

## Bildkompetenz im Klassenzimmer

### Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte leisten?

Anna Elisabeth Albrecht und Stephan Albrecht

Auf einer Tagung in Florenz im Mai 2009 riefen französische und italienische Kunsthistoriker dazu auf, Kunstgeschichte als eigenständiges Fach in den schulischen Lehrplan der europäischen Mitgliedsländer aufzunehmen. Dieser sogenannte »*Florentiner Appell*« wurde vom Verband Deutscher Kunsthistoriker nicht nur begrüßt, sondern auch entsprechend unterstützt.<sup>1</sup> Die Erinnerung an das gemeinsame kulturelle Erbe Europas steht im Zentrum der florentinischen Forderung.

»Ein schulischer Kunstgeschichtsunterricht in den Ländern der Gemeinschaft würde allen Einwohnern ermöglichen, den Geist einer künstlerischen Gemeinschaft zu verstehen, der Europa seit mehr als drei Jahrtausenden vereint. Kunstwerke – von der Moschee von Cordoba bis zu den Wasserturm-Fotos der Bechers – liefern in historischer Perspektive die beste Einführung in Religionen, gegenseitige geistige Inspirationsprozesse und Zivilisationen, die die Geschichte des Kontinents geprägt haben.«<sup>2</sup>

Kunstgeschichte als Schulfach?<sup>3</sup> Das ist in einigen europäischen Ländern Wirklichkeit, in der deutschen Schullandschaft steht Kunstgeschichte als Lehrfach nicht auf dem Bildungsplan. Vielmehr teilen sich hierzulande künstlerische Gestaltung und das Nachdenken darüber die wenigen Schulstunden im gemeinsamen Unterrichtsfach Kunst. Dabei liegt der Schwerpunkt in der Lehrpraxis wohl mehr auf der Produktion

---

<sup>1</sup> Vgl. die Stellungnahme und den Aufruf zur Unterstützung vom Vorsitzenden des Verbands Deutscher Kunsthistoriker Georg Satzinger zum Thema (Satzinger (2009)).

<sup>2</sup> Deutsches Nationalkomitee für Denkmalschutz: [http://www.dnk.de/archiv/n2413?no\\_de\\_id=2399&from\\_node=2413&beitrag\\_id=149](http://www.dnk.de/archiv/n2413?no_de_id=2399&from_node=2413&beitrag_id=149) [29.05.2017].

<sup>3</sup> Mehr Kunstgeschichte in den Schulen! Das fordert die Dortmunder Professorin Barbara Welzel in einem Interview in der Art (März 2015): <http://www.art-magazin.de/szene/8697-rtkl-kunstunterricht-debatte-mehr-kunstgeschichte-den-schulen> [20.06.2017]; <http://www.bdk-online.info/blog/2015/03/24/kunstgeschichte-in-der-kunstpaedagogik/#more-5911> [26.06.2017].

als auf der Reflexion von Kunst. Das spiegelt sowohl die Lehrerausbildung als auch – in logischer Konsequenz – die Umsetzung im Schulalltag. Dem entgegen steht, dass die deutsche Lehrbuchliteratur eine deutliche Vorliebe für den kunsthistorischen »Bilder- und Bildungskanon« zeigt, für kunsthistorische Fragestellungen und Methoden.<sup>4</sup> Kunstgeschichte und Kunstpädagogik: Wie gehen diese beiden Fachdisziplinen in der Schulpraxis zusammen? Dazu einige Überlegungen aus kunsthistorischer Sicht, die während der gemeinsamen Arbeit von Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern sowie Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen an dem Lehrbuch »Buchners Kompendium Kunst« entstanden sind.<sup>5</sup>

Immerfort ist von ihr die Rede – von der Bilderflut. Tatsächlich flimmern jede Sekunde Hunderttausende von Bildern über die Bildschirme von Smartphones, Tablets und Computern: eine bunte, aufregende Welt, in der man schnell die Orientierung verlieren kann. Denn diese Bilder halten das Gehirn laufend auf Trab: Wahrnehmen, Auswählen, Ablegen. Das sind die äußeren Bilder. Hinzu kommen die Bilder, die jedes Gehirn vorhält, im persönlichen oder im kulturellen Gedächtnis bewahrt und erinnert, und die Bilder, die jeder imaginiert: Zusammen bilden sie die inneren Bilder. Diese äußeren und inneren Bilder kommunizieren miteinander. Sie vernetzen sich und produzieren wieder neue Bilder, ein komplexer Prozess. Das Denken, Arbeiten und Handeln in und mit Bildern hat im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts eine Bedeutungsverschiebung vom Wort zum Bild hervorgerufen. Mit anderen Worten; seitdem beeinflusst das Bild den menschlichen Alltag in einem Maß wie nie zuvor. Das hat die Wissenschaft, die sich seit den 80er Jahren in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen mit der Beobachtung und Erkundung dieser Prozesse um die Bilderzeugung, Wahrnehmung und Produktion auseinandergesetzt hat, längst erkannt. Es war der deutsche Kunsthistoriker und Philosoph Gottfried Boehm, der dieser Entwicklung 1994 mit dem Begriff des *Iconic Turn*<sup>6</sup> einen Namen gegeben hat.

