

Wolfgang Pilz

UNHISTORISCHE ODER KUNSTHISTORISCHE VERBILDUNG?

Überlegungen zur Kunstgeschichtslehre in ihrem Verhältnis zur Kunsterziehung 75 Jahre nach dem noch immer – wenn auch kritisch – zu verehrenden Heinrich Wölfflin anlässlich seines 120. Geburtstages am 21. Juni 1984

„Die Ziele einer kunstgeschichtlichen Fachbildung sind die Ziele einer allgemeinen Kunsterziehung geworden“. So schrieb vor 75 Jahren Heinrich Wölfflin, einer der letztlich bedeutendsten Vertreter des Fachs Kunstgeschichte in Forschung und Lehre.¹

Wie ist das Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunsterziehung heute? Es gibt eine Kunstdidaktik. Und als integrierten Sachbereich dieser Fachdidaktik gibt es auch eine Didaktik der Bild-, Kunst- oder Werkbetrachtung. Eine Didaktik der Kunstgeschichte aber gibt es nicht, also auch keinen Katalog sachgerechter, schülergemäßer und pädagogisch relevanter Lernziele für Kunstgeschichtsvermittlung in Schulunterricht und Lehrerausbildung.

Identifiziert man Kunstgeschichtsvermittlung und Kunstbetrachtung, braucht man Wölfflins Aussage einfach nur umzukehren: Die Ziele einer allgemeinen Kunsterziehung sind die Ziele von Kunstgeschichtsvermittlung in Schulunterricht und Lehrerausbildung geworden. Und dann hat man nur nach dem letzten Diskussionsstand über die Ziele der Kunsterziehung zu fragen.

Wird aber nicht – zumindest in der Lehrerausbildung – Kunstgeschichte vermittelt weit ab von Bildbetrachtung und weit über sie hinaus? Zum Beispiel in den sog. Übersichtsvorlesungen: von der Antike bis zur Gegenwart. Nun könnte man sagen, daß das gerade die Voraussetzungen seien, die den künftigen Lehrer für Bildbetrachtungen erst befähigen. Das hieße aber: die Ziele einer kunstgeschichtlichen Fachbildung und die Ziele einer kunstgeschichtlichen Lehrerausbildung wären tatsächlich gleich, und man befände sich nach 75 Jahren so weit gar nicht von Wölfflin entfernt.

Nun, das Zitat ist aus dem Kontext gerissen. Wölfflin fährt nämlich fort: „Kunstgeschichte kennen gilt als gleichbedeutend mit Kunst verstehen“. Diese Bedeutung aber hat Kunstgeschichte für die Kunstpädagogik längst nicht mehr, diese Bedeutung, die Wölfflin als „kunsthistorische Verbildung“ kritisiert: „Und eben das ist falsch, und das Laienpublikum kommt in ein ganz schiefes Verhältnis zur Kunst, indem es die Vorteile seines natürlich-unhistorischen Standpunktes preisgibt, ohne doch den anderen Standpunkt, den fachmännisch-historischen, gewinnen zu können.“²

Es ist, als hätte die Kunstpädagogik in ihrer Entwicklung Wölfflins Kritik beherzigt. Ohne hier die Geschichte der fachdidaktischen Diskussion in diesen 75 Jahren im einzelnen darstellen zu wollen, seien doch die Hauptpositionen charakterisiert in Bezug auf ein Kunstverständnis, das vermeintlich ohne Kunstgeschichte auskommt. Diese 75 Jahre Fachdiskussion als Geschichte darzustellen wäre auch insofern verfehlt, als sie eine historische Entwicklung im strengen Sinne gar nicht ergeben. Denn die Positionen lösen einander nicht eigentlich ab, sondern wie die Stimmen im Kanon tritt immer eine neue hinzu, während die vorigen sich daneben weiter behaupten – oder genauer: wie die Stimmen einer komplizierteren Polyphonie, in der die hinzutretende Stimme immer kontrapunktisch auf die vorhandene reagiert und sich dabei wie neu anhört, auch wenn sie nur die Umkehrung oder Spiegelung der alten ist oder – nach einer längeren Zeit – das thematische Material in seiner Grundgestalt sogar nur wiederholt. Nicht am Schreibtisch der fachdidaktischen Theoretiker und auch nicht am Katheder der Professoren, aber in der Praxis der Schule bestehen heute alle diese Positionen nebeneinander. Und nach einer Zeit heftiger Auseinandersetzungen können sie sich auch wie unter einem Dach vereint fühlen – unter dem jüngsten und zugleich ältesten Schlagwort: „Ästhetische Erziehung“.

Da ist zunächst der Standpunkt des Künstlers – der bis heute noch wohl verbreiteste unter Kunsterziehern: „Man weiß“, sagt Wölfflin an anderer Stelle,³ „daß Künstler für Erörterungen über die historische Stellung eines Bild-

werks nur ein mäßiges Interesse zu haben pflegen. Sie fragen: wie wirkt es? ist es groß gesehen? ist es stark und ursprünglich empfunden? usw. Das ist der ästhetische Standpunkt, für ein der Kunstwerk der natürlichste“, meinte Wölfflin – ich würde, wenn überhaupt, dann doch eher sagen: für einen Künstler der natürlichste oder doch ein durchaus legitimer Standpunkt. Denn es ist der von Berufsinteressen getragene Standpunkt des Fachmanns. In dem Maße allerdings, in dem der Beruf des Kunsterziehers zum Brotberuf des Künstlers wurde, ging dieser Standpunkt jedoch ein in die Kunstpädagogik, unterstützt freilich auch gerade durch die Wirkung von Kunsthistorikern wie Lichtwark, Wölfflin oder Hartlaub.⁴ Aufgrund eines Analogieschlusses basieren die auf den Standpunkt des Künstlers zurückgehenden didaktischen Ansätze zur Vermittlung eines Kunstverständnisses auf der Annahme, daß das bildnerische Eigenschaften des Schülers und die Bildbetrachtung nur eng genug aufeinander bezogen zu werden brauchen, um das Lernziel „Kunstverständnis“ zu erreichen. Abgesehen von den Grenzen dieses Prinzips, v.a. in Hinsicht auf den Zugang zu historischer Kunst⁵, wäre zu fragen, was der Lernerfolg eines solchen didaktischen Vorgehens überhaupt sein kann. Wenn nicht geradezu Frustration, Minderwertigkeitsgefühle und autoritärer Respekt angesichts der unerreichen Meisterschaft, so bestenfalls ein ‚Kunstverständnis‘ als Liebe zur Kunst und als ästhetische Genußfähigkeit. Denn die Schüler werden ja nicht als Künstler ausgebildet, die der Meisterschaft nacheifern, können also mit dem Standpunkt des Künstlers als Fachmann gar nichts anfangen.

