

Kunstpädagogik zwischen Bildgeschichte und globaler Gegenwart

Gespräch zwischen Nobumasa Kiyonaga und Johannes Kirschenmann am 4. März 2026

Nobumasa Kiyonaga, Dr. phil., seit 2015 ordentlicher Professor für Kunsttheorie an der University of East Asia in Shimonoseki; ist ein international anerkannter Kunstpädagoge, der die deutsch-japanische Zusammenarbeit in Kunstpädagogik und ästhetischer Bildung maßgeblich geprägt hat.

Johannes Kirschenmann, Dr. phil., ist emeritierter Professor für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München, heute lehrt er an der Westböhmischen Universität in Pilsen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Bilddidaktik, ästhetischen Bildung, Medienbildung und Kunstvermittlung.



Themenwechsel: Nach dem Gespräch ist vor dem Gespräch am Abend des 4. März 2026

1. Zum Profil

NK: Johannes, zunächst möchte ich zum Einstieg einiges zu Deinem Profil fragen. Du bist 1954 geboren. Wo war das genau?

JK: In Freudenstadt im Schwarzwald.

NK: Nach einem vorbereitenden Studium in Tübingen hast Du ab 1976 Kunstpädagogik in Kassel studiert. Wie verlief Dein weiterer Weg?

JK: Nach Studium und Referendariat war ich von 1983 bis 2001 als Kunstlehrer an einem Gymnasium in Bad Homburg tätig. Parallel entstand meine Dissertation, mit der ich 2001 an der Universität Leipzig promoviert wurde.

NK: Ebenfalls 2001 wurdest Du an die Akademie der Bildenden Künste München berufen.

JK: Ja. Dort habe ich bis 2021 Kunstpädagogik gelehrt und mich insbesondere mit Fragen der Bilddidaktik, der historischen Kunst und der Kunstvermittlung beschäftigt. Darüber hinaus war ich in sehr vielen Projekten engagiert, wie aus der Hochschule heraus das Fach Kunst in den Schulen unterstützen sollte. Nach wenigen Jahren oder in meinem Lehrstuhl ein eigenes Institut für

Lehrerfortbildung im Fach Kunst angesiedelt. Das war eine großzügige Ergänzung gegenüber den regulären Angeboten anderer Fächer.

NK: Neben Deiner Hochschultätigkeit hast Du über viele Jahre die Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT mitgeprägt und zahlreiche Bücher veröffentlicht.

JK: Die publizistische Arbeit und die Publikationen waren für mich immer ein wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Tätigkeit und des Austauschs innerhalb der Kunstpädagogik.

NK: Nach Deiner Emeritierung warst Du unter anderem an der Universität Pilsen tätig. Wie kam es dazu?

JK: Das ergab sich aus einer langjährigen wissenschaftlichen Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in Tschechien, vor allem der heutigen Leiterin der Abteilung an der Universität Pilsen. Gern Promotion ich in Deutschland als Komparatistik angelegte Arbeit ein gut Stück begleiten durfte. In Pilsen kann ich bis heute meine Lehr- und Forschungstätigkeit noch einige Zeit fortsetzen.

2. Zum Projekt der Reihe „KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT“ beim Verlag kopaed und dessen Hintergrund

NK: Von 2020 bis 2021 erschien im kopaed Verlag in München die achtbändige Reihe KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT. Mit einem Gesamtumfang von mehr als 3.000 Seiten dürfte dieses Projekt in der Geschichte der Kunstpädagogik ohne Beispiel sein. Der Verlag beschreibt die Reihe mit den Worten: „Acht Bände in der Reihe beschreiten auf ganz unterschiedlichen Wegen das immense Reservoir der historischen Kunst und bieten plurale und profunde Vorschläge für Erfahrung, Erkenntnis und Bildung in der Vermittlung historischer Kunst.“

Gemeinsam mit Frank Schulz hast Du nicht nur die Gesamtreihe konzipiert und herausgegeben, sondern auch Band 1 (zusammen mit Frank Schulz), Band 2, Band 4 sowie Band 7 (zusammen mit Sidonie Engels) verantwortet. Du gehörst damit zu den Initiatoren des Gesamtprojekts. Im Vorwort wird als unmittelbarer Anlass der gleichnamige Doppelkongress von 2018 in Leipzig und München genannt. Was war darüber hinaus der eigentliche Beweggrund und welche ursprüngliche Absicht stand hinter diesem Projekt?

JK: Darauf gibt es eine offizielle und eine inoffizielle Antwort. Ich beginne mit der Inoffiziellen. Frank Schulz und ich besuchten 2015 gemeinsam einen Kongress in Salzburg. Dort entstand bei uns der Eindruck, dass in der Kunstpädagogik eine zunehmende Beliebigkeit im didaktischen Denken Einzug gehalten hatte.

Billmayer vertrat eine stark bildorientierte Position, die wir durchaus schätzten. Gleichzeitig fehlte jedoch eine konsequente didaktische Linie. Unter diesem Dach konnte letztlich jeder nach eigenen Vorstellungen arbeiten – alles schien gleichermaßen gültig und anerkennenswert. Am Ende des Kongresses sagten wir uns: „Wir nähern uns selbst langsam der Pensionierung. Eigentlich sollten wir noch einmal ein deutliches fachliches Statement hinterlassen.“

Im Zusammenhang mit der Salzburger Tagung muss ich noch etwas ergänzen. Anlass waren damals zwei Promotionsverfahren und Frank Schulz kam als Zweitgutachter für diese Promotionen nach München.

Zur Seite gesprochen. Die beiden angehenden Doktorandinnen, Barbara Lutz-Sterzenbach und Anna-Maria Schirmer, sind heute an Hochschulen tätig. Anna-Maria Schirmer hat inzwischen die Nachfolge von Frank Schulz in Leipzig angetreten, Barbara Lutz-Sterzenbach ist heute Professorin in Passau.

Am Abend vor der Disputation saßen wir gemeinsam bei einem Italiener und unterhielten uns über den Kongress in Salzburg. Wir waren uns einig, dass das, was Franz Billmayer dort veranstaltet hatte, letztlich „Tutti Frutti“ gewesen sei – nach dem Motto: Anything goes. Daraufhin sagten wir: „Wir machen noch einmal einen großen Abschlusskongress. Damit verabschieden wir uns aus der Kunstpädagogik.“

Am folgenden Tag entstand schließlich die konkrete Idee eines Doppelkongresses. Der erste Teil sollte in Leipzig stattfinden, der zweite Teil sollte im selben Jahr in München folgen.

Dabei formulierten wir eine zentrale Leitidee: Wir wollten die Verbindung der Kunstpädagogik zur Kunstgeschichte beziehungsweise zur historischen Kunst wieder in den Mittelpunkt rücken. Nach unserer Auffassung war dieser Bezug in den vergangenen zwanzig bis dreißig Jahren innerhalb der Kunstdidaktik und des Kunstunterrichts zunehmend in den Hintergrund geraten. Das war der eigentliche Ausgangspunkt des Projekts.

Von 2015 bis 2017 fanden die konzeptionellen Vorarbeiten statt. Es wurden Arbeitsgruppen gebildet, die in der Leitung jeweils doppelt besetzt waren und die einzelnen Themenfelder entwickelten. Im Jahr 2018 wurden schließlich die beiden Kongresse durchgeführt – zunächst zwei Tage in Leipzig und anschließend drei Tage in München.

NK: Ich habe mich gefragt, warum dieses Projekt gerade zu diesem Zeitpunkt entstanden ist – also weder früher noch später.

JK: Eigentlich wäre ein solches Projekt schon früher notwendig gewesen. Deshalb haben wir gesagt: „Wir möchten mit diesem Vorhaben noch einmal ein deutliches Statement setzen und anschließend in den Ruhestand gehen.“

NK: Man könnte also sagen, es war gewissermaßen ein Vermächtnis von Euch?

JK: Eher ein Aufbruch als ein Vermächtnis. Schließlich ist daraus eine achtbändige Reihe entstanden. Aber ich würde sie nicht als Vermächtnis bezeichnen, eine notwendige Intervention.

NK: Warum wurde ausgerechnet die historische Kunst zu diesem Zeitpunkt zu einem zentralen Thema der kunstpädagogischen Diskussion? Worin lag die historische Notwendigkeit dieses Projekts? Weshalb entstand gerade damals ein verstärktes Interesse an historischer Kunst innerhalb der deutschen Kunstpädagogik?

JK: Ich denke, das hängt auch mit den Entwicklungen im Konzept der Ästhetischen Erziehung seit Ende der 1980er-Jahre zusammen. Eigentlich beginnt die Geschichte aber schon früher, nämlich mit der „Visuellen Kommunikation“. Damals vertrat der Braunschweiger Kunsthistoriker Heino R. Möller (*1936) eine Position, in der er sich mit sieben Thesen ausdrücklich gegen die historische Kunst im Unterricht wandte. In den 1970er-Jahren war dies in Teilen der deutschen Kunstpädagogik das vorherrschende Credo. Man war der Auffassung, der Unterricht solle sich vor allem den gegenwärtigen Bildwelten widmen – Werbung, Film, Fotografie und weiteren Medien. Dadurch geriet die historische Kunst zunehmend in den Hintergrund.

Hinzu kommt, dass man sich zwangsläufig mit Kunstgeschichte beschäftigen muss, wenn man historische Kunst angemessen vermitteln möchte. Gerade deshalb wurde sie über vier bis fünf Jahrzehnte hinweg sowohl in der Kunstdidaktik als auch in der Ausbildung von Kunstlehrkräften eher stiefmütterlich behandelt. Mit unserem Projekt wollten wir deshalb bewusst ein Gegengewicht setzen – vielleicht auch, um eigene Versäumnisse zu kompensieren.

Frank Schulz verfügte aufgrund seiner Ausbildung in der DDR über eine sehr fundierte kunsttheoretische Grundlage. Im Unterschied zu mir hatte er dort eine intensive Beschäftigung mit historischer Kunst erfahren. Er studierte außerdem zwei Semester bei Moissej Kagan in Leningrad,

dem heutigen St. Petersburg. In der DDR spielte die historische Kunst in der kunstpädagogischen Ausbildung eine wesentlich größere Rolle. Ein großes Plus, wenn wir die westdeutschen Curricula betrachten.

Mit unseren Schulbüchern und den beiden Kongressen wollten wir deshalb erneut einen Zugang aufzeigen, der historische und gegenwärtige Kunst miteinander verbindet. Unsere Überzeugung lautete: Gegenwartskunst lässt sich erst dann wirklich verstehen, wenn sie in Beziehung zur historischen Kunst gesetzt wird. Aus dieser Grundidee entwickelte sich schließlich das didaktische Konzept des Vergleichenden Sehens, das als konkrete methodische Orientierung für den Kunstunterricht gedacht war.