In diesem Zusammenhang hat sich auch das klassische Arbeitsfeld der Kunstgeschichte als das Bild-Fach schlechthin, gewandelt. Hier

---

<sup>4</sup> Busse (2014).

<sup>5</sup> Heckes und Albrecht (2016).

<sup>6</sup> Boehm (1994).

dreht sich seitdem die Auseinandersetzung nicht mehr nur um das zwei – oder dreidimensionale Bild, sondern auch vermehrt um das elektronische und digitale Bild, um das, was Werbung und Film an bewegten Bildern hervorbringen. Bilder produzieren Bilder!

Aber nicht nur in der Wissenschaft, auch in der Schule hat sich der Umgang mit dem Medium Bild stark verändert. Hier hat das Bild zwar nach wie vor seinen festen Platz als Illustration, als Dokumentation und in der Filmvorführung, aber es hat sich in einigen Bereichen wie den Geschichts- oder Biologiebüchern das Verhältnis von Text und Bildmenge und -größe zugunsten der Abbildungen verschoben. Man muss nur ein Schulbuch der 1970er Jahre mit einem Schulbuch der 2010er Jahre vergleichen. Das Bild hat heute vielfältige Funktion, es dient als Illustration, als Gesprächsanlass, als Assoziation, als Begegnung usw. Gleichzeitig ist ein neues Format hinzugekommen, in dem das Bild wiederum eine große Rolle spielt: die digitale Lernplattform. Mit einem Klick hat man Zugriff auf den grenzenlosen Bilderschatz des Netzes. Bilder produzieren Bilder: Fluch oder Segen? Zwar sind die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Bildern seit frühester Kindheit gewohnt, aber auch entsprechend früh wird von ihnen selbst der Einsatz von Bildern in der Schule erwartet. Ab der Grundschule etwa werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, Plakate zu bestimmten Themen zu erstellen. In der weiterführenden Schule wird erwartet, dass ein Referat mit einer digitalen Bildpräsentation einher geht. Aber, so vielfältig der Einsatzbereich von Bildern in der Schule auch ist, wird der Umgang mit dem (digitalen) Bild auch entsprechend vorbereitet, begleitet und beurteilt? Sind sich die Schülerinnen und Schüler im Klaren über die Möglichkeiten und Grenzen des informativen Gehalts eines Bildes? Wissen sie um Inhalte, den emotionalen Charakter und seine wirkmächtigen Eigenschaften? Kurzum, so selbstverständlich die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen an der Schule gelehrt und gelernt werden, wie verhält es sich mit der Kulturtechnik des Bildverstehens? Ist diese Technik im Lehrplan vorgesehen?

Was ist die Aufgabe der Schule und was haben Kunst und Kunstgeschichte damit zu tun? Die Schule als öffentliche Einrichtung hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf das Leben in ihrer Gesellschaft vorzubereiten: zum Nutzen der Persönlichkeit, der Gemeinschaft und der Wirtschaft im Sinne der allgemeinen Bildung und Berufsvorbereitung. Dazu werden bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertig-

keiten benötigt, sogenannte Kompetenzen, die nicht nur als Fachkenntnisse, sondern vor allem als anwendbares Wissen an der Schule gelehrt und gelernt werden sollen.<sup>7</sup> Als man in Reaktion auf die PISA Ergebnisse im Jahr 2003 die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache im mittleren Schulabschluss zu Kernfächern erklärte und mit entsprechenden Bildungsstandards<sup>8</sup> fundamentierte, argumentierte man, dass Lesen, Schreiben und Rechnen zu den grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gehörten, die für eine Teilhabe an der gegenwärtigen und zukünftigen Welt notwendig seien. Bildverstehen gehörte erstaunlicherweise nicht dazu. Dass der reflektierte Umgang mit dem Bild aber genauso zum modernen Weltverständnis gehört und seinen Platz im schulischen Fächerkanon haben sollte, dazu forderten erst die deutschen Kunstpädagogen im Zuge der Etablierung neuer, bundesweiter Bildungsstandards nachdrücklich auf. Klassischerweise gehört die Auseinandersetzung mit dem Bild in das Unterrichtsfach Kunst. So waren es auch die Kunstpädagogen, die den Diskurs um die komplexen Inhalte der sogenannten *Bildkompetenz* geführt haben und immer noch führen. Man bildete einen Arbeitskreis aus dem Fachverband (BDK) und legte im April 2008 ein Papier vor, das die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fachbereich Kunst vorstellte.<sup>9</sup> Eingang wird formuliert:

»Bilder verstehen, mit Bildern kommunizieren, verschiedene bildliche Darstellungsformen beherrschen und auch Imagination und Kreativität entfalten, sind Voraussetzungen für die Orientierung in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt und die Teilhabe am kulturellen Leben sowie auch als Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung.«<sup>10</sup>

Besonders unter den Stichworten »Orientierungswissen in der heutigen bildgeprägten Welt«, »Kulturelle Teilhabe durch eine Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe« und »Bereicherung der Lebensgestaltung durch die Erfahrung von sinnlichem Genuss« wird die herausragende Rolle, die das

---

<sup>7</sup> Bos, Wendt und Holt (2009, 410ff).

