

DISKUSSION

KUNSTGESCHICHTE IN DER LEHRERAUSBILDUNG *

Anfang der 70er Jahre zeichnete sich in dem Verhältnis zwischen Kunstgeschichte und Kunstpädagogik eine Wende ab. Die Kunstgeschichte hatte bis zu diesem Zeitpunkt, so läßt sich wohl behaupten, weder die Kunstpädagogik als Wissenschaft zur Kenntnis genommen, noch waren deren Ausbildungsinstitutionen, die Pädagogischen Hochschulen und die Akademien, an ihrem Horizont je aufgetaucht. Die Ausbildung der Kunstlehrer an den Pädagogischen Hochschulen wurde ausschließlich von Kunstpädagogen getragen, während an den Akademien immerhin seit altersher ein Kunsthistoriker tätig war. Dieser war jedoch im allgemeinen sowohl vom Zentrum seines Faches, der kunsthistorischen Forschung, abgeschnitten als auch in den vornehmlich künstlerisch-gestalterischen Ausbildungsgängen der Akademien in einer peripheren Position.

War das Verhältnis der Kunstgeschichte zur Kunstpädagogik also im wesentlichen durch Desinteresse und Unkenntnis gekennzeichnet, so hat umgekehrt die Kunstpädagogik Theorien und methodische Ansätze der Kunstgeschichte stets wahrgenommen und sich angeeignet. Sie hielt sich dabei an solche Modelle, die ihrer künstlerischen Arbeitsweise entgegenkamen, d. h. der Notwendigkeit, jede bildliche Vorstellung als ein formales Problem zu begreifen, das mit bestimmten technischen Mitteln angegangen werden muß. So übten Wölfflins Formalismus, später Sedlmayrs Strukturanalyse und seine „Zweite Kunstwissenschaft“, die in den engsten Bezirk des „Künstlerischen“ einzuweisen vorgibt, nicht von ungefähr die größte Faszination auf die Kunstpädagogik aus.

Je enger sich die Kunstpädagogik in ihrer praktischen Arbeit der abstrakten Kunst anschloß, um so ausschließlicher wurde auch die „Bildbetrachtung“, die sie favorisierte, auf das Lesen formaler Strukturen reduziert. Erst die Rezeption der Panofskyschen Ikonologie in jüngster Zeit hat hier eine Wende gebracht. Sie dürfte durch die neuen Ansätze realistischer Kunstpraxis auch in der Kunstpädagogik angeregt worden sein.

Schien also die Kunstpädagogik auf die Kunstgeschichte angewiesen zu sein, deren analytische Ansätze sie im allgemeinen mit zeitlicher Verspätung aufgriff und in Methoden der schulischen Bildbetrachtung umsetzte, so kehrte sich um 1970 dieses Verhältnis um. Mit dem von H. K. Ehmer herausgegebenen Buch „Visuelle Kommunikation“ und H. R. Möllers „Gegen den Kunstunterricht“ (1971 und 1970), hatten Kunstpädagogen mit den obsoleten Positionen ihres Faches bereits

* Auf Einladung der Werner Reimers-Stiftung fand im Juni dieses Jahres eine Fachtagung statt, auf der Vertreter derjenigen Universitäten, an denen Kunsthistoriker an der Ausbildung für das Lehramt Kunst an Gymnasien beteiligt sind, Probleme dieses Studienganges diskutierten. Ich rekurriere im folgenden auf Ergebnisse dieser Tagung, insbesondere auch auf ein einführendes Referat von W. Kemp zum Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik in den letzten zehn Jahren, ohne daß dieser Beitrag den Anspruch erhebe, ein zusammenfassendes Referat der Tagungsbeiträge zu sein. Vielmehr handelt es sich um eine Darstellung der Probleme aus eigener Sicht.

abgerechnet, während in der Kunstgeschichte erst auf dem Kölner Kunsthistorikerkongreß von 1970 ein vergleichbarer Vorgang initiiert wurde. Die Kunstpädagogik, von jeher wendiger und adaptionsfähiger, mit fließenderen Fachgrenzen als die Kunstgeschichte, vermochte es müheloser, auf neue Entwicklungen in den angrenzenden Geistes- und Sozialwissenschaften zu reagieren und ihren Gegenstandsbereich neu zu definieren. Neu in den Blick genommene Phänomene wie Massenmedien, Warenästhetik, Trivialkunst und theoretische und methodische Modelle des französischen Strukturalismus und der Linguistik (Barthes, Bourdieu, Saussure) wurden zuerst von der Kunstpädagogik erprobt, nicht von der Kunstgeschichte. Die Arbeiten, die in den folgenden Jahren aus den Reihen des Ulmer Vereins zur Fotografiegeschichte, zur Trivialkunst und zur Werbung vorgelegt wurden, gehen nicht zuletzt auf Anregungen durch Kunstpädagogen zurück.

Daß die Kunsthistoriker von der Kunstpädagogik wie auch von der allgemeinen Pädagogik, die ebenfalls in der wissenschaftlichen Diskussion der frühen 70er Jahre eine führende Rolle innehatte, zu lernen begannen, hat noch andere Gründe. Die jüngeren Kunsthistoriker, die die Studentenbewegung geprägt hatte, fanden keineswegs an den alten kunsthistorischen Instituten auf Dauer Stellen. Die größere Beweglichkeit und Bereitschaft, neue wissenschaftliche Positionen ernstzunehmen, zeigten auch hier durchweg die Kunstpädagogen. An den Kunstseminaren der Pädagogischen Hochschulen, an den neu gegründeten Universitäten und Gesamthochschulen wurden gerade jetzt eine Reihe dieser jüngeren Kunsthistoriker von Kunstpädagogen kooptiert.

Diese neue Stellenpolitik ging mit dem Ziel der sozialliberalen Reformpolitik überein, die Lehrerausbildung zu „verwissenschaftlichen“ — ein Ziel, das eine Antwort auf den Kassandraruß vom Bildungsnotstand in der BR Deutschland war. Die 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister vereinbarte Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe trug dem Rechnung. An der „Basis“, in den vielen Gremien, die sich mit Curriculumrevision befaßten, entzündete sich an diesen Zielvorstellungen der Wunsch und die Hoffnung, in der Lehrerausbildung einen Angelpunkt für die Veränderung der gesamten Gesellschaft gefunden zu haben.

Von den neu berufenen Kunst- und Medienwissenschaftlern erwartete man diese Verwissenschaftlichung des künstlerischen Faches. Eine parallele Zielsetzung war gleichzeitig auf schulischer Ebene zu beobachten. Hier sind es die hessischen Rahmenrichtlinien gewesen, die in die Geschichte der Didaktik eingegangen sind. Waren es auch vor allem die Richtlinien für Deutsch und Sozialkunde, an denen sich Kontroversen entzündeten, so lief die Diskussion in der Kommission für das Schulfach Kunst in die gleiche Richtung. Durch die KMK-Vereinbarung von 1972 war das Fach Kunst ein gleichwertiges Leistungsfach im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe geworden. Es sind in Hessen zwar nur noch für den Primarbereich Rahmenrichtlinien zustande gekommen, während für die Sekundarstufe II lediglich Empfehlungen und Arbeitsmaterialien, die einen geringeren Verbindlichkeitsgrad haben, verabschiedet wurden. Die Tendenz war aber auch hier, das Gegenstandsfeld des Faches Kunst auszuweiten und ideologiekritisch abzufragen. Nachdem die

politische Brisanz dieser Fragestellungen voll erkannt worden war, begnügte man sich auch in anderen Ländern, so in Niedersachsen, mit sog. Handreichungen, statt neue Rahmenrichtlinien zu erarbeiten. Durch allgemeine Lernzielbeschreibungen und Musterkurse werden mit diesen Handreichungen die älteren Rahmenrichtlinien zwar nicht ersetzt, aber doch aufgeweicht und erweitert. Damit wurden sehr differente Unterrichtskonzeptionen möglich. Die wichtigste Neuerung in dieser Reformphase bestand darin, nicht mehr entlang einer Fachdisziplin, sondern anhand alltagsrelevanter Problemfelder ausbilden zu wollen. Nicht Stil der Gotik oder des Barocks sollten in den Kursen erarbeitet werden, sondern solch vielschichtige, nur fächerübergreifend analysierbare Komplexe wie „Lernort Schule“, „Wohnsituation“, „Familie“. Auf universitärer Ebene liegt dem Bremer Modell des Projektstudiums die gleiche didaktische Konzeption zugrunde (s. u.).

Nachdem die relative Theoretisierung des Kunstunterrichts in den Empfehlungen der Behörden ihren Niederschlag gefunden hatte, sah die Praxis an den Universitäten und Schulen bereits wieder anders aus. Die Vertreter der visuellen Kommunikation scheiterten mit ihrem primär analytischen, ideologiekritischen Ansatz an der traditionellen Struktur des Schulfaches. Kunst gehört mit Musik und Sport zu den wenigen Schulfächern, in denen die praktische Tätigkeit den Vorrang hat. Mittels dieser Praxis sollen sie gegenüber den übrigen sog. „kopflastigen“ Fächern eine kompensatorische Funktion übernehmen, obwohl es zweifellos sinnvoller wäre, alle Fächer so zu strukturieren, daß nicht ein oder zwei Randdisziplinen zur Wiedergutmachung der Schäden eingesetzt werden müssen, die die ersteren ange richtet haben.

Tatsache ist jedoch, daß es versäumt wurde, nicht nur für den theoretischen Teil des Kunstunterrichts, sondern auch für die praktische, gestalterische Arbeit rationalere, der Diskussion zugängliche Vorgehensweisen zu entwickeln als sie bisher von der Kunstpädagogik praktiziert wurden. So wurden in diesem praktisch-künstlerischen Bereich die alten Methoden des Kunstunterrichts ziemlich ungebrochen fortgeführt.

Zum anderen hatten die Ideologiekritiker die positiven Wirkungsmöglichkeiten von Kunst unterschätzt, zu deren Anwalt sich sowohl Vertreter aus dem konservativen wie dem linken Lager machten. Historische Kunst wurde wieder befragt, nachdem man sie bereits aufgrund ihrer angeblich rein elitären Rezeption in öffentlichkeitsfeindlichen Museen voreilig für irrelevant erklärt hatte. Diese neuere Entwicklung ging nun in erster Linie auf die Tätigkeit von Kunsthistorikern zurück. Vor allem aus den Museen gingen Initiativen hervor, die, von den Zunftgenossen an den Forschungsinstituten und in den alten Universitäten schroff abgelehnt, diesen dennoch ihren Gegenstand retteten. Ich denke vor allem an die neuen museumsdidaktischen Konzeptionen des Historischen Museums in Frankfurt und an die massenwirksamen Kunstaustellungen der Hamburger Kunsthalle.

Die Kunsthistoriker fanden mit diesen Erfolgen ihr Selbstvertrauen und ihre berufliche Identität bald zurück. Ohnehin waren nur diejenigen von Selbstzweifeln geplagt, die sich auf die ideologiekritischen Debatten überhaupt eingelassen hat-

ten, also nur Kunsthistoriker aus dem Umkreis des Ulmer Vereins. Dauerhafte wissenschaftliche Umorientierungen sind in der Kunstgeschichte wohl seltener geblieben als etwa in der Literaturwissenschaft oder in der Philosophie.

Im gleichen Maße, wie die Kunsthistoriker zu ihren traditionellen Gegenständen zurückfanden, nahm die Faszination durch Möglichkeiten, die die Kunstpädagogik geboten hatte, ab. Die Phase der Annäherung von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik war gekennzeichnet durch das gemeinsame Interesse an einer neuen theoretischen und methodischen Grundlegung der Analyse und Vermittlung von Kunst, die demokratischen kulturpolitischen Forderungen genügen sollten. Nunmehr ging es jedoch den Kunsthistorikern vorrangig darum, diese neuen theoretischen und methodischen Positionen in der Einzelforschung zu erproben.

Diejenigen Kunsthistoriker, die nun versuchten, über die „totalitäre“ Ideologiekritik und die Manipulationstheorien der Kommunikationswissenschaften hinauszukommen, um positive Identifikationsmöglichkeiten mit Kunst und Künstlern zu erschließen, stießen auf ein riesiges Feld von Kunstproduktion, das die traditionelle Kunstgeschichte unbeachtet gelassen, wenn nicht gar verdrängt hatte, vor allem auf den großen Komplex der antifaschistischen Kunst.

Unter neuen, wesentlich erweiterten Gesichtspunkten und mit einem fortschrittlichen Wissenschaftsverständnis besannen sich die „Reformkunsthistoriker“ dennoch wieder auf die ureigenen Forschungslinien der Kunstgeschichte, nämlich auf die genetische Analyse, die Untersuchung von Produktionsbedingungen von Kunst. Dagegen richtete sich das kunstpädagogische Interesse nach wie vor auf die gegenwärtigen Rezeptionsmöglichkeiten von Kunst, und zwar unter dem Aspekt der eigenen praktischen Kunstübung. Hier konnte ihr die Kunstgeschichte bisher wenig bieten.

Die Verbindung und Verbündung kunstpädagogischer und kunsthistorischer Ansätze blieb also Fragment und Episode. Das spiegelt nicht zuletzt das unbefriedigende Verhältnis beider Disziplinen an den Universitäten wider.

In den meisten Ländern sind inzwischen die Pädagogischen Hochschulen zwar in die Universitäten integriert worden. Die Kunstlehrerausbildung wurde jedoch von den kunsthistorischen Instituten ferngehalten, die sich strikt gegen jede Berührung mit jener verwahrten. So wird die Kunstlehrerausbildung für Grund- und Hauptschulen entweder weiterhin ohne Kunsthistoriker bestritten oder aber die nunmehr universitären Kunstpädagogischen Seminare haben ihre eigenen Kunsthistoriker. Lediglich am Kunsthistorischen Institut in Bamberg — nicht von ungefähr wieder an einer neugegründeten Universität — sind Bemühungen im Gange, die Kunstlehrerstudenten mit zu betreuen.

Die Ausbildung der Gymnasiallehrer im Fach Kunst ist in allen Ländern an den Akademien verblieben. Jedoch ist zusätzlich an den folgenden Universitäten bzw. Gesamthochschulen die gymnasiale Lehrerausbildung für das Fach Kunst eingerichtet worden: in Bremen, Essen, Kassel (bereits von der Akademie übernommen), Kiel, Mainz (bereits seit der Nachkriegszeit), Oldenburg, Osnabrück. Mit

Ausnahme von Kiel und Mainz handelt es sich also ausnahmslos um neugegründete Hochschulen.

Nur an den beiden alten Universitäten, an denen im Unterschied zu den Neugründungen kunsthistorische Institute bestehen, haben die Kunsthistoriker eine starke Position. Sie werden hier kaum gefordert, ihr Lehrangebot speziell auf die Lehrerausbildung hin auszurichten.

Das andere Extrem stellt Bremen dar. Es ist die einzige Universität, an der konsequent versucht wird, durch das Projektstudium die Inhalte verschiedener Disziplinen, so auch der Kunstpädagogik und der Kunstgeschichte, aufeinander zu beziehen. Dabei wird tendenziell die jeweilige Fachdisziplin mit ihrer eigenen Tradition ignoriert zugunsten der in diesen interdisziplinären Projekten bearbeiteten Problemfelder. Allerdings bleibt die inhaltliche Planung der Projekte weitgehend der Phantasie oder auch der Willkür der Lehrenden überlassen. Ein stringentes Curriculum kann aus dem Projektstudium schwerlich entwickelt werden. In Bremen wird dieser Nachteil inzwischen durch begleitende Lehrveranstaltungen ausgeglichen.

Zwar herrscht an den meisten Universitäten Konsens, daß neben der künstlerisch-praktischen Arbeit und der Fachdidaktik die Kunstwissenschaft (diese ist nach dem Verständnis der Kunstpädagogen nicht völlig identisch mit Kunstgeschichte) den dritten, gleichgewichtigen Schwerpunkt des Studiums der Kunststudenten ausmachen soll. Diese drei Studienanteile bestehen jedoch im allgemeinen völlig unverbunden nebeneinander. Das Studium droht in einzelne Teileinheiten zu zerfallen, ohne daß durch diese elementarisierte Lehre bei den angehenden Lehrern die Fähigkeit entwickelt würde, selbständig und phantasievoll Unterrichtssequenzen aufzubauen. Bei den Überlegungen zu einer sinnvollen Studiengangplanung müssen m. E. die folgenden Punkte bedacht werden:

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß die Kunstgeschichte, die den Lehramtskandidaten vermittelt wird, dieselbe sein sollte, die den Kunstgeschichtsstudenten geboten wird. Schon dieser Grundsatz ist bei den Kunstpädagogen nicht unumstritten. Das heißt im wesentlichen nicht mehr und nicht weniger, als daß es ein Lernziel auch im Lehrerstudium sein sollte, den historischen Charakter von Kunst zu erkennen. Der ahistorische Umgang mit Kunstwerken, der weithin an Schulen noch üblich ist, kann m. E. nicht mehr ausreichen (s. u.). Aus diesem Grunde plädiere ich sogar für ein relativ geschlossenes Curriculum, das den Studenten jedenfalls die Möglichkeit gibt, Lehrveranstaltungen zu besuchen, die aufeinander aufbauen. Zwischen dem Studium, das wir absolviert haben, bei dem in einem Semester Giotto, im nächsten Klee angeboten wurde, so daß das ganze Studium aus punktuell gesetzten Schwerpunkten bestand, aus denen sich kein historischer Zusammenhang ergab, und den amerikanischen Überblicksveranstaltungen, bei denen alles fern und abstrakt bleibt, scheint mir ein Mittelweg am sinnvollsten zu sein, nämlich Veranstaltungen, die einerseits relativ spezielle Themen behandeln, so daß die Studenten möglichst früh an Forschungsfragen herangeführt werden. Das forschende Lernen — vorausgesetzt allerdings perspektivereiche Fragestellungen —

war ein sinnvoller Grundsatz der Studienreform der frühen 70er Jahre. Andererseits sollten die Themen so gewählt und behandelt werden, daß die Probleme und Strukturen einer ganzen Epoche in Umrissen erkennbar werden. Auch die Lehrerstudenten sollen also eine Ahnung von Kunstproduktion und Funktionen der Kunst im Feudalismus, in der frühbürgerlichen Epoche, im Zeitalter der Revolutionen, etc. gewinnen. An welchen Gegenständen dieser historische Zusammenhang demonstriert wird, kann offen bleiben. Hier muß m. E. kein Kanon vorgegeben werden.

Was aber fangen die Kunststudenten mit diesem historischen Wissen bei ihrer künstlerisch-praktischen Arbeit an? Der Kunstlehrer muß in der Lage sein, im schulischen Unterricht Sequenzen zu bilden, in denen „Bildbetrachtung“ und gestalterische Praxis sinnvoll miteinander verbunden werden. Der Konnex zwischen einer streng historischen Kunstgeschichte und einer praktisch orientierten, schülerbezogenen Kunstpädagogik ist sicher zunächst schwerer herstellbar als der zwischen „Zweiter Kunstwissenschaft“ und einer gestalterisch-praktischen Arbeit, die abstrakte Fragestellungen verfolgt.

Die Fachdidaktik ist nun m. E. der Studienanteil, in dem diese Synthese zwischen Kunstgeschichte und gestalterischer Praxis erprobt werden muß. Das setzt voraus, daß die Kunstgeschichte sich unbedingt auch in diesem Bereich qualifiziert. Mit Veranstaltungen, die die künstlerischen Gattungen und Medien (etwa Geschichte des Portraits, des Holzschnitts) thematisieren, kommen die Kunsthistoriker den praktischen Interessen der Kunstpädagogik schon entgegen. Denn an diese historischen Gattungen und Medien schließen auch heute noch die meisten Themen und Techniken der gegenwärtigen Kunstproduktion an, oder diese lassen sich zumindest auf jene beziehen. Es ist unschwer auszudenken, daß die Kunstgeschichte bei einer solchen Kooperation eine Fülle von Fragen entwickeln kann, die für die Praxis — das Herstellen eines eigenen Portraits etwa — anregend wirken können. Wie wird z. B. in einem historischen Portrait der soziale Status einer Person demonstriert, welche Strategien finden sich bei spätbürgerlichen Portraits, um diese Frage gerade nicht aufkommen zu lassen? Mit welchen technischen und gestalterischen Mitteln können wir heute die Individualität einer Person charakterisieren, die wir nicht mehr unabhängig von ihrer Sozialisation und Geschichte begreifen können? Etc.

Ein solches Vorgehen stellt nun allerdings nicht nur an die Kunstgeschichte, sondern auch an die Kunstpädagogik neue Anforderungen. Die Kunstpädagogik muß bereit sein, sich nicht auf die Ausbildung der Akademien zu fixieren, sondern ihrerseits konsequent Lehrer ausbilden zu wollen. Das heißt — und das muß heute wieder betont werden —, daß die Befähigung zu technischer und formaler Perfektion sekundär sein muß; zweifellos ist sie notwendig, um den Studenten eine breite Palette formaler Lösungsmöglichkeiten für inhaltliche Probleme zu übermitteln. Denn erst bei einem gewissen Maß an technischer Versiertheit wird die Phantasie der Studenten freigesetzt. Aber jenes technische Können darf nicht Ziel des Studiums bleiben.

Nicht nur diese Tendenz der Kunstpädagogik, technische und formale Problemlösungen zu verabsolutieren, schafft eine Barriere zur Kunstgeschichte, sondern auch die komplementäre Tendenz, künstlerische Fragestellungen auf die des Ausdrucks von Subjektivität zu reduzieren. Hier könnte die Kunstgeschichte einer bedenklichen subjektivistischen Entwicklung in den letzten Jahren entgegenwirken, indem sie die unverzichtbare Funktion der Objektivierung künstlerischer Intentionen übernimmt. Sie kann klarstellen, daß auch die individuelle Handschrift, Formensprache und Fragestellung historisch und sozial geprägt sind, daß es sich auch hier um „symbolische Formen“ handelt, die intersubjektiv vermittelbar sein müssen, um rezipiert werden zu können.

Zwar stellt der Übergang von rationaler kunsthistorischer Analyse zu freier künstlerischer Assoziation und Phantasietätigkeit sicher weiter ein Problem dar, an dem sich Kunsthistoriker und Künstler reiben. Aber die Kunstdidaktik sollte beides zu verbinden suchen, oder wenigstens ein Experimentierfeld bilden, auf dem Möglichkeiten der Anregung künstlerischer Tätigkeiten durch analytische Verfahren erprobt werden.

Der Chance, auf ein neues Berufsfeld, nämlich die Schule, hin ausbilden zu können, sollte sich die Kunstgeschichte nicht länger verschließen, indem sie sich wie bisher gegen die Lehrerausbildung institutionell wie inhaltlich weithin abschottet. Der Forschung und Lehre werden damit neue Impulse, die gerade die Ansprüche von Laien vermitteln, vorenthalten, die diese dringend nötig haben. Mit Sicherheit läßt sich sagen, daß in Zukunft auf eine Didaktisierung der Wissenschaften und ihre Orientierung auf „Abnehmer“ nicht wird verzichtet werden können. D. h. es wird auf Dauer auch an den Universitäten keine „Elitewissenschaft“ bestehen können, die sich ihrer Legitimierung und Verantwortung der breiten Bevölkerung gegenüber entziehen kann. Die Einrichtung von „Wissenschaftsläden“ in unseren europäischen Nachbarländern (und in anderen Disziplinen auch bereits in der BR Deutschland) sind ein Indiz für diese Entwicklung. Es hieße zudem die Tradition der Kunstgeschichte preisgeben, wollte man Lehre und Forschung im gesellschaftlichen Abseits zu einer Rarität für Spezialisten verkümmern lassen. Ihr Gegenstandsbereich war einmal zentral für die kulturelle Praxis des Bürgertums, über ihn definierte sich zu einem guten Teil die Humanbildung. Diese Tradition sollte die Kunstgeschichte fortsetzen und erneuern.

Jutta Held

REZENSIONEN

W. KUYPER. *Dutch Classicist Architecture. A Survey of Dutch Architecture, Gardens and Anglo-Dutch Architectural Relations from 1625 to 1700*. Delft University Press, 1980. xxx and 326 pp. text, 266 pages of illustrations.

Dutch seventeenth-century classical architecture came into being in the 1620s: a three-dimensionally conceived style of building inspired by that of classical antiquity-