

ERKENNTNIS-GESTALTEN

Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun

Von der Akademie der Bildenden Künste München

in Kooperation mit der Universität Leipzig

angenommene

DISSERTATION

Zur Erlangung des akademischen Grades

DOCTOR PHILOSOPHIAE

(Dr. phil.)

vorgelegt

von

Anna-Maria Schirmer

Geboren am 04.11.1976 in Würzburg

Gutachter:

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann (Akademie der Bildenden Künste München)

Prof. Dr. Frank Schulz (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Christian Rittelmeyer i.R. (Universität Göttingen)

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2015

Inhaltsverzeichnis

I. Texthermeneutische Erörterung	7
Einleitung	7
1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff	14
1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld	14
1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv?	14
1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse.....	15
1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit	17
1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus	18
1.1.5 Iconic Turn.....	20
1.1.6 Bild und Begrifflichkeit	21
1.1.7 Diskursbereitschaft	22
1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Gewissheiten	24
1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen	25
1.1.10Paradigmen	26
1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses	28
1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt.....	28
1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen.....	29
1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen.....	29
1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)?	31
1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis	34
1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge?.....	35
1.2.7 Zwischenresümee.....	38
2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik	40
2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht	40
2.1.1 Ästhetische Rationalität	40
2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität	42
2.1.3 Zwischen den Polen	43
2.1.4 Verbindung der Pole	44
2.1.5 Ästhetisch-asthetische Erziehung	45
2.1.6 Ästhetisches Denken jenseits instrumenteller Zugriffe	46
2.1.7 Emotion als Kognition	48
2.1.8 Sinn entdecken und Sinn entwerfen als Erkenntnismoment im Kunstunterricht	48
2.2 Empirische Studien zur Frage nach Erkenntnismöglichkeiten im Kunstunterricht	50
2.2.1 Transferforschung.....	50
2.2.2 Denkmuster des praktischen Kunstunterrichts und Artful thinking	51
2.2.3 Vom Nutzen der Künste und des Kunstunterrichts.....	52
2.2.4 Neuronale Netze verdichten sich durch künstlerische Betätigung	53
2.3 Die Bildwissenschaft als Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik	53
2.3.1 Denken im unscharfen Kontinuum	54

2.4	Überleitung: Ist mit Kant und Schiller alles gesagt? Hypothese zur Ausgangslage	55
2.4.1	Von Hüten und Schlangen oder die Bedrohung des bildhaften Denkens	56
3	Symbolbildung als Erkenntnisprozess - Darstellung und Überlegungen zu Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen	62
3.1	Der erkennende Geist ist symbolbildend	62
3.2	Von Siegeln, Abdrücken und Siegelschnitzern: der Akt der Symbolbildung	66
3.2.1	Vom Substanz- zum Funktionsbegriff	71
3.2.2	Bedeutungs-Akte im kulturellen Kontext	73
3.2.3	Wahrnehmung als schöpferischer Akt	75
3.2.4	Grammatik der Formgebung und vermittelte Welt	79
3.2.5	Symbolisch strukturierte Zusammenhänge	80
3.3	Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.	82
3.3.1	Kritische Zwischenbilanz	83
3.4	Die Grenzen meiner Symbole sind die Grenzen meiner Welt	86
3.4.1	Gestalt und Symbolbildung	87
3.4.2	Ding, Gegenstand, Weltbeziehung	90
3.4.3	Sprache und Sprachformen	91
3.4.4	Begriff und theoretische Erkenntnis	92
3.4.5	Artikulationsformen und Sichtbarkeiten, Grenzen der vermittelten Welt?	94
3.5	Symbole als Vermittler zwischen Innen und Außen, zwischen dem Individuum und der Welt	97
3.5.1	Pluralität der Wirklichkeitsentwürfe	97
3.5.2	Die ordnungsstiftende Kraft der Gestaltung	99
3.5.3	Sinngebung als subjektiver Akt im sozialen Kontext	102
3.5.4	Grenzenloser Subjektivismus oder personale Form des Erkennens?	103
3.5.5	Symbolisierung als Ermächtigung	105
3.6	Die kulturelle Existenz des Menschen	109
3.6.1	Der Preis der Autonomie	109
3.6.2	Die gemeinsame Welt	115
3.6.3	Das (Anders-)Sein der Form	122
3.6.4	Die subjektive Welt: Rettung des Individuellen im Feld des Allgemeinen	125
4	Die lebendige Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst	128
4.1	Die andere Seite	128
4.1.1	Erkennen geht über Begreifen hinaus	128
4.1.2	Präsentative und diskursive Symbole	133
4.2	Merkmale der künstlerischen Erkenntnis	138
4.2.1	Kunst als Sphäre der Welterzeugung	138
4.2.2	Vom anderen Blick: Kunst und Wissenschaft	144
4.2.3	Kunst als personale, fluide Erkenntnisform	147

4.3	Kunst als symbolische Form	157
4.3.1	Aspekte der Lebendigkeit	157
4.3.2	Panofskys Begriff der symbolischen Form.....	161
4.3.3	Kunst als Sprache intuitiver Symbole.....	163
4.3.4	Poiesis als gestaltgebende Kraft des Mythos und der Kunst	165
4.3.5	Das Prinzip der Präsenz	170
4.3.6	Was zum Ausdruck kommt.....	175
5	In Föhlung denken und erkennen – zum Verhöltnis von Emotion und Kognition im Feld der Kunst	182
5.1	Aspekte und Beobachtungen zu den unscharfen Begriffen „Geföhl“ und „Emotion“	182
5.1.1	Physiognomie und Geföhlswellen	183
5.1.2	Geföhle als Entscheidungshelfer und Bewertungsgrundlage	185
5.1.3	Vorgeföhle, Ahnungen und Gewissheiten	187
5.1.4	Komplementäre Geföhlslagen	190
5.1.5	Kunstwerke als Verkörperungen intensiver Geföhle.....	192
5.2	Feeling and Form – Verbindung von Emotion und Kognition im präsentativen Symbol	193
5.2.1	Symbolstrom	193
5.2.2	Formgeföhl.....	195
5.2.3	Ausdrucksqualität und Formsinn	197
5.2.4	Geföhl und Intuition.....	198
5.2.5	Ästhetische Emotion	199
5.2.6	Verkörperte Emotionen.....	203
5.3	Geföhlsbild und Bildidee	206
5.3.1	Die Grundströmung des Föhlens	208
6	Der Leib und die Sinne – die ästhetische Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst	211
6.1	Zwischen sinnlicher Welt und Weltbild	211
6.2	Die sinnliche Struktur der Erkenntnisgestalten	215
6.2.1	Mit Malerei sehen	215
6.2.2	Was dem Auge ein-ge-bildet ist oder die Suche nach dem unschuldigen Künftlerauge....	223
6.2.3	Bekanntes und Unbekanntes be- und ergreifen	232
6.2.4	Zufälle, Einfälle und Wahrnehmungsstrategien	236
6.2.5	Zwischenresümee: Empfindungen sind die Materie der Anschauung.....	247
6.3	Mein Leib, das ist mein Gesichtspunkt für die Welt	254
6.3.1	Körper und Gehirn: Einverleibung und kognitive Struktur	254
6.3.2	Between the lines	261
6.3.3	Der ästhetische Logos der Welt: oder wie sich das Sein der Dinge ausspricht	268
6.4	Der Leib als existenzieller Untergrund der Symbolfunktion	276
6.4.1	Spiegelungen und Untergründe.....	276
6.4.2	Der Leib als Bewertungs- und Bedeutungsinstanz	278
6.4.3	Bezugsformen zur Leiblichkeit.....	280
6.4.4	Materialität und leibliche Dynamik	289

6.5	Künstlerische Tätigkeit als leibliches Handeln und Verstehen	294
6.5.1	Sinnliche Annäherung und Welthaltigkeit.....	294
6.5.2	Kunst und Können: Die Erweiterung des Leibschemas im künstlerischen Tun.....	297
6.6	Leib, Handschrift und Habitus	311
6.6.1	Handschrift: Die Leiblichkeit hinterlässt Spuren.....	311
6.6.2	Habitus: Haltung und Verhalten als individuelles gestaltbildendes Moment.....	312
6.7	Aus- und Einstrahlung des Sinnlichen	316
6.7.1	Atmosphäre als gesamtleibliches Geschehen	316
6.7.2	Am Beispiel Farbe	318
6.7.3	Am Beispiel: Raum und Richtung	325
6.7.4	Körperraum und Ausdrucksgeste.....	332
	Zwischenresümee	335
II.	Welt ist alles, was der Fall ist – Qualitative empirische Studie	342
1	Grundsätzliches	342
1.1	Vorbemerkung	342
1.2	Forschungsfokus	343
1.3	Erhebung und Aufbereitung der Daten	347
1.3.1	Phänomenologische Prozessanalyse	347
1.3.2	Bildmaterial.....	348
1.3.3	Fragebogen und Interview	350
1.3.4	Datenaufbereitung.....	352
2	Fallstudie Judith	353
2.1.1	Lesehinweis.....	353
2.2	„Idyllen und Abgründe: das Sissi-Buch“	353
2.2.1	Projektstagebuch zum ersten Projekt.....	353
2.2.2	Das Goldene Sissi-Buch	364
2.3	Das kleine goldene Buch der Themensuche	367
2.4	Das Projekt „Tagträume“	370
2.4.1	Das Projektstagebuch „Tagträume“	370
2.4.2	Das Projektergebnis „Tagträume“	378
2.4.3	Zusammenfassung zum Projekt „Tagträume“	379
2.5	Resümee	380
2.5.1	Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung.....	380
2.5.2	Ideengenes lernen: das Projektstagebuch als Methode.....	381
2.5.3	Struktur und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes	382
2.5.4	Fertigkeit, Verständnis, Spielraum	383
2.5.5	Zur eigenen Bildsprache finden	385

3 Fallstudie Olivia	386
3.1.1 Lesehinweis.....	386
3.2 Idyllen und Abgründe	386
3.2.1 Projektstagebuch zum ersten Projekt.....	386
3.2.2 Endergebnis.....	397
3.3 Zweites Projektstagebuch „Tagtraum“	398
3.3.1 Zusammenfassung zum zweiten Projekt.....	407
3.4 Drittes Projektstagebuch (Facharbeit) „Mimik“	410
3.5 Resümee	421
3.5.1 Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung.....	421
3.5.2 Ideengenesen lernen: das Projektstagebuch als Methode	422
3.5.3 Strukturen und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes.....	422
3.5.4 Fertigkeit, Verständnis, Spielraum	423
3.5.5 Zur eigenen Bildsprache finden	425
4 Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien	426
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	426
4.2 Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien	428
4.2.1 Prozesshaftes Arbeiten initiieren	429
4.2.2 Entwicklungsszenarien begleiten.....	432
4.2.3 Zur individuellen Bildsprache ermutigen	435
4.2.4 Bilder sprechen lassen.....	437
4.2.5 Widerstände des Materials konstruktiv nutzen	439
4.2.6 Kunstfertigkeit zur Basis machen	442
4.2.7 Das Projektstagebuch als Logbuch der Ideengenesen.....	446
4.3 Ausblick: Symbolbildung. Formbildung. Menschbildung	450
4.3.1 Kunstunterricht als Raum der personalen Welt- und Selbstbegegnung.....	450
4.3.2 Kunstunterricht als Raum offener Fragen.....	452
4.3.3 Kunstunterricht als Raum zwischen Innen und Außen.....	454
4.3.4 Kunstunterricht als Möglichkeits- und Freiheitsraum	457
Literatur- und Quellenverzeichnis	460
Abbildungsverzeichnis	477

I. Texthermeneutische Erörterung

Einleitung

„Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen. Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen. Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.“ (Auster 1990)

Wenn wir einen Stift zur Hand nehmen und beginnen, Punkt an Punkt, Linie an Linie zu setzen, dann öffnet sich stets ein besonderer Möglichkeitsraum. Wir machen uns die Dinge auf einer elementaren und dennoch endlos differenzierbaren Ebene greifbar und vergewissern uns in diesen Akten der Welt und unser selbst. Im Gestalten ritzen wir der Welt unsere Linie ein, machen uns mit ihr vertraut, und stoßen dennoch unmittelbar auf Unerkanntes, Fremdes im Gegenüber des Bildes. Die Spur, die sich auf dem Blatt materialisiert, beginnt eine Geschichte mit uns, denn durch unsere Handschrift hindurch entwickelt das Bild ein Eigenleben und verweist damit über das, was wir aktuell sind, hinaus. Das, was wir bildnerisch hervorbringen, spiegelt uns und überschreitet uns zugleich, wenn sich der Eigensinn des Sinnlichen einschaltet. Innen und Außen begegnen sich, fallen für Momente ineinander und trennen sich doch schon im nächsten Augenblick wieder. Das Spiel der Erkenntniskräfte beginnt ...

Mit dieser Studie wird der Versuch unternommen, Paul Auster beim Wort zu nehmen und Kunst als ein Erkenntnis stiftendes Medium zu verstehen, das Stoff und Form, Sinne und Vernunft in spezifischer Form vereint. Dabei stehen die Fragen, was den spezifischen Charakter künstlerischer Erkenntnis ausmacht und wie dem im Unterricht Rechnung zu tragen ist, im Zentrum.

Ich teile die Ansicht des Kunstpädagogen Günther Regel „dass die künstlerische Tätigkeit den ganzen Menschen erfasst“ (Regel 1986, 24) und damit auch andere Grundaktivitäten, die thematisiert werden könnten, umgreift. In künstlerischen Prozessen können wir von diversen, eng interagierenden Verhaltensaspekten ausgehen. Man griffe zu kurz, würde man bildnerische Tätigkeit ausschließlich auf Erkenntnistätigkeit reduzieren. Erleben, Sichtbarmachen und Erkennen gehen ein enges Verhältnis ein und bedingen sich stets wechselseitig (vgl. ebd. 40f.).¹ Künstlerisch-bildnerische Tätigkeit setzt eigene Formen des Erlebens frei, ermöglicht darin eine andere Bezugnahme auf die Welt und generiert in der Bildung von fassbaren Gestalten Er-

1 Man kann den Begriff der ästhetischen Erfahrung als Überbegriff sehen. Die Veröffentlichungen zu diesem Begriff sind vielfältig und inhaltlich kontrovers. Exemplarisch: Dewey 1934/1988, Ruge 1997, Schnurr 2009

kenntnisfiguren, die jenen eigenen Charakter zu transportieren vermögen, so die Grundannahme dieser Studie. In diesem Sinn liegt der Fokus darauf, jenes spezifische Denken und Erkennen, das sich im Prozess erst hervorbringt (vgl. Merleau-Ponty 1993, 67). und in seinem Charakter durch die Eigenart des künstlerischen Tätigseins bedingt ist, in den Blick zu nehmen. Erkenntnis wird hier ganz explizit nicht als der vermeintlich kognitive, klar fassbare Anteil des Kunstwerkes – etwa im Sinn einer eindeutigen Botschaft – verstanden. Es geht an keiner Stelle um vorgefertigte Ideen, die dann im Kunstwerk quasi nur illustriert werden.² Im Zentrum steht, und das sei wiederholt, das vielgesichtige Erkenntnispotenzial, das sich nur im und durch das künstlerische Handeln ergibt. Der Titel „ERKENNTNIS-GESTALTEN“ verweist auf diesen untrennbaren Zusammenhang.

Die Diskussion um die Erkenntnispotenziale der Kunst hat nicht nur in der Philosophie und Kunstwissenschaft, sondern auch in der Kunstpädagogik eine lange Tradition. Trotzdem wurde jene spezifische Kraft zur Durchdringung der Welt im Bildungskontext nicht zur Selbstverständlichkeit. Es bleibt also Aufgabe der Kunstpädagogik, jenseits von Bild- oder Gestaltungsunterricht, die Kunst als dasjenige höchst bildungsrelevante Medium zu verteidigen, das den Menschen befähigt und ihm gleichsam den Raum gibt, sich selbst und seine Welt zu entwerfen und zu begreifen.³ Dazu bedarf es nach wie vor differenzierter Untersuchungen, denn wenn es darum geht, das spezifische Erkenntnispotenzial des Kunstschaffens zu präzisieren und im Unterricht real zu verorten, sind die Untersuchungs- und Reflexionsmöglichkeiten längst nicht ausgeschöpft.

Die Gedankenbildung dieser Studie beruht dementsprechend auf einer engen Verknüpfung von Empirie und Theorie. Zwei unterschiedliche Arbeitsstränge – die theoretische Modellbildung und die konkrete Unterrichtsbeobachtung – wurden parallel nebeneinander vorangetrieben und nach und nach miteinander verwoben. Dabei stießen zwangsläufig unterschiedliche Denk- und Forschungsmethoden aufeinander, die nicht restlos ineinander überführt werden konnten. So liegt hier ein Versuch vor, zwischen den Polen zu pendeln und beide Bereiche wechselseitig zu bereichern.

Weder sollte die Gedankenbildung durch das Diktat der empirischen Messbarkeit begrenzt, noch sollte die reale Beobachtung durch die theoretische Überlegung manipuliert werden. Die Theoriebildung folgt der Tra-

2 In plumper Missachtung der freiheitlichen Grundausrichtung der Kunst missbrauchen etwa totalitäre Systeme Kunst und Künstler, wenn sie Veranschaulichungen ihrer Ideologien fordern. Hier kann von lebendiger Erkenntnisgestalt keine Rede mehr sein (vgl. Kratschmer 2007, 84).

3 In prinzipieller Weise baute diese Studie auf Grundsätzen personaler Pädagogik auf. Diese Pädagogik „leugnet nicht im geringsten die natürlichen und genauso wenig die gesellschaftlichen Bedingungen menschlichen Handelns; sie geht aber davon aus, dass der Mensch weder von seiner Natur noch von der Gesellschaft determiniert, d. h. ein für allemal festgelegt wird, sondern als Autor seiner eigenen Geschichte und von ihrem eigenen Gewissen, verantwortlich handelnde Person den Grund seines Handelns in sich selber trägt, nämlich in seiner Vernunft und in seiner Freiheit“ (Böhm 1995, 115).

dition geisteswissenschaftlicher Pädagogik und stützt sich vorwiegend auf philosophische und kultur- sowie kunstwissenschaftliche Studien. Die daraus resultierenden Ansätze sind empirisch nur bedingt überprüfbar. Dementsprechend wird Empirie hier in einem weiten Sinn als eine Methode verstanden, von Erfahrungen auszugehen und Überlegungen durch konkrete Erfahrungen zu bestätigen. Das heißt, es wird versucht, eine Verknüpfung von gedanklichen, theoretischen Überlegungen und konkretem Nachvollzug zu erreichen, indem Impulse aus der Beobachtung auf die theoretische Gedankenführung einwirken und Anregungen aus der Theorie in der Praxis überprüft und erprobt werden. Die reale Suchbewegung, die sich aus der Verschränkung der Verfahren speist, steht hier im Zentrum, nicht die Bestätigung vermeintlich harter Fakten.

Im zweiten Teil dieser Studie wird also anhand von phänomenologischen Prozessanalysen der Blick auf die konkret beobachtbaren bildnerischen Prozesse von Schülern gelenkt (siehe Teil II). Dabei stehen die Fragen, wie bedingen sich Darstellung- und Denkmodus gegenseitig, wo ergeben sich Erkenntnismomente und wann und wodurch beginnt künstlerisch-bildnerisches Denken, im Zentrum. Projektstagebücher, die über einen Zeitraum von zwei Jahren entstanden, wurden dazu Seite für Seite genau beschrieben und analysiert, Schüleraussagen gegenübergestellt und die Beobachtungen in Form von Resümees zusammengetragen. Der kunstpädagogische Ansatz von Rainer Goetz, auf den auch die Arbeit mit dem Projektstagebuch zurückgeht (vgl. Goetz 1991), wurde dazu in der Praxis erprobt und weiterentwickelt. Der zweite Teil orientiert sich im Aufbau an üblichen Maßstäben qualitativer Forschung. Zunächst finden sich Erklärungen zu Methode und Forschungsfokus. Dann werden anhand von Fallanalysen die phänomenologisch orientierten Erhebungen dargestellt und Rückschlüsse formuliert. Abschließend werden Überlegungen aus der theoretischen Erörterung und der phänomenologischen Untersuchung zu einer pädagogisch-didaktischen Skizze zusammengebunden.⁴

Um den Analysen der Praxisbeobachtungen einen guten Nährboden zu bereiten, fand parallel eine intensive theoretische Erörterung des Themenfeldes statt.⁵ Wenn Pädagogik unter dem Einfluss populärer Effizienzorientierung die Auseinandersetzung mit den klassischen Bezugswissenschaften und das intensive Nachdenken, das damit einhergeht, scheut, entzieht sie sich ihren Reflexionsgrund und läuft Gefahr, dem Mainstream aktueller Trends hinterherzulaufen. Dreht sich die Untersuchung nur in den vergleichsweise engen Zirkeln der Praxisbeobachtung, kann die Forschung der Aufgabe, eine Theorie der Erziehung und Bildung zu sein, nicht nachkommen (vgl. Heitger 2002, 123 f.). Ohne die Anstrengung theoretischer Erörterung läuft jedes Handeln Gefahr, „ein bloßes Hantieren oder ein probierendes Herumstochern“ zu sein, das „nur schwerlich den Rang einer *pädagogischen Praxis*“ (Böhm 1995, 14) für sich beanspruchen darf. Deswegen nehme ich

4 Ausführlichere Hinweise zu Gliederung und Aufbau des zweiten Teils finden sich zu Beginn von Textteil II.

5 Zur Notwendigkeit und Methodik textthermeneutischer Verfahren siehe Klafki 2006, 125 ff.

mir hier unter Zuhilfenahme der klassischen Bezugswissenschaften der (Kunst-)Pädagogik die Zeit zu einer gründlichen und detaillierten Exkursion in die Erkenntnistheorie.

Mit der Symbolbildungstheorie, die im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung steht, wird Erkenntnis als Gestaltungs- und Formungsprozess verstanden. Wenn von der Formung der Person die Rede ist, wird per se ein pädagogisches Thema angesprochen. Die hier bemühte Auseinandersetzung mit der Philosophie der symbolischen Formen ist demnach explizit als pädagogische Reflexion und nicht als philosophische Abhandlung angelegt. Es geht um ein intensives Nachdenken über den menschlichen Geist und dessen Bildbarkeit fernab von instrumentalisierten Zugriffen (vgl. Parmentier 2013, 2). Grundlegend gehe ich davon aus, dass wir gestalten, ordnen und kategorisieren müssen, damit wir erkennen. „Die Konstruktion einer Ordnung ist der Versuch, Unsicherheit zu reduzieren und ein Höchstmaß an Vorhersagbarkeit zu erzielen. Mit dem Erfinden einer Ordnung wird jedoch gleichzeitig eine Aussage mit erzeugt, wie die Welt ist und wie sie nicht ist.“ (Huber 2011, 28) Bei diesem Geschäft des Ordnen können wir uns unterschiedlicher Artikulationssysteme bedienen. Ernst Cassirers Verdienst liegt darin, diese unterschiedlichen Mechanismen – er nannte sie symbolische Formen – erkannt und charakterisiert zu haben. Ausgestattet mit einem Set an anthropologischen Konstanten (vgl. Zschocke 2006, 63) wachsen wir in einen Kulturraum hinein, der eben jene Ordnungsformen bereithält. Diese Ordnungsformen strukturieren die Welt nicht nur, sie haben ontologische Tragweite, denn sie bestimmen unsere Weltbilder und beeinflussen damit, was für uns jeweils Welt ist. Nelson Goodman untersuchte in deutlicher Anlehnung an Ernst Cassirer Kunst als eine dieser „Weisen der Welterzeugung“⁶. Künstlerische Ordnungsformen werfen nicht nur einen eigenen Blick auf die Welt, sie bringen in das Weltverhältnis, das sie stiften, Qualitäten ein, die andere Artikulationsformen so nicht bereithalten können. Um die Darstellung jener spezifischen Qualitäten geht es in weiten Teilen der folgenden Ausführungen. „Nur indem wir die Kunst als eine besondere Ausrichtung, als neue Orientierung unseres Denkens, unserer Fantasie und unserer Gefühle begreifen, erfassen wir ihre wirkliche Bedeutung und ihre eigentliche Funktion.“ (Cassirer VüdM, 259)

Ernst Cassirer hat einen eigenen, sehr weit gefassten Symbolbegriff entwickelt. In einem engen Sinn sprechen wir von Symbolen, wenn wir Sinnbilder oder Wahrzeichen meinen, die stellvertretend eine abstrakte Idee veranschaulichen (vgl. Nießeler 2003, 24). Für den Semiotiker Charles Sanders Peirce sind Symbole Zeichen, die keine anschauliche Beziehung zu dem, was sie bezeichnen, haben müssen, sondern eine auf Konventionen beruhende Verbindung von Form und Inhalt aufweisen (vgl. Hoffmann 2005, 56). Nach die-

6 Nelson Goodman: Weisen der Welterzeugung, 1984.

sem Verständnis wären nur die sinnbildhaften, definierten Bildzeichen im Kunstwerk Symbol.⁷ Cassirers Verständnis steht diesem, wie darzustellen sein wird, diametral gegenüber. Hier ist all das, was wir geistig in welcher Form auch immer repräsentieren, also vorstellen und kommunizieren können, Symbol (vgl. Paetzold 1994, X f.). Das Kunstwerk ist aus dieser Sicht also als solches ein symbolisches Gebilde und nicht nur in seinen lexikalischen Anteilen (vgl. Kapitel 4.1.2 und Kapitel 4.3.5). Die Irritation, die ein vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichender Symbolbegriff zunächst mit sich bringt, muss zunächst in Kauf genommen werden.⁸

Die Gliederung des ersten Teils folgt einem roten Faden, der im Folgenden kurz dargestellt wird.

Im ersten Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit Grundlagen und erkenntnistheoretischen Positionen statt. Diese Ausführungen münden in einer Darstellung der Begriffsgenese, um zu klären, von welchen Traditionen der Erkenntnisbegriff im allgemeinen Sprachgebrauch beeinflusst ist. Auf dieser Basis wird im zweiten Kapitel der Fokus enger gefasst, denn hier wird fragmentarisch der kunstpädagogische Diskurs zum Thema Erkenntnis nachgezeichnet. Diese Erörterungen machen deutlich, dass ein wichtiges Anliegen des Kunstpädagogen Gunter Otto „zeigen zu können, inwiefern ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens über sinnliche Erkenntnis hinaus geht“ (Otto 1991, 146), nach wie vor nicht eingelöst wurde und daher erneut angegangen werden kann. Die beiden ersten Kapitel bieten also neben einem Einblick in die Problemgeschichte und Feststellungen zum Stand der Forschung auch die notwendige Begründung für diese Studie.

Das folgende dritte Kapitel widmet sich dann der theoretischen Basis, indem die Symbolbildungstheorie von Ernst Cassirer dargestellt, kontrastiert und erweitert wird. In diesem Kapitel wird auch die Figur der Kunst als symbolische Form und damit als spezifischer Weg des Erkennens herausgearbeitet und als lebendige Erkenntnisgestalt charakterisiert. Im Begriff der *Erkenntnis-Gestalt*, der sukzessive geklärt wird, kumulieren unterschiedliche Bedeutungsstränge. Zum einen ist der schöpferisch hervorbringende, poetische Part des Erkennens angesprochen, zum anderen verweist der Begriff „Gestalt“ auf Repräsentationen, die weit über die Begriffe und Kategorien hinausreichen, ohne die Qualität der Begrifflichkeit aufgeben zu müssen (vgl. Bredekamp 2004a, 87). Die hier grundgelegten Charakterisierungsmomente – Bedeutungsoffenheit und Fluidität, Verbindung von Emotion und Kognition, sinnlich-leibliche Fundierung, personale Form des Erkennens – werden in den folgenden Kapiteln explizit in den Blick genommen, wobei nun das Spektrum der Bezugstheorien noch deutlich über Ernst Cassirer hinaus führt. Besonderes Augenmerk gilt dabei der theoretischen

7 Bei dem bekannten Bild von Delacroix, „Die Freiheit führt das Volk an“, wäre dies beispielsweise die Trikolore oder die Mütze der Jakobiner, die die zentrale Figur trägt (vgl. Hagen/Hagen 2005, 566 f.).

8 Innerhalb der Kunsttheorie hat sich Cassirers Symbolbegriff vor allem über Nelson Goodman etabliert, auch wenn er wohl nach wie vor eine Nische bildet. Vgl. Goodman 1995, Hinsch 2001, Paetzold 1994.

schen Erörterung der leiblichen Aspekte des Erkennens. Hier wird einer Forderung von Johannes Kirschenmann, „das Potenzial eines wissenden Leibes, die Intelligenz des Körpers für die Kunstpädagogik aufzuschließen“ (Kirschenmann 2007, 9), nachgekommen.

Wenn im Feld der Kunst von Erkenntnis die Rede ist, dann umfasst dies sinnliches oder ästhetisches Erkennen, geht aber, wie zu zeigen sein wird, in der Zielrichtung darüberhinaus. Das künstlerische Denken, das hier ins Zentrum gestellt wird, führt im pädagogischen Kontext dabei keineswegs zu der Annahme, im Kunstunterricht gehe es darum, Kunst zu schaffen. Eine Neuausgabe der musischen Bildung mitsamt der Kind-als-Künstler-Debatte ist hier nicht intendiert⁹. Vielmehr soll das komplexe Phänomen Kunst mit den ihm eigenen Chancen der Wirklichkeitserfassung beschrieben und in seiner beziehungsstiftenden Struktur erkannt werden, um daraus Ableitungen für die Pädagogik zu formulieren. Diese Argumentation untermauert die immanente Forderung, Kunstunterricht soll KUNSTunterricht bleiben.¹⁰ Denn ich gehe davon aus, dass Unterrichtsinhalte und -strukturen, die sich aus der Kunst als Bezugsfeld ableiten, Beiträge zur Bildung zu leisten vermögen, die weder ein Bild- noch ein Gestaltungsunterricht primär intendiert.

Der Gestalt des zu untersuchenden Phänomens verpflichtet, wird im Folgenden nicht die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten angestrebt, wie dies die Logik oder Pragmatik wohl intendieren würde. Stattdessen greift über die Seiten hinweg ein mäanderndes Denken Raum, das sein Ziel zwar nur langsam umkreist, aber in seinem langsamen Erreichen viele Randwahrnehmungen und Zwischenergebnisse erlaubt. Einige Aspekte werden dabei zwangsläufig nur gestreift und können nicht in der notwendigen Tiefe diskutiert werden. Mir ist bewusst, dass ich nicht allen zitierten Theorien in ihrer Umfänglichkeit gerecht werden kann. Daher wurden Hinweise auf weiterführende Literatur, wann immer das möglich war und sinnvoll erschien, angegeben. Die vielfältigen Ausflüge in unterschiedliche Theorien dienen der Darstellung der Komplexität des Phänomens. Ihnen ist die Aufforderung zum Weiterdenken immanent.

Der Leser ist folglich mit dem Hinweis, es handle sich nicht um orientierungslos verworrene Pfade, sondern um das Ausloten eines Raumes, bei dem sich die Landkarte erst mit dem Lesen ergeben kann, um Geduld gebeten. Dieses Vorgehen entspricht dem Untersuchungsgegenstand, denn auch die *lebendige Erkenntnisgestalt*, um die es geht, entzieht sich formelhaften Abkürzungen und klaren Definitionen und ergibt sich nur in der „allmählichen Verfertigung der Gedanken“ (Kleist 1805/2002). Es liegt also gewissermaßen in der Natur

9 Differenzierte Ausführung zu Kunsterzieherbewegung und musischer Bildung finden sich u. a. bei Legler 2011, 161 f.

10 Der Blick in Fachlehrpläne sowie in aktuelle kunstpädagogische Diskurse offenbart Tendenzen, den Kunstunterricht zunehmend zweckorientiert und kunstfern zu gestalten. Exemplarisch kann auf Debatten zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandard hingewiesen werden. Eine deutliche Position vertritt Franz Billmeyer, indem er proklamiert, Kunst sei der Sonderfall und Kunst als Bezugsdisziplin führe in die Irre (vgl. Billmeyer 2007).

der Sache, dass sich die Überlegungen zwar immer wieder konzentrieren, um dennoch nicht auf einen Punkt oder Begriff gebracht werden zu können. In diesem Sinn ist der metaphorische Schreibstil, der hier bisweilen bemüht wird, auch nicht als Manieriertheit oder gar als Huldigung romantizistischer Sichtweisen zu verstehen, sondern sollte als Versuch der sprachlichen Annäherung an einen Bereich gelesen werden, der sich klarer Begrifflichkeit weitgehend verschließt.¹¹

Letztlich wird hier im Anschluss an weite Bereiche der geisteswissenschaftlichen (Kunst-) Pädagogik eine Forschung betrieben, die sich nicht davor scheut, das Konvergente, nicht Vermessbare in den Blick zu nehmen¹², denn künstlerisches Denken lässt sich nicht total regulieren, in eine widerspruchsfreie Struktur zwängen, operationalisieren und dann quantitativ vermessen. Man kann diesem Denken und Erkennen aber auf die Spur kommen, wenn man seinen Pfaden folgt. Bezeichnete man dies als unwissenschaftlich, gälte es wohl, das dem Zweifel zugrunde liegende Verständnis von Wissenschaft zu hinterfragen. Denn besonders im Bereich der Erziehungswissenschaften, wo der Mensch in seiner prinzipiellen Unergründbarkeit im Zentrum stehen sollte (vgl. Mattner/Gerspach 1997, 44 f.), müsste man sich vor einem Wissenschaftsverständnis hüten, das auf dem Primat der absoluten Erfass- und Erklärbarkeit basiert.¹³

Eine kunstpädagogische Studie, die sich mit Fragen des Erkennens befasst, kann und muss zwar keine explizite Erörterung der ontologischen Frage nach der Wirklichkeit und deren Objektivität liefern, ohne einen reflektierten Wirklichkeitsbegriff kommt sie jedoch nicht aus.¹⁴ Im Verlauf der Studie wird innerhalb der Gedankenbildung eine dialektische Figur entwickelt, die sowohl die vermittelte Wirklichkeit als auch die Ausstrahlung der Realität in den Blick nimmt. Der immanente Perspektivenwechsel ist durch eine in Cassirers Philosophie angelegte Struktur motiviert.

Mit der Philosophie der Symbolischen Formen wird also zunächst die vermittelte Welt in den Fokus gerückt und eine idealistische Position eingenommen (vgl. Ullrich 2010, 11 f.). Welt wird als das verstanden, was uns qua geistiger Leistung erschließbar ist.¹⁵ Indem Cassirer mit den symbolischen Formen unterschiedliche

11 Ausführungen zur essayistischen Schreibweise, an der ich mich stellenweise orientiere, finden sich bei: Busch, Kathrin: Künstlerisches Forschen – essayistisches Denken. Vortrag im Rahmen des Symposions „Virtualität und Kontrolle“. (Podcast) online: <http://www.podcampus.de/nodes/show/2541> (aufgerufen am 04.10.2012).

12 In einem 2013 veröffentlichten Skript weist der Rat für Kulturelle Bildung explizit auf den schwer fassbaren Wert der Vermittlung von Kontingenz in künstlerischen Prozessen hin. Vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013, 47.

13 Ohne den Wert empirischer Forschung per se anzweifeln zu wollen, sehe ich Tendenzen zur einseitigen Verabsolutierung dieser Wissenschaftsausrichtung kritisch. „Empirische Forschungen definieren heutzutage den Bereich des Sagbaren auf dem Feld des Pädagogischen. Was ihren regulativen Strukturen nicht entspricht, wird als unwissenschaftlich ausgeschlossen.“ (Meyer-Drawe 2012, 34).

14 Eine profunde Einführung in die Ontologie findet sich u. a. bei Lavelle 2009.

15 „Jede echte geistige Grundfunktion hat mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam, dass ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß nachbildende Kraft innewohnt [...] Keine dieser Gestaltungen geht schlechthin in

Dichteverhältnisse zwischen Welt und erkennendem Menschen skizzierte (vgl. Kapitel 4) bietet sich eine Brücke an, zu einem phänomenologischen Wirklichkeitsverständnis, welchem im weiteren Verlauf der Studie gefolgt wird. Hier wird es letztlich auch um die Aus- und Einstrahlungen der vorhandenen Wirklichkeit – im Sinne einer auf uns einwirkenden Realität gehen. Auf dieser Basis wird ein Erkenntnispotenzial der Kunst skizziert, das zum einen die vorhandene Welt in einer großen Dichte erfahrbar und geistig verhandelbar macht, zum anderen aber auch die subjektiv gefärbte, mit Emotionen und Wertungen verbundene Konstruktion von Wirklichkeit thematisiert.

Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wurden für häufig verwendete Quellen folgende Abkürzungen verwendet: Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft (KdrV); ders., Kritik der Urteilskraft (KdU); Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen Teil 1–3 (PSF I–III); ders., Versuch über den Menschen (VüdM); ders., Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs (WWS); Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung (PdW); ders., Die Prosa der Welt (PW).

Ergänzungen und Hervorhebungen in Zitaten sind mit eckigen Klammern und dem Kürzel AMS gekennzeichnet.

1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff

1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld

1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv?

Nimmt man den Begriff der Erkenntnis näher in den Blick, so fällt eine deutliche Differenz zwischen allgemeinem Sprachgebrauch und theoretischer Reflexion auf. In der alltäglichen Verwendung wird dann von Erkenntnis gesprochen, wenn sowohl die Fähigkeit, Erfahrungen und Eindrücke geistig zu verarbeiten, als auch das Ergebnis dieses Prozesses gemeint sind.¹⁶ Im allgemeinen Verständnis scheint etwas dann zur Erkenntnis zu werden, wenn eine erworbene Einsicht als vermittelbares Wissen eine klare, vorwiegend begriffliche Form annimmt. Diese Grundannahme spiegelt sich in der hierarchischen Struktur unserer Bildungslandschaft wider, die nach wie vor eine Trennung und ungleiche Gewichtung der Unterrichtsfächer praktiziert. Der kunstpädagogische Diskurs, der die Erkenntnis stiftende Funktion bildnerischer Prozesse etwa im

der anderen auf oder lässt sich aus der anderen ableiten, sondern jede von ihnen bezeichnet eine bestimmte geistige Auffassungsweise und konstituiert in ihr und durch sie zugleich eine eigene Seite des ‚Wirklichen‘.“ (PSF I, 9)

16 „Erkenntnis, der Vorgang der Einsicht (das Erkennen), durch den ein dem betrachteten Sachverhalt adäquates Wissen erworben wird; auch das Ergebnis dieses Prozesses, das Erkannte.“ (dtv Lexikon Bd. 5, 1990)

Rückgriff auf Theorien der Ästhetik immer wieder in den Fokus rückte, scheint diese Bewusstseinslage nur marginal beeinflusst zu haben (siehe Kapitel 2).

Psychologie und Pädagogik verwenden, wenn es um Erkenntnisprozesse geht, synonym den Begriff der Kognition, wobei dieser Begriff aufgrund seiner Tradition eine noch deutlichere Zuspitzung auf vermeintlich klar fassbare Akte der Informationsverarbeitung birgt. Kognitive Fähigkeiten werden emotionalen und motorischen Fähigkeiten gegenübergestellt, wenn beispielsweise eine Lernzieltaxonomie kognitive, affektive und psycho-motorische Bereiche unterscheidet (vgl. Becker 2007, 68 f.). Unterrichtsfächer werden nach wie vor in kognitiv und nicht-kognitiv eingeteilt, obwohl mittlerweile Lehrpläne in ihren Präambeln auf die „unterschiedlichen Erkenntnisansätze“ aller Fächer hinweisen (z. B. Lehrplan für die bayrischen Gymnasien 2009, 8). Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese Begriffsverwendung als verkürzt, denn ein differenzierter Kognitionsbegriff birgt auch Formen der sinnlichen Erkenntnis und des künstlerischen Denkens: „kognitiv (lat. Erkennen) bezeichnet ... alle Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnis von Gegenständen erhält bzw. sich seiner Umwelt bewusst wird, also Wahrnehmung, Erkennen, Vorstellen, Urteilen“ (Böhm 2000, 304). Obwohl der Zugewinn durch Visualisierungsstrategien mittlerweile von vielen Unterrichtsfächern erkannt und genutzt (vgl. Zumbansen 2013, 4 f.) wird, kann künstlerisches Denken als Erkenntnismedium in der Schullandschaft noch keinen anerkannten Platz für sich behaupten.

Bevor die Erkenntnismöglichkeiten der Kunst in den Blick genommen werden, sollen zunächst einige Pfade durch das kaum überblickbare Feld der Erkenntnistheorien gelegt werden, um für die Vielgestalt des Begriffs zu sensibilisieren. Der folgende Textteil soll dabei nicht als Einführung in die Erkenntnistheorie missverstanden werden. Dies ist Aufgabe wissenschaftstheoretischer Forschungsdisziplinen und wird an anderer Stelle geleistet.¹⁷

Dementsprechend wird weder der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, noch kann eine differenzierte Beurteilung der einzelnen Ansätze geleistet werden. Es geht vielmehr darum, eine Sondierbewegung nachvollziehbar zu machen, die später in die Entscheidung für eine spezifische Richtung der Erkenntnistheorie münden soll. Die zur Entwicklung eines Gedankenmodells notwendige Auswahl bringt zwangsläufig eine Verengung mit sich, auch wenn der Versuch unternommen wird, weitere Positionen kontrastierend einzubringen.

1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse

Sucht man nach Definitionen von Erkenntnis, wird rasch klar, dass es keine einheitliche Begriffsklärung gibt. Der Frage, was unter Erkenntnis zu verstehen ist, widmen sich verschiedene Wissenschaften mit ihren

¹⁷ Profunde Einführungswerke in die Erkenntnistheorie lieferten etwa Grundmann 2008 oder Ernst 2007.

je eigenen Ausrichtungen; dementsprechend vielfältig fallen die unterschiedlichen Klärungsversuche aus. Die Psychologie untersucht Formen des Wahrnehmens, Denkens und Lernens sowie die Entwicklung des Erkenntnisvermögens. Innerhalb der Psychologie werfen Verhaltens-, Entwicklungs- und Kognitionsforschung je unterschiedliche Lichter auf das Phänomen.¹⁸ Biologie und Neurowissenschaften erforschen die physischen Grundlagen kognitiver Strukturen und evolutionäre Aspekte. Die Sprachwissenschaften nehmen unter anderem das Zustandekommen von Erkenntnis im Kommunikationsprozess unter die Lupe und selbst die theoretische Physik tritt in Gebiete ein, die zu Überlegungen über Bewusstsein und Erkenntnis animieren. Daneben behauptet sich die Philosophie nach wie vor als diejenige Wissenschaft, die auf einer Metaebene das Phänomen beleuchtet, die Theorienbildung aus den anderen Wissenschaften kritisch hinterfragt und in über die Fachgrenzen hinausgehende Kontexte einordnet. Innerhalb der Philosophie öffnet sich wiederum ein breiter Fächer konträrer, aber auch sich überschneidenden Erkenntnistheorien. Hier ist „Erkenntnis“ ein Grundbegriff, dessen sich insbesondere die Erkenntnistheorie oder Epistemologie mit dem Ziel annimmt, Voraussetzungen, Prinzipien und Grenzen des Erkennens auszuloten. Die eng mit der Erkenntnistheorie verknüpfte Wissenschaftstheorie erforscht systematisch Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns in den Wissenschaften, indem sie Begriffe, Methoden, Grundsätze und Zielsetzungen der Einzelwissenschaften unter die Lupe nimmt (vgl. Poser 2004).

Die Erkenntnistheorie ist also zum einen auf die individuellen Prozesse des Erkennens gerichtet, zum anderen nimmt sie die Systeme – etwa die unterschiedlichen Wissenschaftssysteme – in deren Erkenntnis bedingenden und formenden Funktion in den Blick (vgl. Schneider 1998).

Betrachtet man die unterschiedlichen Wissenschaften, die sich mit Formen des menschlichen Erkennens beschäftigen, und deren unterschiedliche Ausrichtungen, so ergibt sich ein schier unübersehbares Feld divergenter, sich teilweise überschneidender und teilweise diametral gegenüberstehender Erklärungsansätze. So stoßen etwa in der Philosophie Rationalismus und Empirismus beinahe unvermittelbar aufeinander. Während der Empirismus, der unter anderem auf Francis Bacon und John Locke zurückgeht, nur das als Erkenntnis anerkennt, was sinnlich erfahrbar ist (vgl. Specht 2007, 39f. und Coreth/Schöndorf 2008, 96f.), stellt der Rationalismus – Descartes gilt hier als Hauptvertreter – die vernunftmäßige Erschließbarkeit als zentrales Kriterium für Erkenntnis auf. Verfolgt man die Begriffsgeschichte, so wird ein Auf und Ab unterschiedlicher Tendenzen deutlich. Damit einhergehend werden unterschiedliche Facetten des Phänomens mal prominenter, mal weniger prominent behandelt.

18 Einige Positionen werden u.a. von Trimmel 2003 ausgeführt.

1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückt mit dem *Linguistic Turn* (vgl. Peter 2002, 10) die Sprache und Sprachlichkeit als wirklichkeitsstiftendes Moment in den Fokus. Die Vermittlung und Konstruktion der Dinge in und durch die Sprache wird zum Kernpunkt vieler Forschungsansätze. Diese paradigmatische Wende, die Immanuel Kant gut 100 Jahre zuvor in Gang setzte, findet unter anderem im Lingualismus Ludwig Wittgensteins einen spezifischen Niederschlag. Die Angewiesenheit des Denkens auf ein Medium wird zur zentralen These der Erkenntnistheorie. Erkennen erfolgt, wenn eine Vorstellung mit einer Darstellung verknüpft und dadurch konkretisiert wird. Die Bausteine für die Darstellung liefert die Sprache, die Regeln, nach welchen verknüpft werden kann, die logische Ordnungsform der Grammatik. Mit dem bekannten Satz „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“ (Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Satz 7) schiebt Wittgenstein alles Unausprechliche in einen Bereich jenseits des logischen Denkens (vgl. Goeres 2000, 40f.).

Ein anderer Blick ergibt sich, „wenn einerseits die Bausteine des Denkens nicht mit sprachlichen Elementen gleichgesetzt werden, und wenn man andererseits andere Verknüpfungsregeln als diejenigen der klassischen Logik zulässt“ (Brandstätter 2013, 19), konstatiert beispielsweise die Musikwissenschaftlerin Ursula Brandstätter.

Auf dieser Grundlage werden Linguistik und Semiotik als Disziplinen zur Erforschung der Sprachlichkeit ausgebaut. Die Semiotik weitet den Blick über die Begriffssprache hinaus und richtet als allgemeine Theorie der Zeichen das Augenmerk auf die Botschaft und deren Struktur. Denkinhalte können ganz unterschiedliche Darstellungsformen annehmen. Die Semiotik spricht hier von Zeichen. Zeichen können sich wiederum in unterschiedlicher Weise als Ikon, Index oder Symbol auf das, was sie bezeichnen, beziehen. Die Objektrelation kann durch Analogie und Ähnlichkeit gestiftet sein oder durch eine konventionalisierte Zuweisung.¹⁹ Charles Sanders Peirce, der als Begründer der neueren Semiotik gelten kann, hat die Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Erkennens untersucht, indem er das Verhältnis innerhalb der Trias Zeichenträger (Repräsentamen), Referenzobjekt (Objekt) und deutender Gedanke (Interpretant) in den Blick nahm (zit. nach Daubner 2003, 44 f.). Bei diesem pragmatischen Ansatz bildet sich Wahrheit (und man darf wohl gleichsetzen: Erkenntnis) durch Übereinstimmung im Kommunikationsprozess heraus. Erkenntnis ergibt sich also immer durch das Zusammenspiel von gegebenem Objekt, dessen zeichenhafter Repräsentation und einem interpretierenden Bewusstsein.

In Folge des Linguistic Turn entwickelten sich auch Denkrichtungen, die auf die kulturelle Konstruktion von Wissen ausgerichtet sind und die sozialen Bedingungen des sprachlichen Zustandekommens von Erkenntnis

19 Eine allgemeine Einführung in die Semiotik findet sich bei Volli 2002.

in den Blick nehmen, wie etwa die Strukturalisten und Poststrukturalisten rund um Roland Barthes, Michel Foucault und Jacques Derrida.²⁰ Die Gesellschaft wird hier unter einer ideologiekritischen Perspektive in ihren Bedingungen und Bedingtheiten betrachtet und dekonstruiert. Kritik an der sprachanalytischen Erkenntnistheorie erwuchs zum Teil aus dieser selbst, da man erkannte, inwiefern der poetische Anteil der Sprache, der sich z. B. in Metaphern niederschlägt, zu wenig Beachtung fand (vgl. Bredekamp 2004, 15).

1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus

Aus der Biologie und Psychologie heraus formulierte Jean Piaget einen evolutionstheoretischen Ansatz, der ganz andere Schwerpunkte setzt. Piaget untersuchte, welche Strukturen in der Entwicklung des Denkens und Erkennens wirksam sind. Er definierte Phasen der kognitiven Entwicklung und suchte nach lenkenden Mechanismen (vgl. Schneider 1998, 174 f.). Dabei erklärt er alle menschlichen Leistungen als Reaktionen auf die Umwelt, an die sich der Mensch anpasst. Sein Modell der kognitiven Entwicklung erwies sich in der Entwicklungspsychologie als bahnbrechend. Es räumt der konkreten Handlung eine bewusstseinskonstituierende Funktion ein. Denn unsere Fähigkeit, Repräsentationen zu bilden, ist in unserer Handlungsfähigkeit begründet. Erkennen ist also ganz buchstäblich als Akt des *Be-greifens* zu verstehen. Sprache ist nach Piaget der sensomotorischen Phase nachgeschaltet und in ihrer logischen Struktur auf der körperlichen Welterfassung basierend (Piaget/Inhelder 1977, 65 f.) Bei Piaget findet sich ein leiblich gestimmter Grundton der Sprachlogik. Generell nimmt die Symbolfunktion, das heißt die Möglichkeit, etwas geistig zu repräsentieren, in Piagets Erkenntnistheorie eine zentrale Stellung ein. Sprache ist damit nicht auf die Begriffssprache reduziert, sondern wird von Piaget als eine Form der symbolischen Repräsentation neben Gesten, Spiel und Bildern gesehen (vgl. Piaget/Inhelder 1977, 70). Indem die abstrakte Denkart als letzte Entwicklungsstufe betrachtet wird, ist allerdings auch Piagets Modell klar hierarchisch organisiert und stellt dieses – das begriffliche Denken – an die Spitze der geistigen Fähigkeiten.

Aus der punktuellen Verbrüderung der Philosophie mit den Neurowissenschaften entwickelten sich konstruktivistische Thesen, die große Beliebtheit erlangt haben. Der „Baum der Erkenntnis“²¹ wird hier naturwissenschaftlich abgesichert und damit scheinbar aus dem Luftreich der Spekulation in den Boden handfester Tatsachen verpflanzt. „Ich frage nicht nach Bedeutung, Information oder Wahrheit, sondern ich frage nach Mechanismen und Prozessen.“ (Maturana 1987, 91) Eine gewisse Nähe zur Maschinenmetapher der Aufklärung ist nicht von der Hand zu weisen, wenn in diesem Kontext der menschliche Geist als System betrachtet wird, das seine Organisationsform aus sich selbst heraus produziert (vgl. Albus 2001, 143 f.). Da-

20 Einen grundsätzlichen Überblick zum Strukturalismus bietet Fietz 1992.

21 So ein gleichnamiger Titel von Humberto Maturana und Francisco Varela 2011 (Org. 1984).

mit wird eine Gegenposition zum Strukturalismus aufgestellt, da man sich hier strikt auf die funktionellen Strukturen des Bewusstseins konzentriert und diese aus der Biologie und Neurowissenschaft abgeleitet erklären möchte. Mit dem Begriff der *Autopoiese* stellen die Biologen Maturana und Varela die Autonomie und valide Selbstorganisation jedes Individuums in das Zentrum ihres Denkens. Systeme – und als solche kann man auch den einzelnen Menschen betrachten – können sich zwar an ihre Umwelt anpassen, tun dies aber immer nach ihren eigenen Strukturen und dem Schutz ihrer Identität gemäß, so die Theorie (vgl. Rödler 2000, 114 f.). Erkenntnis wird als gelungene Operation innerhalb des autopoietischen Systems verstanden, das wie ein in sich geschlossener Kreislauf funktioniert. Wenn wir nun mit Maturana und Varela davon ausgehen, eine von uns unabhängige Außenwelt existiere nicht (Maturana/Varela 2011, 259), dann betrachten wir den Menschen nicht nur als Schöpfer seines eigenen Realitätskonstruktes, sondern auch als den, der sich selbst erst hervorbringt (ebd. 259). Die Bahnen dieser Selbsthervorbringung sind dann gewissermaßen wieder durch die Maßgaben des eigenen Konstruktes bedingt. Der Mensch dreht sich – etwas lapidar formuliert – permanent in den eigenen Kreisen. In diesem Denkmodell hat das Fremde, Verstörende, das, was im eigenen Konstrukt nicht angelegt ist, keinen Platz und damit findet ein zentraler Aspekt des Menschseins keine Beachtung.

Ein großer Verdienst dieser Theorie liegt in der kompromisslosen Anerkennung aller Formen des Daseins. Wenn die eigenen Grenzen prinzipiell nicht überwunden, sondern maximal verschoben werden können, ist Perspektivenübernahme nur bedingt möglich. Die Abwertung des Daseins eines anderen wird vor diesem Hintergrund zum Absurdum, denn durch das individuelle Auge kann kein erschöpfender Blick auf anderes Leben gelingen (vgl. Laubenstein 2008, 19 f.).

Jede Wissenschaft, die den Menschen in den Blick nimmt – so also auch die Pädagogik und Kunstpädagogik – basiert auf anthropologischen Vorannahmen. Der Konstruktivismus liefert hierbei wertvolle, die philosophische Anthropologie bestätigende und erweiternde Argumente. Entgegen einem Verständnis, wie es uns etwa in den klassischen Humanwissenschaften wie der traditionellen Medizin begegnet, kann das individuelle Menschsein nicht erschöpfend analytisch bestimmt werden. Das Gegenüber, der Mensch, bleibt in einem analytischen Sinn letztendlich unfassbar. Damit geht einher, dass eine Pädagogik, die diesem Verständnis folgt, weder den Anspruch erheben muss noch kann, eine exakte Wissenschaft zu sein und objektive Wahrheiten zu produzieren (vgl. Mattner/Gerspach 1997, 9). An die radikale Abschaffung eines absoluten Wahrheitsanspruchs, die aus dieser Theorie resultiert, hängt sich gewissermaßen die Forderung an, jede Weltsicht als in sich valid und aner kennenswert zu behandeln. „Wir neigen dazu, in einer Welt von Gewissheit, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit der Wahrnehmung zu leben, in der unsere Überzeugungen beweisen, dass die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen. Was uns gewiss erscheint, kann keine Alternative haben. In unserem Alltag, unter unseren kulturellen Bedingungen, ist dies die übliche Art, Mensch zu sein [...] Dabei erweist

sich jede Erfahrung der Gewissheit als ein individuelles Phänomen, das gegenüber der kognitiven Handlung des anderen blind ist. Dies ist eine Einsamkeit, die [...] nur in einer Welt zu überwinden ist, die wir gemeinsam mit dem anderen schaffen.“ (Maturana/Varela 1987, 20)²²

Auf der einen Seite wirken konstruktivistische Gedankenmodelle sehr solipsistisch und weltvergessen. Der Mensch schafft sich seine Welt nach seinen Möglichkeiten und Bedingungen, so könnte man verkürzt und etwas polemisch folgern. Zum anderen aber werden die soziale Koexistenz und die Notwendigkeit zur Arbeit an einer gemeinsamen Welt – etwa auch über Sprache und Kultur (vgl. Maturana/Varela 2011, 221 f.) betont. Was also das Erkennen betrifft, liefert der Konstruktivismus zwar neue Argumentationsstränge, aber kaum neue Basisgedanken.

Die Grundfigur des philosophischen Idealismus und Lingualismus, die Wirklichkeit sei uns nur als geistiges Konstrukt gegeben, geht dem Konstruktivismus voraus und muss nicht unhinterfragt bleiben. So kritisiert der Philosoph Wolfgang Welsch in seinem jüngst erschienenen Buch „Mensch und Welt“ die prinzipielle Weltfremdheit moderner Erkenntnistheorien: „Im Grunde herrscht von Kant bis zur gegenwärtigen avancierten philosophischen Position, dem linguistischen Idealismus, die gleiche anthropische Denkfigur: wir machen unsere Welt – und eine andere Welt gibt es nicht“ (Welsch 2012, 18).

1.1.5 Iconic Turn

Auf den *Linguistic Turn* folgte im späten 20. Jahrhundert der *Iconic Turn*. Unter dem Einfluss der medialen Bilderflut – das Bild überholte das geschriebene Wort in seiner Präsenz – wurde durch alle Wissenschaftsbereiche hindurch die Bedeutsamkeit der Bilder im Prozess des Erkennens wieder entdeckt. Das Denken in Bildern und mit Bildern wurde erneut zum Forschungsthema und alte philosophische Ansätze der Ästhetik erfreuten sich einer Renaissance. „Bilder sind mittlerweile auch über die Kunstgeschichte hinaus in einem weit umfassenderen Sinn Gegenstand der Geistes- und Naturwissenschaften geworden“ (Burda 2004, 9), denn, so Burda weiter, „es sind nicht Texte, sondern Bilder, die die Wende zum 21. Jahrhundert markieren und sich in unsere Köpfe eingeebrannt haben“ (ebd. 11). Bildwissenschaftler mit unterschiedlichsten Professionen begannen, die Bedeutsamkeit der Bilder durch alle Erfahrungs- und Erkenntnisbereiche hindurch zu erforschen. Damit aber wurden indirekt alle Wissenschaftszweige, die sich mit Bildern befassen – neben der Kunstgeschichte etwa auch Geschichtsforschung, Archäologie, Kybernetik, Neurowissenschaft oder Theorie-

22 Auf den philosophischen Konstruktivismus (von Glaserfeld/Watzlawick u. a.) kann innerhalb dieses exemplarischen Rundblicks nicht näher eingegangen werden.

tische Physik – zu Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik.²³ Das sich neu entwickelnde System der Bildwissenschaften seinerseits wurde wiederum selbst zum Thema.²⁴

Der neue Blick auf das Bild eröffnete einen heterogenen Diskurs. Horst Bredekamp widmete unter anderem „Darwins Korallen“ ein gleichnamiges Buch, in welchem er ausführt, wie der Umgang mit Bildern zu neuen Erkenntnissen führen kann. Über das Zeichnen von Korallen entdeckte Darwin das Modell der Evolution, so darf mit Bredekamp angenommen werden (vgl. Bredekamp 2005). Die Koralle wird zur Metapher für die gesamte Natur, denn die Form der Koralle mit ihrer lebendigen, zufälligen Struktur entspricht dem lebendigen, bisweilen zufälligen Verlauf der Evolution viel mehr als das später entstandene Baummodell.²⁵

Martin Kemp erforscht die Synergieeffekte zwischen Kunst und Wissenschaft, indem er nach „gemeinsamen imaginativen Welten der Künstler und Wissenschaftler“ (Kemp 2004, 7) sucht. So erklärt er beispielsweise die grafischen Spuren, die der Quantenphysiker Richard Feynman bei seinen Vorlesungen auf der Tafel hinterließ, als Ergebnisse eines komplexen Wechselspiels von Intuition, grafischer Visualisierung und formelhafter Analyse (vgl. ebd. 155). Unter dem Begriff „Neuronale Ästhetik“ (vgl. Breidbach 2013) entstand ein Wissenschaftszweig, der sich der Erforschung der leiblich-sensorischen Grundlagen des Zustandekommens von Bildern transdisziplinär widmen möchte: „Es gilt eine Somapoetik – eine Körperlehre der Psyche – zu formulieren [...]. Ein solcher Ansatz würde Sprache als Quelle des Ego oder Ich anerkennen, würde aber darüber hinaus ebenso viel Gewicht den nicht verbalen Prozessen beimessen“ (Stafford 2004, 103). Auch die *denkende Hand*, die unter anderem von der Bewusstseinstheorie des Dialektischen Materialismus – namentlich Lew Wygotsky, Sergei Rubinstein, Alexei Leontjew – als zentrales Erkenntnisorgan behandelt wurde, erfuhr und erfährt ein Revival (vgl. Lutz-Sterzenbach 2013, 138 f.).

1.1.6 Bild und Begrifflichkeit

Es ist fraglich, ob man wirklich davon ausgehen muss, das Bild als Kommunikationsmittel laufe der Sprache den Rang ab (vgl. Busse 2011, 1). Zu beobachten ist allerdings tatsächlich eine Omnipräsenz der Bilder, die nicht selten manipulative Potenziale entfalten oder durch das andauernde *Zuviel* den Blick betäuben. Dass die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst zusehends verschwimmt – die 13. documenta machte dies unter anderem zu ihrem Anliegen – erschwert zudem Überblick und Orientierung, da alte Einordnungsmuster versagen und der Beliebigkeit die Tore geöffnet werden. So darf mit den Philosophen Wolfgang Iser und Reinhardt Brandt wohl auch ein kritischer Blick auf den oft und gerne gefeierten Vormarsch der Bilder ge-

²³ Die vielfältigen kunstpädagogischen Diskurse um den Begriff „Bildkompetenz“ belegen diese neue Tendenz im Zuge des Iconic Turn. Exemplarisch kann auf den Tagungsband „Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung“, herausgegeben von Kunibert Bering und Rolf Niehoff im Jahr 2009, hingewiesen werden.

²⁴ Systematische Untersuchungen etwa zu Disziplinen, Themen und Methoden der Bildwissenschaften lieferte u. a. der Medien- und Kognitionswissenschaftler Klaus Sachs-Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2005).

²⁵ Bredekamp führt diese Idee im Gespräch aus. Online unter http://www.dctp.tv/filme/bredekamp_darwins-korallen/.

worfen werden. Welsch warnt mit der These von der „Anästhetisierung“ vor dem Abstumpfen der Sinne angesichts der um sich greifenden Ästhetisierung des Alltags (vgl. Welsch 1995, 23 f.). Brandt fordert, sich nicht dem bequemen Hineingleiten in widerstandsfreie Bildwelten hinzugeben, sondern reflektierendes Nachdenken und argumentative Rede zu betreiben. Er plädiert für eine Rettung des Logos und der Vernunft angesichts einer Welt, die den zu selbstständigem Denken fähigen Geist immer weniger zu brauchen scheint (vgl. Brandt 2001²⁶). Ohne dieses komplizierte Feld an dieser Stelle auch nur annähernd abstecken zu können, bleibt festzuhalten, dass es aktuell kulturelle Veränderungen gibt, die einen tief greifenden Wandel mit sich bringen, der nicht nur die Oberfläche der gestalteten Wirklichkeit betrifft, sondern den Menschen bis in seine Handlungs-, Kommunikations- und Geistesstrukturen hinein erfasst. Eine reflektierte Kunstpädagogik muss diesem Rechnung tragen, indem sie einen geistvollen Umgang mit Bildern zu ihrem Ziel macht.

1.1.7 Diskursbereitschaft

Betrachtet man die jüngeren Entwicklungen innerhalb der wissenschaftlichen Theorienbildung, so ist eine Diskursbereitschaft der unterschiedlichen Disziplinen und, damit verbunden, die Annäherung unterschiedlicher Sichtweisen zu bemerken. Zahlreiche Veröffentlichungen versuchen, mit großen thematischen Bögen auch weit voneinander entfernte Positionen aus Geistes- und Naturwissenschaften miteinander ins Gespräch zu bringen und die Gräben, die über lange Zeit immer wieder ausgehoben worden waren, zu überwinden.²⁷

Gerade beim Umgang mit sehr komplexen Phänomenen wie der sinnlichen Erkenntnis ist interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig. Dabei muss diese sowohl auf der Anerkennung des Wissenschaftsanspruchs der diversen Dialogpartner als auch auf der Einsicht in die Grenzen des je spezifischen Forschungshorizontes beruhen. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Kompetenzen der natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen differieren. Jede Wissenschaftsdisziplin – sei sie nun geisteswissenschaftlich oder naturwissenschaftlich, hermeneutisch oder empirisch ausgerichtet – entwickelt je eigene Zielrichtungen, Forschungsmethoden und eine immanente Logik. Der Rückschluss, aus *jeder* Quelle sei eine sinnvolle Beleuchtung des zu untersuchenden Phänomens möglich, sollte eigentlich auf der Hand liegen. Dennoch befinden sich geisteswissenschaftliche Positionen in einer anderen Begründungsnot als die Naturwissenschaften, vor allem dann, wenn die Argumentation nicht auf einer vordergründigen Empirie aufgebaut wird. In einer beachtenswerten Rede analysiert Reinhard Brandt die aktuelle Entwicklung in der geisteswissenschaftlichen Forschungslandschaft. Er führt vehement „Anzeichen der Erosion“ unserer Denkkultur aus und zieht Rückschlüsse bis hinein in unsere Schulwirklichkeit: „Die Didaktik soll Lernmethoden lehren, aber nicht zeigen, welcher Bildungswert in bestimmten Kulturgütern liegt, in den Sonaten Beethovens, in den Meisterwerken der Malerei, in den Gedichten Paul Celans und den Erzählungen von Kleist. Viele Probleme der Schulen beruhen auf der

26 Der Vortrag ist online verfügbar: <http://www.youtube.com/watch?v=Yr7nAYiA2GE> (aufgerufen am 13.11.2012).

27 Exemplarisch: Maar/Burda (Hg.) 2004 und Goetz/Graupner (Hg.) 2008 und 2012.

konsequenter Eliminierung von kanonisch fixierten Kulturgütern, deren Kenntnis einen Wert in sich darstellt, nicht in einer veräußerlichten Form, sondern einer geistigen Durchdringung und Aneignung, in der Konzentration auf dieses eine einmalige unersetzbare Werk.“ (Brandt 2003, 20)

In der aktuellen Bildungspolitik und Schulrealität spiegelt sich meiner Ansicht nach trotz widerläufiger Tendenzen in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie der hegemoniale Anspruch eines verkürzten, empiristischen Wissenschaftsverständnisses wider.²⁸ Verfolgt man etwa die Debatte um Leistungsvergleiche und Kompetenzorientierung, wird deutlich: „Fachliche Codes funktionieren fast nur noch nach übergreifenden Fragestellungen der empirischen Standards. Statt theoretischer Überlegungen, subjektiver Intuitionen oder persönlicher Erfahrungen liefern Daten die berechenbaren Grundlagen für jegliche Urteilsbildung.“ (Aden 2011, 15)

Auch die zu neuer Prominenz erwachsenen Bildwissenschaften, die ihrerseits gerne von der kunstpädagogischen Forschung in Anspruch genommen werden (Bering/Niehoff 2009 und 2013), lehnen sich häufig bei den vermeintlich klar nachweisbaren Befunden der Neurowissenschaften an und bemühen bildgebende Verfahren, um den Sinn der Hinwendung zum Bild anschaulich und objektiv nachweisbar zu untermauern. Bei allem wichtigen und sinnvollen Wissen, das hier entsteht, bleibt doch darauf zu achten, dass die einstige Kerndisziplin zur Erforschung des menschlichen Geistes, die Geisteswissenschaft, nicht zu stark ins Abseits gerät. Bildungsbewegungen des menschlichen Geistes lassen sich weder vermessen noch programmieren. Statt mit vermeintlich abgesicherten Modellen und detailliert ausgezirkelten Schablonen und Matrizen ans Werk zu gehen, um den Schüler mit nützlichem Wissen und einem gesellschaftlich verwertbaren Set an Fertigkeiten auszurüsten, sollte meiner Meinung nach die nach wie vor in Lehrplänen verankerte humanistische Grundidee wach gehalten werden: „Der Mensch sucht so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt, zit. im Bayerischen LP für die Gymnasien, 2011). Eine geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik sollte dem technokratisch anmutenden Zugriff auf den Menschen vehement Argumente entgegen halten. Pädagogik kann sich auch als Hilfe begreifen, „die einem heranwachsenden Menschen gewährt werden kann und muss, damit er sich seiner demiurgischen und selbstgestalterischen Kräfte bewusst wird und sich mittels Vernunft, Freiheit und Sprache vom Individuum, das er *ist*, zur Gestalt der Person, die er *werden soll*, ‚*bildet*‘, das aber heißt: seinen eigenen – unverwechselbaren und unvertauschbaren – Lebenssinn entwirft und realisiert.“ (Böhm 1997, 69)

28 Eine populärwissenschaftliche, bisweilen polemische Ausführung dazu findet sich bei Liessmann 2006, 50 f.

1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Ge- wissenheiten

Die auf den vorangegangenen Seiten skizzierte Sondierbewegung machte die Heterogenität des Erkenntnisbegriffs deutlich. Je nachdem, welche Perspektive bemüht wird, werden Aspekte, die rund um das Phänomen der Erkenntnis verortet werden können – Glauben, Ahnen, Intuition, Imagination, Information, Wissen, Meinen, Erfahrung, etc. – innerhalb des Erklärungsmodells an unterschiedlichen Stellen verortet und gewichtet, beziehungsweise ausgeschlossen. Vor diesem Hintergrund fällt eine pauschale Begriffsklärung schwer. Phänomene der Kunst lassen sich hier mal besser, mal weniger gut einbinden.

