

Kultur erfahren und verstehen. Neue Perspektiven außerschulischen Lernens am Beispiel Weimar

Von Folker Metzger

Einleitung

Die kulturelle Überlieferung in Weimar mit ihren historischen Parkanlagen und Schlössern, den Dichterhäusern, der Herzogin Anna Amalia Bibliothek und dem Goethe- und Schiller-Archiv bildet einen vielschichtigen Kulturräum ab. Befragt man Lehrerinnen und Lehrer, warum sie mit ihren Schülerinnen und Schülern Weimar besuchen, erfährt man häufig, dass sie vor allem die ‚Lebenswelten‘ der Dichter nahebringen wollen. Eine affirmative Aneignung steht also im Vordergrund, die am besten durch möglichst ‚lebendige‘ Führungen zu vermitteln sei, allenfalls noch ergänzt durch Spaziergänge, die die ‚Atmosphäre‘ Weimars zur Wirkung bringen sollen. Der Besichtigungsparcours ist damit festgelegt: Es werden meist nur das Goethe-Nationalmuseum, das Schiller-Wohnhaus und die Herzogin Anna Amalia Bibliothek besucht. An die Konzeptionierung von Exkursionen nach Weimar werden also kaum zeitgemäße didaktische und methodische Anforderungen gestellt. Die Schulklassen folgen mit solchen ‚Übersichtsexkursionen‘ (Neeb 2012, 3) stattdessen nahezu der Leitvorstellung einer ‚Wallfahrt‘ nach Weimar, wie sie im 19. Jahrhundert entwickelt und praktiziert wurde. (Riederer 2015) Den Dichter als Mensch ‚erleben‘ zu wollen, ist eine von der Genieästhetik begründete Perspektive, die dann im nachklassischen Weimar in der Inszenierung und Etablierung ersatzreligiöser Dichtergedenkstätten ihren Ausdruck fand. (Kahl 2015) Tatsächlich bedienen diese literarischen Personengedenkstätten aber kaum Zugänge zu den Texten der Schriftsteller, sondern konstruieren und inszenieren Lebenswelten mithilfe historisch überliefelter sowie mehr oder weniger historiengetreu ergänzter Objekte und kommen damit bis heute mehr oder minder unkritisch einer verbreiteten Erwartungshaltung vieler Besucher entgegen. (Kahl 2011)

Wie können nun Exkursionen nach Weimar an einer zeitgemäßen Didaktik und Methodik ausgerichtet werden, zu denen Schüler-, Handlungs- und Produktionsorientierung sowie Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit zählen, wie sie derzeit etwa in der Didaktik

der Geographie unter dem Terminus ‚Arbeitsexkursion‘ verhandelt werden? (Neeb 2012) Die didaktische und methodische Vorgehensweise für mehrtägige Exkursionen setzt die Klärung des zu vermittelnden Gegenstands voraus. Dabei hat sich die Perspektive auf Weimar durch neuere Erkenntnisse zur Weimarer Kulturgeschichte grundlegend verändert. Dazu zählt zum einen die Aufarbeitung der erinnerungskulturellen Überschreibungen, durch die sich die historischen Stätten und Räume bis heute als eine

„ästhetisierte Topographie“ (Bollenbeck 2005) präsentieren, zum anderen eine kulturgeschichtliche Lesart, entlang des sogenannten ‚material‘ und ‚performative turn‘. In Weimar wurde Letztere im Forschungsprojekt ‚Sinnlichkeit, Materialität, Anschauung. Ästhetische Dimensionen kultureller Übersetzungsprozesse in der Weimarer Klassik‘ durchgeführt. (Valk 2012) Dieser zufolge gilt es nicht nur Goethes Arbeitszimmer aufzusuchen, um den biografischen Ort zu bestaunen, an dem der *Faust* geschrieben wurde, sondern beispielsweise auch anhand der Aufteilung des Raums und des Interieurs Goethes Schreibprozesse nachzuvollziehen, also sich vorzustellen, wie Schreibpraktiken den Schreibstil beeinflussen. (Böhmer 2012) Drittens wurde Weimar kulturhistorisch und mentalitätsgeschichtlich im Spiegel der sogenannten ‚Sattelzeit‘ im SFB 482 ‚Ereignis Weimar-Jena. Kultur um 1800‘ umfassend aufgearbeitet. Diese Perspektive bindet die realgeschichtlichen Ereignisse, die in Weimar stattfanden, in eine Strukturgeschichte ein, die wiederum davon ausgeht, dass die Moderne im 18. Jahrhundert ihren Ausgangspunkt nimmt und die Zeit um 1800 deshalb als Umbruchszeit zu verstehen ist. (Ereignis Weimar 2007)

Die verschiedenen Innen- und Außenraumarchitekturen, die musealen und archivalischen Objekte sind also einerseits Zeugnisse ihrer jeweiligen Entstehungszeit um 1800, andererseits in eine vielschichtige erinnerungskulturelle Überschreibung eingewoben. Es ist deswegen in der Vermittlung solcher Topografien von deren doppelter Historizität auszugehen. Diese Ausgangslage gilt für viele insbesondere nationalsymbolisch aufgeladene Erinnerungsorte, wie die Wartburg, die Lutherdenkstätten in Wittenberg und Eisleben, das sogenannte barocke Dresden, aber auch das ehemalige Konzentrationslager Buchenwald mit der dazugehörigen ‚Nationalen Mahn- und Gedenkstätte der DDR‘.

Weimar eignet sich darum weit mehr für fächerverbindende oder fächerübergreifende kulturgeschichtliche Exkursionen als nur für das Fach Deutsch. Allerdings beziehen sich Texte der Weimarer Dichter auf den Wandel um 1800 und reflektieren die Bedeutung der sinnlichen Anschauung, sodass jene speziell in dieser Hinsicht in Exkursionsprogramme eingebunden werden können. (Valk 2012)

1. Die (Selbst-)Inszenierung der Weimarer Klassik

Wie kam es zu der teilweise bis heute fortbestehenden Überformung der Weimarer Dichtergedenkstätten? Vor allem in den bürgerlichen Schichten des 19. Jahrhunderts bestand das Bedürfnis, die literarischen Wirkungsstätten aufzusuchen und dabei vor allem die Arbeitszimmer der Dichter im Stil eines ersatzreligiösen Kults in Augenschein zu nehmen. Dafür wurden die Dichterhäuser entsprechend inszeniert – durchaus auch im Interesse der Weimarer Herzöge. Zu den an den Memorialorten präsentierten

„Sekundärreliquien“ zählen Kleidungsstücke, Originalmanuskripte, Alltagsgegenstände sowie Bücher. (Schmälzle 2012) Die Inszenierung der Dichterhäuser und die dazugehörige Festkultur (z.B. Feiern zu Goethes Geburtstag) wurden auch zur Durchsetzung von gesellschafts- und (national-)politischen Vorstellungen vorangetrieben. Dazu zählte insbesondere die Idee der ‚Kulturnation‘, für die Weimar bekanntermaßen als Ort und Chiffre eine zentrale Rolle einnahm. Deutlich wird dies in der bis heute bestehenden Musealisierung des ehemaligen Palais der Herzoginwitwe Anna Amalia (1739–1807), dem ‚Wittumspalais‘. Dieses wurde von den damaligen regionalen Machthabern 1870/71 konzipiert, um dem drohenden Machtverlust Weimars im Zuge der Reichseinigung entgegenzuwirken, indem hier Anna Amalia als Begründerin des ‚Musenhofs‘ inszeniert und damit Weimar als Hort der deutschen Kultur gegenüber Berlin in Stellung gebracht werden sollte. (Berger 2012) Diese ‚Musenhoflegende‘, wie manche andere Legende auch, beförderte schon Johann Wolfgang Goethe. In seinem Interesse wurde auch der vermeintliche Schädel Schillers ab 1826 wie eine Heiligenreliquie in einem Postament der herzoglichen Bibliothek, heute Herzogin Anna Amalia Bibliothek, aufbewahrt. (Müller-Harang 2009, 80) Die Ausgestaltung Weimars im vorvergangenen Jahrhundert wurde also zu dem Zweck konstruiert, einen Ort erlebbar zu machen, an dem die ‚reine‘ Kultur statt der politischen Macht – wie angeblich in Berlin – im Zentrum steht. Bis heute wird deswegen das ehemalige Residenzschloss, an dem der Zusammenhang von Macht und Geist um 1800 viel prägnanter erfahrbar ist, viel weniger besucht als die vermeintlich unpolitischen Dichterhäuser. Im Schloss als Teil des Weltkulturerbes manifestiert sich das Zusammenwirken Goethes und der damaligen Herzöge.

In der Vermittlung keinesfalls zu übergehen sind die erinnerungskulturellen Überformungen in Weimar insbesondere deshalb, weil der Stadt als Erinnerungsort sowohl in der Epoche des Nationalsozialismus als auch in der DDR jeweils eine zentrale Bedeutung zukam. Diese historischen Inanspruchnahmen manifestierten sich ebenfalls in der weiteren Ausrichtung und Ausgestaltung der klassischen Gedenkstätten. (Kahl, Kalvelage 2015) Trotz oder wegen der Nähe zu Buchenwald wurde lange Zeit ausgebendet, dass Weimar sehr wohl ein sperriger Erinnerungsort ist – „(...) ein Ort, dessen konservierte Topographie jenes Nacheinander von normativer Höhe und tiefem Fall dokumentiert“. (Bollenbeck 2005, 106) Schon 1980 klagte Wolfgang Heise in diesem Zusammenhang über eine bis heute wirksame Konstellation von Positivismus, Erinnerungsritual und ‚Vergleichsgültigung‘. Dieser widerspruchsfreie, verklärende Traditionsbzug wirke lähmend. (ebd., 105) Um diesem Befund zu begegnen, werden derzeit in Weimar intensive Fachdiskussionen über den Umgang mit den bis heute wirksamen Überformungen geführt und weitere diesbezügliche Forschungsprojekte auf den Weg gebracht. Zukünftige museale Präsentationen insbesondere in den Dichterhäusern werden sicher das Bedürfnis der Weimarbesucher nach ungebrochener ‚Authentizität‘ nicht gänzlich außer Acht lassen, aber doch weit mehr als bisher die vielfältigen Überschreibungen sichtbar machen.

2. Weimar um 1800 – Kultur des Sinnlichen und Epochenumbruch

Trotz aller Überschreibungen machen die Hinterlassenschaften der Zeit um 1800 in Weimar eine Fülle an Erkenntnissen möglich. Dabei beförderte paradoxerweise die exzessive Bewahrung der von Goethe und Schiller ‚möglicherweise‘ benutzten Gegenstände und bewohnten Orte die dafür notwendige Überlieferungsdichte. Die Artefakte und Architekturen in den Dichterhäusern werden nun vor der Folie ihrer ästhetischen Qualitäten im Kontext eines grundlegenden Epochenumbruchs interpretiert. Damit werden Objekte nicht mehr nur als Quasi-Requisit einer imaginierten historischen Szenerie verstanden, sodass allenfalls mit eher geringem Erkenntniswert gezeigt werden kann, auf welchem Stuhl Goethe gesessen hat, sondern aus ihrer Materialität heraus zum

Sprechen gebracht. Entwickelt wurde die vielgestaltige kulturelle Praxis in Weimar um 1800 in der Auseinandersetzung mit der Aufklärung, der aufscheinenden neuen Gesellschaftsordnung sowie eines damit einhergehenden veränderten Menschenbilds. Die den Dingen und Architekturen zugesprochene Bedeutung für die Bildung des Menschen wurde also auch von veränderten anthropologischen Vorstellungen geprägt. So wertete Johann Gottfried Herder den menschlichen Tastsinn analog zum Sehsinn zu einem gleichberechtigten Wahrnehmungsvermögen auf. Der Transfer dieser Vorstellungen in eine ästhetische sowie kulturelle Praxis lässt sich in den verschiedenen Hinterlassenschaften, vom einzelnen Möbelstück über die farbliche Raumgestaltung bis zu den Raumarchitekturen, nachvollziehen. Johann Wolfgang Goethe behauptete beispielsweise in seiner *Farbenlehre* eine enge Relation zwischen Farbqualitäten und psychischen Dispositionen, eine Hypothese, die er dann in seinem Wohnhaus erprobte. (ebd.) Auch die von Goethe gestalteten Innenraumarchitekturen, insbesondere das Treppenhaus und das sogenannte Brückenzimmer in seinem Wohnhaus, sind von ihm als Räume für wechselnde Wahrnehmungssituationen und ästhetische Erfahrungen entworfen worden. (Holm 2012) Er war sich also bewusst darüber, dass sich Räumlichkeit erst durch Bewegung im Raum konstituiert und dass – umgekehrt – Räume unsere Stimmung und Wahrnehmung prägen können. Ebenso kann am von Goethe initiierten Gentz'schen Treppenhaus im ehemaligen Residenzschloss der intendierte Zusammenhang von Raumkunst und politischer Macht erfahrbar gemacht werden, denn das Weimarer Humanitätskonzept wurde gerade nicht außerhalb des politischen Raums ausgebildet.

Die Weimarer Klassik als Teil des Epochenumbruchs um 1800 zu verstehen ermöglicht es, vielfältige Gegenwartsbezüge aufzuzeigen. Insbesondere wurden neue Gesellschaftsformen jenseits der ständischen Regeln entwickelt, die bis in die Gegenwart transformiert wurden. In Anbetracht der Auflösung der Ständegesellschaft wurden Freundschaftskonzepte ausformuliert und deren Umsetzung in kulturelle Praktiken wie den Spaziergang betrieben, die sich nachfolgend in einer neuen Parkgestaltung, aber auch der Mode der Zeit niederschlugen. Beides lässt sich noch heute an Artefakten wie einzelnen Porträts oder der Gartenarchitektur insgesamt in Weimar nachvollziehen. Es wurde ebenso hinterfragt und erprobt, welches Möbelarrangement ein anregendes Beisammensein befördert. Die in Weimar entwickelten und gebauten Stühle, die auch über ein örtliches Modejournal präsentiert und vertrieben wurden, sollten leicht und beweglich sein und brauchten nicht mehr der Repräsentation zu dienen. (Beyer 2012) Auch diese Sitzgelegenheiten befinden sich in den historischen Dichterhäusern, wenn auch nicht in authentischer Weise. Die Vorstellungen von ‚Natürlichkeit‘ oder das Geschlechterverhältnis sowie die kindgerechte Erziehung wurden bekanntermaßen ebenfalls um 1800 in teilweise bis heute wirksamen Formen ausgebildet. Dieser Prozess lässt sich in der Raumaufteilung von Schillers Wohnhaus und anhand des nur bruchstückhaft überlieferten, aber für die Zeit typischen Mobiliars und Interieurs nachvollziehen.

3. Neue Wege der kulturellen Bildung in Weimar

Es bestehen also drei verschiedene mögliche Zugriffe auf Weimar um 1800, die es zu berücksichtigen gilt und aufs Engste miteinander verbunden sind:

1. Die Weimarer Klassik kann als Kultur des Sinnlichen vermittelt und angeeignet werden.
2. Die historischen Ereignisse im Kulturrbaum Weimar-Jena werden in den Epochenumbruch um 1800 eingeordnet.
3. Es gilt über die sich ab 1800 entwickelnde ‚ästhetisierte Topographie‘ aufzuklären.

Was bedeutet dies nun für die anzuwendenden didaktischen und methodischen Prämissen? Um die dargestellte Komplexität eines solchen Lernorts schüler- und handlungsorientiert zu vermitteln und die genannten Qualitäten der Gegenstände zum Sprechen zu bringen, wird konsequent exemplarisch und induktiv vorgegangen, indem die Schülerinnen und Schüler von wenigen Objekten und Orten ausgehend einer Fragestellung folgen. Die Italienreise der Herzogin Anna Amalia kann dies berücksichtigend aus ihren Reisesouvenirs im Wittumspalais und unter Einbezug eines Porträts von Angelika Kauffmann im Römischen Haus in Teilespekten erarbeitet werden. Die Verbindung aller Orte, Dinge und Themen mit den verschiedenen Protagonisten ermöglicht wiederum ein hohes Maß an Anschaulichkeit. Die historischen Objekte werden so weit wie möglich und soweit sinnvoll unter funktionalen Aspekten im Sinne einer ‚Ästhetik der Korrespondenz‘ interpretiert, wobei vorrangig die ästhetischen Qualitäten des Objekts erfasst werden. (Seel 1996, 132) Die Dechiffrierung der Funktion bezieht sich dabei auf die Zeit um 1800 (Balke 2009) als auch auf die Frage nach ihrer Inszenierung vom 19. Jahrhundert bis heute. Den Schülerinnen und Schülern wird also vermittelt bzw.

von ihnen wird selbständig erarbeitet, warum und wie im Wittumspalais Anna Amalia präsentiert wird.

