

# Kunstrezeption

Joachim Penzel

*Neben der gestalterischen Produktion gehört die Kunst- und Bildrezeption zu den beiden grundlegenden Kompetenzbereichen, in denen Schlüsselqualifikationen des Fachs Kunst unterrichtet werden. Der folgende Text bietet einen Überblick über grundsätzliche Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation in diesem Bereich, insbesondere über verschiedene Rezeptionsformate, aber ebenso über die Entwicklung ästhetischer Rezeptionskompetenzen und die Nutzung von Lehrmaterialien.*

Die Fächer Kunst, bildnerische Erziehung oder Gestalten vermitteln fachspezifische Kompetenzen in den beiden Kernbereichen der Produktion und der Rezeption. Entsprechend den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA 2005), den Empfehlungen für Bildungsstandards des Fachverbandes für Kunstpädagogik BDK (BDK 2008) sowie der Mehrheit der bundesdeutschen Lehrpläne werden im Bereich der Rezeption die Schlüsselkompetenzen für eine Werk- und Bildbetrachtung wie „Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren“ sowie „Empfinden, Deuten und Werten“ vermittelt. Man kann den ebenfalls in vielen Lehrplänen ausgewiesenen Bereich der Reflexion sowohl als ein Bindeglied zwischen Produktion und Rezeption betrachten als auch als eigenständige Form des Nachdenkens über produktive und rezeptive Probleme verstehen (Niehoff 2016, 10).

Bei der Kunstrezeption handelt es sich nicht um eine Unterrichtsmethode sondern einen Lernbereich, hier existieren allerdings verschiedene methodische Zugänge, über die im Folgenden ein Überblick gegeben wird.

## Rezeptionsprozesses

Um mit unterschiedlichen Altersgruppen eine Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken im Unterricht anzuregen und durchzuführen, benötigen die Lehrenden zunächst eine Kenntnis über den Ablauf von ästhetischen Rezeptionsprozessen und die mit den einzelnen Elementen dieses Prozesses verbundene Zunahme an Komplexität. Prinzipiell können vier grundsätzliche Stufen im Aneignungsprozess eines Kunstwerkes unterschieden werden:

- *Wahrnehmen, Beobachten:* Der Betrachtungsprozess ist zunächst ein sinnliches, im Konkreten ein visuelles Ereignis. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass unsere Wahrnehmung selektiv und interpretierend zugleich ist. Menschen sehen auf einem Bild bzw. einem Kunstwerk nur, was ihnen bekannt vorkommt, was sie also in ihre bisherigen Erfahrungen einordnen können. Damit zieht die Wahrnehmung das Werk bereits in die subjektive Welt der Betrachter hinein. Der Operationsmodus ist hier „bekannt oder unbekannt“, und das heißt, dass unter Umständen auch etwas, das man noch nie gesehen hat, als etwas Bekanntes gesehen werden kann. Interesse entsteht

nicht durch etwas Unbekanntes, dieses hat sich sozusagen sofort erledigt, sondern durch Bekanntes, mit dem man sich weiter beschäftigt. Bekannt meint hier zunächst nur identifizieren – bspw. da sind Menschen oder Tiere dargestellt. Was diese im konkreten tun, ist bereits der zweite Schritt.