Je nach Erkenntnismodell wird Kunst – und in der Ableitung dann auch der Kunstunterricht – entsprechend in seiner Methodik und seinem Gegenstandsbereich zugeschnitten. So wird zum Beispiel gelegentlich die Fähigkeit, etwas räumlich-perspektivisch darstellen zu können, als vermeintlich sicheres, nachvollziehbares Indiz für eine Erkenntnisleistung gesehen und avanciert dabei zum zentralen Lernziel (vgl. Sucker 2013). Hier wirkt ein verkürzter Erkenntnisbegriff im Hintergrund, der bisweilen solche Dominanz entwickelt, dass man den Eindruck gewinnt, der Kunstunterricht zielt ausschließlich auf die Befähigung, nicht selten auch mit Hilfe von Formeln, wirklichkeitsnah abbilden zu können. Erkennen geht nicht in der Möglichkeit auf, über das Zeichnen einen Gegenstand so genau wie möglich zu erfassen. Auch die Fähigkeit, Wissensinhalte durch Visualisierung zu klären, stellt nur eine Facette des viel reicheren Phänomens dar. Den zuletzt von Lars Zumbansen verhandelten „Strukturbildern als Erkenntnismittel im Kunstunterricht“ (Zumbansen 2013, 4 f.) können weitere Formen des Denkens und Erkennens im Kunstunterricht zur Seite gestellt werden.²⁹

Der Doppelcharakter des Phänomens, der sich unter anderem in der Überschneidung von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie deutlich zeigt, tut ein Übriges zur Komplexitätsmaximierung. Das, was jeweils als Erkenntnis anerkannt wird, ist Resultat eines bestimmten Denkens und eines bestimmten Realitätsverständnisses; es entsteht innerhalb eines Denkraumes, dessen Koordinaten gewissermaßen durch den Geist der Zeit festgelegt sind.³⁰

29 Unterschiedliche kunstpädagogische Ansätze werden im Folgenden näher dargestellt. Vgl. Kapitel I.2.

30 Nach Speer bewegen wir uns permanent in Denkräumen. „Diese werden etwa definiert entsprechend den Vermögen unserer Denktätigkeit, den sinnlichen und vernünftigen, oder nach den Gegenständen, die wir in diesen Denkräumen vorfinden, auch die wir uns denkend beziehen: Vorstellungen, Begriffe, Ideen.“ (Speer 2008, 85)

1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen

Die unmögliche Tatsache
Palmström, etwas schon an Jahren,
wird an einer Straßenbeuge
und von einem Kraftfahrzeuge
überfahren.

„Wie war“ (spricht er, sich erhebend
und entschlossen weiterlebend)
„möglich, wie dies Unglück, ja –:
daß es überhaupt geschah?

Ist die Staatskunst anzuklagen
in Bezug auf Kraftfahrwagen?
Gab die Polizeivorschrift
hier dem Fahrer freie Trift?

Oder war vielmehr verboten
hier Lebendige zu Toten
umzuwandeln – kurz und schlicht:
Durfte hier der Kutscher nicht –?“

Eingehüllt in feuchte Tücher,
prüft er die Gesetzesbücher
und ist alsobald im klaren:
Wagen durften dort nicht fahren!

Und er kommt zu dem Ergebnis:
„Nur ein Traum war das Erlebnis.
Weil“, so schließt er messerscharf,
„nicht sein kann, was nicht sein darf.“

(Christian Morgenstern)

Christian Morgenstern lässt hier seinen Protagonisten eine an sich unumstößliche Tatsache, den eigenen Tod, auf der Basis eines Glaubenssatzes infrage stellen und letztlich negieren. Da „nicht sein kann, was nicht sein darf“, beschließt Palmström, das Geschehen als Traum zu deklarieren und weiterzuleben. Die bekannte humoristische Parabel bringt den Sachverhalt, das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erkenntnis und zugrunde liegendem Denksystem metaphorisch zum Ausdruck. Die Gestalt unserer Denkräume wirkt sich auf unser

Sein aus. Dabei ist unser Denken bei aller subjektiven Ausprägung in einen kulturellen Raum eingebettet, der zentrale Koordinaten liefert. Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann prägte diesbezüglich gemeinsam mit seiner Frau Aleida Assmann den Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“: „Was einzelne Individuen zu einem solchen Wir zusammenbindet, ist die konnektive Struktur eines gemeinsamen Wissens und Selbstbildes, das sich zum einen auf die Bindung an gemeinsame Regeln und Werte, zum anderen auf die Erinnerung an eine gemeinsam bewohnte Vergangenheit stützt“ (Assmann 2005, 16).³¹

Wir erkennen das, wofür wir ein Erkenntnispotenzial haben. Und wir nennen das Erkenntnis, was wir der Vorstellung von Erkenntnis, die wir erworben haben, einordnen können.³²

Erkenntnisfähigkeit und das, was letztlich als Erkenntnis begriffen wird, gehen eine Wechselbeziehung ein. Jede Einsicht ist nur innerhalb der Grenzen des individuellen und kontextabhängigen Erkenntnisbegriffs möglich, so lässt sich folgern. Die Geschichte der Philosophie und der darin enthaltenen Wissenschaftstheorie liest sich demnach nicht nur als eine Sammlung diverser Ideen, sondern sie kann auch einen Einblick in verschiedene Methoden des Denkens liefern, die ihrerseits zu verschiedenen Vorstellungen, was eine Erkenntnis ist, führen. „Jede Epoche besitzt ein Grundsystem letzter allgemeiner Begriffe und Voraussetzungen, kraft deren sie die Mannigfaltigkeit des Stoffes, den ihr Erfahrung und Beobachtung bieten, meistert und zur Einheit zusammenfügt. Der naiven Auffassung aber und selbst der wissenschaftlichen Betrachtung, soweit sie nicht durch kritische Selbstbesinnung geleitet ist, erscheinen diese Erzeugnisse des Geistes selbst als starre und ein für allemal fertige Gebilde.“ (Cassirer 2003, 171)³³

1.1.10 Paradigmen

Thomas S. Kuhn, einer der bedeutendsten Wissenschaftsphilosophen des letzten Jahrhunderts, untersuchte die Grundbedingungen von wissenschaftlichen Welterklärungsmodellen und brachte den Paradigmenbegriff in die Diskussion ein. Er kam zu dem Ergebnis, jeder Theorie liege eine Art begrifflich-methodische Matrix, eben ein Paradigma, das diese bestimme: „Jede Wissenschaft hat zu jeder Zeit eine bestimmte, selbst nicht weiter problematisierte Grundansicht, ein Paradigma. Jede Erklärung, auch jede Forschung, ist jeweils Forschung im Lichte dieses nicht weiter hinterfragten Paradigmas“ (Poser 2001, 145)³⁴. Nur innerhalb eines

31 Eine genauere Ausführung findet sich im Kapitel I.3.5.5.

32 Eine ausführliche Begründung dieser Aussage kann und soll hier zunächst nicht erfolgen. Eine Argumentationsfigur für diese Annahme findet sich im bereits kurz verhandelten Konstruktivismus: „Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit innerhalb der Grenzen unserer individuellen Autopoïese. Nur dadurch, dass wir mit anderen durch konsensuelle Bereiche Welten schaffen, schaffen wir uns eine Existenz, die diese unsere fundamentale Einsamkeit übersteigt, ohne sie jedoch aufheben zu können“; zit. nach Siegfried J. Schmidt (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main 1987, 117.

33 Mit dem Aufsatz „Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit“ schrieb Ernst Cassirer 1922 eine differenzierte Erörterung des hier gegebenen Problems. Auch Nelson Goodman beleuchtete die Bedingungen des Verstehens und die Bedingtheit wissenschaftlicher Theorien. Peter 2002, 41 f.

34 Eine ausführliche Abhandlung zum Paradigmenproblem in den Wissenschaften findet sich bei Kuhn 1976.

Paradigmas kann es gelingen, Begriffe zu definieren. Dies gilt insbesondere für ein derart komplexes Phänomen wie das der Erkenntnis. Mit dem zum Modewort verblassten Begriff des Paradigmenwechsels erklärt Kuhn wie sich prinzipielle Sichtweisen verändern können. Er geht dabei davon aus, dass Paradigmen allmählich verblassen und nach und nach an Überzeugungskraft verlieren, bis es zu einer Krise der Substanzlosigkeit kommt und eine komplette Neuorientierung Raum greifen muss (vgl. Maletzke 1998, 187 f.). Damit neue Erkenntnisse entstehen können, müssen die Spielregeln – oder Koordinaten des Denkraumes – zunächst neu verhandelt werden, so die Annahme.

In Abwandlung eines in der Intelligenzdiagnostik geläufigen Spruches kann man also stark vereinfachend sagen: Erkenntnis ist das, was die Erkenntnistheorie dafür hält. Das Problem im Bezug auf die hier gestellte Frage wird rasch klar. Der vorherrschende Erkenntnisbegriff wurde, wie im Folgenden darzustellen sein wird, mit der Herausbildung einer bestimmten dominanten Denkstruktur im Lauf der Zeit so verkürzt, dass er heute zumindest im allgemeinen Sprachgebrauch häufig um begriffliches, formelhaftes Wissen kreist und sinnliche oder gar emotionale Erkenntnispfade außer Acht lässt oder mit einer klaren Hierarchie unterordnet. Damit ist nicht gesagt, es gebe nicht auch andere Denkformen oder Erkenntnisbegriffe gäbe. Seit Alexander Gottlieb Baumgarten die Ästhetik auch formal als eigene Disziplin der Philosophie begründete, gibt es auch aus dieser Richtung viele Theorien, die den Alleinanspruch auf Erkenntnis vonseiten einer einseitigen Rationalität gründlich infrage stellen (vgl. Balmer 2009). Der Iconic-Turn wurde bereits angesprochen. Beobachtbar bleibt allerdings in der Praxis nach wie vor die Dominanz eines naturwissenschaftlichen empiristischen Paradigmas. Als logische Folge einer solchen eng gefassten Vorstellung ergeben sich unter anderem eine Hierarchie der Schulfächer und die weitverbreitete Annahme, Kunstunterricht könne allenfalls im Bereich kunstgeschichtlichen Faktenwissens Erkenntnispotenziale entfalten. Das Fach Kunsterziehung an der Schule zählt zu den so genannten nicht-kognitiven Fächern. Und auch innerhalb der kunstpädagogischen Fachdiskussionen wächst die Orientierung an jenem Paradigma, wenn, aus dem Bedürfnis nach empirisch klar nachweisbaren Ergebnissen heraus, Unterricht bisweilen so lange zurecht gekürzt wird, bis er in ein vermeintlich objektives Forschungsdesign passt.³⁵ Wie viel dann noch von dem Unterrichtsfach und seinem zentralen Bezugsfeld, der Kunst, übrig bleibt, ist fraglich (vgl. Kapitel 2).

Bevor im weiteren Verlauf der Versuch unternommen wird, einen Denkraum zu entwerfen, in welchem ein spezifisches Verständnis herausgebildet werden kann, muss zunächst eine vorläufige Arbeitsdefinition ausreichen: *Erkenntnis liegt dann vor, wenn mittels eines Erkenntnisaktes Bereiche oder Dinge meiner Wirklichkeit geklärt werden, d. h., wenn sich Weltbild oder Selbstbild um einen neuen Aspekt erweitern.*

35 Exemplarisch kann hingewiesen werden auf: Oswald 2012/Brandenburger 2012/Sucker 2013.

1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses

Auch wenn die Theorienlandschaft sehr vielseitig ist und sich viele Ansätze finden, die Kunst und Erkenntnis zusammenbringen wollen, kann sich ein stark verkürzter Erkenntnisbegriff vor allem im allgemeinen Sprachgebrauch vehement behaupten. In der öffentlichen Wahrnehmung büßten die geisteswissenschaftlichen Erkenntnistheorien ihre Stellung ein und an ihre Stelle traten die Naturwissenschaften, die nun die Aufgabe übernahmen, den menschlichen Geist zu untersuchen (vgl. Kutschera 1981, 7).

„Sokrates und dann in seiner Folge Platon verhelfen einer bestimmten Denkform zum Durchbruch, die in ihrer begrifflichen Abstraktion die Bilder und Metaphern vergisst, aus denen sie ursprünglich entstanden ist. Vergessen wurde auch, was Nietzsche erst entdecken konnte: Diese Form von wissenschaftlicher Erkenntnis ist nur eine jeweilig entstandene Interpretation von Welterfahrung, stellt nur eine Perspektive dar, die keinen absoluten Wahrheitsanspruch mehr begründen kann.“ (Stenger/Fröhlich 2003, 12)

1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt

Platon legt mit seiner Ideenlehre den Grundstein für die hierarchische Trennung in eine Welt der materiellen, sinnlich erfassbaren Dinge und eine übergeordnete Welt der geistigen Ideen, ein Reich der Vernunft (vgl. Martin 1973). Damit beginnt die lange Geschichte des Dualismus zwischen Sinnlichkeit und Ratio, zwischen Leib und Geist, die in Descartes' Philosophie einen ersten Höhepunkt erreicht: „Nur das Denken vermag seiner (Descartes') Auffassung nach sicheres Wissen zu liefern. Es muss selbst erworben sein, auf eigener Prüfung beruhen und zu so evidenten Ergebnissen führen, dass sie von jedermann eingesehen und sogar auch nachempfunden werden können.“ (Schneider 1998, 16) Denken meint bei Descartes einen vom Ballast der Sinnlichkeit befreiten Akt reiner Vernunft. Die Sinne dienen in diesem Verständnis nur der Überprüfung des durch reine Denkkakte erworbenen Wissens. Sah Giordano Bruno in Anlehnung an Aristoteles' Naturverständnis noch die Welt von einem göttlichen Prinzip gestaltet – „die in der Natur wirkende Ursache ist die Weltseele: Der ihr entspringende Geist ist der ‚innere Künstler‘, der die Materie von innen heraus zur Vielfalt der Natur gestaltet“ (Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, 99) – so reduzierte Descartes das Universum auf einheitliche Materie, deren Elemente sich nur durch ihre Eigenbewegung unterscheiden. Überzeugende Erkenntnisse sah Descartes innerhalb seines Modells folgerichtig nur durch die Methoden der Mathematik gewährleistet. So forderte er unter anderem, zum angemessenen Vernunftgebrauch nur „als wahr anzuerkennen, was sich klar und deutlich erkennen lässt“ und „Problemstellungen soweit als möglich in Teile zu zerlegen“ (ebd. 105). Vagheit, Intuition, Imagination oder gar Bedeutungsoffenheit werden aus den Descartesschen Kreisen des vernünftigen Denkens ausgeschlossen. Der Mensch zerfällt in *res cogitans* und *res extensa*, in „das denkende Ding“ und sein Gegenstück, „die äußere Körperwelt“ (vgl. ebd. 107). (Das problematische Verhältnis von Innen und Außen wird im weiteren Verlauf genauer in den Blick genommen. Siehe Kapitel 3.5). Descartes bekräftigt das platonische Misstrauen in die Sinne, indem er sie als Teil der *res extensa* au-

ßerhalb der Vernunft verortet. Nur das, was quantitativ und mathematisch erfassbar ist, darf nach Descartes als rational betrachtet werden; und nur das Rationale ist für ihn erkenntnishaft (vgl. Coreth/Schöndorf 2008, 63 f.)

1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen

Der Empirismus entwickelte sich als Position, die dem Rationalismus Descartesscher Prägung diametral gegenübersteht. Schon im 16. Jahrhundert fordert Bacon, Erkenntnisse nur aus konkreten Beobachtungen zu schließen (vgl. Krohn 2006, 100 f.). Wahre Einsicht in die Natur der Dinge sei nur möglich, wenn es gelänge, alle die Wahrnehmung beeinflussenden Vorurteile – Bacon benennt diese als „Trugbilder“ – beiseite zu lassen. Bacons Methode der Induktion sieht bereits gezielte Experimente und die Lenkung der Wahrnehmung durch Tabellen vor (vgl. Coreth/Schöndorf 2008, 95). Während der Rationalismus behauptet, nur durch vernünftiges Denken die Wirklichkeit erkenntnismäßig erfassen zu können, und dadurch den Sinnen eine sehr bescheidene Rolle zuweist, führt der Empirismus durch die Alleinstellung der sinnlichen Erfahrung im Erkenntnisprozess zu einer sehr materiellen Weltsicht, die ihrerseits Teile des Erkennbaren, nämlich jene, die sich nicht unmittelbar durch Erfahrung bestätigen lassen, ausschließt (vgl. Gil 2009). Auf der Basis des Empirismus entwickelten sich die modernen Natur- und Sozialwissenschaften, die für sich in Anspruch nehmen, nur das für wahr zu nehmen, was situations- und betrachterunabhängig, beliebig wiederholbar und dadurch beweisbar ist. Die mit diesem Verständnis einhergehenden Probleme sind vielfältig. So kann zum Beispiel der unabhängige Beobachter durchaus infrage gestellt werden.³⁶ Der Nutzen dieser wissenschaftlichen Ausrichtung ist ebenfalls vielfältig, denn eine klare Orientierung am real Beobachtbaren hilft auch kunstpädagogischen Theorien, Bodenhaftung zu erlangen.

In der Kunstpädagogik lieferte etwa Georg Peez wichtige Beiträge zur empirischen Forschung, ohne jedoch deren Grenzen aus dem Blick zu verlieren. Er betont, auch die empirische Forschung habe keinen unmittelbaren Zugriff auf die Wirklichkeit, da sie es stets mit individuellen Prozessen und Artefakten auf der einen, mit einem individuellen Beobachter auf der anderen Seite zu tun habe (vgl. Peez 2002, 13 f.).

1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen

In der positivistischen Doktrin wird die Erkenntnis des tatsächlich Wahrnehmbaren, die Tatsachenwissenschaft, zur Krönung menschlicher Geistesleistung erhoben und damit eine Hierarchie der Geistesleistungen zementiert, die bis in unsere Zeit hineinwirkt. Auguste Comte, der als Begründer des Positivismus gelten kann, entwirft ein „Dreistadiengesetz“, das „die geistige Entwicklung der Menschheit, die jeder einzelnen Wissenschaft, sowie die des Individuums“ (Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, 165) in eine hierarchische Ordnung bringt. Ausgehend von einem theologischen Zustand, der sich seine Welt durch Fiktion erkläre,

36 Zum Problem des Empirismus in der Pädagogik finden sich wertvolle Hinweise z. B. bei Böhm 1995, 174 f.

müsse jeder Entwicklungsgang – vom Individuum bis hin zum System Wissenschaft – durch ein Zwischenstadium der abstrakten Metaphysik, um letztlich auf der finalen Stufe des positiven oder auch wissenschaftlichen Denkens alles Übernatürliche aufgeben zu können und sich die Wirklichkeit als das, was sie ist, eine Welt der Tatsachen, erschließen zu können (vgl. Wagner 2001, 37).³⁷ Im historischen Kontext sind Comtes Annahmen durchaus nachvollziehbar und sollen keineswegs pauschal abgewertet werden. In Folge der Französischen Revolution stellte sich die Frage vehement, wie freie Individuen gut und fortschrittlich miteinander leben können. Comte sah im planvollen, rational an den Tatsachen orientierten Handeln eine Lösung für die hochkochenden Probleme seiner Zeit. Für die hier untersuchte Fragestellung bedeutet die Comtesche Theorie jedoch eine weitere Zäsur im sich entwickelnden Verständnis dessen, was Erkenntnis ist, indem er radikal und konsequent ein Wissenschaftsideal entwickelt, das auf reiner Beweisbarkeit basiert, und dieses auch auf die individuelle Entwicklung des Geistes überträgt. Das heißt, für Comte findet auch jede individuelle Geistesentwicklung ihren Höhepunkt und gleichsam ihr Ziel in einem an Tatsachen orientierten Denken, also zum Beispiel in den Formen des mathematischen oder physikalischen Denkens. Folgerichtig begründet er die Soziologie zunächst als „physique sociale“ (Jokisch 2005³⁸) und beginnt, pointiert formuliert, damit, den Menschen in seinen Bezügen und Verhältnissen mit aus den Naturwissenschaften entlehnten Mitteln zu vermessen. Interessanterweise versucht Comte, seine Fortschrittstheorie später selbst zu erweitern, indem er eine „neue Herrschaft des Herzens“ forderte und die „allumfassende Liebe“ (beides zit. nach Wagner 2001, 60) zum Zentrum seiner Moralvorstellung machte. In Anlehnung an Blaise Pascal sah er in der „Vernunft des Herzens“ ein mögliches Korrektiv für die absolute Herrschaft des Geistes, denn dort, wo der Verstand alleine regiert, gebe es nur Eigenliebe und keine Solidarität. Gesellschaftliches Gelingen basiere aber auf Mitmenschlichkeit und, wenn man so will, Herzensqualitäten, so Comtes späte Einsicht.³⁹

Comte versuchte also in seinem Spätwerk, den Gefühlen eine zentrale Stellung bei der Gestaltung des menschlichen Miteinanders einzuräumen. In dieser Zeit beginnt er auch, den Künsten, zu welchen er zuvor eine ablehnende Haltung einnahm, Beachtung zu schenken. In diesem späten Ansatz „vereinte der Positivismus Gedanke, Gefühl und Tat – mit dem Ziel, die Vervollkommnung der äußeren und der inneren Existenz des Menschen zu erreichen“ (Jokisch 2005, vgl. auch oben). Es kann als Ironie des Schicksals gesehen werden, dass jene späten Einsichten auf ein zuvor von Comte selbst mitentwickeltes Denken trafen, welches diese gedankliche Wendung als Indiz für eine sich rasch entwickelnde geistige Umnachtung hielt, sodass man ihn fortan nicht mehr ernst nahm. Zunächst wurden vor allem Comtes Hierarchie der geistigen Leistun-

37 Ich teile dieses von Comte skizzierte Bild einer positiven Entwicklung ausdrücklich nicht. Die inhärente Abwertung und Negierung theologischer Welterklärungsversuche ist aus meiner Sicht hoch problematisch.

38 http://theory-of-society.org/society/Jokisch_Emotionen_Comte.htm.

39 Ein interessanter Aspekt in Comtes Theorien findet sich auch in der Zuweisung weiblicher und männlicher Qualitäten. Hier finden sich Aspekte, die durch die Kognitionsforschung aufgegriffen und zum Teil bestätigt wurden. Eine ausführliche Darstellung zum Denken Comtes und der Wandlung, die dieses erfuhr, findet sich z. B. bei Gerhard Wagner 2001.

gen und sein Verständnis von Wissenschaftlichkeit aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Zuschnitt der Erkenntnis auf den Bereich des konkret Nachvollziehbaren blieb haften. Auguste Comte, der Vater der Soziologie, begründete die systematische Untersuchung des Menschen in seinen sozialen Bezügen. Damit ebnete er den Weg zur Loslösung von dominierenden Welterklärungsformeln beispielsweise kirchlicher Prägung. Diese Leistung ist nicht hoch genug anzuerkennen, markiert sie doch zu dieser Zeit einen wichtigen emanzipatorischen Schritt. In Comtes Denken ist nichts nur auf den Willen Gottes rückführbar, sondern alles ist soziale Wirklichkeit und daher begründbar und prinzipiell veränderbar. Auf der anderen Seite entwickelte sich aus diesem Ansatz, vor allem durch die intensive Anlehnung an die Physik, die Hybris der totalen Erklärbarkeit. So, wie die Physik mittels der Naturgesetze das Verhalten der Dinge erklärt, wollte Comte das Dasein der Menschen, auf prägnante Formeln reduziert, erklärbar machen. Hier wird ein Menschenbild aus der Taufe gehoben, das „die einmalige und individuelle Wirklichkeit einer jeden menschlichen Person“ (Böhm 1995, 148) nicht ausreichend würdigen kann. Zudem entsteht ein absoluter Wahrheitsanspruch, der Phänomene, die sich dem rationalen Schema nicht einordnen lassen, ausschließt oder gar negiert und andere Denkformen ins Abseits drängt.

1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)?

Diese nur in wenigen Fragmenten skizzierte Entwicklung des Erkenntnisbegriffs⁴⁰ führte schließlich zu einer neuen Weltordnung, die das Fundament der Naturwissenschaften werden sollte. Sie entließ den Menschen in eine große Leere. Das einstmals von Mythen mit Sinn belegte Gefüge von Himmel und Erde, Natur und Kosmos wurde durch den analysierenden Blick der Wissenschaften um seine metaphysische Bedeutung erleichtert und auf materielle Berechenbarkeit reduziert.⁴¹ Die Frage nach den objektiven, vernunftmäßig erschließbaren Eigenschaften von Dingen und Menschen rückte ins Zentrum, während die Frage nach dem Wesen der Dinge verdrängt wurde und erst im 19. Jahrhundert unter anderem von den Künstlern wieder entdeckt werden musste.

Auch die menschliche Wahrnehmung erfuhr durch diese Entwicklung einen spezifischen Zuschnitt, denn in den Wissenschaften etablierte sich ein bis heute wirksames Programm, das die Wahrnehmung von ihrem subjektiven Charakter befreien, mit objektivierenden Methoden zu kanalisieren und mit immer neuen Werkzeugen zu vervollkommen suchte. Die Sinnesdaten wurden in immer kleinere Einheiten zerlegt, um noch

40 Eine ausführlichere Darstellung kann hier nicht geleistet werden, findet sich aber unter anderem bei: Gottfried Gabriel: Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Von Descartes bis Wittgenstein. Paderborn 1998 (2. Auflage) oder Norbert Schneider: Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Klassische Positionen. Stuttgart 1998. Eine kritische Perspektive nimmt vor allem Foucault ein. Er versucht in dem Werk „Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften“, das 1966 erschien, bestimmte Denktypen, die sich durch die Diskurse bestimmter Epochen herausbilden, darzustellen. Damit stellt er den Absolutheitsanspruch von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien an sich infrage.

41 Eine detaillierte Darstellung zu dieser Entwicklung findet sich u. a. bei Victor Gorgé 1990/91.

genauer quantifiziert werden zu können. „Für die Wissenschaft löste diese Suche nach dem Objektiven ein bis in unsere Zeit verfolgtes reduktionistisches Programm aus, das letztlich zu den Elementarteilchen als den wahren materiellen Bausteinen führte, deren Eigenschaften nunmehr die wahren, objektiven Eigenschaften der Dinge sind. Diese neue erkenntnistheoretische Einstellung hat aber nicht nur unsere moderne Naturwissenschaft erzeugt, sie hat gleichzeitig auch an breiter Front unsere sinnliche Wahrnehmung abgewertet und damit den Leib als Medium verdrängt.“ (Gorgé 2008, 23)

Als Gegenbewegung entwickelten Künstler wie etwa die Dadaisten, sehr subjektive Positionen und Wertmaßstäbe. Kurt Schwitters begann beispielsweise eine Suche nach ganz anderen Eigenschaften der Dinge.

MERZ – oder was ist hier objektiv?



Abbildung 1: Kurt Schwitters, Mz 218, 1921

Kurt Schwitters flanierte in der Umbruchzeit der 1920-er Jahre auf der Straße und fand einen kleinen Zeitungsabriss mit den Buchstaben „merz“; einstmals wohl die Endsilbe des Wortes „Kommerz“. In dadaistischer Manier entwickelt er auf der Basis jener vier einfachen Buchstaben einen neuen Bedeutungskomplex von einer Ausschließlichkeit und Konsequenz, die ihresgleichen sucht. Fast ist man versucht, von einem neuen Bedeutungsuniversum zu sprechen, bedenkt man die objektiven Ausmaße sowie die anzunehmende subjektive Bedeutsamkeit des Gesamtwerkes. Neben unzähligen Collagen und Malereien schuf Schwitters in seinen Wohnräumen über zwei Stockwerke hinweg eine gewaltige Rauminstallation, den „Merz-Bau“. Schwitters selbst spricht von einem „Merzgesamtweltbild“ (vgl. Schulz 2000, 247 f.). Sprachliche und bildhafte Fundstücke der Realität werden von Schwitters nach neuen, nicht mehr der ursprünglichen Funktion, sondern der Form folgenden Gesetzmäßigkeiten sortiert, arrangiert und involviert. So entstehen Lautgedichte, Collagen, Montagen und zuletzt auch jene bereits benannte Rauminstallation. In ihrer ganz eigenen Poetik öffnet sich ein Raum der „individuellen Mythologie“ (Harald Szeemann). Farben, Dinge, Materialien begin-

nen im Formspiel ein Eigenleben und gewinnen dadurch ein neues Dasein, das sich von der einstigen Sinnzuweisung distanziert oder gelegentlich auch mit dieser spielt. „Ein Spiel mit ernsten Problemen. Das ist Kunst“ (Schwitters, zit. nach Krusznski 2000, 256). „Merz“ und „merzen“ sind für Schwitters Synonyme für „Form“ und „formen“. Schwitters definiert sich also selbst als Formgeber und macht das Formen nach ästhetischen Gesichtspunkten unabhängig von objektiv zugewiesenen Materialbedeutungen zu seiner Lebensaufgabe.⁴²

Die Geschichte der Kunst zeichnet den Weg der Wissenschaftsgeschichte ein Stück weit nach, trennt sich aber mit der Moderne vom Paradigma naturwissenschaftlichen Denkens, indem sich Künstler bewusst auf der anderen Seite der Vernunft positionieren oder die Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaften aus einer anderen Perspektive heraus reflektieren (vgl. Witzgall 2003). Am Ende des 19. Jahrhunderts beginnen Künstler, mimetische Darstellungstraditionen infrage zu stellen und neue Intentionen zu entwickeln. Die Impressionisten widersetzten sich der bis dahin gängigen Meinung, Kunst gebe wieder, was zu sehen sei, und legten mit ihrer, anderen Grundsätzen folgenden Malerei ein neues Wahrnehmungsprogramm auf: „Wenn wir uns auf unsere Augen verlassen statt auf vorgefasste Meinungen, wie die Dinge nach akademischen Regeln aussehen sollten, werden wir erstaunlichste Entdeckungen machen“ (Gombrich 2002, 513). Unter anderen Vorzeichen lösten sich auch Paul Gauguin und Paul Cézanne von der Prämisse, Wirklichkeit nachahmen zu wollen, und stellten dem herrschenden Weltbild eine „neue Wirklichkeit der Malerei“ gegenüber (Legler 2008, 23), die begann, Form und Farbe von der Darstellungsfunktion zu lösen und in ihrem eigenen Ausdruckswert zu erforschen.

Die Dadaisten – unter anderem auch Kurt Schwitters – kommunizieren schließlich eine radikale Kritik am rationalen Denken (Riha/Wende-Hohenberger 1992). Der Erste Weltkrieg mit seinen auf dem Reißbrett geplanten und in chemischen Laboratorien entwickelten Tötungsmechanismen ließ die Künstler Schere und Skalpell zur Hand nehmen, um die vermeintlich vernünftigen Sinnfiguren der Gesellschaft zu sezieren. „Collage oder kombinierendes Zusammensetzen von Realitätselementen gewinnen auf dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit einer zerstörten, geflickten Realität eine ideologische Bedeutung. Sie werden nicht harmonisierend, bilderweiternd benützt, sondern gesucht wird der dokumentarische Wert, den die Simultaneität verschiedenster Sinnschichten enthält.“ (Spies 1998, 315/316)⁴³ Zeitgleich mit den Entwicklungen der Moderne veränderte sich auch das Selbstverständnis der Kunstpädagogik. Der Kunstpädagoge Wolfgang Legler hält fest: „Das Dogma des in der Schule einzig zulässigen (erscheinungs-) richtigen Zeichnens“ (Legler 2002, 24) wird aufgegeben. Der Eigenwert der Kinderzeichnung als entwicklungslogische Ausdrucks-

42 Vgl. dazu: Isabel Schulz 2000, 244 f.

43 Mit der Betonung des dokumentarischen Charakters ist nur eine Perspektive der Collage abgedeckt. Im Werk von Kurt Schwitters werden weitere Intentionen deutlich.

möglichkeit wird erkannt und zu einem der Ausgangspunkte für pädagogische und didaktische Überlegungen.⁴⁴

1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis

Das, was noch in der Renaissance Hand in Hand ging, Wissenschaft und Kunst, zerfiel in zwei isolierte Felder, die sich zunächst deutlich voneinander abzugrenzen versuchten. Mit der allmählichen Herausbildung einer hegemonialen Stellung des abstrakt-wissenschaftlichen Denkens wurde den Erkenntnisformen der Kunst ein niederer Rang in der Hierarchie geistiger Leistungen zugeschrieben, obwohl es immer wieder Anläufe gab, der Einschränkung auf klar definierbares Wissen eine neue, tolerantere Wissenschaft zur Seite zu stellen. Eine neue Wissenschaft, die „die Axiome menschlichen Weltverstehens möglichst vollzählig aufzusuchen und in ihrer irreduziblen Vieldeutigkeit nachdrücklich zur Geltung zu bringen“ (Balmer 2009, 20) suchte. Unter dieser Prämisse begründete Alexander Gottlieb Baumgarten, wie bereits erwähnt, die Ästhetik als eigenständige Disziplin der Wissenschaft (ebd. 21).

In den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts diskutierte der österreichische Philosoph Paul Feyerabend den Begriff der Wissenschaft und insbesondere den geltenden Anspruch allgemeiner Maßstäbe neu. Er gilt als ein wichtiger Kritiker einer hegemonialen Wissenschaftshybris und Vertreter des Methodenpluralismus. Feyerabend wirft der Entwicklung der Wissenschaften vor: „Es wird nicht eine neue Erkenntnisform vorgeschlagen, es wird insinuiert, dass es mangels klaren Denkens bisher überhaupt noch keine Erkenntnis gegeben habe“ (Feyerabend 1984, 52). Auch er spricht von einer Wende in der Geschichte des Denkens, die zu jener Engführung des Erkenntnisbegriffes führte, die bis heute im Sprachgebrauch und vielen Denktraditionen verankert ist. Die Vielseitigkeit, die im Laufe dieser Entwicklung verloren ging, umschreibt Feyerabend unter anderem, indem er die Geschichte der Kunst als Geschichte von Stilrichtungen interpretiert, die ihre je eigenen Erkenntnisformen ausprägen. Dem Fortschrittsdenken, wie es uns zum Beispiel bei Auguste Comte begegnet, hält Feyerabend das wertfreie Nebeneinander unterschiedlicher Denkstile entgegen. „Nach dieser Theorie hat sowohl die altchristliche Kunst als auch die Renaissance Stilformen von großer innerer Vollkommenheit entwickelt ...“ (ebd. 39). Indem Feyerabend die Interpretation der Geschichte als stetigen Fortschritt ablehnt, hebt er auch die immanente Wertung und Hierarchisierung von Denkformen auf. Er sieht im wissenschaftlichen Denken nicht die Königsform des Denkens, sondern eine Art der Wirklichkeitsauffassung neben vielen weiteren: „Der Umstand, dass heute nur eine Natursicht vorzuherrschen scheint, darf nicht zu der Annahme verführen, dass wir am Ende nun doch die Wirklichkeit erreicht haben. Er bedeutet nur, dass andere Wirklichkeitsformen vorübergehend keine Abnehmer, Freunde, Verteidiger haben, und zwar nicht

44 Einen kurzen Überblick zur Kinderzeichnungsforschung bietet z. B. Peez 2010, 521 f.

darum, weil sie nichts zu bieten haben, sondern weil man sie entweder nicht kennt oder an ihren Produkten kein Interesse hat.“ (ebd. 44)

Unterstützung erfährt die Kritik hierarchischer Stufenmodelle heute auch durch Entwicklungen innerhalb der Wissenschaften. Die Vorstellung, man könne Erkenntnisvermögen hierarchisch gliedern, indem man das sinnliche Erkennen als erste Sprosse einer Leiter ansieht, an deren anderem Ende nach mühseligem Aufstieg die eigentliche, nämlich begriffliche Erkenntnis winke, kann angesichts der Entwicklungen, die zumindest einige Naturwissenschaften im letzten Jahrhundert nahmen, relativiert werden. Die Welt lässt sich heute nicht mehr mit eindeutigen begrifflichen Zuordnungen und linearen Ursache-Wirkungs-Modellen beschreiben (vgl. Legler 2002, 29). Ein beredtes, mittlerweile inflationär verwendetes Zeugnis hierfür legt die Quantenphysik ab (vgl. Kapitel 3.4.4).⁴⁵ Generell kann man wohl davon ausgehen, dass heute die Einsicht in den Erkenntnisgewinn der Interaktion divergenter Denkformen in vielen Wissenschaftsbereichen angekommen ist. „Seit einiger Zeit ist das interessante Phänomen zu beobachten, dass sich immer mehr Forschungsteams von den Möglichkeiten der Computergrafik dazu animieren lassen, ihren ästhetischen Instinkten nachzugeben ... Unter der harten Schale ‚strenger‘ Präsentationsformen, die sich die moderne Wissenschaft zugelegt hat, verbergen sich weichere Partien und zerebrale Komplexitäten, die sie erst zu einem lebendigen Organismus machen.“ (Kemp 2003, 14)

1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge?

Trotz aller Versuche, einseitige Rationalitätsbegriffe zu demontieren, scheinen im allgemeinen Verständnis weder die Komplexität des Phänomens noch die Notwendigkeit zur Anerkennung und Verbindung unterschiedlicher Ratioformen ausreichend etabliert. 1996 vermutete der Philosoph Wolfgang Welsch, es bedürfe einer neuen Vernunftform, einer „transversalen Vernunft“, um Übergänge im Denken zu schaffen und scheinbar Unvereinbares zumindest dialogfähig zu machen (vgl. Welsch 1996). Heute könnte diese Forderung – da bei Weitem noch nicht eingelöst – wiederholt werden. Der oft polarisierend und populistisch geführte Diskurs um die Erkenntnisse der Neurowissenschaften etwa belegt die vorangestellte Annahme.

„Seit Kurzem wissen wir, dass es im Kopf einer Schnecke nicht grundsätzlich anders zugeht als im Haupt von Homo sapiens, und nicht nur, weil beide den Kopfsalat lieben.“ (Urban 2006, 14)⁴⁶ Äußerungen wie diese führten zu aufgeregten Debatten, denen nicht selten ein vernünftiges Augenmaß abhanden geriet.

45 Kritisch dazu der Philosoph und Physiker Eduard Kaeser: „Von der Quantenphysik zur Quantenreligion. Wie mit einer mysteriösen Theorie alles Mysteriöse erklärt wird.“ Online: <http://www.nzz.ch/wissen/wissenschaft/von-der-quantenphysik-zur-quantenreligion-1.16902916> (aufgerufen am 16.11.2013).

46 Der Psychiater Eric Kandel fand in seiner Forschungsarbeit zur neuronalen Basis des Erinnerns ähnliche Strukturen bei wirbellosen Tieren und Menschen.

Allzu oft verspricht man sich aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaften – namentlich Neurophysiologie, Neurobiologie und kognitive Neurowissenschaften – eine gänzlich „neue Wissenschaft des Geistes“ (ebd.), die endlich zur Wahrheit über den Menschen vorzudringen vermag.⁴⁷ Grundlegend andere Methoden der Wahrnehmung und Interpretation sollen zu neuen Ansichten über das Denken und Erkennen führen und die Kognitionswissenschaft zur Basiswissenschaft für die Sozialwissenschaften machen (vgl. Peter 2002, 5). Bei allen gewinnbringenden Befunden und Anstößen aus dieser Wissenschaftsdisziplin scheint dieser Anspruch deutlich überhöht. Der naturwissenschaftliche Materialismus mit seinem Welterklärungsanspruch und Allmachtsbedürfnis tritt hier wieder vehement auf den Plan. Dabei gerät das eigentliche Anliegen der Wissenschaftler – im Fall des Eingangs indirekt zitierten Eric Kandel wäre das etwa die Suche nach Ähnlichkeiten im Bereich basaler Grundstrukturen – aus dem Blick und Ergebnisse werden unsachgemäß in unpassenden Kontexten interpretiert. Der physische Körper und das, was man mit den Methoden der Naturwissenschaft erfassen kann, tritt nicht nur in das Zentrum, sondern wird nicht selten zur einzigen ernsthaft diskutierbaren Größe. Die Natur des Geistes wird aus den physischen Gesetzmäßigkeiten abgeleitet und dabei auf vermessbare Daten verkürzt (vgl. Streubel 2010, 345).

Gerade wenn es um Erkenntnisprozesse im Bereich der Kunst geht, scheint ein derart enges Verständnis weder zur Erfassung noch zur Erklärung der Phänomene hinlänglich. Das, was in der Begegnung mit Kunst oder im Kunstschaffen passiert, kann kaum isoliert aus einer biologischen oder hirnpfysiologischen Perspektive erschöpfend betrachtet werden. Theorien der neuronalen Ästhetik – wie etwa die „neuronalen Kunstgeschichte“ von Karl Clausberg oder die Interpretationen von Semir Zeki – gelingt es zwar, wichtige physiologische Voraussetzungen in den Blick zu nehmen, dem vielseitigen Phänomen der Kunst kann eine derartige Engführung kaum gerecht werden (vgl. Clausberg 1999 und Zeki 2010).

„Abendländische Menschen glaubten immer noch, ein Kunstwerk verdanke sich der künstlerischen Freiheit, dem autonomen Geist des Artisten. Über diese Selbsttäuschung kann ein Hirnforscher nur milde lächeln. Für so etwas Altertümliches wie ‚Geist‘ oder ‚Freiheit‘, sagt er, ist im geschlossenen Kreislauf der Natur kein Platz. In Wirklichkeit folge die Kunst biologischen Mustern, und wer das Ästhetische nicht von diesen natürlichen Grundlagen her verstehe, der habe gar nichts verstanden.“ (Assheuer 2008, 1) Wer Phänomene der Kunst auf biologische Muster reduziert, verzerrt den Fokus neurobiologischer Forschung und vereinfacht wenig gewinnbringend das komplexe Feld menschlicher Geistesäußerung. Betrachtet man Kunst etwa wie der Maler Raimar Jochims jenseits vordergründiger Zweckorientierung als Freiheitsraum zur komplexen Entfaltung von Widersprüchlichkeit und Vieldeutigkeit (Jochims 1997, 353), bleibt beinahe nicht mehr frag-

47 Dem Infotainment ist es wohl zu verschulden, dass hier wissenschaftliche Erkenntnisse zu allgemeinen Weisheiten heruntergebrochen werden, die weder aussagestark noch haltbar sein können und oft nicht im Interesse der betreffenden Forscher liegen.

lich, ob eine Wissenschaft, die zum einen die Möglichkeit zur Freiheit auf der Basis neuronaler Strukturen negiert (vgl. Linke 2006, 14 f.) und zum anderen das Menschsein in ein Korsett biologischer Zweckorientierung zu zwingen neigt, eine erschöpfende Sichtweise liefern kann (vgl. Kapitel 6.3). Kurzum, der Transfer zwischen den Wissenschaftsbereichen ist sinnvoll, gewinnbringend und notwendig, eine Anerkennung der jeweiligen Kompetenzbereiche jedoch sollte Grundbedingung sein.

Mittlerweile werden auch in der Kunstpädagogik oft Methoden der Natur- oder Sozialwissenschaften verwendet, um Spekulationen vorzubeugen und belastbare Ergebnisse zu generieren (vgl. Peez 2002, 19 f. und Oswald 2012, 90 f.). Dabei liefern Methoden wie beispielsweise die Blickerfassung mittels Eyetracking große Datensätze, die man zwar leicht computergestützt in Tabellen und Modelle übertragen kann, deren sinnvolle Interpretation aber nur auf einem breiten Reflexionsgrund gelingen kann.⁴⁸ Neben den Instrumenten der empirischen Wissenschaft bedarf es auch eines breiten theoretischen Fundamentes, auf welchem die Untersuchungen nicht nur reflektiert aufgebaut, sondern auch ausgewertet und kontextualisiert werden können. Bereits mit der Überführung in ein Forschungslayout wird der Untersuchungsgegenstand zugeschnitten, damit er vermessbar gemacht wird. Und die erhobene Daten, und handle es sich dabei auch um noch so vermeintlich objektives Material wie etwa Aufnahmen eines Magnetresonanztomografen, müssen interpretiert werden und verlieren dabei an objektivem Gehalt. Derartige Sachverhalte sind zu bedenken, will die Forschung nicht blind einem Machbarkeitsdiktat folgen und Ansprüche erheben, die sie nicht einlösen kann.⁴⁹

Die Tatsache, dass die Erkenntnistheorie heute oft um die Analyse des Bewusstseins und seiner kategorialen Möglichkeiten kreist, hängt mit dem Wandel des Erkenntnisbegriffs zusammen. Das Menschenbild hat sich verändert: „Die idealistische Konzeption, nach welcher er [d. i. der Mensch, Anm. AMS] ein Geistwesen ist, das gewissermaßen zufällig auch einen Körper hat, ist durch eine naturalistische Konzeption abgelöst worden, nach der er Teil der Natur ist und sich seine geistigen und kulturellen Leistungen biologisch aus Struktur und Evolution seines Organismus und der ihm angeborenen Verhaltensweisen erklären lassen“ (Kutschera 1981, 8). Die analytisch geprägte Debatte um das menschliche Gehirn scheint oft zu vergessen, dass es nicht das Organ ist, das denkt, sondern die Person. Ein richtungsweisender Brückenschlag zwischen philosophisch-anthropologischer und neurowissenschaftlicher Sichtweise gelingt dem promovierten Philosophen und Mediziner Thomas Fuchs: „Das Gehirn für sich wäre nur ein totes Organ. Lebendig wird es erst in Verbindung mit unseren Muskeln, Eingeweiden, Nerven und Sinnen, mit unserer Haut, unserer Umwelt und mit den Menschen. [...] Ein adäquates Verständnis [...] muss von der Phänomenologie unserer lebensweltlichen

48 Dazu Glas 2009.

49 Einen guten Überblick zu Methoden und Fragen der empirischen Forschung bietet der Psychologe Werner Stangl online an: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/>.

Selbsterfahrung ausgehen, in der wir keine Trennung von ‚Geist‘ und ‚Körper‘ erleben, sondern *in einem* leibliche, verkörperte und seelisch-geistige Wesen sind – also das, was wir auch als Personen bezeichnen.“ (Fuchs 2013, 21)⁵⁰

Soll es nun um die Gestalt der Erkenntnis innerhalb des Feldes der Kunst gehen, muss zunächst ein Erkenntnisbegriff dargestellt werden, der differenziert und vielseitig genug ist, um Sinnlichkeit, Leiblichkeit und Verstand gleichsam zu umfassen und der sowohl im Hinblick auf individuelle Aspekte als auch auf sozial-kulturelle Bedingtheiten greift.

1.2.7 Zwischenresümee

„Da Kunst, wenn sie Einsichten vermittelt, doch andere Einsichten vermittelt als etwa die Wissenschaften oder das doch in anderer Weise tut, muss ich zeigen, dass es neben propositionaler Erkenntnis auch andere Formen der Erkenntnis gibt, und neben der sprachlich-beschreibenden Vermittlung von Einsichten auch andere Formen der Vermittlung.“ (Kutschera 2005, 77)

Erkenntnistheorien erfassen in ihrer großen Divergenz das Phänomen des menschlichen Erkennens auf sehr unterschiedliche Weise. Eine klare Festlegung im Sinn einer eindeutigen Definition kann daher kaum gelingen. Über Jahrhunderte gebildete Denktraditionen entwickeln je spezifische Vorstellungen von der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. Dabei rücken sie jeweils unterschiedliche Begriffe wie etwa Vernunft und Sinne, Objekt und Subjekt, Welt und Individuum oder auch Wissenschaft und Mythos in das Zentrum ihres Denkens und bilden damit Schwerpunkte aus, die bisweilen divergieren.

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, eine Erkenntnistheorie der Kunst zu verfassen. Ziel ist es vielmehr dem Facettenreichtum der Erkenntnisfähigkeit auf der Basis diverser Theorieansätze nachzugehen, die Formbarkeit des Geistes als Bildungsmoment zu erfassen und letztendlich pädagogisch-didaktische Rückschlüsse zu ziehen. Wenn nun Erkenntnistheorien – und vorwiegend die Philosophie der symbolischen Formen – ins Auge gefasst werden, so ist der kunstpädagogische Fokus nicht auf eine kritische Bewertung der Theorien gerichtet; diese Aufgabe obliegt eher der Philosophie und wird an anderer Stelle wahrgenommen (vgl. Welsch 2012). Vielmehr gilt es, Denkräume neu auszuloten – die folgenden Ausführungen werden an kunstpädagogische Debatte um den Erkenntnisbegriff erinnern –, um ein Phänomen so genau und differenziert wie möglich zu erfassen und dann für die pädagogische Arbeit sinnvolle Rückschlüsse ziehen zu können.

Zunächst gehe ich davon aus, dass immer dann von Erkenntnisprozessen gesprochen werden kann, wenn die vorhandene Welt der Gegebenheiten und Situationen mit Bedeutung versehen und dadurch für das erken-

50 Nähere Ausführungen zu diesen zunächst wenig belegten Behauptungen finden sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit.

nende Individuum bereichert wird. Da diese Be-Deutungsprozesse unterschiedliche Intentionen und Ausrichtungen haben können, entsteht ein Netzwerk der unterschiedlichsten Sinnzuweisungen zwischen Mensch und Welt. Das, was wir als naturwissenschaftliche Erkenntnis auffassen können, öffnet eine Bedeutungsrelation neben vielen anderen möglichen. So ist die Annäherung an die Welt in den diversen Modi künstlerischer Betätigung ebenso als erkenntnishafter Zugang zu nennen, denn auch sie entdeckt Dimensionen der Welt. Für den Maler könnten dies etwa die Sinnesqualitäten der Dinge als solches sein (vgl. Welsch 2012, 123 f.).

Auf einer grundlegenden Ebene soll Erkenntnis zunächst als Ordnungsprinzip zur Strukturierung oder auch Erfassung von Wirklichkeit verstanden werden, wobei neben wissenschaftlich-rationalen Ordnungsprinzipien viele andere Wege vorstellbar sind.

2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik

Die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten des Kunstunterrichts wurde vielfach thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis richtet sich auf einen gemeinsamen Kern von Pädagogik und Kunst und liefert zudem fachpolitische Argumentationsfiguren im Streit um Ressourcen. Im Folgenden sollen einige Positionen punktuell betrachtet werden.⁵¹

2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht

2.1.1 Ästhetische Rationalität

Eine Studie über Erkenntnismomente im Kunstunterricht kommt wohl nicht umhin, zumindest kurz und stichpunktartig auf den Begriff der „ästhetischen Rationalität“ und die vielseitige Diskussion, die sich um diesen rankt, einzugehen. Gunter Otto untersuchte rezeptive und produktive Prozesse von Lernenden im Hinblick auf rationale Anteile. Er verstand unter ästhetischer Rationalität eine zur wissenschaftlichen Erkenntnis komplementäre Denkform, die so weit zu fassen ist, dass sie auch „Momente der Kontingenz, der Vieldeutigkeit und des Subjektiven“ (Grünewald 1997, 11) zu fassen vermag. Otto vertrat den Ansatz, Kunst sei durch einen systematischen Unterrichtsaufbau lehrbar. Die Fertigkeit, anhand von Perzepten und Konzepten mit Bildern sowohl betrachtend als auch selbst gestaltend umzugehen, könne gezielt gefördert werden. 1963 lieferte Otto mit seinem Buch „Kunst als Prozess im Unterricht“ den Nachweis, wie „Lehre auch im Bereich der bildenden Kunst möglich ist“ (Otto 1969, 11). Eingebettet in ein stabiles Fundament allgemeiner Didaktik, entfaltet Otto ein ausdifferenziertes Modell zur Begründung von Lehr- und Lernprozessen im Kunstunterricht. Die Möglichkeit, sich selbst in Bildern auszulegen, sowie Methoden zur Bildauslegung werden von Otto, ähnlich wie Kulturtechniken, als Kompetenzen betrachtet; diese versuchte er zunächst vorwiegend in Lehrgängen zu vermitteln. 1970 veröffentlichte er gemeinsam mit Herbert Breyer und Günter Wienecke eine Schrift zur Kunstdidaktik, welche die präzise Planung bildnerischer Denkprozesse an konkreten Beispielen vorführt. Streng an den Methoden lernzielorientierter Didaktik ausgerichtet, werden aus Unterrichtsthemen Lernziele extrahiert und operationalisiert. Der Unterrichtsprozess wird vor der Folie klar definierter Zielsetzungen in kleinsten Schritten reflektiert und geplant. Indem es so gelingt, bildnerisches Denken systematisch zu unterrichten, können die Schüler Fertigkeiten und Wissen erwerben, die sie ästhetisch handlungs- und entscheidungsfähig machen (vgl. Otto/Breyer/Wienecke 1970, 43 f.). Derartige Unterrichtsstudien vermitteln zum einen den Eindruck eines sehr engmaschigen, kategorisierenden und verschul-ten Konzeptes. Zum anderen demonstrieren sie aber auch, wie Unterrichtsgeschehen systematisch durchdacht und legitimiert werden kann; sie stellen einen profunden Versuch da, die Intentionen des Fachs zu

51 Veröffentlichungen, die einen Überblick über dieses Feld bieten, werden im Folgenden thematisiert. Zu nennen sind beispielsweise Vetter 2010, Aissen-Crewett 2000 und Niehoff/Wenrich 2007.

klären, zu benennen und zu verteidigen, und lassen so für das Projekt einer ästhetischen Alphabetisierung Erfolge verbuchen. Ob die Zergliederung und Fremdsteuerung bildnerischer Denkkakte geeignet ist, künstlerische Literalität⁵² anzubahnen, bleibt jedoch fragwürdig. Kreist der Unterricht zu sehr um einen Katalog erlernbarer Operationen und das „Sicherstellen der Nachprüfbarkeit“ (ebd. 71), verschließt die notwendige Normierung den Frei- und Spielraum für subjektive Bedeutsamkeit.

Ein Schlüsselbegriff und universales Unterrichtsprinzip in Ottos Ansatz ist der Begriff des „ästhetischen Verhaltens“ (vgl. dazu Regel 2008a, 17). Er lehnt sich an Martin Seels „mehrlinigen Rationalitätsbegriff“ (Seel 1997⁵³, 27) an, wenn er ästhetisches Verhalten in allen seinen Ausprägungen als eine Form des rationalen Verhaltens untersucht. Von Seel übernimmt er auch die starke Gewichtung der Begründbarkeit: „In diesem Sinn ist Vernunft ein Zusammenhang von Rationalitäten; ‚Rationalität‘ dagegen meint eine von mehreren oder mehrere Formen des begründbaren Handelns“ (Seel 1997, 11).

Ästhetisches Wohlgefallen als kunstpädagogische Begründungsfigur reicht Otto nicht aus. Immer wieder betont er die Notwendigkeit des Nachdenkens und der gezielten Reflexion, ohne jedoch die Phänomene der Kunst auf begriffliches Denken reduzieren zu wollen: „Die ästhetische Rationalität zielt nicht auf eindeutige begriffliche Fixierungen. Ästhetische Rationalität ist reflexiv. Reflexion kann als ein Nachdenken über sich und über ein Anderes verstanden werden, als ‚Thematisierung‘, als Auslegen“ (Otto/Otto 1987, 245). Mit der Verwendung des Begriffs „Rationalität“ verfolgte Otto das Anliegen, Kunst nicht nur als Unterrichtsfach, sondern als Lehrmethode aus der Unschärfe zu heben, die vor allem im Kontext der musischen Kunsterziehung gepflegt wurde.⁵⁴ Ihm ging es darum, eine Denktradition, die unter anderem bei Baumgarten und Kant ihren Anfang hat, wiederzubeleben und der sinnlichen Erkenntnis einen sicheren Platz im Bildungsgeschehen zuzuweisen, der über die kompensatorische Funktion hinaus geht (vgl. Otto 1998, 73). Diese fachpolitische Argumentationslinie führte wohl dazu, dass das Konzept der ästhetischen Rationalität bisweilen so erschien, als münde es zwangsläufig in ein System zweckrationaler Ästhetik. „Das Wesen der Kunst schien im Zuge dieser lerntheoretischen Aufbereitung operationalisierbar. Sie wird unriskant, ein Stück weit in ihren Möglichkeiten vereitelt [...]“ (Wetzel 2005, 75)

Otto ging es immer um Rationalität in einem weiteren Sinn, denn er selbst betonte, „dass mit einer einzigen Definition von ästhetischer Rationalität nicht durchzukommen ist. Ästhetische Rationalität hat viele Gesichter – das scheint zu ihrer Eigenart zu gehören“ (Welsch 1997, 69). Rationale Aspekte zeigen sich etwa dann, wenn eine eigene Form der Bildlogik im Zusammenspiel von Form und Inhalt greift (vgl. Düttmann 2000,

52 Der Begriff „Literalität“ wird hier in Anlehnung an den englischen Begriff „literacy“ verwendet. Gemeint ist im übertragenen Sinn eine künstlerische Lese- und Schreibfähigkeit, die über die pragmatische Anwendung von Sprache hinausgeht und darüber hinaus eigenständige gestalterische Potenziale beinhaltet.

53 Ersterscheinung 1985.

54 Eine ausführliche Darstellung zu Ottos Verständnis von ästhetischer Rationalität findet sich u. a. bei Grünewald/Legler/Pazzini 1997, 471 ff.

56). Auch im Rückgriff auf Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen verstand Otto „ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens“, das „über sinnliche Erkenntnis hinaus geht“ (Otto 1991, 146) und sich eben als ästhetische Rationalität realisiert. Eine ausführliche Darstellung, was es bedeutet, Kunst als symbolische Form aufzufassen, findet sich bei Otto nur im Ansatz und wurde in der Kunstpädagogik seither nur peripher thematisiert. Es soll daher im Folgenden zum Thema werden.

2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität

Auch wenn Otto ein von der gängigen Vorstellung abweichendes Verständnis von Rationalität im Sinn hatte, das wohl auch in die Richtung von Wolfgang Welschs transversaler Vernunft weist (vgl. Kapitel 1.2.6), legt der Begriff der Rationalität ein Verständnis nahe, das Vernunft und Begründung ins Zentrum stellt und damit dem prinzipiell offenen Charakter der Kunst wenig Raum lässt.⁵⁵ Engmaschige Vermessungen des Kunstunterrichts tun ein Übriges dazu, diesen Eindruck zu unterstreichen. Nicht selten werden künstlerische Strategien jedoch eingesetzt, um die kategorialen Begründungsraster zu hintergehen und aufzubrechen (vgl. Kapitel 1.2.6). Derartige, für künstlerisches Denken wesentliche Momente bleiben in Ottos Konzept außen vor. Mit der Suche nach Objektivem oder Objektivierbarem und Verbindlichem ist der Charakter der Kunst schwer in Einklang zu bringen.

Vielfach stand Ottos Bemühen, die theoretischen, praktischen und ästhetischen Erkenntnismöglichkeiten, die sich im Feld der Kunst ergeben, zu beschreiben und systematisch zu fördern, der etwas sperrige Begriff der ästhetischen Rationalität im Weg, denn der Ratio-Begriff lässt weniger klar greifbaren Momenten des Erkennens wenig Raum. Der Kunstpädagoge Günther Regel vermutet: „Künstlerisches Erleben meint die Totalität des Weltbezugs wie des Psychischen. Und eben das kann die ästhetische Rationalität nicht leisten. Rationalität, ob nun in wissenschaftliche oder in ästhetische Prozesse integriert, bleibt Rationalität, eine Komponente der Erkenntnis und eben nicht das Ganze des Psychischen und nicht das Ganze der Beziehungen zur Welt.“ (Regel 2008a, 21)

Auch die Kritik des Kunstpädagogen Gert Selle am Begriff der ästhetischen Rationalität setzt an der Einseitigkeit dieses Modells an. Er vermisst das Spezifische des „ästhetischen Zustandes“, das sich in einem „Sonderstatus von wacher Bewusstheit des Wahrnehmens, Empfindens, Denkens und Handelns“ (Selle 1995, 16) realisiert und das einer eigenen Form der Ratio im Sinne einer „Transrationalität“ folge.⁵⁶ Im Rückgriff auf Schiller zielen Selles Überlegungen darauf, eine Geistestätigkeit zu beschreiben, die verschiedene Pole verbindet und direkte Bedeutsamkeit für die Person hat. Im Modell der ästhetischen Rationalität sieht Selle eine

55 Seel unterscheidet zwischen Begründbarkeit und Begründetheit und betont: „Von Rationalität zu reden darf nicht bedeuten, die mögliche Spontaneität des Handelns zu leugnen“ und hebt den drohenden Sinnverlust vor, wenn ein „abgründiges Gebet um Gründe“ (beides Seel 1997, 13) zur dominanten Perspektive werde.

56 Transrationalität meint Ähnliches wie der Begriff der transversalen Vernunft von Wolfgang Welsch, der bereits ausgeführt wurde. Vgl. Kapitel I.1.2.6.

auf die Anforderungen herkömmlicher Unterrichtsformen zugeschnittene Vorstellung, die einerseits wenig Ambition zeigt, dem Vorhandenen etwas entgegenzusetzen, und andererseits zu kurz greift, um dem Phänomen Kunst auch in seinen Erlebens- und Erkenntnispotenzialen gerecht zu werden.

In ähnlicher Weise spricht sich der Pädagoge Michael Parmentier gegen Programme der ästhetischen Alphabetisierung aus. Statt die ästhetische Bildung durch Zweckbestimmungen dem „globalen Verwertungsdictat“ zu unterwerfen, sollte Raum für „ergebnisoffene Verfahrensweisen“, für „ästhetische Lust“ und „freie Stimmung“ bleiben, denn: „Der Haupteffekt der ästhetischen Bildung ist ein anderer. Er widersetzt sich jeder Art von politischer, pädagogischer und auch therapeutischer Instrumentalisierung und zeigt sich in dem eigentümlichen Glücksgefühl, das mit ihm verbunden ist.“ (Parmentier 2011, 2)

In der Mitte des letzten Jahrhunderts hatten sich zwei Lager in der allgemeinen Unterrichtsforschung mit je eigenen didaktischen Modellen gebildet: eine bildungstheoretische Linie, mit dem prominenten Vertreter Wolfgang Klafki und eine lehr-lerntheoretische Ausrichtung, die vorwiegend von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto – damals noch als Allgemeindidaktiker tätig – vertreten wurde (vgl. Jank/Meyer 1994, 131 f. u. 182 f.) Selles kunstpädagogischer Ansatz ist aufseiten der Bildungstheorie zu verorten. Er griff bildungstheoretische Argumentationsstrukturen auf, indem er ähnlich wie Klafki dazu aufforderte, die „Grenzen instrumenteller Rationalität“ (Klafki 1996, 31) nicht aus den Augen zu verlieren.

Selle suchte nach Wegen, Unterricht jenseits der Regulierbarkeit und Vorhersehbarkeit zu gestalten, um das, was Wolfgang Welsch mit „ästhetischem Denken“ meint, also auch die „Anerkennung dessen, was man Gespür, Gesicht, Erscheinung, Epiphanie nennen könnte“ (Selle 1995, 18), für den Kunstunterricht zu erschließen. Damit kritisiert Selle eine zu dominante Lernzielorientierung, die schnell Gefahr läuft, die Person im Bildungsprozess aus dem Auge zu verlieren, und fordert, die Kunstpädagogik auch an existenziellen Fragen auszurichten. „Kunsterfahrung kann zur Quelle ästhetisch-rationalen Erkenntnisgewinns oder zur Biografie erschließenden, Lebenssinn verändernden Instanz werden, je nach Anstoß und Entwicklung. Das ergibt zwei ziemlich verschiedene Interpretationen von Kunstpädagogik und zeugt von verschiedenen Akzenten der Bildungsperspektive.“ (ebd. 19)

2.1.3 Zwischen den Polen

Aus dem Diskurs zwischen Otto und Selle lassen sich inhaltliche Hinweise herauslesen, die zur Klärung der hier verfolgten Frage wichtig sind. Zum einen wird deutlich, inwiefern der Begriff „Erkenntnis“ zwischen verschiedenen Polen angesiedelt ist. Wie in der vorangegangenen Erörterung zur Problemgeschichte verdeutlicht, ist das, was jeweils als Erkenntnis verstanden wird, je nach Kontext variabel. Im Fall von Otto und Selle baut sich in wechselseitigen Abgrenzungsbemühungen eine Polarisierung auf, die letztlich in je einseitigen Zuweisungen mündet. Es wird gegenübergestellt, was so different gar nicht gesehen werden müsste. Auch die aktuelle kunstpädagogische Diskussionslandschaft wirft gelegentlich jene scheinbare unüberwindbare Kluft auf zwischen Erkenntnismodellen, die auf einen sehr streng und eng gefassten Ratiobegriff fußen, und solchen, die ein weiteres Verständnis ermöglichen. „Betont ein Unterrichtskonzept einseitig den ästhe-

tisch-rationalen Erkenntnisgewinn im produktiven und rezeptiven Umgang mit Kunst, verkümmert dieser Umgang zu einem reinen Lernstoff. Akzentuiert man einseitig die ‚grenzüberschreitenden‘ Absichten im Umgang mit ihr, liegt die Gefahr nahe, dass sich der Kunstunterricht nur noch in musisch orientierten Arbeitsgemeinschaften ausleben kann.“ (Busse 2004, 50) Es geht also darum, ein Verständnis zu entwickeln, das auch ästhetisch-rationale Anteile am Erkenntnisgewinn als Biografie erschließende, Lebenssinn verändernde Instanz in den Bildungsprozess einbindet.

Selles Forderung, mittels der Kunst einen Ausbruch aus dem engen Korsett einseitiger Rationalität zu wagen, ist durchaus verständlich. Nachvollziehbar sind auch die Ableitungen, die er daraus gewinnt, indem er Sinnlichkeit, Emotion und Nicht-Aussprechbares in Akten der kreativen Entgrenzung im ästhetischen Zustand zu initiieren sucht, wenngleich man sagen muss, dass so manches Unterrichtsprojekt, das in diesem Sinne durchgeführt wird, kaum den Anspruch erheben darf, ästhetisch zu bilden. Zu beliebig und unbedeutsam erscheinen bisweilen die Prozesse, um jene, für Bildungsmomente unabdingbare „ganz andere Sphäre des Spiels und der Imagination“ (Parmentier 2011, 3) zu öffnen. Selles Vorwurf, der Kunstunterricht sei zu stark durch didaktische Begründbarkeit und curriculare Absicherung von seinem Wesen entfremdet und sollte eher an der Kunst denn an der Pädagogik orientiert sein (Selle 1995, 20 f.), ist zurückzuweisen. Pädagogik – und in der Ableitung dann auch Didaktik – bietet je nach theoretischer Ausrichtung Denkräume an, die jene Offenheit, Unbestimmbarkeit und existenzielle Rückbindung durchaus auch auf der Basis eines reflektierten Feldes nicht nur ermöglichen, sondern gerade voranbringen.

Die Auseinandersetzung zwischen Otto und Selle erweist sich rückblickend nicht nur für die beiden Kontrahenten als äußerst fruchtbar, sondern sie wirkt bis in die Gegenwart der kunstpädagogischen Diskussion fort. Gunter Otto entwickelte, unter anderem angeregt durch Selles Kritik, seine Position weiter und fordert letztlich, Denkweisen im Kunstunterricht mehr zu praktizieren denn zu unterrichten. Er betonte, dass für ihn ästhetische Rationalität nicht auf theorie- und begriffsbezogenes Denken oder auf das Lernen von Gesetzmäßigkeiten und Regeln reduzierbar sei, sondern eine Praxis der Imagination und bildnerischen Handlung ermögliche, die im und durch den Prozess zu verdichteten Begründungsfiguren führe (vgl. Otto 1997, 76). „Ästhetische Erfahrung“ wird so zu einem Überbegriff, der sowohl Aspekte der Rationalität als auch solche der poetischen Gewissheit subsumiert.

2.1.4 Verbindung der Pole

Gewinnbringend erscheint also die Verbindung beider Aspekte. Der Kunstpädagoge Klaus-Peter Busse spricht beispielsweise von einer „autoreflexiv-poietischen“ Funktion ästhetischen Handelns (Busse 2004, 116) und versucht dieses in vielfältigen „Bildumgangsspielen“ zu aktivieren. Die Trennung der beiden Ansätze bleibt allerdings bestehen, wenn Busse für die Vermittlung von Bildern fordert: „Sie muss Wissen über ein Bild vermitteln, was den Anteil der ästhetisch-rationalen Erkenntnis umschreibt, und sie muss den Blick auf ein Kunstwerk methodisieren, was möglicherweise ästhetische Erfahrung auslöst“ (ebd. 53). Es stellt sich die Frage, ob sich der ästhetisch-rationale Aspekt tatsächlich nur im faktischen Wissen über ein Werk er-

schöpft oder ob ästhetische Rationalität nicht bereits auch Erkenntnismomente der reflektierten Wahrnehmung enthält. Im praktischen Umgang deutet Busse Erkenntnismöglichkeiten über das faktische Wissen hinaus an, wenn er die Wichtigkeit des „Handlungswissens“ (ebd. 115) betont und konstatiert, alle Formen ästhetischer Praxis seien im Unterricht als „Erkenntniswerkzeug“ (vgl. ebd. 115) zu verstehen. Busses didaktisches Konzept bietet vielfältige Handlungsmöglichkeiten an und zielt auf reflexive Durchdringung und Gestaltung von Wirklichkeit mittels ästhetischer Praxis (vgl. Busse 2003). Bemerkenswert sind seine auch online veröffentlichten Module zum künstlerischen Arbeiten.⁵⁷ Indem Busse Kunst und Kunstunterricht miteinander verwebt, macht er auch künstlerisches Denken zu einem zentralen Bildungsziel.

