



Lehrplan

Bildende Kunst

Gymnasiale Oberstufe

Leistungskurs

Hauptphase

- Erprobungsphase -

2019

Inhalt

Vorwort

Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst

Kompetenzerwerb im Fach Bildende Kunst

Leistungsnachweise

Zum Umgang mit dem Lehrplan

Themenbereiche und Themenfelder im Fach Bildende Kunst

Anhang

Literaturhinweise

Operatorenliste für das Fach Bildende Kunst

Vorwort

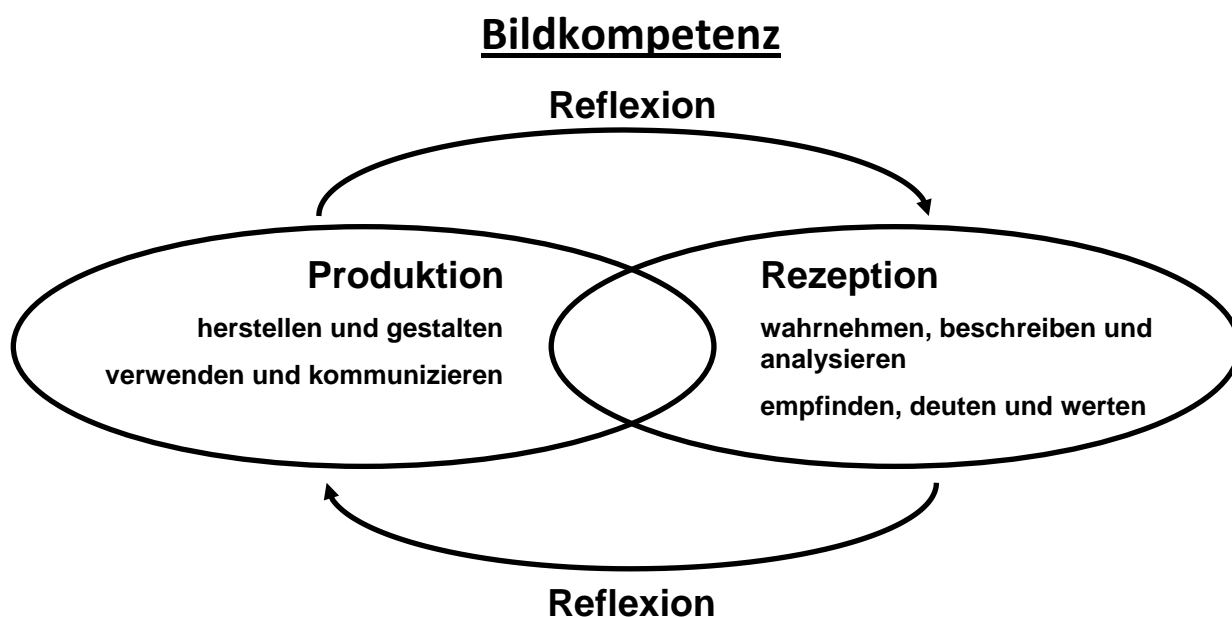
Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst

Die Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst in der gymnasialen Oberstufe orientieren sich an den allgemeinen Erziehungszielen, die auf die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, die Hinführung zur Studier- und Berufsfähigkeit sowie auf Persönlichkeitsentwicklung und Gestaltung des Lebens in sozialer Verantwortung ausgerichtet sind. Durch das Neben- und Miteinander von fachwissenschaftlichen und fachpraktischen Lernprozessen leistet das Fach Bildende Kunst innerhalb des Fächerkanons der Sekundarstufe II einen wesentlichen Beitrag zu einer ganzheitlichen ästhetischen und kulturellen Bildung, welche die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Kultur und Lebenswirklichkeit umfasst. Zudem weist das Fach Bildende Kunst vielfältige Bezüge zu anderen Fächern wie Deutsch, Geschichte, Politik, Religion, Ethik, Philosophie und Musik auf und ermöglicht somit in besonderem Maße auch interdisziplinäre Lernprozesse, die für den Aufbau einer fundierten Allgemeinbildung unerlässlich sind.

Das zentrale Anliegen des Faches Bildende Kunst ist die Vermittlung einer umfassenden *Bildkompetenz*. „Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung, beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Das Fach Kunst will die Wahrnehmung von Bildern schärfen, ihre Funktion kritisch beleuchten und ihre Wirkungszusammenhänge durchschaubar machen; es will zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken.“¹

Kompetenzerwerb im Fach Bildende Kunst

Die Vermittlung von *Bildkompetenz* erfolgt durch die *Produktion* und *Rezeption* von Bildern. Dabei werden in beiden Bereichen *fachspezifische Kompetenzen* erworben: Schülerinnen und Schüler nehmen Bilder wahr, beschreiben und analysieren diese, sie empfinden, deuten und werten sie; sie stellen Bilder her, verwenden diese, sie kommunizieren mit Bildern und über Bilder. Die Kompetenzbereiche Produktion und Rezeption ergänzen und durchdringen einander dabei in vielfältiger Weise.



¹ Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Bildende Kunst. Beschluss vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10. 02. 2005, Luchterhand-Verlag 2005, S. 4.

Reflexion ist ein immanenter Bestandteil beider Kompetenzbereiche, denn die Schülerinnen und Schüler reflektieren sowohl in der gestalterischen als auch in der rezeptiven Tätigkeit ihren Umgang mit bildnerischen Prozessen und Ergebnissen, d.h. sie beurteilen kritisch das eigene Handeln im Hinblick auf die fachspezifischen Besonderheiten und Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes bzw. der Aufgabe.

Die Vermittlung von Kompetenzen in den Bereichen Produktion und Rezeption ist mit fachspezifischen Inhalten und Methoden ebenso verknüpft wie mit dem Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentfaltung. Im Zentrum der rezeptiven und produktiven Arbeit stehen gemäß den Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) „historische und zeitgenössische Werke der Kunst- und Kulturgeschichte sowie Gegenstände aus allen ästhetischen Bereichen der Kunst, der Umwelt und der Alltagskultur. In der Auseinandersetzung mit ihnen soll ein historisches Verständnis geschaffen, das Bewusstsein für den eigenen Kulturkreis geschärft, Offenheit für andere Kulturen vermittelt und der Bezug zur aktuellen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden.“² Um diesem Anspruch gerecht zu werden, zielt der Unterricht im Fach Bildende Kunst neben der Vermittlung von fachspezifischem Wissen und *Sachkompetenz* auf die Vertiefung und Erweiterung von *Methodenkompetenz* ab. In Anknüpfung an die Kompetenzen, die in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe vermittelt werden, orientiert sich der Unterricht in der Hauptphase dabei an einer kunst- und wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung. Um visuelle Gestaltungen in ihren Form-Inhalts-Gefügen angemessen beschreiben, analysieren, deuten und werten zu können, bedarf es der Vermittlung transferierbarer geisteswissenschaftlicher Arbeitsmethoden und -techniken, die die allgemeine Studierfähigkeit und ein breites Spektrum beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten sicherstellen. Im fachpraktischen Bereich erwerben die Schülerinnen und Schüler zudem Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen künstlerischen Mitteln, Methoden und Strategien. Dabei wird das Vorstellungsvermögen ebenso gefördert wie Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Sie werden zum Experimentieren und zum Entwickeln innovativer Gestaltungsideen angeregt und somit an ein in vielen Wissenschaftsgebieten und Berufsfeldern erforderliches kreatives Denken und Handeln herangeführt.

Angesichts der Entwicklung im Bereich moderner Kommunikationstechnologien ist es notwendig, die Schülerinnen und Schüler auf die Veränderungen der Wahrnehmungsgewohnheiten und der Bildproduktion vorzubereiten. Durch die Ausbildung einer differenzierten Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit im visuellen Bereich trägt das Fach Bildende Kunst wesentlich zum Erwerb von *Medienkompetenz* bei. Zudem bieten sich im Unterricht vielfältige Möglichkeiten, digitale Medien nutzbringend in Lehr- und Lernprozesse einzubeziehen, so dass die Schülerinnen und Schüler auch dadurch ihre Medienkompetenz erweitern können. Reflexive Distanz zur Bilderflut unserer Wirklichkeit und gestaltende Eigentätigkeit erfüllen eine emanzipatorische Funktion und besitzen zugleich einen identitätsbildenden Charakter. Durch die Förderung von Vorstellungsvermögen und Kreativität und die Erfahrung von sinnlich ästhetischem Genuss trägt das Fach zur Bereicherung der Lebensgestaltung und zur Entwicklung von *Selbstkompetenz* bei. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Formen visueller Gestaltung fordert und fördert das Empathievermögen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und somit Offenheit und Toleranz – auch gegenüber fremden Kulturen. Somit leistet das Fach Bildende Kunst in hohem Maße einen Beitrag zur Entwicklung von *Sozialkompetenz*. Dazu gehören auch die reflektierte und gestaltende Teilhabe am kulturellen Erbe, die Verantwortung für die eigene Umgebung und das Verständnis für die gesellschaftliche Relevanz aller Gestaltungsfragen.

² Ebd.

Gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz bezieht sich die *Abiturprüfung* im Fach Bildende Kunst auf die Kompetenzbereiche Produktion und Rezeption und dabei insbesondere auf folgende Qualifikationen:

Kompetenzbereich Produktion: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- „grundlegende Werkmittel (Werkstoffe und Materialien, Werkzeuge und Geräte, Techniken und Verfahren) zur Lösung einer entsprechenden Gestaltungsaufgabe im grafischen, malerischen, räumlichen, plastischen, fotografischen, filmischen, digitalen und performativen Bereich kennen und sachgerecht, sensibel und einfallsreich verwenden,
- grundlegende bildnerische Mittel der Gestaltung auf der Fläche, im Raum und in der Zeit (Elemente, Ordnungsprinzipien, Darstellungsformen) und ihre Wirkungsqualitäten kennen und sie entsprechend der Gestaltungsaufgabe im Beziehungszusammenhang von Form, Inhalt, Ausdruck und Bedeutung bildwirksam und gestalterisch prägnant realisieren.

Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung sind dabei

- individuelle Bildideen zu entwickeln und eigene Vorstellungen zu veranschaulichen,
- Wirklichkeitseindrücke aufzufassen, bildnerisch zu klären und im Spannungsfeld zwischen Wiedergabe und Interpretation des Erscheinungsbilds, zwischen Abbild und Abstraktion, darzustellen,
- Gestaltungen an Bildfunktionen, Darstellungstendenzen und beabsichtigten Wirkungen (z. B. sachlich-objektiv, subjektiv-ausdruckshaft, symbolisierend, mitteilungsorientiert) auszurichten und entsprechende Darstellungsmittel dafür einzusetzen.“³

Kompetenzbereich Rezeption: Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler

- „bildnerische Sachverhalte, Zusammenhänge, Wirkungen erkennen und in angemessener Form sprachlich bzw. bildnerisch darstellen und bewerten,
- bildnerische Gestaltungen im Zusammenhang ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte untersuchen und interpretieren,
- bildnerische Gestaltungen als Bedeutungskomplexe erkennen, die durch Bedingungen und Konventionen der Wahrnehmung wie der Darstellung mitbestimmt sind, und dabei auch Zusammenhänge zu anderen Fachdisziplinen herstellen,
- bildnerische Gestaltungen als Ausdruck individuellen und gesellschaftlichen Weltverständnisses im historischen und gegenwärtigen Kontext verstehen und interpretieren,
- methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation kennen, unterscheiden, einschätzen und daraus mit eigenständigen und sachgerechten Lösungsstrategien den Erkenntnisprozess strukturieren.“⁴

Im *Grundkurs* ist „der Nachweis über ein fundiertes Fachwissen (Basis- oder Orientierungswissen) in enger Verknüpfung mit spezifischen Fähigkeiten bei der Produktion von Bildern zu erbringen. Den Zusammenhang dabei bilden:

- die Herstellungsbedingungen und -prozesse von Bildern,
- die Bildsprachen und deren Wirkungen und Bedeutungen,
- die Funktionen von Bildern,
- Bilder in ihren historisch-gesellschaftlichen und aktuellen Bezügen sowie
- die Methoden der Rezeption und Produktion von Bildern.“⁵

³ Ebd., S. 5.

⁴ Ebd., S. 6.

⁵ Ebd., S. 7

Im *Leistungskurs* „weisen die Prüflinge nach, dass sie ein über die Grundbildung hinaus gehendes vertieftes und detaillierteres Wissen im Bereich des diskursiven Umgangs mit Bildern erworben haben, weiterführende Qualifikationen bei der Produktion von Bildern besitzen und über ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Reflexion beim fachlichen Arbeiten und Anwenden künstlerischer und kunstwissenschaftlicher Methoden verfügen.“⁶

Leistungsnachweise

Wichtig für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine individuelle Beratung, die die Stärken der Lernenden aufgreift und Lernergebnisse nutzt, um Lernfortschritte auf der Grundlage nachvollziehbarer Anforderungs- und Bewertungskriterien zu beschreiben und zu fördern.

Leistungsnachweise können sich auf die theoretische und die praktische Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten beziehen, und zwar als schriftlicher Leistungsnachweis (z. B. in Form einer Kursarbeit oder einer schriftlichen Kontrolle über den Stoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde bzw. der Hausaufgabe), als mündlicher Leistungsnachweis (z. B. durch ein Referat oder im Rahmen der Mitarbeit im Unterricht) und als praktischer Leistungsnachweis (z. B. in Form einer künstlerisch-praktischen Arbeit).

Bei der Erstellung einer Kursarbeit oder eines praktischen Leistungsnachweises ist darauf zu achten, dass verschiedene Anforderungsniveaus angesprochen werden: der Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen), der Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen) und der Anforderungsbereich III (z. B. Finden eigener Lösungen). Das Schwergewicht soll dabei auf dem Anforderungsbereich II liegen.

Im Leistungskurs müssen in allen vier Halbjahren der Hauptphase jeweils zwei Kursarbeiten und mindestens eine künstlerisch-praktische Arbeit angefertigt werden.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass eine künstlerisch-praktische Arbeit nur dann den Stellenwert eines Leistungsnachweises haben kann, wenn sie ganz oder zumindest in wesentlichen Teilen im Unterricht entstanden ist.

⁶ Ebd., S. 7.

Zum Umgang mit dem Lehrplan

Der Lehrplan für das Fach Bildende Kunst in der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe beinhaltet zwei **Lernbereiche**:

- fachwissenschaftlicher Lernbereich
- fachpraktischer Lernbereich

Der fachwissenschaftliche Lernbereich ist nach thematischen Schwerpunkten gegliedert. Ein vorrangiges Ziel des fachwissenschaftlichen Unterrichts besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, sich selbstständig und kritisch mit visuellen Gestaltungen aus Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen. Dabei müssen vor allem Zusammenhänge zwischen gestalterischen Aspekten, Funktionen von Kunst und den historischen Rahmenbedingungen vermittelt werden, was aufgrund des Umfangs und der Komplexität ästhetischer Phänomene nur *exemplarisch* erfolgen kann. Der vorliegende Lehrplan greift daher solche Aspekte aus den Bereichen *Bildende Kunst, Architektur und Design* auf, an denen diese Zusammenhänge in besonders prägnanter Weise deutlich gemacht werden können, und umfasst dabei folgende **Themenbereiche**:

Erstes Jahr der Hauptphase:

- Bildende Kunst vom Mittelalter bis zum Barock
- Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert

Zweites Jahr der Hauptphase:

- Bildende Kunst nach 1945
- Architektur und Design

Die einzelnen Themenbereiche sind jeweils in **Themenfelder** untergliedert (siehe Übersicht). Die Reihenfolge der Themenfelder der ersten drei Themenbereiche ergibt sich aus der chronologischen Zuordnung zu kunsthistorischen Epochen und Stilrichtungen. Der vierte Themenbereich ist in sich ebenfalls chronologisch aufgebaut, Architektur und Design werden aus Gründen der Übersichtlichkeit separaten Themenfeldern zugeordnet. Grundsätzlich ist es sinnvoll, die jeweiligen Themenfelder nicht isoliert zu behandeln, sondern – soweit möglich – Bezüge herzustellen.

Im zweiten Jahr der Hauptphase bietet der Lehrplan zudem einen **variablen Pflichtbereich**, der den Themenbereich „Bildende Kunst nach 1945“ um weitere Themenfelder ergänzt. Diese ermöglichen einerseits, weitere Aspekte dieses sehr komplexen Themenbereiches im Unterricht zu behandeln; durch den unterschiedlichen Umfang der einzelnen Themenfelder können andererseits die Vorgaben des Lehrplans an die spezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Schuljahres angepasst werden. Welche Themenfelder aus dem variablen Pflichtbereich jeweils verbindlich zu behandeln sind, wird den Schulen von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Abiturjahrgang rechtzeitig mitgeteilt. In kurzen Schuljahren kann so eine nicht zu bewältigende Stofffülle vermieden bzw. in längeren Schuljahren können adäquate fachliche Inhalte bereitgestellt werden.

Zu jedem Themenfeld werden in einer **Vorbemerkung** die Relevanz der Thematik, die vorgenommenen Schwerpunktsetzungen sowie Bezüge zu den entsprechenden zeitgeschichtlichen Kontexten dargelegt.

Innerhalb der Themenfelder sind die jeweiligen **Lerninhalte** und die damit verknüpften **Kompetenzerwartungen** zweiseitig aufgelistet: In der linken Spalte findet sich unter „Lerninhalte“ eine stichwortartige Auflistung der inhaltlichen Schwerpunkte des Themenfeldes, in der rechten Spalte unter „Kompetenzerwartungen“ die entsprechenden Schüleraktivitäten, die zur Anbahnung der im Vorwort aufgeführten Kompetenzen dienen. Diese sind im Gegensatz zu den Lerninhalten bewusst detailliert beschrieben, um so die Intensität der Bearbeitung möglichst präzise festzulegen.

Die Formulierung der Kompetenzerwartungen folgt den Operatoren für das Fach Bildende Kunst (siehe Anhang) und berücksichtigt dabei unterschiedliche Anforderungsbereiche.

Da sich der Lehrplan am Prinzip des Exemplarischen orientiert, sind im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Schülerleistungen in der Abiturprüfung in gewissem Umfang Vorgaben zu zeitgeschichtlichen Kontexten, Künstlerinnen und Künstlern bzw. Werkbeispielen erforderlich. Bei den Themenfeldern zu den ersten drei Themenbereichen werden unter den Lerninhalten die jeweils zum Verständnis erforderlichen zeitgeschichtlichen Kontexte aufgeführt. Bei der Behandlung des Themenbereiches „Architektur und Design“ kann auf diese zurückgegriffen werden. Im ersten Themenbereich wird auf eine verbindliche Vorgabe einzelner Künstlerinnen und Künstler weitgehend verzichtet, da es hier insbesondere um die Vermittlung von weltanschaulichen, religiösen und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren von Kunst geht. In den anderen Themenbereichen ist dies aufgrund der Komplexität und der zunehmend problemorientierten Ausrichtung des Lehrplans nicht möglich. Im zweiten Themenbereich finden sich daher in den Lerninhalten zu den einzelnen Themenfeldern auch Festlegungen auf bestimmte Künstlerinnen und Künstler, desgleichen im dritten Themenbereich, dort zum Teil mit konkreten Werkbeispielen. Letzteres gilt ebenso für die Themenfelder zum Bereich Architektur, wobei es auch hier nicht um die Vermittlung von Spezialwissen geht, sondern um die Einsicht in Bedingungsfaktoren und Funktionen unterschiedlicher ästhetischer Konzepte.

Jedem Themenfeld sind zentrale **Basisbegriffe** zugeordnet. **Lerninhalte, Kompetenzerwartungen und Basisbegriffe sind im fachwissenschaftlichen Lernbereich verbindlich.**

Für jedes Themenfeld stellt der Lehrplan **Vorschläge und Hinweise** bereit. Die hier dargelegten Anregungen inhaltlicher und methodischer Art sind **fakultativ**. Die im Vorwort angesprochenen Möglichkeiten zu fächerübergreifendem Arbeiten werden in den Vorschlägen und Hinweisen nicht mehr erwähnt. Vielmehr werden hier Vorschläge gemacht, wie man Lerninhalte aktualisieren und auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler beziehen kann. Zudem werden Möglichkeiten aufgezeigt, Themen zueinander in Beziehung zu setzen. Entsprechend der Zielsetzung des Faches werden auch Vorschläge zur Verzahnung von produktiver und rezeptiver Arbeit angeboten.

Zu jedem Themenfeld findet sich eine Auflistung von *Werkbeispielen*, die zur Erarbeitung der Lerninhalte besonders geeignet sind. Fakultative und verbindliche Werkbeispiele sind jeweils als solche gekennzeichnet.

Die Vorschläge und Hinweise beziehen sich auch auf *außerschulische Lernorte*, die in den Unterricht des Faches Bildende Kunst so oft wie möglich einbezogen werden sollten. Der Fokus liegt dabei auf Museen und Architekturbeispielen im Saarland, so dass die Schülerinnen und Schüler die Relevanz der Unterrichtsthemen auch in ihrer näheren Umgebung erfahren können.

Im fachpraktischen Lernbereich sollen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die zur selbstständigen Realisierung gestalterischer Aufgaben notwendig sind. Da dies nur möglich ist, wenn zur Konzeption und Durchführung praktischer Aufgabenstellungen genügend Freiraum besteht, sind die für den fachpraktischen Lernbereich aufgeführten Lerninhalte und Kompetenzerwartungen allgemein gehalten. Die **Kompetenzerwartungen** entsprechen den Vorgaben der EPA in Bezug auf die Abiturprüfung und sind **verbindlich**. In der Spalte „Lerninhalte“ wird der Rahmen möglicher gestalterischer Aufgaben dargelegt; die aufgeführten Beispiele erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind nicht verbindlich.

Für die fachpraktische Arbeit ist etwa ein Drittel der insgesamt in der Hauptphase zur Verfügung stehenden Zeit vorgesehen.

Für die verbindlichen Themenfelder des fachwissenschaftlichen Lernbereichs sind als Richtwerte jeweils die Anzahl der benötigten Unterrichtsstunden angegeben.

Darüber hinaus lässt der Lehrplan Zeit für Vertiefungen, individuelle Schwerpunktsetzungen, fächerübergreifende Bezüge und die Behandlung aktueller Themen.

