Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunterricht

Von Rudolf Preuss

Die Auseinandersetzung mit der Kunst- und Kulturgeschichte Europas hat seit der Entstehung des Faches Kunst in der Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine wesentliche Rolle in dessen Entwicklung gespielt.

So heißt es etwa in den von Rudolf von Eitelberger publizierten Ergebnissen des ersten internationalen kunstwissenschaftlichen Kongresses in Wien[1] von 1873:

> *„Nach der Frage, welche die Catalogisierung und Conservirung von Kunstgegenständen zum Gegenstand hatte, war die Unterrichtsfrage weitaus die wichtigste am Congresse. Die Beantwortung der Frage, wie der kunsthistorische Unterricht an Mittel- und Hochschulen zu erteilen sei, steht gegenwärtig fast überall an der Tagesordnung, denn nachdem sich gezeigt hat, dass kunstgeschichtliche Bildung heutigen Tages unerlässlich ist und dass alles, was auf Bildung Anspruch macht, sich mit dem Studium der Kunstgeschichte beschäftigt, so ist es ganz begreiflich, dass auch die Art und Weise erörtert wird, ob und in welchem Umfang und in welcher Art die Kunstgeschichte in die Reihe der Unterrichtsgegenstände auf Mittel- und Hochschulen einzufügen sei.“ (zit. n. Schulze 2004: 172)*

Die 1873 in Wien begonnene Diskussion ist bis heute nicht beendet. So wird etwa in dem 2013 erschienenen Band „Kunstgeschichte und Bildung“ eine beinahe inexistente Fachdidaktik der Kunstgeschichte und eine unklare Verortung derselben im Schulfach Kunst konstatiert. (Hattendorff, 2013: 12)

Aktuell hat Klaus-Peter Busse den Diskurs eröffnet. Er beschreibt eine selbstreferenzielle didaktische Gemengelage in der Kunstdidaktik und fordert eine „eindeutige Zuordnung zu einer Bezugswissenschaft, um inhaltliche und methodische Entscheidungen zu begründen, wissenschaftlich generiertes Wissen sicherzustellen und um die gesamte Breite eines Faches zu erfassen.“ (Busse 2014: 49) Diese Bezugswissenschaft sieht er in der Kunstgeschichte/Bildwissenschaft. Damit wird natürlich die Frage eröffnet, auf welche Kunstgeschichte sich die Kunstdidaktik beziehen soll. Das ist eine äußerst komplexe und historisch sehr vielfältige Fragestellung, die eng mit den dahinter stehenden Kunstbegriffen und Geschichtskonzepten verknüpft ist.

Für Barbara Welzel etwa ist Kunstgeschichte eine historische Disziplin, besonders dann, wenn sie sich „kulturwissenschaftlich versteht“ (Welzel 2003: 159). Das war aber in der Geschichte nicht immer so und auch heute gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Kunstgeschichte im Kunstunterricht.

Schon Anton Springer,[2] erster Ordinarius für Kunstgeschichte in Deutschland, arbeitete streng wissenschaftlich und versuchte den kulturhistorischen Hintergrund in die Interpretation eines Kunstwerks einzubinden. Nur indem sich die Kunstgeschichte strengen historischen Methoden bediene, könne sie sich als wissenschaftliche Disziplin etablieren. Für ihn war wichtig, den Zusammenhang zwischen Kunst und Gesellschaft oder Zeitgeist nicht vorauszusetzen, sondern diesen Zusammenhang forschungsmäßig zu erschließen.

Mit dem „Lamprecht-Streit“[3] ab 1890 [4] um die Bedeutung der Kultur- und Wirtschaftsgeschichte hat sich das Verhältnis von Kunstgeschichte und allgemeiner Geschichte verändert. Von konservativen Historikern wurden ihm „handwerkliche“ Fehler in der Quellenarbeit vorgeworfen, um seinen kultur- und wirtschaftsgeschichtlichen Ansatz zu diskreditieren. Es war jedoch letztlich eine politisch- ideologische Frage. In Frankreich und den USA wurden Lamperts ungewöhnliche Strukturierungsansätze der Geschichte hochgeschätzt. Mit der „Niederlage“ Lamprechts wurde in der Kunstgeschichte eine wissenschaftsgeschichtliche Hinwendung zur form- und stilgeschichtlichen Betrachtungsweise verstärkt, weil danach die Politik- und Ideengeschichte über lange Zeit die vorherrschende Sichtweise von Geschichte wurde, und der Kulturgeschichte nur wenig Relevanz zugebilligt wurde.

Kunstgeschichtliche Forschung hat sich auf lange Zeit mit dem Objekt an sich beschäftigt und betrieb vornehmlich stilgeschichtliche Analysen, während die kulturgeschichtliche Forschung das Objekt als historische Quelle verstanden hat. (Burke 2003) Diese Zweiteilung ergab sich aus dem parallelen Prozess der Entstehung der Kunstgeschichte als Wissenschaft(5) und dem autonom – genialistischen Kunstbegriff(6) des 19. Jahrhunderts, der auch die Forschungsrichtung der wissenschaftlichen Kunstgeschichte als Form- und Stilgeschichte bestimmte.

