

## **1. Einleitende Bemerkungen**

Wann beginnt eine historiographisch orientierte Untersuchung? Beschränkt sie sich auf eine Betrachtung eines zeitlichen Abschnitts, etwa den Wilhelminismus, oder ist auf der Grundlage des heutigen Wissens eine dynamische Darstellung der Fachgeschichte anhand von ausgewählten Einflussgrößen mit Blick auf die zukünftigen Schüler- und Lehrergenerationen gestattet? Entgegen eines spezifischen Geschichtsbegriffes wie im linearen, additiven Sinne einer Chronik werden in diesem Beitrag geschichtliche Knotenpunkte ausgewählt, um das Verhältnis von Kunstgeschichte und Fachdidaktik in der Geschichte des Kunstunterrichts divergent zu problematisieren. Es geht zudem um einen authentischen Auftakt, «Fachdidaktik rückwärts» an dem mittlerweile sowohl in der allgemeinen als auch in der fachspezifischen Didaktik gängigen pädagogischen Postulat auszurichten, möglichst die curricularen Vorgaben mit den gegenwärtigen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler subjekt- und kompetenzorientiert in formalisierten Lernprozessen zu vereinbaren. Auf einer weiteren Ebene spielt das Authentische berufsbiografisch eine bedeutsame Rolle, um die methodische Vorgehensweise im Weiteren zu begründen. An die Denkschule der «Bildkompetenz» angelehnt, greift das sogenannte «Crossover» als fachdidaktischer Ansatz auf einen in den 70er Jahren dargestellten Vorstoß «Kunstgeschichte rückwärts» des Kunsthistorikers Wolfgang Pilz zurück.<sup>1</sup> Dieser hat wiederum schon damals versucht, im Dialog mit einem der bekanntesten Vertreter von Bildkompetenz, Rolf Niehoff,<sup>2</sup> Kunstgeschichte und Kunstdidaktik in ein Wechselverhältnis als Bezugsdisziplinen zu bringen, das im Folgenden in dieser Traditionslinie fortgeführt werden soll.

## **2. Eine didaktische Sensibilisierung: Was, wer, wie, warum ...**

Als sogenannter Einstiegsimpuls dient ein Videostill der Dreikanal-Videoarbeit einer englischen Schulklasse in der Tate Liverpool (Vereinigtes Königreich) der niederländischen Künstlerin Rineke Dijkstra.<sup>3</sup> (Abb. 1) Im Jahr 2009 filmte sie neun 11-jährige Schülerinnen und Schüler in lokaltypischer Schuluniform, die sich mit einem Kunstwerk sprachlich gemeinsam auseinandersetzen.<sup>4</sup>

Worin zeichnet sich dieser Einstiegsimpuls aus fachdidaktischer Sicht aus, und welche bildungsintendierten Kriterien werden von dem Fachgegenstand erfüllt? In diesem Werk geht es prägnant um die *Bildrezeption* beziehungsweise *Bildbetrachtung* von Kindern und Jugendlichen. Während der Kunstunterricht primär mit dem kunstpädagogischen Handlungsfeld der Produktion assoziiert wird, konzentriert sich das Video auf das Feld der Rezeption.<sup>5</sup> Im Grunde sollte es um eine Balance der drei Handlungsfelder gehen, die sich gegenseitig stützen und komplementär ergänzen. Der Wahrnehmungsvorgang der Schülerinnen und Schüler ist an einem



1 Videostill aus Rineke Dijkstra, *The Weeping Woman*, 2009, Dreikanal-Videoinstallation, Tate Liverpool

weiteren Fachgegenstand, einem Kunstwerk, ausgerichtet, zu dem erste Vermutungen des Bildaufbaus und der Motivik von ihren Äußerungen abgeleitet werden können. Doch das eigentlich betrachtete Kunstwerk ist während des gesamten Videos über für die Betrachterinnen und Betrachter, die den Jugendlichen lauschen, nicht zu sehen.

Dijkstras Videoarbeit führt eine Bildbetrachtung vor dem Original im Museum vor. Das Original als didaktischer Planungsparameter soll später für die Diskussion der Fachgenese aufgegriffen werden, wie sich Kunstunterricht in Schulen fernab von Museen oder anderen Restriktionen im Alltag bewerkstelligen lässt. Das originale Kunstwerk, zu dem sich die Schülerinnen und Schüler im Video austauschen, ist ein wegweisendes Werk der Moderne von ikonischer Bedeutung. Dijkstras Videoarbeit rekurriert feinsinnig auf das kulturelle (Bilder-)Gedächtnis und umkreist ein wesentliches fachdidaktisches Ziel, nämlich inmitten einer sich wandelnden Bilderwelt von Kindern und Jugendlichen identifikatorische Orientierung zu vermitteln. Die daraus entstehende Schleife zeigt sozusagen eine ‚potenzierte‘ Kunstgeschichte, womit das «Bild im Bild»-Thema trotz Abwesenheit des betrachteten Kunstwerks mitbedacht werden muss. Zusätzlich wird der Betrachterkreis außerhalb und innerhalb der Videoarbeit in sich verstärkende Sinnschichten zueinander positioniert. Die betrachtende Schülergruppe wird im Rahmen der Videoarbeit selbst zum Kunstwerk respektive zu einer eigenen kunstgeschichtlichen Größe, womit die Überleitung als geeigneter Fachgegenstand mit einem weiteren Kriterium gegeben ist. Mit Dijkstras Arbeit lässt sich der Kunstbegriff gleichsam traditionell und offen-zeitgemäß veranschaulichen. Durch das abwesende Gemälde wird ein tendenziell klassisches Kunstverständnis markiert, auch wenn dies gleichzeitig aus heutiger Sicht bereits eine modern-abstrahierende Form in der Entwicklungslinie der Malerei repräsentiert, sowie ein offener Werkbegriff im Zeitalter digitaler Möglichkeiten.

Auf einer weiteren Ebene kann der Frage des Kuratierens am Originalort oder den verschiedenen Ausstellungshäusern sowie in der pädagogischen Arbeit im Kunstunterricht nachgegangen werden. Welchen Einfluss nimmt folglich eine optimale Wiedergabe des Werks auf die Wahrnehmung, sei es bei der Kontextualisierung mit weiteren Werken im Ausstellungsraum oder bei Videoausschnitten oder -stills im Schulunterricht? Mit der Wahl der niederländischen Künstlerin wird man den Diversity-Forderungen einer gendergerechten und zeitgenössisch orientierten Auswahl aus der Top-Riege international anerkannter Kunstschaffender gerecht.

Darüber hinaus geht es hier um den Verständigungsmodus im Kern von Schule, nämlich um Sprache, eine signifikante Interaktions- und Beurteilungskonstante im

Kunstunterricht sowie ein zu erreichender Standard, Fachsprache im Fachunterricht zu erlangen.<sup>6</sup> Das Aktionsfeld skizziert die medienspezifischen Kognitionsbedingungen von Bild (simultan) und Wort (sukzessiv). Auch wenn Dijkstra keine wissenschaftliche Arbeit intendiert hat, so protokolliert sie doch ein erkenntnisreiches Gespräch mit und über Kunst von Jugendlichen, sodass es mitunter als eine Art Datenmaterial herangezogen werden kann, sofern der Anlass als Handlungsrahmen reflektiert wird.

Die Dreikanal-Videoarbeit ist qua Medium eine hilfreiche Darstellung von unterschiedlichen Perspektiven und ermutigt die Betrachtenden empathisch die unterschiedlichen ‚point of views‘ mitzugehen. Die von Dijkstra dokumentierte Gruppendiskussion ist eine Simulation für unterrichtliche Prozesse in Schulen, ebenso vom Lernen an außerschulischen Lernorten wie dem Museum. Bei aller Hinwendung zur individuellen Förderung täuscht das Paradigma einer Subjektorientierung darüber hinweg, dass die Einzelnen immer in Gruppen lernen, deren übliche Klassengröße bei höchstens 25 in Österreich und nicht selten bei bis zu 38 Schülerinnen und Schülern in Deutschland liegt. Das Lernen in und mit der Gruppe ist eine charakteristische Stellgröße für die Selbstbildung im Humboldt’schen Sinne, hier die Spiegelung des Einzelnen im Kunstwerk und im Gegenüber der Gruppenmitglieder.