Ein Transfer zu gegenwärtigen Fragestellungen sowie zu den Lebensweltbezügen der Schülerinnen und Schüler ist vielfach möglich, etwa indem der Medienwandel um 1800 mit dem heutigen verglichen wird. Auch die Dechiffrierung der unter erinnerungspolitischen Gesichtspunkten vorgenommenen Inszenierungen ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ihren Blick für die täglich medial oder real zu erfahrenden politischen Präsentationen und Repräsentationen mit ästhetischen Mitteln zu schärfen. Dabei ist stets zu vergegenwärtigen, dass in der Zeit um 1800 teilweise bis heute geltende Haltungen, Lebensmodelle und Werte entwickelt wurden, wie die Idee und Realisierung von Öffentlichkeit. (Jamme 2013)

Wie handlungs- und produktionsorientiertes Lernen von den Gegenständen ausgehend gelingen kann, wird im Folgenden an einem Projekt für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 8–13 aller Schularten aufgezeigt. Den methodischen Kern des ‚Weimarpedia‘ genannten Projekts bildet eine mobile Website, deren Inhalte nur von Projektteilnehmern generiert werden. Der Ablauf besteht aus drei Phasen:

1. Einführung mittels Führungen und einer Rallye sowie Projektvorstellung (1 Tag).
2. Sammeln und Recherchieren zu selbstgewählten Themen und Objekten in Kleingruppen vor Ort sowie mithilfe eines Handapparats und diverser Reader oder in der Fachbibliothek der Klassik Stiftung Weimar. Erstellen kurzer Lexikonartikel („Wikis“) (1–2 Tage).
3. Erstellen eines ‚kreativen Produkts‘ (Film, Collage, Hörspiel) und eine abschließende Präsentation sowie Auswertung (1–2 Tage).

Im Einzelnen gestalten sich die Phasen folgendermaßen: Das Oberthema wird im Voraus gemeinsam mit der Schule festgelegt – dies kann etwa der Freundschaftsbund zwischen Goethe und Schiller, Goethes Italienreise oder auch Handlungsräume von Frauen um 1800 sein. Nach einer themenzentrierten Einführung vor Ort wählen sich die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Unterthema und dazu passende Objekte aus. Sie recherchieren nun in den historischen Häusern und Schlössern, aber auch im Stadtraum und in den Parkanlagen sowie mithilfe von schriftlichen Quellen zu ihrem Objekt, Ort und den historischen Gegebenheiten und halten ihre Ergebnisse schriftlich fest. Sie beschreiben beispielsweise eine Kindertasse aus Porzellan, die Goethe seinem Enkelkind schenkte, oder – für ein sozialgeschichtliches Thema – den Schreibtisch von Schillers Diener, seinen Ofenschirm sowie sein Bett und hinterfragen dabei auch die ‚Authentizität‘ der Gegenstände. In ihre Beschreibungen können persönliche Zugänge und Verbindungen zur eigenen Lebenswelt einfließen und formuliert werden. Indem sie die Objekte für die Website fotografieren und beschreiben, wird ihre Wahrnehmung sensibilisiert und geschult. Die von ihnen erstellten Texte zu den Objekten und Orten werden als ‚Wikis‘ auf der kartenbasierten Website ‚Weimarpedia‘ eingestellt („cultural mapping“) und sind damit für Recherchen aller Interessierten sowie anderer Schülergruppen zugänglich. Seit 2009 wurden so von den Teilnehmern über 400 Artikel verfasst. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit einzelnen Objekten oder Räumen haben die jeweiligen Kleingruppen die Aufgabe, ein Hörspiel, eine Collage, einen Text oder auch einen kurzen Film – möglichst auf Grundlage der von ihnen gewonnenen Erkenntnisse – zu entwickeln. Die Texte und Produkte werden mit einem kleinen Bild sowie mit den Namen der Schüler und Schule versehen ebenfalls auf der Website veröffentlicht. Indem die Teilnehmer selbst zu Experten werden, die anderen etwas vermitteln können, verändert sich auch das traditionelle Verhältnis zwischen ‚Experten‘ und ‚Laien‘. Die nur von Schülerinnen und Schülern erstellte Datenbank ‚Weimarpedia‘ ist mittlerweile zu der diesbezüglich größten leicht zugänglichen digitalen Informationsquelle angewachsen – interessierte Besucher finden beispielsweise für das Goethehaus für fast alle Objekte kurze Beschreibungen.

Neben diesem Bildungsprojekt werden weitere mehrtägige Angebote offeriert, etwa zum Thema Menschenbilder, bei dem auch die Zeit um 1900 und die NS-Zeit mit einbezogen werden. Die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte sind jeweils sehr unterschiedlich, sodass die Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Lehrern jeweils nach ihren Interessen entscheiden können, welches der mehrtägigen schülerorientierten Projekte sie realisieren wollen.

Die Vermittlungspraxis der Klassik Stiftung Weimar versteht sich als eine forschende. So entstand das Projekt ‚Weimarpedia‘ zuerst mit dem Anspruch, mobiles, selbstentdeckendes Lernen mit partizipativen Vermittlungsformen zu verbinden, es wurde also bewusst noch nicht unter Einbeziehung der erinnerungskulturellen Überschreibungen in Weimar konzipiert, die jedoch seit einiger Zeit zunehmend berücksichtigt werden. Das dargestellte Verständnis des Lernorts Weimar hat sich in der Klassik Stiftung Weimar in den letzten Jahren herausgebildet und kann naturgemäß nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Es werden immer

wieder Modellprojekte initiiert als auch realisiert, und im Rahmen von Symposien, Workshops und Tagungen wird die eigene Praxis reflektiert. (Hochkirchen, Kollar 2015) Zusammenfassend erscheinen folgende methodische Ankerpunkte für eine Weiterentwicklung der Exkursionsdidaktik gleichwohl grundlegend:

- Bei der Vermittlung von Kulturräumen ist konsequent von den Dingen (den Objekten, Innen- und Außenraumarchitekturen) auszugehen und zudem exemplarisch vorzugehen.
- Die Dinge sind auch in ihrer räumlichen Anordnung zu interpretieren und zu hinterfragen.
- Die Dinge sind mit den Methoden der Kunstpädagogik (d.h. insbesondere von der sinnlichen Wahrnehmung auszugehen) sowie unter Berücksichtigung der Kenntnisse der Kulturgeschichte und damit ihres funktionalen Charakters wahrzunehmen.
- Die Dingkultur ist zweifach zu betrachten: im Kontext ihrer Entstehungszeit und in ihrer Funktion als Teil der Erinnerungskultur. Sie ist somit auch politisch zu begreifen und zu deuten.

Für die Vermittlung in Weimar sowie strukturähnlichen Kulturräumen wird deswegen eine Exkursionsdidaktik benötigt, die sich weit mehr an den kunstpädagogischen Methoden sowie der kulturgeschichtlichen Forschung orientiert. Bisher wird die Exkursionsdidaktik m.E. nach vor allem von der Didaktik der Geographie bestimmt.

¹⁷ Die dargestellten Überlegungen stellen eine Binnenperspektive des Bildungsreferenten der Klassik Stiftung Weimar dar. Diese verantwortet den Erhalt, die Erforschung und Vermittlung der Dichterhäuser, Museen, Gärten, Schlösser sowie des Goethe- und Schiller-Archivs und der Herzogin Anna Amalia Bibliothek, aber auch der Bauhaus-Sammlungen.

²⁷ Eine aktuelle Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“ verweist zwar auf deren pädagogische Relevanz. Bezeichnenderweise wird diese Aufgabe aber nicht dem Feld der kulturellen Bildung zugewiesen, obwohl der Zusammenhang von ästhetischer Bildung und Erinnerungskultur zunehmend diskutiert wird. (Bubmann, Dickel 2014) In der politischen Bildung wird dieses Feld zudem fast ausschließlich mit der NS- und DDR-Zeit verbunden (Bundeszentrale für politische Bildung), weswegen das 19. Jahrhundert weitgehend ausgeklammert bleibt.

³⁷ Solcherart erratisch gestaltete Wohnhäuser, wie etwa auch die Lutherhäuser in Wittenberg und Eisleben oder später das Liszthaus in Weimar, werden deswegen – auch in Abgrenzung zu anderen Gedenkstätten und Literaturmuseen – als „Personengedenkstätten“ bezeichnet. (Kahl 2010)

Literatur

Balke, Friedrich u.a. (Hg.): Ästhetische Regime um 1800, München 2009.

Beyer, Andreas: Schlichtheit der Form, Reichtum der Gedanken. Sitz- und andere Denkgelegenheiten der Weimarer Klassik. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 156–165.

Berger, Joachim: Anna Amalia und das „Ereignis Weimar“. In: Seemann, Hellmut Th. (Hg.): Anna Amalia und das „Ereignis Weimar“. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2007, S. 13–30.

Bollenbeck, Georg: Weimar. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl, München 2005, S. 89–106.

Böhmer, Sebastian: Schreiben. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 367–278.

Bubmann, Peter/Dickel, Hans (Hg.): Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur, Bielefeld 2014.

- Ereignis Weimar. Anna Amalia, Carl August und das Entstehen der Klassik 1757–1807 (Kat.), Weimar 2007.
- Hochkirchen, Britta/Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld 2015.
- Holm, Christiane: Wohnen. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk, Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 167–169.
- Jamme, Christoph: Mythos als Aufklärung. Dichten und Denken um 1800, München 2013.
- Kahl, Paul: Museum – Gedenkstätte – Literaturmuseum: Versuch einer Begriffsklärung am Beispiel von Schillers Marbacher Ge-
burtshaus 1859–2009. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts, Göttingen 2010, S. 339–360.
- Kahl, Paul: Schiller und Goethes Arbeitszimmer. Geschichte ihrer Inszenierung. In: Seemann, Hellmut Th./Valk, Thorsten (Hg.):
Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2012,
S. 85–96.
- Kahl, Paul/Kalvelage, Hendrik: Der Erinnerungsort Goethe-Nationalmuseum in Weimar. Merkur, 69 Jg., 2015, S. 97–102.
- Kahl, Paul: Die Erfindung des Dichterhauses. Das Goethe-Nationalmuseum in Weimar. Eine Kulturgeschichte, Göttingen 2015.
- Müller-Harang, Ulrike: Die Bergung und Wiederbestattung der Relikte 1826/1827. In: Maatsch, Jonas/Schmälzle, Christoph
(Hg.): Schillers Schädel. Physiognomie einer fixen Idee (Kat.), Köln 2009.
- Matzke, Annemarie: Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung. In: Bockhorst, Hildegard/Rein-
wand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, S. 939–942.
- Neeb, Kerstin: Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung: Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kog-
nitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen, Weingarten 2012.
- Riederer, Jens: Wallfahrt nach Weimar. Die Klassikerstadt als sakraler Mythos (1780 bis 1919). In: Bohnenkamp, Anne/Breuer,
Constanze/Kahl, Paul/Rhein, Stefan (Hg.): Häuser der Erinnerung. Zur Geschichte der Personengedenkstätte in Deutschland,
Leipzig 2015, S. 223–292.
- Schmälzle, Christoph: Weltliche Wallfahrt. Schillers Reliquien in den Gedenkstätten des 19. Jahrhunderts. In: Seemann, Hellmut
Th./Valk, Thorsten (Hg.): Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik. Jahrbuch der Klassik Stiftung Wei-
mar, Göttingen 2012, S. 57–84.
- Seeboth, Regina: Kunst im Zusammenhang vermitteln an und mit historischen Orten. In: Hofmann, Fabian/Schöwel, Katja (Hg.):
Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum, München 2013,
S. 150–152.
- Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main 1996.
- Valk, Thorsten: Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen. In: Böhmer, Sebastian/Holm, Christiane/Spinner, Veronika/Valk,
Thorsten (Hg.): Weimarer Klassik. Kultur des Sinnlichen (Kat.), München 2012, S. 11–23.
- Vogel, Kerstin: „Ich bin voller Projecte und bestrebungen“. Anmerkungen zu den städtebaulich-architektonischen Intentionen
Carl Alexanders. In: Seemann, Hellmut Th./Valk, Thorsten (Hg.): Das Zeitalter der Enkel. Kulturpolitik und Klassikrezeption un-
ter Carl Alexander. Jahrbuch der Klassik Stiftung Weimar, Göttingen 2010, S. 293–308.

Kultur erfahren und verstehen. Neue Perspektiven außerschulischen Lernens am Beispiel Weimar

Von Folker Metzger

„Kunstgeschichte lernen“ – das ist scheinbar eine der am klarsten verständlichen Lehr- und Lernpraktiken, die im schulischen Kunstunterricht stattfinden. In Abiturprüfungen wird „kunstgeschichtliches Wissen“ eingefordert und evaluiert – im Überblick und/oder exemplarisch. Kunstgeschichtliches Wissen ist etwas anderes als das Wissen und Können, das in Prüfungen zur immamenten Werkanalyse/Werkinterpretation oder im Kontext kunstpraktischer Prüfungen thematisiert wird. Gleichwohl bildet es einen Hintergrund, der stets mit zu aktualisieren ist, wenn theoretisches oder praktisches Verständnis für Kunst abgeprüft wird.

Doch sowohl die Fragen nach dem WAS als auch die nach dem WIE dieses „kunstgeschichtlichen“ Lernens sind klärungsbedürftig. Die Fragen sind in bildungstheoretischer wie in didaktischer Hinsicht zu beantworten. Die bildungstheoretische Frage lautet: Welcher aus der Geschichte überantworteter kunst- und kulturgeschichtlicher Inhalte muss sich das Projekt der allgemeinen Bildung heute annehmen – und warum? Die fachdidaktische Frage lautet: Welche didaktische Theorie und Methodik sind dem kunstgeschichtlichen Lernen zu Grunde zu legen?

Geschichte und Kulturerbe: Ein notwendiger Inhalt allgemeiner Bildung

Geschichtsbewusstsein ist ein soziales Konstrukt, das von Generation zu Generation übertragen und stets neu ausgehandelt wird. Dasselbe gilt für kulturelles Bewusstsein. Forschungen zur Gedächtnisforschung – sowohl zur Individuell-biographischen wie zur kulturellen und geschichtlichen – belegen, wie Identität und Gedächtnis von Menschen gemeinsam und kommunikativ konstituiert und stabilisiert werden (Assmann 1992, Welzer 2002). Der Prozess der Bildung im allgemeinen Bildungssystem hat hier eine entscheidende Aufgabe: die „konventionelle“ Bildung von geschichtlicher und kultureller Identität (im Sinne von con-venire = zusammenkommen). Die Konzeption eines kulturellen „Welktulerbes“ (Hoffmann/Keller/Thomas 2005, Klett-Perthes 2007) formuliert den idealen Anspruch einer kulturiübergreifenden, weltbürgerlichen Orientierung, die als kanonisierter Bildungshorizont allen Menschen eine gemeinsam geteilte Identität geben kann. Würde sich im Prozess der „allgemeinen Bildung“ der Bildungsprozess aller Schüler auf diesen Horizont hin bewegen und sich an ihm bestimmen, wäre Bildung wirklich „allgemein“ – über alle kulturellen, sozialen und biographischen Grenzen und Sub-Geschichten hinweg. Kunstunterricht bekäme von daher eine wichtige Bildungsaufgabe zugewiesen: Die Vermittlung von identitätsbildendem Verständnis und Kenntnissen im Bereich der visuellen Kultur und – möglicherweise in diesem Rahmen – ein Verständnis von „Kunst“, sofern es denn in allen Kulturen „Kunst“ gibt.

Betrachtet man diesen Bildungsprozess in zwei Richtungen, so lassen sich zwei Lesarten unterscheiden: Die der „Weitergabe“ von kulturellem/geschichtlichem Wissen (als „Erbe“) und die der „Aneignung“ dieses Erbes durch die Subjekte. Beide Seiten gehören zusammen und sind wie zwei Seiten derselben Medaille.