- *Erleben, Empfinden, Assoziieren*: Wahrnehmen und Deuten sind nahezu simultan ablaufende Prozesse, denn das, was selektiv erkannt wird, wird sofort mit Gefühlen verbunden und mit individuellen Erinnerungen bzw. Fantasien verknüpft. Zu jeder Person, jedem Gegenstand oder Bild haben wir augenblicklich eine Empfindung (bspw. „gefällt mir/gefällt mir nicht, beunruhigt mich, macht mir Angst, bringt mich zum Lachen“ etc.). Gefühle sind emotionale Erfahrungen der Vergangenheit, die in der Gegenwart aktiviert werden, um sich zu verhalten. In diesem Sinne sind sie lebensnotwendig für alle höheren Lebewesen. Gefühle entscheiden, ob man sich einer Sache weiter zuwendet oder lieber die Flucht ergreift. Unsere Gefühle sind mit früheren Erlebnissituationen eng verbunden. Aktuelle Gefühle aktivieren also unser emotionales Gedächtnis und so werden Erinnerungen mit neuen Wahrnehmungs- und Empfindungsereignissen verbunden. Das genau meint *assoziiieren* (lat. = vereinigen, vernetzen, verknüpfen). Damit wird im Bruchteil einer Sekunde ein äußerer Wahrnehmungsgegenstand zu einer persönlichen Sache. Er ist in unserer Welt angekommen, denn er erinnert uns an etwas. So entsteht *Interesse* (lat. = Teilhabe, Anteilnahme, wörtlich übersetzt = dazwischen sein).
- *Wissen aktivieren*: Der dritte Schritt bedeutet einen Bruch in der bisherigen Werk- bzw. der Weltauseinandersetzung. Am Ende der Grundschulzeit weiß das mentale Bewusstsein, dass eine Sache nach einem ersten spontanen Deutungsakt nicht erledigt ist, und aktiviert nach den Assoziationen andere spezifische Wissensbestände. Diese gehören aber nicht zu unseren unmittelbaren Erfahrungen, sondern sind abstrakte mentale Komplexe. Um diese zu nutzen, bspw. früher gelernte Zusammenhänge über einen Künstler, eine historische Epoche oder Kunstströmung, benötigt man eine Distanz gegenüber den eigenen Empfindungen und Assoziationen. Das ist der Einbruch der Rationalität und Intellektualität in die Welt- oder Kunstauseinandersetzung. Diese ist nicht immer gewünscht und wird oft als Störung des persönlichen Erlebens empfunden. An Stelle des Subjektiven tritt etwas eher Objektives, das heißt etwas, was dem kanonisierten Wissen bzw. einem öffentlichen Diskurs entsprungen ist. Allerdings kann auch dieser persönliche Bezug auf institutionelles Wissen als Lust erfahren werden, ansonsten wäre jede Auseinandersetzung mit Kunstgeschichte oder Bildwissenschaft zum Scheitern verurteilt. In diesem Schritt gelangt man jedoch kaum über das bereits vorhandene Wissen hinaus. Ein Kunstwerk dient in Rezeptionsphase 3 also der Reproduktion von vorhandenem Wissen.
- *Methodisch geleitete Interpretation*: Dieser vierte Schritt ist nicht alltäglich, denn gewöhnlich gelangen Menschen in ihren ästhetischen Urteilen nicht über die Stufen des Assoziierens und der Wissensreproduktion hinaus (Housen 1999 und 2007, vgl. dazu auch den Einführungsartikel „Ästhetische Entwicklung nach Abigail Housen“ in „Integrale Kunstpädagogik vertikal“ auf dieser Homepage). Es bedarf entweder eines bereits vorhandenen methodischen Wissens, um eine gezielte Werkinterpretation einzuleiten, oder aber – und dies ist die Aufgabe des gymnasialen Kunstunterrichts – derartige Methoden im Sinne von Wissenschaftspropädeutik zu vermitteln. Hier gilt es also,

spezifische Verfahren der Werkdeutung mit ihren einzelnen Arbeitsschritten einzuhalten (bspw. Bildbeschreibung, Quellenkunde, Symbol- und Kontextanalyse, Interpretation). Ein solches Vorgehen distanziert noch mehr vom persönlichen Erleben, ermöglicht aber ein vertieftes Verstehen von Kultur, eine wachsende Toleranz gegenüber allen ästhetischen Zeugnissen und das Herstellen vielfältiger Zusammenhänge. Auch in dieser Phase gründet eine spezifische Form von Lust, nämlich intellektuelle Freude, die mit der Leidenschaft vergleichbar ist, ein Rätsel zu lösen oder ein geistiges Problem zu bewältigen (vgl. dazu auch Penzel 2015, Uhlig 2013, 78 ff).

Es ist eine doppelte Tragik des schulischen Kunstunterrichts nach der Grundschulzeit, bei der Betrachtung von Kunstwerken vorrangig in Phase drei einzusteigen und in vier zu überführen. Einerseits wird damit die Chance verschenkt, dass ein Kunstwerk zum individuellen Gegenstand werden kann, andererseits wird der Schulung der ästhetischen Empfindungs- und Assoziationsfähigkeit kaum ein eigener Bildungswert zuerkannt. Wenn Schüler aber nicht die Möglichkeit haben, von einem Werk überwältigt zu sein („Das fixt mich an!“) oder es abzulehnen („Das ist totaler Müll, aber keine Kunst.“), wird auch jede weitere produktive und kreative Auseinandersetzung blockiert. Ähnlich verhält es sich mit persönlichen Assoziationen und Erinnerungen. Das Feststellen von etwas Bekanntem erzeugt zunächst eine Gemeinsamkeit und nur über diese ist es möglich, auch Unterschiede herauszuarbeiten. Deshalb scheint es für einen guten Kunstunterricht unerlässlich, Stufe eins und zwei aktiv zu nutzen, um von dieser Basis dann weiter in die Erarbeitung von neuem Wissen und neuen Betrachtungsmöglichkeiten einzusteigen. Zugleich sollte der eigenständige Bildungswert der Gefühle und Assoziationen nicht unterschätzt werden.