Themenfelder Hauptphase der gymnasialen Oberstufe

Themenfelder 1. Halbjahr der Hauptphase		Bildende Kunst LK
Bildende Kunst vom Mittelalter bis zum Barock		
Malerei des Mittelalters		11 Stunden
Malerei und Plastik der Renaissance und des Manierismus in Italien		14 Stunden
Malerei des Barock		12 Stunden
Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert		
Propagierung und Negation des Ideals: Klassizismus, Romantik und Realismus		12 Stunden
Künstlerisch-praktisches Arbeiten	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

Themenfelder 2. Halbjahr der Hauptphase		Bildende Kunst LK
Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert		
Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus		17 Stunden
Künstlerische Positionen in der Zeit zwischen 1914 und 1933		18 Stunden
Kunst im Nationalsozialismus		6 Stunden
Künstlerisch-praktisches Arbeiten	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

Themenfelder 3. Halbjahr der Hauptphase		Bildende Kunst LK
Bildende Kunst nach 1945		
Abstrakte und realistische Tendenzen in der Malerei		8 Stunden
Die Erweiterung des Kunstbegriffs		4 Stunden
Architektur und Design		
Sakralarchitektur in der Antike und im Mittelalter		8 Stunden
Architektur im 19. Jahrhundert		8 Stunden
Künstlerisch-praktisches Arbeiten	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

Themenfelder 4. Halbjahr der Hauptphase		Bildende Kunst LK
Architektur und Design		
Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart		14 Stunden
Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert		12 Stunden
Künstlerisch-praktisches Arbeiten	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

Variabler Pflichtbereich		
Modul 1: Landschaft als Kunstraum: Land-Art		4 Stunden
Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate		6 Stunden
Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst		8 Stunden
Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt		10 Stunden

Malerei des Mittelalters

Die Malerei der Romanik ist geprägt von der Vormachtstellung der Kirche, die ein strenges Gottesbild und die Ausrichtung auf das Jenseits propagiert, was an der Darstellung Christi als Weltenherrscher besonders deutlich ablesbar ist. Die Klöster spielen bei der Kunstproduktion die wichtigste Rolle. Durch die byzantinisch geprägte Spätantike vom „heidnischen“ Naturalismus getrennt, überwiegt in der Darstellung das Zeichenhaft-Symbolische. Die Funktion der romanischen Buch- und Wandmalereien besteht vor allem darin, die christliche Heilslehre sinnbildhaft zu veranschaulichen.

In der Zeit der Gotik vollzieht sich ein tiefgreifender Wandel hin zu einer allmählichen Diesseitsorientierung. Dieser geht einher mit sich ändernden religiösen Vorstellungen. Die diesseitige Realität und die Natur werden als „Spiegelbild“ des Göttlichen gesehen, die Ideen der Mystiker beeinflussen das Verhältnis der Menschen zu Gott von einer streng herrschaftlichen Beziehung hin zu einer persönlichen Zwiesprache. Die Kunstproduktion verlagert sich zunehmend in die Städte. Die Maler sind als Handwerker in Zünften organisiert und produzieren auch für das zunehmend an Bedeutung gewinnende Bürgertum. Neben Flügelaltären, die in den Kirchen die Funktion der romanischen Wandmalerei weiterführen, entstehen jetzt auch Bilder für die private religiöse Andacht, wobei der Darstellung der Maria als Vermittlerin zwischen Diesseits und Jenseits eine besondere Bedeutung zukommt.

Lerninhalte**Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

Romanik

- Vormachtstellung der Kirche
- Kunstproduktion in den Klöstern

Gotik

- Einfluss der Mystik
- Zunehmende Bedeutung des Bürgertums als Auftraggeber und Kunstproduzent

Malerei der Romanik (Buch- und Wandmalerei)

Die romanische Malerei als Spiegelbild religiöser Vorstellungen

- Die Ausrichtung auf das Jenseits
- Die Visualisierung göttlicher Ordnung
- Das Gottes- bzw. Christusbild und das Maiestas Domini-Motiv

Malerei der Gotik (Tafelmalerei)

Die gotische Malerei als Spiegelbild gewandelter religiöser Vorstellungen

- Das neue Gottes- bzw. Christusbild
- Die neue Rolle der Maria

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen mittelalterliche Malerei im Hinblick auf die Entwicklung vom Sinnbild zum Abbild und formulieren Thesen zu möglichen Botschaften,
- beschreiben religiöse, geistesgeschichtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen romanischer und gotischer Malerei,
- analysieren Gemälde der Romanik und Gotik im Hinblick auf typische formale Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- beschreiben den Aufbau eines gotischen Flügelaltars und erklären seine Bedeutung für die Entwicklung der Tafelmalerei,
- vergleichen Werke romanischer und gotischer Malerei im Hinblick auf das zugrunde liegende Gottes- bzw. Christusbild,
- charakterisieren die Darstellung Marias in der gotischen Malerei und stellen ihre Funktion als Vermittlerin zwischen Diesseits und Jenseits heraus.

Malerei des Mittelalters**Lerninhalte**

- Die Natur als Spiegelbild des Göttlichen
 - Zunehmende Diesseitsorientierung
- Die Entwicklung der Tafelmalerei

Kompetenzerwartungen

- Die Schülerinnen und Schüler
- deuten unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke der Romanik und Gotik v.a. im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden religiösen Vorstellungen.

Basisbegriffe

Abbild, Andachtsbild, Bedeutungsperspektive, Flügelaltar, Fresko, Goldgrund, Gotik, Maiestas Domini, Mandorla, Mystik, Nimbus, Romanik, Sinnbild, Triptychon

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Titelblatt zur Schöpfungsgeschichte in der Grandval-Bibel, um 840, London, British Library
- Reichenauer Schule: Verkündigung an die Hirten, 1007-12, aus dem Perikopenbuch Heinrichs II, München, Bayerische Staatsbibliothek
- Christus als Weltenherrscher, um 1123, Apsisfresko aus S. Clemente in Rom
- Pähler Altar, um 1400, München, Bayerisches Nationalmuseum
- Oberrheinischer Meister: Das Paradiesgärtlein, um 1410, Frankfurt/M., Städtisches Kunstinstitut
- Stephan Lochner: Madonna im Rosenhag, um 1448, Köln, Wallraf-Richartz-Museum

Vorschläge und Hinweise

Es bietet sich an, die Entwicklung der mittelalterlichen Malerei als eine zunehmende Entdeckung der Wirklichkeit darzustellen und durch Bildreihen und Bildvergleiche zu veranschaulichen. Als Einstieg eignet sich eine mittelalterliche Bild-Erzählung (durchaus auch ein Beispiel aus vorromanischer Zeit), da hieran besonders gut Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (Comic, Graphic Novel) gezogen und praktische Aufgaben angeschlossen werden können. Anhand der Maiestas Domini-Darstellungen lässt sich anschaulich das Thema „Inszenierung von Herrschaft“ erarbeiten und mit aktuellen Beispielen in Beziehung setzen. Bei der Besprechung des gotischen Flügelaltars bietet sich der Verweis auf ein modernes Triptychon (z. B. von Otto Dix) an.

Außerschulische Lernorte

- Museum in der Schlosskirche Saarbrücken

Malerei und Plastik der Renaissance und des Manierismus in Italien

Der Umbruch vom Mittelalter zur Neuzeit geht einher mit der Erneuerung der antiken Kunsttradition. Man erkennt in der Antike eine Epoche höchster künstlerischer Qualität und strebt danach, es ihr gleichzutun. Durch das empirische Studium der Natur einerseits und die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten der Kunst der Antike andererseits versuchen die Künstler zu einem hohen Grad der Abbildgenauigkeit und zum Ideal-Schönen gleichermaßen zu gelangen. Die Wiederentdeckung antiker Autoren führt zu einem von den Ideen des Humanismus geprägten anthropozentrischen Weltbild, der Mensch wird nun begriffen als freies und autonomes Individuum. Der Künstler ist Schöpfer, Wissenschaftler und Gelehrter zugleich. Die Religion verliert ihre unantastbare Vormachtstellung. Neue Bildtypen wie das Porträt und der Akt entstehen. Neben die christlichen Themen treten nun auch Motive der antiken Mythologie und Geisteswelt.

Dem Harmonie-Ideal der Hochrenaissance widersetzt sich die manieristische Gegenbewegung. Sie ist Ausdruck eines Lebensgefühls, das von Spannungen und existentieller Gefährdung geprägt ist. Verzerrte Proportionen, nicht realistische Perspektiven, künstlich wirkende Farben, unnatürliche Drehbewegungen von Figuren (*figura serpentinata*), starke Kontraste und Übertreibungen machen deutlich, dass das Ideal der Renaissance in einer Zeit der tiefgreifenden Verunsicherungen nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Mit der Krise der Renaissance und den neuen Bildwelten des Manierismus kommt es zu Phänomenen, die für die Moderne charakteristisch sein werden.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Zeitgeschichtliche Kontexte</p> <p>Renaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neubewertung der Antike • Humanistisches Menschenbild • Anfänge naturwissenschaftlichen Denkens • Zunehmende Bedeutung des Bürgertums als Auftraggeber und Mäzen • Neue Rolle des Künstlers: vom Handwerker zum gelehrten Künstler (<i>uomo universale</i>) <p>Manierismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformation und Glaubenskriege • Die Entwicklung des heliozentrischen Weltbildes <p>Malerei und Plastik der italienischen Renaissance</p> <p>Die Malerei und Plastik der Renaissance als Spiegelbild neuer Wertvorstellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Orientierung an der sichtbaren Wirklichkeit • Die Antike als Vorbild 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die zeitgeschichtlichen Hintergründe für die Malerei der Renaissance und des Manierismus, • analysieren Werke der Renaissance im Hinblick auf typische formale Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • nennen neue Themen und Bildgattungen der Renaissance, • untersuchen Werke der Renaissance im Hinblick auf das neue Menschenbild, • beschreiben die Rolle des Künstlers in der Renaissance, • untersuchen Werke der Renaissance im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden Schönheitsideale und Harmonievorstellungen, • erläutern den Einfluss der italienischen Renaissance auf die Malerei Albrecht Dürers, • interpretieren unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke der Renaissance als Spiegelbild neuer Wertvorstellungen.

Malerei und Plastik der Renaissance und des Manierismus in Italien**Lerninhalte**

- Vollkommenheit und Harmonie als Idealvorstellungen
- Neue Themen: Mythologie und Geisteswelt der Antike
- Neue Bildgattungen: Porträt und Akt

Die Rezeption der italienischen Renaissance am Beispiel von Albrecht Dürer

Malerei und Plastik des Manierismus

Abkehr von den Idealen der Renaissance

- Disharmonie statt Harmonie
- Künstlichkeit statt Naturnachahmung

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- vergleichen Werke der Renaissance und des Manierismus hinsichtlich formaler und inhaltlicher Aspekte,
- untersuchen Werke des Manierismus im Hinblick auf typische Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- interpretieren die bewusste Abkehr des Manierismus von den Idealen der Renaissance als Reaktion auf die politische, religiöse und geistige Krise der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts.

Basisbegriffe

Akt, figura serpentinata, Harmonieideal, Humanismus, Kontrapost, Mäzenatentum, Manierismus, Porträt, Proportionslehre, Reformation, Renaissance, Schönheitsideal, uomo universale, Zentralperspektive

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Masaccio: Die Heilige Dreifaltigkeit, um 1425, Florenz, Santa Maria Novella
- Sandro Botticelli: Die Geburt der Venus, um 1485, Florenz, Uffizien
- Leonardo da Vinci: Abendmahl, 1495-98, Mailand, Santa Maria delle Grazie
- Albrecht Dürer: Selbstbildnis im Pelzrock, um 1500, München, Alte Pinakothek
- Michelangelo Buonarroti: David, 1501-1504, Florenz, Galleria dell'Accademia
- Raffael: Die schöne Gärtnerin, 1507, Paris, Louvre
- Jacopo da Pontormo: Kreuzabnahme, 1526-27, Florenz, Santa Felicità
- Parmigianino: Madonna mit dem langen Hals, um 1535, Florenz, Uffizien
- Giambologna: Raub der Sabinerinnen, 1581/82, Florenz, Loggia dei Lanzi
- Jacopo Tintoretto: Das letzte Abendmahl, 1591-1594, Venedig, S. Giorgio Maggiore

Vorschläge und Hinweise

Als Einstieg in das Themenfeld „Malerei und Plastik der Renaissance und des Manierismus in Italien“ ist eine Aktdarstellung besonders geeignet, da der Bruch mit dem Mittelalter nirgends augenfälliger ist als bei der Darstellung des nackten Körpers. Das Thema „Akt“ bietet sich dazu an, Vorstellungen von „idealer Schönheit“ zu unterschiedlichen Zeiten zu vergleichen und zu hinterfragen, auch können aktuelle Bezüge hergestellt werden (z. B. Inszenierung von idealer Schönheit in verschiedenen Medien, Model-Wettwerbe).

Malerei und Plastik der Renaissance und des Manierismus in Italien**Vorschläge und Hinweise**

Das Thema „Porträt/Selbstporträt“ eignet sich gut als Ausgangspunkt für praktische Aufgaben, speziell das Thema „Selbstporträt“ kann auch ein Anlass sein, die Möglichkeiten moderner Selbstdarstellung und Selbstinszenierung auf „Selfies“ und sozialen Plattformen zu thematisieren.

Motivationsfördernd können auch Zitate der Renaissance sein, die in der heutigen Populärkultur zu finden sind (z. B. Benennung der „Ninja Turtles“ nach Renaissance-Künstlern, GIFs der „Erschaffung Adams“ von Michelangelo im Internet). An solchen Beispielen kann den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, dass eine Vertrautheit mit Werken der Renaissance auch das Verständnis von Bildwerken aus ihrer eigenen Lebenswelt fördern kann.

Da die Kunst des Manierismus deutliche Ansätze moderner Gestaltungsprinzipien zeigt, bietet sich hier ein Vergleich mit Werken moderner Kunst an, insbesondere mit dem Expressionismus und dem Surrealismus.

Malerei des Barock

Die Kunst des Barock ist gekennzeichnet vom Dualismus von Sein und Schein, von Diesseitsfreude und der Hingabe an das Transzendente.

In den katholisch geprägten Ländern steht die Barockkunst vor allem im Dienste der Gegenreformation. Sie wird genutzt, um der katholischen Kirche neue Attraktivität zu verleihen, und setzt auf Prunk, Selbstinszenierung und Emotionalität. In den vom Absolutismus bestimmten Ländern nutzt der Adel die Kunst als Propagandainstrument in Herrscherporträts und verherrlichender Historienmalerei, oft mit Themen aus der antiken Mythologie.

Innerhalb Europas bildet Holland einen Sonderfall: Seit dem Ende des Dreißigjährigen Krieges vom katholischen Spanien unabhängig und von den katholischen Niederlanden getrennt, ist Holland ein vom Calvinismus geprägter, bürgerlich-republikanischer Staat, der sich im 17. Jahrhundert zur führenden Handelsmacht in Europa entwickelt. Das reiche Bürgertum bildet nicht nur die staatstragende, sondern auch die kulturtragende Schicht. Bezeichnend für die Entwicklung der Barockkunst in Holland ist die Entwicklung neuer Bildthemen: Stilleben, Genre, Landschaftsbilder und bürgerlichen Stolz ausdrückende Gruppenporträts. Der Dualismus von „Memento mori“ und „Carpe diem“ wird vor allem im Stilleben deutlich. Die Freude an der diesseitigen Pracht und Fülle geht immer einher mit dem Bewusstsein der Vergänglichkeit alles Irdischen.

Lerninhalte**Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Wiedererstarben der katholischen Kirche und Gegenreformation
- Absolutismus
- Politische Unabhängigkeit des Bürgertums und Calvinismus in Holland

Malerei des Barock

Barocke Kunst im Dienste der Gegenreformation

- Die Malerei von Caravaggio
 - Realistische Tendenzen
 - Gestik und Mimik als Ausdrucksträger
 - Die Funktion des Lichts
- Deckengemälde im Sakralraum des Barock

Der Einfluss höfischer Wertvorstellungen auf die Malerei des Barock

- Das Staatsporträt des Absolutismus
- Die Malerei von Peter Paul Rubens
 - Die Einbeziehung von Bildmotiven aus der antiken Mythologie
 - Die Verknüpfung von Dramatik, Pathos und Sinnlichkeit

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Zentren des Barock,
- untersuchen Gemälde Caravaggios im Hinblick auf neue gestalterische Mittel,
- deuten unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Werke von Caravaggio v.a. im Hinblick auf ihre Funktion im Dienste der Gegenreformation,
- beschreiben die Wirkung barocker Deckengemälde und erklären ihre Funktion,
- erläutern die Propagandafunktion eines absolutistischen Staatsporträts,
- untersuchen Gemälde von Peter Paul Rubens hinsichtlich typischer formaler und inhaltlicher Aspekte,
- erläutern die Ursachen für die Sonderentwicklung der Barockmalerei in Holland,
- benennen die neuen Bildthemen in der holländischen Malerei und erläutern deren Funktion,
- untersuchen die Symbolsprache barocker Stilleben und stellen dabei den Dualismus von „Memento mori“ und „Carpe diem“ heraus.

Malerei des Barock**Lerninhalte**

Die Entwicklung neuer Bildthemen unter dem Einfluss bürgerlicher Wertvorstellungen in Holland

- Stillleben
- Genredarstellung
- Gruppenporträt
- Landschaft

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- deuten die verschiedenen Ausprägungen barocker Malerei im Zusammenhang mit den unterschiedlichen religiösen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Basisbegriffe

Absolutismus, Barock, Calvinismus, Carpe diem, Deckengemälde, Gegenreformation, Genredarstellung, Gruppenporträt, Memento mori, Stillleben, Vanitas

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Caravaggio: Die Berufung des Matthäus, 1599/1600, Rom, San Luigi dei Francesi
- Peter Paul Rubens: Der Raub der Töchter des Leukippos, 1617, München, Alte Pinakothek
- Pieter Claesz: Vanitasstillleben, 1625, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum
- Rembrandt Harmensz van Rijn: Die Anatomie des Dr. Tulp, 1632, Den Haag, Mauritshuis
- Gerard Terborch: Die Apfelschälerin, 1651, Wien, Kunsthistorisches Museum
- Jacob von Ruisdael: Die Mühle von Wijk, um 1670, Amsterdam, Rijksmuseum
- Andrea Pozzo: Allegorie des Missionswerkes der Jesuiten, 1685, Deckenfresko in San Ignatio, Rom
- Hyacinthe Rigaud: Louis XIV., 1701, Paris, Louvre

Vorschläge und Hinweise

Im Zusammenhang mit dem Themenfeld „Malerei des Barock“ bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Aktualisierung. So lassen sich an Caravaggios Einsatz von Licht anschaulich Bezüge zur Funktion von Licht im Theater, im Film und in der Fotografie herstellen und auch mit entsprechenden praktischen Aufgabenstellungen verbinden.

Thematisiert man die Propagandafunktion absolutistischer Staatsporträts, ist ein Verweis auf Führerbildnisse aus dem Nationalsozialismus durchaus sinnvoll. Darüber hinaus ermöglicht eine Auseinandersetzung mit am Hof beliebten Bildthemen wie dem Frauenraub (etwa in Rubens' „Der Raub der Töchter des Leukippos“) auch kritische Einblicke in die Wandelbarkeit von Geschlechterrepräsentationen und Schönheitsidealen.

Anregungen für praktische Arbeiten ergeben sich unter anderem durch die Auseinandersetzung mit den neuen Bildthemen der holländischen Barockmalerei; Möglichkeiten der Aktualisierung bietet hier beispielsweise das Vanitas-Stillleben.

Malerei des Barock**Vorschläge und Hinweise****Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Alte Sammlung, Saarbrücken
- Barockarchitektur im Saarland:
Eine gute Übersicht bietet z. B. <http://www.barockstrasse-saarpfalz.de>

Propagierung und Negation des Ideals: Klassizismus, Romantik und Realismus

Bei diesem Themenfeld geht es insbesondere um das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit. Im Klassizismus und in der Romantik wird eine idealisierende Überhöhung der Wirklichkeit deutlich. Jacques-Louis Davids Figurenkompositionen verklären die zeitgenössische Historie im Interesse politischer Propaganda, oft im Rückgriff auf antike Überlieferungen. Hingegen wird bei Caspar David Friedrich das Landschaftsbild zum Sinnbild romantischer Natur- und Gotteserfahrung. Der Sehnsuchtsbegriff der Epoche zeigt sich im Verlangen nach dem verlorenen Eins-Sein des Menschen mit der Natur, in der Erschließung der Natur durch das Motiv des Wanderns, des Hinausgehens aus der zunehmend als bedrohlich empfundenen Wirklichkeit, in pantheistischen Vorstellungen und im Rückbezug auf das Mittelalter, in dem religiöse und politische Einheit herrschte. Es entsteht eine patriotische Haltung mit dem Ziel der Einigung Deutschlands, symbolisiert unter anderem durch die gotische Architektur, die als vermeintlich deutsche Baukunst betrachtet wird (vgl. Fertigstellung des Kölner Doms im 19. Jahrhundert).

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts setzen sich die Maler verstärkt mit der erfahrbaren Realität auseinander. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer solchen an der Wirklichkeit orientierten Malerei spielt Gustave Courbet. Seine Bilder, auf denen er unter anderem arbeitende Menschen zeigt, werden von den zeitgenössischen Kritikern vielfach als Affront empfunden. Nach Ablehnung eines seiner Werke durch die Jury des „Salon“ im Jahr 1855 errichtet Courbet seinen eigenen Pavillon in der Nähe der Pariser Weltausstellung. Dieser erhält die programmatische Bezeichnung „Pavillon du Réalisme“ und verleiht einer ganzen Stilrichtung ihren Namen. Somit bezeichnet der Begriff „Realismus“ zum einen ganz allgemein eine Kunst- und Wirklichkeitsauffassung, die im Gegensatz zum Idealismus steht, zum anderen ist damit diejenige Stilrichtung im 19. Jahrhundert gemeint, die zum ersten Mal eine „realistische“ Kunst propagiert.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Zeitgeschichtliche Kontexte</p> <p>Klassizismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufklärung • Französische Revolution • Ausgrabungen in Pompeji und Herculaneum <p>Romantik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enttäuschung über die Entwicklung der Französischen Revolution und die restaurativen Tendenzen • Rückbesinnung auf das Mittelalter und Neubewertung der Gotik <p>Realismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negative Folgen der Industrialisierung • Kapitalismus und soziale Frage <p>Malerei des Klassizismus</p> <p>Die Propagierung des Ideals in der Malerei von Jacques-Louis David</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Antike als Vorbild 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die zeitgeschichtlichen Hintergründe für die Malerei des Klassizismus, der Romantik und des Realismus, • analysieren Gemälde von Jacques-Louis David im Hinblick auf typische formale Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • deuten unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke von Jacques-Louis David im Hinblick auf die Darstellung bürgerlich-revolutionärer Moral, • analysieren Gemälde von Caspar David Friedrich hinsichtlich typischer formaler Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • interpretieren unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke von Caspar David Friedrich als Ausdruck romantischer Natur- und Gotteserfahrung.