Kunstwerke, Kunstgeschichte, Kulturgeschichte

Während der ältere Kunstunterricht auch noch nach dem zweiten Weltkrieg das kunstgeschichtliche Wissen primär durch „Werkbetrachtung“ exemplarischer Werke freier und angewandter euro-amerikanischer Kunst und zusätzlich durch mehr oder weniger kanonische Vorstellungsbildung im Bereich der Stilgeschichte (exemplarisch: Winzinger 1954, Stelzer 1957, Braun-Feldweg 1959) zu vermitteln suchte, hat sich dieses Verständnis im weiteren Verlauf der Fachentwicklung mehrmals verändert. Diese Veränderungen geschahen einerseits unter dem Einfluss „subjektzentrierter“ Ansätze der jüngeren Fachdidaktik, andererseits unter dem Einfluss kulturwissenschaftlicher Deutungsmodelle. Während einige Fachdidaktiker die subjektive „Aneignung“ des

Sinns von einzelnen Kunstwerken in den Mittelpunkt stellten – unter Zurücksetzung der „objektiven“ Seite des geschichtlichen/kulturellen Kanonwissens - zielten die Anderen mehr auf die Vermittlung kulturgeschichtlicher Zusammenhänge anhand von exemplarisch ausgewählten Werken.

Das in der jüngeren Kunstpädagogik einflussreiche fachdidaktische Werk „Auslegen“ (Otto/Otto 1987) stellte einerseits die Lehr- und Lernform des „Perceptes“ in den Mittelpunkt, andererseits argumentiert es auch mit Hilfe der kulturwissenschaftlichen Methode Aby Warburgs. Während die Lernform des Perceptes im Grunde ein subjektzentriertes Verstehensmodell ist, bei der Schüler den Sinn von Bildern assoziativ aus ihrer biografischen und lebensweltlichen Erfahrung erschließen sollen, ist Warburgs Modell des „Bildatlases“ eine wissenschaftliche Methode, deren Hauptziel die Rekonstruktion von objektiven, kulturellen und geschichtlichen Bedeutungszusammenhängen ist. Wenn Otto/Otto allerdings diese (für die klassische Kunstgeschichtswissenschaft einst revolutionäre) kulturwissenschaftliche Methode mit den Sammlungstätigkeiten von Kindern und Jugendlichen vergleichen (Otto/Otto 1987, Bd. 1: 108 ff.), deuten sich gravierende Missverständnisse an: Es ist nicht zu übersehen, dass diese Missverständnisse dazu führen, dass die Auseinandersetzung mit dem „objektiven“ Rahmen des kulturellen/geschichtlichen Bewusstseins in dieser Didaktik des „Auslegens“ erheblich zu kurz kam, ja tendenziell ausfiel.

Subjektzentriertes oder objektives Geschichtsverständnis

Die letzten Bemerkungen machen auf das oben schon angesprochene grundlegende Problem der Kunstgeschichts- und Kulturgeschichtsdidaktik aufmerksam: Die Didaktik geschichtlicher Bildung bewegt sich in ihrer Vermittlungsbewegung zwischen den Polen eines „objektiven“, d.h. auch kanonischen und übersubjektiv-konventionellen Orientierungrahmens von Geschichte und dem lebensweltlich verankerten Subjekt, den Kindern und Jugendlichen. Welche Rolle und welches Gewicht diese beiden Pole jeweils in didaktischen Konzeptionen bekommen, ist eine Entscheidung, die für wichtige Unterschiede in geschichtsdidaktischen Konzepten verantwortlich sein kann. Um die beiden Pole in zugespitzter Weise zu kontrastieren, seien hier zwei mögliche Positionen benannt:

- Kunst- und Kulturgeschichte werden als kanonisches Faktenwissen gelernt und geprüft. (In bestimmten Bildungsplänen in Deutschland ist dies für die Oberstufe des Gymnasium vorgesehen, etwa in Bayern, wo z.B. Kammerlohr (2004) als Minimalstandard gilt.)
- Kunst- und Kulturgeschichte werden allenfalls als Randbedingungen subjektbezogener Auseinandersetzung mit Biografie und Lebenswelt tangiert und thematisiert.

Es ist nicht abzustreiten, dass beide Positionen elementare Faktoren von Kunstgeschichtsdidaktik benennen, und dass jeder ernstzunehmende didaktische Entwurf für dieses Feld beide Faktoren in irgendeiner Weise zum Austrag und Ausgleich zu bringen hat. M.a.W.:

- Ein rein konstruktivistisches (und ich meine damit kein sozialkonstruktivistisches) Verständnis von geschichtlichem Lernen, das ausschließlich vom subjektzentrierten Erleben der Erfahrungswelt der Schüler ausgeht (Lokalgeschichte, Familiengeschichte, direkter Zugang zu Monumenten) ist einseitig und daher korrekturbedürftig durch objektive Vorstellungsbilder von Weltgeschichte (Orientierungswissen über Zeiten und Räume). Ohne dieses orientierende und normative Wissensgerüst bliebe es ein abgekapseltes Inselwissen. Ähnlich einseitig ist ein Geschichtsverhältnis, das nach dem Muster des ästhetischen Weltverhältnisses konzipiert ist. Auch das ästhetische Geschichtsverhältnis – also die Suche nach ästhetisch interessanten Erfahrungsobjekten im weiten Feld der geschichtlich tradierten Objekte – hat seine Schwäche darin, dass es Geschichte nur vom Subjekt her versteht. Dies ist das Problem des Programms der „ästhetischen Erziehung“ (Gunter Otto) und der davon abgeleiteten didaktischen Denkfiguren, die den sozialen und verbindlichen Charakter von geschichtlicher und kultureller Identität weitgehend verfehlten.
- Umgekehrt bleibt ein rein objektives geschichtliches Kanonwissen, das nicht mit lebensweltlicher Erfahrung „geerdet“ und dadurch eigentlich verstanden werden kann, ein totes Wissen.

Der didaktische Königsweg zielt also auf die Vermittlung beider Seiten (vgl. Schema 1): In dieser Mitte findet basales „Verste-

hen“ statt.

„Gemeinsinn“ als Basis von Verstehen

Ein Kunstwerk der Vergangenheit, eine kulturelle Manifestation aus einer fremden Kultur: Können sie im Rahmen einer kunst- und kulturgeschichtlichen Didaktik vermittelt und dadurch für die Lernenden verständlich gemacht werden? Von einem hermeneutischen Standpunkt her ist klar: Ein Kunstwerk aus unserer „aktuellen“ Kultur ist *per se* für Lernende in keiner Hinsicht „aktueller“ und deswegen unmittelbarer verständlich als eine mittelalterliche Kathedrale mitten in ihrer Stadt oder ein materielles Zeugnis aus einer fremden Kultur (vgl. hierzu KUNST+UNTERRICHT 2011).

Unmittelbar genommen sind all diese kulturellen Zeugnisse gleichermaßen unverständlich in einem prinzipiellen Sinn. Jedes einzelne dieser Werke muss daher zunächst einmal als *abständig* und gewissermaßen als „fremdartig“ akzeptiert werden, jedes Einzelne muss in einem Prozess der verstehenden Annäherung erst eigentlich für das Verständnis aktualisiert werden. Jedes einzelne muss sowohl in seiner sinnlichen und/oder medialen Präsenz zur Kenntnis genommen, in seiner Gewordenheit nachvollzogen und in seinen pluralen Kontextbezügen erschlossen werden. Zu jedem Einzelnen müssen sich Lernende auf ihrem Weg der Enkulturierung in ein geschichtlich-relationales Verhältnis zu bringen vermögen.

Es gibt einen gemeinsamen Grund, auf den dieser Prozess der verstehenden Annäherung aufbauen kann, ja aufbauen muss: Es ist die optimistische Grundannahme der Hermeneutik seit Aristoteles und von Vico bis Gadamer, dass eine „gemeinsame Natur“ oder ein „gemeiner Sinn“ jeden Menschen mit allen anderen Menschen verbindet, also auch einen jetzigen Menschen dieser unserer Kultur mit gewesenen Menschen vergangener Zeiten oder fremder Kulturen (vgl. Vico 1947 und 2009).

Der Rekurs auf *alle* Menschen verbindende anthropogene Konditionen relativiert kulturelle, wie geschichtliche Unterschiede. Die Bezugswissenschaften der Anthropologie, Kulturanthropologie, Sozialpsychologie, Ethnologie, Bildwissenschaften usw. können viele Erkenntnisse darüber vermitteln, dass und wie in verschiedenen Kulturzeiten und Kulturräumen vergleichbare Grundverhältnisse wirksam sind, die von einer – „unsrer“ – allgemeinen menschlichen Grundverfassung her verstehbar sind.

Insofern – dies ist die optimistische Idee einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und Pädagogik – ist in der ernsthaften Annäherung an fremde kulturelle Äußerungen, die „Horizontverschmelzung“ ein Leitziel, an dem sich Pädagogik und die Idee der Bildung ausrichten können (vgl. Gadamer 1975: 289 f.). „Horizontverschmelzung“ würde z.B. heißen: Ein Kunstwerk oder ein anderes kulturelles Zeugnis genauso „von innen heraus“ zu verstehen, wie es gemeint und gestaltet ist – also in identischer Teilung der Intention, in einem gemeinsam geteilten Verständnis von Sinn und Bedeutung. Selbstverständlich ist dies ein jede menschliche Möglichkeit übersteigendes Methodenideal, aber doch eines, an dem sich die Auseinandersetzung mit kulturellen Werken orientieren kann, denn jede Bemühung um „Verstehen“ leitet sich von diesem Ideal ab (vgl. auch Pape 2013).

Kasten 1: Unreflektierte Exemplarizität

Abiturienten in Baden-Württemberg werden seit 2002 – im Gegensatz zu vielen anderen Bundesländern – nicht mehr über kunstgeschichtliche Zusammenhänge geprüft. Sie werden vielmehr sehr umfangreich auf eine kleine Auswahl von drei „Schwerpunktthemen“ vorbereitet, die auch Gegenstand der Abiturprüfung sind. Die Auswahl dieser Schwerpunktthemen wird von einer Kommission nach einigen Jahren geändert. So lernt jede Schülergeneration „ihre“ Beispiele – und nichts anderes. Wenn man die Liste der Künstlernamen rekapituliert, die in den letzten zehn Jahren thematisiert wurden, kommen große Zweifel auf, ob und warum gerade diese Künstler – in welcher Kombination auch immer – paradigmatisch geeignet sind, das Verständnis von Kunst in den letzten Jahrhunderten so zu bündeln, dass die Vorstellung eines Ganzen entsteht: Palladio – Tadao Ando – Frank Gehry – Max Beckmann – Max Ernst – Louise Bourgeois – August Sander – Edward Kienholz – Albrecht Dürer – Michelangelo...Selbst wenn man alle diese Namen als kohärente Reihe von Exemplen nähme und nicht nur drei davon auswählen würde, entstünde wohl kaum eine irgendwie stellvertretende Vorstellung von Kunstgeschichte (nicht einmal von der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts), sondern allenfalls ein additives Stückwerkwissen, das zwar effektiv und detailliert „abgefragt“ werden kann, aber wohl kaum zu einem tieferen und kohärenten Verständnis führt. Wohl sind einige dieser Künstler von zentraler Bedeutung für die eu-

ropäische Kunstgeschichte der letzten Jahrhunderte, andere sind im Hinblick auf die langen Linien der Geschichte vergleichsweise marginal. Offenbar sind bei den für diese Auswahl Verantwortlichen tiefere Reflexionen zur Bedeutung von Exemplarizität und Kanonisierung unterblieben – stattdessen scheinen Prinzipien ästhetisch interessanter Abwechslung und persönlicher Interessen und Vorlieben vorzuherrschen. Geschichtliche Orientierung sieht anders aus.

Verstehen: Innen- oder Außenperspektive?

Wenn z.B. der Kunsthistoriker Michael Baxandall Gemälde aus dem Italien des 15. Jahrhunderts in der Frömmigkeitsgeschichte, der Handwerksgeschichte, der Theologiegeschichte des 15. Jahrhunderts in detaillierter Weise kontextualisiert, hilft dies die Werke wesentlich besser zu verstehen, als wenn man sie nur als Bilder im Museum sieht, als Beispiele einer „Stilgeschichte“ zur Kenntnis nimmt oder formalen und ikonographischen Analysen unterzieht (Baxandall 1987; vgl. Sowa/Glas/Seydel 2009: 122 f.). In Baxandalls historisch-hermeneutischem Verständnis gehören Kunstwerke in ein kulturelles Umfeld und sind nur aus diesem heraus verständlich. So gehören zu einem Andachtsbild bestimmte Auftrags- und Herstellungsprozesse ebenso wie das kulturelle Milieu der Handwerker, Geistlichen und des städtischen Publikums sowie die Frömmigkeitspraktiken und Rituale, bei denen das Bild im Mittelpunkt stand.

Je tiefer man empathisch verstehend und nachvollziehend in das kontextuelle Verständnis eines konkreten Kulturzeugnisses eintritt, je mehr man sich in das kulturelle Umfeld dieses Werkes vorstellend eindenkt und einfühlt, je mehr man seine gesellschaftliche, geistesgeschichtliche, handwerkliche, gestalterische, emotionale, kommunikative Genese zu verstehen lernt, desto mehr nähert man sich einer Innenperspektive des Verstehens an (vgl. Sowa/Glas/Seydel 2009: 106 ff.). Dies kann zwar nicht den prinzipiellen Abstand tilgen, aber es lässt „Verstehen“ auch nicht als einen prinzipiell unmöglichen Vorgang erscheinen.

Die optimistische hermeneutische Überzeugung: Verstehen ist möglich, in einem „Mehr“ oder „Weniger“ der Annäherung – kann und muss für didaktischen Bemühungen im Feld der Kunst- und Kulturgeschichte leitend bleiben.

Exemplarisches Verstehen von kulturellen Zusammenhängen

Wir (die heutigen Betrachter) müssen vor einem Bild des 15. Jahrhunderts nicht in Knie fallen und uns frommer Andacht direkt hingeben, um es wirklich – wenigstens ein wenig – „von innen heraus“ zu verstehen. Wir können uns wenigstens *versuchen vorzustellen*, wie solch eine vertiefte, innige und gläubige Zuwendung zum Bild ausgesehen haben könnte, und welche heutigen Weisen des Bildverhaltens dem analogisch entsprächen. Es geht dabei nicht um ein formales und von Inhalten abstrahierendes Beobachten des Bildes, sondern um ein probeweises Sich-hineinversetzen in eine (fremde) Bildkultur mit ihren treibenden Motiven und Inhalten. Für heutige Schüler – egal welcher Religionszugehörigkeit oder Glaubensüberzeugung – können dabei lebensweltliche und biografische Erfahrungen aktualisiert werden, die wenigstens eine vage Entsprechung zu dieser Bildhaltung zeigen

Freilich ist mit dem intensiven Verstehen eines einzelnen Bildes, eines einzelnen Bauwerkes usw. in seinem kulturellen Umfeld noch kein Verständnis der Kunst- und Kulturgeschichte *als eines Ganzen* geleistet. So intensiv auch ein Kunstwerk oder sonstiges bildkulturelles Zeugnis in einem kunst- und kulturgeschichtlichen Unterricht bearbeitet wird: Es ist und bleibt doch noch ein isoliertes Exempel aus dem weiten Feld vergangener oder aktueller Kulturen. Im besten Fall – und dies ist eine Frage der didaktischen Auswahl dieses einen Beispiels – steht es exemplarisch für eine ganze Epoche – also im Falle Baxandalls für die Epoche der religiösen Kunst des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit.

Diese wohlgegrundete *Exemplarizität* ist im Rahmen didaktischer Konzepte stets einzufordern – sie ist seit Wolfgang Klafki auch ein Methodenprinzip der allgemeinen Didaktik (vgl. Klafki 1996). Der Nachweis einer hinlänglich begründeten Exemplarizität muss im geschichtsdidaktischen Rahmen auch immer ein Verständnis vom *Ganzen* der Geschichte reflektieren – und er kommt ohne Hierarchisierungen und Bewertungen nicht aus: Gewisse Beispiele sind – bezogen auf das Ganze der Geschichte – wichtiger und „relevanter“ als andere.

