

Kunibert Bering

Bild und Kunst.

Analyse und Vermittlung

Schriften aus fünf Jahrzehnten



ATHENA



Kunibert Bering

Bild und Kunst.
Analyse und Vermittlung

ARTIFICIUM

Schriften zu Kunst und Kunstvermittlung

Herausgegeben von Kunibert Bering

Band 72

Kunibert Bering

Bild und Kunst. Analyse und Vermittlung

Schriften aus fünf Jahrzehnten

ATHENA | wbv

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2024 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Charles Meynier (1768–1832): Klio © akg-images
Kunibert Bering: Grabungsskizze
Pergamon | Grabung des Deutschen Archäologischen Instituts
Wohnstadtgrabung | 21. September 1973

ISBN (Print) 978-3-7639-7683-6
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7684-3
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorbemerkung	9
I Grundlagen – Herausforderung und Positionsbestimmung	
Kunst und Kunstvermittlung	11
Wittgenstein über Zeichen, System und Bedeutung – Impulse für die Kunstgeschichte?	13
Wittgensteins »Sprachspiele« und »Ästhetische Rätsel« – Anregungen für die Kunstdidaktik?	14
Wahrnehmung, Perzeptbildung und kunstdidaktisches Handeln	16
Über die Notwendigkeit kultureller Kompetenz	19
Kunst und Geschichte als offenes System	22
Geschichtsbewusstsein	24
Die Bedeutung des Mythos	26
Orientierung in kulturellen Kontexten	29
II Bildbegriffe und Kunstverständnisse	
Antike Fundamente europäischer Kunstverständnisse	33
Das Auge des Odysseus und die Hand des Prometheus	41
Aspekte einer frühmittelalterlichen Ästhetik: Der Ikonoklasmus und die Folgen	49
Ars – ein sich wandelnder Begriff im mittelalterlichen Denken	54
Zur mittelalterlichen Auffassung von »Schönheit«	59
Bild	60
Kunst	62
Raum	64
Mondrians Apfelbäume. Oder: Was heißt eigentlich <i>Abstrakte Kunst</i> ?	70
Zwischen Illusion und Othering: Facetten des Realismus	76

III Kontexte

Eine Malerin in Pompeji	81
Rom: Die Neuorganisation des Forum Romanum und die Wahrnehmungstheorie der Stoa	82
Blicke auf das Pantheon in Rom: Transformationen der antiken Ästhetik	88
Das Mosaik von Germigny-des-Prés	93
Inszenierung päpstlicher Macht im Mittelalter: Die römische Basilika S. Maria in Trastevere	96
Wort und Architektur als Medien der Selbstdarstellung in staufischer Zeit	99
Castel del Monte	107
Palaiologische Renaissance und Frührenaissance	114
Fra Angelico: Der Altar von S. Marco in Florenz	126
Der Altar von S.-Marco im Kontext der mediceischen Baupropaganda	129

IV Facetten der Kunst

Die Vladimir-Kathedrale in Kiev um 1890: Zaristische Bildpropaganda gegen die ukrainische Unabhängigkeitsbewegung	133
Suprematismus und Orthodoxie: Einflüsse der Ikonen auf das Werk Kazimir Malevičs	136
Bauhaus-Architektur im internationalen Kontext	141
Wittgenstein als Architekt: Das Wiener Palais Stonborough-Wittgenstein im Kontext der Architekturdebatte der 1920er Jahre	145
Wille Schenk (1901–1981): Passion und Erlösung	149
Richard Serra: »Project for Schurenbach-Halde« – Entropie vs. Selbstorganisation	152
<i>Homo viator I</i> – Robert Rauschenberg: »Pilgrim«	156
<i>Homo viator II</i> – Gottfried Böhm: Wallfahrtskirche in Neviges	160

Gotthard Graubner: Gehäutete Farbkörper	165
Gotthard Graubner – Katharina Grosse: Farbe und Raum	171
Gotik in S. Francisco: Anne Pattersons Lichtinstallation »Grace With Light«	178
Tina Hauser: A garden of many pleasures	181
Werner Scheel: Physiognomica I	184
V Globalisierung – Transkulturalität	
Auf dem Weg zur »Weltkultur«?	187
Globalisierung – Créolité – kulturelle Diversität	190
Ebenen der Begegnung	194
Globalisierung <i>avant la lettre</i>	199
Architektur als Propaganda königlicher Macht: Chartres und Angkor Wat	207
Zheng He und Kolumbus. Problemfelder einer globalen Kunstgeschichte	212
Von der »Weltkunst« zum »Crossbreed Heritage«	218
VI Kunstpädagogik	
»Welt-Kunstpädagogik« und bildkompetenzorientierter Kunstunterricht: Über Erna Dreieck	229
Bildkompetenz	233
Wie kam die »Kunst« in die Kunstpädagogik?	238
»Unsere Zukunft liegt auf dem Wasser!« Die Wilhelmsburger Zeichnungen zum Seekrieg 1914–1915	245
Die Militarisierung der Kunstpädagogik unter dem NS-Regime (2014)	250
Blicke auf die Welt. Bildgestaltungen von Kindern und Jugendlichen (zusammen mit Jutta Ströter-Bender)	251
Schriftenverzeichnis	259
Abbildungsnachweis	273
Biographie	275

»Es ist Kunst, wenn einer sagt, dass es Kunst ist«,
sagte Karl. »Im Zweifel ich. Ich darf das sagen.
Und dann muss ich noch mindestens
einen finden, der mir das glaubt.
Dann ist es Kunst.«¹
Sven Regener

Vorbemerkung

Bilder – Fakenews – Kunst – Photoshop – KI-Bild-Generator – Deepfake ...

Bilder prägen die gegenwärtige, sich rasant wandelnde Gesellschaft in einer bisher unbekanntem Fülle. Die Orientierung in dieser Welt und deren Gestaltung benötigt umfassende Fähigkeiten im Umgang mit Bildern. Hier liegen entscheidende Herausforderungen für notwendige Lernprozesse, die ihrerseits Kenntnisse der Bilder voraussetzen.

Das Spektrum der hier vorgelegten Texte erstreckt sich über einen Entstehungszeitraum von fünf Jahrzehnten. Der Bogen spannt sich von ikonographischen Analysen zu Betrachtungen ausgewählter Werke der Gegenwart, von lernzielorientierten kunstdidaktischen Ansätzen zu übergreifenden kulturgeschichtlich argumentierenden Beiträgen, von Reflexionen über die Kunst der Antike, des Mittelalters und der Renaissance zu Bemerkungen über Postmoderne, Globalisierung, *iconic turn* und Fragen der *diversity*. Dieses Kaleidoskop spiegelt eine nicht erschöpfend zu erarbeitende Komplexität wider, deren Betonung in der Gegenwart angesichts eines um sich greifenden Reduktionismus und damit häufig einhergehender a-historischer und entsprechend oberflächlicher Betrachtungsweise von aktueller Bedeutung zu sein scheint, dies umso mehr, als in der gegenwärtigen Debatte der Begriff »Kunst« häufig als nicht mehr hinterfragbare Größe angesehen wird.²

Analysen und didaktische Reflexionen geschehen nicht in einem »luftleeren Raum«, sondern vor einem theoretisch fundierten Horizont, der den »Kurs« der Untersuchung aufzeigt. Die hier vorgestellten Arbeiten entstanden aus systemtheoretisch grundierten Überlegungen, die einen Reflexionshorizont für Komplexität, Wandel und Historizität, aber auch für das Unvorhersehbare und das Mythische, wie es in der Kunst begegnen kann, zu öffnen vermag. Dafür gab die Philosophie Ludwig Wittgensteins entscheidende Anstöße. Diese Impulse bestimmen Untersuchungs- und Vermittlungsprozesse gleichermaßen, aus denen

1 Sven Regener: »Der kleine Bruder«, Frankfurt/M 2008, S. 201

2 Vgl. dazu Cornelia und Kunibert Bering: Einleitender Essay »Vom Umgang mit der Komplexität«, in: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen 1999, S. 9–12 (hier Schriftenverzeichnis 4.9. | 4.11 | 4.13).

sich wiederum umfassende Systeme, insbesondere für kunstdidaktisches Handeln, ergeben.

