Zur Rezeption von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik. Versuche einer Fruchtbarmachung am Beispiel des Konzepts der organischen Situation

Von Christian Nille

Erwin Panofsky ist einer der einflussreichsten Kunsthistoriker des 20. Jahrhunderts. Dabei haben sich seine Konzepte weit über die Fachgrenzen der Kunstgeschichte hinaus verbreitet, wie etwa die Arbeiten des Soziologen Pierre Bourdieus zum *Habitus* zeigen (Bourdieu 1974). Auch in der Kunstpädagogik lässt sich bereits im Jahr 1934 eine frühe Rezeption feststellen, wenn Erich Parnitzke in der Zeitschrift *Kunst und Jugend* einen Vortrag zusammenfasst und kommentiert, in dem Panofsky methodisch die Erschließung von Kunstwerken in drei Schichten vorstellt (Parnitzke 1934) – eine stärkere Rezeption setzt erst mit der Publikation von Panofskys Aufsatzband *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* im Jahr 1975 ein. Die Thematik der Bilderschließung bestimmt, meist unter dem Stickwort der *Ikonologie*, auch die aktuelle Panofsky-Rezeption in der Kunstpädagogik, die sich sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in Unterrichtswerken findet (vgl. z. B. Dornhaus 1981: 46–48, Kirschenmann/Schulz 1999: 39, Pfeuffer 2017: 2–5, Schmidt-Maiwald 2016: 6–8). Von Cornelia und Kunibert Bering wurde beispielsweise ein entsprechender Textauszug Panofskys in ihre Sammlung von Grundlagentexten zu den „Konzeptionen der Kunstdidaktik“ aufgenommen (Bering/Bering 2011: 49–52). Bei all diesen Rezeptionen von Panofskys Arbeiten fällt auf, dass sie insgesamt recht kurz ausfallen und in erster Linie darstellender Natur sind. Soweit ich sehe, existiert keine Diskussion – etwa in Form von Aufsätzen oder Monografien – der Arbeit Panofskys in der Kunstpädagogik.[1] Ziel des vorliegenden Textes ist es, den Anfang für eine solche Diskussion zu legen. Es soll gezeigt werden, wie fruchtbar die Arbeit von Panofsky für die Kunstpädagogik sein kann.

Hierzu soll exemplarisch ein Aspekt von Panofskys Arbeit in den Fokus gerückt werden, der bislang von der Kunstpädagogik nicht berücksichtigt worden ist, nämlich das Konzept der *organischen Situation*, mit dem es systematisch gelingen kann, trügerische Einseitigkeiten im Denken zu vermeiden sowie Überlegungen spannungsreich und komplex zu gestalten. Was genau Panofsky unter einer *organischen Situation* versteht, wird in einem ersten Kapitel dargestellt (I). Daraufhin folgt eine Auseinandersetzung mit einigen bisherigen kunstpädagogischen Rezeptionen von Panofskys Arbeit, bei der sich zeigen wird, dass diese oft dort problematisch sind, wo *organische Situationen* eine Rolle spielen, ohne berücksichtigt zu werden. Zugleich wird herausgearbeitet, wie diese Rezeptionen von der Berücksichtigung des Konzepts der *organischen Situation* profitieren können (II). Im Anschluss werden zwei Aspekte der gegenwärtigen Kunstpädagogik vorgestellt, die bislang nicht mit Panofsky in Verbindung gebracht worden sind, um auch in dieser Hinsicht die Möglichkeiten des Konzepts der *organischen Situation* aufzuzeigen (III). Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben (IV).

I Was ist eine *organische Situation*?

Was eine *organische Situation* ist, führt Panofsky in seinem Aufsatz *Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin* aus, der zuerst 1940 auf Englisch erschienen ist (Panofsky 2002). Er reagiert mit der Einführung dieses Konzepts im Text auf ein Grundproblem, mit dem der Kunsthistoriker oft konfrontiert wird, und erläutert dieses anhand einer fiktiven Situation: Man findet *Dokumente* in Form eines um 1471 datieren Vertrags, wonach ein namentlich bekannter Maler ein *Denkmal*, hier eine bestimmte Kirche, mit einem festgelegten Bildprogramm ausgemalt hat; zudem findet man diese Kirche mit einem entsprechenden Bildprogramm (ebd.: 13). Es handelt sich scheinbar um eine einfache Kombination, weil beides zusammenpasst, sodass man das Bildprogramm diesem Künstler zuschreiben und datieren kann. Gleichwohl sind Zweifel angebracht, denn der Vertrag könnte gefälscht oder das Bildprogramm kurze Zeit später durch eines mit demselben Inhalt ersetzt worden sein (ebd.: 14). Zur Absicherung wird man Vergleichswerke und das allgemeine Wissen über die Zeit in Form von stilistischen und ikonografischen Klassifikationen heranziehen. Dabei ergibt sich nun folgendes Problem:

„Doch die Klassifikation setzt offensichtlich die Idee eines Ganzen voraus, dem die Klassen angehören – mit anderen Worten, die allgemeine Konzeption von Geschichte, die wir aus unseren Einzelfällen herauszustellen suchen. Wie wir es auch betrachten mögen: Der Beginn unserer Untersuchungen scheint stets das Ende vorauszusetzen, und Dokumente, die die Denkmäler erklären sollten, sind ebenso rätselhaft wie die Denkmäler selbst. […] Offensichtlich sehen wir uns einem hoffnungslosen Circulus vitiosus gegenüber“ (ebd.: 14f.).

Das skizzierte Dilemma wird von Panofsky weder ignoriert noch stellt er dadurch die Möglichkeit historischer Forschung an sich in Frage. Vielmehr schließt er an diesen Problemaufriss eine Lösung an, indem er eine *organische Situation* konstatiert und näher charakterisiert:

„Es handelt sich im Grunde um das, was die Philosophen eine ‚organische Situation‘ nennen. Zwei Beine ohne Körper können nicht gehen, und auch ein Körper ohne Beine kann nicht gehen, dennoch kann ein Mensch gehen. Es stimmt, daß die einzelnen Denkmäler und Dokumente sich nur im Licht einer allgemeinen Konzeption von Geschichte prüfen, interpretieren und klassifizieren lassen, während sich zugleich diese allgemeine Konzeption von Geschichte nur auf der Grundlage einzelner Denkmäler und Dokumente erstellen läßt […]. Dennoch ist diese Situation nicht auf Dauer ausweglos. Jede Entdeckung einer unbekannten historischen Tatsache und jede neue Interpretation einer bekannten ›paßt‹ entweder in die herrschende allgemeine Konzeption und bestätigt und bereichert sie dadurch, oder sie zieht eine subtile oder fundamentale Änderung der herrschenden allgemeinen Konzeption nach sich und wirft damit neues Licht auf alles, was bisher bekannt war. In beiden Fällen wirkt das ›Sinn ergebende System‹ als ein in sich geschlossener, doch elastischer Organismus, vergleichbar einem Lebewesen im Gegensatz zu seinen einzelnen Gliedern“ (ebd.: 15).

Das Konzept der *organischen Situation*, das Panofsky hier herausstellt, besitzt eine große Nähe zu anderen Konzepten, von denen exemplarisch nur auf zwei hingewiesen werden soll. Erstens könnte man an die *Abduktion* im Unterschied zur *Induktion* und *Deduktion* denken, insofern nicht von den einzelnen *Dokumenten* und *Denkmälern* auf *allgemeine Konzeptionen* geschlossen werden soll (=Induktion), oder die einzelnen *Dokumente* und *Denkmäler* von den *allgemeinen Konzeptionen* abgeleitet bzw. diesen untergeordnet werden sollen (=Deduktion). Vielmehr werden Hypothesen aufgestellt und ständig weiterentwickelt, sodass ein dynamischer Forschungsprozess entsteht (zur Abduktion vgl. z. B. Wirth 1995). Zweitens spricht Panofsky an anderer Stelle nicht von einer *organischen Situation*, um die hier beschriebene Konstellation zu bezeichnen, sondern von einem „Circulus methodicus“ und verweist dabei auf die Arbeiten des Philosophen Edgar Wind (Panofsky 1991: 217, Anm. 3). Diese kurzen Hinweise müssen im vorliegenden Kontext genügen und sollen zeigen, wie anschlussfähig Panofskys Konzept in Bezug auf verschiedene Forschungsbereiche ist (vgl. hierzu ausführlich Nille 2016: v. a. 226–282).

Was spricht dann aber dafür, dass sich die Kunstpädagogik mit Panofskys Konzept der *organischen Situation* auseinandersetzt und nicht mit ähnlichen Konzepten anderer Provenienz? Zunächst muss berücksichtigt werden, dass Panofsky bereits in der Kunstpädagogik rezipiert wird, er also dort kein Unbekannter ist. Wichtiger ist, dass er seine Überlegungen in Bezug auf Phänomene der Kunst entwickelt hat, sodass man recht direkt davon profitieren kann. Es erübrigt sich also eine umfangreiche Übertagung aus kunstfernen Bereichen. Probleme in der eigenen Auseinandersetzung mit der Kunst werden auf diese Weise womöglich erkennbar. Um zu zeigen, in welch vielfältigen Ausformungen das Konzept der *organischen Situation* auftritt, und dieses damit gleichsam genauer zu differenzieren, ist es sinnvoll, die zwei anderen Stellen in Panofskys Text in den Blick zu nehmen, an denen es explizit zum Tragen kommt.

Ein Problem, dem sich Panofsky widmet, besteht darin, dass der Kunsthistoriker (wie jeder Mensch) dem Kunstwerk einerseits „mittels eines intuitiven ästhetischen Nachschaffens“, also in einem „irrationalen und subjektiven Prozeß“ begegnet, es aber andererseits einer „rationalen archäologischen Analyse“ unterziehen möchte (Panofsky 2002: 19). Im Sinne einer *organischen Situation* schließen sich beide Aspekte weder aus, noch folgen sie linear aufeinander: „In Wirklichkeit folgen diese beiden Prozesse nicht aufeinander, sie durchdringen sich gegenseitig; nicht nur, daß die nachschaffende Synthese als Grundlage für die archäologische Forschung dient, auch die archäologische Forschung dient ihrerseits als Grundlage für den Prozeß des Nachschaffens, beide modifizieren und rektifizieren sich wechselseitig“ (ebd.: 20). Die dritte Stelle, an der Panofsky auf eine *organische Situation* hinweist, bezieht sich auf die Gegenseitigkeit von *Kunsttheorie* und *Kunstgeschichte*: „[O]hne historische Exemplifikation“ durch die Kunstgeschichte bliebe die Kunsttheorie „ein dürftiges Schema abstrakter Allgemeinbegriffe“, während die Kunstgeschichte „ohne theoretische Orientierung [durch die Kunsttheorie; C. N.] eine ungeordnete Masse nicht formulierter Einzelheiten bliebe“ (ebd.: 25).

Neben diesen drei expliziten Erwähnungen des Konzepts der *organischen Situation* durchzieht dieses m. E. die gesamte Arbeit Panofskys, wie in den beiden nächsten Kapiteln an einigen Beispielen demonstriert wird. Zusammengefasst geht es immer darum, scheinbare Alternativen (hier: allgemeine Konzeption von Geschichte – einzelne Dokumente/Denkmäler; irrationaler und subjektiver Prozeß der Kunstbegegnung – rationale archäologische Forschung; Kunstgeschichte – Kunsttheorie) in Gegenseitigkeiten zu überführen. Das Motto lautet: tertium datur. Aus einem ‚entweder … oder …' wird ein ‚sowohl … als auch …'. Dabei werden *lineare Abfolgen* durch ein *konsequentes Wechselverhältnis* ersetzt, was die Komplexität der Überlegungen deutlich steigert.

II Drei Rezeptionen von Erwin Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik

Nun sollen an drei Beispielen gezeigt werden, wie einige der bisherigen Rezeptionen der Arbeit Panofskys in der Kunstpädagogik aussehen und wie sie durch die Berücksichtigung des Konzepts der *organischen Situation* vorangetrieben werden können. Damit erweist sich die Fruchtbarkeit des Konzepts der *organischen Situation* in der konkreten Forschungspraxis.

a) Die erste zu besprechende Rezeption von Panofsky stammt von Klaus-Peter Busse, der den Umgang mit Panofskys Überlegungen in der Kunstdidaktik kritisch beschreibt:

„In der Werkanalyse von Kunst greifen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder auf das vorikonografische, ikonografische und ikonologische Methodenkonzept des Kunsthistorikers Erwin Panofsky zurück, das nicht selten handlungsorientiert mit Praxisformen vernetzt wird. Dieser Umgang mit Kunstgeschichte ist verbreiteter, als man glaubt. Der Erfolg dieses Methodenkonzepts, das Panofsky in ‚Sinn und Deutung in der bildenden Kunst' formuliert hatte, ging darauf zurück, dass man in der Kunstdidaktik meinte, aus den drei Betrachterstandpunkten der Vorikonografie, Ikonografie und Ikonologie einen Leitfaden zur Untersuchung eines kunsthistorischen Objekts formulieren zu können. Tatsächlich ging aber Panofsky von der Vorstellung eines allwissenden Betrachters aus, der mithilfe seines stilgeschichtlichen, ikonografischen und kulturgeschichtlichen Wissens ein Kunstwerk methodisch genau beschreiben und erfassen kann. Die Fachdidaktik unternahm in dieser Umdeutung der Methodologie Panofskys also eine eklektizistische Kitterung: Sie kehrte die Position des Betrachters und der Betrachterin von Kunstwerken von einem gebildeten in ein ungebildetes Blickfeld um. Die Untersuchung von Kunstwerken gestaltet sich demnach als die Suche nach einer Werkbedeutung in einer pädagogisch höchst fragwürdigen Art und Weise, denn man kann heute von diesem Bildungswissen der Kinder und Jugendlichen nicht ausgehen, und der Bildumgang zeigt ihnen fortwährend ihr Nicht-Wissen, statt dass sie lernen, sich in eine vielleicht befremdliche Bildwelt hineinzusehen" (Busse 2016: 65).

Hier soll nur auf die Momente eingegangen werden, die Panofsky betreffen, also die zweite Hälfte des Zitats. Zentral ist die ihm unterstellte „Vorstellung eines allwissenden Betrachters", die der Schule im Sinne eins „ungebildete[n] Blickfeld[s]" gegenübergestellt wird (ebd.). Auf den ersten Blick ist die Kritik womöglich nachvollziehbar und plausibel. Die Unterrichtserfahrung zeigt, dass (heutige) Schüler*innen selten über eine klassische Bildung verfügen, sodass sie etwa religiöse oder antike Bildmotive nicht ohne weiteres erkennen. Die Frage ist nur: Müssen sie dies denn vorab können? Ist die Gegenüberstellung von „gebildete[m]" und „ungebildete[m] Blickfeld" bzw. in Folge davon von fortwährendem „Nicht-Wissen" und dem Lernen, „sich in eine vielleicht befremdliche Bildwelt hineinzusehen" sinnvoll (ebd.)? Man kann bereits ahnen, dass sich dieses Gegeneinander mit Panofskys Konzept der *organischen Situation* gewinnbringend in eine Gegenseitigkeit überführen lässt.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass Busse keinen Nachweis dafür liefert, dass Panofsky von der „Vorstellung eines allwissenden Betrachters" ausgeht (ebd.). Dies passt auch nicht zu dessen humanistischem Verständnis des Menschen, den er über zwei Eigenschaften definiert: nämlich sowohl die „menschlichen Werte (Vernunft und Freiheit)" als auch die „menschlichen Begrenztheiten (Fehlbarkeit und Hinfälligkeit)" (Panofsky 2002: 8). Entsprechend der menschlichen Begrenztheiten zielt Panofsky bei der kunsthistorischen Erkenntnis in der Wissenschaft nicht auf sicheres Wissen ab, sondern darauf, „einen gewissen Grad an Sicherheit" zu erlangen (ebd.: 14). Wenn Schüler*innen also noch nicht so viel wissen, ist dies aus Panofskys Sicht kein Manko, sondern schlicht menschlich. Im Sinne des Konzepts einer *organischen Situation* führt erst die Kombination von „menschlichen Werten" und „menschlichen Begrenztheiten" dazu, dass man etwas dazulernen kann, ohne dass man dabei zu einem Abschluss gelangt.

Das Zeigen von „Nicht-Wissen“, das Kindern und Jugendlichen bei einem an Panofsky orientierten Bildumgang womöglich droht, stellt somit keine negative Gegenposition zu dem von Busse favorisierten Lernen, „sich in eine vielleicht befremdliche Bildwelt hineinzusehen“, dar. „Nicht-Wissen“ gehört vielmehr unverzichtbar zum Lernen. Nur wer etwas nicht weiß, kann lernen. Eine solche Auffassung steht in einer bis in die griechische Antike zurückreichenden pädagogischen Tradition, die gut erforscht ist (vgl. etwa Brenner 2003).

Was den konkreten Schulunterricht anbelangt, so ist häufig zu beobachten, dass es Schüler*innen peinlich ist, wenn sie etwas nicht wissen, auch wenn sie es noch nicht gelernt haben, also gar nicht zu wissen brauchen. Sie sind dann oft gehemmt und trauen sich nicht, einen Versuch zu wagen. Hier müsste auf eine Änderung der Haltung hingewirkt werden, sodass das bewusste und klar benannte Nicht-Wissen als ebenso notwendige Bedingung für ein Dazulernen-Können gewürdigt wird, wie die menschliche Vernunft und Freiheit.

b) Rudolf Preuss geht bei Panofsky von „stilgeschichtlichen Zielsetzungen“ aus und zitiert in diesem Sinn auch Johannes Kirschenmann: „Panofsky zentriert die Denkschemata auf die allmähliche Ausbildung von Kunststilen, die sich dann zu Epochen verdichten“ (Preuss 2014). Damit hängen auch folgende Ausführungen mit Panofsky zusammen, auch wenn er nicht namentlich erwähnt wird:

„Leider ist es an vielen Schulen noch sehr verbreitet, 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“ (ebd.).

Das Problem besteht darin, dass eine „positivistische[…] Vermittlung von Wissen“, hier die „Vermittlung von kunstgeschichtlichem Allgemeinwissen“ in Form einer „Zuordnung zwischen Zeiten und Stilen“ zuglassen wird, um dann zu fordern, dass man dort nicht „stehenbleiben“ darf. Ohne dies genauer auszuführen, zielt das geforderte Nicht-Stehenblieben auf die Berücksichtigung des „Lebensweltbezug[s]“ der Schüler*innen ab (ebd.).

Im Sinne von Panofskys Konzept der *organischen Situation* ist es notwendig, dass das kunstgeschichtliche Allgemeinwissen – hier in Form von Epochen und Stilen – kein festes Wissen darstellen kann, über das man dann hinausschreitet. Vielmehr handelt es sich um eine Seite der Beschäftigung mit der Kunst – nämlich die der allgemeinen Konzeptionen –, die beständig durch neu gefundene oder neu interpretierte Werke in Frage gestellt und damit auch modifiziert wird. Genau dieses Problemfeld hat Panofsky thematisiert, als er das Konzept der *organischen Situation* eingeführt hat (vgl. Kap. I).

c) Das dritte Beispiel stammt nicht aus dem kunstpädagogischen Fachdiskurs, sondern aus einem aktuellen Schulbuch für die Sekundarstufe II. Bei der Behandlung von Panofsky interessiert die beigegebene Tabelle, bei der drei Schichten der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk unterschieden werden (Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 366f. und Abb. 1). Sie ist einer Arbeit von Panofsky entnommen, wobei sich durch den Vergleich mit der Variante des Schulbuchs ein markanter Unterschied zwischen beiden feststellen lässt (Abb. 1, 2).

	Gegenstand der Interpretation	Art der Interpretation	Ausrüstung für die Interpretation
I.	Primäres oder natürliches Sujet, tatsachenhaft oder ausdruckshaft, das die Welt künstlerischer Motive bildet	Vorikonographische Beschreibung (und pseudoformale Analyse)	Praktische Erfahrung (Vertrautheit mit Gegenständen und Ereignissen)
II.	Sekundäres oder konventionales Sujet, das die Welt von Bildern, Anekdoten und Allegorien bildet	Ikonographische Analyse	Kenntnis literarischer Quellen (Vertrautheit mit bestimmten Themen und Vorstellungen)
III.	Eigentliche Bedeutung oder Gehalt, der die Welt „symbolischer" Werte bildet	Ikonologische Interpretation	Synthetische Intuition (Vertrautheit mit den wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes), geprägt durch persönliche Psychologie und Weltanschauung

Abb. 1) Tabelle zu Panofsky aus einem Schulbuch (aus: Wagner/Billmayer/Oswald 2013: 367)

Gegenstand der Interpretation	Akt der Interpretation	Ausrüstung für die Interpretation	Korrektivprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte)
I *Primäres* oder *natürliches* Sujet – (A) tatsachenhaft, (B) ausdruckshaft –, das die Welt *künstlerischer Motive* bildet	*Vor-ikonographische Beschreibung* (und pseudoformale Analyse)	*Praktische Erfahrung* (Vertrautheit mit *Gegenständen* und *Ereignissen*)	*Stil*-Geschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen *Gegenstände* und *Ereignisse* durch *Formen* ausgedrückt wurden)
II *Sekundäres* oder *konventionales* Sujet, das die Welt von *Bildern, Anekdoten* und *Allegorien* bildet	*Ikonographische Analyse*	*Kenntnis literarischer Quellen* (Vertrautheit mit bestimmten *Themen* und *Vorstellungen*)	*Typen*- Geschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte *Themen* oder *Vorstellungen* durch *Gegenstände* und *Ereignisse* ausgedrückt wurden)
III *Eigentliche Bedeutung* oder *Gehalt*, der die Welt *»symbolischer« Werte* bildet	*Ikonologische Interpretation*	*Synthetische Intuition* (Vertrautheit mit den *wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes*), geprägt durch persönliche Psychologie und *»Weltanschauung«*	Geschichte *kultureller Symptome* oder *»Symbole«* allgemein (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen *wesentliche Tendenzen des menschlichen Geistes* durch bestimmte *Themen* und *Vorstellungen* ausgedrückt wurden)

Abb. 2) Tabelle von Panofsky (aus: Panofsky 1991: 223)

Im Schulbuch fehlt die rechte Spalte, das „Korrektivprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte)" (Abb. 2). Damit wird die Auseinandersetzung mit Kunstwerken auf die „Ausrüstung für die Interpretation", also auf die Seite der interpretierenden Person reduziert, sodass die Gefahr einer Subjektivierung gegeben ist. Gerade aus einem Streben nach objektiver „Korrektheit" hat Panofsky das Korrektivprinzip eingeführt (Panofsky 1991: 214–222, Zitat 214). Gemäß dem Konzept der *organischen Situation* werden hierdurch Operationen der Interpretation am Einzelwerk um allgemeine Konzeptionen (Stil-Geschichte, Type-

n-Geschichte, Geschichte kultureller Symptome) ergänzt, sodass die Interpretation stets zwischen diesen beiden Elementen stattfindet – wobei ergänzt werden muss, dass die verschiedenen Ausformungen der „Traditionsgeschichte“ keine festen Bezugsgrößen sind, sondern im Forschungsprozess ebenfalls modifiziert werden können (Abb. 2).

III Das Konzept der *organischen Situation* in der Kunstpädagogik

Bisher wurde an Beispielen der Panofsky-Rezeption in der Kunstpädagogik gezeigt, wie das Konzept *der organischen Situation* dabei helfen kann, Vereinseitigungen in unterschiedlichen Bereichen des Umgangs mit Kunstwerken zu identifizieren und in eine fruchtbarere Auseinandersetzung zu überführen. Nun soll es darum gehen, dieses Konzept auf Bereiche in der Kunstpädagogik zu übertragen, ohne dass dort bisher eine Rezeption der Arbeit Panofskys stattfand. Das erste Beispiel betrifft einen Aspekt der kunstpädagogischen Forschung, das zweite einen des schulischen Kunstunterrichts.

a) In seiner *Einführung in die Kunstpädagogik* stellt Georg Peez zwei Arten der kunstpädagogischen Forschung einander gegenüber. Auf der einen Seite befindet sich die *bildungstheoretische hermeneutische Forschung*, zu der es heißt:

„Eine zentrale Legitimation, bildungstheoretisch bzw. hermeneutisch zu forschen, liegt in der Überzeugung begründet, dass erzieherische und pädagogische Prozesse prinzipiell unwiederholbar und einmalig sind; so singulär, dass es kaum sinnvoll wäre, diese Praxen und Prozesse selbst systematisch zu erforschen und auszulegen (ein Standpunkt, der diametral der empirischen Forschung entgegensteht“ (Peez 2018: 176).

In diesem Zitat ist auch schon die Alternative benannt, nämlich die *empirische Forschung*:

„Die Forschungsform der Empirie zielt auf Erkenntnisse, die auf (Sinnes-) Erfahrungen beruhen. Empirie basiert auf der Erfassung von u. a. kulturellen, biografischen oder sozialen Phänomenen, beispielsweise durch Beobachtungen und Befragungen. Wenn man eine empirisch basierte Erkenntnis hat, dann hat man kein Buch, keinen Zeitschriftenartikel gelesen und gedeutet, um sein Wissen zu erweitern, sondern man hat seine Erfahrungen, auf denen Erkenntnis beruht, ‚draußen‘ in der Welt gesammelt“ (ebd.: 179).

Berücksichtigt man die bisherigen Ausführungen zu Panofskys Konzept der *organischen Situation* – v. a. zur Gegenseitigkeit von allgemeinen Konzeptionen und einzelnen Dokumenten/Denkmälern –, dann dürfte schnell klar werden, dass das von Peez herausgestellte Gegeneinander von hermeneutischer und empirischer Forschung problematisch ist. Eine rein „empirisch basierte Erkenntnis“ (ebd.: 179) kann es nicht geben (vgl. z. B. Popper 1984: v. a. 61–73). Nach Panofsky gilt: „Den völlig ‚naiven‘ Betrachter gibt es nicht“, da Betrachtung immer mit einem „geistig-kulturellen Rüstzeug“ verbunden ist (Panofsky 2002: 21). Eine rein *bildungstheoretische hermeneutische Forschung* hingegen besitzt keinen Bezug zu konkreten Kunstwerken und zu realen pädagogischen Situationen. Es muss daher, eine *organische Situation* zwischen beiden Seiten berücksichtigt werden. Panofsky formuliert dies für den Umgang mit Geschichte, doch lässt sich dies problemlos auf die Forschung überhaupt ausweiten:

„Man hat zu Recht gesagt, daß die Theorie, wird sie nicht durch die Pforte einer empirischen Disziplin eingelassen, wie ein Geist durch den Kamin kommt und die Möbel in Unordnung bringt. Doch es ist ebenso richtig, daß Geschichte, wird sie nicht durch die Pforte einer theoretischen Disziplin eingelassen, die sich mit gleichen Phänomenen befaßt, wie eine Horde von Mäusen in den Keller schleicht und das Fundament unterwühlt“ (ebd.: 25).

Somit ist es notwendig, beide Seiten bewusst zu berücksichtigen.

b) Das zweite Beispiel stammt aus der schulischen Praxis. Es geht um die schrittweise Bilderschließung, die sich in unterschiedlichen Bereichen des Schulalltags, von Schulbüchern bis zu den Abituren, findet (vgl. zum Folgenden auch Nille 2020). Exemplarisch für diese Vorgehensweise kann auf eine Übersicht verwiesen werden, die der Internetseite *abipedia* entnommen ist (Abb. 3). Sie richtet sich an Schüler*innen und möchte diesen helfen, sich erfolgreich auf das Abitur vorzubereiten:

Abb. 3) Aufbau Bildanalyse (aus: http://www.abipedia.de/bildanalyse.php, abgerufen am 29.08.2021)

Es sind vier klar getrennte und aufeinander aufbauende Schritte vorgegeben. Diese Struktur wird auch im Begleittext hervorgehoben: „Die Bildbeschreibung darf nicht schon teilweise in der Einleitung erfolgen […]"; „Nach vollständiger Bildbeschreibung beginnt die eigentliche Bildanalyse"; „[D]ie Bildbeschreibung [nimmt] einen nicht unwichtigen Teil ein, den man auch von der Bildinterpretation klar trennen muss"; „Den letzten Teilschritt […] stellt die Bildinterpretation dar" (http://www.abipedia.de/bildanalyse.php).

Für die klare Trennung der einzelnen Punkte wird eine knappe Erklärung geliefert, nämlich dass die „Klausur ansonsten an Struktur verliert" (ebd.). Dem ist zuzustimmen, da die Gliederung für eine große Übersichtlichkeit und Klarheit sorgt. Andererseits ist es fraglich, inwiefern sich die einzelnen Schritte bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken wirklich so klar trennen lassen, ob man etwa ein Bild beschreiben kann, ohne es auch zu interpretieren – und umgekehrt. Ebenso ist es fraglich, weshalb gerade diese Reihenfolge eingehalten werden muss. Neben den obigen Ausführungen, dass es eine reine Betrachtung und damit Beschreibung – ohne „geistig-kulturelle[s] Rüstzeug" des Bertachtes (Panofsky 2002: 21) – nicht geben kann, lässt sich etwa darauf verweisen, dass einige der unter dem ersten Punkt angeführten Angaben, wie der „Künstler/Urheber" oder der „Entstehungszeitraum" vor allem bei älteren Kunstwerken in der Forschung oft umstritten und damit von der Analyse und Interpretation abhängig sind (Abb. 3). Ferner ist „Stilrichtung (Kunstepoche: z.B. Barock oder Impressionismus)" keine feststehende Tatsache, sondern eine allgemeine Konzeption, die es in Bezug auf konkrete Kunstwerke und deren Interpretation zu hinterfragen gilt (Abb. 3).

