

Silvia Henke

Was heißt „künstlerisches Denken“?

Impressum

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.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Band 33

Bearbeitet von Andrea Sabisch (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2014 Silvia Henke. All rights reserved.

Herstellung:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-11-6.

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) und dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 33

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Silvia Henke

Was heißt „künstlerisches Denken“?

hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Um etwas zu lernen, muss oft etwas anderes verlernt werden. Für die Philosophin Hannah Arendt war das Verlernen im Exil eine Strategie der Selbstverunsicherung und gleichzeitig ein Prozess des Verstehens, um zu eigenen Denkräumen zu kommen. Im Wechsel von Deutsch zu Englisch entdeckte sie, dass den schwer- oder nicht übersetzbaren dichterischen Äußerungen, speziell den Metaphern, eine wesentliche Funktion zukommt für die philosophische Erkenntnis (vgl. Arendt 2003, S. 727ff)

Der Moment, in welchem die Übersetzung unmöglich ist und etwas Bekanntes verlernt werden muss, um einem anderen Platz zu machen, könnte auch als Voraussetzung gelten für künstlerisches Denken. Er soll hier als Ereignis oder Verfahren geprüft werden für bestimmte Situationen visueller Bildung – wobei sich Bildung hier primär auf die Rezeption von Bildern bezieht, wie sie an der Kunsthochschule im Bereich der Reflexion und Theorie stattfindet. Diese Bildrezeption kann sich dabei auch auf eigene Bilder der Studierenden richten und damit die Bedingungen der Bildproduktion mit einschließen. Denn in beiden Fällen geht es um Übersetzung, wie beim Erlernen von Fremdsprachen und diese beinhaltet als Zäsuren, in welcher sich eine Schwierigkeit oder gar Unmöglichkeit von Übersetzung ankündigt. Georges Didi-Huberman hat diesen Moment des Verlernens und Stockens beim „Übersetzen“ von Bildern gekennzeichnet mit der Signatur des Paradoxalen: „Wenn wir unseren Blick auf ein künstlerisches Bild richten, überkommt uns oftmals unweigerlich eine paradoxe Empfindung. Was uns da so unmittelbar und unumwunden befällt, hat etwas Verstörendes an sich, aber auch etwas Eindeutiges, das im Dunklen bleibt. Was uns dagegen klar und verständlich erscheint, ist weiter nichts als das Ergebnis eines langen Umwegs – einer Vermittlung, eines Wortgebrauchs, wie sich bald herausstellt ...“ (Didi-Huberman 1990, S. 9).

Das Unmittelbare, Unumwundene und Eindeutige der visuellen Rezeption wäre mithin nicht der Moment, in welchem etwas klar wird, sondern vielmehr jener, wo klar ist, dass etwas im Dunkeln bleibt – unübersetzbar. Dabei *bildet* sich

etwas, vor dem langen Umweg der Vermittlung, was man durchaus mit dem Vorgang einer Übersetzung vergleichen kann. Das könnte bedeuten, dass für die visuellen Bildung zunächst nichts gelernt, sondern etwas verlernt werden muss – und zwar angesichts des vermeintlich Eingängigen, das uns in Bildern entgegenkommen kann.

Da der Umstand, dass man ein Bild nicht „weiß“, nicht sagen kann, was man sieht, in kunstpädagogischen Situationen ein ebenso kruzialer wie heikler Moment ist, möchte ich ihn im folgenden aus pädagogischer, semiotischer und erkenntnistheoretischer Perspektive betrachten. Somit wird es zuerst um (Ver)Lernsituationen gehen angesichts bekannter Motive.¹ Zweitens soll die Besonderheit von künstlerischem Denken auf der Basis von Details und deren Bedeutung in der Vermittlung herausgestellt werden. Drittens möchte ich mit einer Spekulation über die Figur der Melancholie als Grundfigur künstlerischen Denkens das Potential für eine visuelle Bildung der Zukunft skizzieren. Die Lehr- und Lernprozesse im Hintergrund meiner Überlegungen beziehen sich auf verschiedene Bildmedien: Zeichnung, Installation, Fotografie, Skulptur; thematisch verbunden sind sie u.a. durch die Frage nach dem Auftauchen religiöser Motive in Bildern der Gegenwart (vgl. Henke 2012).

Grenzziehungen

Geht man von konkreten Bildungslandschaften aus, dann muss ich hier vorausschicken, dass der Begriff der „visuellen Bildung“ in den kunstpädagogischen Feldern der Schweiz nicht vorkommt. In Schweizer Lehrplänen wurde aus „Zeichnen und Werken“ das Fach „Bildnerisches Gestalten“. Bleibt man einmal bei den Begriffen und den Grenzziehungen, die sie vornehmen *gegeneinander*, geht es auch um die konkrete Frage, was man sich denn aus der Perspektive heutiger Bildungslandschaften unter „visueller Bildung“ vorstellt, beziehungsweise vorstellen könnte.



Abb. 1: Heilige Stätte: Atelierplatz Kunst und Vermittlung Hochschule Luzern

Im Unterschied zu Deutschland oder zumindest zu Hamburg, sind in der Schweiz die kunstpädagogischen Ausbildungen an der Fachhochschulen angesiedelt, nicht an der Universität oder an Akademien. Diese Tradition hat viele Konsequenzen, die in drei Punkten zusammengefasst werden können.

1. Die Kunsthochschulen haben in der Schweiz keine akademische Tradition, sie sind aus den alten Gewerbeschulen entstanden. Die Luzerner Hochschule Design & Kunst hat ihre Wurzeln in einer jesuitischen Zeichenschule im 17. Jahrhundert. Sie ist die älteste und einzige katholische Kunsthochschule in der deutschen Schweiz, da deren größere Städte allesamt reformiert wurden. Die Ausläufer dieser besonderen Entstehungsgeschichte sind lang: bis in die 80er Jahre kamen Nonnen aus den umliegenden Klöstern an die Kunstgewerbeschule, um in der Textilabteilung die alte Kunst der Paramentik, die Gestaltung liturgischer Gewänder und Tücher zu lernen. In diesem kulturellen Hinterland entstand im künstlerischen Umfeld der 60er Jahre der Topos der „Innerschweizer Innerlichkeit“. Das Kunstmuseum Luzern war damals Avantgarde unter der Leitung von Jean-Christophe Amman. Von heute aus klingt der

Topos der Innerschweizer Innerlichkeit ziemlich provinziell und rückständig – vor allem in einer Stadt wie Hamburg, die nah am Meer liegt. Ging man aber im Sommer 2013 durch den *Palazzo Enciclopedico* der Biennale in Venedig, konnte man dort wieder einige Vertreter dieser Schweizer Avantgarde im Spektrum zwischen Mystik, Spinnerei und Privatmythologie wiederentdecken, wie z.B. Jean-Frédéric Schnyder, Hans Schärer oder Emma Kunz.²

2. Der Topos der Innerlichkeit hatte und hat, in diesem Licht betrachtet, immer etwas mit Privatheit, Religiösem und Autodidaktischem zu tun. Ich zitiere ihn hier auch deshalb, weil er einen Widerspruch zwischen Individuum, Kunst und Gesellschaft transportiert, der bis heute unauflösbar mit dem subjektiven Moment visueller Bildung verbunden ist (vgl. Henke 2011). Denn Innerlichkeit hat mit Schweigsamkeit und mit Nicht-Wissen, vielleicht mit Noch-Nicht-Wissen zu tun – mit den Topologien von ursprünglicher Kreativität. Wer kann Innerlichkeit schon wissen oder bezeichnen, ohne dass sie äußerlich würde? Somit kann die Ortstafel für eine „heilige Stätte“ am Arbeitsplatz an der Kunsthochschule auch als Hinweis genommen werden für etwas, das sich dem Diskurs und dem Wissen widersetzt.



Abb. 2: Arbeitsbuch Johanna Schaible im Modul Kunst und Religion 2012

3. Weil das Umfeld der Ausbildung für „Bildnerisches Gestalten“ konzentriert blieb auf ein Handeln, das sich abseits von Diskursen und Kunstgeschichte artikuliert, ist eine verschärfte Fremdheit entstanden zwischen dem Visuellen und der Bildung. Man versteht unter „Gestaltung“ landläufig ein Tun ohne Worte; der Beuys'sche Begriff der Gestaltung mit seinem Bezug auf Gesellschaftliches fand kaum Widerhall. Im neuen Lehrplan 21 sind nun erstmals im Raster der zu erlernenden Kompetenzen neben den technisch-gestalterischen Kompetenzen auch solche genannt, die „Wahrnehmung und Kommunikation“ sowie „Kontexte und Orientierung“ heißen. Bezeichnenderweise finden sich aber zu diesen Kompetenzfeldern nur vage didaktische Angaben – ganz im Gegensatz zur Ebene der Produkte und technischen Prozesse. Diese Leerstellen sind wohl symptomatisch für die Beziehung zwischen dem Bildnerischen und dem Intelligiblen, wie es mit dem Raster „Kontext“, „Orientierung“, „Wahrnehmung“ avisiert wird. Eine Beziehung, die offenbar noch immer, trotz aller Forschungen im Bereich der Kunstpädagogik, schwierig zu taxieren ist.³

Kompetenzbereiche	Themenaspekte		
Wahrnehmung und Kommunikation	Wahrnehmung und Reflexion		
	Präsentation und Dokumentation		
Prozesse und Produkte	Bildnerischer Prozess Bildidee entwickeln, Bildbedeutung geben Bildnerische Prozesse realisieren		
	Bildnerische Grundelemente Punkte, Linien, Formen Farbe Raum Oberflächenstruktur Bewegung	Bildnerische Verfahren Zeichnen, Malen Drucken Collagieren, Montieren Modellieren, Bauen, Konstruieren Spielen, Agieren, Inszenieren Fotografieren, Filmen	Materialien und Werkzeuge Grafische, malerische Materialien Bildträger Plastische, konstruktive Materialien
	Kunstorientierte Methoden z. B. Umgestalten, Variieren, Kombinieren, Verfremden, Zerlegen, Vergrößern, Drehen		
Kontexte und Orientierung	Kultur und Geschichte		
	Bild- und Kunstverständnis		
	Gesellschaft und Medien		