Die Videoarbeit fokussiert die Hauptprotagonisten bildungstheoretischer und -politischer Bemühungen: Kinder und Jugendliche. Das bedeutet, dass sich dieses Werk speziell für Akteurinnen und Akteure im Bildungssektor als Gegenstand eignet. In Dijkstras Gesamtœuvre wird immer wieder das Objektiv auf Kinder und Jugendliche von ihr gerichtet. In dieser Form des Zugangs trainieren die Gesichter der Schülerinnen und Schüler im Video eine wichtige Sozialkompetenz bei den Betrachtenden, nämlich die interpersonale Intelligenz, nicht nur in sich selbst hineinhorchen zu können (intrapersonale Intelligenz), sondern vor allem die Gesichtsausdrücke anderer ‚lesen‘ zu können. Die Fotografin und Filmemacherin rhythmisiert die medien- bzw. kunstvermittelte *face-to-face*-Begegnung mit Detail- und Teilgruppenaufnahmen im Dreikanalmodus, wodurch ein vertiefender Sog der Auseinandersetzung mit den Fremden beginnt, die plötzlich doch sehr vertraut nachempfunden werden können. Empathiefähigkeit, sprich das Vermögen, Gesichtsausdrücke lesen, deuten und nachempfinden zu können, ist eine essenzielle Voraussetzung zur Selbstaufmerksamkeit in sozialem Verbund.

In einem Punkt allerdings simuliert die Videoarbeit ganz und gar nicht schulischen Kunstunterricht: Der/die Lehrende ist nicht präsent. Lautet daher die latente Nachricht in dieser Arbeit, dass Kunstpädagoginnen und -pädagogen nicht Teil des Bedingungsgefüges zwischen Werk und den Schülerinnen und Schülern sein müssen? Meine Antwort – so muss sie zwangsläufig und authentisch für mein Fachgebiet lauten – ist, dass die Lehrperson sehr wohl eine Schlüsselfigur ist, auf die es in vielen Dingen im unterrichtlichen Kontext ankommt, wenn ‚höhere Bildung‘ erlangt werden soll. Die Lehrperson ist unter anderem dafür professionell ausgebildet, flankierendes und vertiefendes Kontextwissen, etwa zur Kunstgeschichte, bei offenen Fragen anführen zu können oder weiterführende, wenn nicht kontroverse Fragen zu stellen, um den Blick zwischen Weite und Fokussierung immer wieder spannungsreich und gehaltvoll zu dehnen. Es obliegt einer in der Gesprächsführung und Rhetorik geschulten Lehrperson, eine Strukturierung im Ablauf zu wahren, um inhaltliche, formal-methodische, metareflektorische Aspekte und Kulturtechniken des sozialen Miteinanders gleichermaßen zu kultivieren. Weitere Operationen, die grammatikalisch-komplex, inhaltlich-problematisierend und sozi-

al-diskursiv orientiert sind, kommen progressiv hinzu. Wer, wenn nicht die Fachperson, ist die Vermittlungsinstanz für Fachterminologie, wenn es doch um Sprache in der Videoarbeit einerseits und im Kunstunterricht andererseits geht? Selbst wenn partizipative Züge der Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung von Schülerinnen und Schülern in Teilen gewünscht und praktiziert werden, haben sie genauso ihre Grenzen. Letztlich ist die Lehrperson für den überwiegenden Teil der didaktischen Rahmung, eingeschlossen die Auswahl der Fachgegenstände innerhalb einer Unterrichtsreihe, verantwortlich. Denn sie bestellt den *common ground*, wie dem kulturellen Erbe Rechnung und nicht nur Individualwünschen nachzukommen ist. Ressourcenorientiert gewendet, ist sie genau die Fachperson, um individuelle Förderung inmitten vom Gruppenfokus zu bewerkstelligen und Schülerinnen und Schüler in ihren Stärken zu unterstützen, die sie selbst nicht recht an sich wahrgenommen haben. Außerdem ist eine Lehrperson im Idealfall ein Rollenvorbild, ebenfalls ein Spiegel, um Selbst- und Fremdwahrnehmung auf der Grundlage unterschiedlicher Entwicklungsstufen immer wieder herauszufordern. Dies ist insbesondere für die moralischen Entwicklungsstufen (vgl. ästhetische Urteilsbildung) von hoher Bedeutung, auf die im späteren Verlauf eingegangen wird. Das heißt bei all den inklusiv-verblühten Bemühungen bleibt Bildung auf weiten Strecken eine Art «Stachel», Schülerinnen und Schüler an ihre Grenzen heranzuführen, sie in ein unerschlossenes Terrain zu stoßen und begleitend, beobachtend und diagnostizierend das «Back-up» für Lösungsansätze auf fachlicher und pädagogischer Ebene zu stellen.

Dijkstras Dreikanal-Videoarbeit trägt den Titel *The Weeping Woman* und eignet sich hervorragend in einem Rezeptionsprozess dazu, eben nicht von Beginn an mit den Bild- oder Videoinformationen zu arbeiten. Diese kleine, aber sachte didaktische Setzung kann umso mehr eine verlangsamte und intensiviertere Wahrnehmung im Kunstunterricht einleiten, genau wie das Video es exemplifiziert. Abschließend sei angemerkt, dass das Kunstwerk von Dijkstra im Grunde ein Privileg unserer aufgeklärten, kindorientierten Zeit ist. Denn wenn man sich die Hinwendung zum Kind in der Pädagogik und Kunstdidaktik vor Augen führt, wird das Sprechen von – gewöhnlichen, unter Umständen bildungsfernen bzw. nicht königlichen – Kindern über Kunst bild- und somit museumswürdig. Es stellt ein Novum unserer gegenwärtigen, auf das Kind orientierten Zeit dar und ebnet den Weg für die weitere Argumentation. Vor dem Hintergrund einer von der Lebenswelt der Jugendlichen ausgehenden Fachdidaktik in den künstlerischen Fächern wird im Folgenden zwischen zwei zentralen «Vertretern» der Kunstgeschichte ein Bogen gespannt, die Einfluss auf die schulische Kunstdidaktik genommen haben. Andere die Fachgeschichte prägende Persönlichkeiten werden zwangsläufig ausgeblendet, weil es an dieser Stelle um das Exemplarische im Gesamten geht. Außerdem ist der eigene Standort inmitten einer heterogenen Fachcommunity bekannt, auf welcher gegenwärtigen Wissensgrundlage eine Revision historischer Achsen zwischen Kunstgeschichte und Fachdidaktik vorgenommen wird, sodass ein gesundes Maß an Bescheidenheit und Kritikvermögen wohlweislich in dem Beitrag vorhanden ist.

### 3. Im Lichte zentraler Rahmungen didaktisieren

Im Jahre 1974 setzt sich der bereits erwähnte Kunsthistoriker Wolfgang Pilz appellativ für einen Dialog zwischen Kunstgeschichte und Kunstdidaktik ein. Als Lehrender an der damaligen Gesamthochschule Essen initiiert er eine Tagung, an der unter anderem auch Rolf Niehoff beteiligt war.<sup>7</sup> Es geht Pilz bei einem zeitgemäßen und schülerorientierten Bildungsauftrag um folgende Anforderungen: «Ausstattung

zu autonomen Verhalten in der Welt (Emanzipation) ist das oberste Erziehungsziel auch einer kunsthistorischen Bildung.»<sup>8</sup> Das Schlagwort in Kapitälchen markiert den Auftakt, den sich Kunstpädagoginnen und -pädagogen stets zu verdeutlichen haben: Kunstunterricht steht im Dienste eines allgemeinbildenden Auftrags in der Institution Schule und ist somit der Emanzipation qua übergeordneter Gesetzgebung verpflichtet; eben nicht den Systemlogiken von Kunst und Künstlertum.<sup>9</sup> Vom Lateinischen *emancipatio* hergeleitet, das heißt «aus der Hand herauswachsen», steht die Erziehung zur Mündigkeit im Kant'schen Sinne im Mittelpunkt. Diese zeichnet sich durch eine Loslösung von Abhängigkeiten aus, womit zugleich auf Herrschaftsdiskurse verwiesen wird. Emanzipation gilt als «eine konstitutive Voraussetzung für reale und nicht nur formale Demokratie.»<sup>10</sup> Dieser Lehre folgend zählt Pilz des Weiteren auf:

- *Kunstgeschichte als Symptomgeschichte* ist die kunstwissenschaftstheoretische Grundlage für die Verfolgung aller auf Emanzipation gerichteten, spezifisch kunsthistorischen Lernziele;
- Strukturelle und ikonographische Symptomforschung sind die dazu notwendigen Methoden kunstwissenschaftlicher Praxis;
- Ergänzung des traditionellen Stoffgebietes ›Kunst‹ durch Medien und Objekte der visuellen Kommunikation überhaupt und der optischen Umweltgestaltung schlechthin ist die Voraussetzung für die notwendige Aktualisierung des kunstwissenschaftlichen Untersuchungsfeldes, für eine bildungspolitisch erforderliche Transfereinleitung und für die Möglichkeit, Lernmotivationen zu berücksichtigen;
- ›KUNSTGESCHICHTE RÜCKWÄRTS‹ und DIDAKTISCHE ANKNÜPFUNG AN INTERESSENRELEVANTE GEGENSTÄNDE ODER MOTIVE sind Methoden der Lernmotivierung für Kunstgeschichte.<sup>11</sup>