Das Ganze der Geschichte im Verhältnis zu unserer heutigen Gegenwart ist es, von dem Schüler im Rahmen der allgemeinen Bildung wenigstens eine grobe Vorstellung erwerben sollen: Geschichte soll ihnen vorstellbar werden als das Ganze einer Zeit, in der

die Menschen (oder – pathetisch gesagt: Die Menschheit) – in je verschiedene Kulturen und Kulturepochen differenziert – Bilder und Werke hervorgebracht haben (hat), zugleich als das Ganze der Zeit, in der „wir“ (wir „Heutigen“) die geworden sind, die wir sind. Der Philosoph Hans-Georg Gadamer hat diese Denkweise als „wirkungsgeschichtliches Bewusstsein“ bezeichnet und ihm zentralen Bildungswert im Rahmen eines umfassend humanen Selbstverständnisses zugewiesen (Gadamer 1975).

Orientierungswissen und Leitvorstellungen

Ein geschichtliches Bewusstsein und darauf gründendes Weltverhältnis sind prinzipiell vom ästhetischen Bewusstsein und Weltverhältnis verschieden. Während dieses sich in einem direkten und unmittelbaren Werkbezug zu verstehen und zu definieren sucht, also gleichsam in sich selbst den Fokus der Orientierung sieht, ist jenes auf einen weiteren intersubjektiven Horizont bezogen, in dem es sich immer nur als relativ verstehen kann und sich insofern als „exzentrisch“ denkt: Nicht wie sie mir erscheinen, sind die Bilder und Werke, nicht ich bin der Maßstab ihrer Bedeutung, sondern ich muss zu verstehen suchen, wie sie durch das Denken und Handeln anderer Menschen geworden sind und was sich in ihnen zu bedeuten gibt. Dies ist eine dezidierte Anforderung an geschichtliche Bildung – und sie hat durchgreifende didaktische Konsequenzen.

Kunstgeschichtliche Didaktik bezieht aus dieser Einsicht den Auftrag, außerhalb des Subjekts liegende Orientierungsdimensionen aufzuzeigen: Es gibt *verschiedene „Epochen“* der Kultur und Kunst, verschiedene Zeiten und Räume. In diesen Epochen zeigen sich *verschiedene Verstehens- und Handlungsmuster*, die in ihrer Verschiedenheit zu verstehen sind. Die Andersheit von geschichtlichen Epochen verstehen und sich damit auseinandersetzen zu lernen, ist ein Leitziel für jede kunst- und kulturgeschichtliche Didaktik. Ebenso geht es aber auch um das Verstehen von Kontinuitäten, von Leitlinien und Motiven, – die beispielsweise die europäische Kulturgeschichte mit anderen Kulturgeschichten (etwa Chinas oder Ozeaniens) verbinden – bei allen Differenzen, oder auch um das Verstehen von Prozessen der Beeinflussung, Akkommodation, Assimilierung Transformierung usw. (vgl. hierzu auch Sowa et al. 2011).

Entscheidend für das Vorstellen von Geschichte ist auch das Vorstellen von Zeit. Das kulturelle Gedächtnis der Menschheit erfasst einen langen Zeitabschnitt, der sich in den letzten Jahrhunderten „beschleunigt“. Auch das Abschätzen der zeitlichen Abstände ist ein wichtiger Bestandteil geschichtlicher Bildung.

Kasten 2: Orientierungswissen Epochen

Ein einfaches Bild von der Epochenfolge in der erweiterten europäischen Kunstgeschichte gibt das KUNST Arbeitsbuch 1 (Klett, Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2008) Schülern der fünften bis siebten Klasse an die Hand. Zugleich vermittelt es eine grobe Vorstellung von den zeitlichen Dimensionen der Geschichte. Die Zeit der Geschichte wird durch einen metrisch geordneten Zeitstrahl vorstellbar gemacht. Die Grobeinteilung orientiert sich am common sense der Kunstgeschichtswissenschaft, ihre Unschärfen werden durch entsprechende grafische Mittel veranschaulicht. Zentrale Beispiele, die im Buch auch behandelt werden, erfüllen eine exemplarische Memo-Funktion für die jeweiligen Abschnitte. Weitere Werke, denen die Schüler auf ihrem Bildungsweg begegnen, lassen sich mühelos einordnen und in Relation zu den schon gelernten Beispielen und Rahmenvorstellungen bringen. Das Schema lässt sich so auf dem Bildungsweg weiter ausdifferenzieren, was in den Arbeitsbüchern 2 (siebte bis zehnte Klasse) und 3 (Oberstufe und Abiturwissen) auch vorgeführt wird. (vgl. Schulz/Wachter 1999, Thomas/Seydel/Sowa 2007, Sowa/Glas/Seydel 2009, Sowa/Glas/Seydel 2010)

Kulturen sind keine statischen und homogenen Systeme, sondern sind dynamische Prozesse und setzen sich aus vielen Untersystemen und -Prozessen zusammen. Kulturelle Identität als etabliertes soziales Konstrukt beinhaltet immer auch Hierarchisierungen, Abwertungen und Ausgrenzungen.

„Die“ deutsche Kunst und Kultur gibt es einerseits nicht als klar definierte Identität, andererseits gibt es sie doch als Orientierungsidee (vgl. Hofmann 1999, Belting 1999, Gebhardt 2004). Gerade im Projekt der allgemeinen Bildung ist es nötig, sich auf wenigstens grobe Konsensbildungen zu beziehen – zum Zwecke der Orientierung. Insofern kommen wir in der Kunstgeschichtsdidaktik nicht um selektive Reduktion und Vereinfachung herum („Die Kunst der Renaissance“), müssen aber auch zu-

gleich das Gegenteil vermitteln: Das Bild einer unendlichen Differenzierung.

Neben der deutschen, europäischen usw. Kulturgeschichte gibt es die Kulturgeschichten anderer Völker und Kontinente. Einige davon zeigen Beziehungen und Vergleichbarkeiten mit „unserer“ Kultur, andere sind „fremder“. Es ist einerseits wichtig, um die eigene kulturelle Identität zu wissen, andererseits aber auch, einem hegemonialen oder ausschließlichen Verständnis von „unserer“ Kultur entgegenzuwirken. Neuere Lehrwerke der Kunstgeschichte für das Fach Kunst berücksichtigen die Heterogenität der globalen Kulturen und versuchen ein Vorstellungsbild von deren Verschiedenheiten wie von ihren Zusammenhängen zu vermitteln (vgl. z.B. Kammerlohr 2004, Thomas/Seydel/Sowa 2007). Ein solches Orientierungswissen über den Zusammenhang der Kulturen muss heute ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Bildung sein – und das Fach Kunst nimmt dabei eine wichtige Stellung ein.

Imaginative Annäherung an historische Szenen und Bilder

Die imaginative Annäherung an Geschichte in Lernprozessen ist möglich über Artefakte und Bilder jeder Art, die Szenen und Situationen der Geschichte vorstellbar machen (vgl. z.B. www.ikonothek.de und Kirschenmann/Wagner 2006). Es gibt viele Möglichkeiten: Monamente, Historienbilder, Porträts historischer Persönlichkeiten, Rekonstruktionen, museale und performative Re-Inszenierungen, Ortsbegehungen usw. Doch in der Rezeption solcher Bilder aus der Geschichte durch Lernende mischen sich immer objektive Information und subjektive Imagination zu einem mehr oder weniger unscharfen interpretativen Verständnis (vgl. zu diesem Problem Arand 2013). Im didaktischen Zugang zu historischen Bildern ist daher immer hermeneutische Reflexion von Kontexten nötig, die auch den geschichtlichen Abstand und die daraus resultierende Differenz in Rechnung zieht (vgl. dazu die didaktischen Grundüberlegungen in Sowa/Glas/Seydel 2009: 130-133 und die Anwendung auf Beispiele, S. 134-183). So entstehen im Ausgang vom historischen Bild Vorstellungen von Szenen, Narrationen, Zusammenhängen und kulturellen Feldern.

Bildliche Vorstellungen von Geschichte und Kultur

Doch anders als geschichtliche Szenen, Narrationen, Monamente, Personen usw., die sich anschaulich vermitteln lassen, sind „Geschichte“ und „Kultur“ abstrakte Ideen. Das sich daraus ergebende didaktische Problem besteht in der Veranschaulichung und in der Bildung stabiler Hilfsvorstellungen, die diesen abstrakten Ideen bildhaften Inhalt zu geben vermögen. Landkarten mit der Veranschaulichung des Verbreitungsgebietes der verschiedenen Weltkulturen können dafür ebenso hilfreich sein wie Bilder von Zeitstrahlen. Welche Bilder auch immer wir von Geschichte entwerfen, um unsere Vorstellung irgendwie zu konkretisieren: Sie präfigurieren unser geschichtliches Bewusstsein (vgl. Kasten 2 und 3). Obwohl sie niemals die real stattfindende Geschichte vollenhaft greifen können, sind sie doch als didaktische Mittel hilfreich, um geschichtliches Bewusstsein auszubilden.

Kunstgeschichtliche Lehrbücher und Atlanten benutzen solche Bilder, um das geschichtliche Lernen zu strukturieren und ihm Orientierung zu geben. Sie entwerfen temporale Topographien der geschichtlichen Epochen und Entwicklungen – und die damit vorgezeichneten Hilfsvorstellungen sind keine niederen und minderwertigen Vorstufen des geschichtlichen Denkens, sondern lassen sich im Grunde nicht davon ablösen.

Kasten 3: Schaubilder zur Kunstgeschichte

Die zwei Schaubilder (aus Regel 2001 und Bonnet 2004) zur Kunst der Moderne versuchen, den nichtlinearen Charakter kulturgeschichtlicher Prozesse vorstellbar zu machen: Als komplexes Netz von Beeinflussungen und Entwicklungen in einem Zeitraum (vgl. dazu näher Wagner 2008). Das linke Bild entstammt einem Schulbuch, das rechte hat der Kunsthistoriker Alfred H. Barr 1936 für den Katalog einer Ausstellung (MoMA) über Kubismus und abstrakte Kunst erarbeitet. Die Erarbeitung solcher Schaubilder ist im Grunde ein geschichtsphilosophischer Reflexionsprozess: Das Bild bündelt und figuriert die Vorstellung. Deswegen ist die Arbeit mit solchen Bildern der Geschichte für den kunst- und kulturgeschichtlichen Bildungsprozess von zentraler Bedeutung: Über solche Bilder können Lehrende und Lernende gemeinsam nachdenken, können ihre Richtigkeit diskutieren.

tieren und können versuchen, darauf aufbauend eigene Vorstellungen von Geschichte zu entwickeln.

Fazit: Zwischen Exemplarizität und Totalität

Kunst- und kulturgeschichtliche Bildung bewegt sich zwischen den Polen der individuellen Welterfahrung, der Exemplarizität historischer Bilder, Szenen, Narrationen und der Totalität eines umfassenden und normativen geschichtlichen Vorstellungsbildes (vgl. dazu Czech 2006). Sie arbeitet an der kommunikativen Konstruktion eines „Geschichtsbildes“ und „Kulturbildes“. Im Sinne allgemeiner Bildung ist sie auf die Ziele „Geschichtsbewusstsein“, „Kulturbewusstsein“ und „Weltbild“ ausgerichtet. Die kunst- und kulturgeschichtliche Didaktik im Kunstuunterricht leistet dazu einen wichtigen Beitrag.

Nachbemerkung

Neuerdings wird vonseiten kulturhistorisch orientierter Kunsthistoriker dafür argumentiert, die kulturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem kulturellen Welterbe zur *einzig* und entscheidenden Aufgabe von Kunstpädagogik zu machen. Dies ist natürlich keine kunstpädagogische Position.

Die bildenden Aufgaben unseres Faches begründen sich ganz anders, sie beziehen sich auch noch auf ganz andere Formen der Auseinandersetzung mit Kunstwerken und anderen Gestaltungen der visuellen Kultur. Wahrnehmungsbildung, Vorstellungsbildung, Sprachbildung usw. gehören ebenso dazu wie vor allem auch die produktiv-gestalterische Aneignung von visuellen Darstellungsformen „unserer“ und „anderer“ Kulturen. Das ist an dieser Stelle zu betonen, um verengenden Missverständnissen vorzubeugen.

Ich habe im vorstehenden Text insofern nur ein kleines, spezielles Feld innerhalb der Gesamtaufgaben unseres Faches erörtert, das auch noch näher in Beziehung auf alle anderen Aufgaben zu relativieren wäre, auch in Bezug auf Synergien, curriculare Strukturen, Fachziele und Bildungspläne usw. – im Rahmen einer *Gesamtsystematik* von Kunstpädagogik und -didaktik. Die wissenschaftliche Begründung und Ausformulierung der Kunstpädagogik und -didaktik setzt sich aus vielen solcher Begründungsteile zusammen. Doch dies an dieser Stelle zu erörtern, würde zu weit führen.

Eines ist jedoch zu betonen: Die hier geschilderten Ansprüche an einen wirklich bildenden Unterricht in Kunstgeschichte sind im Rahmen der unserem Fach gesteckten Stundenkontingente nur schwerlich zu erfüllen, wenn man bedenkt, dass der Haupt- und Großteil unserer fachlichen Bildungsaufgaben im Bereich der gestalterischen Vorstellungsbildung liegt. Die Geschichte der visuellen Kultur und Kunst und die Bildung eines geschichtlichen Bewusstseins sind eine Querschnittsaufgabe, die unser Fach vor allem zusammen mit den Fächern Deutsch, Philosophie und Geschichte leisten kann.

Wichtig erscheint hier vor allem die Bildung eines klaren *epochalen* Grundverständnisses von europäischer und Weltgeschichte (Frühgeschichte – Antike – Mittelalter – Neuzeit – Moderne und Jetzzeit). Wie dies genau zu bewältigen ist – in einer klugen Balance zwischen Exemplarizität und Gesamtorientierung – ist eine schwierige didaktische Frage, auch eine schwierige Frage der gesamtcurricularen Konstruktion. Auf dem Weg zur Lösung dieser Aufgabe stehen wir im Moment erst am Anfang.

Literatur

Arand, Tobias (2013): Trug Cäsar immer Lorbeerkrone? Die Bedeutung von Geschichtsbildern in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 607-623

Assmann, Aleida (1992): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München

Baxandall, Michael (1987): Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts, Frankfurt/Main

Belting, Hans (1999): Identität im Zweifel. Ansichten der deutschen Kunst. Köln

Bonnet, Anne-Marie (2004): Kunst der Moderne. Köln

Braun-Feldweg, Wilhelm (1956): Gestaltete Umwelt. Haus, Raum, Werkform. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Herbert Trümper, Bd. V, Ergänzungsband. Berlin

- Czech, Alfred (2006):** Bildkanon im Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Bildgedächtnis. In: Kirschenmann, Johannes/Wagner, Ernst (Hrsg.): Bilder, die die Welt bedeuten. »Ikonen« des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München 2006, S. 11-40
- Engels, Sidonie: 2014):** Kunstabreitung in der Schule. Theoriebildung zwischen 1953 und 1979 im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« – ein Grundstein der Kunstpädagogik. Diss. Wuppertal (Erscheinen vorbereitet für 2014)
- Gadamer, Hans Georg (1975):** Wahrheit und Methode. 4. Auflage. Tübingen
- Gebhardt, Volker (2004):** Das Deutsche in der deutschen Kunst. Köln
- Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/Uhlig Bettina (Hrsg.) (2008),** KUNST Arbeitsbuch Band 1, Stuttgart/Leipzig/Velber
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015):** Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Imago. Kunst. Pädagogik. Didaktik: Band 1. München (im Erscheinen)
- Hattendorf, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (Hrsg.) (2013):** Kunstgeschichte und Bildung. Dortmund
- Hoffmann, Hans Chr./Keller, Dietmar/Thomas, Karin (2005):** Unser Weltkulturerbe. Kunst in Deutschland unter dem Schutz der UNESCO. Köln
- Hofmann, Werner (1999):** Wie deutsch ist die deutsche Kunst? Leipzig
- Kammerlohr et al. (2004):** Epochen im Überblick. München
- Kirschenmann, Johannes/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2006):** Bilder, die die Welt bedeuten. »Ikonen« des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München
- Klafki, Wolfgang (1996):** Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 83-140
- Klett-Perthes (2007):** Taschenatlas Welterbe. Weltkulturerbe. Weltnaturerbe. Weltdokumentenerbe. Gotha
- KUNST+UNTERRICHT Heft 349/350//2011:** Kulturen der Welt. Velber
- Otto, Gunter und Maria (1987):** Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Band 1 und 2. Velber
- Pape, Helmut (2013):** Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen. Arbeitspapier 272 der Hans Boeckler Stiftung. Düsseldorf
- Regel, Günther (Hrsg.) (2001):** Moderne Kunst: Zugänge zu ihrem Verständnis. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf
- Schulz, Frank (1999):** Historische Kunst als Entdeckungsfeld und Erlebnisraum. KUNST+UNTERRICHT 233/1999
- Schulz, Frank/Wachter, Steffen (Hg., 1999):** Historische Kunst (MATERIAL KOMPAKT). KUNST+UNTERRICHT 234/1999
- Stelzer, Otto (1957):** Handbuch der Kunst- und Werkerziehung (hrsg. von Herbert Trümper). Bd. V/1: Kunstabreitung. Erster Teil. Ursprung, Werkmittel und Wirkung der Bildenden Kunst. Berlin
- Sowa, Hubert (2014):** Welche Kunsthistorische braucht die Kunstpädagogik? Eine Problematisierung. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.) (2014): Bild und Bildung. München, S. 731-742
- Sowa, Hubert et al (2011):** Allgemein verständliche visuelle „Weltsprache“? Materialien zu Vergleich formaler Strukturelemente in den Kulturen der Welt. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 349/350//2011. Velber, S. 32-48
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2009):** KUNST Arbeitsbuch 3. Stuttgart/Leipzig/Velber
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2010):** KUNST Arbeitsbuch 2. Stuttgart/Leipzig/Velber
- Thomas, Karin/Seydel, Fritz/ Sowa, Hubert (2007):** KUNST Bildatlas. Stuttgart/Leipzig/Velber 2007
- Trümper, Herbert (Hrsg.) (1953ff.):** Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band 1: Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin; in der Folge weitere Bände.
- Vico, Gian Battista (1947):** Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung. Godesberg
- Vico, Giambattista (2008):** Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker. Hamburg
- Wagner, Ernst (2008):** Just what is it that makes today's schoolbook so different, so appealing? Strategien der Visualisierung in Schulbüchern für das Fach Kunst. In: Gabriele Lieber (Hrsg.): Lehren und Lernen in Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, S. 124 – 133
- Welzer, Harald (2002):** Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München
- Winzinger, Franz (1954):** Kunstabreitung. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Herbert Trümper, Bd. V/2. Berlin www.ikonothek.de

Kultur erfahren und verstehen. Neue Perspektiven außerschulischen Lernens am Beispiel Weimar

Von Folker Metzger

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 inexistenten 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 Kunstuunterricht.

