

JOHANNES KIRSCHENMANN

# Rezeption

## Konstellationen einer komplexen Lehrprofessionalität

Welche Kompetenzen benötigt eine Lehrkraft, um im Kunstunterricht Bilder und deren Rezeption angemessen zu vermitteln? Nicht nur Fachwissen in Bezug auf Bildwelten und Kunstwerke sowie Rezeptionstheorien und fachdidaktische Kenntnisse sind erforderlich, um Schülerinnen und Schüler für die Kunst zu begeistern oder Alltagsbilder kritisch zu betrachten. Es ist in besonderer Weise notwendig, im Spannungsfeld von Bild und Lernenden auszuloten, wie die Prozesse der Aneignung, der Auseinandersetzung, des Aushandelns von Sinn und des Verstehens unterstützt, gefördert und begleitet werden können.

Bei der Rezeption spielen einerseits die begründete Werkauswahl eine Rolle, andererseits auch die Sprache als zentrales Vermittlungselement sowie die methodisch gezielte Verankerung bildnerischer Praxis im Rezeptionsprozess.

© Archivart/Alamy Stock Foto



1 | August Jernberg (1826 – 1896):  
Treppenhuis, 1885, Öl auf Leinwand, 65 × 81 cm, Kunstmuseum Malmö

### Rezeptionsprozesse und ihre Grundlagen

Das Gemälde von August Jernberg (Abb. 1) korrespondiert mit einer romantischen Rezeption als Kunstgenuss. Dieser Genuss ist vorwiegend in der Kontemplation zu gewinnen, frei von kritischer Reflexion und aufstörender Belehrung. In Jernbergs Bild ist das Rezeptionssetting dominant: Zwischen Kunstwerk und Betrachtende treten Medien und Distanzen, die Werkmaterialität – besonders die Farben – verbleiben im Dunkeln. Mit einem Staubwedel karikiert der Museumsmann das Vermittlungsverständnis, welches Bildwissen – belehrend vorgetragen oder im

Buch niedergelegt – vor die oft nur sehenden und selten dialogisch einbezogenen Rezipienten stellt.

Rezeption im Kunstunterricht bedeutet immer gerahmte, angeleitete Wahrnehmung als Transformation sinnlicher Weltteilhabe. Die Rezeption unterliegt den anthropologischen Bestimmungen menschlicher Wahrnehmung ebenso wie den wirksamen Konditionierungen einer Kommunikation in ihren medialen und situativen Grundierungen. Kants Medienapriori gilt mehr denn je, wonach die Welt immer eine vermittelte sei. Und Martin

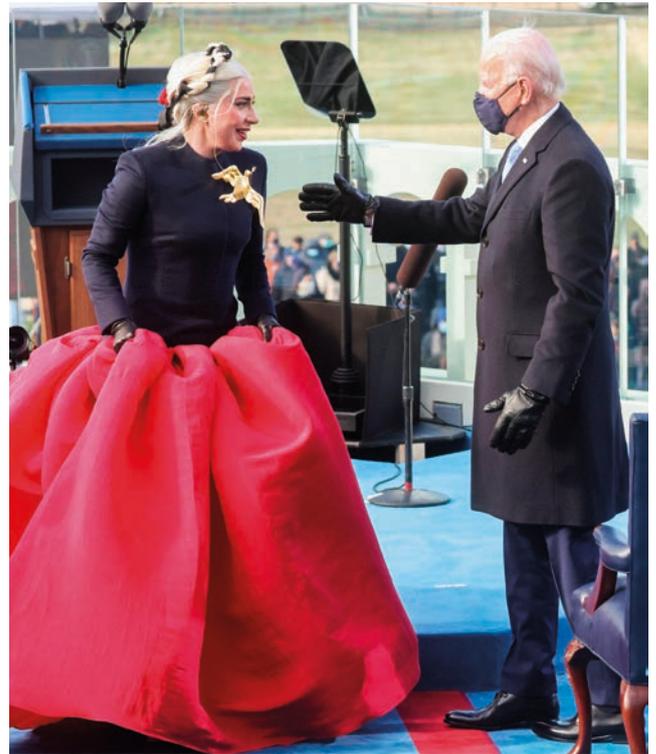
Seel ergänzt: „Nicht einfach die *Differenz* zwischen bildlichen und nicht bildlichen Objekten ist Voraussetzung der Gegebenheit von Bildern, sondern die Fähigkeit zur *Wahrnehmung* dieser *Differenz*. Wer diese Differenz nicht wahrnehmen kann, vermag keine Bilder zu sehen.“ (Seel 2000, S. 293, Herv. i. O.) Wer diese Differenz wahrnimmt, dem eröffnen sich als ästhetische Erfahrungen produktive Überraschungen und im anwachsenden Verstehen wird aus Irritation Genuss. Eine professionelle Haltung zur Rezeption kennt die vielschichtigen Bedingungen dafür.