Sicherlich sind Wolfgang Pilz' Forderungen, bedingt durch die technisch-mediale Entwicklungen sowie die Diskurse, die in der Kunstpädagogik seither geführt wurden, heute nicht mehr direkt auf die gegenwärtige Situation zu übertragen. Die Hinwendung zur Fachrichtung der Visuellen Kommunikation der 1970er Jahre könnte den Eindruck erwecken, dass die Bilder der Kunst gänzlich aus dem Kunstunterricht eliminiert werden sollten. Es geht jedoch vielmehr um einen versöhnenden Zugriff auf Bilder, der im offenen Sinne ein ›Sowohl-als-auch‹ fernab der ›high-low‹-Debatte zur Erlangung von Bildkompetenz dienen soll.<sup>12</sup> Dass gerade das produktive Handlungsfeld durch die Rezeption von Bildern von einem fundierten kunsthistorischen Kenntnisstand profitieren könnte, die für das gestaltungspraktische Vorhaben der Lernenden als Impulse vielschichtig dienen können und methodisch wie fachinhaltlich adäquat von den Kunstpädagoginnen und -pädagogen aufbereitet werden müssten – sei es in der bildstrukturellen, -inhaltlichen, -geschichtlichen, biografischen, komparativen oder crossmedialen Dimension durch die Bildkompetenz – müsste eigentlich nicht in der Deutlichkeit betont werden und wurde über die originäre Düsseldorfer Denkschule von Bering und Niehoff hinaus von weiteren Fachvertretern wie Ernst Wagner, Dietrich Grünewald, Klaus-Peter Busse oder Carl-Peter Buschkühle ausgiebig erörtert.<sup>13</sup>

#### 4. Fachdidaktik und Kunstgeschichte rückwärts

Wie können didaktisch sinnhafte Bezüge von (angehenden) Kunstlehrenden ausgelotet und entwickelt werden, wie sie von Wolfgang Pilz unter dem Motto ›Kunst-



2 Pablo Picasso,  
*Femme en pleurs*,  
1937, Tate Gallery,  
London

geschichte rückwärts» angelegt sind? Es stellt sich zusätzlich die Frage, wie sie möglichst dem gegenwärtigen *state of the art* in der Fachdidaktik gerecht werden können.<sup>14</sup> Das führt zurück zum oben eingeführten Kunstwerk beziehungsweise jenem Fachgegenstand, der bei Dijkstra's Videoarbeit eben nicht im Bild zu sehen ist, nämlich Picassos Gemälde *Weinende Frau* aus dem Jahr 1937. (Abb. 2) Dieses soll nun aber den Ausgangspunkt einer didaktisch entschiedenen Choreografie bilden.

Wenn eine Unterrichtsreihe in Modulen oder Teileinheiten stets mitbedacht wird, dann soll zunächst eine Einzelwerkbetrachtung als solider Auftakt genutzt werden, um eine zunehmend verflochtene Unterrichts-dramaturgie aufzubauen. Selbst wenn Einzelwerkbetrachtungen der Verdacht einer künstlichen Isolation von im Grunde komplexen Tatsachen anhaftet, so ist die weinende Frau als Postskriptum des «Meisterwerks» *Guernica* hinführend mitzudenken. Neben der fachlichen Ebene ist das Lerntempo von Schülerinnen und Schülern in der oft stattfindenden 45-Minuten-Taktung sowie der nötige Wissens- und Methoden-aufbau von der Lehrperson beim unterrichtlichen Handeln zu berücksichtigen.<sup>15</sup> Der vielschichtige Aufbau von Wahrnehmungs-, Analyse- und Deutungskompetenzen konvergiert je nach Lernvoraussetzungen der Lerngruppe in einer von der Lehrperson dynamisierten Orchestration, wozu Wiederholungs-, Übungs- und Exkursphasen gleichermaßen zählen.

Picasso stellt übrigens allein im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Zentralabitur von 2017 bis 2020 eine obligatorisch zu thematisierende Künstlerfigur dar; in den Hamburger Zentralabiturvorgaben des Faches Philosophie wird er in den

Jahren 2017 und 2018 zusammen mit Nietzsche gefordert. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht bei der Konzentration auf ein ikonisches Werk wie dasjenige von Picasso nicht um einen weiteren unhinterfragten Fall von Kanonbildung, sondern um eine «kennzeichnende epistemologische Metapher für einen historischen Moment».<sup>16</sup>

Ein weiterer Schritt im didaktischen Verlauf nach vorn, während es rückwärts geht, kann mit einem Bildvergleich angetreten werden, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufiltern sind. Dies dient der Kategorienbildung, um parallel strukturelle Universalien und Besonderheiten ordnen, gewichten und diskutieren zu können. Die hier vorgestellte Vergleichsbasis einer «anderen» weinenden Frau aus der Werkstatt des Dierick Bouts steht lediglich stellvertretend für die Vielfalt der regionalen Unterschiede des Bildthemas im Nord-Süd-Gefälle der Kunstgeschichte. Konkret ist die niederländische Malerei in diesem Beispiel mit einem klassischen Andachtsbild auf sattem, formatfüllenden Goldgrund, einer reduzierter Farbwahl um Schwarztöne, einer weiten Fläche Weiß motivisch gefüllt vom Schleier, einem Hauch von Rot am Brustgewand sowie ein hochgradig naturalistischer Darstellungsmodus zu nennen, auch wenn die Hände anatomisch korrekt durchaus schwierig nachzustellen wären.<sup>17</sup> Die Intention der *compassio*, verstanden als mitfühlende und mitleidende Spiegelung, zu erzielen, wirkt zeitlos durch das flächendeckende Gold, weil die Heilige Muttergottes als Fürsprecherin der Leiden ihres Sohnes Jesu Christi in keinen räumlich-konkreten Bezug gestellt wird. Die perlenden Tränen sind faszinierend stofflich getroffen, wobei die Maltechnik einen stil sichereren, virtuosen Umgang mit den Mitteln zeigt.

Hiervon ausgehend ist nun eine weitere Vertiefungsschleife zu entfalten. Fragt man danach, woran das Bildthema mit dem spezifischen Bildaufbau erinnert, dann kann ein Bildergedächtnis mit den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden, indem weitere Stellgrößen der Kunst- und Populärgeschichte als orientierende Konstanten gesetzt werden. Genauso kann es als Unterrichtsangebot für eigene Explorationen der Lerngruppe verstanden werden. So kann allein die Bildgattung mit ihren spezifischen Bedingungen der komplementären Suchbewegung dienen, sobald für eine im Sinne von Pilz komplexe, divergente, *crossende* Didaktisierung zum Beispiel hin zu Man Rays Fotografie *Les armes* von 1932 unternommen wird. Seit der Entstehung der analogen Fotografie haben sich innerhalb dieses Mediums genauso wie innerhalb der digitalen Form differenzierte Kunst- und Gestaltungsrichtungen entwickelt, die manchmal in Referenz, manchmal in Konkurrenz zur Malerei standen. Dies würde in der vorliegenden Bildkette beziehungsweise -vernetzung unter anderem die Abstraktion bei Picasso erklären, weil sich Malerinnen und Maler spätestens seit der Klassischen Moderne insbesondere im Bildnisgenre eine über die mimetische Wiedergabe hinausgehende Ausdrucksmöglichkeit suchen mussten. Folglich erhielt die Farbe eine neue Verwendung als Erscheinungs- und Ausdrucksfarbe, weniger als Gegenstandsfarbe. In dieser Abfolge ist etwa über Roy Lichtensteins Variante einer weinenden Frau (*Crying Girl*) von 1964 das Verhältnis von Abstraktion und Figuration auf der einen Seite für den Zweig der Bildenden Kunst fortzuführen, ebenfalls wie die kompetitive Verbindung zwischen Pop-Art und ihren trivialkulturellen Inspirationsquellen aus der DC-Comicbilderwelt (hier *Sacred Hearts*, No. 88 von 1963) auf der anderen Seite.