Kunstverständnis als ästhetische Genußfähigkeit ist – wie der moderne Didaktiker das nennt: der hedonistische Aspekt. Und dieser Aspekt von Kunstverständnis ist zweifellos ganz wesentlich für eine allseitige Entfaltung der Persönlichkeit, der ja Bildung und Erziehung dienen sollen. Wölfflin sagt sogar: „hier liegen die wichtigsten Ziele für die Erziehung des Kunstsinns“. „Genuß am Kunstwerk“ ist für ihn Genuß jener „Art vollkommener Darstellung, die das Sehen leicht und freudig macht und an Stelle eines unsichern und stückweisen Wahrnehmens das restlose starke Empfangen setzt, das dem Menschen ein ganz neues Lebensgefühl gibt“. Denn das Kunstwerk ist „in dieser durch und durch bedingten Welt, wo eines sich ans andere anlehnt, etwas Unbedingtes. Der Eindruck ist verblüffend schon bei kleinem Format, er steigert sich mit zunehmender Größe und wird ungeheuerlich-unbegreiflich ... Man glaubt dann, in einer anderen Welt zu sein.“ „Das ist nichts Selbstverständliches, auf solche Werte zu reagieren, dazu gehört Kultur“. Daß aber diese Werte „durch die historischen Interessen so sehr verdunkelt werden konnten, das eben“ nennt Wölfflin „kunsthistorische Verbildung“⁶. Wo in einer solchen „Erziehung des Kunstsinns“ Gefahren einer unhistorischen Verbildung liegen, machen Wölfflins Formulierungen wohl selbst deutlich:

- „das restlose starke Empfangen. ... das dem Menschen ein ganz neues Lebensgefühl gibt“,
- das Kunstwerk als „etwas Unbedingtes“ in der „durch und durch beding-

ten Welt“,

– der Eindruck, der „ungeheuerlich-unbegreiflich“ wird,

– der Glaube, „in einer anderen Welt zu sein“.

Der Genuß läuft Gefahr zu blinder Ehrfurcht, die Entfaltung der Persönlichkeit zu Erlahmung in autoritärer Passivität, das Kunstwerk zur Droge und die Auseinandersetzung mit ihm zu Realitätsflucht verbildet zu werden. Vor allem aber und insgesamt droht eine Verbildung von Emotionalität in Irrationalität.

Wie lange nach Wölfflin noch die bei ihm nur latenten, erst im Faschismus manifest gewordenen Gefahren drohten, zeigt sich z.B. in den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Kunst von 1963: „Das Irrationale im Kunstwerk kann nur erahnt und von der Empfindung erfaßt werden“. Den Schüler betreffend heißt es dort: „die Sphäre seiner Besinnung und Haltung wird angesprochen“ und weiter: „Vom Erlebnis ... führt die Betrachtung ... zum Erspüren des zeitlos Gültigen“⁷.

Auch von solchen Gefahren einer unhistorischen Verbildung von Kunstverständnis einmal abgesehen, stellt Wölfflins „Erziehung des Kunstsinns“ doch noch eine Verkürzung dar – gerade in Hinsicht auf den hedonistischen Aspekt. Kunstgenuß bleibt auch als solcher nur oberflächlich, solange er nicht mit Erkenntnis verbunden, durch Erkenntnis vertieft wird. Und eine ganz wesentliche Vertiefung des Kunstgenusses wird dem Kunstsinns-Zögling von Wölfflin vorenthalten, ob wissenschaftlich sei dahingestellt, denn erst 12 Jahre später benennt er sie: „Wer die Welt als Historiker zu betrachten gewohnt ist, der kennt das tiefe Glücksgefühl, wenn sich für den Blick, auch nur streckenweise, die Dinge klar nach Ursprung und Verlauf darstellen, wenn das Daseiende den Schein des Zufälligen verloren hat und als ein Gewordenes, ein notwendig Gewordenes verstanden werden kann. Um zu diesem Gefühl zu gelangen, muß man ... Bescheid wissen um die Gründe der vorliegenden geschichtlichen Gestalt“⁸.

Diese historische Dimension auszulassen, also z.B. Kunstbetrachtung unmittelbar an die bildnerischen Versuche des Schülers anzuknüpfen, ohne den speziellen Stellenwert dieses konkreten Objekts innerhalb der Gesellschaft und in der Zeit seiner Entstehung mitzuvermitteln, birgt über die Einschränkung des hedonistischen Tiefgangs hinaus weitere pädagogische Gefahren. Ein solches Verfahren, das seit den zwanziger Jahren in der sog. „Kindgemäßen Kunsterziehung“ oder „Musischen Bildung“ gebräuchlich ist und dessen Wiederbelebung gerade in der jüngsten Renaissance einer subjektorientierten ästhetischen Erziehung bedenklich nahe liegt, drosselt nämlich nicht nur eo ipso jeden Keim eines Geschichtsbewußtseins ab, sondern läßt sogar ausgesprochene Sozialisationsstörungen nicht ausschließen. Wenn Hartlaub z.B. fordert, die „Erziehung des Kindes zur Kunst“ über eine „Bereitstellung der Kunst für das Kind“ erfolgen zu lassen und dem Schüler je nach Altersstufe sog. „wahlverwandte Kunst“ vorzulegen (z.B. prähistorische oder archaische, ägyptische

oder indopersische, frühmittelalterliche oder byzantinische)⁹, so kann der Prozeß der Sozialisation des Kindes in seine eigene Gesellschaft auf ihrer aktuellen historischen Entwicklungsstufe dadurch nur gestört werden. Denn solche Kunst ist entstanden in einer Gesellschaft, bzw. auf einer Stufe gesellschaftlicher Entwicklung, die ganz anders ist als die, in der der Schüler sich zu verhalten lernen soll. Zudem wird der Eindruck erweckt, als sei alles überall und zu allen Zeiten gleich und könne sich nicht verändern und schon gar nicht verändert werden. Die Vorlage „wahlverwandter Kunst“ ist gewiß ein Extrem, das so naiv hoffentlich nicht mehr und nie wieder praktiziert wird. Aber es ist ein konsequentes Extrem, nämlich die extreme Konsequenz aus dem Standpunkt des Künstlers in Bezug auf das Lernziel ‚Kunstverständnis‘.

Eine andere Auffassung von ‚Kunstverständnis‘ leitet die Vertreter des formalen Kunstunterrichts seit den 60er Jahren¹⁰. Den emotional-hedonistischen Aspekt ergänzen oder vielmehr ersetzen sie durch einen rational-kognitiven, indem sie dem Schüler Kunstwerke als Modelle bildnerischen Denkens zur nunmehr bewußten Verfügung stellen. Aber auch sie lassen die historische Dimension dieser Modelle unbeachtet, d.h. den Stellenwert, den Bedingungs- und Wirkungszusammenhang dieser besonderen Art des Denkens innerhalb der allgemeinen ideellen, kulturellen und materiellen (politisch-ökonomischen) Entwicklung der Gesellschaft. Und so bleibt ein Teil der Gefahren bestehen. V.a.: der Schüler lernt die unterschiedlichsten bildnerischen Denkweisen und Gestaltungsmöglichkeiten kennen, als wären sie zu jeder Zeit, in jeder Situation und zu jedem Zweck jedem verfügbar und abhängig nur von der konkreten Intention des individuellen Subjekts. Wölfflin: „Nicht alles ist zu allen Zeiten möglich“¹¹.