2.1.5 Ästhetisch-aisthetische Erziehung

Eine direkte Thematisierung der Erkenntnis im Kunstunterricht leistet Meike Aissen-Crewett. Sie legte 2000 eine breite Darstellung zur Frage nach der Beziehung von sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis vor. Ihren Versuch, eine Pädagogik der Künste und der Sinne zu formulieren, betitelt sie mit „ästhetisch-aisthetische Erziehung“. Im Rückgriff auf ästhetische Theorien versucht sie zu klären, welche Erkenntnisfunktion der Kunst zukommt, und begründet die Wichtigkeit der ästhetischen Bildung neben den begriffssprachlich dominierten Fächern. Dazu trägt sie vor allem ästhetische Theorien zusammen und erläutert Denkansätze, die Erkenntnispotenziale jenseits des Begrifflichen zu umreißen suchen. Für die Künste fordert sie, den Begriff der Kognition nicht auf das Rationale zu reduzieren: „In einem weiten Sinne meint Erkenntnis ein Bewusstsein in einer großen Bandbreite, reichend von vagen, intuitiven bis klaren und eindeutigen, falschen oder wahren Erkenntnissen. Erkenntnis umfasst Kennen und Wissen“ (Aissen-Crewett 2000, 210 f.). Aissen-Crewett zeichnet die Fachdiskussion nach, indem sie zunächst unter anderem die Positionen von Otto und Selle kurz erläutert und dann kritisch Stellung zu diesen bezieht. Vor allem den Rationalitätsbegriff beleuchtet sie kritisch: „Die Konzeptionen von ästhetischer Rationalität scheinen sich zu sehr einer Vorstellung von Rationalität zu nähern, nach der Rationalität eine Zweckrationalität ist, der es in erster Linie um die Optimierung der Mittel geht“ (ebd. 245). Eine solche Konzeption könne – so vermutet sie – weder der Kunst noch der Lebenswelt gerecht werden. Wird ästhetische Rationalität in einem engen Sinn angestrebt, so ist dies nicht anders zu verstehen denn als Versuch, Kunstwerken eine von außen her definierte Logik überzustülpen. Für Aissen-Crewett ist „offensichtlich, dass eine solche Auffassung von Rationalität dem Ästhetischen und der Kunst nicht gerecht wird und sich gerade des Erkenntniswertes des Ästhetischen und der Kunst beraubt“ (ebd. 246). Versteht man dagegen ästhetische Rationalität in einem weiter gefassten Sinn als Suchbewegung in den Grenzgebieten der Rationalität, die deren andersartigen Charakter im Feld des Ästhetischen und der Kunst zu erfassen sucht und damit „dem Ästhetischen und der Kunst einen eigenen Erkennt-

57 <http://www.fb16.tu-dortmund.de/kunst/cms/assets/files/Busse/Busse%203/7%20Ueber%20den%20Umgang%20...pdf>.

nischarakter“ (ebd. 246) zuweist, sind gewinnbringende Hinweise für den Umgang mit Kunst möglich. Aissen-Crewett bemängelt allerdings, das Spezifische der ästhetischen Rationalität, also jene durch Kunst und ästhetische Phänomene im Allgemeinen grundgelegte Erkenntnisform, werde zu wenig erfasst. Die vorliegende Studie wird bei dieser Beobachtung ansetzen und versuchen, auf der Basis einer kulturphilosophischen Begründungsfigur zu einer Tiefendimension des Phänomens vorzustoßen. Auf einen ausführlichen Querschnitt durch diverse Theorien zur Begründung künstlerischer Erkenntnis wird im Verlauf der Arbeit verzichtet. Derartige Studien liegen bereits vor.⁵⁸

So besteht Aissen-Crewetts Beitrag zur Klärung in der breiten Erfassung und Vernetzung diverser Theorieansätze, die um diese Fragestellung kreisen. Letztlich versucht Aissen-Crewett den Dualismus von sinnlicher und begrifflicher Erkenntnis aufzuheben, indem sie deren komplementäres, sich gegenseitig bereicherndes Verhältnis betont: „Ästhetisch-aisthetische Erziehung entdeckt also das ‚Andere der Vernunft‘, wobei dieses ‚Andere‘ eben nicht im Irrationalen besteht, sondern darin, die Vernunft um die Dimension der Sinnlichkeit zu erweitern“ (ebd. 259). Folglich fordert sie ein Schulsystem, das die Pluralität der Erkenntnisformen und Intelligenzformen anerkennt, unterstützt und ausgewogen fördert und sich von der einseitigen Fixierung auf einen sehr engen Bereich der begrifflich formelhaften Rationalität verabschiedet. So wertvoll die Hinweise auf verschiedene Denker zur Begründung auch sind, so vage bleiben Aissen-Crewetts Übertragungen auf das konkrete Feld der Unterrichtswirklichkeit. Hier verweist sie auf das freie Spiel der Kräfte, das sich weder genau bestimmen noch lenken lasse, und warnt vor einer „Verrationalisierung des Lernens“ (vgl. 266 u. 313). So gelingt es ihr zwar, die didaktische Relevanz der ästhetisch-aisthetischen Erkenntnis auf einer Metaebene zu begründen und in den kunstpädagogischen Denkhorizont zu rücken, didaktische Ableitungen bleiben jedoch dem Leser beziehungsweise Lehrer überlassen.

2.1.6 Ästhetisches Denken jenseits instrumenteller Zugriffe

2005 erörterte Wolfgang Legler die Frage, welche Rolle dem Denken in kunstpädagogischen Situationen zukommt. Leglers Ansatz soll hier stellvertretend für all jene kunstpädagogischen Veröffentlichungen betrachtet werden, die versuchen, philosophisches Gedankengut – vorwiegend Theorien der Ästhetik – für die Kunstpädagogik nutzbar zu machen.⁵⁹ Er beleuchtet die Problemgeschichte des ästhetischen Erkenntnisbegriffs und erklärt das Primat der begrifflichen Erkenntnis und das Misstrauen gegenüber den Sinnen, das zur Abwertung oder gar Negierung von Formen des anschaulichen Denkens führte. Er liefert also ähnlich wie Aissen-Crewett eine sehr fundierte theoretische Begründung, weshalb der Kunstunterricht zu den kognitiven Fächern gezählt werden müsse, ohne jedoch konkrete Ableitungen für den Unterricht zu formulieren.

58 Aissen-Crewett 2000, Vetter 2010, Brandstätter 2013.

59 Mir ist bewusst, dass das Feld der Auseinandersetzung mit der sinnlichen Erkenntnis dichter bestellt ist. Legler wurde exemplarisch gewählt und wird ausführlicher besprochen, da er einen profunden Überblick bietet. Dazu auch Legler 2011.

Exemplarisch erklärt er die Funktion der Zeichnung als Erkenntnismittel in der Renaissance. „Das Zeichnen spielt in der ‚ars nova‘, der neuen Kunst der Renaissance als Mittel, die Erscheinungen der Wirklichkeit präziser wahrzunehmen und damit auch besser zu verstehen, aber auch als Instrument der Erfindung neuer Welten nämlich die Rolle einer Königsdisziplin.“ (Legler 2005, 8)

Legler beschreibt auch die Entwicklung des Zeichenunterrichts und weist auf wechselseitige Bereicherungen durch pädagogische, entwicklungspsychologische und erkenntnistheoretische Überlegungen hin. So zitiert er unter anderem Rousseau, der bereits Mitte des 18. Jahrhunderts im Zeichnenlernen eine Möglichkeit sah, Wahrnehmung, Motorik und Verstand zu fördern (ebd. 12). Legler moniert die fortschreitende Distanzierung des Kunstunterrichts von der Kunst und die Instrumentalisierung, die sich einschleicht, wenn die Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf die Verwertung in anderen Kontexten ausgewählt werden. Leglers Ausführungen bieten eine vielschichtige Erklärung an, nicht aber einen genauen Blick auf Erkenntnisprozesse. Eigentlich ist mit Schiller alles gesagt, so behauptet Legler: „Aus dem Wechselspiel von Einbildungskraft und Verstand, das für eine ästhetische Erfahrung kennzeichnend ist (Schiller spricht von einem ‚ästhetischen Zustand‘), kann also eine *prinzipiell neue Qualität des Denkens* entstehen. Das ist eine Einsicht, deren Tragweite wir vielleicht erst heute richtig einzuschätzen wissen.“ (ebd. 20) Legler bedauert, Schillers ästhetische Vision sei zunächst folgenlos geblieben, da sie kaum Einzug fand in die Schulwirklichkeit. Mit Blick auf die Entwicklungen in Kunst und Wissenschaft stellt Legler Hierarchisierungsmodelle infrage, die davon ausgehen, dass zwischen Anschauung und Begriffsbildung lineare Ableitungen stattfänden, und folgert: „Ein in linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen operierendes ‚logozentrisches‘ Denken reicht in dieser Welt nicht mehr aus“ (ebd. 27). Er erneuert Reinhard Pfenning's Forderung, im Kunstunterricht mittels der Gegenwartskunst bildnerisches Denken anzubahnen und dadurch „Chancen für ein besseres Verständnis und das Bewältigen der Gegenwart (zu) eröffnen“ (ebd. 28). Eine weitere, neuere Perspektive, die zur Begründung der „Kunst als Übungsfeld des Denkens“ (ebd. 33) herangezogen werden könnte, findet Legler in der interdisziplinären Kognitionswissenschaft, die idealtypisch durch das nunmehr über einen Zeitraum von mehr als 40 Jahren laufende Project Zero repräsentiert wird. Project Zero nennt sich eine Forschergruppe an der Universität Harvard, die unter anderem von Nelson Goodman 1967 gegründet wurde und sich der interdisziplinären Erforschung des menschlichen Geistes widmet. Prozesse des Lernens, Denkens und Erkennens durch Kunst stehen dort im Zentrum der vielfältigen Untersuchungen.⁶⁰ Durch die Vernetzung von philosophischen Denksträngen, wie etwa Theorien zur Symbolbildung oder zum Konstruktivismus, mit Überlegungen aus der Psychologie oder aus den Neurowissenschaften entwarfen Denker wie Nelson Goodman oder Howard Gardner dort ein Bild des Erkenntnisvermögens, das auch Intuition, Gefühl, Wahrnehmung und Kreativität umfasst.

60 Vgl.: <http://www.pz.harvard.edu>.

2.1.7 Emotion als Kognition

Eine sehr breit angelegte theoretische Aufbereitung philosophischer, psychologischer und vor allem neurobiologischer Darstellungen der kognitiven Anteile an künstlerischen Prozessen liegt mit der bereits erwähnten Veröffentlichung von Norbert Vetter zur emotionalen Dimension in der Kunstpädagogik vor. Das Verhältnis zwischen Emotion und Kognition wird differenziert aus verschiedensten Blickwinkeln erfasst und zu kunstpädagogischen Modellen in Beziehung gesetzt. Vetter kommt zu dem Ergebnis, dass „Emotion als Kognition verstanden werden muss“ (Vetter 2010, 208) und dass in diesem Zusammenhang der Begriff der Kognition einer Ausweitung bedürfe. Das Fühlen sei eine Grundfähigkeit, die zur Entschlüsselung von Werkeigenschaften und letztlich zum Erkennen von Kunstwerken notwendig sei. Auch Vetter versucht zwischen den oben genannten Positionen von Otto und Selle zu vermitteln, indem er die Überschneidungen zwischen beiden Theorien im Hinblick auf emotionale Anteile an künstlerischen Prozessen darstellt. Vetter findet sowohl bei Otto als auch bei Selle Beschreibungen von emotional vermittelten Erkenntnissen, „die tief und verändernd in die Psyche und den Selbst- und Lebensentwurf einer Person eingreifen“ können (ebd. 201). Veters Studie liefert als exakt recherchiertes Überblickswerk eine gute Orientierung und stellt der Kunstpädagogik ein Modell der Emotion zur Verfügung, das vielfältige Ansatzmöglichkeiten bietet. Im weiteren Verlauf wird darauf zurückzukommen sein (vgl. Kapitel 5.1.2).

2.1.8 Sinn entdecken und Sinn entwerfen als Erkenntnismoment im Kunstunterricht

Der Kunstpädagoge Rainer Goetz unternahm den Versuch, die konkrete Unterrichtspraxis anhand zahlreicher Modellversuche mit weitgreifender Theorienbildung zu vernetzen und zu reflektieren. Auch er sieht in der Förderung sinnlicher Erkenntnis ein primäres Bildungsziel für den Kunstunterricht: „Die im aktiven ästhetischen Prozess gewonnene ästhetische Erfahrung umfasst sinnliche Erkenntnis (im Sinne Baumgartens), die das sinnlich Wahrnehmbare überschreitet im Sinnentdecken und -verstehen“ (Goetz 1998, 57). Er entwickelt in didaktischen Modellversuchen eine konkretere Vorstellung, wie jene „andere Seite der Vernunft“ im Kunstunterricht verortet und gefördert werden kann. Im interessendifferenzierten, projektorientierten Kunstunterricht treffen Lernstrategien des entdeckenden Lernens und ein offener Kunstbegriff aufeinander. So soll jedem Schüler Raum gegeben werden, in einen Prozess des „Bewusstwerdens in und am Ästhetischen“ (ebd. 58) einzusteigen und darin ein individuelles Erkenntnisinteresse zu entwickeln. In der „Werkstatt der Imagination und (Selbst-) Reflexion“ (Goetz 2008, 247) werden Produktion und Rezeption individuell verknüpft. Dadurch wird das Erfinden von Ausdrucks-, aber auch Wahrnehmungsformen und die Verbalisierung von ästhetischen Erfahrungen am eigenen Werk sowie anhand von Werken tradierter, aber auch gegenwärtiger Kunstwerke erprobt. Durch die konsequente Subjektorientierung wird jeder Lernende zum Akteur seines Bildungsprozesses, indem er zu ästhetischem Engagement aufgefordert und in seiner je eigenen Form der emotionalen Teilhabe angesprochen wird. Gelingt die Ausbildung spezifischer ästhetischer Interessen, so

kann sich eine Beziehung zwischen Gegenstand und Person ausbilden, die von „einer Sphäre geistesgegenwärtigen Daseins“ (Goetz 2008, 242) geprägt ist. In gelingenden kunstpädagogischen Situationen manifestiert sich so eine andere Form des Erkennens, die Emotion und Kognition, Sinnlichkeit und Begriff zusammenbringt.⁶¹ In jüngster Zeit wurde das Konzept des interessendifferenzierten-projektorientierten Kunstunterrichts von Goetz um die Kategorie des Atmosphärischen erweitert. Hier initiiert Goetz nicht nur einen weit schweifenden Blick über den kunstpädagogischen Tellerrand, er stößt einen die Wissenschaftsgrenzen überschreitenden Diskurs an, der selbst als Versuch eines praktizierten transversalen Denkens gesehen werden kann.⁶² Um die kunstpädagogische Handlungsfähigkeit zu bereichern, versucht Goetz einen „Mentalitätsraum“⁶³ zu öffnen, der Überlegungen an den Grenzen des begrifflich Fassbaren gewissermaßen als Metaebene für die Unterrichtsplanung miteinbezieht. So bringt Goetz mit dem Begriff der Atmosphäre⁶⁴ einen Aspekt in seine pädagogischen und didaktischen Überlegungen ein, der in besonderem Maß jene andere Seite der Vernunft in das Zentrum des Interesses rückt: „Atmosphärische Wahrnehmungen stehen am Anfang dieser Verknüpfung emotionaler Innenerfahrungen mit der Chance, das Erstaunliche selbst-intentional aufzugreifen und zu nutzen als erlebnisreiches Zusammenspiel von sinnlicher Erfassung, sinnhaftem Erkennen und empfindungsmäßiger Intensität“ (Goetz 2008, 248).

61 Nähere Ausführungen zum didaktischen Modell von Rainer Goetz und dessen Relevanz für eine erkenntnisorientierte Kunstpädagogik finden sich im Zweiten Teil dieser Arbeit. Insbesondere im Kapitel „Das Projekttagebuch als Logbuch der Ideengenese“.

62 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Vorgehen von Rainer Goetz als Versuch gesehen werden sollte, kunstnahes Denken nicht nur als Ziel zu verfolgen, sondern in der Theorie, also in der Grundlegung jedes pädagogischen Handelns, zu praktizieren. Goetz wird hier in der Lehrerbildung konkret als Vermittler tätig, er initiiert Kunst als kommunikatives Handeln mit seinen Studenten und lehrt auf diesem recht unkonventionellen Weg Kunstpädagogik. Diese Theoriebildung und letztlich das daraus resultierende kunstpädagogische Handeln fußt auf einer Denktradition, die wohl im Kontext konventioneller Lehr-Lern-Theorien Befremden hervorrufen mag, der Forderung nach transversaler Vernunft, wie sie beispielsweise Wolfgang Welsch formulierte, recht nahekommt.

63 Diesen Begriff verwendet Goetz in Anlehnung an Harald Szeemann.

64 Es sei daran erinnert, dass Gernot Böhme, einer der philosophischen Vordenker eines erweiterten Erkenntnisbegriffs, Atmosphäre als zentrales Thema verhandelt. Gernot Böhme: Atmosphäre-Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a. Main 2000 und Anmutungen. Über das Atmosphärische. Ostfildern 1998.

2.2 Empirische Studien zur Frage nach Erkenntnismöglichkeiten im Kunstunterricht

2.2.1 Transferforschung

Einen ausführlichen Überblick über empirische Studien, die die kognitiven Leistungen im Kunstunterricht untersuchen, legten Ellen Winner und Lois Hetland 2000 im Rahmen des Project Zero vor. Bei dieser Sichtung und Evaluation stand die Erfassung von Transferleistungen im Zentrum; Ziel der Untersuchung war es, den positiven Einfluss des Kunstunterrichts auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten mit Blick auf deren Relevanz für andere Fächer nachzuweisen. So sollte zum Beispiel das räumliche aber auch mathematische Denken durch den Kunstunterricht vorangebracht werden. Im Fokus von Winner und Hetland standen aber auch Studien zur Förderung des kreativen oder kritischen Denkens oder die Lesefähigkeit mittels des Kunstunterrichts. Winner und Hetland kommen durch ihre Metaanalyse zu dem Ergebnis, die von den Studien behaupteten kausalen Schlussfolgerungen seien nicht haltbar. Ihre Untersuchungen deckten Fragwürdigkeiten im Forschungslayout, wie zum Beispiel ungenaue Fragestellungen oder wenig valide Grundstrukturen, auf: „Die Erkenntnisse aus unseren REAP Meta-Analysen zeigten, dass es zum größten Teil nur eine schwache wissenschaftliche Beweislage dafür gab, dass Kunstunterricht zu besseren Leistungen in anderen Schulfächern führe“ (Winner 2007, 109). Winner führt das auf fehlerhafte Forschungsarbeit zurück. So sei allen untersuchten Studien gemein, dass sie die real beobachtbaren Denkleistungen im Kunstunterricht nicht analysierten, sondern nur die Auswirkungen im jeweils anderen untersuchten Fach berücksichtigten: „Ohne zu wissen, was im Kunstunterricht gelernt wird, können wir keinesfalls Vermutungen darüber anstellen, welche Transferleistungen davon ausgehen können“ (ebd. 111).

Winner legt hier den Finger in die Wunde und zeigt einen Missstand auf: Die Methoden der quantitativen empirischen Forschung scheinen wenig geeignet, um das Phänomen *Erkenntnis* im Kunstunterricht zu untersuchen. Zu stark muss das, was untersucht werden soll – ob man dies nun kognitive Leistungen oder Erkenntnis nennt, sei vorläufig zweitrangig – zugeschnitten werden, um dem Forschungslayout gerecht zu werden. Damit ist nicht nur, um im Fachjargon der empirischen Forschung zu bleiben, die Validität zweifelhaft, es ist generell zu hinterfragen, welchen Sinn Studien dieser Art haben.⁶⁵

Um die notwendige Operationalisierung möglich zu machen, wird der Untersuchungsgegenstand stark vereinfacht und in messbare Bahnen gezwängt. Damit entsteht und verfestigt sich ein Verständnis, das sehr weit

65 Hier wird versucht, etwas mit Instrumenten zu messen, die das Phänomen kaum zu erfassen vermögen. Weiterhin liegt die Annahme nahe, dass sich das, was hier mit großem Aufwand betrieben wird, für die Kunstpädagogik kontraproduktiv auswirken kann, wenn zugunsten eines quantifizierbaren Zugriffs ein einseitiger und verkürzter Erkenntnisbegriff zugrunde gelegt wird. Mit dieser Kritik soll die empirische Forschung keinesfalls pauschal verurteilt werden, sondern ich möchte an die Grenzen der Methoden erinnern und für Untersuchungen mit Augenmaß plädieren.

von charakteristischen Phänomenen der Kunst entfernt ist. Zum anderen ist per se die Fragestellung dieser Studien zweifelhaft. Wird der Kunstunterricht nicht zum Helfer „der wirklich wichtigen Fächer“ degradiert, wenn nach dem Ertrag des Kunstunterrichts für in anderen Fächern relevanten Fähigkeiten gesucht wird, und erhält dann dieser seine Legitimation nur noch über seine Hilfsfunktion für die sogenannten Kernfächer?

Auf diese Problematik weist unter anderem auch der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer hin. Er veröffentlichte 2010 einen Überblick zur Transferforschung und kommt zu ähnlichen Ergebnissen, was den empirisch darstellbaren Effekt des Kunstunterrichts auf andere Fächer angeht. Im Bezug auf die Transferforschung betont er: „Es wäre allerdings verfehlt, ästhetische Bildung nur unter einem solchen instrumentellen Aspekt zu betrachten. Über den Sinn dieser Bildungsform hat auch die philosophisch orientierte ästhetische Theorie wichtige Erkenntnisse beizusteuern.“ (Rittelmeyer 2010, 7)

2.2.2 Denkmuster des praktischen Kunstunterrichts und Artful thinking

Winner und Hetland stellten der Analyse vorhandener Studien eine eigene Studie gegenüber, die sich den Denkmustern widmet, die über Kunst vermittelt werden. Sie machen acht Kategorien aus, die sie als Denkmuster bezeichnen: „Entwicklung von Kunstfertigkeit, Einbinden und Weiterverfolgen, bildliche Vorstellung, Beobachten, Reflektieren, Horizonterweiterung und Erforschung oder die Welt der Kunst verstehen“ (ebd. 2007, 113 f.). Die von Winner/Hetland abgeleiteten Denkmuster erfassen die spezifische Erkenntnisgestalt in kunstnahen Prozessen dennoch nur am Rande, denn auch hier werden wiederum nur förderbare kognitive Fähigkeiten beschrieben. Die spezifische Form des Denkens, die sich in bildnerischen Prozessen ergeben kann, wird von den Autoren meines Erachtens am ehesten unter dem Aspekt des „Ausdrucks“ erfasst, bezeichnet dieser doch „das Schaffen von Werken, welche Eigenschaften hervorheben, die nicht physisch vorhanden sind, wie zum Beispiel Stimmung, Geräusche oder Atmosphäre“ (ebd. 115). In der Ausdruckskraft liegt das Kunstmoment, das *Mehr* an Bedeutung, das sich durch eine gelungene Inhalts-Form-Verknüpfung ergeben kann und das über den quantitativ messbaren und begrifflich fassbaren Bereich hinausgeht.

Shari Tishman und Patrica Palmer legten 2006 ein Programm zum „Artful Thinking“ vor. Sie untersuchten die kognitive Disposition, die sich durch Einbindung von Kunstwerken in den Unterricht anbahnen lässt, und entwickelten eine praktische Handreichung für Lehrer. Im Kern geht es hier um die Frage, wie Lernprozesse im Zusammenhang mit Kunst den Schülern bewusst gemacht werden können und wie diese Bewusstheit dann wieder auf das Lernen rückwirkt. Zu diesem Zweck legten die beiden Forscherinnen mit den Schülern Begriffslandkarten, sogenannte „concept maps“, an, die weitgehend unbewusst verlaufende kognitive Prozesse versprachlichen und strukturieren. So sollen die Vorstellungen der Schüler über das, was Denken ist, erweitert und rückwirkend neue Denkwege eröffnet werden (vgl. Tishman/Palmer 2007, 122 f.). Die Studie erforscht die Dispositionen und kognitiven Prozesse bei Schülern im Kunstunterricht, doch rückt auch diese

Studie die allgemeinen Rahmenbedingungen des Denkens in den Fokus und geht weniger auf die spezifische Form, die das Denken in künstlerischen Prozessen annehmen kann, ein.

2.2.3 Vom Nutzen der Künste und des Kunstunterrichts

Auch wenn der bereits erwähnte Band zur Transferforschung von Christian Rittelmeyer (Rittelmeyer 2010) nicht den fachpolitisch erwünschten Nachweis liefern kann, durch Kunstunterricht werde die Leistungen der Kernfächer positiv beeinflusst, so stellt er doch Befunde empirischer Studien zur Transferwirkung ästhetischer Betätigung dar, bündelt die Ergebnisse und liefert wichtige Ansatzpunkte für die weitere Forschung. Anhand diverser Untersuchungen wird der Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und künstlerischer Aktivität dargestellt, wobei Untersuchungen zum Musikunterricht einen Großteil einnehmen.

Es werden Studien angeführt, die zum Beispiel den positiven Einfluss des Kunstunterrichts auf mathematische Fähigkeiten in den Blick nehmen (vgl. ebd. 74 f.) oder Zusammenhänge zwischen phonologischer Aufmerksamkeit und Training in der Bildenden Kunst (ebd. 86) untersuchen. Eine Erklärung für positive Effekte wird unter anderem in den Neurowissenschaften gefunden: „Wie die [...] neurologische Plastizitätsforschung zeigt, führt eine längerfristige Aktivierung von bestimmten Hirnarealen auch zu einer dichteren Ausbildung der Hirnarchitektur, die wiederum Voraussetzung bestimmter Leistungen des Gehirns [...] ist“ (ebd. 75). Die – stärker ausgearbeitete – Forschung zu kognitiven Prozessen im Musikunterricht liefert bemerkenswerte Ergebnisse, die auch für den Kunstunterricht Relevanz haben. Durch das Hören und deutlicher noch durch das Praktizieren von Musik werden sehr unterschiedliche Hirnareale aktiviert, es entstehen nicht nur neue synaptische Verbindungen, sondern es werden auch neue Zellen gebildet, es kommt zu einer erweiterten Hirnarchitektur. Dies liegt unter anderem an der „Körper-Sensation“ (ebd. 46), die Teil der musikalischen Betätigung ist. Die Wahrnehmung von Tönen ist immer leiblich bedingt, da der Körper zum Resonanzraum wird. Musik trägt dazu bei, Erkenntnisse über die eigene Räumlichkeit und über den Raum, der uns umgibt, zu erhalten. Die Forschung konnte zudem zeigen, inwiefern Musik ein Medium ist, das positiven Einfluss auf die Kommunikationsfähigkeit hat, da im Musizieren Emotion und Kognition eine enge Verbindung eingehen. Lernt man beispielsweise Klangfarben sensibel wahrzunehmen und differenziert zu deuten, so lässt sich das auf die verbale Kommunikation übertragen. Der emotionale Beziehungsaspekt, der Teil jeder Botschaft ist, kann leichter entschlüsselt werden. Sowohl der Aspekt der Leiblichkeit als auch der Aspekt der Verbindung von Emotion und Kognition im Erkenntnisprozess sind nicht nur für die musikalische Betätigung, sondern auch für Aktivitäten im Feld der Bildenden Kunst relevant.⁶⁶

66 Beide Aspekte werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit differenziert betrachtet und anhand qualitativer Studien beobachtet.

2.2.4 Neuronale Netze verdichten sich durch künstlerische Betätigung

Auf der Basis dieser Studien kann als sicher angenommen werden, dass es durch künstlerische Betätigung zur Verdichtung neuronaler Netze kommt (vgl. Rittelmeyer 2010/Singer 2008).⁶⁷ Ableitungen aus derartigen Hinweisen der Neuroforschung finden sich in der bereits erwähnten Studie von Norbert Vetter: „Die durch Kunst angeregte neuronale Aktivität könnte uns in der phylogenetischen Entwicklung einen Schritt weiter bringen, denn in den Konvergenzzonen des limbischen Systems und des Neocortex liegen die ‚höchsten Hirnzentren‘. In der Konvergenz mit rationalen Prozessen formt Emotion das spezifisch Menschliche ‚geistiger‘ Prozesse.“ (Vetter 2010, 209)

Der Hirnforscher Wolf Singer nimmt an, das Gehirn bekomme durch die Entwicklung von Modellen der Welt seine Struktur und künstlerische Betätigung oder auch Rezeption von Kunst halte Modelle bereit, die spezifische Strukturen haben, die auf anderem Weg nicht zu erlangen sind. Jene Strukturen sind nach Singer wesentlich, um die Fähigkeit auszubilden, auch komplexe Dinge zu veranschaulichen und letztlich fassbar zu machen. Da das Gehirn vor allem in jungen Jahren über eine hohe Plastizität verfügt, müssen die notwendigen Pfade in der Schulzeit gelegt werden: „Gerade weil die Gehirne in dieser frühen Entwicklungsphase noch sehr plastisch sind und die Regeln lernen müssen, die sie brauchen, um Kunst überhaupt verstehen zu können. Genauso wie sie eine Sprache mit ihren grammatikalischen Strukturen lernen müssen! Wenn sie die nicht gelernt haben, dann können sie sie nicht benutzen und sie können auch nicht verstehen, was in dieser Sprache ausgedrückt wird.“ (Singer 2008, 12) Im Verlauf der vorliegenden Studie werden an geeigneten Stellen Befunde der Neurowissenschaften aufgegriffen und im Kontext des hier entwickelten Erkenntnismodells diskutiert.

2.3 Die Bildwissenschaft als Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik

Mit der seit den 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts proklamierten Hinwendung zum Bild nimmt eine profunde, interdisziplinäre Bildwissenschaft ihren Anfang, die nicht zuletzt auch Formen der bildhaften Erkenntnis oder der Erkenntnis durch Bilder in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und die Kunstpädagogik vielfältig inspirierte. Bilder bestimmen zunehmend unsere, in weiten Teilen medial vermittelte und kommunizierte Wirklichkeit, so die These der Vertreter des Iconic Turn. Gottfried Boehm bemühte sich als einer der ersten Bildwissenschaftler im deutschsprachigen Raum um eine Klärung des Bildbegriffs. Er untersucht mit Mitteln der Philosophie Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten des Bildhaften und geht dabei von einer eigenen Logik der Bilder aus, die neben dem Feld der Begriffssprache existiert: „Jenseits der Spra-

⁶⁷ Genauere Ausführungen zu dieser These finden sich an späterer Stelle. Vgl. Kapitel I.6.3.1.

che existieren gewaltige Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klanges, der Geste, der Mimik und der Bewegung. Sie benötigen keine Nachbesserung oder nachträgliche Rechtfertigung durch das Wort. Der Logos ist eben nicht nur die Prädikation, die Verbalität und die Sprache. Sein Umkreis ist bedeutend weiter. Es gilt, ihn zu kultivieren.“ (Boehm 2004, 43) Boehms Beitrag zur Diskussion ist für das Vorhaben, den besonderen Erkenntnisaspekt im Feld der Kunst auszumachen, auch deshalb von besonderer Bedeutung, ja gewissermaßen paradigmatisch, weil er eine Hierarchie zwischen Begriff und Bild deutlich negiert und fordert, das Bild nicht mehr länger der Begriffssprache zu unterwerfen, sondern vielmehr „den Logos über seine eingeschränkte Verbalität hinaus, um die Potenz des Ikonischen“ (ebd. 30) zu erweitern und zu transformieren. In diesem Sinn prägte er auch den Begriff des „Iconic Turn“ spezifisch aus, der ursprünglich auf William Mitchell zurückgeht. Dabei spricht er nicht der naiven Sprachlosigkeit, dem puren unreflektierten Wohlgefallen das Wort, er meint eine reale Erweiterung des Feldes der Erkenntnis um die Aspekte der Bildlichkeit und deren eigene Sinnhaftigkeit. Gemeint ist ein Sinn, der auf einer eigenen, nämlich genuin bildnerischen Logik basiert. Einer Logik, die sich durch Akte der Wahrnehmung realisiert und nicht der Struktur sprachlicher Sätze folgt. Dabei formuliert er auch eine valide Gegenposition zu der erkenntnistheoretischen Annahme, nur was klar bestimmbar sei, könne als Erkenntnis oder gar als Realität aufgefasst werden. Er integriert das „Mannigfaltige, das Vieldeutige, Sinnliche und Mehrdeutige“ (ebd. 39) in den Diskurs, wenn er diese Aspekte als Definitionsmerkmale oder Grundmomente dessen, was ein Bild ausmacht, begreift.

2.3.1 Denken im unscharfen Kontinuum

In Anlehnung an die philosophische Tradition im Umgang mit Bildern versucht der Kunstwissenschaftler Hans Dieter Huber, die Sinnlichkeit des Wissens näher zu beleuchten. Sinnliches und nicht-sinnliches beziehungsweise abstraktes Denken durchdringen sich gegenseitig, bilden – so Huber – ein „unscharfes Kontinuum“ (Huber 2007a, 331): „Man könnte die Sprache der Neurophysiologie übernehmen und argumentieren, dass nicht-sinnliches Wissen, Logisches, Abstraktes, Begriffliches, Formales in das Feld des sinnlichen Wissens hinein projiziert und umgekehrt Sinnlich-Sensuelles, Nicht-Sprachliches, Körperliches, Unausdrückliches in den Bereich des Begrifflichen, Abstrakten, Formalen und Logischen einstrahlt“ (ebd. 331). Denken pendelt beständig zwischen den unterschiedlichen Polen etwa des Sinnlich-Leiblichen und der Abstraktion; jede Denkform führt immer zumindest auch Spuren der anderen Pole mit sich. Huber verortet Erkenntnisse der neuen Bildwissenschaften in einem anthropologischen Rahmen. Zeichnen versteht er dementsprechend als „intelligentes Begreifen sowohl der Welt wie auch des Zeichners selbst“ (Huber 2006, 40).

Mit dem Verweis auf die Beleuchtung kognitiver Vorgänge durch neurobiologische Untersuchungen zeigt Huber eine Lücke in der Grundlagenforschung auf. Er bemängelt, in der Kunstpädagogik keine Untersuchungen zum impliziten Lernen finden zu können. Damit sind diejenigen Bereiche eines Lernvorgangs gemeint, die sich ohne Beteiligung des Bewusstseins realisieren. Es geht hier um den Erwerb von Können, um „Wissen wie [...], knowing how“ (Huber 2007a, 323), etwa um Fertigkeiten, die zur Gestaltung unabdingbar

sind, wie der Einsatz raumdarstellender Mittel bei der Zeichnung. Charakteristisch für diese impliziten Vorgänge ist, dass sie sprachlich nur äußerst schwer zu fassen sind, da sie ja eben nicht auf der Ebene sprachlichen Denkens vollzogen werden. Diese Kenntnisse werden im prozeduralen Gedächtnis gespeichert (vgl. Kapitel 6.5.2).

Huber geht davon aus, dem Zeichnen müsse ein kognitiver Akt der „Bildsynthese“ vorausgegangen sein, so dass die Sinneseindrücke zunächst bildhaft repräsentiert werden und diese bildhaften Vorstellungen dann zu Papier gebracht werden. Dabei nimmt er an, dass „die bildhafte Synthese [...] kognitiv durch Synthetisierung, Schematisierung, Stereotypisierung und Stilisierung der erfahrenen Mannigfaltigkeit der umgebenden optischen Anordnung“ (Huber 2006, 47) geschieht. Hubers Überlegungen liefern keine konkreten Anhaltspunkte zur Wechselwirkung zwischen dem Akt des Zeichnens und der Herausbildung von Vorstellungen, obschon er betont, dass durch das Zeichnen spezifische Wahrnehmungswege aktiviert werden, die sich ohne das Zeichnen nicht entwickeln würden⁶⁸. „Indem er [der Mensch, AMS] zeichnen lernt, lernt er die Welt und sich selbst auf eine andere, gleichberechtigtere und relationalere Weise sehen.“ (ebd. 48)

2.4 Überleitung: Ist mit Kant und Schiller alles gesagt? Hypothese zur Ausgangslage

Im vorangegangenen Kapitel wurden exemplarisch Forschungsergebnisse von Untersuchungen oder Theorien zur Erkenntnis in kunstpädagogischen Kontexten dargestellt. Betrachtet man die vorliegende Forschung, so kann festgehalten werden, dass es sich vorwiegend um Querschnitte durch das vorhandene philosophische, pädagogische, psychologische oder auch neurobiologische Gebiet der Erkenntnisforschung oder um Studien zu einzelnen Aspekten im Zusammenhang mit der Frage nach Erkenntnis handelt.⁶⁹

Häufig finden sich chronologisch sortierte Darstellungen unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung des Phänomens der Erkenntnis oder stichpunktartige Hinweise. Der Verdienst dieser Ausarbeitungen liegt in der Skizzierung eines weiten Feldes möglicher Theorienstränge und Gedankenwege. Eine differenzierte, detaillierte Darstellung spezifischer Erkenntnismöglichkeiten der Kunst und der sich daraus ergebenden pädagogisch-didaktischen Ableitungen, wie das etwa Susanne Mahrenholz für die Musikpädagogik gelang⁷⁰, liegt derzeit für die Kunstpädagogik noch nicht vor und soll demnach hier versucht werden.

68 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Imagination findet sich bei Sowa 2012. Anhand zahlreicher Unterrichtsversuche und theoretischer Erörterungen untersucht Sowa den Zusammenhang zwischen geistiger Vorstellungsleistung und bildnerischer Manifestation.

69 Exemplarisch sei erneut auf die Ausarbeitungen von Aissen-Crewett 2000 und Norbert Vetter 2010 verwiesen.

70 Simone Mahrenholz verfasste 2000 eine Dissertationsschrift mit dem Titel: „Musik und Erkenntnis“. Darin wendet sie systematisch Nelson Goodmans Symboltheorie auf die Musik an und beschreibt musikalische Funktionen und die sich darin manifestierende erkenntnishafte Beziehung zur Welt.

2.4.1 Von Hüten und Schlangen oder die Bedrohung des bildhaften Denkens

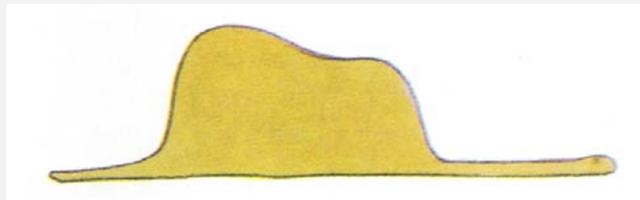
Antoine de Saint-Exupéry lässt sein viel zitiertes Buch „Der kleine Prinz“ mit der folgenden merk- und denkwürdigen Geschichte beginnen:

„Als ich sechs Jahre alt war, sah ich einmal in einem Buch über den Urwald, das ‚Erlebte Geschichten‘ hieß, ein prächtiges Bild. Es stellte eine Riesenschlange dar, wie sie ein Wildtier verschlang.

In dem Buche hieß es: ‚Die Boas verschlingen ihre Beute als Ganzes, ohne sie zu zerbeißen. Daraufhin können sie sich nicht mehr rühren und schlafen sechs Monate, um zu verdauen.‘

Ich habe damals viel über die Abenteuer des Dschungels nachgedacht, und ich vollendete mit einem Farbstift meine erste Zeichnung.

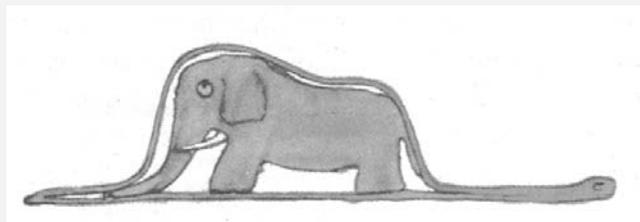
Meine Zeichnung Nr. 1. So sah sie aus:



Ich habe den großen Leuten mein Meisterwerk gezeigt und sie gefragt, ob ihnen meine Zeichnung nicht Angst mache.

Sie haben geantwortet: ‚Warum sollen wir vor einem Hut Angst haben?‘

Meine Zeichnung stellte aber keinen Hut dar. Sie stellte eine Riesenschlange dar, die einen Elefanten verdaut. Ich habe dann das Innere der Boa gezeichnet, um es den großen Leuten deutlich zu machen. Sie brauchen ja immer Erklärungen. Hier meine Zeichnung Nr. 2:



Die großen Leute haben mir geraten, mit den Zeichnungen von offenen oder geschlossenen Riesenschlangen aufzuhören und mich mehr für Geographie, Geschichte, Rechnen und Grammatik zu inte-

ressieren. So kam es, dass ich eine großartige Laufbahn, die eines Malers nämlich, bereits im Alter von sechs Jahren aufgab. Der Misserfolg meiner Zeichnungen Nr. 1 und Nr. 2 hatte mir den Mut genommen. Die großen Leute verstehen nie etwas von selbst, und für die Kinder ist es zu anstrengend, ihnen immer und immer wieder erklären zu müssen.“⁷¹

Diese Geschichte ist ein Lehrstück über Erkenntnis. In den Zeichnungen⁷² manifestiert sich eine Modellvorstellung, die durch das Nachdenken des Kindes gewonnen wurde. Man kann von einer individuellen *Erkenntnisgestalt* sprechen, denn dem, was erkannt wurde, wurde eine ganz reale Gestalt – die einer Riesenschlange – verliehen. Wir haben es also mit einer Form des entdeckend-forschenden Lernens zu tun, das eigenständige Annahmen zur Erklärung der Welt produziert und diese bildhaft festhält. Die Geschichte spiegelt ein Geschehen, das sich im übertragenen Sinn vielfach ganz ähnlich in den unterschiedlichsten Erziehungskontexten abspielen dürfte. Kindliche Welterklärungsmodelle werden nach und nach durch wissenschaftlich abgesicherte Erklärungen ersetzt (vgl. Mollenhauer 1998, 52 f.). Spätestens mit dem Eintritt in die Schule, teilweise auch schon in der Vorschulzeit werden Kinder mit der Aufforderung konfrontiert, solide, oft auch wissenschaftlich begründete Welterklärungen zu übernehmen. Der expandierende Markt für vermeintlich kindgerechte Wissenschaftsprodukte – Bücher, Lernprogramme, TV-Sendungen bis hin zu Lernveranstaltungen und Forschercamps – spricht eine deutliche Sprache.

Während die Fähigkeit zur Übernahme vorgefertigter Gedanken oder Modelle wächst, drohen Eigenaktivität, Kreativität und Imaginationsfähigkeit abzunehmen, denn die Bereiche, in denen Schüler ihre eigenen Interpretationen der Welt erarbeiten, die künstlerischen Fächer, fristen meist ein Schattendasein. „Wann immer auf die Schule von Interessengruppen neue Ansprüche zukommen, sind die künstlerischen Fächer sozusagen die Verfügungsmasse.“ (Otto 1998, 73) Gunter Ottos trister Befund muss leider auch im Jahr 2014 bestätigt werden. In der Schulpraxis ist die Erkenntnis, dass künstlerische Bildung einen wesentlichen Anteil zur Weltgestaltung, und damit auch zur Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme, leisten könnte⁷³, noch lange nicht angekommen.

71 Textauszug mit Abbildungen: Saint-Exupéry 2014, 7f.

72 Die Tatsache, dass es sich bei dieser Zeichnung wohl kaum um eine echte Kinderzeichnung, sondern um die Veranschaulichung eines erwachsenen Autors, also genau genommen um das Imitat einer Kinderzeichnung handelt, soll erwähnt, aber nicht weiter beachtet werden. Es geht mir hier nicht um eine gezielte Analyse von Kinderzeichnungen, sondern um die inhaltliche Essenz der Geschichte, die sich auch anhand der Zeichnungen von Antoine de Saint-Exupéry vermittelt.

73 Auf einer Tagung im Jahr 2006 betonte der Generaldirektor der Unesco: „In einer Welt, die mit zahlreichen neuen globalen Problemen konfrontiert ist, sind Kreativität, Imaginationsfähigkeit und geistige Flexibilität grundlegende Kompetenzen. Gerade solche Eigenschaften können durch Kunsterziehung entwickelt werden. Die künstlerische oder kulturelle Bildung ist daher ebenso wichtig wie die Entwicklung technologischer und wissenschaftlicher Fähigkeiten.“ (Maturana, zit. nach Rittelmeyer 2010, 9)

Nun ist weder gegen Geografie, Geschichte, Mathematik oder Grammatik etwas einzuwenden und die Übernahme konsensfähiger theoretischer Erklärungsmodelle kann mit Fug und Recht als sinnvolle Entwicklungsaufgabe betrachtet werden (vgl. Schirmer 2013, 286 f.). Problematisch ist jedoch die beinahe ausschließliche Pflege theoretischer Erkenntnisformen im Schulkontext und die daraus oft resultierende Gleichsetzung von Erkenntnis und Wissen sowie die Vernachlässigung oder gar Negierung anderer Wege des Erkennens im schulischen Kontext. Die Frage nach der Nahrungsaufnahme der Schlange kann eben auf ganz unterschiedlichen Wegen und mit diversen Zielen bearbeitet werden. Neben der universal gültigen biologischen Erklärung könnte das poetische Bild mit seiner metaphorischen Ausdruckskraft bestehen bleiben.

Horst Rumpfs Plädoyer für „eine Pädagogik *symbolischer Formen*, in der statt einer einseitigen Ausbildung der Rationalität Formen der Weltaneignung kultiviert werden“ (zit. nach Nießeler 2003, 12), soll daher hier nicht nur Zustimmung erfahren, sondern im Folgenden zum Kernpunkt der Auseinandersetzung werden.

Auch wenn sich begriffsgeschichtlich ein rein theoretisches Verständnis von Erkenntnis durchgesetzt hat, so lässt sich wohlbegründet behaupten, dass es unterschiedliche Formen der Erkenntnis gibt. Im Folgenden soll von *Erkenntnisgestalten* die Rede sein, denn der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, Erkennen sei ein aktiver Gestaltungsprozess, der zu diversen Formen – neben Begriffen sind dies eben auch bildhafte Gestalten – auskristallisieren kann. Erkenntnisgestalt soll also als Vorstellungsgebilde verstanden werden, das auf der Suche nach einer symbolischen Repräsentation einen Formungsprozess durchlaufen hat und dadurch mit Gewissheiten versehen, geklärt und bestätigt wurde. Nachdem die Vorstellungen sich aus unterschiedlichen Quellen bilden und dann im Formungsprozess unterschiedlich weiter verarbeitet werden, können Erkenntnisgestalten ganz unterschiedlichen Charakter annehmen. Wird beispielsweise eine zunächst vage Vorstellung über die Verdauung von Nahrung durch wissenschaftliche Auseinandersetzung in eine chemische Formel überführt, die die Aktivität der Magensäure erklärt, so steht am Ende eine Erkenntnisgestalt von hoher Eindeutigkeit und geschlossenem Charakter. Eine ganz andere Form nimmt die Erkenntnisgestalt an, wenn ein künstlerischer Vorstellungs- und Erkenntnisprozess verläuft.⁷⁴

74 Eine Begründung dieser These erfolgt sukzessive.

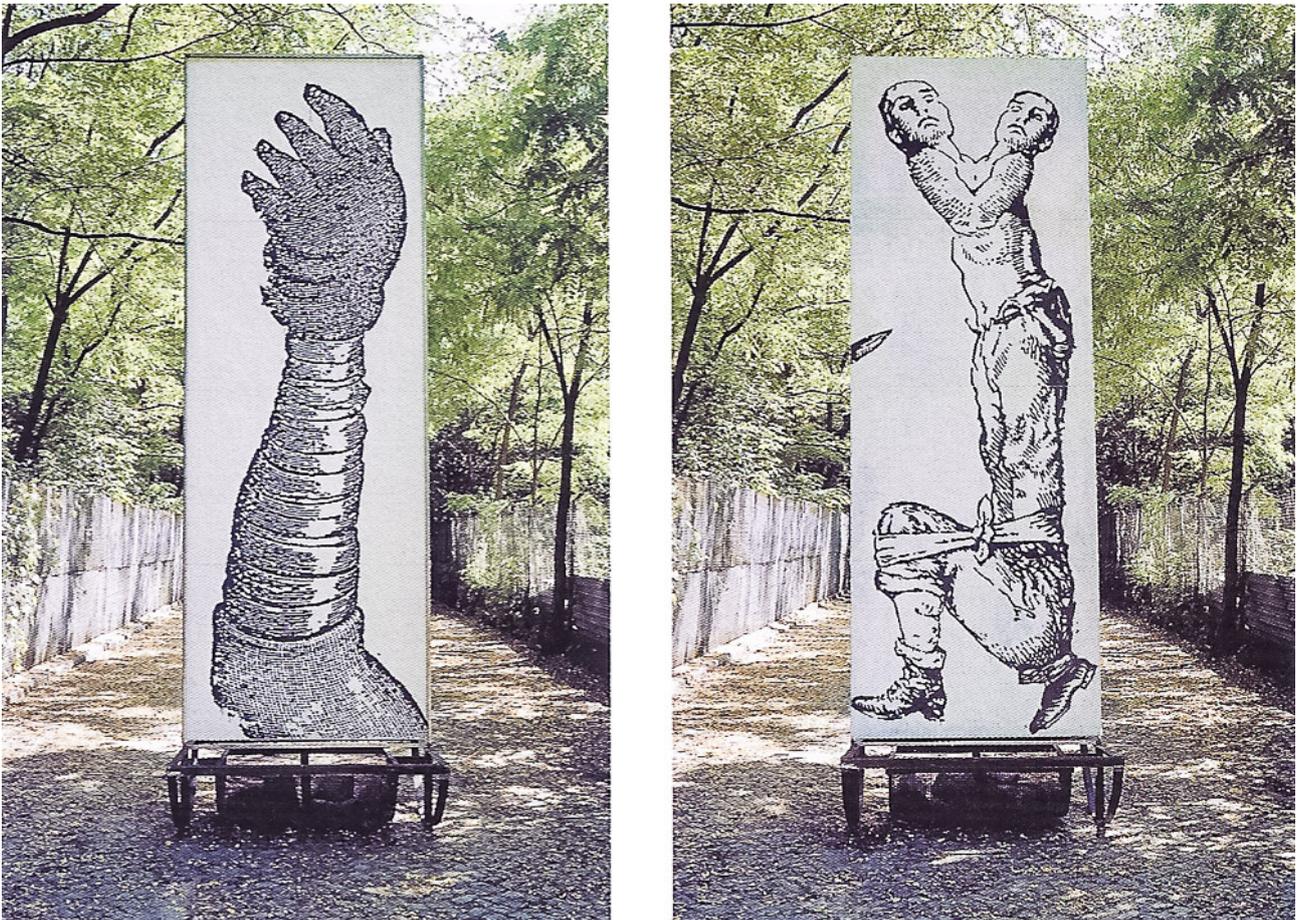


Abbildung 2: Via Lewandowsky: Gefrorene Glieder brechen leicht. 1988

Für seine frühen Werke verwendet der Künstler Via Lewandowsky Vorlagen aus medizinischen Büchern. Er versucht bewusst, den objektiven Charakter des Stils der Abbildungen beizubehalten, findet aber gänzlich neue Motive, indem er die dargestellten Körper zerstückelt und neu zusammenfügt. Auf diesem Weg entwirft er metaphorische Gestalten, welchen er häufig durch eine monumentalisierende Größe zusätzliche Intensität verleiht. Über sein Erkenntnisinteresse sagt der Künstler: „Es gibt das Interesse daran, Bildwelten zu schaffen, die uns wieder wegführen von dem Eigentlichen, was man da sieht. Man sieht natürlich Körper und geformte Körper, aber mein Interesse liegt eigentlich hinter dem Körper, hinter dem, was wir empfinden. Wenn wir ein Gesicht sehen, denken wir ja nicht vordergründig an das Gesicht, sondern sehen die Person A oder B, oder sehen Freude oder sehen einen Ausdruck oder ein Gefühl, und das ist eigentlich auch das Interesse bei dem Spiel mit den Körperteilen. Mich interessiert das, was hinter dem Körper ist, was der Ausdruck, die Gestik ist, was an Poesie dahinter steht, an den Dingen, die wir sozusagen im Gehirn verankert haben, an Erkennbarkeit, Lesbarkeit an Ausdruck, Stimmung usw.“ (Lewandowsky, zit. nach Witzgall 2003, 466)

Es ist anzunehmen, dass der Künstler durch die bildnerischen Prozesse zu subjektiv bestimmten, vieldeutigen und daher offenen Erkenntnisgestalten kommt.

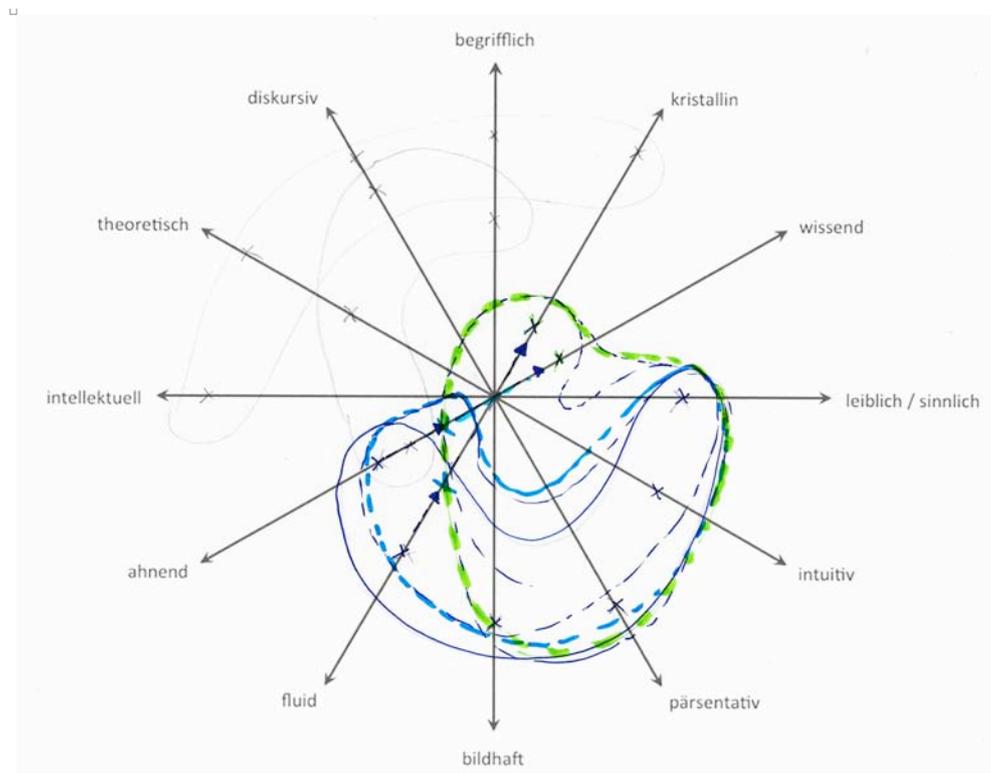
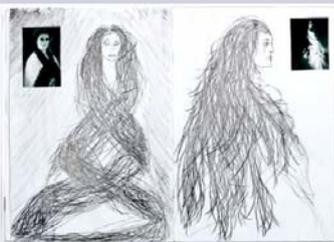


Abbildung 3: Grafik zur Verortung der Erkenntnisgestalten

Erkenntnisgestalten pendeln zwischen verschiedenen Polen und erhalten ihren Charakter indem sie bestimmte Orte innerhalb dieses Netzes belegen, also spezifische Qualitäten mehr oder weniger deutlich haben. Die vorangestellte Grafik, die freilich nur als Hilfskonstrukt zur Veranschaulichung verstanden werden darf, kann in diesem Sinn als ein Koordinatensystem gelesen werden, innerhalb dessen bestimmte Gewichtungen nachvollziehbar gemacht werden können. Der von Hans Dieter Huber verwendete Begriff des „unscharfen Kontinuums“ (Huber 2007a, 331) – er wurde zuvor ausgeführt – kann hier Anwendung finden. Die Erkenntnisgestalten können kaum auf einen der genannten Aspekte festgelegt werden, sondern bewegen sich kontinuierlich zwischen den Polen fort. Eine Kategorisierung, wie sie hier getroffen wird, dient der Vereinfachung und Klärung des Phänomens, kann aber nur als Annäherung verstanden werden. Huber betont, zwischen sinnlichem und nicht-sinnlichem Wissen – einem Begriffspaar, das hier im Bezug auf Erkenntnis auch Verwendung findet – herrsche eine permanente Übergänglichkeit. Die sprachliche Trennung erklärt er als faktische Notwendigkeit zur Vermittlung eines Gedankens, die aber in dieser Festlegung in der konkreten Praxis nicht so rigide gesehen werden könne. Weder kann Wissen nur sinnlich, noch kann es gänzlich nicht-sinnlich sein: „Somit wird deutlich, dass selbst das rationalste, logischste und formalste Denken immer noch einen winzigen und unscharfen Rest an Sinnlichkeit enthält und umgekehrt das sinnlichste, anschaulichste und begriffslöseste Schauen, Staunen oder in den Wellen-der-Sinnlichkeit-Schwimmen einen noch so winzigen Rest an abstraktem, logischem, formalem oder begrifflichem Denkens enthält“ (ebd. 331).

Dem Folgenden soll die Annahme vorangestellt werden, dass wir es im Feld der Kunst per se mit *lebendigen* Erkenntnisgestalten zu tun haben, das heißt mit solchen, die sich durch ihren offenen, unbestimmten, auch rätselhaften Charakter auszeichnen. Künstlerische Erkenntnisgestalten sind in besonderem Maß sinnlich codiert und basieren auf leiblicher Repräsentation. Mit der vorliegenden Arbeit soll zunächst die prinzipielle Möglichkeit einer lebendigen Erkenntnisgestalt theoretisch entworfen werden, bevor diese dann inhaltlich skizziert wird. Die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer dient dabei als Basistheorie, da hier eine Erkenntnistheorie grundgelegt ist, die gerade die Unterschiedlichkeit der Erkenntnisgestalten erfasst und theoretisch begründet. Dass Ernst Cassirer in der Kunstpädagogik immer wieder zitiert wurde und wird, stellt meines Erachtens kein Hindernis dar, da die Thematisierung über einige Fragmente seiner Erkenntnistheorie bislang nicht hinausging (vgl. Fußnote 76). Eine ausführliche allgemeinpädagogische Reflexion von Cassirers Kulturphilosophie lieferte Andreas Nießeler 2003⁷⁵. Eine kunstpädagogische Sichtung der Philosophie der symbolischen Formen sowie die Formulierung von Ableitungen, wie die symbolische Form Kunst zu charakterisieren und zu unterrichten sein könnte, steht noch aus. Insofern versucht die vorliegende Studie auch, das von Gunter Otto begonnene Vorhaben wieder aufzunehmen, ästhetisches Verhalten als erkenntnishaften „Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens“ (Otto 1991, 146) zu untersuchen.



Fallstudie Judith zeichnet anschaulich den bisweilen beschwerlichen Weg von konventionalisierten Sicht- und Darstellungsweisen zu einem subjektiven bildnerischen Statement nach.

Vgl. Teil II, Kapitel 2

75 Nießeler, Andreas: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003.

3 Symbolbildung als Erkenntnisprozess - Darstellung und Überlegungen zu Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen

3.1 Der erkennende Geist ist symbolbildend

Mit der Philosophie der symbolischen Formen legte der Philosoph Ernst Cassirer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Grundstein zu einer Erkenntnistheorie, die alle Formen menschlichen Ausdrucks als Formen des Weltverstehens anerkennt. In der pädagogischen und kunstpädagogischen Literatur finden sich häufig Verweise auf Ernst Cassirers Philosophie die allerdings vorwiegend allgemeinen Charakter haben.⁷⁶

Zentraler Aspekt in Cassirers Ansatz ist die Kritik „gegenüber dem Absolutheitsanspruch rationaler Erkenntnis“ (Schneider 1998, 88), welchem er die Forderung gegenüberstellt, alle in der Menschheitsgeschichte aufgetretenen Formen des Erkennens in den Fokus der Wissenschaft zu rücken, also auch menschliche Äußerungen, die durch das engmaschige Raster jenes von ihm kritisierten Ratiobegriffs fallen. Im Akt der Symbolisierung, der bei Cassirer von der leiblichen Geste bis zur wissenschaftlichen Formel reicht, findet er ein weites Spektrum menschlicher Geistesleistung vor, das er systematisch beobachtet, beschreibt und untersucht. „Ihm geht es ebenso sehr darum, dass sich die Sinnständigkeit der Symbolisierung nicht auf eine einzige Gestaltungsweise zurückführen lässt, sondern sich in einer Pluralität von Gestaltungsweisen auslegt – wie um die Einsicht, dass diese Pluralität nicht in einer chaotischen und beliebigen Unendlichkeit, sondern in einem gegliederten, irgendwie systematischen Zusammenhang besteht [...]“ (Recki 2010).⁷⁷ Jene, einer bestimmten Regelmäßigkeit folgenden und zugleich diese hervorbringenden Ausdrucksgebiete, die sich zu je eigenen Sachgebieten oder Erkenntnisdimensionen zusammenführen lassen, nennt Cassirer „symbolische Formen“. Beispielhaft für jene symbolischen Formen untersucht er Mythos, Kunst, Sprache und Wissenschaft, um die Vielfältigkeit menschlicher Geistesleistung zu erfassen und eine Grundstruktur, eine „Art Grammatik der symbolischen Funktion als solche“ (Cassirer, zit. nach Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, 175) aufzuzeigen. Symbole sind hier die vielfältigen Medien des Geistes, die sich als Bilder, Gestalten, Begriffe oder Formeln manifestieren. Für einen kunstpädagogischen Blick auf das Phänomen des Erkenntnisvermögens ist diese Modellvorstellung meines Erachtens besonders gewinnbringend, da es Cassirer gelingt, die unterschiedlichen Passungen zwischen Welt und Individuum als erkenntnishafte Akte vorzustellen, ohne

76 Exemplarisch können genannt werden: Legler 2005, 33; Otto 1991, 1145 f. und Kirchner 2009, 98 f.

77 Das Werk des Philosophen Ernst Cassirer in der Hamburger Ausgabe. Online: <http://www.warburg-haus.de/eca/bericht.html> (aufgerufen am 25.08.2010).

eine Denkform als „absolute Perspektive auf die Welt“ (Welsch 2012, 130) an die Spitze zu stellen. Die Philosophie der symbolischen Formen betont die Unterschiedlichkeit der Weltzugriffe und macht damit auch unterschiedliche Ausprägung des Dichteverhältnisses zwischen Welt und Subjekt – oder, wie es Welsch formuliert, der „Weltgemäßheit“ (ebd. 124) – deutlich.

Cassirer entwickelt damit eine Erkenntnistheorie, die in ihrer Spannweite über den Rationalitätsbegriff des Positivismus hinaus geht (vgl. Dessì Schmid 2011, 71 f.). Im Anschluss an Immanuel Kant differenziert er Bausteine des Erkenntnisvermögens und entwirft mit Blick auf die Vielfalt menschlich-kultureller Wirklichkeiten eine Philosophie, die es ermöglicht, alle schöpferischen Momente des Menschen, in ihrer Gesamtheit, als geistige und erkenntnishafte Akte zu umfassen (vgl. Renz 2012, 116 f.). Im Unterschied zu dem etwa zeitgleich an Bedeutung gewinnenden psychoanalytischen Menschenbild ist es nicht Cassirers Anliegen, die Tiefenschichten des Erlebens aufzudecken, wie das Freud mit seinen Untersuchungen zum Unterbewussten und Vor-Bewussten tat (vgl. Köhler 2007, 27 f.) Während Freud den Menschen in seiner psychisch-geistigen Verfasstheit erforschte und Wege suchte, individuelles Leid zu erklären und zu therapieren, lag Cassirers Augenmerk auf den prinzipiellen Möglichkeiten, die der Geist zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit hat (vgl. Renz 2012, 115). Statt nach unterschiedlichen Graden der Vernunftbeteiligung zu suchen, betrachtet Cassirer alle menschlichen Ausdruckserzeugnisse als erkenntnishafte Manifestationen eines aktiven, welter-schließenden Geistes. Mythen sind für ihn ebenso valide Erklärungsmodelle von Welt wie wissenschaftliche Abhandlungen. Akte der Sinnstiftung und Be-Deutung können mit der Philosophie der symbolischen Formen also auch in jenen Bereichen gefunden und gedacht werden, die man als „prälogische Formen sinnlicher Wirklichkeitsaneignung“ (Schneider 1998, 89) bezeichnen könnte. In diesem Sinn wird darzulegen sein, wie und unter welchen Bedingungen sich sinnliche Wirklichkeitsaneignung in bildnerischen Prozessen realisiert und Gestalt annimmt. Der Denkraum, den Cassirers Philosophie eröffnet, soll gewissermaßen das Fundament darstellen, auf welchem jene Akte der Erschließung von Welt, die sich im bildnerischen Gestalten realisieren, als Akte der Erkenntnis betrachtet werden können.

Cassirer versteht seine Philosophie der symbolischen Formen als „Formenlehre des Geistes“. Was hier metaphorisch scheint, ist in Cassirers Philosophie ganz buchstäblich zu verstehen, geht es ihm doch um eine Untersuchung der diversen Formen, die der Geist gestalten kann, sowie um jene Formen, die der menschliche Geist durch sein Gestalten annimmt. Hier liegt ein entscheidendes Moment, denn für Cassirer ist Kultur eine Hervorbringung des menschlichen Geistes, die ihrerseits dem Geist Form gibt. „Erkenntnis wird in dieser Kulturphilosophie nicht lediglich als Prozess wissenschaftlichen Begreifens beziehungsweise Erklärens, sondern darüber hinaus als eine geistige Tätigkeit des Weltaufbaus begriffen. Diese geistigen Tätigkeiten verdichtet Cassirer im zentralen Begriff seiner Kulturphilosophie, den symbolischen Formen. Sie werden als Funktionen oder Energien des Geistes aufgefasst, die einen geistigen Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen knüpfen. Indem Cassirer darin einen immanenten Erkenntnisprozess niedergelegt findet, ist die Erkenntnis als Praxis und damit als kulturschöpferischer Vorgang gedacht.“ (Woldt 2012, 119) Die

Formung des Geistes durch die kulturelle Entwicklung führt diesen von der Abhängigkeit zur Freiheit, so Cassirers kulturoptimistische Grundannahme. Auch hierin unterscheidet sich diese Philosophie deutlich vom psychoanalytischen Menschenbild. Stellte Freud den freien Geist des Menschen durch den großen Einfluss, den er den Trieben zumaß, infrage, so findet Cassirer zu einem Verständnis des Menschen, das den zur Freiheit fähigen Geist in seiner sozio-kulturellen Bedingtheit zum Zentrum erklärt (vgl. Köhler 2007). Eine differenzierte Thematisierung individueller psychischer Aspekte im Erkenntnisgeschehen findet man in Cassirers Philosophie nicht. Das entspricht, wie an späterer Stelle zu erklären sein wird, nicht seinem Anspruch als Kulturphilosoph.⁷⁸

Wenn sich die Philosophie der symbolischen Formen um Gestaltungs- und Formungsprozesse des Geistes dreht, so ist per se ein pädagogisches Thema angesprochen. Die begriffliche sowie inhaltliche Nähe zu dem hier zu untersuchenden Gebiet liegt auf der Hand, denn im Feld der Kunst geht es ganz buchstäblich um Form und Gestalt und die (Kunst-)Pädagogik ist um Formungsprozesse des Geistes bemüht. Damit sind selbsttätige Schöpfungsbewegungen im Medium der kulturellen Formen gemeint und keineswegs die Instrumentalisierung des Intellekts etwa im Stil manipulativer Kognitionstrainingsprogramme (vgl. Baumgartner 2011, 295). Der Pädagoge Andreas Nießeler geht davon aus, dass sich durch kulturelle Bildung „im Menschen eine zweite Genesis ereignet“ (Nießeler 2003, 44). Formung aber kann in einem pädagogischen Verständnis, das sich dem humanistischen Ideal der Freiheit verpflichtet, nur als Selbstgestaltung vertreten werden. Gestaltungsprozesse sind generell Prozesse der Formgebung, in ihnen realisiert sich der Akt der wechselseitigen Prägung zwischen Geist und Ausdrucksgestalt. Mit einer dieser Formen des Geistes haben wir es ganz konkret bei bildnerischen Gestaltungen zu tun. Auch diese sind auf der einen Seite Ergebnis einer (mehr oder weniger intensiven) geistigen Leistung und formen auf der anderen Seite ihren Schöpfer in seiner Fähigkeit wahrzunehmen, zu formen, zu denken, zu schaffen.

Auch in der Methodik, in den Wegen des Forschens und Denkens, die Cassirer einschlägt, scheinen geeignete Möglichkeiten auf, des hier zu untersuchenden Phänomens der Erkenntnis in bildnerischen Prozessen habhaft zu werden. So gelingt es Cassirer über die Rückführung der Problemstellung auf die konkreten lebensweltlichen Gegebenheiten, eine universale Theorie menschlicher Geistesleistung zu entwerfen, die von rituellen Tänzen bis hin zu komplexen mathematischen Modellen reicht. Der Universalismus, den Cassirer an den Tag legt, erscheint allerdings bisweilen problematisch. Im Detail scheint die fachwissenschaftliche Basis

78 Im Kontext des hier verhandelten Phänomens kann der Frage, inwieweit psychische Aspekte innerhalb eines Erkenntnismodells berücksichtigt werden müssten, nicht nachgegangen werden. Für mein Forschungsanliegen ist diese Frage nachrangig. Vgl. Textteil II, „Vorbemerkung“.

seiner Studien etwas dünn, was sich in zum Teil fragwürdigen Inhalten äußert. So könnten die Schlussfolgerungen, die Cassirer aus seinen Beobachtungen zu menschlichen Ritualen zieht, etwa aus der Perspektive der Religionswissenschaft durchaus kritisiert werden (vgl. Richter 2012, 131). Gleiches gilt für seine Ausführungen zur Kunst. Auch hier finden sich keine detaillierten fachwissenschaftlichen Ausführungen zu den Phänomenen, wie sie etwa von einem Wissenschaftler der Kunstgeschichte zu erwarten wären. Dieses Defizit erklärt sich aus dem prinzipiellen Anliegen, das Cassirer verfolgt. Darin kann es ihm nicht um differenzierte Einzelanalysen gehen, sondern um einen differenzierten Blick auf grundsätzliche Phänomene.

Cassirer beginnt seine Gedanken stets bei konkreten Beobachtungen zu den menschlichen Geistesleistungen, die er im Sinn der phänomenologischen Rekonstruktion interpretiert.⁷⁹ Er kommt zu dem Ergebnis, Erkenntnis finde immer dort statt, wo die Dinge, die uns begegnen, durch Symbole in eine Ordnung überführt und geistig verhandelbar werden. Im bildnerischen Prozess leuchtet Erkenntnis auf, wenn ein zuvor im Bezug auf die Bedeutung unspezifisches Material eine Gestalt erhält und zum Bedeutungsträger wird.⁸⁰ Auch die Art und Weise, wie Cassirer bisweilen labyrinthartige Inhalte und Gedanken vernetzt, scheint dem fluiden, vielschichtigen Erkenntnismodell, das dieser Arbeit zugrunde liegt, besonders dienlich.

Letztlich soll es mit dem Rückgriff auf die Philosophie Ernst Cassirers gelingen, das Verständnis von Kognition zu erweitern, indem ein differenziertes Bild des menschlichen Geistes und dessen Leistungen entworfen wird. Dabei zeichnet Cassirers Denken auch ein Crossover verschiedener Theorien vor, da die Philosophie der symbolischen Formen sowohl als kulturwissenschaftliche Untersuchung als auch als semantische Zeichentheorie oder auch als phänomenologische Erkenntnistheorie gelesen werden kann (vgl. Woldt 2012, 121). Eine deutliche Parallele zur Phänomenologie ergibt sich beispielsweise in dem Mensch-Welt-Verhältnis, das Cassirer als ein kulturell gefärbtes Changieren zwischen Subjekt und Objekt beschreibt. Er bezieht damit ähnlich wie Merleau-Ponty⁸¹ eine Position zwischen Subjektivismus und Objektivismus, zwischen Idealismus und Empirismus.⁸²

79 Für den empirischen Teil dieser Arbeit wird ein ähnliches Vorgehen versucht. Siehe. II.1.1.

80 Diese in ihrer Komprimiertheit möglicherweise schwer verständliche These wird im folgenden Text gedanklich hergeleitet und anschaulich untermauert.

