielen. Dies könnte im Kunstunterricht der Oberstufe exemplarisch erfolgen – z.B. auf der Basis der Textsammlung zu „Las Meninas“ von Thierry Greub (Greub 2001).

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Huber, Ludwig (2009): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Heft 2. 4/2009, S. 39-60.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nille, Christian (2021): Auf dem Weg zu einer Erforschung der Praxis der Bilderschließung im schulischen Kunstunterricht. Eine Skizze anhand ausgewählter Beispiele. In: Kulturelle Bildung online. https://www.kubi-online.de/artikel/dem-weg-einer-erforschung-praxis--bilderschliessung-schulischen-kunstunterricht-skizze (13.01.2023).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Ausgangslage – Material orten, Schatz heben

Seit 1987 gibt es den Prix Ars Electronica, einen internationalen Medienkunstpreis in unterschiedlichen Kategorien. 1998 wurde die Kategorie „u19 – freestyle computing“ initiiert, die als nationale Nachwuchsförderinitiative konzipiert war, 2011 zu „u19 – CREATE YOUR WORLD“ wurde und nach wie vor jährlich für Kinder und Jugendliche bis 19 Jahre in Österreich ausgeschrieben wird. Dabei „war nie daran gedacht, eine ‚Ach ist daaas putzig‘- Kategorie zu schaffen, sondern die Idee war, den kreativen Ausformungen junger Menschen eine professionelle Plattform zu geben“ (Amann 2008: 320). Thematisch ist alles gefragt, was mit der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft zu tun hat, medial sind keine Grenzen gesetzt. So spannen die Einreichungen einen Bogen von fiktionalen Konzepten über Prototypen bis zu ‚fertigen‘ Arbeiten bzw. Produkten, von frühen Computeranimationen und -spielen über Do-it-yourself-Prothesen bis zu realisierten kreativen Industrie-4.0-Konzepten.

Aufgrund der ursprünglichen institutionellen Konstellation, vor allem aufgrund der Involvierung des Österreichischen Rundfunks (ORF), ist Ars Electronica von seinen Anfängen an gut dokumentiert. Nun existieren etwa 60.000 physische Archivalien sowie ein digitales Archiv, in dem unter anderem alle Einreichungen für den Prix Ars Electronica, darunter 7.023 aus der Kategorie „u19“, öffentlich im Internet zugänglich sind. Eine unglaubliche Fülle an Material, die es eben gibt, die aber nicht weiter in aktivem Gebrauch zu sein scheint. Ein häufiger Eindruck von Archiven? Während meiner früheren persönlichen Mitarbeit am Ars Electronica Festival entstand die Lust, einen kleinen Schatz zu bergen, der eigentlich nicht geborgen zu werden braucht, weil er ohnehin offenliegt, dennoch zu schlummern scheint.

Wie wäre es also, die vorhandenen u19-Projekte seit 1987 als Materialsammlung für (schul-) pädagogische Arbeit wahrzunehmen? In diesem Text wird insbesondere darauf spekuliert, sie als Ausgangspunkte für ausstellerische Auseinandersetzungen produktiv nutzbar zu machen. Die Idee ist also nicht ein Ausstellen von u19-Projekten, sondern ein kuratorischer Prozess und ein Ausstellen *ausgehend von* u19-Projekten in der Schule. Dabei schwingen stets Fragen danach mit, was wie von wem gewusst oder

wodurch erkannt werden kann bzw. soll und was derartige Überlegungen für Anforderungen an Lehrer*innenbildung bedeuten könnten.

Der hier vorliegende Beitrag soll einen Einblick in eine Forschungsarbeit bieten, die 2015 zum Abschluss der Lehramtsstudien in Mediengestaltung und Bildnerischer Erziehung an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz eingereicht wurde. Um die hier verwendete Auffassung von Ausstellung zu fassen zu kriegen, werden zunächst fragmentarisch entsprechende kuratorische Konzeptionen vorgestellt. Nachfolgend wird Helga Kämpf-Jansens Konzept der *Ästhetischen Forschung* als Grundlage für fachdidaktisch pädagogische Überlegungen umrissen, ehe dann Lehrplanbezüge hergestellt und abschließende Überlegungen zur pädagogischen Praxis geschildert werden.

Kuratorische Konzeptionen –im Raum denken, Ausstellungen bildlich herbeireden

Nicht nur im Bereich von Kunstausstellungen entwickelten sich Kurator*innen vermehrt zu gestaltenden Instanzen, die im Vergleich zu Protagonist*innen anderer Tätigkeitsfelder im Kontext Museum stärker vor den Vorhang treten (vgl. Ziese 2010). Herbert Lachmayer weist darauf hin, „dass das kuratorische Fach eine *eigene* künstlerische wie wissenschaftliche Kompetenz (vor allem auch in der inspirierten Mischung dieser beiden Bewusstseinsfähigkeiten) sei“ (Lachmayer 2013: 16). Und genau dieser Bereich, die „bedeutungsstiftenden Verfahren des konzeptionellen Auswählens, Zusammenstellens und Ordnens bestimmen über die jeweilige Position im aktuellen Diskurs“ (Bismarck 2006: 57) und letztlich auch über das Renommee. Maren Ziese konstatiert über Kurator*innen: „Sie erhalten einen im Kontext des Museums eher ungewöhnlichen Freiraum sowie ein künstlergleiches Prestige“ (Ziese 2010: 61). Dass manche Kurator*innen mehr oder weniger explizit darauf drängen, erst in ihrem Gestaltungsprodukt ‚Ausstellung‘ die eigentliche künstlerische Leistung zu sehen, und damit den Geniebegriff der traditionellen Kunstgeschichte von Neuem bemühen, wird durchaus kritisiert. Wir wollen hier aber noch einen Schritt weiter gehen und gerade den bildnerisch-schöpferischen Aspekt stärker fokussieren und Schüler*innen mehr eigenpraktischen Gestaltungsspielraum – was für ein Wort! – ermöglichen, als Kurator*innen in aller Regel zugesprochen bekommen. Hier lässt sich gut mit dem Konzept der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen anknüpfen, worauf später eingegangen wird. Gibt es das Kuratorische im Kontext Schule? Wie könnten Elemente einer ‚Kultur des Kuratorischen‘ im Schulkontext nutzbar gemacht werden? Schule wirkt manchmal wie eine etwas abgeschiedene Welt in der Welt, in der sehr klare Trennlinien zwischen Fachgebieten gezogen werden. Das Kuratorische könnte sich dort womöglich in Versuchen etablieren, themenbezogen nach Bedeutungszusammenhängen und Interdisziplinarität zu suchen.

In der Langfassung dieses Texts wurden Einblicke in die kuratorischen Positionen von Daniel Tyradellis sowie Herbert Lachmayer gegeben, um deren Auffassung des kuratorischen Tätigseins zu klären. Hier würde das den Rahmen sprengen. Hingewiesen sei an dieser Stelle bloß auf den Aspekt des Raumes und der Möglichkeit, in Ausstellungen Denken im bzw. durch Raum zu arrangieren, zu initiieren. Im Unterschied zu anderen Bedeutung produzierenden, Wissen vermittelnden Medien sieht Tyradellis in der Ausstellung ein wesentliches „Potenzial des Mediums, den genuinen Mehrwert, der durch die Objekte und ihre Konstellation im Raum zu gewinnen ist“ (Tyradellis 2014: 125).

Tyradellis kritisiert, dass Vermittlung in Museen meist weniger auf die Annäherung an museale Objekte selbst als auf die Einweihung in fachwissenschaftliche Perspektiven auf diese Objekte hinausläuft, was den Ausstellungsmacher*innen meist gar nicht bewusst und für die Besucher*innen selbstverständlich zu sein scheint (vgl. Tyradellis 2014). Nun sind Jugendliche in den seltensten Fällen akademische Fachwissenschaftler*innen. Schon alleine deshalb könnte man im Konzipieren, Erarbeiten und Gestalten einer Ausstellung sehr hohes Potenzial erwarten, durch Annäherung an Gegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven Wissen zu vermitteln bzw. Bildung zu initiieren. Hierbei könnte dem freien Assoziieren eine tragende Rolle zukommen. Auch an Lachmayers Methoden des „Herbeiredens“ bzw. „Frei-Redens“ zu Bilderreihen (Lachmayer 2013: 18) ließe sich produktiv anknüpfen.

Methode – Fragen stellen, ästhetisch forschen

Der Prozess des Ausstellungen-Machens umfasst besonders (vor-)wissenschaftlich-theoretische, intellektuell-konzeptionelle, kün-

stlerisch-gestalterische sowie organisatorische Tätigkeiten und kann auch als Wissensproduktion betrachtet werden. Auch Helga Kämpf-Jansens Konzept der ästhetischen Forschung scheint diese Tätigkeiten bzw. Eigenschaften zu bedingen. Daher bietet es sich als Modell für eine ‚schulpädagogische Methode des Ausstellens' an. Ästhetische Forschung meint einen Prozess, der die ihn ausführende Person erfahren lässt, „was es bedeutet, wenn ästhetisches Handeln, vorwissenschaftliche Erfahrung und wissenschaftliches Denken sich auf immer andere Weisen miteinander verbinden und sich so immer neue und andere Zugänge zur Welt, zu sich selbst wie zum anderen Menschen eröffnen" (Kämpf-Jansen 2002: 7).

Die drei wesentlichen Bezugsbereiche einer ästhetischen Forschungsarbeit findet Kämpf-Jansen in *Alltagserfahrungen, künstlerischen Strategien* und *Kunstkonzepten* im Bereich aktueller Kunst sowie wissenschaftlichen Methoden. Für ihr Konzept stellt Kämpf-Jansen fünfzehn Thesen zur Diskussion:

1. *Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes […]*
2. *Sinnenreiches gegen unsinnlich Reduziertes […]*
3. *Eine Frage haben […]*
4. *Alles kann Gegenstand und Anlaß ästhetischer Forschung sein […]*
5. *Die Vorgehensweisen sind nicht additiv, sondern vernetzt […]*
6. *Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden […]*
7. *In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muß sich ihrer nur bewußt werden […]*
8. *Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Reichtum ästhetischen Handelns an […]*
9. *Kunst darf lügen – zugunsten einer anderen Wahrheit […]*
10. *Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis […]*
11. *Texte lesen und Texte schreiben ist lustvoll […]*
12. *Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte […]*
13. *Ästhetische Forschung ist prozeßorientiert und hat doch Ziele […]*
14. *Selbstreflexion und Bewußtseinsprozesse erhalten neue Dimensionen […]*
15. *Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis (Kämpf-Jansen 2002: 274–277)*

„Am Anfang steht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein Werk, eine Person (fiktiv oder authentisch), eine Gegebenheit oder Situation; ein literarisches Thema, ein Begriff, ein komplexer Inhalt oder etwas anderes" (Kämpf-Jansen 2002: 19). Es geht also um selbst erarbeitete Fragestellungen, eigene Themen und Interessen der Schüler*innen, und nicht um oktroyierte bzw. kanonische Aufgabenstellungen. Für den schulischen Rahmen schlägt Kämpf--Jansen allerdings vor, Kinder bzw. Jugendliche ihre Arbeitsvorhaben bzw. Fragestellungen aus größeren angebotenen Themenkomplexen auswählen zu lassen, um erstens Überforderung zu vermeiden und zweitens eine thematische Klammer, gemeinsame Interessen zu provozieren (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Prix Ars Electronica u19, eine Arbeit daraus, ein dort aufgegriffenes Thema, eine verwendete Technologie, Einreicher*innen und vieles mehr könnten Ausgangspunkte für ästhetische Forschungen bilden. Sich also in sanften Schritten an Ars Electronica oder das Ars Electronica Center heranzutasten, um dann den großen Themenkomplex Prix Ars Electronica u19 attraktiv öffnen zu können, wäre ein sinnvolles und realisierbares Vorgehen.