Die Entstehungszeit der Texte stand unter dem enormen Einfluss einer ungeahnten Aufwertung des Phänomens »Bild«, das in vielen kulturellen Bereichen zur »lingua franca« avancierte. Formelhaft verdichtet sprach William Mitchell 1992 vom »pictorial turn«. Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit der Philosophie Wittgensteins, glaubte Mitchell, die um sich greifende Dominanz des Bildes löse den »linguistic turn« und damit die Hegemonie der verbalen Sprache ab. Mitchell sah in Wittgenstein noch einseitig den Sprachphilosophen, doch wandelte sich diese Einschätzung Wittgensteins um 1990 tiefgreifend, als dessen fundamentale Studien zu Kultur und Ästhetik sowie die Theorien der dynamischen Systeme zunehmend Beachtung fanden.³

Pädagogisches Handeln erfordert in besonderer Weise einen notwendigen Gegenwartsbezug, so dass immer wieder zu je aktuellen Strömungen Position bezogen wurde. Derartige Stellungnahmen erfolgten zumeist aus dem Bewusstsein der historischen Genese gegenwärtiger Vorstellungen und Ereignisse heraus. Daher kam es durchaus zu Positionen, die einem *main stream* der Debatten entgegenstanden.

Bei der Redaktion der Texte gliedern vereinzelt eingefügte Überschriften längere Passagen. Die Rechtschreibung wurde den neuen Regeln angepasst, die Terminologie gelegentlich modernisiert. Bei Zitaten wurde die ursprüngliche Form beibehalten. Die Ziffern im Anschluss an die Texte beziehen sich auf das *Schriftenverzeichnis* im Anhang. Kursive Ziffern bezeichnen in die vorliegende Sammlung aufgenommene Texte.

Da es sich zumeist um ältere Texte handelt, wurde das zur Zeit der Abfassung übliche generische Maskulinum verwendet. Die vereinheitlichten Nachweise und Literaturangaben beschränken sich auf die Zeit der Abfassung der Texte.

3 William J. Th. Mitchell: Wittgenstein's Imagery and What it Tells Us, *New Literary History* 19/2, 1988, S. 361–370; William J. Th. Mitchell: The pictorial turn (1992), in: William J. Th. Mitchell: *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representations*, Chicago 1994, S. 3–24. Zum Wandel des Wittgenstein-Bildes Kunibert Bering: Wittgenstein's Philosophy of Colour as Reflected in Modern Painting, in: Rudolf Haller – Johannes Brandl (eds.): *Wittgenstein – Eine Neubewertung / Wittgenstein – Towards a Re-Evaluation* (Proceedings of the 14th International Wittgenstein-Symposium. (Centenary Celebration Kirchberg am Wechsel, 1989), Wien (Hölder-Pichler-Tempsky) 1990, S. 371–381 s. hier die Texte 1.10 | 2.16 | 2.29 | 2.33 u. a.

I Grundlagen – Herausforderung und Positionsbestimmung

Kunst und Kunstvermittlung (1993)

In den achtziger Jahren wurde die Kunstwissenschaft in mancherlei Hinsicht von dem Versuch geprägt, das Auseinanderklaffen von Ikonographie und Stilanalyse durch methodische Ansätze, die sich dem weiten Spektrum des Kontextualismus zuordnen lassen, zu überwinden. Dazu zählen die vielfältigen Bemühungen, den ursprünglichen Kontext des Werkes wiederherzustellen. [...] Die Suche nach dem Kontext des Werkes führte konsequent zu der Frage nach den Funktionen eines Werkes in divergierenden sozialen, kulturellen oder ästhetischen Bereichen. [...]

Doch konnten Fragen nicht ausbleiben, Fragen, die auf Faktoren zielten, die Kontexte konstituieren und die Relation des Kontextbegriffs zu Phänomenen wie Bedeutung, Intention, Deutung, Zeichen oder Symbol bestimmen.¹ Gerade auch diese Problemfelder [...] zeigten, dass die Rekonstruktion des Kontextes nicht ausreichte, sondern dass vielmehr die Vorstellung des Kunstwerkes als fixe Größe – z. B. in einem Kontext – bezweifelt werden musste, um die dynamischen Rezeptions-, Verstehens- und Vermittlungsprozesse, die ein Werk immer wieder auslösen kann, zu erfassen. [...] Die Frage der Interaktion von System und Umwelt erzwingt geradezu eine Reflexion in den Bahnen der Theorie der offenen, besser: dynamischen Systeme, die ständigem Wechsel ausgesetzt sind. [...] Vor allem entfalten sich derartige Systeme durch Interpretation von System und Umwelt innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. [...] Parallel dazu vollzieht sich Kunstvermittlung selbstverständlich ebenfalls innerhalb der menschlichen Gemeinschaft, wobei beiden Prozessen gemeinsam das Phänomen der Intention zugrunde liegt, die einerseits das Werk entstehen lässt, andererseits den Vermittlungsprozess initiiert.

Die Intention legt jeweils – zumindest in Umrissen – ein Konzept der Handlung fest. Der Künstler liefert sein Werk aus: Er entlässt es in die Auseinandersetzung mit der Umwelt, in einen unprogrammierbaren Prozess der Wahrnehmung und der Bedeutungsverleihung, der Diskussion, der Rezeption, der Imitation, der Nicht-Beachtung, der Vernichtung ... Das Werk erscheint in seiner Ge-

1 Kunibert Bering: Zeichen – System – Bedeutung. S. Maria in Trastevere als paradigmatischer Fall, *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 33/2, 1988, S. 200–214 mit dem Angebot, den Kontextbegriff durch Aufnahme systemtheoretischer Ansätze neu zu formulieren. Zur Forderung nach einer systemtheoretischen Kunstwissenschaft s. Kunibert Bering: *Kunst und Staatsmetaphysik des Hochmittelalters in Italien* (Kunst – Geschichte und Theorie, Bd. 5), Essen 1986, S. 183–186

schichte in ständig wechselnden Bezugssystemen, und selbst das Bild der gleichmäßig verrinnenden Zeit ist nicht flexibel genug, um Perioden des Vergessens oder der Triumphe, um Rückkopplungen und Rückgriffe über die Zeiten hinweg zu erläutern.²

[...] Umfasst einerseits die Intention den Anfang des Werkes, so ist doch die weitere Existenz des Werkes nicht planbar und nicht voraussehbar – das Zufällige, Kontingente fließt mit ein: die Betrachter können auf verschiedene Weise auf das Werk reagieren; ihnen obliegt die durch Selektion erfolgende Einordnung des Werkes in Bezugssysteme. Ob die Wirkung, die der Künstler beabsichtigt, wirklich eintritt, bleibt fraglich, und das Werk wirkt darüber hinaus in immer neuen Kontexten, auch im Zusammenhang mit anderen Werken, die es rezipieren, imitieren oder in anderer Form reagieren.

Wenn es die Systemtheorie nahelegt, dass ein Werk erst in einem System und durch ein System eine Bedeutung erhält, so kommt dieser Überlegung erhebliche Relevanz für die Vermittlung von Kunst zu. Unterrichtliches Geschehen lässt sich als ein immer wieder neu zu konstituierendes, aus höchst divergierenden Quellen gespeistes System verstehen, in dem ein eingebrachtes Werk oder eine Werkgruppe einer Vielfalt von weiteren Faktoren ausgesetzt wird, mit denen es – als Unterrichtsgegenstand – in Interaktion tritt. Wenn auf der einen Seite eine Unterrichtssituation zu beobachten ist, deren Handeln als problem- und lernzielorientiert beschreibbar erscheint, so steht auf der anderen Seite jenes das Werk konstituierende System, von dem der Schüler zunächst nur das Ergebnis in Gestalt des Gemäldes, der Plastik, der Collage, der Architektur, des Objekts der Alltagsästhetik usw. wahrnimmt. Die Aufgabe des Unterrichts besteht darin, zwischen beiden Systemen zu vermitteln. [...]

