The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

Zusammenfassung

Memes zirkulieren im World Wide Web, auf Smartphones sowie anderen digital vernetzten Endgeräten dieser Welt. Sie sind Ausdrucksmittel von Jugendkulturen ebenso wie von politischen Gruppierungen und zeichnen sich durch einen starken Gegenwartsbezug aus. Art Memes, als eine Form von Memes, bringen Werke der Kunstgeschichte und die digitale Kommentarkultur in einem gemeinsamen Bildraum zusammen. Der Beitrag liefert einen Einblick in verschiedene Bildhandlungen mit Art Memes. Dieser wurde anhand von Ergebnissen des Workshops „Meme, myself and I“ abgeleitet, der wiederum mehrmals mit Kunst-Studierenden, Lehrer*innen und Museumsmitarbeiter*innen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse sind via @poorimagearteducation auf der Plattform Instagram einsehbar.

Memes zirkulieren im World Wide Web, auf Smartphones sowie anderen digital vernetzten Endgeräten dieser Welt. Sie sind Ausdrucksmittel von Jugendkulturen ebenso wie bestimmter politischer Gruppierungen und zeichnen sich zumeist durch Witz und Aktualität aus. Mit dem Aufkommen internetfähiger Geräte hat sich die Gruppe der digitalen Bilderzeuger*innen und der Bildbearbeiter*innen massiv erweitert. Menschen mit Internetanschluss haben global und zeitgleich Zugriff auf unterschiedlichste Webinhalte. Durch die gegenwärtigen technischen Möglichkeiten ist es eine weitgehend gängige (Mikro-)Praxis geworden, digitale Bilder als Rohstoff zu verwenden, weiterzuverarbeiten, zu remixen, zu kommentieren und zu verbreiten. Eine Praxis, die anknüpft an ein Verhalten, das Toffler bereits 1980 als „Prosuming“ bezeichnete und mit dem gleichsam das Konsumieren und Produzieren von kulturellen Artefakten einhergeht. Dieses erweiterte Bildhandeln ist als postdigitales Phänomen zu bezeichnen, da es sich einerseits auf aktuelle Ereignisse der analogen Welt bezieht und diese ggf. auch verändert und sich zugleich aus den digitalen, unendlich reproduzierbaren, global zirkulierenden Bildern speist. Den Begriff des Memes hat die Internetcommunity aus der Wissenschaft übernommen – der Evolutionsbiologe Richard Dawkins beschreibt 1976 Memes als „small units of culture that spread from person to person by copying or imitation” (nach Shifman 2013, S. 2). Memes sind Mikroformate, welche vor allem auf Plattformen der Sozialen Medien als (audio-)visuelle Bildphänomene geteilt werden.

“Memes are an internet phenomenon particularly popular among young people. What is generally meant thereby is an image or animation file which quickly spreads across the Internet which poignantly comments on a currently significant use.” (Landwehr 2016, S. 166)

Mittlerweile haben sich unzählige Kategorien von Internet-Memes in Form meist mit Text kommentierter Bilder gebildet, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nach gewissen Schemata funktionieren und so Wiedererkennungswert haben. Memes werden in der Alltagskommunikation, zur Illustration von Emotionen oder als Kommentar tagesaktueller politischer Ereignisse eingesetzt. Trotz ihrer schlechten Auflösung, der teilweise laienhaften Verarbeitung und meist humoristischer Inhalte sind Memes keinesfalls ohne Wirkmacht, denn ihre Verbreitung geschieht massenhaft und schnell. So spielen Memes gegenwärtig eine immense Rolle in gesellschaftspolitischen Debatten (on- und offline). Spätestens seit der US-Präsidentschaftswahl im Jahr 2016 ist die politische Schlagkraft dieser Bilder im Zuge sogenannter Meme-Wars, in denen man etwa politische Gegenspieler*innen mithilfe von Memes zu denunzieren suchte (Nagle 2016), bekannt geworden.

“Until recently, the internet meme had largely been regarded as a politically negligible media object: a peculiarly iterative aesthetic container deployed by internet users to typically comedic – and occasionally profound – effect. But in 2016, an assortment of right-wing users made a provocative claim: that they had ‘memed’ Donald Trump into the White House.” (Goertzen 2017)

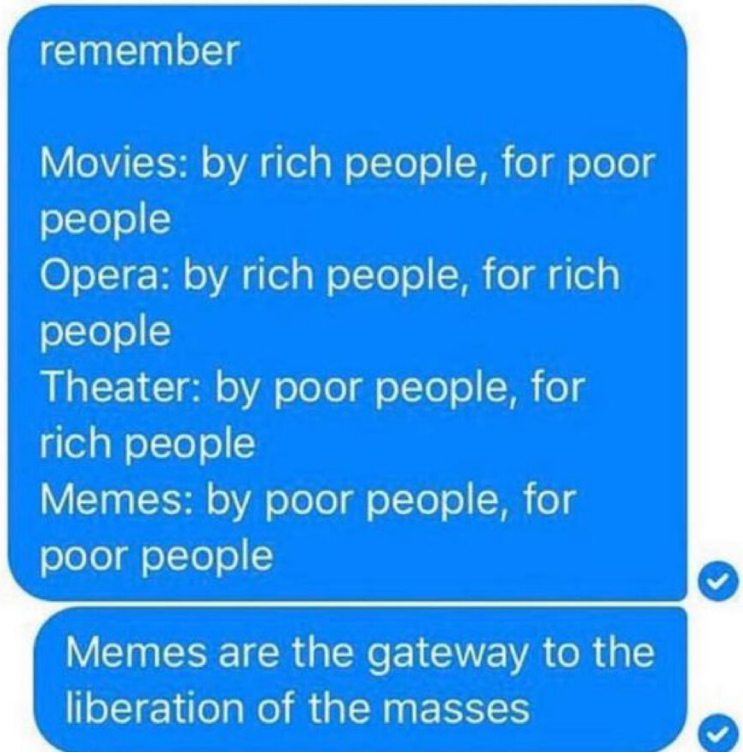


Abb. 1: me.me, 14.5.2020. https://me.me/i/remember-movies-by-rich-people-for-poor-people-opera-by-f83167fd5caa4f12a314bfb218a795aa

Das Art Meme als Mikroformat

Der vorliegende Text basiert auf einer Workshop-Reihe zu Art Memes. Wir verstehen darunter humoristische Bild-Text-Kombinationen zur Kommentierung gesellschaftspolitischer Ereignisse, die als Grundlage digitale Bilder von Kunstwerken (häufig klassische Malereien) nutzen. Art Memes bringen Werke der Kunstgeschichte und die digitale Kommentarkultur in einem gemeinsamen Bildraum zusammen. Eine Reihe von auf Art Memes spezialisierten Websites, Blogs und Social Media Accounts fokussieren ausschließlich darauf, memefizierte Werke der Malerei zu zeigen (Bsp. Facebook: @classicalartmemes, @classicalartshit, Instagram: @textsfromyourexistentialist, Twitter: @PGexplaining).

Ohne Anspruch auf eine vollständige Übersicht, die es im Feld einer sich gegenwärtig immer wieder verändernden Bildpraxis gar nicht geben kann, werden folgend einige Art Memes vorgestellt, welche gegenwärtige Ereignisse kommentieren. Einige der Beispiele verweisen auf die Gegenwart eines Schreibens in einem *Corona state of mind* (Kolb nach Chan 2011), denn wir schreiben diesen Artikel während der sogenannten „Corona-Krise“, die viele soziale Praktiken radikal verändert. In dieser Situation erreicht uns täglich eine Unzahl an Memes. Dabei scheinen vor allem Porträts bzw. Darstellungen von Personen, häufig aus religiösem oder mythologischem Kontext, sich zu eignen, um den Alltag „quasi in Echtzeit zu kommentieren“ (Grünwald 2020, S. 18). Das Art Meme ist ein Mikroformat, das extrem diverse Inhalte stark verkürzt miteinander verschränkt, wie etwa in der Art Meme-Serie *Pre Raphaelite Girls Explaining*.

Spiel mit Klischees

Der Account @pgexplaining verwendet häufig Frauendarstellungen in Malereien der Präraffaeliten, um ironisch-feministische Kommentare auf die klischeehafte Darstellung von Frauen in den Bildern sowie hinsichtlich der gegenwärtigen Lebenssituationen von Frauen und damit verbundenen Ungerechtigkeiten zu geben. Oft werden dabei Bilder mit unterschiedlichen Slogans versehen. Der Account ist auf Twitter und Instagram zu finden, wobei auf Twitter deutlich mehr Tweets und Retweets zu finden sind. Die gezeigten Frauen werden häufig in selbstvergessenen, dramatischen, romantischen und überfeminisierten Posen gezeigt. Die dazu verwendeten Texte verweisen hingegen oft auf *empowernde* Inhalte, auf Arbeitsverhältnisse und Rollenklischees. Aus dieser Diskrepanz zwischen Bild und Text entsteht eine gewisse Absurdität, die zum Lachen bringt – aber auch Relationen zur eigenen Lebenswelt herstellt, wie etwa die in einem Garten stehende und in die Betrachtung einer Blüte versunkene Nonne (Abb. 2), deren Kontemplation textlich mit der verlorenen Zeit auf Social-Media-Kanälen in Verbindung gebracht wird.



Abb. 2: @pgexplaining, https://www.instagram.com/p/B_c9_ZaH7AI/, 25.04.2020. Kunstwerk/ Malerei: Charles Allston Collins: Convent of Thoughts, 1850–51

Visual Literacies



Abb. 3: @classicalfuck 19.02.2021. https://twitter.com/JamColley/status/937781666499776517 [6.03.2021] Malerei: Biagio d' Antonio (1446-1508): Christus mit dem Kreuz, 1466, Musée Louvre, INV 296

Art Memes zu verstehen, erfordert ganz unterschiedliche Formen von Visual Literacy bzw.: Visual Literacies, da sie mit verschiedenen Kontexten zu unterschiedlichen Lesarten führen können. Ein gutes Beispiel dafür ist das ‚Merch' Meme mit der Kreuztragung Christi (Abb. 3). Das Meme zeigt eine Fotografie des im Louvre gehängten Gemäldes *Christus mit dem Kreuz* von Biagio d'Antonio (ca. 1480–1520), wobei die Heilige Veronika, die das Sudarium trägt, hervorgehoben ist. Der Text darüber lautet: „Shout out to this hustler who tried to sell merch at the crucifixion." Er bezieht sich auf das nachträglich in grün eingekreiste Schweißtuch, welches ohne kunsthistorisches Wissen auch wie ein Tuch mit einem Konterfei Christi, mithin einem Fanartikel zur Passion Christi gelesen werden kann. Dieses Meme ist an mehreren Orten im Internet zu finden – auf der Facebook-Page *Classical Art Memes*, am Instagram-Account *classicalfuck* wie auch auf Twitter. Wie es für Memes typisch ist, existiert das Bild in verschiedenen Versionen – teils als Ausschnitt, teils mit eingekringelter Veronika, teils mit unterschiedlichen Schriftarten. Keines der Memes trägt Quellenhinweise oder sonstige Hinweise auf den Ursprung der Malerei. Was wir an diesem Art Meme sehen können, ist die Kombination zweier ‚Häppchen', zweier völlig unterschiedlicher Momente der Kulturgeschichte: einerseits eine Darstellung aus der Passion Christi, welche Kenntnisse der christlichen Ikonografie voraussetzt und andererseits eine Anspielung auf (gegenwärtige) Fankultur und Merchandise-Artikel, wie wir sie aus der Vermarktung etwa von Popstars oder Sportler*innen kennen.

Die Geschichte der Veronika ist verbunden mit dem Begriff der Ikone (*vera icon* = das wahre Bild) – in dem Art Meme treffen völlig unterschiedliche Konzepte der Ikone aufeinander. Als das Gemälde um 1500 entstanden ist, gab es weder das Internet noch digitale Bildkopien. Es bestanden völlig andere Umstände der Auftraggeber*innenschaft, der Entstehungszeit, Materialität, Medialität und Autor*innenschaft. Wohl aber gab es einen Bildkanon, der es uns bis heute erlaubt, verschiedene Figuren und Handlungen im Bild im historischen Sinne zu rekonstruieren. Hinzu kommt jedoch ein völlig anderes Bildverständnis – denn mit Humor hat diese Darstellung nichts zu tun, im Gegenteil zeigt sie die in der christlichen Glaubenslehre entscheidende Situation des Kreuz- und Leidenswegs Christi. Als Meme verwendet soll die Figur der Veronika, die eben ein Tuch mit dem Abbild Christi zeigt, aber lustig sein, unabhängig davon, ob die kunsthistorische Allegorie des Schweißtuchs entzifferbar ist oder nicht. Die Darstellung des Gesichts Christi in Kombination mit dem Text macht bereits den suggerierten Kontext des ersten Merchandising der westlichen Geschichte klar, obwohl das nichts mit der dargestellten Geschichte zu tun hat. Aus heutiger Sicht spielt es für die Konsument*innen der Memes nicht unbedingt eine Rolle, in welchem Kontext das Ursprungsbild entstanden ist und welche Bedeutung es damals hatte. Das Bild ist als Art Meme in einem völlig anderen Raum-Zeit-Gefüge wiederum ‚ikonisch' geworden. Die gegenwärtige Internetcommunity fungiert hier als ‚virtuelle Bildwerkstatt', in der Rezeptions- und Produzent*innenperspektive verknüpft werden, wobei teilweise völlig außer Acht gelassen wird, aus welchem Kontext der ‚Rohstoff' des Mikroformats (in diesem Fall das Gemälde) ursprünglich kommt.

Das beschriebene Beispiel ist eines von vielen, doch es macht auf mehreren Ebenen deutlich, warum Memes Potenzial für eine kunstpädagogische Auseinandersetzung haben: Sie erlauben es zu zeigen, welche (und wie viele) Möglichkeiten es gibt, Bilder zu verstehen und zu kontextualisieren. Dass dies zugleich mit einer großen Portion Humor geschieht, möchten wir als zusätzliches Potenzial verstehen.

Zum Workshop *Me(me) Myself and I*

Um das Mikroformat Art Meme mit seinen Handlungspotenzialen durch das Selbst-Machen, Kontextualisieren und Veröffentlichen kunstpädagogisch fruchtbar zu machen, haben wir den 90-minütigen Art Meme Workshop *Me(me), myself and I* entwickelt. Dieser wurde in verschiedenen Kontexten (etwa mit Kunst-Studierenden, Lehrer*innen und Museumsmitarbeiter*innen) durchgeführt und die Ergebnisse sind im Instagram-Account @poorimagearteducation dokumentiert und einsehbar.