Abb.3: Tabelle aus: Entwurf Lehrplan 21

Der Exkurs ins kulturelle Hinterland mag erklären, warum der Begriff „Kunstpädagogik“ wie auch jener der „visuellen Bildung“ in der Schweiz gar nicht vorkommt. Was man tut und was man lehrt, fällt zusammen im Begriff des „Bildnerischen Gestaltens“. Was fehlt oder was sich widersetzt, ist offenbar das, was dazwischen kommt: die Sprache. Bilder widersetzen sich der Sprache, bestehen nicht aus Sprache, sind in Sprache nicht fassbar. Das gilt für den Zeichenunterricht wie für die Hochschule. Nur sehr kleine Kinder können die Differenz zwischen Bild und Sprache problemlos überspringen und zu einer Zeichnung sofort eine Geschichte erzählen. Aber eine Studentin, die sagt, die Zeichnungen entstehen in ihrem Innern, sie könne sie nur empfinden, aber keine Auskunft darüber geben, ist für Lehrpersonen eine Herausforderung. Allerdings gehört diese Herausforderung essentiell zur Lehre mit Bildern auf allen Ebenen. Denn die Überzeugung, dass das Wissen und Sagen den Bildern fremd sei und dass deshalb die Übersetzung in Sprache nicht einfach gelingt, ist keine Ausrede und auch kein Spezifikum des katholisch geprägten Luzerner Hinterlandes. Sie berührt im Gegenteil etwas, was in den letzten Jahren in der Bildwissenschaft aus dem Bild einen lebendigen Diskursgegenstand (manche sagen gar: „Diskursfetisch“) gemacht hat.⁴ Eingeführt durch Hans Belting und wissenschaftlich etabliert durch Gottfried Boehm mit dem Forschungsprogramm „eikones“, wurde das Bild im *iconic turn* zu „einer eigenen Darstellung von Sein analog zum Logos“, der seine eigene Wirkmacht unabhängig von Sprache entfaltet (Boehm 1978, S. 451 u. Boehm 2007, S. 29). Wie aber kann man mit diesem ikonischen Logos umgehen, angesichts der didaktischen Notwendigkeit, über Bilder in ein Gespräch zu kommen? Dies bleibt weiterhin eine persistente Frage der Kunstpädagogik, die sich zwischen Bildtheorie und Bildpraxis entfalten muss. Sie soll hier exemplarisch in der Übersetzungsarbeit von Bildern im Kontext von Lehrsituationen erörtert werden. Dabei müssen einige grundsätzliche, theoretische Voraussetzungen der Wahrnehmung von Bildlichkeit und ikonischen Strukturen ausgespart, beziehungsweise vorausgesetzt und implizit verhandelt werden. Im Vordergrund

steht das Besondere an Lehrsituationen, in welchen man immer mit singulären (stummen) und konkreten Bildern zu tun hat, diese aber gleichzeitig der Lehre dienen sollen. Das heißt, sie sind bei aller Besonderheit einem kollektiven Wahrnehmungsprozess ausgesetzt und tendieren zu etwas Allgemeinerem, für das sie als Exempel, als Bei-Spiel stehen. Verlernen und Lernen gehören in diesem Prozess sorgfältig austariert.

Theorie der Praxis, Himmel und Erde

Der Widerstand gegen die Sprache und das Wissen kann durch Sprache nicht beiseite geschoben werden. Die Schwierigkeit im Umgang mit Sprache betrifft ein Modul, in welchem es um die Wirkungsweise von Religion in Bildern geht, doppelt. Denn viele Studierende haben (wie übrigens die meisten Menschen) ein sehr persönliches und innerliches Verständnis von Religion⁸. Die meisten haben überhaupt keine Voraussetzungen, um über religiöse Bilder oder Erzählungen zu *sprechen*; der visuelle Bezug zu religiösen Bildern hingegen fällt von Anfang an leicht. Zum Beispiel ist die Ikonographie des „Sündenfalls“ bestens bekannt und verarbeitet, niemand zögert vor Apfel, Schlange, Paradiesgarten und Nacktheit.

Wenn wir aber gemeinsam vor einer Zeichnung stehen, in welcher eine Figur in diesem Paradiesgarten als Moment der Erkenntnis auf ihr eigenes Ab-Bild schaut, welches sich ihr im Boden spiegelt, stehen wir zunächst vor einem Rätsel.

Übersetzungsschwierigkeiten? Noch und noch. Die Zeichnung ist als Arbeitsbuch-Skizze nur ein Fragment, in dem einiges des Narrativs ausgespart und einiges neu formuliert wurde. Inwiefern lässt sich daraus etwas Gemeinsames, etwas öffentlich Kommunizierbares machen? Können wir aus diesem Verlernen der etablierten Ikonographie etwas mitnehmen? Lehrt es uns etwas über das, was Religion sein könnte? (Vgl. Henke / Spalinger / Zürcher 2012, darin Spalinger, S. 181–193 und Henke, S. 119–136).



Abb. 4: „Religion überlistet Natur“, Arbeitsbuch Johanna Schaible, Modul „Kunst und Religion“ 2010

Als methodischer Vorschlag oder einfache Verständnishilfe für solche Momente des Verlernens eignet sich, was Hannah Arendt in ihrer *vita activa* als Arbeit des Künstlers im engeren Sinn ausmaß. Nämlich, dass er in seiner Arbeit, in „unbeschreiblichen Verwandlungen“ aus individuellsten Erfahrungen einen gemeinsamen und öffentlichen Anschauungsraum mache (Arendt 1981a, S. 50).

Was heißt das nun für diese Zeichnung? Vielleicht, dass aus dem Inneren ein Äußeres geworden ist, aus einer Vorstellung ein Bild, aus dem Individuellen ein Gemeinsames, das in einen Kommunikationsprozess eintritt, bevor man darüber spricht. Hier wird das Kommunikationsangebot verstärkt durch die Notizen im Arbeitsjournal der Studentin: Es geht um das Zusammentreffen zweier Systeme – Natur und Religion. Das eine „überlistet“ das andere, womit uns die Vokabel bereits verführt, etwas zu sehen, was nur in Linien und Ornamenten da ist, nämlich das listige Tier, mit welchem damals im Paradiesgarten alles begann. Nochmals: Der Widerstand gegen die Sprache kann mit Sprache nicht beiseite geschoben werden, aber er zeigt sich in der Sprache, die durch ihre symbolisch-

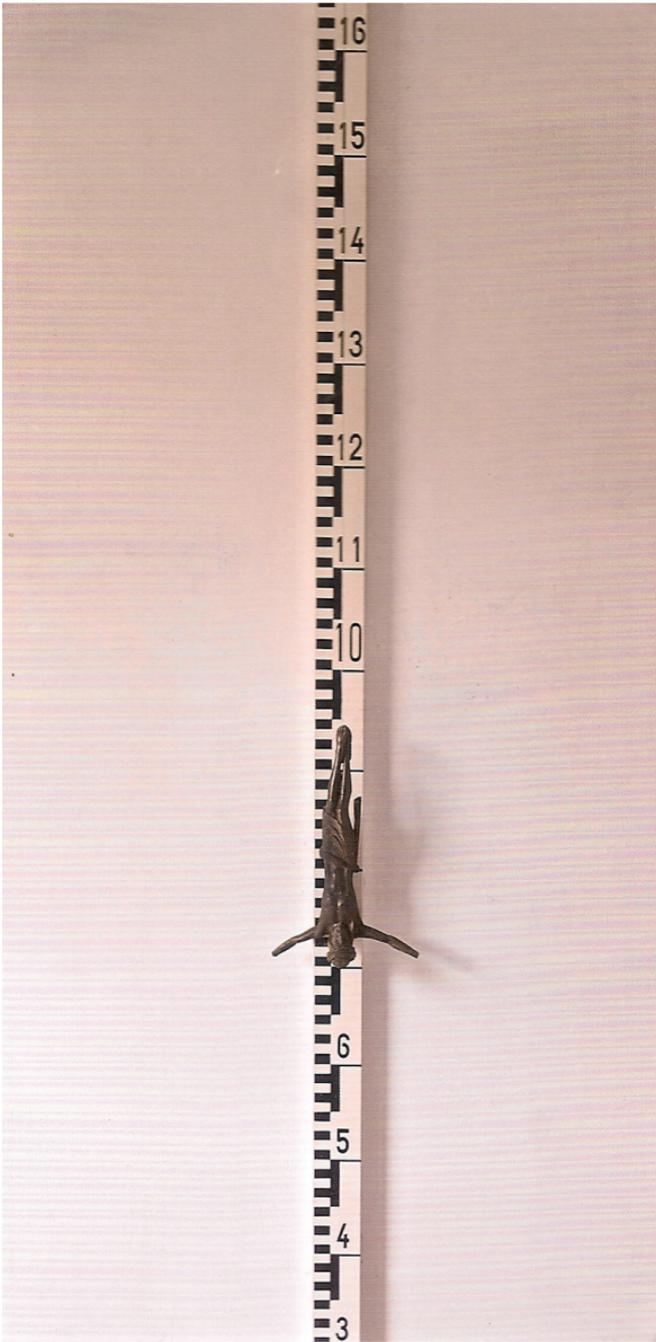


Abb. 5: Charles Moser: „Schmerzensmann / line of John“, Installation 2013

allegorische Funktion gleichzeitig be-zeichnet, aber auch Un-sichtbarkeit in ein Bild bringt: Denn was wäre Religion, was Natur, was List in diesem Bild? Genauso wie die Zeichnung uns etwas zum Anschauen gibt, verweist sie in sich wie auch außerhalb ihrer selbst auf unsichtbare Zusammenhänge, auf etwas, was (mit Georges Didi-Huberman) im Dunkeln bleiben muss und dennoch eindeutig scheint: Ein Zusammentreffen von natürlichen und übernatürlichen (mystischen oder religi-ösen) Vorgängen. Bodenspiegelung und Bildabgrund. Selbst-Werdung durch Spiegelung, Erkenntnis und Selbstreflexion. Schlange und Linie. Neben dem Singulären steht also das „Dividuelle“ der Zeichnung⁵, das aus privatmythologischen Zusammenhängen herausführt zu Grundfragen des Bildes. Zur Frage der Darstellbarkeit von inneren Bildern, zu Linie und Fi-gur und der Dimensionen, aber auch zu Fragen von Himmel und Erde, die immer an die Bildvektoren von oben und unten gebunden sind.