Verfolgt man nun in der Tat eine Anknüpfung an der Lebenswelt der Jugendlichen, so ist der Topos «Weinende Frau» bzw. «Weinende Ikone» im populärkulturel-

len Bilderkosmos, etwa dem Bereich der Musikvideoclips zu finden.<sup>18</sup> Allerdings wird der didaktische Zugang indirekt, dafür aber über eine andere zeitgemäße Bildform, einem Mem, gewählt, um über rekursive Lernziel- und Kompetenzbündelungen eine verdichtete Bildvernetzung aufzubauen. Das Mem, welches auf das von Melina Matsoukas gedrehte Musikvideo *Why don't you love me* aus dem Jahr 2010 von Beyoncé's drittem Album *I am ... Sasha Fierce* (2008) anspielt, kann nur im treffenden Sinngehalt «gelesen» werden, wenn das dahinter liegende Musikvideo und die damit verbundenen Ereignisse rund um die Grammy Awards bekannt sind. Eine an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Didaktik erfordert im Fach Kunst zwingend eine Loslösung der bewahrpädagogisch-bildungsbürgerlichen High-Low-Verortung und einen möglichst werturteilsfreien Umgang damit, was von der Lehrendenseite als wissenswert und allgemeinbildend erachtet wird.<sup>19</sup> Die Meme-Kultur gehört zum festen Bestandteil nicht nur unterhaltsamer, sondern auch kritisch-reflexiver Medien in der Web 2.0-Kultur, die insbesondere von Jugendlichen als direktes Sprachrohr genutzt wird.<sup>20</sup> Über diese Beispiele hinaus sollte eine Didaktisierung in Zeiten einer globalisierten Welt so angelegt sein, dass vor allem das Verhältnis von universalen zu kulturspezifischen Umgangsweisen relativierende Züge des eigenen Standpunktes erörtert. So repräsentiert «Weinen» einerseits eine emotional-mimische Emotion bei allen Menschen; andererseits wird diese Ausdrucksform kulturspezifisch geformt, in welchen Situationen, von welchem Geschlecht, in welcher Lautstärke, mit welchen Gebärden und dergleichen das Weinen vollzogen wird. In Japan gibt es etwa Seminare zum «richtigen» Weinen.

Insgesamt ist die «Aufzählung» in diesem Beitrag und innerhalb einer Unterrichtsreihe weniger additiv gedacht, denn als Tableau ineinander greifender Bezüge, wozu die Lehrperson immer wieder ermunternd daran erinnern muss, dass Schülerinnen und Schüler eigene Querverweise einbringen, um Gelerntes zu wiederholen, zu verfestigen und elaboriert zu nutzen. (Abb. 3) Dafür ist ein breites Methodenrepertoire auf der Lehrendenseite von Nöten, um fachwissenschaftliche Methoden zum einen und Arbeits- und Lerntechniken zum anderen darin zu bündeln, wie es bei einem Bilderatlas in Anlehnung an Aby Warburg für ein kulturelles Gedächtnis möglich ist.<sup>21</sup> Busse spricht von sogenannten «Erinnerungstopographien»,<sup>22</sup> das heißt, Visualisierungen müssen bei Didaktisierungen und Lernmaterialien mitbedacht werden. Daraus gehen Entscheidungen hervor, die Kombination aus methodisch-medialem Rahmen, Fachgegenstand, Lernziel und Kompetenzen für die unterrichtliche Dynamik ins Rollen zu bringen. Busse bezeichnet das wohlüberlegte Zusammenspiel als «Didaktische Choreografie»,<sup>23</sup> in der durchaus auch

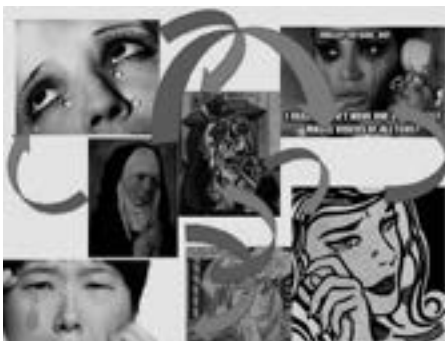


Abb. 3 Anna Maria Loffredo, Tableau didaktischer Bezüge, ausgehend von Picassos *Femme en pleurs*, 2018



Elemente der Improvisation vorkommen können. Improvisation meint in dem Fall kein Überspielen von Leerlauf mit beliebigen Füllstücken, sondern eine stil- und formsichere ad hoc-Intervention.<sup>24</sup> Im Ganzen erwächst aus diesem Äquilibrium eine ausbalancierte Unterrichtsstruktur mit rhizomatischen Verstrebungen in alle Richtungen, bei der die Schülerinnen und Schüler gleichsam metareflektorisch zu beobachten im Stande sein sollten, wo sie gerade genau mit welchem Kenntnis- und Kompetenzstand sowie Förderbedarf stehen.

An dieser Stelle ist ein individualisierender Arbeitsauftrag im Sinne forschenden Lernens in der Unterrichtsreihe möglich, um dem Vorwurf vorauszuweichen, dass bei der geringen Wochenstundenzahl ein rezeptiv-reflexiver und kunstgeschichtlich gesättigter Kunstunterricht doch «die Kunst», also das eigene «Machen» der Schülerinnen und Schüler vernachlässige. Dabei bleibt es fraglich, ob es sich nicht schlicht um Schülerarbeiten anstatt um «Kunst» im Handlungsfeld Produktion handelt. Anstatt Rivalitäten zwischen den kunstpädagogischen Handlungsfeldern künstlich zu suchen, ist die gegenseitige Durchdringung der Unterrichtsphasen Voraussetzung, um überhaupt kritisch gehaltvolle künstlerisch-gestaltende Arbeiten zu entwickeln, die ebenso sprachlich präsentiert und mitunter unter Rückgriff auf kunstwissenschaftliche und -geschichtliche Kenntnisse von den Schülerinnen und Schülern eigenständig verteidigt werden können. Darauf leitet sich in letzter Konsequenz auch ab, dass die Fähigkeit, historische, innovative und kritische Schleifenknoten zu können, Fachwissen benötigt wird und fachfremder Kunstunterricht den Bildungsauftrag von Mündigkeit konterkariert.<sup>25</sup>

## 5. Fachdidaktische Knotenpunkte beleuchten

Da es um das historisch gewachsene Bedingungsgefüge zweier Vertreter für die Fachgenese geht, soll der Ursprung einer Kind- bzw. Schülerorientierung für das Fach und zur Verflechtung von Kunstgeschichte und Didaktik skizziert, also zunächst frei von Wertungen dargestellt werden: Es ist Alfred Lichtwark, der als erster die sogenannten Übungen mit Schülerinnen und Schülern vor dem Original im Museum durchführt und als eine Art «Lehr- und Fortbildungsmaterial» in Buchform verbreitet. Der vielsagende Untertitel hebt die Verflechtung mit der Kunstlehrervertretung hervor: «Nach Versuchen mit einer Schulklasse. Herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung».

Um Lichtwark in seiner Motivation verstehen zu können, sind ein paar biografische Daten hilfreich. Neben Josef Strzygowski, der in Österreich wirkte, gilt er als Begründer der Kunstbetrachtung zur Zeit des wilhelminischen Kaiserreichs.<sup>26</sup> Nach einer Ausbildung als Volksschullehrer bekommt er die Möglichkeit, trotz seiner bildungsfernen Herkunft ein Studium der Kunstgeschichte zu absolvieren. Mit 34 Jahren wird er der erste Direktor der Hamburger Kunsthalle. Dabei ist er einerseits deutschnational gesinnt, sammelt andererseits aber auch als einer der Ersten französische Impressionisten und unterstützt noch wenig anerkannte Künstler wie etwa Max Liebermann, indem er deren Werke ankauft und ausstellt. Der Kunstdidaktiker Wolfgang Legler spricht von einem «Glücksfall für die Hamburger Reformer».<sup>27</sup> Lichtwarks sonntägliche Fortbildungsangebote für Interessierte jeglicher sozialer Herkunft zeichnen sich als eine Art «Volksbildung»<sup>28</sup> aus, zum Beispiel für bislang von Bildung ausgeschlossene Frauen oder für Fachpublikum wie Lehrende aus den umliegenden Schulen. Er übt Bildbetrachtungen mit 14-jährigen Mädchen einer Katholischen Schule vor dem Original, deren Gespräche in Buchform doku-

mentiert sind. Dies führt zum ersten verfügbaren Datenmaterial empirischer Art durch Wortprotokolle, die nicht als Stenogramm, sondern aus dem Gedächtnis niedergeschrieben wurden. Die Dokumente weisen aufschlussreiche Einsichten in den Umgang mit Sprache für das hier verfolgte Untersuchungsinteresse auf.