Im einflussreichen Werk von Jacob Burckhardt werden beide Seiten deutlich:

> *„Daneben wird sie [die Kunst –d. Verf.] sich ihrer eigenthümlichen hohen Freiheit bewusst, als einer Macht und Kraft für sich, welche nur Anlässe und flüchtige Berührungen aus dem Leben bedarf, dann aber von sich aus ein höchstes verwirklicht. Das Innere Werden des gewaltigen Mysteriums ist es, was uns die Person des Künstlers in so gewaltige Höhe und Ferne rückt.“*(7)

Ganz auf der Seite der genialistisch-künstlerischen Bildung befand sich Julius Langbehn (1890). Er stilisierte in dem erfolgreichsten kunstpädagogischen Buch Deutschlands(8) „Rembrandt als Erzieher“ die Kunst zu dem Mittel, dem „Niedergang des deutschen Volkes“ entgegenzuwirken. „Wenn das deutsche Volk sich wieder im rechten Sinne zum Bilde und zum Bilden kehrt, so wird es eine Bildung haben; so kann es genesen. [….] Gegenüber dem Niedergang der heute herrschenden wissenschaftlichen Bildung einerseits und dem Aufgang einer kommenden künstlerischen Bildung andererseits liegt es nun nahe, nach den Mitteln zu fragen, um beide Vorgänge möglichst zu fördern, zu regeln, klar abzuwickeln.“(9)

Langbehns kulturpessimistische und antisemitische Positionen trafen den Kern vieler Ansichten des konservativen Bürgertums(10)und wurden später gezielt von der nationalsozialistischen Kunstpädagogik aufgegriffen. Er setzte der rational wissenschaftlichen Erkenntnis einen mythisch-romantischen Kontrapost in Form der Kunst gegenüber und instrumentalisierte diese für seine politischen Ziele wie die „völkische Erneuerung“ oder die „konservative Revolution“. Der kunstpädagogisch formulierte Geniekult macht deutlich, dass auch wissenschaftliche Positionen auf ihre gesellschaftliche Funktion hin hinterfragt werden müssen.(11)

Die Sakralisierung der Kunst und damit verbunden, das genialistische Künstlerbild des 19. und frühen 20. Jahrhunderts machte jede Betrachtung eines Kunstwerkes als historische Quelle schwierig und begleitet seit dem auch die kunstdidaktische Diskussion bis heute. Der Problemstellung wird deshalb hier weiter nachgegangen.

Bernd Roek (2004) greift das Spannungsfeld in einem historischen Objekt zwischen Kunstwerk und historischer Quelle auf:

> *„Danach ist, was das Kunstwerk als Kunstwerk bestimmt, notwendig dem Materiellen enthoben: Es ist Form und nur Form, die wie sie intuitiv entstehe nur durch Intuition erfasst werden könne. Aus dieser Perspektive kann Kunst niemals historische Quelle sein. Ihr Wesen ist ungeschichtlich, ‚Rahmen‘, ‚Hintergrund‘, nicht die Sache selbst […] Auf historische Zusammenhänge verweist dann nur, was an einem Werk eben nicht ‚Kunst‘ ist.“ (Roek 2004: 16)*

Grundlegende Gedanken zu dieser Problematik hat Günter Regel in der Festschrift für Axel von Criegern entwickelt. Für ihn hat Kunst eine geistige und anschauliche Qualität.

> *„Das, was ein Formgebilde in diesem Sinne anschaulich zu einem Kunstwerk macht, sind sinnlich-psychische Wirkungspotenzen, die ihm vom Künstler gleichsam implantiert werden und ihm folglich dann als künstlerische Qualitäten objektiv eigen sind […]. Die vom Rezipienten sinnlich bzw. vielsinnlich aber zugleich gefühlsmäßig wahrgenommen werden und dann in ihm ganz bestimmte psychisch geistige Energien freisetzen.“ (Regel 1999: 108)*

Dieser Schritt „von der Sinneswahrnehmung zur Sinnwahrnehmung“ (Welsch 1993: 48ff)(12) ist ein Prozess, der sich im Reso-

nanzdialog zwischen dem Kunstwerk und den Rezipienten abspielt.

Spätestens seit Dewey (1980) ist jedoch klar, dass das Kunstwerk in der Auseinandersetzung und der Wahrnehmung des Rezipienten immer wieder neu ästhetisch erfahren wird und neu entsteht, unabhängig von möglichen Intentionen des Produzenten. Umberto Ecos (1973) Begriff des „offenen Kunstwerkes“ stellt ebenfalls die Interpretationsoffenheit und die permanente Neukonstruktion eines Kunstwerkes in den Mittelpunkt.

Damit ist deutlich, dass die Dekonstruktion und Neukonstruktion eines Kunstwerkes über die vom Künstler „implantierten“ Inhalte immer wieder neu verhandelt wird und weit über die „Implantate“ hinausgeht. Die Rezeptionsfähigkeit eines Betrachters ist von vielen individuellen, soziokulturellen und körperlichen Faktoren abhängig, die zwangsläufig dazu führen, dass das im Rezipienten entstehende Kunstwerk von den Absichten des Produzenten abweicht. Dies ist besonders bei historischer Kunst evident. Regels Ansatz der künstlerischen Bildung ist zu kurz gegriffen, da es ihm nur um den Nachvollzug der vom Künstler genialistisch „implantierten“ Strukturen eines Bildes geht. Die Interpretationsautonomie des Rezipienten wird nicht als der entscheidende Faktor begriffen.