Auch das seit ca. 1970 gegen diesen formalen Kunstunterricht gerichtete Konzept „Visuelle Kommunikation“ geht letztlich nicht von dem durch Wölfflin proklamierten „natürlich-unhistorischen Standpunkt“ ab, etwa in Richtung auf den historischen, sondern vermeintlich weiter, über diese Alternative hinaus, indem es einen neuen Standpunkt einbringt, den politischen Standpunkt nämlich, der nicht mehr allein auf Kunst, sondern viel umfassender auf visuelle Kommunikation schlechthin zu beziehen ist. Was soll man da noch mit einem auf Kunst bezogenen historischen Standpunkt? Zumal Kunst in diesem Konzept „ein Randphänomen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit“ ist, denn „als sozial relevantes Kommunikationsmedium fällt sie aus“. Und über jede ernsthaftere Widerspiegelungstheorie entschlossen wegschreitend erklärt man: „Wichtiges Lernziel des auf Bildende Kunst bezogene Unterrichts ist die ‚Diskriminierung‘ von Kunst als Instrument von Herrschaft“¹².

Man braucht freilich nur zu erkennen, daß der historische und politische Standpunkt eng zusammengehören und daß Kunst in der Vergangenheit das wichtigste Medium der visuellen Kommunikation gewesen ist. Denn die Analyse der akuten Korrelation zwischen einem aktuellen Medium oder Objekt und der gegenwärtigen gesellschaftlichen Totalität bleibt ohne die wissen-

schaftliche Erfahrung der Geschichte solcher Korrelationen unverifizierbar, da weder empirisch zu bestätigen noch logisch zu beweisen und evident bestenfalls für Gleichgesinnte. Das heißt: ohne Beleg mit geschichtlichen Vergleichsmodellen für derartige Korrelationen bleiben Aktualanalysen durch jeden ideologisch bedingten Einstellungswechsel umkehrbar oder zumindest entscheidend zu modifizieren¹³.

Diese Erkenntnisse, verbunden mit der Frustration des „Medienoptimismus“, führen sehr bald zur Revision des Konzepts „Visuelle Kommunikation“ und unter dem nun alles übergreifenden Begriff „Ästhetische Erziehung“ nicht nur zur Kunst zurück, sondern auch auf den historischen Standpunkt nicht gerade hin, aber doch auf ihn zu¹⁴. Jedenfalls mehren sich seit Mitte der 70er Jahre in kunstpädagogischen Zeitschriften historisch orientierte Analysen von Kunstwerken. Nur der geringere Teil von ihnen stammt von Kunstwissenschaftlern: Einzelwerkanalysen zwar, doch mit einer dem „fachmännisch-historischen Standpunkt“ entsprechend diaphanen Struktur, durch die kunstgeschichtliche Zusammenhänge wenigstens durchschimmern. Zum weitaus größeren Teil jedoch sind diese Analysen von Kunstpädagogen selbst erarbeitet, als sollten sie Wölfflin noch immer widerlegen, als sei seine Klage nicht durch die 75 Jahre Kunstunterricht, Lehrerausbildung und didaktische Diskussion vollständig gegenstandslos geworden: „Das zusammenhanglose Einzelstück hat keinen Wert mehr für den einseitig historisch interessierten Sinn, und der ehrliche Dilettantismus, der nur da und dort herausnimmt, was ihm gefällt, ist selten geworden“¹⁵.

Es ist nun längst überfällig, diese Klage genau umzukehren: Der historische Zusammenhang hat keinen Wert mehr für den einseitig am Einzelstück interessierten Sinn, der nur da und dort herausnimmt, was ihm gefällt (und das heißt – da wo es überhaupt zählt – nach Studentenbewegung und Konzept ‚Visuelle Kommunikation‘ immer noch – gottseidank noch immer: was ihm politisch gefällt).

Eine der Ursachen dafür hat schon vor fast zehn Jahren Jörg Boström aus seiner Erfahrung als Student, Lehrer und Fachleiter heraus benannt: „Im Verlauf seines Studiums lernt der Kunsterzieher Inhalte und Methoden der Kunstgeschichte nur oberflächlich kennen. ... Für den Kunsterzieherstudenten sind die (kunsthistorischen) Veranstaltungen meist neben der künstlerischen Tätigkeit eine lästige Pflicht. Erst die unmittelbare Anforderung des Unterrichts während der Referendarausbildung bringt in der Regel erste Auseinandersetzungen mit Methoden der Werkanalyse, der Stilkritik, der Interpretation usw. Diese Lücken werden meist unabhängig vom Stand der kunstwissenschaftlichen Forschung im Unterricht selbst und individuell von dem einzelnen Kunstpädagogen gefüllt. ... Im Ausbildungsunterricht wird dieser kunstgeschichtliche ‚Eigenbau‘ an die Referendare weiter vermittelt. Es entsteht auf diese Art neben der Kunstgeschichte der Hochschulen eine hausgemachte Kunstgeschichte, die sich hinter dem Begriff ‚Werkbetrachtung‘ verbirgt. ... Gespeist

wird diese Kunstgeschichte . . . durch die Museumstätigkeit am jeweiligen Schulort und aus finanziell erreichbaren . . . Publikationen der Kunstgeschichte, die ein übersichtliches Forschungsgebiet auch außerhalb der spezifisch fachwissenschaftlichen Diskussion anbieten. Der Kunsthistoriker liefert so gelegentlich dem Kunstpädagogen den „Stoff“, mit dem dieser dann Unterricht organisiert. Die Kunstgeschichte hat für den kritischen Kunsterzieher demnach das Gesicht, das sich in solchen Publikationen zeigt“¹⁶.

Eine andere Ursache, nämlich eben dieses „Gesicht der Kunstgeschichte“, hat etwa zur gleichen Zeit der Kunstwissenschaftler O.K. Werckmeister beschrieben: „Seit hundertsechzig Jahren ist in der akademischen Disziplin Kunstgeschichte daran gearbeitet worden, die unermessliche Menge von Kunstwerken aus allen Orten und Zeiten zu reproduzieren und historisch zu erklären. Heute kann diese Wissenschaft infolge ihrer eigenen Expansion dem Bewußtsein eines einzelnen keine grundsätzlichen Erkenntnisse über Kunst mehr vermitteln. Kunstverständnis erscheint nur noch als extensives Wissen möglich, und dieses Wissen ist, statt in fernen und unbekanntem Objekten, hinter den endlosen Bücherwänden der Bibliotheken dem einzelnen Denken entzogen. Die objektivierte Erfahrung wird wieder unbekannt. Wie allgemein in der gegenwärtigen Zivilisation, zu der die Kunstgeschichte gehört, ist auch hier eine ursprünglich rationale Zweckbestimmung, den Menschen Realität zu vermitteln, in Institutionen und Produkten verwirklicht worden, deren Perfektion jene Zweckbestimmung bis zur völligen Entfremdung transzendiert“¹⁷.

Seither – in den letzten 10 Jahren – hat sich an alledem einiges verändert, in der Hochschulausbildung des Kunsterziehers, im „Gesicht der Kunstgeschichte“ und mithin auch in der Zusammenarbeit von Kunstwissenschaftlern und Kunstpädagogen.