Lernpsychologisch gesehen stellt sich ein Lernerfolg dann ein, wenn sich der Stoff in den Horizont, das Bewusstsein des Schülers, integrieren lässt. Wenn demnach das Werk im Schnittpunkt zweier Systeme – dem durch Analyse gewonnenen, werk-konstituierenden System und dem werk-rezipierenden System, der Schülergruppe, – steht, so wird es notwendigerweise einem Prozess der Bedeutungsveränderung ausgesetzt, weil die Schüler höchst unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, die sich einerseits in verschiedenem Kenntnisstand, aber auch in unterschiedlicher, zwischen Akzeptanz und Ablehnung oszillierender Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Werk niederschlagen. Beide Systeme sind daher von der Unterrichtsgestaltung ineinander zu vermitteln [...].

Erstveröffentlichung: 1.11 (S. 75–86)

Weitere Texte: 2.11 | 2.20 | 2.24 | 2.52|

2 Zur Fiktion der Zeit als vermeintliches Kontinuum s. Kunibert Bering: Die Rolle der Kunst in der Philosophie Ludwig Wittgensteins – Impulse für die Kunstgeschichte? (Kunst – Geschichte und Theorie, Bd. 6), Essen 1988, S. 34

Wittgenstein über Zeichen, System und Bedeutung – Impulse für die Kunstgeschichte? (1986)

[...] Eine Komplexion divergierender Faktoren bildet die gemeinsame Ausgangssituation für die Reflexionsprozesse, die unterschiedliche Wege – sei es in der Malerei, sei es in der Philosophie – beschreiten und entsprechend unterschiedliche Antworten auf die aufgeworfenen Fragen finden. Zugleich wird aber auch deutlich, dass sich der Prozess des Findens von Antworten, das Lösen von Problemen, kurz des »Denkens«, nicht nur im Bereich der verbalen Sprache, sondern ebenso gut in Medien der Kunst vollziehen kann. Wittgenstein hält die Idee »mit dem Kopf, oder im Kopf« zu denken, für »eine der philosophisch gefährlichsten Ideen«¹ und sieht vielmehr eine Möglichkeit, den »geheimnisvollen Nimbus der Denkvorgänge« zu vermeiden, indem man nämlich »in diesen Vorgängen jede Vorstellungstätigkeit durch Schauen auf reale Gegenstände ersetzt. [...] Für unsere Zwecke könnten wir sehr wohl jeden Vorstellungsvorgang durch den Vorgang, einen Gegenstand anzuschauen, oder durch Malen, Zeichnen oder Modellieren ersetzen. [...] Es ist also irreführend, vom Denken als einer »geistigen Tätigkeit« zu sprechen. Wir können sagen, dass Denken im wesentlichen eine Tätigkeit des Operierens mit Zeichen ist. [...] Wenn wir über den Ort sprechen, wo das Denken stattfindet, haben wir ein Recht zu sagen, dass dieser Ort das Papier ist, auf dem wir schreiben, oder der Mund, der spricht.«²

Damit verteidigt Wittgenstein die Koexistenz und Gleichberechtigung unterschiedlicher Medien als potentieller Denkkategorien, z. B.: »Wenn wir Häuser bauen, sprechen und schreiben wir.«³ Darüber hinaus bringt Wittgenstein seine fundamentale Einsicht zum Ausdruck, Denken sei der Umgang mit Zeichen, wobei es sich als entscheidend erweist, dass sich die Zeichen zu Systemen zusammenfinden: »Jedes Zeichen scheint allein tot. Was gibt ihm Leben? – Im Gebrauch allein lebt es. Hat es da den lebenden Atem in sich? – Oder ist der Gebrauch sein Atem?«⁴

Der Kombination von Zeichen in Systemen kommt für das einzelne Zeichen erhebliche Relevanz zu, denn erst durch das System erhält es seine Bedeutung: »Aber laßt uns nicht vergessen, dass ein Wort keine Bedeutung hat, die ihm gleichsam von einer unabhängigen Macht gegeben wurde, so dass man eine Art wissenschaftlicher Untersuchung anstellen könnte, um herauszufinden, was ein Wort wirklich bedeutet. Ein Wort hat die Bedeutung, die jemand ihm gegeben

1 Ludwig Wittgenstein: Zettel (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M., 1984, Nr. 605, S. 416

2 Ludwig Wittgenstein: Das Blaue Buch (Werkausgabe, Bd. 5), Frankfurt/M. 1984, S. 19, 23

3 Ludwig Wittgenstein: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion, hg. von Cyril Barrett, Göttingen 1968, S. 21, Anm. 3; vgl. Ludwig Wittgenstein: Vermischte Bemerkungen (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M., 1984, S. 497–498

4 Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen (Werkausgabe, Bd. 1), Frankfurt/M., 1984, Nr. 432, S. 416

hat.«⁵ Und: »Die Bedeutung eines Ausdrucks ist für uns durch den Gebrauch, den wir von ihm machen, charakterisiert. Die Bedeutung ist keine geistige Begleiterscheinung des Ausdrucks.«⁶

Erstveröffentlichung: 1.10 (S. 63–64)

Weiterführende Texte: 2.16 | 2.29 | 2.33 | 2.126

Wittgensteins »Sprachspiele« und »Ästhetische Rätsel« – Anregungen für die Kunstdidaktik? (2017)

Beschreibung und Deutung von Zeichen sowie deren Setzung und Wahrnehmung geschehen [...] immer in offenen Bezugssystemen, die sich gegenseitig durchdringen können. Dies gilt insbesondere auch für die Bezugssysteme der spontan geäußerten Urteile über Kunstwerke im Unterricht.¹

Wittgenstein erläutert: »Um zur Klarheit über ästhetische Ausdrücke zu kommen, muss man Lebensformen beschreiben. Wir denken, dass wir über ästhetische Urteile wie ›Dies ist schön‹ zu sprechen haben, aber dann entdecken wir, dass wir diese Wörter überhaupt nicht vorfinden, wenn wir über ästhetische Urteile sprechen, sondern ein Wort, das fast wie eine Geste gebraucht wird und eine komplizierte Tätigkeit begleitet.«² Und: »Unser Gegenstand (die Ästhetik) ist ein sehr weites Feld und wird – soweit ich sehen kann – ganz und gar mißverstanden. Der Gebrauch eines Wortes wie ›schön‹ führt noch leichter zu Mißverständnissen als der anderer Wörter, wie man bemerkt, wenn man die sprachliche Form der Sätze ansieht, in denen es vorkommt.«³

Immer wieder stellt Wittgenstein klar, dass derartige Urteile von Kindheit an gelernt werden: »Eines tun wir immer, wenn wir ein Wort diskutieren: wir fragen, auf welche Weise man es uns gelehrt hat. [...] Wenn man sich fragt, wie ein Kind die Ausdrücke ›schön‹, ›fein‹ usw. lernt, dann stellt man fest, dass es sie zuerst als Interjektionen lernt. [...] Im allgemeinen wendet ein Wort wie ›gut‹ zuerst auf seine Nahrung an. Eines, was beim Lernen solcher Wörter ungeheuer wichtig ist, sind übertriebene Gebärden und Grimassen. Das Wort wird als Ersatz für einen Gesichtsausdruck oder eine Geste gelehrt. Die Gebärden, der Tonfall usw. sind in diesem Falle Ausdrücke des Beifalls. Was *macht* das Wort zu

5 Wittgenstein 1984 (Anm. 2), S. 53

6 Wittgenstein 1984 (Anm. 2), S. 104

1 Zu den Möglichkeiten systemtheoretischer Ansätze im Kunstunterricht unter Berücksichtigung der Philosophie Wittgensteins s. Kunibert Bering: Kunst und Kunstvermittlung als dynamisches System, Münster-Hamburg 1993, S. 55 ff.