Effekt – transversal denken, Wissen gestalten

Kämpf-Jansen möchte ihr Konzept als eines verstanden wissen, das Transversalität im Denken bzw. „Quer-hindurch-Denken" fördert. Damit sind „[…] unkonventionelle, unorthodoxe Weisen, sich anderer Fragen und eines anderen Wissens zu bedienen" (Kämpf-Jansen 2002: 147), gemeint, die die gewöhnlich linearen, vertikalen und horizontalen Achsen des Denkens eben quer durchbrechen (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Traditionelle wissenschaftliche Denkstile mit aktuellen in ein Wechselspiel zu bringen, eröffnet andere Möglichkeiten. „Denken ist hier ein begleitendes, prozesshaftes, entwerfendes (Denken auf Probe), wie ein experimentelles oder ein sich vergewisserndes" (Kämpf-Jansen 2002: 152). Hierin sieht Kämpf-Jansen die Gemeinsamkeiten mit künstlerischen Prozessen, in denen es „einerseits um unorthodoxe Vorgehensweisen, Grenzgänge, Infragestellungen, die in der Tat eine besondere Weise des Umgehens notwendig machen, wie auch andererseits um klare Bezüge zu tradierten Methoden und gegeben-

em Wissen“ (Kämpf-Jansen 2002: 152) geht. Im Konzept der ästhetischen Forschung geht es also darum, unerwartete Perspektiven einzunehmen.

Hier lassen sich Parallelen zu Tyradellis ziehen, wenn dieser beschreibt, dass das Denken „darin besteht, das Ungedachte ins Denken zu ziehen, dasjenige sicht- und spürbar zu machen, was im Prozess der Aneignung aus guten oder schlechten Gründen ignoriert, verdrängt, untergeordnet oder marginalisiert wurde“ (Tyradellis 2014: 146). Konkreter beschreibt er:

Man sieht oder erlebt etwas, das man nicht einordnen kann. Sofort beginnt man, nach einer Erklärung zu suchen. In dieser Bewegung besteht Denken. Entscheidend ist, ob man der Frage erlaubt, zu wirken, oder ob man den kürzesten Weg zu ihrer Stillstellung in Gestalt einer vordefinierten, d. h. transzendenten Antwort sucht. (Tyradellis 2014: 147)

Tyradellis sieht im traditionellen Lehr- und Bildungssystem, sei es in der Schule, der Universität oder in Ausstellungen, stets ein Streben nach Hierarchisierung im System des Wissens. Um Dinge davor zu bewahren, von Strukturen und Hierarchien überlagert zu werden und damit ihr Potenzial, auf das Denken einzuwirken, zu verlieren, „kann man sich die Widerständigkeit der Dinge ebenso zunutze machen wie die Vielfalt der Medien und ihre unterschiedlichen Evidenzen“ (Tyradellis 2014: 149). Kämpf--Jansens Konzept der ästhetischen Forschung, das ein „Quer-hindurch-Denken“ von Objekten, Themen, Fragestellungen und Ordnungen bedingt, scheint daher als brauchbare Strategie, sich auf den Weg in Richtung Ausstellungsarrangements zu machen.

In der ästhetischen Forschung wird keine hierarchische Wertung unterschiedlicher Erfahrungen vorgenommen. Kämpf-Jansen sieht im ersten Bezugsbereich, den Alltagserfahrungen, wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben. Ihr geht es nicht um rein intellektuelles Erkennen. Sondern auch der „neugierig fragende, forschende und entdeckende Umgang mit Dingen und Phänomenen einerseits, wie der handelnde Umgang mit ihnen, das Sammeln, Ordnen, Arrangieren und Präsentieren andrerseits“ (Kämpf-Jansen 2002: 275) sollen als Formen der persönlichen Erkenntnis verstanden werden. Wesentlich ist, dass es nur um subjektbezogene Erkenntnis gehen kann und sich das Neue nur im Verhältnis zu individuell bereits Vorhandenem ergeben kann.

Nun stellt sich aber die Frage, inwiefern sich solche Ausstellungen im Herzeigen von Endprodukten oder in Ergebnispräsentationen erschöpfen. Oder werden in solch einer Ausstellung Rezipient*innen konzeptuell adressiert, um einen Mehrwert für sie zu provozieren? Arrangiere und inszeniere ich etwas, in dem andere bestimmte Erfahrungen machen sollen? Vielleicht aber ist der Unterschied zwischen solch einer Ausstellung und dem Herzeigen eben eines Resultats ästhetischer Forschung gar nicht so groß. Unter Umständen überfordert man daher Jugendliche mit dem Konzipieren und Erstellen eines Ausstellungsarrangements weniger, als man zunächst befürchten könnte. Zu unterscheiden bleibt dennoch, ob Jugendliche ihren Forschungsprozess rein für sich oder von Beginn an mit dem Ziel einer Ausstellung für Dritte durchführen. Diese Unterscheidung bedarf einer pädagogischen Einschätzung und Entscheidung.

Die Entwicklung einer Ausstellung verstehe ich auch in ganz hohem Maße als eine Schärfung und Übung der Wahrnehmung. Im Fragen nach alltagsweltlichen, wissenschaftlichen sowie künstlerischen Bezügen zu einem Thema tragen Jugendliche Forschungs- oder Rechercheergebnisse zusammen. Über deren ästhetisch-gestalterische Verarbeitungen hinaus probieren und üben sie sich mittels deren Reflexion und Kombination in vernetztem Denken. Im Zuge der konkreten Ausstellungsgestaltung lassen sich geistig sowie physisch alternative visuelle Welten imaginieren und kreieren. Der gewohnten, manchmal irritierenden, manchmal bedrängenden, oft auch ignorierten permanenten Konfrontation mit Bildern und anderen Informationen kann so ein eigenpraktisch erstelltes, reflektiertes Bilder- und Informationsformat gegenübergestellt werden.

Schulfach – Bezugsfelder aufzeigen, Lernziele eruieren

In diesem Zusammenhang besteht ein weiteres wesentliches Ziel darin, dass Schüler*innen an einer breiten Palette von Gegenständen sowie Gebieten „– auch auf dem der Wissenschaft und der Politik – die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit sowohl der Wahrnehmung wie der Herstellung wie der Wiedergabe [ihrer] Umwelt machen“ (von Hentig 1969: 26) [1]. In zunehmend komplexeren Verhältnissen und Systemen von Welt orten Cornelia und Kunibert Bering „ein fundamentales Problem einer Pädagogik, die sich als Hilfe bei der Suche nach Orientierung versteht“ (Bering/Bering 1999: 9). Übergreifende Lernziele geraten dabei immer mehr in Zweifel und Ideale wie ‚Reife‘ erweisen sich „vielfach als Projektion auf einen Idealzustand in einer vermeintlich besseren Zukunft“ (Bering/ Bering 1999: 9). Deswegen, so Bering und Bering – wohl noch immer aktuell –, „muss

pädagogisches Handeln für Brüche und Differenzen, auch für Grenzen und gerade für das Andersartige, sensibilisieren“ (Bering/Bering 1999: 12). Folglich werde so eine Didaktik nicht nur zu aktiver Teilhabe an der Welt, sondern darüber hinaus zum bewussten Gestalten und Umgestalten der Welt ermächtigen (vgl. Bering/Bering 1999). Die künstlerisch-gestalterischen Schulunterrichtsfächer sind hier ebenso gefordert wie andere ‚Disziplinen‘. Und so paradox es klingen mag, müssen sich Wissens- und Erfahrungsgebiete wohl stärker vernetzen und verbinden, um genannte Brüche, Differenzen und Unterschiedlichkeiten aufspüren zu können. Das Kuratorische, wie es bei Tyradellis, Lachmayer bzw. eher im ‚Genre‘ kulturhistorischer Ausstellungen zu finden ist, könnte hier als Methode fruchtbar gemacht werden. Nebenbei erwähnt lädt auch „u19 – CREATE YOUR WORLD“ ganz gezielt dazu ein, völlig ‚undiszipliniert‘ eigene Ideen und Vorstellungen für die Welt zu präsentieren oder zu realisieren (vgl. Merten n. a.).

Die Diskussion um Bezugsfelder für ästhetische Bildung im Rahmen von Schule lodert – bei regionalen Unterschieden – konstant dahin. Wolfgang Klafki hält vor einem halben Jahrhundert vor dem Hintergrund allgemeiner Didaktik fest, dass Konzeptionen der Kunstdidaktik stets auf die Erschließung der gesamten bildnerischen Gegenwart eines jungen Menschen zielen müssen: „Jede neue kunsterzieherische Konzeption muß nachweisen, daß sie dem jungen Menschen zuerst und zuletzt diese seine bildnerische Gegenwart aufschließt“ (Klafki 1999: 89). Er meint weiter, „daß sich Kunsterziehung auf die ganze bildnerische, für das ästhetische Betrachten und Urteilen relevante Wirklichkeit beziehen muß“ (Klafki 1999: 88), und zählt dazu Architektur, Industriedesign, Wohnraumgestaltung ebenso wie Tapeten, Geschirr, Kleidung und Mode sowie Werbeplakate und Schaufensterdekoration (vgl. Klafki 1999). Franz Billmayer fordert die ‚Kunstpädagogik‘ gezielt auf, auch die multimodale und multimediale Kommunikation mit ihrem erheblichen Anteil visueller Ausformung in das Zentrum ihres Interesses zu rücken. Das setzt voraus, Kunst und Kultur breiter aufzufassen, als sie von Kunstinstitutionen präsentiert werden (vgl. Billmayer 2011). Gert Selle ist überhaupt sicher, dass ästhetische Bildung mit institutionalisierter Pädagogik kaum zu beeinflussen ist, und sagt: „Längst ahnen wir, dass die neue Medienkultur die von ihr definierten ästhetischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben höchst effektiv selbst übernommen hat“ (Selle 2004: 8). Jahrzehnte vorher schon wies Diethart Kerbs explizit darauf hin, „dass pädagogisches Nachdenken und Forschen auch dann sinnvoll ist, wenn es sich nicht auf Schule und Unterricht bezieht“ (Kerbs 1970: 20). Er verweist damit auf Unterhaltungsindustrie, Massenmedien, kommerzielle Popkultur sowie auch nicht-kommerzielle jugendliche Subkulturen und meint, diese seien „für die ästhetische Bewußtseinsbildung möglicherweise sehr viel ausschlaggebender als das bißchen Unterricht, das wir veranstalten können – eben deshalb müssen wir die Phänomene erforschen und in Rechnung stellen, wenn wir pädagogisch etwas ausrichten wollen“ (Kerbs 1970: 20).