### **Rezeptionsformate**

Innerhalb des Kunstunterrichts können ästhetische Rezeptionsprozesse in unterschiedlicher Weise und entsprechend mit variierenden pädagogischen Zielen durchgeführt werden. Im Wesentlichen können hierbei zwei große Formate mit jeweils verschiedenen Umsetzungslösungen unterschieden werden, nämlich die sprach- und gestaltungsorientierte Kunstrezeption.

#### **a) Sprachorientierte Kunstrezeption**

Im schulischen Fächerkonzert wird der Kunstunterricht vorrangig als ein gestaltungspraktisches Fach wahrgenommen. Seit Mitte der 1970er-Jahre, angeregt durch die kunstpädagogische Methode der „Visuellen Kommunikation“, wurden jedoch auch kognitiv-sprachlich orientierte Arbeitsweisen, insbesondere die der Betrachtung und Analyse von Bildern sowie der Bildvergleich etabliert. Damit gelang es, den Theorieanteil des Fachs zu stärken. In den meisten Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe wird heute das sogenannte wissenschaftspropädeutische Arbeiten als obligatorisch ausgewiesen. Dadurch erfährt der sprachliche Zugang zu Kunst- und Bildwelten eine enorme Stärkung. Beim Sprechen über Kunst gibt es für die Lehrenden allerdings einige Probleme zu beachten, insbesondere muss zwischen einer Sprache des persönlichen Erlebens und einer Fachsprache unterschieden werden.

- *Subjektive Sprache der Rezeption:* Wie oben dargestellt ist der ästhetische Rezeptionsprozess zunächst subjektiv motiviert. Die eigenen Wahrnehmungen, persönliche Empfindungen und Assoziationen werden von Heranwachsenden anfänglich zumeist in einer subjektiven Sprache formuliert. Allerdings gibt es zwischen den Beobachtungen und Empfindungen einerseits und dem Wunsch bzw. der Notwendigkeit zu sprechen andererseits ein Transferproblem, denn dem Bereich der Bildern und dem der Worten liegt jeweils eine andere Logik zugrunde. Die Schwierigkeit über das Gesehene und Empfundene zu sprechen, gehört damit automatisch zum zentralen Bestandteil ästhetischer Rezeption. Erst wenn man mit den eigenen Worten ringt und sich durch das Sprechen anderer irritieren lässt, entsteht jene Erschütterung, die für eine subjektive Wirkung von Kunst unerlässlich ist. Eva Sturm hat diesen Lernprozess als den „Engpass der Worte“ bezeichnet (Sturm 1996). Neben dem „objektiven Fachwissen“ gehören zur Kunstrezeption und zum Kunstgenuss eben auch ein „subjektives Rede- und Körperwissen“ (ebenda). Dieses zu vergegenwärtigen und zu kultivieren, das heißt sich auch emotional verständlich auszudrücken, gehört zu den wichtigsten Anliegen einer ganzheitlichen Kunstpädagogik. Emotionalität ist im Kunstunterricht nicht nur ein Element der bildnerischen Gestaltung, sondern auch der Werkbetrachtung und der sie begleitenden sprachlichen Selbstreflexion. Nur im Kunstgespräch lernen wir die ästhetischen Erfahrungen, Empfindungen und Urteile anderer Menschen wertschätzen und erleben uns dabei als soziale Wesen mit emotionalen Bindungen (Penzel 2007, Kirschenmann u.a. 2011; ders. 2016).
- *Institutionalisierte Sprache der Rezeption:* Bereits im Grundschulalter sollten die Kinder erste Fachbegriffe für Formen, Farben, kompositorische Zusammenhänge oder spezielle Bildmotive (bspw. aus dem religiösen Themenkreis) erlernen. Der damit beginnende Institutionalisierungsprozess der Sprache ist nicht so sehr gegen die oben erwähnt subjektive Sprache gerichtet, sondern als eine Möglichkeit der Differenzierung des Wahrnehmens, Beobachtens und Beschreibens zu verstehen. Sprachdifferenzierung und Blickdifferenzierung wirken hier eng zusammen. Genaugenommen ermöglicht bewusst eingesetzte fachsprachliche Wendungen einen ästhetischen Reflexionsprozess. Sie heben Gesehenes und Erlebtes in eine soziale Ebene, in ein sprachliches Miteinander, das dem Diskurs verpflichtet ist. Trotz der Gefahr der Einebnung einer gewissen Vielfalt des Sprechens kann somit wechselseitiges Verstehen und erfolgreiche Anschlusskommunikation gelingen. In den Sekundarschulbereichen gehen die Anwendung fachlicher Begriffe und die Anwendung kunstwissenschaftlicher Methoden der Analyse (bspw. Form- und Strukturanalyse, Stilkunde) und Interpretation (bspw. Ikonografie, Ikonologie, Kontexttheorie u.a.) Hand in Hand. Für die gymnasiale Oberstufe bedeutet dies außerdem, dass sowohl originale historische Quellentexte als auch kunstwissenschaftliche Grundagentexte auszugsweise erschlossen werden (zu den einzelnen Verfahren ausführlich auf dieser Webseite im „Integralen Methodenpool“ unter „kunstwissenschaftliche Methoden“). Die erworbenen Fähigkeiten im institutionalisierten Sprechen und dem verbunden methodischen Vorgehen bei Analyse und Interpretation werden durch Lehrbücher unterschiedlicher Verlage gefördert und durch schriftliche Aufgaben im Rahmen von Examen und Vergleichsarbeiten überprüft (zu den Orientierungsaufgaben für die Abiturstufe im Bereich der Rezeption vgl. EPA 2005, 22 ff). Eine Stärkung fachsprachlicher Fähigkeiten kann u.a. erreicht werden, indem die