2 Ludwig Wittgenstein: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion, hg. von Cyril Barrett, Göttingen 1968, S. 32

3 Wittgenstein 1968 (Anm. 2), S. 19

einem Ausruf des Beifalls? Das Spiel, in dem es auftritt, und nicht etwa die Form des Ausdrucks, der Wörter. [...] Es ist der Sprache eigentümlich, dass sie ein Bestandteil einer großen Gruppe von Tätigkeiten ist – des Redens, Schreibens, Busfahrens, der Begrüßung, wenn man jemanden trifft, usw. [...] Wir konzentrieren uns nicht auf die Wörter ›gut‹ und ›schön‹, die für sich ganz uncharakteristisch dastehen, meist in einfachen Subjekt-Prädikat-Sätzen (›Das ist schön‹), sondern auf die Anlässe, aus denen sie gebraucht werden – auf die enorm komplizierte Situation, in der der ästhetische Ausdruck seinen Platz hat [...].«⁴

In Wittgensteins späteren Werken spielt das Phänomen der Farbe eine herausragende Rolle, an deren Beispiel er fundamentale Lernprozesse erörtert: »Wir müssen uns immer wieder die Frage vorhalten: Wie lernt der Mensch die Bedeutung der Farbnamen?«⁵ Die Verständigung über Farben erfolgt durch gelernte Wörter in Sprachspielen: »Wir lernen Sprachspiele. Wir lernen Gegenstände nach ihren Farben zu ordnen, die Farben von Dingen melden, Farben erzeugen, Formen vergleichen, messen etc. etc.«⁶

Es wird deutlich, dass Wittgenstein eine klare Position jenseits einer traditionellen Ästhetik bezieht. Ebenso zeigt sich, dass Wittgenstein jede Ästhetisierung des Daseins durch Bildung, wie sie z. B. Humboldt anstrebte, ablehnt. Was Kunst »ist«, kann Wittgenstein nicht sagen. Aber es lassen sich Kontexte aufbauen, in denen über »Kunst« geredet werden kann. Für die Kunstdidaktik können diese Überlegungen bedeuten, dass die Bedingungen kunstpädagogischen Handelns, insbesondere die Reflexion über bedeutungsstiftende Kontexte der Themenfelder und Unterrichtsgegenstände sowie ihre Verankerung in Lebensformen, fokussiert werden. Daher kann es eine werkimmanente Betrachtung ebensowenig geben, wie es eine absolute, voraussetzungslose Kunst gibt. Auch die gegenwärtige Rede von – vermeintlich – »guter«, letztlich nicht mehr zu hinterfragender Kunst bewegt sich in den Grenzen des Sprachgebrauchs, wie Wittgenstein aufzeigt.

Dazu werden Regeln gemeinschaftlich aufgestellt, können aber auch im Kunstunterricht vom Lehrer vorgegeben oder vom Individuum entwickelt werden. Sprechen, Schreiben, Gestalten vollziehen sich in Situationen, in Lebensformen, ergänzen sich und können sich überbieten. Das Verhältnis von Reflexion und Produktion als Grundpfeiler kunstpädagogischen Handelns lässt sich daher auch vor der Folie der Philosophie Wittgensteins sehen: Die Bewegungen des Körpers, seine Gesten, seine Sprache, seine Wahrnehmungen sieht Wittgenstein als Einheit des Existierens in der Welt. Daraus formen sich jene sinnstiftenden Lebenssituationen, die dem Wahrgenommenen und dem Auszudrückenden

4 Wittgenstein 1968 (Anm. 2), S. 20 f.

5 Ludwig Wittgenstein: Bemerkungen über die Farben (Werkausgabe, Bd. 5), Frankfurt/M. 1984, S. 53

6 Ludwig Wittgenstein: Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie (Werkausgabe, Bd. 7), Frankfurt/M. 1984, S. 414; vgl. Wittgenstein 1984 (Anm. 2), S. 41 ff., 53 f.

die jeweilige Bedeutung verleiht. In diesem Kontext spricht Wittgenstein insbesondere die seiner Meinung nach bedeutendsten »ästhetischen Rätsel« an, die der *Wirkung* ästhetischer Objekte: »Vielleicht ist das Wichtigste bei der Ästhetik das, was man die ästhetischen Reaktionen nennen könnte, z. B. Unzufriedenheit, Abscheu, Unbehagen. [...] Die Rätsel, die in der Ästhetik auftreten und die aus den Wirkungen der Kunst entspringen, sind keine Rätselfragen nach den Ursachen der Dinge.«⁷

Über die »Wirkung« eines Werkes zu sprechen, heißt nach Wittgenstein, in »Lebensformen« zu kommunizieren und den Gebrauch, vor allem das Erlernen von – z. B. milieubedingten – Werturteilen, zu reflektieren. Auch das »ästhetische Urteil« wird nach Regeln und im Kontext der jeweiligen Lebensform gefällt.

Erstveröffentlichung: 2.126

Weiterführende Texte: 2.33

Wahrnehmung, Perzeptbildung und kunstdidaktisches Handeln (2003)

»Sein ist die Produktion von Perzeption.«

Fichte

Gunter und Maria Otto (brachten) die »Perzeptbildung« als »Fundament, auf dem Auslegung ruht«, in die didaktische Debatte ein. Demnach ist es nicht nur von Bedeutung, was ein Betrachter sieht, sondern auch und vor allem, was er damit verbindet. Das Perzept erscheint als Produkt aus dem Bild einerseits und der Vorstellungswelt des Betrachters andererseits.¹ [...]

Ein kurzer Blick auf historische Aspekte der Wahrnehmungstheorie vermag zu zeigen, dass gerade der Begriff der Perzeption zu einem wesentlichen Element der Erkenntnistheorie wurde. In die Metaphysik fand der Begriff der Perzeption als Übersetzung des platonischen Begriffs der *idea* Eingang. Die Stoa etwa verstand seit Cicero Perzeption als »durchsichtige«, unfehlbare Wahrnehmung.

7 Ludwig Wittgenstein: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion, hg. von Cyril Barrett, Göttingen 1968, S.35; 56, Anm.1. Konventionellen Vorstellungen des Denkens gegenüber äußerte sich Ludwig Wittgenstein: Zettel (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M., 1984, Nr. 605f., S. 416 ausgesprochen kritisch: »Eine der philosophisch gefährlichsten Ideen ist, merkwürdigerweise, dass wir mit dem Kopf, oder im Kopf denken. [...] Die Idee vom Denken als einem Vorgang im Kopf, in dem gänzlich abgeschlossenen Raum, gibt ihm etwas Okkultes.«

1 Gunter und Maria Otto: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze 1987, S. 51–57 berufen sich in einer knappen Anmerkung auf die Forschungen der Wahrnehmungspsychologen Murch und Woodworth aus den 1970er Jahren: Gerald Murch – Gai L. Woodworth, Wahrnehmung, Stuttgart 1978, bes. S. 11

Im abendländischen Denken wird die Perzeption zu der Erscheinung, durch die das Seiende überhaupt erfahren werden kann. Descartes spricht aber bereits von »Empfindung, Erinnerung und Einbildung« als Teilen der Perzeption.² Berkeley (1685–1753) treibt diese These auf die Spitze, wenn er das Sein mit dem Wahrgenommenen identifiziert. Berkeleys Thesen sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Ausprägung gerade auch der Wahrnehmungstheorien des 20. Jahrhunderts. Sein Grundsatz *Esse est percipi*³ bedeutet letztlich, dass das Aufnehmen, das Perzipiertwerden, erst die Dinge konstituiert, das Perzipieren begründet das Ich, es gibt kein Ding an sich – die platonische idea und das Ding meinen fortan dasselbe.