Interessant sind in der Lehre, wenn es um dieses schwierige „Zu-Bildern-Sprechen“ geht, nicht in erster Linie die grundlegenden Unterschiede zwischen visueller und verbaler Kommunikation, sondern singuläre und situative Kommunikationsprozesse, in welchen Produktionsästhetik und Rezeption sich verzweigen, das Denken durch die eigene Zeichnung aufge-stört und neu geformt wird. Oft haben die Studierenden nicht das gemacht, was sie gedacht haben. Das künstlerische Denken, will man es auf ein künstlerisches Gestalten beziehen – zeichnen, malen, formen – braucht den Umweg über die Sprache mit dem Risiko, sich dabei vom Bild zu entfernen.

Die Kreuzigung war ein anderer Ausgangspunkt zu einer bildli-chen Auseinandersetzung mit Religion. Als Beispiel diente die Fotografie einer temporären Atelierinstallation eines Künst-lers, man hat es also mit einem Bild und gleichzeitig Abbild ei-nes Objektes zu tun. Für die Studierenden ist das Bild nah (weil sie den Künstler als Lehrer kennen, weil sie das Motiv kennen) und doch können sie das Motiv kaum in Worte fassen. Die Frage, was genau die Studierenden sehen oder kennen, führt

meistens nicht weit. Nicht nur, weil das Verfahren der Ekphrasis den Bildern nicht wirklich auf den Grund geht.⁶

Nun ist es auffällig, dass Kunststudierende, wenn sie sich zu eigenen Bildern äußern, oft genau das Naheliegende, das Bekannte auslassen. Man kann davon ausgehen, dass sie einiges sehen und erkennen, dass aber genau dies ihnen Probleme bereitet. Vielleicht verweigern sie sich der Verdoppelung zu sagen, was sie gemalt oder gezeichnet haben. Oder, auch das eine wiederkehrende Erfahrung, sie wollen sofort die Bedeutung eines Bildes sagen, ohne nochmals genau hinzuschauen. So wird oft das ikonographisch Interessante zu einem blinden Fleck. Dieser Fleck könnte etwas mit ästhetischer Erfahrung im bildnerischen Prozess zu tun haben, die – wie Andrea Sabisch dies in einem Beitrag herausgearbeitet hat – keineswegs per se zugänglich ist (vgl. Sabisch, 2012). Um nun im Unterricht mit diesem blinden Fleck zu arbeiten und zum Unbekannten von Bildern vorzudringen, reichen manchmal offene Fragen, die sich einem selber stellen.

Der kopfstehende Schmerzensmann an der Messlatte, der sich erst beim Umdrehen des Bildes als Gekreuzigter zeigt, ist gemäß seiner ikonischen Tradition ein Andachtsbild. Ist dies aber ein Andachtsbild? Dafür ist die Figur eigentlich zu klein. Von weitem wirkt sie wie ein Insekt. Das kleine Kreuz ist zwar bekannt in der christlichen Gebrauchskunst, der kleine Gekreuzigte, ohne Kreuz, notabene, ist befremdlich. Woher kommt er? An welcher Latte hängt er? An einer Messlatte, aber was misst sie? Den Grad seiner Schmerzen, den seiner Erlösung, den seines Gestorben-Seins oder einfach nur seine Größe? Muss die Figur kopfunter fixiert sein, was passiert, wenn man das Bild dreht?

Die Fragen der Studierenden sahen anders aus, sie fragten: „Ist es eine Montage? Wurden die Hände absichtlich abgeschnitten? Wie hat die Figur gleich beide Hände verloren? Wurde das Fußloch extra gebohrt oder bestand es schon? Ist der Oberkörper auch fixiert? Ist es ein echtes Kruzifix, ist es Blasphemie? Ist die Messlatte aufgehängt oder frei stehend?“ Vielleicht ist es Zufall, aber sie fragten nicht nach dem Kopfstand. Bei allem, was einem das Bild an Eindrücken und

Fragen überträgt, wollte ich demgegenüber festhalten, dass das, was einen gesprächig macht, zuerst der Größe der Figur geschuldet ist, dann ihrem Kopfstand. Man möchte sie umdrehen, Himmel und Erde ordnen. Man erinnert sich dazu vielleicht an Büchners Lenz und wagt mit Celans berühmten Satz der negativen Transzendenz eine vorsichtige Kontextualisierung: „[...] wer auf dem Kopf geht, meine Damen und Herren, hat den Himmel als Abgrund unter sich.“ (Celan 1972, S. 95)

Im Gespräch über dieses Bild ging es mir nicht einfach um eine hermeneutische Sinnaneignung. Vielmehr wurde mir deutlich, dass sich die Sprache zwischen das Sehen und das Bild schiebt: Sie bringt das Bild nicht näher, sondern verändert es. Und bei allen möglichen potentiellen Veränderungen möchte ich doch, dass etwas gelernt wird, was mit der religiösen „Herkunftssprache“ des Bildes zu tun hat. Ich möchte, dass anerkannt wird, dass wir es bei jedem Bild mit einem Kreuz oder Kruzifix mit einem oben und unten zu tun haben und dass damit die Fragen von Himmel und Abgrund oder Himmel und Erde, auf der wir stehen, gegeben sind. Das Kreuz ist unveränderlich, es gehört in der Perspektive der Symboltheologie in den Bereich von Wahrheit und kann bildanthropologisch verstanden werden als Urform des Bildes (vgl. Stoellger, 2008, S. 24-27).

Um die bildnerische Grundform der Vertikalen in Bezug auf den religiösen Code von Himmel und Erde zu thematisieren, habe ich die Studierenden gebeten, aus einem Fundus entsprechende Bilder auszuwählen und auch eigene Bilder zu sammeln.

Haben wir es nun in allen Bildern mit religiösen Vorstellungen oder gar mit religiösem Sinn zu tun? Die Bilder entsprechen für die Studierenden primär einer Vorstellung von oben und unten und auch einer körperlichen Empfindung. Ich schlage vor, die Bildersammlung nach Waldenfels eine „Ordnung im Werden“ zu nennen, in welcher wir uns zunächst nicht um die Bedeutung einzelner Bilder kümmern, auch nicht um die Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst oder Vor-Kunst, sondern nur



Abb. 6: Passage (Nähe der Hochschule Luzern)



Abb. 7: Himmelstreppe zum Raum der Stille (St. Jakobskirche Zürich)



Abb. 8: Kirchenfenster von Judith Albert (Katholische Kirche Montreux)



Abb. 9: Bodenarbeit „Meeting“ von Barbara Mühlefluh (Kirchplatz Stäfa)



Abb. 10: Exkursion Wallfahrtskirche Hergiswald (ob Luzern)



Abb. 11: Eva-Maria Pfaffen, *Wie im Himmel so auf Erden* (Installation Werkhof Brig)

um dieses ‚Werden‘ – eine Bilddynamik/Bildwirkung, die vom Sujet auf den Betrachter überspringt (Waldenfels 2010, S.22f.). Das körperliche Moment, das sich zum augenfälligen gesellt, kann als produktives Moment dieser werdenden Ordnung verstanden werden, zu welcher die Kinästhesie gehört: nicht einfach subjektives Empfinden, sondern „ein Empfinden in Bewegung“ (Waldenfels 2010, S. 123), die zwischen den einzelnen

Bildern und auch zwischen dem Blick im Bild und dem Blick auf das Bild verläuft.

Bilder, die – ob mit religiösen oder nicht religiösen Motiven – das Kreuz und die Vektoren von oben und unten explizit thematisieren, können diese Ordnung verschieben oder verdrehen, aber ändern können sie sie nicht. Hierin gehören die Grundformen des Bildes zu einer Kosmogonie, die jenseits aller beweglichen Empfindungen mit Wahrheit zu tun hat, als das, was wir gemäß Hannah Arendt nicht ändern können: der Boden, auf dem wir stehen, den Himmel über uns. (Arendt, 2006, S. 62)

Entscheidend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass subjektive oder körperliche Empfindungen zu Bildern nicht dazu verdammt sind, stumm zu sein. Sie sind Teil eines Zeichenprozesses, der sich in den Bildern und durch die Bilder im Rahmen einer teilbaren und mitteilbaren Ordnung abspielen und somit zu Erkenntnis führen. „Visuelle Kompetenz“, für welche Kunstpädagogik sich stark macht, kann mit solchen Empfindungen beginnen. Das Religiöse ist daran anschließbar oder darin eingeschlossen, es braucht keinen Sonderstatus, weil wir im säkularen Kontext die Bilder nicht für heilig halten müssen.

Unbedeutende Details, Möglichkeiten der Vermittlung

Zurück zum Kreuz. Natürlich könnte man die Arbeit auch auf ihre theologischen Voraussetzungen hin besprechen. Eine der theologischen Bedeutungsfolien des Bildes wäre der *Glaube* an die Auferstehung, eine andere die Idee eines schwachen und hilflosen Menschengottes. Das künstlerische Denken aber, das nicht davon absehen kann, dass das Auge mehr sieht als es weiss, wird nicht ganz auf dieses theologische Problem eingehen können. Der Blick wird sich vielleicht irgendwann wieder im Detail der fehlenden Hände festhaken und dort das Problem des theologischen Sinns vergessen. Und wieder stellt sich die Frage des teilbaren Zusammenhangs: Wie kommt man von den unscheinbaren und individuellen Blickpunkten zur Frage der Bedeutung? Wie hängt der Sinn fürs Detail mit der

Tradition und der christlichen Heilsgeschichte als Narrativ im Hintergrund zusammen? Für diese Wirkungsweise des Details und seinem Verhältnis nicht nur zum großen Ganzen der Heils- oder auch der Kunstgeschichte, sondern auch zum „ganzen“ Bild gibt es eine methodische Hilfe, die den Umweg über die Fotografie nimmt.