Die u19-Einreichungen weisen von Beginn an ein breites Spektrum inhaltlicher wie medialer bzw. technologischer Auseinandersetzungen auf. Zu weiten Teilen sind sie in der Freizeit junger Menschen entstanden, basierend auf bestimmten Interessen, Motivation und Eigeninitiative. Sie lassen vielfältigste Einflussfaktoren vermuten sowie in fantastische Denk- und Gestaltungswelten einsehen. Sirikit Amann nennt u19 „[…] ein digitales Breitbandantibiotikum gegen etablierte Sichtweisen, das Fremdes vertraut erscheinen lässt, und es ist in vielen Bereichen ein Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen und Themen“ (Amann 2008: 320). Bisweilen lässt sich nur spekulieren, ob tatsächlich nur die Teilnahme am Preisausschreiben selbst oder nicht auch die Auseinandersetzung mit den dort eingereichten Projekten die genannte Wirkung zeigen würde.

Egal als was man Ausstellungen in ihrer Flüchtigkeit begreift, am Ende steht praktisch immer ein ästhetisches, sinnlich erfahrbares Wissens- bzw. Gestaltungsgefüge im Raum. Jugendliche zur eigenpraktischen Erfahrung eines Weges zu solch einem ‚Produkt‘ anzuregen, mag für alle Beteiligten ein Abenteuer sein, eben ein riskantes Unterfangen, ein spannendes Experiment, mutiges Wagnis, an dessen Ende aber, etymologisch betrachtet, mitunter ein – zumindest zeitweiliges – Ankommen bzw. Ereignis steht.

Down-to-earth – pädagogisch wirken, Unterricht gestalten

Im vorgeschlagenen Ansatz der ästhetischen Forschung richten Kinder und Jugendliche ihre Aufmerksamkeit auf konkrete, ausgewählte Werke oder mediale Erscheinungen und assoziieren sie zunächst auf kognitiver Ebene mit ihnen bereits Bekanntem. Sodann bzw. parallel nähern sie sich durch künstlerische Verfahren, skizzieren, experimentieren, adaptieren, verfremden, arrangieren. Sie befragen, analysieren, kategorisieren, kommentieren, präsentieren die ausgewählten Forschungsgegenstände und das, was im Forschungsprozess entsteht (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Und sie machen es für andere individuell erfahrbar.

Konkret kann durch so einen Prozess von einer Schärfung der Wahrnehmung ausgegangen werden. Durch das eigenpraktische Tun sollen die Schüler*innen nicht zuletzt Achtsamkeit und kritische Wertschätzung gegenüber konzeptioneller sowie bildnerisch gestalterischer Arbeit ausbauen, insbesondere jener in Museen. Sie sollen neue Perspektiven auf Ausstellungen sowie andere Formen der Wissensproduktion bzw. -inszenierung erschließen und für sich nutzbar machen. Zugleich soll ein sorgsames Bewusstsein bezüglich Sammlungen und Exponaten geübt werden. Dinge bewusst miteinander verknüpfen zu können, mag zur (Medien-) Kritikfähigkeit beitragen. Ein wesentliches Lernziel im Bereich ästhetisch-praktischer wie konzeptioneller Fähigkeiten liegt im Bereich der Präsentation, des Informationsdesigns, des Storytelling. Letztendlich könnte hier wie auch in anderen Bereichen eine Brücke zu Berufsorientierung geschlagen werden.

Ausstellungen-Machen als schulpädagogische Methode lohnt in mehrerlei Hinsicht. Denn es setzt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Museum sowie dem Medium Ausstellung, mit ihren jeweils unterschiedlichen Zielen, kuratorischen Konzepten sowie Vermittlungsstrategien etc. voraus. Wenn also unterschiedliche Museen und Ausstellungen als außerschulische Bildungsorte aufgesucht werden, ehe sich Schüler*innen selbst ausstellerisch betätigen, sollen sie nicht nur als Lernorte, sondern auch als Lern*objekte* wahrgenommen werden.

Im Zuge der Implementierung eines neuen Reifeprüfungsmodells in Österreich war 2014 in einer Handreichung des zuständigen Bundesministeriums zu lesen, dass bildnerisch-gestalterische Arbeiten im Rahmen der nun erforderlichen ‚vorwissenschaftlichen Arbeiten' (VWA) seitens der Schüler*innen explizit erwünscht seien (vgl. BMBF 2014). Angeregt von u19-Projekten eine Forschungsfrage zu entwickeln, auf diese mit der Methode der ästhetischen Forschung einzugehen und auf eine Ausstellung zuzuarbeiten, schien dafür unglaublich reizvoll. Umso trauriger, dass die aktuellen Informationsquellen zu VWA nicht mehr darauf schließen lassen, dass eigens ‚Bilder' entwickelt und als Teil der VWA verstanden werden können. Kämpf-Jansen sagt über den ästhetischen Forschungsprozess:

In der Komplexität aller Gegebenheiten hat am Ende eine Erforschung innerer und äußerer Gegebenheiten stattgefunden, wo das zu Erforschende […] in so vielen Fassetten [sic!] sichtbar und erfahrbar gemacht wurde, dass mit dem Abschluss der Arbeit von einer Bewusstseinsänderung und einem anderen Stand der Erkenntnis gesprochen werden kann. (Kämpf-Jansen 2002: 238)

Eine Ausstellung zu entwickeln, könnte als Gelegenheit genommen werden, so einen Prozess zu vollziehen und das eigene Denken zu überraschen. Wenigstens sollte es als Versuch gelten, Neugier zu wecken und etwas überhaupt erst interessant erscheinen zu lassen. Es soll Lust darauf machen, selbst zu gestalten. Darüber hinaus soll es Interesse daran wecken, Dinge auf ästhetisch-gestalterischen Wegen zu ergründen und dabei immer wieder die Wege anderer Verfahren zu kreuzen oder ein Stück weit mitzugehen. Dass die Methode auf viele Themen und Objekte anwendbar ist und nicht nur von „u19" ausgehen muss, versteht sich von selbst. Vielleicht entsteht in der Ausführung der hier entwickelten, bislang nicht erprobten Methode am Ende gar keine Ausstellung. Vielleicht führt die hier vorliegende Spekulation in der Praxis doch zu (anderen) künstlerisch-gestalterischen Werken, etwa einem Video, einer Performance, Sound Art, einem Plakat, einer Website, einem Text oder einer Werbung. Es bleibt das Unvorhersehbare, Überraschende in der Ausstellung, in der Forschung, in der Kunstpädagogik.

Anmerkung

[1] Ich zitiere Hartmut von Hentig hier trotz seiner problematischen Rolle im Zusammenhang mit dem systematischen Kindesmissbrauch an der Odenwaldschule, weil er im pädagogischen Diskurs wichtig war.

Literatur

Amann, Sirikit (2008): Digitales Breitbandantibiotikum. u19 gegen etablierte Sichtweisen. In: Leopoldseder, Hannes/Schöpf, Christine/Stocker, Gerfried (Hrsg.): Ars Electronica 2008: A New Cultural Economy. Wenn Eigentum an seine Grenzen stößt. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 320–323.

Ars Electronica Linz GmbH (n. a.): Ars Electronica Archive – Prix. Online: http://archive.aec.at/prix [04.12.2019]

Bering, Cornelia/Bering, Kuniberg (1999): Zur Einleitung: Vom Umgang mit der Komplexität. In: dies. (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen: Athena, S. 9–12.

Billmayer, Franz (2011): Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb. Online: http://www.zkmb.de/index.php?id=149 [16.02.2015]

Bismarck, Beatrice von (2006): Curating. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln: DuMont, S. 56–59.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Bildnerische Erziehung – reifepruefung_ahs_lfbe.pdf. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf?4ktn8p [26.02.2015]

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

Kerbs, Diethart (1970): Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. Wiederabdruck aus GesamtschulInformationen. 6. Jg. (1972), Heft 3, S. 46–60. In: Otto, Gunter (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969 bis 1974. Braunschweig: Georg Westermann, S. 12–24.

Klafki, Wolfgang 1999 [1966]: Kunstpädagogische Konzeptionen und allgemeine Didaktik. In: Bering, Cornelia (Hg.) / Bering, Kunibert (Hg.) (1999): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen: Athena, S. 87–90

Lachmayer, Herbert (2013): Staging Knowledge. In: ders. (Hrsg.): Staging Knowledge – Inszenierung von Wissensräumen als Forschungsstrategie und Ausstellungsformat. München: Wilhelm Fink, S. 14–29.

Merten, Hans Christian (n. a.): u19 – CREATE YOUR WORLD – Prix Ars Electronica | u19 – CREATE YOUR WORLD. Online: http://www.aec.at/u19/de/prix [04.12.2019]

Selle, Gert (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Bearbeitet von Jurin, Katarina und Salomo, Rikke. In: Pazzini, Karl-Josef/Sturm, Eva/Legler, Wolfgang/Meyer, Torsten (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 3. Hamburg: Hamburg University Press.

Tyradellis, Daniel (2014): Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

von Hentig, Hartmut (1969): Das Leben mit der Aisthesis. In: Otto, Gunter (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969 bis 1974. Braunschweig: Georg Westermann, S. 25–26.

Ziese, Maren (2010): Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstausstellungen. Bielefeld: Transcript.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Zum Status Quo

Eine verstärkte tägliche Rezeption digitaler Bilder, z. B. in sozialen Netzwerken, ist in den letzten Jahren bei vielen Menschen vermehrt in den Alltag getreten (vgl. Bleckmann/Lankau 2019: 10 f., vgl. Büsching 2019: 69 f., vgl. MpFS 2019: 12 f.). Dies hat sich durch die COVID-19-Pandemie zusätzlich verstärkt.

Digitale Bilder haben zwar teilweise einen starken Wirkungsgehalt, der aufgrund ihres massenhaften Vorkommens jedoch relativiert wird. Während des Durchscrollens auf digitalen Plattformen vollziehen sich rasche Wechsel vom ersten zu den nachfolgenden Bildern. Die Geschwindigkeit und Masse der Rezeption kann eine kritisch-reflexive Verarbeitung der eingesehenen Bilder stark beeinträchtigen. Überdies reduziert das digitale Überangebot von Bildern potenziell die Schöpfung eigenständig generierter innerer Vorstellungsbilder (vgl. de Smit 2005: 22, vgl. Sowa 2012 e: 62). Nicht selten werden jene Bilder spezifisch beispielweise für Manipulation, subliminale Wertsetzungen oder Kaufwünsche verwendet. Berechnend eingesetzte Bilder vermischen sich mit authentischen inneren Bildern, sind imstande, die Vorstellungskraft zu durchdringen, zu verändern und somit Verhaltensweisen in Personen hervorzubringen, die nicht ihrem Selbst entsprechen. Heutzutage – insbesondere zu Zeiten von Isolation und Medialisierung durch die Pandemie – besteht demnach besonderer Bedarf, sich mit inneren Bildern auseinanderzusetzen.

Es ist infrage zu stellen, inwiefern interne, eigens hervorgebrachte Imaginationen prinzipiell Beachtung finden. Ihre Reflexion ist äußerst erstrebenswert, da innere Bilder das menschliche Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen (siehe Roth 2013, Beaty et al. 2015, Hüther 2015). Der Kunstunterricht bietet beispielsweise einen geeigneten Rahmen für jene Reflexion der Imagination, da er ohnehin bereits vielfach physische Bilder thematisiert. Zudem werden hierbei Schüler*innen erreicht, die bereits in jungen Jahren die Fähigkeit entfalten können, ein Bewusstsein für ihre Vorstellungskraft und deren Reflexion zu entwickeln.