## Konstellationen – das massenmediale Bild im Alltag

Die Ästhetisierung der Politik findet im Fotojournalismus ihren Niederschlag. Eine Analyse der Bebilderung der Tageszeitung, z. B. des täglichen Bildmotivs auf der Titelseite, übt die Bildkompetenz ein. Neben das fotografische Dokument aus dem Zeitgeschehen tritt die metaphorische Illustration, in deren Bildunterschrift erst Zusammenhänge zu einem wesentlichen Tagesthema hergestellt werden.

Die Bilder der Amtseinführung von Joe Biden im Januar 2021 boten eindrucksvolle Beweise einer Verbindung von Politik und Pop-ästhetik. Neben Amanda Gormans Lyrik kann die Inszenierung von Lady Gaga als herausragend gelten, die mit ihrer Kleidung ein ausdifferenziertes, anspielungsreiches Zeichenensemble zum Auftritt brachte (Abb. 2):

Lady Gaga sticht mit einer eigens für diesen Anlass maßgeschneiderten Robe des italienischen Modehauses Schiaparelli hervor. Über einem nahezu maßlos ausladenden, der Kleidersprache des Rokoko mit seinen Reifröcken entlehnten roten Seidenrock ragt ein dunkelblauer, hautenger Kaschmir-Body heraus – beides greift die Farben der Nationalflagge auf. In bestem Figur-Grund-Kontrast prangt eine goldfarbene, aufsteigende Taube mit einem stilisierten Zweig des Olivenbaums als Brosche hervor. Die offenkundige Symbolsprache mit dem Friedenssignet konnte zwei Wochen nach dem versuchten Sturm auf das Kapitol auch als kongeniale Ergänzung zum Hoffnungsschimmer aus der Nationalhymne gedeutet werden.



2 | Lady Gaga bei der Inauguration des amerikanischen Präsidenten am 20. Januar 2021

© UPI / Alamy Live News

### Medialität und Methoden

Vorneweg bestimmt die Medialität den Rezeptions- als Kommunikationsprozess. Das reicht von der Wahrnehmungspsychologie bis zu den institutionellen Machtgefügen und der Anschlusskommunikation. Diese setzt eine breite Kenntnis von Methoden, die dem Bild wie dem Subjekt im Bildungsprozess angemessen sind, voraus. Und das ist mehr als der Übertrag kunstwissenschaftlicher Methoden – und deutlich mehr als ein bloßes Suchspiel. Auch stehen die Methoden nicht isoliert und finden gegenüber jedem beliebigen Werk ihre Anwendung, sondern sind stets eng verwoben mit dem konkreten Werk.

Von einem Heranführen in der Grundschule und der Unterstufe weiterführender Schulen ausgehend, werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bildrezeption sukzessive mit von der Kunstwissenschaft abgeleiteten Methoden der Werkerschließung vertraut gemacht. Ein klares Gerüst ist dabei hilfreich, das mit zunehmender Entwicklung der Sprachkompetenz wächst. In den weiteren Jahrgangsstufen

wird dieses Gerüst dem Alter angemessen systematisiert und dann werden auch kritisch die Methoden wie die gesamten Konditionen der Rezeption erörtert.

Leitmotiv ist stets, dass die Werkerschließung nicht nur dem Werk, sondern vor allem auch den Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Sie sollen ermutigt werden, Fragen an das Werk zu stellen und im Prozess der Erschließung offen für Unerwartetes zu bleiben. Zu den angestrebten Kompetenzen gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler das Werk im Kontext ähnlicher und anderer künstlerischer Ausdrucksweisen einordnen können und die historische Bedingtheit wie die Veränderung der künstlerischen Ausdrucksformen und der Funktionen von Kunst als Grundlage ihrer Werkrezeption anwachsend verstehen können.

### Bildkommunikation im Kontext

Zwei Bildsorten dominieren die professionell angeleitete Rezeption:

- Meist geht es um die Auseinandersetzung mit einer zweidimensionalen, visuellen Projektion als Reproduktion. Viel zu selten werden im Unterrichtszusammenhang Originale rezipiert.
- Die zweite, heute selbstverständliche Bildsorte ist das Bild aus dem Alltag bzw. aus den Medien (s. Kasten 1).

Ein Kunstwerk bildet stets ein Medium der Vermittlung zwischen dem Werkproduzenten bzw. der -produzentin und den Rezipierenden. Die Produzenten einer Botschaft gehören in ein bestimmtes sozial-historisches Umfeld, in dem sich ihr Fühlen und Denken, ihre soziale Werthaltung usw. ausprägen. Desgleichen finden sich die Rezipienten ebenso in einer gesellschaftlich geprägten Situation, von der aus sie ihre Herkunft, ihre Werte, Normen und Interessen einbringen.