Es ist Roland Barthes *Bemerkung zur Photographie*, in welcher das Detail als *punctum* der Fotografie so trefflich beschrieben wurde, dass das Buch bis heute das meist gelesene und zitierte zur Fotografie geblieben ist. Es ist ultimativ, persönlich und zugleich kategorisch formuliert, als habe Barthes geahnt, dass an der Schwelle zum Digitalen das Ende der Fotografie in gewisser Weise bevorsteht. Er schrieb es 1979, ein Jahr später ist er gestorben; das Buch hat also auch einen testamentarischen Charakter.

Im Mittelpunkt der Theorie liegt das *punctum*, das treffende und stechende Detail, das für den Lernprozess, um den es mir geht, genau deshalb so interessant ist, weil es schwer bis kaum vermittelbar ist. Warum? Weil es letztlich verbunden bleibt mit einem einzigartigen Blick, für den Barthes eine ebenso einzigartige Metapher findet: es ist der Blick, der durch eine „Na-



Abb. 12: Lewis H. Hine, Anstalt New Jersey 1924

belschnur" mit dem fotografierten Gegenstand verbunden ist (Barthes, 1990, S. 91). Durch eben diesen vernabelten Blick entsteht eine Evidenz, die sich jeder Zerlegung widersetzt: „Sobald ich etwas zerlegen kann, beweise oder widerlege ich, kurz, ich zweifle, ich weiche von der PHOTOGRAPHIE ab, die ihrem Wesen nach ganz Evidenz ist" (ebd., S. 118). Dennoch kann das punktierende Detail, das aus dem Zusammenhang eines Bildes herausschießt, um den Blick zu stechen, ausgesprochen werden. Es ist in seiner Singularität zwar unberechenbar, aber es ist mitteilbar (vgl. Henke, 2001). An einer Stelle im Buch entdeckt Barthes auch, warum das so ist: „So blitzartig das *punctum* auch auftauchen mag, so verfügt es doch, mehr oder weniger virtuell, über eine expansive Kraft. Diese Kraft ist oft metonymisch" (Barthes, ebd., S. 55). Sie ist metonymisch, insofern sie das *punctum* in etwas anderes überführt – in eine Assoziation, oder auch: ins *studium*; sie ist metonymisch, insofern sie das ganze Bild einnehmen kann und doch ein Detail bleibt. Auffällig oft sind es die Hände oder ein Finger, ein Daumen, manchmal sogar ein Fingernagel, der für Barthes das *punctum* in seinem Bilderkorpus ausmacht. Die langen Fingernägel der Männer auf den Fotografien von Nadar, die schmutzigen Fingernägel an der Hand des jungen Tzara, die „spatelförmigen, zugleich weichen und scharfrandigen Fingernägel" von Warhol auf einer Photographie von Duane Michals, die vom Bildrand durchschnittenen Fingerspitze des jungen Mannes, den Mappelthorpe fotografierte oder die Kinderhände der Mutter auf der Fotografie im Wintergarten, die Barthes als einzige nicht zeigt – „sie hielt mit der einen Hand die andere an einem Finger fest" (ebd., S. 77). Und nun hier: das Daumenpflaster am Finger des Mädchens in der Anstalt von New Jersey. Natürlich verweisen die Hände einerseits auf die gestische Qualität der Fotografie, die Barthes zu Beginn herausstellt, andererseits auf eine Obsession, die den Bereich der Hände motivisch wie medial erfasst: Schließlich fotografiert man ebenso mit dem Finger wie mit dem Auge. Aber ist damit *das punctum* dieses Daumenpflasters in seiner möglicherweise bestechenden Wirkung geklärt? Bleibt es nicht dabei, dass wir genau

von diesem Punkt aus den Sinn des Bildes verlernen und nicht wissen, was es uns sagt? Vielleicht könnte man den Punkt als Angel- und Drehpunkt einer Geschichte deuten, die immer beweglich und doch fixiert ist. An den kleinen Punkten geraten die Dinge und Zeichen in Bewegung, kann sich alles drehen. Nimmt man zu diesem Bild das Wissen hinzu, dass es evolutionsbiologisch nachweislich der Daumen war, der die Entwicklung des Tiers zum Menschen besiegelt hat, der es möglich machte, zu greifen und sich aufzurichten, dann erscheint der verletzte Daumen hier in ganz anderem Licht. Was aber für die Wissenschaft für gewiss gilt, bleibt im visuellen Register des Bildes kontingent und singulär. Deshalb führt das Detail (*das punctum*) für Barthes auch hin zu einer „unmöglichen Wissenschaft“ des Singulären (ebd., S. 81).

Stellt man dieses Singuläre in den Kontext einer „Mikroästhetik“ des Zeichenprozesses, einer *Parva Aesthetica*, die – wie sie Adorno in seinem Bändchen „Ohne Leitbild“ unternimmt – und in dem er eigentlich den semiologischen Blick von Roland Barthes auf das Periphere der Kultur, zum Beispiel in der Malerei von Manet vorwegnimmt (Adorno, 1977, S. 321ff.) – dann kann man sagen: Das Lernen, wie das Verlernen von bestimmten Bildern und Metaphern, findet immer im Bereich einer Ästhetik statt, die zunächst keinem System folgt und dabei das Nebensächliche, Unbekannte und Beiläufige ebenso taxiert wie das Allgemeine, allegorisch oder symbolisch Gefasste. In seiner radikalen Form ist es wohl nichts weiter als ein Punkt. Oder ein Loch im Fuß einer Skulptur. Punkt wie Detail oder auch Stand- und Blickpunkt haben etwas Dynamisches. Dass gerade *Powerpoint* als Format, in welchen die Studierenden die meisten Bilder sehen, auch in der deutschen Übersetzung diese Dynamik nicht wirklich ausdrückt, hat Karl-Josef Pazzini in seiner Reflexion des Zeigens als Medium visueller Bildung im Hörsaal nachdrücklich klar gemacht: Da das Sehen zum „Ganzheitlichen drängt“, muss es durch Blickpunkte außerhalb geöffnet werden: „Erst wenn durch fragende Differenzierung die Nähte reißen, kommt man an die Kleinigkeiten und Spannungen.“ (Pazzini 2008, S. 37f) Der Punkt als Blickpunkt,

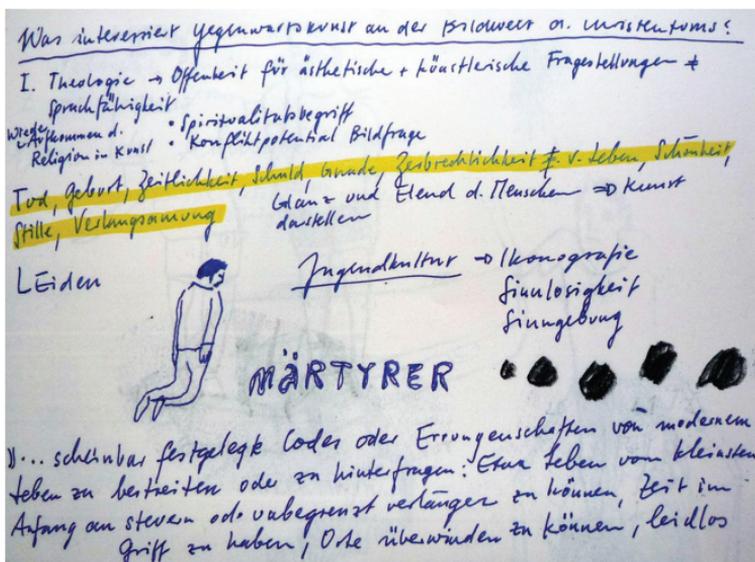


Abb. 13: Arbeitsjournal einer Studentin Modul und Religion, 2012

als Kleinigkeit, als Standpunkt, als Angelpunkt, als Ausgangspunkt für die Übersetzung oder als Merkpunkt für etwas noch nicht Formuliertes, nicht Gestaltetes muss deshalb speziell gewürdigt, kann aber nie ganz verallgemeinert, im Sinne von wissenschaftlich eingeordnet werden.

Beim Barte des Propheten

Das punctum ist als Ereignis des Ver/Lernens von Sinn in der Fotografie kanonisch geworden. Hier soll es methodisch verbunden werden mit der Frage des unbedeutenden Details, das auch in anderen Medien, zum Beispiel der Skulptur, eine große Wirkungsgeschichte hat – nachzuvollziehen etwa an der Figur des Moses von Michelangelo. Sie wurde für das Julius Grabmal in Rom in San Pietro angefertigt hat und ist unter anderem durch Freuds Text „Der Moses des Michelangelo“ so berühmt geworden. Es ist der Text von Freud, der hier ins Zentrum gerückt werden soll, weil er in fast beispielhafter Weise einen Lernprozess im Visuellen dokumentiert. Freud schrieb

den Text als Antwort auf eine visuelle Irritation angesichts seiner Empfindung gegenüber der Statue. Etwas Affektives, das sich seinem Verständnis entzogen hat, sie blieb ihm, wie sein Biograf Ernest Jones schreibt, ein „Rätsel“ (Ernest Jones, zit. nach: Schuller, 1993, S. 108). Also versuchte er sie zu „lesen“. Aber wie?