Auch für Kant war klar, dass die Wahrnehmung kein endgültiges Bild der Welt liefern kann, weil sie untrennbar mit der Vorstellungswelt des Betrachters verbunden ist: »Wahrnehmung ist das empirische Bewusstsein, d. i. ein solches, in dem zugleich Empfindung ist.«⁴ [...]

Für das 20. Jahrhundert wurde Whiteheads Philosophie, die sich erneut mit Berkeleys Begriffs der Perzeption auseinandersetzte, wegweisend. Perzeptionen werden nun zu entscheidenden Prozessen im Zuge der Selbstentfaltung des Subjekts. Perzeption ist bei Whitehead nicht mehr nur das passive Aufnehmen von Sinnesreizen wie im Fall der klassischen Empirismustheorien, sondern aktives Eingreifen in die Welt (»process and reality«), so dass Wahrnehmungen und Ereignisse ineinander »verschachtelt« erscheinen.⁵

Ludwig Wittgenstein griff derartige Überlegungen auf und reflektierte um 1930 intensiv über Fragen der Wahrnehmung. Er zeigte, dass für die Wahrnehmung das Sehen allein nicht ausreicht, vielmehr gehöre die Möglichkeit des Um-sich-Blickens dazu – Wittgenstein spricht von einem gemischten »Scheiterraum und Muskelgefühlsraum«⁶ und bezieht damit die Leiblichkeit des Betrachters in den Raumbegriff unmittelbar ein. [...]

Gibson legte 1982 seine wegweisende Studie zur Wahrnehmungspsychologie vor, in der er feststellte: »Die Wahrnehmungsfähigkeiten des Organismus liegen nicht in konkreten anatomischen Teilen des Körpers, sondern in Systemen mit ineinander geschachtelten Funktionen.«⁷ Gibson stellt heraus, der Mensch

2 Descartes: Resp. II zu den Object. tertiae. A/T VII 176

3 George Berkeley: Tagebuch 429, in: Works, ed. by A.A. Luce u. T.E. Jessop, Bd. 1, London 1967, S. 53

4 Kant: Kritik der reinen Vernunft B 208 (ed. Weischedel: Kant – Werke, Bd. 2, Darmstadt 1998)

5 Vgl. Paul F. Schmidt: Perception and Cosmology in Whiteheads Philosophy, New Brunswick 1967 und Bertrand Russell, Philosophie, München 1973, S. 111

6 Ludwig Wittgenstein: Philosophische Bemerkungen (Werkausgabe, Bd. 2), Frankfurt/M 1982, S. 102 (Nr. 73)

7 James J. Gibson: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung, München-Wien-Baltimore 1982, S. 221

bewege sich mit seinem ganzen Kopf und Körper in einer höchst komplexen Umwelt, deren »Wahrnehmungsangebote« er aufnehme. Shepard bezog darüber hinaus 1984 in die Reihe der perzeptiven Invarianten auch die Träume, Phantasien und »Vorstellungen« des Menschen ein.⁸ [...] Diese Überlegungen finden durch die Ergebnisse der neurophysiologischen Forschungen der jüngsten Zeit deutliche Bestätigung.⁹ [...]

Innere Zustände ordnen und definieren die Reizempfindungen, die das Subjekt aufnimmt. Diese innere Struktur, bestehend aus früheren Erfahrungen, stellt die Ordnungsmuster und -kategorien bereit, nach denen die von außen kommenden Reize einer Hierarchisierung und Strukturierung unterworfen werden. Im Gehirn liegt also bereits eine – zerebrale – Repräsentation vor.¹⁰ [...] Das innere System legt demzufolge erst fest, was als Information gelten kann – die Konstitution von Wirklichkeit wird im Inneren des Hirns produziert. [...]

Der Kunstunterricht erhebt als einziges Fach des schulischen Kanons die Perception zum zentralen Problem. In der Unterrichtsplanung sollte man die interne Repräsentation, das Bild der Welt, das »im Kopf« der Schüler existiert, stärker berücksichtigen, sei es zu Fragen der Kunst, sei es zu kulturellen Vernetzungen und der damit verbundenen Wertvorstellungen. Schülerorientierung lässt sich damit auf eine neue argumentative Basis stellen. Die Bildung von Perzepten aus Wahrnehmungen, Assoziationen, Erinnerungen, Vorstellungen, kulturell bedingten Faktoren etc. und die Reflexion über ihre fundamentale Relevanz sollten entscheidende Ziele des Kunstunterrichts darstellen, wobei die historische Dimension einen äußerst wichtigen Faktor darstellt. [...]

Erstveröffentlichung: 2.58

Weiterführende Texte: 1.21 | 2.124

-
- 8 Roger N. Shepard: Ecological constraints on internal representation: Resonant kinematics on perceiving, imagining, thinking, and dreaming, *Psychological Review* 91 (H. 4), 1984; weitere Nachweise bei Reinhard E. Ganz, *Wahrnehmung und Projektion*, in: Jürgen Neuser – Reinhold Kriebel: *Projektion – Grenzprobleme zwischen innerer und äußerer Realität*, Göttingen 1992, S. 127 ff.
- 9 Grundlegend Richard L. Gregory: *Auge und Gehirn. Psychologie des Sehens*, Reinbek 2001 und Stanley Coren – Lawrence M. Ward – James T. Enns, *Sensation and perception*, 4. Aufl., Fort Worth 1994; vgl. Irvin Rock, *Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen*, Heidelberg 1985; E. Bruce Goldstein, *Wahrnehmungspsychologie*, Heidelberg 1997 und Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt/M. 1994
- 10 Gregory 2001 (Anm. 10), S. 72 ff., vgl. S. 18 f. Diese Vorstellung formulierte zuerst der in Cambridge tätige Philosoph Kenneth J. W. Craik, *The nature of explanation*, Cambridge 1943

Über die Notwendigkeit kultureller Kompetenz (2003)

»Und es entsteht wieder die Frage:
Was ist der Zusammenhang
zwischen Zeichen und Welt? [...]
Wo knüpft das Zeichen an die Welt an?«

*Ludwig Wittgenstein*¹

Zunächst sei ein Blick auf Vorstellungen gegenwärtiger kulturwissenschaftlicher Paradigmata geworfen: Grundlegend bleibt die Beschreibung des Menschen in seiner Doppelrolle, einerseits als Naturwesen, das in die Evolution des Lebens eingebunden ist, andererseits als Stifter und Träger der Kultur. Diese Konditionierung ermöglicht dem Menschen Überschreitungen der gesetzten Grenzen, vor allem die Konstruktion einer eigenen Welt. Kultur erweist sich als Netz, das aus dem physischen Raum und dem ideellen Raum der kulturellen Vorstellungen entsteht. Kommunikation erhält und verändert dieses Geflecht, wobei lebenslange Lernprozesse die Existenz des kulturellen Gefüges sichern. Der Wahrnehmung wird Kultur zugänglich, indem sie Objekte hervorbringt, die Bedeutung für den Menschen erlangen – mit der Materialisierung geht ein Prozess der Symbolisierung einher.