Bilder brauchen einen gesonderten Blick auf ihre Medialität. Die technische Reproduzierbarkeit verändert den Bildbegriff und öffnet neue Bildhandlungen. Die Bedingungen der Reproduktion des Bildes gehören dazu ebenso wie die ins-

titutionellen Vorgaben bei einem Besuch im Museum. Eigenart und Wirkung der Vermittlungsmedien müssen ebenso thematisiert werden wie leitende Fragen zum Bildverstehen, denn Fragestellungen und Eröffnungssettings zur Rezeption prägen das explizite Schülerverhalten ebenso wie die normative Kraft der Institution Schule.

### Sprechen über Bilder als Rezeption

Im Sprechen über Bilder als elementarer Ausdruck von Reflexion wird zunächst Verständnis über Wissen und kulturgeschichtliche Einordnung angebahnt, um dann aber einem wissenden Abbildungsverhältnis zur Welt entgegenzuwirken. Hubert Sowa gibt wesentliche Hinweise zum Sprechen im Bildzusammenhang: „Wichtig ist, dass diese ins Gespräch füh-

renden Fragen als imaginative Brücken zwischen der erfahrenen oder aktuellen Lebenssituation und dem Bildsinn dienen. [...] Wichtig ist auch, dass die Formulierung der didaktischen Fragen auf bestimmte Richtungen der Imagination zielt, die für die Lernenden sofort resonant sind – im Hinblick auf die eigene Person wie auf das Bild. Nur Imaginationen, die intentional angedeutet und angeregt werden, können sich im kooperativen Raum des Gesprächs auch schrittweise zur Bestimmtheit entfalten.“ (Sowa 2016, S. 255)

Annika Schmidt kommt mit ihrer empirischen Studie zu Gesprächen über Kunst mit Kindern zu einem Fazit, das für alle Altersstufen Geltung beanspruchen kann: Die grundsätzliche Offenheit künstlerischer Gegenstände ermöglicht bzw. fordert auf, selbst Sinnzusammenhänge und Bedeutungen aktiv hervorzubringen;

ästhetische Gegenstände, verstanden als Zeigegeste, verweisen immer auf etwas und zielen auf gemeinsame Wahrnehmung und Aufmerksamkeit ab; andere und differente Wahrnehmungen stiften Anlass für weiteren Austausch; ästhetische Gegenstände verweisen immer auch auf das Nichtsichtbare. Im Begehren, sich genau diesem anzunähern, können die Schülerinnen und Schüler im Gespräch versuchen, sich das Nichtsichtbare und vorerst Nichtsagbare zu erklären, es zu ergänzen und zu erschließen (vgl. Schmidt 2016, S. 63). Schmidt unterstreicht damit die Notwendigkeit einer reflexiven Rezeption als kunstpädagogische Kernaufgabe.

In einer differenziert angelegten Studie formuliert Alexander Schneider – in einer Auseinandersetzung mit dem rezeptionsästhetischen Ansatz von Wolfgang Kemp und unter Anerkennung eines hermeneu-

2

## Rezeptionsprozesse begleiten

### Annäherung

Sprachliche und bildnerische Erkundungen ergänzen sich wechselseitig:

- persönliche Assoziationen und Gesamteindruck, Auffälligkeiten im Hinblick auf ihre Wirkung,
- bildnerisch erkunden, entdecken, einfühlen, erfassen, fokussierender Blick aus der Nähe auf faszinierende, rätselhafte Details,
- Bewusstmachen eigener Beschränkungen (Vorwissen, mediale Eigenheiten, situative Einschränkungen und Steuerung, Rahmenbedingungen).

Welche Fragen tauchen auf? Welche sind weiterführend? Lassen sich Steuerungselemente für die weitere Analyse festlegen?

Aus diesem Rezeptionsschritt wird eine erste These zum Bild formuliert, Fragen schließen sich an.

### Beschreibung und Analyse

Ausgang jeder Analyse ist die Formanalyse – Skulptur, Installation oder Architekturen haben ihre besonderen Konditionen:

- alle Aspekte der Gestaltung und Komposition erkennen,
- Festlegung der relevanten, weiterführenden Aspekte, die dann knapp beschrieben werden,
- Erkundung des Bildprogramms mithilfe der Ikonografie,
- bildnerische Formanalyse über Visualisieren, Illustrieren und Veranschaulichen von Zusammenhängen,
- Illustration kognitiver Erkenntnisse und Versuche zur Klärung,
- Zusammenfassung der Zwischenergebnisse.