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 streng 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 seitdem 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 können. 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. Umerto 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 Kulturschichten 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 auseinanderzusetzen 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 anzeigen. 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 einem 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 (Epochatypische 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. Beispiele 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. Beispiele könnten 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. Bezuglich 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 neuen 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 his-

torisch 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 Kunstuunterricht 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 weit-ergeben 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 Differenzierfahrung 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.cihal2012.de/info/cihal-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/\[10.10.2013\]](http://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 verbundenen, 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 ein-

nahmen.

⁵ Detailliert nachzulesen bei Gabriele Bickendorff (1991), online unter:
http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/ardok/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 Geniedanke 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 Kunstdtheorie 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 Vierteljahrsschriften 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 gewaltamen 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: Kunstdidaktisches Handeln, Norderstedt.

Kultur erfahren und verstehen. Neue Perspektiven außerschulischen Lernens am Beispiel Weimar

Von Folker Metzger

Kunst – Ein problematischer Leitbegriff

Die „Kunst als generalistische Weise des Denkens und Handelns“ zu betrachten, ist eine im kunstdidaktischen Diskurs etablierte bildungsbürgerliche Attitüde, die in den vergangenen Jahren zunehmend Raum gegriffen hat (Vgl. Buschkühle 2002: 4 und Kettell 2011). Diese Haltung ist auch innerhalb des kunstdidaktischen Diskurses auf Widerstand gestoßen, doch auch von streitbaren Gegnern der „Kunstreligion“ ist zu vernehmen, dass Kunst „schon in der frühesten Menschheitsgeschichte“ mehr gewesen sei „als technisches Können“ (Sowa 2001). Und mit dem Anspruch, die „Kunst von ihren Ursprüngen her (zu) verstehen“, werden dann beispielsweise im „ATLAS-Kunst“ die Höhlenmalereien des Neolithikum mit einem Ornamente in den Sand malenden (farbigen) Mann auf „den Inseln von Vanuatu in der melanesischen Südsee (Ozeanien)“ abgebildet. Über Ähnlichkeitsbeziehungen, die man vergleichbar diffus zwischen „primitiver Kunst“ und der europäischen Moderne konstruiert, werden gleichermaßen eine „Universalästhetik“ und die Vorstellung einer universell gültigen Idee von Kunst behauptet. Leider fehlt auch der europäischen Kunstgeschichte bis heute eine Methode zur Annäherung an Fremdheit, doch hat sich in diesem Fach inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Kunst“ alles andere als ein überzeitliches und universelles Konzept ist (Vgl. dazu McEvilley 1992). „Die Tatsache, dass sich der heute so selbstverständliche Sprachgebrauch keinesfalls auf eine historische Kontinuität berufen kann, sollte Vorsicht angezeigt sein lassen, wenn der moderne und ausschließlich an die Kulturen Westeuropas gebundene Kunst-Begriff auf andere Zeiten und Länder angewandt wird. Stets sollte man sich mit Blick auf die Vormoderne und die ästhetische Produktion außereuropäischer Völker bewusst machen, dass sich der westliche Begriff von Kunst, genau wie Schnaps und Syphilis, erst im Gefolge der imperialistischen Kolonisation über die ganze Welt verbreitet haben.“ (Büttner 2008: 33f). Es ist dabei bemerkenswert, dass sich bislang wohl kein vom Geist des Imperialismus durchdrungener Terminus länger behauptet hat, als der aus der Perspektive einer eurozentrischen Ästhetik argumentierende Begriff von „Kunst“ (Büttner 2012: 195–200).

Da die Idee, dass die Produktion von Kunst eine wesentlich geistige Tätigkeit sei und die ihm verbundenen Konzepte sich nicht einmal innerhalb Europas auf eine Tradition berufen können, die vor die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückreichen würde, sollte man bei der Anwendung dieses Kunst-Begriffs und seiner inhaltlichen Füllung einige Vorsicht walten lassen (Seibert 2009).

Materielle Kultur und historisches Denken

Mindestens genauso verbreitet und ebenso befremdlich wie die Behauptung einer universellen „Kunst“ ist die Annahme, dass die materielle Kulturüberlieferung *die Geschichte der Kunst* dokumentiere. 1764 hatte Johann Joachim Winckelmann in seiner „Geschichte der Kunst des Alterthums“ deren Entwicklung anhand einer Abfolge von Stilperioden dargestellt. Seither und bis heute wird diese zum selbstverständlichen didaktischen Narrativ gewordene Denkfigur reproduziert, die in einer Vielzahl von Unterrichtswerken ihren Niederschlag findet (Gombrich 1978; Hazan 1999; Gilmore 2000). In einem in zahlreichen Einführungswerken reproduzierten Wissenskanon wird *die Geschichte der Kunst* zumeist als eine lineare Fortschrittsgeschichte erzählt und eine kausal verknüpfte Abfolge von Künstlern, Werken und Stilen referiert (Wetzel 1999; Wetzel 2001; Etschmann 2004). So sinnvoll und nützlich ein solches Darstellungsschema aus didaktischer Perspektive sein mag, sollten doch stets auch die Brüche in der vermeintlich ungebrochenen Tradition sichtbar gemacht werden.

Die folgenden Überlegungen sind aus der Perspektive des Kunsthistorikers formuliert, der die Lebenswelt der Schule nur von außen kennt (Heinen 2005 vs. Welzel 2004). Sie zielen deshalb nicht auf die Unterrichtspraxis von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, sondern haben vor allem die Unterrichtsmaterialien im Blick. In diesem Zusammenhang würde ich mir wünschen, dass in Unterrichtswerken die Beschäftigung mit dem materiellen Kulturerbe und mit Werken der Architektur und der Bildkünste auch zum Anlass wird, nicht nur die Geschichtlichkeit der Mon mente, sondern mit ihnen zugleich die der Wahrnehmungs- und

Deutungsmuster in den Blick zu nehmen. So ließe sich dann über die Beschreibung des Andersseins des Gewesenen, das Gewordensein der alles andere als selbstverständlichen Parameter gegenwärtigen Schaffens, Schreibens und Sprechens aufzeigen. Auch und gerade mit Blick auf die historischen Monamente der Kunst und Kultur lässt sich zeigen, dass Wahrheit etwas Gemachtes ist und wie sie gemacht wird (Foucault 1994: 158).

Es ist heute ein kulturwissenschaftlicher Allgemeinplatz, dass historisches Geschehen erst durch seine Erforschung und systematische Ordnung zu dem wird, als was es später erscheint. Die Geschichte ist nicht von vorneherein „da“, sondern wird von Historikern unter wechselnden methodischen Prämissen hergestellt. Der Anspruch auf Wahrheit lässt sich nicht von den Ereignissen herleiten, sondern stets nur über die Analyse ihrer Auslegungen. Es gilt also einerseits die Herkunft der eigenen Fragen zu bedenken und den Weg der eigenen Deutung zu belegen. Aus der unermesslichen Fülle historischer Fakten und möglicher Meinungen eine Auswahl zu treffen und diese in einen sinnvoll erscheinenden Zusammenhang zu setzen, ist ein höchst kreativer Prozess, für den auch der Kunstunterricht Raum bieten kann. Die überlieferten Monamente der Vergangenheit, Bauten, Bilder oder auch Texte, geben dabei nie vor, was gesagt werden darf. Aber sie legen fest, was nicht gesagt werden darf (Koselleck: 1995, S. 153). Diese Erkenntnis und das ihr verbundene Wissen um die Regeln historischen Denkens und Schreibens eröffnen einen kritischen Blick auf die überlieferten Monamente und ihre historische Einordnung, die in die gängigen Schulbücher für das Fach Kunst bis heute nicht vorgedrungen ist.

Bildkompetenz neu denken

Der einstige bildungsbürgerliche Wissenskanon hat längst seine Verbindlichkeit verloren. Auch in Reaktion darauf, dass in den 1970er Jahren die Zahl der Schülerinnen und Schüler zurückging, die „Schwabs Sagen des Klassischen Altertums“ zur Konfirmation geschenkt bekommen und spätestens in der Oberstufe auch gelesen hatten, bereitete im Kunstunterricht anderen Formen des Bildumgangs den Boden. Zeitgleich mit einer verstärkten Beschäftigung mit geometrischen Legespielen im Mathematikunterricht der 1970er Jahre wurden im Kunstunterricht vermehrt die formalen Strukturen von Bildern untersucht. Die Kinder hatten ja eh alle ein Geo-Dreieck im Schulranzen und damit ließen sich dann trefflich Dreiecke in frühneuzeitliche Madonnenbilder malen, die den Schülern im damals noch neuen Medium der Fotokopie zugänglich gemacht wurden. Statt über christliche oder mythologische Inhalte, sprach man nun über Formensprache, Bildaufbau, Licht und Schatten, Farbe oder Räumlichkeit. Hinzu trat die „bildimmanente Interpretation“, wo der subjektive „Dialog zwischen Betrachter und Bild“ eingeübt werden soll. Derartige Bildumgangsspiele haben je nach didaktischer Situation und Zielsetzung ihre Berechtigung. Sie dürfen aber keinesfalls zum Selbstzweck werden und sind auch nicht mehr als eine erste Grundlage der zu vermittelnden „Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik“. Die Auseinandersetzung „mit eigener und fremder Kultur sowie mit internationaler Kunst, nationalen und regionalen Kulturdenkmälern, Künstlern und Kunstereignissen“ darf nicht dabei stehenbleiben, in einem frühneuzeitlichen Madonnenbild (Abb. 1) ein Dreieck zu entdecken

Selbstverständlich kann und darf es im Kontext der Frage nach der kulturellen Kompetenz nicht darum gehen, mit Blick auf eine wachsende Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler mit missionarischem Eifer das christliche Abendland zu retten. Zudem gehören selbst die von Zeitgeistautoren wie Thilo Sarrazin beschworenen und in Talkshows oder an Stammtischen diskutierten muslimischen „Problemschüler“ (Engelien 2013) recht unterschiedlichen Herkunfts milieus und -kulturen an. Die Pluralität unserer Gesellschaft und die Heterogenität ihrer Schüler sind Tatsachen, auf die alle Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. So muss eine Bildung in kulturellen Identitäten das Ziel sein, die der Konkurrenz der tradierten Kulturen genauso Rechnung trägt, wie den parallel zur Globalisierung verlaufenden Prozessen der Ethnisierung und Tribalisierung. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs über die notwendigen Inhalte kultureller Bildung entwickelt, der zugleich mit der Erforderung eines allgemein verbindlichen Bildungskanons einherging. „So setzte die Bundeszentrale für politische Bildung 2003 eine Expertenkommission ein, um einen Katalog von 35 Filmen aus mehr als 100 Jahren Filmgeschichte zusammenzustellen. Ziel war es, Filmkompetenz an Schulen zu fördern. Die Konrad-Adenauer-Stiftung begründete im Jahr 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“, als deren Ergebnis 2006 konkrete Vorschläge für Kerncurricula im Bereich der kulturellen Bildung für den Deutsch-, Geschichts- und Musikunterricht vorgelegt wurden. Dänemark führte 2006 einen Kulturkanon ein, der umfassend und kontrovers diskutiert wurde.“ (Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, 385).

Der Kanon als Ausweg

Im Kontext der lebhaft geführten Diskussionen um die schulischen Curricula sind in den letzten Jahren zahlreiche gute Argumente gegen die Festschreibung kultureller Werte in einem festgefügten Kanon von Kunstwerken und -orten vorgebracht worden (Vgl. Deutscher Kulturrat 2009; Konrad-Adenauer-Stiftung 2005; Lammert 2006: 7; Kaiser 2006). Nur wenige Bildungspläne nennen deshalb neben „Skills“ und „Kompetenzen“ noch heute spezifische Werke oder exemplarische Monuments, die als Gegenstände schulischen Lernens verbindlich festgeschrieben werden. Aus den meisten Lehrplänen für das Unterrichtsfach Kunst sind die kanonischen Werke verschwunden. Und während es bis heute kein Curriculum für das Fach Englisch gibt, in dem nicht die Lektüre von Shakespeare verbindlich vorgeschrieben wäre, werden Dürers Selbstbildnis von 1500 und Picassos „Demoiselles d'Avignon“ in den meisten Lehrplänen nicht mehr als verbindliche Gegenstände der Beschäftigung genannt. Dass der Kanon aber aus den schulischen Curricula verschwunden ist, bedeutet ja nicht gleichzeitig, dass es ihm nicht gäbe. Sein Fortbestehen garantieren schon die von den Schulbuchverlagen produzierten Unterrichtsmaterialien, die leider nicht zugleich die Begründungen mitliefern, warum ausgerechnet die von ihnen thematisierten Werke ausgewählt wurden. Allein weil das so ist, scheint es mir sinnvoll, die Legitimationsdebatte unmittelbar in den Unterricht zu tragen und dort zu thematisieren. Auch die provokante Frage, wozu man denn Museen benötige oder warum man denn das Original der doch tausendfältig reproduzierten „Mona Lisa“ überhaupt noch brauche, mag ein erster Schritt sein, etwas über die kunsthistorische Taxierung von Objekten zu lernen. Auch jenseits provokanter Fragen sollte es Gegenstand von Kunstunterricht sein, die diskursiv immer wieder neu verhandelte Grenze zu definieren, die zwischen dem verläuft, was Kunst ist und was eben nicht.

Schon die eigene ästhetische Produktion von Schülerinnen und Schülern kann Anlass zu der konstruktiven Frage geben, was von all dem, was gemacht wird, des Aufhebens wert ist. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, die Prinzipien der diskursiv diskriminierenden Aushandlung zu verstehen, sondern auch die visuell erfahrbaren Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Dingen wahrzunehmen und benennen zu können. Denn in einer lebendigen Kultur bedarf es nicht allein immer neuer ästhetischer Hervorbringungen, sondern vor allem einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen.