Lichtwarks Anliegen besteht darin, den Genuss mit allen Sinnen und seiner Ansicht nach zwingend vor dem Original zu pflegen.<sup>29</sup> Der von Legler durchaus kritisch genannte Wirtschaftsfaktor in Lichtwarks Tätigkeit, eine Geschmacks- und Konsumentenerziehung mit seinen Museumsangeboten in der Breite zu verfolgen, kann wohlwollend aus heutiger Sicht als frühe Wurzeln der Designdidaktik gelesen werden. Lichtwark erkennt den Umbau der Arbeitsgesellschaft und zieht nötige Schlüsse daraus, einen Sinn für die ästhetische Funktion in *jedem* Fach und mit Blick auf die Funktionalität zu erlangen.<sup>30</sup>

Lichtwark listet eine Reihe an Forderungen auf, die sein Kernanliegen, den schulischen Kunstunterricht im Museum, zeitgemäß reformieren sollen: Er plädiert für einen motivationalen Einstieg, frei von Phrasen, der von «Fröhlichkeit und Heiterkeit» gekennzeichnet sein soll, denn: «Trockene und pedantische Aufzählung und Auslegung schrecken ab».<sup>31</sup> Dem ist aus heutiger Sicht nicht zu widersprechen. Gehört ein Auftakt, der motivational und vor allem volitionale Züge fördert, doch längst zum *Common sense*, ganz gleich welcher Denkschule zugehörig. Niehoff betont immer wieder einen notwendigen Enthusiasmus und Engagement für den Lehrberuf, ohne den der Funke auch nicht bei den Schülerinnen und Schülern entfacht oder gegenüber der Bildungspolitik standfest vertreten werden könne.<sup>32</sup>

Bei Lichtwark ist eine frühe Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff zu finden. Ihm ist klar, dass ein Rückgriff auf Gelerntes «von Zeit zu Zeit» förderlich sei, um Details und das Gesamte im Erinnerungsvermögen zu üben.<sup>33</sup> Er verweigert starre Bildbetrachtungen, bei denen alle Untersuchungsaspekte der Reihe nach abgearbeitet werden, sondern jedes Kunstwerk erfordere eine spezifische Schwerpunktsetzung, um es in seiner Charakteristik und Aussageabsicht zu treffen. So sei ein Spezialwissen über Farbe nicht zielführend, wenn diese im betreffenden Einzelfall lediglich eine Nebensache sei. Zusätzlich möchte er trotz der Einzelwerkbetrachtungen, dass die Schülerinnen und Schüler später das erarbeitete Wissen kontextualisieren können.<sup>34</sup> Dies deckt sich mit gegenwärtigen didaktischen Begründungslinien, dass sich eine Bildlesekompetenz vor allem darin ausdrückt, dass die Untersuchungsaspekte fachlich eigenständig und kontextbezogen durchdrungen und von den Schülerinnen und Schülern angewendet werden können.<sup>35</sup> Deshalb erinnert Lichtwark auch an eine einzuhaltende Abfolge von Erarbeitungs-, Deutungs- und Kritikphase, um nicht von einem vorschnellen Urteil in der Bestandsaufnahme gelenkt zu werden.<sup>36</sup>

### 5.1 Sprachliche Anforderungen vor dem Original

Wenn seit dem Einstieg der spekulierenden Liverpoolscher Schülerinnen und Schüler vor Picassos Kunstwerk die Versprachlichung des Bildbetrachtungsvorgangs unter anderem ein zentraler Diskussionspunkt war, an dem man das befruchtende Potenzial von Kunstgeschichte und Kunstdidaktik veranschaulichen kann, so soll hier ein Klassiker aus Lichtwarks Übungen vor dem Original beispielhaft sozialpsychologisch im Hinblick auf das emanzipatorische Potenzial im Sinne von Pilz' Anspruch aufgegriffen werden, um im Wechselspiel von Kunstgeschichte bzw. Kunstdidaktik bildende Anstöße zu liefern. Es geht um ein Gemälde, das wie dasjenige von Dijkst-



Abb. 4 Philipp Otto Runge, *Die Hülsenbeckschen Kinder*, 1805–06, Hamburger Kunsthalle

ra, das am Beginn dieses Beitrages stand, Kinder in den motivischen und formalen Vordergrund stellt, nämlich *Die Hülsenbeckschen Kinder* von Philipp Otto Runge von 1805/06. (Abb. 4)

Es bietet sich an, während der Betrachtung die Bildinformationen vorerst von dem Wahrnehmungsvorgang auszuklammern und eine sprachliche Verknüpfung anderer Art zu wählen. Schließlich soll ein bestimmter Blickwinkel im und durch das Gemälde gewonnen werden, der herausfordert, überrascht und transdisziplinäre Argumentationswege aufzeigt. Legler bezieht sich etwa im Zusammenhang mit Runges Gemälde auf einen Vergleich aus dem US-amerikanischen Sprachgebrauch: «The botanical metaphor of education».<sup>37</sup> Der didaktische Zugang wird aus diesem Grund eher über einen sprachlichen Eingangsimpuls gesucht, der mit dem Fachgegenstand aus der Bildenden Kunst zusammentrifft und miteinander abgleichend verhandelt werden muss. Wort und Bild, wie oben bereits als modal different dargestellt, werden in dieser didaktisierten Form in ein Spannungsverhältnis gebracht, um den nötigen Widerstand eines plakativ selbsterklärenden Motivs etwas für heutige Kinder und Jugendliche entgegen zu setzen. So könnte für die Erarbeitungsphase mit Lernenden in der Schule oder Universität eine Aufforderung lauten, Anhaltspunkte im Bild zu finden, die die Aussage stützen, es handle sich hier um eine «botanische Metapher» der Erziehung/Bildung. Je nach Lerntempo der Lerngruppe kann direkt ein fragenentwickelndes Unterrichtsgespräch eröffnet werden, oder es wird eine Erarbeitungsphase in Einzel- und Stillarbeitsmodus vorgeschaltet, um den Blick, die Gedanken und die Worte zu ordnen.

Denn bei Runges malerischer Setzung fällt sofort auf, dass es sich um ein Kindergruppenporträt handelt. Erwachsene wie die Eltern sind für die Betrachtenden abwesend.<sup>38</sup> Neben vielen formalen Besonderheiten sticht insbesondere ins Auge, dass sich die Kinder im Freien, also buchstäblich «frei» bewegen. Die begrenzen-

de Umzäunung beginnt erst hinter ihnen. Das Bild scheint rhythmisiert und zwar hinsichtlich der aufeinander aufbauenden Altersstufen, der damit einhergehenden Körperlichkeit und Bewegung sowie durch die aufeinander bezogenen Blickrichtungen der drei Protagonisten. Sie involvieren den Betrachterkreis in das Geschehen, Runge wählt eine perspektivische Darstellung auf Augenhöhe mit den Kindern. Aus heutiger Sicht von Kindern und Jugendlichen mag der Kleidungsstil antiquiert wirken, dennoch kommen in dem Gemälde konkret-abstrahierte Grundprinzipien der kindlichen Entwicklung zum Vorschein, die man nachempfinden kann.

Greift man für diese Argumentation auf sozialpsychologische Erklärungsansätze zurück, so ist dies im Kontext der Lehrerbildung und unter dem Leitbild der Emanzipation als übergeordnetes Bildungsziel insbesondere im Feld der kognitiven Entwicklung zu untersuchen, weil sich darin die Stufen zur Autonomie, Mündigkeit und Identität wiederfinden (z. B. Freud, Piaget, Mead, Kohlberg, Erikson).<sup>39</sup> Dabei markiert Piagets Stufenmodell der 60er Jahre eine Entwicklung der dialogischen Selbststruktur in vier Schritten, die sich mit Runges Gemälde abgleichen lässt. Im pädagogischen Teilstudium gehört sie zum heutigen Wissensbestand:

1. Sensomotorische Phase (Säuglingsalter, 0–4 Jahre)
2. Präoperationale Stufe (frühe Kindheit, 4–8 Jahre)
3. Konkret-operationale Phase (späte Kindheit, 7–12 Jahre)
4. (abstrakt-)Operationale Phase (Jugendphase, 10–15 Jahre).

Die kindliche Entwicklung vollzieht sich dabei in der Spiegelung mit signifikanten Anderen, woraus erst Empathie als Fähigkeit zur Perspektivübernahme erwächst. Vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus betrachtet, ist dies ein entscheidender Schritt, den kindlichen Egozentrismus abzulegen und zu moralischer Reife zu gelangen. Reife führt zur mündigen Selbstaufmerksamkeit qua kognitiver Kontrolle. Es handelt sich um eine sogenannte «self-awareness» im Gegensatz zum «self-monitoring»; Letzteres lenkt die Urteilsfähigkeit von außen. Der Prozess vollzieht sich von einer heteronomen zu einer autonomen Moral, die Emanzipation voraussetzt sowie zum Ziel hat.<sup>40</sup>

Lichtwark berücksichtigt schon damals in seinen Überlegungen eine Art von Entwicklungsstufenmodell bei Kindern, wenngleich er es nicht recht zu fassen versteht, weil die psychologischen Erkenntnisse erst nach ihm formuliert wurden: «Aber wie weit die Fähigkeit des Kindes reicht, ein Werk der bildenden Kunst nachzuempfinden, wann sie beginnt, wie sie sich entwickelt, ist, soweit mir bekannt, noch ein ziemlich unerforschtes Gebiet.»<sup>41</sup> Indessen leitet Lichtwark einen Kausalzusammenhang daraus ab, der einen curricularen Aufbau mit narrativen Bildern (Gattung Genre), Gemälde ab dem 12. Lebensjahr und Architektur und Skulptur erst ab dem 14. Lebensjahr vorsieht.<sup>42</sup> Diese wenig nachvollziehbare Schlussfolgerung verbleibt ohne weiterführende Erklärung.