### Interpretation

- Die Funktion des rezipierten Werkes wird historisch und aktuell bestimmt. Dabei wird auch gefragt, für wen wurde es wie und warum so gestaltet? Wieweit wird das Werk erst durch eine aktive, auch weiterführende Rezeption vollendet?
- Mit Blick in die Geschichte der Kunst wird die künstlerische Position lokalisiert. Welche Bezüge zwischen Bildern liegen vor, welche Aufgriffe und Abgrenzungen sind festzustellen?
- Mithilfe der Ikonologie wird gefragt, wie wir die Werke bei ihrer Entstehung und heute verstehen können. Haben sich Bedeutungen der Bildzeichen gewandelt, wurden sie übernommen, abgewandelt, verkehrt?

### Über das Werk hinaus

Abschließend folgt die in hermeneutisch gewonnener Näherung erzielte Wertung und Kritik:

- Die eigene subjektive Position wird begründet, die persönliche Wertung gelangt dann auch in ein Verhältnis zu bestehenden Kunstkritiken.
- Ein bildnerischer Kommentar und eine bildnerische Interpretation gehen über die bisherigen Schritte hinaus, greifen Akzente heraus, treiben die Interpretation weiter. Statt Adaption und Nachvollzug tritt nun die Transformation in den Vordergrund.



3 | Unterrichtswerk (Miriel Pohlmann, Jg. 9): *Selbstbildnis*, 2020 (aus dem Distanzunterricht von Sabrina Grünauer, Carl-Spitzweg-Gymnasium Germering)



4 | Jan Vermeer (1632–1675) *Das Mädchen mit dem Perlohrgehänge*, 1665, Öl auf Leinwand, 45 × 40 cm, Den Haag, Mauritshuis

© Peter Horree / Alamy Stock Foto

tischen Verhältnisses von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit auf der Grundlage einer personalen und relationalen Kunstpädagogik (z. B. Krautz 2010) – deutliche Kritik wie ein Postulat: „Denn ein Unterricht, in dem sich der Auslegungsprozess in einer Vielzahl subjektiv möglicher Konkretisierungen bzw. Deutungen auflöst, lässt die Fachlichkeit und das professionelle Selbstbild des Lehrenden zwangsläufig leerlaufen.“ (Schneider 2019, S. 167) Vor diesem Hintergrund kann als ein Aspekt von Lehrkompetenz für das Initiieren und Fördern von Bildrezeptionsprozessen eine hohe Sensibilität im Umgang mit Sprache, die eine suchende, offene Auseinandersetzung und Sinngeense spiegelt, festgehalten werden.

### Bildrezeption als Prozess

Zur Lehrkompetenz gehört es auch, die Prozesshaftigkeit einer Bildrezeption zu erkennen und methodisch – werkangemessen – zu initiieren. Aus fachdidaktischer Perspektive gibt es hierzu eine Vielzahl an Ansätzen (s. Kasten 2 und Kasten 3). Günther Regel (1986) hat die Bildrezeption beispielsweise als mehrstufigen Prozess einer Problemlösung gesehen:

- Ein Kunstwerk löst zunächst eine unerklärliche Anmutung aus – in dieser Phase folgt ein erster Gesamteindruck als ein Zugang zur mehrschichtigen Erkundung der Form.
- In der folgenden Suchphase erfolgt die Analyse der bildnerischen Mittel.
- In der Lösungsphase werden die bildnerischen Sachverhalte zu einer Synthese vereint. Hier kommt es darauf an, das Kunstwerk als einen Organismus zu begreifen, es mit allen Sinnen, mit der ganzen Kraft des Verstandes und der nur möglichen Intensität der Emotionen zu erleben als ein bildnerisches Gefüge. In diesem Gefüge leistet jedes Detail und jede Relation zwischen den Teilen einen ganz bestimmten Beitrag zum Ganzen und von diesem Ganzen her erlangen die Teile erst ihren Sinn und ihre Bedeutung.
- Die Realisierungsphase bildet den Abschluss mit einer Interpretation als Deutung der erlebten Form- und Farbwirkungen als Aussage des Kunstwerks über das Fühlen und Denken in einer bestimmten Zeit.

In allen aufgezeigten Phasen können Sachinformationen über Leben und Schaffen des Künstlers einfließen, ebenso über

die sozialen und politischen Verhältnisse und die konkreten Entstehungsumstände des Werks. Auch müssen die Phasen nicht streng geschieden sein, sondern sie können parallel und überlappend verlaufen.

Ganz ähnlich hob Gunter Otto mit seiner Perceptbildung die mit der Bildanalyse verknüpften Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse hervor (Otto 1983).