Lernenden die Aufgabe erhalten, Geschichten zu Bildern zu schreiben, eine Kunstkritik oder Texte für ein Ausstellungsfaltblatt bzw. für die Internetseite eines Museums zu verfassen. Außerdem können reale oder fiktive Interviews mit Künstlern/innen geführt oder eine Podiumsdiskussion/Talkshow zu einer Ausstellung mit verteilten Rollen durchgeführt werden und ggf. gefilmt werden. In solchen Formaten kann es gelingen, die persönliche und die Fachsprache in ein spannungsvolles Verhältnis zu setzen.

- *Verbindung von Sprache mit spielerischen Formaten:* Simulierte Talkshows und Künstlerkonferenzen gehören bereits zu Rezeptionsformaten, in denen sich Spielerisches und Sprachliches vermischen. Aus dem Bereich der Museumspädagogik wurden im letzten Jahrzehnt außerdem verschiedene handlungsorientierte Rezeptionsformen in den Kunstunterricht importiert – bspw. Bilderdomino (Bilder nach dem Dominoprinzip zuordnen, in dieser Weise Zusammenhänge herstellen und weiterführen); Bildbetrachtung in Ausschnitten (hierbei wird der Fokus zunächst auf Details gelegt und sukzessive das ganze Werk erschlossen); Reise in das Bild (als reale oder fiktive Person wird ein Werk sprachlich „begangen“); die von Heiderose Hildebrand entwickelte Methode des chinesischen Korbs (aus einem festen Bestand an Gegenständen wählt jedes Kind einen aus, ordnet diesen einem Bild im Museum zu und erläutert seine Auswahl); der synästhetische Korb (aus einem festen Bestand an kleinen Instrumenten oder Klangkörpern wählen die Kinder aus und bringen die entsprechenden Geräusche mit Bildstimmungen, Bildpersonen oder Handlungen in Verbindung). Durch derartige spielerische Formate können die genaue Beobachtung, das individuelle Empfinden und Assoziieren sowie ganz allgemein das Sprechen über Kunst angeregt werden (Überblick: Hofmann 2013, Weise 2016, 50 ff).

#### b) Gestaltungsorientierte Kunstrezeption

Wie pädagogische Praxiserfahrungen zeigen, wirkt eine rein sprachliche Auseinandersetzung mit Kunstwerken oft nicht nachhaltig, da das erarbeitete Wissen von den gestalterischen Prozessen abgetrennt ist. Daher haben sich in den letzten Jahren verschiedene methodische Ansätze etabliert, um die beiden Kernbereiche der Kunstpädagogik wieder zusammenzuführen. Dabei können im Wesentlichen drei Wege unterschieden werden:

- *handlungsorientierte Kunstrezeption:* Diese Methode geht nach dem Motto „Mit Kunst zur Kunst“ in der konkreten Unterrichtssituation von einzelnen Kunstwerken aus und betrachtet diese als eine Ganzheit formaler, materieller und technologischer Bezüge, in denen sich diverse Bedeutungen für spezifische lebensweltliche Zusammenhänge zeigen. Jedes Werk ist Gegenstand einer ästhetischen Erfahrung und soll entweder in seiner Ganzheit oder in den darin geborgenen Einzelaspekten bei den Lernenden eine schöpferische Gestaltungsarbeit initiieren. Die ästhetische Produktivität der Kinder und Jugendlichen entspricht folglich einem kunstanalogen Arbeiten, das sehr frei ausfallen kann, oder es handelt sich um eine gestalterische Variation des impulsgebenden Kunstwerkes. Vor allem im letzten Punkt gründet der mimetische Charakter dieses kunstpädagogischen Ansatzes, denn die Kunstproduktion kann hier auch als eine intensivere Form der Rezeption im Sinne eines nachschöpfenden Einfühlens und Eindenkens verstanden werden (Kirchner 1999; Kirchner/Kirschenmann 2004).