Marianne Schuller hat in ihrem Aufsatz zum Bildergedächtnis bei Freud, Warburg und Benjamin die Methode dieser Lektüre kritisch nachvollzogen und dabei auf die Dimension von Vorgeschichte und Vergangenheit hingewiesen, die sich auf die Skulptur überträgt und die Freud als „Spur“ offenlegt. Womit Freud in seiner Lektüre, so Schuller, „die Logik der Präsenz übertritt“. (ebd.). Dieser Übertritt kann gerade im Kunstunterricht als wichtiger Hinweis für die Möglichkeiten und Risiken der Bilddeutung genommen werden, denn er besteht ja darin, zum Bild etwas zu assoziieren, was weder subjektiv beliebig noch kunsthistorisch bestimmt ist. In Freuds Text lässt sich der Umgang mit dieser offenen Situation aufs Genaueste nachvollziehen: Er eignet sich zunächst alles verfügbare kunsthistorische Wissen an, er ordnet die Statue in die Religionsgeschichte ein. Gezeigt wird der Moment, bevor Moses aufspringen und die falschen Götzentafeln des Volkes zerbrechen und zerstampfen wird. Im Sinne Lessings wäre dies die Darstellung eines Affekt geladenen Augenblicks, dem eine Handlung folgen wird, die wir nicht sehen, nur wissen können. Weil Freud aber alle Interpretationen nicht genügen – „aber ich vermissе irgend etwas“ (Freud 1969, S. 207) – wendet er im zweiten Absatz seines Textes eine Methode an, die er von einem unter russischem Pseudonym schreibenden Arzt übernimmt. Sie beinhaltet im Wesentlichen, vom Gesamteindruck und von den groben Zügen eines Gemäldes abzusehen und die charakteristische Bedeutung von „untergeordneten Details“ hervorzuheben. (Ebd.)

Freud sah in dieser Methode zweierlei: einmal die Arbeitsweise großer Künstler (im Unterschied zu Kopisten) und zudem eine Verwandtschaft mit der Psychoanalyse (Freud, 1969, S. 195–222). In seiner akribischen Lektüre vergisst und verlernt



Abb. 14: Michelangelo, Moses (1513),
San Pietro Vincoli / Rom

er nun den Sinn der großen Geschichte und verfängt sich in der rechten Hand und der linken Barthälfte. Sie wird sein *punctum*. An ihr erkennt Freud, dass sich hier keine Handlung vorbereitet, sondern dass eine innere Bewegung zum Stillstand gekommen ist. In einer überaus genauen Kombination der Details und ihrer Verstreungen zwischen rechter Hand und linker Barthälfte kommt Freud zum Schluss: „Die Bartgirlande wäre die Spur

des von dieser Hand zurückgelegten Weges.“ (Ebd., S. 209) Interessanterweise ist es wieder die Hand, die hier zur Scharnierstelle und zum *punctum* des Bildes und der Lektüre wird. Indem die Hand des Moses so in den Blickpunkt der Lektüren rückt, kann aus der Freudschen Lesart eine Methode extrapoliert werden, die für die Lehre von Kunst und das Vermitteln von Bildern von größter Anschaulichkeit und Genauigkeit ist. Ganz zwanglos gelangt Freud dabei zur Methode eines künstlerischen Denkens als eines Denkens mit der Hand. Als Medium rückt die Hand fast selbstverständlich die Frage der Vermittlung ins Zentrum. Denn, sie würde, so Freud, „in sehr eigentümlicher, gezwungener, Erklärung heischender Weise zwischen den Tafeln und dem – Bart des zürnenden Helden vermitteln.“ (Ebd., S. 207 und vgl. Schuller 1993, S. 108)

Mit dem Gedankenstrich markiert hier Freud nochmals ein visuelles Rätsel, das er im Folgenden löst, nämlich das Verhältnis der Hand im Bart des Propheten zu den heruntergeglittenen Tafeln. Er vermutet, dass sich im Verhältnis dieser beiden Details – den mit der Schrift nach unten stehenden Tafeln und der innehaltenden Hand – das Rätsel des Bildes und des Mannes Moses verbirgt. Dies lässt er nun, da er aus der Kunstgeschich-

te keine Hilfe erhält, von einem Künstler in drei Zeichnungen überprüfen. Die Zeichnungen illustrieren, dass die Bewegung des Moses keineswegs eine Handlung vorbereitet, sondern eine Handlung darstellt, die zum Stillstand gekommen ist: das Entgleiten der Tafeln aus der Hand. Freud konstatiert befriedigt: „Es ist nun bemerkenswert, wie die beiden von meinem Zeichner ergänzten Darstellungen die unzutreffenden Beschreibungen früherer Autoren zu Ehren bringen.“ (Ebd., S. 213) Er hat also künstlerisches Denken und Darstellen in Anspruch genommen, um ein Rätsel zu lösen, das die Autoren der Kunstgeschichte nicht genügend berücksichtigt haben.

Visuelle Bildung als Ergebnis von künstlerischem Denken und dessen Vermittlung kann mit Hilfe von Freuds Moses-Lektüre in zweierlei Hinsicht präzisiert werden: Einmal besteht Vermittlung darin, die im Bildganzen „untergeordneten“ Details zueinander in Beziehung zu setzen und damit dem Unsichtbaren Platz zu machen, nämlich einem Zusammenhang. Vermittlung fordert heraus, dass sich etwas bildet, was nicht da ist, was vergangen oder fiktiv ist. Sie besteht nur zum einen aus dem Studium der Kunst- und hier auch die Religionsgeschichte.

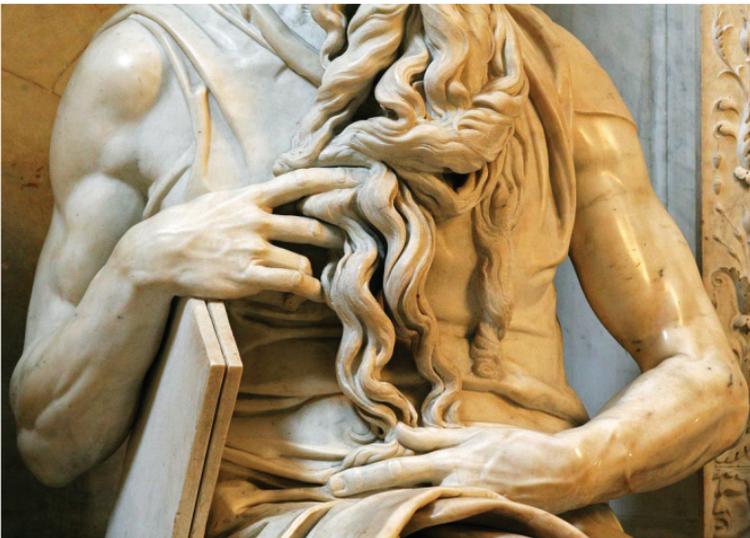


Abb. 15: Michelangelo, Moses (Detail)

Dann aber folgt sie der künstlerischen Intuition, in welcher sich die Rezeption mit produktionsästhetischen und kinästhetischen Überlegungen verbindet: Freud lässt einen Freund zeichnen, um etwas herauszufinden, was sich nur im Visuellen und Materiellen der Hand bilden kann, einer Dynamik der Bewegung folgend. Er kann über die Handbewegung des Moses zeigen, dass hier ein Künstler am Werk war, weil diese Details von Bewegung und Stillstand, Energie und Ruhe vor allem ein Künstler – nachvollziehen kann.³¹

Ohne es so zu nennen, gibt Freud damit eine Bestimmung künstlerischen Denkens. Gleichzeitig wird Moses in Freuds Text – man kann sagen, unter der schreibenden Hand Freuds – von einer zürnenden zu einer melancholischen Figur. Statt aufzustehen und die Tafeln zu zerbrechen, hält er inne, denkt nach. Man kann diesen Zustand natürlich problemlos verbinden mit der religionsgeschichtlichen Bedeutung von Moses und seinem Scheitern.

Für das künstlerische Denken aber soll der Modus des Nachdenkens unterstrichen werden, der besagt, dass etwas geschehen ist, das Anschluss an die Gegenwart sucht. Künstlerisches Denken hat sowohl mit den Händen wie mit dem

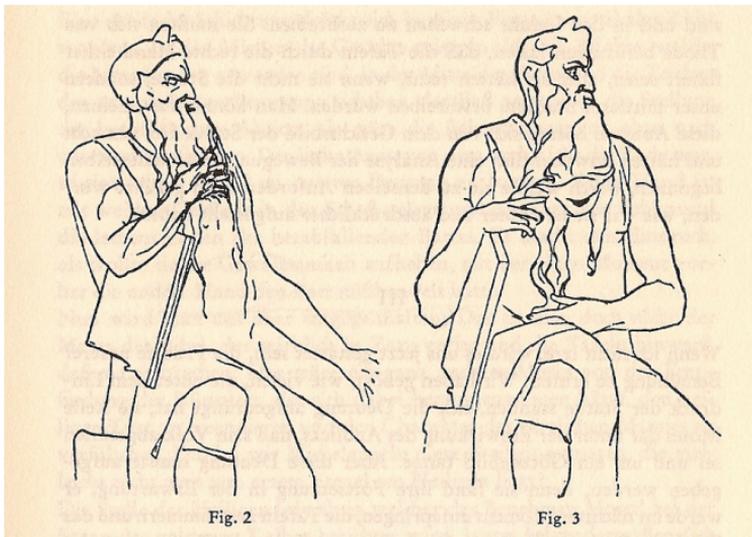


Abb. 16: Skizzen aus „Der Moses des Michelangelo“, (Freud SA Bd. X)

Nach-Denken und Nach-Spüren der kleinsten Bewegungen zu tun, die die Hände im Bild oder in der Skulptur als Spur hinterlassen. Insofern kann man diesen wichtigen Text von Freud, parallel zu Barthes Bemerkungen zur Fotografie, auch zu einem Grundlagentext erklären für die Melancholie der Kunst sowie für deren Vermittlung.

