Kunst-/Bildgeschichte

Überlegungen zum kunstpädagogischen Umgang mit der „historischen Dimension“ von Bildern

Rolf Niehoff

Lässt sich eine Entwicklung der Kunst- bzw. Bildgeschichte erfassen und übersichtlich ordnen?

Am 12. Dezember 2003 fand in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften in Berlin ein wissenschaftliches Streitgespräch statt, in dem auch die Frage nach Entwicklungsmodellen der Kunst erörtert wurde. Im Laufe dieses Gesprächs äußerte der renommierte Kunst- und Bildwissenschaftler Horst Bredekamp, die Kunstgeschichte habe es »mit Stoffmengen zu tun, die das Fassungsvermögen des Gedächtnisses bei Weitem übersteigen« (Bredekamp 2005, S. 20).

Mit dieser Feststellung Bredekamps ist das Problem miterfasst, das Modellen anhaftet, die beanspruchen, eine geordnete Übersicht über die historische Entwicklung der Kunst vermitteln zu können. Ein solch uneinlösbarer Anspruch verbindet sich z.B. mit der traditionellen Stilgeschichte, die immer noch zur Konstruktion kunsthistorischer Entwicklungen genutzt wird. Bredekamp brachte somit auch zum Ausdruck, dass aufgrund der nicht mehr zu erfassenden Bildmengen eine Orientierung an diesem aus dem 16. Jahrhundert stammenden »Evolutionsmodell der Kunstgeschichte« (ebd. S. 13), das auf der genetisch orientierten Vorstellung basierte, »daß sich Kunststile aus Kunststilen entwickeln« (ebd., S. 18), für die Kunstwissenschaft nicht mehr zulässig ist.

Schon 1926 stellte der Kunsthistoriker Wilhelm Pinder die herrschenden Vorstellungen von einem stilgeschichtlichen Ablauf der Kunst in Frage. In seiner in diesem Jahr erstmalig erschienenen Publikation »Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas« spottete er, »daß sie [die Stile] nicht im Gänsemarsch einander folgen« (Pinder 1949, S. 37), und setzte dem seine These von der »›Ungleichzeitigkeit‹ des Gleichzeitigen« entgegen (ebd., S. 27).

Durch das vorgegebene, leitende Thema des Streitgesprächs in der Berlin-Brandenburgischen Akademie beschränkte sich die Feststellung Horst Bredekamps auf den Bildsektor „Kunst“. Wird sie jedoch, im Sinne eines offenen Bildbegriffs (Bering/Niehoff 2013, S. 35-60) auf das Gesamt der Gestaltungbereiche übertragen, gewinnt die Bedeutung ihrer Aussage für unsere inzwischen enorm bildgeprägte Kultur nochmal immens.

Um die Geschichtlichkeit bzw. die historische Entwicklung dieser riesigen Bildmengen zu erkunden, muss daher nach anderen Wegen gesucht werden, die in das Dickicht der Kunst-

bzw. Bildgeschichte führen und dieses transparenter werden lassen. Ein Pfad, der dazu beitragen kann, wird nun im Weiteren vorgestellt und erläutert.

Kunst-/Bildgeschichte rückwärts

Die essenzielle Bildungsaufgabe des schulischen Kunstunterrichts besteht darin, zwischen den Schülerinnen und Schülern, ihren Subjektivitäten, Identitäten, Lebens- und Erfahrungssphären und den Gegenständen, Zusammenhängen und Prozessen der historischen und aktuellen Bildkultur zu vermitteln (siehe das Schema dazu).

Schema zur essenziellen Bildungsaufgabe von Kunstpädagog(inn)en

In Lernprozessen, die sich mit dieser wesentlichen Aufgabe verbinden, können die Schülerinnen und Schüler auch bildgeschichtlich orientierte Kompetenzen erwerben. Für die Lernarrangements dafür bietet es sich an, von Bildern aus der Wahrnehmungssphäre der Schülerinnen und Schüler auszugehen. Ihnen eröffnet sich dadurch die Chance, einen differenzierten Einblick in die historische Gewordenheit der sie umgebenden gegenwärtigen bildgeprägten Kultur zu gewinnen und damit auch die geschichtlich-kulturelle Determiniertheit ihrer eigenen Persönlichkeit verstehen zu lernen. Denn in einer im erheblichen Maße bildbestimmten Kultur nehmen durch Bilder vermittelte Inhalte und Wirkungen einen prägenden Einfluss auf die individuellen Sozialisationen von Menschen, auf ihren Aufbau von Weltvorstellungen sowie auf ihr Handeln in der Welt.