### Welche Bilder?

Zwei Entscheidungen entscheiden über den Erfolg der Werkvermittlung. Lehrerinnen und Lehrer können in Kenntnis ihrer Lerngruppe, den sichtbaren Interessen und den bekannten Erfahrungen mit Bildern ihre Werkauswahl treffen.

Lange galt bis ins Jugendalter die nicht oder wenig verschlüsselte Erzählung im Bild als Ankerpunkt. Der realistische, möglichst naturalistisch gefasste Ausdruck, vorwiegend der Malerei, sollte an den Alltagserfahrungen anknüpfen, diese mit der Bild-erzählung in Verbindung bringen. Staunen, Irritation, Überraschung, der Bruch mit dem Erwarteten, das Fremde schaffen Zugänge.

Gemeinsam ist allen jüngeren an Bild- und Vermittlungskompetenz ausgerich-

teten Vorschlägen die sukzessive Rückbindung des subjektiven Eindrucks, des Sprechens zur Kunst, der ersten Einwürfe und des Spontanen an das Bild. Es ist der Augenblick, in dem zwei Momente ästhetischer Erfahrung aufeinandertreffen: die im subjektiv verfassten Rezipienten eingelagerte, die gesammelte Erfahrung – diffus, unkonkret, kaum in Sprache zu fassen – und die vom Werkimpuls evozierte neue Erfahrung. Beides ist im Fluss und beides trifft in der Schule auf andere Erfahrungen.

Im Sprechen über Kunst treten die Erfahrungen nebeneinander, begegnen sich und bilden sich im Rezeptionsgang durch die Rückkoppelung mit den anderen neu aus. Das Bild ist der Erfahrungsgrund – das Wahrnehmen und das Sprechen sind der Motor einer sich absichernden Rezeption, die das individuelle Urteil mit anderen abgleicht, sich ändert und neu ausrichtet.

Mit der anwachsenden kognitiven Fähigkeit zur Abstraktion weicht die Suche nach der Bilderzählung zunehmend einem Sehen entlang der künstlerischen Eigenarten. Bilder der Kunst werden stärker im geschichtlichen Zusammenhang gesehen – auch als ein Reagieren auf Welt und Kunst. Die Methoden des Bildzugangs liegen mit vielen Vorschlägen vor:

- Über ein analytisches Zeichnen wird Kompositionen nachgespürt.
- Alternativen im Bildaufbau, Farbauszüge und Varianten auf dem eigenen Blatt erhellen die künstlerische Bildlösung.
- Spiegelbilder, Detailausschnitte (Lupe) lenken zum Bildganzen.
- Assoziationen, fiktive Bildgeschichten gehen aus dem Bildgeschehen hervor oder motivieren die jungen Rezipienten zur Imagination. Ob mit Manet auf dem Balkon oder in Spitzwegs Poetenkammer: Die imaginative Kraft der Bildensembles ist groß, sie reicht von der geschichtsnahen Rekonstruktion zum Sprung ins Heute. Kinder mögen sich selbst tagträumend zeichnen; Jugendliche diktieren einen Rap auf das Blatt.
- Ein vergleichendes Sehen ordnet das singuläre Bild ein. Am Ende steht im-

3

### Produktive Rezeption – zwischen Imagination und Mimesis

Die didaktische Literatur zur Frage des mimetischen Nachschaffens, der Transformation oder anderer Varianten zur Gestaltungspraxis im Vorhof der Rezeption und als Katalysator der Imagination ist unübersehbar.

Jüngst hat Oliver Reuter eine Studie vorgelegt, mit der er prägnant für eine erfahrungsverankerte, der Rezeption vorgängige ästhetische Praxis plädiert (Reuter 2020). „Bei der erfahrungsverankerten Rezeption ist es nicht das Ziel, über einen engen oder weiten Modus der Nachahmung eines etablierten Kunstwerks zu einer wie auch immer gearteten Form der ästhetischen Praxis zu gelangen. [...] Vielmehr soll eine der Rezeption vorgeschaltete ästhetische Praxis ihre Autonomie behalten, dabei aber gleichermaßen der Rezeption einen Zugangsweg bereiten.“ (ebd., S. 21)

Stefan Wilsmann greift auf verschiedene, auch gestalterische, Rezeptionsmethoden zurück und bevorzugt gegenüber der Orientierung an nur einem Modell ein zielführendes, balancierendes Combining der Methoden und Zugänge (Wilsmann 2020, S. 198 f.) (Abb. 5a u. b).



5a u. b | Unterrichtswerke (Jg. 12):  
Crossmediale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Facetten  
und Positionen aus der Geschichte der Kunst  
(aus dem Unterricht von Stefan Wilsmann)

mer der diskursive Abgleich mit dem Werk. Die subjektive Deutung wird eingereicht als Synthese der weiteren Befunde in der Lerngruppe (s. Kasten 4).