Ernst Cassirer beschrieb diesen Vorgang bereits treffend: »Der Mensch lebt in einem symbolischen und nicht mehr in einem natürlichen Universum. [...] Er lebt so sehr in sprachlichen Formen, in Kunstwerken, in mythischen Symbolen oder religiösen Riten, dass er nichts erfahren oder erblicken kann, außer durch Zwischenschalten dieser künstlichen Medien.«² Gerade die Symbole gesellschaftlicher Phänomene als deren Codierung standen in den letzten zehn Jahren zunehmend im Focus der Kulturwissenschaften, womit sich die Paradigmata der Gesellschaftsanalyse der 60er und 70er Jahren weitgehend änderten. Diese Wendung, vielfach als *cultural turn* bezeichnet, korreliert mit einer wesentlich forcierten Verwendung von Zeichen in der gegenwärtigen Kultur – die Komplexität einer symbolbeladenen Welt und die Notwendigkeit der Orientierung rückte in den Vordergrund der Betrachtung.³

1 Ludwig Wittgenstein: Philosophische Bemerkungen. (Werkausgabe, Bd.2), Frankfurt/M. 1984, Nr. 32, S. 70

2 Ernst Cassirer: An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture, New Haven – London 1944, dt.: Was ist der Mensch? (1960), S. 39 und Ernst Cassirer Versuch über den Menschen., Frankfurt/M. 1990.

3 In der wegweisenden Studie »The Science of Culture: A Study of Man and Civilization«. New York 1949, S. 22 schrieb White, Leslie A.: »Human behavior is symbolic behaviour; symbolic behavior is human behavior. The symbol is the universe of humanity.« Vgl. Nelson Goodman Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M. 1998.

Die Arbeiten von Uwe Steiner, Klaus P. Hansen oder Jan und Aleida Assmann⁴ formulieren neue Einsichten in kulturwissenschaftliche Bereiche und reflektieren zugleich über die Vermittlung kultureller Kompetenz.⁵ [...] Wirklichkeit erscheint demzufolge vor allem als kultureller Kontext – moderne Kulturen operieren in einem Fluss von Kontingenz und Wandel nicht mehr mit Programmen, die Stabilität und Dauer garantieren sollen. Die Sicherung der Kontinuität kommt vielmehr durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zustande, wobei dem Gedächtnis wie dem historischen Bewusstsein entscheidende Bedeutung bei der Wahrung der Kontinuität zufällt. »Kultur« erscheint als umfassendes Gefüge von Reproduktion und Kontinuität sowie einer ständigen Anverwandlung der Vergangenheit. [...] Die Hinwendung zum Konstruktivismus erfasste auch die Kulturwissenschaften, womit deren traditionelle Grundannahmen zunehmend an Einfluss verlieren.⁶ [...]

Veränderte Verhaltensweisen und Kommunikationsformen in den hochtechnisierten Industriegesellschaften billigen dem Kosmos der Zeichen einen ebenso hohen Stellenwert wie der materiellen Welt zu, in der sich diese Tendenz zur Symbolisierung immer weiter ausdehnt. Medien, vor allem Bilder, übernehmen in zunehmender Weise die Vermittlung von weltweit abrufbaren Informationen. [...]

Optisch wirksame Zeichen erfordern Kulturelle Kompetenz zur Orientierung in divergierenden Systemen, die sich vor allem als Visuelle Kompetenz erweist. [...]

Die gegenwärtige Debatte, in die auch die Problematik um Kulturelle und Visuelle Kompetenz eingebunden ist, dreht sich häufig um das vieldiskutierte Phänomen der »Globalisierung«⁷, ein Schlagwort, das das der »Postmoderne« abzulösen scheint. Gerade angesichts der oft inflationären Verwendung scheint eine knappe Stellungnahme notwendig zu sein.

Aus der Möglichkeit, global simultan auf dieselben Produkte und Medienergebnisse zurückgreifen zu können, resultiert eine Entwicklung, die ohne Zweifel

4 Aleida Assmann – Dietrich Harth (eds.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt/M. 1991; Jan Assmann – Dietrich Harth (eds.): Kultur und Konflikt. Frankfurt/M. 1990; zusammenfassend Klaus P.Hansen: Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen – Basel 1995; David Chaney: The Cultural Turn. Scene Setting Essays on Contemporary Cultural Theory. London 1994; vgl. Wolfgang Klein – Waltraud Naumann-Beyer (eds.): Nach der Aufklärung? Beiträge zum Diskurs der Kulturwissenschaften. Berlin 1995; Victoria E.Bonnell, u. a. eds.): Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture (Studies on the History of Society and Culture, Bd. 34), Berkely 1999

5 Aleida Assmann: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, Frankfurt/M. 1993; Georg Bollenbeck: »Bildung und Kultur«. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M. 1994

6 Michael Fleischer: Kulturtheorie. Oberhausen 2001; Klaus P.Hansen: Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen – Basel 1995 S. 171 spricht von einer »kopernikanische(n) Wende«.

7 Zum Begriff »Globalisierung« s. Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1997, S. 26–29

nicht auf den Bereich der Wirtschaft beschränkt bleibt, sondern weite Bereiche von Politik und Kultur entscheidend beeinflusst. Allerdings scheint der damit verbundene Antagonismus von Globalisierung und Fragmentarisierung nur eine erste Vorstellung der vielfach tiefgreifend veränderten sozialen Situation zu liefern, denn aus der Verknüpfung von höchst unterschiedlichen kulturellen Traditionen in Zeiten weltweit forcierter Migrationsströme und global fließender Kommunikation resultieren neue, hybride Formen des Zusammenlebens.

Insofern ist mit einer gewissen Berechtigung von einem kulturellen Wandel infolge der Globalisierung hin zu einer Hybridisierung der Kulturen die Rede. Diese Metapher vermeidet jene eher starren Gegenüberstellungen wie global – lokal und verweist auf die Durchdringung kultureller Vorstellungen, die mindestens zur partiellen Aufgabe traditioneller Praktiken und Monopole führen und neue kulturelle Ausprägungen hervorbringen. Allerdings muss man auch hier sehen, dass Migration und Austausch immer schon als Motor kulturellen Lebens und kultureller Veränderung fungierten.

Eine wesentliche Rolle bei der Analyse dieser Zusammenhänge fiel den Cultural Studies zu, deren Blick sich durch Stuart Hall unter dem Einfluss postmoderner und poststrukturalistischer Theorien, insbesondere der Ansätze von Lacan und Foucault, vornehmlich auf die Kultur der Farbigen richtete. Damit begann – nicht zuletzt infolge des Endes materialistischer Paradigmata – eine Internationalisierung der *Cultural Studies*, die z. B. in den USA neue Forschungsgebiete wie Fragen nach *gender*, die Identitätsproblematik, Körperdiskurse oder die Probleme um »Hybridität« oder »Synkretismus« als Erscheinungsformen von Identität in einer globalisierten Welt erschließen.⁸ [...]

Es wird deutlich, dass Kultur demnach nicht mehr als Einheit, als Einheit stiftendes System zu verstehen ist, sondern vielmehr als Reservoir von Symbolen, Zeichen und Verhaltensweisen, die einer ständigen Transformation und Umwandlung vor allem ihrer Bedeutungen unterliegen. [...]

Kultur wird anverwandelt und ist bereits Bestandteil frühester kindlicher Sozialisation. Die Erkundung interkultureller Erfahrungsräume und die verstärkte Nutzung außerschulischer Lernorte dienen dem Erwerb kultureller Kompetenz. [...] Dazu gehören beispielsweise auch *gender identity*, *genderin transition*, *multi-culturation*, *diversity*.⁹ Dies ist aber nur aufgrund eines historischen Bewusstseins möglich. Entscheidend ist die Befähigung, aus der Fülle des Möglichen Elemente auszuwählen, um neue Systemzusammenhänge unter dem Aspekt der Bedeutsamkeit aufzubauen und in konfigurative Ordnungen zu

8 Nestor G. Canclini: *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Univ. of Minnesota Press 1995; Massimo Canevacci: *Image-accumulation and Cultural Syncretism*, *Theory, Culture and Society* 9/3, 1992

9 Christina von Braun: *Warum ›Gender Studies‹?*, *Zeitschr. f. Germanistik*, Neue Folge 9, 1999, S. 9–22 und Claudia Breger u. a.: *Gender Studies/Gender Troubles. Tendenzen und Perspektiven der deutschsprachigen Forschung*, ebd., S. 72–113.

