

## Arbeit mit Lehrbüchern (Bereich Sekundarschule und Gymnasium)

Joachim Penzel

*Lehrbücher werden im Kunstunterricht in vielfältigen Funktionen eingesetzt. Der konkrete didaktische Gebrauch und ebenso die Auswahl eines Lehrwerkes aus dem mittlerweile unüberschaubaren Angebot obliegen der einzelnen Lehrkraft. Dazu benötigt sie eine fachspezifische Beurteilungskompetenz, für die hier grundlegende Kriterien dargestellt werden. Dabei ist besonders die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Konzeption der einzelnen Lehrbücher einer genauen Analyse zu unterziehen.*

Überschaut man den derzeitigen Angebotsmarkt an Lehrmaterialien für das Fach Kunst, so fallen die mediale Vielfalt und die konzeptionelle Diversität sofort auf. Für Lehrkräfte wird es zunehmend schwer, sich in der Fülle und Buntheit zu orientieren. Schulbuchverlage, die Lehrereinstitute der einzelnen Bundesländer, Lehrernetzwerke, Spiel- und Lehrmittelhersteller, Softwareunternehmen, Versandhäuser, Stiftungen, Fachverbände und Museen konkurrieren mit ihren Produkten um die Gunst der Kunstpädagogen. Neben den klassischen Lehrbüchern werden Arbeitsblätter in thematischen Materialpaketen, in Zeitschriften und im Internet angeboten, es existieren elektronische Lehrwerke auf CD-Rom und auf DVD, es gibt Bilderbücher, Jugendlexika und Editionen mit Werkstattkarten zu unterschiedlichen Themen der Kunst und ihrer Geschichte. Um sich in dieser Vielfalt überhaupt noch entscheiden zu können, benötigen Lehrkräfte heute eine spezifische Beurteilungskompetenz für die Anforderungen von Lehrmitteln. Dazu werden im Folgenden einige allgemeine Hinweise und anschließend im Konkreten eine Orientierung speziell für Lehrwerke von Schulbuchverlagen gegeben. Eine vollständigere Übersicht zu allen medialen Aspekten findet sich in der Publikation: Andrea Dreyer und Joachim Penzel (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien der Kunstpädagogik, München 2012.

### Funktionen von Lehr- und Lernmitteln im Kunstunterricht

Zunächst scheint die Differenzierung von Lehr- und Lernmitteln wichtig, denn diese entscheidet, ob ein Vermittlungsmedien primär für die Benutzung der Lehrkräfte oder der Schüler/innen oder aber für beide Gruppen zugleich bestimmt ist. Aus Sicht der Lehrenden sind Lehrmittel vor allem

- thematische Ideengeber
- methodische Angebote
- übersichtliche Bildsammlungen
- ausgearbeitete Stundeneinheiten mit konkreten Aufgabenstellungen

Aus Sicht der Lernenden dienen Lernmittel wie Schulbücher als

- handliche Kunstenzyklopädie und als solches als ein Bilderbuch der Kunstgeschichte
- Medien der Bildbetrachtung und des Bildvergleichs
- Sammlung von Quellentexten
- Erläuterung methodischer Verfahren im Sinne der Wissenschaftspropädeutik
- Aufgabenstellung zur Werkanalyse und Interpretation
- Anregungen für die Gestaltungspraxis

Lernmittel können im Unterricht entweder lehrerzentriert eingesetzt werden, dann übernimmt die Lehrkraft die didaktische Steuerung der Unterrichtseinheit ausgehend von einer Abbildung, oder aber schülerzentriert, dann nutzen die Lernenden die Lehrwerke selbständig. Dabei übernimmt das jeweilige Medium die Aufgabe des Lehrenden und steuert den gesamten Lernprozess bspw. in einer Freiarbeitsstunde. Entsprechend können Lehrwerke in Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit genutzt werden und sowohl bei mündlichen als auch bei schriftlichen Rezeptionsaufgaben zur Anwendung kommen. Auch in den einzelnen Unterrichtsphasen (Einstieg, Problematisierung, Vertiefung) können Lehrwerke in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt werden. Außerdem bieten sie Anschauungs- und Arbeitsanregungen für Hausaufgaben und Klassenarbeiten.

Lehr- und Lernmittel der Kunstpädagogik geben Impulse für alle Phasen des ästhetischen Rezeptionsprozesses im Rahmen einer Werkauseinandersetzung. Sie verfügen zumeist über folgende Funktionen – sie:

- fördern den persönliche Zugang zur Kunst
- unterstützen die Bildwahrnehmung und Bildbeschreibung
- ermöglichen methodische Zugänge der Analyse und Interpretation
- vermitteln Bezugswissen und Fachbegriffe
- verknüpfen Kunstwerke mit unterschiedlichen Kontexten (Kunst- und Mediengeschichte, Sozial- und Politikgeschichte, Künstlerbiografien, philosophischen und literarischen Wissensbeständen etc.)

Darüber hinaus bieten sie auch Anregungen für die Gestaltungspraxis der Schüler/innen, insbesondere mit Blick auf die Bereiche

- Techniken und Materialien der Gestaltung
- kompositorischer Aufbau (Form, Farbe, Kontraste)
- symbolische Umsetzung bzw. Visualisierung von Themen