81 Eine ausführliche Thematisierung der Leibphänomenologie von Maurice Merleau-Ponty erfolgt an späterer Stelle. Vgl. Kapitel I.6.3.

82 „Der Haupterwerb der Phänomenologie dürfte die in ihrem Begriff von Welt und Vernunft geglückte Verbindung äußersten Subjektivismus und äußersten Objektivismus sein. Rationalität bemisst sich nach diesem Begriff genau an der Erfahrung, in der sie sich enthüllt. Dass es sie gibt, besagt, dass Perspektiven sich kreuzen, Wahrnehmungen sich bestätigen und ein Sinn erscheint. Doch ist dieser Sinn nicht für sich zu setzen und umzudeuten in absoluten Geist oder Welt im Sinne des Realismus. Die phänomenologische Welt ist nicht reines Sein, sondern Sinn der durchscheint im Schnittpunkt meiner Erfahrung wie in dem der meinigen und der Erfahrungen Anderer durch dieser aller Zusammenspiel, untrennbar also von Subjektivität und Intersubjektivität, die durch Übernahme vergange-

In diesem vielschichtigen methodischen Zugriff werden Denkwege zusammengeführt und verknüpft. Um dem Phänomen der Erkenntnis in bildnerischen Prozessen nachzugehen, soll diese Denkform zum Vorbild genommen werden, denn im weiten Umfeld der Kunst geht es doch stets um mehrdimensionale, sich einer genaueren Bestimmung häufig per se entziehende Phänomene, die nicht nur Kreuz- und Quer-Denken, sondern Denken in jeder nur vorstellbaren Dimension einfordern. Schließlich sollen die komplexen Gespinste bildnerischer und künstlerischer Strategien nicht der *schönen Geradheit des rationalen Denkens* (vgl. Foucault 1969, 50) angepasst, sondern geistvoll beleuchtet werden.

3.2 Von Siegeln, Abdrücken und Siegelschnitzern: der Akt der Symbolbildung

„Die kulturellen Symbolismen sind in dieser Sicht nicht nur die äußeren Instrumente der geistigen Artikulation, sondern prägen unser geistiges Leben auch in seinem Innersten – bis hin zur ‚Innerlichkeit‘ unseres Selbstbewusstseins und unserer ‚Subjektivität‘“ (Schwemmer 1997, 11), schreibt der Kulturphilosoph Oswald Schwemmer in seinem Buch „Die kulturelle Existenz des Menschen“, in welchem er sich auch auf Cassirers Philosophie bezieht. Dieses Zitat kann als Kern der Philosophie der symbolischen Formen gelesen werden⁸³, stellt diese doch eine differenzierte Untersuchung der wechselseitigen Entwicklung von Symbolismen und menschlichem Geist in diversen Kulturräumen dar. Im Akt der Symbolbildung findet der Mensch nicht nur Mittel zur Kommunikation mit der Welt, er begreift und be-deutet diese ganz buchstäblich durch das Medium seiner Symbole und entwirft sich in diesem Prozess selbst. Je vielschichtiger und reicher das Spektrum der symbolischen Formen, um so reicher und vielseitiger das Weltbild, das sich dem Erkennenden offenbart. In diesem Sinn fordert Cassirer, den Menschen als „animal symbolicum“ (Cassirer Vüdm, 51) zu begreifen, als Wesen, das sich durch seine Fähigkeit, Symbole zu bilden und zu verwenden, von den Tieren unterscheidet. Der Mensch ist demnach das einzige Wesen, das sich durch seine Intelligenz und Fantasie vom unmittelbaren Erleben distanzieren und sich in symbolisch gebildeten Denkräumen bewegen kann. Dabei bringt Cassirer einen Symbolbegriff in Anschlag, der sich von dem allgemein gebräuchlichen Symbolbegriff unterscheidet. Spricht man landläufig dann von einem Symbol, wenn wir es mit einem meist bildhaften Zeichen mit klar zugewiesener Bedeutung zu tun haben, etwa einem Herz oder einem Kreuz, ist bei Cassirer jede Form der geistigen Repräsentation gemeint. Symbolische Repräsentationen können bildhaft oder begrifflich verfasst sein; sie umfassen ein weites Feld von der körperlichen Ausdrucksgeste bis hin zur mathematischen Formel: „Wo immer etwas eine Ausdrucksqualität hat, wo es etwas besagt, und wo dieses Etwas

ner in gegenwärtige wie der Erfahrung Anderer in die meine zu einer Einheit sich bilden.“ (Merleau-Ponty 1965, 17)

83 „In jedem von ihm frei entworfenen Zeichen erfasst der Geist den ‚Gegenstand‘, indem er dabei zugleich sich selbst und die eigene Gesetzlichkeit seines Bildens erfasst.“ (Cassirer PSF I, 26)

eine dingliche, eine sinnlich präsente Form besitzt, handelt es sich um ein Symbol. Die Wörter unserer Sprache und auch schon die Laute in den Wörtern, die Bilder, die uns umgeben, ebenso die Ausdrucksformen unserer Mimik, Gestik und Körperhaltung – all dies sind Symbole“ (Schwemmer 2006, 1). Nun könnte man kritisch einwenden, Beobachtungen und Experimente mit Tieren zeigten, dass viele Lebewesen – zum Beispiel die Honigbiene mit ihrer Tanzsprache – anhand von Mimik und ritualisierten Bewegungsabläufen kommunizieren. Aus dieser Perspektive scheint die Fähigkeit zur Symbolbildung als Alleinstellungsmerkmal des Menschen infrage gestellt zu sein. Auch wenn die Abgrenzung des genuin Menschlichen vom Tier nicht im Fokus meiner Fragestellung steht und deshalb hier nicht vertieft werden soll, gehe ich doch davon aus, dass mit dem Begriff *Symbol* im hier verwendeten Sinn etwas gemeint ist, das deutlich von der zeichenhaften Sprache der Tiere zu unterscheiden ist. Sicher kann man Tieren die Fähigkeit nicht absprechen, sich anhand von Ausdrucksgesten unterschiedlicher Komplexität zu verständigen. Man könnte wohl auch von einer Art elementarem Wissen über die Wirksamkeit dieser Gesten sprechen, die man auch als einfache Form der Vernunft interpretieren könnte, denn Tieren ist es möglich, einfache Schlüsse zu ziehen und aufgrund dieser Schlüsse zu handeln (vgl. Schäftlein 2009, 10 f.). Das Eindringen dieser Ausdrucksgesten in das geistige Feld des Bewusstseins, das für Cassirers Symbolbegriff zentral ist, nehme ich für Tiere nicht an. Dies macht aber den Unterschied zwischen einem einfachen Zeichen und einem, das Sein des Menschen bestimmenden Symbol aus.⁸⁴ Das Symbol, das sowohl materielles Zeichen als auch immaterielle Repräsentation ist, ist dem Bewusstsein des Menschen in unterschiedlichen Graden zugänglich. Indem nun aber Bedeutungskomplexe als symbolische Repräsentationen vor das Bewusstsein treten können, wirken sie auf die Haltungen und Einstellungen des Individuums ein und initiieren letztlich Welt- und Selbstbewusstsein.⁸⁵

84 Ausführungen zur anthropologischen Differenz finden sich auch bei: Schwemmer 2005, 47 f.

85 Diese hier zunächst stark vereinfachte Darstellung wird im Verlauf der nachfolgenden Ausführungen ausdifferenziert und geklärt.

Exkurs: Die Enzyklopädie im Wald oder:

Wie die symbolische Repräsentation beim Begreifen von Welt hilft.

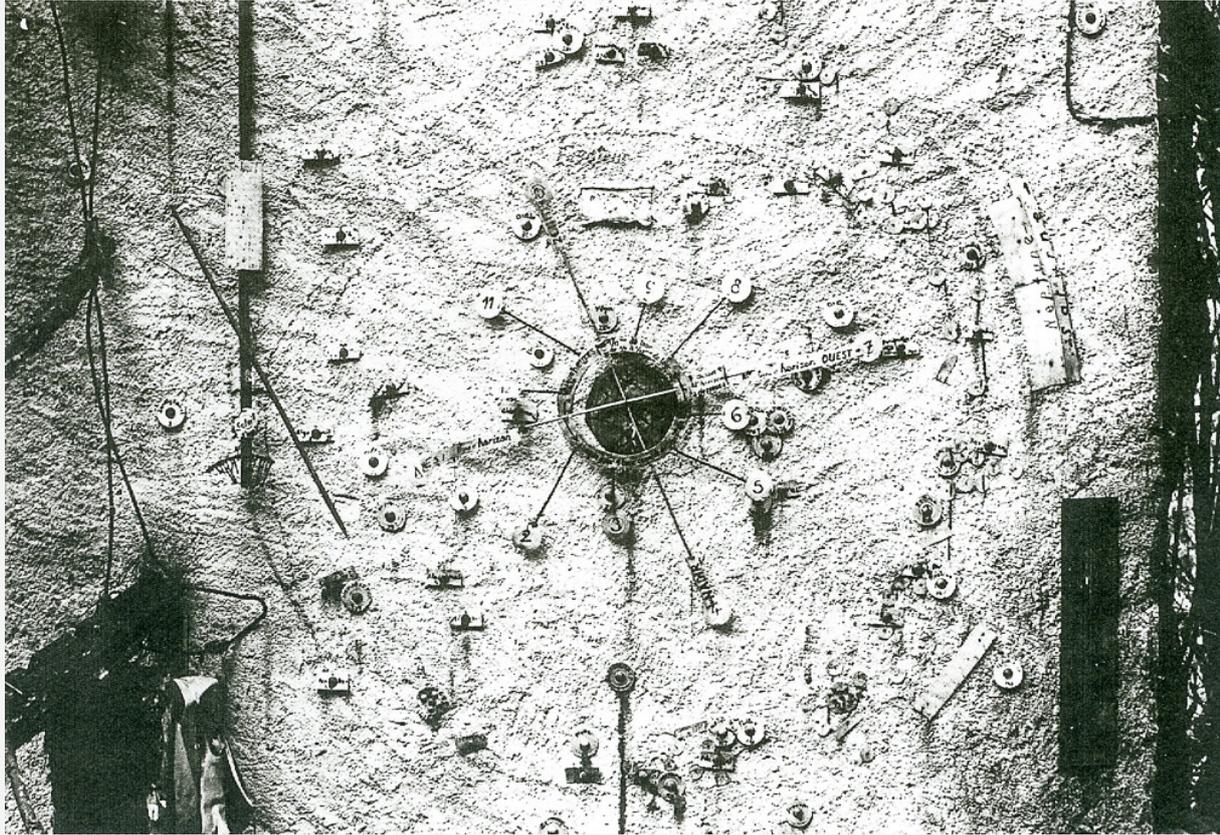


Abbildung 4: Installation an der Hauswand aus dem Garten von Armand Schulthess

„Die ganze Fassade überzog sich mit einer Fülle von Lockungen aller Art, ausgestellt, gezeichnet, aufgehängt oder mit Nägeln und Wäscheklammern befestigt [...] Wir erblickten zuerst einen großen Sternenhimmel, bestehend aus mehreren blau ausgezogenen Kreisen mit den Namen der Zeichen des Tierkreises: Wassermann, Steinbock, Schütze usw. Eine Anhäufung altgoldener Eisenspäne stellte die Sonne dar, eine Sichel aus Aluminium den Mond. Böden von Nescafébüchsen, mit alten Militärknöpfen geschmückt, enthüllten einzeln die geheimnisvollen Namen von Sternen: Vega, Capella, Atair, Agena, Mizar, Sirius. Für die Planeten Jupiter und Uranus hatten zwei hübsche Christbaumkugeln herhalten müssen. Saturn war ein silbriger Globus im Zentrum eines Kartonrings, Mars ein orangefarbener Kinderball, Pluto ein weißer, Venus ein blauer, und Merkur begnügte sich mit einer Kugel aus Silberpapierchen [...] Wir konnten sogar ablesen, wie oft die Planeten am Firmament erscheinen [...] Im Zentrum dieses Weltalls, das den schwindelerregenden Titel trug: Der Makrokosmos, Pluralität der lebenden Welten, hob sich ein kleiner Erdball ab.“ (Bille 1996, 28)

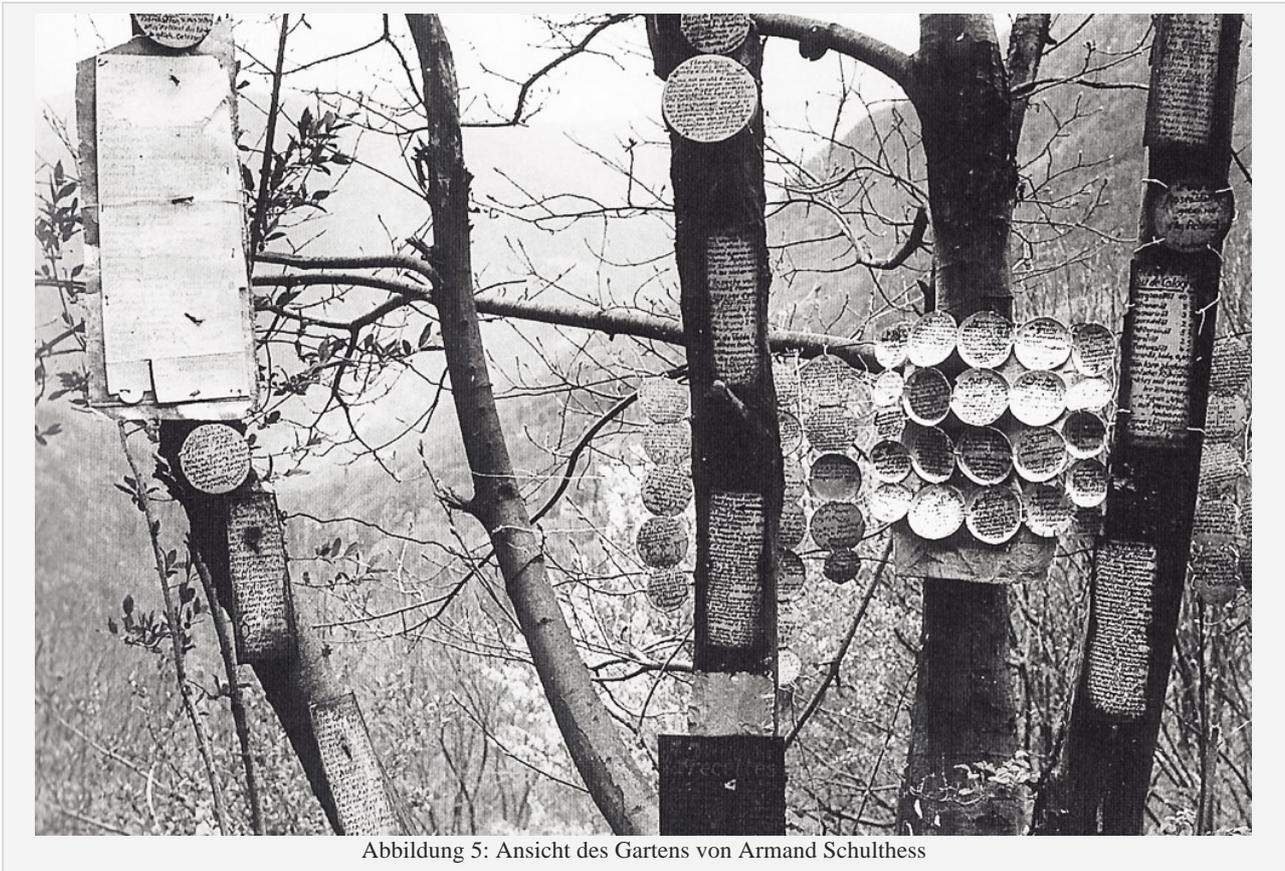
„Man muss alles ordnen.“ (Schulthess, zit. nach Lüscher 1972) Armand Schulthess kehrte seinem bürgerlichen Leben den Rücken, kaufte ein Grundstück im Wald und begann damit, eine Enzyklopädie anzulegen. Er sammelte die unterschiedlichsten Informationen über die Welt, von banalen Zeitungsabschnitten bis hin zu philosophischen Abhandlungen und naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen und schrieb beziehungsweise zeichnete die ihm essenziell erscheinenden Aspekte auf Blechdosen, Kartons und Papier-

re. Mit einem ganz eigenen Sortiersystem brachte er seine Schrifttafeln und diversen Fundobjekte an den Bäumen und Felsen und an seinem Haus an und stellte wichtige Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fragmenten dar, durch Drähte und Schnüre, die er spannte. Er schuf sich eine Ordnung, die bald sein ganzes Grundstück wie ein begehbares und anfassbares Mindmap überspannte. Harald Szeemann wurde auf Schulthess Garten aufmerksam, betrachtete ihn als Gesamtkunstwerk und nahm ihn in seine Sammlung individueller Mythologien auf (vgl. Szeeman 1985).

Der Mensch kann nicht ohne Bild von der Welt leben, das zeigte die mittlerweile zerstörte Installation von Armand Schulthess deutlich. Die menschliche Auffassungsgabe sorgt dafür, dass wir uns die Dinge, denen wir begegnen, geistig verhandelbar machen, dass wir sie auffassen, indem wir uns ein Bild von ihnen machen, sie beim Namen nennen oder in ihrer Zusammensetzung erklären wollen. Dabei basiert und zielt dieses Bemühen auf soziale Übereinkunft, denn unsere Bilder, Begriffe und Formeln erwerben wir in einem langen Prozess der Sozialisation und Enkulturation. Wenn wir sie weiterentwickeln, dann mit dem Bedürfnis, unsere Erkenntnisse vermitteln zu können. Kultur kann unter anderem als der fortwährende Versuch, „unser Wissen von der Wirklichkeit einer allgemeinen Ordnung zu unterwerfen“ (Heisenberg, zit. nach Britschgi 1996, 13) verstanden werden.

Schulthess war in seinem psychischen Gleichgewicht bedroht und entwickelte daher eine extreme Form der Wirklichkeitsstrukturierung. Aufgrund seiner Labilität musste er das nach außen kehren und in eine reale Handlung umsetzen, was gewöhnlich nebenbei und im Kopf passiert. Er widmete sein Leben der handgreiflichen Modellbildung von Wirklichkeit, verließ den abgesicherten Kulturraum und brachte die mitgebrachten Fragmente in eine eigene, solipsistische Ordnung, die den Erklärungskontext anerkannter Sinnstiftung verließ. Man könnte auch sagen, er habe mit seinem Netzwerk an Stichpunkten eine erklärende Welterzählung verfasst, eine Mythologie, die in ihrer aus dem allgemeinen Konsens losgelösten Logik nur noch ihm vollständig zugänglich war. Es spielt keine Rolle, ob Armand Schulthess aus medizinischer Sicht als psychisch krank bezeichnet werden könnte. Eine Klassifizierung in normal oder deviant, Künstler oder Außenseiterkünstler ist hier nicht von Bedeutung.⁸⁶ Bedeutsam und deutbar ist jedoch, dass uns hier vorgeführt wird, wie sehr der menschliche Geist darauf angewiesen ist, die Welt mit einer erklärenden Struktur zu versehen, und dies gelingt ihm eben durch seine Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation: animal symbolicum.

86 Ein sehr klares Statement zur Außenseiterkunst, dem ich mich anschließe, formulierte unlängst Sandra Danicke: „Outsider-Künstler verfügen über Fähigkeiten, die wir auch bei ‚gesunden‘ Künstlern schätzen: Stringenz, Konsequenz, Unangepasstheit und Radikalität [...] wengleich nicht jede kreative Äußerung eines psychisch Kranken große Kunst ist und nicht jeder Outsider zwangsläufig psychisch krank. Wenn sich aber bildnerisches Talent, konstruktives Denken und ein die Norm ausblendender Zustand auf kongeniale Weise ergänzen, entstehen Werke von großer Eindringlichkeit.“ (Danicke 2013, 31)



Hegels „Phänomenologie des Geistes“ aufgreifend, geht Cassirer von unterschiedlichen Grundformen des menschlichen Verstehens aus, die nur in ihrer gegenseitigen Abgrenzung verdeutlicht werden können. Während Hegel allerdings annimmt, das Wissen und Verstehen müsse sich aus einem geistlosen Zustand des sinnlichen Bewusstseins herausarbeiten⁸⁷, nimmt Cassirer keine derartige Wertung vor. Hegel fragt sich, wie das Individuum von einer unmittelbaren Form der Weltverbundenheit zu einem autarken Selbstbewusstsein kommen kann und polarisiert dabei zwischen Sinnen und Verstand, indem er reines abstraktes Denken und sinnliches Gewahr-Werden gegenüberstellt. Während nun die Phänomenologie des Geistes der Versuch ist, „das Bewußtsein in seiner Fortbewegung vom ersten unmittelbaren Gegensatz seiner und des Gegenstandes bis zum absoluten Wissen“ (Hegel, zit. nach Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, 153) darzustellen, rückt die Philosophie der symbolischen Formen die unterschiedlichen Funktionen des Geistes in den Fokus, ohne nach Graden der Bewusstheit oder *Geisthaftigkeit* zu sortieren. In der Meinung, die theoretische Erkenntnis sei als erstarrtes Denken zu betrachten, das durch eine Reaktivierung der Sinnlichkeit erweitert werden müsse, wenn der Mensch zu sich selbst kommen soll, treffen sich Cassirer und Hegel (vgl. Hegel 2005, 35). Beide weisen der Kunst im Bezug auf die Belebung des Geistes besondere Potenziale zu (siehe Kapitel 5.1.2).

87 „Das Wissen, wie es zuerst ist, oder der unmittelbare Geist ist das Geistlose, das sinnliche Bewusstsein. Um zum eigentlichen Wissen zu werden, oder das Element der Wissenschaft, als ihr reiner Begriff selbst ist, zu erzeugen, hat es durch einen langen Weg sich hindurchzuarbeiten.“ (Hegel 2005, 29)

Auch wenn Cassirers Denkfigur gewissermaßen als Entwicklungsgeschichte des Geistes interpretiert werden kann, ist ihr an vielen Stellen eine Aufhebung des hierarchischen Denkens immanent. Cassirer greift philosophische Tendenzen seiner Zeit – etwa der Ästhetik – auf und unterscheidet sich zugleich von anderen zu dieser Zeit aktuellen Erkenntnistheorien. Im weiteren Verlauf wird dargestellt, inwiefern Cassirer dem Formbegriff in einer logozentrisch dominierten Denkkultur das Primat einräumte und sich damit von anderen Philosophen unterschied (vgl. Renz 2012, 118). Im Rückschluss ist für ihn Erkenntnis nicht ausschließlich an abstraktes Denken gebunden; jede Art der Welterschließung ist für ihn erkenntnishaft, und jede Gestaltungsform darf als geistige Leistung betrachtet werden, die sich ihren eigenen logischen Gesetzen gemäß entwickelt: „Nicht nur der Wissenschaft, der Sprache, dem Mythos, der Kunst, der Religion ist es eigen, dass sie die Bausteine liefern, aus denen sich für uns die Welt des ‚Wirklichen‘, wie die des Geistigen, die Welt des Ich aufbaut. Auch sie können wir nicht als einfache Gebilde in eine gegebene Welt hineinstellen, sondern wir müssen sie als Funktionen begreifen, kraft deren je eine eigentümliche Gestaltung des Seins und je eine besondere Teilung und Scheidung desselben sich vollzieht.“ (Cassirer PSF I, 24)

3.2.1 Vom Substanz- zum Funktionsbegriff

Cassirer bindet das, was uns erkenntnishaft als Wirklichkeit begegnet, an die Funktionen des Geistes und nicht an die Substanz der Dinge (vgl. Kreis 2010, 75f.). Für Cassirer gibt es keine absolute, homogene Wirklichkeit, die wir ganz unmittelbar wahrnehmen können. Wir erleben und verstehen durch die Auffassungsgabe unseres Geistes und diese ist wiederum durch die Symbolismen geprägt, die wir vom ersten Tag unseres Lebens an durch den Prozess der Enkulturation erwerben. Unmittelbares Erleben, das nicht durch die sozial geprägten Filter kognitiver Verarbeitung läuft, ist für Cassirer nicht denkbar.⁸⁸ Symbolische Form nennt Cassirer dann „jene Energie des Geistes, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer PSF I, 33). Die symbolischen Formen sind die Denk- und Wahrnehmungsmodi, die geistigen Grundfunktionen, auf welchen die unterschiedliche Hervorbringung von Symbolen beruht. Der Wandel vom Substanz- zum Funktionsbegriff kommt dabei einem Paradigmenwechsel gleich. Denn in der Grundannahme, unser Erleben der Wirklichkeit sei stets erkenntnishaft und von der mythischen Erzählung bis zum wissenschaftlichen Modell immer eine geistige Vermittlung (vgl. dazu PSF I, 6 f.), ist Cassirers Distanzierung von traditionellen Erkenntnismodellen auf den Punkt gebracht.⁸⁹ Jeder geistigen Grundfunktion schreibt Cassirer folgerichtig eine „ursprüng-

88 Auf diesen Aspekt und die berechtigte Kritik daran, wie sie unter anderem Helmut Pape formuliert, wird noch einzugehen sein. Vgl. Kapitel I.6.3.3.

89 Damit ist nicht gesagt, dass diese Annahme nur von Ernst Cassirer getroffen wurde. Eine ausführliche Besprechung dazu findet sich z. B. bei Guido Kreis 2010. Innerhalb der Erkenntnistheorie stellt seine Philosophie, die auf einem Modell der vielfältigsten Funktionen des menschlichen Geistes beruht, durchaus ein zumindest in Teilen

lich-bildende“ Kraft zu, die über die eher passive Nachbildung von Vorhandenem weit hinausreicht und durch welche „das schlichte Dasein der Erscheinung eine bestimmte ‚Bedeutung‘, einen eigentümlichen ideellen Gehalt empfängt“ (ebd. 9). Hier erweist sich Cassirers Philosophie anbindungsfähig an den Konstruktivismus, ohne letztlich in den zentralen Annahmen darin aufzugehen. Wie bereits ausgeführt, entwickelten sich im letzten Jahrhundert diverse konstruktivistische Theorien⁹⁰. Aktuell erfährt diese Denkrichtung vor allem in ihrer neurowissenschaftlichen Variante, aber auch in der Systemtheorie von Niklas Luhmann oder der konstruktivistischen Didaktik von Kersten Reich wachsende Verbreitung.⁹¹

„In diesem Sinne werden wir festzustellen haben, dass man das Phänomen des Erkennens nicht so auffassen kann, als gäbe es ‚Tatsachen‘ und Objekte *da draußen*, die man nur aufzugreifen und in den Kopf hineinzutun habe [...] Die Erfahrung von jedem Ding ‚da draußen‘ wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche ‚das Ding‘, das in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht.“ (Maturana/Varela 2011, 31) Die chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela lieferten mit ihren kybernetischen Forschungen Belege, die Cassirers Annahme, Erkenntnis könne nie objektiv sein und wir es hätten es stets mit geschaffenen Welten zu tun, untermauern. „Gerade die Eigenschaft des Erkennens, eine Welt hervorzubringen, ist der Schlüssel zur Erkenntnis des Erkennens.“ (ebd. 33) Das biologische Modell des Menschen, das hier skizziert wird, verhandelt das Individuum als autopoetisches System, also als in sich geschlossene Einheit, die durch das Prinzip fortwährender Selbstregulierung funktioniert. Anstatt vom *Ich* oder dem *Individuum* zu sprechen, sprechen Maturana und Varela von *lebendigen Systemen* (vgl. Maturana/Varela 1998, 200). Der menschliche Geist kann demnach als neuronale Struktur verstanden werden, die die Interaktion mit anderen Systemen nach individuellen, da autopoetisch hervorgebrachten Gesichtspunkten organisiert. Informationen kommen also nicht, wie in einem simplen Input-Output-Modell suggeriert, irgendwie in den Kopf hinein, sondern das Nervensystem empfängt Reize und verarbeitet diese entlang der individuell ausgeprägten Pfade seines Netzwerkes zu Informationen. „Wir sprechen dann von (Er-)Kenntnis, wenn wir ein effektives (oder angemessenes) Verhalten in einem bestimmten Kontext beobachten.“ (Maturana/Varela 2011, 189) Ein erkenntnishafter Akt liegt also dann vor, wenn ein System erfolgreich operiert. Und da jedes System durch seine eigene Struktur bestimmt ist, kann es weder falsche noch wahre Erkenntnis geben. Das, was für das System funktioniert, ist richtig. Ebenso spielen intersubjektive Aspekte keine Rolle, Selbstreferenzialität wird zum Kernpunkt. In dem letztgenannten Aspekt liegt ein deutlicher Unterschied zu

neues und zukunftsweisendes Gedankenkonstrukt dar, das sich in zeitlich später angesiedelten Erkenntnistheorien immer wieder findet. Vgl. Konersmann 2012, 125 f.

90 Unter dem Begriff „Konstruktivismus“ werden Erkenntnistheorien zusammengefasst, die das Erkennen als Akt der Konstruktion von Wirklichkeit untersuchen. Auf die zum Teil deutlichen Unterschiede innerhalb der diversen Varianten des Konstruktivismus kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden.

91 Dazu Reich 2002 und 2004.

Cassirers Philosophie. Denn mit der Entdeckung der symbolischen Formen findet Cassirer eine kulturell bedingte Strukturierungsform des Geistes und bindet so das Erkennen des Menschen in einen sozialen Kontext ein (siehe Kapitel 3.6). Indem Cassirer von Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktionen spricht, nimmt er zudem eine Differenzierung der geistigen Leistungen vor, die so im Konstruktivismus nicht zu finden ist.

Es ist also festzuhalten, dass in der Kernthese des Konstruktivismus – *Welt ist nicht, Welt wird hervorgebracht* – eine Nähe zu Cassirers Philosophie zu finden ist. Deutliche Unterschiede finden sich aber sowohl prinzipiell im zugrunde liegenden Menschenbild als auch in dem, was beide Positionen zu untersuchen beabsichtigen. Im Falle des neurobiologisch orientierten Konstruktivismus geht es um eine präzise und genaue Beobachtung dessen, was im neuronalen Netzwerk, das zwischen sensorischen und motorischen Zellen vermittelt, im Auftreffen auf die Wirklichkeit passiert (vgl. Maturana/Varela 2009, 168 f.). Es handelt sich also um eine Mikroanalyse, die den Blick naturgemäß vorwiegend auf das prinzipielle Funktionieren von Abläufen richtet, während im anderen Fall – Cassirers Position – das Forschungsinteresse der Diversität der geistigen Prozesse im Akt der Hervorbringung von Welt gilt. Ein operationalistisch gefasster Kognitionsbegriff und das kulturanthropologisch fundierte Verständnis von Erkenntnis stoßen hier mit einer gewissen Schnittmenge aufeinander. Maturana/Varela weisen mit zahlreichen Beispielen nach, dass sich im Nervensystem keine Engramme passiv einprägen (ebd. 186). Aus einem kulturwissenschaftlich-philosophischen Hintergrund argumentierend, begründet Cassirer die ähnliche Annahme, die Dinge würden nicht im Geist eingepägt, sondern dieser bilde in einem aktiven Prozess Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsgestalten von den Dingen. Im weiteren Verlauf wird zudem auszuführen sein, inwiefern Cassirers Erkenntnismodell durchaus auch „welthaltige“ (Welsch 2012b, 106) Formen des Erkennens umfasst.

3.2.2 Bedeutungs-Akte im kulturellen Kontext

Das Symbol in seiner sinnlich wahrnehmbaren Form, etwa als rituelle Geste, Bildzeichen oder Begriff, repräsentiert die geistige Auffassung der Welt und prägt oder formt diese. Indem es die Dingerfahrung nicht in einem direkten Sinn abbildet, sondern einer je eigenen Fokussierung gemäß repräsentiert, versieht es diese mit mehr oder weniger individuell verfasster Bedeutung. Wenn also die Erde einmal als Planet, der um die Sonne kreist, und ein anderes Mal als Mutter Gaya geistig verhandelt wird, so sind dies zwei symbolische Repräsentationen, die aus ganz unterschiedlichen Zugriffen resultieren und die dementsprechend auch ganz unterschiedliche Erklärungsaspekte subsumieren.

Akte der Symbolbildung sind Be-Deutungs-Akte. Alle Formen der Umweltgestaltung können als Leistungen der Symbolisierung verstanden werden. „In der Anerkennung der Vielzahl der geistigen Leistungen und der gestalteten Bereiche unserer Wirklichkeit liegt die Entdeckung der Formen des Geistes – die Entdeckung der symbolischen Formen. Im Zentrum dieser Entdeckung steht die Beobachtung, dass sich jede der genannten geistigen Leistungen in der Gestaltung materieller Elemente unserer Welt zu bedeutungsvollen Ausdrucks-gestalten manifestiert.“ (Kreis 2010, 19) Symbol ist demnach all das, was als gestalteter, das heißt, in einem

kulturellen Kontext mit Bedeutung versehenen Ausdruck identifiziert werden kann. Symbolbildung beginnt bei Cassirer bereits im Akt der Wahrnehmung, denn hier wird die Vielfalt der Eindrücke in Ganzheiten umgestaltet, das heißt zum Beispiel in innere Bilder und Begriffe, kurz: Symbole. Diese Art der Organisation ist notwendig, um das unmittelbare Erleben in verhandelbare, reflektierbare Einheiten zu strukturieren. Der Mensch braucht Symbole – eine andere Terminologie verwendend, könnte man auf einer basalen Ebene auch von Gestalten sprechen⁹² – um die ihn permanent und unmittelbar umgebende Sinnesdatenflut in eine sinnvolle Struktur zu bringen, könnte man mit dem Verweis auf die Kognitions- und Neurowissenschaften sagen.⁹³ Die Notwendigkeit zur Reduktion und Bündelung der anströmenden Reize wird besonders dort deutlich, wo jener, in kulturelle Formen eingebettete Mechanismus nicht richtig greift und die unermessliche Zahl an Sinnesdaten nicht zu gestalthaften oder symbolischen Ganzheiten gebündelt werden kann.⁹⁴ Der Sonderpädagoge Peter Rödler geht davon aus, dass Menschen mit autistischen Störungen die flexible Anpassung an die Umwelt nur schwer gelingt, da der Ordnung bringende Prozess der „Superzeichenbildung“ beeinträchtigt ist. Er spricht von einer weitgehenden „Isolation von dem Raum menschlicher Orientierung“ (vgl. Rödler 2000, 17), die die gesamte Wahrnehmungsorganisation dieser Menschen umgreift.⁹⁵

Welterschließung – so Cassirer – bedarf der Symbolbildung, sind es doch die Symbole, die sich wie ein Zwischenreich zwischen Welt und Mensch schieben und so die nötige Distanz schaffen, um Welt überhaupt erst erkennen zu können (VüdM 47 f.). Dabei leben Kunst, Mythos, Sprache, Religion und Wissenschaften in „eigentümlichen Bildwelten, in denen sich nicht ein empirisch Gegebenes einfach widerspiegelt, sondern die

92 Der Begriff „Gestalt“ wird im Verlauf des Textes sukzessive geklärt. In Cassirers Ausführungen ist an vielen Stellen von Gestalten die Rede. Er bezieht sich unter anderem auf die Gestaltpsychologie (vgl. Lauschke 2007, 50). Nähere Ausführungen zur Gestaltpsychologie siehe Kapitel I.3.4.1.

93 Ulric Neisser hat zur Reizselektion schon in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts Experimente durchgeführt. Probanden, die, mit der Aufgabe, Ballkontakte zu zählen, versehen, einen Film schauten, übersahen einen Gorilla, der das Spielfeld kreuzte (vgl.: http://www.focus.de/wissen/mensch/selektive_wahrnehmung/teil-3_aid_23363.html). Eine kognitionspsychologische Erklärung dieses Phänomens findet sich z. B. bei Goldstein 1997, 23 f./182. Dazu auch: Singer 2004, 75.

94 Die beeinträchtigte Gestalterkennung bei Menschen mit autistischen Störungen wird an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen. Vgl. Kapitel I.6.4.1.

95 Rödler erkennt in den stereotypen Verhaltensweisen autistischer Menschen – das Bestehen auf immer gleiche Abläufe bis hin zu autoaggressiven Wiederholungshandlungen – einen überlebenswichtigen Mechanismus. Die Loslösung von einmal gefunden, Sinn gebenden Ordnungsmomenten fällt diesen Menschen schwer, denn sie bilden die wenigen Fixpunkte in einer, wie Rödler sagt, „brüchigen Orientierungsgrundlage“: „Der Unterschied dieses Ordnungsprozesses zum autistischen Verhalten besteht nun darin, dass in diesem Verhalten der Aspekt der Ordnung existenziellen Charakter gewinnt. Während im Normalfall die Bildung von Ordnungen einer flexiblen Anpassung an eine flexible Welt dient, also Mittel zum Zweck ist, werden diese Ordnungen in einer Situation, in der diese flexible Anpassung, aus welchen Gründen auch immer, nicht mehr gelingt, zur Grundlage der Existenz, sie werden selber zum Zweck. So wird im Extremfalle die Gleichhaltung der Umwelt zur Bedingung der psychischen und physischen Existenz, wobei dieses Verhalten gleichzeitig den Erwerb der Kompetenz des Umgangs mit Neuigkeit durch das Leben in Dauerordnung erschwert, wenn nicht verhindert.“ (Rödler 2000b, 18) Differenzierte Ausführungen zu einem gemeinsamen Sprachraum als Grundlage der Existenz finden sich bei Rödler 2000a.

sie vielmehr nach einem selbstständigen Prinzip hervorbringen. Und so schafft auch jede von ihnen sich eigene symbolische Gestaltungen, die den intellektuellen Symbolen, wenn nicht gleichartig so doch ihrem geistigen Ursprung nach ebenbürtig sind. Keine dieser Gestaltungen geht schlechthin in der anderen auf oder lässt sich aus der anderen ableiten, sondern jede von ihnen bezeichnet eine bestimmte geistige Auffassungsweise und konstituiert in ihr und durch sie zugleich eine eigene Seite des ‚Wirklichen‘.“ (PSF I, 9) Demgemäß eröffnen sich der menschlichen Erkenntnis stets nur Vorstellungen von den Dingen, nie die Dinge selbst. Mit dieser Grundannahme distanziert sich Cassirer von einer Zwei-Welten-Lehre und begründet das, was er einen „individuell geprägten Platonismus“ (PSF I, 34) nennt, eine Ideenlehre, welche die Idee in ihrer wörtlichen Bedeutung als sichtbare Gestalt begreift und damit aus dem Bereich der Transzendenz in die menschliche Wirklichkeit verlagert. Cassirer geht davon aus, dass die Dinge je nach Erkenntnismodus unterschiedliche Formen annehmen können, die gleichwertig nebeneinanderstehen können. Eine Hierarchie, wie sie bei Plato zu finden ist, die die transzendente Idee hinter den Dingen an die Spitze des Erkenntnisvermögens stellt, lehnt er ab (vgl. Martin 1973).

Die symbolische Form, als Pool von Möglichkeiten und Regeln, aus welchen Symbole geschaffen werden, sowie das einzelne Symbol sind weder einer transzendenten Überwelt entliehen, noch sind sie als das Resultat von Abbildungen der Gegenstandswelt zu verstehen. Ihre Quelle liegt im Geist des Menschen; in der Ausbildung von Symbolsystemen verwirklichen sich geistige Potenziale und konstituiert sich Wirklichkeit auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Ergebnissen. Kants zentraler Gedanke, die Dingwelt werde für uns wirklichkeitshaltig indem wir sie uns anhand unserer geistigen Kategorien erschließen, wird, wie später noch näher zu erklären sein wird, von Cassirer aufgegriffen und ausdifferenziert (vgl. Kapitel 3.2). Zunächst ist festzuhalten, dass mit Symbolbildung nicht die intellektuelle Nachbereitung aufgenommener Sinneseindrücke gemeint ist, sondern die genuin menschliche Fähigkeit des Geistes, im Zusammentreffen mit der Dingwelt eine Wirklichkeit zu bilden. „In dem Augenblick aber, in dem sich eine Wahrnehmung, in dem sich ein Erlebnis in etwas Eigenständiges, in etwas, das bleibt, verwandelt, verwandelt es sich auch selbst. Das, was bleibt von dem, was war, bleibt nicht mehr dasselbe, was es war. Es ist ein ‚Bild‘ von dem, was war, eine Repräsentation. Wie immer man den Mechanismus dieser ‚Abbildung‘, Repräsentation oder Vergegenwärtigung beschreiben mag, es bleibt eine Beziehung nicht der einfachen Wiederholung oder Verdoppelung, sondern der Verbildlichung, d. i. sowohl der vereinfachenden Anpassung als auch der schöpferischen Neugestaltung.“ (Schwemmer 1997, 25)

3.2.3 Wahrnehmung als schöpferischer Akt

Man verstünde Cassirer also falsch, wenn man Symbolisierungsprozesse als Übertragungsprozesse verstehen würde. Da im Symbol sinnlich-stoffliches Zeichen und mentale Repräsentation zusammenfallen, kann man nicht von der Übertragung etwas Wahrgenommenen in ein Symbol sprechen, sondern muss man bereits den

Akt der Wahrnehmung als durch die zur Verfügung stehenden Ausdrucksgestalten geprägt betrachten (vgl. Grube 2002, 7).

Cassirer findet in der Fähigkeit, Weltversionen mittels Symbolen zu schaffen, die grundlegende Aufgabe des menschlichen Geistes. In das Chaos der sinnlichen Welt gesetzt, ist es der menschliche Geist, der seinen erworbenen Strukturen gemäß per Symbolbildung Ordnung schafft und Wirklichkeit konstituiert. In ähnlicher Weise betont der Kunsthistoriker Konrad Fiedler die ordnende Rolle der menschlichen Zeichensysteme. Für ihn vermögen Worte „uns aus dem dunkeln und wogenden Elemente unserer inneren Bewusstseinsvorgänge gleichsam auf festes Land zu retten“ (Fiedler 1913, 200).

Generell sind sowohl geistige Strukturen als auch die daraus resultierenden Weltbilder kulturell verankert. Wie das Beispiel von Armand Schulthess zeigt, können sie dennoch auch eine sehr individuelle Gestalt annehmen. Erscheinung und Idee sind nicht getrennt zu denken, sondern die Erscheinung tritt in Form einer Idee an den menschlichen Geist heran oder wird vielmehr als Idee oder Symbol von jenem erfasst, das heißt in eine Form gebracht.⁹⁶ Die Entscheidung, was der Mensch für wahr hält, mit Bedeutung versieht und zu seiner Weltversion macht, ist eine individuelle schöpferische Leistung des Geistes, die in den Kontext kulturell geformter symbolischer Formen eingebettet ist (vgl. PSF I, 50).

Ein konkretes Bild bemühend, könnte man sagen: Nicht die Welt drückt ihren Abdruck, gleich einem Siegel, in das Siegelwachs des menschlichen Geistes, sondern es ist der menschliche Geist, der in Berührung mit der Welt die Form in den Stempel schneidet, die sich letztlich in das Wachs seines Geistes drückt. Das Siegel will geschnitten sein! Es ist die genuin menschliche Geistesleistung der Symbolbildung, die es vermag, aus dem Pool der im jeweiligen Kulturraum verfügbaren Formen schöpfend jene Symbole zu finden, die seinem Erleben Gestalt geben können. Der Mensch bildet mit Symbolen die Welt in sich nach dem Duktus seiner Vorstellungen ab, die nicht losgelöst von dem ihm umgebenden sozial-kulturellen Kontext stehen. Zwischen den Erscheinungen der Welt und deren Abdruck im Siegelwachs stehen also der Stempel und derjenige, der das Siegel schneidet, denn dieses wird eben nicht von den Dingen quasi mitgeliefert, sondern muss in einem Akt der Symbolbildung in eine Form gebracht werden.

96 Piaget wird jenen aktiven Prozess der Welteroberung in seiner Entwicklungspsychologie genau untersuchen und u. a. mit den Begriffen „Akkommodation“ und „Assimilation“ erklären. Dazu z. B. Jean Piaget/Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes. Hamburg 1977, siehe auch Kapitel I.3.5.5.



Abbildung 6: Vexierbild

Die Kuh, die man in dieser Grafik erkennen kann, ist so lange eine unspezifische Begebenheit, bis dem Erkennenden mittels Bild, Wort oder Begriff eine Gestalt zur Verfügung steht, mit der er sie erfassen kann. In der frühkindlichen Sprach- und Zeichenentwicklung lässt sich jener Quantensprung, der sich vollzieht, wenn die Dinge nicht mehr irgendetwas sind, sondern mit einer Form gefasst oder benannt werden können, anschaulich nachvollziehen.

Exkurs zur Kinderzeichnung: Gestaltgeben als Erkenntnisakt mit eigenen Vorzeichen

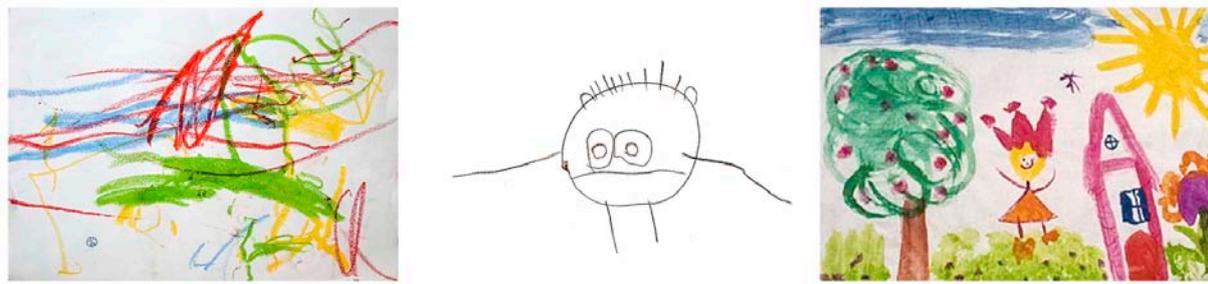


Abbildung 7: Kinderzeichnungen (Kritzelleistung, Kopffüßler, Schemabild)

2004 veröffentlichten Jaqueline Baum und Ruth Kunz eine außergewöhnliche Studie zur Entwicklung der Kinderzeichnung. Eine der Forscherinnen nahm mit der Videokamera alle Zeichenversuche ihres Kleinkindes auf. Gemeinsam wurden die durch die Videografien festgehaltenen Szenen beschrieben und analysiert. Die Forscherinnen lenkten zum einen den Blick auf die einzelnen Zeichenszenen und konnten eine sich wiederholende Dramaturgie des Geschehens feststellen (vgl. ebd. 2). Zum anderen verfolgten sie die Herausbildung des Vorstellungsvermögens parallel zu der Entwicklung der Zeichnungen. Sie kommen unter anderem zu dem Ergebnis: „Erst der durchgange Raum – eine Phase latenten Umherschweifens und Variierens – schafft die Voraussetzung zu neuer inhaltlich-expressiver Dichte, die sich als morphologisch komplexere Erscheinung, als eine Erkenntnis von Bildwirklichkeit und Bedeutung oder als kommunikatives Element zeigt“ (Baum/Kunz 2004, 2). Das Kind beginnt zunächst mit intentionalen Bewegungen, die Tafel in Besitz zu nehmen, um dann mit den Strichen den zur Verfügung stehenden Raum zu erfassen und zu strukturieren. Die Strichanordnungen weisen eine basale Form der Orientierung auf dem Format auf. Diese Form der Kritzelleistung interpretieren Kunz und Baum in Anlehnung an die bekannte Forschung zur Kinderzeichnung von Hans-Günther Richter als Differenzenerfahrung. Die „materialisierte Geste“ (ebd. 3) ermöglicht es dem Kind, sich selbst in seiner Wirksamkeit auf die Umwelt und damit als von dieser getrennt zu erfahren. Weiter beobachten die beiden Forscherinnen, wie sich schon in dieser frühen Phase der ungegenständlichen Kritzellei wiederholbare Strukturen ausbilden, die von dem

Kind kombiniert werden. Sie sprechen von „bewusstem Fügen“ und Akten der Komposition (ebd. 3). Diese auf der Basis leiblicher Rhythmusbewegungen entstehenden Gebilde identifizieren Baum und Kunz als erste Form von Zeichen. Hier weichen die beiden Forscherinnen begründet von anderen gängigen Ansichten zur Entwicklung der Kinderzeichnung ab, die eine Verbindung mit Bedeutung erst dort ausmachen, wo Zeichnungen eine bildhafte Ähnlichkeit mit Gegenständen haben oder verbal mit Bedeutung hinterlegt werden (vgl. Bautz/Stöger 2013, 31 f.; Richter 2000, 25 f.). Dort, wo sich in der verdichteten Geste eine wiederholbare Gestalt bildet, die etwas repräsentiert – repräsentiert wird hier wohl eine spezifische Körper-Raum-Erfahrung –, kann im Sinne Cassirers von einer symbolischen Manifestation gesprochen werden. Cassirers Symbolverständnis umfasst auch Gesten als bedeutungstragende Vorstellungsfiguren. Hier ist es nun die Zeichengeste, die eine spezifische Leib-Raum-Erfahrung erfasst, auf dem Papier festhält und wiedergibt. Man kann wohl von einem grundlegenden Akt des Erkennens sprechen, denn hier entstehen erste, durch die zeichnerische Manifestation objektivierte Bedeutungsfiguren.

Auch Richter vertritt die Meinung, schon in den frühen Kritzelzeichen schlugen sich Emotionen und Gebärden nieder und bereits frühe Kritzelgebilde könnten nur auf der Basis eines „repräsentationalen Schemas“ (Richter 2000, 35) entstehen. Richter untergliedert die frühkindliche Zeichenentwicklung in vier Gruppen von Kritzelereignissen. Während die ersten beiden Gruppen (Spurflecken und Spurkritzeln) Ereignisse bezeichnen, die als „relativ ungesteuerte Abfolge motorischer Bewegung“ auf dem Papier zu sehen sind, ergeben sich bereits in der dritten Ereignisgruppe – dem Gestenkritzeln – Manifestationen von „Bewegungskonzepten“ (ebd. 34). Das heißt, die für den ungeschulten Betrachter womöglich zufällig wirkenden Strichanordnungen beruhen auf einem spezifischen, wiederholbaren Bewegungsmuster. Dieses Zeichnen zielt darauf, die Spur der Gebärde festzuhalten. Es kommt zur Herausbildung erster reproduzierbarer, strukturierter Gestalten, die vermutlich in engem Zusammenhang mit eigenen Körpererfahrungen und basalen szenischen Vorstellungen stehen. Es handelt sich hierbei nicht um Genuss bereitende, beliebige motorische Aktivität, sondern um erste Versuche, vorhandene innere Strukturen in linienhaften Gestalten zu spiegeln und dadurch einzufangen.⁹⁷ Richter sieht in diesem Schritt den Beginn des vorstellungsgeleiteten Zeichnens und gewissermaßen die Geburt des Bildes. In der nun folgenden Phase des „Konzeptkritzeln“ (Richter 2000, 35) setzt das etwa drei- bis vierjährige Kind die Bemühungen zur Bildkonstitution fort. Nun entstehen erste wiederholbare Zeichengebilde mit darstellenden Anteilen wie etwa Kopffüßler, einfache Haus- oder Leiterformen. Realisationsfähigkeit und Repräsentationsmöglichkeit klaffen in diesem Alter vermutlich weit auseinander. Das Kind ist wohl in der Lage, ein Haus zu erkennen und bildlich vorzustellen, kann dieses aber höchstens ansatzweise abbilden. Dieses Spannungsfeld motiviert das Kind zu immer neuen Formfindungsversuchen. Das Repertoire an Zeichenelementen

97 Weitere Ausführungen zum Zusammenhang von Körpergeste und Leiberfahrung finden sich an späterer Stelle. Siehe Kapitel I.6.6.

wird erweitert, die Möglichkeit zur Strukturierung der einzelnen Elemente steigt stetig an. Dadurch ergeben sich immer neue Strukturen, die eine zunehmende Ähnlichkeit mit vorhandenen Objekten aufweisen. In einem fortwährenden Kreislauf werden nun Schematisierungen gefunden, eingeübt und dann wieder zur Disposition gestellt. Ein permanentes Changieren zwischen Verfestigung und Aufbruch der eigenen Schemata (vgl. ebd. 45) führt zum Aufbau eines breiten Repertoires an Darstellungsmöglichkeiten, aus welchem sich nun allmählich auch individualisierte Darstellungsmuster entwickeln. Das Kind sucht nach immer neuen Bildzeichen für das, was es nun bewusst darstellen möchte. Darin erfährt es ein großes Glücksgefühl, denn es erlebt sich selbst in seiner Möglichkeit, „seine Konzeption der visuellen Welt darzustellen“ (ebd. 45). Bis zum Alter von ca. 9 Jahren kann man beobachten, wie Kinder oft mit großer Befriedigung an der eigenen Bilderwelt arbeiten. Ein deutlicher Umschwung – häufig als Krise und Verlust des gestalterischen Potenzials bezeichnet (vgl. Richter 2000, 75) – ist etwa im Alter von 9 Jahren zu beobachten. Max Kläger geht davon aus, das bildnerische Denken werde von begriffsgebundenem, abstraktem Denken überlagert (Kläger 1990, 10). Das Kind beginnt, sich an weniger originellen dafür aber konsensfähigen Bildzeichen zu orientieren. Der „Wechsel im Organisationsstil“ (Richter 2000, 59) zeigt sich in Zeichnungen, die zunehmend schematisch, konstruiert, ausformuliert wirken, und der Abnahme an anschaulich, bildnerisch harmonischen Formen (Richter 2000, 59). Später wird auszuführen sein, wie der Kunstunterricht dem Rechnung tragen kann (vgl. Textteil II, „Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien“)

3.2.4 Grammatik der Formgebung und vermittelte Welt

Betrachtet man die Entwicklung der Kinderzeichnung, wird deutlich, inwiefern die wachsende Darstellungsfähigkeit Klärungsprozesse anstößt, indem sie die zunehmend bewusste Auseinandersetzung mit unseren Vorstellungen und Erklärungsmodellen der Dinge ermöglicht. Unsere geistigen Repräsentationen manifestieren sich in Zeichenakten und werden dadurch objektiviert. Zeichnungen stellen ein verhandelbares Gegenüber dar und tragen damit dazu bei, dass wir uns mit unseren Vorstellungen und Erkenntnissen auseinandersetzen können (vgl. Sowa 2012, 22 f.). In keinem Fall dürfen allerdings die Bilder mit den inneren Repräsentationen und Vorstellungen gleichgesetzt werden. Vielmehr ist der Eigendynamik des künstlerischen Denkens Rechnung zu tragen, denn „die Zeichnung ist keine einfache Übertragung des inneren Modells in die zeichnerische Realisation, sondern das Resultat von Übertragungsvorgängen und Akten zeichnerischer Strukturierung“ (Richter 2000, 42).

In der Terminologie Cassirers wäre das die eigene Grammatik und Struktur der symbolischen Form, die zu Erkenntnisgestalten von ganz eigener Qualität führt. Gestaltbildende Momente sind der enge Einbezug der Leiberfahrung und der emotionalen Gestimmtheit. Beides schlägt sich in den Zeichnungen nieder und tönt die Zeichnung, wie an den frühen Kinderzeichnungen deutlich zu erkennen ist. Das heißt, gerade weil es eine Diskrepanz zwischen Vorstellung und Darstellung gibt, weil sich die Parameter des Bildnerischen oder Künstlerischen dazwischen schieben, ergibt sich ein besonderes Erkenntnispotenzial. Im weiteren Verlauf

soll also sukzessive geklärt werden, welche Parameter dies sind und wie sich hierdurch ein spezifischer Charakter des Erkennens ergibt.

Die Form, die der Mensch in der Begegnung mit seiner Welt in den zum Siegel bestimmten Achat schneidet – um ein bereits verwendetes Bild aufzugreifen –, folgt einer bestimmten Grammatik, die von drei Seiten beeinflusst wird: dem Material, in das geschnitten werden soll (hier die symbolische Form, etwa die Sprache), dem, der schneidet (der Symbolbildende) und dem, was mittels eines Symbols erfasst werden soll. Unsere Symbolismen entstehen *zwischen* Mensch, Welt und Kultur und sind keine solipsistischen Konstrukte.

Damit wird deutlich, dass Cassirer nicht so missverstanden werden darf, der Mensch sei in der Lage, ein Weltbild zu schaffen, das keinen Bezug zur Gegenstandswelt nehmen müsse. Die Gegenstandswelt mit ihrer Wirkung auf den Menschen wird nicht negiert, lediglich die Art und Weise, wie sie durch Symbolbildung zur Wirklichkeit des Menschen wird – oder zu dieser auch nicht zugelassen wird – ist durch die Verfasstheit des menschlichen Geistes, durch seine Ordnungsform bestimmt. Der aktive Part in der Entwicklung von Wirklichkeit kommt damit dem Menschen in seiner geistigen Leistungsfähigkeit zu; diese ist allerdings stets eingebettet in einen bestimmten sozio-kulturellen Kontext: „Es kann keinen einzigen Sprechakt, keine einzige bedeutungsvolle Handlung, keinen Ritus, keine Institution und kein Kunstwerk geben, ohne dass konkrete Regeln zur Ordnung und Gestaltung eines physischen Materials wirksam wären“ (Kreis 2010, 20). Jedes Symbol als bedeutsame Ausdrucksgestalt kann erst im Kontext einer Grammatik entstehen, die sich in einem Rahmen von sozialer Übereinkunft und Vermittlung zwischen Subjekt und Kulturraum aufspannt.⁹⁸

3.2.5 Symbolisch strukturierte Zusammenhänge

Um die Formen des Geistes untersuchen zu können, trifft Cassirer diverse Aufteilungen der symbolischen Formen. Die wohl bekannteste und am häufigsten Verwendung findende Auflistung sieht eine Untergliederung in drei Hauptbereiche: den Mythos, die Sprache und die Wissenschaft vor.⁹⁹

98 Kritik am permanent vermittelten Weltbild findet sich unter Kapitel I.3.3.1.

99 Cassirer variiert die Einteilungen der unterschiedlichen symbolischen Formen, je nach Untersuchungsfokus. Je nachdem, auf welchen Aspekt die Aufmerksamkeit gerichtet ist, ändern sich die modellhaften Grenzlinien der symbolischen Formen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Ausdruckssysteme ist prinzipiell nahezu unendlich differenzierbar. In diesem Sinn konnte etwa Erwin Panofsky das Darstellungssystem der Zentralperspektive als eigene symbolische Form untersuchen (vgl. I.4.3.2). Wenn im folgenden Text auf die benannte Einteilung – Mythos, Sprache, Wissenschaft – zurückgegriffen wird, dann ist das dem Versuch der stringenten Gedankenbildung geschuldet. Mir ist bewusst, dass andere Schwerpunktsetzungen, die sich in Cassirers Ausführungen finden, zu Gunsten der Komplexitätsreduzierung hier wenig Beachtung finden.

In seinem theoretischen Konstrukt weist er den einzelnen Phasen bestimmte Funktionen des Geistes zu: dem Mythos die Ausdrucksfunktion, der Sprache die Darstellungsfunktion, der Wissenschaft die Bedeutungsfunktion (vgl. Scheider 1998, 92). Diese drei Grundfunktionen, auf welchen Symbolbildung basiert, die Fähigkeit, etwas zum Ausdruck zu bringen, etwas darzustellen und etwas zu deuten zu können, sind an der Gestaltung von Repräsentationen mit unterschiedlicher Gewichtung beteiligt.

Symbole können generell als Ausdrucksgestalten definiert werden, die unterschiedlichste Formen annehmen können und dem Denken sowie der Kommunikation zur Verfügung stehen: „Jeder Inhalt des Bewusstseins ist ein Symbol in dem Sinne, dass er nicht nur das ist, was er ist, nämlich ein konkreter Inhalt, sondern zugleich auf das Ganze des Bewusstseins hinweist und für es steht. Das Bewusstsein als funktional geordneter Gesamtzusammenhang aller möglichen vorstellbaren Inhalte bildet sich umgekehrt in jedem einzelnen seiner integralen Momente ab. Deshalb kann man das Bewusstsein insgesamt einen symbolisch strukturierten Zusammenhang nennen.“ (Kreis 2010, 97) Symbol ist also eine bedeutsame Ausdrucksgestalt, die dem menschlichen Bewusstsein zur Verfügung steht, durch dieses geprägt ist und rückwirkend seinerseits dem Bewusstsein Strukturen gibt. Symbole werden im Kontext der „Grammatik“ einer bestimmten symbolischen Form entwickelt und pendeln zwischen Subjektivität und Normativität. Sie werden im Prozess der Enkulturation erworben und im Lauf des Lebens stets weiterentwickelt. Obwohl Cassirers Philosophie gelegentlich auch als spezielle Ausformung der Semiotik interpretiert wird (vgl. dazu Paetzold 1994), ist sein Symbolbegriff nicht deckungsgleich mit dem Zeichenbegriff der Semiotiker.¹⁰⁰ Die größte Nähe zu semiotischen Theorien findet sich bei Cassirers Untersuchungen zu den symbolischen Formen der Wissenschaft und der Sprache im Allgemeinen. Hier spricht er oft von Zeichen. Besonders dort, wo er die symbolischen Formen des Mythos und der Kunst beschreibt, geht das, was er unter dem Begriff „Symbol“ fasst, über das Zeichenverständnis hinaus, denn hier versteht er Symbole als sinnlich-leiblich codierte Bedeutungskomplexe, die sich über die Ausdrucksfunktion realisieren und die bisweilen über die Bezeichnung eines Gegenstandes hinausgehen. Während ein Zeichen wohl stets das Zeichen von oder für etwas ist, kann das Symbol gewissermaßen Zeichen von sich selbst sein, wenn in ihm Zeichen und Bezeichnetes zusammenfallen. Cassirer hat diese besondere Symbolgestalt, wie später noch genauer zu erklären ist, für die Bereiche des Mythos und der Kunst angenommen.

In Cassirers Philosophie erfährt die semiotische Facette¹⁰¹ also gewissermaßen eine phänomenologische Bereicherung, da Cassirer betont, dass durch die symbolischen Formen „eine wie immer geartete Sinnerfüllung

100 Von einem „Zeichenbegriff der Semiotik“ kann strenggenommen nicht die Rede sein. Unterschiedliche semiotische Ansätze entwickelten unterschiedliche Zeichenbegriffe. Vgl. Haag 1997, 59 f.

101 Eine exakte Abgrenzung zur Semiotik kann hier nicht geleistet werden. Die Philosophie der symbolischen Formen kann unter einem semiotischen Aspekt gelesen werden, geht aber in einigen Punkten über diese hinaus. Eine vergleichende Auseinandersetzung mit den Positionen von Charles Sanders Peirce und Ernst Cassirer findet sich u. a. bei Andermatt 2007. Zum Unterschied von Bild und Zeichen siehe auch Kapitel I.6.2.2.

des Sinnlichen sich darstellt, [...] ein Sinnliches in der Art seines Daseins und Soseins, sich zugleich als Besonderung und Verkörperung als Manifestation und Inkarnation eines Sinnes darstellt“ (PSF III, 109). Symbole können als sinnliches Korrelat der Funktionen des Geistes verstanden werden. Bilder, Worte, Begriffe, Gesetzmäßigkeiten sind sinnliche Darstellungsformen auf verschiedenen Ebenen, mit verschiedenen Objektivations- und Abstraktionsgraden. Im Symbol gehen Sinnliches und Geistiges eine neue Wechselbeziehung ein. Cassirer überwindet den Dualismus zwischen beiden Polen, indem er aufzeigt, wie die Funktionen des Geistes sich erst in sinnlichen Manifestationen, eben in Symbolen realisieren. In diesem Punkt setzt Cassirer bei Kants Erkenntnistheorie an und erweitert diese.

3.3 Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.

Kants Erkenntnistheorie vermittelt zwischen Empirismus und Rationalismus, indem er eine Architektonik der menschlichen Erkenntnisvermögen entwirft, die sowohl der sinnlichen Wahrnehmung als auch der denkenden Vernunft eine wichtige Position zuweist: „Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe blind“ (KdrV, 115). Begriffe werden zwar a priori, das heißt theoretisierend gebildet, müssen aber letztlich immer an Gegenstände rückgebunden werden, das heißt, auf real sinnlich machbare Erfahrungen basieren oder durch diese nachvollziehbar bleiben. Für Kant liefern die Sinne das Material, das durch das Denken geformt werden muss. Die Sinnlichkeit wird in der Begegnung mit Welt affiziert und regt die produktive Einbildungskraft an, Vorstellungen von der Wirklichkeit zu bilden. Diese Vorstellungen wiederum sind beeinflusst durch die Schemata, die wir nach den Prinzipien der Vernunft entwickelt haben. Durch den Widerstand der sinnlich erfahrbaren und empfindbaren Welt werden Vorstellungen und Begriffe, werden Weltbild und Selbstbild entwickelt. Im logischen Schluss stellt Kant fest, dass die Dinge an sich wohl existieren und unsere Empfindungen durch ihre Eigenschaften angesprochen werden, wir aber nie erkenntnishaft zu ihrem Sein vordringen können: „Denn wir haben es doch nur mit unseren Vorstellungen zu tun; wie Dinge an sich selbst [...] sein mögen, ist gänzlich außer unserer Erkenntnisphäre“ (KdrV, 287). Cassirer übernimmt von Kant die Annahme, Dinge seien uns nie objektiv und unmittelbar gegeben. Daran knüpft sich die Vorstellung, Erkenntnis und letztlich Wirklichkeit seien uns nicht einfach gegeben sind, sondern das, was uns sinnlich begegnet, müsse von uns zu Erkenntnisgestalten verbunden werden.

Neben Begriffen, Schemata und Kategorien stellt Kant in der Kritik der Urteilskraft die „Ästhetische Idee“ (KdU, 249), die auf dem produktiven Erkenntnisvermögen der Einbildungskraft beruht. Diese inneren Anschauungen kommen für Kant den intellektuellen Vernunftbegriffen nahe, ohne dass sie in Begriffen aufgehen könnten (vgl. ebd. 250). Sie befeuern die Erkenntniskräfte, indem sie „mehr denken lassen, als man in einem durch Worte bestimmten Begriff ausdrücken kann“ (ebd. 251) und werden daher von Kant als belebendes Prinzip des Geistes schlechthin bezeichnet (vgl. ebd. 249 und 253).

An dieser Stelle setzt Cassirer an, wenn er das Spektrum der geistreichen Erkenntnisgestalten ausweitet. Er greift die von Kant geschaffenen Grundlagen über die Bedingungen und Methoden des Erkennens auf, rückt dann aber die konkret erfassbaren Erkenntnisgestalten in den Fokus, indem er das, was der Mensch als Ergebnis seiner Bemühung um Welterkenntnis zum Ausdruck bringt, untersucht. Cassirers Forschung könnte also als angewandte Kantsche Erkenntnistheorie in der Praxis der Kulturwissenschaft verstanden werden (vgl. Renz 2012, 116 f.).

Das Verbindungsglied zwischen Sinnlichkeit und Geist, zwischen sensualistischem Empfinden und intellektualisierender Vernunft findet Cassirer in der Annahme, „dass es auch eine Aktivität des Sinnlichen selbst, dass es, um den Goetheschen Ausdruck zu gebrauchen, auch eine ‚exakte sinnliche Fantasie‘ gibt, die sich in den verschiedenen Gebieten geistigen Schaffens als wirksam erweist“ (Cassirer PSF I, 20). Hier erfährt der Begriff der produktiven Einbildungskraft, den Kant verwendet, durch Goethe und dann Cassirer eine Würdigung und Erweiterung. Die exakte sinnliche Fantasie ist als geistige Energie zu verstehen, die die sinnlichen Eindrücken zu einer Welt der bildhaften Gestalten umbildet. Diese, im Sinnlichen wurzelnde Aktivität agiert nicht beliebig oder zufällig, sondern folgt ihren eigenen „Fundamentalgesetzen“ (ebd. 21), so Cassirer. In ähnlicher Weise argumentiert Kant, wenn er beispielsweise von „Sinnenwahrheit“ (KdU 261) spricht und darstellt, dass die ästhetische Idee keinen willkürlichen Regeln folge, sondern wie die Natur auch übergeordneten, der Form verpflichtete Gesetzmäßigkeiten obliege (vgl. KdU 240).¹⁰²

Auch in diesem Sinn kann man von einer phänomenologischen Facette in Cassirers Denken sprechen und es ist nicht weiter verwunderlich, dass sich beispielsweise Maurice Merleau-Ponty auf Cassirers Philosophie bezieht (siehe Kapitel 6.3.3). Innerhalb der symbolischen Formen beobachtet Cassirer die Entwicklung der Symbole und leitet daraus Prinzipien ab. So beschreibt er zum Beispiel für die Sprachentwicklung sehr differenziert, wie sich aus dem sinnlichen Erleben erste Sprachzeichen herausbilden, die den Schritt vom Eindruck zur Anschauung ermöglichen (vgl. ebd. 134).

3.3.1 Kritische Zwischenbilanz

Cassirer belegt den Begriff „Symbol“ mit einer erweiterten Bedeutung. Wenn also hier von Symbolen die Rede ist, so sind alle Formen der geistigen Repräsentation sowie des körperlichen, sprachlichen oder bildhaften Ausdrucks gemeint. Symbole sind die Korrelate, die wir bilden, um das Chaos der unmittelbaren Eindrücke zu verarbeiten und handhabbar zu machen. Diese pauschale Begriffsverwendung führt zwar auf der ei-

102 „Im ästhetischen Verhalten bindet das freie Spiel der Vorstellungskräfte den zum Umriss eines Bildes und zu festen Formen und Gestaltungen verhelfenden begrenzenden Verstand und das schöpferische Wirken der Einbildungskraft in die dynamische und lebendige Totalität von Gemütskräften ein.“ (Hinsch 2001, 73) Eine ausführliche Darstellung der Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Cassirer, Kant und Goethe kann hier nicht geleistet werden. Siehe dazu: Hinsch 2001, 25 ff.

nen Seite zu einer begrifflichen Unschärfe und nicht selten auch zu Missverständnissen, auf der anderen Seite belegt sie eindrücklich Cassirers Anliegen, unterschiedliche Mitteilungsarten gleichwertig zu verhandeln und prinzipiell als Erkenntnisformen zu untersuchen. Funktionale Untergliederungen wie etwa die Zweiteilung in verbale und bildhaft-nonverbale Ausdrucksformen, wie sie beispielsweise Richter vorschlägt (Richter 2000, 139), entsprechen nicht Cassirers Anliegen, allgemeine Bedingungen und Möglichkeiten des Erkennens über diverse Kulturformen hinweg zu erforschen.