Freilich sieht auch Regel bestimmte Grenzen dieser künstlerischen Interpretationsmethode:

> *„Wenn im Dunkeln bleibt, aus welchen, den Kunstprozess übergreifenden, mehr oder weniger auch zeitgeistig geprägten Sinnzusammenhängen das Kunstwerk hervorgegangen ist, und wenn von den Umständen seiner Entstehung nichts gewusst wird, ist es allemal schwer, wenn überhaupt möglich, den von mühevoller Leichtigkeit geprägten Schaffensprozess des Künstlers in etwa nachzuvollziehen oder wenigstens gefühltes Wissen über den Sinngehalt des Werkes zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für die historische Kunst und für die aus anderen Kulturkreisen Stammende. Das sieht sich auch der Experte für das Künstlerische schnell überfragt und oft genug ratlos.“ (Regel 1999: 109)*

Klar werden hier die durch die zeitliche oder räumlich – kulturelle Differenz entstehenden kulturellen Differenzen benannt, die zwangsläufig zu wesentlichen Unterschieden zwischen der Neukonstruktionen des Kunstwerkes heute und den Intentionen des Produzenten sowie eines zeitgenössischen Betrachters führen. Jedoch steht auch wieder der Autonomie- und Geniebegriff des Künstlers im Mittelpunkt und nicht das Bild als historisches Objekt. Regel bleibt auf der Ebene des Nachvollzugs stehen. Ebenso bleibt die historische und interkulturelle Dimension des Kunstbegriffs unhinterfragt und damit die Frage offen, ob es denn grundsätzlich möglich ist, mit der Suche nach dem Künstlerischen eine historisch adäquate Fragestellung etwa an eine mittelalterliche Buchmalerei zu entwickeln.(13)

Das Problem wird auch nicht durch den methodischen Ansatz von Max Imdahl, der Ikonik, gelöst, weil sich dort die Erschließung des Bildsinns nonverbal beim Betrachter einstellt.

An diesen Polen bei der Betrachtung von historischen Objekten hat sich in der Kunstpädagogik bisher grundlegend wenig geändert.

Wenn man sich als Kunstpädagoge heute mit der Kulturgeschichte Europas beschäftigt, so ist es also unerlässlich, sich mit der Fachgeschichte auseinander zusetzen und fragen, in welcher Tradition heute gearbeitet werden oder zu welchen Ansätzen eine Abgrenzung erfolgen sollte.(14)

Ich plädiere dafür, bei der Betrachtung historisch – kultureller Objekte jeder der Wahrnehmungsebenen, sei es unter dem Blickwinkel des „Künstlerischen“ oder unter dem Blickwinkel des „Historischen“, Raum im Kunstunterricht zu geben, weil die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen beides erfordern. Kinder und Jugendliche haben einen starken Entdeckerdrang. Dies zeigt sich einerseits in einem genussvollen ästhetischen Erleben von Objekten, Räumen und Situationen und andererseits in der Faszination an Unbekanntem, wie es die Geschichte liefern kann.

Warum ist der Kunstunterricht der Ort, an dem kunst- und kulturhistorische Arbeit richtig angesiedelt ist?

Kunst, Geschichte, Kunstgeschichte und Bildwissenschaft sind wichtige Bezugsfelder und Wissenschaften des Kunstunterrichts. In diesen wurden seit Jahrzehnten ausgefeilte Instrumentarien zur Bildanalyse entwickelt, die ganz unterschiedliche Ergebnisse anpeilen. In die Komplexität der Bildsyntax und der Bildsemantik kann ein Unterrichtsfach in der Schule grundsätzlich nur bedingt eindringen. Das Fach Kunst hat aber mit seiner visuellen Schulung die größten Chancen, ein multidimensionales Bildverständnis zu generieren und damit die Erkenntnisbedürfnisse der Schüler aufzugreifen.

Der Kunstunterricht deckt didaktisch alle Wahrnehmungsebenen eines historisch-kulturellen Objektes ab. Gegenüber dem Geschichtsunterricht kommen noch spezielle kunsthistorische Fragestellungen und Instrumente hinzu. Mit Ihnen werden die besonderen materiellen Ausdrucksformen eines kulturellen Objektes untersucht (etwa der Pinselduktus eines Ölgemäldes) und in Beziehung zum Inhalt und historischen Kontext gesetzt.

Ein besonderes Kennzeichen des Kunstunterrichts ist die praktische-künstlerische Arbeit. Das eigene schöpferische Gestalten bietet den Kindern und Jugendlichen auch im Umgang mit dem kulturellen Erbe spezifische Zugangsmöglichkeiten, die in anderen Fächern nicht vorhanden sind.[(15)]

Das Bild als historische Quelle im Kunstunterricht

Die Vergangenheit bleibt Vergangenheit. Die Sichtweisen derselben sind aber einen beständigen Wandel unterworfen, der in erster Linie von politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen dominiert wird und Geschichte genannt wird. Daraus entsteht die Problematik der Glaubwürdigkeit, der Parteilichkeit und begrenzten Aussagefähigkeit von historischen Quellen. Der Historiker versucht, sich mithilfe von quellenkritischen Analysen aus dieser Notlage zu befreien. (Goertz 2001)

Die Geschichtsdidaktik hat sich dem Siegeszug der Bilder angeschlossen. (Sauer 2000) Im Geschichtsunterricht dienen Bilder im Wesentlichen zwei Aufgaben: Bilder sind einerseits Quellen und andererseits Illustration für allgemeinhistorische Fragestellungen.[(16)] Sie sind also selbst Erkenntnisgegenstand oder visualisieren oder erweitern Wissen, welches aus anderen Zusammenhängen gewonnen worden ist. Damit sind an Bilder dieselben kritischen Fragen zu stellen wie an schriftlichen Quellen. Die Nähe eines Bildes zum tatsächlichen Geschehen wurde früher in der Geschichtswissenschaft höher angesiedelt als der eines nachträglich verfassten Berichtes über ein Ereignis. Im Zeitalter der digitalen Bildverarbeitung ist diese Aussage natürlich obsolet. Aber auch Kunstwerke früherer Epochen müssen genauso einer quellenkritischen Analyse unterworfen werden, weil diese eine bestimmte Funktion in den jeweiligen Gesellschaften hatten und nicht interessenlos produziert wurden.