- Imagination und Abstraktion werden auch gefördert, wenn bei der „Blindenführung“ in einer Zweiergruppe ein Partner mit verbundenen Augen nur sprachlich das Gesehene vermittelt bekommt und anschließend aus der Erinnerung Zuordnungen trifft. Ähnliches rufen Abdeckungen, Fernrohre aus Papprollen und ähnliche Segmentbetrachtungen auf.

Joachim Penzel (2017) hat eine Fülle gestaltungspraktischer Beispiele versammelt, rezeptive und künstlerisch-ästhetische Praxis als Rezeptionsoption zu verbinden. Immer gilt: Jede Methode der Rezeption entfernt sich vom Werk und nähert sich wieder an. Stets gilt es, in verschiedenen Phasen und final die Rezeption an das Werk rückzubinden.

### Rezeptionsmethoden in der Geschichte der Kunstdidaktik

In Folge erster gestaltpsychologischer Forschungen rückten Kategorien wie Einfühlung und subjektzentrierte Wahrnehmung in den Fokus einer kunstpsychologisch orientierten Rezeptionsempfehlung am Ende des 19. Jahrhunderts.

Heinrich Wölfflin objektiviert die Ausdrucksformen im Bild als Ausdruck ihrer Zeit. Seine Schulung der Rezeption zielt auf die Formen, die sich im Stil manifestieren. Für eine Sensibilisierung der stilgebundenen Formwahrnehmung empfiehlt er den unmittelbaren Werkvergleich.

Seither hat die Kunstbetrachtung in der Schule verschiedene Methodenansätze aus der Kunstwissenschaft – später dann der Bildwissenschaft – adaptiert. Erst als eine radikale „Visuelle Kommunikation“ im Unterricht die Kunst weitgehend durch das massenmediale Bild ersetzen wollte,

machte sie auf das große Defizit des Methodenrepertoires in der Kunstpädagogik aufmerksam.

Die erste weitverbreitete Handreichung für den Kunstunterricht, die „Methoden der Bildanalyse“ (Kowalski 1977) schreitet vom Erleben des Kunstwerks zum formal-analytischen Sehen. Dem genauen Sehen als Grundlage der Rezeption folgen die Methoden: phänomenologische Fragestellungen gehen historischen Erkundungen (Herstellungsgeschichte, Entstehungsgeschichte, Wirkungsgeschichte) voraus, historisch-gesellschaftliche Fragestellungen runden den Methodenkoffer ab.

Gut 20 Jahre später folgt die notwendige Erweiterung in Folge weiterer Methodendifferenzierung in der Kunstwissenschaft, die zunehmend auf eine ikonografische Deutung abhob (Kirschenmann/Schulz 1999). Rezeption hieß damit, ein Bild im Sehen zu erleben, Genuss und Erkenntnis in der Rezeption zu schöpfen. Das Sehen ist mit Jochen Krautz „selbst als soziale

und relationale Fähigkeit zu verstehen. Sehen ist kein Abbildungsvorgang im Innenraum des Betrachters, der passiv Reize aufnimmt, aber auch nicht Weltkonstruktion eines egologisch gedachten Subjekts, wie dies der Konstruktivismus nahelegt.“ (Krautz 2021, S. 57)

### Bildnerische Rezeption an Beispielen

Rezeption in kunstpädagogischen Zusammenhängen ist komplex. Mit zwei Arbeiten – einer Schülerin und einer ganzen Klasse – wird Konkretisierung und Veranschaulichung gesucht.

#### Beispiel: Vermeer

Der Rezeptionsimpuls in einer 9. Klasse für das Selfie (Abb. 3) liegt offen. Der Distanzunterricht bot wenige Möglichkeiten zusätzlicher Bildinformationen – umso mehr wurde die ästhetische Praxis über

eine instruierte Rezeption vorbereitet. Was war vorausgegangen?

In den letzten Stunden in Präsenz waren „Beyoncé und Jay Z“ (vgl. Dörr/Ullrich 2020) und die Kurzvideos bei arte „Bilder allein zuhaus“ im Unterricht Gegenstand der Betrachtung und Analyse. Die Impulse zeigten ganz unterschiedliche Strategien der mimetischen oder transformierenden Reinszenierung. Vergleiche zu Dürers und anderer Selbstporträts schlossen sich an. Es ging grundlegend um die ästhetischen Umsetzungen eines „Ich“. Aus der Not des plötzlichen Lockdowns wurden Recherchen in den sozialen Medien zum Bildbestand des Getty Museum aufgegeben – mit einer selbst gewählten Anschlussaufgabe.