Symbolbildung bezeichnet einerseits den Erwerb kulturell verfügbarer Symbole, beispielsweise Schemata oder Begriffe, meint aber andererseits auch den Prozess der Anpassung und Veränderung sowie der Neugestaltung von Symbolen. Symbolbildung ist stets ein aktiver Akt des Geistes, der nie frei von subjektiven Momenten sein kann.

Symbolische Form meint dann gewissermaßen die Ausdrucksform, die dem Symbol Gestalt gibt. Mit dem Begriff der „symbolischen Form“ bezeichnet Cassirer jenes, eine Ebene bestimmende Regelwerk oder Ordnungssystem, das die Ausdrucksgestalt in ihrer Form bestimmt. Die symbolischen Formen entwickeln sich als Kulturleistung des Menschen (vgl. Renz 2012, 115 f.). Jeder kulturelle Raum ist durchzogen und bestimmt von symbolischen Formen. Der Mensch, der in jenen Raum hineinwächst, übernimmt diese Strukturen und kann dann auf den Pfaden, die sich in seinem Geist bilden, Symbole erschließen bzw. neu gestalten. Die symbolische Form ist auch der Garant für die Vermittelbarkeit der Symbole, da sie im übertragenen Sinn das Vokabular oder grammatikalische Grundgerüst, das zum Verständnis nötig ist, birgt.

Gelegentlich gewinnt man den Eindruck, Cassirer habe eine klare Hierarchie der geistigen Leistungen festgelegt, an deren Spitze die wissenschaftliche Welterkenntnis stehe.¹⁰³ Auch wenn sich dieser Eindruck im Text immer wieder aufdrängt, zum Beispiel wenn von „unteren Stufen“ des Bewusstseins oder „höheren Erkenntnisebenen“ die Rede ist (vgl. PSF I, 11 f.), gibt es in Cassirers Philosophie auch jene andere Seite, für die das wertfreie Nebeneinander der verschiedenen Erkenntnisformen zentral ist.

Problematisch bleibt das hierarchisch wertende Moment dennoch. Besonderes Gewicht erfährt dieser kritische Aspekt, da Cassirer seine Ausführungen auf die Betrachtung konkreter Kulturleistungen fundierte. Allzu schnell bieten sich Ableitungen an, die den Entwicklungsgedanken des Geistes im Sinn einer Klassifizierung der Menschen interpretieren. Dies wurde von Cassirer wohl an keiner Stelle intendiert und ausgeführt, auch wenn eine klare Distanzierung von derartigen Gedanken in der Philosophie der symbolischen Formen nur zwischen den Zeilen zu finden ist. Er entwirft einen Pluralismus, der das Moment der hierarchischen

103 Diesen Kritikpunkt formuliert unter anderem Merleau-Ponty, indem er konstatiert, Cassirer sei gelegentlich auf den Kantschen Intellektualismus zurückgefallen. Vgl. Merleau-Ponty 1965, 155 (Fußnotentext).

Unterordnung der geistigen Leistungen aufwiegt, indem er keiner symbolischen Form einen privilegierten, absoluten Zugang zur Welt einräumt und betont, keine symbolische Form könne ohne signifikante Verluste auf eine andere reduziert werden. Ich möchte mich daher auf Cassirers Beschreibungen der einzelnen Sphären menschlichen Bewusstseins berufen, ohne sie als Stadien einer Entwicklung zu sehen. Vielmehr werde ich versuchen, ihr wertfreies Nebeneinander, das Cassirer ebenfalls beschrieb, zu fokussieren. Ich verstehe Cassirers Formulierungen als reine Darstellungsmethode, die Erkenntnis auf verschiedenen Ebenen aufzeigen möchte, nicht als Versuch einer Geschichtsschreibung menschlicher Erkenntnis. Mein Interesse gilt im Besonderen den verschiedenen Arten der Welterschließung, die Cassirer herausarbeitet.

Auch die Abgrenzung der verschiedenen Bereiche der Symbolbildung, die Cassirer zur Abbildung seiner Idee treffen muss, ist eher als ein bewegliches Denkmodell zu verstehen, denn als umfassende Bilanz symbolischer Formen. Ohnehin verabschiedet sich Cassirer, wie beschrieben, vom Gedanken der einen möglichen Wahrheit; folglich müssen seine Ausführungen als am Phänomen orientierte Beobachtungen und modellhafte Interpretationen gelesen werden. Da Cassirers Erkenntnismodell Phänomene aus ganz unterschiedlichen Bereichen (Kunst, Wissenschaft, Mythos, Religion etc.) umfasst, muss er zwangsläufig nicht nur eine stark reduzierte Auswahl treffen, sondern auch die untersuchten Phänomene vereinfachen. In der Folge wird er, wie für den Bereich Kunst zu zeigen sein wird, seinem Untersuchungsgegenstand nicht immer gerecht. Detailaussagen können durchaus infrage gestellt oder gar widerlegt werden. Es war nicht Cassirers Anspruch, die unterschiedlichen Ausdruckssphären erschöpfend zu erfassen und zu erklären. Als Philosoph widmete er sich mehr einer Erkundigung dessen, was Erkenntnis sein könnte, denn einer Festlegung, was Erkenntnis ist.¹⁰⁴ Kritische Detailfragen können hier vernachlässigt werden; schließlich geht es der vorliegenden Arbeit um die Diskussion und Anwendung von Cassirers Erkenntnismodell als ganzem.

Die Bildwelt des Mythos, die Anschauungswelt der Sprache und die abstrakte Welt der Begriffe bilden nach Cassirer verschiedene Seinsebenen und damit Dimensionen der Erkenntnis ab, die sich anhand der kulturellen Entwicklung untersuchen lassen. Damit ist aber nicht gesagt, jene Formen des Wirklichkeitszugriffs seien streng voneinander getrennt oder zeitlich aufeinander aufbauend anzutreffen. Der individuelle Geist stellt ein Konglomerat diverser Modi des Erkennens, ein Netzwerk an Symbolen und Symbolismen dar, das aus dem gesamten Pool der verfügbaren symbolischen Formen schöpft. „Die Wirklichkeit ist nicht ein einziges homogenes Ding; sie gliedert sich in so viele Schemata und Muster, wie es unterschiedliche Organismen gibt.“ (Vüdm, 47)

So räumt Cassirer beispielsweise dem Ausdruckserleben, wie es im Mythos besonders zur Geltung kommt, prinzipiell einen Stellenwert für alle Menschen ein, indem er darauf hinweist, dass auch ein Mensch, der sich von jeglicher Form des Mythos gelöst zu haben scheint, nicht nur analytisch denkend wahrnimmt. Nelson Goodman wird an dieser Stelle ansetzen und unter anderem die strenge Grenzziehung zwischen Kunst und

104 Zur Präferenz des Klärens vor dem Erklären als Grundmoment philosophischen Denkens. Vgl. Rauh 2012, 14 f.

Wissenschaft thematisieren und aufweichen (vgl. Peter 2002, 31). Er baute auf der Philosophie der symbolischen Formen auf und untersuchte er unter anderem, wie künstlerische Darstellungsformen auf Wahrnehmungsweisen zurückwirken (siehe insbesondere Kapitel 4.1.1).

3.4 Die Grenzen meiner Symbole sind die Grenzen meiner Welt¹⁰⁵

Mit der Philosophie der symbolischen Formen entwirft Ernst Cassirer eine Erkenntnistheorie, die dem Symbol die zentrale Rolle im Prozess der Wirklichkeitskonstitution und Identitätsstiftung zuweist. Dabei ist Symbol, wie im Vorangegangenen dargestellt, in seinem Sinn universal als Vorstellungsgebilde und Ausdrucksgestalt zu verstehen, die ganz unterschiedliche Formen annehmen kann. Versteht Wittgenstein die Sprache als „ein Gehäuse, in dem sich das Subjekt entfaltet, durch das oder in dem es überhaupt existiert“ (Schneider 1998, 120), so kann mit Cassirer diese Vorstellung auf einen erweiterten Symbolbegriff übertragen werden. Das „Gehäuse“, indem wir uns bewegen, das, was uns als Wirklichkeit erscheint, ist stets symbolisch vermittelt. Je vielseitiger und reicher das Netzwerk der Symbole ist, die dem Geist zur Verfügung stehen, um so vielschichtiger ist das, was der Geist sich erkenntnishaft zu erschließen vermag und was schließlich die individuelle Wirklichkeit generiert. Da im Symbol weit mehr Ausdrucksformen subsumiert sind als jene der Begriffssprache, gelingt es Cassirer mit seiner Erkenntnistheorie auch, die alte Hierarchie zwischen Begriff und Bild, zwischen Sinnen und Verstand ein Stück weit aufzulösen, denn er stellt die unterschiedlichen symbolischen Formen wertfrei nebeneinander¹⁰⁶ und betont auch stets die Durchmischung der verschiedenen Erkenntnismodi. All das, wofür der agierende Geist ein passendes Symbol findet, wird durch diesen Akt dem Bewusstsein überführt. So kann der Mensch sich selbst und das, was ihm begegnet, das Andere oder den Anderen mittels Symbolen reflektieren. Indem Symbole dem Bewusstsein konkretes Material liefern, ermöglichen sie also intrapersonale sowie interpersonale Kommunikationsprozesse, denn nur mit Hilfe von Symbolen kann der Geist Vor-Stellungen entwickeln. Symbole lösen die Dinge aus dem unmittelbaren Erleben und mittels Symbolen können wir im Denken und Imaginieren Dinge im Kopf bewegen und unsere Vorstellungen in Form von Gesten, Bildern, Sprache kommunizieren.

Bildlich gesprochen, erweitert jedes neue Symbol den inneren Almanach unseres Geistes, indem neue Vorstellungen hinzukommen, sich neue Verknüpfungen und Vernetzungen ergeben und neue Pfade ausprägen. Das heißt, der Geist lernt oder entwickelt Symbolismen und erweitert sich dadurch in seinen Potenzialen und Möglichkeiten. In diesem Sinn lässt sich festhalten: Alles, was geistig repräsentiert werden kann, trägt zu dem „Gehäuse unserer Existenz“ bei.

105 Die Überschrift orientiert sich an einer bekannten Aussage von Ludwig Wittgenstein, die im folgenden Text noch belegt wird.

106 Wie bereits ausgeführt, ist Cassirer im Bezug auf den Aspekt der Hierarchie nicht ganz eindeutig. Es finden sich in der Philosophie der symbolischen Formen sowohl hierarchisierende Gedanken also auch solche, die eben jene wertende Ordnung der geistigen Leistungen infrage stellen oder gar aufheben.

Wird hier Symbol an die Stelle von Sprache gerückt, so ist das Verständnis geistiger Leistung weit vielfältiger, als das in anderen Erkenntnistheorien der Fall ist. Damit erweitert Cassirer – um mit Wittgensteins Worten zu sprechen – die „Grenzen der Welt“.¹⁰⁷ Obwohl Sprache eine wesentliche formende Kraft ist, denkt und begreift der Mensch die Welt nicht nur durch die Sprache. Ihm stehen vielfältige Symbolformen zur Verfügung, die je eigene Koordinaten im Netzwerk der Vorstellungen markieren und die Welt der Erscheinungen jeweils um eine Dimension erweitern. „Einen Gegenstand erkennen, heißt nichts anderes, als das Mannigfaltige der Anschauung einer Regel zu entwerfen, die es im Bezug auf seine Umgebung bestimmt.“ (PSF III, 367) Legt man diese Denkfigur zugrunde, so gibt es, wie das bereits Kant proklamierte, die unmittelbare Wahrnehmung der Dinge nicht. Stets ist die Anschauung durch die symbolische Form, das heißt, das Paradigma der geistigen Verarbeitung, beeinflusst. Hier macht Cassirer keinen Unterschied zwischen hochkomplexen theoretischen Erkenntnissen und grundlegendem Begreifen. Auch primäre Gestalten der Wahrnehmung basieren auf spezifischen Symbolfunktionen, schließt Cassirer aus seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit der Gestaltpsychologie.¹⁰⁸

3.4.1 Gestalt und Symbolbildung

Um 1920, also etwa zeitgleich mit Cassirers Entwurf der Philosophie der symbolischen Formen, entwickelte eine Gruppe von Forschern – federführend sind zunächst Max Wertheimer und Wolfgang Köhler – die Gestaltpsychologie. Diese und in der Folge dann weitere Forscher befassten sich (und befassen sich bis heute) mit Wahrnehmungsorganisation, also mit der Frage, anhand welcher Mechanismen es uns gelingt, aus unstrukturierten Sinnesdaten Gegenstände mit Bedeutung zu machen. Entgegen der zu dieser Zeit vertretenen Annahme, einzelne Sinnesreize werden im Gehirn zu sinnvollen Gefügen zusammenaddiert, entwickelten die Gestaltpsychologen die Vorstellung, dass wir in Ganzheiten wahrnehmen (vgl. Köhler 1971, 25 f.).

107 „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“; Wittgenstein 2003.

108 Es zeigt sich, „dass die Symbolfunktion in eine weit tiefere Schicht des Bewusstseins zurückreicht, als man gewöhnlich annimmt und zugesteht. Sie gibt nicht erst dem Weltbild der theoretischen Erkenntnis, dem Weltbild der Wissenschaft ihr Gepräge; sondern sie drückt schon den primären Gestalten der Wahrnehmung ihr Siegel auf.“ (PSF III, 183)

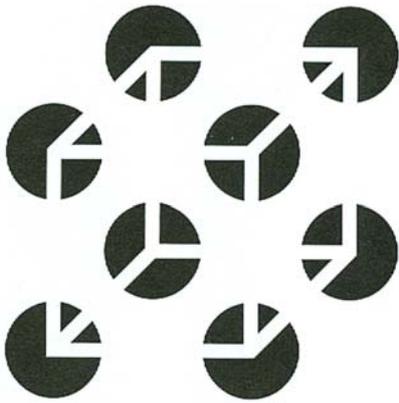


Abbildung 8: Figur, die das Kippmoment der Wahrnehmung provoziert

Mit zahlreichen Versuchen konnten die Forscher zudem nachweisen, wie die Interpretationen dessen, was wir sehen, immer auf Erfahrungen beruht, und auf dem Kontext, in dem wir die Dinge wahrnehmen. Man kann dieses Gebilde als Würfel sehen, der vor acht schwarzen Kreisen schwebt oder als Würfel, den man durch acht Löcher hindurch sieht. In beiden Fällen erweitert die Vorstellung das, was als physikalisches Reizmuster real vorhanden ist, zu einer sinnvollen Gestalt. Würden wir nur die einzelnen Elemente addieren, könnte nicht vor uns auf dem Blatt der Würfel als geschlossene Gestalt entstehen.

Durch das Zusammenspiel der Elemente wird eine Struktur herausgebildet, die sich nicht durch die Eigenschaften der einzelnen Elemente – hier schwarze Kreise, die durch Linien durchbrochen sind – erklären lässt. Die Gestaltpsychologen schlugen also zur Erklärung der Wahrnehmungsorganisation folgende Grundregel vor: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Goldstein 1997, 169). Dabei wird das, was wir als Ganzes wahrnehmen, durch unterschiedliche wahrnehmungsorganisierende Tendenzen gebildet.¹⁰⁹ In einer Definition von Klaus Mollenhauer kann mit dem Begriff *Gestaltbildung* „eine ordnende Tätigkeit der Sinne“ bezeichnet werden, „die sich sowohl im Wahrnehmungsvorgang als auch in ästhetischen Figurationen Geltung verschafft, relativ unabhängig von kulturellen Normen und bewussten Ausdrucksintentionen“ (Mollenhauer 1996, 153). Im engen Sinn der Wahrnehmungspsychologie beruhen unsere Wahrnehmungsgestalten auf angeborenen Grundoperationen zur Organisation von Sinnesreizen, den Gestaltgesetzen. Die Qualitäten, die wir diesen ganzheitlichen Figuren zuordnen, erklärt der Kunstwissenschaftler Rudolf Arnheim wiederum im Rückgriff auf gestaltpsychologische Erkenntnisse durch einen erweiterten Begriff des Ausdrucks. Nicht nur Menschen, sondern auch unbeseelte Dinge bringen durch ihre spezifische Gestalt etwas zum Ausdruck und das ist unserer Wahrnehmung in ihrer ursprünglichen Funktion zugänglich. Versuche zeigen, inwiefern auch neugeborene Kinder schon auf elementare Ausdrucksgesten des Gesichts reagieren und diese für sich gewissermaßen deuten können (Vgl. Kapitel 6.4.1). „Ausdruck existiert nicht nur, wenn eine Seele ‚dahinter‘ steht, wie ein Puppenspieler, der die Fäden in der Hand hält. Ausdruck ist nicht nur auf lebendige Organismen beschränkt, die ein Bewusstsein besitzen. Eine Flamme, fallendes Laub, das Heulen einer Sirene, ein Weidenbaum, ein steiler Fels, ein Rokoko-Stuhl, die Risse einer Mauer, die Wärme einer glasierten Teekanne [...] – sie alle vermitteln Ausdruck durch die verschiedenen Sinne.“ (Arnheim 1977, 69) Cassirers Symbolverständnis überschneidet sich mit den Überlegungen zur Gestaltpsychologie. Vor allem in den Bereichen, in welchen Cassirer eine natürliche, auf die Ausdruckseigenschaften der Dinge gerichtete Wahrnehmung vermutet – explizit sind dies vor allem die symbolische Form des Mythos und der Kunst – zeigen sich

109 Eine klare verständliche Darstellung der Gestaltgesetze findet sich ebenfalls bei Goldstein 1997, 170 f.

deutliche Parallelen.¹¹⁰ Es fällt uns leichter, den Ausdruck eines Kunstwerkes wahrzunehmen, als die formale Struktur, die diesen hervorbringt, zu erkennen und zu analysieren. Während also das Erfassen von basalen Gesamteindrücken intuitiv verläuft, bedarf es zur gezielten Wahrnehmung der aus Einzeldaten zusammengesetzten Struktur nicht nur eines geschulten Blickes, sondern auch einer konzentrierten Aufmerksamkeit und eines feinen Rasters, das uns erst die Einzelelemente erkennen lässt. Die Stimmung eines Sonnenuntergangs ist leicht erfasst, während das genaue Erkennen der horizontalen Schichtung der feinsten Farbnuancen einer geistigen Anstrengung bedarf. Man könnte hier auch von Wahrnehmungen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad sprechen, denn im ersten Fall nehme ich ein Gesamtbild wahr und beobachte, welche emotionale Resonanz durch dessen Anmutung erzeugt wird. Im anderen Fall richte ich eine zergliedernde Aufmerksamkeit auf das Phänomen und bin dadurch in der Lage, die farbliche Struktur genau zu erfassen. Cassirer erklärt die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung mit der kulturellen Existenz der Menschen. Je nach Kulturraum, in welchen wir hineinwachsen, entwickelt unser Geist unterschiedliche Strukturen, um das, was uns begegnet, wahrnehmen zu können.¹¹¹ Während die Gestaltpsychologie aufgrund ihres Forschungsinteresses universalistisch vorgeht und nach prinzipiellen Gesetzen sucht, die erklären, was zwischen Reizmuster und Wahrnehmung passiert, richtet sich Cassirers philosophischer Ansatz auf die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungsmöglichkeiten. Mit seinem Modell der symbolischen Formen untersucht er diverse Parameter, die unserer Wahrnehmungsverarbeitung zur Verfügung stehen und die letztlich den individuellen Entwurf von Welt bedingen.

Ausdrucks-wahrnehmung ist für Cassirer *eine* Art des Wahrnehmens, die sich meist mit anderen möglichen Arten durchmischt. Cassirer verortet, wie später aufzuführen ist, die Ausdrucks-wahrnehmung im Bereich der symbolischen Form des Mythos (vgl. Kapitel 4.3.4). Für ihn ist darin die Grundfähigkeit des Menschen gefunden, dem Sinnlichen Sinn zu verleihen. Im Gegensatz zu den Gestaltpsychologen beruht für Cassirer aber auch diese scheinbar unmittelbare Wahrnehmung auf symbolischer Repräsentation.

Eine Trauerweide vermittelt nicht von sich aus etwas Trauriges. Wir interpretieren das Herabhängen ihrer Zweige in Analogie zu unserer Körpererfahrung und versehen den Baum dann mit dem Etikett „Trauer“. Damit wir eine Ähnlichkeit zwischen der Geste des Baumes und unserem psychophysischen Muster für Traurigkeit erkennen können, müssen wir eine symbolische Repräsentation unseres Erlebens geschaffen haben. Das heißt, wir müssen über eine wiederholbare, mit Bedeutung versehene Vorstellung einer Körpergeste verfügen, die wir übertragen können. Wir nehmen mit der Fantasie wahr, stellt der renommierte Kunst-

110 Cassirer teilt die Grundannahme der (frühen) Gestaltpsychologie, „dass die Erfahrung uns die psychischen Gebilde keineswegs unmittelbar als Summe von Elementarempfindungen, sondern als unzerlegte Ganzheiten darbietet“ (PSF III, 31) und bezieht sich immer wieder auf Überlegungen etwa zu Gestaltqualitäten (vgl. PSF II, 235 f.). Eine differenzierte Ausführung zur Bedeutung der Gestaltpsychologie in Cassirers Philosophie findet sich bei Plümacher 1997.

111 Für die Kunst untersuchte Ernst Gombrich kulturell bedingte Mechanismen der Wahrnehmung. Siehe auch Kapitel I.6.2.2.

psychologe Rudolf Arnheim fest und unterstreicht damit die aktive Rolle der Vorstellung (vgl. Arnheim 1977, 70). Es ist also die exakte Fantasie oder die produktive Vorstellungskraft, die in Anwendung der durch die symbolischen Formen bereitgestellten Schemata die Analogien schaffen kann und dadurch die Gestalten als sinnhafte Ausdrucksgebilde und Erkenntnisgestalten erschließt. Cassirers Philosophie kann insofern auch als Erweiterung der Gestaltpsychologie interpretiert werden, denn er liefert mit seinem Begriff der symbolischen Repräsentation einen wichtigen Baustein zur Klärung dessen, was bei den schöpferischen Prozessen der Wahrnehmung passiert.

3.4.2 Ding, Gegenstand, Weltbeziehung

Die symbolische Form hält die Regeln und Ordnungsformen bereit, nach welchen der Gegenstand in der Vorstellung repräsentiert und eigentlich erst wahrgenommen wird.¹¹² Dabei stehen dem Bewusstsein Formen der Anschauung, der Reproduktion und schließlich auch der Rekognition zur Verfügung, die je eigene Möglichkeiten der Beziehung auf einen Gegenstand hervorbringen. Erkenntnis und Gegenstand stehen sich nicht voneinander getrennt gegenüber, sondern sie sind durch ein „Verhältnis des Bedingens“ (PSF II, 370) miteinander verbunden. Wir können Dinge erst dann als Gegenstände wahrnehmen, wenn wir für sie eine konstante, wiederholbare Gestalt gefunden haben. Diese Aufgabe übernehmen die Symbole, die ihrerseits je nach symbolischer Form eigens strukturierte, im Charakter differierende Beziehungen zur Welt stiften.

Cassirer stellt mit seinem Verständnis von Erkenntnis die Denktradition, die Gegenstand und Erkenntnis trennt, infrage: „Der Gegenstand ist weder draußen noch drinnen, weder jenseits noch diesseits: – denn das Verhältnis zu ihm ist keine ontisch-reale, sondern eine symbolische Relation“ (ebd. 370). Damit ist nicht das objektive Vorhandensein einer Welt negiert, sondern es ist gesagt, jene „Welt an sich“ sei für den menschlichen Geist nicht erreichbar und dieser bewege sich stets in einer „Welt für mich“; das heißt in einer Welt, deren Wahrnehmbarkeit durch die eigenen Symbolformen strukturiert ist. In den unterschiedlichen Strukturen bringen diese je unterschiedliche Beziehungen zur Welt hervor. Jede symbolische Form richtet sich mit einem eigenen Erkenntnispotenzial auf die Welt und bildet eine eigene Art der Wirklichkeitskonstitution ab. „Als Vehikel, mit denen sich der Mensch der Wirklichkeit nähert, verschließen symbolische Formen nicht [...] die unmittelbare Erfahrung. Sie erschließen Wirklichkeit, das heißt, sie machen sie zugänglich und bringen Ordnung in die vorher unüberschaubare Mannigfaltigkeit der Sinneseindrücke.“ (Nießeler 2003, 99) Der Grad an Objektivität – verstanden als soziale Übereinstimmung – oder Subjektivität, hängt dabei vom Charakter der symbolischen Form ab, die an der Herausbildung des Weltbildes beteiligt ist.¹¹³

112 Der Begriff der Regel erscheint im Kontext einer kunstpädagogischen Überlegung wohl fragwürdig, wird Kunst doch gerade als ein Feld der fehlenden Regelmäßigkeit verstanden. Eine Klärung findet sich im Kapitel I.4.3.

113 Vgl.

Abbildung 28: schematisches Modell zu Aspekten der Symbolbildung.

3.4.3 Sprache und Sprachformen

Nun wäre Cassirer falsch verstanden, ginge man davon aus, er habe die Rolle der Sprache in der Entstehung von Welt gering geschätzt. Sprache ist und bleibt auch in der Philosophie der symbolischen Formen die zentrale formgebende Kraft.¹¹⁴ Er relativiert deren Erkenntnis stiftende Funktion lediglich, indem er das, was als Sprache verstanden werden kann, erweitert und die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Sprache in ihren Potenzialen und Grenzen untersucht. Sprache vereint in sich verschiedene Anschauungsmodi und geistige Aufbaumomente, die kaum in Reinform vorkommen, sondern sich meist durchmischen und wechselseitig bereichern. So pendelt Sprache je nach Verwendung zwischen sinnlichem, anschaulichem und begrifflichem Charakter und kann dadurch die unterschiedlichen geistigen Funktionen des Ausdrucks, der Darstellung und der Bedeutung erfüllen. Betrachtet man etwa die Sprache der Poesie, so hat man es mit einer anderen Struktur zu tun, als wenn man Begriffe der Wissenschaft in den Blick nimmt. Hier öffnet sich wie bei bildhaften Ausdrucksformen auch ein Feld der Mehrdeutigkeit. „Dieses Moment der Mehrdeutigkeit zieht auch in die sprachliche Verständigung ein, wenn anstelle deskriptiver, ‚obligater‘ Festlegungen die poetische Rede tritt, anstelle des Arguments die Metapher.“ (Richter 2000, 140)¹¹⁵

Wenn man nun all diese Sprachformen als erkenntnishafte Momente der Wirklichkeitserfassung aufgreift, dann ist der Begriff nicht mehr die einzige Form der Erkenntnis, sondern *eine* symbolische Form neben anderen, die eine spezifische Beziehung auf die Welt stiftet. Und die darin Stärken und Schwächen hat, denn die Begriffssprache ermöglicht einen wesentlichen, aber reduzierten Zugriff auf die Welt. Begriffe sind im Vergleich zu den wesentlich offeneren, fluiden Metaphern „harte Siegel“ (vgl. PSF III, 142). Während es der Kunst zu eigen ist, stark individualisierte, prinzipiell mehrdeutige Ausdrucksgestalten hervorzubringen, womit sie auf verallgemeinerbare Setzungen verzichten kann, zielt der Begriff auf ein Höchstmaß an Objektivität, die er durch die klare Festlegung von Bedeutung erreicht. Begriffe prägen unseren Anschauungsinhalten allgemeine, konsensfähige Formen auf; Metaphern bieten vielgesichtige, bewegliche Gestalten zur Erfassung und Deutung von Inhalten an. Die beiden entgegengesetzten Sprachformen leisten aber auf einer elementaren Ebene Ähnliches: „Nur dort, wo es gelingt, eine Totalerscheinung in eines ihrer Momente gleichsam zusammenzudrängen, sie symbolisch zu konzentrieren, sie im Einzelmoment und an ihm prägnant zu haben – nur dort heben wir sie aus dem Strom des zeitlichen Werdens heraus“ (ebd. 133). Begriffe und Metaphern

114 Die Sprachphilosophie von Cassirer kann hier nicht detailliert ausgeführt werden. Cassirer bezieht sich vor allem auf die Sprachphilosophie Humboldts, indem er in der Sprache eine lebendige Energie sieht, die bis in die Anschauung hinein strukturbildend wirksam wird. Detaillierte Ausführungen finden sich vor allem im ersten Teil der Philosophie der symbolischen Formen, welcher der Sprache gewidmet ist, aber auch z. B. im dritten Band, 238 f.

115 Symboltheoretische Überlegungen zum Metaphorischen finden sich auch bei Goodman 2012, 73 f. und 84 f. Im weiteren Verlauf des Textes wird Goodmans Position auch Hinblick auf das Metaphorische aufgegriffen; siehe Kapitel I.5.3.1.

dienen, wie andere Symbole auch, der Reflexion, indem sie im Strom des Bewusstseins „Kristallisations-Mittelpunkte“ (ebb. 135) bilden und das Erleben im Geist repräsentierbar machen. Die Zielrichtung und damit einhergehend die Form beider Ausdrucksgestalten aber ist different.

Die Wirkkraft der Begriffe ist zweiseitig. Auf der einen Seite wirkt sich die Differenzierung der Begriffsfelder auf die Wahrnehmung dahingehend aus, dass diese immer nuancierter wird und eine bestimmte Gliederung erfährt, auf der anderen Seite beruhen Begriffe auf Verallgemeinerungen und reduzieren daher das Ganze der Erscheinung auf bestimmte, objektivierbare Aspekte. In diesem Denkmodus verliert all das, was aus dem Rahmen der klaren Benennbarkeit herausfällt, rasch den Charakter des Wirklichen.¹¹⁶ Die Poesie als komplementärer sprachlicher Artikulationsmodus (vgl. Seel 1997, 139) vermag ganz andere Seiten einer Erfahrung festzuhalten, als dies dem Begriff möglich ist. Sie stellt den Abstraktionen des behauptbaren Wissens, das sich in Begriffen niederschlägt, Ausdrucksgestalten gegenüber, die auch „personales Erfahrungswissen“ (ebd. 75) subsumieren können, ohne dies jedoch explizit auf den Begriff bringen zu können und zu müssen.¹¹⁷

3.4.4 Begriff und theoretische Erkenntnis

Begriffliches Denken ist die Vollzugsform des Geistes, die sich am deutlichsten in der theoretischen Erkenntnis der Wissenschaften manifestiert. Begriffe schaffen Eindeutigkeiten und Wissenschaft basiert auf dem Versuch, Dinge klar und eindeutig zu erklären. Die wissenschaftliche Wahrnehmung wird von den Begriffen gleich einem Vektor auf bestimmte Sektoren ausgerichtet; andere werden ausgeblendet. Die Freiheit des Überblicks, den die begriffliche Abstraktion ermöglicht, wird auf Kosten des Verlustes an Lebensnähe erkaufte (vgl. PSF III, 263). Das Netz der Begriffe, mit dem die Wirklichkeit beschrieben wird, hat stets Maschen, die gar nicht eng genug gewoben sein können, um alles, was uns begegnet, einfangen zu können. Wenn sich nun Wissenschaft als Begriffs-System versteht, das auf dem Prinzip eindeutiger Erklärbarkeit beruht, dann fallen all jene Phänomene, die sich eben nicht eindeutig erklären lassen, durch das Raster. Was Cassirer philosophisch entwickelte, vollzog sich auch in den Naturwissenschaften, indem man mit der Atomphysik nicht nur an die Grenzen des sinnlich Erfahrbaren, sondern auch an die Grenzen der Begriffssprache stieß: „Das schwierigste Problem hinsichtlich des Gebrauchs der Sprache wird aber durch die Quantentheorie gestellt. Hier gibt es zunächst keinen einfachen Leitfaden, der uns erlaubt, die mathematischen Symbole mit den Begriffen der gewöhnlichen Sprache zu verknüpfen. Das Einzige, was man zu Beginn weiß, ist die Tatsache, dass unsere gewöhnlichen Begriffe auf die Strukturen des Atoms nicht angewendet

116 Die Fallstudien machen die Unsicherheit im Umgang mit weniger konventionalisierten Symbolismen deutlich. Siehe II.2.5.1 und II.3.5.1.

117 Anhand eines anschaulichen Beispiels führt der Philosoph Martin Seel die komplementären Artikulationsformen der Lyrik und Begriffssprache vor. Vgl. Seel 1997, 161 f.

werden können.“ (Heisenberg, zit. nach Capra 2006, 43) Auch wenn die Anfänge der Quantenphysik nun beinahe hundert Jahre zurückliegen, ist das Ringen um den Begriff bei einem Gegenstand, der einer klaren und eindeutigen Darstellung per se widerspricht, nach wie vor zu beobachten. Da wundert es nicht, dass sich heute theoretische Physik und Philosophie anzunähern scheinen: „Es sind zwei Arten des *Wissens*, das ‚begreifbare Wissen‘ und die ‚Gewissheit‘ um ‚inneren Zusammenhang‘, die ‚Außenansicht‘ mit der Trennung in Beobachter und dem Beobachteten, und die ‚Innenansicht‘, die dem Wesen nach immer holistisch ist, wo das Wahrnehmende auch gleichzeitig das wahrgenommene Eine ist. Erfahrung meint beides: Außenansicht und Innenansicht.“ (Dürr 2010, 19) Aus dieser Perspektive erfährt Cassirers Erkenntnismodell Bestätigung, denn gerade in den Diskursen rund um die Quantenphysik kann man erkennen, wie die Grenzen unserer Welt entlang der Grenzen des von uns Darstellbaren verlaufen.¹¹⁸

Nachdem Cassirer die Welt der Sprache und die Welt der Wahrnehmung durch die symbolische Relation eng miteinander verknüpft oder beide in Form einer untrennbaren Einheit aufeinander bezieht, kann er die „ideelle Schichtung“, die er am Bau der Sprache nachzuweisen versucht, auch auf die Wahrnehmung übertragen. Durch die symbolischen Formen entwickelt die Wahrnehmung „bestimmte Formen der geistigen Schau“ (PSF III, 263), das heißt, die Wahrnehmung selektiert mit je eigenen Filtern und fasst das, auf was sie gerichtet ist, in Bedeutungszentren zusammen. Auch hier begegnet uns der Aspekt der Verallgemeinerung, der notwendig ist, um Ordnung in der Vielfalt zu schaffen, der in seinem selektiven Charakter aber stets auch ein *Absehen* bedeutet. Die Fülle des Möglichen wird für den Geist nur erfassbar und verhandelbar, indem dieser Gestalten bildet, die aus der unüberschaubaren Menge anbrandender Sinnesdaten die jeweils relevanten ausfiltert und in Bedeutungsfiguren zusammenfasst. Wahrnehmung ist in diesem Sinn stets gerichtete Wahrnehmung. „Es gibt keine ‚reine‘ Bezugnahme oder Wahrnehmung, die nicht schon ihren Gegenstand auf verschiedene Weisen strukturieren, klassifizieren und ordnen würde, so wenig, wie es bei der Betrachtung von Bildern ein ‚unschuldiges Auge‘ (Gombrich) gibt.“ (Peter 2002, 49) Nicht nur für sprachliche und bildhafte Ausdrucksgebilde, sondern auch für die Dinge, die uns begegnen, gilt: das, was wir wahrnehmen, hängt von dem interpretatorischen Zugriff, den wir bemühen, ab. Der Vektor der Ausrichtung ergibt sich aus der zugrunde liegenden geistigen Vollzugsform, der symbolischen Form. Sprache in ihren unterschiedlichen Ausprägungen ist hierbei die zentrale formgebende Kraft, die dem Bewusstsein eine je eigene Form aufprägt und darin der Wahrnehmung eine spezifische Richtung verleiht. Die Verbalsprache spiegelt sich in der „Sprache der Sinne“ (PSF III, 270), so könnte man metaphorisch formulieren. So wie Sprache auf Ausdruck, Darstellung oder Bedeutung zielen kann, so kann die Wahrnehmung auf den Ausdrucksgehalt, die Darstel-

118 Einen kritischen Blick auf den mystifizierenden Umgang mit Informationsfragmenten aus der Quantenphysik wirft der Philosoph und Physiker Eduard Kaeser: „Von der Quantenphysik zur Quantenreligion. Wie mit einer mysteriösen Theorie alles Mysteriöse erklärt wird.“ Online: <http://www.nzz.ch/wissen/wissenschaft/von-der-quantenphysik-zur-quantenreligion-1.16902916>.

lung oder die Bedeutung der Dinge gerichtet sein. Die Welt der Dinge kann sich in diversen Aggregatzuständen offenbaren, je nach Charakter der auf sie gerichteten Wahrnehmung. Jede Ausrichtung begrenzt das, was wahrnehmbar ist, nach ihren Gesetzmäßigkeiten und definiert dadurch gewissermaßen „Weltgrenzen“. Die Ausbildung von Kategorisierungssystemen in ihrer zwangsläufigen Einseitigkeit ist notwendig. Problematisch wird es dann, wenn die Filter nicht mehr als solche, sondern als direkte Abbildungen der Wirklichkeit verstanden werden und damit einhergehend parallele Weltbilder in ihrer Validität negiert werden. „Es ist grob unzulässig und falsch, unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit mit der Wirklichkeit schlechthin gleichzusetzen. Genau dies passiert jedoch, wenn wir wissenschaftliche Erkenntnis als allumfassend betrachten.“ (Dürer 2010, 23) In der theoretischen Physik wird jenes objekthafte Wirklichkeitsverständnis, das so manche Theorie zu erkennen vermeint, infrage gestellt: „Deutet diese neue Physik doch darauf hin, dass die Wirklichkeit, was immer wir darunter verstehen, im Grunde keine Realität im Sinne einer dinghaften Wirklichkeit ist. Wirklichkeit offenbart sich primär nur mehr als Potenzialität, als ein ‚Sowohl/Als-auch‘, also nur als Möglichkeit für eine Realisierung in der uns vertrauten stofflichen Realität [...]“ (ebd. 15)

3.4.5 Artikulationsformen und Sichtbarkeiten, Grenzen der vermittelten Welt?

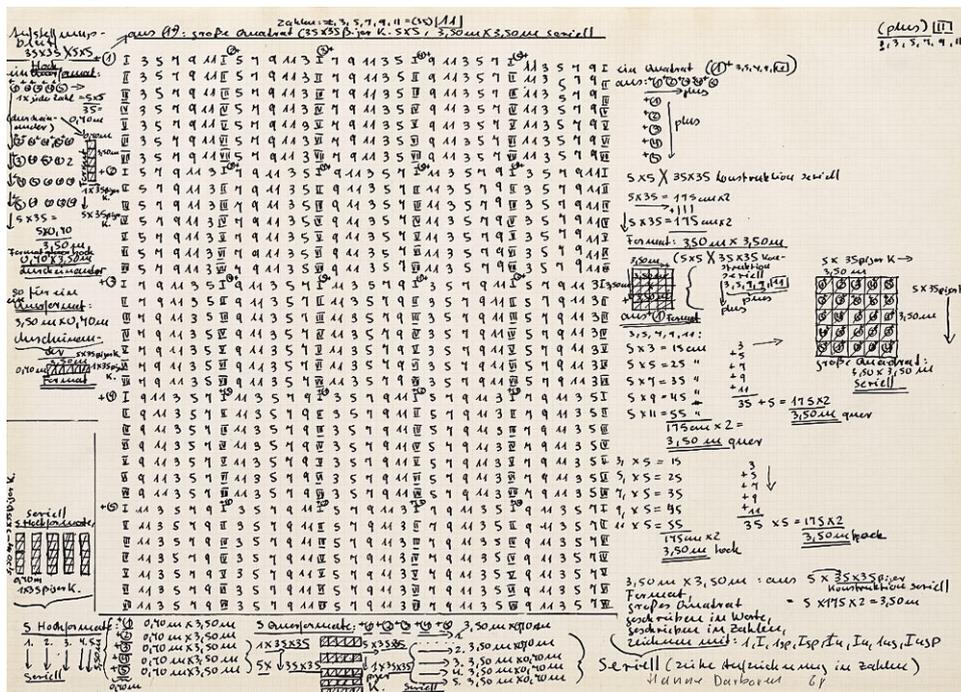


Abbildung 9: Hanne Darboven: Construction Drawing, 1986

„Der Kunstbetrachter kann Unregelmäßigkeiten in der Tintenverteilung oder in der Farbgebung sehen, auf die der Mathematiker nicht achtet. Der Mathematiker sieht Verläufe von Punkten mit bestimmten Koordinaten; der Kunstbetrachter sieht Verdickungen und Verdünnungen der Linie und sogar die Feinheit oder Grobkörnigkeit des Papiers. Sichtbar (und nicht lediglich erst verstehbar oder erkennbar) kann mir also etwas stets

nur durch die Vermittlung einer symbolischen Form sein. Außerhalb jeglicher symbolischer Form verstehe ich nicht nur nichts, ich kann auch überhaupt nichts sehen.“ (Kreis 2010, 413)

Die Blätter der Konzeptkünstlerin Hanne Darboven beruhen auf dem Prinzip, geläufige und neu erfundene Zeichen zu rhythmischen, ornamental anmutenden Schreibzeichnungen zu verdichten. Die strenge Systematik, nach der sie vorgeht, entspricht nicht dem üblichen Formelsystem der Mathematik, sondern folgt einer eigenen, stringent entwickelten Logik, die für die Künstlerin durchaus mathematische Qualitäten annimmt.¹¹⁹ „In meiner Arbeit versuche ich, bekannte und unbekante Grenzen soweit wie möglich zu verengen und auszuweiten“ (Darboven in Grosenick 2005, 48), sagt Hanne Darboven und bringt damit den Charakter ihrer Kunst, die zwischen Klarheit und Verrätselung zu pendeln scheint, auf den Punkt. Indem sie ihre Welt aus Zahlen in einer klaren, formelhaften Struktur entstehen lässt, schafft sie Ordnungen, die die Anmutung einer logischen Weltsicht vermitteln, ohne dieses Versprechen jedoch einzulösen. Vielmehr trifft der Betrachter auf einen hermetisch versiegelten Kosmos der individuellen Bedeutung, die sich der eindeutigen Entschlüsselung entzieht.

Der professionelle Blick des Mathematikers auf eines dieser hermetischen Formelblätter kann kaum auf dessen ästhetische Qualität gerichtet sein, denn die ästhetische Formulierung ist für die Darstellung mathematischer Belange nicht aussagekräftig.¹²⁰ Die Schönheit und Wucht der subjektiven Universen, die Hanne Darboven komponiert, entzieht sich einem formelhaften Zugriff. Soll diese rätselhafte Qualität in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, muss der *Kanal* gewechselt werden.

Der menschliche Geist in seiner Fluidität und Komplexität ist in der Lage, zwischen den unterschiedlichen Modi zu wechseln. „Es ist eine Grundfähigkeit des normalen Wahrnehmungsbewusstseins, dass es nicht nur mit bestimmten ‚Bedeutungsvektoren‘ erfüllt und durchsetzt ist, sondern dass es dieselben im Allgemeinen auch frei zu variieren vermag. Wir können etwa ein optisches Gebilde, das uns dargeboten wird, bald unter dem einen, bald unter dem anderen ‚Gesichtspunkt‘ betrachten, es im ‚Hinblick‘ auf ein Moment oder im Hinblick auf ein anderes erfassen und bestimmen. Und jedes Mal tritt an ihm, wenn die Form der Bestimmung wechselt, etwas anderes, als ‚wesentlich‘ heraus an ihm, dank der neuen ‚Sicht‘, etwas anderes ‚sichtbar‘.“ (PSF III, 265) Marcel Duchamp spielt mit diesem Prinzip, wenn er Alltagsdinge durch Neukontextualisierung einem neuen Blick aussetzt (siehe Kapitel 6.4.3).

119 Darboven: „Ein + eins ist eins zwei. Zwei ist eins zwei.- Das ist meine Urthese für alle Gesetze, die bei mir mathematisch durchlaufen. Ich schreibe mathematische Literatur und mathematische Musik.“ (http://www.hanne-darboven-stiftung.de/frameset_german.html aufgerufen am 12.6.2014)

120 Damit ist nicht gesagt, dass beispielsweise die gelungene Formel in ihrer Prägnanz und Präzision kein Moment des ästhetischen Erlebens ermöglichen kann. Meine Aussage bezieht sich im Sinne des vorangestellten Zitats auf die Darstellungsform, nicht auf den Inhalt.

Erkenntnis, so lässt sich folgern, kann nie an ein Ende kommen, da es einen prinzipiell unausschöpfbaren Pool an weiteren Sichtweisen auf ein Ding gibt.¹²¹ Die unterschiedlichen Formen der Beziehung kommen dadurch zustande, dass die Erkenntnis nicht etwa bei der Erscheinung des Gegenstandes stehen bleibt, sondern diese in den je individuellen Kontext der Erfahrung einbindet (vgl. PSF III, 369). Das heißt, jede Wahrnehmung und Deutung ist in den individuellen Erfahrungskosmos verwoben und wird im individuellen symbolischen Netzwerk verortet und verknüpft. Erkenntnis ist demnach auch als Akt eines In-Beziehung-Setzens zu verstehen. Sie ist auf unterschiedliche Weise zwischen Subjekt und Objekt verortet und bedarf des aktiven, tätigen Geistes, der diese Beziehungsarbeit vollziehen muss.

Im Kontext der symbolischen Formen gilt also nur das als erfassbar, was auf den diversen Symbolebenen kognitiv verarbeitet werden kann. Zu Recht kann man kritisieren, die Symbolbildungstheorie betone die vermittelte Welt zu sehr und lasse der Unmittelbarkeit des Erlebens keinen Raum. Indem sich für Cassirer durch das symbolische *Universum* immer etwas zwischen die Welt und das Ich schiebt, scheint er die Möglichkeit des unmittelbaren Erlebens auszuschließen oder zumindest nicht ausreichend zu beachten.

Wenn wir es stets nur mit den von uns konstruierten Vorstellungen zu tun haben, wie kann dann für uns Neues entstehen? Braucht die Neugier nicht das Fremde, Unbegreifliche, das, was wir nicht in unsere vorhandenen Strukturen einordnen können, um entfacht zu werden? Gerade für das ästhetische Erleben am Kunstwerk spielt das Disparate und mit dem eigenen Erfahrungskontext unvereinbare eine gewichtige Rolle, denn es öffnet den Raum für Irritation und Differenzerfahrung (vgl. Kirschenmann 2012 und Brandstätter 2013, 121 f.).

Mit der Fokussierung eines Zwischenreiches, das Welt und Ich im Symbol miteinander vereint, rückt das, was wir eben noch nicht erfasst, dargestellt und damit zum Ausdruck gebracht haben, in den Hintergrund. Die Brüche zwischen Welt und Ich, die Entwicklung vorantreiben, geraten aus dem Blick. Damit ist allerdings nicht gesagt, es gäbe für Cassirer diese Art der Begegnung nicht. Cassirer erkennt durchaus Möglichkeiten der Perturbation, wenn er annimmt, dass die Dinge mittels ihrer Ausdrucksqualitäten als *eidos* in den Menschen eindringen können, macht aber den Umgang mit dem Unvermittelbaren nicht zu seinem Thema. Das un- oder vorbewusste Erleben wird kaum verhandelt. Damit findet die disparat erlebte, noch nicht durch Symbolismen verhandelbar gemachte Welt in Cassirers Philosophie wenig Beachtung. In diesem Kontext stellt eine Betrachtung des empfindenden Leibes als direktes Erkenntnismedium und Organ der unmittelbaren Weltbegegnung eine notwendige Erweiterung der Philosophie der symbolischen Formen dar und wird an späterer Stelle versucht (vgl. Kapitel 6.3.3)

121 Eine einseitige Festlegung des Wahrnehmungsbewusstseins auf einen „Bedeutungsvektor“ kann im Bereich der Psychopathologie beobachtet werden. Anschauliche Darstellungen zu solchen Phänomenen finden sich bei Cassirer PSF III, 238 f., aber auch Oliver Sacks 1985, 1995.

3.5 Symbole als Vermittler zwischen Innen und Außen, zwischen dem Individuum und der Welt

3.5.1 Pluralität der Wirklichkeitsentwürfe

Im Zentrum jeder Erkenntnistheorie steht die Klärung der Frage, wie die Außenwelt an die Innenwelt des Erkennenden vermittelt wird und wie darin das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt zu beschreiben ist. Cassirers Philosophie hebt die Trennung von Subjekt und Objekt auf, indem er im Symbol, das er zwischen beiden Polen verortet, den Vermittler zwischen der Welt und dem Individuum erkennt. So gelingt es ihm, nicht nur die Trennung von Sinnen und Geist, sondern auch jene von Subjekt und Objekt zu überwinden. Damit skizziert er Ideen, die vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem zentralen Thema der philosophischen Auseinandersetzung werden. Während der Konstruktivismus die Trennung aufhob, indem er die Welt gewissermaßen in den Menschen verlagerte, wurde mit der Phänomenologie der Versuch gestartet, der Subjekt-Objekt-Trennung eine verschmelzende Beziehung zwischen Mensch und Welt gegenüberzustellen. So kritisiert beispielsweise der Phänomenologe Hermann Schmitz die Trennung in Innenwelt und Außenwelt als reduktionistisches Konstrukt des abstrahierenden Verstandes (vgl. Schmitz 1998, 14) und entwirft eine Phänomenologie, die Innenwelt und Außenwelt in der Leiberfahrung vereint. Maurice Merleau-Ponty, einer der prominentesten Vertreter der Phänomenologie, geht in seinem Spätwerk so weit, eine Verflechtung des Leibes und der Welt im Fleisch zu vermuten: „[...] die gesehene Welt ist nicht ‚in‘ meinem Leib, und mein Leib ist letztlich nicht ‚in‘ der sichtbaren Welt: als Fleisch, das es mit einem Fleisch zu tun hat, umgibt ihn weder die Welt, noch ist sie von ihm umgeben. [...] Es gibt ein wechselseitiges Eingelassensein und Verflochtensein des einen ins andere.“ (Merleau-Ponty 1994, 182) Indem wir uns als Materie spüren und erleben können, sind wir zugleich immer innen und außen, denn wir erkennen uns als Teil der Objektwelt und nehmen uns gleichzeitig von innen fühlend wahr.¹²²

Bei Cassirer sind es die unterschiedlichen symbolischen Formen, die je eigene Vermittlungsweisen zwischen Subjekt und Objekt ausprägen. Das heißt, jede geistige Aneignung bringt ihr eigenes Verhältnis zwischen Innen und Außen und eigene Feststellungen zu dem, was als Wirklichkeit erkannt wird, hervor, da bildet auch die Kunst keine Ausnahme. „Auch die Kunst kann so wenig als der Ausdruck des Inneren, wie als die Wiedergabe der Gestalten einer äußeren Wirklichkeit bestimmt und begriffen werden, sondern auch in ihr liegt das entscheidende und auszeichnende Moment in der Art, wie durch sie das ‚Subjektive‘ und das ‚Objektive‘, wie das reine Gefühl und die reine Gestalt ineinander aufgehen.“ (PSF I, 26) Demgemäß muss jede

122 Eine ausführliche, Cassirers Philosophie erweiternde Darstellung zur Leiblichkeit findet sich an späterer Stelle. Siehe Kapitel I.6.3.

geistige Leistung in ihrem spezifischen Erkenntnischarakter gesondert untersucht und als je eigene Form „der Konstituierung des Ichbegriffs wie des Weltbegriffs“ (PSF I, 26) gedacht werden.

Die erfahrene und reflektierbare Realität basiert auch auf der symbolischen Hervorbringung von Wirklichkeit. Sie entsteht zwischen Objektwelt und Subjekt und kann daher weder nur von der Seite des Erkennenden noch von der des Erkenntnisgegenstandes her gedacht werden. Da die symbolischen Hervorbringungen mannigfaltig sind und in ihrem Charakter stark differieren, finden sich in Cassirers Philosophie diverse Realitätsvorstellungen: „Der echte Begriff der Realität lässt sich nicht in die bloße abstrakte Seinsform hineinpressen, sondern er geht in die Mannigfaltigkeit und Fülle der Formen des geistigen Lebens auf [...] In diesem Sinne bedeutet jede neue ‚symbolische Form‘, bedeutet nicht nur die Begriffswelt der Erkenntnis [gemeint ist Wissenschaft, Anmerkung AMS], sondern auch die anschauliche Welt der Kunst, wie die des Mythos oder der Sprache nach dem Wort Goethes eine von dem Inneren an das Äußere ergehende Offenbarung, eine ‚Synthese von Welt und Geist‘, die uns der ursprünglichen Einheit beider erst wahrhaft versichert.“ (PSF I, 48) Indem jedes Symbol zwar eine Manifestation im Sinnlichen ist, durch seine geistige Urheberchaft und seinen Bedeutungsgehalt aber über die Ebene des Sinnlichen hinausweist, verbinden sich im Symbol nicht nur Subjekt und Welt, sondern auch Sinnlichkeit und Geist. Das, was durch die äußere Gegenstandswelt dem Erleben begegnet, wird durch die Funktionen des Geistes erst richtig erfahrbar und dann auch reflektierbar. Indem der Geist Symbole bildet, verleiht er den beständig fließenden sinnlichen Eindrücken feste Gestalten und damit Form und Dauer und dies vollzieht er nach den *Bildungsprinzipien* der symbolischen Formen, über welche das individuelle Bewusstsein verfügen kann. Das Bewusstsein sortiert, verknüpft, vereinheitlicht die anströmenden Sinnesdaten mittels Symbolen, fügt sie in das individuelle Bedeutungsnetzwerk ein und verleiht damit äußerem Chaos innere Ordnung.

3.5.2 Die ordnungstiftende Kraft der Gestaltung



Abbildung 10: Adolf Wölfli: Die Armsünder-Treppe in Skt. Adolf-Höhn 1914

Die ordnungsstiftende Kraft des Bewusstseins nehmen wir in ihrer Selbstverständlichkeit kaum wahr. Besonders anschaulich wird diese Funktion des Geistes, mittels Symbolgefügen Ordnung zu schaffen, bei Menschen, die sich in psychischen Ausnahmesituationen befinden. Gerät das äußere Weltbild ins Wanken, wie das zum Beispiel im Verlauf schizophrener Erkrankungen oder im Zusammenhang mit autistischen Störungen¹²³ der Fall ist, so reagiert der menschliche Geist nicht selten mit einem starken Bedürfnis nach bildhafter Ordnung. Heute hat die künstlerische Arbeit in Psychiatrien etwa in Form der Kunsttherapie einen gesicherten Stellenwert. Wirft man einen Blick in die Geschichte der Psychiatrie, erkennt man rasch, dass dies nicht immer so war. Den bildnerischen Produkten der Insassen wurde lange Zeit keine Beachtung geschenkt (vgl. Kraft 1998, 29), denn man hatte die heilende Wirksamkeit des bildnerischen Ausdrucks noch nicht erkannt. Kleine, aus Brotteig gefertigte Skulpturen oder ornamentale Gebilde aus gerissenen Stoffstreifen, die aus dieser Zeit zufällig erhalten blieben, belegen das große Bedürfnis, sich in Bildern auszudrücken oder der inneren Unordnung eine äußere Ordnung entgegenzustellen, auch wenn dies nicht institutionell gefördert wird (vgl. Prinzhorn 1922/1994, 133 oder Ankele 2009, 144). Hans Prinzhorn, ein Pionier der Erforschung des künstlerischen Ausdrucks sogenannter psychisch kranker Menschen, nahm ein allen Menschen gegebenes Ausdrucksbedürfnis an, das beim bildnerischen Gestalten durch unterschiedliche Gestaltungstendenzen kanalisiert werde. Aus dem Ausdrucksbedürfnis erwächst ein Gestaltungsdrang, der in psychischen Ausnahmesituationen bisweilen besonders vehement wird. Dieser Gestaltungsdrang wird nach Prinzhorn aus zwei Quellen gespeist, dem Spieltrieb, verstanden als Bedürfnis nach zweckfreier Betätigung, und dem Schmucktrieb, den Prinzhorn als angeborenes „Bedürfnis des Menschen, sich nicht passiv der Umwelt einzuordnen, sondern ihr Spuren seines Daseins einzuprägen“ (Prinzhorn 1994, 30) versteht. Prinzhorn verwendet den Begriff „Trieb“ ohne negative Konnotation. Gemeint ist ein spezifisches, seelisches Bedürfnis. Die durch diese Bedürfnisse initiierte, zeichnerische Spur trifft nun auf zwei Tendenzen, die ihr Form geben. Zum einen ist das die Abbildetendenz, die zur mimetischen Nachahmung aufruft, zum anderen die Ordnungstendenz, die abstrakte Gliederungsprinzipien, wie etwa Reihung, Symmetrie und Proportionalität, ins Spiel bringt (vgl. ebd. 30). Daneben sieht Prinzhorn ein Symbolbedürfnis am Wirken. Wenn er von diesem Symbolbedürfnis spricht, meint er damit – und hier zeigt sich eine Parallele zu Cassirers anthropologischen Überlegungen – das Bedürfnis, etwas im Bild zu fassen, was per se nicht anschaulich ist, um es in der konkreten symbolischen Manifestation greifbar zu machen und klären zu können. Das kann zum einen durch den Rückgriff auf gegenständliche Formen gelingen, zum anderen können auch abstrakte Gebilde zu Stellvertretern unanschaulicher Gefühls- und Vorstellungskomplexe werden. Wird dabei auf den Gebrauch konventioneller Bildzeichen verzichtet, bedarf es meist zusätzlich begrifflicher Erklärungen, um den Bedeutungsgehalt an andere vermitteln zu können. Häufig finden sich auch Kombinationen aus Bild und Text.

123 Der Begriff der „Erkrankung“ ist im Bereich der psychischen Ausnahmesituationen nicht unproblematisch. Zur Kritik am biologistisch-materialistischen Normalitätsbegriff siehe Mattner/Gerspach 1997, 31 f. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Geisteskrankheit“ bieten Laing 1987 oder Müller/Schubert 2001.

Der Kunstpädagoge Max Kläger verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Metapherndistanz“ (Kläger 1990, 37) und meint damit den Grad der allgemeinen Verständlichkeit des Bedeutungsgehaltes. Das Bildzeichen Herz zum Beispiel ist zumindest in einem bestimmten Kulturkreis mit einer eindeutigen Bedeutung versehen. Wird nun für die Emotion der Liebe ein eigenes bildhaftes Symbol gefunden, so repräsentiert es für den Zeichner die gemeinte Emotion, nicht aber unbedingt für den Betrachter. Die bildhafte Gestaltung erfüllt ihren Zweck, etwa die Emotion für den Zeichner zu klären, zunächst unabhängig von der Verständlichkeit für Andere. Die Zeichnung hält das fest, was in der erlebten Emotion im szenischen Vielerlei ungreifbar bleibt.

Arnold Wölfli gilt spätestens seit der Ausstellung seiner Arbeiten zur documenta 5 als einer der bekanntesten Außenseiterkünstler. 1895 inhaftiert und mit der Diagnose einer „paranoid-halluzinatorischen Form der Schizophrenie“ (Kraft 1998, 203) für „geisteskrank“ erklärt, verbrachte Wölfli den größten Teil seines Lebens in der psychiatrischen Klinik in Waldau. Wölfli fiel durch dissoziales Verhalten und das Proklamieren irrwitziger, von Größenwahn und Maßlosigkeit bestimmter Vorstellungen auf. Während seines mehr als dreißig Jahre dauernden Aufenthalts in der Psychiatrie verfasste Wölfli ein gewaltiges Gesamtwerk an Zeichnungen und Malereien, aber auch lyrischen und musikalischen Fragmenten, das größtenteils um seine reale sowie imaginierte Lebensgeschichte kreist. In unzähligen Zeichnungen findet seine überbordende Vorstellungswelt Ausdruck. Betrachten wir Wölfis „Armsünder-Treppe“ und setzen wir dieses Bild vorsichtig in Bezug zu Informationen aus seiner Anamnese, so dürfen wir vermuten, dem Bild gelinge, was dem Alltag versagt blieb. In der dichtgefüllten All-over-Zeichnung setzt sich die Maßlosigkeit seiner Wahnvorstellungen fort. Hier allerdings alles andere als chaotisch. Wiederholung, Reihung, Gliederung durch diagonale und vertikale Bildachsen bringen die gegenständlichen Bildzeichen – wie etwa die rätselhaften, männlichen Gestalten – und kryptischen Zahlen und Buchstaben in eine hierarchische Ordnung. Auch wenn für uns letztlich nicht klar ist, welche Bedeutung sich hinter diesem Bild verbirgt, bleibt anzunehmen, dass hier eine Passage der Vorstellungswelt jenseits gängiger Maßstäbe sortiert wurde. Auffällig an seinen Arbeiten ist die durchweg hochkomplexe ornamentale Struktur. Vielfältige figürliche und abstrakte Formen sowie Zahlen und Worte werden in eine bildlogische Ordnung gebracht, die ihre Gesetzmäßigkeiten aus einer immanenten Bildlogik schöpft. „Wölfli gelingt es, seinen durch die Erkrankung bloß gelegten, elementaren sexuellen Triebkräften ebenso wie den Wunden der unglücklichen Kindheit, diesem Sturm der Affekte und Schuldgefühle, mithilfe seiner zeichnerischen, ausgeprägt rhythmisch-ornamentalen Begabung eine Form zu geben; eine den destruktiven Kräften der Erkrankung und Lebensgeschichte entgegengesetzte, gewaltige kreative Leistung, die in ein wirkliches ‚Gesamtkunstwerk‘ einmündet.“ (ebd. 211) Der Psychiater Leo Navratil sieht in diesem Sinn in den Zeichnungen seiner Patienten Selbstheilungsversuche am Werk (vgl. Navratil 1996, 127). Auch er betont die ordnungsstiftende Kraft des bildnerischen Gestaltens und bringt außerdem den Gedanken ein, das Ich schaffe sich im Zeichnen ein Gegenüber, von dem es sich dann wiederum distanzieren, um sich in der Unterscheidung in seinem „Für-sich-Sein“ (ebd. 128) erkennen zu können. „Die originale

Leistung ermöglicht eine Ichfindung und Selbstverwirklichung. Darin liegt die wesentliche Beziehung zwischen dem Ich und künstlerischem Schaffen – für den Gesunden und den Schizophrenen.“ (ebd. 130/131)

Dieser kurze Exkurs in einen Randbereich der bildnerischen Gestaltung belegt, dass man Kunst durchaus im Sinne Cassirers als symbolische Form betrachten kann. Es zeigte sich, inwiefern wir es mit einem Modus der Wirklichkeitsstrukturierung zu tun haben, der ganz eigenen, nicht begrifflichen Gesetzmäßigkeiten folgt und darin besondere Potenziale, die Beziehung zur Welt in den Griff zu nehmen, birgt.

3.5.3 Sinnggebung als subjektiver Akt im sozialen Kontext

Da symbolischer Ausdruck nicht als Abdruck der Empfindungs- und Wahrnehmungswelt erklärt werden kann, sondern den „selbstständigen Charakter der Sinnggebung“ in sich trägt, zeichnet sich das hier skizzierte Weltverhältnis durch die Aktivität des menschlichen Geistes in seiner Mannigfaltigkeit aus. Hierin liegt, das sei vorweggenommen, eine der zentralen Bereicherungen für pädagogisches Denken. Pädagogik und pädagogisches Handeln – und als solches sollte sich jede Form der Unterrichtspraxis auch verstehen – fußt zwangsläufig auf einer mehr oder weniger reflektierten Theorie des Menschen. „Jede Wissenschaft vom Menschen rekuriert implizit auf anthropologische Vorannahmen eines mehr oder weniger reflektierten, paradigmatischen Menschenbildes [...]“ (Mattner/Gerspach 1997, 8) Cassirers Menschenbild leitet sich weder aus metaphysischen Annahmen noch aus der Reduzierung auf die biologische Natur des Menschen ab. Er nimmt die kulturellen Artefakte und Kommunikationsformen in den Blick und versucht auf diesem Weg, den Menschen in seinem Wirken zu erfassen, seine prinzipiellen Möglichkeiten zu erkennen und dadurch das *Menschsein* in einem weiten Sinn zu beschreiben. „Das Eigentümliche des Menschen, das, was ihn wirklich auszeichnet, ist nicht seine metaphysische oder physische Natur, sondern sein Wirken. Dieses Wirken, das System menschlicher Tätigkeiten, definiert und bestimmt die Sphäre des ‚Menschseins‘. Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft, Geschichte sind die Bestandteile, die verschiedenen Sektoren dieser Sphäre.“ (VüdM, 110) Symbolisierungsprozesse sind für Cassirer der Dreh- und Angelpunkt im Verhältnis des Menschen zu seiner Welt. Sie finden in einem durch Kultur vorbereiteten Raum statt, setzen aber immer die geistige Aktivität des Einzelnen voraus. Bildung ist in diesem Zusammenhang als aktiver Prozess individueller Sinnstiftung zu verstehen. Bildungsbewegungen können als initiier- und begleitbare Formungsakte verstanden werden, die stets nur von dem, der sich zu bilden bereit ist, geleistet werden können. „Symbolisierungsprozesse setzen ein hohes Maß an Selbstständigkeit voraus, indem sie eine im Einzelnen verortete Energie annehmen, die ihn selbst in die Lage versetzt, sich auf die symbolische Formung und auf traditionell gebundene, aber immer Spielräume für die eigene Gestaltung offen lassende Bilder des Bedeutens einzulassen.“

(Nießeler 2003, 145) Hierin ist also die Eigenverantwortung des Lernenden und gewissermaßen auch die Notwendigkeit, Lernen als Handeln aufzufassen, angedeutet.¹²⁴

Aus Cassirers kulturphilosophischer Perspektive spiegeln die symbolischen Formen unterschiedliche, nicht im Wahrheitsgehalt, sondern im Charakter der Weltthematizierung differierende Weltzugänge. Will eine pädagogische Theorie dem Rechnung tragen, wird sie sich von einer Hierarchie der Fächer samt der immanenten Vorstellung *eines* universalen, für alle Lernenden ähnlichen Bildungsweges verabschieden und den unterschiedlichen Formen des Weltbezugs mehr Platz und Bedeutung einräumen müssen. „Die aktuelle vernunfttheoretische Diskussion geht von unterschiedlichen Rationalitätstypen innerhalb des Vernunfttraumes aus [...] Die Schule ist zu befragen, warum sie die Sicht unangemessen und ohne Begründung – also keineswegs rational – auf den theoretischen – bei Kant szientifischen – Modus der Rationalität begrenzt. So wie die Schule nach Quantität und Qualität Erkenntniswege eröffnet oder verstellt, reguliert, verengt, zensiert sie Erkenntnismöglichkeiten.“ (Otto 1998, 74/75) Hat man zudem erkannt, dass die unterschiedlichen symbolischen Formen je eigene Strukturierungsweisen und darin auch eigene „Rationalitäten“ (Seel 1997, 11) hervorbringen und dass sie auch nur für den zugänglich sind, der sich in ihnen bewegen kann, indem er Handlungs- und Prozessformen beherrscht, rückt die Aufgabe, Unterrichtsformen zu finden, die diesem je eigenen Charakter gerecht werden, ins Zentrum. Um Kunst – oder auch eine andere symbolische Form – unterrichten zu können, reichen universale Unterrichtsformeln nicht aus.¹²⁵ Man muss sich frei und sicher in und mit den Strukturen der symbolischen *Form Kunst* bewegen können, um Anderen Wege zu diesem Weltzugang eröffnen zu können. In der langen Tradition der Kunstpädagogik spiegelt sich diese Annahme wohl am deutlichsten im Ringen um eigene Formen der Didaktik.¹²⁶

3.5.4 Grenzenloser Subjektivismus oder personale Form des Erkennens?

Auch wenn Cassirers Philosophie eine Hinwendung zum Subjekt beinhaltet, läge ein Missverständnis vor, würde man ihm den Vorwurf des Subjektivismus oder Solipsismus machen. In Abgrenzung zu einer solipsistischen Theorie wie dem radikalen Konstruktivismus betont Cassirer die Wichtigkeit der sozialen Wirklichkeit für den Menschen als anthropologisches Grundmoment. „Konkrete Subjektivität setzt Intersubjektivität voraus.“ (Kreis 2010, 163) Cassirer gelingt es, den Spagat zwischen subjektiven Erkenntnisformen und objektiver Erkenntnis zu denken, denn im Symbolbegriff finden kulturelle und individuelle Strukturen zusammen. Er diskutiert mit dem Modell der symbolischen Formen gleichsam ein für die Erkenntnistheorie neues Verhältnis zwischen Innen und Außen, das „Erkenntnis im Grunde genommen als ein(en) soziokult-

124 Eine Diskussion dieser Aspekte aus didaktischer Perspektive findet sich unter II.4.

125 Damit ist nicht gesagt, allgemeine pädagogische und didaktische Gesichtspunkte müssten keine Beachtung finden.

126 Eine ideengeschichtliche Untersuchung zum Zeichenunterricht bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts verfasste Helene Skladny 2009. Wolfgang Legler bietet 2011 einen guten Überblick über unterschiedliche Konzepte des Kunstunterrichts.

rell bedingten Modus der Sinngebung“ (Schneider 1998, 93) begreift, ohne jedoch die Grenzen sozial vermittelbarer Symbolismen außer Acht zu lassen. Auf der einen Seite gelingt es ihm darzustellen, wie „jede Gesellschaft, jede soziale Gruppe auf ihrer jeweiligen historischen Stufe spezifische Symbole ausbildet, die eine kollektive Sinnstiftung ermöglichen“ (ebd. 93). Indem er unterschiedliche Ausdrucksformen als Erkenntnisse anerkennt, bereitet er auf der anderen Seite auch den Grund für ein Denkmodell, das subjektive Formen der Erkenntnis, wie sie uns zum Beispiel im Feld der Kunst begegnen, theoretisch zu erfassen vermag. Er bildet also ein philosophisches Grundgebäude, das Räume für verschiedene Vorstellungswelten nebeneinander bereithält und verbindet den Gedanken, es gäbe so viele Wirklichkeiten, wie es unterschiedliche Individuen gibt, mit der Annahme der sozialen Existenz des Menschen. Auf dieser Basis wird im weiteren Verlauf der Ausführungen der Lern- und Erkenntnisbegriff der Kunstpädagogik reflektiert und ausdifferenziert.