Es spricht also auch in diesem Fall viel für das Konzept der *organischen Situation*, d. h. für eine Gegenseitigkeit der angeführten Elemente. Da Panofsky selbst eine Tabelle zum Umgang mit Kunstwerken entworfen hat (Abb. 2), die womöglich den Eindruck

eines schrittweisen Abarbeitens erwecken könnte, gilt es, seine diesbezüglichen Ausführungen zu berücksichtigen:

„Ich habe in einer synoptischen Tabelle zusammengefaßt, was ich bis hierher deutlich zu machen versucht habe. Aber wir müssen in Erinnerung behalten, daß die säuberlich geschiedenen Kategorien, die in dieser synoptischen Tabelle drei unabhängige Bedeutungssphären anzuzeigen scheinen, sich in Wirklichkeit auf Aspekte eines Phänomens beziehen, nämlich auf das Kunstwerk als Ganzes, so daß bei der eigentlichen Arbeit die Zugangsmethoden, die hier als drei unzusammenhängende Forschungsoperationen erscheinen, miteinander zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozeß verschmelzen“ (Panofsky 1991: 222).

Mit diesem Verschmelzen „zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozeß“ wird deutlich, dass sich das Konzept der *organischen Situation* auch auf mehr als zwei Elemente ausweiten lässt, wodurch potenziell die Komplexität weiter zunimmt. Die einzelnen Schichten sind also gegenseitig aufeinander zu beziehen.

Zudem kommt das Konzept der *organischen Situation* noch in einer anderen Hinsicht zum Tragen: Denn es stehen die „säuberlich geschiedenen Kategorien“ (ebd.), die – wie es auf der Seite von *abipedia* richtig bemerkt wird – für eine klare Struktur sorgen, der „eigentlichen Arbeit“, bei der es sich um einen „organischen und unteilbaren Prozeß“ handelt, gegenüber (ebd.). Beides ist zu vereinen: Es gilt also, *Klarheit* und *Komplexität* zusammenzubringe. Bei einer tabellarischen Übersicht lässt sich die Gegenseitigkeit durch einen Doppelpfeil veranschaulichen, was die *Komplexität* steigert (Abb. 4). Wie *Klarheit* in der komplexen wissenschaftlichen Arbeit aussehen kann, zeigen die Arbeiten Panofskys beispielshaft – auch in dieser Hinsicht lohnt also die Lektüre.

IV Fazit und Ausblick

Es wurde an unterschiedlichen Problemstellungen exemplarisch gezeigt, wie Panofskys Konzept der *organischen Situation* beschaffen ist und inwiefern es für die Kunstpädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Die einzelnen besprochenen Konstellationen lassen sich in einer Tabelle übersichtlich festhalten (Abb. 4). Stets geht es darum, die Komplexität der Überlegungen zu steigern, indem häufig separat bearbeitete Dinge zusammengedacht werden.