überführen. Kunstdidaktik wäre so als eine entscheidende Basis für die Orientierung in kulturellen Kontexten anzusehen. Kultur erscheint als Inszenierung eines Kontextes.

Es gilt, die Facetten der Kultur – einschließlich der Analyse der Zeichen aus der Vergangenheit – als Kontexte und in Kontexten zu lesen. Diese Facetten sollten Angebote sein: sie lassen sich nicht zu einem Wertekanon zusammenfügen. Lernen heißt – mit Gregory Bateson gesprochen – Erlernen von Kontexten, »Lebenskontexten«¹⁰, und besonders das Erlernen der Gestaltung von Kontexten.

Visuelle Kompetenz bedeutet also zunächst, sich in differierten Welten zu orientieren und diese zu gestalten. [...]

Der Schule fallen nach wie vor entscheidende Aufgaben einer Ausbildung zu, die zur Entfaltung von Identität, zur Fähigkeit, sich in differenzierten Kontexten zu bewegen, führt. Im Kanon der Schulfächer ist es insbesondere das Fach Kunst, das als einziges jene Fähigkeiten ausdrücklich problematisiert, die zu Visueller Kompetenz führen. [...]

Erstveröffentlichung: 2.56

Weiterführende Texte: 2.40 | 2.46 | 2.49 | 2.51 | 2.52 | 2.61 | 2.66 | 2.67 | 2.72 | 2.92 | 2.105 |
2.121 | 2.122 | 2.125 | 4.11

Kunst und Geschichte als offenes System (1992)

»Wie wir uns räumliche Gegenstände
nicht außerhalb des Raumes,
zeitliche nicht außerhalb der Zeit denken können,
so können wir uns keinen Gegenstand
außerhalb der Möglichkeit
seiner Verbindung mit anderen denken.«
Ludwig Wittgenstein: Tract. 20121

Der Raum bleibt bloße Möglichkeit, wenn er nicht geformt, gestaltet, gegliedert wird – die Gestaltung des Raumes ereignet sich in der Kategorie der Zeit, womit der Raum wahrnehmbar wird, Bedeutung erlangen und Wirkung ausüben kann. An der Aneignung und Organisation des Raumes in der Zeit kann sich auch machtpolitisches Interesse entzünden, dessen Ziel in der Beherrschung des Raumes, in der Visualisierung von Macht und damit dem Versuch, über Bewusstsein zu verfügen, besteht. Dergestalt können Raum und Zeit – oft konkretisiert in optisch wirksamen Zeichen – zu bewusstseinssoziologisch und mentalitätsgeschichtlich fassbaren Kategorien werden. Wenn sich also in der Gestaltung

¹⁰ Gregory Bateson: *Mind and Nature*, dt.: *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*, Frankfurt/M. 1997, S. 167

von Räumen die Realisierung von Herrschaft artikulieren kann, so hängt dieser Prozess von Vorstellungen und Erwartungen, gleichsam imaginären Räumen ab. Raum und Zeit fungieren als äußerster Rahmen, in dem eine Vielzahl von Faktoren wirksam wird, die sich zusammenfinden, um ein System zu formieren, das freilich nicht starr gedacht werden kann, sondern aufgrund der Wechselwirkungen von Vorstellungen und Zeichen, von Handlungen und Ereignissen nur als offenes System erfahrbar wird. [...]

(In der Erstveröffentlichung folgt als ausführliche Fallstudie die Erörterung von Ereignissen des 12. Jahrhunderts im Zuge des Investiturstreites in Rom.)

(Dabei sind) divergierende, gleichwohl komplementäre Faktoren ebenso zu berücksichtigen, wie die Verschränkung der Zeitmodi oder die Verknüpfung antagonistischer Lebensvorstellungen. In der Zeit des Investiturstreites kulminierten jene Auseinandersetzungen zwischen Päpsten, Kaiser und Adligen, die Rom als entscheidende Kräfte prägten. Macht realisierte sich im Besitz von Festungen, Stadtvierteln, Türmen, Straßen oder Kirchen, dokumentierte sich in Bauprogrammen oder Bildern. Die Antike blieb in Rom immer gegenwärtig und lieferte einen auf den vermeintlichen Glanz des Altertums bezogenen Legitimationsrahmen für politisches Handeln [...].

Die Kirchenreform (des 12. Jahrhunderts) legitimiert ihre Ansprüche durch Berufung auf die Urkirche, und das mit dem Papsttum verbundene, meist adlige Stadtbürgertum orientiert sich dementsprechend am Rom-Bild der Antike.

Ripaviertel und Laterangebiet erweisen sich damit als Stadträume, die zu Beginn des 12. Jahrhunderts durchgreifende Neustrukturierungen erfahren. Die hier realisierten Ordnungsgefüge bilden durch die Bauten und ihre Ausstattung Netze aus vielfältigen Zeichen, die raum-strukturierend wirken. Zugleich beeinflussen sie die Lebensform des dort handelnden Menschen, nicht zuletzt durch die Vermittlung eines spezifischen Zeitprofils: Der Griff in das Repertoire architektonischer, musivischer und anderer Formen der Spätantike projiziert eine vermeintlich bessere Welt in die Gegenwart – die Gestaltung des Raumes ermöglicht auch eine Verschränkung der Zeitmodi. Aaron Gurjewitsch wies nachdrücklich darauf hin, dass sich für den mittelalterlichen Menschen die Vergangenheit um ihn herum ebenso ausdehnt wie die Gegenwart und sich beide Sphären gegenseitig durchdringen.¹ [...]

(Die so entstehenden) Systeme sind wiederum eingebunden in die übergreifende Auseinandersetzung zwischen Papsttum und Kaisertum, so dass sich ein weiterer Systemzusammenhang im Sinne eines Rhizoms abzeichnet, wobei Wechselwirkungen, Rückkopplungsprozesse und die Verknüpfung der Zeitmodi die Offenheit innerhalb dieses Rhizoms kennzeichnen.

1 Aaron J. Gurjewitsch: Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen, 2. Aufl., München 1986, S. 144 ff.

So mag sich die in den Naturwissenschaften zuerst entwickelte und [...] heftig diskutierte »Theorie der offenen Systeme« anbieten, manche Aporie auch in den Geisteswissenschaften zu verwinden [...].²

Ludwig Wittgenstein formulierte treffend: »Die Unbeholfenheit, mit der ein Zeichen, wie ein Stummer, durch allerlei suggestive Gebärden sich verständlich zu machen sucht – sie verschwindet, wenn wir erkennen, dass es aufs System ankommt, dem das Zeichen angehört.«³

Erstveröffentlichung: 2.24 (S. 57–58, 70–71)

Weiterführende Texte: 2.11 | 2.71 | 1.25 | 1.27

Geschichtsbewusstsein (2009)

Die Frage nach dem Geschichtsbewusstsein der Heranwachsenden warf bisher zumeist die Geschichtsdidaktik auf. [...] Für Michael Sauer ist Geschichtsbewusstsein ein »Wesensmerkmal des Menschen«¹. Hans-Jürgen Pandel nannte bereits vor über zwei Jahrzehnten das Geschichtsbewusstsein »eine mentale Struktur«, die für ihn u. a. aus »Zeit-«, »Wirklichkeits-« und »Identitätsbewusstsein« sowie politischem und moralischem Bewusstsein bestehe.² Als grundlegend erweist sich offenbar ein durchgehender, wenn auch undifferenzierter Gegenwartsbezug – die Vergangenheit stellen sich Heranwachsende meist als Gegenwart vor, die in einer anderen Zeit spielt, wie sich die Gegenwart dementsprechend in die Zukunft ausdehnt. Vergangene Zeiten werden daher mit dem vereinfachenden Etikett »früher« belegt.³