Bezieht man über das reine Kunstwerk hinausgehendes Kontextwissen ein, so ist festzuhalten, dass in Runges Bild lediglich drei von fünf Kindern seines Geschäftspartners Friedrich August Hülsenbeck dargestellt wurden. Diese spielen vor dem umzäunten Garten der Familie in Eimsbüttel, das damals vor den Toren Hamburgs lag und mit seinen Kirchtürmen im Hintergrund angedeutet wird.<sup>43</sup>

Wie die Kunsthistorikerin Irene Below schon in den 70er Jahren treffend an dem Gespräch Lichtwarks über die *Hülsenbeck'schen Kinder* herausgestellt hat, zeigt die Textanalyse, dass er im Grunde seinen didaktischen Reformansprüchen in der eigenen Praxis nicht nachkommt.<sup>44</sup> Allein aus quantitativer Sicht dominiert Lichtwark als

«Wissender» die Redeanteile. Des Weiteren fällt auf, dass Lichtwarks Gesprächsführung ein einseitig geführter Dialog ist, bei dem ausschließlich er selbst Fragen formuliert, während die Schülerinnen im beträchtlichen Maße mit Ein- oder Zwei-Wort-Antworten darauf *reagieren*.<sup>45</sup> Die Dynamik des «Gesprächs» kann nicht als Dialog überzeugen, der heutigen Ansprüchen an Bildkompetenz genügt. Die Schülerinnen können sich nicht in eigenen Argumentationsketten und Fragen erproben oder gar untereinander konträre Positionen beziehen. Die Redefrequenz vollzieht sich stets zwischen ihm und einer Schülerin, weniger als Diskurs unter den Schülerinnen, sodass Lichtwark sich moderierend zurückhalten könnte. Am Ende bricht das Gespräch unvermittelt ab. Eine rekapitulierende, bündelnde oder perspektivweisende Verdichtung der Erkenntnisse bleibt als Ergebnissicherung aus.

Lichtwark kommt zwar seinem Ansinnen nach, auf Vorwissen zurückzugreifen, indem er dazu auffordert, speziell die Farbe «wie auf den Liebig-Bildern»<sup>46</sup> und bei «Vautier»<sup>47</sup> besprochen mit Runges Technik in Zusammenhang zu bringen; allerdings gibt er einen unmissverständlichen Kommentar zu den aktuellen Malern ab, wie sie in seinen Augen die Farbe verwenden, eben nicht so wie Runge, den er bekanntlich hoch schätzte.<sup>48</sup>

Die Gesprächsführung weist gelegentlich Sprünge auf. Der Gedanken- und Argumentationsfluss bricht ab, wenn es plötzlich heißt: «[D]as ist zu schwierig.»<sup>49</sup> Es muss bei der bisherigen kritischen Darstellung wohl kaum erwähnt werden, dass Lichtwarks Frageketten einer Lenkung der Untersuchungsaspekte gleichkommt. Dies deckt sich mit den fehlenden Eingaben durch die Schülerschaft. Das genussvolle Betrachten, für Lichtwark gekennzeichnet von einer Detailhingabe, wirkt additiv, weil Aspekte nacheinander benannt, aber nicht im Hinblick auf Form-Inhalt-Bezüge ausgeführt werden (z. B. Licht und Reflexion, gelbe Schuhe des Jungen, Figuren).<sup>50</sup>

Dahingegen entspricht es heutigen Anforderungen, dass Lichtwark einen präzisen Umgang mit Fachtermini erwartet und die Schülerinnen dazu ermuntert (z. B. Schattenriss/Silhouette).<sup>51</sup> Denn die Fachsprache ist laut Busse ein weiteres Skript der Unterrichtschoreografie und als solche eine Komponente des Vertikalcurriculums.<sup>52</sup> In der museumspädagogischen Abteilung der Hamburger Kunsthalle wird explizit auf den Umstand hingewiesen, dass Wissenschaftler heute belegen können, dass Sprache nicht nur die Geschwindigkeit beeinflusse, in der wir etwas erkennen; sie könne auch ermöglichen, etwas überhaupt erst zu sehen.<sup>53</sup> Darauf folgt ein Zusammenspiel von Inhalt und Methode, das einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht konfiguriert und Forschungsprozesse auch im früheren Alter initiiert.<sup>54</sup> Lichtwarks Vorbildung als Lehrer wird unter anderem in der Didaktisierung des Lernraumes greifbar, wenn er hin und wieder Bilder neben oder gegenüber dem Original mit Tüchern verhüllt und erst im Gesprächsverlauf öffnet.<sup>55</sup>

## 5.2 Kritikphase zum Schluss einer Betrachtung

Rückblickend ist es schwer, den Äußerungen Lichtwarks etwas Gewinnbringendes abzurufen, weil wir heutzutage um die geschichtliche Entwicklung wissen und gewarnt scheinen. Nobumasa Kiyonaga mahnt, Lichtwark nicht vorschnell als engstirnig zu beurteilen, weil die damalige Gesprächskultur im formalisierten Kontext tendenziell einem Kasernenton glich und so gesehen die dokumentierten Bildbetrachtungen sehr wohl schülerorientiert seien.<sup>56</sup> Gleichwohl ist Lichtwarks Drang einer kulturellen Weiterentwicklung merkwürdig national gefärbt, wenn er den «typischen Deutschen» ausgerechnet in Referenz zum «englischem Gentleman»

zu optimieren beabsichtigt.<sup>57</sup> Der Kunstdidaktiker Georg Peez verweist in dem Zuge auf die «Gebildetenreformbewegung»,<sup>58</sup> in deren Fahrwasser deutschnationaler Einflüsse Lichtwark zu stecken scheint. Dennoch stimmen bei den ausgewählten Knotenpunkten einige Wegmarken überein, die das Fach Kunst in seinem Verhältnis zur Kunstgeschichte bestimmt haben. Denn beide, Lichtwark und Pilz, sind Mittler zwischen Kunstgeschichte und Didaktik, für ihre Methodik und Lehrmaterial. Sowohl Lichtwark als auch Pilz stimmen darin überein, dem Prinzip «vom Nahen zum Fernen» didaktisch Folge zu leisten. Lichtwark stimmt dies geografisch ausgewählt primär auf deutsche Malerinnen und Maler ab, die möglichst aus der damaligen modernen lokalen Kunst stammen.<sup>59</sup> Pilz plädiert dafür, bekannte, für Schüler «nahe» gelegene Bilder ihrer Lebenswelt als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen auszuwählen. Beide befürworten folglich einen Zugang aus ihrer jeweiligen Gegenwart heraus und eine Revision vorhandener Unterrichtsmuster. Man kann Lichtwark nicht absprechen, dass er einer der ersten Fortbildungen sonntäglich angeboten hat, die sowohl Fach- als auch interessiertes Publikum in die Kunsthalle brachte. Pilz hatte, wie eingangs erwähnt, sich ebenfalls dafür stark gemacht, Tagungen und Fortbildungskonzepte zu konzipieren, um kunstgeschichtliche Kenntnisse in die Lehrerprofessionalisierung zu integrieren. Bei beiden ist in ihren Originaltexten ein Enthusiasmus für die Kunst herauszuhören, mit dem sie Interessierte begeistern möchten. Das Ideal des selbstständigen Lernens wird angestrebt. Das sogenannte entdeckende Lernen ist gewiss in der Graduierung bei Lichtwark und Pilz unterschiedlich vorhanden und auch nur möglich, weil reformpädagogische Strömungen sich erst später zu Pilz' Zeiten stärker durchsetzen konnten.<sup>60</sup> Schon bei Lichtwark ist bei aller Begeisterung für die eigene Disziplin eine offene Haltung gegenüber der Transdisziplinarität vorhanden, nicht künstlich zwischen der Natur und den Fächern zu trennen. Im Fach und über das Fach hinaus sollen Lernende Phänomenen aus unterschiedlichen Blickwinkeln nachgehen können. Was bei Pilz offensichtlicher erscheint, weil er in den Siebzigern mit den medialen Neuerungen der Populärkultur assoziiert wird, ist unter der Bezeichnung «neue» Medien auch bei Lichtwark bemerkbar. Denn zu seiner Zeit musste man sich mit der Rolle der analogen Fotografie für die gesellschaftliche und künstlerische Entwicklung auseinandersetzen.<sup>61</sup> Für Lichtwark wie auch für Pilz liegt im Kunstwerk ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse. Was für Pilz in der Begrifflichkeit der Symptome repräsentiert wird, fokussiert sich bei Lichtwark auf die «deutsche» Kunst und/als «deutsche» Identität.<sup>62</sup> Emanzipation wird vom jeweiligen Vertreter im Spiegel seiner Zeit als leitendes Motiv kunstpädagogischer Revisionen angeführt. In dem Punkt scheiden sich dann die genauen Definitionen emanzipatorischer Gehalte. Pilz erinnert in Abgrenzung zu einer hedonistisch verfolgten Absicht wie bei Lichtwark daran, dass ein Kunstwerk mehr Funktionen als nur den Genuss habe, nämlich Emanzipation; als die Fähigkeit verstanden, die Geschichtlichkeit des Werkes zu kennen und es in einen zeithistorischen Kontext sehen und reflektieren zu können. Lichtwarks Bemühen von Emanzipation richtet sich auf eine subjektorientierte ästhetische Erziehung, die sogleich im Dienste «deutscher» Identität stehen soll.<sup>63</sup>