Quellenkritisches, historisches Arbeiten war über lange Zeit kein wissenschaftlicher Standard in der Kunstgeschichte[(17)] – was auch ein Grund für die „Niederlage“ Lamprechts war –, weil die Frage nach dem Kontext und der politisch-gesellschaftlichen Funktion eines Objekts nicht gestellt wurde. Das hat sich inzwischen geändert. Begriffe wie Kontextanalyse eines Objektes oder die Frage nach der Funktion in der Entstehungszeit, respektive der Funktion der Rezeption eines Objektes sind heute Standard in der Kunst- und Kulturgeschichte. (Belting 2008)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde von Arnold Hauser(1951)[(18)] der erste Versuch einer Kunstsoziologie vorgelegt. Später, nach 1968 zum Beispiel mit dem Werk von Bentmann / Müller (1970)„Die Villa als Herrschaftsarchitektur“ oder den Arbeiten von Martin Warnke (1977) und Horst Bredekamp (1975) lagen Blickwinkel einer kritischen Kunstgeschichte vor, die geschichtswissenschaftliche Maßstäbe anlegte, um den historisch-gesellschaftlichen Kontext eines Bildes/Objektes darzulegen und quellenkritisch seine Funktion herauszuarbeiten.

Anstatt sich wie Arnold Hauser in allgemein gesellschaftlichen Fragestellungen zu verstricken, richtet Michael Baxandall (1987)

den Blick auf die konkrete Beziehung zwischen Auftraggeber und ausführendem Künstler.

Er analysiert die Rolle des Künstlers und des Klienten, deren Beziehungen und deren Geschmack. Anhand des Kaufmanns Rucellai beispielsweise arbeitet er die Bedeutung der Kunst für diesen Geldverleiher heraus und beschreibt dessen Wünsche und Erwartungen an die Kunst. Gleichzeitig werden zum Beispiel religiöse Faktoren wie die religiöse Unterweisung oder das Hervorrufen von Frömmigkeitsgefühlen durch Bilder dargelegt. Dieser Nahblick ist so überzeugend, weil er konkret ist und gleichzeitig nicht unproblematisch, weil er streckenweise konkretistisch arbeitet. Der Begriff des Kontextes und der Funktion[(19)] muss allgemeiner gefasst werden, um in der Schule einen kunstgeschichtsdidaktischen Zugriff formulieren zu können. Baxandalls Forschungen bieten dafür eine sehr gute Grundlage.

Seit Jahrzehnten ist die Methode von Erwin Panofsky (1978)[(20)] in den Schulen weit verbreitet. Allerdings wird sie zum Teil schematisch und eklektizistisch eingesetzt. Ihr Potenzial für eine kritische Kunst- und Kulturgeschichte wird nicht entsprechend ausgenutzt. Das wird z.B. deutlich in der Studienarbeit von Doris Ott (2005)[(21)] . Sie setzt sich mit den Einsatzmöglichkeiten der Methode von Panofsky in der Oberstufe auseinander. Anhand des Abendmahls von Leonardo exemplifiziert sie ihr Verständnis der Methode Panofskys. Vor allen Dingen die ikonologische Interpretation besteht aus einer „didaktisch reduzierten“ Anzahl allgemeiner Quellen aus der Renaissance, die qualitativ sehr unterschiedliche Bezüge zu dem untersuchten Werk beinhalten. Doris Ott begibt sich auf die Suche nach der einen ikonologischen Interpretation; ein Vorhaben, das zwangsläufig scheitern muss. Für den Kunstunterricht ist es nicht sinnvoll, methodisch Panofskys Dreischritt in den Mittelpunkt der Vermittlung zu stellen. Zu einen hat Klaus – Peter Busse darauf hingewiesen, dass Panofsky von einem umfassend gebildeten Rezipienten ausging (Busse 2014: 48) und damit in der Schule nur schwer anwendbar ist, zum andern liegen bisher zwar viele ikonographische Analysen vor, aber kaum überzeugende ikonologische Interpretationen. Panofsky selbst entwickelt jedoch anhand des Werkes von Leonardo die ikonographische Interpretation als Fragestellung des Interpreten:

> *„Suchen wir jedoch das Fresko als ein Dokument der Persönlichkeit Leonardos oder der Kultur der italienischen Hochrenaissance oder einer bestimmten religiösen Einstellung zu verstehen, beschäftigen wir uns mit dem Kunstwerk als einem Symbol von etwas anderem, dass sich in einer unabsehbaren Vielfalt andere Symptome artikuliert, und wir interpretieren seine kompositionellen und ikonographischen Züge als spezifische Zeugnisse für dieses andere.“ (Panofsky 1978: 41)*

D.h. der Interpret formuliert seine eigenen Fragestellungen an das Objekt und begibt sich nicht auf eine mystische Suche nach der einen, unspezifischen ikonologischen Bedeutung. Trotz aller stilgeschichtlichen Zielsetzungen wird damit die Panofsky-Methode offen für historische Fragestellungen und moderne, konstruktivistische didaktische Ansätze, wie Johannes Kirschenmann erweiternd feststellt:

> *„Panofsky zentriert die Denkschemata auf die allmähliche Ausbildung von Kunststilen, die sich dann zu Epochen verdichten; Bourdieu weitet die Denkschemata hin zum umfassenderen Begriff des Habitus. Und während Panofsky die Bedeutungsrekonstruktion auf den Sinn der Form konzentriert, geht Bourdieu weiter und sucht nach den gemeinsamen Regeln des sozialen Handelns, die zur Form führten.“ (Kirschenmann 2013: 42)*

Hier liegt ein Ansatzpunkt für eine historisch-kritische Arbeitsweise im Kunstunterricht. Panofskys Methode bietet durch den ikonographischen Vergleich als diachrone Methode sehr viele Möglichkeiten, die Spezifika der Darstellung eines Bildmotivs in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort in Abgrenzung zu anderen Zeiten und Orten zu charakterisieren, oder wie Barbara Welzel (2004) ausführt:

> *„Erst im Vergleich mit anderen Portraits gleicher Funktion werden dann die – in der Tat aufzuzeigenden – künstlerischen Besonderheiten des Gemäldes (Leonardos Mona Lisa – d. Verf.) sichtbar.“ (Welzel 2003: 158)*

Damit eröffnet die Methode die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Funktion bildhafter Objekte in

definierten gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Gefahren dieser Arbeitsweise bestehen – wie bei jeder diachronen historischen Methode – in zwei Faktoren:

- In der quellenunkritischen Selektion der Objekte unter einer bestimmten Fragestellung, bei der unter Ausblendung anderer Darstellungen eine genealogische Zwangsläufigkeit einer bestimmten Darstellungsform oder einer stilgeschichtlichen Entwicklung bewiesen werden soll.
- In der Unkenntnis des historischen Kontextes eines ausgewählten Objektes.

Diesen Problemen kann aber mit einer quellenkritischen Arbeitsweise begegnet werden.

Leider ist es an vielen Schulen noch sehr verbreitet,[(22)] unter dem Blickwinkel der Vermittlung von kunstgeschichtlichem Allgemeinwissen, die Schüler anhand einer Zeitleiste eine Zuordnung zwischen Zeiten und Stilen vornehmen zu lassen. Gegen die Absicht, Wissen zu vermitteln, ist nichts einzuwenden. Im Gegenteil. Ziel des Unterrichts ist die Weckung von Erkenntnissen und Erkenntnisse hängen originär mit Wissenserweiterungsprozessen zusammen. Es ist Aufgabe der Schule, solche Prozesse zu organisieren, aber nicht, bei einer positivistischen Vermittlung von Wissen stehenzubleiben. Nicht umsonst baut die moderne Geschichtsdidaktik auf dem Lebensweltbezug (Epochaltypische Schlüsselprobleme) von Klafki (1997) auf.

Der Lebensweltbezug definiert sich durch drei wesentliche Punkte (Klafki 1979)

- Exemplarisches Lernen (Wie ist das Gelernte auf andere Sachverhalte zu transformieren?)
- Gegenwartsbedeutung (Welche Bedeutung haben die Inhalte für das gegenwärtige Leben der Schüler?)
- Zukunftsbedeutung (Welche antizipierten zukünftigen Probleme können mithilfe des Erlernten gelöst werden?)

Für den Umgang mit der Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht gelten diese grundsätzlichen Fragestellungen. Es geht darum, wie man moderne Methoden der Kunst- und Kulturgeschichte in Verbindung mit einem Lebensweltbezug so in Beziehung setzt, dass das Ergebnis ein Kunstunterricht ist, der sowohl die Schüler motiviert, (vgl. Meyer-Hamme 2009) sich mit Kunst und Kulturgeschichte zu beschäftigen als auch eine methodisch sinnvolle Art der kunst- und kulturhistorischen Arbeit darstellt.

Methodik im Kunstunterricht

Unter dem Blickwinkel der Thematisierung von Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht werden zunächst einmal die Methoden der allgemeinen Geschichtsdidaktik dargestellt und dann im Folgenden die Frage der Sinnhaftigkeit der Übertragung dieser Methoden auf den Kunstunterricht sowie deren Möglichkeiten und Grenzen gestellt.

Zentrales Merkmal der modernen Geschichtsdidaktik ist die Verknüpfung unterschiedlichster Untersuchungsverfahren, um die jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten synästhetisch in eine sinnvolle Beziehung zu setzen.

Von Michael Sauer(Sauer 2003, S.53 ff) werden folgende Verfahren präferiert:

- *Das chronologische Verfahren oder die genetische Strukturierung*

Dabei wird Geschichte als ein relativ linearer Prozess gedeutet, dem eine kausal genetische Erklärungsweise Grunde liegt.

Ein klassisches Verfahren, bei dem zum Beispiel „die Weiterentwicklung“ der Renaissance Architektur zur Barockarchitektur z. B. stilgeschichtlich untersucht wird. Das Verfahren ist problematisch, weil es die Komplexität historischer Prozesse nicht berücksichtigen kann.

- *Der thematische Längsschnitt oder die diachrone Untersuchung*

Dabei wird ein ausgewählter Aspekt über einen längeren Zeitraum untersucht. Ein typisches diachrones Verfahren in der Kunstpädagogik ist zum Beispiel die ikonographische Analyse eines Motivs.

- *Der Querschnitt oder die synchrone Untersuchung*

Hierbei werden die Interdependenzen innerhalb einer Zeit betrachtet. Typisch hierfür wäre die kunsthistorische Kontextualisierung eines Objektes im Zusammenhang mit Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und allgemein kulturellen Strukturen, z. B. in der Idee des Gesamtkunstwerkes um 1900.

- *Die Fallanalyse oder das exemplarische Prinzip*

Anhand eines Beispiels werden die Schüler und Schülerinnen zum selbstständigen Erforschen von synchronen oder diachronen Strukturen motiviert.

- *Das vergleichende Verfahren*

Dieses kann diachron oder synchron angewendet werden. Dabei wird ein einzelner Aspekt oder ein Phänomen innerhalb einer historischen Gesellschaft verglichen. Beispielsweise Renaissance in Italien und die Renaissance in Deutschland.

- *Das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren*

Hierbei geht es um die Problematisierung historischer Überlieferungen, Urteilen und Traditionen unter dem Blickwinkel der politischen und wirtschaftlichen Interessen der Interpretanten. Beispielsweise könnte bei einer Untersuchung des Hermannsdenkmals bei Detmold die Problematisierung des Geschichtsbildes des 19. Jahrhunderts in Deutschland im Mittelpunkt stehen.