NK: Das ist eine interessante Einordnung. Als Außenstehendem scheint mir der kunstpädagogische Diskurs über historische Kunst in Deutschland in den vergangenen 25 Jahren auch durch den tiefgreifenden Wandel der Lebenswelt infolge der rasanten Entwicklung digitaler Medien beeinflusst worden zu sein. Historische Kunst hat innerhalb der gegenwärtigen visuellen Kultur ihre frühere kulturelle Dominanz zunehmend verloren und ist Teil einer umfassenderen Bildkultur geworden – ein Phänomen, das sich nicht nur in Deutschland beobachten lässt.

Gerade deshalb erscheint mir der Zeitpunkt Eures Projekts bemerkenswert. Kurz zuvor hatte der sogenannte PISA-Schock von 2001 eine umfassende Bildungsreform ausgelöst, in deren Mittelpunkt der Kompetenzbegriff stand. Im Bereich der Kunstpädagogik führte dies dazu, dass eine Arbeitsgruppe des BDK, die 2005 in Saarbrücken gegründet worden war, 2008 auf der BDK-Tagung in Erfurt die Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss verabschiedete. Darin wurde der Begriff der „Bildkompetenz“ ausdrücklich verankert.

In der Folge erschienen zahlreiche Forschungsarbeiten und Publikationen zu diesem Thema. Als besonders prägend gilt beispielsweise das Buch *Bildkompetenz* von Rolf Niehoff und Kunibert Bering aus dem Jahr 2013. Diese Entwicklung kann einerseits als Reaktion auf die Bildungsreformen verstanden werden. Andererseits scheint damit auch der Versuch verbunden gewesen zu sein, historische Kunst als Bildreservoir innerhalb einer neuen, medial geprägten Bildkultur neu zu verorten.

Aus meiner Sicht hängt das wachsende Interesse an historischer Kunst in der Kunstpädagogik zumindest teilweise mit diesen Entwicklungen zusammen. Würdest Du diese Einschätzung teilen?

JK: Das ist richtig. Das lässt sich auch sehr gut an den Personen, Rolf Niehoff (*1944) und Kunibert Bering (*1951), festmachen. Bering hat Archäologie studiert und ist sehr stark kunstgeschichtlich orientiert. So hat die Fachdidaktik an der Düsseldorfer Kunstakademie eine solide Grundlage bekommen. Um 1999/2000 herum ist Bering dort auf Niehoff gestoßen. Niehoff war der BDK-Vorsitzende eines großen Landesverbandes, nämlich Nordrhein-Westfalen. Die beiden haben sich gesucht und gefunden, wie man so schön sagt: ein veritabler Wissenschaftler und ein kongenialer Schulmeister. Sie haben dann eben zahlreiche verdienstvolle Publikation auf den Weg gebracht. Sie haben in der Tat, wie du das richtig beschreibst, historische Kunst in eine Relation zu den gegenwärtigen Bildern gesetzt. Auch hier sehen wir Ottos Vermächtnis, nämlich die Gegenwartsbilder an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anschlussfähig zu gestalten. Außerdem kam dort noch ein Ansatz hinzu, die Inhalte von der Gegenwart her zu denken und die Gegenwart historisch rückwärts zu begreifen. Und Rolf Niehoff zitiert immer wieder einen Kunstwissenschaftler, der sehr früh in den 70er-Jahren einen wegweisenden Artikel mit einem Stichwort veröffentlicht hatte, nämlich: „Kunstgeschichte rückwärts“.

NK: Wolfgang Pilz, nicht wahr?

JK: Ich danke Dir für diese Präzisierung. Für Rolf Niehoff bildete der Begriff der Bildkompetenz die zentrale Begründung seines didaktischen Ansatzes. Mit Kunibert Bering kam dann eine sehr stark

kunsthistorisch geprägte Perspektive hinzu. Beide waren 2018 auch als Referenten auf unseren Kongressen vertreten.

Frank Schulz und ich haben versucht, diesen Ansatz noch stärker didaktisch auszuarbeiten und ihm über die Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT eine breitere Basis zu verschaffen. In diesem Zusammenhang erschien bereits 2017 ein Themenheft zum Schwerpunkt „Vergleichendes Sehen“, das zugleich kunsthistorische Bezüge systematisch in den Mittelpunkt rückte.

NK: Was war das Anliegen dieses Themenhefts?

JK: Wir wollten unser Konzept auf eine breitere Grundlage stellen und den Zusammenhang zwischen historischen Kunstwerken und den Bildwelten des Alltags anhand konkreter Unterrichtsbeispiele verdeutlichen. So griff beispielsweise Lars Zumbansen Werke von Albrecht Dürer auf und entwickelte daraus didaktische Unterrichtskonzepte. Ziel war es zu zeigen, wie historische Kunst im Vergleich mit gegenwärtigen Bildwelten produktiv für den Unterricht erschlossen werden kann.

NK: Darauf möchte ich später auf jeden Fall noch einmal zurückkommen. In diesem Zusammenhang fällt mir noch eine weitere Entwicklung auf, die zeitlich parallel verlief: die erneute Diskussion über die Rolle der Kunstgeschichte innerhalb der Kunstpädagogik.

Im Jahr 2004 veröffentlichte Barbara Welzel (*1961) von der Technischen Universität Dortmund in den BDK-Mitteilungen den programmatischen Aufsatz „*Bildungsauftrag Kunstgeschichte*“. Darauf antwortete Ulrich Heinen (*1960) 2005 mit seiner Replik „*Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik*“. Dadurch rückte die Frage nach dem Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik erneut in den Mittelpunkt der fachlichen Diskussion.

Ein weiterer Schritt war schließlich die Gründung der BDK-Arbeitsgruppe „Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik“ im Jahr 2015. Begleitend veröffentlichte Ulrich Heinen in den BDK-Mitteilungen die Beiträge „*Einrichtung der BDK-Arbeitsgruppe ‚Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik‘*“ sowie „*Welche Kunstgeschichte brauchen wir?*“.

Vor diesem Hintergrund frage ich mich, ob Euer Buchprojekt KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT als eine Art Kulminationspunkt dieser Entwicklungen verstanden werden kann – und zwar in einem doppelten Sinn: einerseits als Konsequenz der Neuorientierung über den Begriff der Bildkompetenz, andererseits als Ergebnis der erneuten Auseinandersetzung mit der Rolle der Kunstgeschichte innerhalb der Kunstpädagogik. Würdest Du dieser Einordnung zustimmen?

JK: So kann man es durchaus formulieren. Von einem eigentlichen Kulminationspunkt zu sprechen, wäre mir allerdings etwas zu konstruiert. Unsere Arbeit verlief vielmehr parallel zu den Überlegungen von Ulrich Heinen. Die Debatte, die Barbara Welzel als Kunsthistorikerin angestoßen hatte, haben wir selbstverständlich wahrgenommen. Sie war mit der damaligen Situation der Kunstpädagogik bekanntlich nicht besonders zufrieden.

Wir haben einen Teil dieser Diskussion aufgegriffen und versucht, sie zu versachlichen. Unser Anliegen war es, der Debatte ein breites fachliches und zugleich methodisches Fundament zu geben – sowohl für die Schule als auch für die konkrete Unterrichtspraxis. Dabei konnten wir auf Arbeiten von Kunibert Bering, Rolf Niehoff und Wilsmann aufbauen, die insbesondere den schulischen Bereich weiterentwickelt hatten.

Hinzu kam, wie Du bereits angesprochen hast, die zunehmende Bedeutung des Kompetenzbegriffs. Ernst Wagner spielte in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Nach dem PISA-Schock wurde bildungspolitisch versucht, Bildungsziele neu über Kompetenzen zu definieren und die traditionellen Lehrplanziele entsprechend umzuformulieren. Auch Niehoff und Wilsmann gingen davon aus, dass der Begriff der „Bildkompetenz“ inhaltlich gefüllt werden müsse.

Vor diesem Hintergrund entstand das Bestreben, die Bildkompetenz durch unsere Kongresse und Publikationen für den schulischen Kontext zu konkretisieren und didaktisch zu operationalisieren. Das bedeutete allerdings nicht, dass Frank Schulz und ich überzeugte Anhänger des Kompetenzbegriffs gewesen wären.

Ich selbst bin bis heute der Auffassung, dass der Begriff der „Bildkompetenz“ das genuin Künstlerische nur unzureichend erfasst. Er berücksichtigt die Besonderheit künstlerischer Erfahrungen und Prozesse nicht in ausreichendem Maße. Deshalb habe ich – halb ironisch, halb im Ernst – häufig einen eigenen „Kompetenzkatalog“ vorgestellt. In Anlehnung an Bernhard Waldenfels sprach ich beispielsweise von einer „Staunkompetenz“ und ähnlichen Fähigkeiten, die das Fach Kunst in besonderer Weise fördern sollte.

Diese Überlegungen standen für mich keineswegs im Widerspruch zur stärkeren Orientierung an der Kunstgeschichte. Historische Kunst eröffnet Erkenntnismöglichkeiten, die weit über das rein Kognitive hinausgehen. Sie ermöglicht ästhetische Erfahrungen, Genuss und Formen der Welterschließung, die sich nicht allein in Kompetenzrastern beschreiben lassen.

Das Konzept des „Vergleichenden Sehens“ sollte deshalb eine methodische Brücke bilden: Es verbindet historische Kunst mit gegenwärtigen Bildwelten und eröffnet dadurch neue Zugänge sowohl zur Vergangenheit als auch zur Gegenwart.

NK: Ich möchte noch etwas bei diesem Thema bleiben. In ihrem Essay forderte Barbara Welzel nicht nur eine grundlegende Neubewertung der Rolle der Kunstgeschichte innerhalb der Kunstpädagogik, sondern auch ein klares Bekenntnis dazu, dass die Kunstgeschichte das wichtigste Bezugsfach der Kunstpädagogik bleiben sollte. Ähnlich argumentiert Kunibert Bering, der in seinem Aufsatz von 2016 die Kunstgeschichte im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildkompetenz ausdrücklich als zentrales Bezugsfach der Kunstpädagogik bezeichnet.

Würdest Du dieser Auffassung zustimmen? Wie beurteilst Du grundsätzlich das Verhältnis von Kunstpädagogik und Kunstgeschichte? Welche Bedeutung sollte die Kunstgeschichte künftig für die Kunstpädagogik haben, und welche Impulse kann sie ihrer Ansicht nach für die weitere Entwicklung des Faches geben?