Forschungsfrage

Es ist herauszustellen, welches Potenzial imaginativ ausgerichtete Bildung in einer kunstpädagogischen Vermittlungssituation aufweist. Zudem steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie Schüler*innen ihre Imagination innerhalb kunstpädagogischer Projekte erleben und reflektieren. In diesem Zusammenhang wird der Begriff *Imaginative Bildung* im Rahmen eines neuen Ansatzes für den (Kunst-)Unterricht vorgeschlagen, der die Imagination innerhalb von Lernprozessen reflexiv fokussiert. Ihm liegt ein Bildungsbegriff des autonomen, handlungsorientierten Lernens zugrunde. Imaginative Bildung begreift Bildung durch innere Bilder sowie Kunst und strebt an, die Vorstellungskraft voll auszuschöpfen. Dieser Ansatz geht über die bisher weit verbreitete bildzentrierte Denkweise – die sich in Arbeiten zu dem Thema Imagination, wenn auch auf den weiten Bildbegriff abzielend, vorrangig in der Praxis mit Zeichnungen auseinandersetzt – hinaus, indem er *alle* Formen von künstlerischen Verfahrensweisen für die Bildung der Imagination umfasst (nicht nur bildliche, sondern beispielsweise auch performative) und zudem einen vertiefenden Kunstbezug fordert.

Es ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen inneren Erscheinungen und dem Erleben von *Flow* besteht. Wenn Menschen in einen *Flow* geraten, befinden sie sich in einem Zustand höchster Konzentration. Diese Vertiefung beinhaltet das restlose Aufgehen in einer bestimmten Tätigkeit, wodurch ein regelrechter Schaffensrausch ausgelöst wird (vgl. Csíkszentmihályi 2017: 73 ff.). *Flow* ist ein emotional positiv aufgeladener, produktiver und potenziell schöpferischer Zustand, der sich u. a. in Situationen des Lernens ereignen kann. *Flow* treibt das Selbstvertrauen in die Entwicklung von Fähigkeiten voran, sodass sich persönliches Wachstum vollziehen kann. Somit ermöglicht *Flow* überdies vorantreibende Beiträge für das Umfeld von Personen. Imagination kann dazu verhelfen, in den „*Flow* State of Mind“ zu geraten, da sie die Visualisierung der *Flow*-Hauptkomponenten2 vor dem inneren Auge sowie eine Transformation von Handlungsimaginationen und eine Ermöglichung von Veräußerungen bietet. Die synaptische Aktivität während des Erlebens von *Flow* führt wiederum zu einer veränderten Wahrnehmung, die neue Vorstellungen hervorbringen kann.

Bisher wurde das *Flow*-Erleben im Feld der Psychologie umfassend behandelt, im Kontext der Kunstpädagogik wurde es hingegen nur selten und flüchtig angerissen (vgl. Schulz 2006: 117 ff., vgl. Schweighart-Wiesner 2014: 78 f. u. a.). An dieser Stelle ergibt sich eine Forschungslücke, die zu füllen versucht wird. Untersucht wird hierbei die Verbindung zwischen Imagination, *Flow* und handlungsorientiertem Lernen.

Die Relevanz und Aktualität der Thematik ergibt sich daraus, dass den Lernenden in der Schule viel theoretisches Wissen vermittelt wird und im Schulalltag ein ständiges Streben nach vermeintlich wissenschaftlich bewiesener „Wirklichkeit“ herrscht. Auf Grundlage der aktuellen Kompetenzorientierung im Bildungssystem werden überwiegend starke Schwarz-Weiß-Differenzierungen zwischen *korrekt* und *inkorrekt* vorgenommen. Dazwischen bleibt allerdings eine missachtete Leerstelle: Das Individuum als holistisches Wesen mit vielfältigen Stärken. Unter diesem Blickwinkel sollen zwei wesentliche Faktoren von Bildung Berücksichtigung finden: das Imaginative und der autonome Schaffensfluss in Form von *Flow*. Im Fokus steht hierbei die Untersuchung der hypothetisch reziproken Bedingungen für die Entwicklung und Reflexion der Imagination und des vertieften Arbeitsflusses von Schüler*innen.

Zielsetzung und Methodik

Intention ist es, auf Basis themenrelevanter theoretischer Grundlagen aus den Disziplinen Pädagogik, Philosophie, Psychologie sowie Neurophysiologie daran anschließende Praxisprojekte hinsichtlich Imaginativer Bildung und der *Flow*-Erfahrung zu durchdringen.

Es gilt zu ermitteln, unter welchen Voraussetzungen Schüler*innen in ein *Flow*-Erleben geraten, auf welche Weise sie es erleben sowie reflektieren und wie sich daraus prinzipiell Bedingungen für den Unterricht ableiten lassen, die einen solchen Zustand fördern. Dieser Zustand ist gewiss nicht erzwingbar, allerdings können spezifische Umstände ihn tendenziell begünstigen. Ziel ist es, folgende Kernfragen zu beantworten:

- Welches Potenzial weist die Imaginative Bildung in schulischen Vermittlungssituationen auf?
- Wie erleben und reflektieren Schüler*innen ihre Imagination im Rahmen der Unterrichtsprojekte (Zeichnungen und Performances (Abb. 3 u. 5) in unterschiedlichen Sozialformen zu Pseudowissenschafts- und Zukunftsthemen)?
- Wie beschreiben einige Schüler*innen ihr *Flow*-Erleben innerhalb der Unterrichtsprojekte?
- Unter welchen Bedingungen kann ein *Flow*-Erleben im Unterricht eintreten und gefördert werden?

Um jene Fragen beantworten zu können, wurden zwei kunstpädagogische Projekte jeweils in den Klassenstufen 4, 6 und 8 durchgeführt, wobei das zweite Projekt zur besseren Vergleichbarkeit strukturell an das erste angelehnt war. Die Projektthemen lauteten „Pseudo-Wissenschaftler*innen“ und „Zurück in die Zukunft“. Diese boten Freiraum für die Entfaltung von *Flow* und Imagination im Rahmen von freien Assoziationen zu zufällig verteilten Begriffen mittels Écritures automatiques (in Einzelarbeit, Abb. 2), Zeichnungen (in Einzel-/Partnerarbeit, Abb. 1 u. 4) und Performances (in Kleingruppen, Abb. 3 u. 5). Daraufhin folgten Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen und Künstler*innenbezüge (Boltanskis Pseudo-Wissenschaften in Projekt I und die Ausstellung *Post Human* sowie Huyghes *Uumwelt* in Projekt II).

Im Anschluss wurden Fragebögen mit themenbezogenen Fragen seitens der Schüler*innen ausgefüllt, um erste Tendenzen zum Erleben von *Flow* und zur Imagination feststellen zu können, auf Basis derer auch die Vernetzung von *Flow* und Imagination hervorgehen konnte.

Daran anknüpfend wurden ausgewählte bildhermeneutische Analysen getätigt und die entsprechenden Schüler*innen interviewt, wodurch sich eine Methodentriangulation ergab. Zur Dokumentation kamen ethnografische Foto-/Videografie und Audioaufnahmen zum Einsatz.

Gesellschaftliche Relevanz

Flow und Imagination – zwei derart wesentliche Aspekte des Lernens und Lebens – müssen dringend fusioniert diskutiert werden. Warum sich nicht damit auseinandersetzen, wie neueste Technologien unsere inneren Bilder unterwandern? Warum nicht den Zusammenhang zwischen dem Imaginieren und dem Erleben von *Flow* untersuchen? Warum Pädagogik nicht vom *Flow* aus denken?

Es wird ein Beitrag für den Fachdiskurs der Pädagogik sowie für angrenzende Disziplinen wie die Philosophie, Psychologie oder

Kunst- und Bildwissenschaft geliefert. Zudem wird eine Neuvernetzung der Erkenntnisse zur Vorstellungskraft in der Idee der Imaginativen Bildung hervorgebracht, ergänzt um die Verbindung mit dem Erleben von *Flow* als reflexive Praxis. Es bietet eine Perspektive auf Vorstellungskraft und *Flow*, die erstmals deren Resonanz auf vielfachen Ebenen diskutiert – inner- und außerhalb des Kunstunterrichts.

Die Thematik lässt sich der pädagogischen Imaginationsforschung gleichermaßen zuordnen wie der psychologisch ausgerichteten *Flow*-Forschung. Insbesondere die Schnittstellen von Vorstellungskraft und *Flow*-Erleben sind für aktuelle Forschungsdebatten – auch außerhalb der Kunstpädagogik – bedeutsam.

Worin liegt die gesellschaftliche Bedeutung? Bereits Adorno kritisierte den Verlust der autonomen Eigenheiten der Kunst bzw. Musik im Speziellen (vgl. Adorno/Horkheimer 2003 [1944]: 166 f.). Jener Verlust der Autonomie lässt sich partiell auch auf das Erleben von *Flow* und Imagination hinsichtlich eines Dauerflusses von Informationen und einer daraus resultierenden Überreizung übertragen. Ein Beispiel hierfür ist die Rezeption von Informationsfluten in Diskrepanz zu eigener Muße und schöpferischer Kraft im Sinne der *Flow*-Erfahrung.

Wie bei Adorno im Hinblick auf den Konsum von Musik problematisiert, so dient heute das Internet zunehmend dem Schein sowie der Unterhaltung der Massen. Tatsächlich verleitet es nahezu zur Unmündigkeit und Unfreiheit des Denkens, denn Informationen werden schnell abgerufen und mindestens genauso rasch wieder vergessen. Imaginationsstrukturen vollziehen sich daraufhin nach einem verflachten Prinzip der Massenrezeption, ohne dabei noch viel Eigenes zu kreieren. In gewissem Maße ist der Mensch bereits gefangen, und dies auf die Weise, dass er seine Unfreiheit gar nicht als solche begreift, sondern sie eher enthusiastisch entgegennimmt. Er hintergeht sich selbst und ist sich dessen nur wenig bis gar nicht bewusst.

Vornehmlich in Bezug auf *Flow*-Erlebnisse ist v. a. diese Art der Passivität zu betonen, die den Menschen in seiner (von ihm nicht realisierten oder verdrängten) misslichen Lage verharren lässt. Auf Grundlage jenes Erstarrens in Widerstandslosigkeit, mit einer Einstellung des unkritischen Gebrauchs des Vorgeschlagenen, nimmt der Mensch sich selbst die Gelegenheit, wahre Freiheit zu erlangen. Es bleibt allerdings fraglich, inwieweit dieser Zustand auf das eigentliche Unvermögen der Massen zurückzuführen ist oder inwieweit dieser Zustand durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, z. B. Kulturindustrie und monopolistische Mächte forciert wird. Steht der Mensch sich selbst im Weg? Verhindert er es, *Flow* und Imaginative Bildung zu erfahren?

Dadurch, dass lediglich der äußere Schein von Werken in den Vordergrund gerückt wird, wie Adorno konstatiert, büßen diese ihren Wahrheitsgehalt ein, da ihr Inneres und Ganzes aus dem Blickfeld gerät. Ebenjenes Innere wird hier wieder hervorzuheben versucht, indem die Einbildungskraft sowie die *Flow*-Erfahrung, idealerweise auch in Kombination, wieder vermehrt ins Bewusstsein geraten.