<sup>8</sup> Die KMK ist verantwortlich für die bundesweite Formulierung von Bildungsstandards (2003/2004/2012) in den verschiedenen Fächern und Schulformen. Gleichzeitig legt sie die Kompetenzen fest, die die Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Jahrgangsstufen erreicht haben sollten.

<sup>9</sup> BDK (2008, 2–4).

<sup>10</sup> BDK (2008, 2).

Bildverstehen in der modernen Gesellschaft spielt, deutlich. Dazu braucht es eine Unterweisung in Bildkompetenz.<sup>11</sup>

Geht man nach den Formulierungen des BDK, dann wird Bildkompetenz praktisch und theoretisch gelehrt und gelernt.<sup>12</sup> Auf der einen Seite werden Bilder produziert. Dazu zählt alles, was den künstlerischen Werkprozess anbelangt. Angefangen bei der Arbeitsorganisation und der Kenntnis von unterschiedlichen Techniken, über die Idee und ihre kreative Umsetzung, das Experimentieren, Präsentieren von Bildern und das Kommunizieren von und mit Bildern. Auf der anderen Seite wird über das Bild nachgedacht. Hierbei geht es um die komplexen reflektiven und rezeptiven Prozesse rund um das Bildverstehen, die auch die Wahrnehmung von Bildern einschließt. Diese beiden Formen der Annäherung an das Bild wirken zusammen und bilden unter dem Stichwort »Bildkompetenz« die Grundlagen des Unterrichtsfachs Kunst an deutschen Schulen.

Und nun kommt die Kunstgeschichte ins Spiel: Denn überall dort, wo über das Bild gesprochen wird, wo es beschrieben und analysiert wird, wo es in einen historischen Kontext gestellt und bewertet wird, greift die Kunstpädagogik traditionell auf das methodische Instrumentarium der Kunstgeschichte zurück.<sup>13</sup> Um auf die Ausgangsfrage der Überlegungen in diesem Aufsatz zurückzukommen: Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte in einem Lehrbuch leisten?

Im Schulunterricht werden Bilder in der Regel auf zwei unterschiedliche Weisen eingesetzt. Entweder steht das Bild als Kunstwerk im Mittelpunkt einer Interpretation, oder das Bild dient der vertiefenden Illustration eines zumeist historischen Sachverhalts. Besonders der Geschichtsunterricht, aber auch andere, zum Beispiel landeskundliche Fächer, greifen vielfach auf Bilder zurück, um einem Sachtext größere Einprägsamkeit, zusätzliche Evidenz oder höhere Attraktivität zu verleihen. Ein altes Missverständnis steht der Bildbetrachtung aber entgegen: Seit den berühmten Briefen Gregors des Großen (um 540–604) von 599 hält sich hartnäckig die Vorstellung, Bilder seien die geeignete »Lektü-

---

<sup>11</sup> Die Forderungen und Inhalte des Begriffs Bildkompetenz sind komplex, vgl. zum aktuellen Stand der Diskussion die Beiträge im Sammelband Bildkompetenz, in: Bering und Niehoff (2013, 35–40).

<sup>12</sup> Preuss (2014, 4–11).

<sup>13</sup> Vorwiegend auf das ikonografische und ikonologische Erklärungsmodell von Panofsky (1955).

re« für die Analphabeten. Bereits der Kirchenvater hatte dabei die pädagogische Eignung der Bilder hervorgehoben: »Die Malerei wird in den Kirchen verwendet, damit die Analphabeten wenigstens, wenn sie auf die Wände schauen, das lesen, was sie in den Codices nicht zu entziffern in der Lage sind« (Epistulae, IX,209: CCL 140A, 1714).<sup>14</sup>

Während das Lesen von Texten als intellektuelle Leistung mühsam erlernt werden muss – so könnte man Gregors Gedanken weiterspinnen – ist das Sehen dem Menschen also angeboren, damit unmittelbar sinnlich erfahrbar und deshalb auch selbsterklärend? Ganz im Gegenteil: Bilder bedürfen unter allen Umständen einer Erklärung. Tatsächlich ist es vom Sehen der Bilder bis zum Verstehen der Bilder ein weiter Schritt, der ebenso erlernt werden muss, wie das Lesen und Schreiben von Texten oder das Lösen einer Mathematikaufgabe: Bildverstehen ist eine Kulturtechnik!