JK: Meinst Du aus heutiger Sicht oder aus der damaligen Perspektive?

NK: Aus heutiger Sicht.

JK: Ich denke, dass die Kunstgeschichte für die Kunstpädagogik unverzichtbar ist. Sie vermittelt uns historische Kenntnisse über die Entstehung von Bildern, ihre gesellschaftlichen Funktionen und ihren historischen Wandel. Auf dieser Grundlage können wir unsere Gegenwart aus ihrer Vergangenheit heraus besser verstehen. Ich spreche dabei bewusst allgemein und nicht bezogen auf einzelne Epochen oder Stilrichtungen.

Gerade in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und bis weit in die Gegenwart hinein beobachten wir, dass Künstlerinnen und Künstler immer wieder auf die Kunstgeschichte zurückgreifen. Dieses Phänomen findet sich nicht nur in der Bildenden Kunst, sondern ebenso in Literatur, Theater und anderen Künsten. Künstlerische Strategien wie Zitat, Aneignung oder Reenactment setzen einen historisch gewachsenen Bildbestand voraus. Auf diesen greifen Künstler zurück, um grundlegende Themen der Menschheit – Liebe, Tod, Existenz oder Erinnerung – unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen neu zu interpretieren.

Es geht also darum, historische Bildbestände zu rekapitulieren, zu variieren und in der Rezeption neu zu deuten. Um diese komplexen Bezüge und Bildtraditionen verstehen zu können, braucht die Kunstpädagogik ein solides kunsthistorisches Fundament. Die Kunstgeschichte ist dabei keine Konkurrenz, sondern eine notwendige Begleitung. Ohne sie liefen wir Gefahr, den vielfältigen

historischen und kulturellen Bezügen zeitgenössischer Kunst nur oberflächlich oder sogar dilettantisch zu begegnen.

NK: Im Vorwort der Sammelbände KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT formulierst Du gemeinsam mit Frank Schulz unter dem programmatischen Titel „Die Bilderfahrzeuge in Bewegung setzen“ das Ziel, „die Geschichte der Kunst neu als Unterrichtsgegenstand zu entdecken und dabei von der Gegenwart in die Vergangenheit zu gehen und wieder zurück, um Perspektiven für die Zukunft zu gewinnen.“ Dabei bezieht Ihr Euch ausdrücklich auf Aby Warburg und seinen Bilderatlas Mnemosyne (1929). Ihr hebt hervor, dass Warburgs Methode Kunstwerke und Alltagsbilder in einen vergleichenden Zeichen– und Sinnzusammenhang bringt und dadurch sowohl historische Entwicklungen als auch lebensweltliche Bezüge der heutigen Lernenden sichtbar werden.

Vor diesem Hintergrund möchte ich nachfragen: Was bedeutet konkret, die „Geschichte der Kunst neu als Unterrichtsgegenstand zu entdecken“? Worin besteht das Neue dieses Ansatzes, und was wäre demgegenüber die traditionelle, also die „alte“ Form der Kunstvermittlung? Offensichtlich verbindet sich damit ja eine deutliche Kritik an herkömmlichen Formen des Kunstunterrichts.

JK: Das Wort „neu“ war durchaus bewusst provokativ gewählt. Mit dieser Formulierung wollten wir deutlich machen, dass Möglichkeiten, die Aby Warburg bereits sehr früh aufgezeigt hatte, über lange Zeit kaum wahrgenommen oder weiterentwickelt worden waren.

Das vergleichende Sehen selbst war zwar keineswegs neu. Bereits Heinrich Wölfflin hatte in seinen kunsthistorischen Vorlesungen mit der Doppelprojektion gearbeitet und damit den unmittelbaren Vergleich von Bildern methodisch etabliert. Warburg ging jedoch einen entscheidenden Schritt weiter. Er beschränkte sich nicht auf den Vergleich historischer Kunstwerke untereinander, sondern setzte historische Kunst bewusst mit Bildern des Alltags in Beziehung.

In seinem Bilderatlas Mnemosyne stellte er beispielsweise eine antikisierende Frauenfigur neben eine zeitgenössische Zigarettenwerbung. Diese Werbung war dabei nur ein Beispiel für seine Methode. Warburg gehörte meines Wissens zu den Ersten, die auch scheinbar triviale Bildwelten wissenschaftlich ernst nahmen – zu einer Zeit, in der solche Bilder von der Kunstgeschichte kaum beachtet wurden.

Genau hier setzt auch unser Ansatz an. Wir wollten ausgehend von den Bildwelten des Alltags neue Zugänge zu historischen Bildern eröffnen. Zwar lag Warburgs Schwerpunkt auf der italienischen Renaissance, doch seine Methode lässt sich weit darüber hinaus anwenden. Entscheidend ist, Beziehungen zwischen Bildern unterschiedlicher Zeiten und Kontexte herzustellen, diese sorgfältig zu analysieren und zugleich kritisch zu hinterfragen.

Dabei darf das Vergleichende Sehen allerdings nicht unreflektiert eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang möchte ich auf den wichtigen Aufsatz von Peter Geimer im Band zum Vergleichenden Sehen hinweisen. Er macht darauf aufmerksam, dass das vergleichende Sehen leicht dazu verleiten kann, Gemeinsamkeiten zwischen Bildern zu konstruieren, die in Wahrheit lediglich auf einem „Versehen“ beruhen – also auf einer vorschnellen oder unkritischen Wahrnehmung. Die Auswahl und Anordnung der Bilder können Ähnlichkeiten erzeugen, die den Blick auf historische Unterschiede und die Eigenständigkeit der einzelnen Werke eher verdecken als sichtbar machen.

NK: Darauf würde ich später gerne noch einmal zurückkommen. Zunächst interessiert mich aber, was in diesem Zusammenhang eigentlich als das „Alte“ galt.

JK: Das „Alte“ war in einem doppelten Sinn zu verstehen. Zum einen bezog es sich ganz unmittelbar auf die historische Kunst selbst. Wenn man vereinfachen will – und diese Vereinfachung ist sicherlich angreifbar –, könnte man sagen: auf die Kunst vor 1900. Gerade in

Deutschland hat sich die Kunstpädagogik über viele Jahrzehnte sehr stark auf die expressiven Strömungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts konzentriert. Dadurch geriet die ältere Kunstgeschichte zunehmend aus dem Blick.

Zum Zweiten wurde in den 1970er-Jahren diese historische Kunst häufig als „bildungsbürgerliches Herrschaftswissen“ abgewertet. Diese Sichtweise war aus meiner Sicht kontraproduktiv. Insofern hatte Barbara Welzel durchaus Recht, wenn sie darauf hinwies, dass die historische Kunst über lange Zeit hinweg vernachlässigt worden ist. Sie forderte deshalb, diesen kulturellen Schatz und sein Bildungspotenzial neu zu erschließen.

Gleichzeitig muss man aber auch an Wolfgang Ullrich erinnern, der darauf aufmerksam gemacht hat, dass historische Kunst durch ihre Musealisierung zwar bewahrt, zugleich aber aus ihrem lebendigen Bezug zur Gegenwart herausgelöst und gewissermaßen „entsorgt“ wird. Genau dies möchte ein didaktisch reflektiertes Konzept des vergleichenden Sehens vermeiden. Sein Ziel ist es, historische Kunst wieder in einen lebendigen Zusammenhang mit den Bildwelten der Gegenwart zu stellen.

NK: Die Grundidee Eures Projekts, von der Gegenwart in die Vergangenheit zu gehen und anschließend wieder zur Gegenwart zurückzukehren, erinnert mich an Wolfgang Pilz' Konzept einer „Kunstgeschichte rückwärts“ aus dem Jahr 1973. Dieses Prinzip wurde viele Jahre später von Rolf Niehoff und Kunibert Bering erneut aufgegriffen. Ausgangspunkt ist jeweils die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden, von der aus historische Kunst erschlossen wird.

Kann man die Grundintention Eures Projekts in dieser Tradition verorten?

JK: Du meinst das Buchprojekt und die Kongresse von 2018?

NK: Ja, genau.

JK: Ja, so ist es. Diese Ansätze wurden zwar von Ulrich Heinen und der von ihm initiierten Arbeitsgruppe diskutiert, fanden aber publizistisch zunächst nur begrenzte Verbreitung. Vor allem Niehoff und Bering haben sie in mehreren sehr fundierten Publikationen weiterentwickelt. Diese Arbeiten waren fachlich ausgesprochen wertvoll, erreichten jedoch nur einen vergleichsweise kleinen Kreis.

Frank Schulz und ich verfügten dagegen über andere Möglichkeiten der Vermittlung. Durch unsere Herausgebertätigkeit im Schulbuchbereich sowie durch unsere Arbeit für die Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT konnten wir die didaktischen Überlegungen von Wolfgang Pilz – vermittelt über Niehoff und Bering – einer wesentlich größeren Öffentlichkeit zugänglich machen. Schulbücher und Fachzeitschriften sind schließlich besonders reichweitenstarke Medien innerhalb der Kunstpädagogik.

Diese Grundintention wurde auch von vielen Autorinnen und Autoren unseres Buchprojekts geteilt. Unser gemeinsamer Nenner bestand darin, Kunstunterricht an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anzuschließen – ein Prinzip, das ich bis heute ausdrücklich vertrete. Auch unser Buch *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*, das ich gemeinsam mit Constanze Kirchner veröffentlicht habe, folgt in weiten Teilen diesem jugendkulturellen Ansatz.

Allerdings – und das ist keineswegs abwertend gemeint – blieben viele dieser Ansätze überwiegend auf die Kunst des 20. Jahrhunderts und die Gegenwartskunst konzentriert. Das Primat der Anschlussfähigkeit bezog sich vor allem auf aktuelle künstlerische Phänomene. Unser Anliegen war es nun – wenn ich das mit einer gewissen Selbstsicherheit sagen darf –, dieses Prinzip noch weiterzuführen: von der Gegenwartskunst über die visuellen Phänomene der heutigen Bildkultur bis hin zu ihren historischen Vorläufern. Gerade diese Erweiterung verstehen wir als den eigentlichen Beitrag unseres Projekts.

NK: Könnte man in diesem Zusammenhang Carl-Peter Buschkühle als eine Art Kontrahenten Eures Ansatzes betrachten?