Man kann dem objektivierten Wissen eine Form der personalen Erkenntnis komplementär gegenüberstellen. Diese könnte sich im Bereich der Kunst dann ereignen, wenn eine selbst gestaltende Bewegung durch das sinnliche Material gelingt. Wenn also nicht mehr auf sozial codierte, vorgefertigte Schemata zurückgegriffen werden muss, sondern wenn diese im Prozess der bildnerischen Auseinandersetzung zu eigenen Ausdrucksgebilden verarbeitet werden. Dazu bedarf es allerdings der Fähigkeit, sich innerhalb der symbolischen Form der Kunst nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv zu bewegen; es bedarf des bildnerischen oder künstlerischen Denkens. Von personaler Erkenntnis kann dann gesprochen werden, wenn es nicht mehr um isolierten Wissenserwerb geht, sondern wenn sich der Lernende als Subjekt einbringt und selbst an einer Vorstellungsrickt, die später, mit Verbindlichkeit versehen, zum eigenen Standpunkt werden kann (vgl. Petzelt 1957, 88 f.). Der bereits zitierte Physiker und Philosoph Hans Peter Dürr schildert, wie er mit seinem Lehrer Werner Heisenberg durch das Denken in Bildern die Klärung physikalischer Grundfragen vorangetrieben hat. Er beschreibt, wie sich durch die metaphorische Sprache eine dichte Atmosphäre aufspannte, die die Annäherung an komplexe Phänomene ermöglichte: „Offene Bilder sind was Herrliches. [...] Mit offenen Bildern reden, nie fragen: Ich verstehe nicht, was du meinst, sondern ein eigenes Bild dem Bild des anderen hinzufügen. Der andere spielt dann ein weiteres Bild zurück.“ (Dürr, zit. nach Kahl 2001, 28) Betrachtet man die Unterrichtspraxis und die von PISA, Ländervergleichsprüfungen, Leistungsscreenings und Ähnlichem formatierte Prüfungskultur, erhärtet sich der Eindruck, Schule kreise vermehrt um die Vermittlung fertigen, gut abfragbaren und womöglich international vergleichbaren Wissens und standardisierter Fertigkeiten.¹²⁷ Hier bedarf es unbedingt einer Ergänzung um Möglichkeit personaler Erkenntnis: „Der wertvolle Lernprozess ist für mich, wenn Neuigkeiten, neue Informationen von mir so verdaut werden, dass sie meine Persönlichkeit verändert haben und ein Teil davon geworden sind, so dass ich das an dieser Beule an mir sehe“ (Dürr a. a.

127 Kritisch (wenn auch etwas polemisch) dazu Liessmann 2006, 74 f. „Über die Autorität der Rangliste werden jene Vorgaben gemacht, nach denen Wissenskulturen modifiziert und Bildungsräume reformiert werden, ohne dass diese Vorgaben je explizit gemacht worden wären.“ (ebd. 86)

O., 29). Was Dürr hier anspricht, ist eine Form von Wissen und Erkennen, die im direkten Bezug zum eigenen Erleben entsteht und die sich gewissermaßen in die Strukturen der Person formend einnistet. Martin Seel spricht diesbezüglich von „personalem Erfahrungswissen“ (Seel 1997, 75). Er stellt diese Form des Wissens theoretischen Erkenntnissen und normativen Einsichten gegenüber und verortet es vor allem im Feld der ästhetischen Erfahrung. Gemeint ist hier wohl auch die Gewissheit, die sich als Form der Erkenntnis dann ergibt, wenn wir uns Situationen und Dinge erschließen, indem wir Gestalten für das finden, was wir erfahren. Im Folgenden soll sukzessive der Begriff der Erkenntnisgestalt entfaltet und dann im Feld der Kunst geklärt werden. Damit einhergehend wird sich der personale Aspekt des Erkennens klären.

3.5.5 Symbolisierung als Ermächtigung

„Der Mensch hat gleichsam eine neue Methode entdeckt, sich an seine Umgebung anzupassen. Zwischen dem Merknetz und dem Wirknetz, die uns bei allen Tierarten begegnen, finden wir beim Menschen ein drittes Verbindungsglied, das wir als ‚Symbolnetz‘ oder Symbolsystem bezeichnen können. Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein [...] er lebt sozusagen in einer neuen Dimension der Wirklichkeit.“ (VüdM, 49)

Die symbolische Verarbeitung der Wirklichkeit sorgt für eine Verlangsamung des Erlebens durch die zwischen die Aufnahme des sinnlichen Reizes (Merknetz) und die darauf folgende Reaktion (Wirknetz) geschaltete Reflexion, den Denkprozess, der automatisch einsetzt. Mittels der Leistung der Symbolisierung betritt der Mensch ein „Zwischenreich“ (Schwemmer 1997, 32), das sich zwischen die Welt und das Subjekt schiebt, dadurch erst Distanz zum unmittelbaren Erleben schafft und darin die Möglichkeit zur Reflexion bereitet. Ein Zwischenreich, das nur durch kulturelle Teilhabe zu erwerben ist.¹²⁸ Aus dem Bereich des Erlebens heraus erobert sich der Mensch ein symbolisches Universum, dessen Bestandteile unter anderem Sprache, Mythos, Kunst, Religion und Wissenschaft sind (vgl. VüdM, 50). Das Verhältnis von Innen und Außen, von Individuum und umgebender Welt, nimmt innerhalb der symbolischen Formen einen je eigenen Charakter an: „Der Wahrheits- und Wirklichkeitsbegriff der Wissenschaft ist ein anderer, als es der der Religion oder der Kunst ist – so wahr es ein besonderes und unvergleichliches Grundverhältnis ist, das in ihnen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen dem Sein des Ich und der Welt nicht sowohl bezeichnet, als vielmehr gestiftet wird“ (PSF I, 24). So wie es in Cassirers Philosophie nicht eine Wahrheit, sondern viele Wahrheiten, nicht eine, sondern viele Wirklichkeiten gibt, so beinhaltet sie auch mannigfache Möglichkeiten des Verhältnisses zwischen Welt und Ich. Das, was für uns Welt und Wirklichkeit ist, entwerfen wir selbst entsprechend der Modi, die uns die symbolischen Formen zur Verfügung stellen. Das, was das Sein unseres Ich ist, entwickelt sich in der Begegnung mit unserer je subjektiv verfassten Wirklichkeit. In diesem Sinn erwei-

128 Der kulturelle Aspekt wird im folgenden Kapitel gesondert untersucht.

tert jede symbolische Form, die sich der Mensch zur Erschließung seiner Welt dienstbar macht, sein Universum um eine Dimension, jedes Symbol, das er erwirbt – aktiv selbst gestaltend oder auch nachgestaltend – füllt jene Dimension mit Inhalt. Die Fähigkeit, die Eindrücke der Außenwelt mittels Symbolen in der eigenen Innenwelt zu repräsentieren, ist dann das Spezifikum des Menschen, also ein anthropologisches Grundmoment.¹²⁹

Aus dem durch simple Reiz-Reaktions-Muster geprägten Dasein befreit sich der Mensch, wenn er Symbole als Instrumente seines Denkens zu nutzen lernt und dadurch befähigt wird, die Dinge der Welt geistig zu fassen und sie aus dem Feld der biologischen Bedürfnisse und praktischen Interessen heraus in eine Ideenwelt zu überführen.¹³⁰ Symbole sind das Material des Geistes, sie machen die Umwelt dem Denken verfügbar. Akte der Symbolbildung können deshalb buchstäblich als Akte des Begreifens, Ergreifens und Gefügigmachens verstanden werden.

Dingen der Außenwelt werden auf der Basis des sinnlichen Erlebens und im Rückgriff auf die kulturell verfügbaren Formen Gestalten verliehen, die diese in die Innenwelt des Geistes überführbar machen. Die Außenwelt wird in das Netzwerk der Vorstellungen und Gedanken gleichsam eingefügt (vgl. Cassirer 1994/56, 175).

Assimilation und Akkommodation – Anpassung und Abgrenzung

Den Lernmechanismus, den Cassirer hier vermutet, untersucht der Entwicklungspsychologe Jean Piaget circa vierzig Jahre später differenziert. Anhand zahlreicher Tests beobachtet Piaget, wie sich das kindliche Denken vom Konkreten zum Abstrakten entwickelt. Um etwa die Bedingungen eines konstanten Mengenbegriffs untersuchen zu können, zeigt er Kindern eine konstante Menge Flüssigkeit nacheinander in unterschiedlich schmalen Gläsern. Kleine Kinder vermuten auf Nachfrage, die Menge variere, erst wenn das Kind erkennt, dass die Menge trotz der veränderten Form gleich bleibt, hat es eine Vorstellung von Quantität. Piaget vergleicht die Antworten der Kinder und leitet daraus unterschiedliche Phasen der Entwicklung ab (vgl. Piaget/Szeminska 1972, 16 f.)

Mit den Begriffen „Assimilation“ und „Akkommodation“ erklärt er, wie sich Kinder nach und nach ein differenziertes Weltverständnis erarbeiten. Während mit Assimilation der Prozess der Einordnung der Gegebenheiten in die verfügbaren kognitiven Schemata bezeichnet wird, meint Akkommodation die Veränderung geistiger Strukturen als Anpassungsleistung an die umgebende Wirklichkeit (vgl. Piaget/Inhelder 1977, 12

129 Eine Überprüfung dieser These im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten von Tieren kann hier nicht geleistet werden. Vgl. Kapitel I.3.2.

130 Am Beispiel von Helen Keller und Laura Bridgman, zwei gehörlos und blind geborenen Mädchen, die mit Hilfe eines Zeichensystems Sprache erwerben konnten, beschreibt Cassirer den Quantensprung, den der Erwerb von Symbolen als Instrumente des Denkens bedeutet. Der Übergang von der Nutzung einfacher mechanischer Zeichen im praktischen Lebensvollzug hin zur komplexen symbolischen Repräsentation der Wirklichkeit wird hier eindrucksvoll beschrieben. Dazu: Cassirer VdM, 60 f.

f.). Piagets psychologische Ausführungen spiegeln die philosophischen Gedanken Cassirers, richten aber den Fokus nicht auf allgemeine Prinzipien, sondern auf die individuelle Entwicklung des Geistes. Piaget sieht vor allem in der Sprache ein Werkzeug der sozialen Anpassung, denn das Kind erfindet die Sprache nicht, sondern muss die fertige Form der Sprache durch komplexe Akkommodationsprozesse übernehmen. Dadurch wächst es in die symbolische Form, die durch Sprache gegeben ist, hinein.¹³¹ Da das Kind sich permanent an eine bereits gestaltete Welt anpassen muss, braucht es zum Ausgleich das zweckfreie Spiel: „Für sein affektives und intellektuelles Gleichgewicht ist es deshalb notwendig, dass es über einen Tätigkeitsbereich verfügen kann, dessen Motivation nicht die Anpassung an das Wirkliche, sondern im Gegenteil die Anpassung des Wirklichen an das Ich ist, ohne Zwang und Sanktionen: Das ist das Spiel, das die Wirklichkeit durch mehr oder weniger reine Assimilation nach den Bedürfnissen des Ich transformiert ...“ (ebd. 49).¹³² So wie Piaget, fasst auch Cassirer Erkenntnisfähigkeit nicht als unabhängige, ursprüngliche Anlage des Menschen auf, sondern als Potenzial, das in Auseinandersetzung mit den Wirkkreisen menschlicher Kultur erst entfaltet werden muss. Im Wechselspiel zwischen Individuum und symbolischer Form, zwischen agierendem Geist und Kulturraum finden nicht nur Identifikationsprozesse statt, die den Menschen zu einem Teil seiner Gesellschaft machen und sein Denken prägen, der Mensch nimmt in seinem Denken auch Einfluss auf das gesellschaftliche Bewusstsein, indem er mehr oder weniger deutlich die gemeinsamen symbolischen Form mitgestaltet (vgl. Cassirer VüdM, 338).

Ernst Cassirer erkennt im Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Anpassung und individuellem Ausdrucksbedürfnis einen Motor für das Erkennen: „Wir könnten von einer Spannung zwischen Verfestigung und Evolution sprechen, zwischen einer Tendenz, die zu festen, stabilen Formen führt, und einer anderen Tendenz, die dieses strenge Schema aufbricht. Der Mensch steht zwischen diesen Tendenzen, von denen die eine alte Formen zu bewahren sucht, während die andere neue hervorzubringen strebt.“ (VüdM, 339) Ganz ähnlich beschrieb Richter das Prinzip, das die Entwicklung der Kinderzeichnung vorantreibt (siehe Kapitel 3.2.3). Bildnerische Prozesse pendeln zwischen der Anwendung erworbener Schemata und dem Bruch mit eben diesen. Die Sicherheit, die bewährte Darstellungsformeln geben, muss im nächsten Moment zur Disposition gestellt werden, sollen das Ausdrucksspektrum erweitert und neue Inhalte thematisiert werden. Damit also etwa das Zeichnen als individuelles Ausdrucksmittel verwendet werden kann, muss ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Stabilisierung – mit Piagets Worten Assimilation – und Neuentwurf – Akkommodation

131 Die amerikanische Philosophin Judith Butler entwarf in ihrem 1990 erschienenen Buch „Gender Trouble“ ein performatives Modell der Geschlechteridentität. Sie beschreibt hier, wie anhand von Sprechakten Geschlechterkategorien formiert und tradiert werden. In deutscher Sprache erschienen unter dem Titel „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991).

132 Piagets Modell der genetischen Epistemologie blieb nicht unhinterfragt. Zum einen wurde die rigide Einteilung in Entwicklungsstufen kritisiert, zum anderen Piagets Fokussierung der kognitiven Fähigkeiten, die andere Entwicklungsbereiche außer Acht lasse (vgl. Illeris 2010, 47 f.).

– gefunden werde.¹³³ Auf einer übergeordneten Ebene markiert das Spannungsverhältnis zwischen Individuation und Sozialisation – exakter wäre von Enkulturation zu sprechen –, das sich hier andeutet, ein pädagogisches Grundmoment, denn jede Bildungsbemühung kommt um die Fragestellung, wie die Stärkung des Subjektes in sozio-kultureller Einbettung gelingen kann nicht herum.¹³⁴

Gesellschaftliches Bewusstsein

Cassirer betrachtet die kulturell bestimmten Denk- und Ausdrucksformen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, um die Möglichkeiten der Formung des Geistes zu erfassen. Es geht ihm also um prinzipielle Betrachtungen und nicht um die Erfassung individueller, biografiebedingter Bedingungen geistiger Entwicklung. Hierin liegt, wie bereits erwähnt, ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu dem etwa zeitgleich Verbreitung findenden, psychoanalytischen Erklärungsmodell. Wenn Cassirer also von Bewusstsein spricht, so liegt sein Augenmerk nicht auf individuellen Aspekten. Den Begriff des *gesellschaftlichen Bewusstseins* benutzt Cassirer in einem ganz buchstäblichen Sinn, der sich weitgehend mit dem von Emil Durkheim um 1900 in die Diskussion eingebrachten Begriff des „Kollektivbewusstseins“ deckt. Der Soziologe Durkheim spricht hierbei von „der Gesamtheit der Glaubensvorstellungen und Gefühle, die allen Mitgliedern derselben Gesellschaft gemeinsam sind“ (Hillmann 1994, 421). Cassirer erweitert dieses Verständnis, indem er auch die Denkinhalte und die Denkstrukturen, die uns in kulturell tradierten Ausdrucksgebilden der Sprache, der Wissenschaft, der Religion und der Kunst begegnen, zum gesellschaftlichen Bewusstsein zählt. Durkheim wie Cassirer geht es aber im Gegensatz zu psychologischen Ansätzen nicht um eine Erklärung individueller Bewusstseinsleistungen oder um die Erfassung kulturübergreifender Mechanismen, die beispielsweise C. G. Jungs Forschungen zum kollektiven Unbewussten vorantrieb¹³⁵.

Ein aktuellerer Forschungsansatz findet sich bei den Kulturwissenschaftlern Jan und Adelaida Assmann. Sie schufen ausführliche und äußerst differenzierte Darstellungen zum kulturellen Gedächtnis und dessen identitätsstiftender Funktion. Dabei greifen sie unter anderem auf die Forschung von Aby Warburg zurück, der mit Ernst Cassirer gut befreundet war und in engem Austausch stand (vgl. Paaß 2009, 22 f.; Assmann 2005, 14 ff.). Der Mensch entwirft sich sein Weltbild in einem konkreten Kulturraum; und in Wechselwirkung mit diesem Akt entwirft er sich selbst. Denn indem sich die Welt nur symbolisch vermittelt, und die Symbole immer subjektiv verfasst sind, hat es der Mensch statt mit den Dingen „gleichsam ständig mit sich selbst zu tun. So sehr hat er sich mit sprachlichen Formen, künstlerischen Bildern, mythischen Symbolen oder religiösen Riten umgeben, dass er nichts sehen oder erkennen kann, ohne dass sich dieses artifizielle Medium zwi-

133 Weitere Ausführungen zum sensiblen Gleichgewicht zwischen Anpassung und Abgrenzung, Nachahmung und Erfindung finden sich u. a. bei Uhlig 2010.

134 Eine ausführliche Thematisierung findet sich unter: II.4.3.3.

135 Neben einem individuellen Unbewussten geht Jung von einem alle Individuen kulturübergreifend bestimmenden Set an unbewussten Verhaltensantrieben aus, dem „kollektiven Unbewussten“, das in Archetypen thematisiert und artikuliert wird. Vgl. Hillmann 1994, 47/423, auch Jung 1991, 20 ff.

schen ihn und die Wirklichkeit schöbe.“ (VüdM, 50) Eine ausführliche Thematisierung ähnlicher Thesen findet sich bei George Herbert Mead, einem amerikanischen Philosophen und Sozialpsychologen. Er war in den 30-er Jahren des letzten Jahrhunderts maßgeblich an der Begründung des symbolischen Interaktionismus beteiligt. Bewusstsein und Individualität werden von dieser Theorie im Kontext sozialer, symbolisch vermittelter Prozesse erklärt (vgl. Hillmann 1994, 537). Erst mit dem Erwerb von allgemeingültigen Symbolsystemen wird es dem Menschen möglich zu interagieren. In der Interaktion aber liegt der Schlüssel zur Herausbildung der eigenen Persönlichkeit, denn durch die übernommenen Symbolsysteme – hier wurde vorwiegend Sprache untersucht – gelingt es, andere Perspektiven zu übernehmen und in dieser Differenzerfahrung die eigenen Grenzen zu konturieren (vgl. Faulstich-Wieland 2000, 138 f.). Hier findet sich jener differenzierte Blick auf Individuations- und Sozialisationsprozesse, den Cassirer nicht leisten kann.

Konkrete Beschreibungen der Prozesse zwischen symbolischer Form und Individuum kann und muss Cassirer als Kulturphilosoph nicht leisten. Sein Verdienst liegt darin, mittels der Philosophie der symbolischen Formen ein Verständnis des Menschen und seiner Kultur skizziert zu haben, das eine Basis schafft, von der ausgehend jene Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, die letztlich als Erkenntnis verstanden werden kann, näher zu bestimmen ist. In seiner Kulturphilosophie verlagert Cassirer den Fokus auf die Verfahren der Bildung von Formen und auf die Prinzipien der Formgebung. Dies macht seinen Ansatz für die Pädagogik und vor allem für die Kunstpädagogik fruchtbar. „Kultur ist nicht einfach ein geschichtlich Gegebenes, das wir als Schicksal hinzunehmen hätten, sondern in ihr dokumentiert sich unsere Fähigkeit zur Gestaltung unseres Lebens.“ (Renz 2012, 118)



In der bildnerischen Auseinandersetzung geht die Schülerin der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Eindruck und Traum nach. Die Wechselwirkung zwischen bildnerischer Technik, Darstellungsmethode und Ideenbildung wird hier besonders anschaulich.

Vgl. Teil II, Kapitel 3

3.6 Die kulturelle Existenz des Menschen

3.6.1 Der Preis der Autonomie

Die Philosophie der symbolischen Formen ist eine Untersuchung zu den Manifestationen menschlichen Ausdrucks im Bereich der Sprache, des Mythos und der Wissenschaft; gleichzeitig kann sie als Emanzipationsgeschichte des menschlichen Geistes gelesen werden. Die Betrachtung der unterschiedlich strukturierten Ausdrucksformen offenbart eine zunehmende Abstraktion. Cassirer interpretiert dies als Indiz für eine Entwicklung des menschlichen Geistes aus der Unmittelbarkeit des sinnlich-emotionalen Erlebens hin zu abstrakt-begrifflich oder regelhaften Erklärungsformen. Die ursprüngliche Einheit von Mensch und Welt wird

zugunsten der Ausbildung von immer abstrakteren Vorstellungen aufgegeben (vgl. Cassirer PSF III, 383 f.). Die geistig verhandelbare Vorstellungswelt wird durch die symbolischen Formen hindurch differenzierter und zugleich distanzierter. Die Distanz zur Welt, die mit den abstrakteren begrifflichen oder regelhaften Strukturierungsformen, wie sie etwa die Sprache oder das wissenschaftliche Weltverständnis bereit halten, einhergeht, ist nicht nur die Basis für ein reflektiertes Weltbild, sondern sie ermöglicht auch erst die Entwicklung eines bewussten Selbstbildes.¹³⁶ Im je unterschiedlich gestalteten Symbolraum kann der Mensch nicht nur seinen Repräsentationen von der Welt, sondern auch sich begegnen, da Symbole ein greifbares Gegenüber sind.

Im Kulturprozess „ergibt sich erst die fortschreitende Scheidung von ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, von ‚Ich‘ und ‚Welt‘, durch die das Bewusstsein aus seiner Dumpfheit, aus der Befangenheit im bloßen Dasein und im sinnlichen Eindruck und Affekt, heraustritt und sich zum Kulturbewusstsein formt“ (PSF II, 18).¹³⁷ Als „animal symbolicon“ (VüdM, 5) gestaltet der Mensch mittels seiner vielfältigen Symbolismen einen stets in Veränderung befindlichen Kulturraum, den er dem Naturraum gegenüberstellt. In der emanzipativen Kraft der Symbole liegt ein weiterer, für die Pädagogik wesentlicher Aspekt.

Die Kulturentwicklung, vom Mythos ausgehend bis hin zur modernen Naturwissenschaft, offenbart eine fortschreitende Trennung zwischen Subjekt und Objekt, indem die Welt durch die Symbolismen zunehmend objektiviert wird. Indem die Wissenschaft die Welt mittels eines abstrakten, universalen Zeichensystems wiederzugeben und zu erklären versucht, erreicht sie die höchste Form der Objektivität und Distanz zum Erleben (vgl. Stangl, Fußnote 36).¹³⁸

Ausdrucks-, Darstellungs-, Bedeutungsfunktion

Um die Schritte der Distanzierung vom unmittelbaren Erleben benennen und erfassen zu können, weist Cassirer den von ihm untersuchten symbolischen Formen je eigene geistige Funktionen zu. Aus seinen kultur-anthropologischen Beobachtungen leitet er für den Mythos die Ausdrucksfunktion, für die Sprache die Darstellungsfunktion und für die Wissenschaft die Bedeutungsfunktion ab. Es strebt das Ziel an, Grundprinzipien zu erkennen. Bei seinem Versuch, die Wahrnehmung und Gestaltung von Wirklichkeit mit bestimmten Vorzeichen zu versehen, muss Cassirer zwangsläufig vereinfachend und pauschalisierend vorgehen. Das

136 Der kritische Aspekt dieses Entwicklungsgedankens wurde an anderer Stelle bereits thematisiert. Vgl. Kapitel I.3.3.1.

137 An dieser Stelle kann Cassirers Philosophie leicht missverstanden werden, liest sich die Philosophie der symbolischen Formen allein schon durch die Struktur der drei aufeinander aufbauenden Bände gewissermaßen wie eine Fortschrittstheorie des Geistes, der in der Form des wissenschaftlichen Denkens seine Krönung findet. Es sei auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dieses hierarchische Moment durchaus in Cassirers Philosophie zu finden ist, aber an vielen Stellen auch aufgebrochen wird (vgl. PSF III, 130 f.).

138 Beides erklärte Ziele der empirischen Forschung, die im Bezug des daraus sich ergebenden Weltbildes nicht unproblematisch sind. Vgl. Kapitel I.1.2.5.

erklärt, wie schon erwähnt, auch die bisweilen deutlich hervortretenden Verallgemeinerungen, die Cassirers Studien im Detail fragwürdig erscheinen lassen.

Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion unterscheiden sich durch die unterschiedliche Dichte zwischen Gegenstand und Subjekt und zwischen Innen und Außen. Die Ausdrucksfunktion bringt etwas zum Ausdruck, indem sie es präsent macht, die Darstellungsfunktion stellt etwas dar, indem sie sich zeichenhaft auf es bezieht und die Bedeutungsfunktion findet einen Begriff oder eine Kategorie, die das, was im Blick ist, in einen übergeordneten Kontext einordnet (vgl. Nießeler 2003, 66 f.).

Im Zusammenhang mit Kunst ist die Ausdrucksfunktion von besonderer Bedeutung. Mit Ausdrucksfunktion bezeichnet Cassirer jene geistige Leistung, die in engster Verknüpfung von Emotion und Kognition für die sich ausdrückende Welt Bilder findet. Gemeint ist ein Wahrnehmungsmodus, der offen ist für die „Ekstase der Dinge“.¹³⁹ Die symbolische Form des Mythos, die auf jener geistigen Kraft basiert, zeichnet sich durch eine besondere Dichte zwischen Welt und Ich, zwischen Innen und Außen aus, in der sich zwar das Moment der Vermitteltheit nicht aufhebt, wohl aber reduziert ist. „Mythos zeigt in sich das Bestreben und die Kraft, nicht einfach im Strom des Gefühls und der affektiven Erregung dahinzugleiten, sondern diese Bewegung zu bändigen und wie in einen bestimmten geistigen Brennpunkt, in die Einheit eines ‚Bildes‘, zu sammeln.“ (PSF III, 126) So werden zum Beispiel die in der Natur wirkenden Kräfte mit Hilfe von Personifikationen in mächtigen Sprachbildern fassbar gemacht.

Im Übergang vom Bild zur Darstellung findet Cassirer ein weiteres Distanzierungsmoment, denn hier entstehen Beständigkeit und Verallgemeinerung in einem direkteren Sinn. Die Sprache als die prototypische symbolische Form der Darstellungsfunktion, löst sich zunehmend vom Ausdruckscharakter, der in frühen Sprachformen in Form von Lautmalerei zu finden ist, und entwickelt abstrakte Stellvertreter für die Dinge, indem sie diese benennt.¹⁴⁰ Damit entfernt sich die Darstellungsfunktion von der mimetischen Nachahmung des sinnlich Wahrnehmbaren und entwirft eine Symbolwelt, die zunehmend auf soziale Vermittlung angewiesen ist. Die Darstellungsfunktion bringt die Dinge nicht zum Ausdruck, sondern benennt sie, Repräsentiertes und Repräsentant treten auseinander. In diesem Sinn ist Sprache, wenn sie Begriffssprache und nicht Metaphernsprache ist, zeichenhaft, denn die Sprachzeichen verweisen auf etwas, ohne dieses konkret im Vorstellungsraum entstehen zu lassen. Einen ähnlichen Gedanken aufgreifend unterscheidet Ursula Brandstätter Zeigen und Sagen als zwei prinzipiell unterschiedliche Arten des Weltbezugs, die in der Praxis jedoch häufig ineinander greifen (vgl. Brandstätter 2013, 24 f.).

139 Gernot Böhme spricht in seinen philosophischen Abhandlungen über die „Ekstase der Dinge“ und meint damit die Atmosphäre, die durch das Heraustreten der Dinge, durch deren Tönung entstehen. Dinge werden hier nicht in ihrem Charakter als Objekte wahrgenommen, sondern in ihrer Stimmung, die als leibliche Resonanz erfahrbar ist. Durch die „Ekstase der Dinge“ werden Ding und Körper verbunden, indem sich der Gegenstand nur durch die Schwingung der Dinge und durch die Resonanz des Leibes, also durch einen Objekt- und einen Subjektanteil verwirklicht. Vgl. www.semiose.de/export_download.php?id=289. Weitere Ausführungen siehe Kapitel I.6.7.

140 Differenzierte Untersuchungen zur Sprachentwicklung finden sich bei Cassirer unter anderem in PSF I, 124 f.

Diese Entwicklung mündet in der Ausbildung von abstrakten Begriffen, die als Bedeutungszeichen nicht mehr über ihre Anschaulichkeit erklärt werden können, sondern nur durch Vermittlung in ihrer Sinnhaftigkeit erkannt werden können. Diese Form der theoretischen Erkenntnis prägt sich vor allem in den Zeichensystemen der Wissenschaften aus.

Obwohl Ausdrucksfunktion, Darstellungsfunktion und Bedeutungsfunktion prototypische Symbolformen ausbilden, durchmischen sie sich immer wieder. Auch wenn beispielsweise die Darstellungsfunktion Leitmotiv der Sprache ist, so bleiben in der Sprache weitere Grundtendenzen eingebettet. Das unmittelbare Ausdruckserlebnis verschwindet nie vollständig, sondern es bleibt sublim immer vorhanden und beeinflusst die Gestalt der Sprache mit, auch wenn diese auf Darstellung oder rein logische Bedeutung zielt (vgl. PSF III, 128). Lautmalerische Aspekte der Sprache können als physiognomische Ausdrucksgesten gesehen werden, die darauf zielen, „das unmittelbare ‚Gesicht‘ der Dinge und mit diesem ihr wahres Wesen einzufangen“ (ebd. 129). Diese Verflechtung der unterschiedlichen Modi der Welterschließung, die sich unter anderem in der Sprache offenbart, wird im Feld der Kunst besonders deutlich.



Abbildung 11: Hugo Ball trägt in kubistischem Kostüm ein Lautgedicht vor. Caberet Voltaire, Zürich 1916

Die Lautgedichte von Hugo Ball spielen mit der Ausdrucks- und Darstellungsfunktion der Sprache und formulieren ironisch-kritische Kommentare zur einseitigen Vernunftorientierung seiner Zeit. Die dadaistischen Lautgedichte führen die Darstellungsfunktion der Sprache gewissermaßen ad absurdum, indem sie auf objektive Sinnzuweisung verzichten und die einzelnen phonetischen Elemente der Sprache zur Lautmalerei einsetzen¹⁴¹. Analoges geschieht in der abstrakten Malerei. Hier werden Farbe und Form aus ihrer Aufgabe, Gegenständliches abzubilden, gelöst und zunehmend autonom eingesetzt (vgl. Mersch 2002, 141 f.).

Sprache fungiert bei Hugo Ball nicht mehr als eindeutiges Zeichen, sondern sie wird in ihre Bestandteile zerlegt, um dann zum Material individuell bestimmter Ausdrucksgesten zu werden. Indem er bei seinen Performances mit einem bestimmten Habitus agiert – er kündigt eine Lesung an, tritt dann aber in absurdem Gewand auf – unterstreicht er zusätzlich, dass sein Thema die Sprache als solche ist, und hinterfragt er die inhaltlich bezeichnenden und abbildenden Funktionen. In den Grenzbereichen der Sprachlichkeit, die uns in der Kunst begegnen, ist die Thematisierung und Durchmischung der unterschiedlichen Funktionen gewissermaßen Programm. Aber auch dort, wo Sprache zum Beispiel als Wissenschaftssprache auf die Herausarbeitung eines hohen Grades an Objektivität und Allgemeinheit zielt, kann sie auf den Einsatz melodisch-rhythmischer Ausdrucksmittel nicht immer verzichten (vgl. PSF III, 12).

Physiognomie und Zeichen

Es ist also anzunehmen, dass jede Symbolisierungsleistung verschiedene Modi der Welterkenntnis verknüpft und im Umkehrschluss auf die unterschiedlichen Quellen geistiger Aneignung angewiesen ist: „So bestätigt sich auch hier wieder, wie eng das ‚geistige‘ Moment der Bedeutung an die Art der ‚sinnlichen‘ Ausdrucksmomente gebunden ist – wie beide, erst in ihrer Wechselbestimmung und Durchdringung, das eigentliche Leben der Sprache ausmachen. Dieses Leben ist so wenig jemals ein bloß-sinnliches, wie es ein rein-geistiges sein kann; es kann stets nur als Leib und Seele zugleich, als Verkörperung des Logos, erfasst werden.“ (PSF III, 129) Sinne und Verstand werden von Cassirer nicht als Antagonisten gesehen, sondern sie werden in der symbolischen Form zusammengebunden. Es gibt hier weder das rein Sinnliche noch das rein Geistige, es gibt nur verschiedene Vermittlungsmodi zwischen beiden, die sich im Symbol manifestieren. Die unterschiedlichen symbolischen Ausdrucksformen können so auch als geistige Strukturen interpretiert

141 Grundlegend zur Frage der Lautpoesie: Scholz 1989 und Kemper 1974, 149 ff.

werden, die Sinne und Vernunft, Emotion und Kognition in unterschiedlicher Gewichtung und Form einbinden.¹⁴²

Ausdrucksfunktion und Darstellungsfunktion können an Hand von zwei hinlänglich bekannten Abbildungen verdeutlicht werden.¹⁴³



Abbildung 12: Linke Abbildung: Verkehrszeichen/Rechte Abbildung: Paul Cézanne: La Montagne Saint Victoire. 1885–1895

Während Cézanne unter anderem immer wieder versuchte, die Physiognomie des einen Berges, des Mont Sainte-Victoire, zu erfassen, stellt das linke Bild die Verallgemeinerung eines Berges als solchen dar. Hier liegen zwei unterschiedliche Ziele und geistige Funktionen zugrunde. Auf der einen Seite die Ausdrucksfunktion als Versuch, etwas – den Berg, die Farbe, die Form, die eigene Wahrnehmung und Empfindung – zum Ausdruck zu bringen, auf der anderen Seite die abstraktere Darstellungsfunktion, die darauf zielt, ein universales, allgemein verständliches Zeichen für eine Information zu finden. Cézanne näherte sich in immer neuen Studien allerdings nicht nur dem Ausdruckston des Berges an, er initiierte auch eine intensive Selbsterforschung, indem er seine Wahrnehmung und Empfindung bildnerisch reflektiert. Im Feld der Kunst, so sei vorweggenommen, werden geistige Betätigungsfelder aufgespannt, die die Trennung zwischen Gegenstand und Subjekt zur Ausbildung eines Welt- und Selbstbildes nutzen und gleichsam überwinden.

142 Vgl.

Abbildung 28: schematisches Modell zu Aspekten der Symbolbildung.

143 Im Folgenden soll kein ohnehin schon vielfach besprochenes Werk im Detail analysiert werden. Der Bekanntheitsgrad des Gemäldes sowie der Besprechungen soll vielmehr genutzt werden, um das im Vorangegangenen Erklärte anschaulich zu untermauern. Der fragmentarische Charakter der Ausführungen sei in diesem Kontext mit dem Verweis auf weiterführende Literatur entschuldigt. Zu Cézannes Auseinandersetzung mit dem Mont Sainte-Victoire: Merleau-Ponty 1994, 39 f. und Imdahl 1974, 325 f.

3.6.2 Die gemeinsame Welt

„Wir würden weder von uns selbst noch von der Welt, die uns umgibt, etwas verstehen, könnten wir uns nicht auf Symbole und symbolische Formen beziehen, mit und in denen wir wahrnehmen und darstellen, was etwas ist und worum es jeweils geht.“ (Schwemmer 2006, 2)

Symbolische Repräsentationen entwickeln sich in Prozessen der Tradierung von Form-Sinn-Zusammenhängen nach den Ordnungsformen der jeweiligen symbolischen Form, der sie zuzuordnen sind. In Kulturräumen wird ein kollektiver Besitz an Ausdrucksformen weitergegeben und dadurch gesichert und verfügbar gehalten. Kultur kann also als Ensemble der aktiven symbolischen Formen einer Gesellschaft verstanden werden, das Handeln, Denken und Fühlen, aber auch Wahrnehmen der in dem Kulturraum Aufwachsenden bestimmt.¹⁴⁴

Das Verhältnis zwischen Innen und Außen, zwischen dem Menschen und seiner Welt, ist gekennzeichnet durch die Spannung, die sich zwischen den gegensätzlichen menschlichen Tendenzen zur Eingliederung in ein Kollektiv und zur Abgrenzung von eben jenem ergeben. Dieses anthropologische Grundmoment bildet den Motor für die individuelle geistige Entwicklung, die sich im Medium des Allgemeinen vollzieht. Gleichzeitig treiben jene polaren Tendenzen die allgemeine Entwicklung voran. Die voranschreitenden Kulturleistungen basieren demnach auf der Entwicklung geistiger Strukturen und bringen diese zugleich hervor. Cassirer spricht hier von einer grundsätzlichen Polarität, die in den unterschiedlichen symbolischen Formen zu unterschiedlichen Kräfteverhältnissen findet. Während Kunst eine geistige Aktionsform ist, die vor allem auf das kreative Hervorbringen neuer Ausdrucksgestalten zielt und Individualität und Originalität Gewicht verleiht, ist Religion eher ein Bereich, der der sozialen Verbindung und Verbindlichkeit durch die Übernahme einer festgefügtten Vorstellungswelt in die Waagschale legt (vgl. VüdM, 340 f.)¹⁴⁵. Erneuerung und Konservierung gehen also ein stets unterschiedliches Verhältnis ein, wobei auf keine der beiden Kräfte ganz verzichtet werden kann. Auch der Künstler agiert nicht im luftleeren Raum, sondern setzt bei dem, was andere vor ihm gestaltet haben an. Das gilt selbst für Außenseiterkünstler wie Armand Schulthess und Adolf Wölfli, die wohl weniger bewusst künstlerische Entwicklungsstränge fortsetzen und dabei auf eine Bild- und Zeichentradition aufbauen, die ihr Denken und Wahrnehmen geprägt hat. Ernst Gombrich untersuchte das Ver-

144 Ausführliche Überlegungen zu Cassirers Kulturbegriff finden sich u. a. bei Meyer 2007, 147 f.

145 Diese stark verkürzte Darstellung bietet nur einen Blick „von außen“ auf das komplexe Phänomen „Religion“. Die sehr intimen, individuellen religiösen Erfahrungen bilden als subjektive Gottesbezüge eine Basis von Religion, die hier keine Beachtung findet.

hältnis zwischen Rückgriff und Neuerung im Bezug auf die Entwicklungen in der Kunst. Seine Beobachtungen werden an späterer Stelle aufgegriffen.¹⁴⁶

Aus evolutionstheoretischer Sicht ist nicht zu erklären, wie der Mensch in der Lage war, in verhältnismäßig kurzer Zeit derart differenzierte kognitive Fähigkeiten auszubilden. Der Psychologe Michael Tomasello stellt die These auf, der Schlüssel zu dieser Frage sei in der Fähigkeit zur *geteilten Intentionalität* zu finden. Die kognitiven Strukturen sind das Ergebnis „einer lebenslangen Reise entlang kultureller Entwicklungslinien“ (Tomasello 2006, 123). Der Mensch kann geistige Strukturen übernehmen, weil er sich über symbolische Repräsentationen in andere hineinversetzen und dadurch gemeinsame Ziele anvisieren kann. „Indem das Kind nach und nach in einen geteilten Sprachraum hineinwächst, löst es sich aus der unmittelbaren subjektbezogenen Repräsentation und erschließt sich die unterschiedlichsten Perspektiven auf die Welt, die in symbolischen Gebilden zum Ausdruck kommen [...] Der zentrale theoretische Punkt ist, dass sprachliche Symbole die unzähligen Weisen der intersubjektiven Auslegung der Welt verkörpern, die in einer Kultur über einen historischen Zeitraum hinweg akkumuliert wurden; und der Erwerb des konventionellen Gebrauchs dieser symbolischen Artefakte, und damit die Verinnerlichung dieser Auslegung, verwandelt die Eigenart der kognitiven Repräsentationen von Kindern grundlegend.“ (Tomasello 2006, 125) Aus Experimenten mit Kindern und Schimpansen folgert Tomasello, die Kulturfähigkeit des Menschen sei der zentrale Entwicklungsmotor des Geistes und betätigt darin Cassirers philosophisches Erkenntnismodell auch aus einer neurobiologischen Perspektive.

Medien des Geistes

Während Tomasello allerdings vorwiegend die Sprache als Ort des gemeinsamen Denkens untersuchte, macht die Philosophie der symbolischen Formen weitere kulturelle Entwicklungslinien auf. Dieser Gesichtspunkt findet vor allem in der Kulturanthropologie Oswald Schwemmers Beachtung. Schwemmer schließt an das Werk Cassirers an und erweitert dieses um eine medientheoretische Grundlegung. Er untersucht die Materialität und Medialität im Symbolisierungsgeschehen und präzisiert dadurch den von Cassirer eingebrachten Schlüsselbegriff der „Form“. Wie ausführlich dargelegt, kann im Kontext dieser Erkenntnistheorie davon ausgegangen werden, dass unser Denken unterschiedliche Gestalten annehmen kann, denn der von Cassirer angelegte Formbegriff greift weiter als der „Logozentrismus der früheren Begriffstheorien“ (Renz 2012, 118). Wenn nun Schwemmer die symbolischen Formen als *Medien* des Geistes verhandelt, nimmt er dadurch die unterschiedlichen Strukturierungsmomente unserer symbolischen Gestaltungs- und Darstellungsweisen in den Blick, denn er erklärt Medien als dynamische Systeme, die unsere Artikulationsprozesse auf unterschiedliche Weise strukturieren und damit dem Denken Form geben (vgl. Schwemmer 2005, 55).

146 Weitere Ausführungen siehe Kapitel I.6.2.2.

Direkter als Cassirer fragt Schwemmer danach, wie sich diese Strukturierung gestaltet und welche Eigendynamik das jeweilige Medium mit sich bringt. Begriffssprache und Bildsprache werden von ihm als Medien aufgefasst, die unsere Artikulationen und darin unser Denken auf unterschiedliche Weise formen, denn sie folgen einer je eigenen Syntax und Semantik. So fasst Schwemmer das Material, in dem etwas zum Ausdruck kommt, nicht nur als Widerstand auf, durch das die Form hindurch muss, sondern er untersucht, inwiefern durch die spezifische Materialität die Form der Ausdrucksgestalt beeinflusst wird. Die Struktur- und Erkenntnisformen des Bildes unterstellt Schwemmer einer „Methodik der Leiblichkeit“ (Schwemmer 2005, 137). Er geht von sinnlichen Ordnungsformen aus, die sich hier im Sinn einer Grammatik der Sinne auf die Formbildungsprozesse auswirken. Aus seinen Beobachtungen zu den unterschiedlichen Strukturierungsmomenten leitet er die These ab, die diversen Symbolsysteme trügen auf je unterschiedliche Weise zur Individuation bei. Während sich abstrakt-schematisierende Symbolisierungssysteme auf den menschlichen Geist in Form eine Tendenz zur Homogenisierung auswirken, können sich bildhaft-konkrete Symbolsysteme individualisierend auswirken, so Schwemmers These. Denn: „... die bildhaft-konkrete Symbolisierung verstärkt demgegenüber individuelle Heterogenität, Abweichung vom Vorgegebenen, aber auch Abweichung auf eine neue Form hin“ (ebd. 82).

Abstrakt-schematische Symbolsysteme – Cassirer umfasste diese in der symbolischen Form der Wissenschaft zusammen und sprach von formelhaften und begrifflichen Symbolismen – haben die Tendenz zur Verselbstständigung und dazu, sich abzuschließen. Dadurch schaffen sie Distanz zur Dingwelt. Innerhalb dieser Systeme sind Funktionen und Rollen klar definiert, woraus resultiert, dass Individuationsprozesse nur entlang der in diesem Rahmen gegebenen Strukturen stattfinden können. Im Gegensatz dazu „bringen die bildhaft-konkreten Symbole die dinglichen und sinnhaften Bezüge zu unserer Lebensumgebung in sich selbst zur Vergegenwärtigung“ (ebd. 81).

Wenn Erfahrungsinhalte und Ideen nicht zeichenhaft dargestellt, sondern präsentativ-bildhaft zum Ausdruck gebracht werden, wird keine vordefinierte Form lediglich verwendet, sondern es geht immer auch um die Neufindung von Form im Dienst der eigenen Idee, um *Gestaltung* im engeren Wortsinn. Hier eröffnet sich dann ein Raum der Besonderheiten und der Vielheit, denn nicht Verallgemeinerung ist das leitende Prinzip, sondern die Repräsentation des Besonderen des jeweiligen sinnlichen Bezuges.

duelle Einfluss des Zeichners größer, denn dieser kann keiner detaillierten Anleitung folgen, sondern muss die Form zur Veranschaulichung gegebener Daten selbst finden. Es ist anzunehmen, dass die Gedankenbildung besonders dort angeregt wird, wo es für das, was dargestellt werden soll, keine fertigen Bildzeichen gibt. Wenn die Suche nach einer bildhaften Form Neues hervorbringt, muss dieses wiederum auf seine Relevanz und Stimmigkeit geprüft werden. Das Nachdenken über das Phänomen geht in die nächste Runde.

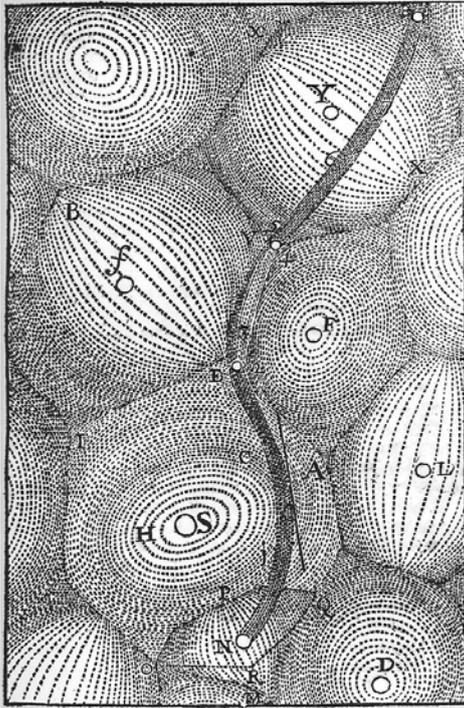


Abbildung 14: René Descartes: Himmelswirbel

Der Philosoph René Descartes entwickelte ein differenziertes Visualisierungssystem, das nicht nur seine Erkenntnisse transportieren, sondern auch voranbringen sollte. Die Abbildung zeigt Descartes Vorstellung der Gegebenheiten im Himmel. Gespinste aus kurzen Strichen werden hier so um Zentren angeordnet, dass Räumlichkeiten und die Suggestionen von Bewegung entstehen. Descartes nahm an, nicht nur der Stoff der Sonne und der Fixsterne, sondern der ganze Himmel bestünde aus fließenden Teilchen, die sich in Bewegungen und Gegenbewegungen organisieren.¹⁴⁸ Die Komplexität der dynamischen Ordnung, die Descartes im Blick hatte, zeigt sich in der feinen Grafik.

Es ist nachvollziehbar, dass dieses Bild nicht nur eine Idee repräsentiert, sondern im Sinn der hier bemühten Medientheorie an der Entwicklung der Vorstellung maßgeblich Anteil nimmt. Die bildhafte Organisation der Sichtbarkeit von Wissen kommt zwar auch bei Descartes nicht ohne Worte aus – die Buchstaben sind Kürzel für Himmelskörper, und das Bild ist eingebunden in einen langen erklärenden Text – aber das Bild geht über Worte hinaus, indem es die Theorie auf komplementäre Weise ergänzt. Es erfüllt seinen Doppelcharakter als „Öffner und Begrenzer“ (Bredenkamp 2010, 328), indem es auf der einen Seite eine Idee in Form fasst, damit vieles gleichzeitig beinhaltet und Übersichtlichkeit herstellt, auf der anderen Seite in der bildhaften Struktur aber viel Raum für neu Hinzudenkbares lässt.¹⁴⁹

148 Vgl. Descartes: Prinzipien der Philosophie (3. Teil: Von der sichtbaren Welt). Online: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Descartes,+René/Prinzipien+der+Philosophie/3.+Von+der+sichtbaren+Welt>.

149 Horst Bredenkamps Untersuchungen zum Zeichnen von Wissenschaftlern nehmen das Erkenntnis stiftende Potenzial der Visualisierung in den Blick und zeichnen nach, wo sich an den Bruchstellen ein Wissen der Hand als spezifische Intelligenz des Körpers einschaltet (vgl. Bredenkamp 2005/2009 und <http://www.zeichnen-als-erkenntnis.eu/#kuenstler-referenten>).

Jede Art der Visualisierung birgt Erkenntnispotenziale, denn „in jeder Schematisierung und damit Vereinfachung liegt die Chance, überhaupt erst die Spur neuer Zusammenhänge erkennbar werden zu lassen und weiterführende Gedanken anzubahnen“ (Zumbansen 2013, 4). Soll Information visualisiert werden, müssen mehr oder weniger komplexe Strukturierungsmaßnahmen vollzogen werden. Damit etwas mit Hilfe eines Diagramms eines Schaubildes oder einer Zeichnung wiedergegeben werden kann, muss es zunächst detailliert erfasst und verstanden werden. Sind die Parameter der Visualisierung gebrauchsfertig vordefiniert, muss der Lerngegenstand diesen Maßgaben gemäß veranschaulicht werden. Wenn die bildliche Repräsentation für die fokussierten Inhalte selbst entworfen werden muss, bedarf es eines etwas anderen Blicks auf die Sache. Im einen Fall haben wir es also mit einem nachvollziehenden Hineinschlüpfen in ein vorgefertigtes Denk- und Darstellungssystem zu tun, während im anderen Fall eine kreativere Leistung gefragt ist. In jedem Fall geht es um ein Erkennbar-Machen im doppelten Sinn. Zum einen um die Vermittlung eines Wissens an Andere, zum anderen um das eigene Erkennen.

Greift man Schwemmers Überlegungen auf und versteht die unterschiedlichen Visualisierungsformen als Medien, die eine Aussage nicht nur transportieren sondern erst hervorbringen, bliebe zu untersuchen, mit welcher Unterschiedlichkeit sich Visualisierungsstrategien auf die Gedankenbildung auswirken. Hier ergibt sich ein interdisziplinäres, didaktisches Arbeitsfeld.¹⁵⁰

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich der Geist im Interaktionsgeschehen zwischen individuellem Bewusstsein und der Welt der kulturellen Symbolismen Form gibt. Das in der Pädagogik bekannte Verhältnis zwischen Individuation und Enkulturation ist also auch aus erkenntnistheoretischer Hinsicht zu untersuchen und im Hinblick auf eine fördernde Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Im Urgrund der Symbolbildung

In ritualisierten Körpergesten ist der Anfang aller Symbolisierungsleistung zu erkennen. Rituale, als bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgende, wiederholbare körperliche Akte, transportieren und verwirklichen spezifische Bedeutungskomplexe.¹⁵¹ Das Händeschütteln beispielsweise als einfaches Begrüßungsritual ist ein Akt der Kontaktaufnahme und vermittelt eine bestimmte, in unserem Kulturraum mit freundlicher Annäherung codierte Botschaft.¹⁵² Mit dem Erwerb dieses einfachen Rituals gewinnt die Begegnung zwischen Menschen eine definierte Struktur, wodurch eine Teilfacette menschlichen Daseins geformt wird. Rituale können auch als zu Bildern geronnene Bedeutungskomplexe verstanden werden, die den Körper als Ausdrucksmedium nutzen: Eine Idee wird ganz buchstäblich *ver-körpert*. Die konkrete Handlung, die ausgeführt

150 Es ist Aufgabe eines Folgeprojektes, den Zusammenhang zwischen Darstellungsfähigkeit und Erkennen etwa auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Blick zu nehmen.

151 Mit seinen Ausführungen zu den mimetischen Grundlagen des Subjekts liefert Christoph Wulf detaillierte Überlegungen zu dem Zusammenhang zwischen Geste, Ritual und Symbol. Vgl. Wulf 2005.

152 Körpersprache ist kulturell und individuell geprägt. Gerade in den unterschiedlichen Begrüßungsritualen wird dies deutlich. (vgl. Molcho 2013, 232 f.).

wird, hat einen Sinn, der durch den jeweiligen Kulturraum, in dem sie praktiziert wird, bestimmt und weitergegeben wird. Der gemeinschaftsstiftende, kommunikative Aspekt der körperlichen Rituale liegt auf der Hand. Internalisierte Handlungsabläufe wie das Händeschütteln, aber auch inszenierte Rituale, die körperlich handelnd ausgeführt werden, wie beispielsweise Teile der Liturgie eines Gottesdienstes, transportieren auf einer nonverbalen Ebene Inhalte, die innerhalb einer Kulturgemeinschaft verstanden werden. Daneben ist zu vermuten, dass Ritualhandlungen auch als Akte der Ermächtigung verstanden werden müssen, denn sie dienen auch dazu, die „Bilderfluten der übermächtigen Innenwelten zu bändigen“ (Schwemmer 1997, 27).¹⁵³ Die klar definierte körperliche Handlung bildet einen Sicherheit vermittelnden Rahmen und kanalisiert das Erleben. Sie wird zum stabilisierenden Ordnungsmoment. An dieser Stelle ist erneut ein *Können der Bilder* – Gesten sind, einem erweiterten Bildbegriff gemäß, als Bilder zu verstehen – *angedeutet*, das in kunstpädagogischem Kontext unter dem Stichwort „performative Handlung“ (Peters 2005) Beachtung findet. Gemeint sind sinnstiftende Handlungen, die in sich als Wert erkannt werden, und nicht Tätigkeiten, deren Sinn nur im Erreichen eines fremden Zieles liegt. Ein Zeichnen beispielsweise, bei dem der Prozess als wesentliches Ausdrucksmoment Beachtung findet, ohne auf ein zu erreichendes Produkt fixiert zu sein. Dort, wo die ausgeführte Handlung zum Bedeutungsträger wird, beginnt performatives Handeln. Vonseiten der Kunstpädagogik schließt sich an diesen Befund die Forderung an, einen Raum zu schaffen, in dem „Achtsamkeit auf den Vollzug der eigenen Handlungen“ (ebd. 8) gelegt werden kann, denn es ist anzunehmen, dass in realen Handlungsprozessen das Subjekt in besonderer Weise greifbar wird. Im Kontext der Kunst ist im Vergleich zur religiös-rituellen Geste der subjektive Aspekt höher gewichtet. Hier geht es weniger darum, eine gemeinsame Intentionalität herzustellen, sondern um die Etablierung eines Feldes der leiblichen Selbsterfahrung.

Betrachtet man die Anfänge symbolischer Handlung, wird deutlich, dass auch der Körper, der so (als der durch den Geist geprägte Körper) zum *Leib* wird, auf einer basalen Ebene in seinen Ausdrucksgesten symbolisch überformt wird. Erkenntnis kann also auch auf einer leiblichen Ebene stattfinden, nämlich dann, wenn Gesten bewusst eingesetzt werden, um ein Bedeutungskomplex zu repräsentieren. Wie der Leib in die Prozesse der Symbolbildung eingebunden ist, wird an späterer Stelle genauer in den Blick zu nehmen sein (vgl. Kapitel 6.4).

Die einfache Geste des Händeschüttelns wird im Lauf der Sozialisation als allgemeingültige Form aus dem Pool des kulturellen Raumes heraus erworben und erfährt dennoch eine je individuelle Ausprägung. Nicht umsonst meinen wir, aus der Art des Händedrucks auch etwas über die Person erfahren zu können. Prozesse

153 Der Gedanke der Ermächtigung oder Ordnung der inneren Bilder und Erlebnisse mittels Symbolisierung wurde bereits thematisiert (vgl. I.3.5.5). Die Fallstudien untermauern diese Annahmen in einem allgemeinpädagogischen Kontext. Siehe II.

der Anpassung und Abgrenzung, oder, der Terminologie Piagets folgend, der Assimilation und Akkommodation, greifen ineinander, wenn die vorgefertigte Ausdrucksgestalt – hier das Händeschütteln – durch das ausführende Individuum einen eigenen Charakter bekommt. „Bereits hier, in der ersten Dämmerstunde des Bewusstseins, zeigt sich eine Spannung, die von nun an die Entwicklung der Menschheit vorantreiben und doch zugleich deren Verständnis erschweren wird: Die Spannung zwischen einem Innen und einem Außen, zwischen Isolierung und Eingliederung, Ausgrenzung und Einschluss.“ (Schwemmer 1997, 28)

3.6.3 Das (Anders-)Sein der Form

Gelungener Ausdruck entsteht also, wenn sich ein Ausdruckswille in einer zur Verfügung stehenden Ausdrucksform (etwa der körperlichen Ausdrucksgeste) ausagiert. Dabei bewirkt die Eigendynamik der symbolischen Form ein „Mehr“ als das, was man intendierte, denn die Binnenstruktur des Mediums wirkt auf die Ausdrucksgestalt ein. Zu dem, was wir ausdrücken wollten, kommt durch den Prozess der Konkretisierung etwas Neues hinzu, das wir nicht voraussehen und planen konnten. In bildnerischen Prozessen entsteht jenes Neue dann, wenn die Darstellungsabsicht auf den Pool an Gesetzmäßigkeiten und Sinnbezügen stößt, die die Eigendynamik der symbolischen Form (hier: unserer Bildtradition) ausmachen. Die Idee, die dem Ausdrucksakt zugrunde liegt, wird durch die Suche nach der passenden Ausdrucksgestalt im Medium der Ausdrucksform so lange geformt, bis sich eine Passung findet. So erfährt beispielsweise das, was Adolf Wölfli zum Ausdruck bringen möchte, eine Erweiterung, denn mit dem Moment, wo er den Stift auf das Papier setzt, wird die Ordnungstendenz des Ornamentalen wirksam (vgl. Kapitel 3.5.2). Figurative Elemente, Zahlen und Musterfragmente finden zu einer rhythmischen Gliederung, denn Prinzipien der Wiederholung und Reihung sowie der Proportionalität greifen ein. Hans Prinzhorn spricht diesbezüglich von einer Ordnungsform, „die nicht von einem Darstellungstoff, sondern von abstrakten formalen Prinzipien diktiert ist“ (Prinzhorn 1994, 31). Die konkrete Gestalt, die langsam aus dem Papier herauswächst, ist also durch die Ideen Wölfli's *und* durch Impulse bildnerischen Denkens beeinflusst. Form wirkt sich auf Form aus.

Für alle symbolische Formen kann gelten: „Das Neue, mit dem wir nicht gerechnet haben, entsteht aus der inneren Differenz zwischen dem Eigenen, das wir zum Ausdruck bringen wollen, und der ‚Andersheit der Form‘, die schon besteht und ihr eigenes Sein besitzt“ (Schwemmer 2006, 7). In diesem Sinn birgt, wie bereits ausgeführt, auch die Übernahme einer Darstellungsform mit engem Regelwerk Erkenntnispotenziale. Die eigene Sichtweise trifft hier auf ein objektiviertes Erklärungsmodell und fügt sich diesem mehr oder weniger ein. Dadurch verschiebt sich nicht nur der eigene Inhaltshorizont, sondern durch die neue Strukturierungsform werden neue Denkwege beschritten und möglicherweise dem Pool kognitiver Fertigkeiten einverleibt. Die Fantasie erfüllt in diesem Prozess eine ganz eigene Funktion, denn sie vermittelt gewissermaßen zwischen der eigenen Intention und der Form und entwickelt dadurch die Ideen weiter. Sie eröffnet als *produktive Einbildungskraft* einen Spielraum, der sowohl die Bewegung innerhalb der bereits vorhandenen Formen als auch deren Anpassung an das eigene Ausdrucksbedürfnis ermöglicht. Cassirer spricht von einer

„geistig beherrschten Sinnlichkeit“ (PSF I, 20) und meint damit eine aktive Vollzugsform des Sinnlichen, die mittels der Fantasie eine Bilderwelt zu gestalten vermag, die sinnliche Eindrücke und geistige Elemente zusammenbringt. Wenn man in diesem Sinn von einer generellen Beteiligung der Einbildungskraft am Erkennen ausgeht, liegt auf der Hand, dass die Fantasie je nach symbolischer Form unterschiedlich viel Raum einnimmt. Die Anwendung einer in allen Aspekten klar definierten Darstellungsform spricht eine andere Einbildungsfähigkeit an als die selbsttätige Formgestaltung, handelt es sich doch im einen Fall um Nachbildungs- und im anderen Fall um Um- beziehungsweise Neubildungsprozesse. Es bedarf auch der Fantasie um ein Werkzeug, wie die tabellarische Darstellung zu klimatischen Bedingungen mit dem eigenen Wissen in Zusammenhang zu bringen. Eine andere Kraft der Fantasie ist gefragt, wenn es darum geht, das Werkzeug nicht nur anzuwenden, sondern in der Anwendung weiterzugestalten oder gar selbst zu entwerfen (vgl. Kirchner 2009, 101 f.).



Abbildung 15: Bewegungssequenz „Peter tanzt Hans“

Die Abbildung zeigt eine Szene aus einem Theaterprojekt. Der Schüler erwarb sich in vielen Stunden des Übens körperliche Ausdrucksgesten, machte sich diese zu eigen, füllte sie nach und nach mit Bedeutung. Parallel zur körperlichen Beherrschung der Choreografie wuchs seine Expressivität. Er wuchs buchstäblich

mit seinem Körper in eine Form, verleibte sich diese ein, verwandelte sie, und fand dann *seine* Ausdrucksform für die Rolle des Hans, der im Theaterstück die Sprache verliert, um eine neue Sprache zu finden.¹⁵⁴

Überträgt man diesen Gedanken auf die zuvor angerissene Frage der performativen Handlung im Unterricht, deutet sich eine didaktische Konsequenz an, die hier zunächst nur skizziert werden soll. Es reicht nicht aus, performatives Handeln als willkürliches, beliebiges Ausagieren einer Befindlichkeit aufzufassen und darin bereits die tiefgreifende ästhetische Erfahrung zu wähen. Auch performative Akte brauchen Form, soll es zu einer Differenzerfahrung mit dem Potenzial kommen, einen Bildungsprozess anzustoßen. Die Form, so nehme ich hier zunächst thesehaft an, können wir uns zunächst nicht selbst geben. Erst wenn wir die Gesetzmäßigkeiten und Ausdrucksregeln einer symbolischen Form erkannt haben und anwenden können, kommen wir langsam in die Lage, diese für uns neu zu definieren. Der Prozess der Symbolbildung kann erst dann in einer differenzierten und gewinnbringenden Form biografisch und subjektiv (vgl. Otto 1999, 197) geprägt sein, wenn „personales Erfahrungswissen“ (Seel 1997, 75) einfließen kann; dieses haben wir nicht per se, sondern wir erwerben es nur in konkreter Auseinandersetzung. In diesem Sinn betonen unter anderem Hubert Sowa und Jochen Krautz die „Bedeutung des konkreten, leibhaft-geistig verankerten Wissens und Könnens“ (Krautz/Sowa 2012, 4). Der Lernende wächst mit der Entwicklung seiner Person und seiner Fähigkeiten erst langsam aus dem normierenden Horizont und den Regeln der kulturellen Form heraus, in die er per Sozialisation eintauchte. Wir müssen uns auf einen kulturellen Formungsprozess einlassen, um in uns die Formbildungskräfte stärken zu können, die wir dann brauchen, um zu *unseren* Formen kommen zu können. Kunstpädagogik kann dem Rechnung tragen, wenn sie die Entwicklung der bildnerischen Fähigkeiten als allmählichen Emanzipationsprozess auf der Basis erworbener Fertigkeiten anerkennt und fördert, indem sie die Widerstände fest gefügter Formen bereithält, ohne darin den Aufruf zur Selbstgestaltung aufzugeben.

Zwischenresümee

Erkenntnis, so lässt sich aus dem Vorangestellten ableiten, entsteht erst im Prozess der Gestaltsuche im Pool der symbolischen Formen, die der jeweilige kulturelle Kontext anbietet. Peter lernt Figuren und Schemata des Tanzes kennen, übt sie so lange ein, bis er sie beherrscht. Das heißt, er verleibt sich zunächst von außen bestimmte körperliche Gestalten ühend ein, bis er diese füllen kann und zu seinen eigenen Formen macht.

Jenes über Symbole bestimmte Verhältnis zwischen Innen und Außen, zwischen Ausdrucksintention und Ausdrucksform, treibt sowohl die individuelle als auch die kollektiv kulturelle Entwicklung voran, indem es den Ausbau der individuellen symbolischen Welt als fortdauernden Prozess anstößt und stets in Bewegung

154 Szene aus „Auf der Greifswalderstraße“ von Roland Schimmelpfennig. Arrangiert und einstudiert von der Gruppe Schyren-Theater unter der Leitung von Anna-Maria Schirmer und der Tänzerin Elvira Ihne-Landesberger.

hält. Da der Mensch als per se soziales Wesen in seinem Ausdrucksbedürfnis stets auf den Anderen gerichtet ist, mündet jener Prozess der symbolischen Welterzeugung nicht in einem Pluralismus an *Privatsprachen*, sondern wird in Hinblick auf die soziale Vermittelbarkeit immer neu auf den Prüfstand gestellt. Erkenntnisprozesse, so könnte man weiter präzisieren, sind aktive Gestaltungsprozesse des Geistes, der im vieldimensionalen, interindividuellen Zwischenreich der Symbolismen nach der geeigneten Passung sucht für das, auf was sein (Erkenntnis-)Interesse gerade gerichtet ist. Symbole sind dann das lebendige formbare Material des Erkennens. Die Instrumente des Geistes, die geistigen Fähigkeiten, entwickeln sich in Auseinandersetzung mit den symbolischen Formen im Feld der Kultur: Der Geist wird nicht nur in seinen Inhalten, sondern vor allem auch in seinen Potenzialen durch seine kulturelle Existenz bestimmt.

3.6.4 Die subjektive Welt: Rettung des Individuellen im Feld des Allgemeinen

Sich selbst antworten

„Der Mensch, das ist ein Organismus in solidarischer Existenz mit und in der natürlichen Welt und er ist zugleich ein geistiges Wesen, das eine symbolische Existenz zwischen den Individuen und in den kulturellen Welten einer Gesellschaft oder auch einer Pluralität von Gesellschaften besitzt. Seine Identität gewinnt er in der Individuation organischer und symbolischer Formen, aber diese Individuation ist eingebunden in seine physischen und symbolischen Umgebungen, in denen und aus denen als einem ‚lebendigen Material‘ er sich zu sich selbst gestaltet.“ (Schwemmer 1997, 39)

Wenn der Geist in einer kulturellen Weise existiert, dann stellt sich die Frage nach der Individualität der Person. Cassirer knüpft unter Bezug auf die soziale Verantwortung des Menschen an dessen Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation an. „Die grundlegende Fähigkeit, auf sich selbst und andere einzugehen, sich selbst und anderen Antwort („response“) zu geben, macht den Menschen zu einer ‚verantwortlichen‘ Person, zu einem ‚responsible being‘, einem moralischen Subjekt.“ (Cassirer 1996, 22) Die Frage nach dem Individuum im Prozess der symbolisch vermittelten Erschließung von Welt beantwortet Cassirer damit in zweierlei Hinsicht. Zum einen gelingt Reflexion – zu verstehen als die Kommunikation des Menschen mit sich selbst – nur mittels symbolischer Repräsentation. Zum anderen findet der Mensch im Kosmos der symbolischen Repräsentationen ein konkretes Gegenüber.

Der Umgang mit Symbolen schafft durch die Abstraktion nicht nur eine Distanz zu den Dingen, sondern er bringt auch Selbstdistanzierung mit sich, da Ausdruck und bewusste Vorstellung erst im jeweils eigenständigen Medium der symbolischen Form gelingen. Das heißt, eine vage Idee fließt durch die Modeln der symbolischen Form hindurch, findet eine Ausdrucksgestalt und wird dadurch für den Geist verhandelbar, für das Individuum greifbar und im sozialen Kontext kommunizierbar. Durch jenes Nach-außen-Stellen, jene *Exteriorisierung*, entstehen Vor-Stellungs-Gebilde. Das heißt, die Dinge der Welt werden als symbolisch repräsentierte Gegenstände vor das Bewusstsein gestellt. Das ist ein aktiver Akt der Welterschließung, der nur vom Subjekt ausgehen kann.

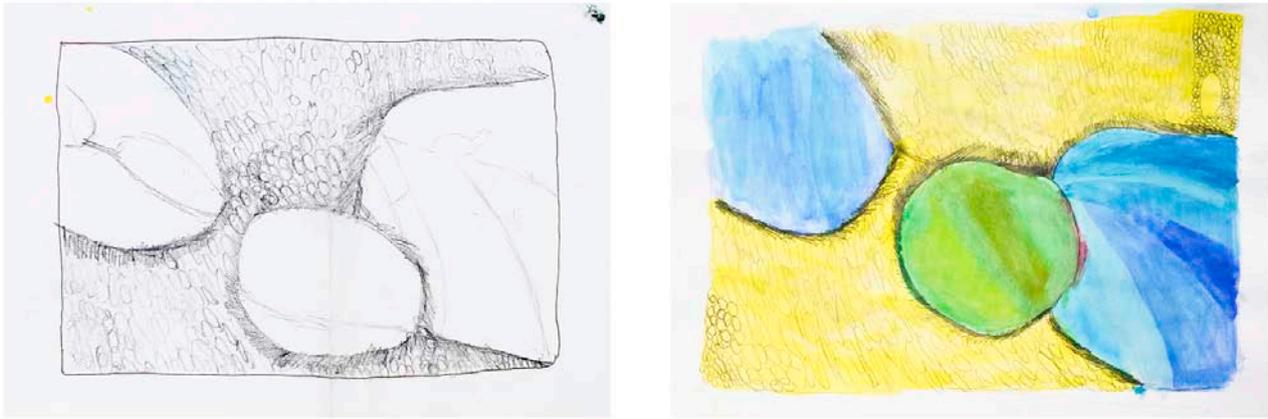


Abbildung 16: Steinzeichnung, Steinmalerei (Schülerarbeiten, 6. Klasse)

Die zwei Abbildungen zeigen Arbeiten eines Schülers der sechsten Klasse. Die Unterrichtseinheit bestand aus mehreren Teilaufgaben. Zunächst wählten die Schüler einen für sie interessanten Ausschnitt des Pausenhofes aus und fixierten diesen mit einem Papprahmen. Dann wurde der Ausschnitt mehrfach gezeichnet und letztlich in eine großformatige Malerei umgesetzt. Gestaltungsaspekte der Zeichnung, wie etwa unterschiedliche Schraffuren und Möglichkeiten im Umgang mit der Linie sowie der Umgang mit diversen Zeichenmaterialien wurden im vorangegangenen Schuljahr eingeführt und eingeübt. Bei dieser Aufgabe konnten die Schüler zudem auf erworbene malerische Fertigkeiten zurückgreifen. Die Abbildungen zeigen, wie das, was zuvor eingeübt wurde – Schraffuren, Binnenstruktur und Umrisslinie, Farbmischung und Farbauftrag – in den Dienst einer durchaus subjektiven Sichtweise gestellt wird. Vor allem die malerische Umsetzung bot den Schülern den Freiraum, ihre Interpretation der Situation zu verfassen. Hier zeigt sich ein aktiver Prozess der Welterschließung, eingebettet in Kulturtechniken des Zeichnens und Malens.