Stil

Die Schärfung des Bewusstseins für die historischen Bedingungen der Produktion und Rezeption von Werken der Kunst in ihrem jeweiligen Kontext war und ist ein zentraler Gegenstand von Kunstunterricht. Und der Blick für die allein visuell transportierten Determinanten des visuellen Diskursfeldes der Kultur ist eine zentrale kulturelle Kompetenz. Die charakteristisch ausgeprägten Erscheinungsformen, die auf dem visuellen Diskursfeld der Kunst Zusammenhänge sichtbar werden lassen, bezeichnet man traditionell als „Stil“. Die Kunstgeschichte, die sich seit jeher mit dem Begriff schwer tut, ist seit ihren Anfängen darum bemüht, dem Rätsel des Stils auf die Spur zu kommen. Das hat zwar bis heute nicht dazu geführt, dass sich ein Methodenrepertoire der Kennerchaft entwickelt und allgemein etabliert hätte, doch hat es in der Mediengeschichte der Kunstgeschichte in Gestalt der Dia- Doppelprojektion Spuren hinterlassen. Seit dem 19. Jahrhundert ist das vergleichende Sehen als Technik kunsthistorischer und vor allem stilkritischer Bildbetrachtung fest etabliert. Ihre Erfolge lassen sich leicht erproben, doch nur schwer erklären und so ist das sonderbare Phänomen der Evidenz des erkennenden Blickes bis heute weder von der Psychologie noch

von Physiologie und Hirnforschung erklärt worden. Das ändert nichts daran, dass die Methode funktioniert. Auch wer zum Beispiel dem von der Kunstgeschichte postulierten Phänomen des Epochentils kritisch gegenübersteht, weil derartige empirisch basierte Zuschreibungen nun mal positivistisch sind, wird dies zugeben müssen. Um nicht die historischen Vergleiche von der Gotik über Rembrandt bis zur Malerei der „Brücke“ zu strapazieren, sei hier das in jedem Sommerloch überprüfbare „Tatort“-Phänomen angeführt. Aus Gründen allgemeiner Sparsamkeit und haushälterischen Umgehens mit den Fernsehgebühren der zahlenden Zuschauer bescheiden sich die öffentlich-rechtlichen Sender an lauen Sommerabenden zumeist mit Wiederholungen alter Kriminalfilme. Dann kommen „Derrick“, „Der Alte“ und die abgehalfterten „Tatort“-Teams vergangener Jahrzehnte noch einmal zum Zuge. So langweilig die Filmhandlung auch sein mag, können die Filme zur Schule des Sehens werden. Mit nur wenig Übung wird einem die zeitliche Einordnung gelingen. Die Schlaghosen und Nappa-Lederjacken der 1970er Jahre, die glänzenden Anzüge der 1980er. Man begegnet hier ganz nebenbei dem Phänomen des Stils und kann viel lernen, wenn man nicht nur das Datieren erprobt, sondern sich vor allem darüber Rechenschaft zu geben versucht, was einem die Datierung denn nahegelegt hat.

Man kann die Fragestellung auch ausweiten und sich zum Beispiel fragen, welche Botschaften in den Nachrichtenbildern von den Demonstrationen in Istanbul allein über die visuelle Form der medialen Selbstinszenierung kommuniziert werden (Abb. 2) und wo sich dafür Vergleiche finden lassen (Abb. 3). Solche Phänomene zu bemerken, ist dabei weit leichter als sie präzise zu formulieren. Zumal die Verbalisierung des Beobachteten braucht Übung. Der schulische Kunstunterricht sollte zum Erwerb dieser Fähigkeit beitragen und die Grundlagen für einen stetig erweiterbaren Kriterienkatalog für die stilistische Einordnung von visuellen Kulturzeugnissen liefern.

Materialität

Kulturhistorische Kompetenz heißt vor allem auch den Umgang mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung zu erlernen. Das gezielte Aufsuchen außerschulischer Lernorte und die Begegnung mit den materiellen Objekten der Kunst und der Kultur hat eine lange kunstdidaktische Tradition. Und aus der Sicht des Kunsthistorikers gibt es gute Gründe, daran festzuhalten. Lange bevor in den Kulturwissenschaften der „material turn“ proklamiert wurde, hat die Kunstgeschichte sich damit beschäftigt, wie die kulturell geschaffenen und verwendeten Objekte Wissen speichern und transportieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei das Studium historischer Originale und der sichtbaren Beschaffenheit überliefelter Objekte der Kultur. Hinzu tritt die Analyse der nicht sichtbaren Eigenschaften, also den absichtsvollen oder unbeabsichtigten Bedeutungseinschreibungen, denn die Zuschreibungen inhärenter und externer Attribute sind gleichermaßen Teil der Kulturüberlieferung. Um ein Beispiel für den gemeinten Zusammenhang zu geben, mag der Verweis auf Jackson Pollocks „Nummer 32, 1950“ genügen (Vgl. dazu Prange: 1996). Das tausendfach reproduzierte Gemälde hängt heute in Düsseldorf. Nichts kann die Begegnung mit diesem monochromen Original ersetzen, das gleichsam zum Sinnbild der reinen Abstraktion wurde. Man kann dieses Gemälde schon deshalb in Reproduktionen nicht verstehen, weil die ungegenständlichen Farbspuren nicht relational zu irgendeiner Seherfahrung sind. Die Abbildung verrät nicht, dass dieses Gemälde weit mehr als zweieinhalb Meter hoch und mehr als vierehinhalb Meter breit ist. Seine Wirkung kann man nur unmittelbar vor dem Bild wirklich erfahren, in dessen genauer Betrachtung sich auch der von Harald Rosenberg verwandte Begriff des „action painting“ als nicht ganz zutreffend erweist. Der Begriff transportiert die – auch filmisch propagierte – Idee eines Künstlers, der sich im Schaffensrausch mit einem Eimer Farbe um seine Leinwand bewegt, wobei seine Bewegungen gleichsam in der Farbe Gestalt gewinnen. Steht man vor dem Original, kann man sehen, wie die einzelnen auf die Leinwand getropften Farbschlieren einander in Wülsten überlagern. Das Bild ist nicht das Ergebnis eines einzelnen Farbenrausches, sondern mit einem hohen Maß künstlerischen Kalküls bewusst strukturiert. Gerade in der Beschäftigung mit diesem Bild kann man auch lernen, eine professionell distanzierte Sichtweise einzunehmen, die nicht den produzierenden Künstler zur Norm der Betrachtung des Kunstwerkes erhebt. Dass man Kunst auch ganz anders sehen und ansehen kann, lässt sich gerade in der Beschäftigung mit alter Kunst zeigen.

Alterität als Alternative

Zur Stärkung der kulturhistorischen Kompetenz müssen im schulischen Unterricht nicht zwingend andere Gegenstände behandelt werden, doch müssen sie gegebenenfalls unterrichtlich anders betrachtet werden. Dazu gehört es, entgegen den in Schulbüchern fortliegenden Konventionen, nicht mehr jedes Werk jeder Epoche als Ausdruck der dem Kunst-Paradigma verbundenen „Universalästhetik“ zu verstehen. Durch diese epistemologische Freisetzung und eine historisch angemessene Terminologie lässt sich kulturhistorische Kompetenz einüben. Gerade die Fremdheit der Objekte eröffnet dabei einen möglichen Zugang auf ihre historische Relevanz.

Ein frühneuzeitliches Madonnenbild (Abb. 1) ist außerhalb jener ländlichen Regionen, in denen der katholische Glaube noch gelebter Alltag ist, auch Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fremd. Doch warum soll denn nicht die Fremdheit eines als historisch wahrgenommenen Werkes zum Ausgangspunkt der Betrachtung werden? Diese Fremdheit kann bei einem Werk der „Gegenwartskunst“ genauso begegnen, wie bei einem historischen Bildwerk. Und es bedarf hier wohl nicht eigens des Hinweises darauf, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern von der ihrer Lehrpersonen sehr verschieden ist und entsprechend eine Arbeit von Joseph Beuys inzwischen genauso „historisch“ ist, wie ein Gemälde von Rembrandt. Warum also nicht ein den heutigen Betrachterinnen und Betrachtern fremd gewordenes Madonnenbild zum Ausgangspunkt nehmen, um in

das frühneuzeitliche Bildverständnis einzuführen, das „sprechende Bilder“ als „sichtbare Worte“ verstand (Warncke 1987; Warncke 2005). Wohl alle menschengemachten Bilder wurden für die anschauende Auseinandersetzung hergestellt. Durch Anschauen und Formulieren eines angemessenen sprachlichen Ausdrucks, den anzuleiten von jeher Ziel des Kunstunterrichts war, kann als heuristischer Zugang den Weg zu jenem anderen Bildverständnis eröffnen, das in einem vormodernen Bild sichtbar Gestalt gewinnt. Die sorgfältige Analyse von Werkprozessen und eine aus dem künstlerischen Prozess deduzierte Zuschreibung und Datierung, Archiv- und Quellenstudien können gerade von der Fremdheit ihren Ausgangspunkt nehmen. Der Hinweis auf das andere damals gültige Verständnis von dem, was Kunst kann und soll, wird dann zum Anlass forschenden Lernens. Sein Ziel sollte es sein, das medienspezifische Verständnis von Werken der Bildenden Kunst in ihrem medienhistorischen Kontext zu rekonstruieren. Einen Brückenschlag zur visuellen Gegenwart mag die Beobachtung bedeuten, dass bestimmte Bildformeln fortleben (Abb. 4). Die Frage, was aus diesem Fortleben zu schließen ist und welchen Stellenwert historische Bilder in unserer Kultur haben, ergeben sich dann fast von selbst.

Gerade an Werken alter Kunst kann man das Hinsehen lernen. Auch und gerade an historischen Kunstwerken kann man auf schon oft beschrittenen Pfaden sehen und beschreiben lernen, was ein Bild zeigt und vor allem, wie etwas gezeigt wird. Man kann dort lernen und erfahren, ob und wie das eigene Sehen durch die Bilder selbst bestimmt wird undwie der Zeitstil gleichermaßen die Bilder wie das Sehen prägt. Denn man kann über die in Kunstwerken konservierten historischen Dispositive auch lernen, dass die Werke der Kunst auf eine heute fremd gewordene Art gesehen werden sollten. Dass der Philosoph Michel Foucault die von ihm postulierte Epochenschwelle zwischen früher Neuzeit und Moderne ausgerechnet durch die doppelbödige Beschreibung eines 1656 entstandenen Gemäldes von Velázquez exemplifiziert, ist nämlich kein Zufall. Denn gerade Werke der Kunst lassen die historischen Episteme anschaulich werden. Die aus Fragestellungen der Gegenwart motivierte Beschäftigung mit der materiellen Kulturüberlieferung der Vergangenheit kann im Hier und Jetzt Wirkung entfalten. Denn die Vergangenheit wird dann zum Spiegel der Gegenwart als ihr Anderes. Auch und gerade in der Auseinandersetzung mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung wird das anschaulich, vor allem in den gebauten Monumenten der Kultur. Diese Anschaulichkeit lässt den Kunstunterricht zum idealen Forum werden, wenn man kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel ansieht.

Abbildungen

Abb 1: Raffael, Madonna, um 1503, Öl auf Holz, 55 x 40 cm, Norton Simon Museum, Pasadena. upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Raffaello_Sanzio_-_Madonna_and_Child_-_WGA18620.jpg

Abb. 2: Viral über facebook verbreitetes Foto von Demonstranten in Istanbul vom 20. Juni 2013 36.media.tumblr.com/554935eba403f52bde626870eccbbef/tumblr_monxd5v2cW1qhsqm1o1_500.jpg

Abb. 3: Eugène Delacroix, Die Freiheit führt das Volk an, Öl auf Leinwand, 260 x 325 cm, Louvre Lens upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg

Abb. 4: Foto aus der BILD-Zeitung vom 22. November 2001, S. 2.

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter: Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung, 2002; URL:
[\(22.07.2013\)](http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf)

Büttner, Nils: Glossar. Ein in loser Folge erscheinendes Kompendium vermeintlich klarer Begriffe, heute: Kunst, in: BDK-Mitteilungen 44, 2008

Büttner, Nils: Lemma Kunst, in: Lexikon Kunsthistorische Grundbegriffe, hrsg. von Stefan Jordan und Jürgen Müller, Stuttgart 2012

Clifford, James: Histories of the Tribal and the Modern, in: Ders. The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art, Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1988

Deutscher Kulturrat: Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Kommissionsdrucksache 15/495a, S. 118, 2009, URL:
<http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf> (22.07.2013)

Etschmann, Walter (Hg.): Kammerlohr – Kunst im Überblick: Stile, Künstler, Werke, München 2004

Engelien, Almut: „Sie haben's voll drauf, Frau Feynberg!“ Interview mit der russisch-jüdischen Lehrerin Lea Feynberg über muslimische „Problemschüler“, in: Schabat Schalom – Das Magazin aus dem jüdischen Leben (20.12.2013), URL:
http://www.ndr.de/info/sendungen/schabat_schalom/schabatschalom683.html

Foucault, Michel: Dispositive der Macht, Berlin 1978, S. 51; Ders. Dits et Ecrits, Bd. 3, Paris 1994

Gilmore, Jonathan: The life of a style: Beginnings and endings in the narrative history of art, Ithaca 2000

Gombrich, Ernst H.: Kunst und Fortschritt: Wirkung und Wandlung einer Idee, Köln 1978

Hazan, Olga: Le mythe du progrès artistique : étude critique d'un concept fondateur du discours sur l'art depuis la Renaissance, Montréal 1999

Heinen, Ulrich: Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik, in: BDK-Mitteilungen 41, 2005

Kaiser, Herrmann J. u.a.: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006

Kettel, Joachim

Kultur erfahren und verstehen. Neue Perspektiven außerschulischen Lernens am Beispiel Weimar

Von Folker Metzger

„Le dessin est l'ouverture de la forme. Il l'est dans deux sens: l'ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l'ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre.“

(Jean-Luc Nancy 2007: 13)

Das beidhändige Zeichnen ist innerhalb der Kunstpädagogik ein zwar seltenes, historisch betrachtet jedoch kontinuierlich praktiziertes Übungselement.⁽¹⁾ Was allerdings stets variiert, ist das mit dem Zeichnen jeweils verbundene Lernziel. Die Variationen der spezifischen Zeichenaufgabe, die sich seit über 100 Jahren als Übung im Kunstunterricht findet, reichen dabei vom beidhändigen Zeichnen von Kreisen an der Tafel mit dem Ziel einer motorischen Schulung für eine später einhändige Zeichenpraxis „nach der Natur“ (so 1903 bei James Liberty Tadd), über die rhythmisierte und ebenfalls symmetrisch angelegte beidhändige Übung (so in dem 1963 von Johannes Itten dokumentierten Bauhaus-Vorkurs und dem drawing course von Josef Albers) hin zu beidhändigem Zeichnen als Ausdrucksform körperlicher Sinne (so 1988 aus der kunstpädagogischen Praxis von Gert Selle). In der heutigen Kunstpädagogik kommt dem beidhändigen Zeichnen ein eher experimenteller Charakter zu, der Bildfindungsprozesse eröffnen soll, wie ein Beispiel aus der Zeitschrift Kunst + Unterricht von Beatrice Gysin aus dem Jahr 2003 zeigt. An die genannten

Übungsbeispiele werden im Folgenden bestimmte Fragen gerichtet: 1) Wann und in welchem Kontext wurde im Kunst- bzw. Zeichenunterricht die beidhändige Zeichnung praktiziert, 2) zu welchen Zwecken wurde diese Übung jeweils verfolgt, 3) welche spezifische Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eröffneten sich hierbei und 4) welche Aspekte der historischen Übungspraxen besitzen noch für den heutigen Kunstunterricht Relevanz – gerade auch vor dem Hintergrund neuer medialer Entwicklungen?

Der „drill“ beider Hände.

Im Jahr 1903 veröffentlichte die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“ eine Übersetzung von James Liberty Tadds „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action“ von 1899⁽²⁾ (Abb. 1). Der Titel der deutschen Ausgabe, „die nicht (als) eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V2) angelegt wurde, lautet: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen – Handfertigkeit – Naturstudium – Kunst. Die Einheit von „Kopf und Hand bei gleichzeitiger Lebendigkeit“⁽³⁾ in der Praxis des Unterrichts wurde dabei gekürzt⁽⁴⁾. (Abb. 2) Die deutsche Rezeption dieser zeitnahen Übersetzung beförderte wohl die sich in Hamburg formierende Kunsterzieherbewegung. Bis heute wurde dieses Buch nicht ins Französische oder Spanische übersetzt, in den Niederlanden hingegen erschien es 1906. Es scheint also ein besonderes Interesse der deutschen Kunstpädagogik an der Entwicklung des Faches und seiner Orientierung an internationalen Konzepten und Fachliteratur bestanden zu haben. Dies zeigt sich auch an der Literaturliste zu der Ausstellung „Das Kind als Künstler“ (1898, Hamburg), deren „38 Titel umfassende Literaturliste des Begleitheftes zur Ausstellung“, wie Wolfgang Legler bemerkt, „nur fünf Texte deutscher Autoren enthält.“^(Legler 2002: 11).