Kunstunterricht und Geschichtsunterricht unterscheiden sich in wesentlichen Punkten. Deshalb sind die den Geschichtsunterricht prägenden Verfahren auch nicht eins zu eins auf den Kunstunterricht übertragbar. Ganz wesentlich ist die Zentrierung des Kunstunterrichts auf das Bild oder das historisch-kulturelle Objekt, von dem ausgehend Zusammenhänge und allgemeinere Fragestellungen bearbeitet werden. Diese Konzentration auf das Bild / Objekt verknüpft eine Kunstpädagogik, die sich mit Kunst- und Kulturgeschichte beschäftigt, immer mit der Methode des Fallbeispiels, da jedes Objekt ein solches darstellt und unter konkreten Bedingungen entstanden ist. Der Kunstunterricht verfügt über ein komplexes Instrumentarium zur Untersuchung der „historischen“ und der „künstlerischen“ Seite eines historisch – kulturellen Objekts und ermöglicht den Kindern eine ästhetische Erfahrung. Wie im Geschichtsunterricht werden Bilder und Objekte aber auch als Erkenntnisquelle für allgemeines Wissen verwendet.

Daher erscheint es für die Kunstdidaktik sinnvoll, ausgehend vom Bild oder Objekt, die Erkenntnisziele zu formulieren und darauf aufbauend diachrone, synchrone oder ideologiekritische Fragestellungen und Untersuchungen zu entwickeln.

1. Die historisch-künstlerische Nahsicht: Erfahrungsräume schaffen

Die Beschäftigung mit einem historisch – künstlerischen Objekt bedingt die Detailsicht, und diese eröffnet die ganze Fremdheit der Vergangenheit oder der Bildsprache des Kunstwerks. Mit modernen kunstpädagogischen Konzepten, wie etwa Mapping (Busse 2007 / Preuss 2008), dem künstlerischen Projekt (Buschkühle 2004), der künstlerischen Feldforschung (Brenne 2007)[23] oder der ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2000), kann diese historisch – künstlerische Nahsicht eingestellt werden, da sie den entsprechenden Raum und die Methoden für deren Entdeckung zur Verfügung stellen. In den Methoden implantiert sind die Problematisierung von Stereotypen und die Entwicklung von neuen Blickwinkeln. Durch die Formulierung eigener Fragestellungen und die Entwicklung eigener Strategien und Taktiken zur Lösung möglicher Probleme und zur Erschließung des Stoffs werden den Schülern selbstverantwortliche Bereiche zugestanden. Die Fragestellung, die von einem Schüler gewählt wird, spiegelt im Idealfall sein persönliches Interesse an einem Aspekt des Unterrichtsgegenstandes. Damit wäre eine ganz grundsätzliche Forderung von Klafki erfüllt und eine Grundlage für ein positives immersives Engagement vorhanden. Bezüglich der Kunst- und Kulturgeschichte sind die Methoden besonders geeignet, um im Umfeld der Schule sich mit Objekten und Räumen des kulturellen Erbes auseinanderzusetzen. Die Kirche oder die Moschee um die Ecke werden häufig von den Kindern und Jugendlichen nicht als Kulturobjekte wahrgenommen, da sie in ihrem „normalen“ Alltag permanent präsent sind. Wahrnehmungskonventionen aufzubrechen, ist eine wichtige Aufgabe des Kunstunterrichts und wird durch diese Methode eröffnet. Kinder und Jugendliche erschließen sich neue Welten, und sie werden zu eigener Weiterarbeit motiviert. Zudem wird Ihre Wahrnehmung geschärft, weil sie dem Objekt in ihrem Alltag permanent begegnen und somit immer wieder eine kulturelle Alltagserfahrung machen.

2. Der historisch- künstlerische Weitblick: Wissen weitergeben

Die Kunstdidaktik und die Kunst- und Bildwissenschaften stellen ein breites Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe historisch kulturelle Objekte aus ihren historischen Kontexten heraus begriffen und historische Zusammenhänge rekonstruiert werden können.

Zusammengestellt sind diese z.B. in der Einführung Kunstgeschichte von Hans Belting u.a.(Belting 2008) An den Schulen weit verbreitet ist auch die Ikonografie nach Panofsky. Jede dieser Methoden hat ihre eigenen Grenzen und kann im Zusammenhang mit synchronen oder diachronen Verfahren im Kunstunterricht didaktisch adäquat eingesetzt werden. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf den von Johannes Kirschenmann vorgestellten „Habitus"-Interpretationsansatz, der vielfältige Anschlüsse zur Lebensweltorientierung bietet.

Weitblick bedeutet nicht, nur Überblicksvorträge über die Kunst- und Kulturgeschichte im Unterricht zu halten. Wissen weitergeben meint, eine breit angelegte Kommunikationsstruktur zu organisieren, in der der Lehrervortrag ebenso seinen Platz hat, wie die eigenständige Wissenserarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler.

Diese Unterrichtsstruktur ist notwendig, um das in exemplarischen Erfahrungsräumen gewonnene Detailwissen in komplexere historische Zusammenhänge einordnen zu können. Die Verknüpfung von konkreten Kenntnissen und historischen Zusammenhängen ist die Grundlage, auf der ein Transfer stattfinden und damit historisches Inselwissen überwunden werden kann.