### **Konzeptioneller Aufbau von Lehrwerken für den Kunstunterricht**

Im Vergleich mit Lehrbüchern der anderen Fächer besitzen Kunstlehrwerke eine Besonderheit. In ihnen illustrieren die Bilder nicht hauptsächlich den Text und dienen als Veranschaulichung sprachlich formulierter Sachprobleme, stattdessen fungiert der Text als Beschreibung, Erläuterung und Kontextualisierung der abgebildeten Kunstwerke. Das heißt, die Texte in Kunstbüchern fördern das Bildverständnis, während in anderen Fachlehrbüchern die Bilder das Textverständnis unterstützen. In diesem einleitenden Vergleich soll auf ein wesentli-

ches Problem von Kunstrezeption hingewiesen werden: Das von der Kunstpädagogik zur Schlüsselkompetenz erklärte „Sehen lernen“ bedarf unabdingbar der Vermittlung durch das gesprochene oder gedruckte Wort. Es ist der Text, der das Sehen von der unbewussten Wahrnehmung zur reflexiven Durchdringung wandelt. Durch Sprache können die Schülerinnen und Schüler dem eigenen ästhetischen Erleben Ausdruck verleihen und genauso fördert die Auseinandersetzung mit Texten zur Kunst einen kognitiven Kunstzugang und unterstützt somit die Aneignung von Sinndimensionen und Deutungsmethoden. Im Prozess der Kunstrezeption erfahren sich Menschen überhaupt erst sprachlich als Individuen, indem sie um die eigenen Worte ringen, sich der Sprachlosigkeit angesichts der Kunstwerke stellen und sich durch das Sprechen anderer irritieren lassen (Sturm 1996). Zugleich werden sie durch unterweisende Texte oder sachkundige Vermittler aber auch sprachlich sozialisiert, übernehmen bewusst oder unbewusst Formulierungen, Deutungsperspektiven und Sinndimensionen, die den Blick auf die Werke beeinflussen (Penzel 2007). Daher erscheint ein Grundverständnis einerseits des Sprechens über Kunst und andererseits der Texte zur Kunst für Lehrende unabdingbar, sei es, um sich für die eigene Sprache zu sensibilisieren oder um die angebotenen Lehrwerke einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Im Folgenden wird erläutert, welche Möglichkeiten der konkreten Einflussnahme auf den ästhetischen Rezeptionsprozess Vermittlungstexte in Lehrbüchern im Fach Kunst haben. Dabei stehen Lehrbücher mit dem Schwerpunkt Kunstrezeption im Zentrum, während Lehrmittel mit dem Akzent auf der Anregung einer gestalterischen Produktion hier nicht berücksichtigt werden.

### **Textfunktionen / Textdimensionen**

Um Texte von Büchern zu beurteilen, gibt es verschiedene Auswertungsformen. Der schwedische Infologe Rune Pettersson beschäftigt sich in seinem Buch „Bilder in Lehrmitteln“ vor allem mit der Qualität von Texten, insbesondere mit den verschiedenen Sprachformen von literarischen, wissenschaftlichen und Informationstexten, mit deren Adressatenorientierung sowie mit der Verständlichkeit und Lesbarkeit von Mengen-, Bild- und Fragetexten (Pettersson 2010, S. 69-73, 80-84). Während er vor allem die Mikroebene von Texten analysiert, liegt das Augenmerk im Folgenden stärker auf der Makroebene, das heißt auf den theoretischen und methodologischen Konzepten von Texten in Lehrbüchern zur Kunst. Für die Einschätzung der einzelnen Lehrwerke hinsichtlich ihrer Eignung für den anstehenden Unterricht schlage ich vor, drei Textfunktionen bzw. Textdimensionen zu berücksichtigen und als analytisches Instrumentarium heranzuziehen. Lehrbücher bieten den Schülerinnen und Schülern Wissenskonzepte, Verfahrenskonzepte und Handlungskonzepte an. Unter a) *Wissenskonzepten* ist die Gesamtgliederung des Stoffs zu verstehen und die dabei intendierte Verknüpfung mit Wissensbeständen aus der Kunst-, Kultur-, Sozial- und Politikgeschichte. Derartiges Wissen trägt dazu bei, das einzelne Werk zu perspektivieren und zu kontextualisieren. Unter b) *Verfahrenskonzepten* wird die Vermittlung methodischer Grundsätze für eine Werkdeutung verstanden. Gemeint sind Analyseverfahren und Interpretationsmodelle, die als methodische Werkzeuge eine sinnhafte Auslegung der einzelnen Kunstwerke im Kontext unterschiedlicher Wissenskonzepte ermöglichen. Schließlich ist nach c) *Handlungskonzepten* zu fragen, mit denen innerhalb der Texte die Leserinnen und Leser angesprochen, motiviert und aktiviert werden, um sich mit den Kunstwerken vertieft auseinanderzusetzen. Dazu

gehören Fragestellungen, Arbeitsanregungen und Aufgaben, die als eigene Textbereiche in die Schulbücher integriert sind. In der Kürze kann allerdings keine umfassende Lehrbuchanalyse aller derzeitigen Angebote vorgenommen werden. Vielmehr geht es darum, exemplarisch allgemeine Probleme der Textkonzeption aktueller Lehrwerke für die beiden Sekundar schulbereiche aufzuzeigen und die theoretisch-methodischen Rahmenbedingungen für eine potentielle Benutzung im Unterricht zu diskutieren.