Tadds – unter den Vorzeichen der reformpädagogischen Prozesse der Jahrhundertwende stehende – Buch enthält eine umfassende Lehre der Zeichnung, ist für verschiedene Altersstufen ausgelegt (jedoch: je früher, desto besser⁽⁵⁾), und bietet verschiedene Schwierigkeitsstufen an. Das Zeichnen nach konkreten Objekten aus der Natur, das im ersten Teil durch einzelne Übungen im Klassenzimmer vorbereitet wird, stellt ein Ziel des Buches dar, aber auch das plastische Arbeiten wird behandelt⁽⁶⁾. Ein weiteres Ziel ist die Erlangung handwerklicher Fähigkeiten hinsichtlich eines später auszuübenden Berufes. Konkrete Anleitungen oder Handlungsanweisungen werden nicht immer gegeben; sie lassen sich aber über die reichlich beigefügten Bilder rekonstruieren. Es lässt sich ein Bezug zur arts and crafts-Bewegung ableiten, in den sich auch das Zeichnen in der freien Natur und nach konkreten Objekten sich gut einpassen lässt (Vgl. Kemp 1979). Dass das beidhändige Zeichnen von großer Bedeutung für die Tadd'sche Konzeption des Zeichenunterrichts ist, macht nicht nur die Platzierung im ersten Abschnitt des Buches, sondern auch der das Titelbild der US-amerikanischen Ausgabe deutlich, auf dem ein Mädchen beidhändig auf einer Wandtafel ein florales Ornament⁽⁷⁾ zeichnet. Auch das Vorwort wird übertitelt mit einer Fotografie eines Klassenraumes (Abb. 3), in dem Schülerinnen an einer Lauftafel beidhändig symmetrische Ornamente zeichnen. Sie tun dies, wie die Bildunterschrift suggeriert, „unter Anleitung“ einer rechts an der Tafel stehenden Lehrerin und vor in Schulbänken sitzenden Schülerinnen.

Es dient zunächst als Übung der Motorik und ist als ein rein körperliches Training⁽⁸⁾ gedacht. Zugleich werden hierbei symmetrische Formen als Kanon vorgestellt bzw. als Repertoire gefestigt. Anhand der Fotografien im Buch lässt sich nachvollziehen, dass anhand einer Vorzeichnung der Lehrperson Motive kopiert werden, da Zeichnungen in einer für die Kinder und Jugendlichen nicht erreichbaren Höhe auf den Tafeln aufgezeichnet sind. Diese sollten beidhändig – zunächst nach Vorlagen und später aus dem Gedächtnis – gezeichnet werden und variieren in ihrer Komplexität (vom Kreis über Schleifen zu Palmetten). Es sind Übungen, die als „drill work“ (Tadd 1903: 33) verstanden werden, die, wie Tadd schreibt, nicht mehr als 10 Minuten⁽⁹⁾ pro Schulstunde in Anspruch nehmen sollen. Die korrekte Ausführung wird detailliert beschrieben (stehend vor der Tafel, Hände in Höhe der Körpermitte, Größe der Kreise 15-16 cm, Haltung des Körpers gerade und der Kopf senkrecht, nur der Arm bewege sich, nicht der Körper (Tadd, 1903: 38)). Ein Zwischenstadium stellen die so genannten „Freihandzeichnungen“ dar. Hier werden ein- oder beidhändig, scheinbar aus dem Gedächtnis „freie“ Zeichnungen auf ornamental und symmetrischer Basis reproduziert.

Über den Begriff des „freien“ oder „Naturzeichnens“ muss hier angemerkt werden, dass: „in der Schule des 19. Jahrhunderts“ dies nach Wolfgang Kemp vor allem „das Arbeiten nach dem plastischen Modell, sei es ein geometrischer Körper oder ein Gipsabguss nach der Antike“ meint (Kemp 1979: 309). (Abb. 4) Formuliertes Ziel James Liberty Tadds ist es hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler „nach der Natur“ (Tadd 1903: 29) zeichnen können und nicht nur nach von ihm so genannten „toten“ Vorlagen, bei denen vermutlich jene von Kemp beschriebenen Modelle gemeint sind. Im Gegensatz zur Forderung aus Rousseaus *Emile* von 1762, bei der das Lernen aus der unvermittelten Anschauung der Natur und ohne didaktische Hilfsmittel erfolgen soll⁽¹¹⁾, werden hier in kleinschrittigen Methoden⁽¹²⁾ Formen (Gedächtniszeichen) und motorische Fähigkeiten (drill) erlernt und dann zu einem Ganzen zusammengefügt. Zur fortgeschrittenen Lernzeit wird nunmehr beidhändig gezeichnet. Die Zeichnungen, die in dieser Weise „nach der Natur“ entstehen, lassen sich jedoch schwer von denen unterscheiden, die „aus dem Gedächtnis“ produziert wurden – beide sind linear aufgebaut, beide verfügen über die hinreichenden und notwendigen wesentlichen Merkmale. (Abb. 5)

Auch vor dem konkreten Objekt (Pferd) werden nur diese wesentlichen Merkmale, nicht jedoch spezifisch-individuelle wiedergegeben. An diesem Punkt zeigt sich, dass das von Tadd ursprünglich im Titel formulierte Vorhaben, den „Mangel am wirklichen Zeichnen“ zu beheben, sich nicht einlösen lässt – zu stark stehen dazu die trainierten Formen, die Schemata, die aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden, einer Auseinandersetzung mit dem konkret vorhandenen Tier im Wege. So wird aus dem Zeichnen nach der freien Natur Abrufen von erlernten motorischen Bewegungen im Freien, die Bekanntes wiedergeben. Das erklärte Ziel, wie es in der Begründung des Buches heißt, „nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist“⁽¹³⁾ zu lehren, kann demnach zumindest um eine ökonomisch orientierte Begründung des beidhändigen Zeichnens aus Kapitel 5 ergänzt werden: „In vielen Handwerken, die Geschicklichkeit erfordern, werden beide Hände gebraucht; je geschickter die linke Hand ist, desto tüchtiger der Arbeiter.“ (Tadd 1903: 22)

In Rhythmus und Gleichklang beidhändig zeichnen

In der Tradition der Idee des schöpferischen Innenlebens von Lernenden sieht sich auch Johannes Itten, der die beidhändige Praxis seines Vorkurses am Bauhaus nachträglich beschreibt. Im Vorwort notiert er: „Erziehen ist eine verwiegene Sache und ganz besonders die Kunsterziehung, denn hier geht es um das Schöpferische im Menschen.“ (Itten 1963: 8) Unter dem Begriff „Rhythmus“ findet sich folgende Aufgabe: „Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Hände können parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutlich ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.“ (Itten 1963: 135). (Abb. 6) Das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Wahrnehmung als ein symmetrisches Konstrukt stehen hierbei im Vordergrund. Ob die Ergebnisse weiter benutzt wurden, beschreibt Itten nicht. Auch bei Josef Albers findet sich die Beidhändigkeit als motorische Übung: „Imagine walking into class on the first day of a Basic Drawing course and being told to stand up, hold out your arm, and draw your name backward. Or, with both hands in the air and your eyes closed, make a symmetrical drawing, then try it on paper.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 151) Das Kippen der Schrift zu einer Form durch die Spiegelung schien dabei in Zentrum des Interesses zu stehen; aber auch die Kunstfertigkeit und Präzision, mit der diese Formen ausgeführt werden sollten. Die Zeichenkurse in Black Mountain und später in Yale standen dabei unter dem Motto: „study, not art“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 157). Albers bemerkte zu diesen Übungen selbst: „They result not directly in works of art but develop discipline, the foundation for every art work... The essential aim remains: seeing eyes and obedient hands.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 158) Beide Kurse, der Vorkurs Ittens und die Zeichenkurse Albers‘ waren für Studierende gedacht, von denen sich viele für ein künstlerisches Fach entschieden hatten. Zwar zielten die Kurse (Vorkurs und drawing class) nicht auf eine allgemeinbildende Funktion wie die Schule, doch wurden verschiedene Übungen in einzelnen Beispielen auf den Kunstunterricht übertragen. Das Zeichnen findet bei Itten nicht anhand von konkreten Mustern statt, sondern geschieht auf Anreiz von anderen sinnlichen Wahrnehmungen. Bei Albers besteht eine größere Konzentration auf die Schrift, deren Bildlichkeit hervorgehoben wird. Beiden gemein ist die Symmetrie der Ausführung, die auch bei beiden über die Handschrift argumentiert wird.

Fühlen, Machen

„Mit dem ganzen Körper lernen“, unter diesem Motto lässt sich die generelle Diskussion um die fehlende Leiblichkeit in der Schule fassen, die Adelheid Sievert kritisiert: „In der Praxis von Unterricht und Erziehung verhindert jedoch die auf allen Schulstufen zunehmende Dominanz primär kognitiver Lernprozesse und die schulische Trennung von Denken und Handeln die intendierte Einheit von Denken, Fühlen und Handeln.“ (Sievert / Staudte 2000: 2) Das beidhändige Zeichnen nimmt Gert Selle 1988 in „Gebrauch der Sinne“ mit Bezug auf Merleau-Ponty auf. (Vgl.: Sievert / Staudte 2000, Selle, 1988) (Abb. 7) In der beidhändigen ausgeführten Übung, die Selle beschreibt, befindet sich der gesamte Körper auf dem Bildträger (Papier), die Aufgabe ist, sich zunächst seiner Körperlichkeit zu vergegenwärtigen, bevor damit begonnen wird „blind und beidhändig zu zeichnen, was erinnerlich ist“ (Selle 1988: 194) – so dass der vermeintliche körperliche Ruhezustand, in dem die Sinne aktiviert wurden, aufgelöst wird in einen aktiven, bei dem Gesten gefunden werden sollen, „die Erlebtes und Gespürtes in eine symbolisch artikulierte Form sichtbar“ (Selle 1988: 197) umsetzen. In einem weiteren Schritt werden die so entstandenen und empfundenen Situationen reflektiert und aufgeschrieben. Selle dazu: „Der Vorgang gelingt in der allmählichen Loslösung von vorgefaßten Gestaltungsabsichten meist im Zustand des Bei-sich- und Am-Werk-Seins im Vertrauen auf das richtige Tun der Hände. (...) In den Gesten des Tastens, Zugreifens und Formen Klärens klärt und verwirklicht sich die persönliche ästhetische Erfahrung am Material und am Gegenstand.“ (Selle 1988: 180) Ziel ist das Herausarbeiten einer individuellen Ausdrucksform des eigenen Körperbewusstseins, die sich nicht an konkreten Gegenständen oder Zeichen orientiert, sondern einem subjektiven Schema unterliegt. Neben dem Aspekt des beidhändigen Zeichnens kommen bei dieser Übung noch die Blindheit, die veränderte Körperhaltung (vertikal/horizontal) und die bewusste Konzentration auf die Körperwahrnehmung hinzu.

Jugendzeichnung und das beidhändige Zeichnen als „Handicap“

Beatrice Gysin bezieht sich 2003 auf das Bedürfnis, ab dem Jugendalter die Welt so „real“ als nur möglich abzubilden, welches Jugendlichen, die sich gerade von „kindlich wirkenden“ Zeichnungen abgrenzen möchten, nicht immer gelingt. Sie beschreibt diese Frustration: „Vom virtuosen Umgang mit räumlicher Wirkung aus betrachtet, vom Beherrschen der Perspektive und vom Darstellen realistischer Bildwelten aus gesehen, können ungelenke, kindliche Zeichnungen tatsächlich nur ein Fehlen, das vorläufige, das Noch-nicht-Können bedeuten.“ (Gysin 2003: 4)

Über das beidhändige Zeichnen in Kombination mit einem weiteren Handicap, nämlich einer kurzfristigen, selbstkontrollierten, einäugigen Blindheit, die erreicht wird, indem entweder nur auf das Objekt oder auf die geübte Hand geschaut werden darf, wird versucht, zu einem subjektiven Zugriff von Welt zu gelangen. Durch die so erzeugte „Ungeschicklichkeit“ soll ein individueller Zugang zur „Aneignung von Welt“ geschaffen werden. Ein Objekt soll zunächst beidhändig gezeichnet werden (Abb. 8), in einem zweiten Schritt nochmals, jedoch mit der Auflage, dass die Augen „ausschließlich die ungeübte Hand“ (Abb. 09) begleiten. In einem dritten Schritt wird ausschließlich mit der ungeübten Hand gezeichnet. (Abb. 10) Anschließend werden die vermeintlich nicht gelungenen Zeichenergebnisse besprochen und darin enthaltenes Potential besprochen: „Die Unsicherheit in der Formfindung, das Ungelenke, das Ungeübte, das Linkische kann wieder entdeckt und als authentische Ausdrucksmöglichkeiten und Qualitäten wahrgenommen werden. (...) Es geht um das Entdecken der Qualitäten des «Unbeherrschten, Unbeholfenen».“ (Gysin 2003: 43)

In einem zweiten Schritt soll nachträglich und auf rezeptiv-intellektueller Ebene vollzogen werden, welche Qualitäten die so entstandenen Bildlösungen haben – und welchen Beitrag sie zu einem „individuellen, authentischen Ausdruck“ (Gysin 2003: 43) leisten können. Das von Psychologen und Kunstpädagogen diagnostizierte „Verschwinden der Kinderzeichnung“ (Schulz 2007: 43), das sich in einem empfundenen „Nicht-können“ der Schülerinnen und Schüler niederschlägt, soll durch die Aufgabe (Handicap der Beidhändigkeit) in ein Potential umgedeutet werden, als eine positive Wendung der (von Gysin vermuteten Sicht) der „ungeschickten“ Ergebnisse.

Zusammenfassung der Beispiele

Beim ersten Beispiel, Liberty Tadd, wurde die Übung der Beidhändigkeit mit dem Ziel des motorischen Trainings praktiziert. Die entstehenden „ungeschickten“ Linien sollten durch stetige Übung und unter Zuhilfenahme eines Schemas, welches als Vorbild zuerst visuell und später durch das mehrfache Wiederholen motorisch verinnerlicht wurde, zu kontrollierten Linien werden. In der Tradition der motorischen Übung einerseits, zugleich jedoch um die Ergänzung des bewussten Erzeugens von abstrakten Formen durch eigentlich bekannte, gespiegelte Zeichen andererseits, stehen die Übungen von Josef Albers. Die Ermöglichung eines ganzheitlicheren Ausdrucks des vorher konzentriert wahrgenommenen eigenen Körpers – blind und durch beide Hände – in der Übung Gert Selles stellt insofern eine Abwandlung dar, da das konkrete Motiv der spätere zeichnende Körper selbst ist, für dessen Dasein eine gestische Umsetzung gefunden werden soll – die so entstandene Zeichnung bildet dann einen Ausgangspunkt für weitere ästhetische Prozesse. Eine Lösung des „ungeübten Problems“, nämlich die Überbrückung der fehlenden zeichnerischen Übung einerseits und der als ungenügend wahrgenommenen eigenen Zeichenfähigkeit der Jugendzeichnung andererseits sieht Beatrice Gysin in einer bewussten Provokation von „ungeschickten“ beidhändigen Zeichnungen, auch unter Zuhilfenahme weiterer Handicaps wie der Lenkung des Blickes und dem Erzeugen einer „Teilblindheit“. Durch eine nachträgliche Reflektion der Tätigkeit soll im besten Falle der Zugang zu einem subjektiven Ausdruck ermöglicht werden. Wenn man so will, wird hier ein „Nicht-können“ inszeniert, ohne das die Schülerinnen und Schüler unbedingt zuvor das „Zu-können“ erlebt haben. Das beidhändige Zeichnen ist zudem in aktuellen Praktiken der Kunstpädagogik eingebunden, zumeist beim Experiment, bei dem „Handicaps“ wie zum Beispiel ein Verbot des Einsatzes von bestimmten Körperteilen (Auge, geübte Hand), oder einem einzigen möglichen Einsatz bestimmter anderer (Fuß, ungeübte Hand), Sichtbarrieren oder der Einsatz von anderen technischen Hilfsmitteln (wie zum Beispiel lange Stäbe, Extensionen, der Bau von Zeichenmaschinen...) vorgegeben werden. (Vgl.: Kunst + Unterricht Nr. 271 2003) Diese Aufzählung lässt sich beliebig erweitern. Bei so vielen Verboten, Hindernissen oder Umwidmungen von Körperteilen stellt sich auch die Frage nach dem wofür- in diesem Falle die Frage nach den spezifischen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Das beidhändige Zeichnen wird von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Aufgabenstellung praktiziert, die von einer lehrenden Person angeleitet wird – es handelt sich in dieser Hinsicht um eine gelenkte Tätigkeit. Leistet man dieser Folge, ist sie eine Aufforderung, gelenkig und ungelenk zugleich zu handeln. Doch bereits beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand zeigt sich, dass der Zugriff schwer fällt und die Selbstverständlichkeit, mit der der Stift in der anderen, rechten Hand geführt würde, wegfällt und eine Bewusstwerdung von Greifen, Handhaltung/Position etc. stattfindet. So kann das Konzept des gewohnten Weltzugriffes eine Veränderung erfahren, denn es zeigt sich beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand, dass der Zugriff, die Zuhandenheit des Zeichenstiftes verloren geht und damit die Selbstverständlichkeit, mit der er in der anderen Hand geführt wurde, wegfällt – sie wird in Kombination mit dem Stift unzuhanden. „In solchem Entdecken der Unverwendbarkeit fällt das Zeug auf. Das Auffallen gibt das zuhandene Zeug in einer gewissen Unzuhandenheit.“ (Heidegger 1976: 93) In diesem Sinne könnte die ungeübte Hand unser körperliches Gedächtnis sein, das uns daran erinnert, dass die reibungslose Eingelassenheit in einen Verweisungszusammenhang von Körper und Welt unterbrochen werden kann. So lässt sich eine schon körperliche Inschrift annehmen, die auf ein mögliches Scheitern, ein Nicht-Können hinweist, welches sich als eine Ausformung in der Übung des beidhändigen Zeichnens manifestiert.