Propagierung und Negation des Ideals: Klassizismus, Romantik und Realismus

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<ul style="list-style-type: none"> • Die Visualisierung bürgerlich-revolutionärer Werte • Der Verstand als Grundlage der künstlerischen Gestaltung <p>Malerei der Romantik</p> <p>Die idealistische Wirklichkeitsauffassung der Romantik am Beispiel von Caspar David Friedrich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Gefühl als Grundlage der künstlerischen Gestaltung • Die pantheistische Weltanschauung • Der Bezug zum Mittelalter, insbesondere zur Gotik • Die Rolle der Rückenfigur <p>Malerei des Realismus</p> <p>Die Negation des Ideals</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Malerei als Reaktion auf die sozialen Verhältnisse • Der hart arbeitende Mensch als neues Bildmotiv • Die Ablehnung realistischer Positionen durch den offiziellen Kunstmarkt (Salon) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit in den Werken der Romantik und des Klassizismus und erläutern die jeweils idealisierende Überhöhung der Wirklichkeit, • vergleichen Werke des Realismus mit klassizistischen und romantischen Gemälden im Hinblick auf die jeweilige Wirklichkeitsauffassung und erläutern die Abkehr der Realisten von einer Idealisierung der Wirklichkeit, • erläutern die Diskrepanz zwischen offiziellem Kunstgeschmack und realistischer Malerei, • untersuchen Werke des Realismus im Hinblick auf die Darstellung des arbeitenden Menschen, • deuten unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Gemälde des Realismus v.a. im Hinblick auf den darin zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen Kontext.
Basisbegriffe	
Aufklärung, Idealismus, Industrialisierung, Klassizismus, Pantheismus, Realismus, Restauration, Romantik, Rückenfigur, Salon	
Werkbeispiele	
<p>Fakultative Werkbeispiele</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jacques-Louis David: Der Schwur der Horatier, 1785, Paris, Louvre – Jacques-Louis David: Der Tod des Marat, 1793, Brüssel, Musées Royaux des Beaux-Arts – Caspar David Friedrich: Abtei im Eichwald, 1809, Berlin, Alte Nationalgalerie – Caspar David Friedrich: Wanderer über dem Nebelmeer, 1818, Hamburg, Kunsthalle – Caspar David Friedrich: Mondaufgang am Meer, 1822, Berlin, Alte Nationalgalerie – Joseph Nicéphore Niépce: erste Fotografie (Blick über Dächer), 1826, Austin/Texas, Gernsheim Collection – Gustave Courbet: Die Steinklopfer, 1849, ehemals Dresden, Gemäldegalerie – Gustave Courbet: Die Kornsieberinnen, 1854, Nantes, Musée des Beaux-Arts 	

Propagierung und Negation des Ideals: Klassizismus, Romantik und Realismus**Werkbeispiele**

- Jean François Millet: Die Ährenleserinnen, 1857, Paris, Louvre
- Adolph von Menzel: Das Eisenwalzwerk, 1872-75, Berlin, Alte Nationalgalerie

Vorschläge und Hinweise

Die Idealisierung von Wirklichkeit spielt in der heutigen Medienwelt eine grundlegende Rolle. Auf den Titelseiten von Zeitschriften und Werbeanzeigen lassen sich kaum Motive entdecken, die nicht mithilfe digitaler Bildbearbeitung geschönt werden. Darüber hinaus gibt es in den Medien viele Beispiele dafür, dass gerade die Bildsprache der Romantik nach wie vor sehr präsent ist (vgl. dazu auch Bering/Niehoff 2013). Insofern ermöglicht das Thema zahlreiche Einstiegsmöglichkeiten und zugleich Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Im Zusammenhang mit der Besprechung klassizistischer Malerei kann ein Verweis auf die Kunst im Nationalsozialismus zeigen, wie hier in perfider Weise eine Idealisierung und Überhöhung der Wirklichkeit genutzt wird, um politische Ideen zu propagieren.

Die Auseinandersetzung mit Werken Caspar David Friedrichs, die immer eine Projektionsfläche für Sehnsüchte darstellen, bietet vielfältige Möglichkeiten für praktische Aufgabenstellungen und Aktualisierungen.

Bei der Besprechung realistischer Malerei des 19. Jahrhunderts ist es sinnvoll, auf realistische Positionen in der Kunst des 20. Jahrhunderts zu verweisen (Verismus, Pop Art, Fotorealismus). Es ist hier auch durchaus möglich, von der chronologisch angelegten Struktur des Lehrplans abzuweichen und problemorientiert vorzugehen.

Als Vertiefung zu dem Aspekt „Idealismus-Realismus“ kann die Karikatur „Combat des Écoles – L'idéalisme et le réalisme“ von Honoré Daumier behandelt werden, um so auch die zeitgenössische Rezeption des Realismus mit in den Blick zu nehmen.

Der Themenbereich eignet sich auch gut als Ausgangspunkt für fotografische Arbeiten, in denen beispielsweise durch digital bearbeitete Bilder der Kontrast zwischen Realismus und Idealismus dokumentiert werden kann.

Außerschulische Lernorte

- Saarland-Museum, Alte Sammlung, Saarbrücken

Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus

Die Malerei des französischen Impressionismus kann als Beginn einer Entwicklung gesehen werden, in der zunehmend die Autonomie bildnerischer Mittel angestrebt wird. Das Aufkommen der Fotografie führt einerseits dazu, dass die abbildende Funktion der Malerei an Bedeutung verliert, andererseits ist ihr Einfluss in den Werken der Impressionisten deutlich ablesbar, insbesondere im Hinblick auf die Komposition. Entstanden als Reaktion auf die akademische Malweise des offiziellen Kunstbetriebs und im Gegensatz zur reinen Ateliermalerei sucht der Impressionismus seine Themen fast ausschließlich im Freien (Pleinairmalerei). Ziel der künstlerischen Arbeit ist die Darstellung der Gegenstände im sich stets wandelnden Licht.

Van Gogh, Gauguin und Cézanne sind vom Impressionismus ausgehend unmittelbare Vorläufer des Expressionismus und des Kubismus. Vincent van Gogh gebraucht die Deformation als expressives Gestaltungselement, um seine subjektiven Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, und verleiht seinen Werken durch intensive Farben expressive Kraft. Paul Gauguin sucht nach Ursprünglichkeit in Kunst und Leben und findet sein irdisches Paradies in der vermeintlich noch heilen Welt der Südsee. Auch die Expressionisten setzen Form und Farbe als Mittel der Ausdruckssteigerung ein und suchen das Einfache und Unverdorbene in der außereuropäischen, bevorzugt in der afrikanischen Kunst. Letzteres gilt in besonderem Maße für die Künstlergruppe „Brücke“, die durch ihr gemeinsames Arbeiten und Leben einen Kollektivstil entwickelt, der nicht nur ihre Gemeinschaft beschwört, sondern auch die traditionelle Vorstellung vom Künstler als individuellem Genie in Frage stellt.

Im Gegensatz zum Expressionismus wird im Kubismus der subjektive Ausdruck der Form untergeordnet. In Weiterführung des künstlerischen Ansatzes von Paul Cézanne, der die Elemente der Natur auf geometrisch-kubische Grundformen reduziert, zerlegen die Kubisten in ihrer „analytischen“ Phase die Bildgegenstände, um zu ihren Strukturelementen vorzudringen. Dabei setzen sie die räumlich-plastische Natur der Gegenstände in die zweidimensionale Fläche des Bildes um und brechen damit radikal mit perspektivischen Gesetzmäßigkeiten. In der „synthetischen“ Phase gehen die Kubisten nicht mehr von der Gegenständlichkeit aus, sondern konstruieren ihre Bilder rein aus der Vorstellung.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Zeitgeschichtliche Kontexte des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wilhelminismus und Obrigkeitsstaat in Deutschland • Neue Erkenntnisse in Natur- und Geisteswissenschaften (Relativitätstheorie, Entdeckung der Röntgenstrahlen, Entwicklung der Psychoanalyse u.a.) • Zunehmende Technisierung und Modernisierung <p>Malerei des Impressionismus</p> <p>Die Abkehr von der traditionellen Malerei am Beispiel von Claude Monet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Wiedergabe des flüchtigen Seheindrucks und die Erscheinungsfarbe • Vom Einzelbild zur Bildserie 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, • untersuchen Werke vom Impressionismus bis zum Kubismus im Hinblick auf die zunehmende Loslösung vom Naturvorbild, • analysieren Gemälde von Claude Monet hinsichtlich typischer formaler Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • erläutern Claude Monets Interesse an Bildserien im Zusammenhang mit seiner Intention, die Veränderung der Farbe unter verschiedenen Lichtverhältnissen wiederzugeben.

Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Malerei und Plastik des Expressionismus</p> <p>Vorläufer des Expressionismus: Vincent van Gogh und Paul Gauguin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Ausnutzung der Ausdrucksqualität von Form und Farbe • Vincent van Gogh: Malerei als Psychogramm des Künstlers • Paul Gauguin: Abkehr von der Zivilisation und Suche nach Ursprünglichkeit <p>Die Künstlergemeinschaft „Brücke“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Form und Farbe als Mittel der Ausdruckssteigerung • Die Suche nach dem Einfachen und Ursprünglichen • Die Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen und der Bruch mit der Tradition <p>Malerei des Kubismus</p> <p>Vorläufer des Kubismus: Paul Cézanne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Loslösung vom Bildgegenstand • Cézannes Harmoniekonzept <p>Die Konstruktion neuer Bildwirklichkeiten in der Malerei des Kubismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der radikale Bruch mit der Fluchtpunktperspektive • Die Einbeziehung von Collageelementen • Der Unterschied zwischen analytischem und synthetischem Kubismus 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren Gemälde von Vincent van Gogh und Paul Gauguin im Hinblick auf den Einsatz der gestalterischen Mittel und stellen dabei die Ausnutzung der Ausdrucksqualität von Form und Farbe heraus, • deuten Gemälde von Vincent van Gogh unter Berücksichtigung seiner Biografie, • interpretieren Werke von Paul Gauguin als Ausdruck seiner Suche nach Ursprünglichkeit, • erläutern die Bedeutung von Vincent van Gogh und Paul Gauguin als Wegbereiter des Expressionismus, • analysieren Werke des Expressionismus hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • deuten unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Werke der Brücke-Künstler als Ausdruck ihrer bewussten Abkehr von gesellschaftlichen Zwängen und traditioneller Kunst, • untersuchen Cézannes Malerei im Hinblick auf für ihn typische gestalterische Mittel, • charakterisieren unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Werke von Paul Cézanne als Ausdruck seiner Suche nach einer „Harmonie parallel zur Natur“, • erläutern die Bedeutung von Paul Cézanne als Wegbereiter des Kubismus, • analysieren Gemälde des analytischen und synthetischen Kubismus hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen die beiden Phasen des Kubismus zeitlich und stilgeschichtlich ein, • charakterisieren die Mehransichtigkeit der Bildgegenstände auf kubistischen Gemälden als bewussten Bruch mit der traditionellen Raumdarstellung.

Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus**Basisbegriffe**

Abstraktion, Analytischer Kubismus, Ausdrucksfarbe, Collage, Erscheinungsfarbe, Expressionismus, Impressionismus, Papiers collés, Pleinairmalerei, Simultaneität, Synthetischer Kubismus

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Claude Monet: Impression, soleil levant, 1872, Paris, Musée Marmottan
- Claude Monet: Beispiele aus den Serien „Der Bahnhof St. Lazare“, 1877 oder „Heuhaufen“ um 1890 oder „Die Kathedrale von Rouen“, 1893
- Vincent van Gogh: Die Sternennacht, 1889, New York, Metropolitan Museum of Art
- Paul Gauguin: Ta matete, 1892, Basel, Kunstmuseum
- Paul Cézanne: Darstellungen der „Montagne Sainte Victoire“ aus den Jahren 1904-06
- Georges Braque: Stilleben mit Violine und Krug, 1910, Basel, Kunstmuseum
- Erich Heckel: Badende im Schilf, 1910, Düsseldorf, Kunstmuseum
- Ernst Ludwig Kirchner: Stehendes Mädchen, 1910, bemaltes Holz, Privatbesitz
- Ernst Ludwig Kirchner: Schlafende Milli, 1911, Bremen, Kunsthalle
- Pablo Picasso: Stilleben mit Rohrstuhlgeflecht, 1912, Paris, Musée Picasso
- Juan Gris: Stilleben mit Gitarre, 1915, Otterlo, Kröller-Müller-Stiftung

Vorschläge und Hinweise

Bei der Besprechung impressionistischer Malerei ist es sinnvoll, auf die Rezeptionsgeschichte dieser Kunstrichtung einzugehen. So können Zitate des Kunstkritikers Louis Leroy herangezogen werden, der mit seinen kritischen Aussagen zu Monets „Impression, soleil levant“ den Begriff „Impressionismus“ prägte. Sinnvoll ist auch ein Vergleich mit Werken der Salonmalerei des 19. Jahrhunderts, da hierdurch der Bruch der Impressionisten mit traditioneller Malerei sehr gut erkennbar ist.

Bei der Behandlung von Vincent van Goghs „Sternennacht“ lassen sich gut Bezüge zur Romantik herstellen. Beim Vergleich der Werke von Vincent van Gogh und Paul Gauguin kann thematisiert werden, aus welchen Gründen Gauguin zu Lebzeiten deutlich erfolgreicher ist. In seine Bilder kann ein zivilisationsmüdes Publikum seine Sehnsucht nach Exotik und einem irdischen Paradies projizieren – aktuelle Bezüge sind hier z. B. anhand von Reiseprospekten oder Werbung sehr gut herstellbar.

Der Bruch der Expressionisten mit traditioneller Kunst lässt sich gut im Vergleich mit Werken der Renaissance herausarbeiten. Insbesondere am Thema „Akt“ kann gezeigt werden, wie sich die Funktion eines Motivs grundsätzlich verändern kann. Um den Einfluss außereuropäischer Kunst auf den Expressionismus zu verdeutlichen, bietet sich die Gegenüberstellung einer expressionistischen Plastik mit afrikanischen Holzskulpturen an.

Auch bei der Besprechung des Kubismus ist ein Vergleich mit Werken traditioneller Kunst sinnvoll, wobei sich hier aufgrund der Vorliebe der Kubisten für das Thema „Stilleben“ insbesondere Werke des Barock anbieten.

Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus**Vorschläge und Hinweise**

Das Themenfeld „Loslösung vom Naturvorbild“ bietet sehr viele Anregungen für praktische Arbeiten, wobei das Spektrum vom Nachvollziehen gestalterischer Mittel bis hin zur Entwicklung eigener Abstraktionsprozesse geht.

Außerschulische Lernorte

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

Künstlerische Positionen in der Zeit zwischen 1914 und 1933

Auf die als verlogen empfundene Sinngebung des Ersten Weltkrieges reagieren die Dadaisten mit der Thematisierung des Unsinnigen, des Absurden und des Paradoxen. Ausgangspunkt ist Zürich, wo 1916 das „Cabaret Voltaire“ gegründet wird; es folgen die Zentren New York, Berlin, Köln und Hannover. So unterschiedlich die Ausprägungen dadaistischer Kunst auch sind, gemeinsam ist ihnen eine anarchische Grundhaltung, die die traditionelle Kunst radikal ablehnt und die Grenzen zwischen den Kunstgattungen aufhebt. Man experimentiert mit verschiedenen Techniken und entwickelt völlig neue Ausdrucksformen, die für die Entwicklung der modernen Kunst von zentraler Bedeutung sind. In den Zwanzigerjahren wenden sich einige dadaistische Künstler (wie z. B. George Grosz) dem Verismus zu, andere wiederum (wie z. B. Max Ernst) dem Surrealismus.

Unter dem Einfluss der Psychoanalyse Sigmund Freuds versucht der Surrealismus, das Unbewusste im Bild sichtbar zu machen. Das Irrationale wird als eine übergeordnete Realität gesehen, in der Traum und Wirklichkeit ineinander übergehen. André Breton schreibt im ersten Manifest des Surrealismus (1924), die künstlerische Arbeit müsse „automatisch“, das heißt unter Ausschluss jeglicher Vernunft vor sich gehen. Die Umsetzung dieser Idee erfolgt bei den Surrealisten auf sehr unterschiedliche Weise. So bezieht Max Ernst durch die künstlerischen Verfahren den Zufall mit in seine Arbeiten ein, während Salvador Dalí vor allem mit Deformationen und ungewöhnlichen Kombinationen von Bildelementen arbeitet.

Ernüchtert durch die Grausamkeiten des Ersten Weltkrieges und dessen politische und wirtschaftliche Folgen, finden in den Zwanzigerjahren viele Künstlerinnen und Künstler zu einer realistischen Malerei. Ihre Arbeiten werden 1925 auf einer Ausstellung in Mannheim gezeigt, deren Titel „Neue Sachlichkeit“ dieser Kunstströmung ihren Namen gibt. Innerhalb der „Neuen Sachlichkeit“ bildet sich eine sozialkritisch engagierte Richtung heraus, die als „Verismus“ bezeichnet wird. Politisch gehören die Künstlerinnen und Künstler dem linken Spektrum an und zielen mit ihren oftmals provozierenden Darstellungen der Schattenseiten der „Goldenen Zwanziger“ auf eine Veränderung des Systems.

In Russland und Holland formieren sich ab 1917 Künstlergruppen mit der Zielsetzung, die Kunst und damit die Gesellschaft zu erneuern. In Weiterführung der kubistischen Formreduktion entwickelt sich die Strömung des Konstruktivismus, die mit geometrisch-abstrakten Formen arbeitet. Piet Mondrian, Mitglied der holländischen De-Stijl-Gruppe, kann dem Konstruktivismus zugeordnet werden. Mit seiner „reinen“ Kunst, die sich auf senkrechte und waagerechte Linien sowie auf Grund- und Nichtfarben beschränkt, will er Harmonie erzeugen und dazu beitragen, einen besseren Menschen und folglich auch eine bessere Gesellschaft zu schaffen.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Zeitgeschichtliche Kontexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erster Weltkrieg und seine Folgen • Weimarer Republik: Glanz und Elend der Zwanzigerjahre <p>Der Dadaismus</p> <p>Der Dadaismus am Beispiel von Marcel Duchamp, Raoul Hausmann und Hannah Höch</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Kunst in der Zeit zwischen 1914 und 1933, • untersuchen Werke von Marcel Duchamp, Raoul Hausmann und Hannah Höch im Hinblick auf die Anwendung neuer gestalterischer Verfahren, • deuten Werke des Dadaismus als Ausdruck eines Protestes gegen Politik und Gesellschaft.

Künstlerische Positionen in der Zeit zwischen 1914 und 1933

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<ul style="list-style-type: none"> • Kunst als Protest und Provokation: gegen den herkömmlichen Kunstbegriff und bürgerliche Wertvorstellungen • Neue Verwirklichungsformen: Fotomontage, Objektmontage, Readymade <p>Der Surrealismus</p> <p>Der Einfluss der Psychoanalyse Sigmund Freuds</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem Unbewussten • Die Methode des Automatismus <p>Das Aufbrechen vertrauter Sehgewohnheiten und rationaler Denkmuster am Beispiel von Max Ernst und Salvador Dalí</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einbeziehung des Zufalls bei Max Ernst: Frottage und Grattage • Deformationen und ungewöhnliche Kombinationen von Bildgegenständen bei Salvador Dalí <p>Der Verismus</p> <p>Malerei des Verismus am Beispiel von Otto Dix und George Grosz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität • Die Kombination von naturalistischer Sachlichkeit und Verfremdung <p>Der Konstruktivismus</p> <p>Vom Baum zum Bildgerüst: der Konstruktivismus Piet Mondrians</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Reduzierung auf Grundelemente • Piet Mondrians Harmoniekonzept • Der Konstruktivismus als konsequente Weiterführung des Kubismus 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • charakterisieren die „antikünstlerische“ Haltung der Dadaisten und nehmen dazu Stellung, • erläutern die Kunstauffassung des Surrealismus und den Einfluss der Psychoanalyse, • charakterisieren künstlerische Verfahren, mit denen Max Ernst den Zufall in seine Arbeiten einbezieht, • untersuchen Gemälde von Salvador Dalí im Hinblick auf ungewöhnliche Zusammenstellungen und Deformationen von Bildgegenständen, • deuten Werke des Surrealismus als bewusste Abkehr von der Vorherrschaft von Vernunft und Rationalität, • untersuchen Werke von Otto Dix und George Grosz hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein, • interpretieren veristische Gemälde unter Berücksichtigung der formalen Gestaltung als kritische Darstellung der sozialen und politischen Verhältnisse, • untersuchen Gemälde von Piet Mondrian im Hinblick auf seinen Weg in die Abstraktion, • deuten unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Mondrians Werke als Versuch, „reine“ Harmonie zum Ausdruck zu bringen, • diskutieren und beurteilen die unterschiedlichen künstlerischen Positionen, die in der Zeit zwischen 1914 und 1933 deutlich werden.

Künstlerische Positionen in der Zeit zwischen 1914 und 1933**Basisbegriffe**

Automatismus, Dadaismus, Frottage, Grattage, Konstruktivismus, Objektmontage, Ready-made, Surrealismus, Verismus, Weimarer Republik

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Piet Mondrian: Der rote Apfelbaum, 1909-1910, Den Haag, Gemeentemuseum
- Marcel Duchamp: Fountain, 1917, Original verschollen
- Hannah Höch: Schnitt mit dem Küchenmesser Dada durch die letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche Deutschlands, 1919, Berlin, Neue Nationalgalerie
- Raoul Hausmann: Der Geist unserer Zeit, 1919/20, Paris, Musée National d'Art Moderne
- Piet Mondrian: Komposition mit Rot, Gelb und Blau, 1920, Amsterdam, Stedelijk Museum
- Max Ernst: Der Ausbrecher, 1925, Stockholm, Modernes Museum
- George Grosz: Die Stützen der Gesellschaft, 1926, Berlin, Neue Nationalgalerie
- Max Ernst: Der große Wald, 1927, Basel, Kunstmuseum
- Otto Dix: Großstadt (Triptychon), 1927/28, Stuttgart, Kunstmuseum
- Salvador Dalí: Die Beständigkeit der Erinnerung, 1931, New York, Museum of Modern Art

Vorschläge und Hinweise

Die Erschütterung von Sehgewohnheiten, wie sie in der Kunst des Dadaismus und Surrealismus angestrebt wird, spielt in der heutigen, um die Aufmerksamkeit des Betrachters buhlenden Medienwirklichkeit eine wichtige Rolle. So finden sich vor allem in Werbespots, Videoclips oder auf CD-Covers immer wieder dadaistisch bzw. surrealistisch anmutende Bilder bis hin zu deutlichen Zitaten (z. B. im Musikvideo „Take me out“ der Rockband Franz Ferdinand), die als Einstiegsmöglichkeiten dienen können.

Die neuen künstlerischen Verfahren, die im Dadaismus und Surrealismus entwickelt werden, bieten auch vielfältige Anknüpfungspunkte für fachpraktisches Arbeiten. So können beispielsweise in Anlehnung an die Readymades von Marcel Duchamp Alltagsobjekte in Kunstobjekte verwandelt werden; Raoul Hausmanns Objektmontage „Der Geist unserer Zeit“ eignet sich besonders gut für Aktualisierungen.

Die Fotomontagen von Hannah Höch können als Anregung dienen, diese Technik selber zu erproben, wobei hier auch die Möglichkeiten der digitalen Bildbearbeitung genutzt werden können. Max Ernsts Frottagen und Grattagen bieten sich als Ausgangspunkt für spielerisch-experimentelle Arbeiten an.

Bei der Behandlung des Verismus ist ein Rückblick auf realistische Gemälde des 19. Jahrhunderts sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass der Begriff „Realismus“ nicht nur eine zeitlich eingrenzende Strömung meint, sondern im Sinne einer Kunstauffassung allen Gemälden zugrunde liegt, auf denen die gesellschaftliche Realität zum Ausdruck kommt.