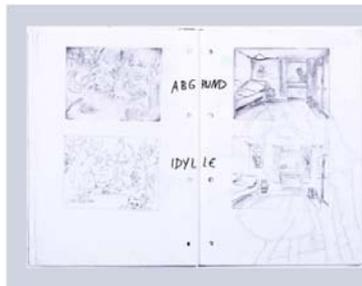
Ordnungsmomente im Antwortspiel

Wie beschrieben, bilden symbolische Formen je nach den ihnen immanenten Aufbau- und Verknüpfungsmöglichkeiten Eigenstrukturen aus. So ergeben sich zum Beispiel Organisationsprinzipien der sprachlichen Strukturen dort, wo die Aufmerksamkeit immer wieder auf bestimmte Aspekte gerichtet wird (vgl. Schwemmer 1997, 65). Vergleichbare Strukturierungsmomente kann man auch im Bereich der bildhaften Symbole finden. Auch hier ergeben sich Ordnungsprinzipien durch Knotenpunkte der Aufmerksamkeit. So zeigt die vorangestellte Schülerarbeit etwa, wie die abbildende Zeichnung das Augenmerk auf die sinnlich-wahrnehmbare Gestalt der Dinge richtet. Dabei liegt der Fokus, den bildnerischen Fähigkeiten und ihren Ordnungsmomenten gemäß, mehr auf der Erfassung der Strukturen der Gegenstände als auf deren räumlich-plastischen Gegebenheiten. Das, was zeichnerisch beherrscht wird, bestimmt den Fokus der Darstellung und lenkt die Aufmerksamkeit. Noch ist für den Schüler der Wahlbereich spezifischer Ausdrucksformen begrenzt, denn Möglichkeiten zur räumlichen Darstellung sind ihm beispielsweise noch nicht geläufig. Er konzentriert sich auf die Wiedergabe der Anordnung der Dinge und auf die visuellen Oberflächen, denn die Plastizität kann er zeichnerisch nicht erfassen. Erste Ansätze, Räumlichkeit aufzufassen, wie die Schatten der großen Steine, werden der flächigen Gestaltung untergeordnet und zum abstrakt-ornamental anmutenden

Bildelement. Dementsprechend bilden die Ordnungsmomente des Ornamentalen die bestimmenden Vorzeichen für die Gestaltung. Im Verhältnis von Umrisslinie und Binnenstruktur, der rhythmischen Gliederung zwischen Linienbündeln und Einzellinie, formiert sich eine eigenständige Gestalt, die, bildnerischen Parametern folgend, andere als die räumlichen Formqualitäten in den Blick nimmt. Mit dem selbst gestalteten Bild steht dem Schüler nun etwas gegenüber, mit dem er sich schon im Gestaltungsprozess bewusst auseinandersetzen konnte.

Der Geist befindet sich in ständiger Interaktion zwischen bewussten Inhalten und bewusstseinstranszendierenden, das heißt über das aktuell Bewusste hinausgehenden, Symbolismen. Symbolische Repräsentationen bieten ein Feld der Auseinandersetzung an, das über den Rahmen der eigenen Vorstellungswelt hinausgehen kann. Dadurch eröffnen sie dem Bewusstsein neue Möglichkeiten der Identifikation oder auch Abgrenzung. Je vielseitiger und differenzierter die zur Verfügung stehenden Repräsentationen sind, um so weitgreifender sind die Reflexionsböden für Empfindungen und Wahrnehmungen. Das Bewusstsein, aufgefasst als das, was für uns aktuell vorstellbar ist, wird durch den Geist permanent überformt, denn dieser hat die Fähigkeit, zwischen Individuum und symbolischer Form interagierend, immer neue Bewusstseinsinhalte zu schaffen (vgl. Schwemmer 1997, 68). Indem Symbole Distanz schaffen, ermöglichen sie auch die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Empfindungen und sie geben die Möglichkeit, sich eine Vorstellung von sich selbst zu machen. Symbolische Repräsentationen öffnen also das Denken für die Auseinandersetzung mit Welt und Selbst. Dabei ist die Sprache nur eine Möglichkeit, über sich selbst und über das eigene Weltbild nachzudenken: „Die Sprache ist [...] gleich der Kunst und gleich jeder anderen ‚symbolischen Form‘ [...] produktiv in dem Sinne, dass sich durch sie unser Ichbewusstsein und Selbstbewusstsein erst konstituieren“ (Cassirer zit. nach Kreis 2010, 165). Individualität, so könnte man rückschließen, liegt bereits im Akt der Erschließung und Zusammenstellung eines eigenen symbolischen Kosmos vor. Eingebettet in ein großes, allgemeines kulturelles Bewusstsein, muss sich das individuelle Bewusstsein finden. Es bedarf der sinnstiftenden Produktivität des Geistes, damit wir aus dem Pool der allgemein verfügbaren Ausdrucksgestalten diejenigen aussuchen können, die für uns bedeutsam sind. Cassirer gelingt es mit seiner Philosophie der symbolischen Formen, die individuelle Leistung des Erkennenden prinzipiell zu fassen. Damit holt er den Erkenntnisbegriff aus der abstrakten Sphäre und bindet ihn an das konkrete Subjekt: „Ein Gedanke und allgemeiner ein geistiger Gehalt kann [...] nur dann vorliegen, wenn ein bestimmtes Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Ausdrucksgestalt einer bestimmten Ausdrucksform artikuliert, die diesen Gedanken oder diesen geistigen Gehalt als *ihren* Inhalt ausdrückt“ (Kreis 2010, 160; Hervorh. AMS). Weiter ließe sich ableiten, dass Individualität prinzipiell prozesshaft verstanden werden muss, das heißt, keine feste Gegebenheit ist, sondern sich fortwährend gestaltet und neu hervorbringt.

Im zweiten Hauptteil der vorliegenden Studie werden anhand von Fallstudien individuelle Ausdrucksprozesse vor der Folie jener Theorie untersucht. Auf diese Weise wird der Blickwinkel geändert und der Aspekt der Individualität auf der Basis konkreter Beobachtung neu beleuchtet.



Die Fallstudien nehmen Umschlagmomente zwischen begrifflich-zeichenhaften und bildnerischen Strukturen in den Blick. Darin zeigen sie auch, inwiefern die individuelle Handschrift zunehmend Raum greift und das Gestalten auch zum Medium der Selbsterkenntnis wird.

Vgl. Teil II, Kapitel 2 und 3

4 Die lebendige Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst

4.1 Die andere Seite

4.1.1 Erkennen geht über Begreifen hinaus

Wissen und Gewahr-Werden – Widerspruch als Grundmoment des Menschlichen

Auch wenn das Unterfangen, Erkenntnismomente, die sich außerhalb der Sprachlichkeit aufhalten, sprachlich darzustellen, per se absurd wirken könnte, soll hier der Versuch unternommen werden, auf einer Metaebene das von Natur aus Vage zumindest sprachlich zu umkreisen. Damit rücken nun die Charakteristika der vielseitigen Ausdrucksgestalten, die das Feld der Kunst konstituieren, direkter in den Blick.

„Wie können wir Wirklichkeit erfahren? Muss unsere Wirklichkeitserfahrung immer schon eingeschränkt sein durch diese Objektivierungen, durch unser Interesse, sie zu begreifen? Muss sie immer beschwert sein mit dem, was sich im Laufe der Evolution für den Menschen aus dem Greifen der Greifhand als Letztes entwickelt hat? Wenn ja, dann hätten wir überhaupt keinen Zugang zur modernen Physik. Denn sie sagt ja das Ungeheuerliche, dass all diese Dinge gar nicht so sind, wie wir sie begreifen.“ (Dürr 2001, 18) Hans Peter Dürr kommt auf der Basis seiner langjährigen Forschung in der theoretischen Physik zu dem Schluss, wir müssten nicht nur unser Verständnis von der Welt auf den Prüfstand stellen, sondern auch die tradierten Denkformen, die diesem zugrunde liegen. Wenn man sich gedanklich in einem Bereich bewegen möchte, der durch Vieldeutigkeit und unvereinbare Polaritäten charakterisiert ist – hier scheinen Parallelen zwischen Kunst und Quantenphysik auf –, dann bedarf es eines Erkenntnismodells, das auch Formen des Verstehens und Erkennens, die über die gängigen Kategorien hinaus gehen, involviert. Folgt man Cassirers Denken, so liegt auf der Hand, dass sich nicht alle Dinge durch logische Analyse erkenntnishaft erschließen lassen. „Rationales Denken, logisches und metaphysisches Denken können nur Gegenstände begreifen, die frei von Widersprüchen sind und ein konsistentes Wesen, eine konsistente Wahrheit besitzen. Eben jene Homogenität finden wir aber im Menschen niemals [...] Widerspruch ist ein Grundmoment des menschlichen Daseins.“

(Cassirer 1996, 30) Dort, wo wir das Menschsein in seiner facettenreichen Lebendigkeit in den Blick nehmen wollen, bedarf es eines Denkens, das mit Widersprüchen und Unlösbarem umgehen kann. In besonderer Weise gilt das für all jene Erkenntnisebenen, die in engem Bezug zu uns selbst stehen, denn es ist wohl anzuerkennen, dass „das Ich vielfältig und voller Widersprüche in sich selbst ist“ (Peters 2005, 8).

Cassirers Philosophie der symbolischen Formen führt von der Logik des reinen Denkens über die Betrachtung der Vielfalt der Ausdrucksformen zur Vielfalt der konkreten geistigen Manifestationen. Gemein ist den von Cassirer beschriebenen geistigen Leistungen, dass es sich um regelhafte Formen der Welterschließung handelt, die ihre je eigenen kulturellen Räume aufschließen und letztlich in einem ganz direkten Sinn uns und unsere Wirklichkeit gestalten. Symbolische Formen, die wir mit Schwemmer auch als Medien des Geistes verhandeln können, bringen für uns Wirklichkeit auf unterschiedliche, stets aber valide Weise hervor. „Die Vielfalt der geistigen Ausdrucksformen kann dadurch gebündelt werden, dass sie sich als Formen der Vermittlung und Erschließung von ‚Wirklichkeit‘ verstehen lassen.“ (Kreis 2010, 173) Die unterschiedlichen symbolischen Formen prägen dabei nicht nur unterschiedliche Formen der Beziehung auf Welt, sondern auch unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf uns selbst aus, denn wir können uns auf unterschiedliche Weise in unsere wirklichkeitsstiftenden Akte einbringen. Zuvor wurde dargestellt, inwiefern Symbolbildung etwa im Sinn des symbolischen Interaktionismus immer auch als eine Arbeit an der eigenen Identität verstanden werden kann (vgl. Kapitel 3.5.4).

Im Feld der Kunst ergeben sich, wie im Weiteren zu zeigen sein wird, besondere Formen der Wirklichkeitserschließung, die mit Cassirers kulturphilosophischem Entwurf als Erkenntnisebenen aufgefasst werden können. Denn Cassirer fasst auch jene geistigen Prozesse als Denkformen auf, die sich nicht oder nur teilweise begrifflich realisieren, indem er den nicht-propositionalen Erfahrungen einen gewichtigen Platz in seiner Theorie einräumt und diese als erkenntnishaft anerkennt.

Wissen und erfahrungshaltige Erkenntnis

„Künstlerische Prozesse lassen sich letztlich theoretisch schwer beschreiben und durch Anwendung von Wissen nicht erlernen. Sie sind nicht wissens-, sondern erfahrungshaltig. Künstlerische Prozesse kann ich nicht zu meinem Repertoire oder meinen Kompetenzen hinzugewinnen, wenn ich sie von außen betrachte. Ich muss praktisch mittendrin sein, probieren, agieren, nachdenken, wegdenken, umsetzen, experimentieren, verwerfen und entdecken, mit Kamera, Performance, Pixeln, Farben, Worten, Aktionen, Konfrontationen, Kooperationen, Projekten. Ich muss diese Richtung zulassen, geradewegs in die Mitte meiner Person, authentisch und individuell positioniert, jenseits von Beliebigkeit.“ (Bertram 2012, 300)

In diesen Erkenntnisfeldern bleibt auch Raum für Widersprüchliches, Unvereinbares und objektiv Nicht-Erklärbares. Es ist uns beispielsweise möglich, über eine Banane zu sagen, sie sei gelb, habe eine längliche, gebogene Form und nahezu weißes Fruchtfleisch und so fort. Wir können also Wissen – propositionale Erkenntnis – über die Frucht weitergeben. Ganz gleich, wie präzise unsere Beschreibung ist, wird sie dennoch nie die unmittelbare sinnliche Erfahrung ersetzen können, eine Banane in Händen zu halten und zu essen.

Unsere Begriffe reichen also nicht aus, um das, was wir erleben, zu erfassen. Nun mag man einwenden, dies sei auch dem gelungensten künstlerischen Ausdruck nicht möglich. Dem ist zuzustimmen und zugleich entgegenzuhalten, im Feld der Kunst fänden Symbolisierungsbewegungen statt, die – da an der sinnlichen Struktur orientiert und leiblich getönt – in ein anderes Dichteverhältnis zum eigenen Erleben treten können, als dies Begriffe vermögen. (Eine Klärung dieser zunächst thesenhaften Setzung erfolgt sukzessive.)

Ganz deutlich wird dieser Mangel an Lebensnähe, wenn Begriffe so abstrakt werden, dass ihnen die sinnliche Bodenhaftung fehlt. Kant sprach in diesem Zusammenhang von der Blindheit der Begriffe. Empfindungen sind für Kant die Materie der sinnlichen Erkenntnis (vgl. Kant KdV, 115) und sinnliche Erkenntnis muss als Anschauung den Begriffen hinterlegt sein, damit wir diese in unserem realen Erlebenskontext verorten und mit Bedeutsamkeit versehen können.¹⁵⁵

Unsere Erfahrungen finden in bildhaften Erkenntnisgestalten sinnesnahe symbolische Repräsentationen. Auch unseren Begriffen sind Erfahrungen hinterlegt. Erfahrung und Begriff weisen aber eine unterschiedliche Strukturiertheit auf, weshalb sie oft in einem Kontrastverhältnis zueinander stehen.

Nelson Goodman charakterisiert die Begriffssprache als Zeichensystem, das auf syntaktischer und semantischer Disjunktheit basiert (vgl. Abel 2005, 15). Das heißt, das sinnliche Zeichen und der gemeinte Inhalt stehen in einem elementfremden Referenzverhältnis zueinander, das eindeutig interpretiert wird (vgl. Goodman 1976/2012, 135), da es auf Zuweisung und nicht auf Ähnlichkeit basiert. Die Buchstaben des Alphabets sind mit Lauten verbunden, ohne diese anschaulich in ihrer Gestalt zu zeigen. Der niedergeschriebene Buchstabe weist keine strukturelle Ähnlichkeit zum ausgesprochenen Laut auf. Der Bezug zwischen Zeichen und Bezeichnetem basiert auf einer erlernbaren Konvention. Die Bedeutung, die wir dem Schema zuordnen – Goodman spricht von Charakteren (ebd. 115) – ist klar artikuliert.¹⁵⁶ Demgegenüber haben bildhafte Symbole mit ihren Merkmalen der „Dichte“ und „Fülle“ (vgl. ebd. 232) den Vorzug, dass sie aus einem unbegrenzten Formenspektrum schöpfen und in großer Nähe zur Sinnlichkeit strukturiert sind. Pikturale Symbole sind

155 Das Wort „Begriff“ ist bei Kant mit einer komplexen Bedeutung versehen. In der Kritik der Urteilskraft führt er etwa aus: „Das Prinzip der Reflexion über gegebene Gegenstände der Natur ist: dass sich zu allen Naturdingen empirisch bestimmte Begriffe finden lassen, welches eben so viel sagen will, als dass man allemal an ihren Produkten eine Form voraussetzen kann, die nach allgemeinen, für uns erkennbaren Gesetzen möglich ist“ (KdU 25). Dieses Verständnis der Begrifflichkeit geht über das Denken in Begriffen hinaus, auch wenn dieses letztlich auf Begriffe zielt. Cassirer greift dieses Verständnis auf und skizziert Möglichkeiten eines sinnlichen Erkennens, indem er vor allem mit Mythos und Kunst symbolische Formen untersucht, die Erkenntnisgestalten hervorbringen, die nicht begrifflich strukturiert sind und dennoch im Sinne Bredekamps von höchster Begrifflichkeit sind (vgl. Bredekamp 2004a, 87 f.). Er behandelt diese Formen der erkenntnistheftigen Wirklichkeitsstrukturierung als valide eigenständige Arten der Weltbeziehung (vgl. Orth 2003, 19 f.).

156 Exemplarisch führt Goodman aus, dass auch bei handschriftlich verfasster Literatur die Form der Handschrift keine Rolle spielt, da es nicht um die piktoralen Eigenschaften der Zeichen gehe, sondern um die buchstäbliche Bedeutung der Zeichen, die durch das Alphabet gegeben ist (vgl. Goodman 1976/2012, 115). An anderer Stelle betont Goodman, dass der Übergang von buchstäblichen Notationen zu piktoralen, metaphorischen Zeichen fließend ist (vgl. ebd. 92).

unerschöpflich differenzierbar und nicht eindeutig auf Charaktere zu beziehen. Schon die winzige Abweichung einer Linie bei der Zeichnung beeinflusst die Bedeutung; dies ist bei Notationen wie dem Alphabet nicht der Fall.

Das Ästhetische schmiegt sich an das Erleben näher an, als dies abstraktere Zeichensysteme vermögen. Die Empfindung beim Essen einer Frucht oder beim Betrachten einer Blüte im Wasser eines kleinen Flusslaufes können wir, wenn überhaupt, nur ansatzweise als Information oder Wissen weitergeben. Der informativen Versprachlichung fehlen die feinen Zwischentöne, die notwendig sind, um die verschiedenen Empfindungsschichten des Erlebens zu fassen. Wir können aus unserem sinnlichen Erleben Gewissheiten über die Dinge ableiten, die uns zwar als sinnliche Erkenntnisgestalten zur Verfügung stehen, die sich aber nicht auf den Begriff bringen lassen. Geht es um die Repräsentation von sinnlichen Empfindungen und Gefühlen, so scheint die Kunst – und hier kann zunächst universal von Musik, Lyrik und bildender Kunst gesprochen werden – als symbolische Form besonders geeignet zu sein.¹⁵⁷

neue ankömmlinge . im gegenlicht wurden die
blüten angespült . am grund hing ein erlenast
fest der wirbel und schaum im
dunklen wasser verursachte

vieles strandete . dort klebten die daunen der
wasservögel am schilf . einige zweige des
bündels ragten als dürre
finger in diesen vormittag¹⁵⁸

Wirklichkeitsmembranen

„Was wir brauchen, ist gewissermaßen eine Membrane zwischen Begrifflichkeit und Realität, die beides in sich einbezieht“ (Hogrebe 2009, 27), fordert der Philosoph Wolfram Hogrebe. Er sucht nach der Basis, auf der Welterfahrung und Welterkenntnis beruhen, und findet diese unter anderem in Anlehnung an Cassirers Ausführungen zum Mythos in einem „ursprünglichen Gefühlsgrund“, in den alle Erfahrung und Erkenntnis „eingebettet und gleichsam versenkt erscheint“ (ebd. 76). Für Hogrebe verdichtet sich das Erlebbare zu Erkennbarem durch die szenische Existenz des Bewusstseins, das sich zunächst auf empfindender Erkundung von Welt aufbaut und darin eher andeutenden denn begreifenden Charakter hat. Hogrebe nimmt sich mit dieser Denkfigur Anleihen bei Größen der Philosophiegeschichte wie Hegel, Kant und Aristoteles. Mit dem

157 Differenzierte Überlegungen zur Spezifik des künstlerischen Erlebens finden sich bei Schulz 1997.

158 Scheerer 2010. „Die Ilm Tagebücher“ können als lyrische Essenz ausgiebiger Wanderungen, die der Autor und Fotograf Roland Scheerer entlang eines kleinen Flusses unternahm, gelesen werden.

Begriff der „szenischen Existenz“, der an späterer Stelle weiter auszuführen sein wird, kommt ein Moment der Leiblichkeit hinzu, das Cassirers Philosophie fehlt (siehe Kapitel 6.7.3). Wir erfassen und erklären die Welt, indem wir sie sinnlich empfindend erleben und die Szenen dessen, was wir erleben, *vor-stellen* können. Wenn das Bewusstsein auf einer elementaren Ebene in Szenen agiert, lässt sich auch eine Erkenntnisform ableiten, die parallel zur begrifflichen Ebene liegt und die sich durch Akte des Ahnens und Gewähr-Werdens erfüllt. „Für den Dichter lässt sich sagen, dass ihm nichts in der Welt zum Anschauen komme, was er nicht vorher in der Ahnung gelebt [...].“ (Goethe, zit nach Hogrebe 1997, 77) Der nicht-propositionale Anteil der Welterfahrung kann dann als Erkenntnis verhandelt werden, wenn er einen ihm gemäßen Darstellungsmodus findet, der eben jenes Gewähr-Werden ermöglicht. Wir sprechen hier von Ausdrucksgestalten, die innerhalb einer symbolischen Form entstehen, deren Ordnungsregeln eben nicht als begriffliche oder in einem herkömmlichen Sinn gedankliche Struktur verstanden werden können. Sie drücken etwas anderes aus, als Begriffe dies vermögen. „Deshalb kann die Erfahrung, die man macht, wenn man diese Gestalten versteht, auch kein Wissen davon sein, dass sich etwas in bestimmter Weise verhält. Die Gegenstände der nicht-propositionalen Ausdrucksgestalten sind keine Sachverhalte.“ (Kreis 2010, 185) Hier wird ein wichtiger Aspekt deutlich, der sich möglicherweise selbstverständlich liest, im allgemeinen Bewusstsein aber nicht präsentiert: Erkenntnis ist nicht gleichzusetzen mit Wissen; es gibt Vollzugsformen der Erkenntnis, die sich der Reduzierbarkeit auf eindeutige Information entziehen. Hier entsteht ein methodisches Dilemma, denn in einem wissenschaftlichen Sinn können solche Erfahrungen nur durch die Überführung in eine propositionale Form gehandhabt werden.¹⁵⁹ Es bedarf des Auf-den-Begriff-Bringens, um eine Untersuchung zu ermöglichen. Wichtig scheint zu betonen, dass mit der Überführung von Ausdrucksgestalten einer symbolischen Form in eine andere, wie das hier anhand künstlerischer Prozesse versucht werden soll, stets Reduzierungen einhergehen. Keine Beschreibung und Analyse kann der unmittelbaren sinnlichen Gestalt in ihrer Vielschichtigkeit und Bedeutungsdichte erfüllend gerecht werden. Wir haben es eben nicht mit gänzlich objektivierbaren Sachverhalten, sondern mit personalen Erkenntnisgestalten zu tun. Das bedeutet, dass jene Erkenntnismomente, die sich an der Grenze oder gar außerhalb der Sprachlichkeit befinden, lediglich sprachlich umkreist und auf einer theoretischen Metaebene eingeordnet werden können. Um so notwendiger ist meiner Einschätzung nach die ausführliche Erörterung der entsprechenden prinzipiellen Aspekte, die auf diesen Seiten unternommen wurde. Erst auf der Basis eines differenziert betrachteten, vieldimensionalen Erkenntnismodells lassen sich Momente ästhetischer Erfahrung auch unabhängig von der Überführung in Begriffe als Erkenntnisse mit eigenen Strukturmerkmalen verhandeln. „Mythos, nicht-gedankliche Sprache und Kunst sind allein deshalb, weil ihnen die Struktur begrifflichen Wissens fehlt, nicht etwa defizitäre Er-

159 „Was mythische, ästhetische und nicht-gedankliche sprachliche Erfahrung ist und was man in ihr erfährt, wissen Mythos, Kunst und Sprache nicht, weil sie diese Erfahrung vollziehen, ohne sie explizit reflektieren zu können. Deshalb kann eine Theorie des Mythos nicht vom Standpunkt des Mythos und eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nicht in der Weise der ästhetischen Erfahrung geschrieben werden.“ (Kreis 2010, 186) Eine ausführliche Thematisierung dieser Problematik findet sich auch bei Cassirer PSF II, 3 f.).

fahrungsweisen. In ihnen erfährt man nicht etwa nichts oder etwas, das man sich nur einbildete und das auf der Höhe der begrifflichen Erfahrung keinen Bestand mehr hätte, sondern tatsächlich einen objektiven Inhalt, der auf etwas in der Wirklichkeit bezogen ist, auch wenn man ihn nicht in der Weise begrifflicher Erfahrung als Sachverhalt erfährt.“ (Kreis 2010, 187) Nimmt man die Funktionsgebundenheit des Erkennens ernst, wird die Rede von einer objektiven Sicht auf die Welt fragwürdig. Im Umkehrschluss kann man weder einen Wahrheitsanspruch für die eine Symbolform proklamieren, noch kann man selbigen einer andern absprechen.¹⁶⁰ Keine symbolische Form kann für sich den Anspruch erheben, die Wirklichkeit vollständig zu erfassen und adäquat zu vermitteln. Vor allem im pädagogischen Kontext ist diese Annahme nicht oft genug zu betonen, wollen wir Bildung nicht als Anpassung an eine hegemoniale Sichtweise missverstehen (vgl. Graupe/Krautz 2013, 7).

4.1.2 Präsentative und diskursive Symbole

Susanne K. Langer, eine der bekanntesten Schülerinnen Cassirers, beleuchtete und erweiterte jenes Feld der Erkenntnis, das zuvor mit dem Begriff des „Nicht-Propositionalen“ umrissen wurde, indem sie unter anderem eine Binnendifferenzierung der Symbole ausarbeitete und damit den unterschiedlichen Charakter des Erkennens aus einem anderen Blickwinkel aufgriff. Ihre Terminologie weicht von der üblichen zeichentheoretischen Begrifflichkeit ab. Langers Begriffsklärungen sollen im Folgenden kurz ausgeführt werden, da sich hier wertvolle Gedanken zur Klärung des Symbolischen ergeben. In deutlicher Nähe zu Cassirer geht Langer grundsätzlich davon aus, dass jede Denkbewegung nur im Medium des Symbolischen möglich ist. „Wenn nämlich Symbole das Material des Denkens sind, dann muss der denkende Organismus fortwährend symbolische Übersetzungen seiner Erfahrungen liefern, um die Bewegung des Denkens zu unterhalten.“ (Langer 1965, 49) Aus der Feststellung, Symbole gingen über die Begriffssprache weit hinaus, leitet Langer ab, dass Denken auch weit mehr sei, als das, was man gemeinhin darunter versteht. Denken findet bei jeder Bewegung des Geistes statt, die sich durch Symbole repräsentiert und manifestiert.

In ihrer Untersuchung der Ausdrucksformen des menschlichen Geistes geht sie noch einen Schritt weiter als Cassirer, indem sie die vorbegrifflichen Erkenntnisformen als Systeme der Ratio verhandelt. „Symbolisierung ist vorbegrifflich, aber nicht vorrational. Sie ist der Ausgangspunkt allen Verstehens im spezifisch menschlichen Sinne und umfasst mehr als Gedanken, Einfälle und Handlungen.“ (Langer 1965, 50) Um auch diese vorbegrifflichen Ausdrucksgestalten benennen zu können, entwickelt sie Cassirers Symbolbegriff weiter und entwirft ein eigenes Erkenntnismodell auf der Basis der Symboltheorie. Dazu trifft sie eine deutliche Unterscheidung zwischen Zeichen und Symbol und untergliedert Letzteres dann in diskursive und präsenta-

160 Zur Ablösung des universellen Wahrheitsbegriffs in den Wissenschaften auch: Hans Poser: *Wissenschaftstheorie*. Stuttgart 2004. Hier insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Kritischen Rationalismus, 104 f.

tive Symbole. Diese Differenzierung, die zugleich eine Argumentation für jene andere Form der Ratio birgt, findet sich bei Cassirer nicht so eindeutig.

Zeichen und Symbol

Im Unterschied zum Symbol versteht Langer unter einem Zeichen etwas, das durch eine direkte Relation mit dem verbunden ist, das es bezeichnet: „Ein Anzeichen zeigt das (vergangene, gegenwärtige oder zukünftige) Vorhandensein eines Dinges, eines Ereignisses oder einer Sachlage an. Nasse Straßen sind ein Anzeichen dafür, dass es geregnet hat“ (ebd. 65). Zeichen und Gegenstand sind durch eine eindeutige Entsprechung miteinander verbunden, die natürlichen Ursprung haben kann – auf den Blitz folgt der Donner – oder künstlichen – ein akustisches Signal kündigt die Abfahrt eines Zuges an.¹⁶¹ Für Langer ist die Deutung von Anzeichen die einfachste Form der Erkenntnis: „... sie [die Anzeichendeutung, AMS] ist die elementarste und greifbarste Bestätigung des Intellekts, die Art von Erkenntnis, die wir mit den Tieren gemein haben, die wir ausschließlich durch Erfahrung erlangen, die klar zutage liegende biologische Zwecke hat und ebenso klar zutage liegende Kriterien für wahr und falsch“ (ebd. 68). Symbole beziehen sich auf die Wirklichkeit in einer weit komplexeren Form. „Symbole sind nicht Stellvertretungen ihrer Gegenstände, sondern Vehikel für die Vorstellung von Gegenständen [...] Wenn wir über Dinge sprechen, so besitzen wir Vorstellungen von ihnen, nicht aber die Dinge selber, und die Vorstellungen, nicht die Dinge, sind das, was Symbole direkt ‚meinen‘.“ (ebd. 69) An dieser Stelle taucht die bereits mehrfach thematisierte Kantsche Grundthese von der vermittelten Wirklichkeit auf; sie erfährt eine neue Formulierung, indem Langer explizit von Vorstellungen spricht.

Symbole sind mehr oder weniger komplexe Vorstellungsgebilde, die in Akten der Konnotation entworfen werden. Ein Symbol kann als ein um die sinnliche Vorstellung erweitertes Zeichen verstanden werden. Während das Zeichen durch die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem wirksam wird, kommt beim Symbol noch die individuelle Vorstellung hinzu. „Der grundlegende Unterschied zwischen Anzeichen und Symbolen besteht in eben dieser Assoziation und somit in ihrer Verwendung durch den dritten Partner in der Bedeutungsfunktion, das Subjekt; Anzeichen kündigen ihm den Gegenstand an, während Symbole es dazu bewegen, ihre Gegenstände vorzustellen. Der Umstand, dass die gleiche Sache – das kleine Stimmgeräusch, welches wir ‚Wort‘ nennen – in beiden Eigenschaften dienen kann, macht den Hauptunterschied zwischen den beiden Funktionen, die es erfüllen kann, nicht hinfällig.“ (ebd. 69) Indem das Ausdrucksmedium bestimmt, was erst zum Ausdruck kommen kann, bestimmt es auch, welche Vorstellung überhaupt gebildet werden kann.

161 Auch wenn Langer von eindeutigen Entsprechungen spricht, geht sie davon aus, dass natürliche und künstliche Zeichen auch falsch interpretiert werden können. So könnte zum Beispiel der Rückschluss von der nassen Straße auf Regen durchaus auch falsch sein. Sie spricht hier von einfachsten Formen des Irrtums, die auf einfachste Formen der Erkenntnis hinweisen, welche durch die Anzeichendeutung möglich sind (vgl. Langer 1965, 67).

Langer betont, wie zuvor auch Cassirer, den Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Ausdrucksmöglichkeiten und der Entwicklung von Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögen (vgl. Lachmann 2000, 61). Dabei erkennt sie auch an, dass jedes Ausdrucksmedium eine eigene Grammatik hat, die die Herausbildung einer Vorstellung sowie die Bedeutungskonstituierung mitbestimmt. So ist in der Sprache beispielsweise jedes einzelne Wort mit Vorstellungen oder Vorstellungsfragmenten belegt; durch die Kombination von Worten, etwa in einem Gedicht, entsteht eine sprachliche Form, die ihrerseits eine bedeutsame Ausdrucksform ist. Das Wort ‚Wasservogel‘ beispielsweise provoziert im Kontext einer wissenschaftlichen Abhandlung sicher andere Vorstellungen, als wenn es uns in Gestalt der Lyrik begegnet. In dem einen Fall geht es um die Zuordnung zu einer Gattung, während das Wort als Teil eines Gedichts ein Bild vervollständigt und auch durch den Sprachklang der Laute eine Atmosphäre schafft.

Konsequent unterscheidet Langer demgemäß zwischen Vorstellung und Begriff. Im Begriff sammelt sich die objektive Bedeutung, während die Vorstellung die subjektive Bedeutsamkeit dazugibt. Das Wort „Nullpunkt“ kann beispielsweise ganz unterschiedliche Vorstellungen wecken, wenn es etwa metaphorisch verwendet wird; der Begriff dagegen ist in seiner Bedeutung klar definiert (vgl. dazu auch Lachmann 2000, 58). Über das Zeichen hinaus umfasst der Symbolbegriff die Formenvielfalt aller geistigen Leistungen und findet auch für mathematische, mythische oder künstlerische Sinngefüge Anwendung. Da Symbole auf unterschiedlichen Strukturen beruhen und unterschiedliche Funktionen erfüllen, weisen sie unterschiedliche Gestalten auf, die sich zwischen präsentativer und diskursiver Form bewegen. Mit dieser mittlerweile oft zitierten Begriffstrennung gelingt Langer ein wesentlicher Schritt in der Klärung unserer symbolisch bedingten Erkenntnisfähigkeit (vgl. Aissen-Crewett 2000, 138 f.).

Diskursiv

Diskursiv ist ein Symbol dann, wenn es eine festgelegte Bedeutung hat, die situations- und kontextunabhängig Verwendung findet. Die sinnliche Gestalt des Symbols ist für die Bedeutung, die es vermitteln soll, nicht maßgeblich, denn der zu vermittelnde Inhalt wird nicht durch die Form ausgedrückt, sondern beruht auf einer gesellschaftlichen Konvention. Die Buchstabenkombination „Wasservogel“ und auch ihr phonetisches Pendant, das ausgesprochene Wort, bringt für jemanden, der der deutschen Sprache nicht mächtig ist, nichts Spezifisches zum Ausdruck, denn die sinnliche Gestalt vermag per se keine Information zu vermitteln. Nur wer die Vokabel gelernt hat, kann dieser Buchstabenfolge eine Bedeutung hinterlegen. Nelson Goodman verwendet, wie zuvor ausgeführt, diesbezüglich den Begriff der *Disjunktheit*. Diskursive Symbolisierung begegnet uns zwar im Bereich der Begriffssprachlichkeit, kann aber nicht generell mit Sprache gleichgesetzt werden. Es gibt diskursive Symbole auch außerhalb der Sprache und die Sprache geht in ihren metaphorischen Anteilen über den Bereich des Diskursiven hinaus. Langer leitet ihre Definition des diskursiven Symbols von idealsprachlichen Symbolisierungen ab, die auf höchstmögliche Objektivität zielen, etwa der Wissenschaftssprache (vgl. Lachmann 2002, 3). Indem das Diskursive auf größtmögliche allgemeine Verständ-

lichkeit und Eindeutigkeit zielt, ist es weniger gut geeignet, die subjektive Erlebenswirklichkeit zu erfassen. Diskursive Symbolik „vermag lediglich, gewisse vage und grob begriffene Zustände zu benennen, versagt aber bei jedem Versuch, das immer wechselnde Ambivalente und äußerst Verwickelte der inneren Erfahrung, das Hin und Her von Gefühlen und Gedanken, Eindrücken, Erinnerungen und Nachklängen von Erinnerungen ... zu vermitteln ... es gibt jedoch eine bestimmte Art von Symbolismus, die wie geschaffen ist zur Erklärung des ‚Unsagbaren‘, obgleich ihr die Haupttugend der Sprache, die Denotation, abgeht“ (Langer 1965, 106/107). Diesen spezifischen Symbolmodus der Kunst umreißt Langer näher mit dem Begriff des „Präsentativen“.

Präsentativ

Präsentativ ist ein Symbol dann, wenn es auf sinnlicher Anschaulichkeit beruht, das heißt, wenn die Erschließung seiner Bedeutsamkeit auf Wahrnehmbarkeit fußt. Die einfachste Form der präsentativen Symbolik ist durch konkrete Abbildungen der Wirklichkeit gegeben. Im präsentativen Symbol wird für das, was repräsentiert werden soll, ein direktes sinnliches Korrelat gesucht. Dabei wird eben nicht nur die konkret sichtbare Wirklichkeit symbolisch gefasst, sondern darüber hinaus können mittels präsentativer Symbole je nach Weite des Spektrums, das individuell zur Verfügung steht, alle denkbaren Erfahrungen geistige Repräsentation und sinnliche Manifestation finden. Zu präsentativen Symbolkomplexen rechnet Langer neben Bildern auch Musikstücke, Rituale, Mythen und Gedichte.¹⁶² Dort, wo die sinnliche Form beginnt, eine Rolle für die Bedeutung der Ausdrucksgestalt zu spielen, beginnt der präsentative Anteil des Symbols. Wenn also Klang, Rhythmus und Anordnung der Worte für die Erschließung des Sinngehaltes wichtig werden, wie das bei Lyrik der Fall ist, dann kann man von einem präsentativen Symbol sprechen. Dem Dichter Roland Scheerer (eines seiner Gedichte findet sich weiter oben) gelingt es in intensiver Auseinandersetzung mit der Sprache, die Worte und Satzzeichen so zu wählen und zu verbinden, dass eine Gesamtgestalt in Erscheinung tritt, die eine Aussage zu treffen vermag, die über die Inhalte der einzelnen Worte weit hinausgeht. Die Form, die der Sprache gegeben wird, beginnt zu sprechen, so könnte man erneut metaphorisch formulieren.

Da die Formvarianten beinahe unerschöpflich sind, können präsentative Symbole nahezu unbegrenzt komplex sein und viele Bedeutungsebenen gleichzeitig beinhalten, die sie im Moment der Anschauung oder des ästhetischen Erlebens vermitteln. Indem sie nicht den Anspruch einer objektiven, situationsunabhängigen Gültigkeit hegen und sich dadurch eindeutiger Sinnzuweisung weitgehend verschließen, kann es kein Lexikon zur Übersetzung einzelner Aspekte oder gar ganzer Gestalten geben. Dies gilt für das künstlerische Material der Musik, der Lyrik und der Bildenden Kunst gleichermaßen. Für die letztere gilt demnach: „Die Elemente dieser Artikulationen (Farb- und Formeigenschaften) haben keine fest stehenden und kontextinvarianten Eigenbedeutungen. Es gibt kein Vokabular der Bildelemente: Ein schwunghafter Bogen, der in einem

162 In der Musikwissenschaft legte Simone Mahrenholz unlängst eine ausführliche Besprechung der metaphorischen Dimension in der Musik vor. Sie bezog sich hierbei vorwiegend auf Nelson Goodman. Vgl. Mahrenholz 2000.

Bild eine Welle bedeutet, bedeutet in einem anderen Bild vielleicht einen Berg, ein Blatt oder eine Augenbraue.“ (Lachmann 2000, 67) Mit dem Begriff „Bild“ umfasst Langer jede Form einer abstrakten Formentsprechung, umgreift also auch Lautbilder und Sprachbilder. Die Bedeutung solcher Bilder erschließt sich erst durch das Zusammenwirken der einzelnen Elemente in der Form. Verändert man ein Detail, so hat das Einfluss auf die Erscheinung der Gestalt und auf das gesamte Sinngefüge. Deshalb sind präsentative Symbole auch nicht von einer symbolischen Form in eine andere übersetzbar.¹⁶³ Präsentative Symbole sind allesamt Bilder, aber nicht alle bildhaften Ausdrucksgebilde sind präsentative Symbole. So sind zum Beispiel Landkarten oder Diagramme Veranschaulichungen mit ganz klar definierter Bedeutung, die es zu wissen gilt, will man den Inhalt erschließen. Präsentative Symbole können das Erleben auch ohne Begriffssprache greifbar machen und geben also dem „logischen Jenseits, welches Wittgenstein das ‚Unsagbare‘ nennt“ (Langer 1965, 93) Gestalt.

Indem Langer präsentative Ausdrucksgestalten, die sie vor allem im Feld der Kunst findet, in den Kosmos der Symbole aufnimmt, macht sie diese theoretisch verhandelbar und weist ihnen eine eigene logische Struktur zu: „Nun glaube ich zwar nicht, dass es ‚eine Welt [...] die nicht physisch oder nicht raumzeitlich ist‘ gibt; wohl aber glaube ich, dass es in dieser physischen, raumzeitlichen Welt unserer Erfahrung Dinge gibt, die in das grammatische Ausdrucksschema nicht hineinpassen. Dabei handelt es sich jedoch nicht notwendigerweise um etwas Blindes, Unbegreifliches, Mystisches; es handelt sich einfach um Dinge, die durch ein anderes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen.“ (ebd. 95)

Man könnte auch sagen, Langer habe mit dem Begriff des „präsentativen Symbols“ das Spektrum dessen, was als Erkenntnis aufgefasst werden kann, um die Dimension des Gefühls erweitert habe, denn das Gefühl ist maßgeblich an der Herausbildung sowie an der Rezeption präsentativer Symbole beteiligt. Auf dieser eigenen Symbolform baut sie eine Philosophie der Kunst auf, die Emotionen als Teil des kognitiven Aktes in mehrerlei Hinsicht erfasst. So ist Emotion für Langer die Grundlage eines Formsinns, der zur Bildung präsentativer Symbole aktiv werden muss. Ein „intellektuelles Hochgefühl“ (ebd. 254) beobachtet sie dort, wo die künstlerische Tätigkeit gelingt; letztlich vermögen Kunstwerke als präsentative Symbole, Gefühle zu artikulieren, indem sie ihnen eine konkrete Form verleihen. Die spezifische Verbindung von Emotion und Kognition im künstlerischen Denken soll an späterer Stelle ausführlicher betrachtet werden (siehe Kapitel 5).

163 „Die Licht- und Schattenflächen, aus denen ein Porträt, z. B. eine Photographie, besteht, haben an sich keine Bedeutsamkeit. Einer isolierenden Betrachtung würden sie lediglich als Kleckse erscheinen. [...] Sie stellen aber nicht Stück für Stück die Elemente dar, die einen Namen haben; es gibt nicht einen Kleck für die Nase, einen für den Mund usw.; ihre Formen vermitteln in gar nicht zu beschreibender Kombination ein totales Bild, in dem sich benennbare Züge aufweisen lassen.“ (Langer, 1965, 101)

4.2 Merkmale der künstlerischen Erkenntnis

4.2.1 Kunst als Sphäre der Welterzeugung

Exkurs: Was sagt ein Bild



Abbildung 17: Max Beckmann: Im Zirkuswagen, 1944

Der Blick auf das Bild führt in einen Raum, der klaustrophobische Enge vermittelt und von fünf Figuren bevölkert wird. Die flächig gemalten Wände und das Inventar sind grob ineinander verschachtelt. Auswege sucht das Auge vergebens: Der Bildraum endet abrupt in schwarzen und weißen Flächen.

Eine Frau liegt im Zentrum des Bildes waagrecht auf einem Sofa. Sie wirkt schwer, teigig, teilnahmslos. Ihr rechter Arm beschreibt eine starke, runde Abwärtsbewegung, die vom linken Arm kantig im spitzen Winkel abgefangen wird. Auch Kopf und Gesicht sind leicht nach oben gerichtet und bilden damit eine Gegenrichtung zu dem nach unten verlaufenen Bogen, den der rechte Arm beschreibt. Der Schwere des waagrecht liegenden Körpers steht die Leichtigkeit der Farbe ihres Gewandes und ihrer Haut gegenüber. Eine Frau also, die sich zwischen erdiger Abwärtstendenz und luftigem Schweben befindet? Sie nimmt auf den ersten Blick kaum Bezug zu den anderen Bildgegenständen oder Figuren auf. Ihr Blick ist verschattet und möglicherweise leicht nach links oben oder auf den Zwerg, der vor ihr steht, gerichtet. Zu dieser Figur besteht durch die sich berührenden Hände eine gewisse Nähe, die jedoch weder Intimität noch Zartheit zulässt; die groben Konturlinien wissen eine „Verschmelzung“ zu verhindern. Man kann eine gewisse

erotische Spannung zwischen diesen Figuren ausmachen, denn der Blick des kleinen Mannes könnte auf das Dekolleté mit der lasziv nach oben gepressten Brust gerichtet sein. Sie wendet sich ihm in ihrer körperlichen Geste zu. Eine Spielkarte hält sie dabei beinahe zufällig vor dem Schoß. Ein Spiel der Erotik?

Der rechte Arm des „Zwerges“ wiederholt die Abwärtsbewegung, den der Frauenarm beschreibt, allerdings direkter, gerader, zielgerichteter. Die Bewegung findet in der käfigartigen Lampe ihr Ziel. Zwerg und Frau sind also durch den Blick und durch die zusammengeführte Körperbewegung miteinander verbunden. Der Zwerg steht senkrecht und gerade mit leicht gespreizten Beinen in scheinbar stabiler Haltung. Und dennoch sind die Füße, insbesondere der linke, so gemalt, als schwebte die Figur. Haben hier alle den Boden unter den Füßen verloren? Man gewinnt den Eindruck von luftleerem Raum, in dem diese beiden Figuren, wie in einem endlosen Moment gefangen zu sein scheinen. Ganz konträr dazu die Figur links oben im Bild, die sich mit den Füßen nahezu in die Sprossen der Leiter, die sie gerade besteigt, verkrammt. Sie nimmt deutlich und aktiv Kontakt zur realen Welt auf. Versucht sie vielleicht, diesem unwirklichen Treiben zu entfliehen? Ihre Körperhaltung strahlt Aktivität, Entschlossenheit und Stärke aus. Die Körperachsen beschreiben aufwärtsstrebende Diagonalen; Arme und Hände sind im rechten Winkel abgestellt und verdeutlichen Entschlossenheit. Vor allem der Schwung, der durch das rechte Bein beschrieben wird, vermittelt das aktive Nach-oben-Ausbrechen. Folgt man allerdings der angedeuteten Bewegung, so landet das Auge in einem schwarzen, eckigen Feld. Ob hier ein Ausweg zu finden ist, bleibt fraglich. Deutlich wahrnehmbar aber ist der Versuch, sich aktiv aus diesem Raum zu befreien. Das unterscheidet ihn von den anderen Gestalten, die in der Situation wie gebannt zu verharren scheinen. Licht fällt auf sein Gesicht: ein Hoffnungsschimmer? Der Leser hinter der Zeitung richtet seinen gelb-giftigen Blick auf den Zwerg. Hand, Nase, Augen, Stirnfalte sind kantig, spitz ausgeführt und erinnern an einen Vogelschnabel und Krallen. Durch die dunklen Konturlinien gewinnt die Figur zusätzlich an Härte. Seine Hand liegt leicht auf dem Frauenkörper auf, als signalisiere sie einen Besitzanspruch. Auch seine Positionierung, auf Höhe des Oberkörpers hinter der Frau, vermittelt eine Beziehung zwischen diesen beiden. Diese Vermutung wird durch die sich wiederholende Struktur der abstrahierten Schriftzeichen auf der Zeitung und dem Muster des Kleides der Frau untermauert. Der linke Arm der Frau weist auf diesen Mann. Zwerg, Frau und Zeitungleser bilden ein Dreieck und vermitteln eine schwer durchschaubare Bezogenheit aufeinander. Man stellt sich die Frage, welche Art der Dreiecksbeziehung hier vorliegen könnte.

Der Zirkusdirektor rechts im Bild nimmt eine distanziertere Beobachterhaltung ein. Oberkörper und Arm sind so gewendet, dass er sich von dem Geschehen abgrenzt. Auch die senkrecht aufgerichtete Peitsche steht zwischen der Dreierkonstellation und dem Direktor. Der Kopf ist nach hinten geneigt, seinen Blick richtet er, wenn auch schwer erkennbar, wohl in Richtung der drei Figuren. Nach oben verschließt der deutliche Hut den Ausweg für den Direktor. Fast könnte man meinen, unter seiner Uniform gibt es für ihn kein Oben? Er sitzt seltsam steif auf dem Schemel. Die Füße und Unterschenkel in schweren Stiefeln, leicht schräg nach vorne gesetzt, ähneln sehr den Beinen des Hockers. Auch sein Bodenkontakt scheint

ins Wanken geraten, kippt er im nächsten Moment? Hält er nur mühsam das Gleichgewicht? Hier sprechen Oberkörper und Beine eine unterschiedliche Sprache. Während der kantig versetzte Oberkörper Stärke, Aufrichtung, Sicherheit vermittelt, wirkt schon die linke Hand etwas irritierend, beinahe unsicher. Die Füße sind eigenartig maniert abgestellt. Dennoch wird er nicht fallen; seinen Sturz hielte der Käfig mit den zwei Raubtieren auf. Die Tiger sind beinahe nur Auge hinter glänzendem Stahl, der Blick der Tiere geht ins Leere. Man meint schwach, Zungen und Krallen ausmachen zu können ...

Haben wir es hier mit einem sehr pessimistischen Sinnbild für das Leben zu tun? Spiegeln die Figuren das Eingesperrtsein des Menschen in Rollen und Beziehungsverstrickungen? Zeigt sich hier ein ungutes erotisches Spiel zwischen den Geschlechtern? Und kann es tatsächlich keinen Ausweg geben aus dem Lebenszirkus?

Es ist hier nicht die Aufgabe, eine differenzierte Werkanalyse und Interpretation zu entwickeln.¹⁶⁴ Vorgeführt aber werden sollte der „ikonische Bildsinn“ (Imdahl 1994, 308), also die Aussagekraft der Form.¹⁶⁵ Durch die Art und Weise, wie Beckmann das Bild komponiert, mit welchen Körperhaltungen er beispielsweise die Figuren ausstattet und wie er diese zueinander in Beziehung setzt, vermittelt er Inhalte, die umschreibbar, aber wohl kaum eindeutig auf einen Begriff zu bringen sind. Das Bild widersetzt sich einer „sprachlichen Substitution“ (ebd. 310), denn es entwickelt seine komplexen Bedeutungsschichten im Zusammenwirken von Form und Inhalt. Für diese spezifische Form des Zusammenspiels gibt es nur diese eine Form, eben jenes Bild „Im Zirkuswagen“. Die semantische und syntaktische Dichte und Fülle – wie ausgeführt, sind damit die Charakterisierungsmerkmale der Kunst benannt, die Nelson Goodman (siehe Kapitel 4.1.1) in die Diskussion einbrachte (vgl. Thorau 2003, 97) – wird zwangsläufig in der begrifflichen Artikulation ausgedünnt. Bedeutungsaspekte treten ins Zentrum, andere fallen weg. Für manches gibt es keine Worte. In einem dichten präsentativen Symbolgefüge zählt jede minimale Differenz. Auch der kaum benennbare Unterschied feinsten Farbnuancen oder Richtungsabweichungen generiert Bedeutung. Dementsprechend kann der Sinngehalt des Bildes nicht sprachlich vollständig erfasst, sondern lediglich umkreist werden (vgl. Brandstätter 2011). Raumrichtungen vermitteln Qualitäten, die wir, leiblich nachempfindend, mit Bedeutung versehen, die nicht diskursiv erfassbar und benennbar ist, sondern im Bilderleben szenisch angesprochen wird. Die diagonal ausgerichtete Leiter, die der Artist besteigt, bricht aus dem Gefüge der horizontalen und vertikalen Achsen aus und vermittelt alleine durch diese neue Raumrichtung Aktivität. Der Künstler arbeitet

164 Kunsthistorische Überlegungen zu Max Beckmann finden sich u. a. bei Schneede 2009.

165 In diesem Sinn war auch die Frage, was ein Bild *sagen* könne, vorangestellt. Mir ist natürlich bewusst, dass Bilder nicht buchstäblich etwas *sagen*, sondern nur dann etwas zum Ausdruck bringen können, wenn ein deutender Betrachter beteiligt ist (vgl. Ullrich 2003, 13).

unter anderem mit der unserer Sprachlichkeit vorgeschalteten, unmittelbaren Ausdruckskraft der Wahrnehmungsqualitäten, um prägnante symbolische Repräsentationen finden zu können.¹⁶⁶

Eine Sphäre der reinen, lebendigen Form?

„The sphere of art is a sphere of pure forms. It is not a world of mere colors, sounds, tactile qualities – but of shapes and designs, of melodies and rhythms. In a certain sense all art may be said to be language but it is a language in a very specific sense. It is not a language of verbal symbols, but of intuitive symbols. He who does not understand these intuitive symbols, who cannot feel the life of colors, of shapes, of spatial forms and patterns, harmony and melody, is secluded from the work of art – and by this he is not only deprived of aesthetic pleasure, but he loses the approach to one of the deepest aspects of reality.“ (Cassirer 1979, 168)

Für Ernst Cassirer ist Kunst eine Vollzugsform des erkennenden Wirklichkeitsbezuges, die in ihrem Formungsgeschehen auf die Form der Dinge gerichtet ist. Künstlerische Betätigung liefert nicht nur ganz konkret Bilder von Dingen, Empfindungen, Ideen etc., sie bringt eine eigene Art der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung mit sich. Kunstwerke können also nicht als Nachbildungen einer vorhandenen Wirklichkeit verstanden werden, sondern sie resultieren aus Akten der Wirklichkeitshervorbringung, gemäß eigener Wahrnehmungsweisen. In dieser Hinsicht sind sie als lebendige Erkenntnisgestalten zu bezeichnen.

Nimmt man Cassirers Kunstbegriff kritisch unter die Lupe, ist anzumerken, dass er bei seinen Untersuchungen sehr pauschalisierend vorgeht. Von Einzelbeispielen ausgehend, formuliert Cassirer allgemeine Rückschlüsse, um Kunst als symbolische Form zu beschreiben und zu erklären. Dabei wird das Phänomen Kunst mittels Selektion und Vereinfachung in das Theoriengebäude der Philosophie der symbolischen Formen eingefügt und dafür auch zurechtgeschnitten. Die resultierende Verallgemeinerung kann der Vielseitigkeit der Kunst nicht gerecht werden. „Genau genommen“, so könnte man mit Gombrich eine kritische Position ergreifen, „gibt es ‚die Kunst‘ gar nicht. Es gibt nur Künstler“ (Gombrich 2002, 15). Und tatsächlich wird in Cassirers Denken der Individualität der Künstler wenig Beachtung geschenkt, obwohl er Kunst prinzipiell als Medium des individuellen Wirklichkeitsentwurfs und der personalen Erkenntnis skizziert. Mit der zunehmenden Autonomisierung der Kunst und dem damit einhergehenden sich wandelnden Selbstverständnis der Künstler wird das subjektive Moment aber gerade zum Merkmal von Kunst. Hier trägt nun Cassirers Konzept, das, wie auszuführen sein wird, Kunst vorwiegend auf die Ausdrucksfunktion konzentriert, nicht mehr uneingeschränkt. Auch die gemeinsame Verhandlung von Musik, Bildender Kunst und Poetik führt bisweilen zu begrifflichen Undeutlichkeiten. Diesbezüglich kann man Cassirer zugutehalten, eine theoretische Aufarbeitung des Facettenreichtums der Kunst entspräche weder seiner Profession noch seiner Intention. Als Kulturwissenschaftler geht es ihm vielmehr um die Erforschung genereller Mechanismen und Potenziale

166 Klärende Ausführungen finden sich später, siehe Kapitel I.6.

(vgl. Renz 2012). Seine Untersuchungen zielen vorwiegend auf das Erkennen von Zusammenhängen zwischen symbolischen Darstellungsformen und Denkstrukturen. Er unternimmt den Versuch, das Feld der Kunst unter einem anthropologischen Fokus zu sichten und daraus Ableitungen zu finden, die geeignet sind, Kunst als geistige Funktion zu untersuchen, was im Kontext seiner Theorie nachvollziehbar gelingt. Da ist es nicht verwunderlich, dass Cassirer eben keinen explizit kunstwissenschaftlichen Weg geht und die Probleme und offenen Fragen, die seine Vorgehensweise mit sich bringen, in Kauf nimmt.¹⁶⁷ Auch die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen von Kunst können nicht Cassirers Thema sein, auch wenn diese Ebene im Hinblick auf ein differenziertes Kunstverständnis eigentlich nicht ausgeblendet werden darf.¹⁶⁸

Erweitert man Cassirers Grundmodell der Kunst als symbolische Form, indem man von der Fokussierung auf die Ausdrucksfunktion absieht und unterschiedliche Varianten des Zusammenspiels von Ausdrucks-, Bedeutungs- und Darstellungsfunktion in den Blick nimmt – dieser Versuch wird hier unter anderem in Form von Exkursen unternommen –, ergibt sich eine valide und gewinnbringende Basistheorie.



Abbildung 18: Gregor Schneider: Haus u r, Rheydt/ders. Totes Haus u r, 2001, Installation im deutschen Pavillon bei der 49. Biennale in Venedig

167 Cassirer entwickelte mit Aby Warburg ein Verständnis der Kunstgeschichte als Kulturwissenschaft. Vgl. Wuttge 1996.

168 Ausführliche Erläuterungen zum sozialen Bestimmungsfeld der Kunst finden sich z. B. bei Bourdieu 2001 oder bei Niklas Luhmann 1997.

Im Konzept des Lebenskunstwerkes von Paolo Bianchi begegnet uns der Gedanke, Kunst halte eigene Formen der Wirklichkeitshervorbringung bereit, in radikaler, aktualisierter Form. In den späten 90-er Jahren brachte der Kurator und Kunstpublizist den Begriff des Lebenskunstwerkes – kurz LKW – in die Diskussion ein. Bianchi nimmt an, dass der durch den Verlust seiner Mitte und seiner Mittelpunktstellung bedrohte Mensch in seiner Kraft, sein Leben selbst zu gestalten, aktiviert wird. Diese Aktivität zeige sich in einer produktiven Kraft, die Ästhetik des eigenen Lebens zum Kunstwerk zu machen (vgl. Bianchi 1998, 50). Am Beispiel von Christoph Schlingensiefel, Gregor Schneider und anderen zeigt er auf, wie Kunst alles andere als ein Galerie-dasein fristet und zum lebensgestaltenden Motor werden kann. Gregor Schneiders „Totes Haus ur“ zeugt von einer engen Verbindung zwischen Leben und Kunst und von ganz eigenen Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen (vgl. Schneider/Kittlmann 2001). Schneider begann 1985 damit, sein Elternhaus kontinuierlich umzubauen. Wände wurden verrückt oder voreinander gesetzt, Räume isoliert oder mit künstlichen Fenstern versehen. Gänge enden unvermittelt, Räume drehen sich. Die wie Häute übereinandergeschichteten Verkleidungen, das verlebte Material, das muffige Mobiliar erzeugen eine Atmosphäre des Unbehagens. Schneider schafft sich ganz konkret eine Wirklichkeit für seine „Obsession für das Ungewohnte und Unheimliche, für neue Raumdimensionen und Körperwahrnehmungen“ (Liebs 2010, 49), indem er sein Elternhaus fortwährend umgestaltet. Für Bianchi zeigt sich hier ein Lebenskunstwerk: Schneider gibt den Dingen eine eigene Ordnung, jenseits von Zweck-Mittel-Relationen. Fernab von konventionellen Verhaltens- und Gestaltungsschemata wird er zum Formgeber und in seiner fortwährenden Produktivität auch zum Sinnsucher. „Das Organ des Selbst, Erfahrungen zu sammeln, Kunst zu machen, sich zu entwerfen und zu gestalten, um sich gewissermaßen ganz zu entfalten, ist die Lebenskunst.“ (Bianchi 1998, 50)

Kunst bietet Wege an, Ansichten und Empfindungen zu objektivieren, ohne den subjektiven Charakter der Ausgangserfahrung zu verlieren. Denn im Kunstwerk steht uns letztlich als Objekt das gegenüber, was wir in der Auseinandersetzung mit unseren Vorstellungen durch den Widerstand des Materials und der Form hindurch als Ausdrucksgestalt gebildet haben. Nelson Goodman bringt Cassirers Gedanken zur Kunst als symbolische Form auf den Punkt, wenn er Kunst als eigene „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) betrachtet. In dieser Aussage wird auch der Wert der Symboltheorie für eine erkenntnisorientierte Kunstpädagogik deutlich. Kunst kann weder als bloße Nachahmung der Dinge einer äußeren Welt noch als reiner Ausdruck einer hermetischen Innenwelt verstanden werden, „sondern auch in ihr liegt das entscheidende und auszeichnende Moment in der Art, wie durch sie das ‚Subjektive‘ und das ‚Objektive‘, wie das reine Gefühl und die reine Gestalt ineinander aufgehen und eben in diesem Aufgehen einen neuen Bestand und Inhalt gewinnen“ (PSF I, 26).

Die Ausdrucksgestalten pendeln zwischen Subjektivität und Normativität, denn sie sind einerseits eingebettet in die kulturelle Existenz des Menschen, andererseits lösen sie sich von normierten Vorstellungen, um ihrem Anspruch, Neues hervorbringen, gerecht werden zu können. Auch Gregor Schneiders Werk steht in einer Tradition, die etwa bis zu frühen Formen der Rauminstallation von Kurt Schwitters, zur Objektkunst oder

zur Collage zu Beginn des 19. Jahrhunderts zurückverfolgt werden kann. Jeder Ausdrucksgestalt liegt eine immanente, auch aus tradierten Formen gespeiste Grammatik zugrunde. Das sinnliche Material findet sich nicht willkürlich zu einer Form zusammen, sondern es folgt bei diesem Prozess spezifischen Strukturmomenten, die man im übertragenen Sinn als *Grammatik* bezeichnen könnte. Dies gilt auch für Gregor Schneyders Materialeinsatz.

4.2.2 Vom anderen Blick: Kunst und Wissenschaft

„Es gibt eine begriffliche Tiefe ebenso wie eine rein visuelle Tiefe. Jene wird von der Wissenschaft erschlossen, diese von der Kunst entdeckt. Jene hilft uns, die Ursachen der Dinge zu verstehen; diese hilft uns, ihre Formen wahrzunehmen. In der Wissenschaft versuchen wir, die Phänomene bis zu ihren ersten Ursachen, bis zu den allgemeinen Gesetzen und Prinzipien zu verfolgen. In der Kunst versenken wir uns in ihre unmittelbare Erscheinung und genießen ihre Erscheinung in ihrer Fülle und ihrer Vielfalt. Hier haben wir es nicht mit der Einförmigkeit von Gesetzen, sondern mit der Vielförmigkeit und Mannigfaltigkeit von Intuitionen zu tun. Auch die Kunst kann man Erkenntnis nennen, doch die Kunst ist Erkenntnis von einer besonderen, eigentümlichen Art.“ (VüdM, 269)

Die Abgrenzung zur symbolischen Form der Wissenschaft, die Cassirer immer wieder bemüht, um die einzelnen Ausdrucksformen fassen zu können, mag zwar sperrig und konstruiert wirken und sowohl aus dem Blickwinkel der heutigen Kunst als auch der heutigen Wissenschaft infrage zu stellen sein, dennoch ergeben sich daraus klärende Aspekte, die ihre Gültigkeit bewahrt haben.¹⁶⁹ Während die wissenschaftliche Welt für sich in Anspruch nimmt, vorwiegend Aussagen von hoher Allgemeingültigkeit und situationsunabhängiger Reproduzierbarkeit zu treffen, begegnen uns im Feld der Kunst Ordnungen, die sich gerade durch den hohen Grad des „individuellen Kolorit“ (PSF III, 395) auszeichnen. Cassirer beklagt den Verlust der lebendigen Vielfalt des Individuellen, der mit den strengen Begriffen der Wissenschaft einhergeht, denn auf Lebensnähe und vielgestaltige Fülle verzichtet die Wissenschaft zugunsten eines universalen, auf Gesetzmäßigkeit gerichteten Zeichensystems. Die Darstellungen des wissenschaftlich theoretischen Denkens zielen in Form und Inhalt auf Objektivität und nicht auf individuelle Weltsicht (vgl. ebd. 333 f.). Die symbolische Form der Kunst nimmt eine dazu konträre Position ein, denn sie repräsentiert eben jene Fülle der Erscheinungsformen der lebendigen Form, die durch die verallgemeinernden Filter der Wissenschaft wegrationalisiert werden.

169 Wissenschaft kann kaum auf einen Nenner gebracht werden. Schon die Unterscheidung in Geistes- und Naturwissenschaften deutet auf unterschiedliche Verfahrensweisen und Zielsetzungen hin. Zudem sind innerhalb der einzelnen Wissenschaften unterschiedliche Ausrichtungen und Erkenntnisideale zu beobachten. Vgl. Krohn 2012, 5 f.



Abbildung 19: Fridhelm Klein: Wasser. Trocknung I a/b. Kreta September 2006

Die formelhafte Ausprägung wissenschaftlicher Repräsentationen steht dem gestalthaften Charakter künstlerischer Ausdrucksgebilde diametral gegenüber. Um zu Formeln zu kommen, muss das wissenschaftliche Denken von der erlebten Wirklichkeit sehr weit abstrahieren (vgl. VüdM, 222). Die Fokussierung und Einschränkung des Blickes und das distanzierende und distanzierte Denken bringt neben der Ausdifferenzierung zwangsläufig auch eine Verarmung mit sich, denn der Zugriff unter der „Norm und Herrschaft des kausalen Denkens“ (PSF III, 377) richtet das Augenmerk auf die Erklärung der Zusammenhänge und muss zugleich die unerschöpfliche Fülle des sinnlich Erlebbaren ausblenden, um jene Kanalisierung bewerkstelligen zu können.

Aus dieser Perspektive betrachtet, liegt der Preis der wissenschaftlichen Erkenntnis im Verlust lebendiger Erlebensfülle. Eine gegenteilige Kraft meint Cassirer in der Kunst erkennen zu können. Ihr weist er eine bereichernde Funktion zu: „Sprache und Wissenschaft sind Abkürzungen von Wirklichkeit. Kunst ist Intensivierung von Wirklichkeit.“ (VüdM, 221) Einen ähnlichen Gedanken formulierte der Kunstwissenschaftler Alexander Piecha in einer Untersuchung zum Erkenntniswert der Kunst. Piecha betrachtet Kunst als ein kaum standardisiertes, „dafür wertbeladenes und subjektrelevantes Symbolsystem“ (Piecha 2005, 173) mit der besonderen Eignung, subjektives Erleben zu erfassen und zu kommunizieren. Weder die Alltags- noch die Wissenschaftssprache seien geeignet, Erleben in vergleichbarer Form zu kommunizieren. „Während die Naturwissenschaften die intersubjektive Welt im Sinne eines Durchschnitts aller individuellen Lebenswelten beschreiben und die Kommunikationsweisen des Alltags rein subjektive Faktoren aus Gründen der Pragmatik ignorieren, repräsentieren Kunstwerke subjektive Sichtweisen und Werterlebnisse. Sie sind damit eine herausragende Möglichkeit, diese Gehalte unseres Erlebens in der Weise zu kommunizieren, dass sie anhand von Gegenständen konkretisiert und damit nachvollziehbar werden“ (ebd. 174). Forschungsprojekte, die sich unter dem Begriff „artistic research“ sammeln, nehmen Synergieeffekte zwischen Kunst und Wissenschaft oft mit ähnlichen Argumenten in den Blick. Künstler und Wissenschaftler arbeiten unter diesem neuen Wissenschaftsverständnis zusammen, um sich gegenseitig zu bereichern. So betont beispielsweise der Kunstwissenschaftler Henk Bergdorff, die künstlerische Forschung bringe „sinnliche und erfahrungsbezogene Wissenskomponenten“ (Bergdorff 2012, 72) in die akademische Forschung ein und bereichere sie dadurch. Zudem betont Bergdorff den Wirklichkeitsbezug künstlerischer Prozesse als interessante Perspektive für die Methoden der Forschung. „Künstlerische Praktiken sind performative Praktiken in dem Sinne, dass Kunstwerke und kreative Prozesse etwas mit uns machen, uns in Gang setzen, unser Verständnis und unsere Sicht

der Welt, auch in einem moralischen Sinne, verändern.“ (ebd. 73)¹⁷⁰ Bergdorff und Piecha betonen also den subjektiven, auch emotionalen Charakter der Kunst als spezifische Qualität.

Zieht man die Entwicklungen der Kunst in der Moderne in Betracht, nähern sich die Symbolsysteme von Kunst und Wissenschaft auf neue Weise aneinander an, ohne jedoch ineinander aufzugehen. „Abstraktion wird in diesem Sinne zu einem Schlüsselphänomen, mit dem die neue Kunst mit ihrem Drang zu einem neuen Sehen verstanden werden kann. Im Begriff des ‚Neuen Sehens‘ verbindet sich der Sehsinn mit allen anderen Sinnen zur ‚allseitigen Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen‘. Abstraktion ist somit ‚genuine Deutung von Realität‘, die eine eigene Weise des Erkennens einschließt und die Kunst legitimiert.“ (Flach 2010, 50) Dieser für Cassirer zu seiner Zeit noch nicht wahrnehmbare Aspekt soll zumindest kurz beleuchtet werden, um die Polarisierung zwischen Kunst und Wissenschaft etwas differenzierter zu betrachten.

Mit der Abstraktion löst sich die Kunst von ihrer mimetischen Funktion und wendet sich neuen Aufgabefeldern zu. Künstler wie Max Bill und Sol Le Witt visualisieren logische Denkvorgänge und schaffen Werke, die nicht nur in ihrer Anmutung bisweilen an wissenschaftliche Modelle erinnern, sondern die auch ganz konkret auf mathematische Gesetzmäßigkeiten zurückgehen (vgl. Gördüren 2010, 32). „Das Formalsichtbare verliert sich in Regelmäßigkeit. Das persönliche Empfinden wird mutmaßlich ausgeschaltet, das Werk ist und bleibt für sich; das Nicht-Sichtbare aber erhält im Denken einen neuen, eigenen konzeptuellen Daseinsraum.“ (Messler 1991, 42) Kunst und Wissenschaft arbeiten also mit Bildern, die nicht nur Wirklichkeit klärend abbilden, sondern auch denkend Hypothesen über mögliche Zusammenhänge entwerfen und darstellen.