Ein Kunstwerk bzw. ein Bild wurde zu früheren Zeiten in der «(Kunst-)Öffentlichkeit» unter anderen Bedingungen gesehen als heute mit dem Erkenntnismehrwert aus dem zeitlichen Abstand heraus.<sup>64</sup> Hierin liegt die Chance, den Auftrag von «höherer» Bildung für die heranwachsende «Öffentlichkeit», in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler, für konstitutiv-dynamische Prozesse der öffentlichen Meinung

kompetenzorientiert zu unterrichten. Für die kunstpädagogische Vermittlung von «Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit» als Voraussetzung mündiger Bürger ist die normative Ausrichtung des Bildungsauftrags an Emanzipation durch Kunst leitend im Gestern, Heute und Morgen einer Demokratie – und die wird bekanntlich höchst unterschiedlich ausgelegt und praktiziert.

## Anmerkungen

**1** Wolfgang Pilz, «Zu einer Didaktik der Kunstgeschichte», in: *BDK-Mitteilungen*, 1974, H. 1, S. 13–22; Anna Maria Loffredo, *Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie*, Oberhausen 2014, S. 143–144.

**2** Kunibert Bering u. Rolf Niehoff, *Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive*, Oberhausen 2013; Rolf Niehoff, «Ein Pfad in die Bild- und Kunstgeschichte. Bildgeschichte rückwärts», in: *Bild-/KunstGeschichte. Kunstpädagogische Anregungen*, hg. v. Kunibert Bering u. Rolf Niehoff, Oberhausen 2016, S. 9–34.

**3** Bei dieser Arbeit von Dijkstra wird die im Folgenden diskutierte Rezeption vor dem Original besonders für den Schulunterricht evident, wie man eine Dreikanal-Videoarbeit, ähnlich wie Plastiken/Skulpturen, Performances, Installationen oder Grossformate bei Gemälden, in geeigneter Weise wiedergeben kann.

**4** Im Video äußern sie z.B. folgende Überlegungen:

- Different feelings with different colors.
- She went to a wedding and got lonely.
- She regrets her mistake.
- She just learned of her husband's death and is chewing up the telegram – or a bill.
- People are scared of her. No one wants to be her friend.
- She might be the only person in the world who looks like that.

**5** Die drei gleichgewichtigen kunstpädagogischen Handlungsfelder lauten Rezeption, Produktion und Reflexion. Vgl. Kunibert Bering, Ulrich Heimann, Joachim Lüttke, Rolf Niehoff u. Alarich Rooh, *Kunstdidaktik*, Oberhausen 2013. Mittlerweile ist im Zuge curriculärer Bestimmungen z.B. in NRW eine kombinatorische Zweiteilung unter Produktion–Reflexion und Rezeption–Reflexion gängig, weil der reflexive Anteil als inhärent in Wahrnehmung und Gestaltung angesehen wird. Das zeigt, dass der hochschuldidaktische Diskurs nicht immer deckungsgleich mit den fachpolitischen Begründungslinien verläuft, in dem Fall jedoch nicht zu weitreichenden Dissonanzen führt. Vgl. auch Kunibert Bering, «Zwischen gestalterischer Praxis und Bildanalyse. Die Rolle der Kunstgeschichte im kunstpädagogischen Diskurs», in: *Geschichte im interdisziplinären Diskurs*, hg. v. Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann u. Christian Kuchler, Göttingen 2016, S. 53–63.

**6** Jochen Schnack, «Von der Alltags- zur Bildungssprache», in: *Pädagogik*, 2017, Nr. 6, S. 6–7; Rolf Niehoff, «Wann verträgt oder benötigt die formale Analyse von Bildern Sprache? Eine fachdidaktische Erörterung», in: *Impulse.*

*Kunstdidaktik*, 2009, H. 6, S. 3–13; Anna Maria Loffredo, «Fragen und Antworten zu Bildung im inklusiven Kunstunterricht», in: *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen*, hg. v. Anna Maria Loffredo, Oberhausen 2017, S. 59–70.

**7** Wolfgang Pilz, «Forderungen und Gegenforderungen. Konsequenzen aus einer kooperativen Begegnung von Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft», in: *kritische berichte*, 1977, Heft 4/5, S. 90–94.

**8** Pilz 1974 (wie Anm. 1), S. 22 (Hervorhebung im Original).

**9** Vgl. auch Rolf Niehoff, «Kunstpädagog\_innen sind Kunstpädagog\_innen... Zur professionellen Identität und Qualifikation schulischer Kunstpädagog\_innen», in: *Causa didactica. Professionalisierung in der Pädagogik als Streitfall*, hg. v. Anna Maria Loffredo, München 2018 (im Erscheinen).

**10** Karl-Heinz Hillmann, *Wörterbuch der Soziologie*, Stuttgart 1994, S. 179.

**11** Pilz 1974 (wie Anm. 1), S. 22 (Hervorhebung im Original).

**12** Rolf Niehoff, «Dimensionen der Bildkompetenz(en) – aus kunstdidaktischer Perspektive», in: *BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz*, hg. v. Stefan Hölscher, Rolf Niehoff u. Karina Pauls, Oberhausen 2012, S. 111.

**13** *Kunst+Unterricht*, 2010, 341 (Heftmoderation Ernst Wagner); Dietrich Grünewald, «Bildkompetenz fördern», in: *U20. Kindheit Jugend Bildsprache*, hg. v. Frank Schulz u. Ines Seumel, München 2013, S. 245–259; Klaus-Peter Busse, *Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten*, Oberhausen 2014; Carl-Peter Buschkühle, *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*, Oberhausen 2017, S. 71.

**14** Diese Balance lässt sich insbesondere mit reflektierenden Lehrenden bewältigen, die ihr didaktisches Handeln beforschen und auf dem Stand neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse spiegeln. Im Idealfall modifiziert eine sich selbst beobachtende Lehrkraft ihre Erkenntnisse im Rahmen von Fortbildungen an veränderte Bedingungen des Lernens und Lehrens. Vgl. Niehoff 2018 (wie Anm. 9); Anna Maria Loffredo, «Profil einer Forschungskompetenz in den künstlerischen Lehramtsstudien in Österreich. Kunstuniversität Linz als Seismograph», in: *Der professionalisierte Blick. Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik*, hg. v. Ruth Kunz u. Maria Peters, München 2019 (im Erscheinen).

**15** *Guernica* wurde bekanntlich im Spanischen Pavillon der Pariser Weltausstellung 1937 gezeigt und thematisiert den Bürgerkrieg gegen



den faschistischen Diktator Franco. Picasso malte insgesamt über zwanzig «Weinende» zu diesem Sachverhalt. Klaus-Peter Busse betont die charakteristischen Begleitumstände: «Picassos «Guernica» ist sicherlich ein gutes Beispiel für das thematische Skript der «Schlüsselwerke», deren Auswahl sich in einem Unterrichtskontext oder im Zusammenhang eines Museums entscheidet», Busse 2014 (wie Anm. 13), S. 79.

16 Ebd., S. 78.

17 Allein die Untersuchung der Hände als *pars pro toto* in Bildnissen lässt sich als weiteres Deutungsindiz unter anderem auf Albrecht Dürer oder Hans Holbeins Herrschafts- und Selbstporträts beziehen (ebenso öfter Teil des Zentralabitus). Aus populärwissenschaftlicher Sicht zeigt sich die Faszination von Fingern beziehungsweise Händen als Ausdrucksmittel bei Jugendlichen gegenwärtig an der besonderen Tanz-/Choreografieform des «Finger Tutting», wie von der 20-jährigen US-amerikanischen Tänzerin Dytto verkörpert ([www.iamdytto.com](http://www.iamdytto.com)).

18 Siehe frühe kunstpädagogische Auseinandersetzungen mit Musikvideoclips als Teil der Bildarten im Kunstunterricht bei Anna Maria Loffredo, «Beziehungen zwischen alten und neuen Medien. Crossover als fachdidaktisches Verfahren», in: *Orientierung: Kunstpädagogik, Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.–25. Oktober 2009*, Oberhausen 2010, S. 325–332.

19 Was als Allgemeinbildung in der jeweiligen Kultur festgeschrieben steht, wandelt sich und sollte als solches stets auf der Metaebene behandelt werden. Vgl. Hans-Werner Heymann, «Notwendig oder überschätzt? Was ist Allgemeinwissen, wie entwickelt es sich, wie können wir es fördern?», in: *Pädagogik*, 2013, H. 7–8, S. 40–43.