## **Wissenskonzepte**

Von Schulbuchverlagen werden zwei verschiedene Typen von Lehr- und Lernmitteln angeboten, einerseits Lehrbücher, die im Stil von umfassenden Sachbüchern zur Kunst und Kunstgeschichte angelegt sind, andererseits thematisch konzipierte Arbeitshefte und Materialsammlungen, die sich jeweils einem enger gefassten Bereich der Kunst widmen. Während die Schulbücher oft den Stoff für mehrere Klassenstufen kompilieren, zielen die Arbeitsmaterialien stärker auf eine konkrete Unterrichtseinheit. Dennoch haben beide Formen von Lehrmitteln eine Gemeinsamkeit – sie gründen auf theoretisch-methodischen Voraussetzungen, auf deren Grundlage die jeweilige Kunst diskutiert wird. Wie im Folgenden zu zeigen ist, existieren heute sehr verschiedene Konzepte der Perspektivierung von Kunst, die von jeweils unterschiedlichen historischen und theoretischen Annahmen der Kunstwissenschaft ausgehen. Wer sich als Lehrender heute für ein Schulbuch bzw. für ein Arbeitsmaterial entscheiden will, sieht sich nicht nur einer Heterogenität von Lehrkonzepten gegenüber, sondern gerät automatisch in eine geradezu weltanschaulich anmutende Festschreibung der Kunst auf bestimmte Fundamentalismen. Diese werden von den einzelnen Autoren der Lehrwerke im Stile einer „Wissensgewissheit“ (Sturm 1996, S. 22 f) vorgetragen, die tatsächlich unterschlägt, dass die Kunstwissenschaft im Zuge der postmodernen Wissenschaftskritik herausgearbeitet hat, dass es gerade in Sachen Kunst lediglich Fragestellungen geben kann (Belting 1983, Didi-Huberman 2000). Statt den Diskurs des Wissens, dessen Prozessualität und damit die Interessenabhängigkeit der Wissensproduktion für Jugendliche nachvollziehbar zu machen, vertreten die meisten angebotenen Lehrmittel noch immer die nicht mehr ganz zeitgemäße Ansicht, dass es heute noch möglich ist, abgesichertes und folglich prüfbares Wissen zu vermitteln. Welchen Preis die Kunstpädagogik dabei zahlt, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

### *a) Kunstgeschichtliche Ordnungen*

Bereits die Gliederung eines Lehrbuches entspricht einer konzeptionellen Entscheidung. Die gewählten Ordnungskategorien verkörpern die Rahmenbedingungen für die Diskussion der einzelnen Kunstwerke. Als eine der bis heute populärsten Ordnungskonzepte von Kunst erscheint nach wie vor die Vorstellung einer ihr zugrunde liegenden Entwicklungsgeschichte. Diese findet sich in Form der Darstellung von historisch aufeinanderfolgenden Stilepochen bis heute in Lehrbüchern – beispielsweise in „Kammerlohr. Epochen der Kunst“ von Oldenbourg, „Duden Kunst Lehrbuch S II“ und „Kunst. Bildatlas“ in Kooperation von Klett und Friedrich Verlag. Dass an dieser chronologischen und quasigenetischen Sicht auf die Kunst und ihre Geschichte etwas nicht stimmen kann, merkt man spätestens, wenn etwa aktuelle

Kulturen aus Afrika oder den pazifischen Inseln, genauso buddhistische Kunst im heutigen Asien zwischen die Kapitel „Steinzeitliche Kulturen“ und „Kunst im Alten Orient“ platziert wird (Kammerlohr Epochen 1, 1998). Hier geraten die Kategorien der Geschichte und der Kulturen durcheinander.

Als Hauptproblem erweist sich dabei die Vorstellung einer Entwicklungsgeschichte der Kunst. Das damit verbundene Denkmuster von „Aufstieg, Blüte und Verfall“ der künstlerischen Entwicklung oder einer „Höherentwicklung“ im Laufe der Geschichte geht ursprünglich auf Giorgio Vasaris „Lebensbeschreibungen“ der Renaissancekünstler (1550/1568) zurück. Das hier angelegte quasibiologische Muster, das der Kunst als Entwicklungsgeschichte unterlegt wurde, erlangte im Laufe des 18. Jahrhunderts durch die kennerschaftliche Kunstkritik in Frankreich und die Schriften von Johann Joachim Winckelmann in Deutschland den Status einer verbindlichen Theorie (Kultermann 1966, S. 25 ff, S 58 f). Dieses seither popularisierte quasigenetische Denken zeigt seine Restspuren noch in den Konzeptionen aktueller Lehrbücher, vorzugsweise in Gestalt von Zeit- und Entwicklungsstrahlen, von diversen Stammbäumen älterer und neuerer Kunst, die für die Illustration der Entwicklungs- und Epochengeschichte der Kunst scheinbar unentbehrlich sind (zur Kritik des Stammbaumprinzips für die Gegenwartskunst: Wagner 2008, S. 128). Diese Tatsache verwundert, wurde doch bereits um 1850 in den Schriften von Jacob Burckhardt die Entwicklungs- und Stilgeschichte zugunsten einer Kulturgeschichte überwunden (Kultermann, 1966, S. 96-101). Seither wird jede Kultur als raum-zeitlich begrenzter Kosmos verstanden, mit jeweils eigenen ästhetischen Praktiken und Gewohnheiten, so dass sich in der Folge einerseits die Vorstellung pluralistischer, gleichberechtigt nebeneinander existierender Kulturen und andererseits eine diachrone Auffassung von Geschichte durchsetzen konnten. Durch die Erfahrung der Globalisierung werden seit zwei Jahrzehnten im Rahmen der Culturell Studies und der postkolonialen Kulturwissenschaften außerdem verstärkt interkulturelle ästhetische Praktiken beschrieben (Bromley 2003).

Vor dem Hintergrund dieser hier sehr verknäpften Darstellung des Wandels historischer Konzepte der Kunst verwundert es, wenn Ordnungskategorien des 18. und 19. Jahrhunderts und die damit verbundenen weltanschaulichen Sichtweisen noch immer in aktuellen Lehrwerken übernommen werden. Die Ursachen für eine derartige Resistenz gegenüber der wissenschaftlichen Forschung sind hier nicht zu klären, es müssen aber einige Folgeprobleme thematisiert werden. Ziel dieser nach einer entwicklungs- und epochengeschichtlichen Gliederung aufgebauten Schulbücher von Oldenbourg, Duden und Klett ist eine enzyklopädisch angelegte Gesamtdarstellung der Kunstgeschichte von der Urgesellschaft bis in die Gegenwart. Vorbilder sind hierbei Kunstlexika, die nun auf ein für Heranwachsende handliches Maß reduziert werden. Das Ziel, „das Ganze“ darstellen zu wollen, geht einher mit der Notwendigkeit zu kompakter Kürze im Schulbuchformat. Im Detail heißt das, dass komplexe Zusammenhänge auf eine knappe Aufzählung einiger Fakten schrumpfen, die – wie im Fall Oldenbourg und Duden – mit den abgebildeten Kunstwerken keine dialogische Beziehung mehr eingehen. Die Kunst gerät hier zum Beleg ihres vermeintlich geschichtlichen Verlaufs. Diese Lehrbücher entsprechen nun reinen Informationskompendien, die stichwortartige Fakten bieten, die man als Einsteiger in die Kunst allenfalls auswendig lernen kann, um sie anschließend in Klassenarbeiten wiederzugeben. Ein Blick auf die Werke, deren ästhetisches Erleben, das Herstellen von Zusammenhängen, das Erkennen von Argumentationsfiguren inner-