- *lebensweltorientierte Kunstrezeption:* In diesem methodischen Ansatz werden Kunstwerke vor allem als eine spezifische Form der Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und existentiellen Problemen wie Zeit und Raum, Körper, Liebe und Leid, Schmerz und Tod oder Verlust und Trauer verstanden. Kunst kann als Form des Philosophierens mit diversen gestalterischen Mitteln über derartige Daseinsaspekte betrachtet werden. Ziel der kunstpädagogischen Rezeption ist folglich nicht die Auseinandersetzung mit der materiell gestalterischen Struktur eines Werkes, sondern der ästhetisch vermittelte Zugang zu Lebensproblemen. Uhlig empfiehlt für den Unterrichtsprozess einen Dreischritt von 1) Einstieg über konkrete Kunstwerke, um Neugier zu wecken und die Assoziationsfähigkeit anzustoßen; 2) Vertiefung, bei der, methodisch geleitet, ein Kunstwerk in seinen Kernaussagen verstanden wird; und 3) Transformation, bei der das Echo des Werkerlebens in eine eigenständige Gestaltung zu dem jeweiligen Thema mündet. Dabei können die Gestaltungsanregungen eines konkreten Kunstwerkes aufgegriffen, abgewandelt oder durch andere ersetzt werden (Uhlig 2005).
- *gestaltungspraktische Kunstrezeption:* Innerhalb dieser Methode werden verschiedene Gestaltungstechniken genutzt, um Kunstwerke in ihrem formalen Aufbau zu verstehen, um unterschiedliche inhaltliche Bezüge zu untersuchen, die Herkunft von Symbolen und Motiven zu klären und um unterschiedliche Kontexte der Werke (Geschichte, Kultur, Geschlecht, Biografie etc.) differenziert zu erschließen. Die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten reichen von Analysezeichnungen über Modellbau bis hin zu fotografischen Dokumentationen. Es werden eigenständige Vermittlungsmedien wie Bilderbücher, Trickfilme, Ausstellungsfaltblätter oder Internetauftritte für Künstler/innen erarbeitet, um diverse künstlerische und kunstwissenschaftliche Probleme zu veranschaulichen. Unter dem Motto „Hands on Kunstgeschichte“ verbindet dieser Ansatz wissensorientierte Rezeption und erfahrungsgeladene Gestaltung (Penzel 2016 a; ders. 2017).

## Rezeptionsentwicklung

Vergleichbar mit der kognitiven Entwicklung oder der Entwicklung der zeichnerischen Ausdrucksfähigkeit, verläuft auch die Ausbildung des ästhetischen Rezeptionsvermögens stufenförmig. In den Lehrplänen aller deutschen Bundesländer wird dieser Entwicklungsverlauf zwar grundsätzlich berücksichtigt, allerdings gründet der hier beschriebene Lernfortschritt nicht auf empirischen Studien sondern wird auf der Grundlage der Lehrerfahrungen der Mitglieder der einzelnen Lehrplankommissionen willkürlich festgesetzt. Ein Vergleich der Lernprogression bundesdeutscher Lehrpläne mit empirischen Studien zur ästhetischen Rezeptionsentwicklung aus den USA hat verdeutlicht, dass im bundesdeutschen Bildungssystem einerseits überwiegend deutlich zu hohe Anforderungen und andererseits unsystematische Lernfortschritte beschrieben werden (Penzel 2016 b). Daher wird hier ein Überblick zur Rezeptionsentwicklung gegeben, der die Ergebnisse der empirischen Forschung mit der Methodik der Kunst- und Bildwissenschaft zu einem stringenten Konzept verbindet.

- **Stufe 1 – Klasse 1 bis 4:** Für diese Altersgruppe betont die empirische Forschung einen *affektiven Objektbezug*. Dieser ist gekennzeichnet durch Reflexionen erster Ordnung, die sich in einfachen Was-Fragen ausdrückt – Was sehe ich? Was empfinde ich dabei? Gibt es Bezüge zu meiner Lebenswirklichkeit? Kann ich mit dem Gesehenen gedanklich

spielen? Derartige subjektive Zugänge können einerseits durch eine inhaltsorientierte Bildbeschreibung, wie sie insbesondere innerhalb der *ikonografischen Methode* der Motividentifikation dient, und andererseits durch die *Assoziationsmethode*, die eine Verknüpfung mit der Welterfahrung und Fantasie der Kinder ermöglicht, gefördert werden. In der 3. und 4. Klasse sollte bereits das folgende Entwicklungsniveau angebahnt werden.