Zunächst galt es, Vermeers Bild (Abb. 4) zu studieren. Mit dem den Betrachtenden zugewandten, namenlosen Gesicht und dem blauen Turban mit einem schleierartigen Tuch, das bis zur Schulter fällt, ist das Mädchen schon beschrieben. Die Individualisierung im Distanzunterricht fordert auf, der im Bildtitel ausgewiesenen Perle nachzugehen. Sie bildet den sichtbaren Übergang vom Kopf zum Oberkörper und ragt als helle Form aus dem dunklen Grund heraus. Ein weiteres Augenmerk wird auf der Kopfbedeckung liegen. Ob hier eine zeitgenössische Neigung zur orientalischen Mode oder vielleicht eine subtile Provokation gemeint war, kann eine Recherche zur Modegeschichte und den Ereignissen um den mehrfachen Ansturm des Osmanischen Reiches gegen Europa klären. Der Begriff „Turquerie“ wird dabei zu erforschen sein.

Das inszenierte Selfie kann nach seiner gestalterischen Qualität – je nach vorherigem Unterricht – vor allem aber in seiner reflexiven Begründung durch die Schülerin für eine Leistungsbewertung herangezogen werden. Eine hervorgehobene Bedeutung wird bei der begründeten Adaption und Differenz liegen. Eine weiterführende, selbstverständlich mit der Schülerin abgesprochene Bildhandlung kann in einer Präsentation des Fotos an Dritte folgen: Wie wird die Zeigegeste des Selfies von Gleichaltrigen gewertet und kommentiert? So kann das Selfie zum risikanten wie produktiven Motor einer Bild-



6 | Unterrichtswerk (Jg. 11):  
*Mixodetti*, Assemblage, 300 × 400 cm, 1985, Bertolt-Brecht-Schule Darmstadt  
(aus dem Unterricht von Günter Laute und Walter Schwenk)

4

## Kompetenzmerkmale zur Bildrezeption

Immer wieder steht das Einzelwerk in einer Reihe mit anderen Werken, vergleichende Werkerschließungen fördern den differenzierenden Blick, machen sensibel für den Unterschied, das Besondere und die Entwicklung.

Das vergleichende Sehen befreit das Einzelwerk als Ikone aus dem Status des singulär Besonderen und fügt es ein in eine hoch komplexe, retrospektiv erkundete Genese der Kunst- und Bildwelten. Dies fördert eine allmählich individuelle Kompetenz einer selbstständigen Einordnung und eines Urteils.

Die kunstpädagogisch initiierte Rezeption greift auf überraschende experimentelle, künstlerisch-praktische Formen in verschiedenen Phasen der Werkerschließung zurück.

Eine in einer hermeneutischen Näherung der Gruppe erarbeitete Deutung stärkt schon im Klärungsprozess eine diskursive Argumentation, die unterschiedliche Sichtweisen und Standpunkte

mit begründeten Hinweisen aufnimmt. Fremde Sichtweisen oder Vorschläge zur Deutung bereichern situativ die rezeptive Werkerschließung.

Eine mit der Rezeption korrespondierende Gestaltungspraxis als ästhetische Aneignung oder Auseinandersetzung wählt bewusst auch künstlerische Ausdrucksformen, um ungewohnte Blickachsen zu eröffnen und in der bildnerischen Adaption bis hin zur Transformation produktive Umwege des Erkennens und der Erschließung zu erproben.

Eine Werkerschließung arbeitet nicht ein lineares Schema ab, sondern folgt einer kreisförmigen Bewegung mit steter ästhetisch-praktischer und reflexiver Bezugnahme, in der Überraschungen, Wendungen, Aporien und Störungen als Gelegenheiten gesehen werden, neu in die Bewegung der vielschichtigen, letztgültig nie abschließbaren Auslegung zu kommen.

kommunikation werden. Diese kann auf den gleichnamigen Film von Peter Webber ausgreifen und nach den Inszenierungen des Ästhetischen in Film und (reproduziertem) Bild fragen. Je nach Recherchefähigkeit der Schülerinnen und Schüler werden sie durch die fokussierenden Impulse Aspekte einer interkulturellen Perspektive – hier etwa am Detail der Kopfbedeckungen – erkunden. Die heutige Selbstinszenierung bringt viele Aspekte normativer, idealisierender oder protesthafter Gesten zum Ausdruck – ein Fundus genderorientierter Rezeptionsforschung.

### Beispiel Beuys-Block

Ganz anders ist die kollaborative Arbeit *Mixodetti* einer 11. Jahrgangsstufe zustande gekommen (Abb. 6).