Künstlerische Positionen in der Zeit zwischen 1914 und 1933**Vorschläge und Hinweise**

Anknüpfend an den Verismus ließe sich das Mittel der Karikatur erproben, zudem bieten sich Möglichkeiten der Aktualisierung. So kann beispielsweise in Anlehnung an das „Großstadtdiptychon“ von Otto Dix eine moderne Fassung desselben erstellt werden.

Auf gegenstandslose Malerei des Konstruktivismus reagieren Schülerinnen und Schüler häufig ablehnend und mit der Frage, ob das noch „Kunst“ sei. Das Nachvollziehen von Abstraktionsschritten kann helfen, sich künstlerischen Positionen zu öffnen; grundsätzlich sollte im Unterricht aber auch die Frage diskutiert werden, welche Funktionen Kunst erfüllen kann, wenn ihre traditionell abbildende Funktion in den Hintergrund rückt.

Außerschulische Lernorte

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

Kunst im Nationalsozialismus

Die ideologiekonforme Kunst im Dritten Reich bedient sich einer traditionellen Bildsprache, um die Werte der Nationalsozialisten zu propagieren. So folgen beispielsweise die Bildnisse des „Führers“ althergebrachten Strategien von Herrscherporträts. Thematisch und formal setzt die politisch erwünschte Kunst fast ungebrochen den althergebrachten Akademismus fort, der durch die Moderne zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Bereich der Trivialität gedrängt worden war. Nach der Diskreditierung der modernen Kunst wird die traditionelle Malerei, die in provinziellen Kunstzentren überlebt hat, zur offiziellen Kunst ernannt. Sie soll nun für ganz Deutschland maßgebend sein und wird in den Großen Deutschen Kunstausstellungen, die von 1937 bis 1944 im eigens dafür errichteten „Haus der deutschen Kunst“ in München stattfinden, repräsentativ in Szene gesetzt. Bezeichnende Bildtitel, die das gewünschte Themenspektrum abbilden, sind etwa „Mutter“, „Kämpfer“, „Deutscher Bauer“, „Deutsches Land“. Der ersten Großen Deutschen Kunstausstellung wird die Ausstellung „Entartete Kunst“ in den Münchner Hofgartenarkaden gegenübergestellt, in der Werke der Moderne in diffamierender Weise präsentiert werden. Letztere wird nachfolgend, mit zum Teil veränderter Bildauswahl, in zwölf deutschen Großstädten gezeigt.

Lerninhalte**Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Machtübernahme der Nationalsozialisten und Zweiter Weltkrieg
- Methoden der NS-Kulturpolitik
- Nationalsozialistisches Menschenbild

Kunst im Nationalsozialismus

Kunst als Propagandamittel

- Die Visualisierung nationalsozialistischer Ideologie
- Die Diffamierung des Gegners
- Rückgriff auf traditionelle Kunst
- Monumentalisierung und Sakralisierung
- Die Präsentation ideologiekonformer Kunst (Große Deutsche Kunstausstellung)

Der Kampf gegen die moderne Kunst

- Staatliche Sanktionen gegen die Kunst der Moderne
- Die diffamierende Präsentation der modernen Kunst (Ausstellung „Entartete Kunst“)

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den historischen Kontext der Kunst im Dritten Reich,
- untersuchen Werke aus der Zeit des Nationalsozialismus im Hinblick auf bevorzugte gestalterische Mittel und Motive,
- erklären den Einsatz von Monumentalisierung und Sakralisierung im Zusammenhang mit der Visualisierung nationalsozialistischer Ideologie,
- untersuchen Plakate aus der Zeit des Nationalsozialismus und stellen dabei Mittel zur Diffamierung des Gegners heraus,
- erläutern die Propagandafunktion der Kunst im Dritten Reich,
- erläutern staatliche Sanktionen gegen Kunstschafter und Kunstströmungen der Moderne,
- vergleichen Werke nationalsozialistischer Kunst mit Werken der Moderne und erläutern, aus welchen ideologischen Gründen diese abgelehnt wurden.

Kunst im Nationalsozialismus**Lerninhalte****Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- vergleichen die Präsentation von Kunst in der Großen Deutschen Kunstausstellung mit der diffamierenden Zurschaustellung von Kunstwerken in der Ausstellung „Entartete Kunst“,
- nehmen kritisch Stellung zur Kunstpolitik im Dritten Reich.

Basisbegriffe

„Arisches“ Menschenbild, „entartete“ Kunst, Ideologie, Nationalsozialismus

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Plakat zur Wanderausstellung „Der ewige Jude“, 1937-1939
- Titelblatt des Ausstellungsführers „Entartete Kunst“, 1937
- Arno Breker: Bereitschaft, 1937, Bronze, verschollen
- Heinrich Knirr: Führerbildnis, 1937, Washington, Imperial War Museums
- Adolf Ziegler: Die vier Elemente, 1936/37, München, Bayerische Staatsgemäldesammlungen
- Karl Diebitsch: Mutter, 1939, Eigentum der Bundesrepublik Deutschland
- Adolf Wissel: Kalenberger Bauernfamilie, 1939, Eigentum der Bundesrepublik Deutschland
- Hans Schmitz-Wiedenbrück: Arbeiter, Bauern und Soldaten, 1941; Mittelteil: Washington, German Art Collection; linke und rechte Seitentafel: Berlin, Deutsches Historisches Museum
- Paul Mathias Padua: Der Urlauber (Auf Heimaturlaub), 1944, Berlin, Stiftung Deutsches Historisches Museum

Vorschläge und Hinweise

Bei der Behandlung von Kunstwerken, die im Dritten Reich erwünscht sind und gefördert werden, geht es weniger darum, die Merkmale eines einheitlichen „nationalsozialistischen“ Kunststils zu ermitteln, der sich ohnehin nicht empirisch belegen ließe. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, welche Funktion der Kunst im Nationalsozialismus zukommt. Es bietet sich an, Beispiele sogenannter „entarteter“ und ideologiekonformer Kunst unmittelbar einander gegenüberzustellen, so dass die unterschiedlichen künstlerischen und moralischen Positionen deutlich werden. Zentrale Motive, die in Gegensatzpaaren aufgezeigt werden können, sind vor allem die Verherrlichung des „Rasse“-Ideals, des Soldatentums und der Mutterrolle der Frau. Auch der Rückgriff der Nationalsozialisten auf traditionelle Kunst lässt sich durch entsprechende Gegenüberstellungen verdeutlichen.

Kunst im Nationalsozialismus**Vorschläge und Hinweise**

So zeigt beispielweise ein Vergleich der Plastiken von Arno Breker mit Beispielen aus der Renaissance (z. B. Michelangelos „David“) eindringlich die Ausnutzung klassischer Gestaltungsprinzipien zugunsten der Verherrlichung nationalsozialistischer Ideen.

Um die perfiden Strategien herauszuarbeiten, mit denen die Avantgarde in der Ausstellung „Entartete Kunst“ herabgewürdigt wird, ist ein Blick auf die Wandbeschriftungen sowie auf Titelblatt und Kommentare des Ausstellungsführers hilfreich. Zur Vertiefung können Auszüge aus dem Buch „Kunst und Rasse“ von Paul Schulze-Naumburg (1928) herangezogen werden. An der darin vorgenommenen Gegenüberstellung moderner Gemälde mit Fotografien von Menschen, die nicht dem nationalsozialistischen Rasseideal entsprechen, wird besonders deutlich, mit welchen Theorien und welchem Menschenbild die Diffamierung der Avantgarde gerechtfertigt wird.

Im Rahmen des Themas „Kunst im Nationalsozialismus“ können auch Fragen der Rezeption nationalsozialistischer Kunst angesprochen werden. So kann diskutiert werden, ob diese der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte oder nicht. Dabei können Parallelen zum Umgang mit Denkmälern des Kommunismus in den ehemaligen Ostblockstaaten aufgezeigt werden. Auch hier ging es um die Frage, ob ein Kunstwerk wegen seiner fragwürdigen Ideologie vernichtet oder aufgrund seines geschichtlichen, gegebenenfalls auch künstlerischen Stellenwertes erhalten werden sollte.

Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen

- <https://www.dhm.de/lemo/> (Deutsches Historisches Museum Berlin)
- <http://www.hausderdeutschenkunst.de/>

Abstrakte und realistische Tendenzen in der Malerei

Viele europäische Kunstschaaffende emigrieren in der Zeit des Nationalsozialismus in die USA, wo sich nach Kriegsende New York zur neuen Kunstmetropole entwickelt. In den Fünfzigerjahren werden die amerikanische und die europäische Kunstszene von der gegenstandslosen Malerei beherrscht, zu der einzelne Künstlerinnen und Künstler bereits in den Zwanzigerjahren gefunden haben. Die Ausrichtungen der abstrakten Malerei sind sehr vielfältig und erstrecken sich von konstruktiven bis hin zu expressiven Tendenzen. Zu letzteren gehört der Abstrakte Expressionismus. Ein wichtiger Vertreter ist der Amerikaner Jackson Pollock, der mit Action-Painting und Dripping Bildformen entwickelt, die die Betrachter auffordern, den Entstehungsprozess seiner großformatigen Werke nachzuvollziehen.

Seit Mitte der Fünfzigerjahre entwickeln sich – nicht zuletzt als Gegenreaktion auf die abstrakte Kunst – neue Formen des Realismus. Ab etwa 1960 wird New York – neben London – zu einem Zentrum der Pop-Art. Die Künstlerinnen und Künstler zitieren in ihren Werken die Bildwelten der populären Massenkultur, der Werbung, der Trivialmagazine, der Produktgestaltung und des Kinos. Dem Prinzip massenhafter Vermarktung entspricht auch das häufig genutzte Siebdruckverfahren. Die Haltung der amerikanischen Pop-Art gegenüber einer immer stärker von Konsum und Medien bestimmten Welt ist dabei – anders als in Großbritannien – eher affirmativ.

Ab Mitte der Sechzigerjahre entwickelt sich in den USA der Fotorealismus. In einer Zeit, in der die mediale Bilderflut überhandnimmt, werden Fotografien mit unterschiedlichen Verfahren auf die Leinwand kopiert und exakt nachgebildet. Durch die übergenaue Darstellung, die an Schärfe und Brillanz das imitierte Foto vielfach übertrifft, entsteht ein Verfremdungseffekt, der die Frage nach dem Verhältnis von Abbild und Wirklichkeit aufwirft.

Lerninhalte**Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Amerika als führende Wirtschaftsmacht
- Wirtschaftsboom und wachsender Konsum
- Zunehmender Einfluss der Massenmedien
- Bruch mit gesellschaftlichen Konventionen

Abstrakter Expressionismus

Malerei als Aktion: der Abstrakte Expressionismus am Beispiel von Jackson Pollock

- Die Dokumentation des spontanen Malprozesses im Action-Painting
- Neue gestalterische Mittel: Dripping und All-over

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Malerei des Abstrakten Expressionismus, der Pop-Art und des Fotorealismus,
- untersuchen Gemälde von Jackson Pollock im Hinblick auf für seinen Stil typische gestalterische Mittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- deuten Werke von Jackson Pollock als unmittelbaren Ausdruck seiner psychischen Verfassung,
- untersuchen Werke von Andy Warhol und Roy Lichtenstein im Hinblick auf typische Motive und gestalterische Mittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- deuten Werke der amerikanischen Pop-Art vor dem Hintergrund einer zunehmend von Konsum und Medien bestimmten Welt.

Abstrakte und realistische Tendenzen in der Malerei**Lerninhalte****Die Pop-Art**

Thematisierung des Alltäglichen: die amerikanische Pop-Art am Beispiel von Andy Warhol und Roy Lichtenstein

- Neue Bildmotive aus der Konsum- und Medienwirklichkeit
- Die Rolle der gestalterischen Mittel, insbesondere des Siebdruckverfahrens

Der Fotorealismus

Die Einbeziehung der Fotografie am Beispiel von Chuck Close

- Der Entstehungsprozess fotorealistischer Bilder
- Die Auseinandersetzung mit dem Problem „Abbild und Wirklichkeit“

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den Entstehungsprozess fotorealistischer Gemälde und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- deuten fotorealistische Gemälde im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von Abbild und Wirklichkeit,
- diskutieren und beurteilen die unterschiedlichen künstlerischen Positionen, die im Abstrakten Expressionismus, in der Pop Art sowie im Fotorealismus deutlich werden.

Basisbegriffe

Abstrakter Expressionismus, Action-Painting, All-over, Dripping, Fotorealismus, Pop-Art, Siebdruck

Werkbeispiele**Fakultative Werkbeispiele**

- Jackson Pollock: Nummer 32, 1950, Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen
- Andy Warhol: Campbell's Suppendosen, 1962, New York, Irving Blum Gesellschaft
- Andy Warhol: Marilyn Monroe (Diptychon), 1962, London, Tate Gallery
- Roy Lichtenstein: M-Maybe, 1965, Köln, Museum Ludwig
- Chuck Close: Richard, 1969, Aachen, Neue Galerie

Vorschläge und Hinweise

In Verbindung mit diesem Themenfeld lassen sich Lerninhalte aus dem ersten Jahr vertiefen und erweitern. Bei der Besprechung des Abstrakten Expressionismus können Bezüge zum Automatismus der Surrealisten sowie zum Themenfeld „Loslösung vom Naturvorbild“ hergestellt werden.

Bei der Behandlung der Pop-Art und des Fotorealismus bietet es sich an, auf die Realismus-Idealismus-Debatte des 19. Jahrhunderts sowie auf den Verismus der Zwanzigerjahre zurückzugreifen. Die Porträts von Andy Warhol und Chuck Close können auch ein Anlass sein, sich eingehender mit der Funktion von Porträtdarstellungen – vor allem seit der Erfindung der Fotografie – auseinanderzusetzen. Praktische Aufgabenstellungen bieten sich beim Abstrakten Expressionismus an, wobei die eigene künstlerische Praxis dazu beitragen kann, Vorbehalte gegen abstrakte Kunst abzubauen.

Abstrakte und realistische Tendenzen in der Malerei**Vorschläge und Hinweise**

Darüber hinaus können Werke der Pop-Art und des Fotorealismus als Ausgangspunkt für ästhetische Projekte dienen, bei denen auch die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung genutzt werden können.

Um den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck vom Stilpluralismus der Kunst nach 1945 zu vermitteln, ist es sinnvoll, auf weitere Varianten abstrakter (z. B. Farbfeldmalerei) und realistischer Kunst (z. B. Kritischer Realismus, Nouveau Réalisme) hinzuweisen.

Außerschulische Lernorte

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

Die Erweiterung des Kunstbegriffs

Im frühen 20. Jahrhundert sind es vor allem die Dadaisten, die mit neuen künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten experimentieren. Diese Entwicklung setzt sich in den Sechzigerjahren fort, als eine junge Avantgarde von Künstlerinnen und Künstlern versucht, die Grenzen zwischen den Künsten aufzuheben und die Einheit von Kunst und Leben herbeizuführen. Mit neuen Kunstformen wie Performance, Happening, Aktionskunst und Installation brechen sie bewusst aus dem alten Schema von Produktion und Verwertung der Kunst aus. Während sich traditionelle Kunstwerke im Rahmen der gesellschaftlich akzeptierten Normen bewegen, stehen die Arbeiten, die durch die neuen Verwirklichungsformen entstehen, im Widerspruch zu tradierten Vorstellungen und werden von den Rezipienten vielfach als Provokation angesehen. Eine zentrale Rolle bei der Präsentation und Vermittlung zeitgenössischer Kunst spielt die documenta, die seit 1955 im Rhythmus von ursprünglich vier, dann fünf Jahren in Kassel stattfindet.

Der „erweiterte Kunstbegriff“ ist ein zentraler Begriff aus der Kunsttheorie und Sozialphilosophie des Aktionskünstlers Joseph Beuys. Um Kunst und Leben, Kunst und Gesellschaft zu verbinden, entwickelt Beuys sein Konzept der „sozialen Plastik“, das besagt, dass jeder Mensch durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen könne. Mit dieser Vorstellung eng verbunden ist seine viel zitierte These „Jeder Mensch ist ein Künstler“. Seine eigenen Aktionen versteht er als zukunftsweisende Modelle zur Umgestaltung der Gesellschaft und der sozialen Verhältnisse. Ende der Siebziger- und zu Beginn der Achtzigerjahre engagiert er sich bei den Grünen, viele Arbeiten besitzen nun auch einen stark ökologischen Aspekt. Ein beeindruckendes Beispiel hierfür ist die Aktion „7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“, die er 1982 im Rahmen der documenta 7 initiiert: Auf einem Platz im Zentrum der Stadt lässt er 7000 Basaltsteine als ein keilförmiges Dreieck aufbauen. An die Spitze des Keils pflanzt er die erste Eiche und lässt daneben einen der 7000 Steine in die Erde ein. Damit ist die Zielrichtung der Aktion vorgegeben: Die Steine, die für Beuys symbolisch für das Harte, Anorganische und Erstarre stehen, sollen abgetragen und jeweils neben einer neu gepflanzten Eiche im Stadtgebiet von Kassel in die Erde eingelassen werden. Finanziert wird die Aktion ausschließlich durch steuerabzugsfähige Spenden (Kosten für eine Pflanzaktion ca. 500 DM). Der letzte Baum wird 1987 im Rahmen der documenta 8 von dem Sohn des mittlerweile verstorbenen Künstlers gepflanzt. Die Baum-Stein-Paare sind im Stadtbild von Kassel bis heute präsent. Im Jahre 1994 wird die gemeinnützige Stiftung „7000 Eichen“ gegründet, die sich als Sachverwalterin des Kunstwerks versteht und die Stadt Kassel in ihrem Bemühen unterstützt, es auf Dauer zu pflegen und zu erhalten. Zudem wirbt sie für die dem Kunstwerk innewohnenden künstlerischen, sozialen und ökologischen Ideen.

Wie Joseph Beuys nimmt auch die Künstlerin Rebecca Horn mehrmals an der documenta teil. Auf der documenta 9 (1992) ist sie mit der Installation „Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluss“ vertreten – eine Arbeit, die von sehr persönlichen Erlebnissen der Künstlerin ausgeht. Durch den Geruch des in einer ehemaligen Schule untergebrachten documenta-Büros wird Rebecca Horn an eine beklemmende Erfahrung aus der Kindheit erinnert: Als Fünfjährige wird sie von ihrem Lehrer bestraft, weil sie ein Gedicht nicht aufzusagen kann. Dieses Kindheitserlebnis setzt sie in ihrer Installation eindrucksvoll um: Zehn altmodische Schulbänke sind an die Decke des Raumes geschraubt. Tinte tropft von den Tischfässern in Glastrichter auf dem Fußboden und läuft dann in Bleirohre, die aus den Fenstern hinausführen; von dort aus stürzt die Tinte in einem gewaltigen Strom an der Hausfassade nach unten. Der Wunsch, aus der beengenden und angsteinflößenden Situation des Klassenzimmers auszubrechen, wird durch den Kontrast zwischen dem dürrtigen Tröpfeln der Tinte im Raum und dem nach außen drängenden „anarchistischen Fluss“ eindringlich dargestellt.

Die Erweiterung des Kunstbegriffs

Lerninhalte

Zeitgeschichtliche Kontexte

- Aufbrechen traditioneller Gesellschaftsstrukturen seit den Sechzigerjahren
- Kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Technisierung
- Zunehmendes Bewusstsein für Umwelt und Ökologie

Die Erweiterung des Kunstbegriffs

Neue Verwirklichungsformen in der Kunst nach 1945 am Beispiel von Joseph Beuys' „7000 Eichen“ und Rebecca Horns „Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluss“

- Joseph Beuys: 7000 Eichen
 - Das Konzept der „sozialen Plastik“
 - Aktive Beteiligung der Rezipienten als wesentlicher Bestandteil der Aktion
 - Die gesellschaftspolitischen und ökologischen Aspekte des Kunstwerks
- Rebecca Horn: Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluss
 - Der subjektive Charakter des Kunstwerks: Visualisierung von Kindheits-erinnerungen und Ängsten
 - Kritische Auseinandersetzung mit der Institution Schule

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Erweiterung künstlerischer Ausdrucksformen nach 1945,
- erläutern die Aktion „7000 Eichen“ von Joseph Beuys im Hinblick auf sein Konzept der „sozialen Plastik“ und der damit verbundenen aktiven Beteiligung der Rezipienten,
- deuten die Aktion unter Einbeziehung des Mottos „Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“ und stellen dabei das gesellschaftspolitische und ökologische Anliegen von Joseph Beuys heraus,
- nehmen zu der Aktion von Joseph Beuys begründet Stellung,
- beschreiben Rebecca Horns Installation „Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluss“,
- deuten das Werk von Rebecca Horn als Visualisierung subjektiver Erinnerungen und Ängste im Zusammenhang mit ihrer Schulzeit,
- diskutieren die in der Installation zum Ausdruck kommende kritische Haltung zum System „Schule“ und nehmen dazu Stellung.

Basisbegriffe

Aktionskunst, erweiterter Kunstbegriff, Installation, soziale Plastik

Werkbeispiele**Verbindliche Werkbeispiele**

- Joseph Beuys: 7000 Eichen, 1982, Kassel, documenta 7
- Rebecca Horn: Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluss, 1992, Kassel, documenta 9

Vorschläge und Hinweise

In allen Epochen bedeutet der innovative Charakter von Kunst, dass sie tradierte Vorstellungen durchbricht und neue Normen setzt. Dies gilt in besonderem Maße auch für die seit den Sechzigerjahren entwickelten neuen Kunstformen, welche bei den Rezipienten vielfach Skepsis oder gar Ablehnung hervorrufen.

Die Erweiterung des Kunstbegriffs**Vorschläge und Hinweise**

Als Einführung in das Themenfeld ist daher ein Diskurs zum Kunstbegriff sinnvoll, bei dem auch auf Lerninhalte des ersten Jahres zurückgegriffen werden sollte (v.a. Dadaismus). Als Einstieg in die Aktion „7000 Eichen“ bietet es sich an, mit den Schülerinnen und Schülern zunächst Assoziationen zu den Begriffen „Stein“ und „Baum“ zu sammeln und sie dann erst mit der Arbeit von Joseph Beuys zu konfrontieren. Durch diese Vorübung sensibilisiert, ist ihnen die Bedeutung der Aktion gut zu vermitteln. Auf der Internetseite der Stiftung „7000 Eichen“ findet sich umfangreiches Material zu der Arbeit, empfehlenswert ist auch der Film „7000 Eichen“ von Fabian Püschel. Zur Vertiefung können weitere Arbeiten von Beuys herangezogen werden (z. B. „Das Rudel“, Installation, 1969). Die Arbeit von Rebecca Horn lässt sich sehr gut mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verknüpfen. Ein möglicher Einstieg wäre es, ausgehend von den verwendeten Objekten und ihrer verfremdeten Anordnung, zunächst Deutungshypothesen entwickeln zu lassen. Bei der Besprechung des Werkes sollte dann aber thematisiert werden, dass die Künstlerin von konkreten, angstbesetzten Kindheitserinnerungen ausgeht. Abschließend kann diskutiert werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen und Gefühle in dem Werk wiedergespiegelt sehen und das negative Bild von Schule, das in der Arbeit zum Ausdruck kommt, heute noch verbreitet ist. (Rebecca Horn ist Jahrgang 1944).

Die Werke von Joseph Beuys und Rebecca Horn bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für fachpraktische Aufgabenstellungen. So können beispielsweise in Anlehnung an Beuys „banale“ Materialien zur Realisierung plastischer Arbeiten eingesetzt werden. Denkbar ist auch die Entwicklung von Konzepten, die sich im Sinne der Beuys'schen „sozialen Plastik“ im Umfeld der Schule realisieren ließen. In Anknüpfung an die Installation von Rebecca Horn ist eine praktische Arbeit denkbar, in der die Schülerinnen und Schüler zeichnend und beschreibend einen Raum skizzieren, der durch Gegenstände ein bestimmtes Gefühl oder eine bestimmte Stimmung hervorruft.

Es ist sinnvoll, im Anschluss an das Themenfeld „Die Erweiterung des Kunstbegriffs“ das entsprechend ausgewählte Modul des variablen Pflichtbereichs zu behandeln, da sich die Lerninhalte hier durchweg auf den Themenbereich „Bildende Kunst nach 1945“ und dabei insbesondere auf „Die Erweiterung des Kunstbegriffs“ beziehen.

Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen

- Internetseite der Stiftung „7000 Eichen“: <http://www.7000eichen.de/>
- Film „7000 Eichen“ von Fabian Püschel: <https://vimeo.com/15749968>

Außerschulische Lernorte

Im Rahmen von Ausstellungsbesuchen und Exkursionen sollten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, zeitgenössische Kunst auch im Original zu erleben. Besonders empfehlenswert ist in diesem Zusammenhang die Stadtgalerie Saarbrücken; Informationen zu den jeweils aktuellen Ausstellungen und dem entsprechenden Rahmenprogramm finden sich auf der Internetseite der Stadtgalerie.

Sakralarchitektur in der Antike und im Mittelalter

In den Sakralbauten der Antike und des Mittelalters sind praktische, ästhetische und symbolische Funktionen von Architektur beispielhaft miteinander verbunden.

Der Parthenon auf der Akropolis in Athen ist mit seiner harmonischen Gliederung und seiner dorischen Säulenordnung ein herausragendes Beispiel griechisch-antiker Tempelarchitektur. Der Bau beherbergte ursprünglich die zehn Meter hohe Skulptur der Göttin Athene.

Das römische Pantheon ist ein Zentralbau mit Säulenvorhalle. Die über Holzschalungen gegossene halbkugelartige Kuppel mit ihrer beeindruckenden Lichtwirkung stellt eine technische Neuerung dar. Die Bedeutung des Namens „Pantheon“ war schon in antiker Zeit umstritten, es erscheint aber sicher, dass er den Tempel als den Ort nicht nur eines, sondern vieler Götterkulte bezeichnen sollte – einschließlich des gottähnlich verehrten römischen Kaisers. Mit seinen ausgewogenen Abmessungen, die das Bestreben nach absoluter Vollkommenheit und Harmonie widerspiegeln, ist das Pantheon Vorbild für viele spätere Bauten.

Im christlichen Mittelalter wird der Richtungsbau der römischen und frühchristlichen Basilika weiterentwickelt. Die Gotik verwandelt die massive Gottesburg der Romanik in einen filigranen Bau aus Stein und Glas, dem die Vision des himmlischen Jerusalem zugrunde liegt, die Johannes in seiner „Apokalypse“ im Neuen Testament beschreibt (Geheime Offenbarung). Durch das Konstruktionsprinzip des Skelettbau und die teilweise Verlegung des Stützsystems nach außen werden die Wände von ihrer statischen Funktion entlastet. Insbesondere die großen Fensterflächen sorgen trotz der enormen Höhe und Länge des Gesamtbaus für Leichtigkeit und den Eindruck von Entmaterialisierung. Als größtes Gebäude der Stadt ist die gotische Kathedrale das Zentrum des gesellschaftlichen Lebens. Außerhalb der Gottesdienste dient sie als Ort für Versammlungen, Gerichtsverhandlungen, Theater- und Musikaufführungen; sogar Handel wird hier getrieben.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Sakralarchitektur in der Antike</p> <p>Griechischer und römischer Tempelbau: Parthenon und Pantheon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungselemente und -prinzipien • Konstruktives Prinzip: Massivbauweise • Die Funktion antiker Tempel als Aufbewahrungsort für Kultbilder • Der antike Tempel als Ausdruck der Suche nach Vollkommenheit und Harmonie <p>Sakralarchitektur im Mittelalter</p> <p>Die gotische Kathedrale am Beispiel der Kathedrale in Reims</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungselemente und -prinzipien • Konstruktives Prinzip: Skelettbauweise • Die gotische Kathedrale als Zentrum des gesellschaftlichen Lebens • Die gotische Kathedrale als Visualisierung des „himmlischen Jerusalem“ 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen antike Tempel anhand von Außen- und Innenansichten sowie des Grundrisses hinsichtlich typischer Gestaltungselemente und -prinzipien, • erklären das konstruktive Prinzip der antiken Sakralarchitektur, • erläutern die Funktion antiker Tempel als Aufbewahrungsort für Götterstatuen, • interpretieren antike Tempel als Ausdruck höchster Harmoniebestrebungen, • analysieren die gotische Kathedrale anhand von Außen- und Innenansichten sowie des Grundrisses hinsichtlich der verwendeten Gestaltungselemente und -prinzipien, • erklären das konstruktive Prinzip der gotischen Kathedrale, • erläutern die profanen Funktionen der gotischen Kathedrale.

Sakralarchitektur in der Antike und im Mittelalter**Lerninhalte****Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- deuten die Baugestalt der gotischen Kathedrale unter Bezugnahme auf die Geheime Offenbarung des Johannes.

Basisbegriffe

Apsis, Architrav, Archivolte, Arkadenzone, Bündelpfeiler, Chor, Dienst, Fensterrose, Fiale, Gesims, Gotik, Kathedrale, Kapellenkranz, Kapitell, Krabbe, Kreuzblume, Kreuzrippengewölbe, Kuppel, Massivbauweise, Maßwerk, Metope, Mittelschiff, Obergaden, Pfeiler, Portikus, Querschiff, Richtungsbau, Rundbogen, Säule, Säulenordnung (dorisch, ionisch, korinthisch), Sakralbau, Seitenschiff, Skelettbauweise, Schlussstein, Spitzbogen, Strebebogen, Strebepfeiler, Tempel, Travéesystem, Triforium, Triglyphe, Tympanon, Vierung, Wimperg, Zentralbau

Werkbeispiele**Verbindliche Werkbeispiele**

- Parthenon, Athen, 447-432 v. Chr.
- Pantheon, Rom, 118-128 n. Chr.
- Kathedrale Notre Dame, Reims, Baubeginn 1211

Vorschläge und Hinweise

Die Lerninhalte zum Bereich „Architektur“ knüpfen an den Lehrplan für die Eingangsphase der Oberstufe an. Bei der Planung des Unterrichts sollte berücksichtigt werden, wie ausführlich und mit welchen Schwerpunktsetzungen das Thema „Architektur“ hier behandelt wurde. Im Hinblick auf schriftliche und mündliche Abiturprüfungen werden unter den Basisbegriffen bewusst auch solche aufgenommen, die aus der Eingangsphase bereits bekannt sein dürften.

Die Themenfelder „Sakralarchitektur in der Antike und im Mittelalter“ und „Architektur im 19. Jahrhundert“ können sehr gut miteinander verzahnt werden und sind im Lehrplan lediglich zwecks Übersichtlichkeit als separate Themenfelder aufgeführt. Um Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herzustellen, ist es sinnvoll, bereits bei der Besprechung antiker und mittelalterlicher Sakralarchitektur auf die Übernahme von entsprechenden Stilelementen in späterer Zeit hinzuweisen.

Generell ist es sinnstiftend, bei der Behandlung der Architektur Rückbezüge zur Malerei herzustellen und als Chance zur Wiederholung und Vertiefung des bisher Gelernten zu nutzen. So ist die Entwicklung der Tafelmalerei in der Gotik eng mit dem konstruktiven Prinzip der gotischen Kathedrale verbunden.

Da sich Architektur am besten in der direkten Raumerfahrung erleben und verstehen lässt, sind hier außerschulische Lernorte von großer Bedeutung.

Text

Neues Testament, „Die geheime Offenbarung des heiligen Johannes“, Kapitel 21, z. B. zu finden auf: http://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/offenbarung/21/

Sakralarchitektur in der Antike und im Mittelalter**Vorschläge und Hinweise****Außerschulische Lernorte**

Eine Übersicht über Sakralbauten im Saarland findet sich auf:

https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Kirchen_und_Klöstern_im_Saarland

Architektur im 19. Jahrhundert

Die Architektur des 19. Jahrhunderts reagiert auf die tiefgreifenden technischen und sozialen Umwälzungen mit Rückgriffen auf die Vergangenheit. Dabei werden immer wieder Merkmale ursprünglich sakraler Architektur auf Profanbauten übertragen.

Der seit dem späten 18. Jahrhundert vorherrschende Klassizismus zeichnet sich durch eine Übernahme antiker Gestaltungselemente und -prinzipien aus, wodurch er sich vom überschwänglichen Barock abgrenzt und nicht nur formale Strenge und Klarheit zum Ausdruck bringt, sondern durch den Bezug zur griechischen Antike als Wiege der Demokratie auch das Selbstverständnis eines aufgeklärten Bürgertums symbolisiert.

Die zunehmende Vielfalt an neuen Bauaufgaben stellt die Architekten vor große Herausforderungen und die Beschränkung auf antike Gestaltungselemente erweist sich als nicht länger haltbar. Ab etwa 1840 benutzen sie auch Elemente aus anderen Baustilen; alle vergangenen Stile werden hierbei als gleichwertig betrachtet. Eine Ausprägung dieser als Historismus bezeichneten Strömung ist die Neugotik, deren Nachahmung des gotischen Baustils vor allem auf patriotische Bestrebungen zurückzuführen ist. So beanspruchen die Engländer die ursprünglich französische Gotik bereits in einer langen Tradition als ihren Nationalstil; die Deutschen sehen darin insbesondere nach Goethes Neubewertung des ehemals als „barbarisch“ bezeichneten Stils eine typisch deutsche Bauweise. Das gotische Formenvokabular wird vor allem dazu benutzt, Tradition und Geschichtlichkeit vorzutäuschen und das nationale Bewusstsein zu stärken. Während im Klassizismus noch Wert darauf gelegt wird, die harmonischen Verhältnisse zu wahren, werden die gotischen Prinzipien der Wandgliederung in der Neugotik oft willkürlich auf Bauaufgaben mit weitaus größeren Ausmaßen übertragen, was zu Vergrößerungen und Schematismen führt. Das Gleiche gilt auch für andere Ausprägungen des Historismus, vor allem für den Späthistorismus, in dem man an einem Gebäude verschiedene Stile mischt.

Mit der Industrialisierung beginnt auch das Zeitalter der Ingenieure, die mit Brücken, Bahnhöfen und Ausstellungshallen die Möglichkeiten industriellen Bauens ausloten und zu Vorreitern einer neuen Ästhetik werden. Diese steht jedoch noch im Kontrast zu dem vorherrschenden Geschmack, so dass die Möglichkeiten der Ingenieurbauweise zwar zunehmend genutzt, aber vielfach hinter historisierenden Fassaden versteckt werden.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Architektur im Klassizismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff auf Stilelemente und Gestaltungsprinzipien der Antike • Ausdruck von Klarheit und Strenge • Symbol für politisches Selbstverständnis des Bürgertums <p>Architektur im Historismus</p> <p>Historistische Architektur am Beispiel der Neugotik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff auf Stilelemente der Gotik • Idealisierung des Mittelalters • Ausdruck von Tradition und Nationalbewusstsein 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen klassizistische Bauwerke hinsichtlich der Übernahme von Gestaltungselementen und -prinzipien der Antike, • interpretieren die Übernahme antiker Stilelemente und Gestaltungsprinzipien in der klassizistischen Architektur als Ausdruck von Klarheit und Strenge sowie als Symbol der Aufklärung, • beurteilen klassizistische Architektur im Hinblick auf die Profanisierung eines aus sakralen Zusammenhängen stammenden Formenvokabulars.

Architektur im 19. Jahrhundert

Lerninhalte

Ingenieurarchitektur

Ingenieurarchitektur am Beispiel des Londoner Kristallpalastes

- Der Einfluss der Industrialisierung: neue Materialien, Konstruktionsprinzipien und Fertigungsmethoden
- Die Einheit von Form und Funktion als neue ästhetische Wertvorstellung
- Demonstration des technischen Fortschritts
- Die zeitgenössische Kritik an der Ingenieurarchitektur

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen neugotische Architektur hinsichtlich der Übernahme von Gestaltungselementen der Gotik,
- interpretieren neugotische Architektur im Hinblick auf ein verklärtes Mittelalterbild und das Bedürfnis, Tradition und Geschichtlichkeit vorzutäuschen,
- untersuchen den Londoner Kristallpalast im Hinblick auf die verwendeten Materialien, Konstruktionsprinzipien und Fertigungsmethoden,
- interpretieren Ingenieurarchitektur als Ausdruck neuer ästhetischer Wertvorstellungen sowie als Demonstration des technischen Fortschritts,
- erläutern die Vorbehalte gegenüber der Ingenieurarchitektur im Zusammenhang mit einer Skepsis gegenüber dem technischen Fortschritt.

Basisbegriffe

Historismus, Ingenieurarchitektur, Klassizismus, Neugotik

Werkbeispiele

Verbindliche Werkbeispiele

- Sir Joseph Paxton: Kristallpalast in London, 1850-1851

Fakultative Werkbeispiele

- William Thornton: Kapitol in Washington, D.C., 1793-1865
- Leo von Klenze: Glyptothek in München, 1816-1834
- Sir Charles Barry und A. W. Pugin: Palace of Westminster (Houses of Parliament) in London, 1840-1888
- Georg von Hauberisser: Rathaus St.Johann in Saarbrücken, 1898-1900

Vorschläge und Hinweise

Gerade die klassizistische Architektur bietet vielfältige Einstiegsmöglichkeiten und Bezugnahmen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler: Beispielsweise sind Washington, D.C. und das Weiße Haus in den Medien stark präsent (z. B. in der Serie „House of Cards“), während die Prinzipien der Ingenieurarchitektur einem der populärsten Bauwerke überhaupt, dem Eiffelturm in Paris, zur Form verholfen haben. Auch in unserer Region finden sich viele Bauwerke aus dem 19. Jahrhundert, so wie das im neugotischen Stil erbaute Rathaus in Saarbrücken.

Architektur im 19. Jahrhundert**Vorschläge und Hinweise**

Auch bei diesem Themenfeld bietet es sich an, Rückbezüge zur Malerei herzustellen und die Chance zur Wiederholung des bisher Gelernten zu nutzen: So können die Ideale, die in Davids „Der Schwur der Horatier“ zum Ausdruck kommen, auch auf die Architektur des Klassizismus übertragen werden, während das idealisierte Mittelalterbild, wie es sich in der Malerei der Romantik niederschlägt, auch eine Ursache für den neugotischen Baustil ist.

Vertiefend ließe sich mit den Schülerinnen und Schülern darüber diskutieren, inwiefern die Verklärung vergangener Zeiten auch im Zeitalter der Digitalisierung eine Rolle spielt.

Außerschulische Lernorte

Eine Übersicht über historistische Bauten im Saarland findet sich auf:

https://de.wikipedia.org/wiki/Kategorie:Bauwerk_des_Historismus_im_Saarland

Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts stellt der Architekt Louis Henry Sullivan, der in Chicago am Bau der ersten Hochhäuser beteiligt ist, eine Forderung auf, die für die Architektur und das Design des 20. Jahrhunderts programmatisch werden wird: „Form follows function“.

In Deutschland schließt sich 1907 eine Gruppe von Künstlern, Handwerkern und Industriellen im Deutschen Werkbund zusammen. Ihre Zielsetzung ist es, durch die Nutzung von Industrialisierung und Mechanisierung zu qualitativ guten kunstgewerblichen Produkten und zu einem neuen Architekturstil zu gelangen. Zu ihren Vertretern gehört auch Walter Gropius, der 1919 in Weimar das Staatliche Bauhaus gründet. Neue funktionale Bauformen unter Verwendung der neuen Baumaterialien Glas, Beton und Stahl werden vorangetrieben und am neu errichteten Bauhausgebäude in Dessau demonstriert. Das soziale Engagement des Bauhauses zeigt sich vor allem im Bemühen um Wohnbauten, die den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit gerecht werden sollen. Ein Beispiel dafür ist die Siedlung Dessau-Törten, in der Walter Gropius seine Ideen von einer Architektur im „Baukastensystem“ umsetzt. Auch in anderen Ländern Europas setzt sich in den Zwanzigerjahren die schlichte funktionale Architektur immer mehr durch, so dass diese Richtung auch als „Internationaler Stil“ bezeichnet wird. Das Bauhaus in Dessau wird 1932 auf Bestreben der erstarkenden Nationalsozialisten geschlossen, da ihnen die Hochschule als Inbegriff des „Kulturbolschewismus“ erscheint. Der bevorzugte Baustil im Dritten Reich ist der Neoklassizismus, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts neben der Avantgarde etabliert hat. Von den Nationalsozialisten wird das Formenvokabular der Antike benutzt, um in riesigen Gebäuden Macht zu demonstrieren und die Betrachter einzuschüchtern.

Nach dem zweiten Weltkrieg lebt der Internationale Stil der Vorkriegszeit wieder auf. In den USA können emigrierte deutsche Architekten wie Mies van der Rohe und Walter Gropius an ihre früheren Arbeiten anknüpfen und sie weiterentwickeln. In Europa bestimmt der strenge Funktionalismus des Internationalen Stils vor allem die Stadtplanung und führt hier zu Baulösungen, gegen die bereits in den Sechzigerjahren kritische Stimmen aufkommen (Alexander Mitscherlich: *Die Unwirtlichkeit der Städte*, 1965). Mitte der Siebzigerjahre formiert sich die Postmoderne als Gegenbewegung. Architektur soll ideenreich und auf keinen Fall einheitlich sein; häufig wird mit historischem Formenvokabular gespielt, gemeinsame Stilmerkmale sind jedoch nicht auszumachen – und auch nicht gewollt. Ziel ist der unverwechselbare Einzelbau als unmittelbar erlebbares Kunstwerk. Diese Zielsetzung verfolgt auch der Dekonstruktivismus, eine internationale Architekturströmung, die sich ab etwa 1990 etabliert. Dekonstruktivistische Architektur zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Baukörper zerlegt und eine Neuordnung der Bestandteile verfolgt. Dabei wird mit architektonischen Elementen und Gliederungsstrukturen gespielt, rationale Kriterien wie Statik und Funktionalität scheinbar ausgeklammert und stattdessen das Instabile, architektonisch Gewagte inszeniert – entsprechend dem von dem Schweizer Architekten Bernhard Tschumi formulierten Motto „form follows fantasy“.

Gegenwärtige Architekturkonzepte stellen sich zunehmend der Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung, die dem Anspruch gerecht wird, künftigen Generationen eine lebenswerte und intakte Umwelt zu hinterlassen, indem die Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen, seiner gebauten Umwelt und den Ökosystemen berücksichtigt werden.

Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Bauhaus-Architektur</p> <p>Bauhausgebäude in Dessau und die Siedlung Dessau-Törten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abkehr von historisierender Verkleidung oder Ornamentik • Geometrisierung der Formensprache • Einsatz moderner Baustoffe und Konstruktionsmethoden: Beton, Stahl, Glas • Ausdruck von Technikakzeptanz, Offenheit und Modernität • Der soziale Wohnungsbau als zentrale Bauaufgabe <p>Architektur im Nationalsozialismus</p> <p>„Haus der Deutschen Kunst“ in München und Plan für die „Große Halle“ in Berlin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff auf das Formenvokabular der Antike • Verwendung von Naturstein statt kriegswirtschaftlich bedeutsamer Materialien wie Stahl und Stahlbeton • Vernachlässigung des menschlichen Maßes • Demonstration des Machtanspruches <p>Funktionalismus nach 1945</p> <p>Le Corbusier: Unité d'habitation, Marseille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der soziale Wohnungsbau als zentrales Anliegen der Nachkriegszeit • Das Wohnhochhaus als „Wohnmaschine“ <p>Mies van der Rohe: Seagram-Building, New York</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterführung der Bauhausideen • Das Stahlskelett als Gestaltungsgrundlage <p>Gegenpositionen zum Funktionalismus</p> <p>James Stirling: Neue Staatsgalerie, Stuttgart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einbeziehung von Stilzitaten als Kennzeichen postmoderner Architektur • Spielerischer Umgang mit Materialien und Bauelementen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen das Bauhaus-Gebäude in Dessau anhand von Außen- und Innenansichten sowie des Grundrisses im Hinblick auf typische Gestaltungselemente und -prinzipien sowie verwendete Materialien. • interpretieren das Bauhausgebäude als Ausdruck von Fortschritt und Modernität, • erläutern anhand von Plänen und Abbildungen der Siedlung Dessau-Törten die vom Bauhaus angestrebten Ideen von sozialem Wohnungsbau, • diskutieren die Siedlungsbauprojekte des Bauhauses, • untersuchen das „Haus der Deutschen Kunst“ anhand von Außen- und Innenansichten hinsichtlich des Rückgriffs auf Stilmerkmale der Antike, • erläutern anhand der Pläne für die „Große Halle“ die Zielsetzung nationalsozialistischer Architekturprojekte, • interpretieren Architektur im Nationalsozialismus unter Einbeziehung der Gestaltungselemente und ihrer Proportionen als Machtdemonstration und Zeichen des Anspruchs auf Ewigkeit, • nehmen zur Gigantomanie und zur Instrumentalisierung der Architektur durch die Nationalsozialisten kritisch Stellung, • erläutern anhand von Außen- und Innenansichten sowie des Grundrisses die Konzeption der Unité d'habitation als Modellprojekt für sozialen Wohnungsbau, • diskutieren die Vor- und Nachteile von Wohnhochhäusern, • untersuchen anhand von Außenansichten das Seagram-Building hinsichtlich der Weiterentwicklung der Bauhaus-Prinzipien und der Funktion des Stahlskeletts.

Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Zaha Hadid: Vitra-Feuerwehrhaus, Weil am Rhein</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die bewusste Störung von Sehgewohnheiten im Dekonstruktivismus • Das Spiel mit konstruktiven Elementen <p>Architektur und Ökologie</p> <p>Stefano Boeri: Bosco Verticale, Mailand</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einbeziehung ökologischer Überlegungen • Der Anspruch auf Nachhaltigkeit 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen anhand von Außen- und Innenansichten das Gebäude der Neuen Staatsgalerie hinsichtlich des spielerischen Umgangs mit Bauelementen und der Abkehr vom reinen Funktionalismus, • erläutern die Einbeziehung von Stilzitate als ein Kennzeichen postmoderner Architektur, • untersuchen das Vitra-Feuerwehrhaus anhand von Außen- und Innenansichten hinsichtlich des Spiels mit konstruktiven Elementen, • deuten dekonstruktivistische Architektur als bewusste Störung von Sehgewohnheiten, • untersuchen das „Bosco Verticale“ anhand von Außenansichten im Hinblick auf die Einbeziehung von ökologischen Aspekten, • diskutieren Möglichkeiten der Architektur in Zeiten knapper werdender Ressourcen.