- **Stufe 2 – Klasse 5/6:** Für dieses Entwicklungsniveau beschreibt die Empirie einen *rekonstruierenden Objektumgang*, der vor allem auf die formal-kompositorischen und technischen Merkmale von Kunstwerken gerichtet ist. Dabei handelt es sich um Reflexionen zweiter Ordnung, für die vor allem Wie-Fragen interessant sind – Wie ist ein Werk formal und farbig aufgebaut? Welche Techniken haben die Künstler dabei genutzt? Wie funktionieren diese Arbeitsverfahren im Detail? Wie unterscheidet sich die Bildwelt von der realen Wirklichkeit bzw. von der Fotografie? Wer waren die Künstler und wie haben sie gelebt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Form des Bildes und der Bildaussage? Die damit verbundenen Probleme können sehr gut durch die kunstwissenschaftlichen Methoden der *Form- und Strukturanalyse* gelöst werden, bei der einzelne Kunstwerke als gestaltete Kompositionen mit spezifischer Ausdrucksabsicht untersucht werden. In diesen Zusammenhang gehört ebenso das Erschließen wichtiger Daten von *Künstlerbiografien*, um die enge Verbindung von Werk und Schöpfer zu erfassen. Damit entfernen sich die Kinder zunehmend vom affektiven Zugang der Stufe eins und beginnen sich selbst gegenüber dem Werk zu distanzieren.
- **Stufe 3 – Klasse 7/8:** Dieses Entwicklungsniveau wird in der empirischen Forschung als *klassifizierend* bezeichnet. Hier werden Reflexionen dritter Ordnung vorangebracht, die sich auf zeitliche und kausale Zusammenhänge richten. Welche formalen, stilistischen und technischen Gemeinsamkeiten gibt es bei Werken innerhalb einer Kunstepoche? Warum tauchen bestimmte Motive und Gestaltungsmerkmale in einer Zeit besonders häufig auf? Gibt es verbindende Formelemente und übergreifende Motive für unterschiedliche Zeiten? Die Methoden der *Stilgeschichte* und der *Mediengeschichte* können die Kompetenzen dieses Entwicklungsniveaus besonders fördern. Die Lernenden entfernen sich hierbei noch weiter von den eigenen Affekten und Assoziationen und erschließen dabei bewusst kunstgeschichtliche und historische Zusammenhänge. Sie beginnen zunehmend in Kategorien zu denken und die Gegenstände ihrer ästhetischen Erfahrung tradierten Ordnungssystemen wie der Epochen-, Stil- und Gattungsgeschichte zuzuweisen.
- **Stufe 4 – Klasse 9/10:** Die empirische Forschung beschreibt für diese Entwicklungsstufe einen *interpretierenden Umgang* mit Kunstwerken. Dabei richtet sich die Deutung aber nicht mehr an den affektiven Assoziationen der Stufe 1 aus, sondern nutzt nun gezielt methodische Werkzeuge. Diese Reflexionen vierter Ordnung perspektivieren die gesellschaftlichen Bedingungen der Kunstproduktion. Nun fragen die Lernenden nicht mehr nur nach persönlichen Motiven der Künstler, sondern ebenso nach sozialen, kulturellen und geistigen Ursachen, um Werkbedeutungen zu erschließen. Die Methoden der *Ikonologie* und der *politischen Ikonografie*, aber ebenso der *Design- und Architekturtheorie* helfen, Kunstwerke als Ausdruck kulturspezifischer Erfahrungen zu bewerten. Die reine zeitliche Zuordnung der Kunstgüter von Stufe 3 wird nun erweitert um die Fähigkeit einer Werkdeutung in historischen, sozialen und politischen Kontexten.

- **Stufe 5 – Klasse 11 bis 12/13:** Dieses Entwicklungsniveau ist laut empirischen Untersuchungen durch die Fähigkeit der *mehrperspektivischen Betrachtung* gekennzeichnet. Die Lernenden sind dabei zunehmend in der Lage, ihre Sichtweise zu ändern und diese Perspektivwechsel methodisch zu begründen. Dabei werden weitere Zusammenhänge von Kunstwerken erschlossen, darunter deren Einbindung in Alltagsräume und -handlungen, wie sie die sogenannte *kulturgeschichtliche Methode* (Kontexttheorie) untersucht, das Verhältnis von Werkstruktur und Betrachter, wie es im *rezeptionsästhetischen Ansatz* problematisiert wird, oder der Bedeutungswandel eines Werkes im Laufe der Zeit, wie er innerhalb der *deutungsgeschichtlichen Methode*, dargestellt wird. Die Lernenden werden nun mit den Grundlagen einer integralen-mehrperspektivischen Weltsicht vertraut, wie sie für wissenschaftliches Arbeiten die Grundlage bildet. Diese methodischen Zugänge schmälern aber keinesfalls ihre originären affektiv-assoziativen Erfahrungen, nur sind sich die Schüler/innen an der Schwelle zum Erwachsensein bewusst, dass die subjektive Betrachtung der Niveaustufe 1 eben nur einer von vielen möglichen Sichtweisen auf ein Werk entspricht. (Eine Übersicht über alle hier erwähnten Methoden finden sich auf dieser Webseite im „Integralen Methodenpool“ unter „Kunstwissenschaftliche Methoden“.)