Das verdeutlicht der folgende Vergleich eines zeitgenössischen Fotos aus dem Internet (Abb. 1) mit der Skulptur des David (1501–1504) von Michelangelo in Florenz (Abb. 2). In beiden Fällen handelt es sich um die Darstellung nackter Menschen vor einem Regierungsgebäude: Hier steht ein junges Paar vor dem Berliner Reichstag, dort ein Jüngling vor dem historischen Rathaus von Florenz. Was auf den ersten Blick ähnlich erscheint, nackte Menschen vor Regierungsgebäuden, könnte nach der inhaltlichen Aussage kaum gegensätzlicher sein. Während Michelangelos biblischer Held in seiner idealen antikischen Nacktheit, Tugendhaftigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstverständnis des toskanischen Stadtstaates repräsentiert, bringt das nackte Paar vor dem Berliner Reichstag subversiv seinen Widerstand gegen die Macht der Banken und Großkonzerne, gegen die staatliche Entscheidung zu mehr Sparmaßnahmen (Occupy-Bewegung) zum Ausdruck. Nacktheit als Bestätigung eines Ideals oder Nacktheit als Übertretung einer Schamgrenze. Nacktheit mal staatstragend-affirmativ, Nacktheit mal als offene Kritik an der Staatsgewalt. Der Betrachter der beiden Bilder erkennt also zunächst das Vergleichbare an den Figuren und ihren Situationen, aber ohne Hintergrundwissen wird er den ursprünglichen Sinngehalt der Bilder über die reine Form und ihre Wahrnehmung hinaus nicht erfassen.

---

<sup>14</sup> Die Literatur zu diesem Thema ist kaum noch zu überschauen. Einen guten Überblick bietet immer noch Duggan (1989, 227–251), und Duggan (1990, 138–153). Ruffer (2014, 437).

sen können. Erst die Kenntnis des historischen Kontexts ist der Schlüssel zum tieferen Verständnis der beiden Bildinhalte. Die Identifikation des Dargestellten erfordert also ein bestimmtes Maß an historischem Wissen. Ohne Kontextualisierung bleibt der Zugang zum Bild ein ahistorisches Vergnügen.<sup>15</sup>



Abb. 1: Zeitgenössisches Foto aus dem Internet; dargestellt sind nackte Menschen vor dem Reichstagsgebäude in Berlin

Wenn es also um die Vermittlung der reflektiven Bildkompetenz im Schulunterricht geht, beruht diese auf zwei Säulen: Erstens auf der »*Betrachtung der Form*« im Sinne einer sprachlich strukturierten Beschreibung mit anschließender »*Analyse der künstlerischen Mittel*« und zweitens auf der »*Bildinterpretation*«, die mit unterschiedlichen Fragen unter Heranziehung von zum Beispiel auch schriftlichen Quellen den historischen Kontext des Kunstwerks zu ermitteln versucht.

---

<sup>15</sup> Crary (1996).

Bleibt man bei dem oben genannten Bildbeispiel, so wird die »formale Betrachtung« und »künstlerische Analyse« aus einem Vergleich zusätzliche Informationen gewinnen: Betrachterperspektive, Standmotive, bis hin zu der Haltung der Köpfe, dem Spiel der Gliedmaßen und Muskeln, die auf einer kalkulierten Inszenierung des Künstlers und Autors beruhen. Bei der elaborierten Renaissanceskulptur Michelangelos ebenso wie bei dem scheinbar zufällig eingefangenen Moment des Fotografen.



Abb. 2: Skulptur des David (1501–1504) von Michelangelo in Florenz

Diese formale Untersuchung lässt sich direkt am Bild ohne zusätzliches historisches Wissen durchführen. Es handelt sich um eine Kompetenz, die auf der Erfahrung der etablierten kunsthistorischen Bildbetrachtung

beruht, deren Kriterien prinzipiell offen sind. Dabei kann die Orientierung an einem erprobten Fragenkanon vor allem der Anfängerin und dem Anfänger eine gute Hilfestellung bieten, besonders wenn es sich um das Verfassen der Bildbeschreibung handelt, die als Grundlage jeder formalen wie künstlerischen Bildanalyse vorausgehen muss. Tatsächlich stellt die präzise strukturierte Bildbeschreibung meist die erste große Hürde dar, der sich die Schülerinnen und Schüler bei der formalen Analyse eines Bildes gegenübersehen. Was sie hier leisten müssen, ist der Wechsel von einem Medium ins andere. Wie übersetze ich das Bild ins Wort? Wie strukturiere ich meine ersten Wahrnehmungen? Schwieriger wird es bei der kontextbezogenen Bildinterpretation, denn sie benötigt tatsächlich ein zusätzliches Wissen, das in der erforderlichen Tiefe einen großen Rechercheaufwand erfordert. Es liegt in der Natur der Sache, dass der knapp bemessene Unterricht diese beiden Bereiche nur in unterschiedlicher Intensität verfolgen kann.