Die Funktionen und Zusammenhänge der Mediennutzung sollten im Hinblick auf die Imaginationsentwicklung für einen selbstbestimmten und kritischen Gebrauch mitbedacht werden, damit die Nutzer*innen auch die Bedeutung der Prägung ihrer inneren Erscheinungen durch die Medien für ihre gesellschaftliche Teilhabe sowie ihr persönliches Leben zu reflektieren lernen. Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es demnach u. a., die Heranwachsenden auf ihrem Weg zu sozial handlungsfähigen Individuen zu unterstützen, die ihre Identitätsbildung und die Entstehung persönlicher Lebensentwürfe hinsichtlich medialer Einflüsse auf ihre Imagination und ihr Erleben von *Flow* kritisch überdenken. Schließlich sollen nicht Computer-Algorithmen ihr Handeln bestimmen, sondern sie selbst.

Zentrale Thesen

Eine Hypothese lautet, dass Personen innere Bilder oder Erscheinungen im Geiste durchlaufen, während sie *Flow* erleben. Man könnte dies auch als einen Imaginations-*Flow* bezeichnen. So kann der *Flow*-Zustand vermutlich die Imagination anregen. Die Imagination verhilft wiederum dazu, in den *Flow State of Mind* zu geraten, indem sie für ihn wesentliche Hauptkomponenten vor dem inneren Auge visualisiert und in Handlungsimaginationen für eine z. B. ästhetisch-künstlerische Praxis transformiert.

Eine weitere Annahme ist, dass die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Zukunft womöglich auch durch Digitalisierung und Techno-Sozialisierung geprägt sind (siehe Kamper 1986, Maset 2013, Precht 2018). Es bleibt anzunehmen, dass ein (nahezu täglicher) Konsum digitaler Bilder, z. B. auf sozialen Netzwerken, das eigenständige Hervorbringen von Imaginationen

dahingehend reduziert, dass die Einbildungskraft eher rezeptiv-verarbeitend Anwendung findet, anstatt produktiv-erarbeitend aktiv zu sein (Abb. 1, 2 u. 4).

Ergebnisse

Wesentliche Eigenschaften für eine Kunstpädagogik hinsichtlich Imaginativer Bildung und dem Erleben von *Flow* werden aus den Erkenntnissen der durchgeführten Unterrichtsprojekte abgeleitet.

In Bezug auf Imaginative Bildung

Die Fähigkeit zur Imagination ist eine neurophysiologische Gegebenheit aller Menschen, auf der, je nach individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die Bildung neuronaler Vernetzungsebenen im Gehirn beruht.

Die Betrachtung von Wahrnehmung und Imagination bzw. Fantasie in Relation lässt leiblich-sinnliche sowie imaginative Wechselwirkungsstrukturen erkennen, bei denen die Omnipräsenz der Einbildungskraft deutlich wird.

Medrow-Grahl: „Fällt dir eine Situation ein, in der du deiner Vorstellung freien Lauf lässt?“

Schülerin 2 (Kl. 6): „Ich zeichne zum Beispiel, wenn irgendwas in meinem Kopf vorschwebt, das jetzt irgendwie mit Fantasie zum Beispiel zu tun hat und ich will’s halt wahrnehmen und wissen, wie sieht’s jetzt aus?“

Wie genau wird die Imagination fokussiert? Mittels direkt adressierter Auseinandersetzung mit der Fantasie und deren Reflexion, erleben und verstehen Schüler*innen, wie sie sich bildet. Sie wird innerhalb jener Prozesse weiter gefördert, ausgeschöpft und reflektiert.

Ausgehend von einem Imaginationsbegriff, der die Vorstellungskraft als ein oszillierendes, transzendental Zeit und Raum durchdringendes Phänomen begreift (siehe Fauser 2014 u. a.), das sich bei allen Menschen ereignet, sind auf Grundlage der Theorie und Praxis nachfolgende Merkmale für Kunstunterricht im Sinne einer imaginativ ausgerichteten Bildung auszumachen:

- Imaginative Bildung basiert auf neurophysiologisch bedingten Grundgegebenheiten der Vorstellungskraft aller Menschen.
- Imaginative Bildung fördert das allen Menschen inhärente schöpferische Imaginationspotenzial.
- Imaginative Bildung verstärkt eine reflektierte Haltung gegenüber inneren Erscheinungen (z. B. hinsichtlich des eigenen soziokulturellen Hintergrunds inklusive der Prägung durch mediensoziologische Einflüsse).
- Imaginative Bildung berücksichtigt aktuelle Entwicklungen zeitgenössischer Ereignisse in Kunst, Politik, Gesellschaft etc.
- Imaginative Bildung greift auf die vielfältigen Möglichkeiten künstlerischer Verfahrensweisen, Medien und Materialien zurück.
- Imaginative Bildung stärkt empathische und kooperative Denkprozesse.
- Imaginative Bildung bietet Raum für Unlearning-Prozesse, um Innovationen hervorbringen zu können.
- Imaginative Bildung ermöglicht das Erleben von *Flow*.

Bildung, ob im schulischen Raum oder außerhalb, bedarf unabdingbar der Imaginativen Bildung. Darüber hinaus benötigt das Bildungssystem im Allgemeinen ebenso die Berücksichtigung der Imaginativen Bildung, nicht „lediglich“ im Zusammenhang mit z.

B. künstlerisch-ästhetischer Praxis.

In Bezug auf das Erleben von *Flow*

Wie muss Kunstunterricht beschaffen sein, damit ein *Flow*-Zustand für besonders viele Schüler*innen (leichter) ermöglicht wird und von ihnen reflektiert werden kann? Die Aspekte 2–5 sind inhaltlich den Hauptkomponenten des Erlebens von *Flow* nach Csíkszentmihályi (vgl. 2017: 87–102) entlehnt. Zentrale Charakteristika von Bildung im Hinblick auf das Erleben von *Flow* sind:

- Rahmenplanung von Projekten oder Kunstunterricht ohne starke zeitliche Einschränkungen für die Möglichkeit der vertiefenden Produktivität innerhalb autonomer Arbeitsprozesse
- offene, individuell angepasste Aufgabenformate bzw. Erfahrungsmöglichkeiten, denen sich die Schüler*innen gewachsen fühlen
- Schaffung eines ruhigen Raums für Konzentrationsfähigkeit, ggf. mit entsprechenden Ritualen
- autonome Bearbeitung von Fragestellungen seitens der Schüler*innen, innerhalb derer sie sich unmittelbar deutliche Rückmeldung hinsichtlich ihrer selbst gesteckten Ziele geben
- Kontrolle über die Tätigkeit durch die Schüler*innen durch Passung von Herausforderung und Fähigkeit
- Bereitstellung einer Vielzahl von individuellen *Flow*-Zugängen
- Überwindung möglicher anfänglicher Hemmungen oder Startschwierigkeiten
- Neuheit und Unvorhersehbarkeit in der Praxis ermöglicht erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration
- Möglichkeiten zur zirkulären Selbstreflexion, auch im Hinblick auf die Imagination
- *Flow*-Erfahrung sowie Fortschreiten per se ist wichtiger als die Resultate

Eine Person kann sich, unabhängig von äußeren Umständen, erfüllt fühlen, indem sie die Inhalte ihres Bewusstseins ändert. Dies kann geschehen, indem sie in den *Flow*-Zustand gerät oder imaginiert und somit den Fokus auf das Innen lenkt. Ein dritter möglicher Weg ist der Imaginations-*Flow*, bei dem die Person im Rahmen ihres Imaginierens in einen *Flow* gerät. Die absolute Immersion in eine Aktivität oder eine Vorstellung bzw. die Vorstellungsaktivität lässt die Person in diesem Moment alles andere ausblenden. Je stärker die Herausforderung wächst und sich die entsprechenden Fähigkeiten erarbeitet werden, umso erfüllender der *Flow*-Zustand.

Was die These der Imaginationsregression und den Zusammenhang mit dem Imaginations-*Flow* untermalt, ist, dass Tätigkeiten, in denen weder Fähigkeiten gefordert werden noch Herausforderungen warten, wie beispielsweise beim Schauen von TV oder dem Durchscrollen bei sozialen Netzwerken, zu Apathie führen können (vgl. Csíkszentmihályi 1985: 324 f.). Es ist davon auszugehen, dass eine stark ausgeprägte Techno-Sozialisation, beispielsweise hinsichtlich einer häufigen Rezeption von externen Bilder- und Informationsfluten, innere, aktive Konstruktionen von Vorstellungsbildern hemmt. Dem muss in künftigen Bildungssituationen dringend kritisch-reflexiv begegnet werden, ohne dabei auch die Vorteile von Neuen Medien im Rahmen von Bildung aus dem Blick zu verlieren.

Je nach Persönlichkeit ist das Erleben von *Flow* in allen erdenklichen Situationen möglich. Die Kanäle, in denen es sich ereignen kann, sind so vielfältig wie die Individuen selbst. Schüler*innen erleben *Flow* und Imaginationsphänomene bereits häufig z. B. beim konzentrierten Lernen und während herausfordernder Freizeitaktivitäten. Im Alltag können sie in diversen Situationen auftreten.

Auf Basis der im Anschluss an die Projekte geführten Interviews mit Schüler*innen lassen sich bedeutsame Aspekte von Kunstunterricht für *Flow* und umgekehrt herleiten: Die Schüler*innen fordern Zwanglosigkeit im Unterricht, ohne Druck und frei von Unterbrechungen. Die Schüler*innen plädieren für eine ruhige und entspannte Lernatmosphäre, zu der sowohl die Lehrperson als auch sie selbst beitragen können.

Medrow-Grahl: „Wie müssten Kunstlehrer*innen unterrichten, damit ein vertieftes, konzentriertes Arbeiten möglich wird?“

Schüler 1 (Kl. 4): „[E]ntspannt, kein Bedrängnis, weil, sonst fühlen die Kinder sich nicht wohl und dann wird sozusagen wie beim Wasser dann, wird sozusagen ’ne Sperre gezogen und dann kann die Fantasie, der Fantasiefluss nicht mehr laufen, weil durch den Stress und so wird das sozusagen gekappst und dann kommt einfach nix mehr ‚raus sozusagen.“

Die Schüler*innen möchten eigenen Fragestellungen nachgehen können und empfinden zudem konstruktive Kooperationen weitestgehend als produktiv. Da jede Person andere Arten des Lernens bevorzugt, sollten individuelle Zugänge zu Themen geschaffen werden.

Medrow-Grahl: „Was fiel dir beim Bearbeiten leicht?“

Schüler 3 (Kl. 8): „Mein Thema war ja Gaming und E-Sports, also da ist es mir nicht besonders schwer gefallen, mir auszudenken, wie die das in der Zukunft machen werden […]. Weil ich das irgendwie jetzt schon vor Augen hab‘.“

Flow fördert durch den Fluss der inneren Erscheinungen das allen innewohnende schöpferische Potenzial der Imagination. Die Reflexion eines *Flow*-Prozesses kann ein Bewusstsein für jenen schöpferischen Tätigkeitsrausch fördern. *Flow* kann sich einzeln, jedoch auch in Gruppendynamiken ereignen und somit, aufgrund des Einsatzes von Vorstellungskraft, empathische und kooperative Denkprozesse fördern.