In dem Moment aber, in dem eine Fehlfunktion stattfindet, kann ein Reflektionsprozess einsetzen. Das Zeichnen kann so zu einem Prozess der Reflektion schon beim Machen, also im Prozess des Zeichnens selbst bringen. Als eine solche Öffnung – hier auch im Sinne Nancys (Nancy, 2007: 13) verstanden – kann die Übung der beidhändigen Zeichnung einen körperlichen und mentalen Möglichkeitsraum eröffnen. Als Übung kann sie somit einerseits zur Überwindung von zeichnerischen Schemata dienen, andererseits zur Erfahrung einer nicht zwingend negativen körperlichen Unzulänglichkeit. Diese kann trotz eines zunächst wahrgenommenen Mangels in einem Ergebnis enden, das für Schülerinnen und Schüler positiv sein kann – und zwar nicht erst durch ein sichtbares Ergebnis auf dem Blatt, sondern als eine im Prozess (also am eigenen Leibe) gemachte Erfahrung. So kann sich der Horizont der Erfahrung kippen: von links nach rechts, von geschickt zu ungeschickt, von dominant zu nicht-dominant,

von der Frage nach dem Gebrauch der Dinge im Verhältnis zum Körper (Zuhanden und Unzuhanden). Vielleicht reichen diese Verschiebungen aus, um eine Erfahrung zu ermöglichen, in dem Sinne wie die Pädagogin Meyer Drawe es formuliert: „Anfänger, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, als ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt.“ (Meyer-Drawe 2005: 505) Deshalb möchte ich dafür plädieren, das beidhändige Zeichnen als Übung im zeitgenössischen Unterricht als Übung unter dem Aspekt der Erfahrungen, die beim Prozess gemacht werden können, einzusetzen. Gerade in der Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen, bei denen das „Fehlverhalten“ der „linkischen Hand“ sich besonders deutlich zeigt – oder auch der Unterschied zwischen „Denken“ und „Machen“ durch den Prozess der gelenkten und somit bewusst werdenden Ungelegenigkeit durch den Einsatz der ungeübten Hand. Das Konglomerat dieser möglichen Erfahrungen – neben denen, die das Zeichnen nach Beatrice Gysin per se ermöglicht, nämlich unter anderem der „Ausdruckskompetenz“, „Aktivierung mehrerer Sinne“, „Zeiterfahrung“, „Selbstwahrnehmung“ und der „Konzentration“ (Gysin 2010: 220ff.) bietet meines Erachtens das beidhändige Zeichnen als Übung im Kunstunterricht im besonderen Maße.

Ausblick

In welchem Verhältnis stehen die beschriebenen beidhändigen Zeichenübungen zu beidhändigen Medienanwendungen wie sie zum Beispiel auf dem iPad oder dem iPhone (¹⁴⁾ möglich sind, die sich seit einiger Zeit etabliert haben? Der Wechsel vom Zeichenstift zur Fingerspitze, die mit verschiedenen „Werkzeugspitzen“ Spuren zugeordnet bekommen, der glatte Untergrund der Zeichenunterlage und die mit den digitalen Medien verbundene Reproduzierbarkeit der eigenen „Zeichnung“ betreffen zwar nicht spezifisch nur das beidhändige Zeichnen, doch rückt die Tätigkeit hierdurch in einen anderen Fokus. Die Form des iPads, die an eine Schiebertafel erinnert, kann als Zeichenuntergrund genutzt werden, statt dem Stift wird die Fingerkuppe verwendet, die sich innerhalb der Anwendung in eine „Werkzeugspitze“ mit jeweils festlegbaren spezifischen Spureigenschaften verwandelt. Der Zeichenuntergrund ist das Glas des Bildschirms, das keine spezifische Körnung, wie etwa beim Papier aufweist. Mit den meisten Zeichenprogrammen lässt sich eine beidhändige Nutzung realisieren, ist aber nicht zwingend Voraussetzung, während bestimmte Anwendungen, wie zum Beispiel Spiele, sehr häufig die Bedienung mit zwei Händen voraussetzen. Bisher waren Zeichenprogramme wie zum Beispiel „Art Academy“, das 2009 für den tragbaren Nintendo DS erschien, nur für eine einhändige Praxis mit einem „Zeichenstift“ (stylus pen) ausgelegt. Diese neuen technischen Möglichkeiten haben bereits Eingang in die aktuelle künstlerische Praxis gefunden, wie zum Beispiel die „drawings“ David Hockneys (¹⁵⁾). Inwiefern diese Technik Auswirkungen auch auf die Praxis des beidhändigen Zeichnens im Kunstunterricht haben kann, steht noch aus. Fragen hierbei sind zum Beispiel: Können beidhändige motorische Kompetenzen – ganz im Sinne Tadds – als berufsbildend (auch im Sinne einer Medienkompetenz) begründet werden?

In der aktuellen Werbung für das iPad2 wird auf das bildende Potential des Gerätes hingewiesen: „Wir werden (...) neue Dinge lernen. Aber, wie wir all das machen, wird nie wieder so sein wie es war.“ (Apple iPad2 Werbung 2011: bei 00:24 Sek.) Der Text wird zu Bildern gesprochen, die unter anderem zeigen, wie ein Kind mit dem Finger auf die Glasfläche eines iPads Buchstaben schreibt, dessen Untergrund Schreiblinien für die erste Klasse zeigt – sowie ein Vorbild des zu übenden Schriftzuges. Der rechte Zeigefinger nimmt die Rolle des Schreibstiftes ein, die linke Hand dient der Stabilisierung des Zeichenuntergrunds und liegt auf dem Rahmen des Geräts auf, das sich auf dem Schoß des Kindes befindet. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund das „Dispositiv“ der digitalen beidhändigen Zeichnung (Pichler/Ubl 2007: 232 ff.) beschreiben? Und ist der Begriff des beidhändigen Zeichnens noch valide, wenn sich in der technischen Weiterentwicklung des Mediums bis zu 10 Finger (Zeicheninstrumente/Werkzeugspitzen) auf dem Zeichenuntergrund befinden und Zeichenspuren hinterlassen?

Literatur

- Dunkel, Ole / Kerbs, Diethard / BDK e.V. (Hrsg.) (1980). Kind und Kunst. Band II. Ausstellungskatalog Hannover
- Gysin, Beatrice (2010) (Hrsg.). Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, niggli
- Gysin, Beatrice (2003). Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271 Zeichnen als Experiment. Velber, Friedrich Verlag

Horowitz, Frederick A. / Danilowitz, Brenda (Hrsg.) (2006). Josef Albers: To open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale. London & New York, Phaidon

Itten, Johannes (1963). Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg, Ravensburger Verlag

Kemp, Wolfgang (1979). „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., Syndikat

Legler, Wolfgang (Hrsg.) (1979). Kunst + Unterricht Sonderheft 1979: Denken und Machen. Velber, Friedrich Verlag

Legler, Wolfgang (2002). „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.“ (A. Lichtwark 1901). Vortrag auf der Fachtagung zur ästhetischen Bildung des IfL Hamburg am 12.9.2002. Zitiert nach: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/legler.ps.pdf>, eingesehen am 26.09.2011.

Legler, Wolfgang (2004). Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterzieherbewegung in Hamburg S. 38-58. In: Georg Peez/ Heidi Richter (Hrsg.). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert zum 60.Geburtstag im Februar 2004. Norderstedt, Books on Demand

Meyer-Drawe, Käte (2006). Lernen als Erfahrung. S. 505-514. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/ 2006. Wiesbaden, VS Verlag

Nancy, Jean-Luc (2007). Le plaisir au dessin. Lyon. Édition Hazan

Pichler, Wolfgang/ Ubl, Ralph (2007). Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormdernen Kunst. In: Busch, Werner/ Jehle, Oliver/ Meister, Carolin (Hrsg.). Randgänge der Zeichnung. München, Wilhelm Fink Verlag

Renner, Michael (2011). Die stumme Bildkritik des Entwurfs. In: Rheinsprung 11, Ausgabe 01. Der Anfang. Aporien der Bildkritik. Basel

Riegl, Alois (1893). Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik. Berlin, Verlag Georg Siemens

Rousseau, Jean-Jaques (1762 /1962). Émile ou de l'éducation. 2.Auflage 1962. Paderborn, Ferdinand Schöningh

Schulz, Nina (2007). Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster /New York /München/ Berlin, Waxmann

Selle, Gert (1988). Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg, Rohwolt

Sievert-Staudte, Adelheid (2000). Mit dem ganzen Körper lernen. In: Doris Schuhmacher-Chilla (Hrsg.) (2000). Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien. Essen, Verlag Klartext

Tadd, James Liberty (1899). New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New York, Orange Judd Company, Sampson Low, Martson & Co

Tadd, James Liberty (1903). Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig, R. Voigtländer Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: James Liberty Tadd: New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New

York 1899, Buchtitel.

Abb. 2: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Buchtitel.

Abb. 3: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Vorwort S. V. Bildunterschrift: „Übungen in Handfertigkeit; die Schülerinnen werden von der Klassenlehrerin dazu angeleitet.“

Abb. 4: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes.

Abb. 5: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes. Detail.

Abb. 6: Johannes Itten: Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg 1963, S. 135. Bildunterschrift: Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Händekönen parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutliche ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.

Abb. 7: Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988, S.190. Keine Bildunterschrift.

Abb. 8-10: Beatrice Gysin: Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271. Velber 2003. S. 41. Bildunterschrift: 1-7 Arbeiten von Studierenden – Ergebnisse der Übungen.

Abb.11: Screenshot aus der aktuellen Werbung für das IPad 2 von Apple (05.10.2011): „Wir werden immer“, 00:24 Sek. Quelle: <http://www.apple.com/de/ipad/<wbr></wbr>videos/#play-guided-tours-ads>

Endnoten

¹ Mein besonderer Dank gilt Lena Lang, deren engagierter Seminararbeit an der Kunsthochschule Kassel ich zahlreiche Anregungen verdanke.

² In einer wörtlichen Übersetzung könnte der ursprüngliche Titel so lauten: Neue Methoden im Unterricht. Wirkliche Kunst Anleitung (der) Übung (von) Naturstudien – Prozesse erklären, bei denen Hand, Auge und Verstand in einer Weise gebildet werden, die Lebendigkeit bewahrt und eine Einheit von Gedanken und Handlung entwickelt.

³ Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Version des Buches, dessen Inhalt bezüglich auf die Übung des beidhändigen Zeichnens im Wesentlichen ähnlich wiedergegeben wird.

⁵ „Haben die Schüler die besten Jahre verpasst, so ist natürlich zur Erlangung von Leichtigkeit der Bewegung mehr Zeit erforderlich.“ (Tadd 1903: 34)

⁶ Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

⁷ Diese weisen eine große Ähnlichkeit zu griechischen Palmetten auf, z.B. der „Überfallenden Palmette vom Parthenon“. Vgl. dazu: Alois Riegl (1893): Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik Berlin: 208ff..

⁸ Im 5. Kapitel der deutschen Ausgabe wird das „Beidarmige Zeichnen. Gründe für die Übung beider Hände. Hand und Auge bisher nicht erzogen“ vorgestellt. Hier macht sich die Eigenheit der deutschen Ausgabe, „die nicht eine wörtliche Übersetzung“ (

Tadd 1903: V) ist, bemerkbar, denn im englischen lautet die Überschrift: Right and left hand work, der Untertitel: Ambidextrous work. Systematic influence. Reasons for ambidextrous work. Not unreasonable mind building. Abstract work wrong. Old methods of education neglect both hands". Dass hier die Arme und nicht nur die Hände genannt sind, verweist auf den Einsatz des Körpers beim Zeichnen.

⁹ „Es darf auf diese Übungen auch nur wenig Zeit verwandt werden, ungefähr zehn Minuten von jeder Stunde, wenn auf den unternsten Stufen damit begonnen wird.“ (Tadd 1903: 33)

¹⁰ Auf einer Abbildung (Nr.33) sind einige Mädchen zu sehen, die an der Laufetafel zeichnen, beobachtet von Mitschülerinnen und Lehrerin. Fünf der sechs Mädchen zeichnen mit der linken Hand, eines mit der rechten. Ob die Schülerinnen angehalten wurden, mit der vermutlich ungeübten linken Hand zu zeichnen, oder das Bild gar spiegelverkehrt abgebildet wurde und Rechtshänderinnen zeigt, ist leider nicht zu klären. Vermuten lässt der Unterschied jedoch, dass die Händigkeit nicht umtrainiert wurde, da sonst alle sechs Mädchen mit der „linken“ Hand zeichnen würden.

¹¹ Tadd zitiert Rousseau nicht direkt, spricht aber von: einer pädagogischen Autorität“, die behauptet habe: „Man solle den Schüler vor den Gegenstand setzen, dass er ihn ansehe, sich seinen Bau und seine Bedeutung selbst klar mache. Zehn Minuten, die täglich auf ein derartiges kurzes, scharfes und eindringendes Beobachten der Pflanze verwendet würden, seien mehr wert als ein ganzes Lehrbuch der Botanik.“ (Tadd 1903: 28) Dieses ist eine Paraphrase aus Jean-Jacques Rousseaus: *Émile ou de l'éducation*. (1962): Zweites Buch, Übung der Organe und Sinne, Kleidung, Schlaf Paderborn: 142 ff.

¹² Diese sind: „elementare Übungsformen“, „elementare Muster“, „Verbindung von Grundformen und Stilformen“, „Nach dem Leben“ (meint hier: präparierte Tiere), „aus dem Gedächtnis“ und „Zeichnen nach der Natur“ (Tadd 1903)

¹³ „Es müssen die wesentlichen Bestandteile der Bildung gelehrt werden und nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist, um den Körper, die Seele und die erkennenden Kräfte zur höchsten Entwicklung ihrer eigenartigen Natur fähig zu machen. (...) Denn überall auf das Nützliche zu sehen, ist wenig geeignet, einen freien und edelsinnigen Charakter zu bilden.“ Tadd 1903, S. I. Dieses Zitat Tadds ist ein nahezu wörtliches Zitat aus Aristoteles' Politik. Vgl.: Aristoteles, Politik. Zürich 1971, 1338 b, S. 325.

¹⁴ Mitgedacht sind Smartphones und Tablet PCs anderer Hersteller.

¹⁵ David Hockney „zeichnet“ seit 2008 auf dem I Phone, seit 2010 auch mit dem I Pad.