3. Erkenntnisse provozieren

Erkenntnisse kann man nicht lehren. Auch der Ort und der Zeitpunkt ihrer Entstehung sind von vielen Faktoren abhängig, die zwar durch geschicktes Unterrichtssetting vorbereitet werden, jedoch nicht exakt geplant werden können. Erkenntnisse basieren auf der Differenzerfahrung zwischen Bekanntem und Neuem und vor allem auf der bewussten Wahrnehmung der Differenz. D.h. es genügt nicht, ein Erlebnis zu haben. Dieses muss reflektiert werden, um daraus eine Erkenntnis zu gewinnen. Aufbauend auf dem, im Unterricht entstandenen, kunst- und kulturhistorischen Wissen, Methoden sowie der Organisation eigener Erfahrungsräume können vorhandene kulturell und sozioökonomisch bedingte Wahrnehmungsstrukturen aufgebrochen werden und durch die Medienindustrie forcierte, visuelle und historische Stereotypen kritisch hinterfragt werden.

Die Beschäftigung mit der Kunst- und Kulturgeschichte kann so ihr großes Potenzial für die Entwicklung emanzipierter Identitäten entfalten, wodurch die weitere Gestaltung der Zukunft durch die nachwachsenden Generationen beeinflusst wird.

Fußnoten

[1] Die Originalprotokolle sind zugänglich unter: http://www.ciha2012.de/info/ciha-1873-2008.html

[2] Vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Anton_Springer

[3] Karl Lamprecht (1856 – 1915) Er entwickelte eine Universalgeschichte, die zu Anlass eines Methodenstreites in der deutschen Geschichtswissenschaft wurde. Vgl.:
www.historicum.net/themen/klassiker-der-geschichtswissenschaft/a-z/art/Lamprecht_Karl/html/artikel/1993/ca/b73dc866ea8db68683d345855d43e07f/ [10.10.2013]

Vgl.: Kathryn Brush: Der Kulturhistoriker Karl Lamprecht: Wirkungen und Einflüsse auf die Entwicklung der kunstgeschichte. In: Rheinische Vierteljahresblätter 60 (1996), S. 203-232.

[4] Mit dem Sturz Bismarcks begann in Deutschland eine einseitige militaristische Ausrichtung der Gesellschaft mit allen damit ver-

bundenen, kulturellen Konsequenzen. Bismarck hatte trotz des Sozialistenverbots eine fortschrittliche Sozialpolitik vertreten. Lamprecht wurde „Nähe“ zur Sozialdemokratie vorgeworfen, weil Franz Mehring ihn eher positiv rezensiert hatte. Insofern ist die „Niederlage“ Lamprechts auch als konservativer Turn in der Geschichtswissenschaft zu sehen, und zu verstehen als Reaktion auf das, von der SPD vertretene, marxsche Geschichtsbild, in dem Sozial- und Kulturgeschichte einen wichtigen Stellenwert einnahmen.

[5] Detailliert nachzulesen bei Gabriele Bickendorff (1991), online unter:
http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/496/1/Bickendorf_die_anfaenge_1991.pdf

[6] Gemeint ist hier die in der semantischen Revolution um 1800 entstandene Vorstellung von der Autonomie der Kunst und dem Genie des Künstlers.

[7] Jacob Burkhardt: Über das Studium der Geschichte. Der Text der ‚Weltgeschichtlichen Betrachtungen‘, hg. v. Peter Ganz, München 1982, S.40. Zit. nach Roek a.a.O. S. 24.

[8] Etwa 40 Auflagen und 250000 verkaufte Exemplare bis 1945. Es erschien 1890 pünktlich zur Abgang Bismarcks und entfaltete ab hier seine Wirkung, die einer vorhergehenden Publikation versagt geblieben war. Langbehn ist somit einzuordnen in den konservativen Turn in der Geschichtswissenschaft.

[9] Julius Langbehn, Rembrandt als Erzieher, Kap1., unter: gutenberg.spiegel.de/buch/2235/1 [31.7.2013]

[10] Zu Langbehns Unterstützern gehörten etwa die prominenten Kunsthistoriker Wilhelm von Bode und Woldemar von Seidlitz.

[11] Der Geniegedanke wurde auch von anderen kunstpädagogischen Strömungen aufgegriffen und manifestierte sich z. B. in der Vorstellung, im Kind das Genie zu finden und zu entwickeln.

[12] Für Welsch sind Sinneswahrnehmung und Sinnwahrnehmung Bestandteil des Ästhetischen Denkens, welches weit über die schlichte Beobachtung hinausgeht.

Am Beispiel des Stierkampfes erläutert er die Unterscheidung der beiden Ebenen. Hinter dem Kampfgeschehen verberge sich die Ebene des Konfliktes zwischen Gut und Böse, Rohheit und Kultur, die man imaginieren und mit dem Beobachteten verknüpfen muss.

[13] Vgl. Beitrag von Nils Büttner auf in der zkmb.

[14] Vgl.: den Beitrag von Sidonie Engels in der zkmb (folgt)

[15] Dies bezieht sich ausdrücklich auch auf neuere und neuste künstlerische Konzepte und Methoden, die künstlerisch- forschende Arbeitsweisen praktizieren.

[16] Reinhart Koselleck beispielsweise hat mit seinem grundlegenden Werk zur politischen Ikonographie des Todes die Möglichkeiten von Bildern als historische Erkenntnisquellen demonstriert.

[17] Gabriele Bickendorff (1991, S.369) verweist auf die quellenkritische Arbeit als Methode zur Datierung von Objekten. Dies ist hier nicht gemeint.

[18] Dieser Versuch von Hauser ist zurecht viel kritisiert worden. Er ist zu pauschal und zu mechanistisch in seinem Verständnis von dem Verhältnis von Kultur und Ökonomie. Trotzdem hat er damit nach dem Zweiten Weltkrieg eine grundsätzlich wichtige Fragestellung aufgeworfen.