Betrachtet man die Eigenschaften der beiden Aufzählungen zentraler Merkmale für den Unterricht, so sind Überschneidungen sowie Zusammenhänge zwischen *Flow* und Imagination nicht zu übersehen, sodass diese gemeinsam gedacht werden können. Im *Flow* werden z. T. Fantasien hervorgerufen, während Imagination *Flow* wiederum begünstigt initiieren und begleiten kann. Im imaginativen *Flow* befinden sich die Betroffenen in einem Fluss ablaufender innerer Erscheinungen. Darüber hinaus kann die Hypothese zur Wechselwirkung von *Flow* und Imagination durch die Korrelation von besonders imaginationsreichen Arbeiten und dem verstärkten Erleben von *Flow* der entsprechenden Schüler*innen laut Fragebögen, bildhermeneutischen Analysen und Interviews bestätigt werden.

Dass Schüler*innen und Lehrpersonen zusammen *Flow* erleben, sich gemeinsam darüber austauschen, Vorteile ausmachen und diesen besonderen Zustand somit allen ins Bewusstsein rufen, muss ein Ziel von Unterricht, auch in Verbindung mit der Vorstellungskraft, sein. Eigene Aktivität kann sich durch *Flow* ereignen, während diese Erfahrung wiederum auch erst durch Handlungen in die Wege geleitet werden kann.

Unterrichtet bietet, wenn er denn mit Vielfalt, Offenheit, einem experimentellem Wesen und Freiheitsdrang einhergeht, einen geeigneten Raum für das Erleben und die Reflexion von Imagination und *Flow*.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003 [1944] b): Über den Fetischcharakter der Musik und die Regression des Hörens, in: Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (Hg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie,* Gesammelte Schriften*,* Bd. 14, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 14–50.

Beaty, Roger E., Mathias Benedek, Barry S. Kaufman und Paul J. Silvia (2015): Default and Executive Network Coupling Supports Creative Idea Production, in: *Scientific Reports* 5, 1–14.

Bleckmann, Paula und Ralf Lankau (2019): *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse,* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Büsching, Uwe (2019): Hat die Digitalisierung der Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen so viele Vorteile?, in: Paula Bleckmann und Ralf Lankau (Hg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse,* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 69–84.

Csíkszentmihályi, Mihály (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen,* Stuttgart: Klett-Cotta.

Csíkszentmihályi, Mihály (2017): *Flow. Das Geheimnis des Glücks,* Stuttgart: Klett-Cotta.

Fauser, Peter (2014): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung, in: Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller (Hg.), *Bildung der Imagination. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen,* Bd. 2, Oberhausen: Athena-Verlag, 61–97.

Hüther, Gerald (2015): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern,* 9. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kamper, Dietmar (1986): *Zur Soziologie der Imagination,* München: Hanser.

Maset, Pierangelo (2013): *Wörterbuch des technokratischen Unmenschen*, Stuttgart: Radius-Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, [online] https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [zuletzt eingesehen: 9.2.2020].

Precht, Richard D. (2018): *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft,* München: Goldmann.

Roth, Gerhard (2013): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern,* 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Schulz, Nina (2006): *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und dem Fremdbild von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern,* Diss., Münster: Waxmann.

Schweighart-Wiesner, Veronika (2014): *Kunstpädagogisches Handeln im Zeitalter der Neuen Medien. Eine Untersuchung zu (syn-)ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht,* Artificium 42, Oberhausen: Athena-Verlag.

Smit, Peer de (2005): Vorwort, in: Peter Sinapius, *Therapie als Bild – Das Bild als Therapie. Grundlagen einer künstlerischen Therapie,* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 13–27.

Sowa, Hubert (2012 e): Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft, in: Hubert Sowa (Hg.), *Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung,* Bd. 1, Oberhausen: Athena-Verlag, 22–73.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Der Beitrag geht der Frage nach, wie ‚Leistungsdifferenzen' im Kunstunterricht der Sekundarstufe konstruiert und bearbeitet werden. Auf der Basis der dokumentarischen Interpretation von narrativen Interviews werden Prozesse genderbezogener Differenzkonstruktionen im Sinne des *doing difference* nachgezeichnet. Kunstunterrichtliche Leistungsdifferenzen werden entlang der Unterscheidung in anerkennenswerte und weniger anerkennenswerte künstlerische Leistung konstruiert und bearbeitet sowie individuell genderbezogen zugeschrieben. Die Kunstlehrpersonen rekurrieren auf diese Unterscheidung – und die kunstunterrichtlichen Praktiken der Schüler*innen ergänzen diese: Schüler*innen werden kontrastierenden Gruppen entlang impliziten, leistungsbezogenen Differenzlinien genderbezogen zugeordnet. Durch die sich aktiv wiederholende Bezugnahme auf diese im Diskurs eingelassene Struktur der Binarität von männlicher und weiblicher Ästhetik wirken Kunstlehrpersonen an der Herstellung einer

vergeschlechtlichten künstlerischen Leistung mit. Solche kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken führen zu einer Plausibilisierung und Routinisierung bei der Zuordnung von Geschlechterpositionen, was als kunstpädagogisches Differenzdilemma im Beitrag herausgearbeitet wird.

Das doppelte Mandat der Kunstpädagogik

Im kunstpädagogischen Fachdiskurs wird – analog zum bildungswissenschaftlichen Diskurs – auf die kritische Reflexion von Leistungsdifferenzen vor dem Hintergrund ungleichheitstheoretischer (Sternfeld 2013), poststrukturalistischer (Kaiser & Brenne 2022a) und postkolonialer Rahmungen (Mörsch 2017) referenziert. Diese sind durch die Annahme verbunden, dass dominante kulturelle Vorstellungen über die ‚gute' und ‚anerkennenswerte' Leistung solche Diskurse leiten (Wagener 2020) – so auch mit Blick auf die ‚gute' und anerkennenswerte künstlerische Leistung (Kaiser & Brenne 2022b) – die auf der Ebene des Kunstunterrichts Einzelnen hierarchisierend im Modus von besser oder schlechter zugeschrieben wird (Stojanov 2011).

Als „Kern der pädagogischen Ordnung" (Reh 2013: 674) entfaltet Leistung ihre Wirkmächtigkeit insbesondere in den unterrichtlichen Praktiken und solchen der Leistungsbewertung (Breidenstein & Thompson 2014). Diese insgesamt noch wenig beforschte performative Konstruktion von Leistungsdifferenz im Sinne der binären Unterscheidung von anerkennenswerter und weniger anerkennenswerter bzw. ‚guter' und ‚schlechter' künstlerischer Leistung entfaltet subjektivierende Wirkung – eben auch als schulisches Leistungsversagen (Ricken 2018: 53). Diesbezüglich wird vielfach auf habituelle Passungsprobleme und Hegemonien verwiesen, die sich auch in Formen des Klassismus, Rassismus oder Ableismus ausdrücken (Akbaba & Bräu 2019). Entsprechend sind Schüler*innen auch im Kunstunterricht beständig mit Verhaltens- und Leistungserwartungen konfrontiert (vgl. Nohl 2019: 29), die von ethnischen (Mörsch 2017), Geschlechter- (Lüth 2015) und Herkunftsdifferenzen (Sternfeld 2013) überlagert sind.

So impliziert das Denken und Sprechen über künstlerische Leistung zugleich auch das Nachdenken über Leistungsdifferenzen und hiermit verwobene Verständnisse von Normalität und Andersheit bzw. Normativität und Diversität, was sich in unterschiedlichsten (kunstpädagogischen) Theoretisierungen der Inklusion niederschlägt (Kaiser & Brenne, 2022a). Kunstpädagogisch stellt sich entsprechend die Frage, was als ästhetisch ‚normal' bzw. ‚abweichend' wahrgenommen wird und welche Normen diese Beurteilung lenken. Analog sind mit einem Blick auf die Diversität von Schüler*innen die Vorstellungen von Ästhetik, Normativität und der Umgang mit ihrer Diversität nicht unabhängig voneinander zu denken, denn die Annahme einer normativen künstlerischen Ästhetik als Voraussetzung für eine gezielte Förderung fachspezifischer Kompetenzen im Sinne des ‚Künstlerischen' bzw. ‚Nicht-Künstlerischen' impliziert, dass solche Unterscheidungen durch die kunstpädagogischen Akteur*innen selbst vorgenommen werden und auf einem fachimmanenten Diskurs beruhen (kritisch: Reichenbach & van der Meulen 2010). Es wird damit suggeriert, dass bereits vor der Rezeption und der Produktion von Kunst feststeht, wie der künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozess individuell verlaufen wird. Dem geht somit eine gedankliche Entscheidung voraus, die auf spezifischen *künstlerischen Normen* beruht.

Die Kunstpädagogik hat es – so die These – mit einem *‚doppelten Mandat'* zu tun, denn die Offenheit und Unbestimmtheit der Gegenwartskunst schließt zum einen unmittelbar an die Kontingenz des künstlerischen Prozesses selbst an (Engel 2015), zum anderen wird über Bestrebungen der Standardisierung von Kunstpädagogik und der gedanklichen Herstellung anerkennenswerter und weniger anerkennenswerter künstlerischer Leistung (Kaiser & Brenne 2022b) die Abweichung von kunstpädagogischen Normen erst markiert.

Künstlerische Leistung – ein Paradox?

Der Umgang mit künstlerischen Leistungsdifferenzen ist im Kunstunterricht seit längerer Zeit und bis heute durch die kontinuierliche Reflexion und Rekontextualisierung differenter Bezugsnormorientierungen sowie hier anschließender Formen der Leistungs-

bewertung geprägt – ausgehend von einer naturalistischen Nachahmungslogik über die Bezugnahme auf Stufenmodelle der Zeichenentwicklung bis hin zur verstärkten Wertschätzung der Authentizität, Originalität und dem expressiven Gehalt der Werke im Kunstunterricht (Peez 2011). Als dominante Referenzen für kunstunterrichtliche Leistung erweisen sich – den aktuellen kunst- und subjektorientierten Ansätzen folgend – individuelle Entwicklungsnormen sowie kriteriale Maßgaben. Mit dem Geschmacksurteil ist jedoch auch die subjektive Evidenz von Beurteilenden angesprochen (Peez 2004), die vorgibt, sich im Sinne Kants (1790) über ein intersubjektives ästhetisches Empfinden, das mit einem spezifischen ästhetischen Phänomen in Zusammenhang steht, zu legitimieren. In Verflechtung mit den kulturtheoretischen Ausgangspunkten Bourdieus (1987) und den hiermit in Verbindung stehenden habituellen Orientierungen von Kunstpädagog*innen ist dieses dann allerdings zunehmend in die Kritik geraten (Otto 1972; Peez 2004). Dennoch nimmt die subjektive Evidenz nach wie vor erheblichen Einfluss auf die kunstunterrichtliche Anerkennung und Bewertung künstlerischer Leistung (Peez 2004), was einer intransparenten Form der Leistungsbewertung Vorschub leistet, bis heute aber gängige kunstunterrichtliche Praxis ist (Peez 2011).

Künstlerische Leistung sowie normative Vorstellungen von ‚guter' künstlerischer Leistung erweisen sich somit als verhandelbare Konstruktionen, die sich sowohl historisch als auch kulturell unterscheiden, denn offen bleibt, „welche Lernstandards intersubjektiv im Bereich der visuellen oder ästhetischen Literalität formulierbar sind" (Busse 2004: 227), was abermals eine Zuspitzung in der Diskussion um Bildungsstandards und die Bedeutung übertragbarer und nachhaltiger Kompetenzen – im Gegensatz zu den früher anvisierten Lernzielen (vgl. die kunstpädagogische Diskussion: Wagner 2018) – findet. An dieser Stelle ist in besonderer Weise ablesbar, dass der Anerkennung und Förderung künstlerischer Leistung kollektiv geteilte Vorstellungen davon zugrunde liegen, was 'gute' künstlerische Leistung (im Kunstunterricht) ausmacht und wie diese am besten gefördert wird (Wagener 2020).