20 Vgl. Anna Maria Loffredo, «Ungefragte Partizipation in Schule vermitteln. Ein Urban Art-Beispiel aus der Kunstdidaktik», in: *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*, hg. v. Jupp Asdonk, Stefan Hahn, Dominik Pauli u. Christian Timo Zenke, Schwalbach/Ts. 2015, S. 285–294; Wolfgang Ulrich, «Bildersozialismus», in: *Transit Kunst/Universität. Grenzgänge fachdidaktischer Diskurse*, hg. von Anna Maria Loffredo, München 2017, S. 56–65.

21 Ein breites Methodenrepertoire ist per se kein Garant für gelingenden Kunstunterricht, da die jeweilige Methode vor allem authentisch von der Lehrperson beherrscht und vertreten werden muss.

22 Busse 2014 (wie Anm. 13), S. 74. Vgl. auch das generationsüberdauernde Geschichtsbewusstsein bei wohlbegründeter Exemplarizität im Ganzen bei Hubert Sowa, «Kunstgeschichte lehren und lernen. Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts», in: URL <http://zkmb.de/162> (Zugriff am 6. Januar 2017).

23 Busse 2014 (wie Anm. 13), S. 73.

24 Vgl. das Sprachspiel aus der Musik und dem Tanz im Kontext kreativer Unterrichtsgestaltung eines sogenannten «creArtive educators» bei Anna Maria Loffredo, «Does Art Kill Creativity? Zur Mystifizierung der einzelnen Künstlerfigur gegenüber dem kollaborativen Synergiefeld», in: *Kreativität im aktuellen kunstpädagogischen Diskurs*, hg. v. Nicole Berner, München 2018 (im Erscheinen).

25 Der Bildungswissenschaftler Matthias Trautmann führt aus US-amerikanischen Studien zu «out-of-field-teaching» beziehungsweise fachfremden Unterricht an: «Dabei hat sich regelmäßig, wenngleich nicht in allen Fällen, herausgestellt, dass Schüler bei fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften auch mehr lernen». Matthias Trautmann, «Fach-Mensch oder Pädagoge? Unterrichtsfächer und das berufliche Selbstverständnis», in: *Friedrich Jahresheft*, 2010, XXVIII, S. 94–97, hier S. 96. Fachwissen ist das Fundament für fachdidaktische Beweglichkeit und drückt Professionalität im Arbeitsfeld aus.

26 Nobumasa Kiyonaga, «Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht», in: *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*, hg. v. Torsten Meyer u. Andrea Sabisch, Bielefeld 2009, S. 123–136, hier S. 123.

27 Wolfgang Legler, *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen 2013, S.172.

28 *Teilhabe am Schönen. Kunstgeschichte und Volksbildung*, hg. v. Joseph Imorde u. Andreas Zeising, Weimar 2013.

29 Kiyonaga 2009 (wie Anm. 26), S. 131; Georg Peez, *Einführung in die Kunstpädagogik*, Stuttgart, 5. Aufl., 2018, S. 39.

30 «Eins der Mittel, uns den Käufer zu Hause zu erziehen, bietet uns die Schule», Lichtwark zit. n. Hermann Lorenzen, *Alfred Lichtwark. a) Der Deutsche der Zukunft. b) Die Kunst in der Schule*, Bad Heilbrunn 1966, S. 33–56, hier S. 51. Vgl. *Didaktik des Designs*, hg. v. June Park, München 2016.

31 Alfred Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Dresden 1898, S. 28.

32 Vgl. Niehoff 2018 (wie Anm. 9).

33 Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 30.

34 Ebd., S. 24.

35 Grünwald 2013 (wie Anm. 13), S. 245.

36 Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 25.

37 Legler 2013 (wie Anm. 27), S. 164.

38 Ebd., S. 162.

39 Lorenz Fischer u. Günter Wiswede, *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München 1997, S. 79. Bei dieser Argumentation können Schülerinnen und Schüler ihr Wissen aus dem Fächerkanon anwenden und mit transdisziplinären Zügen z. B. zum Fach «Pädagogik» (Deutschland) oder «Philosophie/Psychologie» (Österreich) verknüpfen.

- 40** Ebd., S. 338.
- 41** Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 21.
- 42** Ebd., S. 23 u. S. 29.
- 43** Sucht man tatsächlich das Original in der Hamburger Kunsthalle auf, dann regt eine museumspädagogische Infotafel im Ausstellungsraum unter dem Titel «Mit Kinderaugen sehen» dazu an, das Gesehene mit einem ähnlichen Gemälde von Balthasar Denner zu vergleichen. Denner, ebenfalls ein Hamburger Künstler, malte bereits siebzig Jahre früher ein Kinderbildnis, das auf die bevorstehende Erwachsenenwelt hinweist. Dabei sind die Züge der Kinder, ihre Gestik und der kompositionelle Aufbau noch wesentlich steifer und nicht mit der kindlichen Authentizität der Entwicklungsstufen wie bei Runge wiedergegeben.
- 44** Irene Below, «Probleme der «Werkbetrachtung». Lichtwark und die Folgen», in: *Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung*, hg. v. Irene Below, Gießen 1975, S. 83–135.
- 45** Gesprächsformen werden grob in drei Arten unterteilt: 1. fragend gelenkt/Frontalunterricht, 2. entwickelndes Unterrichtsgespräch, 3. Kreis- oder Schülergespräch. Vgl. Volker Huwendiek, «Unterrichtsmethoden», in: *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, hg. v. Gislinde Bovet u. Volker Huwendiek, Berlin 2014, 7. Aufl., S. 69–106, hier: S. 88.
- 46** Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 53.
- 47** Ebd., S. 60.
- 48** Hans Präffke, *Der Kunstbegriff Alfred Lichtwarks*, Hildesheim 1986, S. 104.
- 49** Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 53.
- 50** Ebd., S. 58 u. S. 59.
- 51** Ebd., S. 60.
- 52** Busse 2014 (wie Anm. 13), S. 80.
- 53** Sprache ist vor allem durch den Kunstdidaktiker Gunter Otto ins Zentrum kunstpädagogischer Aufmerksamkeit gerückt, weil er eine Balance der kunstpädagogischen Handlungsfelder vertrat (siehe «Bilder auslegen» zusammen mit seiner Frau Maria):
- Sprache an Wahrnehmung rückkoppeln
  - sprachliche Äquivalente
  - Reflexion der Differenz mitdenken
- Methoden als Voraussetzung des Zugangs
  - wissenschaftlicher Diskurs vs. poetisches Sprechen
- als gleichgewichtige Erkenntnisdimensionen. Vgl. Gunter Otto, «Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen», in: *Kunst+Unterricht*, 1983, 77, S. 10–19.
- 54** Vgl. auch Buschkühle 2017 (wie Anm. 13), S. 61; Busse 2014 (wie Anm. 13), S. 79.
- 55** Vgl. Buschkühle 2017 (wie Anm. 13), S. 60.
- 56** Kiyonaga 2009 (wie in Anm. 26), S. 126
- 57** Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 18.
- 58** Peez 2012 (wie Anm. 29), S. 39.
- 59** Kiyonaga 2009 (wie Anm. 26), S. 126.
- 60** Vgl. auch Legler 2013 (wie Anm. 27), S. 178; ebenso Wolfgang Legler, «Lichtwark und die Lehrer», in: *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität*, hg. v. Dietrich Grünewald, Velber 1997, S. 317–328; Helene Skladny, *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*, München 2009.
- 61** Lichtwark ruft wiederholt Setzungen aus, die unbegründet und ein Stück weit unpraktikabel bleiben. Sicherlich mag das Original eine magische Wirkung haben. Aber abseits infrastruktureller Zugänge ist es für viele Lehrende an entlegenen Orten nicht möglich, direkt vor dem Original arbeiten zu können. Ebenso wenig wird seine Maßgabe, Fotos bzw. Reproduktionen erst im Gymnasium einzusetzen, weder begründet, noch ist sie selbsterklärend. Vgl. Lichtwark 1898 (wie Anm. 31), S. 29.
- 62** Pilz 1974 (wie Anm. 1), S. 37.
- 63** Lichtwark 1898 (wie Anm. 31); Pilz 1974 (wie Anm. 1), S. 27.
- 64** Wolfgang Pilz, «Unhistorische oder kunsthistorische Verbildung? Überlegungen zur Kunstgeschichtslehre in ihrem Verhältnis zur Kunsterziehung 75 Jahre nach dem noch immer – wenn auch kritisch – zu verehrenden Heinrich Wölfflin anlässlich seines 120. Geburtstages am 21. Juni 1984», in: *kritische berichte*, 1984, H. 4, S. 25–41, hier S. 29–30. Loffredo 2014 (wie Anm. 1), S. 75.