JK: Eher als einen Mitstreiter im Ringen um eine gute Kunstdidaktik. Konkurrenz schadet der Sache schließlich nicht, sondern kann produktiv sein. Buschkühle und viele Kolleginnen und Kollegen, die dem Konzept der „künstlerischen Bildung“ folgen, richten ihren Blick allerdings sehr stark auf die Gegenwartskunst. Das ist inzwischen zum kunstpädagogischen Modetrend in Deutschland geworden. Aus unserer Sicht führt diese Entwicklung jedoch zu einer Verengung des Faches.

Diese Entwicklung beschäftigt uns eigentlich schon seit 2015 – wenn ich ehrlich bin, sogar noch länger. Wir haben beobachtet, welche Folgen ein Kunstverständnis hat, das sich vollständig vom pädagogischen Auftrag löst und Kunst als völlig zweckfrei versteht. Dadurch sind aus unserer Sicht wichtige Perspektiven in den Hintergrund geraten, nämlich die Vorstellung, dass ästhetische Erfahrungen auch Erkenntnis ermöglichen und Bildungsprozesse anstoßen können. Unser Ziel war deshalb nie, das Konzept der künstlerischen Bildung infrage zu stellen. Wir wollten es vielmehr um eine zusätzliche didaktische Dimension erweitern.

Die Förderung von Kreativität und Problemlösungskompetenz gehört zu den zentralen Aufgaben des Kunstunterrichts. Schülerinnen und Schüler lernen dabei, Mehrdeutigkeiten auszuhalten, eigene Lösungswege zu entwickeln und für gestalterische Fragestellungen innovative Antworten zu finden. Solche Prozesse brauchen jedoch pädagogische Begleitung und Reflexion. Sie setzen außerdem gestalterische Kompetenz voraus – also den Umgang mit Material, Handwerk und Technik. Was sie aus meiner Sicht nicht brauchen, sind bloß ephemere Gesten oder die Inszenierung von Beliebigkeit.

Aus meiner Erfahrung in zahlreichen Berufungskommissionen weiß ich zudem, dass didaktische Professuren dann besonders gut besetzt sind, wenn dort Menschen arbeiten, die beides mitbringen: eine eigenständige künstlerische Praxis und eine langjährige Erfahrung als Lehrkräfte. Gerade diese Verbindung ermöglicht es, Kunst konsequent von der Schule her zu denken, ohne den künstlerischen Anspruch aufzugeben.

Denn letztlich geht es im Kunstunterricht auch darum, Selbstwirksamkeit und Identität zu stärken. Schülerinnen und Schüler wollen in der Schule etwas lernen. Sie möchten erleben, dass sie etwas gestalten können, auf das sie stolz sind und das Bestand hat – und nicht das Gefühl haben, lediglich einer schwer verständlichen künstlerischen Vorgabe gefolgt zu sein, deren Ergebnis am Ende achtlos im Papierkorb landet.

Etwas salopp formuliert wollten wir die beiden großen „Hamburger“ der Kunstgeschichte und der Kunstpädagogik zusammenführen: Aby Warburg und Gunter Otto. Beide besitzen ein enormes didaktisches Erkenntnispotenzial. Warburg hat gezeigt, wie sich historische Kunst mit den Bildwelten der Gegenwart in Beziehung setzen lässt. Sein Schüler Erwin Panofsky entwickelte dafür gewissermaßen die theoretische und vor allem methodische Grundlage mit seiner Ikonografie beziehungsweise Ikonologie.

Diese Ansätze wurden in Deutschland allerdings erst relativ spät rezipiert. Panofsky veröffentlichte während seines Exils in den USA überwiegend auf Englisch, sodass seine Arbeiten hierzulande erst seit den 1970er-Jahren größere Aufmerksamkeit fanden. Bis dahin dominierte in der deutschen Kunstgeschichte weitgehend die stilgeschichtliche Betrachtungsweise. Sozialhistorische und sozialökonomische Zugänge zur Kunst spielten zunächst nur eine untergeordnete Rolle.

Mit Martin Warnke (1937-2019), ebenfalls in Hamburg tätig, gewann diese neue Perspektive schließlich deutlich an Bedeutung. Insofern lässt sich durchaus von einer besonderen Hamburger Traditionslinie sprechen.

Auch für meinen eigenen wissenschaftlichen Werdegang war diese Entwicklung wichtig. Nachdem ich mich allmählich von den engen Vorgaben der „Visuellen Kommunikation“ gelöst hatte, begegnete ich während meines Studiums in Kassel Wolfgang Kemp (*1946). Auch wenn eine seiner wichtigsten Publikationen, *Der Betrachter ist im Bild* (1985) erst nach meinem Studium bei ihm erschien, war dieses Paradigma in seiner Lehre inhärent. Ursprünglich wollte ich bei ihm promovieren. Über das Thema Jugendbewegung gab es zahlreiche inhaltliche Berührungspunkte zwischen uns. Dann ergab sich jedoch für mich die Möglichkeit, das Referendariat vor Ort zu beginnen, während Wolfgang Kemp als Gastprofessor nach Kalifornien ging. Dadurch trennten sich unsere wissenschaftlichen Wege, was er mit großem Verständnis begleitet hat.

NK: Diese Erläuterung ist für mich außerordentlich wichtig.

JK: Das Neue unseres Ansatzes bestand auch darin, bewusst provokativ auf einen blinden Fleck der damaligen kunstpädagogischen Diskussion aufmerksam zu machen. Sowohl die künstlerische Bildung als auch die Schule Gunter Ottos – und damit wir selbst – hatten den Schwerpunkt sehr stark auf die Kunst des 20. Jahrhunderts und die Gegenwartskunst gelegt. Dadurch war die historische Kunst zunehmend aus dem Blick geraten.

Gleichzeitig ging es uns darum, den Begriff der Bildkompetenz inhaltlich weiter auszuarbeiten. Wir wollten zeigen, dass sich Bildkompetenz gerade durch den Rückgriff auf die Kunstgeschichte vertiefen und erweitern lässt. Auf diese Weise sollte das Fach Kunst auch künftig anschlussfähig bleiben.

NK: Stammt diese Orientierung letztlich nicht ebenfalls aus dem Vermächtnis Gunter Ottos? Wie stand er selbst zur starken Fokussierung auf die Gegenwartskunst?

JK: Gunter Otto erkannte bereits sehr früh – gemeinsam mit Reinhard Pfennig – das große didaktische Potenzial der Gegenwartskunst. Für ihn war sie ein Motor, oder, wie er selbst formulierte, ein *Movens* ästhetischer Erfahrung.

Die weitere Ausschärfung der „Ästhetischen Erziehung“ entstand zugleich in der Auseinandersetzung mit Gert Selle (1933-2025). Sie schöpfte aus den Disputen mit dem klugen Selle und fand ihr Kondensat im Konstrukt der „Ästhetischen Rationalität“. Aus meiner Sicht blieb dabei allerdings die intensive Auseinandersetzung mit historischer Kunst weitgehend ausgeblendet. Mein späterer Assistent am Lehrstuhl, heute ein hoch talentierter Künstler und engagierter Lehrer in der Schule, Jonathan Drews, hat die Genese des Konzeptes der ästhetischen Rationalität bei Gunter Otto in einer umfänglichen Dissertationsschrift auf fast 600 Druckseiten nachgezeichnet: *Ästhetische Rationalität als kunstpädagogisches Paradigma bei Gunter Otto* (2018). Drews zeigt, dass der Begriff der ästhetischen Rationalität das theoretische Zentrum von Gunter Ottos Kunstpädagogik bildete. Darunter verstand Otto eine Form vernünftiger Erkenntnis, die sich nicht auf wissenschaftlich-logisches Denken beschränke, sondern Wahrnehmung, Bildverstehen, Interpretation und ästhetische Erfahrung als eigenständige Erkenntnisweisen anerkenne. Kunstunterricht soll deshalb ästhetische Urteilsfähigkeit fördern und einen Beitrag zu demokratischer Bildung leisten. Ottos Erfahrungen mit Krieg und Faschismus prägten jedes pädagogische Telos.

Bei Selle, sechs Jahre jünger als Otto, stand stärker die unmittelbare ästhetische Erfahrung im Mittelpunkt – etwa die sinnliche Wahrnehmung einer Moorlandschaft in der Norddeutschen Tiefebene oder eines Braunkohletagebaus, wie er sie auch in seinen Lehrerfortbildungen anbot. Diese Perspektive war zweifellos wichtig, ersetzte aber nicht die eminent wichtige kognitive Dimension der Kunstvermittlung der Kunstvermittlung. Ebenso fehlte ihr der Bezug zur historischen Kunst.

NK: Lässt sich Günther Regel ebenfalls der Tradition der künstlerischen Bildung zuordnen?

JK: Nur bedingt. Günther Regel hat sich nie vollständig vereinnahmen lassen – weder von den Hohepriestern der Künstlerischen Bildung noch von ihm viel näherstehenden Positionen. So stand er Gunter Otto zwar in vielerlei Hinsicht nahe, zugleich gab es zwischen beiden fachliche Differenzen. Sie führten immer wieder Diskussionen über das Verhältnis des Ästhetischen zum Künstlerischen.

Regel warf Otto regelmäßig vor, durch seine starke Orientierung am Ästhetischen den eigentlichen Kern des Künstlerischen zu relativieren. Und da hatte Regel zweifellos einen Punkt! Er selbst konzentrierte sich dagegen stärker auf künstlerische Denk- und Gestaltungsprozesse. Das wird besonders in seinem Buch *Das Künstlerische vermitteln* aus dem Jahr 2008 deutlich.

Man könnte sagen, Günther Regel war der Spiritus Rector eines Verständnisses künstlerischen Denkens, das sich aus strukturierten und kognitiv nachvollziehbaren Prozessen entwickelt und diese zugleich für pädagogische Zusammenhänge fruchtbar macht. Das hat er sehr differenziert in seinem Band *„Medium Bildende Kunst“* (1986) ausgeführt. Geradezu ein Standardwerk, besonders für die Rezeption.

Gunter Otto vertrat demgegenüber – vielleicht auch geprägt durch seine westdeutsche Sozialisation – ein mehr an den Rezipienten orientiertes Verständnis von Kunstvermittlung. Ihm ging es darum, Kunst nicht als exklusiven Bereich des Künstlerischen zu behandeln, sondern sie durch schulische Vermittlungsprozesse für möglichst viele Menschen zugänglich zu machen. In diesem Sinne versuchte er, den Nimbus des ausschließlich autonomen Künstlerischen zugunsten einer demokratisch verstandenen ästhetischen Bildung bewusst zu relativieren.