Dieser fachdidaktische Ansatz lässt sich mit Überlegungen in Verbindung bringen, die der Kunstwissenschaftler und Fachdidaktiker Wolfgang Pilz schon 1973 mit dem didaktischen Prinzip einer »Kunstgeschichte rückwärts« anstellte, das er innerhalb seines Aufsatzes »Erziehung durch Kunstgeschichte« entwickelte (Pilz 1973). Wolfgang Pilz lehrte in den 1970er- und 1980er-Jahren als Kunstwissenschaftler an der Universität Essen in der Ausbildung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen. Mit seinem Prinzip »Kunstgeschichte rückwärts« verband er allerdings keinen Rechercheprozess, der beliebig vorn einsetzt, um dann strikt chronologisch linear zurück zu laufen. Seinen Vorschlag für eine kunsthistorische Auseinandersetzung mit Bildern setzte Pilz zudem in Beziehung zur Frage nach einer »Lernmotivierung« der Schülerinnen und Schüler. „Lernmotivierender Unterricht“, so schrieb er damals, »muß daher an Gegenstandsbereichen und Problemkreisen anknüpfen, die einerseits für Schülerinteressen relevant sind, andererseits engere oder weitere Beziehungen zum kunsthistorischen Materialfeld aufweisen und die Übertragung kunsthistorischer Fragestellungen und Methoden erlauben.« (ebd., S 47). In diesem Sinne lassen sich mit dieser Vorgehensweise im Unterricht die geschichtliche Verwoben- und Gewordenheit gegenwärtiger Bilder erkunden. Kennzeichnete Wolfgang Pilz noch aus traditionellen Gründen seinen historischen Ansatz mit dem Terminus »Kunstgeschichte«, so soll unter Berücksichtigung des offenen Bildbegriffs im hier erörterten Zusammenhang im Weiteren von »Bildgeschichte rückwärts« gesprochen werden. Denn das hier zugrundeliegende offene Bildverständnis bezieht zwar auch das weite Feld der ›Kunst‹ mit ein, umfasst aber alle kulturellen Gestaltungsbereiche, z.B. auch Design und Architektur. Im Unterschied zum Begriff ›Kunst‹, der immer schon eine Wertung impliziert, wird der Terminus ›Bild‹ deskriptiv und damit weitestgehend neutral verwandt.

Die Geschichte der Kunst bzw. die Geschichte der Bilder bis in die Gegenwart bietet sich als ein geradezu unerschöpfliches Reservoir an, in dem sich unterschiedliche, jedoch miteinander vernetzte Felder differenzieren lassen. Dazu zählt die enorme Fülle der Bildsujets und Bildmotive, die auf weitere Bildfindungen Einfluss haben. Überlieferte Darstellungsweisen, kompositionelle Gestaltungsmerkmale und bildnerische Techniken stellen weitere Felder dar, die für die historische Verwobenheit und Gewordenheit von Bildern bedeutsam sind.

Für den durch Wolfgang Pilz‘ »Kunstgeschichte rückwärts« angeregten Pfad »Bildgeschichte rückwärts« lassen sich die folgenden fünf ›leitenden fachdidaktischen Anliegen‹ benennen:

1) Anknüpfen an die visuelle Erfahrungssphäre der Schülerinnen und Schüler
2) Entwicklung des Verstehens für die geschichtliche Gewordenheit und Verwobenheit der uns gegenwärtig umgebenden Bildkultur
3) Förderung des Verstehens der historisch-kulturellen Determiniertheit der eigenen Bildvorstellungen und Bildwahrnehmungen und damit auch der eigenen Identität
4) Förderung des Verständnisses für die Vernetzung unterschiedlicher Bildsorten (Gemeint ist die Verflechtung von Bildern mit unterschiedlichen kulturellen Funktionen. Ein Bild aus dem Bereich der Kunst hat beispielsweise eine andere kulturelle Funktion als eine Werbebild oder ein Illustriertenfoto.)