Der Kunstunterricht ist im Hinblick auf die Frage nach künstlerischer Leistung mit dem Paradox der allokativen und hierarchisierenden Funktion des schulischen Leistungsprinzips im Widerspruch zur Programmatik kunst- und subjektorientierter kunstdidaktischer Konzeptionen konfrontiert (Legler 1995; Schwerdtfeger 1960; Read 1957; kritisch Otto 1964, 1972). Gängige Kritik ist, dass die hierarchisierende und selektierende Funktion der Leistungsbewertung Prozesse von Einschließung und Ausschließung bzw. Normalität und Andersheit akzentuiert, wobei es in der Kunst gerade um eine Auflösung dieser dialektischen Positionen geht und vielmehr die Kontingenz, also die Unbestimmtheit, Ergebnisoffenheit und Ereignishaftigkeit des Künstlerischen als Bezugspunkt von Kunstunterricht, hervorgehoben wird (u.a. Engel 2015; Kaiser & Brenne 2020). Vor diesem Hintergrund wird die inklusive Weiterentwicklung von Kunstunterricht gefordert, in der Kunstdidaktik jedoch noch oft ohne die spannungsreiche Herausforderung der *„Berücksichtigung" oder „Nicht-Berücksichtigung" von Differenz* – insbesondere von Leistungsdifferenz.

Leitbilder künstlerischer Leistung – Studiendesign

Dieses Desiderat soll mithilfe einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2021) aufgegriffen werden, indem gefragt wird, *wie in kunstunterrichtlichen Praktiken von Kunstlehrkräften Differenzen bearbeitet und/oder hergestellt werden.* Die mikroanalytische Betrachtung nimmt jene Praktiken und Prozesse in den Blick, vor deren Hintergrund soziale Realität – hier die Konstruktion und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im Kunstunterricht – hervorgebracht wird. Im Gegensatz zu anderen konstruktivistischen Perspektiven wird der fachliche und institutionelle Kontext mit den formalen Regeln des Systems Kunst und Schule, die es an seine Mitglieder stellt, nicht ausgeblendet: Künstlerische Leistungsdifferenzen werden als Ausdruck unterschiedlicher alltäglicher kunstunterrichtlicher Praktiken verstanden, in denen Differenzkonstruktionen in zwei nicht voneinander losgelösten Modi erfolgen, sowohl explizit, begrifflich, wie z. B. in Form verbaler Äußerungen, als auch implizit, also in körperlichen und sprachlichen Praktiken eingelagert (Bohnsack & Nohl 2001: 22). Diese Forschung fokussiert die letztgenannten Differenzkonstruktionen und ihre Bearbeitungsformen im professionellen Kunstlehrkräftehandeln.

Diesen wurde im Rahmen des Projekts ‚Leitbilder künstlerischer Leistung' nachgegangen. Hierzu wurden in Kooperation mit zehn Schulen des Sekundarbereichs in Niedersachsen, Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie in Brandenburg und Berlin narrative Interviews (Schütze 2016) mit Kunstlehrkräften zu ihren Sichtweisen auf Diversität durchgeführt. In die Narration der ganz persönlichen Erfahrungen von Kunstlehrpersonen im Hinblick auf Leistung im Kunstunterricht, von der Förderung bis hin zur Anerkennung – so der Eingangsimpuls, sind Gefühle, Kognitionen und Selbstbeschreibungen eingebettet, während sich Beschreibungen von Handlungsabläufen auf die Darstellung von Wiederholungen, z.B. routinierten Handlungen, konzentrieren (vgl. Rosenthal

& Loch 2002: 5). Damit werden Narrationen generiert, die es erlauben, situierte Handlungsabläufe, die hinführende Handlungsgeschichte und ex-post Bewertungen zu rekonstruieren (ebd.), zumal Sichtweisen auf Leistungsdifferenzen nur sehr bedingt durch die Interviewten selbst bewusst expliziert werden. Insofern geht das narrative Interview über reflektierte Alltagstheorien der interviewten Kunstlehrpersonen hinaus, indem es Erinnerungsprozesse und deren Übersetzung in sprachliche Narrationen provoziert (ebd.).

Das Datenmaterial wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode analysiert (Nohl 2017), so dass implizite Sinnstrukturen rekonstruiert und fallübergreifende Sinnzusammenhänge mit dem Ziel der sinngenetischen Typenbildung aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet wurden. Es bedarf des „Einblicks in das handlungspraktische Wissen und in die Eigendynamik der Interaktion und der habitualisierten Praxis“ (Bohnsack 2021: 120), da tiefer liegende Strukturen im konkreten Handeln nicht mehr bewusst sind, aber eine große Bedeutung für das Handeln der Personen im Feld haben (vgl. ebd.). Die Herstellung kunstunterrichtlicher Differenzordnungen entsteht somit im Vollzug von Unterricht und ist über die Erzählung und Beschreibung des Unterrichts zu rekonstruieren.

Leitbilder künstlerischer Leistung

Die Verwirklichung optimaler künstlerischer Leistungen

Der Umgang mit Differenz im Kunstunterricht stellte sich für Lehrkräfte des Faches Kunst auf besondere Weise als handlungsleitend heraus, da sich hierüber die geteilten Verständnisse zur eigenen Professionalität aktualisieren: Über die Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Verwirklichung einer optimalen künstlerischen Leistung im Sinne der Transformation künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen als zentrales Anliegen erweist und die Aushandlung der Kriterien für eine ‚optimale‘ künstlerische Leistung als erstrebenswerte Leitfigur in allen Interviews konstitutiv wird, was exemplarisch in der folgenden Interviewsequenz aufscheint:

„Und das war so ne Sternstunde (.) Da hat sie so sensationell gestisch gearbeitet, dass alle sagten: >Boa, was ist denn da passiert? Die ist gar nicht wiederzuerkennen< Und die hat mit der Veränderung eine der besten Abiturklausuren geschrieben von allen.“

(Frau Pfau, Z. 901-905, Gymnasium Hamburg[1])

Das sich hier dokumentierende Bestreben der Transformation künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen erfährt in Bezugnahme auf den Kunstunterricht insofern eine neue Wendung, als sich das Zeigen einer optimalen künstlerischen Leistung an der professionellen Förderung differenter Leistungspotentiale ausrichtet und künstlerisch-ästhetische Prozesse als vergleich-, antizipier- und förderbar im Sinne der Optimierung verhandelt werden.

Dies spitzt sich im Hinblick auf den kunstunterrichtlichen Umgang mit Unterschieden, in besonderer Weise mit Blick auf die drei Vergleichsdimensionen

- die Gestaltung eines ‚guten‘ Kunstunterrichts,
- die Bilder und Ordnungen ‚guter‘ Schüler*innen und auf
- die Anforderungen an ‚gutes‘ Kunstlehrkräftehandeln zu,

da sich die Anerkennung und Förderung einer optimalen künstlerischen Leistung über den Verdacht – nach oben und unten – von der Norm abweichender künstlerischer Leistungspotentiale konstituiert (s. Abb. 1).

Gemessen an ihren künstlerischen Leistungen werden Schüler*innen als ‚Andere‘ kenntlich gemacht und zum Identifikationsmoment für die kunstpädagogische Professionalität, so auch bei Frau Sperling, Fachlehrerin an einem Gymnasium in Oldenburg, die einer individualisierten Leistungsförderung einen besonderen Stellenwert einräumt:

„Also das war für mich einfach ganz toll diese vielseitige Begabung von Tom auch zu strukturieren und das dann so‘n geniales

Ergebnis dabei rumkommt. […] Und ich bin auch noch ganz euphorisch, weil er jetzt gerade das Ok bekommen hat, dass er genommen wurde in Weimar."

(Frau Sperling, Z. 475-525, Gymnasium Oldenburg)

Das Bestreben der Überführung künstlerischer Begabungen in künstlerische Spitzenleistungen aktualisiert sich sekundarstufenbezogen, denn es stellt sich hier verstärkt die Herausforderung, kunstunterrichtliche Förderung für die Schüler*innen zu gewährleisten und institutionell zu lenken, die aus Sicht der Lehrpersonen hiervon besonders profitieren – beispielsweise um ein Kunststudium aufnehmen zu können. Ebenso wie race, class und gender scheint auch Leistungsheterogenität als eine von außen kommende ‚Tatsache' in der Wahrnehmung von Kunstlehrkräften gesetzt zu sein und in der binären Unterscheidung von ‚guter' und ‚schlechter' respektive ‚anerkennenswerter' und ‚weniger anerkennenswerter' Leistung zu operieren. Dieses Verständnis künstlerischer Leistung spiegelt sich alle Dimensionen übergreifend wider.

Bilder und Ordnungen ‚guter' Schüler*innen

In allen Interviews hat sich als besonders interessant herausgestellt, dass die Bilder und Ordnungen ‚guter' Schüler*innen überlagert sind von genderbezogenen Thematisierungen. Aus diesem Grund soll im Weiteren nicht auf die Vergleichsdimensionen des kunstunterrichtlichen Umgangs mit künstlerischer Leistung eingegangen werden, sondern es sollen dominante genderbezogene Aktualisierungen der Thematisierung von Leistungsdifferenz präsentiert werden, die hier eine Querlage bilden. Hierzu wird exemplarisch für die Studie eine längere Interviewsequenz von Frau Drossel, Lehrerin an einer Gesamtschule in Tuttlingen, angeführt:

„Letztes Jahr haben wir dann ne abstrakte Plastik, die eine innere Eigenschaft, die mich antreibt, gemacht und dabei sind tolle Sachen rausgekommen. Also, Yannik zum Beispiel, der hat da n Wahnsinnsding hingezaubert. Ne ungegenständliche stark abstrahierte Plastik. Boah, das war großartig. Eigene Befindlichkeiten in so'ne symbolische Sprache zu gießen und nicht total platt zu werden. Also nicht zu sagen, so und dann mach' ich wieder die Herzchen und Blümchen da rein […] Und wie hab' ich dann, sag' ich mal, nen bestimmten Abstraktionsgrad und so ne übergeordnete formale Ebene gefunden, dass es eben nicht so platt ist. Aber da hab' ich mich mit Rumholzen bei den Noten mehr als zurückgehalten. Und wenn sich die Mädels da echt super Mühe gegeben haben und trotzdem musste dann das dicke Herzchen da rein oder das Blümchen, dann hab' ich echt gesagt, das ist trotzdem gut, weil die können das nicht besser, die ist, mein Gott, das Kind ist n sechszehnjähriges Mädel. So. Und dann is' n Herzchen und Blümchen jetzt einfach @das Symbol schlecht hin@ die malen sich das dann ja auch immer noch überall hin […] Da kann ich doch nicht reingrätschen und sagen >nee, du musst das jetzt sehen wie' n echter Künstler<."