3. Zum Beitrag „Historischer Kunst begegnen“ und dessen Intention

NK: In Deinem Beitrag *„Historischer Kunst begegnen – Vorschläge für eine didaktische Ikonografie“*, den Du mit Lars Zumbansen geschrieben hast und der zunächst 2017 in der Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT veröffentlicht wurde, formulierst Du in besonderer Weise Deine eigene kunstpädagogische Position. Dabei spielt der Begriff der „Bildsignaturen“ eine zentrale Rolle. Warum hast Du den Begriff „Didaktische Ikonografie“ gewählt und nicht „Didaktische Ikonologie“, obwohl Du Dich ausdrücklich auf Erwin Panofsky berufst?

JK: Der Grund ist eigentlich ganz einfach. Uns erschien die ikonografische Ebene für den schulischen Unterricht wesentlich leichter zugänglich und zugleich didaktisch ergiebiger. Im Kunstunterricht steht uns nur begrenzt Zeit zur Verfügung. Deshalb können wir ikonologische Fragestellungen meist nicht in ihrer ganzen Tiefe behandeln.

Unser Ziel war vielmehr, Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage ikonografischer Analysen den Zugang zu weiterführenden ikonologischen Deutungen anzubahnen. Ich wollte bildlich gesprochen, nicht gleich im Obergeschoss des Hauses einsteigen, sondern zunächst das Erdgeschoss erschließen – ein Bild,, das ich zugegebenermaßen aus Aby Warburgs Modell der kulturellen Entwicklung als Organisationsform des Warburg Institutes in Hamburg übernahm. Dort treffen wir im Erdgeschoss auf die Aufgabe der „Orientierung“ mit der Frage, wie versteht der Mensch den Kosmos? Dann gehts weiter zum „Bild“ mit der Frage, wie gestaltet er seine Vorstellungen visuell? Dem folgt, fast schon kunstpädagogisch, das „Wort“ mit der Frage, wie fasst er die Vorstellung sprachlich? Letztlich landen wir bei der „Handlung“, in der obersten Etage mit der Frage, wie verwirklicht er sie im gesellschaftlichen Leben? Das erschien mir für den schulischen Kontext eine so anspruchsvolle wie zugleich bildungsnotwendige Aufgabe.

Hinzu kommt allerdings auch ein biografischer Aspekt. Der Begriff der „Didaktischen Ikonografie“ geht – vielleicht nicht ausdrücklich, wohl aber konzeptionell – auf meinen früheren Lehrer Axel von Criegern (*1939) zurück.

NK: Du hast ihn in Deinen Veröffentlichungen mehrfach erwähnt, nicht wahr?

JK: Ja, das ist tatsächlich eine interessante Geschichte. Axel von Criegern war bereits mein Kunstlehrer, als ich in der siebten Klasse des Gymnasiums war. Er hatte in Tübingen Kunstgeschichte und in Stuttgart Kunstpädagogik studiert und gehörte damit zu den wenigen Kunstpädagogen seiner Generation, die zugleich über eine fundierte kunsthistorische Ausbildung verfügten.

Mit diesem Hintergrund ging er zunächst in den Schuldienst. Später erhielt er eine Professur an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen. Nach der Auflösung der kleineren Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wechselte er schließlich an die Universität Gießen.

Dort lud er mich 1991 zu meinem ersten Lehrauftrag ein. Für mich war das der eigentliche Einstieg in die Hochschullehre. In den folgenden Jahren hatte ich in Gießen mehrere Lehraufträge, und wir unternahmen gemeinsam mit Studierenden Exkursionen, unter anderem zur Biennale. Axel von Criegerns besondere Leidenschaft galt dabei weiter der historischen Kunst.

1999 durfte ich gemeinsam mit Ellen Spickernagel (*1941) und Gerd Steinmüller (*1954) die Festschrift zu seinem 60. Geburtstag herausgeben. Auch dort spielte die Ikonologie eine wichtige Rolle. Rückblickend sehe ich mich deshalb durchaus als seinen dankbaren Schüler – in mehrfacher Hinsicht.

Bereits Anfang der 1970er-Jahre hatte Axel von Criegern historische Kunst mit gegenwärtigen Bildwelten in Beziehung gesetzt. Damit war er seiner Zeit weit voraus. Leider erreichte dieser Ansatz über seine Lehrtätigkeit in Gießen hinaus nie die Aufmerksamkeit, die er verdient hätte. Während für Rolf Niehoff Wolfgang Pilz eine prägende Rolle spielte, war Axel von Criegern für mich die entscheidende wissenschaftliche Bezugsperson, später dann auch Wolfgang Kemp und geradezu als Vaterfigur Gunter Otto.

Innerhalb der Fachwelt wurde gelegentlich scherzhaft gesagt, Axel von Criegern habe sein gesamtes wissenschaftliches Lebenswerk an einem einzigen Künstler entwickelt – nämlich an Jan Steen (1626–1679), dem niederländischen Genremaler. Ganz falsch war diese Bemerkung nicht, denn an dessen Werken entfaltete er zentrale ikonografische Fragestellungen.

Zugleich arbeitete Axel von Criegern selbst auch künstlerisch. Er entwickelte eine dreistufige Methode der Bildrekonstruktion, mit der er analytische und gestalterische Prozesse miteinander verband. Diesen Ansatz haben wir später gerne in unser Schulbuch Bilder erleben und verstehen aufgenommen. Auch in der Reihe KUNST · GESCHICHTE · UNTERRICHT kommt Axel von Criegern mit seinem historischen Zugang noch einmal ausführlich zu Wort.

NK: „Didaktische Ikonografie“ zielt darauf ab, „ein Bewusstsein für die Geschichte“ und „ein Verstehen der Gegenwart“ zu befördern. Das heißt, darin siehst Du den Sinn bzw. die zentrale Aufgabe der Beschäftigung mit historischer Kunst in der Kunstpädagogik. Ein sicheres und taugliches Geschichtsbewusstsein zu befördern ist gerade in der Zeit von Fake News und offener Demagogie in den digitalen Medien beziehungsweise im Internet doch eine äußerst schwierige Aufgabe. Hat historische Kunst dabei als Gegenstand einen bestimmten Vorteil?

JK: Ja.

NK: Aber wie würde man das machen?

JK: Ich glaube, dass die Idee einer „Didaktischen Ikonografie“ bereits in den 1970er-Jahren entstanden ist – in einer Zeit, in der die Massenmedien den Alltag zunehmend prägten. Von sozialen Medien war damals zwar noch keine Rede, doch das pädagogische Grundproblem zeichnete sich bereits ab. Und ich denke, dass es heute aktueller ist, denn je.

Gerade angesichts der überbordenden Bilderflut können wir durch den Rückgriff auf historische Kunst ein tieferes historisches Verständnis von Bildern und Kultur entwickeln. Denn die Auseinandersetzung mit historischen Kunstwerken macht sichtbar, welche Denkweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Ordnungen sich in den Bildern einer bestimmten Zeit ausdrücken. Diese erschöpfen sich nicht in ihrer materiellen Erscheinung, sondern sind zugleich Sinnzeugnisse ihrer jeweiligen Kultur.

Es geht also darum, über Bilder historische Denkformen zu erschließen. Gerade dadurch lernen wir auch, die Bilder der Gegenwart – etwa in den sozialen Medien – besser zu verstehen. Wer historische Bilder gründlich studiert hat, weiß, dass jedes Bild nur aus seinem jeweiligen Entstehungs- und Wirkungskontext heraus angemessen verstanden werden kann.

Die große Gefahr der heutigen sozialen Medien besteht jedoch darin, dass Bilder in rascher Folge produziert, verbreitet und konsumiert werden, während ihr Kontext häufig verloren geht – sofern er überhaupt noch wahrgenommen wird. Deshalb halte ich das Konzept einer „Didaktischen Ikonografie“ für eine geeignete Grundlage, um eine kritische Urteilsfähigkeit gegenüber den permanent vorbeiziehenden Bildern der Gegenwart zu entwickeln. Gerade die sozialen Medien zeigen uns, dass die Kunstpädagogik heute mehr denn je Instrumente der Aufklärung, der Kontextualisierung und der Differenzierung benötigt.

NK: Daran schließt sich für mich eine weitere Frage an. Du kennst selbstverständlich den Schweizer Kunsthistoriker Gottfried Boehm (*1942). In seinem Buch *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens* (2007) unterscheidet er zwischen „schwachen“ und „starken“ Bildern. Als „schwache Bilder“ bezeichnet er jene Bilder, die in den digitalen Medien massenhaft und flüchtig konsumiert werden. „Starke Bilder“ hingegen sind Bilder – insbesondere Kunstwerke –, die sich einer bloß schnellen Rezeption entziehen und immer wieder neu betrachtet werden können. Gerade ihnen schreibt Boehm eine besondere kulturelle Bedeutung zu.

Ob diese vergleichsweise grobe Unterscheidung angesichts der heutigen medialen Bildkultur noch uneingeschränkt trägt, darüber ließe sich sicherlich diskutieren. Gleichwohl scheint mir Deine Konzeption der „Didaktischen Ikonografie“ an diese Überlegungen anzuknüpfen. Würdest Du das ebenso sehen?

JK: Absolut. Aus kunstpädagogischer Sicht kann ich Boehm hier weitgehend zustimmen. Gerade angesichts der unaufhörlichen Bilderflut brauchen wir Orte, an denen bewusst innegehalten wird. Schule und Hochschule sollten solche Räume schaffen – gewissermaßen Moratorien des Innehaltens –, in denen historische Bilder konzentriert betrachtet und reflektiert werden können. Viele dieser Werke begegnen den heutigen Betrachterinnen und Betrachtern sonst nur noch in Form von Zitaten oder medialen Transformationen.

Der Kunstunterricht sollte deshalb Gelegenheiten bieten, sich intensiv den ikonischen Bildern der Kunstgeschichte zuzuwenden – jenen Werken, die wir als „starke Bilder“ bezeichnen könnten und die in jeder Epoche entstanden sind. Für mich gehört dazu an erster Stelle beispielsweise Albrecht Dürers Kupferstich *Melencolia I* (1514), dem Gisela Tenter (*1953) in KUNST+UNTERRICHT in der disparaten Deutungsdebatte die richtige Richtung gewiesen hat, nämlich weg von der lähmenden Depression.

Ebenso ließen sich Werke Caravaggios, der französischen Romantik oder Caspar David Friedrichs nennen. An ihnen und vielen mehr lohnt es sich, über grundlegende Fragen menschlicher Existenz, über Vergänglichkeit, Schicksal oder Hoffnung nachzudenken.