Melancholie, Verlernen

Düres Kupferstich der Melancholia ist nicht nur eines der am meisten besprochenen Bilder der Kunstgeschichte, es eignet sich auch als Paradigma der Kunstausbildung, insofern man von der Figur auf die Tätigkeit des Künstlers zwischen Wissenschaft, Religion und Handwerk schließen kann. Durch seine allegorische Komplexität lässt sich mit zusammenfassen, was die vorigen Bildbeispiele exponiert haben. Und es führt zurück zur Frage von Himmel und Erde als einer sowohl religiösen wie auch erkenntnistheoretischen.

Zunächst treffen wir darin auf das Charakteristikum von Fotografie wie von Skulptur, das eine Handlung im Stillstand zeigt. Alle Requisiten, alle Wesen auf dem Bild deuten auf etwas, das vorbei und vergangen ist. Mag die Fledermaus auch flattern, mag der Putto auch schreiben: alles scheint im selben Schlaf und im selben Stillstand gefangen, wie die Melancholia mit ihrem Schaf. Als Allegorie ist das Bild grundsätzlich verbunden mit dem Verhältnis vom Einzelnen zum Ganzen und mit der Beziehung von Sinn und Bild. Denn als Denk- und Sinnbild tritt die Allegorie an, einen Zustand für abstrakt und ewig zu erklären und das Unsichtbare, nämlich einen Gemütszustand, sichtbar zu machen. Hinzu kommt, dass der Stich zurückführt zur Beziehung von Religion und Naturwissenschaft.

Die Messlatte der Geodäsie erinnert ja wie die „Melancholia“ an die Geburt der modernen Wissenschaften, an den Beginn der Neuzeit. Auslöser ist die Entdeckung des Galileo, nach der die menschlichen Sinne nicht ausreichend sind, um universa-

le Erkenntnis zu fassen. Stattdessen sind die Menschen auf technische und optische Geräte der Naturwissenschaften angewiesen. Diese epistemologische Erschütterung betrifft Himmel und Erde gleichermaßen, eingeleitet wurde sie, so Hannah Arendt in ihrer Vorlesung „Natur und Geschichte“ durch die Astronomie: „Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass die Neuzeit in dem Augenblick anfang, als Galileo mit Hilfe des Teleskops seinen Blick auf das Universum richtete und dabei entdeckte, dass entgegen aller sinnlichen Erfahrung des irdischen



Abb. 17: Albrecht Dürer, Melancolia, Kupferstich (18 x 25 cm), 1514 (Städel Museum Frankfurt/M.)

Alltags die Sonne sich nicht um die Erde, sondern die Erde sich um die Sonne dreht.“ (Arendt, 1994, o.S.)

Insofern es auch beim künstlerischen Denken um das Verhältnis von Sehen und Wissen geht, sind die Konsequenzen dieser Entdeckung für die Erkenntniskraft des Bildes von bleibender Relevanz. Hannah Arendt streicht es heraus: Wir wissen seither, dass unsere einfachen Sinneswahrnehmungen nicht geeignet sind, Modell von Wahrheitserkenntnis abzugeben, sondern im Gegenteil eine ständige Quelle von Irrtum und Täuschung sind. Aus dieser Enttäuschung und diesem Misstrauen gegen die Sinne begann der Aufstieg der modernen Naturwissenschaften, es ist der Beginn des Experimentes, der Messungen, in welchem Sinneswahrnehmung und Wissen sich trennen, das Sehen mit bloßen Augen in gewisser Weise verlernt wird. Nochmals Hannah Arendt: „Nicht nur die Wahrheit, auch die Natur offenbart sich den menschlichen Sinnen nicht.“ (Ebd.) An diesem Übergang, bzw. aus dieser Enttäuschung taucht die Figur der Melancholie auf. Sie drückt den Schmerz aus, dass im Zwiespalt von Religion und Wissenschaft Sichtbarkeit und Sinn nicht mehr übereinkommen. Sie blickt in die Ferne und entfaltet ein melancholisches wie auch künstlerisches Denken, das sich in gewisser Weise von der Wissenschaft abwendet. Vielleicht eine frühe Abwendung von der ‚Schule des Verdachtes und der Täuschung‘, die Nietzsche später als Bedingung einer fröhlichen Wissenschaft ausrufen wird. (Nietzsche 1980, S.13).

Um auf den Gekreuzigten an der Messlatte der Geodäsie zurückzukommen: Als Schmerzensmann und Fremdkörper drückt sein Kopfstand gesteigerte Melancholie aus. John Lennon, dem das Kreuzifix gewidmet ist (*Line of John* heißt die Arbeit) hat das moderne Verhältnis zu Gott ebenso gewiss wie melancholisch ausgesprochen: „God is a concept by which we measure our pain.“ (John Lennon Soloalbum *God* 1970)

Nichts ist der gewisser als der Schmerz. Wenn das Göttliche so in die Sphäre des Immanenten geholt ist, dann spielt es auch keine Rolle mehr, ob die Figur hängt oder auf dem Kopf steht. Der Zweifel, bezogen auf Auferstehung, Trost, ewiges Leben, hält sie fest.

Als grundsätzlicher Zweifel an Heilsversprechen und Erlösung nistet er im künstlerischen Denken, das sich wie die Melancholie unter einem Himmel entfaltet, der von verrückten Engeln oder Fledermäusen bevölkert wird. Es ist ein Zweifel, der sich angesichts der Komplexität der modernen Naturwissenschaften fortgesetzt und kontinuierlich verstärkt hat. In der Neurowissenschaft, der Teilchen- und Mikrophysik, aber auch in der Astronomie und Geologie, wo man heute, z.B. wenn es um die Entsorgung von radioaktiven Abfällen oder um die sichere Prognose über Erdbeben geht, sagen muss: Es gibt keine Bilder mehr, die Gewissheit verschaffen, es gibt auch keine sicheren Messungen. Weder in der Kunst noch in der Wissenschaft. Die wirklichen Probleme sind nicht messbar und nicht abbildbar, auch nicht in der Fotografie oder im Dokumentarfilm, der als letztes angetreten ist, uns die Augen zu öffnen. Im Film „Material“ des deutschen Filmemachers Thomas Heise etwa, in welchem er seine 20 Jahre alten VHS-Kassetten verarbeitet, die er 1989 zum Fall der Mauer gemacht hat, konstatiert er als melancholischer Kommentator im eigenen Film, dass die Bilder nichts mehr zeigen: „Da liegen die Bilder herum und warten auf Geschichte“.⁸

Dennoch: Will man künstlerisches Denken als sinnhaft begreifen, insbesondere im Rahmen von visueller Bildung, dann deshalb, weil das künstlerische Zeichen Ästhetik und Vermittlung bzw. Didaktik miteinander verschränkt. Auch wenn dieser Verschränkung etwas Melancholisches anhaftet, weil man ja nie weiß, was andere sehen werden, kann aber genau dieser melancholische Gestus weiter produktiv gemacht werden für die Lehre. Weil er einen Raum des Nach-Denkens überhaupt erst öffnet.

Was heißt künstlerisches Denken?

Es gibt einen Film von Jean-Luc Godard, den er 1999 im Auftrag des *Museum of Modern Art* in New York realisiert hat und der im Medium des Filmessays das künstlerische Denken als Passa-

ge in die Zukunft entwirft – nach dem Dokumentarfilm, nach dem *cinéma vérité*. Er ist Teil eines Filmzyklus von vier Filmen, die das alte Jahrhundert am Übergang zum neuen Jahrtausend ausleiten. Er macht darin eine abschließende Sichtung der Geschichte der Bilder und des Kinos – eine Geschichte, die von Godard mitgeprägt wurde – und er entfaltet in dieser Geste des Abschieds gezwungenermaßen eine verstörende Melancholie. Diese Melancholie liefert nun, in der Abkehr von dokumentarischer Kultur des *cinéma vérité*, die Basis für eine visuelle Theorie und für ein künstlerisches Denken in Bildern. Er tut dies inhaltlich und formal. Die schnell geschnittenen Bilder aus alten Kinofilmen werden unterbrochen durch den Blick auf Gemälde, Statuen, Kriegs- und Nachrichtenbilder und kommen zur Ruhe in den Atelieraufnahmen einer Kunstakademie. Untermauert werden sie durch einen Dialog zwischen Jean-Luc Godard und Annemarie Miéville. Dieser Dialog ist über weite Strecken ein Lehrgespräch ohne klar verteilte Rollen, das um die großen Erfindungen und Katastrophen des 20. Jahrhundert kreist, die verlorenen Utopien, das Kino und die neuen Bildtechnologien. Immer wieder geht es dabei um den Gedanken des Ursprungs, des Heims, der Herkunft, der „Kindheit der Kunst“. Der Film heißt *The Old Place*, sollte aber ursprünglich nichts weniger als *De l'Origine de l'Art* heißen. Und dieser Ursprung ist bei Godard sakral. Vielleicht hat das Fremdwerden der Bilder, ihr „Eindeutiges, das im Dunklen“ bleibt, doch mit dem Umstand zu tun, dass sie uns noch immer etwas von dieser verlorenen Sakralität lehren? Godard setzt nämlich in seinem Film den Verlust an religiöser Bindung in Beziehung zur Unlesbarkeit der Bilder; sie sind Legenden der Werbung geworden: „L'image aujourd'hui, n'est-pas ce qu' l'on voit mais ce qu'en dit la légende. C'est la publicité moderne.“ (Godard, S.35)

Solch kritische Einwürfe können indes nicht verhindern, dass sich immer wieder etwas einstellt, was die Magie der Bilder ins Zentrum rückt, durchaus auch im Sinne einer Resakralisierung des Bildes.

Die poetische Ordnung, nach welcher dies formal geschieht, ergibt sich aus Benjamins Konzept der Konstellation, welches

Ideen und Bilder so aufeinander bezieht, dass sie zusammen „Fragmente einer möglichen Welt“ bilden können (Benjamin, I/2, S. 578). Vielleicht eine Welt des Glaubens. An einer zentralen Stelle im Film, nämlich genau in der Mitte, kommen die Stimmen auf einen Text von Benjamin zu sprechen und verraten dabei so etwas wie sein poetologisches Prinzip. Gleichzeitig berühren sie die Frage der Lehre, des Verstehens und eine mögliche Verschränkung von ästhetischem und didaktischem Bildgebrauch:

AMM: Wir haben noch nicht viel gemacht.