2 Zur Grundlegung einer Theorie der offenen Systeme s. Günther Altner (ed.): Die Welt als offenes System, Frankfurt/M. 1986. Die Theorie selbstreferentieller Systeme entwickelte Niklas Luhmann: Soziale Systeme, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1988, bes. S. 62ff. und Niklas Luhmann: Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst, in: Hans U. Gumbrecht – Karl L. Pfeiffer (eds.): Stil. Geschichte und Funktion eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes, Frankfurt/M. 1986, S. 620ff. Dagegen Kunibert Bering: Zeichen – System – Bedeutung. S. Maria in Trastevere als paradigmatischer Fall, Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft 33, 1988, S. 200–214

3 Ludwig Wittgenstein: Zettel (Werkausgabe, Bd. 8), Frankfurt/M., 1984, Nr. 228

1 Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2001, S. 9

2 Hans-Jürgen Pandel: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, Geschichtsdidaktik 12, 1987, S. 132; grundlegend Karl-Ernst Jeismann: »Geschichtsbewusstsein«, in: Hans Süßmuth (ed.): Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 179–222 und Karl-Ernst Jeismann: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Gerhard Schneider (ed.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24

3 Hilke Günther-Arndt (ed.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 288 ff.

Es gibt offenbar keine exakten Einsichten in »das Geschichtsbewusstsein« Jugendlicher, vielmehr muss man eher ein Konglomerat von Daten und Ereignissen annehmen.⁴ Hinzu kommt eine vielfach zu beobachtende Ablehnung von Traditionen.⁵ Hier könnte ein Grund für die mit voranschreitendem Alter zunehmende Abneigung gegen »Kunstgegenstände« liegen, die in entsprechenden Untersuchungen in der 6. Klasse noch als »recht interessant« eingestuft wurden, in den höheren Jahrgangsstufen jedoch auf kein nennenswertes Interesse stießen.⁶ Sauer stellt dennoch die wichtige Rolle der Bilder und der »bildhaften Vorstellungen« – ohne weitere Kommentierung – heraus. Damit hängt vermutlich auch zusammen, dass Heranwachsende Imaginäres und Reales oft kaum differenzieren.⁷

Sauer gelangt zu der vorsichtigen Schlussfolgerung, das Geschichtsbewusstsein der Heranwachsenden sei als »urwüchsiges Interesse an Geschichte, das sich auf Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches richtet,«⁸ charakterisiert. [...] Demgegenüber steht die umfangreiche Studie, die Carlos Kölbl 2004 vorlegte. Kölbl unterscheidet ein »verwissenschaftliches Geschichtsbewusstsein« von einem Geschichtsbewusstsein des »existenziellen Verstrickt-Sein(s) in Geschichte« und kann damit nicht nur die – im Wesentlichen von verbalen bzw. literarischen Quellen gespeiste – Geschichtserzählung betrachten, sondern nimmt auch das Vor- und Unbewusste, Fiktive und Mythische eines Bildes der Vergangenheit als Basis der Gestaltung der gegenwärtigen Lebenswelt in den Blick.⁹ Damit verdeutlicht Kölbl die Einbindung historischen Bewusstseins in die Dimension der Kultur und die divergierenden Formen der Erinnerung und des Gedächtnisses.¹⁰ [...]

Hier zeigt sich allerdings, dass die Frage nach dem Geschichtsbewusstsein der Heranwachsenden zu kurz greift, wenn sie sich ausschließlich auf die verbalen Äußerungen konzentriert, denn zur Kultur gehört immer auch die materielle Hinterlassenschaft, vor allem das Bild. (Das) Medium des Bildes (ist) in die Formen des »kulturellen Gedächtnisses« eingebunden [...]. Darüber hinaus nimmt dieses kollektive Gedächtnis an dem Informationsvorrat eines kulturellen Gedächtnisses teil. Das kollektive Gedächtnis bildet mit seinen »Außendimensionen«¹¹ einerseits ein entscheidendes Reservoir für die Ausprä-

4 Sauer 2001 (Anm. 1), S. 14

5 Bodo von Borries – Rainer H. Lehmann: Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler. in: Bodo von Borries (ed.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 155

6 Sauer 2001 (Anm. 1), S. 27

7 Sauer 2001 (Anm. 1), S. 14 ff.

8 Sauer 2001 (Anm. 1), S. 28

9 Carlos Kölbl: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, Bielefeld 2004, S. 23f., vgl. S. 346 f.

10 Grundlegend Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, München 1992, pass.

11 Assmann 1992 (Anm. 10), 19 f.

gung des individuellen Gedächtnisses, andererseits ermöglicht es sowohl Identitätsfindung als auch Kommunikation zwischen den Individuen.

In diesem komplexen Netz der Erinnerungsstrukturen wird Vergangenheit greifbar und gewinnt besonders aufgrund der Bilder und der materiellen Hinterlassenschaft an Authentizität. Ein derartig verstandenes Geschichtsbewusstsein, das sich aus crossmedialen Elementen – Texten und Erzählungen, Bildern und Gegenständen, Architekturen usw. – speist, kann zur Projektionsfläche eigener Wünsche und Planungen werden.¹² [...]

Geschichtsbewusstsein formiert sich wesentlich aus Zeichen eines kulturellen Horizontes, die eine lang andauernde Tradition bereitstellt. Diese Zeichen – Bilder wie Texte – sind mit Bedeutung zu belegen, weil sie sich nicht »von selbst« erschließen. [...] Die Bilder dieses Reservoirs sind fundamentaler Bestandteil des immer währenden Prozesses von stets erneut notwendigen Sinnbildungen.¹³ Das Bilderreservoir hält [...] eine unendliche Fülle von »Motiven« zur Formierung von Identitäten oder Vorstellungswelten bereit, andererseits sind die Bilder über das jeweils Dargestellte hinaus von fundamentalen Kompositionskategorien geprägt, die Modelle für die Artikulation überaus komplexer Denkstrukturen umfassen [...].

Erstveröffentlichung: 2.79 (mit erläuternden Fallbeispielen)

Weiterführende Texte: 1.24 | 2.24 | 2.103 | 2.119 | 2.132 | 2.133 | 4.25

Die Bedeutung des Mythos (2022)

Im Mythos (wird) eine unüberschaubare Komplexität im historischen Geschehen sichtbar, für deren Bewältigung die neuere Geschichtswissenschaft treffende Modellvorstellungen entwickelte, z. B. von Lucian Hölscher das Bild des »Zeitgartens« oder von Frank Uekötter die Metaphorik des »Strudels« anstelle des »Stromes der Geschichte«.¹ Vorangegangen war Ludwig Wittgenstein mit dem

12 Kölbl 2004 (Anm. 9), S. 347 ff.

13 Kunibert Bering: Über die Notwendigkeit kultureller Kompetenz, in: Kunibert Bering – Johannes Bilstein – Hans Peter Thurn: Kultur – Kompetenz, Oberhausen 2003, S. 156–164

1 Zum Umgang mit Komplexität: Yuval Noah Harari: Eine kurze Geschichte der Menschheit, 36. Aufl., München 2015, S. 54–55; Lucian Hölscher: Zeitgärten. Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit, Göttingen 2020, S. 17 mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die Notwendigkeit von Bildhaftigkeit für die Erfahrung von geschichtlicher Zeit, vgl. S. 213 ff.; Lucian Hölscher: Grundprobleme einer Neuen Kulturgeschichte, in: Kunibert Bering – Johannes Bilstein – Hans P. Thurn (eds.): Kultur – Kompetenz (Artificium, Bd. 13), Oberhausen 2003, S. 11–26 und Lucian Hölscher: Neue Annalistik. Umriss einer Theorie der Geschichte (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, Bd. 17), Max-Planck-Institut für Geschichte, Göttingen 2003, pass.; Frank Uekötter: Im Strudel. Eine Umweltgeschichte der modernen Welt, Frankfurt/M. 2020, S. 613 ff. Vgl. dazu meine Fallstudie zu Fragen der Polyvalenz am