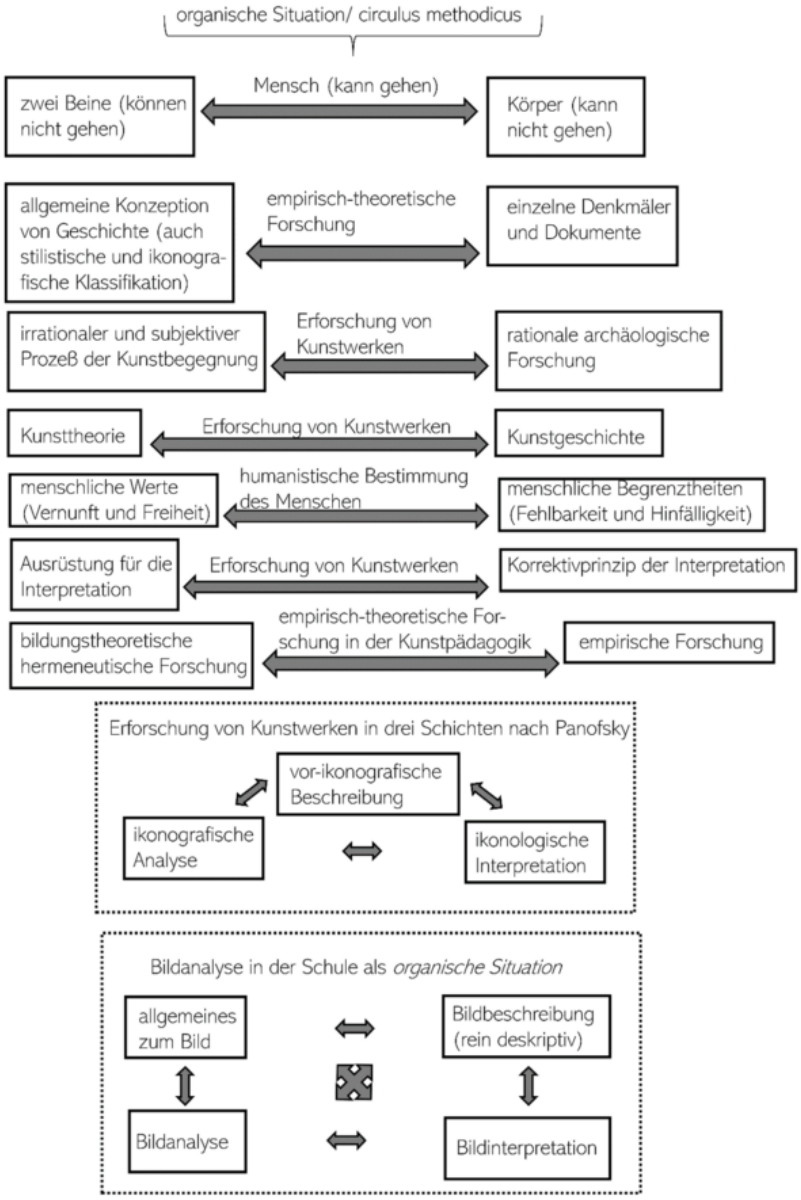

Abb. 4) Zusammenstellung der im Text behandelten organischen Situation

Die expliziten Ausführungen Panofskys zum Konzept der *organischen Situation* gehen von zwei sich ergänzenden Polen aus, die zusammengedacht ein Drittes ergeben. Gleichwohl spricht nichts dagegen, dass sich die Komplexität weiter steigern lässt, wenn man noch mehr Elemente berücksichtigt. Dies wurde an den letzten beiden Beispielen skizziert (Abb. 4).

Das dem Schulalltag entnommene Beispiel lässt auch eine zentrale Herausforderung erkennen, der sich die Auseinandersetzung mit Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik stellen muss. Da Panofskys streng im Feld der Wissenschaft arbeitet, müssen Wege gefunden werden, seine Arbeit auch in der Schule, in konkreten Unterrichtssituationen fruchtbar zu machen. Denkt man an die für die Oberstufe geforderte aber nicht näher erläuterte Wissenschaftspropädeutik (EPA Kunst 2005: 4, 7, 21), so wird dieser Punkt noch dringender. Die Diskussion der Möglichkeiten von Panofskys Arbeit in der Kunstpädagogik steht erst am Anfang. Wenn der Text dazu beiträgt, eine solche in Gang zu bringen, hat er sein Ziel erreicht.

Anmerkungen

[1] Die Ergebnisse einer entsprechenden Tagung wurden leider nicht publiziert. Vgl.: http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/events/pab2016-panofsky-and-beyond/pab2016-tagungskonzeption/ (abgerufen am 09.12.2020)

Literatur

Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (2011): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main.

Brenner, Dietrich (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 96–110.

Busse, Klaus-Peter (2016): Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, Oberhausen.

Dornhaus, Ellen (1981): Methoden der Kunstbetrachtung, Hannover.

EPA Kunst (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005, abrufbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjry7y5vtPyAhVUPuwKHW1KBo8QFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2FDateien%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F1989%2F1989_12_01-EPA-Kunst.pdf&usg=AOv-Vaw2borfH_CCGyPk5kxZpEFjP, abgerufen am 28.08.2021.

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (1999): Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption, Leipzig.

Nille, Christian (2020): Der Dreischritt Beschreibung – Analyse – Interpretation. Skizze eines Problemfelds schulischer Praxis zwischen Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, abrufbar unter: http://zkmb.de/der-dreischritt-beschreibung-analyse-interpretation-skizze-eines-problemfelds-schulischer-praxis-zwischen-kunstgeschichte-bildwissenschaft-und-kunstpaedagogik/, abgerufen am 10.03.2021.

Nille, Christian (2016): Kathedrale – Kunstgeschichte – Kulturwissenschaft. Ansätze zu einer produktiven Problemgeschichte architekturhistorischer Deutungen, Frankfurt am Main.

Panofsky, Erwin (1991): Ikonografie und Ikonologie. In: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, hg. von Ekkehard Kaemmerling Köln, S. 207–225.

Panofsky, Erwin (2002): Einführung. Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin. In: Erwin Panofsky: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln, S. 7–35.

Parnitzke, Erich (1934): Zum Nachdenken. „Zur Wesensdeutung des Kunstwerks“. In: Kunst und Jugend, S. 117f.

Pfeuffer, Barbara (2017): Abitur-Wissen Kunst. Werkerschließung, München.

Popper, Karl (1984): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg.

Preuss, Rudolf (2014): Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunter-

richt. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, abrufbar unter: http://zkmb.de/sinnes-und-sinnwahrnehmung-ueber-die-einbindung-von-kunst-und-kulturgeschichte-in-den-kunstunterricht/, abgerufen am 07.04.2020.

Schmidt-Maiwald, Christiane (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. Sammelband, Kunst + Unterricht. Seelze.

Wagner, Ernst/Billmayer, Franz/Oswald, Martin (Hg.) (2013): Kunst im Kontext. Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Paderborn.

Wirth, Uwe: Abduktion und ihre Anwendung. In: Zeitschrift für Semiotik, 1995, S. 405–424.