5) Förderung des crossmedialen Wahrnehmens und Gestaltens von Bildern; das meint, dass Bilder, die mittels digitaler Technik erzeugt und verbreitet werden, mit Bildern, die Produkte traditioneller Mittel sind, verwoben sein können. Traditionelle Mittel sind zum Beispiel Ölmalerei, Bleistiftzeichnung, Bronzeplastik.

»Bildgeschichte rückwärts« und Bildgedächtnis

Auf die Entwicklung des fachdidaktischen Prinzips »Bildgeschichte rückwärts« haben neben den dargelegten fachdidaktischen Prämissen und kunstgeschichtlichen Erwägungen auch kulturwissenschaftliche Positionen Einfluss genommen, die z.B. ihren Ausdruck in Aleida und Jan Assmanns Begriff vom »Kulturellen Gedächtnis« oder im Projekt »Bilderatlas Mnemosyne« von Aby Warburg gefunden haben.

Mit dem überindividuell, kollektiv ausgerichteten Begriff »Kulturelles Gedächtnis« erfasst der deutsche Kulturwissenschaftler Jan Assmann »die Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewußtsein, unser Selbst- und Weltbild prägen« (Assmann, J. 2006, S. 70).

Zu diesen prägenden Elementen zählt somit auch das für eine »Bildgeschichte rückwärts« relevante, überlieferte historische Bilderreservoir. Den Prozess der Gedächtnis-Generierung beschreibt an anderer Stelle Aleida Assmann noch genauer und bezieht sich dabei sowohl auf das Individuum als auch übergreifend auf die Kultur. »Individuen und Kulturen«, so führt die Kulturwissenschaftlerin hier aus, »bauen ihr Gedächtnis interaktiv durch Kommunikation in Sprache, Bildern und rituellen Wiederholungen auf. Beide, Individuen und Kulturen, organisieren ihr Gedächtnis mit Hilfe externer Speichermedien und kultureller Praktiken« (Assmann, A. 1999, S. 19). Für die Relation dieser beiden Gedächtnisse muss jedoch ergänzt werden, dass in den differierenden Enkulturationsprozessen von Menschen deren jeweilige individuelle Gedächtnisse durch Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses voneinander abweichend quantitativ und qualitativ mitgeformt werden. Bei unterrichtlichen Umsetzungen des fachdidaktischen Prinzips einer »Bildgeschichte rückwärts« müssen entsprechende Unterschiede als Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern angenommen werden.

Auf der Vorstellung von einem »Kulturellen Gedächtnis« fußte auch der »Bilderatlas Mnemosyne« des Kulturwissenschaftlers Aby Warburg. Warburg bezog sich mit dem für sein kulturgeschichtliches Projekt gewählten Namen »Mnemosyne« auf eine Gestalt der griechischen Mythologie, auf die Titanin Mnemosyne, die Mutter der neun Musen. Der Begriff bezieht sich zudem auf das altgriechische Wort μνημοσύνη (übersetzt: Gedächtnis, Erinnerung). Etwa ab dem Jahre 1924 konzentrierten sich Warburgs bildwissenschaftliche Bestrebungen in dem großen Projekt dieses Bilderatlasses. Neben seiner Annahme eines vernetzten kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses, das auf die Herstellung und Wahrnehmung von Bildern Einfluss nimmt, lag diesem Projekt außerdem Warburgs Erkenntnis zu Grunde, dass wirksame Zeugnisse menschlicher Gestaltungen nicht nur in der Kunst zu suchen sind, sondern in allen Gebieten der Kultur. Eine Unterscheidung in ›high‹ und ›low culture‹, in Hoch-, Trivial- oder Populärkultur war daher für Warburgs Forschungen ohne Belang.