halb von Werkdeutungen sind auf der Grundlage dieser Schulbücher eigentlich nicht vermittelbar. Genau genommen atmen diese Lehrwerke noch den Geist eines stoff- und wissensorientierten Denkens, das mit dem aktuellen kompetenzorientierten Bildungsbegriff nur schwer zu vereinbaren ist. Lehrende im Fach Kunst bedürfen für den Unterricht einer exemplarischen, problemorientierten Auswahl, für die die hier diskutierte enzyklopädische Konzeption keine ausreichenden Angebote unterbreitet. Tatsächlich wird in den oben erwähnten Schulbüchern auch nicht Kunst sondern Kunstgeschichte vermittelt. Dass dies ein wesentlicher Unterschied ist, soll weiterhin verdeutlicht werden.

### *b) Kunstspezifische Ordnungen*

Die weitaus häufigste Gliederungsform innerhalb von Schulbüchern ist die Systematisierung nach den Kunstgattungen Malerei, Grafik, Plastik und Architektur, ergänzt durch Kunsthandwerk und Design – wie sie sich etwa in den Lehrwerken von Auer, Oldenbourg, Schroedel, Cornelsen, Klett und Friedrich Verlag finden. Auch hierbei handelt es sich um historische Kategorien. Als im 18. Jahrhundert die Kunst- und Wunderkammern aufgelöst und die gesammelten Güter an die nach wissenschaftlichen Prinzipien arbeitenden Galerien und Museen überstellt wurden, diente diese Gattungsordnung der Kunst als Gliederung für die einzelnen Ausstellungsbereiche und Sammlungsschwerpunkte (Penzel 2007, S. 34-48). Heute erscheint es kaum noch möglich, die Kunst außerhalb dieser überlieferten Ordnungsmuster zu denken. Die strikte Trennung von Malerei, Plastik und Architektur ermöglicht zwar eine spezifische Vermittlung von Sachwissen, insbesondere von handwerklichen und technischen Voraussetzungen der einzelnen Gattungen, sie führt aber zur Isolierung der einzelnen Werke aus den kulturhistorischen, künstlerbiografischen und gesellschaftlichen Umständen ihrer Entstehung. Es besteht einerseits die Gefahr, dass die Werke zu Belegen einzelner Kunstgattungen und technischer Verfahren werden. Andererseits bedarf die übersichtliche Gattungsordnung einer permanenten Ergänzung durch neue hinzugekommene Techniken wie Fotografie und Film, Collage und Montage oder Video und Computersimulation. In den Schroedel-Büchern „Bildende Kunst 1-3“ finden sich schließlich so ziemlich alle Medien erläutert, mit denen jemals künstlerisch gearbeitet wurde. Die alte Gattungsordnung des 18. Jahrhunderts wandelt sich dabei gegenwärtig zu einer Systematik nach technischen Medien der Kunst. Zwar differenzieren die meisten Schulbücher zunehmend die verschiedenen Medientechniken und -verfahren, aber eine komplexe Mediengeschichte (Huber 1997), die die wechselseitige ästhetische Beeinflussung der einzelnen Medien verdeutlicht, oder eine Medienarchäologie einzelner Kunstwerke (Ebeling 2004), die zeigt, wie am Zustandekommen heutiger Bilder oft mehrere Techniken beteiligt sind, findet man nur ansatzweise in den einzelnen Lehrbüchern repräsentiert. Statt die Anzahl der Techniken und Verfahren zu erhöhen, wünscht man sich in künftigen Lehrbüchern eine vertiefte Diskussion der jeweiligen medien-spezifischen Probleme. Die allzustarke Fixierung auf die technische Basis der Kunst erscheint gegenwärtig als Verabsolutierung der künstlerischen Werkzeuge. Dabei gerät der lebendige Schaffensprozess, der sich nicht an der Technik, sondern an Inhalten, Zielen und Funktionen von Kunstwerken orientiert, aus dem Blick.

Eine zu rigide Festschreibung der Kunst auf technische Fragen vermeiden einzelne Schulbücher, indem sie die Gattungs- und Mediensystematik mit den diversen Genres, Motiven und Themen verbinden, die von Kunstwerken dargestellt werden – beispielsweise Landschaft,

Stilleben, Porträt, Selbstporträt oder religiöse, historische und Alltagsszenen. Die „Grundkurs-Kunst“-Bücher von Schroedel versehen diese Systematik nach Motiven und Funktionen zusätzlich mit einer historischen Perspektive. Dadurch gelingt es, den Schülerinnen und Schülern den kulturellen und geschichtlichen Wandel im Umgang mit derartigen Themen und Aufgaben der Kunst zu veranschaulichen. Diese Systematik der Kunst nach inhaltlichen und gesellschaftlichen Funktionen ermöglicht eine Rückbindung der einzelnen Werke an die Umstände und Anlässe ihrer Entstehung, führt ein in vergangene und/oder fremde kulturelle Weltbilder, die durch die Werke formuliert werden. So findet in den „Grundkurs-Kunst“-Büchern von Schroedel und den „Arbeitsbüchern 1-3“ von Klett/Friedrich Verlag durch die Verbindung von Medien- und Motivgeschichte eine verstärkte Hinwendung zum einzelnen Kunstwerk statt, bei der eine Generalisierung historischer oder theoretischer Probleme vermieden wird. Die im Auer Verlag erschienene Reihe „Kreativer Kunstunterricht“ geht hier noch einen Schritt weiter, indem sich an die exemplarischen Werkanalysen in den einzelnen Mediengattungen handlungsorientierte Hinweise an die Schülerinnen und Schüler für eine eigene Gestaltungsarbeit anschließen. Diese Verbindung von Theorie und Praxis trägt dazu bei, die Probleme historischer und aktueller Kunst nicht allein aus einer rezeptiven Perspektive zu verstehen, sondern auch als Gestaltungsherausforderung zu nutzen. Hier wird innerhalb eines Lehrbuchs die ansonsten streng eingehaltene Grenze zwischen Wissens- und Handlungskonzepten aufgelöst.