Mit solchen Bildern können wir gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern innehalten. Wir können historische Zusammenhänge erschließen und zugleich vorsichtig nach ihren Bezügen zur Gegenwart fragen. Entscheidend ist allerdings, dabei nicht in die Falle vorschneller Analogien zu geraten. Vergleichendes Sehen bedeutet gerade nicht, historische und gegenwärtige Bilder einfach gleichzusetzen. Ähnlichkeiten müssen immer auch vor dem Hintergrund ihrer Unterschiede verstanden werden.

NK: Vielleicht kann man so zusammenfassen, dass man eben durch den Kunstunterricht bzw. durch die Auseinandersetzung mit historischen Bildern den Heranwachsenden eine konstruktive Gelegenheit geben sollte, im Moment zu verbleiben, um sich mit etwas zu beschäftigen, was sonst immer verborgen geblieben wäre. Diese Gelegenheit sollte aber pädagogisch sinnvoll inszeniert werden. Das wäre die Inszenierung der Nachdenklichkeit.

JK: Genau. Sehr treffend charakterisiert!

NK: In Deinem Aufsatz „*Historischer Kunst begegnen – Vorschläge für eine didaktische Ikonografie*“ setzt Du Dich unter anderem kritisch mit dem Konzept der Bildkompetenz auseinander, wie es Rolf Niehoff und Kunibert Bering entwickelt haben. Wenn ich ihren Ansatz richtig verstehe, geht es – in Anlehnung an Aby Warburgs Bilderatlas Mnemosyne – darum, über motivische Ähnlichkeiten Bildtraditionen sichtbar zu machen, den visuellen Code einer Kultur zu erschließen und dadurch kulturelles Gedächtnis sowie kulturelle Orientierung zu fördern.

Du verweist dagegen unter anderem auf Dieter Mersch und Peter Geimer und zeigst Grenzen dieses Ansatzes auf. Worin besteht aus Deiner Sicht diese Grenze? Könntest Du Deine Position noch einmal genauer erläutern?

JK: Ich möchte nicht die Kollegen kritisieren. Dafür liegen unsere grundsätzlichen Positionen viel zu nah beieinander. Es geht mir vielmehr um einen methodischen Hinweis.

Ich erinnere mich an einen Vortrag von Rolf Niehoff auf einer Tagung im Jahr 2015. Dort analysierte er eine Fotografie, auf der Spieler von Borussia Dortmund eine Mauer bilden, um einen Freistoß abzuwehren. Niehoff vertrat die These, der Fotograf müsse bei dieser Aufnahme Auguste Rodins Skulptur *Die Bürger von Calais* vor Augen gehabt haben.

An diesem Beispiel zeigt sich für mich die Gefahr des vergleichenden Sehens. Wenn wir Assoziationen zu weit ausdehnen, geraten wir leicht in eine Beliebigkeit der Interpretation. Deshalb müssen wir beim Vergleich von Bildern äußerst sorgfältig vorgehen. Nicht jede formale Ähnlichkeit ist bereits Ausdruck einer historischen Bildtradition oder eines bewussten Zitats.

Der eigentliche Wert des vergleichenden Sehens liegt für mich gerade darin, Bilder nebeneinanderzulegen, um zunächst ihre Unterschiede wahrzunehmen. Erst über diese Differenzen werden historische Entwicklungen überhaupt sichtbar. Kulturgeschichte besteht nicht nur aus Kontinuitäten, sondern ebenso aus Brüchen, Verschiebungen und Veränderungen.

Deshalb sollten wir im Unterricht nicht vorschnell Gleichheiten behaupten, sondern zunächst nach den Unterschieden fragen. Gerade im Kunstunterricht besteht die Gefahr, aus zufälligen Ähnlichkeiten weitreichende Deutungen abzuleiten. Dafür fehlt häufig die notwendige Zeit zum genauen Hinsehen, zum Nachdenken und zum begründeten Urteilen.

Dabei ist gerade die Schule – ebenso wie die Hochschule – der Ort, an dem diese Fähigkeiten eingeübt werden müssen. Außerhalb dieser Bildungsräume rauschen die Bilder der Gegenwart meist geschichtslos an uns vorbei.

Deshalb plädiere ich für ein schrittweises Vorgehen: Zunächst braucht es eine sorgfältige formale Bildanalyse. Darauf können ikonografische Untersuchungen aufbauen. Erst anschließend sollten die historischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Kontexte einbezogen werden. Nur auf dieser Grundlage lässt sich die Bedeutung eines Bildes angemessen erschließen.

NK: Das heißt, beim Vergleich zweier Bilder ist zunächst methodische Zurückhaltung geboten. Man sollte motivische oder ikonografische Ähnlichkeiten nicht vorschnell als Beleg einer Bildtradition oder eines direkten historischen Zusammenhangs interpretieren, sondern zunächst die konkreten Details und Unterschiede sorgfältig untersuchen?

JK: Ich glaube, wir Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen geben uns manchmal zu schnell damit zufrieden, bereits in einer zufälligen Ähnlichkeit einen überzeugenden Zusammenhang zu erkennen – etwa, wenn wir – wie in unserem Beispiel zuvor, in einer Fünfermauer auf dem Fußballplatz sofort eine Parallele zu einem kunsthistorischen Bildmotiv sehen. Auch Schülerinnen und Schüler sind sehr einfallsreich und finden erstaunlich schnell solche Analogien, wenn man ihnen eine entsprechende Aufgabe stellt.

NK: In Deinem Aufsatz führst Du den Begriff der „Signaturen“ ein, den Du aus Michel Foucaults *Die Ordnung der Dinge* (1966) übernimmst. Ich muss gestehen, dass dieser Begriff nicht leicht zu verstehen ist. Um seine Bedeutung richtig einordnen zu können, muss man sich zunächst mit Foucaults Denken auseinandersetzen.

Du schreibst: „Für eine didaktische Ikonografie bedeutet dies, dass das Analoge zwischen Bildern im Erkenntnisprozess niemals wesentlich existiert, sondern stets das Projekt einer vergleichenden Bezeichnungspraxis darstellt, d. h., als Hypothese gemeinsamer Weltdeutung fungiert.“

Wenn ich Dich richtig verstehe, geht es dabei nicht in erster Linie um unmittelbar sichtbare formale oder visuelle Ähnlichkeiten, sondern um tiefere kulturelle Zusammenhänge und Sinnbezüge, die erst durch den interpretierenden Vergleich sichtbar werden. Bei Foucault scheinen äußerliche Ähnlichkeiten lediglich auf verborgene Ordnungsstrukturen hinzuweisen, die überhaupt erst ermöglichen, Ähnlichkeiten als solche wahrzunehmen.

Könntest Du erläutern, was Du unter „Signaturen“ im Zusammenhang Deiner didaktischen Ikonografie verstehst?

JK: Ich verstehe Signaturen nicht als feststehende oder objektiv vorhandene Bildbeziehungen. Für mich sind sie vielmehr dynamische Beziehungsgefüge zwischen Bildern, die sich in unterschiedlichen historischen und kulturellen Kontexten verändern. Sie bewegen sich gewissermaßen zwischen verschiedenen Polaritäten – etwa zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren.

Zunächst nehmen wir die sichtbare Oberfläche eines Bildes wahr. In der Sprache der Semiotik wäre das seine syntaktische Struktur. Dahinter liegen jedoch tiefere Bedeutungszusammenhänge und kulturelle Ordnungen, die nicht unmittelbar sichtbar sind. Erst im Zusammenspiel von Zeichen und Bedeutung – also zwischen der sichtbaren Form und ihrer kulturell geprägten Semantik – entstehen jene Beziehungen, die ich als Signaturen bezeichne.

Signaturen sind deshalb keine festen Eigenschaften eines Bildes. Sie eröffnen vielmehr Möglichkeiten der Interpretation. Sie verweisen auf mögliche Zusammenhänge und machen bestimmte Ähnlichkeiten überhaupt erst lesbar, ohne diese endgültig festzuschreiben.

Deshalb verstehe ich Signaturen als Bestandteil eines offenen, diskursiven und dynamischen Erkenntnisprozesses. Sie sind kein starres Interpretationsschema, sondern eine heuristische Figur, die dazu anregt, Beziehungen zwischen Bildern immer wieder neu zu erschließen und kritisch zu überprüfen.

NK: Nicht nur so visuell, sondern auch diskursiv?

JK: Unbedingt! Es geht uns um Diskurse, es geht darum, die „Bilderfahrzeuge“ von Aby Warburg in Bewegung zu bringen.

NK: In Deinem Beispiel, in dem Du Carl Spitzwegs *Der Bücherwurm* (um 1850) mit Erwin Wurms *Take Your Most Loved Philosophers* (2002) vergleichst, besteht die erste offensichtliche Gemeinsamkeit in der ungewöhnlichen Körperhaltung der Figuren im Umgang mit Büchern. Wirklich vergleichbar werden die beiden Werke jedoch erst durch ihre kulturkritische Intention beziehungsweise ihre kulturpolitische Aussage. Dabei spielen sowohl der menschliche Körper als auch das jeweilige Verhältnis zu den Medien ihrer Zeit eine zentrale Rolle. Erst über diese inhaltlichen Bezugspunkte gewinnt der Vergleich seine eigentliche Tiefe und bewegt sich – im Pendel zwischen Vergangenheit und Gegenwart – über die bloße formale Ähnlichkeit hinaus.

Was genau wäre in diesem Beispiel die „Signatur“?

JK: Die beiden Bilder sind durch eine gemeinsame Signatur miteinander verbunden. Diese Signatur besteht jedoch nicht in einer bloßen formalen Ähnlichkeit, sondern in einer gemeinsamen Fragestellung.

Beide Werke thematisieren das Verhältnis des Menschen zum Buch als Materialisierung von Wissen. In beiden Fällen wird sichtbar, wie Wissen in einer bestimmten historischen Epoche organisiert, vermittelt und angeeignet wird. Wissen ist dabei nicht nur ein kulturelles Gut, sondern zugleich ein gesellschaftliches Ordnungssystem und nicht zuletzt auch ein Instrument von Macht.

Spitzweg zeigt die Wissensordnung der Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Bücherwurm lebt vollständig in der Welt der Bücher. Spitzweg karikiert diese Exklusivität des gelehrten Wissens, indem er seinen Protagonisten in einer Bibliothek darstellt – einem abgeschlossenen Wissensraum. Die Figur steht auf einer Leiter und steigt im wörtlichen wie übertragenen Sinn zur Abteilung „Metaphysik“ hinauf. Zugleich macht Spitzweg deutlich, dass dieses Ziel letztlich unerreichbar bleibt.