Warburgs Intention war es, etwa 2000 Bilder aus verschiedenen kulturellen Bereichen, unterschiedlicher Sorte und medialer Provenienz, auf ca. sechzig Tafeln zusammenzustellen, um damit das Bildgedächtnis der abendländischen Kultur entstehungsgeschichtlich, struktural sowie in seinen vorrangigen Motiven und Themen zu rekonstruieren und zu dokumentieren. Durch Aby Warburgs Tod im Jahre 1929 verblieb die Realisation seines ›Mnemosyne-Projekts‹ jedoch fragmentarisch. Im Jahre 2000 hat der Bild- und Kunstwissenschaftler Martin Warnke das ca. 2000 Bilder umfassende, von Aby Warburg hinterlassene gewaltige Fragment veröffentlicht (Warnke 2000).

Die mit Warburgs Projekt verbundene bildhistorische Vorgehensweise vermittelt dem fachdidaktischen Prinzip und Pfad »Bildgeschichte rückwärts« mehrere Impulse:

- Sie bereitete den offenen Bildbegriff vor.
- Mit ihr wurden zeitübergreifend Bilder unterschiedlicher Sorte, verschiedener Gestaltungsbereiche und heterogener medialer Provenienz miteinander vernetzt.
- Sie bedeutet eine wichtige Anregung für die Entwicklung der fachdidaktischen Rezeptionsmethoden »Crossover« (Loffredo 2013, S. 136-150) und »Kartografieren« (Busse 2008, Julien 2008).

Resümierende Bemerkung

Mit der essenziellen Bildungsaufgabe des Kunstunterrichts verbindet sich die Möglichkeit, die individuellen Bildgedächtnisse der Schülerinnen und Schüler durch das historische Reservoir unserer Bildkultur enorm zu erweitern. Dadurch kann die Einsicht der Lernenden in die geschichtliche Gewordenheit der gegenwärtigen Bildkultur deutlich vertieft werden. Eine wirksame unterrichtliche Umsetzung einer »Bildgeschichte rückwärts« setzt ein ausgeprägtes individuelles Bildgedächtnis der Kunstpädagogin bzw. des Kunstpädagogen voraus, das ihr bzw. ihm ermöglicht, zwischen aktuellen Bildern und Bildern des historischen Reservoirs differenzierte Bezüge herzustellen.

Literatur

– ASSMANN, ALEIDA: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999
– ASSMANN, JAN: Das kulturelle Gedächtnis, in: Derselbe: Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen, München 2006, S. 67–75
– BERING, KUNIBERT/NIEHOFF, ROLF: Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen 2013
– BREDEKAMP, HORST: Modelle der Kunst und der Evolution, in: DEBATTE, Heft 2: Modelle des Denkens. Streitgespräch in der Wissenschaftlichen Sitzung der Versammlung der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften am 12. Dezember 2003, Berlin 2005, S. 13–20
– BUSSE, KLAUS-PETER: Atlas: Bilder kartografieren, in: KUNST+UNTERRICHT, Heft 285/286/2008, S. 5–11
– JULIEN, MICHAEL: High culture meets low culture. Kartografieren als Rezeptionsmethode im Kontext soziokulturellen und medialen Wandels, in: IMPULSE. KUNSTDIDAKTIK 4|2008, S. 35–45
– LOFFREDO, ANNA MARIA/ NIEHOFF, ROLF: »Mensch im Gehäus« – gestalterisch- und rezeptiv-geschichtlich orientierter Unterricht in einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12, in: IMPULSE. KUNSTDIDAKTIK 11, Mai 2012, S. 16–26

– LOFFREDO, ANNA MARIA: Kunstunterricht und Öffentlichkeit. Kunstdidaktische Konzepte und Reflexionen zu Unterricht mit analogen und digitalen Anteilen im Kontext der Systemtheorie, Oberhausen 2013
– PILZ, WOLFGANG: Erziehung durch Kunstgeschichte, in: KUNST UNTERRICHT, Heft 21/September 1973, S. 44–47
– PINDER, WILHELM: Das Problem der Generationen in der Kunstgeschichte Europas, 4. Aufl., Köln 1949
– WARNKE, MARTIN (Hg.): Der Bilderatlas Mnemosyne, Gesammelte Schriften, Zweite Abteilung, Band II. 1, Berlin 2000