Für die Hochschulausbildung sei als Beispiel die Universität-Gesamthochschule Essen genommen: Hier wird zum einen versucht, durch kontinuierliche Lehrangebote den Studenten die Methoden der Kunstwissenschaft möglichst breit und eindringlich zu vermitteln (von den „Klassikern“ Riegl, Dvořák, Wölfflin, Warburg über die Strukturanalyse Sedlmayrs und die Ikonologie Panofskys bis hin zu methodisch unterschiedlichen Ansätzen einer historisch-materialistischen Kunstwissenschaft, sowie – von anderen Kollegen – auch Šemiotik). Zum anderen wird versucht, kunstgeschichtliche Kenntnisse weniger additiv zu vermitteln, d.h. nicht mehr in Lehrangeboten, die nur den wechselnden momentanen Interessen des Dozenten folgend, wild durch die Zeiten springen, sondern in kontinuierlichen synchronen oder diachronen Überblicken unter konstanten Untersuchungsaspekten. Zum dritten wird versucht, die kunsthistorischen Veranstaltungen neben den künstlerisch-praktischen weniger als „eine lästige Pflicht“ erscheinen zu lassen, in der ständigen Bemühung nämlich, beide und zudem auch die fachdidaktischen Studienanteile aufeinander zu beziehen (gestalterisch-praktische Auseinandersetzungen z.B. mit kunst-

wissenschaftlichen Gegenständen und Fragestellungen, Ausstellungen, Ton-Bild-Serien, Herstellung von sinnlich erfahrbarem Unterrichtsmaterial). So viel zum Beispiel Essen – von anderen Hochschulen wäre gewiß ähnliches zu berichten.

Auch das „Gesicht der Kunstgeschichte“ als akademische Disziplin und „Stofflieferant“ der Kunstpädagoginnen hat sich verändert. Genauer: es ist ein neues Gesicht hinzugekommen, ein Gesicht, das sich weitgehend identifizieren läßt mit dem Namen „Ulmer Verein/Verband für Kunst- und Kulturwissenschaften“¹⁸. Dieses neue Gesicht ist nicht mehr nur idealistisch geprägt durch den Geist, der weht, wo er will, und auch nicht mehr nur positivistisch in Datierungs- und Zuschreibungsfragen oder Problemen der Stildifferenzierung und ikonographischen Motivatologisierung vergraben. Die Geschichte der Kunst wird nicht mehr als eine absolut selbständige Entwicklung gesehen, sondern in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit erkannt.

Dieses neue Gesicht bestimmt an manchen Orten die Lehrerbildung und zeigt sich dem Kunstpädagogen zudem in „finanziell erreichbaren Publikationen“, wie die Verlagsprogramme von DuMont u.a. bis zu und vor allem „anabas“ beweisen. Und es zeigt sich – obwohl noch immer nicht genügend – auch in kunstpädagogischen Fachzeitschriften. Was aber Werckmeister vor 10 Jahren feststellte, hat auch dieses neue Gesicht der Kunstgeschichte nicht verändert, eher sogar noch deutlicher gemacht: die Expansion von Einzelarbeiten, welche Teil- und Detailprobleme untersuchen, die Expansion einer immer mehr arbeitsteilig werdenden Forschung, die sich zwar nicht mehr so peripheren Fragen zuwendet wie weite Teile der traditionellen Kunstwissenschaft, doch nichtsdestoweniger immer weiter spezialisiert und Ganzheiten, Gesamtheiten, Zusammenhänge aus den Augen und mehr und mehr den Überblick verliert, die Expansion einer Wissenschaft also, die „dem Bewußtsein eines einzelnen keine grundsätzlichen Erkenntnisse über Kunst mehr vermitteln“ kann, „Kunstverständnis ... nur noch als extensives Wissen möglich“ erscheinen läßt und „deren Perfektion jene Zweckbestimmung bis zur völligen Entfremdung transzendiert“.

Zwar mit einem neuen und en detail gesellschaftlich relevanteren Gesicht, aber mit diesem alten Gebrechen zeigt sich dem Kunstpädagogen die Kunstwissenschaft heute. Dieser, geprägt durch die seit Wölfflins kunstpädagogischem Eingriff 75-jährige Didaktikdiskussion, ist nun gewiß nicht jemand, der statt lauter Bäumen lieber den Wald sehn möchte. Und wenn auch – oder gerade weil so immer weniger „hausgemacht“, bleibt Kunstgeschichte für ihn Werkbetrachtung, Einzelwerk Betrachtung, freilich inzwischen historisch orientierte Einzelwerk Betrachtung oder besser: Werkanalyse.

Die sich seit Mitte der 70er Jahre in kunstpädagogischen Zeitschriften mehrenden Werkanalysen erfüllen (soweit sie hier überhaupt zählen) alle mehr oder weniger die von Boström damals erhobenen Forderungen an die Werkbetrachtung oder zumindest doch – in unterschiedlich wechselnder Konzentra-

tion – die eine oder andere. Boström forderte:

- die „Berücksichtigung von historischen Situationen eines Werkes, d.h. der ökonomischen Voraussetzung, der Machtverhältnisse, des Auftraggebers und der gesellschaftlichen Rolle des Werkes“;
- die Untersuchung „seines späteren Verwendungszusammenhangs: die gegenwärtige Funktion des Werkes als Prestigewert, als Kapitalstillegung, als Repräsentation“;
- die „Berücksichtigung der sozialen, politischen und ökonomischen Lage des Künstlers, seiner psychologischen Zwänge, des kulturellen Umfelds sowie seiner subjektiven Intention, die nicht voll im Auftragswerk durchschlägt usw.“;
- die Einbeziehung „des handwerklich-technischen Fertigungsprozesses, Arbeitsdauer, Techniken, Materialien, kurz des gesamten materiellen Bereichs zur Herstellung eines Werkes“¹⁹.

Wie gesagt: Werkanalysen, die solchen Forderungen nachkommen, häufen sich seither, sei es „hausgemacht“, sei „gespeist durch Publikationen der Kunstgeschichte“, der Kunstgeschichte mit dem neuen Gesicht (häufen sich noch – wann auch hier eine „Wende“ ansteht, ist eine andere Frage). Und um gar kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: ganz ohne Zweifel ist das auch durchaus zu begrüßen. Solche Analysen stehen weit über der herkömmlichen Werkbetrachtung, die vom „natürlich-unhistorischen Standpunkt“ aus betrieben wurde, und es kann gar nicht genug von ihnen geben. Aber gäbe es auch unzählige, genügen, dem historischen Standpunkt genügen, könnten sie nicht, solange sie additiv sich reihen ohne innere Konsistenz. Der „Vater der wissenschaftlichen Kunsthistoriographie“, Johann Joachim Winckelmann, schrieb 1764 mit seiner „Geschichte der Kunst des Alterthums“ – nach Jauss – die erste Kunstgeschichte, die „sich den übergreifenden Zusammenhang nicht von der pragmatischen Historie zu erborgen (braucht), da sie eine eigene und höhere Konsistenz beanspruchen kann“²⁰. Im Laufe der Geschichte der Kunstgeschichte verschwand diese eigene Konsistenz immer mal und kehrte gewandelt wieder. Heute ist nicht nur sie restlos verloren, sondern auch jeder von irgendeiner Art Historie erborgte, übergreifende Zusammenhang unerkennbar, aufgelöst in additiver Reihung und systemloser Streuung von Einzeluntersuchungen. So modifiziert sich denn Wölfflins Warnung nach 75 Jahren: „das Laienpublikum kommt in ein ganz schiefes Verhältnis zur Kunst, indem es die Vorteile (oder Nachteile) seines natürlich-unhistorischen Standpunktes preisgibt, ohne doch den anderen Standpunkt, den fachmännisch-historischen, gewinnen zu können“²¹.