Nach einem kurzen Input zum Meme als zeitgenössischem Bildphänomen und einer kulturwissenschaftlichen Einordnung desselben in die postdigitale Gegenwart durch die Workshop-Leitung bilden sich Kleingruppen, die bereits existierende Art Memes recherchieren. Dabei wird 1) eine kleine Bildersammlung angelegt, 2) der Aufbau und Inhalt der Memes besprochen und 3) werden Bildstrategien verglichen.

In einem nächsten Schritt skizzieren die Teams Ideen für eigene Memes. Dabei verwenden sie Bilder von Kunstwerken, die sie online recherchiert haben, sowie eigens für die Memes erstellte Fotografien oder digitale Collagen. Mittels Meme-App, Meme--Maker im Browser oder eigenen Bildbearbeitungsprogrammen (z. B. Photoshop) werden die Bilder nun im Stil des Image-Macros mit Text versehen. Die fertigen Memes werden von den Gruppen auf einen zuvor eingerichteten Instagram-Account geladen, wobei es nun vor dem Hintergrund der Kunstvermittlung wichtig ist, diese mit Quellenangaben, Beitext und Hashtags zu versehen. (Textergänzungen in Form von Hashtags könnten zudem optional in einem gesonderten Input, auch in Verbindung mit etwa dem Deutschunterricht, behandelt werden.)

Abschließend kommen die Gruppen wiederum im Plenum zusammen, um gemeinsam die Ergebnisse zu besprechen. Dabei werden Bezüge zwischen den einzelnen Ergebnissen hergestellt und herausgearbeitet. Fragen können dabei sein: Welche Memes sind für spezifische Betrachter*innen lesbar oder auch nicht? Welche Bildkonventionen gibt es (im kunsthistorischen Kontext und heute)? Welche Qualitäten haben Bilder, die für Art Memes verwendet werden? Was ist die Qualität von Humor – und wo gibt es Grenzen? Welche kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kenntnisse werden beim Lesen und Verstehen von Memes vorausgesetzt?

Der Witz als subversives Element

Wie in den vorherigen Beispielen schon gezeigt, ist der Witz einer der Hauptmerkmale eines Memes. Dies zeigte sich auch während der verschiedenen Durchführungen des Workshops, was wir folgend anhand ausgewählter Workshop-Ergebnisse illustrieren werden.

Beispielsweise ist in der Abb. 4 der Zugriff auf das „common knowledge“ einer gewissen Gruppe– hier Kunst-/Bildnerisches Gestalten-Lehrpersonen, nämlich jene, die die latente Abwertung der Notenrelevanz ihres Faches durch die Naturwissenschaften thematisieren – das Gestaltungselement. Bei Abb. 5 wird ein Homonym der Sängerin und Muttergottes „Madonna“ als Wort-/Bildspiel eingesetzt, welches noch zusätzlich auf ein bekanntes Lied der Sängerin (Like A Prayer) referenziert. Zugleich werden im Meme zwei Ikonen zueinander geführt, die aus dem Pop und der christlichen Bildsprache stammen. Abb. 6 bezieht sich auf ein Erfahrungswissen von Museumsbesucher*innen und auch Kunstvermittler*innen bezüglich des zumeist verbotenen Berührens der Exponate in Ausstellungen. Der Hinweis darauf führt häufig dazu, die eigenen Hände noch deutlicher bzw. als ‚zu groß‘ wahrzunehmen. Um dieses Gefühl in Meme-Form auszudrücken, wurde eine Fotografie einer Aktion der Performance-Künst-

lerin Silvia Palacios Whitman als Meme-Bildvorlage verwendet. Bei ihrer Performance *Green Hands* trägt sie überdimensionierte künstliche Hände mit gespreizten Fingern, mittels denen sie ihren Körper in den Bühnenraum erweitert.



Abb. 4: Workshop-Ergebnis vom 10.11.2018. Text: “Wenn dich ein Physiklehrer fragt / ob es im Fach Bildnerischen Gestalten auch ungenügende Noten gibt.” https://www.instagram.com/p/BqASOfSgCmv/ Malerei: Rembrandt van Rijn, Selbstportrait als Apostel Paulus, 1661.



Abb. 5: Workshop-Ergebnis vom 11.4.2019. https://www.instagram.com/p/BwHKywggWF5/ , Malerei: Himmelfahrt Mariae, Peter Paul Rubens, um 1611/14-1621



Abb. 6: Workshop-Ergebnis vom 17.12.2019 https://www.instagram.com/p/B6Lcpp-gR6F/ “Wie du dich fühlst, wenn im Museum irgendwo “Bitte nicht berühren” steht. “ Bild: Sylvia Palacios Whitman: Green Hands (Performance, 1977)

An diesen Beispielen zeigen sich einige weitere Aspekte, die das Art Meme für das Bildnerische Gestalten bzw. den Kunstunterricht interessant machen: 1) das Erfassen eines Bildes in seiner Wirkung, 2) das Umdeuten eines Kunstwerks für eigene Inhalte und Kontexte, 3) das Erfassen und Formulieren einer Situation innerhalb eines kurzen Textes, 4) der Bezug zwischen Text und einem Kunstwerk, der jedoch nicht unbedingt mit ursprünglich intendierten Bildinterpretation zu tun hat, 5) eine humorvolle Kommentierung einer Situation, bei der Hierarchien sichtbar werden sowie 6) das Erstellen/Fokussieren auf einen Bildausschnitt, um eine bestimmte Bildwirkung zu erzeugen.

Über die Aspekte des Bildersehens und -verstehens hinaus, verweisen die Bildbeispiele auch auf die Möglichkeit, die eigene Situation als Lernende in einer hierarchischen Situation zu kommentieren, welche innerhalb des Systems Schule nun sichtbar wird. Innerhalb unserer Aufgabenstellung wurde der Humor als Mittel genutzt, um auf den Kontext „Kunstunterricht“ und seine Bedingungen anzuspielen. Der Humor, der Witz hat nach Metahaven (2013) dieses subversive Potenzial: „Jokes are by virtue of their disruption of an existing order of “sense-making” very unwelcome guests in an age of austerity.“ (ebd., S. 53) Dieses Potential der Art Memes berührt wiederum elementare Inhalte von aktueller Kunstpädagogik: den rezeptiven, produktiven und kritischen Umgang mit Bildern, die innerhalb der Lebenswelt eingebettet werden können.

Fazit

Das Art Meme vereint als Mikroformat eine Vielzahl an kunstpädagogisch relevanten Inhalten und Praxen. Neben den Anknüpfungspunkten an die Kunstgeschichte, die in der Arbeit mit Art Memes eingehend behandelt werden können, bieten diese zudem die Möglichkeit, auf die Unterschiede historischer und zeitgenössischer Leseweisen von Bildern einzugehen. Auch Produktionsbedingungen wie Auftraggeber*innen und Autor*innenschaft, Materialität oder etwa Mobilität von Kunstwerken können im Vergleich zweier unterschiedlicher kultureller Bedingungsgefüge gemeinsam mit Schüler*innen analysiert werden. Natürlich gehören auch Bildkonventionen, die sich eventuell massiv, gegebenenfalls aber auch wenig verändert haben, in dieses soziohistorische Spannungsfeld. Komposition, Ikonografie, Form, Farbe und Schrift sind klassische bildwissenschaftliche Analyseelemente, die vor dem Hintergrund einer (sich stets transformierenden) ‚Internet-Ästhetik‘ zu befragen sind. Dass Bilder unterschiedlich lesbar sind, ist klar. Doch scheint es oft, dass Lehrende und Lernende selten dazu kommen, den Zweifel der unterschiedlichen Lesarten von Bildern zuzulassen.

Zu den beschriebenen Potenzialen für die Vermittlung kunsthistorischer Inhalte und pluraler Visual Literacies von und mit Art Memes kommen etwaige subversive und gesellschaftskritische Momente. Humor bietet dabei ein Spielfeld für Subversion und erlaubt es somit, auch in strukturell hierarchischen Systemen auf etwaige Missstände zu reagieren oder Unzufriedenheiten auszudrücken. Bewusst aus feministischer, antirassistischer und intersektionaler Perspektive arbeiten etwa die beschriebenen @pgexplaining oder der politische Satire-Account @ibiza_austria_memes, der sich auf Kritik der österreichischen Innenpolitik spezialisiert hat. Mit der an den Beispielen der Art Memes beschriebenen Internet-Meme-Kultur entstehen nach Martina Leeker online „neue Partizipationsverhältnisse der Vermittlung“ (Leeker 2018, S. 20), die durchaus auch darauf basieren, dass die Mikropraxis mit Memes eine ist, die bestehende Hierarchien zu adressieren vermag. Lehrer*innen und Lernende operieren hier mit unterschiedlichen Erfahrungsschätzen und pluralen Visual Literacies, die es zunächst zu erkennen gilt. Dabei ist es wichtig, bewusst post-digitale Bedingungen wie etwa „Kritikalität“ (Rogoff 2003), „Kontrollverlust“ (Seemann 2014) oder „Zweifel“ (Grünwald 2020) in der Vermittlungspraxis zuzulassen. Wenn also mit Art Memes das zur Sprache gebracht werden kann, was im Alltag Wirkung und Einfluss hat (Billmayer 2007), ist das Mikroformat im zweifachen Sinne produktiv: Denn das, was im Alltag Wirkung und Einfluss hat, wird zudem für Lernende als Autor*innen einer Praxis der postdigitalen Kunstpädagogik (hier: Art Memes) gestaltbar.

Literatur

Goerzen, M. (2017). NOTES TOWARD THE MEMES OF PRODUCTION. Texte Zur Kunst,

(ISSUE NO. 106 'THE NEW NEW LEFT'). Abgerufen am 15.05.2020 von https://www.textezurkunst.de/106/uber-die-meme-der-produktion/

Grünwald, J. (2020). Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis. Kunstpädagogische Positionen, 49. Hamburg.

Landwehr, D, (2016). Digital Kids. Edition Digital Culture, 4, Basel: Christoph Merian Verlag. Leeker, M. (2018). (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. Kunstpädagogische Positionen, 40, Hamburg.

Metahaven (2013). Can Jokes Bring Down Governments? Abgerufen am 15.05.2020 von http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2016/12/Can-Jokes-Bring-Down-Governments-Metahaven.pdf

Nagle, A. (2017). Kill all normies: The online culture wars from Tumblr and 4chan to the altright and Trump. Winchester, UK; Washington, USA: Zero Books.

Rogoff, I. (2003). Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. In: eipcp – European Institute for Progressive Cultural Policies 1/2003. Abgerufen am 15.05.2020 von https:// transversal.at/transversal/0806/rogoff1/de?hl=rogoff

Seemann, M. (2014). Das Neue Spiel. Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust. Freiburg: Orange Press.

Shifman, L. (2014). Memes in digital culture. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Toffler, A. (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York, NY: Bantam

---

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

Das Verhältnis zwischen Feminismus und Religion ist von Missverständnissen und Konflikten geprägt (vgl. u.a. Jung/Kaffer 2014: 253-272, Paternotte 2015: 129-147, Ali 2017: 13-36). Wie die Diskussionen zeigen, scheinen sich diese Felder für manche gegenseitig auszuschließen. Einige Bedenken gegen das ‚Religiöse' seien hier kurz genannt: Wie könne Religion, bekannt als Legitimation für konservative Vorstellungen zu Geschlecht und Sexualität, für ein feministisches Unterfangen nutzbar gemacht werden? Sei Religion nicht per se unpolitisch, da sie das Individuum betone und nicht das emanzipatorische kollektive Handeln?

Bevor ich auf Darstellungen in der visuellen Kultur zu Geschlecht und Sexualität im Kontext von Religion eingehe, möchte ich das nicht einfache Verhältnis von Religion, Feminismus und Sexualität skizzieren und mein Verständnis dazu vorstellen.

Im kulturwissenschaftlichen Kontext sind nicht nur queer-feministische, dekoloniale Theorien ein wissenschaftliches Projekt mit politischer Relevanz, sondern auch Religion im Verständnis als soziale Praxis mit gesellschaftspolitischer Dimension. Eine kritische (queer-feministische und dekoloniale) Theologie (vgl. z.B. Maier 2012, Thatcher 2015, Derichs 2012) hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, wie eine monotheistische Religion mit ihren patriarchalen und fundamentalistischen Wahrheitsansprüchen wissenschaftlich in Frage gestellt werden kann: Mittels neuerer Übersetzungen historischer Texte und neuer Exegese werden klare Dichotomien und tradierte Einstellungen, Werte und Vorstellungen dekonstruiert. Teil dieses kulturwissenschaftlichen Projekts ist es auch, Religion als Legitimation von Homofeindlichkeit und für ein naturalistisches biologistisches Geschlechterverständnis zu hintertreiben, eine aktuelle politische Debatte aufzubrechen, scheinbar zugrundeliegende Prämissen wissenschaftlich

in Frage zu stellen, dominierende Diskurse zu verqueeren und (hetero-)normative Vorstellungen zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu versuchen konservative Strömungen, dies zu verhindern und tradierte Geschlechterverhältnisse zu verfestigen. Nicht zuletzt bezieht sich derzeitiger anti-feministischer Rechtspopulismus auf die vermeintliche Gender-Ideologie der katholischen Kirche.

Die kontrovers geführten Debatten verweisen auf die kontinuierliche Ausverhandlung zwischen Religiösem und Säkularem (Politik, Wissenschaft) im Allgemeinen sowie zwischen diversen Positionen zu Geschlecht, sexueller Orientierung und Sexualität im Speziellen. Daher stellen sich folgende Fragen: Wie ist der aktuelle Stand einer queer-feministischen, dekolonialen Theologie in Bezug auf Sexualität, Geschlecht und sexuelle Orientierung einzuschätzen? Einen umfassenden Bericht kann ich an dieser Stelle nicht liefern, wohl aber einige markante Beispiele, die die brisanten und folgenreichen Forschungsergebnisse in diesem Bereich skizzieren.

So beruht das allseits bekannte Dogma der Jungfräulichkeit Marias und des daraus abgeleiteten Ideals der sexuellen Keuschheit für (junge) Frauen auf einem Übersetzungsfehler: Im hebräischen Originaltext gibt es kein Wort für *Jungfrau*, daher kann die Stelle mit der Übersetzung *Jungfrau* anstelle von *junger Frau* als eine freie Interpretation des Übersetzers gesehen werden.[1] (Vgl. Crüsemann 2009: 286) Ebenso verwunderlich mutet die Herkunft der gängigen Formel beim Sakrament der Ehe an: „[…] bis dass der Tod euch scheidet […]". Sie ist aus dem Buch Rut im Alten Testament abgeleitet.[2] Rut versichert an dieser Stelle ihrer Schwiegermutter ihre große Zuneigung. Sie würde sterben, wo auch sie sterben wird, und nur der Tod könne sie trennen. Die hart umkämpfte, ursprünglich rein heterosexuelle Hochburg Ehe leitet also ihre sprachliche Formel von einer Beziehung zwischen zwei Frauen ab. (Vgl. Jennings 2015: 210)

Die Liste der Ergebnisse kritischer Theologie könnte auf diese Weise fortgesetzt werden – sie verweist erneut darauf, dass Religion eine Konstruktion ist und die darin vermittelten Sexualitätsnormen ebenso. Wenn diese Haltung gegenüber der im westlichen Kontext dominanten christlichen Religion reflektiert wird, ist es wesentlich leichter, den Wissenstransfer auch auf andere Religionen zu vollziehen. Bis dahin befindet sich das Christentum in einer Form der „kulturellen Unsichtbarkeit" (bell hooks) und der Norm. Andere Religionen werden zumeist als Negativ-Folie für die eigene Religion konstruiert und eine Hierarchie zwischen den Religionen ist die Folge (vgl. Landwerd 2010: 170). Diese ‚Unsichtbarkeit des Christentums' in unserem Alltag aufzubrechen und diese Nicht-Markierung als bestimmend für das Verhältnis zu anderen Religionen (z.B. dem Islam) wahrzunehmen, ist ein wesentliches Ziel dieses Textes.

Die Beispiele für ‚(Un-)Sichtbarkeiten' sind vielseitig und im aktuellen Diskurs sehr präsent. Die Verwendung von christlichen Motiven, Sprache und Bildern (z.B. auf Parteiplakaten der AfD in Deutschland) im Rahmen von Islamophobie und des Anti-Genderismus scheint allgegenwärtig. Ebenso basiert die Verknüpfung zwischen Nationalismus und Rechtsradikalität oft auf religiösen Einstellungen und findet in einer fundamentalen christlichen und religiösen Sprache ihren Ausdruck, die nicht immer als solche erkannt wird. Ein weiteres Beispiel für die Diskussion um ‚Sichtbarkeit' von Religionen ist die bekannte Kopftuchdebatte. Welche Religion darf in welchen Kontexten sichtbar sein und welche nicht? Religiöse, als ‚fremd wahrgenommene' Bekleidung muss oft einer westlichen Ordnungsstruktur unterworfen werden.

Diese Beispiele sind eingebettet in die umfassendere Diskussion der Unterscheidung zwischen säkular und religiös, die in Gesellschaft verhandelt wird und ein Strukturprinzip darstellt, mit dessen Hilfe die komplexe Welt zu ordnen versucht wird. Die dichotome Trennung und Normierung von säkular als modern versus religiös als rückständig wird wesentlich über die Geschlechterverhältnisse vermittelt. Die Diskussion um das Kopftuch wird beispielsweise vom Argument bestimmt, wie rückständig der Islam sei und wie unemanzipiert und unterdrückt Frauen ihr Leben im Islam führen würden. Das Kopftuch wäre ein Ausdruck für ihre Situation. Die ‚modernen' westlichen Gesellschaften hingegen stünden in dieser problematischen Argumentation für die Gleichberechtigung der Geschlechter, eine Argumentation, die gleichzeitig nach wie vor bestehende geschlechtliche Diskriminierungen und Machtasymmetrien zwischen den Geschlechtern ignoriert.

Die Produktion und die Vermittlung von Geschlechternormen und Vorstellungen zu Sexualität basieren sowohl auf religiösen Einrichtungen, gesellschaftlichen Debatten und kulturellen Traditionen als auch auf der in unserem Alltag präsenten visuellen Kultur. Zeitgenössische Kunst wie auch Pop- und Medienkultur haben ihr religiöses Gedächtnis und das ikonographische Erbe der christlichen Religion nicht getilgt, auch wenn monotheistische Religionen in den letzten Jahrzehnten in der westlichen Kultur an Bedeutung verloren haben. Ganz im Gegenteil: Sie leben im Gewand von visueller Kultur in der säkularen Gesellschaft weiter

und besetzen unter anderem den „Sehnsuchtsraum des Religiösen“ (Pahud de Mortanges 2016: 7). Religion, insbesondere die christliche, ist ein nachhaltiges Symbolsystem mit impliziten Normen zu Sexualität und Geschlechterordnung. Aus Sicht einer queer-feministischen und dekolonialen Perspektive lohnt es sich deshalb, zu erforschen, inwiefern das christliche Verständnis von Zeichen, Symbolen, Motiven und Bildern in der visuellen Kultur (Werbung, Mode, Popkultur, Kunst, Politik) präsent ist und dessen hegemoniales Geschlechterkonzept weiter tradiert wird. Die Phänomene reichen von der visuellen und sprachlichen Inszenierung von Popsänger*innen über jene von Politiker*innen bis zu Filmen, Werbungen etc. Im Folgenden möchte ich exemplarisch die Kunstfigur Conchita Wurst und die Sängerin Beyoncé auf ihren spielerischen Umgang mit dem ‚religiösen Erbe‘ und den damit impliziten Vorstellungen zu Geschlechtervielfalt und Sexualität untersuchen.

Als Conchita Wurst alias Tom Neuwirth den Songcontest 2014 gewann, erlangte sie sehr schnell enorme Bekanntheit. Die ungewöhnliche Konstruktion von Conchita Wurst als Travestiekünstler*in (Selbstbezeichnung) mit außerordentlicher Erscheinung hat in der breiten Öffentlichkeit Eingang gefunden. Durch ihre musikalische Performance und ihre visuelle Inszenierung war die Botschaft unmissverständlich: Toleranz gegenüber Differenzen, eine Vielfalt im Geschlechterdenken und -leben sowie Pluralität in sexuellen Orientierungen anzuerkennen.

Im ersten Moment scheint eine Übereinstimmung zwischen Conchita Wurst und einem religiösen Vermächtnis weit hergeholt. Die deutsche Theologin Elke Pahud de Mortanges hebt solche Verbindungen jedoch sehr überzeugend hervor (vgl. Pahud de Mortanges 2016: 239ff.). „Rise like a Phoenix“, der Siegertitel des Eurovision Song Contest 2014, beinhaltet die mythologische Erzählung des Vogels Phönix, der verbrennt und aus seiner Asche wieder aufsteht. Die Redewendung „wie ein Phönix aus der Asche“ spricht das Unglaubliche an: Nachdem bereits jemand/etwas verloren ist oder aufgegeben hat, erscheint er/es überraschend in neuem Glanz. Der Vogel Phönix ist ein Symbol für den Opfertod und die Auferstehung Christi als heilsbringende erlösende Figur. Der Song „Rise like a Phoenix“ verkündet das glückliche Ende einer ‚Heil- und Ganzwerdung‘, die Überwindung von scheinbar unüberwindbaren Schwierigkeiten und verheißt vor allem Zuversicht und Hoffnung. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 242) Die Anlehnungen an den Fundus christlicher Symbole und Motive in dieser Geschichte sind vielseitig und beschränken sich nicht nur auf die Geschichte des Phönix und die Botschaft des Songs. Die visuelle Inszenierung der Kunstfigur Conchita Wurst (Abb. 1) erinnert an zahlreiche Jesusbilder der Nazarener Anfang des 19. Jahrhunderts (Abb. 2) (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 240f sowie ORF 2014). Die weichen Gesichtszüge und der Vollbart zeigen ein feminisiertes Jesusbild, das als Sinnbild für die Liebe steht. Da Gefühle tradierter Weise auch geschlechtsspezifisch konnotiert sind und Liebe (im Gegensatz zu Aggression beispielsweise) einer Sphäre der ‚Weiblichkeit‘ zugeschrieben wird, erhält Jesus in den Darstellungen androgyne Gesichtszüge mit dem Zweck, Liebe zu vermitteln. Eine direkte Gegenüberstellung von Conchita Wurst und dem Jesusbild der Nazarener macht diese Parallelen deutlich. Des Weiteren wird mit dieser Jesusdarstellung an die Vorstellung einer Geschlechtervielfalt im Göttlichen angeknüpft. In einigen Religionen und Kulturen gibt es Traditionen, wo das dritte Geschlecht (Hijras) eine besondere spirituelle Bedeutung und Funktion innehat.

Die visuelle Inszenierung von Conchita Wurst macht jedoch noch eine andere Verknüpfung mit christlicher Darstellungstradition deutlich: Im christlichen Volksglauben gibt es die Verehrung der Heiligen Kümmernis, auch Heilige Ontkommer (niederländisch) oder Heilige Wilgefortis genannt. Die Heiligenbilder zeigen eine ans Kreuz genagelte Frau mit Bart. (Abb. 3) (Vgl. Tutschek 2017) Die Kunsthistorikerin Ilse Friesen beschäftigt sich in ihrer Publikation „The Female Crucifix“ (2001) mit der Verehrung dieser Heiligen, deren Hochblüte ab dem 15. Jahrhundert dokumentiert ist und letztendlich von der katholischen Kirche verboten wurde, da sie dem Marienkult Konkurrenz machte. Laut Legende sollte die Heilige von ihrem Vater verheiratet werden. Sie wollte aber ganz Christus dienen und betete zu diesem Zweck, ihr Aussehen möge sich so verändern, dass eine Heirat unwahrscheinlich werde. Als ihr ein Bart wuchs, fand die Heirat tatsächlich nicht statt. Der erzürnte Vater ließ seine Tochter folglich ans Kreuz nageln, damit sie sterbe wie ‚ihr geliebter’ Jesus. Diese grausame Geschichte führte dazu, dass die Heilige in Fällen von Gewalt gegen Frauen angerufen wurde, wie beispielsweise bei erzwungener Ehe, sexuellem Missbrauch, Vergewaltigungen und Inzest. (Vgl. Friesen 2001: 10f.)

Im damaligen Verständnis war das Sterben in der Nachahmung von Jesus Christus eine besondere Auszeichnung und es galt, mittels Kreuzigung zum männlichen Geschlecht zu transformieren und dadurch Christus ähnlicher zu werden. Dies wurde als eine Erhöhung für Frauen aufgefasst. Aktuell ist dieser Kult kaum geläufig, die Darstellungen sind weitgehend unbekannt oder von der katholischen Kirche zerstört worden. Lediglich im Kalender von Trans-Communitys ist die Heilige Wilgefortis als ‚Transvestie-Heilige’ und als eine der historischen Anknüpfungslinien für Transpersonen immer wieder erwähnt.

Zusätzlich sei noch auf zwei Aspekte hingewiesen: Der Name Conchita kommt etymologisch von *Concepción* und damit aus dem Spanischen. Er bedeutet einerseits ‚unbefleckte Empfängnis' – von der Jungfräulichkeit Marias rückt die katholische Kirche nach wie vor nicht ab – als auch ‚Vulva'. Nicht nur die visuelle Darstellung der Kunstfigur präsentiert daher Anteile mehrerer Geschlechter, sondern auch der Name Conchita Wurst selbst. Conchita bedeutet also u.a. Vulva, während Wurst aufgrund der Form als ein Symbol für den Penis gesehen werden kann. Weiters wird die Doppelfiguration von Jesus/Christus, die sich aus einem göttlichen (Christus) und einem menschlichen (Jesus) Anteil zusammenfügt, in der ebenfalls dualen Splittung von Conchita Wurst/Tom Neuwirth als Kunstfigur und Person reflektiert. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 241)

Ein weiteres Beispiel für die Verwendung christlicher Motive und deren sexuelle Konnotierung findet man in der visuellen Inszenierung der afro-amerikanischen Sängerin Beyoncé. Als eine der schillerndsten Popmusikerinnen irritiert und beeindruckt sie durch ihre ambivalenten Inszenierungen. So tanzte sie beispielsweise bei den MTV Music Awards (2014) vor dem Schriftzug *Feminist* und zitiert in ihrem Film „Flawless" die Schwarze feministische Schriftstellerin Chimanananda Ngozi Adichi. Beyoncés großer Erfolg basiert u.a. auf Videos mit extremer Betonung von Sexyness und Erotik, die unschwer als feministisch bezeichnet werden können. Während ihrer beiden Schwangerschaften änderte sie ihr Image und entwarf sich in Anlehnung an Maria, die biblische Mutter Gottes als die ‚Heiligste' unter den Müttern (Abb. 4). Durch die Idealisierung von Mutterschaft mit den Eigenschaften mild, sanft und fürsorglich betont sie den Wert der Frau mittels Schwangerschaft. Eine markante Differenz zur christlichen Marienfigur liegt darin, dass sich Beyoncé hochschwanger und halbnackt zeigte. (Abb. 5 und Abb. 6) Die Sängerin spielt in diesen Bildern mit der vermeintlichen Asexualität und ‚Reinheit' Mariens und mit deren Überhöhung.

Obwohl Beyoncé eine ihrer Schwangerschaften am ersten Tag des Black History Month verkündete und damit ein Bezug zu Black History entstand, wird einigen Kritiker*innen zufolge die Problematik von Schwarzen Frauen durch ihre visuelle Inszenierung nicht sichtbar. Auf die Tradition der Schwarzen Frauen als Ammen, Kindermädchen, Hausmädchen etc. für weiße Personen wird nicht Bezug genommen. (Vgl. Wimbauer 2015: 41, Edwards 2017) Daher stellt sich die Frage, inwiefern durch Beonycés visuelle Inszenierung die Situation Schwarzer Frauen und Mütter sichtbar wird.

Unabhängig davon scheint klar, dass ‚gute' Mutterschaft mit Weiß-Sein und ‚Weißer Madonna' verbunden ist und sich vor dieser rassifizierten Tradition die Suche nach Beispielen zu ‚Schwarzer Mutterschaft' und zu einer denkbaren ‚Schwarzen Madonna' in der christlichen Ikonographie auftut. Dabei gibt es im Christentum das Phänomen der ‚Schwarzen Madonna'. Es handelt sich um Gemälde und Skulpturen in ganz Europa, die die Darstellung einer Madonna mit dunkler Hautfarbe zeigen (Abb. 7). Im Kanon der Kunstgeschichte finden die Bilder allerdings kaum Beachtung, da sie oft von minderer kunsthistorischer Bedeutung sind. (Vgl. Greve 2013: 133 und 414) Überraschend findet sich die ‚Schwarze Madonna' im Repertoire der christlichen Verehrung. Mit der Farbe schwarz geht im westlichen Kulturkreis durch unzählige Mythen, Sagen, Überlieferungen und Fabeln symbolbeladen oft eine negative Konnotation einher, was die Frage nach der Ursache der Farbgebung für die Darstellung der christlichen Madonna aufwirft. Erklärungen für die Farbgebung werden durch den Ruß von Kerzen und mit dem Alter der Kunstgegenstände angeführt. Diese ‚zufällige' Farbgebung würde allerdings nicht erklären, warum die Madonnen zu einem späteren Zeitpunkt nicht gereinigt wurden oder wie die Färbung sich derartig gleichmäßig verteilen hätte können (vgl. Begg 1989: 12 und 17f.).

Die deutsche Kunsthistorikerin Anna Greve weist darauf hin, dass die „Überlegungen feministischer Theologinnen zum vorchristlichen Ursprung des Kultes […] von der christlichen Kirche entschieden zurückgewiesen [wurden], die naheliegende Anbindung an frühere Schutzgöttinnen wie [die] mythologischen Göttinnen Isis und Kali, die über Geburt und Tod wachen, war offiziell nicht denkbar." (Greve 2013: 414) Weiters folgert sie daraus: „Das macht diese Madonnen insofern tatsächlich ‚schwarz', als dass sie ein subkulturelles Widerstandspotenzial gegenüber der mächtigen Kirchendoktrin verkörpern." (Greve 2013: 415) Trotz dieser überzeugenden ikongraphischen und inhaltlichen Herleitung hält die katholische Kirche an der Behauptung fest, dass die meisten dieser Bildnisse ursprünglich nicht eine starke Pigmentierung der Haut andeuten sollten und somit nicht auf ein Schwarz-Sein verweisen, sondern erst später ‚zufällig' durch eine ungewollte Verfärbung so geworden sind. Denn eine *Schwarze* Madonna wäre eine Störung der gewohnten Ordnung, ein urplötzlich aufklaffender Widerspruch, der Einbruch eines ganz Anderen in der unmittelbaren Gegenwart. Wird das Schwarz-Sein der ‚Schwarzen Madonna' nur als ein visuelles Phänomen betrachtet, das sich auf die schwarze Verfärbung der Statue reduziert, wird damit eine tiefere Bedeutung verschleiert. (Vgl. Begg 1989: 12f.) Um noch einmal zum Ausgangpunkt, zu Beyoncés Mariendarstellung, zu kommen: Auch die ‚Schwarze Madonna' ist im Christentum mit der Asexualität und damit der ‚Reinheit' Mariens verbunden.

Zusammenfassend zeigen die genannten Beispiele von Conchita Wurst und Beyoncé, dass Verschiebungen stattfinden und das

‚Heilige' subvertiert und profanisiert wird. Es geht dabei also um wiederkehrende religiöse Motivik, die losgelöst von diesem Ursprung adaptiert wiederauftaucht, dabei aber Referenzen zu ihrer Herkunft aufweist. Im Sinne von Sigrid Weigel ist dies „eine Durchflechtung der säkularisierten Welt mit religiösen Deutungsmustern und eine Präsenz von unsichtbar gewordenen Zeichen der Religion in der profanen Kultur" (Weigel nach Schaffer 2019: 31). Die ‚Durchflutung' unserer Alltagswelt mit ursprünglich religiösen Symbolen und deren ‚(Un-)Sichtbarkeit' sind verwoben mit unseren Sehgewohnheiten und geben dem Sakralen verbleibende Rest-Wirksamkeiten in profanen Bereichen. Die christlichen Zeichen und damit auch ihre Sprache in der visuellen Kultur oszillieren zwischen religiöser Entleerung und Aufladung, kapitalistischer und politischer Instrumentalisierung und den Möglichkeiten subversiver Geschlechterräume. Die Normen der Geschlechterordnung, Sexualität sowie sexuellen Orientierung werden dabei wiederholt, verschoben oder spielerisch in Szene gesetzt.

Anmerkungen

[1] Siehe die entsprechenden Stellen in der „Bibel in gerechter Sprache": Bail u.a. 2007, NT, Mt 1, 23, S. 1837. Die Bibel in gerechter Sprache stellt eine neue Übersetzung der historisch überlieferten Bibeltexte aus dem Jahre 2007 zur Verfügung und übersetzt diese Stelle entsprechend ‚anders', eben als „junge Frau". Die Bibel in gerechter Sprache wird von der katholischen Kirche nicht anerkannt, sehr wohl aber von der evangelischen Kirche.

[2] Siehe die entsprechende Bibelstelle: Bail u.a. 2007, AT, Rut 1, 16-17, S. 1314.

Literatur

Ali, Zahra (2017 [2012]): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Islamische Feminismen. Wien: Passagen Verlag, S. 13-36.

Bail, Ulrike/Crüsemann, Frank/Crüsemann, Marlene/Domay, Erhard/Ebach, Jürgen/Janssen, Claudia/Köhler, Hanne/Kuhlmann, Helga/Leutzsch, Martin/Schrottroff, Luise (2007): Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Begg, Ean (1989): Die unheilige Jungfrau. Das Rätsel der Schwarzen Madonna. Bad Münstereifel/Trilla: Edition Tramontane.

Cornwell, Susannah (2015): Intersex and transgender People. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press, S. 657-675.

Crüsemann, Frank/Hungar, Kristian/Kessler, Raiser/Schrottoff, Luise/Janssen, Claudia (2009): Sozialgeschichtliches Wörterbuch zur Bibel. Darmstadt: Wissenschaftliches Buchgesellschaft.

Derichs, Claudia (2012): Islamischer Feminismus und Emanzipation. In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/-Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 165-180.

Edwards, Katie (2017): Beyoncé and the Black Madonna: How her first picture with Sir and Rumi Carter challenges racial stereotypes of motherhood. Online: https://www.newsweek.com/beyonce-and-black-madonna-how-singers-represents-good-motherhood-first-picture-638170 [4.3.2020]

Jennings, Theodore W. Jr. (2015): Same-Sex Relations in the Biblical World. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Jung, Lena/Kaffer, Indira (2014): Feminismus und Spiritualität. Die Frauenbewegung im New Age. In: Feminismus Seminar (Hrsg.): Feminismus in historischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 253-272.

Friesen, Ilse (2001): The Female Crucifix. Images of St. Wilgefortis since the Middle Ages. Waterloo: Wilfried Laurier University Press.

Greve, Anna (2013): Farbe-Macht-Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.

Katholische Presseagentur (2014): Die Toleranz-Botschaft von Conchita und Jesus, in: Die Christenheit. Die Sehnsucht ist unendlich. Online: https://christenheit.wordpress.com/tag/conchita-wurst/ [4.4.2020]

Landwerd, Susanne (2010): Die Repräsentation der Anderen. Bemerkungen zu Bild, Geschlecht und Religion. In: dies. (Hrsg.): Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Aufsätze in der Religionswissenschaft. Würzburg: Konigshausen & Neumann, S. 163-184.

Maier, Christl M. (2012): Geschlechterverhältnisse in der Bibel – Stationen einer emanzipatorischen *Re-lecture.* In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 188-203.

ORF (2014): Zulehner zu Conchita-Sieg: Diskriminierung abzulehnen. In: ORF Religion, 13.05.2014. Online: https://religion.orf.at/stories/2646984/ [4.4.2020]

Pahud de Mortanges, Elke (2016): Be a somebody. Christus-Heterotopien in Kunst und Kommerz im 20. und 21. Jahrhundert. In: Metzger, Franziska/Pahud de Mortanges, Elke: Orte und Räume des Religiösen im 19. – 21. Jahrhundert. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 223-248.

Paternotte, David (2015): Catholic Monilisations against Gender in Europe. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 129-148.

Schaffer, Jule (2019): Unscharfe Spuren? Konzepte des Heiligen und Sakralen in fotografischen Bildern am Beispiel von Andres Serrano, David Nebreda und Pierre Gonnord. Bielefeld: transcript.

Thatcher, Adrian (2015): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Tutschek, Kurt (2017): Ein weiblicher Jesus? Die Geschichte der heiligen Kümmernis. In: Der Standard, 13.2.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis[20.6.2020]

Weigel, Sigrid (2007): Schauplätze, Figuren, Umformungen. Zu Kontinuitäten und Unterscheidungen von Märtyrerkulturen, in: dies. (Hrsg.): Märtyrer-Porträts. Von Opfertod, Blutzeugen und heiligen Kriegern, München 2007, S. 11-37

Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Teschlade, Julia (2015): Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 41-58.

Abbildungen

Abb. 1: Conchita Wurst 2014, Ailura/Wikipedia. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:20140321_Conchita_Wurst_4188.jpg [20.6.2020]

Abb. 2: Unbekannte*r Maler*in der Nazarener: Jesus, 19. Jahrhundert. Online: https://zulehner.files.wordpress.com/2014/05/faustina_jesus.jpg [20.6.2020]

Abb.3: Heilige Wilgefortis mit Geigenspieler, Bild in der Kapelle entlang der B25/Österreich. In: Der Standard, 13.07.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis [29.6.2020]

Abb. 4: Madonna und Kind im Rosenhag, Werkstatt von Ambrosius Benson (Lombardei 1495-1500 Flandern), Öl auf Leinwand, 98 x 80 cm. Dorotheum Wien, Auktionskatalog 20.10.2015.

Abb. 5: Beyoncé, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: VIP.de*: Beyoncé mit Zwillingen schwanger, https://www.vip.de/cms/beyonce-ist-mit-zwillingen-schwanger-hier-zeigt-sie-s-tolz-ihren-babybauch-4078282.html [20.6.2020]

Abb. 6: Beyoncé mit ihren Kindern, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: Kurier, 14.7.2017, https://kurier.at/stars/instagram-beyonce-zeigte-erstmals-foto-von-ihren-zwillingen/275.064.299 [20.6.2020]

Abb. 7: Unbekannte/r Künster*in: Schwarze Madonna vom Kloster Einsiedeln (CH), Mitte des 15. Jahrhunderts. Online: https://www.heiligenlexikon.de/Literatur/Muttergottes_Einsiedeln.html [20.6.2020]

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

Überblick

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht eine Auseinandersetzung mit der Rezeption des kriegszerstörten Barockaltares von Paul Egell in den Werken des zeitgenössischen Malers Mark Alexander. Dieser epochenübergreifende Dialog zweier Künstler entfaltet sein theoretisches Potential insbesondere an den versehrten Teilen des Altarwerkes, die heute als buchstäblich leere Stellen in ihrem Umriss Zeugnis von der Abwesenheit der dazugehörigen Heiligenfiguren geben.
Ausgehend von einer kunsthistorischen Einordnung beider Werke möchte ich auf die literarische Rezeptionsästhetik von Wolfang Iser und Roman Ingarden als Mittel der intellektuellen Annäherung an Egells und Alexanders Werke zurückgreifen. Hierbei möchte ich anhand von Isers Leerstellentheorie – einem rezeptionsästhetischen Ansatz der Literaturwissenschaft, der davon ausgeht, dass literarische Werke niemals alle Details einer Handlung schildern und somit ungeklärte Stellen enthalten, die die Lesenden zu ihrem Verständnis mit ihrer eigenen Welterfahrung füllen – den Vorgang der Bildbetrachtung als schöpferischen Prozess zur Wiederherstellung bzw. zur Erzeugung eines Sinngehaltes des Mannheimer Hochaltares zeigen.
Vorweggenommen wurde dieser Gedanke bereits von Gotthold Ephraim Lessings kunsttheoretischen Überlegungen zur Laokoon--Gruppe, in denen er die „Theorie des fruchtbaren Momentes“ entwickelte. Dieser zeigt sich Lessing zufolge darin, dass in einem Kunstwerk nur ein Augenblick gezeigt werden kann, der so auszuwählen ist, „dass jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblicks nicht fruchtbar genug gewählet werden kann. Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läßt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“ (Lessing 1988: 23). Hiermit erkennt Lessing der Phantasie beim Betrachten eines Kunstwerkes eine wesentliche Rolle zu, denn diese ermöglicht es eine dargestellte Handlung mithilfe der eigenen Imagination

weiter auszugestalten und zu vervollkommnen.

Der Mannheimer Hochaltar und sein Schicksal

Der 1966 geborene britische Maler Mark Alexander lebt in Berlin[1], wo er bei einem Besuch in der Skulpturensammlung den im letzten Krieg stark fragmentierten Mannheimer Hochaltar (1738–1741/42) des kurpfälzischen Hofbildhauers Paul Egell (1691–1752) kennenlernte: Die überlebensgroße vergoldete und geschweifte Rückwand eines Schnitzaltares mit einem Relief des Baumes der Erkenntnis, unter dem zwei trauernde Putten mit der Schlange als Symbol des Sündenfalls sitzen. Die Gottesmutter und eine weitere Trauernde sind als Umrisse erhalten, ebenso das aufgesetzte Kruzifix [Abb. 1].[2]

Der Mannheimer Hochaltar hat als überlebensgroßes Reliefretabel aus vergoldetem Holz mit ursprünglich halb- und vollplastisch aufgesetzten Figuren eine singuläre Stellung in der deutschen Kunstgeschichte inne; eine Anregung des Künstlers durch Wandepitaphien des 16. Jahrhunderts ist hierbei ebenso diskutiert worden wie die Vorbildwirkung durch Gianlorenzo Berninis römische Ädikularetabel aus Stein (Leibetseder 2013a: 141; vgl. Kern 2008: 309).[3]

Die einst zu beiden Seiten des barocken Retabels aufgestellten Glaubenszeugen, der hl. Sebastian und hl. Rochus, verschmolzen mit der ornamentalen Rahmung durch Palmenstämme und einer bekrönenden Muschel mit Strahlenkranz nach einem Altarentwurf des französischen Ornamentisten Gilles-Marie Oppenord. (Leibetseder 2013a: 148, Abb. 133) Die ursprünglich hinter dem hl. Sebastian angebrachte Trauergruppe aus dem hl. Johannes, Maria und einer zweiten Trauernden unterhalb der Vollfigur des Christus am Kreuz war „ungemein flüssig und weich modelliert und wie alle Plastik Egells zurückhaltend im Ausdruck“ (Feulner 1929: 97). Figürliche Bestandteile und Rahmung bildeten eine „organische[n] Einheit“ (Kern 2008: 309). Dazu zählten des Weiteren eine geschnitzte Konsole mit zwei Kartuschen, ein Reliquiensarkophag, zwei anbetende Engel auf Sockeln und zwei Büsten des hl. Philippo Neri und hl. Karl Borromäus zu Seiten des Altares (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735).

Aus der einstigen Anordnung der Trauernden leitet sich eine Zweiteilung der bildlichen Darstellung in Gestalten des Neuen Testaments auf der rechten Seite des Kreuzes und einer Bezugnahme auf das Alte Testament in Gestalt der Putten auf der linken Seite ab [Abb. 2].[4] Da Alexander die Kriegszerstörung des Mannheimer Altarwerkes zum Hauptmotiv seiner eigenen Auseinandersetzung mit diesem machte, soll zunächst die Geschichte des Bildwerkes seit seinem Verkauf aus Mannheim nach Berlin verfolgt werden: Die Mannheimer Gemeinde der Unteren Katholischen Pfarrkirche S. Sebastian verkaufte den Altar gegen Ende des 19. Jh. nach Berlin, da er infolge des damaligen Geschmackswandels und der Abwertung barocker Kunst nicht mehr als zeitgemäß empfunden wurde.

In Berlin erfolgte zunächst eine Aufstellung des Schnitzaltares im Kunstgewerbemuseum. Danach fungierte Egells Altar als Hauptwerk deutscher Kunst im Barocksaal des Deutschen Museums im Nordflügel des Pergamonmuseums. 1922 befand sich das Bildwerk im Kunstgewerbemuseum, dazugehörige Teile im Schlossmuseum und im Kaiser-Friedrich Museum, dem heutigen Bodemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin. 1943 fand der Altar im Deutschen Museum eine neue Aufstellung (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735): Er war 1939 zu seinem Schutz eingemauert und feuerfest verschalt worden. 1944 zerlegte man ihn in seine Einzelteile und dokumentierte den Vorgang genau. (Chapuis/Kemperdinck 2015: 133–134).

Während des Zweiten Weltkrieges waren diese Altarteile wie andere Objekte der Berliner Skulpturensammlung im Flakbunker Friedrichshain bzw. Zoo eingelagert (Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten, 1958: 106). Das Schicksal der meisten skulpturalen Bestandteile des Schnitzwerkes ist seitdem ungeklärt, erhalten blieben die Rückwand mit der rechten Hälfte des Altarblattes, die zwei Sockel der Engelsfiguren und die Heiligenbüsten, die sich zeitweise in der Staatlichen Eremitage in der ehemaligen Sowjetunion befanden. Diese wurden im Barocksaal des Berliner Bodemuseums ab 1958 wieder aufgestellt.



Abb.1



Abb.2

Mark Alexander und der Mannheimer Hochalter

Der heutige Zustand des Egell-Altares wurde für Alexander zum Ausgangspunkt einer intensiven künstlerischen Auseinandersetzung mit den Themen der Gewalt und Zerstörung. Dies brachte er durch die Wiedergabe des Werkes auf neun überlebensgroßen Siebdrucken (einer von mehreren Versionen) auf eine assoziativ anregende Weise zum Ausdruck, indem er sie mit rotem, wie Blut wirkendem und im oberen Abschnitt herabfließendem Ölpigment überzog [Abb. 3].[5]

Dieses Pigment ist jedoch nicht deckend, weshalb interessanterweise die dunklen Fehlstellen des Retabels noch stärker hervortreten und eine starke Suggestivkraft auf die Betrachtenden des Werkes entfalten. Die kulturelle Konnotation von Farben wurde bereits in dem Vergleich von Rot mit herabfließendem Blut angesprochen; das Schwarz der Fehlstellen kann demzufolge für Zeichen der Trauer gedeutet werden, wie es im Übrigen auch der ursprünglichen Intention des Altares entspricht: der Trauer über den Tod Christi, welche von Alexander um die (höchst aktuelle) kulturelle Dimension des kriegsbedingten Verlustes von Kulturgut erweitert wurde.

Die monochrome Vergoldung des Altarreliefs, eine Reminiszenz an kostbare mittelalterliche Reliquienschreine, Werke der Goldschmiedekunst und Zeichen göttlicher Transzendenz tritt dagegen durch die farbliche Verfremdung auf Alexanders Werken nicht mehr in Erscheinung. Sie wird überlagert von der durch das Format ins Monumentale gesteigerten, aktuellen künstlerischen Aussage. Die Größe des Werkes deutet im Übrigen auf eine intendierte Ausstellung des Werkes im öffentlichen Raum hin.

Die als schwarze Fehlstellen gekennzeichneten Abwesenheiten der einstigen Heiligenfiguren und des Kreuzes legen es nahe, die ästhetische Aussage von Alexanders Leinwänden – die bereits an prominenter Stelle in der Londoner St. Paul's Cathedral und dem Berliner Bodemuseum ausgestellt wurden – vor dem Hintergrund der Ontologie Roman Ingardens und der daraus entwickelten Rezeptionsästhetik Wolfgang Isers zu untersuchen, wonach das jeweilige (literarische), hier bildkünstlerische Werk, semantische Gelenkstellen enthält, die erst durch die Sinngebung von Seiten der Rezipierenden vervollständigt und verstanden werden (Iser 1972). Diese literaturwissenschaftliche Theorie wurde von der Kunstpädagogin Meike Aissen-Crewett als Mittel der Kunstvermittlung auf den aktiven Prozess der Bildbetrachtung bezogen. Hierbei löst die (didaktisch angeleitete) Offenlegung der im Kern des Kunstwerkes verarbeiteten ästhetisch-historischen Sedimente eine persönliche Auseinandersetzung mit diesem aus, wobei die Einfühlung in den Bildgegenstand auf der Basis des persönlichen Erlebens zu einem Erkenntnisprozess auf Seiten der Betrachtenden führt (Aissen-Crewett 1999: 17, 18).



Abb.3

Abwesenheiten im Kunstwerk

Das Motiv des inhaltlich nicht klar zu Definierenden findet sich bereits in Egells Komposition des Mannheimer Altars: Eine gebeugte Frau hinter der zum Kreuz aufblickenden Maria, welche die Hand vor das Gesicht mit dem herabgezogenen Schleier hält. Der christlichen Ikonografie folgend, könnte hier eine der drei gleichnamigen Begleiterinnen Marias dargestellt sein, namentlich Maria Kleophas, aber es könnte sich auch um eine zweite Abbildung der Gottesmutter handeln; hiermit hätte Egell die zweifache Natur Christi als Menschen- und Gottessohn – ein zentrales theologisches Dogma – durch zwei unterschiedliche Darstellungen von Maria zum Ausdruck gebracht: einerseits als trauernde Mutter, andererseits als Verehrerin Gottes [Abb. 2] (Leibetseder 2013a: 162). Dieselbe Wiedergabe der Zweifaltigkeit findet sich später auf Egells Schnitzrelief der „Kreuzabnahme Christi“ von 1744 aus dem Frankfurter Museum Liebighaus. (Leibetseder 2013b: 47)
Diese inhaltliche Offenheit des Kunstwerks lässt sich zunächst mit dem kunsttheoretischen Begriff der Vaghezza erklären: Ein freies intellektuelles Spiel mit Anspielungen und Unschärfen, das man seit dem 16. Jahrhundert unter Rückgriff auf Horaz pflegte. In Italien bezeichnet man hiermit die Freiheit der bewusst uneindeutigen, geistreichen poetischen Erfindung des Concettismus.[6] (Leibetseder 2013a: 78) An das Konzept des Vagen knüpft mit anderer Intention Mark Alexander an, der über das heute fragmentierte Kunstwerk meinte: „Abwesenheit ist hier ein wichtiges Motiv […] Die meisten Altarbilder sind zeitlich fixiert, sie zeigen die Kreuzigung, und alles ist sehr eindeutig, während dieses Altarbild so etwas wie eine Leerstelle, ein Vakuum zeigt“ (Chapuis/Kemperdinck 2015: 136).
Als einziger konkreter Hinweis zur Interpretation des Werkes als sakrales Kunstwerk können heute lediglich die beiden erhaltenen Putten unter dem Blätterdach des Paradiesbaums gelten: Die lockigen Köpfe einander zugewandt und die Hände mit einem Ausdruck des Erschreckens vor den Mund gelegt, blicken sie erschrocken und weinend auf die Schlange vom Baum der Erkenntnis, die sich um den Bauch des sitzenden Kindes windet. Das hierin enthaltene Motiv der Trauer über die Schuld der Erbsünde bezieht Alexander auf die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes, denn in seiner Deutung scheinen sie vor allem den Verlust des Kunstwerkes zu beklagen [Abb 3].[7] Somit wird das Kriegszerstörte Bildwerk für ihn auch zum Ausdruck transzendentaler Ob-

dachlosigkeit (György Lukács): „Christ had gone and taken his cross and mourners with him. […] God had left the building.“[8] Die schwarze Kontur des Kreuzes und der hochaufragende Umriss der Gottesmutter und ihrer Begleiterin wirken wie eine Negativform. Die Gegenüberstellung der erhaltenen Reliefpartien und der verlorenen Bestandteile führen in der ästhetischen Wahrnehmung des Kunstwerks zu einem Wechselspiel der „in ihm eindeutig bestimmten Momente […] sowie durch die in ihm auftretenden Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1962: 252). Hiermit bezeichnete der polnische Philosoph und Literaturästhetiker Roman Ingarden (1893–1970) Konkretionen, die den Lesenden des Werkes seitens der Autorenschaft nicht mitgeteilt werden und die in der Rezeption durch deren individuelle Welterfahrung gefüllt werden, um somit im Prozess des Lesens zu einer eigenständigen Interpretation des Werkes zu gelangen.[9]

Die Realisierung des Kunstwerks in der Rezeption und Kunstvermittlung

Bildende Kunst und Literatur unterscheiden sich dadurch, dass man beispielsweise ein Relief in seiner Gesamtheit mit einem Blick, ein literarisches Werk aber erst mit der Lektüre über eine gewisse Zeitdauer erfassen kann (Aissen-Crewett 1999: 47). Diese Differenz in der Dauer der Rezeption brachte bereits Lessing zum Ausdruck, der dazu meinte: „Nichts nötiget hiernächst den Dichter sein Gemälde in einen einzigen Augenblick zu konzentrieren“ (Lessing 1988: 27).

Dennoch lassen sich bestimmte Grundannahmen der Rezeptionsästhetik auch auf Werke der bildenden Kunst übertragen.[10] Während Ingarden den Terminus der Unbestimmtheitsstelle synonym mit dem der Leerstelle verwendete, erfuhr diese Begrifflichkeit eine Modifikation und Präzision durch den Anglisten und Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (1926–2007), der argumentierte: „Leerstellen bilden Signale für gesteigerte Aufmerksamkeit; ihre Wirkung gründet darin, dass sie etwas vorenthalten, worauf es ankommt“ (Iser 1976: 62).

Durch diese zu füllende semantische Leerstelle wird den Rezipierenden ein Interpretationsspielraum für eigene Deutungen eröffnet; ein Gedanke, an den Aissen-Crewett in Bezug auf die pädagogische Kunstvermittlung anknüpft, weil insbesondere dieser Auslegungsspielraum essentiell für das Entstehen eines persönlichen Zuganges zum Kunstwerk durch die Rezipierenden ist und einen Erkenntnisprozess bewirkt.

Dieser setzt mit der visuellen Erfassung des Kunstwerkes ein. Beinhaltet dieses eine Qualität, die das Interesse der Betrachtenden weckt, bewirkt sie eine emotionale Bewegung auf Seiten Letzterer. Sie zieht die Aufmerksamkeit von der realen Gestalt des Kunstwerkes ab und verschiebt sie hin zu einer intuitiven Wahrnehmung der Betrachtenden, die sich nach und nach auch auf andere Aspekte der Darstellung bezieht, die mit der reizauslösenden Qualität in Verbindung stehen und somit zu einer persönlichen Interpretation des Kunstwerkes führen. (Aissen-Crewett 1999: 59–64)

Für eine Auseinandersetzung mit dem Mannheimer Hochaltar können die vorhandenen Fehlstellen des Altares diesbezüglich als reale Leerstellen ästhetische Ausgangspunkte der inhaltlichen Aneignung und Vervollständigung des Werkes ex negativo darstellen: Ihre Existenz unterläuft die vorhandenen Erwartungshaltungen der Betrachtenden nach der Ganzheit des Bildwerkes und bewirken eine Irritation bei den der Rezipierenden, weil diese nicht ohne entsprechende Vorbildung nicht wissen können, was hier ursprünglich dargestellt war und was es im inhaltlichen Kontext des Werkes bedeutete.

Dienten vor ihrer Zerstörung die einladende Geste des hl. Sebastian und die sich an ihn anschließende Rückfigur des hl. Johannes dazu, als klassische Stilmittel den Blick der Betrachtenden in die dargestellte Szene zu führen, müssen die Besucherinnen und Besucher des Museums heute ihre Kenntnisse der christlichen Ikonografie zuhilfe nehmen bzw. das Werk mit anderen Kreuzigungsdarstellungen im Museum vergleichen, um die fehlenden Bestandteile des Altares (hl. Johannes, Maria und eine weitere Trauernde sowie das Kruzifix mit Christus und die Engel) in ihrer Imagination zu ergänzen. Wie es Isers Theorie nahelegt, wird die Rezeption des kriegsverstümmelten Egell-Altares somit zur unmittelbaren aktiven Auseinandersetzung zwischen den Betrachtenden und dem Werk.[11] In der Kunstvermittlung kann ein solcher Zugang beispielsweise mithilfe der Methode der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen erfolgen. Hierbei gilt es zunächst einen inhaltlichen Zugang zum Thema durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse zu finden, um dieses in einem weiteren Schritt durch Materialsammlungen in unterschiedlichen Wissensfeldern in alle Richtungen zu erforschen und die gesammelten Ergebnisse in geeigneter Form zu dokumentieren und zu präsentieren. (Dazu: Kämpf-Jansen 2012:243–246).

Die Bedeutung eines Kunstwerks ist nicht voraussetzungslos gegeben, sondern etwas, das in der „Interaktion zwischen Kunstob-

jekt und Rezipient hergestellt werden muß. (…) Es gibt keine ‚richtige' Herstellung von Bedeutung, sondern notwendigerweise ein Spektrum von Aktualisierungen" (Aissen-Crewett 1999: 125). Dieser Gedanke ist freilich alles andere als neu: Der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp verwies in diesem Zusammenhang vor Jahren zu Recht auf Lessings bereits eingangs erwähnte Definition des sogenannten „fruchtbaren Augenblicks". Dieser hatte am Beispiel der antiken Laokoon-Gruppe, wie schon dargestellt, die Forderung nach der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk mittels der Phantasie der Betrachtenden erhoben. Wie Kemp daraus schlussfolgerte, sind solche undefinierten Stellen im semantischen Gefüge des Kunstwerkes zu seiner Aktualisierung notwendig (Kemp 1992: 314).
Als eine derartige Aktualisierung kann auch die künstlerische Verfremdung des barocken Egell-Altares durch den zeitgenössischen Maler Alexander gesehen werden, denn er überzog die Replik des Werkes, wie erwähnt, im Siebdruckverfahren mit roter Farbe, um hiermit die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes zu thematisieren. Diese erfolgte an seinem Auslagerungsort im Flakturm Friedrichshain in Berlin.[12] Übertragen auf andere Rezipientinnen und Rezipienten des Werkes heißt das, das ihre persönliche Sinngebung auf ihren eigenen ästhetischen Erfahrungen und ihrem kognitiven Wissenstand basiert. Hiermit reagieren sie auf die genannten gestalterischen und interpretatorischen Vorgaben des Künstlers Alexander. Dieser interpretiert die Fehlstellen des Altares als Abwesenheitszeichen des Göttlichen und den roten Farbüberzug seines Altares mit Blut als Ausdruck der Gewalt.[13]

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass Alexanders Auseinandersetzung mit Egells barockem Altarwerk Ausdruck eines sich erneuernden Dialogs zeitgenössischer bildender Künstlerinnen und Künstler mit ihren Vorgängerinnen und Vorgängern ist, zu dessen Aktualisierung verschiedene künstlerische Mittel eingesetzt werden: Namentlich hervorzuheben ist die formale und inhaltliche Verfremdung des Bildgegenstandes und somit Entrückung des sakralen Bildgegenstandes, welche durch das Mittel der Irritation zur Auseinandersetzung mit dem Werk auffordert.
Alexander hat den fragmentarischen Zustand des Egell-Altares ins Zentrum seiner Arbeit gestellt; eine unmittelbare und vielleicht sogar etwas plakative Aufforderung an die Rezipierenden zur Meditation über das Schicksal des zum großen Teil zerstörten Werkes. In seinen Gemälden treten die fehlenden Heiligenfiguren und der Kruzifix des Mannheimer Hochaltars schwarz hervor. Diese können in der Terminologie Ingardens und Isers als Unbestimmtheits- oder Leerstellen bezeichnet werden und bilden den Ausgangspunkt für die Interpretation und Ergänzung des semantischen Sinngehaltes des Kunstwerkes durch die Betrachtenden; ein Prozess der gleichwohl ergebnisoffen wie fortdauernd ist und dem solcherart inhaltlich erneuerten Bildwerk ein Weiterleben in unserer Zeit ermöglicht.
Das sich hiermit verbindende Phänomen des aneignenden Reproduzierens als Modus der künstlerischen Aneignung ist auch für andere Künstler der Gegenwart charakteristisch, beispielsweise Cindy Shermans Auseinandersetzung mit Gemälden Alter Meister im fotografischen Rollenporträt. Hierbei geht es darum tradierte Kategorien künstlerischer Produktion, namentlich „‚Einmaligkeit, Autorschaft und Originalität' zu hinterfragen" (Gelshorn 2012: 219). Diese Verweise auf kanonisierte Werke der Kunstgeschichte durch Kunstschaffende wie Alexander stehen in einer langen Tradition der Auseinandersetzung mit den Werken bedeutender Vorgängerinnen und Vorgänger und sind als künstlerische Mittel zu verstehen, um das System der Kunstgeschichtsschreibung auf einer Meta-Ebene erneut fruchtbar für die eigene Produktion zu machen. (Vgl.: Gelshorn 2012: 231)

Anmerkungen

1 https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Alexander_(painter)#cite_note-2, Zugriff am 13.03.2017.

2 Eine rekonstruierte Altarkonsole aus rohem Holz und ein nicht dazugehöriges Chorgitter vervollständigt das Altarrelief heute.

3 Die letzte Veröffentlichung zu Egell fasst den bisherigen Wissenstand lediglich zusammen. (Die Heilige Familie von Johann Paul Egell. Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst, Staatliche Museen zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz, hg. von der Kulturstiftung der Länder und SMB – SPK, Berlin 2017)

4 Ausbrüche an seiner Basis, die man auf einer Aufnahme aus den 1930er Jahren erkennen kann, deuten auf eine einstmals dort angebrachte Figur der Maria Magdalena hin. (Leibetseder 2013a: 128)

5 Mark Alexander, Red Mannheim I, 2010, Öl auf Leinwand, Siebdruck, 405 x 300 cm, Galerie Bastian, Berlin (Chapuis/Kemperdinck, Petersberg 2015: 135). – Zwei Versionen der drei vom 29.10.2014 bis zum 15.2.2015 im Berliner Bodemuseum gezeigten neunteiligen Werke „Red Mannheim I" waren im Jahr 2010 in der Saint Paul´s Cathedral in London ausgestellt. 2014 waren die Werke in der Sammlung Bastian, Berlin, zu sehen.
(http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 6.06.2017)

6 So geht aus der Bilderzählung der sogenannten „Einschiffung nach Kythera" (1719) von Antoine Watteau nicht zweifelsfrei hervor, ob es sich tatsächlich um eine Abfahrt oder um eine Ankunft handelt. Sein „Ladenschild des Gersaint" (1720/21) lässt gleichfalls offen, ob das darauf abgebildete Porträt Ludwigs XIV. eingepackt oder ausgepackt wird. Den Hinweis auf die Bedeutung der Vaghezza verdanke ich meinem Lehrer Robert Suckale.

7 http://www.smb.museum/exhibitions/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 14.03.2017.

8 http://www.markalexanderart.com/wp-content/uploads/2010/08/MA-red-mannheim-note-01.pdf, Zugriff am 05.04.2017.

9 Thomasson, Amie, „Roman Ingarden", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta(ed.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/ingarden/, o. S., Zugriff am 7. Juni 2017.

10 Die Anwendung der literarischen Rezeptionsästhetik auf die bildende Kunst erfolgte durch den Kunsthistoriker Wolfgang Kemp. (Kemp 1992)

11 Dies umso mehr, als dem Werk keine Erläuterung seines einstigen Zustandes beigegeben ist.

12 Gegen Kriegsende kam es zu Bränden im Flakbunker Friedrichshain, bei denen viele Kunstwerke vernichtet oder zerstört wurden. Ungewiß ist, ob diese von Unbekannten gelegt wurden, um Plünderungen von Kunstwerken zu vertuschen.

13 http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 04.04.2017. – Die künstlerische Strategie der monochromen farblichen Verfremdung und somit inhaltlichen Distanzierung von kanonisierten Kunstwerken, namentlich Gemälden, verfolgt Alexander auch in seinem sonstigem Œuvre. Davon zeugt beispielsweise seine Serie mit dem Titel „Credo I-V": mehrere monochrom schwarz gehaltene Versionen von Ludwig van Beethovens bekanntem Porträt aus dem Jahr 1820 von der Hand Joseph Karl Stielers (1781-1858), das sich im Beethoven-Haus befindet. Das Bildmotiv wird erst in der extremen Nahsicht und bei geduldiger Betrachtung sichtbar und fügt sich in eine Reihe weiterer schwarz gefasster Werke des Künstlers ein; Bearbeitungen von Van Goghs „Porträt des Dr. Gachet" und Caspar David Friedrichs „Wanderer in den Bergen." (Mark Alexander. Credo I-IV, 2015: o. S.)

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Rezeption als ästhetische Erfahrung. Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst (=Aisthesis, Paidaeia, Theraeia. Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie, 3) Potsdam 1999.

Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten (=Skulpturensammlung, 1), hg. von den Staatlichen Museen zu Berlin, Berlin 1958.

Feulner, Adolf: Skulptur und Malerei des 18. Jahrhunderts in Deutschland (=Handbuch der Kunstwissenschaft, 16), Potsdam-Wildpark 1929.

Gelshorn, Julia: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke, Diss. phil. München 2012.

Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk. Bild – Architektur – Film, Tübingen 1962.
Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett (=Uni Taschenbücher, 163), München 1972.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästehtische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Forschung (=KONTEXT. Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, 9), Marburg 2012.

Kemp, Wolfgang: Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts, in: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, hg. von Wolfgang Kemp, Neuausgabe, Berlin 1992, S. 307–333.

Kern, Margit: „Retabel des ehem. Hochaltars der Unteren Pfarrkirche in Mannheim“, in: Geschichte der bildenden Kunst in Deutschland, Bd. 5: Barock und Rokoko, hg. von Frank Büttner u. a., München u. a. 2008: 309.

Leibetseder, Stefanie: Johann Paul Egell (1691–1752). Der kurpfälzische Hofbildhauer und die Hofkunst seiner Zeit. Skulptur – Ornament – Relief (=Studien zur internationalen Architektur- und Kunstgeschichte, 96), Diss. phil. Petersberg 2013.a
Stefanie Leibetseder: Iconographic Studies of Bas-Reliefs and Ivories by Paul Egell. [Ikonografické štúdie basreliéfov a slonovín od Paula Egella], in: ARS, 46 (2013)b, 1, S. 43–50.

Lessing, Ephraim Gotthold: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (=Insel Taschenbuch 1048), hg. von Kurt Wölfel, Frankfurt am Main 1988.

Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015.

Mark Alexander: Credo I-IV. Beitrag zur Bildersammlung des Beethoven-Hauses (=Jahresgaben des Vereins Beethoven-Haus; Veröffentlichungen des Beethoven-Hauses), Bonn 2015.

Abbildungen

Abb. 1: heutige Aufstellung des Mannheimer Hochaltares
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 133.

Abb. 2: Aufstellung des Mannheimer Hochaltares im Deutschen Museum, 1930.
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 132.

Abb. 3: Mark Alexander, Red Mannheim, 2015
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 135.

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

„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 immanenten 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 „Weltkulturerbes" (Hoffmann/Keller/Thomas 2005, Klett-Perthes 2007) formuliert den idealen Anspruch einer kulturübergreifenden, 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/geschichtlichen 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 „Bildatlasses" 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 führten, 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 Orientierungsrahmens 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 verfehlen.
- 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 „Verstehen" 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 – „unserer“ – 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 Exempeln 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 europäische 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 detailliertester 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 Betrachten 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 wohlbegründete *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 Orientierungskoordinaten 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, Akkomodation, 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 zugleich 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: Monumente, 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, Monumente, 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 vollinhaltlich 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 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 Kunstunterricht leistet dazu einen wichtigen Beitrag.

Nachbemerkung

Neuerdings wird vonseiten kulturhistorisch orientierter Kunsthistoriker dafür argumentiert, die kulturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem kulturellen Welterbe zur *einzigen* 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 Jetztzeit). 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 Lorbeerkranz? 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): Kunstbetrachtung 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: Kunstbetrachtung. Erster Teil. Ursprung, Werkmittel und Wirkung der Bildenden Kunst. Berlin
Sowa, Hubert (2014): Welche Kunstwissenschaft braucht die Kunstpädagogik? Eine Problemskizze. 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): Kunstbetrachtung. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, hrsg. von Herbert Trümper, Bd. V/2. Berlin www.ikonothek.de

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Im einflussreichen Werk von Jacob Burckhardt werden beide Seiten deutlich:

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

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

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

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

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

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

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

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

Dieser Schritt „von der Sinneswahrnehmung zur Sinnwahrnehmung“ (Welsch 1993: 48ff)(12) ist ein Prozess, der sich im Resonanzdialog zwischen dem Kunstwerk und den Rezipienten abspielt.

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

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

Freilich sieht auch Regel bestimmte Grenzen dieser künstlerischen Interpretationsmethode:

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

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

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

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

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

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

Warum ist der Kunstunterricht der Ort, an dem kunst- und

kulturhistorische Arbeit richtig angesiedelt ist?

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

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

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

Das Bild als historische Quelle im Kunstunterricht

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

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

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

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

Anstatt sich wie Arnold Hauser in allgemein gesellschaftlichen Fragestellungen zu verstricken, richtet Michael Baxandall (1987) den Blick auf die konkrete Beziehung zwischen Auftraggeber und ausführendem Künstler.

Er analysiert die Rolle des Künstlers und des Klienten, deren Beziehungen und deren Geschmack. Anhand des Kaufmanns Rucel-

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

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

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

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

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

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

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

Damit eröffnet die Methode die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Funktion bildhafter Objekte in definierten gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Gefahren dieser Arbeitsweise bestehen – wie bei jeder diachronen historischen Methode – in zwei Faktoren:

- In der quellenunkritischen Selektion der Objekte unter einer bestimmten Fragestellung, bei der unter Ausblendung

anderer Darstellungen eine genealogische Zwangsläufigkeit einer bestimmten Darstellungsform oder einer stilgeschichtlichen Entwicklung bewiesen werden soll.
- In der Unkenntnis des historischen Kontextes eines ausgewählten Objektes.

Diesen Problemen kann aber mit einer quellenkritischen Arbeitsweise begegnet werden.

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

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

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

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

Methodik im Kunstunterricht

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

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

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

- *Das chronologische Verfahren oder die genetische Strukturierung*

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

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

- *Der thematische Längsschnitt oder die diachrone Untersuchung*

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

- *Der Querschnitt oder die synchrone Untersuchung*

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

- *Die Fallanalyse oder das exemplarische Prinzip*

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

- *Das vergleichende Verfahren*

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

- *Das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren*

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

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

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

1. Die historisch-künstlerische Nahsicht: Erfahrungsräume schaffen

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

2. Der historisch- künstlerische Weitblick: Wissen weitergeben

Die Kunstdidaktik und die Kunst- und Bildwissenschaften stellen ein breites Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe 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 Kunstunterricht didaktisch adäquat eingesetzt werden. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf den von Johannes Kirschenmann vorgestellten „Habitus"-Interpretationsansatz, der vielfältige Anschlüsse zur Lebensweltorientierung bietet.

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

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

3. Erkenntnisse provozieren

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

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

Fußnoten

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

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

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

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

[4] Mit dem Sturz Bismarcks begann in Deutschland eine einseitige militaristische Ausrichtung der Gesellschaft mit allen damit 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/artdok/496/1/Bickendorf_die_anfaenge_1991.pdf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Welzel, Barbara (2003): Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach, in: Busse, Klaus – Peter: Kunstdidaktisches Handeln, Norderstedt.

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

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 Kettel 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 Monumente, 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 Monumente 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 Monumente 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 Monumente 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 Kulturdenkmalen, 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 Herkunftsmilieus 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 Einforderung 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 Monumente, 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 ihn 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 Kennerschaft 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 Epochenstils 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 überlieferter 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 viereinhalb 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 fortlebenden 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/554935ebaa403f52bde626870eccbbef/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: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf (22.07.2013)

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 Kunstwissenschaft. 100 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

The Art of Memes

Von Gila Kolb, Helena Schmidt

Ein Beitrag zur Tagung: *Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre* | 25./ 26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz | http://kunst-medien-bildung.de/2011/10/23/tagung-perspektiven-der-verknupfung-von-kunst-medien-und-bildung-2-das-kulturelle-imaginare/

Sowohl Lucio Fontana (1899-1968) als auch Piero Manzoni (1933-1963) schufen Werke, die die Imagination des Betrachters auf besondere Weise ansprechen und herausfordern. Viele Arbeiten der beiden italienischen Künstler zeichnen sich durch „Leerstellen" aus, die gedanklich durch die Betrachterin bzw. den Betrachter gefüllt werden müssen. Der ursprünglich von Wolfgang Iser in die Literaturtheorie eingeführte Begriff der Leerstelle, der sich metaphorisch auf Brüche im Text bezieht (vgl. Iser 1990), scheint auf diese Werke der bildenden Kunst besonders gut zu passen, weil hier nicht nur „Brüche" wahrzunehmen sind, sondern im wörtlichen Sinne etwas ausgelassen oder ausgespart bleibt oder dem Blick des Betrachters entzogen ist. Ein vergleichbarer Kunst- und Werkbegriff liegt auch den Arbeiten Gianni Caravaggios (geb. 1968) zu Grunde: Seine Plastiken, Installationen und Papierarbeiten zeugen von Prozessen, die den Betrachter auffordern, diese weiterzudenken oder auf einen imaginären Anfang zurückzuführen. Dabei spielt bei Caravaggio – ähnlich wie bei Fontana – das Rekurrieren auf universelle, mythische Bilder eine wichtige Rolle. Das zielgerichtete Bezugnehmen auf mentale Bilder ist ein Kennzeichen für die Werke der drei Künstler. Im Folgenden möchte ich einige Anmerkungen dazu machen.

Fontanas erstes *Concetto spaziale* („räumliches Konzept") war eine schwarz bemalte Gipsplastik, 1947 entstanden, die er zunächst gattungsbezogen als *Scultura spaziale* bezeichnete (vgl. de Sanna 1993: 57-61, Schütze 2010: 27, Schütze 2011a: 10ff.). Diese Plas-

tik besteht aus kugelartigen, grob geformten Elementen. Sie sind zu einem Bogen zusammengefügt, aus dem an mehreren Stellen unregelmäßige Verästelungen herausragen. Das an petrifizierte Erdformationen oder urtümliches Lavagestein erinnernde Gebilde umschließt einen Teil des Raums und macht ihn durch die kreisförmige Rahmung sichtbar, ohne ihn tatsächlich zu begrenzen. Fontana findet so eine bildliche Formel für die physikalische Grenzenlosigkeit des Raums. Durch die Urtümlichkeit seines Äußeren erweckt das erste *Concetto spaziale* zudem Assoziationen an Entstehungsprozesse der Erde und des Universums.

1949 fing Fontana damit an, Löcher in Leinwände zu stoßen. Diese Werke, die den traditionellen Gattungsbegriff durch ihren Status zwischen Tafelbild und Objekt überwinden, tragen alle den Titel Concetto spaziale. (1) Anfänglich verstärkte Fontana seine Leinwände, indem er sie mit weißem Papier oder mit weißem Karton auf den Vorderseiten bespannte. Die Löcher, die er mit einem Stemmeisen in die Bildflächen stieß, traten so noch plastischer hervor. In den frühen Concetti spaziali sind die Löcher in Kreisflächen arrangiert, sie sind in konzentrischen Ringen angeordnet oder sie erscheinen reihenweise untereinander gesetzt. Diese Formationen erinnern an Sternenbilder oder an Szenarien aus dem Weltall. In mehreren Präsentationen und Ausstellungen in den frühen 1950er Jahren und in einer experimentellen Fernsehsendung der RAI im Jahr 1952 beleuchtete Fontana seine Leinwände von hinten, um den Effekt des „kosmischen" Bildes zu verstärken (vgl. de Sanna 1993: 82ff.). Lichtpunkte funkelten auf den Vorderseiten der „Bild-Objekte" wie Sterne im All. An dem verletzten, aufgestülpten Leinwandmaterial am Rand der Löcher brach sich das Licht und verursachte Schatten, die den Szenarien etwas Dramatisches gaben. Ab 1951 ging Fontana dazu über, Farbe mit Sand zu mischen und mittels des Sandes Kreis- und Spiralformen zu malen, die von Perforationen durchdrungen wurden und die das Thema des kosmischen Raums ebenfalls motivisch aufgriffen. Mit dem Raum des Universums befasste sich Fontana, der 1947 die Gruppe der Spazialisti gegründet hatte, zudem in seinen theoretischen Schriften. (2) Diese Auseinandersetzungen erfolgten allesamt zu einer Zeit, in der die Astrofotografie durch technische Neuerungen präzisere Bilder als zuvor vom Weltraum zur Verfügung stellen konnte. (3)

1959, zehn Jahre nach den ersten perforierten Leinwänden, begann Fontana mit der Werkgruppe der *Tagli*, der Schnitte (vgl. Crispolti 1998: 240ff.). Fontana beschriftete diese Arbeiten auf den Rückseiten mit dem Titel *Concetto spaziale* und häufig auch mit *Attesa* („Erwartung") oder *Attese* („Erwartungen"), je nachdem ob ein oder mehrere Schnitte zu sehen sind. Die Wahrnehmung des realen Raums, die in der Werkgruppe der perforierten Leinwände, der Bucchi

Nach einiger Zeit begann Fontana, die Öffnungen seiner Leinwände mit schwarzer Gaze zu hinterlegen. Dieses Vorgehen mag inkonsequent erscheinen, wenn man Fontana als Künstler versteht, dessen vorderstes Ziel es war, den realen Raum mit der Bildfläche zu vereinen und zugleich nicht nur mit der illusionistischen Malerei zu brechen, sondern mit einem Illusionismus insgesamt. Denn durch die Hinterlegung mit dem schwarzen Gewebe wird die reale Gegebenheit des Raums erneut zugunsten eines Illusionismus in Schranken gewiesen. Die schwarze Hinterlegung lässt optisch eine räumliche Tiefe entstehen, die der räumliche Abstand der Leinwand von der Wandfläche tatsächlich nicht hergeben würde. Fontanas „Inkonsequenz" wird verständlich, so meine These, wenn man seine "Bild-Objekte" im Sinne ihrer Titel als anschauliche Konzepte begreift, die darauf ausgerichtet sind, Vorstellungsbilder zu evozieren. Der Anblick der schwarzen Fläche hinter jedem Schlitz beflügelt die Vorstellung von der unendlichen Weite des Raums. Dieses Phänomen hat Carla Schulz-Hoffmann folgendermaßen beschrieben:

„Fontana erschafft mit seinen *Concetti Spaziali* – wie seine Objekte nahezu alle heißen – nicht wirklich unendliche Räume, sondern seine Objekte evozieren durch die Fläche mit ihren Schnitten und Perforierungen im Betrachter die Idee eines Raums; er bildet sich in der Vorstellung und kann dann tatsächlich unendlich sein. Fontana gibt lediglich die konzentrierte Anregung, und wie in der fernöstlichen Tuschmalerei wird die reduzierteste Geste zur größtmöglichen Stimulans für die Wahrnehmung." (Schulz-Hoffmann1983: 106)

Bei Fontana soll das Werk, das er als Konzept versteht, ein mentales Bild im Betrachter erzeugen, das individuell erfahren wird. Dies erreicht Fontana, indem er an universelle Vorstellungsbilder anschließt: Vorstellungsbilder vom Weltraum, von Sternen und Planetensystemen, Vorstellungsbilder von der unendlichen Tiefe und Weite des Raums, die sich der konkreten bildlichen Darstellung entziehen. Diese Vorstellungsbilder sind sowohl geprägt durch jahrhundertealte bildkünstlerische Traditionen als auch durch neuartige, wissenschaftliche Bilder wie jene der Astrofotografie. Gleichsam überschreiten sie die konkrete Darstellung und verharren in einem Zustand des Vagen, wenn es um die unendliche Ausdehnung des Raums geht. Damit werden assoziativ mentale Bilder angesprochen, die nach Gaston Bachelard in den Bereich der *zone intermédiaire* gehören, die zwischen rationalem Bewusst-

sein und Unbewusstem angesiedelt ist (vgl. Bachelard 1938). (4) Fontanas Arbeiten aus den Werkgruppen der *Bucchi* und *Tagli* sind materielle „Bild-Objekte", die mentale Bilder evozieren. Die Aktivität der „immaginazione", der Vorstellungskraft, fokussiert sich nicht allein auf die künstlerische Handlung – das Perforieren und Aufschlitzen von Leinwänden –, sondern wird auf den Betrachter und seine Wahrnehmungsarbeit ausgedehnt. Die Zusatztitel „Attesa" bzw. „Attese" können auch in diesem Sinne als „Erwartungen" an die Vorstellungskraft des Rezipienten verstanden werden, innere Bilder von der Unendlichkeit des Raums entstehen zu lassen, die sich der konkreten Darstellung entziehen.

Ein italienischer Künstler, der in den fünfziger und frühen sechziger Jahren trotz seiner kurzen Schaffenszeit wie Fontana entscheidend zur Erneuerung des Kunstbegriffs beitrug, ist Piero Manzoni. Manzoni, der bereits im Alter von 29 Jahren starb, stand mit dem um eine Generation älteren Fontana in künstlerischem Austausch. 1957 präsentierte Fontana eine der ersten Gruppenausstellungen, an denen Manzoni teilnahm, und im darauffolgenden Jahr stellten die beiden Künstler sogar gemeinsam aus (vgl. Celant 1992: 226f. u. 232). Wie Fontana, so fordert Manzoni die „immaginazione" des Betrachters auf spezielle Art heraus.

Seine sicherlich bekannteste, weil provokanteste Werkgruppe sind jene 90 Dosen, die er mit der auf ein internationales Publikum abzielenden Beschriftung *Merda d'artista, Merde d'artiste, Artit's Shit, Künstlerscheisse* versah und vertrieb. Mit diesen Arbeiten, im Mai 1961 realisiert, führte Manzoni Duchamps Konzept des Readymades fort und spitzte es ironisch zu. 30 Gramm der vermeintlichen Fäkalien des Künstlers sollten zum jeweils aktuellen Weltmarktpreis von 30 Gramm Gold verkauft werden (vgl. Celant 1992a: 230). Zuvor war Manzoni mit *Fiato d'Artista* („Atem des Künstlers") an die Öffentlichkeit getreten. Bei dieser Reihe von Arbeiten hatte er Luftballons mit seinem eigenen Atem aufgeblasen. Folglich konnten kundige Betrachterinnen und Betrachter davon ausgehen, dass auch bei der neuen Arbeit tatsächlich Hinterlassenschaften des Künstlers konserviert worden sein mussten. (5) Die *Merda d'artista* lässt sich auf mindestens drei Weisen verstehen: erstens, als plakative Kritik am internationalen Kunstbetrieb mit seiner Ästhetik, seinen Gütevorstellungen und seinen Marktregeln; zweitens, als materielles Zeichen für die Unsterblichkeit des Künstlers, dessen Körperausscheidungen durch Erhebung zum Kunstwerk musealisiert und für nachfolgende Generationen bewahrt werden (vgl. Groys 2007: 46-53); drittens, als Werk im Sinne des „Konzeptualismus" Fontanas. Denn ähnlich wie bei Fontana tut sich bei diesem Kunstwerk eine „Leerstelle" auf, die die Vorstellungskraft des Betrachters herausfordert. Hier ist es das Verbergen des Doseninhalts, der die „Leerstelle" erzeugt. Die Präsenz des Metallbehältnisses mit seiner Beschriftung als äußerlich sichtbarem Teil des Kunstwerks regt den Betrachter an, sich das Innere vorzustellen, ein mentales Bild zu generieren. Im Gegensatz zu jenen mentalen Bildern von der unendlichen Ausdehnung des Raums im Fall der *Concetti spaziali* wird hier nun ein Bild provoziert, das in seiner irdischen Konkretheit und Alltäglichkeit kaum übertroffen werden kann.

Eine ähnliche Funktion, allerdings ohne den ironischen Verweis auf Profan-Menschliches, haben Manzonis Dosen mit Linien, die er in den Jahren 1959-1961 produzierte (vgl. Celant 1992a: 228ff.) Manzoni zeichnete bzw. malte Linien in unterschiedlichen Längen mit Tinte und Tusche auf Papierrollen. Er beschriftete sie unter Angabe des genauen Herstellungsdatums und der jeweiligen Länge und verschloss sie in zylinderförmigen Behältern aus unterschiedlichen Materialien, die nicht mehr geöffnet werden sollten. Einer der Behälter trägt darüber hinaus, die genauen Maßangaben der anderen Linien konterkarierend, den Titel *Linea di lunghezza infinita* („Linie von unendlicher Länge", 1960). Allen Werken gemeinsam ist: Durch das Verbergen ist der Betrachter nicht mit dem materiell existierenden Bild einer Linie konfrontiert, sondern mit der Vorstellung davon. Lässt er sich auf Manzonis Gedankenexperiment ein, dann stellt er sich beispielsweise eine 10 Meter lange Linie vor oder versucht, eine unendliche Linie zu denken.

Einige Jahre zuvor, in einer Zeit, als Manzoni anthropomorphe, scherenschnittartige Figuren malte, als er mit Alltagsgegenständen wie Sicherheitsnadeln ornamental Abdrücke machte, die wie beseelte Zeichen wirken, und als er mit Teer als plastischem Farbstoff experimentierte, unterzeichnete er zusammen mit anderen Künstlern das Manifest *Per la scoperta di una zona di immagini* („Für die Entdeckung einer Zone der Bilder", 1956). Wenig später veröffentlichte er unter demselben Titel einen weiteren, nun eigenständigen Text. (6) Er druckte ihn auf der Rückseite eines Handzettels ab, der auf der Vorderseite drei seiner aktuellen Werke mit anthropomorphen Bildmotiven zeigte. (7) In dieser Schrift äußerte sich Manzoni zur Relevanz von individuellen und universellen Vorstellungen, die er auf eine allen Menschen gemeinsame psychische Grundlage zurückführte. Er schrieb: „L'opera d'arte trae la sua origine da un impulso inconscio che scaturisce da un substrato collettivo di valore universale, comune a tutti gli uomini […]." (in: Crispolti 1992: 53) („Das Kunstwerk leitet sich her aus einem unbewussten Impuls, der aus einem kollektiven Substrat von universellem Wert entsteht, der allen Menschen gemeinsam ist […].") Und weiter formulierte er: „Il momento artisti-

co sta dunque nella scoperta dei miti universali precoscienti e nella loro riduzione ad immagini." (in: Crispolti 1992: 54) („Der künstlerische Moment besteht folglich in der Entdeckung von vorbewussten universellen Mythen und ihrer Rückführung auf Bilder.") Die Aufgabe des Künstlers sei es, in einem Akt des Verinnerlichens, das Individuelle und Kontingente zu überwinden, um zum „vivo germe della umana totalità" (in: Crispolti 1992: 53), um zum „lebenden Keim der menschlichen Totalität" vorzudringen. Das Überwinden des Individuellen und das Ansprechen eines gemeinsamen „kollektiven Substrats", das Manzoni am Anfang seiner künstlerischen Laufbahn als künstlerisches Ziel formulierte, löste er besonders konsequent in seinen späteren Werken ein, die mit dem Verbergen von Dingen bzw. Weg- oder Offenlassen operieren.

Zu letzteren zählt die Plastik *Socle du monde* („Sockel der Welt", 1961), die regelrecht das „Ausloten" der Vorstellungswelt des Betrachters einfordert. (8) Ein quaderförmiger Sockel aus Eisen trägt auf seiner Seite die auf dem Kopf stehende Beschriftung „SOCLE DU MONDE". In kleineren Lettern darunter folgt die ebenfalls auf dem Kopf stehende Hommage an Galileo Galilei, dem Verfechter eines heliozentrischen Weltbildes. Der Platz, der bei „normaler" Betrachtung für das Kunstwerk vorgesehen ist, bleibt indessen frei, ist „Leerstelle". Der Betrachter muss seine Vorstellungswelt und seine eigene Position gedanklich „auf den Kopf stellen", um das Bild der auf einem Sockel ruhenden Erdkugel vor seinem inneren Auge entstehen zu lassen. Manzoni evoziert mit seinem Kunstwerk auch hier wieder ein Abrufen innerer Bilder. Dabei mag dem Betrachter das im kollektiven Bewusstsein verankerte Bild des Atlas behilflich sein, der in der griechischen Mythologie die Welt auf seinem Rücken trägt. Die Diskrepanz der tatsächlichen Machtlosigkeit des Betrachters zu seinem „weltbewegenden" Gedankenexperiment lässt wiederum jene ironische Note spürbar werden, die viele Arbeiten Manzonis auszeichnet.

Auch Gianni Caravaggio interessiert sich für Vorstellungsbilder, die anthropologisch gesehen universell sind. Er steht allerdings dem Werk Fontanas, das Assoziationen an den kosmischen Raum oder an Entstehungsprozesse der Erde weckt, näher als dem Werk Manzonis, das sich stärker auf Vorstellungen konkreter Phänomene beruft und dabei den Kunstkontext ironisiert. Caravaggio schafft mit seinen Arbeiten, die häufig zu größeren Installationen zusammengefasst sind, Anreize für die Betrachter, universelle Vorstellungsbilder wachzurufen und in neuen, individuellen Zusammenhängen weiterzudenken.

Wie Fontana hat sich Caravaggio intensiv mit kosmischen Bildern auseinandergesetzt: Von diesem Interesse kündet etwa seine Installation *Principio con Testimone* („Anfang mit Zeugen", 2008) (vgl. Schütze 2011a: 16f.). Das Objekt *Testimone* ist ein bearbeiteter Block aus schwarzem, belgischem Marmor. Die eine Seite des Objekts hat eine wellige, matt polierte Oberfläche und wirkt, als sei sie aus einer weichen Masse zusammengeschoben worden. Die andere Seite hat glatte Flächen, die an einigen Stellen von Löchern und Einkerbungen durchdrungen sind. Die kreisrunden Löcher sehen aus, als rührten sie von Einschlägen kugelartiger Gebilde her, während die länglichen Einkerbungen so wirken, als seien sie auf seitlichen Beschuss zurückzuführen. In einiger Entfernung von diesem Objekt liegt ein zweites. Es ist *Principio*: eine Handteller-große Platte aus versilberter Bronze, auf der kleine Kugeln in unterschiedlichen Farben aus Marmor und Metall ruhen und auf der einige Linsen abgelegt sind. Diese mit Kugeln bestückte Platte erinnert an ein Modell von einem Planetensystem oder an eine imaginäre Basis für Himmelskörper. Die Wandflächen des Ausstellungsraums, in dem die beiden Objekte am Boden liegen, sind, kaum merklich, an vielen Stellen eingedrückt worden. Es entstehen kugelförmige Vertiefungen. Die Situation, die Caravaggio mit seiner Installation inszeniert, erinnert an kosmischen Szenarien oder an Szenarien aus der Frühgeschichte der Erde. Gianni Caravaggio sagte im Interview zu seinem Bildbegriff:

„Die Frage, die oft in Diskussionen über Ästhetik in den letzten 20 Jahren angesprochen worden ist, ist die Frage des Bildes – wobei das Bild auf eine zweidimensionale, konsumierbare Darstellung reduziert worden ist. Das Bild in seinem Wesen zu rehabilitieren ist für mich wichtig, wobei mich die Frage des Bildes als das eines grundlegenden Bildes „in uns" interessiert: „Bild" ist eben nicht das zweidimensionale Etwas, was wir meist nur mit einem Foto oder einem Gemälde verbinden. „Bild" ist ja im Kern „Einbildungskraft". Einbildungskraft ist etwas, was sich in unserer Vorstellung vollzieht in Bezug auf das, was außerhalb von uns besteht. Das Ganze, diese ganze Dynamik interessiert mich sehr.

In letzter Zeit beschäftige ich mich mit der Frage: Gibt es überhaupt Bilder, Vorstellungen, die für den Menschen universell sind? Das heißt: gibt es „erste Bilder" bzw. Vorstellungen, die die Menschheit wahrgenommen hat und die den Menschen geprägt haben? Dahingehend versuche ich zu arbeiten." (Caravaggio 2011: 65f.)

In jüngerer Zeit hat sich Caravaggio neben kosmischen Bildern mit Bildern aus dem Tierreich befasst: so etwa mit dem der „Spinne" und der „Riesenkrake", die als Besorgnis oder sogar Schrecken erregende Bilder in vielen Kulturen im Bewusstsein verankert

sind. Als universelle Bilder haben sie für ihn eine dem kosmischen Raum ähnliche Qualität. In der Installation *Testimone di uno spazio antico* („Zeuge eines antiken Raumes“, 2009/2010) spielt Caravaggio zum Beispiel auf das Bild der Spinne an. Von einem silbernen, auf dem Boden liegenden Ring führen dreizehn Schnüre in alle Richtungen weg, an deren Enden kleine Formen aus versilberter Bronze befestigt sind. Die Bronzen sind so auf dem Boden platziert, dass die Schnüre straff gespannt sind. Sie weisen auf ihren dem Ring zugekehrten Seiten geometrisch geformte Aussparungen auf, während ihre Außenflächen unregelmäßig strukturiert sind wie Erdklumpen. Die Installation sieht aus, als habe ein Wesen seine spinnenartigen Beine ausgefahren und einen intakten Raum gesprengt, von dem die silberfarbenen Formen als Fragmente künden. Das Bild der Spinne wird hier beschworen, um eine Atmosphäre der Irritation zu erzeugen, die sich durch Regelmäßigkeit und Instabilität auszeichnet.

Um jene „Leerstellen“ zu schaffen, die es dem Betrachter ermöglichen, seine inneren Bilder abzurufen, arbeitet Caravaggio in seinen Installationen mit den Kunstgriffen des Fragmentarischen und der Andeutung. Die Titel der Werke geben häufig Orientierung, auf welche spezifische Bilder angespielt wird bzw. um eine Beziehung zu dem bildlich Angedeutetem zu erzeugen. Dies ist auch bei der 2011 entstandenen Installation der *Tessitori di albe*, der „Sonnenaufgangsweber“, der Fall: Zwischen zwei steinernen, geometrischen Objekten, die in einem Abstand von einigen Metern auf dem Boden liegen, ist ein roter Faden straff gespannt. Beide Objekte orientieren sich in Größe und Form an den Händen des Künstlers, die die Geste des Faden-Spannens vollziehen. Der Titel „Sonnenaufgangsweber“ wirkt wie ein Initiator, der die „immaginazione“ beim Betrachten der Installation in eine bestimmte Richtung lenkt: Der Aufgang der Sonne kündigt sich durch ein rotes Band am Horizont an. Das angedeutete Bild kann der Betrachter nun „weiterspinnen“ oder, um in der Metaphorik des Titels zu bleiben: „weiterweben“.
Jean-Paul Sartre hat in seiner Schrift *L'imaginaire. Psychologie phénomenologique de l'imagination* (1940) zum Kunstwerk Folgendes gesagt – wobei er sich auf in der naturalistischen Darstellungstradition stehende Gemälde bezog: „In Wirklichkeit hat der Maler seine Vorstellung [image mentale] überhaupt nicht *realisiert*: er hat lediglich ein materielles Analogon konstituiert, so daß jeder diese Vorstellung erfassen kann, wenn er nur das Analogon betrachtet. Doch die so mit einem äußeren Analogon versehene Vorstellung bleibt Vorstellung. Es gibt keine Realisierung des Imaginären, man könnte höchstens von seiner *Objektivierung* sprechen.“ (Sartre 1971: 293) Fontana, Manzoni und Caravaggio haben die von Sartre erwähnte „Objektivierung“ des Imaginären in den besprochenen Arbeiten gar nicht erst angestrebt. Dadurch, dass sie bewusst „Leerstellen“ gelassen haben – sei es durch den mit schwarzer Gaze hinterlegten Schnitt in der Leinwand, sei es durch Verbergen des Doseninhalts, sei es durch das Präsentieren von Bildfragmenten – schaffen sie kein Analogon, sondern eine Art experimentelle Vorrichtung, die es dem Betrachter unmittelbar ermöglicht, seine Vorstellungen als Vorstellungen entfalten zu können.

Fußnoten

[1] Enrico Crispolti bezeichnete diese Werkgruppe im Werkverzeichnis als *Bucchi*, Löcher. Vgl. Crispolti 1986: Bd.1, 95 – 115 (*Buchi 1949 – 1953*), 227 – 248 (*Buchi 1955 – 1962*), Bd.2, 499 – 514 (*Buchi 1963 / 64 -1968*).

[2] 1947 unterzeichnete Fontana zusammen mit der Schriftstellerin Milena Milani, dem Philosophen Beniamino Joppolo und dem Kritiker Giorgio Kaisserlian das *Primo Manifesto dello Spazialismo*. Den Weltraum thematisierte Fontana insbesondere im *Manifesto tecnico* von 1951 (abgedruckt in: Crispolti 1986: Bd. 1, 36f.) und in seiner programmatischen, im Jahr 1952 verfassten Schrift *Perché sono spaziale* (abgedruckt in: Fuchs/Gachnang/Mundici 1986: 90 – 94).

[3] 1948 wurde die Oschin Schmidt-Teleskopkamera in der Nähe von San Diego in Betrieb genommen, die die Astrofotografie durch ihre Präzision revolutionierte. Zur Geschichte der Astrofotografie siehe auch: Paris 2000.

[4] Zugleich sind es konkrete Naturelemente, nämlich Feuer, Luft, Wasser und Erde, die nach Bachelard die Imagination anregen und mentale Bilder hervorrufen. Vgl. Bachelard 1942.

[5] Ein Freund und künstlerischer Wegbegleiter Manzonis, Agostino Bonalumi, behauptete 2007, dass sich in den Dosen keine Fäkalien, sondern Gips befände. Wenn man wolle, könne man Dosen öffnen und seine These überprüfen (vgl. Bonalumi 2007: 30). Dies wird wohl einerseits auf Grund des zu erwartenden Inhalts unterbleiben, anderseits auf Grund des Preises. Im Jahr 2008 versteigerte Sotheby's die Dose Nr. 83 für 97.250 GBP, umgerechnet ca. 126.000 Euro. Vgl.

www.sothebys.com/de/catalogues/ecatalogue.html/2008/20th-century-italian-art-l08624 (Zugriff: 30. Mai 2013).

[6] Vgl. Textabdruck in: Celant 1992: 53. Celant gibt für die Entstehung des undatierten Textes den Zeitraum zwischen Ende 1956 und Anfang 1957 an (vgl. a.a.O.: 226 u. 240).

[7] Eines der Werke, *Igitur* (1957), zeigt z.B. zwei Wesen mit merkwürdigen „Beinen", die an Scheren eines Krebses erinnern.

[8] Aufgestellt vor dem Herning Kunstmuseum in Dänemark.

Literatur

Bachelard, Gaston (1938): *La Psychanalyse du feu.* Paris: Gallimard

Bachelard, Gaston (1942): *L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière.* Paris: José Corti

Bonalumi, Agostino (2007): „Solo gesso, nella scatoletta di Manzoni. La testimonianza di Agostino Bonalumi, suo compagno di strada", in: *Corriere della Serra* vom 11. Juni 2007, 30

Caravaggio, Gianni (2011): Interview: „Vom Bildbegriff zur künstlerischen Handlung", in: Schütze 2011, 65-73

Celant, Germano (Hg./1992): *Piero Manzoni.* Ausst.-Kat. Castello di Rivoli. Mailand: Electa

Celant, Germano(1992a): „Biografia", in: Celant 1992, 226-231

Crispolti, Enrico (1998): „Beyond Informel. The sixties", in: ders. u. Rosella Siligato (Hg.): *Lucio Fontana*. Ausst.-Kat. Palazzo delle Esposizioni, Rom. Mailand: Electa, 240-247

Crispolti, Enrico (Hg./ 1986): *Fontana. Catalogo generale*. 2 Bde.. Mailand: Electa

de Sanna, Jole (1993): *Lucio Fontana. Materia Spazio Concetto.* Mailand: Mursia

Fuchs, Rudi, Johannes Gachnang, Cristina Mundici u.a. (Hg./1986): *Lucio Fontana. La cultura dell'occhio.* Ausst.-Kat. Castello di Rivoli. Rivoli

Groys, Boris (2007): „The Inner Life of a Can of Preserves", in: Germano Celant (Hg.): *Piero Manzoni*, Ausst-Kat. MADRE (Museo d'Arte Contemporanea DonnaRegina), Neapel. Mailand: Mondadori Electa, 46-53

Iser, Wolfgang (1990): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 3. Auflage, München: Fink

Paris (2000): *Dans le champ des étoiles: les photographes et le ciel. 1850 – 2000*, Ausst.-Kat. Paris, Musée d'Orsay u. Stuttgart, Staatsgalerie. Paris

Sartre, Jean-Paul (1971): *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft.* Deutsch von Hans Schönberg. Hamburg: Rowohlt

Schulz-Hoffmann, Carla (1983); „Die Leinwand Zerstören, um sie zu bestätigen. Werk und Weg Lucio Fontanas", in: dies.: *Lucio Fontana*, Ausst.-Kat. Bayerische Staatsgemäldesammlungen, Staatsgalerie moderner Kunst, München u. Mathildenhöhe, Darmstadt, mit einem Beitrag von Cornelia Syre. München: Prestel, 25-120

Schütze, Irene (2010): *Lucio Fontanas Vorstellungen von Materie, Raum und Zeit ab 1946.* Bochum 1996. Magisterdatenbank, Weimar

Schütze, Irene (2011a): „Bildlichkeit und Vorstellungskraft: Gianni Caravaggio in der Tradition von Lucio Fontana", in: Schütze 2011, 9-18

Schütze, Irene (Hg./ 2011): *Gianni Caravaggio. Über das Essenzielle in der Kunst.* Weimar: VDG