Der Beuys-Block im hessischen Landesmuseum Darmstadt gilt als die größte Ansammlung von Einzelexponaten und Installationen von Joseph Beuys. Nichts lag näher, als diese Sammlung mehrfach aufzusuchen. Im steten Wechsel zwischen Anschauung, weiterer Recherche in Gruppenarbeit, aber auch zeichnerischen Skizzen und Studien zu Werkdetails baute sich im irritierten Anschauen ein Stück Verstehen und Wissen auf. Die Schülerinnen und Schüler gelangten in einem assoziativen Verfahren zu Dürers *Melencolia I* – ein Werk in seiner ikonografischen Komplexität mit großer Nähe zu Beuys. Die Rezeptionsarbeit in der Gruppe folg-

te konsequenterweise einem eigenen Konzept, das in der Gestaltungspraxis die hohe Reflexionskraft aus den dialogischen Deutungen gegenüber Beuys und Dürer demonstrierte. Von bloßer Melancholie, diesem ewigen Missverständnis gegenüber Dürer wie Beuys, keine Spur. Die Prozessbegleitung beförderte die Beratungen und stellte die Konzepte einer kollektiven Gestaltungsarbeit zur Diskussion. Das bildnerische Resultat spiegelt die Transformation infolge einer reflexiven Rezeption in radikaler Weise.

Die didaktische Ikonografie mit ihrem Vorschlag des „Vergleichenden Sehens“ hat inzwischen dem Kunstunterricht anschauliche Hilfen vorgelegt (Bering/Niehoff 2018; Kirschenmann/Schulz 2021a; 2021b). Ein „Vergleichendes Sehen“ schärft den Blick hin zu einem „analytisch-reflektierenden Sehen“ (Thürlemann 2015, S. 15), hebt Details heraus, lässt das Einzelwerk aufgehen und führt zuweilen in die Falle einer „Gleichheit aus Versehen“ (Geimer 2010). Professioneller Kunstunterricht sucht im Sehen Erkenntnis aus Differenz.

### Literatur

- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf: Horizonte der Bild- / Kunst-Geschichte mit kunstpädagogischem Blick. Band 1 und 2. Oberhausen 2018.
- Dörr, Anna Livia/Ullrich, Ann Jasmin: „Have you ever seen a crowd going apshit?“ ... In the Louvre? In: Kirschenmann, J./Schulz, F. (Hg.): Fokussierungen. Kunst- und Bildgeschichte als kunstpädagogisches Bezugsfeld. München 2020, S. 470 ff.

- Geimer, Peter: Vergleichendes Sehen oder Gleichheit aus Versehen? Analogie und Differenz in kunsthistorischen Bildvergleichen. In: Bader, L. u. a. (Hg.): Vergleichendes Sehen. München 2010, S. 45 ff.
- Kemp, Wolfgang: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Berlin 1992.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig u. a. 1999.
- Kirschenmann, Johannes (Hg.): Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst. München 2020.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz Frank (Hg.): Aspekte. Impulse und Beispiele zur Vermittlung historischer Kunst. München 2021a.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz Frank (Hg.): Begegnungen. Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. München 2021b.
- Kowalski, Klaus: Methoden der Bildanalyse. Arbeitsheft. Stuttgart 1977.
- Krautz, Jochen (Hg.): Kunst. Pädagogik. Verantwortung. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010.
- Krautz, Jochen: Zwischen Nähe und Distanz – Bildungstheorie und Didaktik relationaler Kunstbeachtung. In: Kirschenmann, J./Schulz, F. (Hg.): Begegnungen – Kunstpädagogische Perspektiven auf Kunst- und Bildgeschichte. München 2021, S. 50 ff.
- Otto, Gunter: Bildanalyse. Themenhefte KUNST+ UNTERRICHT 77 und 78 / 1983. Seelze 1983.
- Penzel, Joachim (Hg.): Hands on. Kunstgeschichte: Methodik und Unterrichtsbeispiele der gestaltungspraktischen Kunstrezeption. München 2017.
- Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986.
- Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien 2000.
- Schmidt, Annika: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. München 2016.
- Schneider, Alexander: Bilderschließung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion. Vermessung eines rezeptionsästhetischen Beziehungsgeflechts aus kunstpädagogischer Sicht. München 2019.
- Sowa, Hubert: Wie kommen Bilder ins Gespräch? Hermeneutische Überlegungen zu einer Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: Glas, A. u. a. (Hg.): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München 2016, S. 48 ff.
- Wilmann, Stefan: „Gut ists, wenn's gut gemacht ist.“ Chancen einer Bottom-up-Perspektive zur Bestimmung guten Kunstunterrichts. In: Bering, K. (Hg.): Kunstunterricht und Bildung. Bielefeld 2020, S. 185 ff.