Basisbegriffe

Bauhaus, Curtain Wall, Dekonstruktivismus, Funktionalismus, Postmoderne

Werkbeispiele**Verbindliche Werkbeispiele**

- Walter Gropius: Bauhaus-Gebäude, 1925-1926, Dessau
- Walter Gropius: Siedlung Dessau-Törten, 1926-1930
- Paul Ludwig Troost: Haus der Deutschen Kunst, 1933-1937, München
- Albert Speer: Pläne und Gipsmodell für die „große Halle“ in Berlin, 1939
- Le Corbusier: Unité d'habitation, 1946-1952, Marseille
- Mies van der Rohe: Seagram Building, 1954-1958, New York
- James Stirling: Neue Staatsgalerie, 1977-1983, Stuttgart
- Zaha Hadid: Vitra-Feuerwehrhaus, 1992-93, Weil am Rhein
- Stefano Boeri: Bosco Verticale, 2008-2014, Mailand

Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart**Vorschläge und Hinweise**

Das Themenfeld „Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ knüpft an die vorangegangenen Themenfelder zur Architektur an und verdeutlicht erneut, dass Bauvorhaben auch im 20. Jahrhundert als bewusste Abkehr von vorangegangenen Stilen bzw. als Rückgriffe und Weiterentwicklungen von Traditionellem verstanden werden können. Dadurch bieten sich für die Schülerinnen und Schüler viele Möglichkeiten der Wiederholung und Vertiefung des bereits Gelernten. So sollten bei der Behandlung der Bauhaus-Architektur Bezüge zur Ingenieurarchitektur hergestellt werden, während das Thema „Architektur im Nationalsozialismus“ die Chance bietet, die bei der Behandlung der antiken Architektur und des Klassizismus erlernten Fachbegriffe anzuwenden und zu festigen.

Bei der Besprechung architektonischer Konzepte nach 1945 geht es weniger darum, jede der angegebenen Richtungen vor dem Hintergrund der jeweils zugrunde liegenden Architekturtheorie bzw. -philosophie erschöpfend zu interpretieren. Vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt werden, wie unterschiedlich die Bemühungen sind, einerseits die technischen Errungenschaften zu nutzen, andererseits aber auch Ausdrucksmöglichkeiten zu finden, die sich vom Einheitsstil des funktionalistischen Bauens unterscheiden.

Im Zusammenhang mit dem „Bosco Verticale“ sollte diskutiert werden, in welcher Weise Architektur und ökologische Überlegungen miteinander verbunden werden könnten. Als anschaulicher Einstieg in die Beschäftigung mit den begrünten Zwillingstürmen kann der neunminütige Kurzfilm „The Flying Gardeners“ dienen.

Praktische Aufgabenstellungen bieten sich insbesondere in Form von Architekturentwürfen und -modellen an (z. B. zu den Themen „Museum“ oder „Stadt der Zukunft“). Dabei kann die Umsetzung auch mithilfe digitaler Medien wie der Software SketchUp oder im Kreativmodus des Computerspiels Minecraft erfolgen.

Außerschulische Lernorte

Informationen zur Architektur im Saarland finden sich z. B. auf:

- <http://www.iflis.de/index.php/saarland/anker-der-identitaet/staedte>
- <http://institut-aktuelle-kunst.de/kunstlexikon/aspekte-100-jahre-stadtplanung-in-saarbruecken-1818>

Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert

Von Produktdesign im heutigen Sinne kann man frühestens ab der Industrialisierung – also etwa ab Mitte des 19. Jahrhunderts – sprechen, denn bis dahin werden Gebrauchsgegenstände zum größten Teil von Handwerkern gefertigt. Erst mit der industriellen Revolution beginnen die den Bedingungen des Marktes und der Maschine unterworfenen Massenproduktion und das moderne Design.

Im 19. Jahrhundert orientiert sich die Produktion von Gebrauchsgütern – dem vorherrschenden Geschmack des Bürgertums entsprechend – am Vorbild historischer Stile. Der Versuch, aus gewachsenen handwerklichen Traditionen und Verfahren entwickelte Stilformen mit der Maschine billig nachzuahmen, führt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu zunehmend qualitativ und ästhetisch unbefriedigenden Ergebnissen. Eines der ersten Möbel, dessen Form konsequent aus der Funktion und den neuen Fertigungs- und Vertriebsmethoden hergeleitet ist, ist der Thonet-Stuhl Nr. 14 von 1859.

Als Reaktion auf die industrielle Massenproduktion entsteht in England die „Arts and Crafts“-Bewegung, die eine Rückbesinnung auf handwerkliche Produktion fordert und eine historisierende Formensprache ablehnt. Die am Ende des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern Europas einsetzende Jugendstil-Bewegung knüpft an diese Vorstellungen an. So unterschiedlich die Ausprägungen des Jugendstils auch sind, gemeinsam sind ihnen die Ablehnung historistischer Stilzitate, das Bemühen um höchste handwerkliche Qualität und die Vorstellung von einer „Ästhetisierung des Alltags“. Die Formgebung orientiert sich im sogenannten „floralen“ Jugendstil an der Natur – erst ab 1900 entwickelt sich daneben eine weitere Ausprägung des Jugendstils mit stärker geometrisierenden Gestaltungsprinzipien. Eine tiefgreifende Reform wird durch die Jugendstil-Bewegung nicht erreicht, denn die luxuriösen Einzelstücke richten sich vorwiegend an die reiche Oberschicht der „Belle Epoque“.

Erst die Verbindung von Kunst, Handwerk und Industrie ermöglicht die Herstellung qualitativ hochwertiger Gebrauchsgüter für breitere Bevölkerungsschichten. Den Beginn dieser Entwicklung markiert die Gründung des Deutschen Werkbundes im Jahre 1907, dessen führende Köpfe – vielfach aus der Jugendstil-Bewegung kommend – die maschinelle Produktion bejahen und als Ausgangspunkt für ihre Entwürfe nehmen. Ihre Zielsetzung, ein Bewusstsein für Qualität und moderne Formgebung zu schaffen und dabei auch soziale Belange zu berücksichtigen, wird ab 1919 vom Bauhaus weitergeführt. Entscheidende Impulse für die Formensprache des modernen Designs kommen von der konstruktivistischen Kunst. Ihre auf wenige Grundelemente reduzierten Formen und Farben bilden die „Bausteine“ auch komplexerer Gestaltungslösungen. Eine besondere Bedeutung hat dabei die holländische Künstlervereinigung De Stijl. In der ersten Phase des Bauhauses steht noch das handwerkliche Einzelstück im Vordergrund, während ab 1925 gezielt Prototypen für die industrielle Serienproduktion entwickelt werden.

Die von Werkbund und Bauhaus bestimmten Vorstellungen von „guter Form“ prägen auch die Nachkriegszeit, werden dann aber (wie in der Architektur) ab den Sechzigerjahren zunehmend in Frage gestellt. So wersetzt sich auch das postmoderne italienische Memphis-Design der Achtzigerjahre spielerisch und mit raffinierter Parodie der Gültigkeit funktionalistischer Maxime. Die Devise lautet nun nicht mehr „form follows function“, sondern „form follows fantasy“ – entsprechend werden originelle, häufig an Spielzeug erinnernde Produkte entwickelt, die auf die Bedürfnisse einer vermögenden und designorientierten Käuferschicht zielen.

Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert

Lerninhalte

Historistisches Design

- Die Übernahme von Gestaltungselementen aus vorangegangenen Epochen
- Die Dominanz der ästhetischen und der repräsentativen Funktion
- Die Diskrepanz zwischen dem traditionellen Erscheinungsbild der Produkte und der zunehmend maschinellen Herstellung

Die Industrieform: Thonet Stuhl Nr.14

- Die Anpassung der Form an die neuen Möglichkeiten der industriellen Herstellung: das Bugholzverfahren
- Die Berücksichtigung ökonomischer Gesichtspunkte
- Die Ausgewogenheit von ästhetischen und praktisch-funktionalen Aspekten

Der florale Jugendstil

- Der Jugendstil als Gegenbewegung zum Historismus und zur Industrialisierung
- Das Gestaltungskonzept des floralen Jugendstils
- Die Dominanz ästhetischer und symbolischer Aspekte

Bauhaus-Design

- Der Einfluss des Deutschen Werkbundes auf die Zielsetzungen des Bauhauses
- Der Einfluss des Konstruktivismus auf die Formensprache des Bauhaus-Designs
- Die Ästhetik moderner Materialien und die Einheit von Form und Funktion
- Die Bedeutung sozialer Aspekte: das Ziel, qualitätsvolle und preiswerte Massenware herzustellen

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen historistisches Design im Hinblick auf die Übernahme von Gestaltungselementen aus der Vergangenheit
- analysieren historistische Gebrauchsgegenstände und stellen dabei die Dominanz ästhetischer und symbolischer Aspekte heraus,
- erläutern den Widerspruch zwischen dem Erscheinungsbild von historistischem Design und der Einbeziehung von maschinellen Fertigungsverfahren,
- deuten historistisches Design als Ausdruck von Traditionsverbundenheit und Repräsentationsbedürfnis,
- erläutern das Herstellungsverfahren des Thonet-Stuhls Nr.14 und die damit verbundenen ökonomischen Aspekte,
- analysieren den Thonet-Stuhl Nr.14 hinsichtlich der an die Funktion und den Produktionsprozess angepassten Formgebung,
- deuten den Thonet-Stuhl Nr.14 als Ausdruck von Modernität,
- charakterisieren die Strömung des Jugendstils als Gegenreaktion auf den Historismus und die industrielle Produktion,
- analysieren Jugendstil-Design im Hinblick auf die Verwendung von Formen und Ornamenten aus der Natur,
- untersuchen Jugendstil-Design hinsichtlich der Funktionalität und stellen dabei die Diskrepanz zwischen ästhetischen und praktisch-funktionalen Aspekten heraus,
- deuten Jugendstil-Design als Ausdruck des Wunsches nach einer Ästhetisierung des Alltags,
- erläutern die Bedeutung des Deutschen Werkbundes für die Entwicklung der sachlichen Industrieform.

Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert

Lerninhalte

Postmodernes Design: Memphis

- Die Ablehnung von funktionalistischen Gestaltungsmaximen
- Das Spiel mit Formen, Farben und Materialien
- Designobjekte als Ausdruck von Exklusivität

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den Einfluss des Konstruktivismus auf die Formensprache des Bauhaus-Designs,
- analysieren Bauhaus-Design im Hinblick auf ästhetische und praktische Aspekte und stellen die Einheit von Form und Funktion heraus,
- erläutern die Berücksichtigung sozialer Aspekte bei der Produktgestaltung am Bauhaus,
- deuten Bauhaus-Design als Ausdruck von Modernität und Technikakzeptanz,
- analysieren postmodernes Design der Gruppe Memphis hinsichtlich ästhetischer und praktisch-funktionaler Aspekte und stellen dabei eine Abkehr vom reinen Funktionalismus heraus,
- deuten postmodernes Design als Ausdruck von Exklusivität und als Mittel der Selbstdarstellung,
- vergleichen und beurteilen die verschiedenen Strömungen des Produktdesigns im 19. und 20. Jahrhundert.

Basisbegriffe

Bauhaus, Bugholzverfahren, Deutscher Werkbund, Funktionalismus, Historismus, Jugendstil, Konstruktivismus, Memphis, Postmoderne

Werkbeispiele

Verbindliche Werkbeispiele

- Michael Thonet: Modell Nr.14, 1859

Fakultative Werkbeispiele

Geeignete Beispiele für Möbel im historistischen Stil finden sich zum Beispiel auf der Internetseite des Victoria and Albert Museums in London:

- Ferdinand Rothbart: Neugotischer Armsessel, 1851
<http://collections.vam.ac.uk/item/O34913/armchair-rothbart-ferdinand/>
- Stühle aus Pappmaché, 1850-1870, <https://collections.vam.ac.uk/item/O372299/chair>

Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert**Werkbeispiele**

- Henry van de Velde: Armlehnstuhl, 1898
- Peter Behrens: Tischlampe, 1902
- Peter Behrens: Flammenbogenlampe, 1909
- Gerrit Rietveld: Stuhl Rot-Blau, 1917-1923
- Marcel Breuer: Stahlrohrstuhl B 32, 1928
- Christian Dell: Schreibtischlampe, 1930
- Ettore Sottsass: Regal „Carlton“, 1981
- Martine Bedin: Lampe „Super“, 1981

Vorschläge und Hinweise

Das Themenfeld „Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert“ weist deutliche Parallelen zu den Themenfeldern „Architektur im 19. Jahrhundert“ und „Architektur vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ auf, weshalb eine integrative Behandlung beider Bereiche denkbar ist. Auf jeden Fall sollten die Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Architektur- und Designkonzepten deutlich werden. Als Einstieg bietet es sich an, den Schulstuhl genauer zu untersuchen, da er in Kursstärke vorhanden ist und insbesondere hinsichtlich praktischer Aspekte wie der Ergonomie und Materialqualität selbstentdeckendes Lernen zulässt. Zudem ermöglicht er ein hohes Kontrastierungspotential beim Vergleich mit historistischen Sitzmöbeln. Praktikable Modelle zur Analyse der praktischen, ästhetischen und symbolischen Funktionen finden sich zum Beispiel im Themenheft „Design“ aus der Kammerlohr-Reihe (vgl. Etschmann/Hahne 2012) und im Internet auf der Website <http://designwissen.net/seiten/produktanlayse-nach-funktionen-und-kosten>.

Nicht zuletzt eignet sich das Thema „Design“ als Ausgangspunkt für motivierende fachpraktische Aufgabenstellungen, die von Entwurfszeichnungen und Modellen bis hin zu Verfremdungen vorgefundener Gebrauchsgegenstände reichen können. Da sich durch die Vielfalt möglicher Materialien, Formen und Farben viele Kombinationsmöglichkeiten ergeben können, ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler mit Kreativitätstechniken wie beispielsweise dem „morphologischen Kasten“ vertraut zu machen, die sich auch für eine Zusammenarbeit in Gruppen eignen. Informationen hierzu finden sich im Internet, zum Beispiel auf <https://kreativitätstechniken.info/morphologischer-kasten-bzw-morphologische-analyse/>.

Bei den Werkbeispielen liegt der Schwerpunkt auf Stühlen und Lampen, da sich hieran die praktischen, ästhetischen und symbolischen Funktionen von Designobjekten sehr gut erarbeiten lassen. Dabei sollen die grundlegenden Zusammenhänge so deutlich werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, als Transferleistung auch andere Beispiele aus dem Bereich des Produktdesigns (z. B. Geschirr) zu untersuchen.

Außerschulische Lernorte

- Jugendstilmuseum Nancy, www.ecole-de-nancy.com/web/
- Vitra Design Museum, Weil am Rhein, <https://www.design-museum.de>

Modul 1: Die Landschaft als Kunstraum: Land-Art

Zu den neuen Kunstformen, die Mitte der Sechzigerjahre entstehen, zählt die Land-Art. Ihren Ausgangspunkt hat diese Kunstströmung in den USA; Künstler wie Robert Smithson und Walter de Maria gehören zu ihren Pionieren. In einer Zeit, in der Kunst immer mehr zur Ware wird, beginnen sie damit, Konzepte für Kunstwerke außerhalb der eng begrenzten Räume von Galerien und Museen zu entwickeln. Die den Menschen umgebende Welt, jede Form von Landschaft und Natur wird zum Gegenstand und zum Arbeitsfeld künstlerischer Gestaltung. Die Künstlerinnen und Künstler verändern Vorgefundenes, setzen in der Natur Zeichen, die oft an vorgeschichtliche Kultstätten erinnern, und lenken den Blick in ungewohnte Richtungen. Mit dem Rekurs auf die Natur reagieren sie auf eine Zeit, in der vieles auf die Zerstörung des Planeten hinauszulaufen scheint: Umweltkatastrophen, Armut trotz Massenproduktion, Rassenkonflikte und die gesellschaftlichen Ängste angesichts des Vietnam-Krieges.

Zu den bekanntesten Werken der US-amerikanischen Land-Art zählt „Spiral Jetty“ von Robert Smithson aus dem Jahre 1970. Mit der über 450 m langen, archaisch anmutenden Spirale aus Erde und Basalt am Ufer des Großen Salzsees in Utah gestaltet er eine Landschaft, die durch Ölbohrungen bedroht ist, und bekundet damit auch ein ökologisches Anliegen. Ein weiteres Hauptwerk stellt „The Lightning Field“ von Walter de Maria dar, welches dieser 1977 auf einer Hochebene im Westen New Mexicos errichtet: 400 Edelstahlstäbe, über denen sich in den Sommermonaten fast täglich ein Gewitter entlädt. An dem spektakulären Naturerlebnis kann nur eine begrenzte Anzahl von Besuchern teilnehmen. Nach Voranmeldung wird man zu einem einfachen Blockhaus am „Lightning Field“ gebracht und dort am nächsten Tag wieder abgeholt. Diese örtliche Abgrenzung der Betrachter und der Ausschluss von Ablenkungsmöglichkeiten ist Teil des künstlerischen Konzeptes: Die Erhabenheit der Naturgewalten, die der Künstler mit diesem Werk zeigen will, kann dadurch eindringlich wahrgenommen werden.

Um eine Intensivierung der Wahrnehmung geht es auch dem Künstlerehepaar Christo und Jeanne-Claude, deren Arbeiten zum Teil der Land-Art zugerechnet werden können. Bereits Ende der Sechzigerjahre verhüllen sie einen Küstenstreifen in Australien, es folgen viele weitere Projekte, die aber nicht nur auf Landschaften, sondern auch auf Gebäude bezogen sind (z. B. Verhüllung des Reichstagsgebäudes in Berlin, 1995). Im Park der Fondation Beyeler in Basel-Riehen realisieren sie im Herbst 1998 – nach 32 Jahren Vorarbeit – das Projekt „Wrapped Trees“: Sie verhüllen 178 Bäume mit metallisch glänzendem Polyester-gewebe und Seil; im darauffolgenden Frühjahr wird die Verhüllung wieder entfernt. Wie auch bei ihren anderen Projekten finanzieren Christo und Jeanne-Claude ihr Werk selbst durch den Verkauf von Zeichnungen, Fotos etc. Nach dem Tod seiner Partnerin 2009 führt Christo das gemeinsam geplante Werk fort (z. B. Sommer 2018: „The London Mastaba“).

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Frühe Land-Art-Projekte in den USA</p> <p>Robert Smithson: Spiral Jetty</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einbeziehung ökologischer Aspekte • Die Verwendung archaischer Formen <p>Walter de Maria: The Lightning Field</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einbeziehung von Naturphänomenen • Die Situation der Rezipienten als Bestandteil des Werkes 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersuchen anhand von Abbildungen die Gestaltung der „Spiral Jetty“ von Robert Smithson und stellen dabei die Verwendung archaischer Formen heraus, • erläutern das ökologische Anliegen von Robert Smithson, • untersuchen anhand von Abbildungen das Werk „The Lightning Field“ von Walter de Maria und stellen dabei die Einbeziehung von Naturphänomenen heraus.

Modul 1: Die Landschaft als Kunstraum: Land-Art

Lerninhalte

Kompetenzerwartungen

Verhüllte Landschaft

Christo und Jeanne-Claude: Wrapped Trees

- Planung, Herstellung und Vermarktung des Kunstwerks
- Die zeitlich begrenzte Präsentation als Bestandteil des Projektes
- Die Funktion der Verhüllung: ästhetischer Reiz und Förderung neuer Seh- und Erlebnisweisen

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern das Konzept Walter de Marias, die Rezipienten in sein Werk einzubeziehen,
- erläutern die Rahmenbedingungen des Projektes „Wrapped Trees“ von Christo und Jeanne-Claude (Planung, Herstellung, Vermarktung, zeitliche Begrenzung) als Bestandteil des Kunstwerks),
- untersuchen anhand von Abbildungen das Projekt „Wrapped Trees“ und stellen dabei die Funktion der Verhüllung heraus,
- diskutieren und beurteilen die verschiedenen Land-Art-Konzepte.

Basisbegriffe

Land-Art

Werkbeispiele

Verbindliche Werkbeispiele

- Robert Smithson: Spiral Jetty, 1970
- Walter de Maria: The Lightning Field, 1977
- Christo und Jeanne-Claude: Wrapped Trees, 1998

Vorschläge und Hinweise

Bei der Besprechung des Themas „Land-Art“ ist es wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern aussagekräftiges Bildmaterial zur Verfügung steht. Bei der Behandlung von Robert Smithsons „Spiral Jetty“ ist es sinnvoll, einen Ausschnitt aus dem von ihm selbst gedrehten Dokumentarfilm einzubeziehen, den er im Übrigen als Bestandteil seines Projektes ansieht.

Auf YouTube findet man auch zu Walter de Marias „Lightning Field“ Filmmaterial, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler einen Eindruck von der Landschaft und dem Projekt verschaffen können. Vertiefend kann ein Artikel aus der ZEIT aus dem Jahre 1992 herangezogen werden, in dem die Kunsthistorikerin Petra Kipphoff ihre Begegnung mit dem Werk anschaulich beschreibt.

Bei der Besprechung von Christo und Jeanne-Claudes „Wrapped Trees“ sollte die offizielle Homepage des Künstlerehepaares genutzt werden, auf der sich umfangreiches Bildmaterial zu allen Projekten befindet. Einen sehr anschaulichen Überblick über die Arbeiten des Künstlerpaares bietet auch der Film „Christo and Jeanne-Claude: Overview of the work“.

Praktische Aufgabenstellungen zum Thema „Land-Art“ bieten sich insbesondere in Form von Entwürfen und Skizzen an.

Modul 1: Die Landschaft als Kunstraum: Land-Art**Vorschläge und Hinweise****Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- Dokumentarfilm von Robert Smithson: https://www.youtube.com/watch?v=Cg_iJp6LAUc
- ZEIT-Artikel zur Arbeit von Robert Smithson:
<https://www.zeit.de/1992/42/das-kalkulierte-wunder/seite-3>
- Homepage von Christo und Jeanne-Claude: <http://www.christojeanneclaude.net>
- Film „Overview of the work“: <https://www.youtube.com/watch?v=z057rxwJXPo>

Außerschulische Lernorte

Keine Land-Art im eigentlichen Sinne, aber im Rahmen des Themenfeldes „Landschaft als Kunstraum“ durchaus zu empfehlen:

- Völklinger Hütte: Das Paradies (Dialog von Industriekultur und Natur)
- „Steine an der Grenze“, Saargau, entlang der deutsch-französischen Grenze

Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate

Vorbilder – Nachbilder, Bildzitate, Bilder über Bilder – alle diese Bezeichnungen versuchen einen zentralen und bedeutenden Bereich künstlerischer Produktion in der Kunst der Moderne zu erfassen und zu umschreiben: die bildnerische Verarbeitung der Kunst selbst. Vorläufer dieser „Nachbilder“ sind die genauen Kopien von Kunstwerken. Neben dem Naturstudium gehört das Kopieren von Bildern bis ins 19. Jahrhundert zu den Haupttätigkeiten bildender Künstler. Der entscheidende Unterschied zwischen Kopien und den sogenannten Nachbildern ist der, dass das Nachbild über die stilistische Übernahme hinausgeht und eine eigene Bildidee einbringt, die das Vorbild verändert, verfremdet, neu interpretiert, aktualisiert. Dabei werden das ganze Werk, ein Detail (z. B. ein einzelnes Motiv) oder ein Gestaltungselement (z. B. die Komposition) wiedererkennbar auf ein neues Werk, das Nachbild, übertragen.