#### *»Kompendium Kunst«*

Zu den entscheidenden reflektiven Bildkompetenzen gehören auch die Fragen: Welche Evidenz hat das Bild? Wie weit darf eine inhaltliche Auslegung durch formale Betrachtungen gehen? Welche Erkenntnisse darf ich von einer reinen Formanalyse erwarten? Wo muss ich meine Deutung mit zusätzlichem Wissen stützen, um Allgemeingültigkeit beanspruchen zu können? Wie sehr unterliegt meine Interpretation der eigenen Historizität? Mit anderen Worten: Wo liegt die Grenze zwischen Befundanalyse und Interpretation?

Bei den Vorüberlegungen zur Konzeption des »Kompendiums Kunst« ging es darum, die Möglichkeiten und Grenzen der kunsthistorischen Interpretation darzustellen und für den Unterricht nutzbar zu machen. Dabei haben ganz praktische Überlegungen eine Rolle gespielt. Der reflektive Umgang mit dem Bild ist an deutschen Schulen Bestandteil des Kunstunterrichts, vereinzelt auch in anderen Fächern. In allen Fällen steht hierfür aber nur ein sehr geringes Zeitbudget zur Verfügung. Dem trägt das im Buchner Verlag entwickelte Schulbuch »Kompendium Kunst« in konzeptioneller und sprachlicher Hinsicht Rechnung. Das Buch ist auf Allgemeinverständlichkeit angelegt. Fachtermini werden nur verwendet und erklärt, wenn sie für das Verständnis unver-

zichtbar sind (z. B. bei der Architekturanalyse), Fremdworte sind weitgehend vermieden worden.

Die Struktur des Buches ist geprägt von der oben beschriebenen methodischen Trennung der Formanalyse von der kunsthistorischen Interpretation. Darüber hinaus sind die jeweiligen Teile durch ihre Essaystruktur auf die zeitlichen Möglichkeiten einer Unterrichtseinheit zugeschnitten.

Der Bereich der Formanalyse tritt im »Kompendium Kunst« als »Werkstatt« auf. Das soll zum Ausdruck bringen, dass hier der nahsichtige Blick auf das Kunstwerk, sozusagen über die Schulter des Künstlers hinweg, im Vordergrund steht. Die »Werkstatt« bietet exemplarische Analysen in den Bereichen der Malerei, der Plastik und der Architektur. Der Malerei wurde hierbei besonders viel Platz eingeräumt, indem jeweils ein klassisches Bild einem modernen Beispiel gegenübergestellt ist. Den Auftakt jeder Werkstattseite geht eine beispielhafte Beschreibung voraus, die prägnant die Umsetzung des Seherlebnisses in Sprache vorstellt. Die folgenden Seiten sind schematisch angelegt: Sie stellen in grafischer Form Möglichkeiten und Perspektiven der formalen Analyse und deren Interpretationspotential vor.

Die einzelnen Werkanalysen tauchen unter der Überschrift »Wie« auf (Abb. 3). Sie geben der Leserin und dem Leser Vorschläge an die Hand, die es ermöglichen, die formale Gestaltung zu erschließen und zu verbalisieren. Bei den Beispielen der Malerei stehen die Kategorien Farbe, Licht, Linie und Komposition im Vordergrund. Sie werden ergänzt durch haptisch-materielle Qualitäten und verschiedene Beobachtungen zu den Bildoberflächen. Im Zentrum jeder Seite steht das Bild. Pfeile und Legenden weisen farblich differenziert auf wesentliche Beobachtungen hin. Während die Werkanalyse sich darauf beschränkt, Beobachtungen zu benennen, steht bei der folgenden Doppelseite zur Werkinterpretation die Frage des »Warum« im Mittelpunkt (Abb. 4). Generell sind die Seiten von Werkanalyse und Werkinterpretation grafisch gleich aufgebaut und farblich aufeinander bezogen. Dadurch können die Leserinnen und Leser verfolgen, wie eine Beobachtung in eine erste Interpretation eingebracht werden kann. Die Interpretation bleibt hier jedoch ganz auf die Elemente der Malerei beschränkt. Sie arbeitet heraus, welche Effekte der Einsatz der beobachteten künstlerischen Mittel erzeugt (z. B. der Raumeindruck durch Fluchtlinien). Es handelt sich noch nicht um eine inhaltliche Deutung.

Die zentrale und eigenständige Stellung der »Werkstatt« am Anfang des Buches verdeutlicht auch ihren propädeutischen Charakter. Sie ist die Grundlage für alle weiteren Betrachtungen und kann weitgehend unabhängig von dem übrigen Unterrichtsmaterial zur Übung der Werkbetrachtung eingesetzt werden. Die hier erworbenen Kompetenzen lassen sich prinzipiell auf alle Beispiele im »Kompendium Kunst« anwenden und übertragen.