Dabei hatte Boström damals diesen eigentlich-historischen Standpunkt schon beschworen – mit den Worten von Bertold Brecht – am Ende seiner Ausführungen, als Ziel: „die Dinge in ihrer Entwicklung als sich verändernde, von anderen Dingen und allerhand Prozessen beeinflusste, veränderbare Dinge zu betrachten“²².

Die seit Boströms Forderungen sich verbreitende Art der Werkanalyse erreicht von diesem Ziel nur einen Teil, nämlich: die Dinge als von Anderem beeinflusst zu betrachten. Das ist viel und das ist wenig. Viel ist es, weil die bis dahin praktizierte „Amputation“ – wie Boström es nannte – geheilt wird, die Amputation, deren Sinn es war, „das Kunstwerk als absolut, d.h. losgelöst von seinen Produktions- und Rezeptionsbedingungen darzustellen als Vehikel für eine Kunstideologie, die Kunst als nicht gesellschaftlich vermittelt und daher auch nicht als gesellschaftlich wirksam ausweisen muß“, als Mittel einer Erziehung, die „ein Teilbereich der Ideologie einer zerfallenden bürgerlichen Gesellschaft (ist), in der die Individuen und Objekte frei handelbar, aber nicht frei handlungsfähig, ohne Zusammenhang (sic!) und ohne soziale, historische und politische Bildung sein sollen. Das für sich selbst stehende Kunstwerk entspricht dem auf sich selbst gestellten, zur Organisation und zur Solidarisierung unfähigen Einzelnen“²³.

Wenig jedoch ist es, was die neue Art der Werkanalyse erreicht, weil die genannte Amputation wohl geheilt, aber nicht verhindert wird. Es bleibt nachwievor bei der Analyse eines Einzelwerks, das zwar nicht mehr als absolut, als autonom betrachtet, sondern mit Geschichte verbunden wird, doch diese Verbindung ist eindimensional. Vom Einzelwerk aus wird sozusagen das Lot gefällt auf den gesellschaftlichen Hintergrund. Als Figur vor diesem Grund aber bleibt es weiterhin „für sich selbst stehen“, weil eben zu unmittelbar und punktuell mit der jeweiligen gesellschaftlichen Situation verbunden, die selbst nur ein winziger Ausschnitt aus der sozialgeschichtlichen Entwicklung ist. Das einzelne Kunstwerk zieht dann gleichsam an diesem Lot das Stückchen gesellschaftlichen Hintergrund nur mit in die Isolation.

Wölfflin: „Das isolierte Kunstwerk hat für den Historiker immer etwas Beunruhigendes. Er wird versuchen, ihm Zusammenhang und Atmosphäre zu geben. Das kann in doppelter Weise geschehen, einmal so, daß man es in den Werdezusammenhang hineinstellt, die Vor- und Nachstufen aufsucht, dann indem man das Zeitgenössisch-Verwandte heranholt und damit einen Kreis um es herumzieht. . . . Nichts entsteht ohne Zusammenhang mit Früherem, und alles wird wieder Vorstufe für Späteres. So im Œuvre des einzelnen Künstlers, so im Zusammenhang der Generationen“²⁴.

Und weiter Wölfflin: „Ein Bild stellt etwas vor, ein Bau dient einem Zweck, ein Mal hat einen Sinn; das muß erklärt werden“. Aber: „erklären heißt auch, die vereinzelte Erscheinung in ihren geschichtlichen Zusammenhang hineinstellen, wodurch sie erst eigentlich deutlich werden kann. Und ist das geschehen, so fragt man, warum an dieser Stelle gerade diese Kunstform sich gebildet hat, und dieses Warum? verlangt noch einmal eine besondere Erklärung, die in der bloßen Beschreibung der Situation nicht gegeben ist“²⁵. Das Herauspräparieren des Einzelwerks aus dem freilich nur relativ selbständigen Zusammenhang künstlerischer Entwicklung und das direkte Einsetzen dieser vereinzelten künstlerischen Erscheinung in den sozialgeschichtlichen Bedingungs-

rahmen entwertet Kunst als besondere Art menschlicher Aktivität zu einer bloß passiven Spiegelung andersartiger Aktivitäten²⁶. Zudem vermittelt ein solches Vorgehen eine statische Auffassung von der Kunst. Denn so unmittelbar und punktuell in der Gesellschaftsgeschichte verankert, erscheint das Einzelwerk der jeweiligen, selbst wie ein Mosaiksteinchen aus dem Entwicklungszusammenhang herausgebrochenen, historischen Situation unlöslich verhaftet. Abgesehen davon, daß damit die Dialektik von Widerspiegelung und schöpferischer Umgestaltung der Realität²⁷ nicht erfassbar, künstlerische Utopien oder auch nur Gegenmodelle unwirksam werden, bleiben v.a. die entscheidenden Momente von Geschichtserfahrung überhaupt: ENTWICKLUNG und VERÄNDERUNG vollständig außerhalb des Blickfelds, und mit ihnen fallen auch die in Hinsicht auf Geschichtsvermittlung wesentlichsten Lernziele aus.

Außerdem: die neue Einzelwerkanalyse „kommt in ein ganz schiefes Verhältnis zur Kunst“. Die eindimensionale Verbindung des Kunstwerks mit Sozialgeschichte führt nämlich letztlich nicht oder nur unzureichend zum Verständnis von Kunst. Es gibt in der Kunstgeschichte mit dem „neuen, hausgemachten oder akademisch gelieferten Gesicht“ zwei Arten des Erkenntnis oder Erkenntnisvermittlung leitenden Interesses. Die eine benutzt das Kunstwerk nur als Vorwand, als Anknüpfungspunkt oder als ein in seiner Sinnhaftigkeit motivierendes Anschauungsmittel und bestenfalls als Gegenstand, Dokument, Quelle für Forschung und Vermittlung von Sozialgeschichte, genauer: von Ausschnitten, meist sehr engen Ausschnitten aus der Sozialgeschichte. Die Wahl solcher Ausschnitte läßt sich dann rational nur politisch begründen, d.h. mit dem gewünschten Transfer des an dem historischen Modell Gelernten auf die aktuelle Situation.

Dies ist ein Erbteil aus dem Konzept ‚Visuelle Kommunikation‘, dem es ja auch mit der lotrechten Verbindung von Produkten der Medien mit dem gesellschaftlichen Hintergrund um eine in sehr direktem Sinne politische Erziehung ging. Ein solcher, wengleich durchaus legitimer Gebrauch des Kunstwerks führt jedoch nicht zu einem Verständnis von Kunst als einer ganz spezifischen Form menschlicher Aktivität.

Der anderen Art von Erkenntnisinteresse geht es schon konkreter um Kunstverständnis, genauer: um die Korrektur eines falschen Kunstverständnisses, das idealistisch das Kunstwerk autonom setzt als Schöpfung eines frei schwebenden Geistes. Doch die punktuelle Anbindung dieses und jenes einzelnen Geistes in dem gesellschaftlichen Bedingungsrahmen seiner Zeit führt zu einem ebenfalls nur punktuellen Begreifen, zu einem – wie Wölfflin sagen würde: „unsichern und stückweisen Wahrnehmen“ und nicht dazu, daß „sich für den Blick, auch nur streckenweise, die Dinge klar nach Ursprung und Verlauf darstellen“, daß „das Daseiende den Schein des Zufälligen verloren hat und als ein Gewordenes, ein notwendig Gewordenes verstanden werden kann“²⁸. Dieses Erkenntnisinteresse führt zum Verständnis nur von Ausschnitten, winzigen Ausschnitten aus der Kunst- wie aus der Sozialgeschichte. Und nicht einmal

additiv kommt ein auch nur streckenweiser Überblick zustande, da dieses Erkenntnisinteresse nicht suchen kann, sondern finden muß – nämlich: Beispiele aus der Kunstgeschichte, die eine solche punktuelle und lotrechte Verknüpfung mit dem zugehörigen Ausschnitt aus der Sozialgeschichte erlauben. Derartige Funde aber sind mehr oder weniger zufällig und wenn mitunter auch mehr oder weniger sensationell für die fachwissenschaftliche Diskussion, dann noch längst nicht selbstverständlich in ihrer pädagogisch-didaktischen Relevanz. Auch dieses Erkenntnisinteresse führt nicht zu einem Verständnis von Kunst als einer spezifischen Aktivität des Menschen und schon gar nicht zu einem Verständnis der relativen Selbständigkeit ihrer Entwicklung.

Es ist an der Zeit, darzustellen, welches Verständnis von Kunstgeschichte einer inkonsistenten Anhäufung von Einzelwerkanalysen entgegengestellt werden könnte, ohne den mit diesen neuen Analysen erreichten wissenschaftstheoretischen Reflexionsstand aufgeben zu müssen und etwa zurückzufallen in eine Kunstgeschichte als autonome Formen- oder Stilgeschichte, eine Kunstgeschichte als Geistesgeschichte idealistischer Prägung oder als Motivgeschichte wie in der positivistischen Ikonographie.

Wie schon mehrfach gesagt: Kunst ist eine spezifische Form menschlicher Aktivität. Das soll heißen: eine spezifische Form der Selbstverwirklichung des Menschen und eine spezifische Form seiner Aneignung von Welt. In der Kunst dokumentiert der Mensch sich selbst, sein Verhältnis zur Umwelt und die Verhältnisse seiner Umwelt, so wie er sie auffaßt. Das heißt: Kunst ist eine Konkretion von Bewußtsein. Da das Bewußtsein vom gesellschaftlichen Sein, d.h. vom realen materiellen Leben der Menschen bestimmt wird, ist Kunst abhängig vom gesellschaftlichen Sein und zugleich eine Widerspiegelung desselben. Kunstgeschichte als Wissenschaft kann also nicht betrieben werden abgetrennt von der Geschichte der gesellschaftlichen Verhältnisse, herausgelöst aus dem gesamthistorischen Kontext.

Das heißt freilich nicht, daß man nur die gesellschaftlichen Verhältnisse einer bestimmten Zeit zu kennen braucht, um auch schon die gleichzeitigen Kunstwerke zu verstehen. Denn die gesellschaftlichen Verhältnisse gehen ja nicht direkt und unmittelbar in das Kunstwerk ein, sondern zum einen meist kompliziert vermittelt über die sog. ‚Weltanschauungen‘, zum anderen über das konkrete Bewußtsein des Künstlers, einer Künstlergruppe etc. So müssen die im Kunstwerk widergespiegelten gesellschaftlichen Verhältnisse durchaus nicht immer die zur Entstehungszeit des Kunstwerks tatsächlichen oder auch nur allgemein herrschenden sein. Nicht alle Mitglieder einer Gesellschaft leben in gleichen Verhältnissen, und so können innerhalb einundderselben Gesellschaft zur gleichen Zeit sehr unterschiedliche Kunstwerke entstehen als Konkretionen verschiedenen Bewußtseins. Da Bewußtsein sich nicht zeitgleich mit den Verhältnissen ändern muß, kann in das veränderte gesellschaftliche Sein veraltetes Bewußtsein nachgeschleppt werden. Und umgekehrt gibt es gerade in der Kunst oft das Prinzip der Antizipation, die gedankliche Vorwegnahme

einer Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die realiter erst in unterdrückten Ansätzen besteht bzw. durch eine traditionelle Macht wie Staat, Kirche oder Recht verhindert wird. Aus diesem Grunde kann die sog. „soziologische“ Methode in der Kunstgeschichte, die allein von den gesellschaftlichen Verhältnissen aus Kunstwerke beurteilt, ebenso auf Irrwege führen wie ihre idealistische Umkehrung, die allein vom Kunstwerk aus den „Geist“ oder gar die gesellschaftlichen Verhältnisse einer Zeit beurteilen möchte.

Worauf es ankommt ist vielmehr: im Kunstwerk die Symptome für das Bewußtsein zu erkennen, das in dem Kunstwerk sich dokumentiert und damit das Kunstwerk selbst die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln läßt, die das Bewußtsein bestimmten. Kunstwissenschaft in diesem Sinne ist Symptomforschung – Kunstgeschichte in diesem Sinne Symptomgeschichte. Kunstwissenschaft als Symptomforschung muß ihre Analysen solchen der gleichzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüberstellen, denn nur dadurch wird die Beziehung deutlich, in der das im Kunstwerk sich dokumentierende Bewußtsein zu den realen Verhältnissen der jeweiligen Zeit steht.

Zu unterscheiden, aber weitgehend nicht voneinander zu trennen sind zwei Arten von Symptomen: die konkreten und die abstrakten. Als konkrete Symptome sind die gegenständlichen Motive in ihrer jeweiligen Behandlung durch den Künstler zu verstehen. An der Behandlung eines gegenständlichen Motivs im Kunstwerk wird die Einstellung deutlich, die der betreffende Künstler zu ihm hat; und damit ist ein Symptom für sein Bewußtsein gegeben. ‚Konkrete‘ Symptome also, weil sich in ihnen Bewußtsein direkt und auf einen besonderen Bewußtseinsinhalt hin anzeigt. Diese konkreten Symptome werden z.T. ergänzt, z.T. ersetzt durch die abstrakten Symptome. Das sind die bildnerischen Elemente in ihrer Verbindung zur Struktur des Kunstwerks. Wenn das Kunstwerk eine Konkretion von Bewußtsein ist und im Kunstwerk Struktur hergestellt wird, so ist auch diese Struktur symptomatisch für das Bewußtsein mindestens ihres Herstellers. In der Struktur eines Kunstwerks dokumentieren sich Denk- und Anschauungsformen, also Vorstellungen von: Verhältnis, Beziehung, Zusammenhang, Ordnung usw. Symptomatische Strukturen von besonderer Prägnanz sind beispielsweise das koordinierende oder das subordinierende Gefüge bildnerischer Elemente. An ihnen werden ebenso Einstellungen deutlich wie an den konkreten Symptomen, Einstellungen, die z.B. durch politisch geprägtes Denken bestimmt sind und so auch politische Ordnungsvorstellungen widerspiegeln: die Koordination z.B. demokratische, die Subordination z.B. hierarchische, etwa feudalabsolutistische („z.B.“. weil das nicht absolut gelten kann, sondern immer nur in Relation zum Kontext). Überhaupt bezeichnen Wölfflins berühmte Grundbegriffe symptomatische Ordnungsformen, die sich leicht mit den jeweils gleichzeitig herrschenden gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen in Renaissance und Barock verbinden lassen. Das schimmert bei Wölfflin auch durch, nur ihn interessierte es zu wenig, um es explizit herauszustellen²⁹.

Abstrakte Symptome sind, im Gegensatz zu jenen konkreten, Symptome für abstrakte Bewußtseinsinhalte, für Vorstellungen nämlich von Ordnung, respektive Organisation, die ein Künstler, eine Künstlergruppe oder -schule oder eine ganze Epoche haben. Ebenso wie die in konkreten oder ikonographischen Symptomen sich dokumentierenden Bewußtseinsinhalte sind auch die in den abstrakten oder strukturalen Symptomen sich dokumentierenden Denk- und Anschauungsformen bestimmt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, seien es die realiter herrschenden, seien es bereits abgelöste oder erst antizipierte.

Strukturelle Symptomforschung ist eine Methode, mit der auch die Farb- und Formkomposition, die Werke der Architektur, der angewandten Kunst und Produktgestaltung, der Ornamentik und der gegenstandslosen Kunst symptomatologisch zu erfassen und nicht nur die Motivgeschichte, sondern auch die Stilgeschichte, die Formen- oder Strukturgeschichte als Dokumentation von Bewußtseinsentwicklung und -veränderung und als Widerspiegelung von Sozialgeschichte darstellbar werden.

So viel zu einem möglichen Verständnis von Kunstgeschichte, unter dem auch eine Serie der neuen Einzelwerkanalysen eine Konsistenz gewinnen könnte, eine kontinuierende Präsentation derselben natürlich vorausgesetzt.

Einige Aspekte dieses Kunstgeschichtsverständnisses findet man schon bei Wölfflin angesprochen, in altväterischer Formulierung freilich: „Kunst ist Ausdruck, Kunstgeschichte ist Seelengeschichte. Studiere den Menschen und du verstehst sein Werk, studiere die Zeit und du hast ihren Stil. Dabei ist man sich wohl bewußt, daß es Bindungen gibt, die zum Beispiel in der Materie oder in der Technik liegen können. ... Auch weiß man wohl, daß der Künstler nicht produziert wie der Vogel singt, sondern daß er mehr oder weniger abhängig ist von einem kaufenden Publikum, und daß der Besteller – sei es die Kirche oder wer immer – seine Forderungen geltend machen wird. Zweifellos ist die Kunstgeschichte verflochten mit der Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte, ja mit der Staatsgeschichte. Aber das tut ihrem Charakter als Zeitspiegel erst recht keinen Abbruch. ... Mit tausend Wurzeln ist die Kunst im Boden der geschichtlichen Gegebenheiten verankert; alles hängt mit allem zusammen, und das Leben in seiner ganzen Breite muß zur Erklärung der bildlichen Denkmäler und ihres Stils herangezogen werden“³⁰. Dann allerdings fährt Wölfflin fort und stellt alles wieder infrage: „Und doch bleibt es eine halbe Sache, die Kunstgeschichte in dieser Weise rein als Ausdruck verstehen zu wollen“. Und damit zielt er nicht auf die oben angesprochene Dialektik von Widerspiegelung und schöpferischer Umgestaltung der Realität, sondern auf sein verfehltes Erkenntnisinteresse, das wurzelt in seiner falschen Kunstgeschichtstheorie von der einerseits autonomen, andererseits prästabilen Entwicklung der Formen. Überhaupt hat die ganze zitierte Passage den Charakter einer Einräumung, explizit z.B.: „Und auch das kann man ruhig zugeben, daß nicht immer und nicht überall im gleichen Maße ‚Weltanschauung‘ bildliche Gestalt angenommen hat, genug, wenn die eigentlich schöpferischen Epochen

der Kunstgeschichte dieses Gehalts voll sind“. Wer räumt das wem ein? Wölfflin – aber wem? Oder parodiert er hier – aber wen? Je mehr man sich mit Wölfflin beschäftigt, desto rätselhafter wird die Stelle. Und dann der leicht, aber unverkennbar ironische Ton der ganzen Passage, die er folgendermaßen einleitet: „So ist in der Kunstgeschichte mit einer noch so vollständigen Beschreibung des Tatbestandes und der Zusammenhänge des Neben- und Nacheinander noch keine Erklärung in tieferem Sinne erbracht, keine Antwort auf die Frage, warum das nun alles so gekommen ist. Die Antwort, die jeder zur Hand hat, lautet so: Kunst ist Ausdruck, . . .“ (s.o.). Jeder? Wer ist das konkret – muß man nach 75 Jahren Kunstproduktion, Kunstrezeption, Kunsterziehung und Kunstgeschichtsschreibung fragen. Und auch auf wen die leise Ironie denn eigentlich zielt, bleibt offen. Hat es schon Vertreter eines solchen Kunstgeschichtsverständnisses gegeben, Vertreter, auf die dieser Ton zu beziehen wäre, Vertreter, die uns unbekannt wären? Oder argumentiert Wölfflin hier mit sich, gegen sich selbst? Aus schlechtem Gewissen vielleicht, wegen seines Erkenntnisinteresses? Oder bezieht er den feinen ironischen Ton tatsächlich auf uns Heutige? Genauer: auf eine auch heute noch künftige Kunstgeschichtsschreibung, zu der hier aufgerufen werden soll. Denn es gibt sie ja noch nicht, auch wenn – wie gesagt – in Vorlesungen an der Essener Hochschule wenigstens Versuche in dieser Richtung gemacht werden. Aber, gefragt nach entsprechender Literatur, muß man noch immer den alten Hamann nennen, mit allen Vorbehalten und der – mit mindestens ebenso vielen Vorbehalten verbundenen Empfehlung, Hauser hinzuziehen³¹.

Richard Hamanns Geschichte der Kunst von 1933, die, trotz ihres Widerspruchs zur faschistischen Ideologie, 1935 nochmal erscheinen konnte, nach 1951 mehrfach und nach 1963 nicht mehr aufgelegt wurde, ist heute antiquarisches Desiderat. Trotz vieler Unzulänglichkeiten, v.a. in Hinsicht auf den überholten Forschungsstand, ist Hamanns in diesem Werk realisiertes Anliegen bis heute einzigartig geblieben, sein Anliegen, in einem großen Überblick von der Altsteinzeit bis zur „Gegenwart“ (Nachexpressionismus und Surrealismus) „die bildende Kunst als einen Ausdruck der jeweiligen Sozialisationsfaktoren verstehen zu lehren“³². Und seit Hamann ist es in diesem Maß jedenfalls keinem wieder gelungen, die Entfremdung der Zweckbestimmung von Kunstgeschichtsschreibung aufzuheben und „den Menschen Realität zu vermitteln“, „objektivierte Erfahrung“, „grundsätzliche Erkenntnisse über Kunst“, d.h. ein Kunstverständnis, das nicht „nur noch als extensives Wissen möglich“ erscheint, als Wissen, das „hinter den endlosen Bücherwänden der Bibliotheken dem einzelnen Denken entzogen“ wird³³.

Man glaube ja nicht, daß uns etwa der Computer da helfen könnte und die sog. „neuen Medien“. Klammern wir uns doch nicht an diese Art „Fortschritt“, der nur durch weitere Perfektion „jene Zweckbestimmung bis zur völligen Entfremdung transzendiert“³³.

Ein wirklicher Fortschritt wäre es, endlich aus der Geschichte lernen zu

lernen, aus der politischen Geschichte, aus der Wirtschaftsgeschichte, aus der Sozialgeschichte überhaupt, aus der Geistesgeschichte und für uns nicht zuletzt: aus der Kunstgeschichte.

Aus der Kunstgeschichte lernen können wir allerdings erst, wenn wir aus der Geschichte der Kunstgeschichte gelernt haben.

Und da gibt es noch sehr viel zu lernen, z.B. eine ganze Menge von den gar nicht wenigen großen Kunsthistorikern des ersten Drittels unseres Jahrhunderts, selbst wenn wir sie zum Teil – wie einst Marx den Hegel – vom Kopf auf die Füße stellen müssen.

Es gibt keine Didaktik der Kunstgeschichte. 10 Jahre nachdem dazu die ersten Ansätze eingebracht³⁴ – auch so ist Geschichte erfahrbar – meine ich: wir brauchen gar keine! Das eben ist so eine Perfektion, eine Perfektion der Technokratie, eine Perfektion, die „jene Zweckbestimmung bis zur völligen Entfremdung transzendiert“.

Wir brauchen keine Didaktik der Kunstgeschichte – wir brauchen eine Kunstgeschichte.

Nehmen wir uns doch Richard Hamann zum Leitbild, dann können wir getrost Wölfflins Wort umdrehen: Die Ziele einer kunstgeschichtlichen Fachbildung sollten zu Zielen einer allgemeinen Kunsterziehung werden.

Anmerkungen

- 1 H. Wölfflin, Über kunsthistorische Verbildung, in: Die Neue Rundschau XX (1909), abgedruckt in: ders., Kleine Schriften, hrsg. von J. Gantner, Basel 1946, S. 159.
- 2 Wölfflin, a.a.O..
- 3 H. Wölfflin, Das Erklären von Kunstwerken (1921), abgedruckt: a.a.O., S. 171 f.
- 4 Vgl. dazu: I. Below, Probleme der „Werkbetrachtung“ – Lichtwark und die Folgen, in: I. Below (Hrsg.), Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung, Gießen 1975, S. 83 ff.
- 5 Vgl. H.K. Ehmer, Kritische Anmerkungen zur Theorie und Praxis der Kunstbetrachtung, in: Bildnerische Erziehung, H. 1/66.
- 6 Alle Zitate: „Verbildung“, a.a.O., S. 162 und 163.
- 7 Richtlinien für den Unterricht in den Höheren Schulen, Kunst und Musik, Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1963, S. 3 ff.
- 8 Wölfflin, Das Erklären ..., a.a.O., S. 169.
- 9 G.F. Hartlaub, Der Genius im Kinde, 2. Aufl., Breslau 1930, v.a. S. 139 und 143.
- 10 Vgl. v.a.: R. Pfennig, Bildende Kunst der Gegenwart, Analyse und Methode, Oldenburg 1959 (2. Aufl. unter dem Titel: Gegenwart der bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken, Oldenburg 1967); G. Otto, Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964
- 11 Wölfflin, Das Erklären..., a.a.O., S. 170.
- 12 Alle Zitate von: H.R. Möller. Gegen den Kunstunterricht, Ravensburg 1971, S. 21 und 23.
- 13 Der letzte Absatz stammt aus einem vor zehn Jahren publizierten Artikel, vgl. W. Pilz, Zu einer Didaktik der Kunstgeschichte, in: BDK- (= Bund deutscher Kunsterzieher)-Mitteilungen, Heft 1/1974, S. 13 ff.; vgl. auch: ders., Erziehung durch Kunstgeschichte, in: Kunst + Unterricht 21 (1973), S. 44 ff.; und ders., Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik – Vorschläge zur Fächerintegration an der Gesamthochschule,

- in: I. Below (Hrsg.), a.a.O., S. 209 ff; vorher schon dazu: R. Hiepe, Kunst- und Kulturgeschichte gehört zum politischen Bewußtsein, Kritik des herrschenden Radikalismus, Beispiele und Möglichkeiten für Kunstpädagogien, in: tendenzen 81/1972, S. 24 ff.
- 14 Vgl. P. Gorsen, Wider den Medienoptimismus, Zur Neubestimmung der emanzipatorischen Funktion von Kunstgeschichte in Bildungspolitik und Unterrichtsplanung, in: Kunst + Unterricht, S.H. 1974, S. 83 ff; K. Herding, Überlegungen zur gesellschaftlichen Verantwortung des Kunsthistorikers, ebd., S. 22 ff.; Gruppe „Ästhetik und Kommunikation“, Historische Dimensionen der visuellen Kommunikation, in: Kunst + Unterricht, 36/1976, S. 20 ff; H.K. Ehmer, Kunstanalyse, Ein in der Kunstpädagogik keineswegs ausdiskutiertes Problem, in: Kunst + Unterricht, 42/1977, S. 17.
- 15 Wölfflin, „Verbildung“, a.a.O., S. 159.
- 16 J. Boström, Fragen an die Kunstgeschichte, in: I. Below /Hrsg.), a.a.O., S. 14.
- 17 O.K. Werckmeister, Zu Kurt Badt: Eine Wissenschaftslehre der Kunstgeschichte, in: ders., Ideologie und Kunst bei Marx u.a., Essays, Frankfurt/M. 1974, S. 64.
- 18 Vgl. das Mitteilungsorgan: „kritische berichte“, inzwischen im 12. Jahrgang erscheinend, anabas-Verlag, Unterer Hardthof 25, 6300 Gießen.
- 19 Boström, a.a.O., S. 10.
- 20 H.R. Jaus, Geschichte der Kunst und Historie, in: Koselleck/Stempel (Hrsg.), Geschichte, Ereignis und Erzählung, München 1973, S. 177.
- 21 Vgl. Anm. 2
- 22 B. Brecht, Betrachtung der Kunst und Kunst der Betrachtung, in: ders., Schriften zur Literatur und Kunst I, Gesammelte Werke, Bd. 18, Frankfurt/M. 1977, S. 276; vgl. Boström, a.a.O., S. 38.
- 23 Boström, a.a.O., S. 10 f.
- 24 Wölfflin, Das Erklären..., a.a.O., S. 167 f.
- 25 Ebd., S. 165 f.
- 26 Zur „relativen Selbständigkeit der künstlerischen Entwicklung“ vgl. das so benannte Kapitel in: M. Kagan, Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik, München 1974, S. 676 ff.; vgl. auch: Wölfflin, a.a.O., S. 170.
- 27 Vgl. dazu Kagan, a.a.O., S. 52.
- 28 Vgl. Anmerkung 8.
- 29 H. Wölfflin, Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst, München 1915.
- 30 Wölfflin, Das Erklären ..., a.a.O., S. 170.
- 31 R. Hamann, Geschichte der Kunst von der altchristlichen Zeit bis zur Gegenwart, Berlin 1933; und: ders., Geschichte der Kunst von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart, München 1952; A. Hauser, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1953.
- 32 H. Dilly, Die Kunstgeschichte in der Ästhetik des Widerstands, in: A. Stephan (Hrsg.), Die Ästhetik des Widerstands, Frankfurt/M. 1983, S. 304.
- 33 Vgl. Anm. 17.
- 34 Vgl. Anm. 13.