Die Bücher sind verstaubt; der Bücherwurm trägt einen Staubwedel bei sich. Es handelt sich also um historisches, bereits sedimentiertes Wissen. Zugleich ist der Raum hermetisch abgeschlossen. Lediglich von oben fällt natürliches Licht ein und lenkt den Blick des Betrachters auf die zentrale Aussage des Bildes. Die Figur lebt in einer beinahe klaustrophobischen Enge, abgeschnitten von der Außenwelt. Sie erscheint wie ein Relikt vergangener Wissensordnungen. Während sie versucht, das historische Wissen zu bewahren, ist sie zugleich von der lebendigen Gegenwart abgeschnitten. Das angesammelte Wissen wirkt nahezu erstarrt.

Etwa 150 Jahre später stellt Erwin Wurm angesichts der entstehenden digitalen Wissensgesellschaft dieselbe Grundfrage unter völlig veränderten historischen Bedingungen: Wie organisiert sich Wissen? Genau hier zeigt sich für mich die Signatur – als dynamische Struktur, die unterschiedliche historische Situationen miteinander verbindet.

Mit Michel Foucault wissen wir, dass Wissensordnungen nicht dauerhaft bestehen, sondern historisch immer wieder zerbrechen und sich neu formieren. Foucault beschreibt diesen Wandel für die frühe Neuzeit. Man könnte diesen Prozess jedoch bereits an Albrecht Dürers *Melencolia I* (1514) sichtbar machen.

Für mich ist dieser Kupferstich eine prophetische visuelle Metapher für das Zerbrechen einer alten Wissensordnung. Der geflügelte Genius sitzt regungslos zwischen Messinstrumenten, Zirkel, Waage und Polyeder. Die Werkzeuge wissenschaftlicher Erkenntnis sind vorhanden, führen jedoch nicht mehr zu Gewissheit. Die Dinge liegen beziehungslos nebeneinander; die einst kosmische Ordnung ist zerfallen. Genau dieses Auseinanderbrechen einer überlieferten Ordnung beschreibt später auch Foucault.

Erwin Wurm greift diese Problematik unter den Bedingungen des digitalen Zeitalters erneut auf. Seine Figur – eine Frau, die mit ihren Lieblingsphilosophen ringt – befindet sich in einer ähnlich prekären Situation wie Spitzwegs Bücherwurm. Beide bemühen sich um Orientierung innerhalb einer Wissensordnung, beide scheitern jedoch auf unterschiedliche Weise an ihren jeweiligen Medien.

Bei Spitzweg bleibt die Figur in der Welt des historischen Buchwissens gefangen und sie versucht vergeblich, über die Leiter zu höherer Erkenntnis aufzusteigen. Der Betrachter erkennt darin eine fast clowneske Überzeichnung. Bei Wurm vollzieht sich eine ähnliche Groteske unter den Bedingungen der Gegenwart. Auch seine Figur unternimmt akrobatische Anstrengungen, um Wissen zu ordnen und zu beherrschen, ohne dieses Ziel tatsächlich zu erreichen.

Gerade hierin liegt für mich die eigentliche Signatur. Sie besteht nicht in der äußeren Ähnlichkeit der Bilder, sondern in der gemeinsamen Problemstellung: Beide Werke reflektieren den historischen Wandel von Wissensordnungen und die Schwierigkeiten des Menschen, sich innerhalb dieser Ordnungen zu orientieren.

Die Signatur entsteht deshalb nicht durch den formalen Vergleich selbst, sondern erst im diskursiven und interpretierenden Vollzug des Vergleichs. Sie ist das Ergebnis eines reflektierten Erkenntnisprozesses und nicht eine Eigenschaft der Bilder an sich.

NK: Worin besteht dann der konkrete Mehrwert der „Didaktischen Ikonografie“ gegenüber dem Konzept von Niehoff und Bering?

JK: Die Didaktische Ikonografie ergänzt den Vergleich der Bilder um einen Diskussionsraum. Der Begriff der Signatur dient dabei als verbindendes Element. Er wird nicht abstrakt verstanden, sondern durch konkrete Bilder und ihre vergleichende Analyse mit Anschauungsmaterial gefüllt.

Gerade diese Beispiele eröffnen einen diskursiven Raum, in dem historische und kulturelle Bedeutungen gemeinsam erschlossen werden können. Kulturelles Bewusstsein entsteht für mich deshalb nicht allein durch das Erkennen von Bildbezügen, sondern vor allem durch deren gemeinsame Interpretation und Aushandlung.

NK: Könnte man also sagen, dass Niehoff und Bering den Schwerpunkt stärker auf die visuellen Beziehungen zwischen Bildern legen, während die diskursive Ebene des Vergleichs bei Dir stärker im Vordergrund steht?

JK: Wenn man die Unterschiede zuspitzen möchte, könnte man das so formulieren. Allerdings sollte man dabei nicht übersehen, dass die von Niehoff und Bering entwickelten Vergleichsmöglichkeiten zunächst einmal eine hervorragende Grundlage darstellen. Auf ihnen lässt sich sehr gut aufbauen.

Ich muss allerdings auch selbstkritisch sagen, dass wir im Projekt von 2018 die diskursive Dimension lediglich angedeutet haben. Weder konzeptionell noch anhand ausreichender Beispiele konnten wir diesen Gedanken wirklich zu Ende führen.

Rückblickend sage ich auch, dass wir methodische Übungen wie den Bild- und Kulturvergleich zwischen Spitzweg und Wurm viel intensiver hätten ausarbeiten sollen. Gerade in den

Arbeitsgruppen und später in den einzelnen Bänden hätten wir diesen Ansatz systematischer entfalten und an weiteren Beispielen erproben können. Das wäre im Nachhinein sicherlich wünschenswert gewesen.

NK: Dann könnte man die „Didaktische Ikonografie“ also eher als eine fruchtbare Ergänzung des Konzepts der Bildkompetenz verstehen und nicht als dessen Alternative?

JK: Ja, genau so sehe ich das auch und gehe noch etwas weiter: Sie ist eine notwendige Ergänzung. Die Didaktische Ikonografie versteht sich nicht als Gegenmodell zur Bildkompetenz, sondern als deren Erweiterung. Sie ergänzt die vergleichende Bildanalyse um eine stärker diskursive, historische und kulturelle Dimension.

4. Zu einzelnen Positionen von Kirschenmann

NK: Ich möchte nun zum letzten Themenkomplex unseres Gesprächs kommen und auf einige Deiner eigenen theoretischen Positionen eingehen.

In dem Aufsatz „Bild- und Kunstvermittlung“, den Du 2012 gemeinsam mit Kathrin Herbold veröffentlicht hast, bezeichnest Du Hans Beltings Bild-Anthropologie aus dem Jahr 2001 als den für die Kunstpädagogik wichtigsten Beitrag der Bildwissenschaft, weil sie „wesentliche Hinweise“ für die kunstpädagogische Theorie und Praxis liefere. Was war für Dich – neben den Arbeiten von Horst Bredekamp oder Klaus Sachs-Hombach – das entscheidende Potenzial von Beltings Bild-Anthropologie?

JK: Oh weh, das Schwierigste am Schluss.

Da muss ich etwas weiter ausholen.

Während Horst Bredekamp mit seiner Theorie des Bildakts die Eigenwirksamkeit von Bildern untersucht – also die Frage, wie Bilder selbst auf Menschen einwirken –, und Klaus Sachs-Hombach Bildwissenschaft vor allem aus einer analytisch-semiotischen Perspektive entwickelt, schlägt Hans Belting mit seiner Bild-Anthropologie eine Brücke, die für die Kunstpädagogik von fundamentaler praktischer Bedeutung ist. Als Kind der Visuellen Kommunikation war mir natürlich der Ansatz von Sachs-Hombach viel näher, doch Beltings überzeugende Argumentation und seine aussagekräftigen Beispiele erschlossen mir seine Bildtheorie.

Das zentrale Potenzial seines Ansatzes liegt in der anthropologischen Trias von Bild – Medium – Körper. Belting geht davon aus, dass ein Bild niemals isoliert existiert. Es entsteht erst im Zusammenspiel dreier Elemente: des Bildes als innerer Vorstellung oder mentalem Image, des Mediums als materiellem Träger – etwa Leinwand, Fotografie oder Bildschirm – und schließlich des menschlichen Körpers. Gerade dieser ist bei Belting von entscheidender Bedeutung, weil Bilder erst durch Wahrnehmung, Erinnerung und Imagination im Menschen entstehen und verinnerlicht werden.

Für den Kunstunterricht bedeutet dies eine deutliche Absage an eine rein distanzierte Werkbetrachtung. Belting holt den Körper der Lernenden als Erkenntnisinstanz wieder in den Mittelpunkt. Schülerinnen und Schüler sind keine passiven Betrachter von Bildflächen. Ihre eigenen Körper bilden vielmehr das Medium, in dem Bilder aufgenommen, verarbeitet und erinnert werden – etwa in Form von Erinnerungen, Vorstellungen oder Träumen.

Dadurch eröffnet sich eine subjekt- und biografieorientierte Kunstpädagogik. Die Frage lautet nicht mehr allein: Was zeigt das Bild? Sondern ebenso: Welche inneren Bilder ruft dieses Kunstwerk hervor?

Belting betont – und hierin bestätigen ihn auch kognitionspsychologische Forschungen –, dass wir äußere Bilder stets mit unseren inneren Bildern vergleichen. Erst wenn beide miteinander in Beziehung treten, gewinnt ein Bild für uns Bedeutung. Daraus lässt sich eine Didaktik der Imagination entwickeln, die den individuellen Bildwelten der Schülerinnen und Schüler einen zentralen Stellenwert einräumt.

Ein weiterer wichtiger Gedanke Beltings besteht darin, dass Medien lediglich historische Träger von Bildern sind. Bilder selbst wandern durch unterschiedliche Medien: vom Altarbild zum Kupferstich, von der Fotografie bis zum digitalen Meme. Dadurch historisiert Belting unseren Blick auf Bilder und löst ihn zugleich aus einer ausschließlichen Konzentration auf die klassische Hochkunst. Gerade deshalb ist er für das Konzept des Vergleichenden Sehens ein besonders wichtiger Bezugspunkt, ein Kronzeuge erster Klasse.

Vor dem Hintergrund heutiger digitaler Bildkulturen – von KI-generierten Bildern bis zu TikTok – bietet Beltings Theorie zudem ein ausgezeichnetes Instrument, um Bild- und Medienkompetenz kritisch weiterzuentwickeln. Schülerinnen und Schüler können dadurch verstehen, wie unterschiedliche Medien die Bedeutung von Bildern verändern, steuern oder überhaupt erst hervorbringen.