JLG: Wir haben einige Sterne besucht. Dieses Bild, das du bist, das ich bin, von dem Benjamin, wo das Gewesene für die Dauer eines Blitzes mit dem Jetzt zusammentrifft, um eine Konstellation zu bilden.

AMM: Das Kunstwerk, sagt er, ist die einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag. Aber ich bin nicht sicher, ob ich verstehe: nah ist gleich fern.

JLG: Man sagt oft: Am Anfang war. Der Ursprung ist zugleich das, was völlig neu entdeckt wird und das, was als seit jeher existierend erkannt wird. Das Gesamt der Ideen, so Benjamin, bildet eine Urlandschaft, die immer da ist. (...). Es gibt Sterne, die für die Sternbilder das sind, was die Dinge für die Ideen sind.

AMM: Statt Übungen hätten wir auch Anschauungsunterricht sagen können.

JLG: Wir hatten gesagt: Übungen im künstlerischen Denken.

AMM: Das künstlerische Denken beginnt mit der Erfindung einer möglichen Welt oder dem Fragment einer möglichen Welt, um diese mittels Erfahrung und Arbeit, wie malen, schreiben, filmen, der äußeren Welt gegenüberzustellen. Dieser unendliche Dialog zwischen der Einbildungskraft und der Arbeit erlaubt eine immer genauere Darstellung dessen, was man gemeinhin Wirklichkeit nennt.“ (Godard, 2006, S. 32ff)⁸⁰

Hier findet das künstlerische Denken nochmals eine vorläufige Definition: „Das künstlerische Denken beginnt mit der Erfin-

dung einer möglichen Welt oder dem Fragment einer möglichen Welt, um diese mittels Erfahrung und Arbeit, wie malen, schreiben, filmen, der äußeren Welt gegenüberzustellen. Dieser unendliche Dialog zwischen der Einbildungskraft und der Arbeit erlaubt eine immer genauere Darstellung dessen, was man gemeinhin Wirklichkeit nennt.“ (Ebd., dtsh. Übersetzung nach Filmuntertiteln)

Künstlerisches Denken als Dialog zwischen Bildern, handwerklichem Arbeiten und Einbildungskraft kann in solchen Definitionen natürlich nur zur Hälfte erfasst werden; die andere Hälfte erzählen die Bilder zu diesem Dialog. Es ist eine Bildabfolge voller Anamorphen, metaphorischen Überblendungen, metonymischen Verknüpfungen, die ohne historische Chronologie von den Höhlenmalereien über die Flucht aus Ägypten zur Kreuzigung, der Vertreibung aus dem Paradies zu Gustave Courbets Selbstbildnis und zuletzt auf die Fläche der Malerei führt. Leinwand, Farbe, Pinsel, Hände. „Penser avec les mains“ heißt das nächste Kapitel. Damit schließt sich ein Kreis. Das Zusammenwirken zwischen den Urbildern, den großen Ideen und dem künstlerischen Material führt ins Herz der Frage nach der Möglichkeit visueller Bildung, die mehr ist als Übersetzung von Sprache in Bilder und umgekehrt. Der Begriff der Konstellation kommt ihr am nächsten, insofern sie Mikroästhetik und Makrokosmos, das Nahe und das Ferne blitzartig aufeinander bezieht. Ein Blitz ist das Gegenteil einer zeitlosen und als Lerninhalt vermittelbaren Wahrheit.

Godard erhält aber von seiner Gesprächspartnerin hier signalisiert, sie sei nicht sicher, ob sie das verstehe: „nah ist gleich fern“? Man könnte hier ansetzen mit praktischem dialektischem Denken: Die Nähe der Hände beim künstlerischen Prozess wird durch künstlerisches Denken in Konstellationen in die Ferne gerückt. Umgekehrt wird die Ferne der Geschichte oder des Universums durch die künstlerische Arbeit der Hände näher gebracht. Daraus kann nun ein Denken in Konstellationen resultieren. Es ähnelt der „Ordnung im Werden“, denn wie diese umschließt die Konstellation Bilder, Texte, Bewegung und ist in erster Linie ein Ereignis, keine statische

Form. Und sie ist abhängig von Erkenntnis, von Aktualisierung, einem Zeitpunkt, der Raum und Zeit, Subjekt und Objekt des Erkennens zusammenschließt und der Erkenntnis ganz wesentlich an materielle und visuelle Erscheinung bindet. Nochmals Benjamin: „Doch Wahrheit ist nicht (...) nur eine zeitliche Funktion des Erkennens, sondern an einen Zeitkern, welcher im Erkannten und Erkennenden zugleich steckt, gebunden. Das ist so wahr, dass das Ewige jedenfalls eher eine Rüsche am Kleid ist als eine Idee“. (Benjamin, GS V, S. 578.)

Eine Rüsche am Kleid? Ein Zeitkern? Vielleicht ereignen sich genau dort, zwischen den Begriffen und den Bildern, in den Metaphern jene „unbeschreiblichen Verwandlungen“ (Arendt 1981a, S. 50), die das künstlerische Denken auf ein Gemeinschaftliches hin verwandeln und blitzartig öffnen.

Zum Abschluss nochmals ein Blick auf Dürers Melancholia: die Rüschen und Falten ihres Gewandes, das Besondere, Nichtbegriffliche daran kann sich nur als Teil einer Konstellation zeigen. Eine Konstellation aus Dingen, Tieren, Symbolen, Himmel, Wasser, Stein und Erde, aus Ereignissen und Unterbrechungen. Eine Konstellation, in welcher das Einzelne mit dem großen Ganzen unbegreiflich und doch für immer miteinander verwoben bleibt im Sinne einer visuellen Bildung, die sich wie ein Sternbild nie schließen lässt. Was sich noch heute von einem solchen Sinnbild aus vermitteln lässt an die Nachbarfächer – gerade an die Naturwissenschaften, die zur Zeit aufgewertet werden und dabei die ästhetischen Fächer zurückdrängen – wäre der Einsatz, um den es in der visuellen Bildung auch künftig gehen muss.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 10.12.2013, den Silvia Henke im Rahmen der Ringvorlesung „Visuelle Bildung“ an der Universität Hamburg gehalten hat.

Anmerkungen

1 Dass Verlernen jenseits seiner ideologiekritischen Bedeutung aus den post-colonial studies im Kunstunterricht auch zu Situationen führt, in welchen die Ordnung von Wissens und Nicht-Wissen in kleinen Schritten durcheinandergerrät, hat Nora Sterndfeld in ihrem Beitrag gezeigt. Sterndfeld 2014, S. 19ff.

2 Der Palazzo Enciclopedico, kuratiert von Massimo Gioni, zeigte im Herzstück der Giardini „Spinner, Schamanen und Autodidakten“ als die Lehrmeister der Gegenwart. Vgl. Palazzo Enciclopedico, hg. von Dieter Bechtloff, Kunstforum international Bd. 210, 2013.

3 Auf diesen Umstand verweist auch mit Nachdruck Pierangelo Maset im Vorwort zur Wiederauflage seines Grundlagenwerks: Ästhetische Bildung der Differenz, Wiederholung 2012, Lüneburg 2012, S. 19-23. Eine systematische Inkompatibilität von Bild und Sprache leitet Dieter Mersch in seiner „Logik ikonischer Strukturen“ her, vgl. Mersch, Dieter, „Blick und Entzug. Zur Logik ikonischer Strukturen“, in G. Böhm, G. Brandstetter, A. von Müller, Figur und Figurationen, Studien zu Wahrnehmung und Wissen, München 2007, S. 55-69. Den kunstpädagogischen Diskurs hat in der Schweiz massgeblich eine Publikation des Verbandes der Lehrer und Lehrerinnen für „Bildnerisches Gestalten Schweiz“ geprägt mit dem HEFT Nr. 01-12, Zürich (s. www.meinheft.ch)

4 Von einem Diskursfetisch spricht Ludwig Jaeger in seiner Auseinandersetzung mit einem neuen diskursiven Status des Bildes in seinem Beitrag „Die Evidenz des Bildes. Einige Anmerkungen zu den semiologischen und epistemologischen Voraussetzungen der Bildsemantik“, in: welchem er u.a. die Möglichkeit, Bilder als Zeichen zu ‚lesen‘ verteidigt. In: Rudolph Enno/Steinfeld, Thomas (Hg.): Machtwechsel der Bilder. Bild- und Bildverstehen im Wandel. S. 95 -126.

5 Das Dividuelle tritt, so Maset, am ehesten in Kinderzeichnungen hervor, in welchen jede Linie einzigartig und doch strukturell ähnlich ist mit Linien in anderen Kinderzeichnungen, vgl. Maset, a.a.O., S. 178.

6 Vgl. dazu nochmals Mersch: „Vielmehr sperrt sich das Bild einer umfassenden diskursiven Analyse, wie gleichermassen das Scheitern der Ekphrasis bekundet, das in unendlicher Bemühung des Begriffs die Kluft nur hinausschiebt und vergrößert, statt sie zu schließen. Mersch, a.a.O., S. 5.

7 Thomas Heise, Material (2009), Dokumentarfilm 166 Min. HDCAM/Digital Betacam, Edition Filmmuseum 56. Der Satz erinnert zudem an Heiner Müllers berühmten gewordenen Abschied vom brechtschen Lehrstück: „Ich denke, dass wir uns vom Brechtschen LEHRSTÜCK bis zum nächsten Erdbeben verabschieden müssen. (...) Was bleibt, sind einsame Texte, die auf Geschichte warten.“ Heiner Müller, „Verabschiedung des Lehrstücks“, in: ders., Mauser, Berlin 1978, S. 85.

8 Im französischen Original heißt es: AMM: On n'a pas fait grande chose en core.

JLG: On a visité quelques étoiles. Cette image que tu es, que je suis, Benjamin en parle, où le passé entre en résonance le temps d'un éclair avec le présent, pour former une constellation.

AMM: L'oeuvre d'art, dit-il, est l'apparition unique d'un lointain, aussi proche soit-il. Mais je ne suis pas sûr de comprendre: proche égal de lointain...

JLG: On dit souvent: à l'origine, il y avait... L'origine, c'est à la fois ce qui découvre comme absolument nouveau et ce qui se reconnait comme ayant existé de tout temps. L'ensemble des idées, d'après Benjamin, constitue un paysage premier, toujours présent. (...)

Il y a des étoiles qui sont aux constellations ce que les choses sont aux idées. On aurait pu dire: „leçon de choses“ au lieu „d'exercices.“

AMM Exercices de pensées artistiques on a dit. (...)

La pensée artistique commence par l'invention d'un monde possible, pour le confronter par l'expérience, par le travail, peindre, écrire, filmer, avec le monde extérieur. Ce dialogue sans fin entre l'imagination et le travail permet que se forme une représentation toujours plus aigüe de ce qu'il est convenu d'appeler la réalité.“

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ohne Leitbild – Parva Aestetica, in: ders., Kulturkritik und Gesellschaft I, Frankfurt am Main 2003.
- Arendt, Hannah: Denktagebuch, Bd. 1 und 2, München, Zürich 2003.
- Arendt, Hannah: Wahrheit und Politik, hg. v. Ursula Ludz, Berlin 2006.
- Arendt, Hannah: Vita activa, München/Zürich 1981.
- Arendt, Hannah: „Natur und Geschichte“, Vorlesungen 1957, als Hörbuch in: Hannah Arendt, Von Wahrheit und Politik, Originalaufnahmen aus den 50er und 60er Jahren, Hörverlag 2009. (Zuletzt gedruckt in: Hannah Arendt, Zwischen Vergangenheit und Zukunft, München 1994).
- Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie, Frankfurt am Main 1990.
- Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften I(2) und V(2), hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt/M. 1991.
- Boehm, Gottfried: „Zu einer Hermeneutik des Bildes“, in: Hans-Georg Gadamer/Gottfried Boehm (Hg.): Seminar: Die Hermeneutik und Wissenschaften, Frankfurt/M. 1978, S. 444–485.
- Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild?, München 1995.
- Boehm, Gottfried: „Das Paradigma ‚Bild‘. Die Tragweite der ikonischen Episteme“, in: Belting Hans, (Hg.), Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch, München 2007, S. 77–82.
- Celan, Paul: Der Meridian, in: Büchner-Preis-Reden 1951–1971, Stuttgart 1972.
- Didi-Huberman, Georges: Vor einem Bild, München 1990.
- Freud, Sigmund: „Der Mann Moses des Michelangelo“, in: ders., Studienausgabe Bd. X, Frankfurt/M. 1969, S. 195–222.
- Godard, Jean-Luc/ Miéville, Anne-Marie: De l’Origine du XXI^e siècle / The Old Place / Liberté et Patrie / Je vous salue Sarajevo. DVD mit 2-sprachigem Textbuch, ECM records, Regensburg 2006.
- Heise, Thomas: Material, Edition Filmmuseum 56, 2009.
- Henke, Silvia/ Spalinger, Nika/ Zürcher, Isabel: Kunst und Religion im Zeitalter des Postsäkularen, Bielefeld: transcript 2012.
- Henke, Silvia: „Innerlichkeit im erweiterten Sinn. Betrachtungen eines Inner-schweizer Topos im Lichte der Gegenwart“, in: TANDEM. Ein Projekt des Schweizer Kunstvereins und der Hochschule Luzern Design & Kunst, Alpnach 2011, S. 19–26.
- Henke, Silvia: „Noli me tangere. Gleichnis, Erzählung und die Frage des Glau-

- bens im Kunstunterricht“, in: Henke/ Spalinger/ Zürcher, a.a.O., S. 119–136.
- Henke, Silvia: „Das Singuläre und die unmögliche Wissenschaft vom einzigartigen Wesen“, in: Marianne Schuller, Elisabeth Strowick (Hg.): Singularitäten. Literatur – Wissenschaft – Verantwortung. Freiburg i. Br. 2001, S. 237–252.
- Jaeger, Ludwig: „Die Evidenz des Bildes. Einige Anmerkungen zu den semio-logischen und epistemologischen Voraussetzungen der Bildsemantik“, in: Rudolph Enno/Steinfeld, Thomas (Hg.): Machtwechsel der Bilder. Bild- und Bildverstehen im Wandel. Zürich 2012, S. 95–126.
- Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz, Wiederholung. Lüneburg 2012
- Mersch, Dieter: „Blick und Entzug. Zur Logik ikonischer Strukturen“, in Boehm, Gottfried. / Brandstetter, Gabriele / von Müller, Achatz (Hg.): Figur und Figurationen, Studien zu Wahrnehmung und Wissen, München 2007, S. 55–69.
- Nietzsche, „Menschliches, Allzumenschliches“, in: ders., Sämtliche Werke = KSA Band 2, München, Berlin, New York 1980.
- Müller, Heiner: Verabschiedung des Lehrstücks, in: ders., Mauser, Berlin 1978, S. 85–86.
- Pazzini, Karl-Josef: „Kunst existiert nicht. Es sei denn als angewandte“, in: Thesis, Tatort Kunsterziehung, wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Weimar 2000, 2. Heft, 46. Jahrgang, S. 8–17.
- Pazzini, Karl-Josef: „Caravaggios Powerpoint“, in: Blohm, Manfred (Hg.): Kurze Texte zur Kunstpädagogik, Flensburg 2008, S. 1–6.
- Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung, Hamburg, Kunstpädagogische Positionen, Heft 20, 2012.
- Schuller, Marianne: „Bilder – Schrift – Gedächtnis: Freud, Warburg, Benjamin“, in: Jörg Huber / Alois M. Müller (Hg.): Raum und Verfahren. Basel, Frankfurt am Main: 1993, S. 105–126.
- Spalinger, Nika: „Die Kunst zu verkörpern. Reflexionen zu künstlerischem Handeln im Feld des Religiösen“, in: Henke / Spalinger / Zürcher: a.a.O., S. 181–193.
- Sternfeld, Nora: Verlernen, vermitteln. In: Kunstpädagogische Positionen 30, hg. v. Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm, Hamburg 2014.
- Stoellger, Philipp: „Ikonische Energie. Das Bild als Medium des Begehrens?“, in: Kunst und Kirche 1/2008, S. 24–27.
- Waldenfels, Bernhard, Sinne und die Künste im Wechselspiel, Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt/M. 2010.

Abbildungen

Abb. 1: Heilige Stätte: Atelierplatz Kunst und Vermittlung, Hochschule Luzern Design & Kunst, Littau. © Silvia Henke

Abb. 2: Arbeitsbuch Johanna Schaible im Modul Kunst und Religion 2012, © Foto Nika Spalinger

Abb.3: Entwurf Lehrplan 21, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (in Bearbeitung), s. <http://konsultation.lehrplan.ch/index.php?nav=170&code=g7&la=yes> (11.4.2014)

Abb. 4: Arbeitsbuch Johanna Schaible, Modul „Kunst und Religion“ 2010, © Foto Nika Spalinger

Abb. 5: Charles Moser: Schmerzensmann / *line of John* (Nivellierlatte aus der Geodäsie) temporäre Atelierinstallation 2013, © Foto Charles Moser

Abb. 6: Passage Nähe der Hochschule, © Foto Nika Spalinger

Abb. 7: Himmelstreppe zum Raum der Stille, St. Jakobskirche Zürich, © Foto Nika Spalinger

Abb. 8: Kirchenfenster Judith Albert, katholische Kirche Montreux, © Foto Stefan Altenburger

Abb. 9 : Bodenarbeit „Meeting“ von Barbara Mühlefluh Stäfa, © Foto Barbara Mühlefluh

Abb. 10: Wallfahrtskirche Hergiswald, © Foto: Nika Spalinger

Abb. 11: Eva-Maria Pfaffen, Wie im Himmel so auf Erden, Installation 2009, © Foto Eva-Maria Pfaffen

Abb. 12: Lewis H. Hine, Anstalt New Jersey 1924, © Lewis Hine

Abb. 13: Arbeitsjournal einer Studentin Modul und Religion, 2010, © Foto Nika Spalinger

Abb. 14: Michelangelo, Moses (1513), San Pietro Vincoli / Rom, © Foto Archiv für Kunst und Geschichte Berlin

Abb. 15: Michelangelo, Moses (Detail)

Abb. 16: Skizzen Michelangelo, unbekannter Künstler, Freud, Studienausgabe Bd. X, S. 213.

Abb. 17: Albrecht Dürer, Melancholia, Kupferstich (18 x 25 cm), 1514, Städel Museum Frankfurt/M. © Foto Städel Museum

Silvia Henke

Dr. phil., (*1962), Studium der Literatur- und Kulturwissenschaft Universität Basel, Promotion mit einer dramentheoretischen Arbeit: Fehl am Platz. Studien zu einem kleinen Drama, Würzburg 1997. 1990-2000 Lehrbeauftragte für neuere deutsche Literatur Universität Basel; seit 2001 Professorin für Kulturtheorie an der Hochschule für Design & Kunst Luzern, Leitung Abteilung Theorie und freie Publizistin. Arbeitsschwerpunkte: Kunst und Wissenschaft, Kultur- und Bildtheorien, Kunst und Religion, Ästhetisches Denken, Mythologie und zeitgenössische Literatur. (Weitere Angaben/Publicationen unter: www.silviahenke.ch)

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren.

Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als
Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und
Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen
Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9



978-3-943694-11-4

Kunstpädagogische Positionen 33/2014

ISBN 978-3-943694-11-6