Einen besonderen Weg beschreitet das bei Klett erschienene Buch „Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis“. Diese kompakte Einführung in die Kunst des 20. Jahrhunderts fokussiert die einzelnen Werke nach jeweiligen bildnerischen Problemen und gesellschaftlichen Funktionen, die in ihnen bearbeitet werden – zum Beispiel „Steigerung des Ausdrucks“, „Der Gegenstand als Bild“, „Kunst im öffentlichen Raum“, „Kontextkunst – Kunst als Dienstleistung“ oder „wissenschaftliche Strategien“. Derartige offene Kategorien werden aus der stark variierenden Arbeitspraxis zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler abgeleitet. Dabei stehen nicht die Medien, sondern die kunstimmanenten Probleme und sozialen Anliegen der Kunst im Vordergrund. Es werden vielfältige Anchlüsse an Alltagsfragen, politische Bezüge und philosophische Probleme eröffnet. Das trifft ebenso auf den Band „Grundkurs Kunst 4“ von Schroedel und „Kunst entdecken. Oberstufe“ von Cornelsen zu. Die in diesen Lehrbüchern angelegte Ordnung nach bildnerischen und gesellschaftlichen Problemen deckt sich auch mit den Systematisierungsansätzen der aktuellen Kunsttheorie, wie sie beispielsweise in dem innovativen Nachschlagewerk „DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst“ (Butin 2000) enthalten sind. Diese Orientierung an der aktuellen Kunst und ihrer Theorie ermöglicht Gegenwartsbezug und Lebensnähe, so dass eine günstige Ausgangssituation für schulische Bildungsprozesse entsteht. Ein wesentliches Problem, was diese Lehrwerke noch nicht gelöst haben, stellt die von ihnen angestrebte Vollständigkeit der künstlerischen Probleme dar, sodass die Betrachtung und Analyse des einzelnen Werkes immer sehr kurz und oft nur stichwortartig ausfällt. Aber auch hierfür sind Lösungen in Aussicht, wie weiterhin verdeutlicht werden soll.

### *c) Rund um das einzelne Werk*

Einen besonderen Weg der Gliederung des Materials beschreiten die Lehrbücher von Cornelsen „Kunst entdecken 1-3“. In den einzelnen Kapiteln steht jeweils ein Kunstwerk im Zent-

rum der Betrachtung. Von diesem Schlüsselwerk ausgehend werden kunstgeschichtliche Probleme erläutert, formalanalytische und ikonografische Zugänge ermöglicht, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge vermittelt, künstlerbiografische Aspekte berücksichtigt, technische und mediale Probleme diskutiert, aber auch künstlerische Rezeptionsprozesse vorgestellt. Das einzelne Werk erscheint hierbei als ein Knotenpunkt in der Geschichte, von dem aus ein vielschichtiges Problemfeld erschlossen wird, das eine Fülle von Fragen ermöglicht, das Querverbindungen zulässt und Zusammenhängen herstellt. Die Lernenden werden dabei ermutigt, verschiedene Betrachtungsstandpunkte gegenüber den Werken einzunehmen, sich dabei mit der Kontingenz von Wissen, mit der Relativität von Anschauungen sowie unterschiedlichen Denk- und Argumentationsmustern der Kunsttheorie auseinanderzusetzen. Diese dezidiert werkorientierte und pluralistisch angelegte Kunstbetrachtung hat einen theoretischen Bezug zu dem im Jahr 2000 erschienen Buch von Georges Didi-Huberman „Vor einem Bild“. Hier erläutert der französische Kunst- und Kulturwissenschaftler, dass ein kreativer Zugang zu den Kunstwerken nicht bei einem vermeintlich abgesicherten Wissen ansetzen kann, sondern immer vom Nichtwissen ausgehen muss. Er plädiert dafür, dass Betrachter sich nicht am Wissen sondern an den konkreten Werken orientieren, um an ihnen Anschauungen über die Welt, die Geschichte und das eigene Leben zu erschließen.

Ein derartiger Ansatz, wie er von Cornelsen beschrrieben wird, entspricht der Abkehr von einer wissens- und stofforientierten Bildung hin zu einem kompetenzorientierten Lernen. Dazu passend sind auch die Texte nicht nur als reine Informationen angelegt, sondern als historische und methodische Quellen zu verstehen, die von den Schülern selbstständig erschlossen werden, um jeweils neue Aspekte der Werke zu ergründen. Das heißt, ähnlich wie in den „Grundkurs-Kunst-Büchern“ von Schroedel, führen die Texte direkt an die Werke heran und in sie hinein. Diese dialektische Funktionalität von Text und Bild unterstützt maßgeblich einen schülerorientierten Unterricht im Bereich der Kunstrezeption. Die Steuerung des Lernprozesses durch den Lehrenden wird bei den mit verschiedenen Fragen zu den Kunstwerken und den Texten ausgestatteten Lehrbüchern von Cornelsen und Schroedel fast schon überflüssig.