[19] In der Form, wie Funktion vom Funkkolleg Kunst vor 30 Jahren definiert wurde. Zusammengefasste Publikation: Werner Busch (Hg): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte im Wandel ihrer Funktionen, München 1997.

[20] Aufbauend auf der strukturalistischen Methode von Aby Warburg fokussiert Panofskys Methode den Sinn der Form.

[21] Online unter: http://www.kunstunterricht.de/material/dorisott/studienarbeit_ott_doris.pdf

[22] Verbreitet ist auch die Gestaltung von Kunstunterricht nach dem von Gunter Otto entwickelten „Prinzip Umgestaltung“. Dies wird hier nur kurz erwähnt, weil es sich dabei nicht um eine historische Methode handelt. Genaueres hierzu vgl. (Busse 2014 S. 49ff)

[23] Online unter: www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2007-04-brenne.pdf

Literatur

Baxandall, Michael (1987): Die Wirklichkeit der Bilder, Frankfurt.

Belting, Hans, Dilly, Heinrich u.a. (Hg) (2008): Kunstgeschichte. Eine Einführung, Berlin.

Bentmann, Reinhard / Müller, Michael (1970): Die Villa als Herrschaftsarchitektur, Versuch einer kunst- und sozialgeschichtlichen Analyse, Frankfurt.

Bickendorf, Gabriele (1991): Die Anfänge der historisch-kritischen Kunstgeschichtsschreibung, in: Peter Ganz, Nikolaus Meier, Martin Warnke (Hg),

Kunst und Kunsttheorie 1400-1900 (Wolfenbütteler Forschungen Bd. 48), Wiesbaden 1991, S. 359-374

Bredekamp, Horst (1975): Kunst als Medium sozialer Konflikte. Bilderkämpfe von der Spätantike bis zur Hussitenrevolution, Frankfurt am Main

Brenne, Andreas (2004): Ressource Kunst. „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe, Münster.

Brush, Kathryn(1996): Der Kulturhistoriker Karl Lamprecht: Wirkungen und Einflüsse auf die Entwicklung der Kunstgeschichte. In: Rheinische Vierteljahresblätter 60.

Burkhardt, Jacob (1982): Über das Studium der Geschichte. Der Text der ‚Weltgeschichtlichen Betrachtungen‘. Hg. von Peter Ganz, München.

Burke, Peter (2003): Augenzeugenschaft, Bilder als historische Quellen, Berlin.

Busch, Werner (Hg) (1997): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte im Wandel ihrer Funktionen, München.

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. 5/2004. Hamburg University Press.

Busse, Klaus Peter (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen, Norderstedt.

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung, deutsch: Frankfurt, Erstausgabe 1934.

Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk, deutsch: Frankfurt, Erstauflage 1962.

Friesch,Ute / Rogge,Jörg (Hg) (2013): Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens, Bielefeld.

Gadamer, Hans-Georg (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen.

Goertz, Hans-Jürgen (Hg) (2001): Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck.

Hattendorff, Claudia / Tavernier, Ludwig / Welzel, Barbara (Hg) (2013): Kunstgeschichte und Bildung, Norderstedt.

Hauser, Arnold (1951): Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München.

Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Marburg,.

Kirschenmann, Johannes (2013): Das Habitus Theorem als Movens im Bildumgangsspiel. In: Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr: Feldvermessung Kunstdidaktik – Positionsbestimmungen zum Fachverständnis, München.

Klafki, Wolfgang (1997): Epochaltypische Schlüsselprobleme: in Astrid Kaiser (Hg): Lexikon Sachunterricht, Baltmannsweiler.

Klafki, Wolfgang (1979): Didaktik und Praxis, Weinheim.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel, 6. Auflage.

Koselleck, Reinhard (1998): Zur politischen Ikonologie des gewaltsamen Todes: Ein deutsch – französischer Vergleich, Basel.

Locher, Hubert / Markantonatos (Hg) (2013): Reinhart Koselleck und die politische Ikonologie, Berlin.

Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht, Idstein.

Ott, Doris (2005): Ikonologie und Ikonografie nach Erwin Panofsky, Essen, online: www.kunstunterricht.de/material/dorisott/studienarbeit_ott_doris.pdf [1.9.204]

Panofsky, Erwin (1978): Ikonographie und Ikonologie, Köln.

Preuss, Rudolf (2008): Mapping Brackel, Norderstedt.

Regel, Günther (1999): Die Defizite der Ikonologie überwinden: die Kunst erfahrbar machen, in: Johannes Kirschenmann, Johannes u.a. (Hg.): Ikonologie und Didaktik Festschrift Axel von Criegern, Weimar.

Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Göttingen.

Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze,.

Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik, Seelze.

Schneider, Norbert / Held Jutta (1993): Sozialgeschichte der Malerei, Köln.

Schulze, Elke (2004): Nulla dies sine linea Universitärer Zeichenunterricht- eine problemgeschichtliche Studie, Wiesbaden.

Warnke, Martin (1977): Peter Paul Rubens: Leben und Werk, Köln.

Warnke, Martin (2010): *Politische Ikonographie*. in: Sabine Poeschel (Hg.): *Ikonographie. Neue Wege der Forschung*, Darmstadt.

Warnke, Martin / Uwe Fleckner / Hendrik Ziegler (2011) (Hg): *Handbuch der politischen Ikonographie*. Band 1: *Abdankung bis Huldigung*. Bd. 2: *Imperator bis Zwerg*. München.

Welsch, Wolfgang (1993): Ästhetisches Denken, Stuttgart.

Welzel, Barbara (2003): Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach, in: Busse, Klaus – Peter: Kunstdidak-

tisches Handeln, Norderstedt.