Den umfangreichsten Teil des Buches nimmt die anschließende kunsthistorische Betrachtung ein. Dieser Abschnitt besteht aus Essays, die chronologisch geordnet zu größeren Blöcken zusammengefasst sind: Antike, Mittelalter, Renaissance, Barock, 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert, 21. Jahrhundert. Jedem Block ist ein übergreifender Text vorangestellt, der die jeweiligen Epochenspezifika herausarbeitet, aber auch kritisch hinterfragt. Hier werden Bezüge innerhalb der folgenden Essays unter einer leitenden Fragestellung hergestellt.

Ganz bewusst wurde bei dieser Struktur des »Kompendiums Kunst« die Entscheidung für eine exemplarische Herangehensweise gefällt, so wie sie in der Essaystruktur zum Ausdruck kommt. Ausschlaggebend dafür waren ein wissenschaftstheoretischer und ein unterrichtspraktischer Grund. Nach dem Ende der Stilgeschichte<sup>16</sup> trägt diese Einteilung der Einsicht Rechnung, dass die Kunstgeschichte nicht unter einem einheitlichen Narrativ zu beschreiben ist. Die Essaystruktur bringt vielmehr das weite Spektrum an Methoden und Fragestellungen zum Ausdruck, die die Erforschung der Kunst in den letzten Jahrzehnten geprägt hat. Gleichzeitig betont sie in ihrer chronologischen Ordnung den historischen Aspekt. So präsentiert sich die Geschichte der Kunst nicht als zwangsläufiges Produkt einer kulturellen Entwicklung, sondern als Erzählung von Widersprüchen, Parallelen und Ungleichheiten, die nicht unabhängig von der Kategorie Zeit zu verstehen sind.

Zugleich orientieren sich die Essays als kleinste Grundeinheiten des »Kompendiums Kunst« direkt am Schulalltag: Auf einer oder zwei Doppelseiten angelegt, sind sie so konzipiert, dass sie jeweils als Unterrichtseinheit für eine Einzel- oder Doppelstunde verwendet werden können. Folgerichtig ist jeder Essay so geschrieben, dass er eigenständig und ohne die Lektüre anderer Texte verständlich ist. Verweise dienen wahlweise der methodischen und/oder der inhaltlichen Vertiefung.

---

<sup>16</sup> Belting (1995).

Alle Essays folgen im Prinzip einer gleichen Struktur: Jede der einzelnen Darstellungen stellt jeweils ein Kunstwerk in den Mittelpunkt. Weitere Vergleichsbeispiele dienen einerseits dazu, den Blick für die Besonderheiten zu schärfen, andererseits erlauben sie Abstraktionen zu allgemeineren Positionen. So soll eine erste Urteilsfähigkeit herausgebildet werden. Charakteristische Leitfragen der einzelnen Epochen werden durchgängig in den Essays thematisiert und miteinander vernetzt. Damit verzichtet das »Kompodium Kunst« auf jede Form von enzyklopädischer Darstellung, gewinnt dafür aber an inhaltlicher Tiefe und methodischer Schärfe am Objekt. Der Fließtext wird ergänzt durch thematische Exkurse zu grundlegenden kunsthistorischen Fragen.

Am Ende jedes Artikels stehen Aufgaben, die nach den Kriterien des kompetenzorientierten Unterrichts den Stoff vertiefen. Praktische Anregungen helfen, größere Beziehungen herzustellen, und regen zum Wissenstransfer an. Mit ihren ganz unterschiedlichen Fragestellungen tragen die einzelnen Essays bereits zu einer Methodenkompetenz bei, wie sie in vielen Lehrplänen gefordert wird.

Generell ist die Vermittlung von Methodenkompetenz im vorliegenden Fall der Kunstgeschichte als Teildisziplin des Kunstunterrichts jedoch eine heikle und schwierige Aufgabe. Kunstdidaktiker und Kunsthistoriker verwenden vielfach die gleichen Begriffe, meinen jedoch unterschiedliche Inhalte.<sup>17</sup> Zudem lassen sich viele der jüngeren kunsthistorischen Methoden kaum im Unterricht anwenden, weil die dafür erforderlichen Wissensvoraussetzungen nicht vorhanden sind. Kein Wunder also, dass die Methoden im Kunstunterricht zumeist immer noch auf der Stilgeschichte Wölfflins und der Ikonologie Warburgs und Panofskys basieren, wissenschaftliche Vorgehensweisen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden.