Berühmte Bilder aus der Kunstgeschichte werden immer wieder zitiert. So ist beispielsweise Leonardo da Vincis „Mona Lisa“ ein besonders beliebtes Motiv, mit dem sich zahlreiche Künstlerinnen und Künstler auseinandergesetzt haben. Marcel Duchamp versieht 1919 eine Reproduktion der Mona Lisa mit Schnurr- und Kinnbart, was in der Kunstwissenschaft vielfach als Verweis auf da Vincis mutmaßliche Homosexualität interpretiert worden ist. Eine weitere sexuelle Anspielung steckt im Titel „L.H.O.O.Q.“: Spricht man diese Buchstaben nacheinander auf Französisch aus, klingt dies wie „Elle a chaud au cul“, was so viel bedeutet wie „Ihr ist heiß am Hintern“ oder „Sie ist geil“. Diese Interpretation wird von Duchamp in einem späten Interview gestützt, in dem er L.H.O.O.Q. locker mit „Es gibt ein Feuer da unten“ übersetzt. Durch die bewusste Respektlosigkeit der Arbeit bricht Duchamp die Musealisierung und Unantastbarkeit des berühmten Vorbildes auf und stellt somit – ganz im Sinne des Dadaismus – die traditionelle Kunst in Frage.

Der Grafikdesigner und Karikaturist Klaus Staeck nutzt das berühmte Vorbild 1981 für ein Plakat. Unter der Überschrift „Niemand ist vollkommen“ erweitert er die Vorlage um einen Unterkörper, der im Rollstuhl sitzt. Die Darstellung der Mona Lisa als junge Frau mit Handicap spielt mit der Idee, dass ein perfektes Gesicht mit einem perfekten Körper assoziiert wird und stellt somit Vorstellungen von Schönheit und Perfektion in Frage.

Die Künstlerin Cindy Sherman bezieht sich in ihren Arbeiten häufig auf alte Meister. In der Fotoserie „History Portraits“ (1988-1990) übernimmt sie selbst die Rollen der Dargestellten. Als Vorlage benutzt Sherman unter anderem Bilder von Caravaggio (Nr. 224) und Jean Fouquet (Nr. 216). Dabei verwendet sie häufig bewusst nachlässige Kostümierungen, Prothesen und grobes Make-Up, so dass die Inszenierung im Bild erkennbar bleibt. Die „History Portraits“ kann man als Kommentar zur Kunstgeschichte verstehen, in der Frauen meist nur als Modelle, also Objekte für den Blick männlicher Maler und Betrachter dienen.

Für den britischen Künstler Banksy – seinen bürgerlichen Namen sowie seine wahre Identität versucht er geheim zu halten – ist das Zitieren quasi Programm, wobei auch er sich nur auf Künstler bezieht, die allgemein bekannt sind. In seinem 2005 entstandenen Gemälde mit dem Titel „Show me the Monet“ bildet er Monets „Japanische Brücke“ (1899) fast exakt nach, fügt aber zwei weggeworfene Einkaufswagen und einen Verkehrsleitkegel hinzu. Dadurch kritisiert er die Missachtung der Natur und protestiert gegen die moderne Konsumgesellschaft. Bekannt geworden ist Banksy vor allem durch seine Street-Art-Aktionen. Im Juli 2018 sorgt in Paris ein gesprühtes Wandbild für Wirbel, das mit großer Wahrscheinlichkeit von ihm stammt: Es zeigt einen verhüllten Reiter, der an Jacques-Louis Davids berühmtes Historiengemälde „Bonaparte beim Überschreiten der Alpen am Großen Sankt Bernhard“ (1800) erinnert – eine kritische Aussage hinsichtlich einer Politik, die sich kämpferisch gebärdet und dabei die Augen vor den gesellschaftlichen Missständen verschließt, ist deutlich erkennbar.

Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate</p> <p>Marcel Duchamp: L.H.O.O.Q.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfremdung durch Überzeichnungen und Wortspiel • Verspottung traditioneller Kunstvorstellungen <p>Klaus Staeck: Niemand ist vollkommen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfremdung durch Ergänzungen • Kritische Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen <p>Cindy Sherman: History Portraits #216 und #224</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfremdung durch inszenierte Fotografie: Übersteigerung durch Kostümierung und Rollenspiel • Kritische Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern in der traditionellen Malerei <p>Banksy: Show me the Monet</p> <p>Banksy: Verhüllter Reiter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfremdung durch Ergänzungen • Bildzitate im öffentlichen Raum • Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen Marcel Duchamps Arbeit mit dem Vorbild und stellen dabei die eingesetzten Mittel der Verfremdung heraus, • deuten die Unterschiede zwischen Original und Bildzitat als bewusste Abkehr vom traditionellen Kunstbegriff, • vergleichen das Plakat „Niemand ist vollkommen“ von Klaus Staeck mit dem Vorbild und stellen die eingesetzten Mittel der Verfremdung heraus, • deuten das Plakat von Klaus Staeck im Hinblick auf seine kritische Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen, • erläutern die Vorgehensweise von Cindy Sherman bei der Herstellung ihrer Fotoserie „History Portraits“, • interpretieren die Werke von Cindy Sherman als kritische Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern in der Malerei, • untersuchen die Werke von Banksy im Hinblick auf die Veränderungen, die er vornimmt, • erläutern, in welcher Weise Banksy den öffentlichen Raum in seine Kunst einbezieht, • deuten die Arbeiten Banksys als kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen, • diskutieren und beurteilen die Verwendung von Bildzitate.

Basisbegriffe

Bildzitat, inszenierte Fotografie, Street-Art

Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate**Werkbeispiele****Verbindliche Werkbeispiele**

- Marcel Duchamp: L.H.O.O.Q., 1919, Privatbesitz
- Klaus Staeck: Niemand ist vollkommen, 1981, Zürich, Museum für Gestaltung
- Cindy Sherman: History Portrait #216, 1989, New York, Museum of Modern Art
- Cindy Sherman: History Portrait #224, 1990, New York, Museum of Modern Art
- Banksy: Show me the Monet, 2005, London, Privatbesitz
- Banksy: Verhüllter Reiter, Paris, Juli 2018

Vorschläge und Hinweise

In dieser Unterrichtseinheit geht es darum, die Vielfalt der Zitiermöglichkeiten aufzuzeigen und das Verhältnis von Tradition und Moderne zu verdeutlichen. Daher bietet sich als Einstieg in die Reihe eine Präsentation von Beispielen an, wie sie bei Wiebke Untiedt zu finden sind. Zum Thema „Bildzitate“ gibt es eine Fülle von weiteren Beispielen im Internet, nach denen die Schülerinnen und Schüler recherchieren können. Die in den Lerninhalten aufgezeigten Beispiele können so entsprechend ausgeweitet werden.

Vertiefend können auch Beispiele aus der Werbung herangezogen werden, denn nicht nur Künstlerinnen und Künstler arbeiten mit Bildzitate, die Werbebranche hat die Kunstgeschichte ebenfalls längst im Blick. Entsprechend wird auch Leonardo da Vincis "Mona Lisa" häufig als Trägerin von Werbebotschaften genutzt. Zwei Beispiele, die man im Internet findet, seien hier angeführt: Die „Rüegg“-Werbung aus Zürich entwickelt für das Unternehmen ADNOVUM ein Plakat und ein Werbevideo mit dem Bild der Mona Lisa, der das Lächeln fehlt. Auf Youtube findet man einen Imagespot, den die Werbeagentur „Think“ für die Firma Haribo entwickelt hat und in dem sich Thomas Gottschalk in die Mona Lisa verwandelt.

Das Themenfeld „Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate“ bietet sehr viele Anknüpfungspunkte für fachpraktische Arbeiten. Die ästhetische Praxis reicht dabei von der malerischen oder zeichnerischen Interpretation von Vorbildern bis hin zu fotografischen Inszenierungen, wie sie z. B. im Werk von Cindy Sherman zu finden sind.

Bei praktischen Aufgabenstellungen zum Thema „Bildzitate“ bietet es sich an, die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung zu nutzen; Programme wie Photoshop Elements, Paint, Gimp oder CorelDraw können hier sehr gut eingesetzt werden.

Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen

- Präsentation von Wiebke Untiedt:
<https://prezi.com/cdptqzbnfxxg/vor-und-nachbilder-in-der-kunst/?webgl=0>
- Werbung für das Unternehmen ADNOVUM: <http://www.comuniq.ch/arbeit-adnovum.html>
- Werbung für die Firma Haribo: <https://www.youtube.com/watch?v=OTpDo9etiME>

Außerschulische Lernorte

Da die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß an den Arbeiten von Banksy und seinen Street-Art-Aktionen besonders interessiert sind, kann in diesem Zusammenhang ein Besuch der alle zwei Jahre stattfindenden UrbanArt Biennale in Völklingen empfohlen werden. Interessant für die Schülerinnen und Schüler ist auch der „Urban Artwalk“, bei dem Graffiti in Saarbrücken betrachtet werden können; Informationen hierzu findet man im Internet unter: <https://artwalk.saarland/>

Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst

„Do women have to be naked to get into the Met. Museum? Less than 5% of the artists in the Modern Art sections are women, but 85% of the nudes are female.“ Mit dieser Botschaft, die im Jahr 1989 auf heimlich angebrachten Plakaten in New York auftaucht, kritisieren die stets mit Gorillamasken auftretenden Guerilla Girls gleich zwei Umstände:

Zum einen wird Frauen bis ins 20. Jahrhundert hinein die Fähigkeit zu künstlerischem Schaffen abgesprochen. Dementsprechend finden sie keine Aufnahme in die Kunstgeschichtsschreibung, und wenn, dann nur als Ausnahmen. Auf dieses Missverhältnis macht die Kunsthistorikerin Linda Nochlin bereits 1971 in ihrem Essay „Why have there been no great women artists?“ aufmerksam, worauf eine Aufarbeitung der Geschichte von Künstlerinnen in Gang gesetzt und offengelegt wird, dass eine Unterrepräsentation von Frauen in der Kunstgeschichte nicht etwa auf einen geschlechtsspezifischen Mangel an Talent zurückzuführen ist. Vielmehr liegt es an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Frauen der Zugang zur künstlerischen Ausbildung verwehrt ist. Erst mit der Frauenbewegung ab dem 19. Jahrhundert und der Einführung des Frauenwahlrechts in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ändern sich diese Verhältnisse allmählich, doch sind Frauen – wie das Plakat zum Ausdruck bringt – auch in der Kunst der Moderne noch deutlich unterrepräsentiert.

Zum anderen kommt in der Aussage der Guerilla Girls zum Ausdruck, dass weibliche Figuren in der bildenden Kunst bevorzugt in bestimmten Rollen inszeniert werden, etwa in der des passiven Aktes. Um dies zu illustrieren, ist auf dem Plakat eine Reproduktion der „Grande Odalisque“ von Ingres zu sehen, jedoch versehen mit einer Gorillamaske, dem Markenzeichen des Künstlerinnenkollektivs.

Die Infragestellung weiblicher Rollenbilder wird in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem zentralen Bestandteil im Werk vieler Künstlerinnen. Beispielsweise agiert Cindy Sherman für ihre „Untitled Film Stills“ und „History Portraits“ selbst als Modell und verkörpert unterschiedliche Frauentypen, wie man sie aus Kinofilmen oder Historiengemälden wiederzuerkennen glaubt, obwohl es für die einzelnen Bilder nicht immer eindeutige Vorlagen gibt. Dadurch verdeutlicht Sherman, dass bestimmte Rollenbilder tief im kulturellen Gedächtnis verankert sind und von der Gesellschaft stetig reproduziert werden. Doch gerade durch leichte Abweichungen von der gewohnten Inszenierung entlarvt Sherman die vorherrschenden Klischeevorstellungen und stellt gleichzeitig die Objektivität der Fotografie in Frage.

Pipilotti Rist nutzt das Medium Video, um mit den Erwartungen an weibliches Rollenverhalten zu spielen. In ihrer Doppelprojektion „Ever is Over All“ (1997) sieht man eine Frau, die mit ihrem hellblauen Kleid und den roten Schuhen optisch wie ein „braves Mädchen“ erscheint. Allerdings steht ihr Verhalten im Gegensatz zu diesem Eindruck, denn mit einer langstieligen Blume zertrümmert sie lustvoll die Fensterscheiben parkender Autos. Dieses Verhalten wirkt noch aggressiver durch den Kontrast zur zweiten, parallel ablaufenden Projektion, die eine bunte, friedlich erscheinende Pflanzenwelt zeigt.

Dass nicht nur weibliche, sondern auch männliche Rollenbilder ins Visier der bildenden Kunst geraten, zeigt die Videoarbeit „Bliss and Heaven“ (2004) von Jesper Just: Zu sehen ist ein junger Mann, bekleidet mit Jeans und Unterhemd, der durch ein Weizenfeld läuft und dabei an Männlichkeitsklischees aus vielen amerikanischen Filmen erinnert. Als er einen Lastwagenfahrer erblickt, der in den Anhänger seines Trucks steigt, folgt er ihm kurzerhand. Im Inneren des Wagens ist der junge Mann schockiert, jedoch weniger aufgrund der Tatsache, dass er sich unerwartet in einem Opernhaus wiederfindet, sondern vielmehr deshalb, weil der Lkw-Fahrer jetzt mit blonder Langhaarperücke und weißem Seidenschal auf der Bühne steht und ein sentimentales Lied singt. Als der Lastwagenfahrer merkt, dass er beobachtet wird, bricht er auf der Bühne zusammen, während der junge Mann nach anfänglicher Verwirrung so gerührt ist, dass er stehend applaudiert.

Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst

Die beschriebenen Beispiele können als Reaktionen auf einen sozialen Wandel im 20. Jahrhundert gelesen werden, in dem sich die Erkenntnis durchsetzt, dass es keine „natürlichen“, scharf voneinander abgrenzbaren Geschlechterrollen gibt, sondern dass es sich dabei stets um gesellschaftlich geprägte Konstrukte handelt.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Street-Art</p> <p>Guerilla Girls: Do women have to be naked to get into the Met. Museum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Unterrepräsentation von Frauen in der Kunstgeschichte • Die Bedeutung der Gorillamaske • Das Plakat als Mittel zur öffentlichen Sexismus-Kritik <p>Inszenierte Fotografie</p> <p>Cindy Sherman: Untitled Film Still #7 und History Portrait #204</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern auf Filmstills und auf Historienbildern • Die Entlarung medialer Klischees durch inszenierte Abweichungen <p>Videokunst</p> <p>Pipilotti Rist: Ever is Over All</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Spiel mit Erwartungen an weibliches Rollenverhalten • Die Doppelprojektion als Mittel zur Kontrastierung <p>Jesper Just: Bliss and Heaven</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Übernahme von Bildkonventionen des Hollywoodfilms • Die Auseinandersetzung mit Klischeevorstellungen von Männlichkeit 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Gründe für die Unterrepräsentation von Frauen in der Kunstgeschichte, • deuten die Selbstinszenierung der Guerilla Girls mit Gorillamasken als Markenzeichen des Künstlerinnenkollektivs und als Vereinnahmung eines männlich konnotierten Motivs, • deuten das Plakat der Guerilla Girls als Kritik an sexistischen Rahmenbedingungen für künstlerisches Schaffen, • vergleichen Fotografien von Cindy Sherman mit typischen Darstellungen von Frauen in Filmen und Historienbildern und stellen dabei die bewusst inszenierten Abweichungen heraus, • interpretieren Cindy Shermans Fotografien als Entlarung stereotyper Vorstellungen von Weiblichkeit, • untersuchen die Videoinstallation „Ever is Over All“ von Pipilotti Rist hinsichtlich des Kontrasts zwischen dem Erscheinungsbild der agierenden Figur und ihrem Verhalten, • vergleichen die parallel ablaufenden Projektionen in „Ever is Over All“ und stellen den Kontrast zwischen der Aggressivität der jungen Frau und der friedlich erscheinenden Pflanzenwelt heraus, • untersuchen das Video „Bliss and Heaven“ von Jesper Just im Hinblick auf für den amerikanischen Film typische Schauplätze, • untersuchen das Video „Bliss and Heaven“ hinsichtlich stereotyper Vorstellungen von Männlichkeit.

Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst

Lerninhalte

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- deuten das Video „Bliss and Heaven“ als Dekonstruktion typischer männlicher Rollenbilder im Hollywoodfilm,
- diskutieren und beurteilen die unterschiedlichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit Geschlechterrollen.

Basisbegriffe

Filmstill, Geschlechterrolle, Guerilla, inszenierte Fotografie, Street-Art, Videokunst

Werkbeispiele

Verbindliche Werkbeispiele

- Cindy Sherman: Untitled Film Still #7, 1978, New York, Museum of Modern Art
- Cindy Sherman: History Portrait #204, 1989, New York, Museum of Modern Art
- Guerilla Girls: Do Women Have To Be Naked To Get Into The Met. Museum?, 1989, New York, Metropolitan Museum of Art
- Pipilotti Rist: Ever is Over All, 1997, Zürich, Galerie Hauser und Wirth
- Jesper Just: Bliss and Heaven, 2004, London, Tate Collection

Vorschläge und Hinweise

Bei dieser Unterrichtseinheit wird das Thema „Geschlechterrollen in der bildenden Kunst“ auf zwei Ebenen betrachtet: Zum einen soll – ausgehend von der provokativen Frage der Guerilla Girls – ein Blick auf die sozialen Bedingungen für künstlerisches Schaffen geworfen werden, um zu verstehen, warum bis ins 20. Jahrhundert hinein kaum Künstlerinnen auftauchen. Dazu bietet es sich an, die bisher im Unterricht behandelte Kunstgeschichte noch einmal im Schnelldurchlauf Revue passieren zu lassen und die untersuchten Werke auf die Geschlechtszugehörigkeit der Urheber hin zu überprüfen. Damit ist die Basis geschaffen, Gründe für dieses Missverhältnis zu recherchieren. In diesem Zusammenhang kann auf Ausnahmerecheinungen wie die Barock-Künstlerin Artemisia Gentileschi hingewiesen werden.

Auf einer zweiten Ebene soll exemplarisch der Frage nachgegangen werden, wie Geschlechterrollen innerhalb der zeitgenössischen Kunst dargestellt werden und auf welche Weise sich Cindy Sherman, Pipilotti Rist und Jesper Just mit diesem Thema auseinandersetzen. Im Zusammenhang mit den „Untitled Film Stills“ von Cindy Sherman ist es wichtig, auf typische Standfotos zu Filmen aus den Fünfziger- und Sechzigerjahren hinzuweisen, damit den Schülerinnen und Schülern deutlich wird, wie die Künstlerin sich darauf bezieht. Mehrere Gegenüberstellungen von Shermans Arbeiten und möglichen Vorbildern finden sich auf der Website der Online-Zeitung „The Huffington Post“. Im Zusammenhang mit dem als Beispiel genannten „History Still #204“ ist ein Vergleich mit dem Gemälde „Madame Mottessier“ von Ingres naheliegend.

Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst**Vorschläge und Hinweise**

Interessante Arbeitsanregungen zur praktischen Auseinandersetzung mit Cindy Shermans Werk liefert beispielsweise das Unterrichtsmodell „Individualität und Inszenierung. Das Bildnis des Künstlers bei Dürer, Rembrandt, Dix und Sherman“ aus der Reihe „EinFach Kunst“. Aber auch das Medium Film ließe sich nutzen, um vorherrschende Geschlechterstereotypen kritisch zu demontieren.

Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen

- Weitere Arbeiten und Positionen der Guerilla Girls sind auf der Internetseite des Künstlerinnenkollektivs zu finden: <https://www.guerillagirls.com>
- Eine Gegenüberstellung von Cindy Shermans Arbeiten und Film Stills befindet sich auf der Internetseite https://www.huffingtonpost.com/g-roger-denson/before-there-was-cindy-sh_b_1312622.html
- Pipilotti Rists Videoprojektion „Ever is Over All“ ist vielfach im Internet zu finden, u. a. auf der Website https://www.youtube.com/watch?v=a56RPZ_cbd
- Jesper Just hat auf seiner Internetseite Informationen zum Video „Bliss and Heaven“ bereitgestellt: http://www.jesperjust.com/text_cc.html

Das Video selbst ist u. a. auf der Website <https://vimeo.com/116413168> verfügbar.

Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt

So unüberschaubar, wie sich kriegerische Konflikte und der Einsatz von Waffengewalt seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges auf der politischen Landkarte darstellen, so vielfältig sind die künstlerischen Reaktionen darauf. Beispielsweise nutzt Edward Kienholz während des Vietnamkrieges das Environment als Ausdrucksform, um den verherrlichten Militarismus mit der Gleichgültigkeit der amerikanischen Konsumgesellschaft zu kontrastieren. Sein „Portable War Memorial“, eine Kombination aus unterschiedlichen Alltagsgegenständen, Plastiken und Musik stellt folgende Szenerie dar: Vier kopflose Soldaten, die an das „Iwo-Jima-Denkmal“ in Arlington erinnern, hissen vor einer Gedenktafel und einer Snackbar mit teilnahmslosen Besuchern eine Fahne, während aus einer Mülltonne die inoffizielle Nationalhymne „God bless America“ ertönt. Der Titel des Werks verrät, dass die kritische Botschaft des Werkes auch auf andere Zeiten und Orte übertragen werden kann.

Im Jahr 1997 bringt Marina Abramović ihre Trauer über den Zerfall Jugoslawiens und die vielen Kriegesopfer in „Balkan Baroque“, einer Kombination aus Performance und Videoinstallation, zum Ausdruck. Während der Biennale in Venedig sitzt sie als Klageweib an vier Tagen jeweils sieben Stunden lang auf einem Haufen verwesender Rinderknochen, reinigt diese und singt dabei weinend Volkslieder aus ihrer Heimat. Gleichzeitig sind im Hintergrund Videoaufnahmen von ihren Eltern – ehemaligen Partisanen – und ihr selbst zu sehen, wie sie nacheinander eine grausame Methode zur Rattenvernichtung erläutert und einen erotischen Tanz aufführt. Damit will Abramović, wie auch mit dem Titel der Performance, das – wie sie es formuliert – „Barocke“, das Ambivalente der Balkanmentalität zum Ausdruck bringen: „dass wir grausam und sanft zugleich sind, dass wir gleichzeitig lieben und hassen können“ (Abramović 2016, S. 310).

Nicht nur in Museen und Ausstellungen kommt es zu künstlerischen Auseinandersetzungen mit Krieg und Gewalt. Der Künstler Gunter Demnig nutzt beispielsweise seit 1992 den öffentlichen Raum, um mit in Gehwegen eingelassenen Gedenktafeln aus Messing – den sogenannten „Stolpersteinen“ – an die Schicksale von Menschen zu erinnern, die im Nationalsozialismus diffamiert, vertrieben und ermordet wurden.

Neben realer Gewalt spielen hin und wieder auch Kriegsfantasien eine Rolle in der Kunst: Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 reagieren Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre und Brody Condon kritisch auf das bereits ein Jahr zuvor veröffentlichte Online-Game „Counter-Strike“, bei dem die Spieler selbst entscheiden dürfen, ob sie sich an terroristischen oder antiterroristischen Operationen beteiligen. Das Trio sieht darin eine Banalisierung der Auseinandersetzungen im Nahen Osten und hackt sich in den virtuellen Kriegsschauplatz, um dort digitale Graffiti zu verbreiten und die Kämpfe mit gezielten Interventionen zu stören. Die Aktion trägt bewusst den Titel „Velvet-Strike“, um an die gewaltlose „Samtene Revolution“ in der Tschechoslowakei von 1989 zu erinnern (vgl. Jana/Triebe 2009, S. 82).

Dass Waffengewalt in weitaus naiverer Form bereits in der kindlichen Fantasie zum Vorschein kommen kann, zeigt sich bei Martin Honert, der in seinem Schaffen immer wieder auf frühe Erinnerungen zurückgreift, um sie in dreidimensionalen Werken zu konservieren. So stellt seine Installation „Ritterschlacht“ die plastische Umsetzung einer Kinderzeichnung dar, die er selbst zu Beginn der Sechzigerjahre angefertigt hat. Wie auch bei seinen anderen Werken wird hier Honerts Ansicht deutlich, dass das „unschuldige, kleine Kind [...] ein Fabelwesen“ sei (zitiert nach Lavarini 2004, S. 7).

Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt

Lerninhalte

Kompetenzerwartungen

Environment

Edward Kienholz: Portable War Memorial

- Die Verbindung von Plastik, Musik und Alltagsgegenständen
- Der Kontrast zwischen Krieg und amerikanischer Konsumgesellschaft
- Die Allgemeingültigkeit der Aussage

Performance und Videoinstallation

Marina Abramović: Balkan Baroque

- Die Kombination von Performance und Videoinstallation als Ausdrucksmittel
- Die Kontrastierung von Erotik und Gewalt in der Videoinstallation
- Die Selbstinszenierung als Klageweib in der Performance

Denkmal

Gunter Demnig: Stolpersteine

- Die Positionierung der Gedenktafeln auf öffentlichen Gehwegen
- Die Bedeutung der Daten auf den Gedenktafeln

Netzkunst

Anne-Marie Schleiner, Joan Landre und Brody Condon: Velvet-Strike

- Digitale Graffiti und Interaktionen als Mittel des Protests
- Die interaktive Beteiligung des Nutzers
- Die kritische Auseinandersetzung mit dem Computerspiel „Counter-Strike“

Plastik und Installation

Martin Honert: Ritterschlacht

- Die plastische Umsetzung einer Kinderzeichnung Honerts als Installation
- Die Reduziertheit der Formen und der Einsatz von Mitteln der Comicsprache
- Die Erinnerung als Bildthema

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen das „Portable War Memorial“ von Edward Kienholz anhand von Abbildungen und Ton- bzw. Videoaufnahmen und stellen dabei typische Merkmale des Environments heraus,
- deuten die widersprüchliche Zusammenstellung der einzelnen Elemente im „Portable War Memorial“ als Kritik an der Konsumgesellschaft und der Idealisierung des Krieges,
- interpretieren das „Portable War Memorial“ aufgrund des Titels und der Unbestimmtheit der Siegesdatierung als allgemeingültigen Appell gegen Krieg und Gewalt,
- untersuchen Marina Abramovićs „Balkan Baroque“ anhand von Abbildungen und Ton- bzw. Videoaufnahmen und stellen dabei die Kombination von Performance und Videoinstallation heraus,
- interpretieren die Videoinstallation in „Balkan Baroque“ als Ausdruck des Widerspruchs von Liebe und Hass,
- interpretieren die Rolle des Klageweibes in „Balkan Baroque“ als Personifizierung jeglichen Kriegsleides,
- erläutern die Intention von Gunter Demnig, den zu KZ-Nummern degradierten NS-Opfern mit den „Stolpersteinen“ ihre Namen und Geschichten zurückzugeben,
- begründen die Positionierung der „Stolpersteine“ mit der Absicht, die Erinnerung an die NS-Opfer öffentlich wahrnehmbar zu machen,
- erläutern anhand der Website über „Velvet-Strike“ die unterschiedlichen Möglichkeiten des digitalen Protests,
- erläutern die Rolle des Nutzers von „Velvet-Strike“ als Beteiligtem an den Interaktionen,
- interpretieren „Velvet-Strike“ als Kritik an einer Banalisierung des Nahost-Konflikts im Spiel „Counter-Strike“.

Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt

Lerninhalte

Kompetenzerwartungen

- Die Schülerinnen und Schüler
- vergleichen die Installation „Ritterschlacht“ mit der zugrunde liegenden Kinderzeichnung und stellen Merkmale einer Installation heraus,
 - analysieren die einzelnen Plastiken der „Ritterschlacht“ hinsichtlich der gestalterischen Merkmale,
 - deuten die Installation „Ritterschlacht“ unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel als Erinnerung an eine kindliche Kriegsfantasie,
 - diskutieren und beurteilen die unterschiedlichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit Krieg und Gewalt.

Basisbegriffe

Denkmal, Environment, Installation, Netzkunst, Performance, Street-Art, Videoinstallation

Werkbeispiele

Verbindliche Werkbeispiele

- Edward Kienholz: Portable War Memorial, 1968, Köln, Museum Ludwig
- Gunter Demnig: Stolpersteine, seit 1992
- Marina Abramović: Balkan Baroque, 1997, Performance und Videoinstallation auf der Biennale Venedig
- Anne-Marie Schleiner, Joan Landre und Brody Condon: Velvet-Strike, 2002, <http://www.opensorcery.net/velvet-strike/about.html>
- Martin Honert: Ritterschlacht, 2003, New York, Besitz des Künstlers
- Martin Honert: Kinderzeichnung, Anfang der Sechzigerjahre.
Zu finden in Robert Hahne: (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 3: Von der Moderne zu aktuellen Tendenzen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2013, S. 398 und auf der Website <http://www.vonhundert.de/indexe29d.html?id=477>

Vorschläge und Hinweise

Bei diesem Thema geht es darum, die Vielfalt künstlerischer Herangehensweisen im Umgang mit den Themen Krieg und Gewalt zu verdeutlichen. Die politischen Rahmenbedingungen der exemplarisch ausgewählten Werke müssen nur so weit behandelt werden, wie es zum Verständnis der jeweiligen Intention erforderlich ist. Der Fokus liegt vor allem auf einer werkimmanenten Interpretation und einer Unterscheidung der unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Anknüpfungen an die Lebenswelt der Lernenden und angeregte Diskussionen lassen sich insbesondere im Zusammenhang mit „Velvet Strike“ und der Installation „Ritterschlacht“ erreichen.

Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt**Vorschläge und Hinweise**

Beispielsweise verfügen viele Schülerinnen und Schüler über eigene Erfahrungen mit sogenannten Egoshootern und können genau beurteilen, welche Wirkung die Störungen der Internetaktivisten auf ihre eigene Spieltätigkeit hätten. Dabei könnte es auch interessant sein, Hass-Mails von Egoshooter-Spielern, die auf der Website über „Velvet-Strike“ gesammelt worden sind, als Negativbeispiele für sachliche Auseinandersetzungen heranzuziehen. Im Zusammenhang mit der „Ritterschlacht“ von Martin Honert ließe sich vertiefend darüber diskutieren, welcher Umgang mit der Darstellung von Gewalt in Kinder- und Jugendzeichnungen sinnvoll ist, denn die Frage, ob auch Waffen oder Brutalität dargestellt werden dürfen, wird bei der Besprechung fachpraktischer Aufgabenstellungen im Kunstunterricht nicht selten gestellt. Auch die „Stolpersteine“ von Gunter Demnig ermöglichen eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, da sie an vielen öffentlichen Orten zu finden sind und sich daher für einen Unterrichtsgang anbieten.

Schließlich bietet das Thema zahlreiche Möglichkeiten für fachpraktische Aufgabenstellungen. In Anknüpfung an Demnigs Kunst im öffentlichen Raum kann es beispielsweise motivierend sein, die Schülerinnen und Schüler mit der fiktiven Ausschreibung für ein Mahnmal zu konfrontieren. Für ihre Konzepte müssen sie sich nämlich nicht nur mit der erwünschten Botschaft des Mahnmals, sondern auch mit den Bedingungen des Aufstellungsortes auseinandersetzen.

Außerschulische Lernorte

- Eine Liste der im Saarland verlegten „Stolpersteine“ findet sich auf: https://de.wikipedia.org/wiki/Stolpersteine_im_Saarland
- Eine weiterführende Auseinandersetzung mit „Kunst im öffentlichen Raum“ kann beispielsweise am „Platz des Unsichtbaren Mahnmals“ in Saarbrücken erfolgen. Ausführliche Informationen finden sich auf: <https://www.regionalverband-saarbruecken.de/mahnmal/>

In der Hauptphase wird der fachpraktische Unterricht von der Lehrkraft in eigener Verantwortung geplant, und zwar auf der Grundlage der im Lehrplan und in den Allgemeinen Prüfungsanforderungen für das Abitur Bildende Kunst vorgegebenen Ziele und Rahmenbedingungen. Das Repertoire möglicher Aufgabenstellungen umfasst alle Bereiche visueller Gestaltung im grafischen, malerischen, plastischen und räumlichen Bereich. Auf verbindliche Vorgaben wird bewusst verzichtet, so dass die Lehrkraft selbst Schwerpunkte setzen kann. Die künstlerisch-praktischen Aufgaben sollen aber so konzipiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Hauptphase durch unterschiedliche Problemstellungen und bildnerische Verfahren verschiedene Aspekte künstlerischen Gestaltens kennen lernen.

Fachpraktische Aufgaben können mit dem fachwissenschaftlichen Lernbereich verknüpft werden oder sich auf ein davon unabhängiges künstlerisches Problem beziehen. Bei praktischen Aufgabenstellungen können drei grundsätzliche Ansatzpunkte unterschieden werden, aus deren Priorität sich dann verschiedene Aufgabentypen ergeben:

- formale Problemstellungen
- material- und prozessbezogene Problemstellungen
- inhaltliche Problemstellungen

Für die vier Halbjahre ist jeweils etwa ein Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für die künstlerisch-praktische Arbeit vorgesehen. Wie diese Zeit innerhalb der Halbjahre aufgeteilt wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft. In jedem Halbjahr muss aber mindestens eine künstlerisch-praktische Arbeit angefertigt werden.

Bei der Planung ist zu bedenken, dass als Voraussetzung für eine fachpraktische Prüfung in den ersten drei Halbjahren mindestens drei in Bezug auf Problemstellung oder künstlerisches Verfahren unterschiedliche praktische Arbeiten durchgeführt werden müssen.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p>Gestalterische Auseinandersetzung mit</p> <ul style="list-style-type: none"> • einer formalen Problemstellung (z. B. „Komposition“, „Farbwirkung“) • den Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Werkzeuge, Materialien und Techniken (z. B. Collage, Radierung, Fotografie) • der sichtbaren Wirklichkeit (z. B. abbildend, abstrahierend, verfremdend) • einem Thema oder Motiv (z. B. „Metamorphose“, „Zeit“) • sozialen Problemstellungen (z. B. „Krieg“, „Mobbing“) • einer Bildvorlage (z. B. adaptierend, ergänzend, verfremdend) • einer Textvorlage (z. B. visuelle Umsetzung eines Gedichtes oder Songtextes) 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Bildideen für ihre Wahrnehmungen, Empfindungen, Erfahrungen und Ideen, • fertigen Entwürfe zur Visualisierung ihrer Gestaltungsideen an und entwickeln dabei mehrere alternative Varianten, • erproben unterschiedliche künstlerische Verfahren, Werkzeuge und Materialien im Hinblick auf deren gestalterische Möglichkeiten, • wenden bildnerische Mittel zur Lösung einer gestalterischen Problemstellung zielgerichtet, das heißt unter Berücksichtigung der jeweiligen Aussage- und Wirkungsabsicht an, • dokumentieren den Entstehungsprozess ihrer Gestaltungslösung.

Lerninhalte

- Problemstellungen aus den Bereichen Design, Architektur, gestaltete Umwelt (z. B. Entwürfe zu Kommunikations- und Produktdesign, Architekturmodell)

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- präsentieren ihre bildnerischen Arbeiten adressatengerecht,
- nehmen zu eigenen und fremden Gestaltungslösungen konstruktiv und wertschätzend Stellung.

Hinweise

Die Kompetenzerwartungen entsprechen den Vorgaben der EPA in Bezug auf die Abiturprüfung und sind verbindlich. In der Spalte „Lerninhalte“ wird der Rahmen möglicher gestalterischer Aufgaben dargelegt; die aufgeführten Beispiele erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind nicht verbindlich.

Damit den Schülerinnen und Schülern ein weitgehend selbstständiges Arbeiten möglich ist, sollte bei der Aufgabenstellung darauf geachtet werden, dass die Zielsetzung der Aufgabe und damit auch die Kriterien der Bewertung deutlich werden.

Im Allgemeinen werden sowohl die Konzeption einer Arbeit als auch deren Ausführung beurteilt, so dass auch vorbereitende Skizzen, alternative Lösungen und erläuternde Kommentare in die Bewertung einbezogen werden können. Die Führung eines Skizzenbuches oder das Anlegen einer Mappe ist daher sinnvoll.

Nach Möglichkeit sind auch Methoden der Projekt- und Werkstattarbeit einzubeziehen.

Bewertungskriterien sind vor allem:

- adäquate Umsetzung des vorgegebenen Themas bzw. der Aufgabenstellung
- Prägnanz und ästhetische Qualität der Gestaltungslösung (z. B. Stimmigkeit der bildnerischen Mittel)
- technische Qualität bzw. äußere Form
- Umfang und Schwierigkeitsgrad der Arbeit
- Eigenständigkeit und Innovation
- ggf. angemessene Präsentation der Arbeitsergebnisse

Anhang

- Erprobungsphase -

2019

- Abramović, Marina: Durch Mauern gehen. München: Luchterhand 2016
- Arnold, Sebastian/Kemper, Kati: EinFach Kunst. Individualität und Inszenierung. Das Bildnis des Künstlers bei Dürer, Rembrandt, Dix und Sherman. Paderborn: Schöningh 2014
- Banksy: Wall and Peace. London: Random House 2006
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Oberhausen: ATHENA-Verlag 2013
- Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1798. Bonn: 2016
- Bickelhaupt, Thomas: Design. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2017
- Billmeyer, Franz/Oswald, Martin/Wagner, Ernst (Hg.): Kunst im Kontext. Paderborn: Schöningh Verlag 2013
- Dittmann, Marlen: Die Baukultur im Saarland 1904-1945. Institut für Landeskunde im Saarland 2004
- Dittmann, Marlen: Die Baukultur im Saarland 1945-2010. Institut für Landeskunde im Saarland 2011
- Etschmann, Walter u.a.: Kammerlohr. Kunst im Überblick. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2004
- Etschmann, Walter/ Hahne, Robert: Kammerlohr. Themen der Kunst, Design. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2012
- Gockel, Cornelia/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Orientierung in der Gegenwartskunst. Seelze: Friedrich Verlag 2010
- Grünewald, Dietrich (Hg.): Kunst entdecken. Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag 2010 (2. Aufl.)
- Gympel, Jan: Kompaktwissen Architektur. Von der Antike bis Heute. Potsdam: Ullmann Verlag 2012
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 1: Von den Ursprüngen bis zur Gotik. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2016
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 2: Von der Renaissance bis zum Jugendstil. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2015
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 3: Von der Moderne zu aktuellen Tendenzen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2013
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr – Kunst Oberstufe, Theorie und Praxis, München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2018
- Hamm, Ulrich/Pick, Gerhard: Aufbruch in die Moderne. Malerei, Literatur, Musik 1905-1920. Themenheft. Leipzig: Ernst Klett Verlag 1998
- Hauffe, Thomas: Die Geschichte des Designs in Deutschland. Köln: DuMont Verlag 2016
- Held-Schneider, Jutta/Schneider, Norbert: Sozialgeschichte der Malerei. Köln: DuMont Verlag 2004
- Honert, Martin: Mutprobe. Ausst. Kat. München: DG Deutsche Gesellschaft für christliche Kunst 2004

- Jana, Reena/Tribe, Mark: New Media Art. Köln: Taschen 2009
- Johannsen, Rolf H.: 50 Klassiker Gemälde. Die wichtigsten Gemälde der Kunstgeschichte. Hildesheim: Gerstenberg Verlag 2010
- Kern, Erika/Kern, Helmuth/Mall, Volker: Entartet? Kunst und Musik in der Zeit des Nationalsozialismus. Themenheft. Leipzig: Ernst Klett Verlag 2014
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2016
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael/Walch, Josef: Grundkurs Kunst. Band 1: Malerei – Grafik – Fotografie. Braunschweig: Schroedel Verlag 2016
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael/Walch, Josef: Grundkurs Kunst. Band 2: Plastik – Skulptur – Objekt. Braunschweig: Schroedel Verlag 2017 (Band 3 und 4 der Reihe in Vorbereitung)
- Klingler, Reingard: Die Guerilla Girls – Meinungsmacherinnen im Corporate Identity Stil. In: Marta Reichenberger (Hg.): Wer hat Angst vor Josephine Beuys? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Künstlerinnen. Köln: Claus Richter Verlag 1995. S. 53-66
- Krämer, Torsten: Architektur. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2016
- Krämer, Torsten: Porträtmalerei. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 2010
- Krausse, Anna-Carola: Kompaktwissen Malerei. Von der Renaissance bis Heute. Potsdam: Ullmann Verlag 2018
- Lavarini, Beatrice: Ambivalente Erinnerungen. In: Martin Honert: Mutprobe. Ausst. Kat. München: DG Deutsche Gesellschaft für christliche Kunst e.V. 2004, S. 7-17
- Nerdinger, Winfried: Perspektiven der Kunst. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2006 (3. Aufl.)
- Partsch, Susanna/Rezac, Susanne: Grundwissen Kunst. Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Verlag 2016
- Regenbogen-Brünink, Angelika: Landschaftsmalerei. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag 2012
- Schoppe, Andreas: Aufgaben im Unterricht. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung. Seelze: Kallmeyer/Klett 2017
- Schoppe, Andreas: Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett 2015
- Thomas, Karin u.a.(Hg.): KUNST Bildatlas. Stuttgart: Ernst Klett Verlag/Velber: Friedrich Verlag 2007
- Tietz, Jürgen: Kompaktwissen Architektur des 20. Jahrhunderts. Potsdam: Ullmann Verlag 2018
- Uhlig, Wolfgang/Rau, Anselm: Stillleben. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2010
- Wilkinson, Philip: Designklassiker. Vom Barcelona-Sessel bis zum iPad. München: Dorling Kindersley 2014

Operatoren für das Fach Bildende Kunst

Der **Anforderungsbereich I** umfasst grundlegende Basisfähigkeiten in der Produktion und Rezeption von ästhetischen Objekten. Dazu gehören die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet sowie die Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem sich wiederholenden Zusammenhang.

Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich I verlangen:	
nennen	ohne nähere Erläuterungen Kenntnisse auflisten oder zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu bewerten
beschreiben	sachliche, auf Erklärung und Wertung verzichtende Darstellung von bild- oder textbezogenen Sachverhalten
darstellen, wiedergeben	zusammenhängende strukturierte und fachsprachlich angemessene Wiedergabe von bild- oder textbezogenen Sachverhalten
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und diese sprachlich strukturiert und mit eigenen Worten darlegen
anfertigen, herstellen	unterschiedliche Werkmittel und gestalterische Verfahren zur Lösung einer vorgegebenen Gestaltungsaufgabe verwenden
dokumentieren	Prozesse, Techniken, Ereignisse oder Bilder knapp und ohne Auswertung darstellen

Zum **Anforderungsbereich II** gehören das selbstständige Auswählen, sinnvolle Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und die selbstständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare Situationen. Dabei kann es um veränderte Fragestellungen, veränderte Sachzusammenhänge oder abgewandelte Verfahrensweisen gehen.

Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich II verlangen:	
analysieren, untersuchen	bild- oder textbezogene Sachverhalte systematisch und gezielt untersuchen
charakterisieren	typische Merkmale, Strukturen und Besonderheiten eines bild- oder textbezogenen Sachverhaltes deutlich machen
begründen	einen Sachverhalt durch nachvollziehbare Argumente stützen
einordnen, zuordnen	bild- oder textbezogene Sachverhalte unter Verwendung von Vorwissen begründet in einen Zusammenhang stellen
erklären	Ursachen und Begründungszusammenhänge bestimmter Sachverhalte darstellen
erläutern	wie erklären, aber Verdeutlichung durch zusätzliche Beispiele und Informationen
vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis formulieren
entwerfen	zu einem konkreten Auftrag eine bildnerische Idee oder ein gestalterisches Konzept erarbeiten
erproben, experimentieren	verschiedene Materialien, Techniken, Prozesse, Wirkungen und Möglichkeiten prüfen und anwenden
anwenden	erlernte und geübte Arbeits- und Gestaltungsverfahren auswählen und gezielt auf eine bildnerische Problematik anwenden
verändern, bearbeiten	eine vorgegebene Gestaltung erweitern und überarbeiten
präsentieren	ein Bild, ein Bildkonzept, einen Zusammenhang, eine Methode vorführen, vorzeigen, ausstellen

Zum **Anforderungsbereich III** gehört das planmäßige Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Lösungen, Gestaltungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich III verlangen:	
interpretieren	auf der Grundlage einer Analyse Sinnzusammenhänge methodisch reflektiert erschließen, um zu einer schlüssigen Gesamtauslegung eines bild- oder textbezogenen Sachverhaltes zu gelangen
beurteilen	zu einem bild- oder textbezogenen Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden Stellung nehmen, um zu einer begründeten Einschätzung zu gelangen
bewerten, Stellung nehmen	wie beurteilen, aber zusätzlich mit Reflexion individueller Wertmaßstäbe, die zu einem begründeten Werturteil führen
erörtern, diskutieren	ein Bewertungsproblem erfassen, unterschiedliche Positionen im Hinblick auf ihre Stichhaltigkeit abwägen und zu einem begründeten Urteil kommen
entwickeln, konzipieren	Bilder, Bildkonzepte, Prozesse selbstständig planen, entwerfen und entwickeln
gestalten	eine Gestaltungsidee unter Anwendung geeigneter bildnerischer Mittel selbstständig umsetzen
umgestalten	eine vorgegebene Gestaltung in einen neuen Kontext bringen
finden, erfinden	selbstständig eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden, die sich deutlich von bekannten Ansätzen unterscheidet