Für eine abschließende Bewertung der skizzierten Entwicklung der ästhetischen Rezeptionsfähigkeiten und der damit verbundenen Lernprogression sei darauf hingewiesen, dass es aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht möglich ist, eine Niveaustufe zu überspringen. Zwar können Lehrende Kindern und Jugendlichen jederzeit einzelne Kunstwerke mit wissenschaftspropädeutischem Anspruch erklären und die Schüler können das erworbene Wissen einer höheren Entwicklungsstufe inhaltlich wiedergeben, aber sie können nicht selbstständig auf diesem Niveau denken und handeln. Genau darin unterscheidet sich Wissen von Kompetenz. Und nur die tatsächlich erlangte Kompetenz ist Indiz einer erreichten Entwicklungsstufe.

### **Lehrmaterialien zur Kunstrezeption**

Seit den späten 1970er-Jahren existieren erste Lehrbücher von Schulbuchverlagen, mit denen die Bildbetrachtung und Werkinterpretation angeregt wird. Heute bietet sich den Lehrenden der unterschiedlichen Schulformen ein breites Angebot unterschiedlicher Verlage mit hoher konzeptioneller Diversität. In der Gesamtbewertung schneidet hierbei am schlechtesten der Grundschulbereich ab, für den es relativ wenige Lehr- und Lernmittel gibt, mit den Probleme der Kunst und der Kunstgeschichte gezielt vermittelt werden (Aufmuth 2012). Für die Sekundarschulen müssen sich die Lehrenden zwischen unterschiedlichen Konzeptionen der einzelnen Verlage und deren Sortimenten entscheiden. So gibt es Lehrbücher, die nach dem Prinzip Längsschnitt (kunstgeschichtliche Chronologie) aufgebaut sind, andere nutzen den Querschnitt (Überblick über verschiedene Kunstgattungen innerhalb einer Kunstepoche) und wieder andere gehen vom einzelnen Kunstwerk aus, an dem vielfältige Probleme (Künstlerbiografie, Kunst- und Sozialgeschichte, philosophisch-literarische Einflüsse, Formanalysen, Gestaltungstechniken und Interpretationsverfahren) exemplarisch dargestellt werden (Penzel 2012). Die Lehrenden bedürfen daher heute einer spezifischen professionellen



Beurteilungskompetenz, um Qualität und Tauglichkeit der einzelnen Lehrkonzepte für ihren Unterricht einzuschätzen.

Alle Schulbücher sind heute mit einem hohen Standard an Abbildungen ausgestattet, die eine genaue Betrachtung des Einzelwerkes und ebenso instruktive Bildvergleiche ermöglicht. Zum Teil enthalten sie gesonderte Kapitel oder es gibt einzelne Lehrwerke, die gezielt in die unterschiedlichen Methoden der Bild- und Werkanalyse und Interpretation einführen. Obwohl diese diversen Lehrmaterialien durchweg mit Aufgabenstellungen versehen sind, obliegt es letztlich der einzelnen Lehrkraft, wie die Schulbücher in einer konkreten Unterrichtssituation eingesetzt werden. Bislang fehlt für die Kunstpädagogik allerdings eine Didaktik der Lehr- und Lernmittelnutzung, in der unterschiedliche Gebrauchsszenarien systematisch erfasst werden. Dadurch ist es ein erheblicher Aufwand, die Anforderungen der Lehrpläne, die Planung eines Schuljahres und die Nutzung von Lehrmaterialien miteinander abzustimmen, um einen curricularen Bildungsprozess im Fach Kunst zu konzipieren (zum Thema „Lehrbücher für den Kunstunterricht“ findet sich auch ein gesonderter Einführungstext im „Integralen Methodenpool“ dieser Webseite unter „Unterrichtsmethoden“).

### **Kunstgeschichte**

Eine Schlüsselposition innerhalb der Kunstrezeption besitzt nach wie vor die Kunstgeschichte. Sie ermöglicht es, verschiedene narrative Zusammenhänge herzustellen und in unterschiedlichen Erzählungen zu bündeln (im Folgenden: Wagner 2016, 93):

- von formalen Innovationen im Sinne der Stilgeschichte
- von Kontinuitäten oder Brüchen
- von Meistern und Genies
- von kollektiven Geschmacksentwicklungen
- von den verschiedenen Funktionen der Bilder in unterschiedlichen historischen Konstellationen
- von Kulturlandschaften bzw. Kulturräumen
- von Einflüssen und Migration
- von Fortschritt und Avantgarde oder von Renaissance und Zyklen
- von Kunstgattungen
- von Linearitäten oder Geflechten

Die Auseinandersetzung mit derartigen Erzählungen kann dazu beitragen, dass die Heranwachsenden vielschichtige Zusammenhänge ihrer Kultur erschließen und damit diverse Faktoren ihrer persönlichen Identität, ausgehend von Werken der bildenden Kunst und der gegenwärtigen Medienkultur, reflektieren.