Es kann nicht die Aufgabe eines Schulbuchs sein, hier neue Standards zu setzen. Das »Kompodium Kunst« begegnet diesem Problem wiederum exemplarisch. Am Ende jedes Epochenblocks stellt es unter der Überschrift »Aufgaben und Methoden« eine Fragestellung vor, die entweder »praktisch-rezeptiv« oder »wissenschaftlich« vorgeht (Abb. 5). Realistisch gesehen sind jedoch der Methodendiskussion im kunsthisto-

---

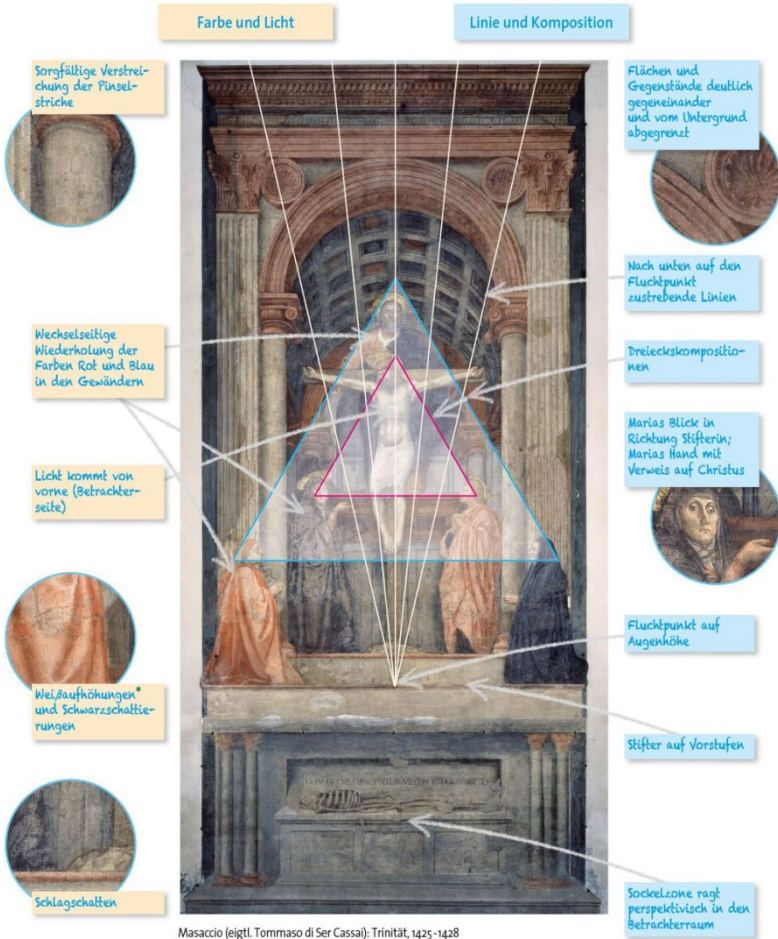
<sup>17</sup> Das mag daran liegen, dass es sowohl bei der Herstellung als auch bei der Betrachtung eines Kunstwerks genauso viele inhaltliche Überschneidungen wie grundsätzliche Unterschiede gibt. Ein gemeinsamer Weg wäre hier wünschenswert und sicher für alle Seiten profitabel.

rischen Schulunterricht enge Grenzen gesetzt. Es macht kaum Sinn, in den wenigen Einheiten zur Kunstgeschichte, die im schulischen Kunstunterricht verbleiben, ohne wissenschaftstheoretische Grundlagen über Positionen des akademischen Fachs mehr zu spekulieren als zu reflektieren.

### *Fazit*

Im Sinne der bedeutenden Rolle, die das Bild in der modernen Gesellschaft spielt, ist eine feste Verankerung der Bildkompetenz im Schulcurriculum wünschenswert. Hierfür ist nicht zwingend ein neues Schulfach erforderlich. Generell ist das Bild im Fach Kunst gut aufgehoben. Um die Bildkompetenz qualifiziert ausbilden zu können, müssen dabei jedoch zwei Grundvoraussetzungen erfüllt sein: Zum einen ist mehr Zeit im Unterricht erforderlich, um das Bildverstehen auf ein gesichertes theoretisches Fundament setzen zu können. Soll dies nicht zulasten der praktisch-künstlerischen Ausbildung gehen, ist eine Erhöhung des Lehrdeputats unerlässlich. Zum anderen müsste zukünftig der kunsthistorisch-bildtheoretische Anteil an der Lehrerbildung erhöht werden, damit der wissenschaftlich-kritische Umgang mit dem Bild kompetent vermittelt werden könnte. Mit anderen Worten: Kunstdidaktiker und Kunsthistoriker müssten die Ausbildung von Bildkompetenz zu ihrer gemeinsamen Sache machen.

Malerei: Werkanalyse *Wie?*



Masaccio (eigtl. Tommaso di Ser Cassa): Trinität, 1425-1428

Malerei: Werkanalyse *Wie?*

12 / 13 Betrachten und verstehen

Abb. 3: Beispiel für eine Werkanalyse zum Aspekt »Wie?« in Heckes/Albrecht 2016, 12.

### Malerei: Werkinterpretation **Warum?**

Die **Werkinterpretation** bezieht sich unmittelbar auf die vorangegangene **Werkanalyse**.

Farbe und Licht

Linie und Komposition

**Sorgfältige Verstreichung der Püselstriche** → Steigerung der illusionistischen Wirkung

**Wechselseitige Wiederholung der Farben Rot und Blau** in den Gewändern → Akzentuierung der Zusammengehörigkeit der Figurengruppe um Christus sowie der Beteiligung am Geschehen

**Licht kommt von vorne (Betrachterseite)** → Christus wird hervorgehoben

**Weiaufhungen\* und Schwarzsattierungen** → bewegt und fließend erscheinende Gewänder

**Schlagschatten** → erzeugt Raumwirkung

**Flächen und Gegenstände** deutlich gegeneinander und vom Untergrund abgegrenzt → **klare Erkennbarkeit des Dargestellten**

Nach unten auf den **Fluchtpunkt** zutrebende Linien → **Tiefenraum**

**Dreieckscompositionen** → **Zuordnung der Personen zueinander**

Marias **Blicke** in Richtung Stifterin; Marias **Hand** mit Verweis auf Christus → **Vermittlungsprozess: Stifterin > Maria > Christus und Stifter > Johannes > Christus**

**Fluchtpunkt** auf **Augenhöhe** → **Einbeziehen des Betrachters**

**Stifter** auf **Vorstufen** → **Schnittstelle** zwischen irdischer und himmlischer Sphere

**Sockelzone** ragt **perspektivisch** in den **Betrachterraum** → **hierarchischer Verweis** auf irdische und himmlische Sphere

Masaccio (eigtl. Tommaso di Ser Cassai): Trinität, 1425-1428

### Malerei: Werkinterpretation **Warum?**

14 / 15 Betrachten und verstehen

Abb. 4: Beispiel für eine Werkanalyse zum Aspekt »Warum?« in Heckes/Albrecht 2016, 14.

## Literatur

- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (2013): Bildkompetenz – eine kunstdidaktische Perspektive [= Artificium Schriften Kunst und Kunstvermittlung 48], Oberhausen: Athena.
- BDK Mitteilungen (= Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik) 3, 2008, S. 2-4.
- Boehm, Gottfried (1994): Was ist ein Bild? München: Fink.
- Bos, Wilfried; Heike Wendt; Holt, Nils van der (2010): Kompetenzmessung im Fach Kunst. Herausforderungen und Perspektiven. In: Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik Oktober 2009 [= Artificium Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung 35], hg. v. Kunibert Bering; Clemens Höxter; Rolf Niehoff, 407–429. Oberhausen: Athena.
- Busse, Klaus-Peter (2014): Kunst unterrichten. Oberhausen: Athena.
- Belting, Hans (1995): Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren. München: Beck.
- Crary, Jonathan (1996): Techniken des Betrachters: Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen von Anne Vonderstein. Dresden: Verlag der Kunst.
- Danicke, Sandra (31.03.2015): Mehr Kunstgeschichte in den Schulen! [Interview mit der Professorin Barbara Welzel]. In: Art. Das Kunstmagazin. Verfügbar unter <http://www.art-magazin.de/szene/8697-rtkl-kunstunterricht-debatte-mehr-kunstgeschichte-den-schulen> [20.06.2017].
- Duggan, Lawrence G. (1989): Was Art really the »Book of the illiterate?«. In: Word and Image, (5), 227–251.
- Duggan, Lawrence G. (1990): Was Art really the »Book of the illiterate?«. In: Word and Image, (6), 138–153. Fachverband für Kunstpädagogik (22. März 2015): Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik.
- Erklärung der Hauptversammlung des BDK e.V. Verfügbar unter <http://www.bdk-online.info/blog/2015/03/24/kunstgeschichte-in-der-kunst-paedagogik/#more-5911> [26.06.2017].
- Heckes, Katja; Albrecht, Stephan (2016): Buchners Compendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. Bamberg: C.C. Buchner.
- Panofsky, Erwin (1955): Meaning in the Visual Arts. New York: Doubleday.
- Preuss, Rudolf (2014): Das Erbe annehmen. Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht. In: Kunst und Unterricht. Kulturelles Erbe, 388 (387), 4–11.
- Rüffer, Jens (2014): Werkprozess – Wahrnehmung – Interpretation. Studien zur mittelalterlichen Gestaltungspraxis und zur Methodik ihrer Erschließung

am Beispiel baugebundener Skulptur. Berlin: Lukas Verlag für Kunst- und Geistesgeschichte.

Satzinger, Georg (2009): Florentiner Appell zum kunsthistorischen Schulunterricht in Europa (vom 15.07.2009). Verfügbar unter [http://www.kunsthistoriker.org/florentiner\\_appell.html](http://www.kunsthistoriker.org/florentiner_appell.html) [29.05.2017]; [http://www.dnk.de/archiv/n2413?node\\_id=2399&from\\_node=2413&beitrag\\_id=149](http://www.dnk.de/archiv/n2413?node_id=2399&from_node=2413&beitrag_id=149) [29.05.2017].