### **Verfahrenskonzepte**

In der älteren Generation von Schulbüchern für den Kunstunterricht, die vor 2000 erschienen, wurden die einzelnen Werkerläuterungen und -interpretationen oft wie gültige Tatsachen dargestellt. Dabei wurde die Möglichkeit verschenkt, die jeweils angewandte Deutungsmethode explizit darzustellen und damit die Methodenpluralität und die Heterogenität von Interpretationen zu veranschaulichen. Während in den Wissenschaften ein pluralistischer Fachdiskurs gepflegt wird, versuchen die Schulbücher ein faktenartiges Wissen darzustellen. Dabei geraten die Vermittlungstexte zur reinen Sachinformation bzw. zu nüchternen Tatsachenschilderungen, während die Prozessualität der Wissensproduktion, die Faszination an verschiedenen Fragestellungen, die formalen Schwierigkeiten einer schlüssigen Deutung oder der Reiz, die Betrachtungsperspektive überraschend zu wechseln, den Schülerinnen und Schülern vorenthalten wird. Statt mit dem Gewordensein, dem Gemachtwerden und der Relativität von Erkenntnissen werden sie mit totem, scheinbar gültigem Wissen konfrontiert. Die postmoderne Wende, die die Geistes- und Sozialwissenschaften seit den 1970er-Jahren



sukzessive vollzogen haben (exemplarisch: Foucault 1997), wurde lange Zeit aus den Schulbüchern ferngehalten.

In den letzten zehn Jahren ändert sich diese Situation allerdings. Die einzelnen Verlage integrieren zunehmend Verfahrenskonzepte der Interpretation von Kunstwerken in Sonderkapiteln in ihre Bücher (Klett „Arbeitsbuch 3“; Schroedel „Wege zur Kunst“) oder bringen spezielle Arbeitshefte zu den verschiedenen Analyseverfahren und Deutungsmethoden heraus (WEKA Kunst unterrichten „Bildanalysen: beschreiben, analysieren, interpretieren“; Friedrich Verlag „Lernbox Kunst. Das Methodenbuch“; Klett „Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption“; Schroedel Grundkurs Kunst+ Basiswissen Bildgeschichte und Bildkompetenz). Die Bandbreite der hier vorgestellten Methoden orientiert sich am derzeitigen Stand der Kunst- und Bildwissenschaft und umfasst u.a. Werkbeschreibungen, Bestandanalyse, Ikonografie, Ikonologie, historisch-hermeneutische Methode, Stilgeschichte, Strukturgeschichte, biografisch-historische Methode, Sozialgeschichte der Kunst, Rezeptionsästhetik, Kunstwerk im Kontext, Bildanthropologie und Semiotik. Dabei wird es für Schüler möglich, Analyse- und Deutungsprozesse der Kunstwissenschaft nachzuvollziehen, sich eigene Deutungswerkzeuge zu erarbeiten und anzuwenden und die Pluralität von Sichtweisen als Teil heutiger Unterrichtskultur zu erleben. In Form eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens werden die Lernenden mit dem Paradigma des konstruktivistischen Denkens herangeführt, das besagt, dass alles Wissen über die Welt interessenbedingt, kontextbestimmt, methodenabhängig und folglich dem Wandel unterworfen ist. Ästhetischer Sinn wird nicht mehr als feststehende Kategorie erfahren, sondern als kreatives intellektuelles Spiel der Sinnerschaffung und Sinnverschiebung erlebbar. In dieser Perspektive kann Kunstunterricht zur Schulung einer heterogenen Denkkultur beitragen und damit die Ausbildung pluralistischer Identitätskonzepte bei den Jugendlichen fördern. Zu ergänzen sind künftige Lehrbücher durch methodische Verfahren aus den Cultural Studies, der feministischen Kunstwissenschaft und durch diverse bildwissenschaftliche Methoden, die im Zuge des *Iconic Turn* in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit den frühen 1990er-Jahren entwickelt wurden. Allerdings ist zu hoffen, dass stärker als bislang auf einen sprachlichen Transfer wissenschaftlicher Denkmotive in den Verstehenshorizont von Jugendlichen geachtet wird. Sprache kann – wie abschließend kurz zu zeigen ist – eine Barriere darstellen oder eine Brücke, über die man persönliches Neuland betritt.

### **Handlungskonzepte**

Die hier diskutierten Lehrbücher stellen die Probleme der Kunstgeschichte und ihrer Kunstwerke in der Hauptsache sachorientiert als Gegenstände des Wissens dar. Meist fehlt eine explizite Subjektorientierung, das heißt eine Einstellung der Texte auf die spezielle Nutzergruppe von Kindern und Jugendlichen. Zwar wird die Fachsprache von Kunstgeschichte und -theorie in eine schülergerechte vereinfachte Sprache mit schlichter Haupt-Nebensatz-Struktur übertragen, werden Fremdworte minimiert, Fachbegriffe erläutert und allzuvielen Querverbindungen in der Argumentationsführung vermieden. Außer den Fragen und Aufgabenstellungen finden sich jedoch kaum Formen einer altersgerechten Leseraktivierung wie etwa emotionale Sprachelemente, die die Sachebene durch subjektive Anteile beleben, Leerstellen in der Bedeutungsebene der Texte, die den Schülern Möglichkeiten eigener As-

soziationen einräumen, oder textimmanente Mittlerfiguren (Erzähler, Sympathieträger), die Beziehungen zwischen der Alltags- und der Kunstwelt herstellen. Insgesamt werden die Lehrbuchtexte selten aus der Perspektive von den Schülerinnen und Schülern gedacht, sondern fast immer von der Kunst und der Wissenschaft ausgehend formuliert. In einem sehr traditionellen Sinn geht es in den meisten Lehrbüchern um Kunstvermittlung in Form einer reinen Kunsterklärung. Die typische Unterrichtserfahrung, dass die Kinder und Jugendlichen den historischen oder aktuellen Kunstwerken fremd gegenüberstehen und zunächst beim Betrachten mit Erstaunen, Verwunderung, Irritation, Ablehnung oder spontaner Begeisterung reagieren, wird bislang in den Lehrbuchtexten kaum beachtet.

Eine große Ausnahme stellen die Publikationen „Arbeitsbuch 1“ von Klett in Kooperation mit dem Friedrich Verlag und das Buch „Hier kommt die Kunst“ von Klett dar. In diesen Publikationen zeichnet sich eine Wende zu einer subjektorientierten Lehrbuchkonzeption ab, denn die künstlerischen Probleme werden aus der Schüler- und nicht aus der Kunstperspektive behandelt. Im „Arbeitsbuch 1“ finden sich als Kapitelüberschriften animierende Aussagen wie „Ich halte Bewegungen fest“, „Ich porträtiere andere“ oder „So stelle ich mir die Welt vor“. Im zweiten Buch werden Fragen aus Schülersicht an die Kunst gestellt – beispielsweise: „Wie beginnt ein künstlerischer Prozess?“, „Wie entsteht eine künstlerische Idee?“ oder „Wie kann man Kunstwerke ordnen?“ Derartige Fragen erscheinen nicht mehr als Anhang von Sachtexten, sondern leiten einen forschenden Unterrichtsprozess ein. Hier wird mit der Figur des „impliziten Lesers“ (Iser 1972) gearbeitet. Das heißt, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, ihre Fragen und Sichtweisen werden im Lehrbuchtext bereits berücksichtigt. So entsteht ein vorrangig über Fragen oder Selbstaussagen entwickelter Typ eines „impliziten Schülers“ in den Lehrbuchtexten. Dieser ist nicht nur als rhetorische Figur zu verstehen, die die potentiellen Leser umgarnen soll, vielmehr entspricht er einer methodischen Figur, mit der sich die Lehrbücher am Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen orientieren und die Kunst in die Erfahrungswelt Heranwachsender übersetzen. In dieser Weise baut der Text eine Brücke zwischen Kunstwelt und Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler.

In den Kunstlehrbüchern der Zukunft sollten derartige Formen der Leser- bzw. Betrachteraktivierung stärker ausgeschöpft werden. Wie neuere Veröffentlichungen zur Vermittlung und Rezeption zeitgenössischer Kunst zeigen, gelingt eine Annäherung an die Werke nur, indem von der Betroffenheit der jeweiligen Betrachter ausgegangen wird und diese im individuellen Erschließungsprozess als souverän anerkannt werden (Sturm 1996), (Uhlig 2005), (Mörsch 2010). Lehrbuchtexte müssten daher stärker darauf achten, dass nicht nur die Hochsprache von Pädagogik und Wissenschaft das Sagen über die Kunst bestimmt, sondern dass ebenso die Sprachlosigkeit oder der Prozess des Ringens um Sprache in Lehrbuchtexte integriert wird. Das „Unterweisungswissen“ wäre durch ein „Rede- und Körperwissen“ (Sturm 1996, S. 180 ff) zu ergänzen. Die Schüler müssten durch adäquate Fragen oder Leerstellen in der Bedeutungsebene der Texte zur Erschaffung eigenen Wissens mittels des Sprechens ermutigt werden. Ansatzpunkte aktiver und sprachschöpferischer Rezeption bietet die alltägliche Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, aus der heraus die Kunst wahrgenommen wird und aus der bereits brennende Fragen mitgebracht werden. Dies sind aber keine Fragen an die Kunst sondern an das eigene Leben. Die Werke der Kunst würden dann dem Konzept einer ästhetischen Lebenskunde dienen (Steffens 2011) oder Anlass eines Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen sein (Uhlig 2011).

Ein weiteres unausgeschöpftes Potential stellt die rigide Trennung zwischen rezeptionsorientierten Lehrbüchern und praxisbezogenen Arbeitsmaterialien dar. Die im Auer Verlag erschienene Reihe „Kreativer Kunstunterricht“ und „Arbeitsbuch 2“ von Klett beschreiben hier erstmals andere Wege. Neben den zeitgenössischen Kunstwerken wurden in diese Schulbücher auch Schülerarbeiten integriert und gleichberechtigt im Sinne eines Ideen- und Technologietransfers präsentiert. Diese Schülerarbeiten regen eine praktische und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Kunst an und zeigen, wie eine kreative Anwendung von Gestaltungswissen aussehen könnte. Wenn künftig auch in andere Lehrbücher verstärkt Schülerarbeiten einbezogen würden, könnte es gelingen, dass sich die Jugendlichen der zunächst fremden Kunstwelt näher fühlen, weil ihnen hier auch schöpferische Produkte der eigenen Altersgruppe begegnen. Damit würde außerdem ein klares Signal gesetzt, dass es nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern um die Aneignung von praktischen Gestaltungskompetenzen geht. Künftige Lehrbücher könnten verstärkt die methodische Figur des immanenten Leser-Betrachters durch die Figur des immanenten Schülerkünstlers bzw. der Schülerkünstlerin ergänzen und damit den Wandel vom klassischen Lehrbuch zum Lernbuch weiter fortführen.

*Der Text entspricht einer erweiterten Fassung von: Joachim Penzel: Stolpersteine auf dem Weg vom Wissen zur Kompetenz. Zu einigen Textproblemen in Schulbüchern für den Kunstunterricht. In: Andrea Deyer und Joachim Penzel (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik, München 2012, S. 173–186*

*Aktualisierung: 6/2016*

## Literatur

### a) Wissenschaftliche Literatur

- BELTING 1983: Belting, Hans: "Das Ende der Kunstgeschichte? Überlegungen zur heutigen Kunsterfahrung und historischen Kunstforschung", München
- BROMLEY 2003: Bromley, Roger u.a. (Hg.): *Cultural Studies*. Grundlagentexte zur Einführung, Lüneburg
- BUTIN 2000: Butin, Hubertus (Hg.): *Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst*, Köln
- DIDI-HUBERMAN 2000: Didi-Huberman, Georges: *Vor einem Bild*, München
- EBELING 2004: Ebeling, Knut: *Die Mumie kehrt zurück II*. Zur Aktualität des Archäologischen in Philosophie, Kunst und Technik, in: *Die Aktualität des Archäologischen* - in Wissenschaft, Medien und Künsten, in: Altekamp, Stefan und Ebeling, Knut, Frankfurt/ a.M., S. 9-32
- FOUCAULT 1997: Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.
- HUBER 1997: Huber, Hans Dieter: *Kommunikation in Abwesenheit*. Zur Mediengeschichte der künstlerischen Bildmedien, in: Hirner, René (Hg.): *Vom Holzschnitt zum Internet*. Die Kunst und die Geschichte der Bildmedien von 1450 bis heute. Ostfildern-Ruit, S. 19-36
- ISER 1972: Iser, Wolfgang: *Der implizite Leser*. Kommunikationsformen des Romans von Buyan bis Beckett, München
- KULTERMANN 1966. Kultermann, Udo: *Geschichte der Kunstgeschichte*. Der Weg einer Wissenschaft, München

- MÖRSCH 2010: Mörsch, Carmen (Hg.): *Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich 2010
- PENZEL 2007: *Der Betrachter ist im Text. Konversations- und Lesekultur in Gemäldegalerien zwischen 1700 und 1920*, Münster
- PETERSSON 2010: Pettersson, Rune: *Bilder in Lehrmitteln*, Hohengehren
- STEFFENS 2011: Steffens, Andreas: *Selbst-Bildung. Die Perspektive der Anthroästhetik*, Oberhausen 2011
- STURM 1996: Sturm, Eva S.: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*, Berlin
- UHLIG 2005: Uhlig, Bettina: *Kunstrezeption in der Grundschule*, München
- UHLIG 2011: Uhlig, Bettina: *Philosophieren mit Kindern im Museum / Philosophieren mit Kindern ist Kunst*, in: Duncker, Ludwig und Müller, Hans Joachim (im Erscheinen)
- WAGNER 2008: Wagner, Ernst: *Just what is it that makes today's schoolbooks so different, so appealing? – Strategien der Visualisierung in Schulbüchern für das Fach Kunst*, in: Lieber, Gabriele (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern*, Hohengehren, S. 124-133

### **b) Erwähnte Lehrbücher**

- BUSSE 2002: Busse, Klaus-Peter: *Lernbox Kunst. Das Methodenbuch*, Friedrich Verlag, Seelze-Velber
- BROER/ETSCHMANN/HAHNE/TLUSTY 2004: Broer, Werner; Etschmann, Walter; Hahne, Robert und Tlusty, Volker: *Kammerlohr. Epochen der Kunst, Bd.1-5*, Oldenbourg, München 1998
- ETSCHMANN/HAHNE/TLUSTY 2004: Etschmann, Walter; Hahne, Robert und Tlusty, Volker: *Kammerlohr. Kunst im Überblick. Stile – Künstler – Werke*, Oldenbourg, München
- FELGENTREU/NOWLAND 2006: Felgentreu, Simone und Nowland, Karlheinz: *Kunst. Gymnasiale Oberstufe*, Duden Paetec Schulbuchverlag, Berlin
- GRÜNEWALD 2003-2004: Grünewald, Dietrich: *Kunst entdecken*, Bd. 1-3, Cornelsen Verlag, Berlin
- GRÜNEWALD 2009: Grünewald, Dietrich (Hrsg.): *Kunst entdecken. Oberstufe*, Cornelsen, Berlin
- HAHNE 2011: Hahne, Robert: *Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Plastiken*, Schroedel Verlag, Braunschweig
- HIETKAMP 2006: Hietkamp, Eveline: *Kunst erleben – Kunst begreifen. Arbeitsbuch Kunsterziehung und Gestaltung für sozialpädagogische Berufe*, Cornelsen Verlag, Berlin
- KERN/SCHULZ 2003: Kern Erika und Helmuth, Schulz, Frank: *Hier kommt die Kunst!*, Basis Reihe Kunst 2/3, Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig
- KIRSCHENMANN/SCHULZ 1999: Kirschenmann, Johannes und Schulz, Frank: *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*, Ernst Klett Verlag, Leipzig
- KLANT/WALCH 2002-2004: Klant, Michael und Walch, Josef: *Grundkurs Kunst 1-4*, Schroedel Verlag, Braunschweig
- KLANT/WALCH 2008-2010: Klant, Michael und Walch, Josef: *BILDENDE KUNST 1-3*, Schroedel Verlag, Braunschweig
- KLANT/WALCH 2015: *Grundkurs Kunst+ Basiswissen, Kunstgeschichte, Bildkompetenz*, Braunschweig
- SOWA/GLAS/SEYDEL 2008-2010: Sowa, Hubert; Glas, Alexander und Seydel, Fritz, (Hrsg.): *Kunst Arbeitsbuch 1-3*, Ernst Klett und Friedrich Verlag, Stuttgart/Leipzig und Velber
- REGEL/SCHULZ/KIRSCHENMANN/KUNDE 2001: Regel, Günther; Schulz, Frank; Kirschenmann, Johannes und Kunde, Harald: *Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis*, Ernst Klett Verlag Leipzig
- Reihe *Kreativer Kunstunterricht* mit Sonderheften zu Farbe, Grafik, Design/Plastik, Fotografie, Architektur, Auer Verlag, Donauwörth 2000-2003
- THOMAS/SEYDEL, SOWA 2007: Thomas, Karin; Seydel, Fritz, Sowa, Hubert (Hrsg.): *Kunst. Bildatlas*, Ernst Klett Verlag und Friedrich Verlag, Stuttgart/Leipzig, Velber
- WALCH/PENZEL 2005: Walch, Josef und Penzel, Joachim: *WEKA Kunst unterrichten. Bildanalysen: beschreiben, analysieren, interpretieren*, Kissingen