NK: Soweit ich Hans Belting verstehe, kritisiert er damit zugleich eine zu enge Auffassung der traditionellen Kunstgeschichte.

JK: Ja, wobei ich es etwas anders formulieren würde. Belting schreibt die Kunstgeschichte nicht einfach um, sondern hebt bestimmte Entwicklungslinien der allgemeinen Bildgeschichte besonders hervor. Durch diese neue Schwerpunktsetzung ergeben sich auch neue Perspektiven auf die Kunstgeschichte. Gerade für die Kunstpädagogik und den schulischen Unterricht halte ich das für einen großen Gewinn.

NK: Bedeutet das zugleich, dass auch der Begriff der Kunst selbst neu bestimmt werden muss?

JK: Nicht völlig neu, aber doch erweitert. Hier kommen wir noch einmal auf einen Gedanken zurück, den Du bereits angesprochen hast: auf das „Neuentdecken“.

Aby Warburg hat uns mit seinen „Bilderfahrzeugen“ eine Denkfigur an die Hand gegeben. Diese Bilderfahrzeuge können immer wieder neu in Bewegung gesetzt werden. Sie eröffnen neue Wege durch die Bildgeschichte. Wenn wir sie selbst nutzen – oder sie unseren Schülerinnen und Schülern gleichsam überlassen –, entdecken wir gemeinsam neue Bildzusammenhänge und neue kulturelle Beziehungen.

Wir bewegen uns dabei gewissermaßen in den Signaturen kultur- und kunstgeschichtlicher Vergleiche. Es geht also nicht darum, die Kunst neu zu definieren, sondern darum, neue Wege zu eröffnen, Kunst und Kultur zu verstehen. Dasselbe Ziel lässt sich auf unterschiedlichen Wegen erreichen.

NK: Das würde bedeuten, dass sich nicht nur der Kunstbegriff, sondern letztlich auch das Verständnis von Kunstpädagogik erweitert, weil beide stärker im Horizont einer allgemeinen Bild- und Kulturgeschichte verortet werden.

JK: Ja, das denke ich. Gerade darin liegt eine der großen Leistungen der Bildwissenschaft und des sogenannten iconic turn. Sie haben den bis dahin dominierenden kunsthistorischen Blick erheblich erweitert. Im Grunde haben wir in den vergangenen beiden Stunden genau darüber gesprochen: über unterschiedliche methodische Möglichkeiten, diesen erweiterten Bildbegriff für die Kunstpädagogik fruchtbar zu machen.

NK: Ist das nicht zugleich ein schwieriges Unterfangen? Einerseits wird der Begriff der Kunst immer weiter ausgeweitet, andererseits muss die Kunstpädagogik doch weiterhin bestimmen, was ihren eigentlichen Gegenstand ausmacht.

JK: Genau darin liegt eine der zentralen Aufgaben der Kunstdidaktik. Kunst erweitert fortwährend ihre Ausdrucksformen und ihre medialen Erscheinungsweisen. Die Kunstpädagogik kann jedoch nicht alles gleichermaßen behandeln, sondern muss auswählen und Schwerpunkte setzen.

Wenn wir uns mit Gegenwartskunst beschäftigen, sollten wir sie deshalb nicht isoliert betrachten. Vielmehr sollten wir ihre historische Genese mitdenken und sie in Beziehung zu den Bildtraditionen setzen, aus denen sie hervorgegangen ist. Genau darin liegt auch die Bedeutung der Überlegungen von Hans Belting, Horst Bredekamp und anderen Vertretern der Bildwissenschaft. Sie haben neue Perspektiven eröffnet, wie wir Bilder verstehen können.

Nicht alle dieser Ansätze würden sich selbst unmittelbar dem traditionellen Kunstbegriff zuordnen. Dennoch lassen sie sich – wenn ich an unseren Begriff der Signatur anknüpfen darf – als unterschiedliche Zugänge verstehen, die immer wieder neue Beziehungen zwischen Bildern, Medien und kulturellen Zusammenhängen herstellen.

NK: Bedeutet das dann auch, dass die Kunstpädagogik keine Sorge haben muss, sich irgendwann in einer allgemeinen Bildwissenschaft aufzulösen? Gerade diese Befürchtung wird ja gelegentlich geäußert.

JK: Ich glaube, problematisch wird es dann, wenn die Kunstpädagogik ihre eigentliche Aufgabe als Anwendungswissenschaft für Bildungs- und Vermittlungsprozesse aus dem Blick verliert. Natürlich gehört zur Kunstpädagogik weit mehr als das bloße Herstellen von Bildern. Bildrezeption, Reflexion, kulturelle Teilhabe und das Verstehen visueller Zusammenhänge sind unverzichtbare Bestandteile eines zeitgemäßen Kunstunterrichts.

Genau darüber haben wir heute Nachmittag gesprochen. Mein Eindruck ist allerdings, dass sich die Diskussion um die „Künstlerische Bildung“ über viele Jahre sehr stark auf diese rezeptiven und sehr wenig auf die reflexiven Aspekte konzentriert hat, und zugleich geriet die so essenzielle gestalterische Praxis zunehmend in den Hintergrund. Deshalb müssen wir uns auch selbstkritisch fragen: Was ist in den vergangenen Jahrzehnten verloren gegangen? Welche Erfahrungen haben wir Schülerinnen und Schülern möglicherweise vorenthalten? Welche Fähigkeiten haben wir nicht ausreichend entwickelt oder gefördert?

Ich habe manchmal den Eindruck, dass die Hinwendung zur „Künstlerischen Bildung“ auch der Versuch war, genau das nachzuholen, was zuvor im Kunstunterricht zu kurz gekommen war. Das ist zunächst einmal ein nachvollziehbares Anliegen. Problematisch wird es aber, wenn dabei die aktive Bildgestaltung selbst an Bedeutung verliert. Denn Kunstunterricht lebt gerade von der Verbindung beider Dimensionen: von der eigenen künstlerisch-gestalterischen Praxis ebenso wie von ihrer Reflexion und Rezeption.

Etwas zugespitzt könnte man sagen: Mit der „Künstlerischen Bildung“ wollten wir gelegentlich auch das kompensieren, was wir zuvor selbst vernachlässigt hatten. Als selbstkritische Diagnose mag das durchaus berechtigt sein – als Leitbild für den Kunstunterricht reicht es aus meiner Sicht jedoch nicht aus.

NK: Nun zu meiner letzten Frage. Welche Rolle spielt globale Kunst heute in der Kunstpädagogik – insbesondere im Zusammenhang mit der Vermittlung historischer Kunst? Wie sollte der Kunstunterricht mit außereuropäischen Bildtraditionen umgehen?

Aus unserer Sicht ist diese Frage von zentraler Bedeutung. Der moderne Kunstbegriff entstand bekanntlich im Europa des 18. Jahrhunderts und verstand sich zunächst als universell. Im Zuge der

Globalisierung wurde dieses Verständnis weltweit verbreitet, häufig allerdings unter hegemonialen Bedingungen. Auch in Japan setzte man sich seit der Öffnung des Landes im 19. Jahrhundert intensiv mit diesem europäischen Kunstbegriff auseinander und stellte fest, dass er sich keineswegs widerspruchsfrei mit den eigenen ästhetischen Traditionen verbinden ließ. Heute wissen wir, dass dieser Kunstbegriff historisch und kulturell geprägt ist. Gleichzeitig bleiben Institutionen wie Kunstgeschichte und Kunstpädagogik auf ihn angewiesen. Wie gehen Sie als deutscher Kunstpädagoge heute mit diesem Spannungsverhältnis um?

JK: Zunächst müssen wir uns erneut bewusst machen, dass wir uns in Europa über Jahrhunderte mit einem vergleichsweise engen Ausschnitt der Kunstgeschichte beschäftigt haben. Deshalb halte ich nach wie vor an einer didaktischen Ikonografie fest, weil sie hilft, die Bildwelten zu verstehen, die unsere Kultur bis heute prägen.

Gleichzeitig müssen wir anerkennen, dass Europa eben nicht die Welt ist. Unsere Bildkultur steht heute in einem globalen Zusammenhang. Durch das Internet und die sozialen Medien begegnen Schülerinnen und Schüler täglich Bildwelten aus allen Teilen der Erde. Kunstunterricht muss sie deshalb befähigen, diese unterschiedlichen visuellen Sprachen wahrzunehmen, zu verstehen und in Beziehung zu setzen.

Dabei hilft ein Blick in die Kunstgeschichte. Pablo Picasso setzte sich intensiv mit westafrikanischen Masken auseinander und gewann daraus entscheidende Impulse für den Kubismus. Vincent van Gogh und die Impressionisten ließen sich von japanischen Farbholzschnitten inspirieren. Henri Matisse und Paul Klee griffen Anregungen aus Nordafrika und der islamischen Kunst auf. Umgekehrt beziehen sich zeitgenössische Künstler wie El Anatsui selbstverständlich auf europäische Kunsttraditionen. Kunstgeschichte war also nie eine Abfolge isolierter nationaler Entwicklungen, sondern immer eine Geschichte gegenseitiger kultureller Einflüsse und produktiver Austauschprozesse.

Genau darauf sollte Kunstunterricht aufmerksam machen. Zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler wie Yinka Shonibare, Ai Weiwei, Julie Mehretu oder Do Ho Suh zeigen eindrucksvoll, dass kulturelle Identitäten nicht statisch sind, sondern sich im Austausch entwickeln. Über solche Positionen erweitern wir auch unseren eigenen europäischen Blick. Ich denke etwa an unseren gemeinsamen Besuch mit den afrikanischen Kolleginnen und Kollegen der documenta 2022 in Kassel – dort ließ sich dieser weltweite Dialog der Bildkulturen unmittelbar erleben. Auch wenn mit einer kritisch zu kommentierenden Schlagseite gegenüber unterkomplexer Politpropaganda und generell einem Rückzug des Ästhetischen.

Ein solcher Kunstunterricht verlangt von Lehrkräften eine intensive fachliche und didaktische Vorbereitung. Der Gewinn ist jedoch beträchtlich: Schülerinnen und Schüler erfahren Kunstgeschichte und Gegenwartskunst als einen weltweiten kulturellen Dialog. Sie lernen, historische und aktuelle Bildwelten miteinander in Beziehung zu setzen, entwickeln kulturelle Offenheit und finden zugleich ihren eigenen ästhetischen Standpunkt.

NK: Vielen Dank für das Gespräch!