*Erstellung dieses Textes: 7/2016*

## Literatur

- AUFMUTH, STEFFANIE (2012): *Lehrwerke für den Kunstunterricht der Grundschule* – (fast) ein Nachruf, in: DREYER, ANDREA und PENZEL, JOACHIM (Hrsg.): *Vom Schulbuch zum Whiteboard*. Zu Vermittlungsmedien der Kunstpädagogik, München, S. 159–171
- BDK (2008): *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*. In: [http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front\\_content.php?idcat=5&idart=41](http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41) oder auch: Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, in: BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2–4
- EPA (2005): Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst, 2005*
- HOFMANN, FABIAN u.a. (Hrsg.): *Führungen, Workshops, Bildgespräche*. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum
- KIRCHNER, CONSTANZE (1999): *Kinder und Kunst der Gegenwart*. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze
- KIRCHNER, CONSTANZE und KIRSCHENMANN, JOHANNES (Hrsg.) (2004): *Mit Kunst zur Kunst*. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption, Donauwörth
- KIRSCHENMANN, JOHANNES u.a. (Hrsg.) (2011): *Reden über Kunst*. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, München
- DERS. (2016): Sprechen über Kunst, in: BLOHM, MANFRED (Hrsg.): *Kunstpädagogische Stichworte*, Hannover, S. 143 ff
- NIEHOFF, ROLF (2016): *Ein Pfad in die Bild- und Kunstgeschichte*: Bildgeschichte rückwärts, in: DERS. und BEHRING, KUNIBERT (Hrsg.): *Bild-/KunstGeschichte*. Kunstpädagogische Anregungen, Oberhausen, 9–34
- PENZEL, JOACHIM (2007): *Der Betrachter ist im Text*. Konversations- und Lesekultur in Gemäldegalerien zwischen 1700 und 1920, Münster
- DERS. (2012): *Stolpersteine auf dem Weg von Wissen zur Kompetenz*. Zu einigen Textproblemen für Schulbüchern für den Kunstunterricht, in: DREYER, ANDREA und PENZEL, JOACHIM (Hrsg.): *Vom Schulbuch zum Whiteboard*. Zu Vermittlungsmedien der Kunstpädagogik, München, S. 173–186
- DERS. (2015): *Assoziationsmethode/Pragmatismus*, in: ders. (Hrsg.): *Integrale Kunstpädagogik* = [http://www.integrale-kunstpaeagogik.de/assets/ikp\\_kwm\\_6\\_kwm\\_assoziationsmethode\\_2015.pdf](http://www.integrale-kunstpaeagogik.de/assets/ikp_kwm_6_kwm_assoziationsmethode_2015.pdf)
- DERS. (2016 a): *Kunstgeschichte als Gestaltungsanlass*. Möglichkeiten der Verknüpfung von Rezeption und Produktion im Kunstunterricht, in: BEHRING, KUNIBERT und NIEHOFF, ROLF (Hrsg.): *Bild-/KunstGeschichte*. Kunstpädagogische Anregungen, Oberhausen, 105–123, vgl. auch in geänderter Form: [http://www.integrale-kunstpaeagogik.de/assets/penzel\\_ikp\\_um\\_rezeption\\_produktion.pdf](http://www.integrale-kunstpaeagogik.de/assets/penzel_ikp_um_rezeption_produktion.pdf)
- DERS. (2016 b): *Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit*. Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich, in: *Impulse*. Kunstdidaktik, Heft 2 (2016) Oberhausen
- DERS. (2017): *Hands on: Kunstgeschichte*. Methodik und Unterrichtsbeispiele der gestaltungspraktischen Kunstrezeption, München
- STURM, EVA (1996): *Im Engpass der Worte*. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin
- UHLIG, BETTINA (2005): *Kunstrezeption in der Grundschule*. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik, München
- UHLIG, BETTINA (2013): *Bilder erschließen und verstehen*, in: Kirchner, Constanze (Hrsg.): *Kunst. Didaktik für die Grundschule*, Seelze, S. 70–98
- WAGNER, ERNST (2016): *Kunstgeschichte*, in: BLOHM, MANFRED (Hrsg.): *Kunstpädagogische Stichworte*, Hannover, S. 91–94
- WEISE, SARAH (2016): *Kunstrezeption im Gestaltenunterricht der Grundschule*. Methodik der Bildbetrachtung, unveröff. Staatsexamensarbeit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg