

Sonderdruck

Johannes Kirschenmann/Lars Zumbansen: Historischer Kunst begegnen
– Vorschläge für eine didaktische Ikonografie, In: Johannes
Kirschenmann/Frank Schulz (Hrsg.): Aspekte – Impulse und Beispiele
zur Vermittlung historischer Kunst, Band 4 der Sonderreihe KUNST
GESCHICHTE UNTERRICHT, München 2021, S. 24-37.

Mit freundlicher Genehmigung von kopaed

www.kopaed.de

Historischer Kunst begegnen – Vorschläge für eine didaktische Ikonografie¹

Johannes Kirschenmann/Lars Zumbansen

Dieses Plädoyer für eine didaktische Ikonografie und für vergleichendes Sehen will aufzeigen, welchen Stellenwert die Beschäftigung mit historischer Kunst bekommen kann, wenn man den Lernenden die Relevanz kunstgeschichtlicher Werke in ihrer Entstehungszeit vermittelt – aber auch ihre Aktualitätsbezüge erlebbar macht. Didaktisch begründete Zusammenstellungen aufeinander bezogener Bildensembles laden zum vergleichenden Sehen ein und befördern ein Bewusstsein für die Geschichte wie auch ein Verstehen der Gegenwart.

Seltene Figuren zogen die faszinierten Blicke in der Glyptothek Münchens auf sich. Künstlerische Couture-Kleider, von Studierenden der Akademie für Mode und Design (AMD) entworfen und in Szene gesetzt, schlugen einen Bogen zwischen der Bekleidung im alten Griechenland zu unseren Vorstellungen von Mode heute (Abbildung 1). In beiden Epochen ist die Mode von höchster gesellschaftlicher Bedeutung. Der öffentlich präsentierte Körper wird in seinem demonstrativen Ausdruck, mit seiner Kleidung und all den Accessoires zum Zeichentableau als Signal der Aufmerksamkeit zwischen Schönheitsideal und Protest, zwischen Norm und Abweichung. Die Fotografien und ihre inszenierten Figuren führen zu Fragen, die dem Wandel und der Beständigkeit in der Begegnung mit dem historischen Zeichenarsenal im Heute nachspüren. Welche Zeichen haben überdauert, welche haben ihre Bedeutung verändert, was wurde aus den Schönheitsidealen? Solche Überlegungen leiten zu den kampfstarke Amazonen – was trugen sie früher, welche Konnotationen werden aufgerufen, welcher Habitus ist codiert? Was hat es mit den Spartanern auf sich? Wie präsentieren sich gesellschaftliche Werte in ästhetischer Gestalt und Ausdruck?

Produktive Irritation des Historischen

Der Stellenwert historischer Kunst im Kunstunterricht wird von der kunstpädagogischen Didaktikdebatte nahezu ausgeblendet, die Lehrpläne geben die curriculare Gewichtung der historischen Kunst vor. Dabei breitet die historische Kunst ihre Inhalte und Themen entlang an existenziellen Fragen und Hinweisen zu unserer Kultur der Gegenwart aus. Das Urteils- und Aufklärungspotenzial der historischen Kunst, ihre Kraft zur produktiven Aufstörung, ihre visuell-stilistische Opposition zum Ge-

¹ Eine erste Fassung des Beitrages erschien in KUNST+UNTERRICHT (417/418/2017), S. 4–14.



Abbildung 1: Künstlerische Couture-Kleider, die von Modedesign-Studierenden (B. A.) der Akademie Mode & Design (AMD) München entworfen und von Stylisten aus Modejournalismus/Medienkommunikation in Szene gesetzt worden sind. Ausstellungsansicht: DivineXDesign. Das Kleid der Antike. München, Glyptothek 2017, Designerin: Maria Louisa Karg, Stylistinnen: Ricarda Datz/Fabienne Dini

wohnten bietet didaktische Anchlüsse. »Die Auseinandersetzung mit historischer Kunst führt zu Einsichten, die über das Erahnen und Begreifen von Befindlichkeiten der Menschen in der jeweiligen Zeit weit hinausgehen und allgemein menschliche, auch in der Gegenwart erscheinende oder aufscheinende Lebens- und Daseinsprobleme betreffen.« (Schulz 1999, S. 4)

Was hat mehr Gewicht – die Bilder zu verstehen oder die Bilder zu erleben? In der Kunstwissenschaft wurde früh – gegen die aufkeimende Ikonografie nach Aby Warburg – immer wieder das fehlende Erleben aus und mit den Bildern eingeworfen. Auch im späten Aufgriff der Ikonografie als Deutungsmethode durch die Kunstpädagogik sieht Axel von Criegern die Tendenz zur Ablösung des Bildes von der sinnlichen Wahrnehmung. Und während im reformpädagogischen Erbe das Bilderleben bis zum radikalen Blickwechsel der Visuellen Kommunikation gegenüber dem Bild dominierte, traten nun die Bildmotive als Zeichen oder in Worte gefasste Begriffe (Criegern 1988, S. 44). Was tun? Auch gegenüber historischer Kunst gilt es, »Bilder zu erleben und zu verstehen« (Kirschenmann/Schulz 1999, Schmidt-Maiwald 2016). Dabei kommen die in der Trias Erleben, Ausdruck und Verstehen von Wilhelm Dilthey zur Erkenntnisform gebündelten Begriffe zum Tragen. Die Kunst und andere Bilder sind der weit gefasste Ausdruck von Lebensäußerungen, die menschliche Zustände als Erleben manifestieren oder evozieren. Und letztlich ist es ein kunstpädagogischer Auftrag, sich mit den Schülerinnen und Schülern dem Ausdruck des Erlebten reflexiv anzunähern. Auch Rudolf Preuss (2014) projiziert diesen Zusammenhang in seinem Vorschlag zum Umgang mit dem kulturellen Erbe im Kunstunterricht, wenn er die kulturellen Objekte durch zwei unterschiedliche Wahrnehmungsebenen codiert sieht – der historischen und der des ästhetischen Erlebens. (S. 5) Dies alles hat in der Fachgeschichte mit Gunter und Maria Ottos »Auslegen« (1987) den differenziertesten Vorschlag gefunden, der unter der Theorieklammer einer »ästhetischen Rationalität« durch Otto selbst und z. B. durch Klaus-Peter Busses »Bildumgangsspiele« (2003) mehrschichtige Begründung und reiche fachmethodische Anschaulichkeit erfuhr.

Kunstdidaktische Begründungen sind dann plausibel, wenn die Erfahrungs- und Lerndimension ein Verstehen der Gegenwart befördert und Geschichtsbewusstsein ausprägt. Für die historische Kunst im Unterricht werden damit zwei zentrale Argumentationsstränge sichtbar: Als elementare und zugleich nicht nur abbildende, sondern mit weiteren Funktionen ausgestattete Repräsentationen aus einer umfassenden Kulturgeschichte sind die historischen Bilder unverzichtbare Folien heutiger sozialer Konstellationen und geschichtlicher Entwicklungslinien des Individuums und der gesellschaftlichen Gruppierungen. In einem zweiten Strang indizieren die Bildwerke die Konstellation zwischen Künstler, Betrachter und Medien zu ihrer Zeit. All dies greift aus auf eine komplexe Bildkompetenz als wesentlichem Aufklärungsauftrag des

Faches Kunst. Rolf Niehoff weist – mit Blick auf das Internet als Medium der ahistorischen Simultanität – der schulischen Bildung die Aufgabe eines komplexen Verstehens der Kultur zu: »Das Verstehen der geschichtlichen Gewordenheit und Veränderbarkeit der gegenwärtig erfahrbaren Kultur und somit auch der eigenen geschichtlichen Geprägtheit bedeutet einen wesentlichen Beitrag zur (mündigen) Persönlichkeitsentfaltung der Schüler in einer demokratischen Gesellschaft.« (Niehoff 2012, S. 117) Doch wie mag das zu Recht geforderte Erkunden bildgeschichtlicher Zusammenhänge und damit ein Verständnis für die historische Dimension gegenwärtiger Kultur im Kunstunterricht didaktisch und methodisch gelingen? Wenn z. B. ein vom Bildredakteur zugeschnittenes Foto vom Unglück der Duisburger Loveparade als intentionale Bezugnahme auf eine »Kreuzabnahme« von Peter Paul Rubens angeführt wird, bleiben wesentliche Fragen: Die nicht nur von Heinrich Wölfflin – einem frühen Apologeten des vergleichenden Sehens – angemahnte Analyse kompositorischstilistischer Differenzen als grundsätzliche Voraussetzung zum Erkennen des Besonderen bleibt zugunsten einer raschen Gleichsetzung aus. »Ähnlichkeit ist immer eine Hypothese, die die Singularität in jeder Referenz aufhebt.« (Mersch 2010, S. 119)

Der Kunstwissenschaftler Peter Geimer (2010) sieht eine visuelle Analogie, die als bloßer Oberflächeneffekt und Spiel der Form und Gesten ohne jede (kunst)historische Tiefe daherkommt. Er hebt auf den Grenzfall bildlichen Vergleichens ab, in dem zwei Bildmotive sich ähneln, ohne dass diese Übereinstimmung jedoch auf eine tatsächlich historische oder systematische Verbindung verweist. »Gemeint ist der Punkt, an dem vergleichendes Sehen in eine Gleichheit aus Versehen übergeht.« (S. 50) Dem folgt die entscheidende Frage. »Was geschieht, wenn zwei Bilder sich formal oder ikonografisch ähneln, man aber weiß, dass im Hinblick auf ihren Kontext ihrer Funktion, die Technik ihrer Herstellung oder die Art ihrer Rezipienten unvergleichbar sind?« (S. 51) Das ist kein einfacher Rechercheauftrag und eine kunstpädagogische Sehschule sucht auch mehr als nur die Differenz wie in jenen Illustrierten, die auffordern, beim Bildvergleich bekannter Klassiker »10 Fehler« zu finden. Nicht nur in vielen Kunstunterrichtsstunden, die dem Bildzitat gewidmet sind, wird gerne auf die Ikonen der Kunstgeschichte zurückgegriffen. Ob Marat in der Wanne oder die Freiheit auf den Barrikaden – der Anschluss an große Themen und große Bilder ist zu verlockend. Und die Antwort liegt meist in einer Paraphrase, die den Scherz sucht.

Vergleichendes Sehen

Jenseits einer formalanalytischen Stilentwicklung findet ein vergleichendes Sehen im jungen Aby Warburg einen wirkmächtigen Forscher. 100 Jahre vor dem iconic turn hat er mit der Ausweitung des Bildverständnisses auf Bildformen und -Sorten außerhalb der Kunst zu einem radikalen neuen kulturgeschichtlichen Forschen angestoßen.

In Ottos »Auslegen« gerät dann das vergleichende Sehen – über die Perceptbildung zur praktischen Bilddeutung – zum Königsweg des Bildumgangs. Dies rief nicht wenig Kritik mit dem Schlagwort der Kunstferne hervor, z. B. Gert Selle (1990).

Hyperimages

Die Doppelprojektion über zwei Diaprojektoren bestimmte das klassische Arrangement in den Vorlesungen zur Kunstgeschichte. Erst im Vergleich und in der Differenz zum verwandten Bild hat die Exegese ihre stil- und motivgeschichtliche Präzisierung im Detail nachgewiesen und vorsichtig ikonografische Linien nachgezeichnet.

In solchen Bildpaaren als Ensembles sieht der Kunsthistoriker Felix Thürlemann »binäre Hyperimages« (2005, S. 163). Die digitale Bildgenerierung bringt heute als Bildvermischung solche Hyperimages hervor- nicht als klassische Bildpaare, sondern als ineinanderverwobene Schichtungen. Solch ein diffus synthetisiertes Gesamtbild ist eine methodische Herausforderung sondergleichen. Aktuelle bildwissenschaftliche Ansätze zu einer Theorie der Interpiktorialität vermeiden denn auch ontologisierende Behauptungen von Einflüssen oder Vorprägungen von Bildern auf andere. (Isekenmeier 2013, S. 22)

Ausgehend von der These, dass es sich bei allen Bild-Bild-Bezügen um »operative Konstruktion[en]« (Falkenhausen 2013, S. 120) handele, gelte es jeweils die Erkenntnispotenziale und persuasiven Strategien zusammengestellter Bildensembles offenzulegen. Dabei sind im Argumentationsgang Recherchen zu den je spezifischen kommunikativen Verwendungspraxen in ihren medialen Kontexten unerlässlich. So zeigt etwa Wolfgang Ullrich auf, dass sogenannte Internet-Mems – d. h. viral verbreitete Motivadaptionen kunstgeschichtlicher Werke in sozialen Medien – nicht etwa als kulturelle Engramme bzw. Gedächtnisspeicher in der Tradition der Warburg'schen »Pathosformeln« anzusehen sind, sondern vielmehr als parodistische »Energieableiter«. (Vgl. Ullrich 2015)

Didaktische Ikonografie

Die Ikonografie ist zunächst nicht mehr als eine anschauende, dann literaturgestützte Motiv- und Symbolforschung. Erst die Ikonologie untersucht all die sozialhistorischen Konditionen, geht von der sinnlichen Wahrnehmung hin zur intellektuellen Analyse (Crieger 1988). Eine didaktische Ikonografie schlägt die Brücke von einer hermeneutischen Motiv- und Zeichendeutung – also einer klassisch kunstwissenschaftlichen Bildanalyse – hin zu den Brüchen und dem veränderten Zeichen- und Symbolgebrauch in heutigen Bildern. Ein vergleichendes Sehen kann Ausgang des Findens von Ähnlichkeiten sein. Das ist dann in der Nähe zur Ikonik (Imdahl [1979] 1996), die ein Schauen und Deuten aus dem bildimmanenten ästhetischen Gehalt den

Vorzug gibt gegenüber externen Bestimmungsmomenten. Und es ist auch ein Stück von jenem »Gewärtigen«, in dem Horst Rumpf (2003) eine Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung sieht, die »jedenfalls für Augenblicke auf die eingefleischten und tradierten Zurüstungen des Wahrgenommenen, also auf Erledigung, Einordnung, Beherrschung, Souveränität, Verblüffungsfestigkeit« verzichtet (S. 229).

Eine didaktische Ikonografie deutet historische Kunst als Konstellation der Kultur - eigener und fremder. Damit spürt sie der Geschichte aus dem Heute nach. Didaktische Ikonografie stellt den Bildvergleich und die Bilderreihe nach vorn in einem kunstpädagogischen Pendeln zwischen den Bildern. (Kirschenmann 2002) Pendeln meint eine Bedeutungs- und Sinnkonstruktion durch eine Relationalität zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten, zwischen den Motiven, Inhalten und Konstellationen der Bilder. Sie vergleicht, findet Differenzen und Formwandel und jenseits der Anschauung in der ganz wesentlichen Motivrecherche auch kulturelle Transformation. Ihr grundlegendes Vorgehen findet eine didaktische Ikonografie bei Erwin Panofsky, dessen Schrittigkeit sie vor allem um ein Crossover in einer kulturellen Matrix von Geschichte und Gegenwart ergänzt. Letztlich münden ihre Verknüpfungen in einer didaktisch begründeten Ikonologie. Eine didaktische Ikonografie übt dazu pädagogisch abseits von Algorithmen und digital gesteuerten Analogien das dialogische und zweifelnde, das vergleichende und unterscheidende und auch das ethno-kulturell zunehmend wissende Sehen.

Diese Bildungsfigur pendelt zwischen bildsystematischem, methodenfundiertem, vorwiegend hermeneutischem Sinnsuchen und einem fluiden Denken, das auch in dekonstruktiven Methoden – offenen, künstlerischen Annäherungen oder Umkreisungen des Bildes – seinen Sinn sucht.

Signaturen finden und mit Signaturen differenzieren

In Verbindung mit dem kulturellen Hintergrund motivischer Entwicklungslinien zeichnen sich »Signaturen« ab – ein Begriff, der verdeckte Ähnlichkeiten erst auf den Punkt bringt, über die Zeichen auf sie verweist und den kulturellen Kontext weitgreifend umfasst. (Foucault 1995, S. 45 ff.) Das ist sehr komplex und anspruchsvoll und als didaktisches Maximalziel zu verstehen, das nur in wiederkehrender Fachmethodik erreicht werden kann. Kunstpädagogisch gilt es, Signaturen im Sinne kultureller Bezüge aus den Bildreihen aufzuspüren und ein Netz von Bedeutungsstrukturen zu knüpfen, dessen Erkenntnisleistung vor allem auf das Verstehen von kulturellen Ensembles in der Begegnung von Geschichte und Gegenwart, von Welt- und Sinnbildern zielt.

Zwei Bildbeispiele

Vor dem Finden und Differenzieren von Signaturen steht – in knappster Form – die Beschreibung des Sichtbaren: Im kleinformatigen Gemälde von Spitzweg (Abbildung 2) steht ein weißhaariger Mann auf einer Bibliotheksleiter, diverse Bände zwischen Arme und Beine geklemmt. Ein Lichtkegel fällt von oben links als Diagonale und lässt noch »Metaphysik« als Inschrift über dem Regal erkennen, dessen Bänden sich der in dunklem Gewand gekleidete Literaturversessene zuwendet.

Mit einer lebenden Skulptur leitet Erwin Wurm gut 150 Jahre später die Besucher seiner Ausstellung an, möglichst viele Bände von Lieblingsphilosophen in artistischer Verrenkung zwischen Arme und Beine zu kneifen. Die Lichtregie setzt hier keine Akzente. (Abbildung 3) Welche Signaturen bilden sich ab?

Carl Spitzweg lockt den Blick in scheinbar skurrile Idyllen voller Poesie und Beschaulichkeit. Doch dahinter wird Zeit- und Gesellschaftskritik sichtbar: Das (Klein-)Bürgertum wendet sich ab von der großen Politik, zieht sich zurück. Es ist der Fingerzeig auf den Überwachungsstaat Metternichs, die Zensur und all die soziale Kontrolle in Deutschland, die der politischen Emanzipation im Weg stand und bis in die Körpersprache hinein das Bürgertum formte. Und während draußen die industrielle Revolution die Moderne vorwärts trieb, suchte der Bourgeois sein Wissen in der weltabgewandten Klausur. Die Wirklichkeit des Lebens draußen eilte der angestaubten Theorie mit ihrer letzten Wahrheit in der Metaphysik davon.

Erwin Wurm lässt seine Besucher ganz freiwillig die Bücher ihrer Lieblingsphilosophen zwischen die Arme und Beine klemmen: In der Groteske zeichnet sich über die Nähe zur Karikatur, eine Signatur ab, mit der er Spitzwegs Bücherwurm überbietet. Mit den Büchern als Attribut, mit denen in bizarren Posen jongliert wird, die aber nicht als lebendige Medien des überlieferten Wissenstaugen, wird die ausgreifende Signatur des Verhältnisses des Menschen zur Welt aufgerufen, das Spitzweg schon in seinem Werk »Der arme Poet« formulierte: Die Welt und der mediale Zugang zu ihr ist weit mehr, als eine skurrile, einsame und groteske Figur in ihrer isolierten Zuflucht zu erkennen vermag. In Wurms Pendant »Take your most loved philosophers« bildet sich diese Signatur als moderne Fortsetzung ebenso ab.

Signaturen speisen sich hier aus dem assoziativen Abgleich der Formen mit ihren Sinngehalten, die die Figuren als Mediennutzer in ihrer Zeit vorstellen: In politisch bedrängter Zeit stiften Buch und Bibliothek Zuflucht, während heute die philosophisch gebildeten Leser im Angesicht des Internets mit seinem Rauschen ungeprüfter Informationen handfeste Positionen bei z den Philosophen suchen und doch mit den komplizierten Texten mindestens so hadern wie mit ihrer sinnbildlich eigenen Balance.

Im Abgleich der Bildsujets von Spitzweg zu Wurm tritt zunächst die Verlebendigung der zentralen Figur in den Vordergrund. Das knüpft an Pygmalion in Ovids »Meta-



Abbildung 2: Carl Spitzweg (1808–1885): Der Bücherwurm, 1850, Öl auf Leinwand, 49,4 × 26,9 cm, Schweinfurt, Museum Georg Schäfer



Abbildung 3: Erwin Wurm (* 1954): Takeyour most loved philosophers, 2002, Mixed media, Performed by the public, Courtesy: Studio K – Helsinki, Museum of Contemporary Art Kiasma.
© VG Bild-Kunst, Bonn 2021

morphosen« an, wo den Bildhauer die von ihm selbst geschaffene Frauenskulptur in eine euphorische Verwechslung aus Wirklichkeit und Vorstellung versetzt. Doch in Wurms »Living Sculpture« findet die Akteurin ihr Glück nur in seltsamer Verrenkung. So lenkt die Skulptur zu jenen Künstlern, die – wie Gilbert & George oder Timm Ulrichs – sich selbst zum lebenden Kunstwerk erklärten. Oder zu Franz Erhard Walther, der sich im Geflecht textiler Verspannungen fotografierte. So entsteht im Vergleich dieser Skulpturen der Aktionskunst eine Form- und Bedeutungssignatur, die gerade in den Unterschieden zwischen den Skulpturen auf den bewegten Körper als Ausdrucksträger mit Attributen verweist.

Signatur als Forschungsbegriff

»Es gibt keine Ähnlichkeit ohne Signatur. Die Welt des Ähnlichen kann nur eine bezeichnete Welt sein.« (Foucault 1995, S. 57) Die Signatur als Forschungsbegriff stammt von Michel Foucault und meint die zeichenhafte Codierung von Ähnlichkeiten im Zusammenhang einer neuzeitlichen Wissenssoziologie. Für eine didaktische Ikonografie bedeutet dies, dass Analogien zwischen Bildern im Erkenntnisprozess niemals wesentlich existieren, sondern stets das Produkt einer vergleichenden Bezeichnungspraxis darstellen, d. h. als Hypothesen gemeinsamer Weltdeutung fungieren.

Eine didaktische Ikonografie spürt zum einen die Signaturen zwischen den Bildern auf. Die Bilder werden nach den Ähnlichkeiten ihrer Zeichen untersucht: im Pendeln zwischen Geschichte und Gegenwart, zwischen Kunstbild und massenmedialem Bild. Liegen Ähnlichkeiten im Zeichenvergleich vor, was geht kulturgeschichtlich ineinander über, was ist Zitat oder Variante, was ist Ideologie? Was wird aus welchen Quellen gespeist? Somit avanciert die Suche nach Signaturen zu fragwürdigen und problemorientierten Begegnungssettings zwischen Kunstgeschichte und lebensweltlichen Bildkonstellationen zu einem zentralen Movers kunstpädagogischer Stunden-, Sequenz- und Reihenplanung.

Neben einer didaktisch begründeten Auswahl von Bildensembles, die den Schülern *in praesentia* (synchron) zur vergleichenden Signaturrecherche dargeboten werden, sind ebenso Vergleichskonstellationen *in absentia* (diachron) zu berücksichtigen. Dies ist besonders der Fall, wenn es gemäß der fachlich einzufordernden Verknüpfung zwischen Rezeptions- und Produktionsphasen darum geht, über kunst- und kulturgeschichtlich fundierte Werkanalysen bildnerische Problemhorizonte für eine Gestaltungspraxis der Schüler aufzuspannen. Dabei gilt, Ähnliches nicht mit Gleichem zu verwechseln; es geht um das Herausarbeiten der Nuancen der Unterscheidung, z. B. zu historischen Personen innerhalb von Signaturen, wenn Tyrion Lannister im Abgleich zum »Hofnarr« von Diego Velázquez zwischen Marionette und Monster werden des Außenseitertums herausgearbeitet wird. (Vgl. dazu den Beitrag von Nils

Zumbansen in diesem Band) Auf den »Garten der Lüste« von Hieronymus Bosch haben beispielsweise viele Künstler zurückgegriffen. Wie im Bezug zu anderen Ikonen der Kunstgeschichte (z. B. »Mona Lisa« von da Vinci, »Die Freiheit auf den Barrikaden« von Eugene Delacroix oder »Das Floß der Medusa« von Theodore Géricault steht der motivisch-thematische Konnex im Vordergrund. Die bekannte Ikone lenkt das Interesse auf die transformierte Anlehnung. Doch diese Ausgriffe transformieren, rekonstruieren oder dekonstruieren das historische Motiv und rücken mit ihrer Gestaltungsintention weit vom historischen Anlass und Interesse ab. Diese Differenzen aufzuspüren, gelingt nur in präziser Kenntnis beider Werke, den Sujets, den Entstehungsbedingungen, möglichst im Bezug zu Künstler und Zeit. Jose Manuel Ballester beispielsweise öffnet mit seinem »Unbewohnten Garten« einen Imaginationsraum, über den die Rezipienten eine Rekonstruktion leisten.

Lernwirksame Begegnungen

Wenn in diesem Themenheft ausgewählte historische Bildkonstellationen in den Fokus der kunstdidaktischen Auseinandersetzung rücken, so geht es in einem ersten Schritt um das Auf- bzw. Entfalten spezifischer fachlicher Sachverhalte, die zum Ausgangspunkt verständnisbezogener und problemlösender Lernprozesse avancieren. Eine solche stofforientierte, das zeitgebunden Besondere einer Bildpraxis profilierende didaktische Ikonografie steht damit jedoch nicht im Gegensatz zu einem kompetenzorientierten Kunstunterricht, sondern fungiert als dessen Grundlage.

Der systematische Aufbau von konzeptionellen sowie formalen Wissensstrukturen – hier im Feld der Kunstgeschichte –, die in authentischen Lernszenarien je situativ erworben werden, bedingt überhaupt erst kompetentes Handeln im Fach (strukturiert dargestellt in Kirchner/Kirschenmann 2015, S. 222), denn »Kompetenzerwerb ist immer [nur] Mittel zum Zweck« (Köster 2016, S. 113) und »wir können immer nur inhaltliche Kompetenzen erwerben, indem wir uns mit Inhalten befassen« (Felten/Stern 2012, S. 47).

Als Beleg soll hier auf eine Unterrichtseinheit verwiesen werden, welche mit einem Vergleich zweier Frauenporträts von Hans Holbein d.J. das Dilemma der bildbasierten Brautschau des englischen Königs Heinrich VIII. eingeleitet hat. (Vgl. Dropczynski/Nümann/Zumbansen 2013, S. 12ff.) Auf der Basis praktisch-rezeptiver Analysen und sozio-kultureller Kontextrecherchen haben die Schüler die Bilder der Anna von Kleve und der Christina von Dänemark im Spannungsfeld vorgeblicher Wirklichkeitstreue und kalkulierter Beeinflussung diskutiert. Doch genau die Besonderheit dieser speziellen Bildrezeption eröffnete hier – als bildkonzeptionelle Signatur – überhaupt erst einen lebensweltlichen Transfer, bei welchem die Schüler fotografische Selbstinszenierungen als visuelle Antwort auf aktuelle Partnerschaftsanzeigen entworfen haben

und diese ebenso in ihren milieuspezifischen Codierungen reflektieren sollten. Transferpotenziale sind somit nicht das Vergleichsprodukt vordergründig motivischer oder stilistischer Analogien zwischen Bildern, die das »Spezifische [schlucken]« (Geimer 2010, S. 65), sondern das Ergebnis kontextsensibler Auseinandersetzungsprozesse mit historischen und zeitgenössischen Bildpraxen.

Aus lerntheoretischer Sicht entspräche ein solches Konzept dem Prinzip des kumulativen Lernens (als Kontrapunkt zum enzyklopädischen »Container«-Lernen), der permanenten Einbindung von Wissen in vorhandene Wissensstrukturen und der systematischen Vernetzung und wechselseitig-aktiven Befragung von Inhalten und Erfahrungsdimensionen.

Dürer neu begegnen

Zur exemplarischen Entfaltung der didaktischen Ikonografie befassen sich weitere Beiträge in diesem Band mit dem Bildœuvre des Nürnberger Malers Albrecht Dürer. Dass gerade dieser Künstler derart exponiert wird, hat vor allem mit dessen kanonischer Stellung im Kunstunterricht und der einschlägigen Schulbuchliteratur zu tun.

Insbesondere auf der Kontrastfolie des vermeintlich Vertrauten lassen sich die Ansprüche der oben skizzierten didaktischen Figur am Anschaulichsten erläutern. So kaprizieren sich denn auch die zentralen Unterrichtsbeispiele mit dem »Selbstbildnis im Pelzrock« und dem »Rhinozeros« bewusst auf zwei ikonische Referenzbilder, deren kunstgeschichtliche Relevanz in kunstdidaktischen Vermittlungstexten von systematischer »Überbelichtung« bis hin zu vollkommener »Unterbelichtung« reicht. Während das Selbstbildnis in seiner christomorphen Gestaltung gewöhnlich zu einem zeitenthobenen »Urbild« (Belting 2014, S. 54 f.) des idealen Porträts stilisiert wird, steht eine medienreflexive Auseinandersetzung mit dem Einblattdruck des »Rhinozeros« zumeist im Schatten ergänzender formalistischer Zeichenübungen am fantastischen Tier, das häufig als zu ergänzende Teilkopie dargeboten wird. Im Unterricht kann es damit auch um raumsoziologische Untersuchungen der neueren Dürerforschung (vgl. Eser 2012, S. 24) gehen. Solch ein Unterricht ist der Idee verpflichtet, durch jeweils ergänzendes kulturhistorisches Quellenmaterial die Intentionalität der Bildproduktion und /oder rezeptionsgeschichtliche (Um-)Codierungen der Werke zu beleuchten-auch um daraus motivische Signaturen als Transfermomente für die bildnerische Praxis abzuleiten.

Körper und Habitus

Kinder und Jugendliche sind dauernd umgeben von »lebenden Bildern«: Szenische Arrangements der Körper werden zu Bildern. Sie kommunizieren über ihr Bild, das Bild von sich und anderen in sozialen Netzwerken. Das digitale Dispositiv, das unsere

Gesellschaft bestimmt, geht einher mit dem, was der französische Philosoph Tristan Garcia »Das intensive Leben« (2017) nennt. Diese aktuelle Maxime bietet eine Steigerung unserer Körperwahrnehmung, eine Steigerung von Emotionen und Genuss. Den hinterlegten Körperbildern ist historisch-kulturelles Körperwissen eingelagert. Bilder sind performativ, d. h. sich fortwährend verändernd, indem Vergangenheit und Gegenwart in eine vorwärtstreibende Spannung geraten. Das ruft besondere kunstpädagogische Aufmerksamkeit hervor, denn in all den Varianten des Körperbildes kristallisiert soziale Konvention und Erfahrung: So ist der Körper ein Aufbewahrungsort der kollektiven wie individuellen Geschichte, die weitgehend unbewusst als Körperwissen agiert. Und dann fungiert der Körper als Medium und Kraft, die ihr »Wissen nach außen trägt, in Symbolen und habituellem Ausdruck handelt (Moldenhauer 2010, S. 22 f.).

Kunibert Bering hat im Rekurs auf den Ethnologen Clifford Geertz auf das »selbst gesponnene Bedeutungsgewebe im Universum symbolischen Handelns« verwiesen. (Bering 2008) Das symbolische Handeln des Körpers ist ein Synonym für den Habitus, der individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte im Wortsinn verkörpert. Habitus gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich – so die Trias bei Bourdieu – in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungsschemata niederschlagen. (Bourdieu 1987, S. 101) »Habitus – das ist dann die Summe aller verinnerlichten Dispositionen, die Verhalten und Denken, Wahrnehmung und Emotionen, Mimik und Gestik, Sprache und Aussprache regulieren und steuern.« (Wehler 1998, S. 30)

Ob es zum Beispiel um Grußformeln im Alltag oder Erziehungsstile in gesellschaftlichen Gruppen geht – all diesen in Bildern geschichtlich-dynamisch codierten Transferprozessen ist die explizite Weitergabe der habituellen Standards ihrer Zeit eigen und diese werden in der Körpersprache sichtbar, worüber sich letztlich Signaturen ausbilden.

Literatur

- Belting, Hans* (2013): *Faces. Eine Geschichte des Gesichts*. München.
- Bering, Kunibert* (2008): *Kunstdidaktik und Kulturkompetenz*. Schroedel Kunstportal 03–2008 [Quelle nicht mehr zugänglich].
- Bourdieu, Pierre* (1987): *Sozialer Sinn*. Frankfurt/M.
- Busse, Klaus-Peter* (2003): *Bildumgangsspiele. Kunst unterrichten*. Norderstedt.
- Criegern, Axel von* (1988): *Bilder interpretieren*. Düsseldorf.
- Dropczynski, Katrin/Nümann, Marcus/Zumbansen, Lars* (2014): Dürers Selfie-Kampagne. Historische und aktuelle Portraitpraxis zwischen Markt, privater Selbstvergewisserung und öffentlicher (Re-)Präsentation. In: *KUNST+UNTERRICHT* (387/388), S. 12–25.
- Dropczynski, Katrin/Nümann, Marcus/Zumbansen, Lars* (2013): Partnersuche im Gestern und Heute. Vergesellschaftungsprozesse visualisieren. In: *KUNST+UNTERRICHT* (376), S. 12–24.
- Eser, Thomas* (2012): Ein anderer »früher Dürer«. Drei Vorschläge. In: Hess, Daniel/Eser, Thomas (Hrsg.): *Der frühe Dürer*. Nürnberg, S. 18–28.
- Falkenhausen, Susanne von* (2013): Neue Fragen im alten Gewand? Die alte Tante Kunstgeschichte und die Interpiktorialität. In: Isekenmeier, Guido (Hrsg.): *Interpiktorialität. Theorie und Geschichte der Bild-Bild-Bezüge*. Bielefeld, S. 107–122.
- Felten, Michael/Stern, Elisabeth* (2012): *Lernwirksam unterrichten*. Berlin.
- Foucault, Michel* (1995): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.
- Garcia, Tristan* (2017): *Das intensive Leben. Eine moderne Obsession*. Berlin.
- Geimer, Peter* (2010): Vergleichendes Sehen oder Gleichheit aus Versehen? Analogie und Differenz in kunsthistorischen Bildvergleich. In: Bader, Lena/Gaier, Martin/Wolf, Falk (Hrsg.): *Vergleichendes Sehen*. München, S. 45–70.
- Imdahl, Max* ([1979] 1996): Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur. In: Jahnsen-Vukicevic, Angeli (Hrsg.): *Max Imdahl. Gesammelte Schriften 3*. Frankfurt/M., S. 424–463.
- Isekenmeier, Guido* (2013): In Richtung einer Theorie der Interpiktorialität. In: Isekenmeier, Guido (Hrsg.): *Interpiktorialität. Theorie und Geschichte der Bild-Bild-Bezüge*. Bielefeld.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes* (2015): *Kunst unterrichten*. Seelze.
- Kirschenmann, Johannes* (2002): Zwischen den Bildern pendeln! In: *KUNST+UNTERRICHT* (268), S. 37–38.
- Kirschenmann, Johannes* (2013): Das Habitus-Theorem als Movens im Bildumgangsspiel. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schnurr, Ansgar (Hrsg.): *Feldvermessung Kunstdidaktik*. München, S. 65–78.

- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank* (1999): Bilder erleben und verstehen. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf.
- Köster, Juliane* (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze.
- Moldenhauer, Benjamin* (2010): Die Einverleibung der Gesellschaft. Der Körper in der Soziologie Pierre Bourdieus. Köln.
- Mersch, Dieter* (2010): Übersetzen im Ästhetischen. Mimesis, Kopie, Pfropfung. In: Bader, Lena/Gaier, Martin/Wolf, Falk (Hrsg.): Vergleichendes Sehen. München, S. 103–113.
- Niehoff, Rolf* (2012): Dimensionen der Bildkompetenz(en) - aus kunstdidaktischer Perspektive. In: Hölscher, Stefan /Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hrsg.): BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz. Oberhausen, S. 109–122.
- Otto, Gunter/Otto, Maria* (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze.
- Preuss, Rudolf* (2014): Das Erbe annehmen? Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT (387/388), S. 4–11.
- Rumpf, Horst* (2003): Vom Bewältigen zum Gewärtigen. Wahrnehmungsdriften im Widerspiel. In: Hauskeller, Michael (Hrsg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Zug, S. 228–260.
- Schmidt-Maiwald, Christiane* (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT Sammelband. Velber.
- Schulz, Frank* (1999): Historische Kunst als Entdeckungsfeld und Erlebnisraum. In: KUNST+UNTERRICHT (233), S. 4–6.
- Selle, Gert* (1990): Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg.
- Thürlemann, Felix* (2005): Bild gegen Bild. In: Assmann, Aleida/Gaier, Ulrich/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Zwischen Literatur und Anthropologie. Tübingen, S. 163–174.
- Wehler, Hans-Ulrich* (1998): Die Herausforderung der Kulturgeschichte. München.