(Frau Drossel, Z. 379-398; Gesamtschule Tuttlingen)

Am exemplarischen Fall wird der implizite Bedeutungsgehalt, ‚gute' Kunst sei männliche Kunst, aufgezeigt. Elaboriert wird dieser Orientierungsgehalt anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht, welches auf eine ‚ungegenständliche, stark abstrahierte Plastik' des Schülers Yannik als Beispiel einer optimalen, ja geradezu ‚wahnsinnigen' künstlerischen Leistung rekurriert und einführend die Trias ‚guter' künstlerischer Leistung, Ungegenständlichkeit und Männlichkeit herstellt. Im Weiteren wird dieser Zusammenhang ausdifferenziert, wenn Frau Drossel thematisch macht, ‚Mädchen könnten keine Kunst' und hierüber die Reichweite dieser Trias über den gegenläufigen Horizont des ‚platten', detailliert-emblematischen künstlerischen Arbeitens einschränkt. Weiterbearbeitet wird dieser Orientierungsgehalt, wenn Frau Drossel dann argumentiert, dass ein gewisser Abstraktionsgrad, wie an Yanniks Arbeit ablesbar, Ziel optimaler künstlerischer Leistung sei, sie jedoch die Grenzen dieses Ziels insofern aufwirft, als sie sich mit dem ‚Rumholzen' bei den Noten doch stark zurückhalte, wenn die Mädchen dieses Ziel nicht erreichten. Hinter dem Begriff des Rumholzens scheint die Redewendung der ‚Axt im Walde' zu stehen. Es dokumentiert sich in diesem Ausdruck, dass Frau Drossel eine entsprechende Konnotierung der eigenen Professionalität ablehnt.

Im Folgenden tritt dann die Vorstellung, Jungen seien die ‚guten' Künstler, konturierter hervor, wenn Frau Drossel als negativen Gegenhorizont zur ungegenständlichen Leistung von Yannik die mit Herzchen und Blümchen verzierten Arbeiten *der* Gruppe der Mädchen beschreibt, die auf barmherzige Weise Verständnis der Lehrperson verdienen, da sie es ‚mein Gott' nicht ‚besser können'. In antithetischer Weise entwirft Frau Drossel das Bild des sechzehnjährigen Mädchens, das aufgrund der peerkulturellen Prägung auf eine entsprechende Ikonografie zurückgeworfen ist, die in den 1990er Jahren als „Mädchenästhetik" (Kämpf-Jansen

1991) diskutiert wurde, und die symbolisch steht für das Kitschige, das in den künstlerischen Habitus inkorporiert ist. Hier wird das generelle So-Sein einer gesamten Gruppe herausgestrichen.

Divergierend zur männlich konnotierten Position *des* echten Künstlers kann von den Mädchen eine solche Leistung nicht abverlangt werden. Doch gilt es eben ihre Peerkultur zu schonen, anstatt diese anzutasten – hier ‚reinzugrätschen'. Dies impliziert im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie *der* Mädchen und *der* Jungen zunächst eine den Rollenerwartungen entsprechende kunstdidaktische Behandlung: Die Etablierung eines ‚Schonraums' für eine scheinbar anti-künstlerische Ikonografie *der* Mädchen bzw. eine Förder-Forderlogik einer Mädchen-und-Jungen-Kunstpädagogik.

Späterhin im Interview wird die Betonung des Nicht-Künstlerischen relativiert, wenn Frau Drossel hervorhebt, dass dieses Merkmal kein unveränderliches sei:

„Also, dass sie dann wirklich ganz viel so klein-futzelig arbeiten, dass das Gesamte aus dem Blick kommt. Die Jungs sind dann eher so das Genie im Chaos. Aber ich hab' das Gefühl, die Mädchen sind insofern auch lernfähig, dass das besser werden kann, wenn man ihnen dann zeigt, wie's gehen kann und sagt >So wie du's machst, macht's kein Künstler<."

(Frau Drossel, Z. 676-680; Gesamtschule Tuttlingen)

Die Vergeschlechtlichung künstlerischer Leistung – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma

Im Spannungsfeld der Berücksichtigung und Nicht-Berücksichtigung von Differenz aktualisieren sich Zuschreibungsprozesse entlang der Kategorie Geschlecht, was mit Hagemann-Whites (1984) Konzeptualisierung von Doing Gender als die Vergeschlechtlichung von künstlerischer Leistung herausgestellt werden kann. Die soziale Konstruktion von Geschlecht als eine in Strukturen geronnene Zweigeschlechtlichkeit (Bourdieu 1997) bleibt übersehen. Durch die sich aktiv wiederholende Bezugnahme auf diese im Diskurs eingelassene Struktur der Binarität von männlicher und weiblicher Ästhetik wirken Kunstlehrpersonen dann selbst an der Herstellung einer vergeschlechtlichten künstlerischen Leistung mit. Solche kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken führen zu einer Plausibilisierung und Routinisierung bei der Zuordnung von Geschlechterpositionen, was als kunstpädagogisches Differenzdilemma hervorzuheben ist.

Mit dieser genderbezogenen Konfiguration von künstlerischer Leistung ist eine Ontologisierung künstlerischer Leistungsfähigkeit verbunden, die bei Schülerinnen zu einem Ausschluss aus dem Wettbewerb mit ihren Mitschülern führen und im Zuge dessen mit der Absprache einhergehen kann, sich leistungsfähig zu zeigen und damit ihren Status mädchenhaft konnotierter Kunst zu verlassen. Geschlecht wird somit im Kunstunterricht zu einem Ort der Re-Installation binärer Zweigeschlechtlichkeit – ganz im Gegensatz zu den Erfordernissen einer an ‚inclusion and sustainability' (UNESCO 2019) ausgerichteten Gesellschaft.

Künstlerische Leistung ist – so kann resümiert werden – keine feststehende Sinneinheit, sondern wird in fragilen kunstunterrichtlichen Handlungspraktiken genderbezogen zugeschrieben. Leistungsdifferenzen und ihre genderbezogenen Überlagerungen können begriffen werden als im konkreten Unterricht hergestellte Unterschiede, die mit Bedeutung versehen werden und als unterrichtliche respektive schulische Ordnungen wirken. Solche Konzeptionen können somit als Ordnung des professionellen Kunstlehrpersonenhandelns gedeutet und theoretisiert werden, die den Akteur*innen vorgängig ist und zugleich in der Wiederholung, dem Wiedereinsetzen dieser Ordnung, durch die Akteur*innen selbst fixiert wie auch transformiert wird.

Wünschenswert – ja notwendig – wäre deshalb ein stärker strukturbezogener Blick, der die Wirkmächtigkeit des kunstwissenschaftlich und -pädagogisch abgesunkenen Wissens um kunstunterrichtliche Differenzordnungen und die in ihnen fundierten Zuschreibungen und Erwartungen systematischer begreift. Dies wiederum wäre Voraussetzung dafür, Schüler*innen und Lehrpersonen im Kunstunterricht davor zu bewahren, in den immer gleichen Modus geschlechtsbezogener (Selbst-)Zuschreibungen einzutreten.

Anmerkungen

[1] Namen von Personen und Organisationen sind pseudonymisiert

Literatur

Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer* innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 179-200). Leverkusen: Barbara Budrich.

Bee, G. S. & Kämpf-Jansen, H. (2002). Jungen im Kunstunterricht benachteiligt. Von einer erneut zu führenden Geschlechterdiskussion anlässlich eines Projekts „Stadt“ im 4. Schuljahr. *BDK-Mitteilungen* 2, S. 13-19.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. (10. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nohl, A. M. (2001). Youth Cultures and Actionism. *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-37.

Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In: B. Krais (Hrsg.) *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. (S. 153–217. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breidenstein, G., & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89-109). Weilerswist: Velbrück.

Brenne, A. (2021). Künstlerische Kompetenzen und Inklusion. In A. Brenne, E. Ossowski & C. Seidel (Hrsg.). *Come Together. Künstlerische Kollaborationen im Kontext der Implementation inklusiver Kompetenzen*. (S. 11- 42). München: kopaed.

Busse, K.P. (2004): *Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt*: Books on demand.

Engel, B. (2015). Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In K. Böhme & B. Engel (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen* (S. 60–85). München: kopaed.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.

Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich — männlich*? Opladen: Leske + Budrich.

Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-216). Hannover: fabrico.

Kämpf-Jansen, H. (1991). Mädchenästhetik. Annäherung an einen Begriff. In: A. Staudte & B. Vogt (Hrsg.) *Frauen Kunst Pädagogik. Theorien, Analysen, Perspektiven*. (S. 103-105). Frankfurt a.M: Ulrike Helmer Verlag.

Kaiser, M. & Brenne, A. (2022a, i.D.). Ästhetik – Normativität – Diversität. In: C. Fischer & D. Rott (Hrsg.) *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*. Münster: Waxmann und UTB.

Kaiser, M. & Brenne, A. (2020). Kontingenzbearbeitung – Regulativ inklusiver kunstpädagogischer Professionalisierung. *QfI* –

Qualifizierung für Inklusion, 2(1), doi: 10.21248/QfI.22

Kant, I. (1790/1990). *Kritik der Urteilskraft.* Hamburg: Felix Meiner.

Legler, W. (1995). »Weil es die Schönheit ist, durch welche
man zu der Freiheit wandert«. Anmerkungen zum historischen Verständnis und zur Aktualität von Friedrich Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« aus dem Jahre 1795. Teil I, *BDK-Mitteilungen* 2, S. 10-14.

Lüth, N. (2015). Geschlecht und andere Töne. Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern. *Böwke Mitteilungen*. S. 144-145.

Mörsch, C. (2017). Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. *Kunstpädagogische Positionen* (35). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Münte-Goussar, S. (2008). Norm der Abweichung. Über Kreativität. *Kunstpädagogische Positionen* (18). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP18_Muente_Goussar.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Nohl, A. M. (2019). *AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, A. M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode.* (5.Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Otto, G. (1964). *Kunst als Prozeß im Unterricht.* Braunschweig: Westermann.

Otto, G. (1972/2011). Anmerkungen zur Problematik von Leistung und Zensur – Nicht nur im Kunstunterricht. In G. Peez (Hrsg.). *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht*. (S. 174-181). Seelze: Klett Kallmeyer.

Peez, G. (2004). Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. *Kunst+Unterricht*, 287, 38.

Peez, G. (2011). Bewertungsmethoden und Beurteilungsnormen gestern und heute. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht* (S. 182-190). Seelze: Klett Kallmeyer.

Read, H. (1957). *Kunst und Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Forum-Verlag.

Rebentisch, J. (2017). *Theorien der Gegenwartskunst – zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Reh, S. (2013). Die Produktion von (Un-) Selbständigkeit in individualisierenden Lernformen. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S.189-200). München: Fink.

Reichenbach, R. & van der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 795-805.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung': Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS.

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In: D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. (S. 221-232). Bern: Huber.

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.

Schwerdtfeger, K. (1960). *Bildende Kunst und Schule*. Hannover: Schroedel.

Sternfeld, N. (2013). Verlernen Vermitteln. *Kunstpädagogische Positionen* (30). Verfügbar unter http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf, Letzter Zugriff am 29.11.2021

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* Wiesbaden: Springer VS.

Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis.* Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, E. (2018). *Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs.* Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen, Letzter Zugriff am 29.11.2021.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

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 Schulpraxis 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.

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

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.

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

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: Lehr-

pläne, 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 anzuwen-

den 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.

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 begrün-

detes 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.

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.

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.

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 Leitfäden, 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 Widersprüchen 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.

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