Es geht Kunst – seit der Moderne offensichtlich – wie Wissenschaft also auch um die veranschaulichende, materielle Manifestation nicht-sichtbarer Dinge und Gedanken. Ein Unterschied liegt wohl darin, dass die Wissenschaft mit bildgebenden Verfahren darauf zielt, das Bild in den Dienst der Erklärung zu nehmen, während in der Kunst die Form zum Inhalt gemacht wird. Im Prozess des Gestaltens werden in künstlerischen Prozessen Aussagen gefunden und formuliert. Für die wissenschaftliche Darstellung hat die Form eine ihrer Aufgabe untergeordnete Rolle, denn es geht um die Illustration eines Phänomens, das mit größtmöglicher Klarheit erfasst werden soll. Zuvor wurde ausgeführt, inwiefern solche Bilder zeichenhaft sind und nicht als präsentative Symbole verstanden werden können (vgl. Kapitel 3.6.1). Bei einer Zeichnung von Sol Le Witt ist das anders. Hier präsentiert die Form in dem, was sie ist, eine Idee. Darin ist sie sich genug. Sie verweist nicht auf einen anderen Inhalt, der außer ihr liegt, sondern sie macht eine Idee präsent, indem sie sie verwirklicht (vgl. Kerber 2001). Wir haben es demgemäß mit einer Form präsentativer Symbolik zu tun. Für Bilder der Kunst wie der Wissenschaft gilt gleichermaßen, dass sich ihr Sinn meist nur in Rückkoppelung an

170 Bei allem Nutzen disziplinübergreifender Zusammenarbeit sollte wohl kein überhöhter Anspruch an artistic research gestellt werden.

die imaginative Kraft des Denkens erschließen lässt und dass beide auf unterschiedliche Weise über eine Dokumentation der sichtbaren Welt hinaus auf Erkenntnisgewinn zielen (vgl. Gordüren 2010, 34). Auch wenn ein Diagramm oder eine Tabelle die klar definierte Aufzeichnung einer Untersuchung ist, bedarf es eines bildhaft vorstellenden Denkens, um das Bild zu entschlüsseln. Im Gegensatz zum Kunstwerk hält das wissenschaftliche Bild seine Dechiffrieremethoden jedoch bereit, während es für Kunstwerke keine universalen Entschlüsselungscodes gibt. Dies macht im Hinblick auf den Erkenntnis produzierenden Anteil der Visualisierung den entscheidenden Unterschied. Kunst eröffnet einen heute beinahe grenzenlosen Freiheitsraum; das ist ein wesentlicher Unterschied zur Wissenschaft, denn diese hat klare Strukturen und dadurch einengende Vorgaben des Handelns. Dieser schon von Cassirer erkannte Unterschied hat bis heute Bestand. Künstler entwerfen eigene Universen, die von Sinnlichkeit getragen sind und nicht einem Wahrheitsanspruch im wissenschaftlichen, gar empirischen Sinn verpflichtet sind. „Der Künstler überträgt die Erkenntnisse in seine Ausdruckssprache. Er visualisiert und ästhetisiert sie und er hinterfragt und erprobt sie auf sehr eigene Weise jenseits einer empirischen Logik. Er betrachtet die Dinge, Wirkungen und Gedankenkonstruktionen auf ungewohnte oder nie gedachte Art, stellt Zusammenhänge her, die ebenso abwegig wie naheliegend, ebenso unmittelbar wie nicht nachvollziehbar sind. In der Kunst ist es möglich, Dinge oder Zusammenhänge zu verknüpfen, die eigentlich nicht verknüpfbar sind, Utopien zu schaffen, deren Unerfüllbarkeit unterlaufen wird. Auch kann das Analysematerial unabhängig von Richtlinien wie statischen, physikalischen, rationalen Regeln subjektiv gedeutet werden, denn nicht die objektive nachprüfbare Wahrheit, sondern die grundsätzliche Erkenntnis ist ihr Gewinn.“ (Zibikowski 2010, 67) Das vielschichtige Beziehungsgefüge zwischen Kunst und Wissenschaft kann hier und im weiteren Text nur in einigen Stichpunkten angerissen werden.¹⁷¹

Bezieht man Wissenschafts- und Kunstgeschichte ein, ist mit der Wissenschaftshistorikerin Erna Fiorentini das Verhältnis zwischen beiden Disziplinen am ehesten als ein wechselnden Bedingungen ausgesetzter Dialog zu fassen. „Als Formen des Wissens, die sich für ihre Welterklärung und Welterfindung der visuellen Dimension bedienen, gehen ARS und SCIENTIA in der Tat jeher ein komplexes Verhältnis ein, das kaum von Kausalität, sicher nie von Abhängigkeit geprägt war und nur als ein Dialog fassbar ist, in dem Interessen und Zielsetzungen in variierendem Maß konvergieren und divergieren.“ (Fiorentini 2010, 96)

4.2.3 Kunst als personale, fluide Erkenntnisform

Personaler Dingbezug im Kunstwerk

Innerhalb der symbolischen Formen, die im Bezug auf ihre Universalität und Individualität differieren, nimmt die Kunst gewissermaßen den Pol der Subjektivität ein. So ist es heute gerade ein Definitionsmerkmal

171 Eine ausführliche Untersuchung zum Verhältnis einzelner Künstler zur Wissenschaft legte Susanne Witzgall 2003 vor. Eine interessante Diskussion der Beziehung zwischen Kunst und Wissenschaft findet sich auch bei Ursula Brandstätter 2013.

von Kunst, sich über den Anspruch universaler Geltung hinwegsetzen zu können und subjektive Weltansichten zu transportieren. Für Cassirer ist die Kunst über die Sinnlichkeit mit der Sphäre der Form verbunden. Die ästhetische Erfahrung als spezifische Form der Sinnlichkeit beteiligt das Subjekt in einem über andere erkenntnishafte Beziehungsformen hinausgehenden Maß. Die Erfahrungen, die wir machen können, gehen nicht „in den theoretischen Erkenntnissen und normativen Einsichten“ (Seel 1997, 75) auf. Es gibt daneben eine Form des personalen Erfahrungswissens, die sich etwa als ein „Bescheid wissen“ (ebd. 113), worüber man *bewandert* ist, zeigt. Dieses, im metaphorischen Sinn auf einer selbst getätigten Wanderung basierende *Bescheid-Wissen* – zuvor war mit Wolfram Högbe in ähnlichem Sinn von Gewissheiten die Rede (vgl. Kapitel 4.1.1) – kann ganz subjektive Züge annehmen, da es eben keinem objektiven Wahrheitsanspruch genügen muss. Im Umkehrschluss zeichnet es sich durch ein hohes Maß an „subjektivem Engagement“ (ebd. 113) aus, da es sich – und dies meint die *Wanderschaft* – nur aus realisierten, konkret erlebten Vorhaben entwickelt. Jeder künstlerisch Tätige kennt den Intensitätsunterschied zwischen sachlichem Wissen über Kunst und der Einsicht, die sich in eigenhändig ausgeführten künstlerischen Prozessen ergeben kann. Der Maler Fridhelm Klein hält fest: „Malerei schafft sichtbare Werte. Malerei will gelesen werden, aus der Haltung der Anerkennung einer Persönlichkeit heraus. Persönlichkeit zu sein bedeutet, das Subjektive zuzulassen und eine Stellung zu beziehen, die im Werkprozess etwas Besonderes schafft. Das Subjektive ist ein Qualitätsmerkmal oder eine Möglichkeit, um der vorgefundenen Situation näherzukommen.“ (Klein 2004¹⁷²) Über Jahrzehnte hinweg versetzte sich Klein malend in die ihn umgebende Natur. Farbschicht um Farbschicht zeichnet sich der Dialog ab, den Klein, seinen Sinnen folgend, etwa mit dem Wasser führt. Dabei löst sich, so schildert er, die Grenze zwischen ihm und dem, was er malt auf: „Die Sache bin ICH, gemalt als Bild aus einer Mischung verschiedener Pigmente“ (ebd.). Kleins sensible sprachliche Schilderungen belegen den zuvor theoretisch skizzierten Gedanken der personalen Erfahrung im künstlerischen Prozess. Um dieses eigenartige Erleben, das Klein schildert, näher zu fassen, ist eine Unterscheidung des Philosophen Franz von Kutschera gewinnbringend. Ähnlich wie Martin Seel sieht er in der Kunst „Erfahrungserkenntnisse“ (Kutschera 2005, 79) am Wirken. Kutschera unterscheidet zwei Typen der Erfahrung, indem er Beobachten und Erleben differenziert. Während die beobachtende Aufmerksamkeit nur auf die Sache gerichtet ist und dabei versucht, Emotionen auszuschließen, ist für das Erleben „eine innere Beteiligung oder Anteilnahme am Erfahrenen konstitutiv“ (ebd. 79). Auch das Erleben ist – wie dies etwa im Fall von Fridhelm Klein der Fall ist – auf Gegenstände der Außenwelt gerichtet. Aber es integriert, dem Begriffsverständnis von Kutschera folgend, die Gefühle, Neigungen und Einstellungen, die wir einem Gegenstand gegenüber haben. Der personale Kern des Erlebens geht hier in die Gegenstandskonstituierung ein und bestimmt die Erkenntnisgestalt der Sache, die wir uns bilden. Der Philosoph Franz Koppe nennt dies einen „personalen Dingbezug“ (Koppe 2001, 113 f.). Fridhelm Klein bringt sich selbst, über eine sachliche Form der Beobachtung weit hinausge-

172 Quelle ohne Seitenzahlen, daher fehlende Angabe.

hend, ein und kommt zu Bildern, die einerseits der Natur Raum geben und andererseits die enge Verbindung des Malers mit seiner Sache, sein Einswerden mit ihr, transportieren.

Sind wir selbst in dieser dichten Form am Erkennen beteiligt, bildet sich dies – so Kutschera – in Bildern ab, die man mit dem Begriff *Ausdruck* fassen kann. Geht es hingegen um die Vermittlung weniger subjektiv getönter Beobachtungen, so sollte von *Darstellungen* die Rede sein (vgl. ebd. 80). In ähnlicher Weise versteht Ernst Cassirer die Ausdrucks- und Darstellungsfunktion des Geistes als unterschiedliche Modi der Welthervorbringung. Diese Parallele zu Cassirers Denken wird im späteren Verlauf des Textes aufgegriffen, wenn die Ausdrucksfunktion der Kunst und ihr Pendant, der Ausdruckscharakter der Welt, in den Blick genommen werden.

Zunächst soll allerdings die personale Beteiligung am künstlerischen Erkenntnisprozess durch ein weiteres Beispiel belegt werden. Der Künstler Alfred Bast widmet sich der „Entdeckung des offen Sichtlichen“ (Bast 2003, 9), indem er die Gedanken beim Zeichnen eines Eis festhält. Er beschreibt, wie zunächst die Schwelle des unberührten Papiers überwunden, eine erste Form gefunden wird und einige Details zum allmählichen Sichtbarwerden der Graffiti-puren. Dann schildert er, wie sich nach und nach der ganze Körper „bewusst und im Rhythmus der Zeichenbewegung atmend“ (ebd. 13) auf die Form einlässt und sich in diese einfühlt. „Wach, mit allen Sinnen, wird die Figur gleichsam eingeatmet, um dann, aus dem ganzen Körper heraus, durch den Schwung der zeichnenden Hand als Linie wieder ausgeatmet zu werden“ (ebd. 13). Den feinen Ausführungen zu Bewegungs-choreografie und Gestaltentwicklung lässt Bast Überlegungen zum Kontext des Zeichnens folgen. Er schildert die Innenwahrnehmungen des Zeichners, die von der Wahrnehmung „eigener Blockaden und Motivationskräfte, von Lust und Ungeduld“ (ebd. 20) bis hin zu übergeordneten Beobachtungen zu Identität und Menschsein führen. „Das Ich verliert, je näher es betrachtet wird, seinen dinglichen, eindeutig identifizierbaren Charakter. Stattdessen: Schichtungen, Hüllen, vibrierende Membrane, die auf alles reagieren, was mit ihnen in Resonanz steht.“ (ebd. 21)¹⁷³

Von der rätselhaften Fluidität der künstlerischen Erkenntnisgestalt

„Es scheint als sei die Wirklichkeit unseren wissenschaftlichen Abstraktionen nicht nur zugänglich, sondern als würde sie auch von ihnen ausgeschöpft und geleert. Doch das erweist sich als Täuschung, sobald wir uns der Kunst zuwenden. Denn die Ansichten der Dinge sind zahllos, und sie verändern sich von einem Augenblick zum anderen. Jeder Versuch, sie auf eine einzige, bündige Formel zu bringen, wäre vergeblich. Heraklits Ausspruch, die Sonne sei neu an jedem Tage, trifft für die Sonne des Künstlers gewiss zu [...].“ (VüdM, 222)

173 Die Nähe zu Cassirers Grundgedanken soll durch das folgende Zitat belegt werden: „Alles echte Wirken ist vielmehr so beschaffen, dass es sich im doppelten Sinn als bildend erweist: Das Ich drückt nicht nur seine eigene, ihm von Anfang an gegebene Form den Gegenständen auf, sondern es findet, es gewinnt diese Form erst in der Gesamtheit der Wirkungen, die es auf die Gegenstände übt und die es von ihnen zurückempfängt“ (PSF II, 239).

Die reiche ästhetische Wahrnehmung richtet sich auf die Vielfalt des Seins und unterliegt nicht der Tendenz zur Vereinheitlichung. In diesem Sinn kann Cassirer Kunst als Intensivierung von Wirklichkeit (vgl. ebd. 221) verhandeln. Auch wenn jedes Kunstwerk zwangsläufig auf einer Entscheidung für diesen *einen* Blickwinkel basiert, ist es Resultat eines Anreicherungs-geschehens, denn die ästhetische Wahrnehmung ist auf die unerschöpfliche Vielgestalt der sinnlichen Welt gerichtet. Der künstlerische Blick kann sich auf die Aspektvielfalt der Dinge richten, ohne sich für eine feste, verbindliche Kategorie entscheiden zu müssen. Diese Freiheit der ästhetischen Einbildungskraft untersucht beispielsweise die Philosophin Astrid Wagner. Sie sieht eine Besonderheit im Zusammenspiel der Erkenntniskräfte, das „frei vom Zwang der Verstandesregeln im Allgemeinen und von den Regeln der Subsumption unter spezielle Begriffe im Besonderen“ (Wagner 2008, 49) sei. In ihren differenzierten Ausführungen zu Kants Begriff der „ästhetischen Idee“ (KdU, 251) kommt sie unter anderem zu dem Schluss, Kunst beruhe auf einer „freien, subjektiv reflektierenden Einbildungskraft, mittels derer ... Gestaltbildungsprozesse ohne Anwendung begrifflicher Schemata vollzogen werden“ (ebd. 133). Auch Nelson Goodman betont den dynamischen Charakter der künstlerischen Erkenntnisarbeit (vgl. Goodman 1968/2012, 223), indem er das Kunstwerk auf ein Fundament an feinsten Unterscheidungsfähigkeiten und subtilen Möglichkeiten zur Beziehungstiftung stellt. Im Gegensatz zu anderen zeichenhaften Gebilden sei das Kunstwerk gerade durch seine syntaktische sowie semantische Dichte und Fülle sowie durch die bewegliche Gliederung anstelle einer statischen Artikulation gekennzeichnet. Die Bedeutung des Werkes beruht, wie zuvor ausgeführt (siehe Kapitel 4.1.2) nicht auf der lexikalen Sinnzuweisung isolierbarer Elemente, denn alle Einzelaspekte sind in einem dichten Gefüge so verbunden, dass sie nur in und durch dieses Gefüge Sinn machen (vgl. ebd. 212). „Wo es Dichte im Symbolsystem gibt, da ist Vertrautheit niemals vollkommen und endgültig; ein weiteres Hinschauen kann stets entscheidende neue Subtilitäten aufdecken.“ (ebd. 239) Auch das kleinste Element erlangt in der Betrachtung Bedeutung, das Werk ist dadurch ein in der Deutung unbegrenzt differenzierbares Symbol. Das Kunstwerk – und das Kunstschaffen – bietet also keine fest gefügten Erkenntnisse an, sondern an ihm kommt das Verstehen „niemals zu einem Abschluss“ (Bertram 2005, 193); die Erkenntnisgestalt, die wir uns am Werk bilden, bleibt fluid.¹⁷⁴

Dem ästhetischen Blick kann sich die Sonne in jedem Moment neu zeigen, denn jenseits von Begriff und Formel fließt das stets unterschiedlich getönte, subjektive Erleben in die Wahrnehmung ein und bestimmt die sinnliche Gestalt. Im Modus der künstlerischen Wirklichkeitsbegegnung ist die Welt fluid, da wir sie uns auf immer neue Weise zum Gegenstand machen können. Hans Dieter Huber beleuchtet die hier skizzierte Dynamik aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Sicht, indem er das Prinzip der Kontingenz ins Zentrum

174 Auch der Kunstpädagoge betont die Vieldeutigkeit und relative Unbestimmtheit als spezifisches Merkmal der Bedeutungsstruktur des Kunstwerkes. Er spricht von einer „Schwingungsbreite des Bedeutungsgehalts“ (Regel 1986, 116).

der künstlerischen Erfahrung stellt. „Kontingenz meint dem Sinne nach alles dasjenige, was nicht notwendig ist, aber auch nicht unmöglich ist.“ (Huber 2007b, 55) Aus systemtheoretischer Sicht ist damit, „das Zurverfügungstehen einer Vielfalt von wählbaren Möglichkeiten, aus denen der Beobachter eine bestimmte Selektion trifft“ (ebd. 55) gemeint. Im Möglichkeitsbegriff der theoretischen Physik – wonach die Möglichkeiten des Seins betrachterabhängig sind – findet sich nach Huber für eine Beschreibung des Verhältnisses zwischen Kunstwerk und Erfahrung ein Äquivalent, denn auch im künstlerischen Schaffen öffnet sich ein „unbestimmtes Feld von Potenzialitäten“ (ebd. 53). Kunstwerke werden von Huber als Träger unterschiedlicher Betrachtungsmöglichkeiten, also gewissermaßen als Medienangebote verhandelt. Ähnlich wie Cassirer und Schwemmer geht er davon aus, Kunstwerke seien Materie, in die etwas eingeformt wurde. Sie sind im buchstäblichen Sinn Träger von *In-Formation* (ebd. 122). In logischer Konsequenz versteht er die Evolution der Kunst als „Entwicklung neuer Medien für neue Formbildungen“ (ebd. 142). Ein Charakterisierungsmoment dieses Mediums ist die Konvergenz, die man auch als prinzipielle Offenheit und Fluidität interpretieren kann. Anlässlich der Betrachtung eines Gemäldes von Robert Delaunay hält Gottfried Boehm fest: „In einer vieldeutigen und energiereichen Konstellation farbiger Facetten zeigt sich Realität als etwas im Bilde Hervorgebrachtes, als das Reich des Möglichen. Die Werke sind Metaphern, eine *Realität, die nie ist*, die sich im *Fluss* befindet“ (Boehm 1994, 335). Das vieldeutige, fluide Erkennen und Gestalten zeigt sich dann besonders deutlich, wenn Künstler seriell arbeiten.



Abbildung 20: Serielle Arbeiten von Claes Oldenburg (Filmstills)

Auf den ersten Blick haben wir es mit dem gleichen, belanglosen Gegenstand, einer Zigarettenkippe, zu tun. Gelingt es uns, über die Gegenstandsidentifikation hinweg, die unterschiedlichen Gestalten zu erfassen, erkennen wir ein reiches Formenspiel, das ganz unterschiedliche Charaktere in den Raum stellt. Oldenburg erklärt sein Vorgehen in einem Interview:

„Eines meiner Lieblingsobjekte ist der Zigarettenstummel. Ich nehme lieber Filterzigaretten, weil die interessanter sind. Sie haben einen festeren und einen weicheren Teil. Hart und weich sind miteinander verbun-

den. Egal wie man die Zigarette ausdrückt, dieser Teil bleibt fest. Aber es entsteht jedes Mal eine andere Form. Das interessante an der Zigarette ist, das immer wieder ähnliche Skulpturen entstehen, deren Form davon abhängt, wie lange man raucht. Drückt man sie schnell aus, sieht sie anders aus, als wenn man sie bis zum Ende raucht. Also ging ich auf Partys und sammelt Zigarettenstummel und untersuchte sie und entwickelte daraus Skulpturen, zum Beispiel den „Ashtray“. [...] Es ist ein wunderbares Objekt, weil es so einfach ist und weil man so viel daraus machen kann. [...] Die Skulpturen der Zigarettenstummel werden positiv wahrgenommen, weil sie Kunstwerke sind, obwohl die Vorlage eine negative Darstellung war. Es war eine britische Anzeige, in der die Stummel fast wie tote Körper aussehen. Es ist ein widerliches Bild, das einem das Rauchen sofort verleidet. Andererseits fand ich es ziemlich schön. Ich sah darin das Potenzial als künstlerisches Thema.“¹⁷⁵

Mit Cassirers Worten geschieht im künstlerischen Prozess Folgendes: „Der Künstler löst die harte Stofflichkeit der Dinge im Schmelztiegel seiner Fantasie auf und gelangt im Laufe dieses Prozesses zur Entdeckung einer neuen Welt poetischer, musikalischer oder plastischer Formen“ (VüdM, 252). Oldenburgs zeichnende und plastizierende Auseinandersetzung mit Zigaretten führt dies anschaulich vor. Die Untersuchung des Objektes anhand des Zeichnens mündete in unzähligen Zigaretten und Aschenbecher-Skulpturen aus diversen Materialien.

Ein Kunstwerk muss nicht für jeden Menschen die gleiche Aussage machen, wie das beispielsweise die Aufgabe der wissenschaftlichen Formel ist. Der Rest an Unverständlichem, Unerschließbarem macht als Rätselcharakter geradezu ein Grundmoment von Kunst aus (vgl. Bertram, 143 f.).

Die Leerstelle ist das, was die Wahrnehmung und Sinnsuche am Werk aktiviert und wach hält¹⁷⁶. Betrachtet man die optischen Spiele der OpArt, wird dieser Aspekt sehr anschaulich. Das, was wir zunächst als Linie zu erkennen meinen, kippt im nächsten Moment um und wird zur Kante; statische Linien scheinen in flirrende Bewegung versetzt. Die Bildgegenstände haben weder eine konstant gleichbleibende Erscheinung noch eine unveränderliche Bedeutung. Der Philosoph Bernhard Waldenfels schließt daraus: „... die ‚offene Form‘ verhindert, dass der Blick in einer einzigen Bildwirklichkeit zur Ruhe kommt“ (Waldenfels 1994, 250). Der Betrachter, konfrontiert mit der Potenzialität des Bildes, wird beunruhigt und in seinem „Möglichkeitssinn“ aktiviert. Das heißt, es gibt für ihn nicht *das* Wirkliche, sondern vieles Mögliche im Bild (vgl. ebd. 250). Der Maler Rainer Jochims spricht diesbezüglich von einem Konzept „formierter Widersprüche“ (Jochims 1997, 53) und betont, dass Gegensätzliches und Unvereinbares im Bild nicht aufgehoben werden müssen, sondern ganz im Gegenteil komplex zu entfalten und in seiner Vieldeutigkeit zu belassen sind. Kunst spielt gerade

175 Transkription eines Interviews mit Claes Oldenburg. Aus: Claes Oldenburg. Art documentary produced and directed by Gerald Fox. (DVD).

176 Der Begriff „Leerstelle“ wurde von dem Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser in die Diskussion um Wirkungsbedingungen der Kunst eingebracht. Er setzt damit das Konzept von Roman Ingarden fort, der von Unbestimmtheitsstellen sprach. Unbestimmtheits- sowie Leerstellen ergeben sich dort, wo der Text – oder in der Übertragung das Kunstwerk generell – einen Spielraum von Aktualisierungsmöglichkeiten gewährt (vgl. Iser 1970, 15 f.). Zum Begriff der Leerstelle in der bildenden Kunst: Kirschenmann 2012, <http://zkmb.de/index.php?id=108>.

mit dem Bruch mit dem Erwartbaren und weist daher über das eindeutig Zeichenhafte hinaus. „Worauf es ankommt, ist das, was sich nicht bezeichnen und nicht darstellen lässt, es ist der Bruch und die Bresche, die sich plötzlich in der Ordnung des Symbolischen auftut, es ist der Riss im Gewebe der Intertextualität, es ist der Moment, indem die nahtlose Verknüpfung der Zeichen versagt [...].“ (Lüdeking 1994, 364) Das immer neue Sehen der Sonne impliziert auch, dass wir das, was uns vertraut ist, zur Disposition stellen. Für Cassirer liegt in der Fähigkeit der Künstler, Dinge immer wieder in ein neues Licht zu rücken, ein „zentrales Vorrecht der Kunst ... und ihr eigentlicher Zauber“ (VüdM, 223). Künstlerisches Denken hebt die Dinge (zumindest teilweise) aus ihren klaren Zuordnungen, um sie neu erfassen zu können. Waldenfels spricht von einer Sphäre der „vordinglichen“ Formen ohne feste Gestalt (Waldenfels 1994, 250), aus der Künstler schöpfen.

Nun mag der Einwand erlaubt sein, im Gegensatz zur Musik sei doch gerade das Bild – ausgenommen bewegte Bilder wie etwa Filme – als statische Einheit zu betrachten. Verwirklicht das Bild nicht in statischer Synchronizität das Nacheinander des zeitlichen Ablaufes, indem es den einen Moment festhält (vgl. Brandstätter 2009, 183 f.)? Was den prinzipiell sichtbaren Bestand des Bildes angeht, ist das ohne Zweifel zutreffend. Nicht aber im Bezug auf das, was wir tatsächlich am Bild sehend realisieren. Die Gestalt, die wir aus den Strichen, Punkten, Farben, die uns auf der Leinwand begegnen, bilden, hängt von unserer Sichtweise ab (vgl. Kapitel 3.2.3). Wenn Waldenfels von Formen ohne feste Gestalt spricht, dann ist eben zum einen jene Qualität der Kunstwerke gemeint, viele Ansichtsmöglichkeiten gleichzeitig zu bergen. Zum anderen deutet sich hier auch der Modus der tätigen künstlerischen Erfahrung an, der nicht in statischen Kategorien agiert.

Da Kunst auf Regel- und Konventionenüberschreitung basiert, geht auch das Kunstwerk in dem, was es in uns als Betrachter anspricht, stets über einen konventionellen Blick hinaus. Im Gegensatz zur Landkarte, für die es standardisierte Deutungsregeln gibt, geht das Kunstwerk nicht in einer eindeutigen Form auf. Die Legende der Landkarte steuert unseren Blick und lässt weder Spielraum für eine andere Sichtweise noch für andere Deutungen, denn Deutungsoffenheit stünde dem klar definierten Zweck einer Landkarte diametral gegenüber. Ganz anders ist ein Kunstwerk strukturiert. Als präsentatives Symbol kann es nicht eindeutiges Zeichen sein. Es ruft – auch dies wird später genauer ausgeführt – ein „*sehendes Sehen*“ auf und erschöpft sich nicht in wiedererkennendem Erfassen (vgl. Waldenfels 1994, 251). Damit sind die Gestalten, die im Kunstwerk zur Ansicht kommen, von uns als Betrachter gebildet und werden in dem, was das Kunstwerk anbietet, gefunden. Bei der Landkarte wissen wir, wonach wir suchen, und erkennen die Zeichen dann im Bild wieder. Ein ähnliches Suchspiel bliebe beim Kunstwerk immer nur auf der narrativ-begrifflichen Inhaltsebene und würde dem synonymlosen Gehalt des Kunstwerkes nicht gerecht (vgl. Koppe 2001, 130 f.).

Die Kunst entwickelte sich von einem Kommunikationssystem im engen Sinn (etwa in der religiösen Kunst mit ihrer narrativen, zeichenhaften Struktur) zu einer dialogischen Struktur, die in ihrer zunehmend offeneren Gestalt den Betrachter mehr in die Pflicht nahm. Damit ging bekanntlich eine große Befreiungsbewegung einher. Die Kunst wurde autonom und nahm Künstler sowie Betrachter mehr in die Pflicht, eigene Sichtweisen und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Unbestritten brachte diese Entwicklung auch die Gefahr der Beliebigkeit mit ins Spiel und macht Grenzziehungen und Definitionsversuche schwer (vgl. Re-

gel 2008b, 26 f.). Auf der anderen Seite entfaltet sich durch die Lösung von einem klaren Regelwerk ein Pool nahezu unbegrenzter Individualität. Zuvor wurde schon der wichtige Schritt, den die Kunst mit der Moderne ging, angeführt. „Diese Möglichkeit gewinnt erst ihre volle Kraft, seit die großen Ordnungen des Sichtbaren, diese umfassenden Weltanschauungen und Weltbilder, im Zerfall begriffen sind und bewegliche, begrenzte Ordnungen ihren Platz einnehmen.“ (Waldenfels 1994, 251) Die Synonymlosigkeit und Mehrdeutigkeit, die uns die abstrakte Kunst augenscheinlich vorführt, darf in begrenztem Maß auch für die figurative Malerei in Anspruch genommen werden. Die Schilderung des Malers Ludwig Richter aufgreifend, kommt Cassirer zu dem Schluss, in der Kunst zeige sich deutlich, dass es „objektives Sehen nicht gebe und dass Form und Farbe je nach dem individuellen Temperament verschieden aufgefasst werden“ (VüdM, 224). Dies gilt sowohl für den Künstler, auch wenn dieser intendiert, nicht von der Natur abzuweichen, als auch für den Betrachter. Selbst ein Gemälde der mittelalterlichen Buchmalerei wird von uns heute nicht eindeutig gelesen. Wir können zwar, ausgestattet mit einem Lexikon der Bildsymbolik, die einzelnen Bildzeichen, die Farbe und auch den Bildaufbau mit Deutungen versehen, das, was wir in dem Bild sehen, ist damit nicht erschöpfend erfasst. Max Imdahl führt die Mehrdeutigkeit von Kunstwerken, die sich aus deren bildhafter Struktur ergibt, anschaulich aus. Er erklärt anhand eines Gemäldes von Giotto – die „Gefangennahme Christi“ in der Arena-Kapelle in Padua –, wie durch die Komposition des Bildes zugleich die Überlegenheit *und* die Unterlegenheit Christi vermittelt wird (vgl. Imdahl 1996a, 312). Was die Sprache nur nacheinander, nie aber in einem Begriff vermitteln kann, das wird hier durch gekonnten Bildaufbau simultan zum Ausdruck gebracht. In diesem, von Imdahl als „ikonisch“ (ebd. 313) bezeichneten Gehalt erreicht das Bild eine Dichte, die für ihn über Sprache hinausgeht.

Damit ist freilich nicht gesagt, begriffliche Analysen von Kunstwerken, etwa im Sinn Erwin Panofskys, seien hinfällig. Dieser Gedanke beinhaltet vielmehr, dass verbale Beschreibungen ein Werk nur umrunden können und dass es immer weitere beschreibende und interpretierende Gedanken geben kann als diejenigen, die man momentan zum Ausdruck bringt. „Ein echtes Kunstwerk bleibt, wie ein Naturwerk, für unseren Verstand immer unendlich: Es wird angeschaut, empfunden; es wirkt, es kann aber nicht eigentlich erkannt, viel weniger sein Wesen, sein Verdienst mit Worten ausgesprochen werden.“ (Goethe, zit. nach Kutschera 2005, 91) Die ästhetische Erfahrung kann zwar in Begriffe, nicht aber auf den Begriff gebracht werden und ästhetische Inhalte weisen eine derartige Struktur auf, dass sich „zu einem Begriff viel Unnennbares hinzudenken lässt“ (KdU 253).

Zu bedenken bleibt, dass auch die symbolischen Formen einem Wandel unterliegen. Jede Zeit bringt ihre eigenen Sichtweisen hervor; es ist daher davon auszugehen, dass mittelalterliche Bilder oder solche der frühen Renaissance zu ihrer Entstehungszeit anders wahrgenommen wurden als heute. Für Hans Belting ähneln daher Bilder Nomaden, „die in den geschichtlichen Kulturen ihren Modus verändern und dabei die aktuellen

Medien wie Stationen auf Zeit benutzen“ (Belting 2002, 32). Bilder zeigen sich in je eigenen kulturell bestimmten Modi, sie sind veränderlicher Teil unserer kulturellen Existenz. Das eingangs beschriebene Gemälde von Max Beckmann hat nicht eine Bedeutung, die überall auf der Welt und zu jedem Zeitpunkt universal entschlüsselt werden kann. Wir haben es hier mit einem komplexen Ausdrucksgebilde zu tun, das wohl universale Deutungsmomente durch die Ausdrucksqualitäten der Form anbietet, aber nie auf eine universale Aussage reduziert werden kann. Cassirer spricht hier von einer Sprache, die statt verbaler Zeichen intuitive Symbole nutzt (vgl. VüdM, 239). Hier legt er den Gedanken an, den Langer, wie bereits ausgeführt, anhand des Begriffs des präsentativen Symbols präzisiert (vgl. Kapitel 4.1.2). Einem begrifflich oder formelhaft denkenden Zugriff erschließen sich intuitive Symbole kaum.

Formelhafte Bilddeutung

Anschauliche Beispiele für Bilddeutungen, die den präsentativen, vieldeutigen Charakter der Ausdrucksgealten zu wenig beachten und stattdessen nach eindeutigen Zeichen im Bild suchen, finden sich gelegentlich in psychoanalytischen Kunstdeutungen.

Sigmund Freud geht in seinen bekannten Deutungen der „Anna Selbdritt“ von Leonardo da Vinci zwar auf formale Aspekte ein, indem er etwa die Figurenkonstellation des Gemäldes mit dem des zuvor entworfenen Kartons in ihrem Aufbau vergleicht, dennoch sind seine Ausführungen mehr als Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Biografie des Künstlers, denn als formorientierte Annäherung an ein Kunstwerk zu verstehen. Besonders deutlich wird dies, wenn er im Rückgriff auf Beobachtungen des Psychologen Oscar Pfister in Marias Gewand das Motiv des Geiers findet und dies mit der Lebensgeschichte Leonardos in Verbindung bringt.¹⁷⁷ Seine sehr einfühlsame und sensible Deutung des Bildinhalte vermag das, was sich fernab von Eindeutigkeit in der Form ausspricht, nicht zu fassen. Hier überwiegt offensichtlich ein wissendes Erfassen vor einem *sehenden Sehen*: „Es ist also auch mit Blick auf Freuds Interpretation der Anna Selbdritt davon auszugehen, das sich Freud unbewusst in einem Deutungszirkel bewegt, der ihm nur das wiederzuerkennen gestattet, was er an Wissen mitbringt.“ (Böttger 2006, 21) Sein Blick ist kein ästhetischer, sondern ein analytisch lexikaler, der Inhalten weit vor der Form Bedeutung einräumt. Damit wird er dem eben nicht lexikalen Charakter des Bildes nicht gerecht.

Freuds respektables Anliegen besteht darin, Spuren der Kindheit in den Bildern zu sichten und dadurch zu erklären, wie Darstellungsabsichten auf kindliche Erfahrungen rückführbar sind.¹⁷⁸ Aus dem Kontext seines Forschungsinteresses erklärt sich, dass es ihm nicht um eine Betrachtung des Künstlerischen aus psychoanalytischer Sicht ging, sondern um exakte Beobachtungen zur Wechselwirkung zwischen biografischen Mo-

177 Freuds Interpretation der Annaselbdritt hielt er in dem Text „Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci“ fest. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/908/2>.

178 Eine Kritik dieser etwas kurz greifenden Deutung von Pfister bzw. Freud findet sich auch bei Merleau-Ponty: „Die Erklärung gibt nur über Einzelheiten Aufschluss“. Damit ist nicht thematisiert oder gar erklärt, „was es heißt zu malen oder zu bildhauern“ (Merleau-Ponty 1993, 94).

menten und künstlerischem Ausdruck. Vor diesem Hintergrund kann der Vorwurf, „Freud habe das tatsächliche Bild außer Acht gelassen“ (Klier 1992, 131) relativiert werden. Unter wissenschaftlichem Zugriff versuchte er, Kunstwerke vor allem im Hinblick auf die Inhalte zu untersuchen, die sie vermitteln. Da sich Aussage und Wirkung erst in der Verbindung von Form und Inhalt entwickeln, blieben ihm Bereiche der Kunst möglicherweise unverständlich (vgl. Bilstein 2003, 46 f.). Ohne spekulativ werden zu wollen, kann man einen Grund für das spezifische Kunstverständnis Freuds in dessen Symbolbegriff finden. Freud geht bei der Traumdeutung und bei der Analyse von Kunstwerken von konstanten Übersetzungen für Symbole aus (vgl. Freud 1981, 121). Symbole werden von Freud als mit klarer Bedeutung hinterlegte Bildzeichen verstanden und meist auf die Sublimierung von Grundtrieben zurückgeführt. Einige Psychoanalytiker kamen auf dieser Basis zu Werkdeutungen, die in ihrer pauschal anmutenden Reduzierung auf Triebe bisweilen lächerlich erscheinen. Zum Beispiel, wenn die Figuren der Laokoongruppe als Darstellung des menschlichen Geschlechtsteils in den unterschiedlichen Zuständen der Erregung bzw. Erschlaffung gedeutet werden (vgl. Arnheim 1980, 186). Arnheim kritisiert Freuds Kunstverständnis zurecht vehement.¹⁷⁹ Wenn es bei der Schaffung von Kunstwerken nur um die Sublimierung von Trieben ginge, wie das Freud verlauten lässt, dann erfähre der schöpferisch gestaltende Prozess zu wenig Beachtung. Für die Aussagequalitäten von Werken ist die äußere Gestalt maßgeblich. Sie können nicht auf Inhalte, die man – mal mehr, mal weniger gut begründet – hinter ihnen zu erkennen meint, reduziert werden. Die Höhlungen in Henry Moores Skulpturen können assoziativ möglicherweise an kindlichen Kannibalismus erinnern,¹⁸⁰ Moores Arbeiten aber nur auf diesen Aspekt zu reduzieren, würde bedeuten, dass man eine spezifische sinnliche Form auf ein sehr allgemeines Prinzip zurückführte und damit das, was der sinnliche Bestand ganz individuell zum Ausdruck bringen kann, missachtete.

Derartige, formelhafte Interpretationen scheinen dann zu entstehen, wenn die sinnliche Erschließung des Werkes durch eine theoretisierende Deutung ersetzt wird, wenn man also schlichtweg einem Kunstwerk eine Theorie deduktiv überstülpt. Hier werden die präsentativen Symbole in ihrer vielschichtigen Aussagekraft nicht erfasst. Stattdessen wird gewissermaßen im begrifflichen Modus des Denkens nach verbalen Symbolen gesucht, um das, was man als intentional hinter dem Kunstwerk verborgen wähnt, zu bergen. Ein derartiger Blick kann Kunstwerken, die prinzipiell auf sinnlicher Gestalt und sinnlichem Erkennen aufbauen, nicht gerecht werden. „Symbole in der Kunst sind weit davon entfernt, ihre Bezugsobjekte zu verbergen; vielmehr geben sie den Ideen, die sie darstellen, ein greifbares Aussehen.“ (Arnheim 1980, 191) Cassirers Verständnis deckt sich mit dieser Aussage Arnheims. Für ihn haben symbolische Repräsentationen in der Kunst eine

179 Arnheim ist der Ansicht, dass diese einseitigen Interpretationen nur zu Enttäuschungen führen, da der Gewinn für den Betrachter viel zu gering sei. „[...] fühlen wir uns bei der Suche nach dem inneren Heiligtum künstlerischer Bedeutung auf halbem Weg aufgehalten, wenn jemand behauptet, es gehe in dem Werk nur um die Sehnsucht nach einem Partner, um einen Wunsch, in den Mutterleib zurückzukehren, oder um Kastrationsangst“ (ebd. 187).

180 Der Psychoanalytiker Frederick S. Wright vertrat diese Ansicht in einem 1947 veröffentlichten Artikel. Vgl. Arnheim 1980, 186.

ganz eigene Verfasstheit, die nicht auf theoretisierendem begrifflichem Denken fußt und durch dieses auch nie erschöpfend erschlossen werden kann. Kunstwerke sind sinnlich manifestierte Ausdrucksgestalten, deren Sinn im Sinnlichen codiert ist (vgl. VüdM, 226). Damit ist aber nicht gesagt, eine Decodierung anhand eines allgemeinen Schlüssels sei möglich, wie das so manche Werkinterpretation nicht zuletzt auch in kunstdidaktischen Kreisen glauben macht¹⁸¹. Sowohl sinnliche als auch inhaltliche Bestandteile können nicht isoliert betrachtet werden, sondern sprechen sich nur als Gesamtgestalt aus. Zudem treffen Material und Form über ihre Sinnesqualitäten eine eigene Aussage und verweisen nicht nur auf real Vorhandenes. In diesem Sinn schreibt der Kunsttheoretiker Konrad Fiedler: „Der Inhalt des Kunstwerkes ist nichts anderes als die Gestaltung selbst“ (Fiedler 1913, 60). Es ist also anzunehmen, dass sich die sinnlichen Symbole der Kunst einer erschließenden, theoretischen Sezierung entziehen. Ob im Umkehrschluss die ästhetische Einfühlung alleine auszureichen vermag, ist allerdings ebenso fragwürdig.

4.3 Kunst als symbolische Form

4.3.1 Aspekte der Lebendigkeit

Cassirers Gedankenmodell erlaubt den Rückschluss, dass künstlerische Ausdrucksformen Denkmuster und Denkformen bedingen, die in ihrem fluiden, individuellen Charakter ein hohes Maß an Lebendigkeit erreichen. Diese Merkmale treffen für begriffliche und formelhafte Vollzugsformen des Geistes nicht zu. Gelegentlich nutzen Wissenschaftler künstlerische Verfahren, um ihre Arbeit zu beleben und zu inspirieren. Innerhalb des symbolphilosophischen Denkens ist dann von Lebendigkeit die Rede, wenn das, was im Erkenntnisakt geistig strukturiert wird, nicht zur Formel gerinnt und dann in seiner Formelhaftigkeit absolut und bis ins Detail bestimmt ist (vgl. Goodman, 81 f.)¹⁸², sondern lebendige Form ist. Das heißt, die Erkenntnisgestalt – hier kann nicht von Repräsentation oder Kategorie die Rede sein, da beides das Gemeinte nicht trifft – birgt in ihrer Form Eigensinn und Eigenleben, das in sich Sinn erzeugt und nicht nur auf ein außerhalb befindliches Sinngebilde verweist. In ähnlicher Weise spricht auch der Kunstwissenschaftler Horst Bredekamp von der Lebendigkeit der Bilder und vermutet beträchtliche Folgen für die Erkenntnistheorie. Seine Theorie des Bildaktes „zielt auf eine Aufklärung, welche die lebendige Eigenkraft des Bildes als eine Bedingung ihrer selbst erachtet [...] dies bedeutet, jenen Sphärenverlust ungeheuren Ausmaßes zu überwinden, den die Moderne mit ihrer Privilegierung des Subjektes als Erzeuger und Halter der Welt produziert hat“ (Bredekamp 2010, 328). Im Rückgriff auf Heidegger erklärt er die Lebendigkeit des Kunstwerkes unter

181 Gelegentlich lesen sich Lösungsvorschläge zu den Prüfungsaufgaben im Fach Kunst ähnlich rezeptartig, vgl. Stark-Verlag, Abiturprüfungsaufgaben für Schüler (Kunst). Freising 2011.

182 Vor allem in Goodmans Ausführungen zur Metapher wird der lebendige Charakter unbestimmter Schemata im Gegensatz zu geschlossenen Schemata oder Formeln deutlich. Er spricht explizit von der „Sterblichkeit“ (Goodman 2012, 83) der Metapher durch Konvention und Routine. Weitere Ausführungen siehe Kapitel I.5.3.1.

anderem anhand von Dürers Aquarell des Feldhasen. Indem das Motiv eine eigenartige Präsenz entwickle, lebe der Hase förmlich über sich hinaus (ebd. 45). Diese Verlebendigung eines Werkes macht Bredekamp an weiteren Beispielen deutlich. So geht er unter anderem auf die mittelalterliche Tradition ein, Bilder und Plastiken mit Schriften zu versehen, die sich in Ich-Form an den Betrachter wenden (ebd. 79 f.). Im Gegensatz zu Sprechakten bringt der Bildakt Sinn hervor, der nicht letztendlich erschließbar ist; auch das ist für Bredekamp ähnlich wie für Goodman ein Kriterium des Lebendigen. Für den Bildakt gilt Ähnliches wie für das Leben: „Leben als ein mit Eigensinn versehenes Selbst, dem Selbstorganisation, Wachstum, Vermehrung, Zeitbezogenheit und Tod zuzuschreiben sind, kann zwar erkannt, nicht aber erklärt werden, und die Grenzen seines Geltungsbereiches sind porös“ (ebd. 321). Bredekamp schließt daraus, dass Bilder in der Berührung mit dem Betrachter eine Energie freizulegen vermögen, „die den Begriff des Lebens einlöst“ (ebd. 326).

Ein gelungenes Kunstwerk, so könnte man sagen, weist eine für sich und in sich stimmige Ordnung auf, die den immanenten Gesetzen der Formen, Farben und Klänge, oder Worten folgt und diese zugleich beständig infrage stellt und erweitert. In diesem Sinn unterscheidet der Psychologe und Designtheoretiker Rainer Schönhammer zwischen Kunst und Kitsch. Kitsch sei, so Schönhammer, „das, was nicht lebt, weil hier plump und lieblos attraktive Attribute zusammengeschustert sind“ (Schönhammer 2013, 285). Die geplante, berechnende Anwendung als attraktiv bewerteter Gestaltungsaspekte führt noch nicht zum Kunstwerk. Es braucht ein Formgefühl und ein „Gespür für den Gehalt“ (ebd. 285), damit aus einem sinnlichen Gebilde ein mit der Energie des Lebendigen versehenes Werk wird.

Das Material der Kunst bestimmt zum Teil die Regeln dieser Ordnung, indem es die Art und Weise, wie ein geistiger Gehalt in eine materielle Form umgesetzt werden kann, lenkt und begrenzt. Eine dezidierte Untersuchung der vom jeweiligen Material bestimmten Regelhaftigkeiten und Gesetzmäßigkeiten stellte sich Cassirer gewissermaßen als Analyse der „Sprachen der Kunst“ (VüdM, 237) vor. Nelson Goodman sollte dieses Vorhaben, das Cassirer zwar plante, aber nicht mehr realisieren konnte, unter dem gleichen Namen in seiner einflussreichen Kunstphilosophie ausführen. Von ihm war bereits die Rede und auch im Folgenden werden immer wieder Aspekte seiner, auf Cassirers Philosophie basierenden Überlegungen zur Kunst aufgegriffen werden (siehe Kapitel 4.1.1). Goodman gab seiner Untersuchung „Sprachen der Kunst“ den Untertitel „Entwurf einer Symboltheorie“ (vgl. Goodman 1997). In der Einleitung erklärt er, dass es ihm, streng genommen, nicht um Sprache gehe, sondern um eine allgemeine Symboltheorie, die insbesondere nonverbale Ausdruckssysteme in den Blick nehme. Der Titel „Sprachen der Kunst“ sei einzig der Alltagstauglichkeit geschuldet, eigentlich müsste seiner Meinung nach von „Symbolsystemen“ die Rede sein (vgl. ebd. 9). Nelson Goodman argumentiert eng an Cassirers Grundmodell entlang, wenn er Kunst als Symbolsystem mit spezifischen Formen der Bezugnahme verhandelt. Für Goodman machen syntaktische und semantische Dichte sowie syntaktische Fülle den Charakter der Kunst aus (vgl. Goodman 1997, 232). Goodman betont mit dieser Charakterisierung die prinzipielle Unausdeutbarkeit des Werkes und umschreibt mit Hilfe einer bisweilen sehr technisch anmutenden Sprache Dynamiken ästhetischer Prozesse.

Ist von Kunst – und hier dezidiert von *lebendigen Gestalten* der Kunst – die Rede, mögen die Begriffe „Ordnung“ und „Regel“ zunächst irritieren. Ist die Kunst nicht gerade ein Feld menschlicher Betätigung, das durch Zweckfreiheit gekennzeichnet ist und keinen starren Gesetzen folgen muss?

Bei Goodman hat es manchmal tatsächlich den Anschein, als würden Phänomene der Kunst zu linear und, dem pragmatischen Anliegen folgend, zu regelhaft verhandelt. Die lebendige Erkenntnisgestalt, wie sie hier besprochen wird, zeigt sich in diesem Denkraum und Sprachduktus nur peripher, auch wenn inhaltliche Übereinstimmungen bestehen.

Weitaus zugänglicher spricht Günther Regel vom bildnerischen Denken als einem Denken in der „Sprache der Formen und Farben“ (Regel 1986, 115) und betont ebenfalls den lebendigen Charakter künstlerischen Erkennens, wenn er etwa von dem lebendigen Prozess der „materiellen Verkörperung des bildnerischen Erlebnisses“ (ebd. 37) berichtet. Sprache verwirklicht sich für ihn im Medium des Künstlerischen als einem „System komplexer, visuell organisierter Zeichen“ (ebd. 115), das, wie die Begriffssprache auch, einem immanenten Regelwerk folgt. Diese Grammatik lasse sich allerdings nicht in einem universellen Lehrbuch festhalten, so Regel, sondern ergebe sich aus den Gestaltungsprinzipien: „Was die bildnerische Grammatik betrifft, so gibt es sehr wohl Regeln und Prinzipien für das Hervorbringen und Aufnehmen der gestalteten Form, aber diese sind nicht festgeschrieben.“ (ebd. 116) Jede individuell bestimmte Gestaltungskonzeption – man kann diese auch als Bildsprache bezeichnen – folgt einem System von Gestaltungsprinzipien und Verfahren (vgl. ebd. 82), das sich der einzelne Künstler schafft und variabel handhabt.¹⁸³ Indem sich also die Regeln der Gestaltung zwar im individuellen Fall zu einem relativ stabilen Gefüge im Sinn eines persönlichen Stils verbinden, sich aber einer endgültigen Festschreibung entziehen, kann also von einer lebendigen Ordnung die Rede sein.

Gehen wir zurück zu Cassirers Gedankengang, entwickelt sich hier eine Vorstellung von Ordnung und Regel, die diesbezüglich keinen derartigen Widerspruch darstellt. Wie bereits skizziert, versteht Cassirer Kunst als Symbolsystem, das als Sphäre der Form charakterisiert werden kann (vgl. Kapitel 4.2.1). Diese Sphäre der Form folgt eigenen, sinnlich organisierten Ordnungsregeln, die der künstlerischen Intuition zugänglich sind. Das künstlerische Denken taucht in diese Sphäre ein, bewegt sich durch das Feld der „lebendigen Form“ (ebd. 233) und findet in dieser Bewegung zu Ausdrucksformen, die ihrerseits diesen lebendigen Charakter weitertragen. Wir haben es also nicht mit einem statischen Gebilde starrer Gesetzmäßigkeiten zu tun,

183 Günther Regel stellt Gestaltungskonzeptionen diverser Künstler vor und beschreibt anschaulich den Zusammenhang zwischen visueller Bildsprache und spezifischem Weltverhältnis. Ein exemplarischer Auszug: „Matheuers Gestaltungskonzeption ist exakt die formale Entsprechung der aus seinem bildnerischen Weltverhältnis erwachsenden, intuitiv verfolgten, aber durchaus auch verstandesmäßig begründeten Absicht, den Betrachter zum Genießen der Schönheit seiner Bilder, zum interessierten Erkunden des Bedeutungsgehalts der Form und zum Darüberhinaus-Denken zu veranlassen, zum Nach- und Weiterdenken [...] Was sofort auffällt, ist die harmonische, meist geradezu kostbare und zauberhaft-suggestive Farbigekeit sowie eine eigenartige magisch wirkende, betont sachliche und scheinbar lakonisch einfache Darstellung bekannter Dinge, die aber die Sinneserfahrung deutlich übersteigt und darauf verweist, dass hier Unsichtbares in Erfahrung zu bringen sei.“ (Regel 1986, 86)

sondern mit einem System lebendiger Stabilität, denn das Medium der sinnlichen Form ist in seinen Realisationsmomenten nahezu unendlich, ohne beliebig zu sein. „Wenn wir uns auf die Intuition eines großen Kunstwerks einlassen, dann spüren wir keine Trennung zwischen subjektiver und objektiver Welt. Wir befinden uns nicht in unserer übersichtlichen Alltagswirklichkeit, wir befinden uns aber auch nicht in einer ganz und gar individuellen Sphäre. Jenseits dieser beiden Sphären entdecken wir einen neuen Bereich, das Gebiet der plastischen, musikalischen, poetischen Formen; und diese Formen besitzen wirkliche Universalität.“ (VüdM, 224)¹⁸⁴

Die vor allem im Hinblick auf den erweiterten, pluralistischen Kunstbegriff de facto fragwürdige These der Universalität der künstlerischen Formen begründet Cassirer, indem er die „universelle Mitteilbarkeit“ (ebd. 224) des Kunstwerkes anführt. Er geht davon aus, dass ein Kunstwerk, das eine rein subjektiv bestimmte Form hätte, anderen nicht mitteilbar wäre. „Die Fantasie des Künstlers erfindet die Formen nicht willkürlich; sie zeigt uns diese Formen in ihrer wahren Gestalt und macht sie dabei sichtbar und erkennbar.“ (ebd. 224) In deutlicher Nähe zu Platons Ideenreich stellt sich Cassirer ein Reich der reinen Form vor, das dem auf Ausdrucksfunktion basierenden Symbolsystem der Kunst zugänglich ist (vgl. Martin 1973). An dieser Stelle wird Cassirers Kunstbegriff sehr eng und angreifbar. Die Annahme einer ideenweltartigen Sphäre der *wahren*, universale Gültigkeit beanspruchenden Form ist schwer haltbar. Ich werde diesem Gedanken weiter kritisch folgen, wenn es um die Klärung der Ausdrucksfunktion geht. Zudem wird an späterer Stelle versucht, aus einer leibphänomenologischen Perspektive jene „Sphäre der Form“ zu finden und ihren universalen Anspruch zu hinterfragen.

Zunächst bleibt der Aspekt, ein Kunstwerk beruhe auf einer elaborierten, ihre Ordnungsform woraus auch immer generierenden Formensprache, nachvollziehbar. Weiter bleibt zu beachten, dass Vorgaben durch äußere Bedingungen, wie etwa die Einbindung in eine bestimmte Stilrichtung oder Gattung die Regeln, die einem Kunstwerk zugrunde liegen, prägen, ohne es endgültig zu bestimmen: „Im Letzten aber gibt sich ein autonomes Kunstwerk seine Regel selbst, so dass wir es mit nicht-fertigen, sondern sich-erzeugenden und sich in dieser Erzeugung behauptenden und bewährenden Regel zu tun haben“ (Kreis 2010, 134). Indem jedes Kunstwerk seine eigenen Gesetze erst hervorbringen muss, kann die Kunstgeschichte als beständige Thematisierung inhaltlicher und formaler Traditionen und als ebenso beständiger Bruch mit selbigen gelesen werden; darin liegt der Entwicklungsmotor der Kunst.¹⁸⁵

184 Auch bei Kant ist von universalen Gesetzmäßigkeiten der Kunst die Rede, wobei diese als allgemeine, parallel zu den Gesetzmäßigkeiten der Natur liegende Prinzipien zu verstehen sind. Vgl. KdU 240 f.

185 Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Pierre Bourdieu stellt das Prinzip der Avantgarde, das auf einem Changieren zwischen Assimilation und Abgrenzung beruht, detailliert dar, indem er die Regeln der Kunst zur Zeit der französischen Salons am Ende des 19. Jahrhunderts unter die Lupe nimmt (vgl. dazu Magerski 2011, 82 f.) Dazu auch Bourdieu: Die Regeln der Kunst, 2001.

4.3.2 Panofskys Begriff der symbolischen Form

Eine sehr ausführliche, erhellende Auslegung von Cassirers philosophischer Grundfigur findet sich im kunstwissenschaftlichen Ansatz von Erwin Panofsky. Mit dem noch heute gängigen Modell der Ikonologie übertrug Erwin Panofsky Cassirers philosophisches Modell der symbolischen Formen auf die Kunst. Kunstwerke können demnach als Dokumente oder Symptome der geistigen Prinzipien einer Zeit und Kultur gesehen werden. Panofsky geht davon aus, dass auch die individuelle Ausdrucksform – etwa die eigenwillige Schraffurtechnik Michelangelos – letztlich auf einer zeit- und kulturspezifischen Grundhaltung basiert und verwendet hierfür Cassirers Begriff des Symbolischen: „Die Entdeckung und die Interpretation dieser ‚symbolischen‘ Werte (die dem Künstler selber häufig unbekannt sind und die sogar entschieden von dem abweichen können, was er bewusst auszudrücken suchte) ist der Gegenstand dessen, was wir, im Gegensatz zur Ikonografie, Ikonologie nennen können“ (Panofsky 1975, 41). Während die Ikonografie der konkreten Deutung der im Bild verwendeten Zeichen dient, fragt die Ikonologie nach den Zusammenhängen, in welchen ein Kunstwerk zu verorten ist. Panofsky schlägt drei Analyseschritte vor: die vor-ikonografische Beschreibung, die ikonografische Analyse und die ikonologische Interpretation. Der erste Schritt basiert auf praktischer Erfahrung, der zweite auf kunstgeschichtlichem Wissen und der dritte auf einer interdisziplinären, synthetisierenden Deutung. Im letzten Schritt werden die dem Kunstwerk zugrunde liegenden nationalen, epochalen, religiösen oder philosophischen Prinzipien erörtert (vgl. Hahne 2006, 40 f.).

In dem Aufsatz „Die Perspektive als symbolische Form“ untersucht Erwin Panofsky exemplarisch den Zusammenhang zwischen Darstellungsform, Wahrnehmung und Zeitgeist anhand der Raumdarstellung in der Renaissance. Er erkennt in den Darstellungsprinzipien der Zentralperspektive eine weitreichende Abstraktion vom tatsächlichen Seheindruck; diese vermag wohl einen konstruierten, nicht aber einen erlebten Raum wiederzugeben. Der Mensch erblickt die Welt durch zwei Augen, die permanent in Bewegung sind; die Zentralperspektive basiert hingegen auf einem statischen Augenpunkt. Auch der ebene Schnitt durch die Sehpyramide, der dem zentralperspektivisch konstruierten Bild zugrunde liegt, entspricht nicht dem Netzhautbild der optischen Wahrnehmung, da bei diesem stets Verzerrungen zu den Rändern des Sehfeldes hin auftauchen. Kurzum, wir haben es mit einer Betrachtungsweise des Raumes zu tun, die dem schematisierenden Denken der Mathematik geschuldet ist. „Denn die Struktur eines unendlichen, stetigen und homogenen, kurz rein mathematischen Raumes ist derjenigen der psychophysiologischen geradezu entgegengesetzt.“ (Panofsky 1992, 99)

Eine aktuelle Thematisierung der Gegenstandskonstitution im Wahrnehmungsakt, die sich mit Panofskys Annahmen zum Sehen teilweise deckt, findet sich unter anderem bei dem Kunstwissenschaftler Hans Dieter Huber. Er untersucht Zeichnungen im Zusammenhang mit Wahrnehmungsakten und kommt dabei zu dem Ergebnis: „Wir müssen Wahrnehmung von der anderen Seite her begreifen, nämlich von der motorischen Bewegung.“ Wahrnehmen bedeutet nicht, dass wir im Kopf eine statische Projektion des Erblickten produ-

zieren. Vielmehr sind Wahrnehmungsakte als bewegte Szenen zu verstehen. Wenn wir uns ein Bild machen, müssen wir das, was wir uns prozesshaft und mit motorischer Bewegung gekoppelt erschließen, in einen Moment zusammenfassen. „Die Zeichnung isoliert das Sichtbare aus der Mannigfaltigkeit der Welt und stellt es still“.¹⁸⁶ Dazu müssen wir uns zwangsläufig für eine Sichtweise entscheiden. Eine konstruierte, funktionelle Struktur wird also über alles Wahrnehmbare gelegt und verleiht dadurch den Dingen und dem Raum als solchem dadurch eine spezifische Gestalt. Panofsky erkannte in der Zentralperspektive eine derartige Struktur.

Diese Form entspricht dem Zeitgeist der Renaissance und verkörpert eben jenes spezifische neuzeitliche Raum- und Weltgefühl, das den Menschen nicht zuletzt mit der Entwicklung der Naturwissenschaften in eine Distanz zur Welt und zu seinem Erleben setzte. Panofsky folgert, dass die sphäroide Sehwelt – also jene Wahrnehmung, die dem physiologischen Sehen und damit dem subjektiven Seheindruck entspricht – zunächst durch die planperspektivische Raumdarstellung überlagert war und in der Moderne erst wieder neu erobert werden musste. Für Panofsky bestätigt die Entwicklung der zentralperspektivischen Darstellung nicht nur eine neue Weltsicht; jene neue Art des Darstellens transportiert eine neue Art des Denkens und Wahrnehmens. Da sich also für Panofsky in der Art der Raumdarstellung ein Weltgefühl offenbart, das einer Stilepoche zugrunde liegt, und da die Form der Perspektive die Wahrnehmung und die Beziehung auf die Welt beeinflusst, wendet er in diesem Zusammenhang Cassirers Begriff der symbolischen Form an. Thematisch finden sich Parallelen zu Cassirers Betrachtungen zu Mythos und Wissenschaft. In den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Kunst zeigen sich – so könnte man schließen – unterschiedliche kulturell geformte Weltversionen, die Bezugsformen zur Wirklichkeit hervorbringen. In Panofskys Aufsätzen findet sich eine wertvolle Binnendifferenzierung, die Cassirers verallgemeinerndem Ansatz fehlt, da dieser ganz allgemein von Kunst als symbolischer Form spricht.¹⁸⁷

186 Dieses, sowie das vorangestellte Zitat sind einem Vortrag entnommen. <http://www.zeichnen-als-erkenntnis.eu>.

187 Im Detail können und werden Panofskys Aussagen sowie die von ihm entwickelte Methodik infrage gestellt. Panofsky entwickelte seine Überlegungen vorwiegend an der Kunst der Renaissance. Deshalb ist sein Ansatz nur bedingt auf modernere, vor allem gegenstandslose Kunst anwendbar. Max Imdahl kritisiert unter anderem, Panofsky habe den formalen Gehalt und den Charakter des Bildhaften zu wenig beachtet und dem wiedererkennenden Sehen zu viel Gewicht verliehen (vgl. Imdahl 1996a, 89). Eine differenzierte Erörterung kann hier nicht erfolgen. Der Grundgedanke, der von Panofsky in Anlehnung an Cassirer entwickelt und anhand diverser Beispiele anschaulich dargestellt wurde, kann bei aller Kritik auch heute noch Geltung beanspruchen (vgl. Babu 2005).

4.3.3 Kunst als Sprache intuitiver Symbole

Wenn Cassirer Kunst als Sprache der intuitiven Symbole auffasst (vgl. VüdM, 237 f.), dann lässt sich aus dieser Aussage einerseits ein weiteres Charakteristikum der Kunst ableiten – ihre Bindung an die Intuition¹⁸⁸ –, andererseits wird eine Kernthese in Bezug auf die Funktionen des Geistes formuliert. Aus der Annahme von der Sprachgebundenheit des Denkens macht Cassirer eine „These von der Ausdrucksgebundenheit alles Geistigen“ (Kreis 2010, 116) und bezieht die Kunst als eigene Sprache mit ein. Um diese These fundieren zu können, entwirft Cassirer seine Philosophie der symbolischen Formen, erweitert damit die Denkfunktionen über den bis dahin üblichen Bereich der Sprache hinaus und stellt an die Stelle des „Verstandes“ den viel weiter gefassten Begriff des „Geistes“. Der menschliche Geist agiert in diversen Ausdruckssystemen, erlangt von diesen seine Form und formt sie zugleich. Ist von *Sprachen der Kunst* die Rede, dann ist generell das symbolische Kommunikationspotenzial gemeint und nicht Sprache in einem engen Sinn. Das Feld der Kunst spannt ein Symbolsystem auf, das dem Denken, oder, der Begrifflichkeit Cassirers präziser folgend, dem Geist¹⁸⁹, ganz eigenes, nicht begriffliches Ausdrucksmaterial zur Verfügung stellt.

Cassirer geht davon aus, dass Kunstwerke – Lyrik, Musik und Werke der bildenden Kunst gleichermaßen – Inhalte zum Ausdruck bringen, die nicht eins zu eins in sprachliche Gedanken umsetzbar sind, da sie Sinn und Bedeutung durch andere Ordnungsregeln erhalten. Eine Liedzeile beispielsweise gibt nicht etwa den Inhalt der Textzeile wieder, sondern transportiert daneben weitere Aussagen über ihre spezifische Form, die sich beispielsweise als Gefühlswerte vermitteln. „In der Sprache der Dichtung ist nichts mehr bloß abstrakter Begriffsausdruck, sondern jedes Wort hat hier zugleich seinen eigenen Klang- und Gefühlswert. Es geht nicht nur in der allgemeinen Leistung der Repräsentation eines bestimmten Bedeutungsgehaltes auf, sondern besitzt daneben [...] einen eigenen Sinn.“ (Cassirer zit. nach Kreis 2010, 132) In der künstlerischen Ausdrucksgestalt sind Inhalt und Form so eng miteinander verwoben, dass wechselseitig das eine durch das andere bestimmt wird. Die Bedeutung des symbolischen Gebildes ist also nicht per abstrakter Zuweisung an die jeweilige Form gebunden, wie das bei Begriffen der Fall ist. Die Passung zwischen intendiertem Gehalt und sinnlicher Form, die sich später etwa als *Klang- oder Gefühlswert* zeigt, wird von der künstlerischen Intuition gefunden. Cassirer nennt diese Passung „symbolische Prägnanz“ (PSF III, 232 ff.) – Goodman spricht diesbezüglich von „semantischer Dichte“ – und versteht darunter die Art, „in der ein Wahrneh-

188 Der Begriff „Intuition“ wird im weiteren Verlauf geklärt. Exemplarisch kann an dieser Stelle auf eine Veröffentlichung zur Relation zwischen Intuition und Ratio von Matthias Bunge hingewiesen werden. Bunge: Zwischen Intuition und Ratio. Pole des Bildnerischen Denkens bei Kandinsky, Klee und Beuys. 1996.

189 Denken und Geist gehen in Cassirers Terminologie nicht ganz ineinander über. Die Vollzugsformen des Geistes gehen über das Denken in einem allgemeinen Verständnis hinaus (vgl. Kreis 2010, 142 f.).

mungserlebnis, als sinnliches Erlebnis, zugleich einen bestimmten nicht-anschaulichen Sinn in sich fasst und ihn zur unmittelbaren konkreten Darstellung bringt“ (ebd. 235). Zu bedenken ist, dass sich symbolische Prägnanz nur innerhalb des Sinngefüges einer symbolischen Form ausbilden und wahrnehmen lässt, denn es bedarf sowohl spezifischer gestaltbildender als auch gestaltwahrnehmender Fähigkeiten. Um also eine symbolische Prägnanz erfassen zu können, bedarf es einer „prägnanten Wahrnehmung“ (Cassirer PSF III, 280). Kennzeichen der prägnanten Wahrnehmung ist es, dass ihr der Gegenstand in „seiner Erscheinungsweise leibhaft gegenwärtig“ (ebd. 280) ist und zwar in Form eines „Simultanbildes“ (ebd. 281). Nicht die formelhafte, sich an Indizien entlang hangelnde Analyse eines Kunstwerkes, wie etwa Freuds Deutung der „Anna-selbtritt“ ist gemeint (vgl. Kapitel 4.2.3), sondern eine Wahrnehmungsform, die das In-Erscheinung-Treten einer vieldeutigen, weil viele Aspekte zugleich realisierenden Gestalt zulässt. Cassirer spricht von einer dynamischen Ruhe (ebd. 229) oder Kontemplation, die im Akt der Formschöpfung aus der dinglichen Welt hinaus und in die Welt der Form hineinführt. Sowohl für die Werkentstehung als auch für die Werkbetrachtung ist das ästhetische Gefühl maßgeblich. Das Medium der sinnlichen Form ist, wie zuvor ausführlich begründet, einem formelhaft buchstabierenden, analysierenden Denken nicht zugänglich. In einer aktualisierten Variante führte dies auch Ursula Brandstätter aus (vgl. Brandstätter 2012, 36 f.). Um die vielfältigen, nicht selten auch widersprüchlichen Aspekte zu einer bedeutsamen und zugleich beweglichen Gestalt fassen zu können, bedarf es der Intuition, die in Cassirers Sinn eben nicht als unbestimmtes Gefühl, sondern als spezifischer Wahrnehmungs- und Artikulationsmodus zu verstehen ist. In der künstlerischen Intuition finden die belebende Kraft der Personifikation, die Erfindungskraft und die Kraft, der sinnlichen Form „Struktur, Gleichgewicht und Ordnung“ (VüdM, 237) zu verleihen, zueinander. Mit Belebung ist auch gemeint, dass das ästhetische Ausdruckserleben dicht an den lebendigen Kern der Dinge führt, indem Kunst ihrem Gegenstand „Innerlichkeit und persönliche Gestalt“ (ebd. 236) verleiht, ihn kurz personifiziert. Erfindungskraft und Kraft zur Formgebung sind nicht als technisches Können zu verstehen, das etwa den Dichter dazu befähigt, seinen intuitiven Ideen Form zu geben, sondern als spezifische Form der Fantasie und Wahrnehmung, kurz als intuitive Artikulationsform im Medium der Form (vgl. ebd. 239).¹⁹⁰

Das ästhetische Gefühl darf dabei nicht als passive Empfänglichkeit etwa eines Malers für Farbe missverstanden werden, gemeint ist vielmehr die Fähigkeit des Künstlers, dem sinnlichen Material ein „dynamisches Formenleben“ (ebd. 246) zu entlocken. Das ästhetische Gefühl basiert sowohl auf Empfindung als auch auf Akten des Urteilens und der Besinnung (vgl. ebd. 249). An anderer Stelle war bereits von exakter Fantasie die Rede (vgl. Kapitel 3.4.1). Als Bestandteil der Intuition beschreibt die exakte Fantasie das Vermögen, Form so zu gestalten, dass sich Prägnanz ergibt. Nicht etwa die Beteiligung von Gefühlen am Erkenntnisakt macht den eigentümlichen Charakter der künstlerischen Erkenntnis aus, denn das dürfte, wie später unter

190 Das sensible Verhältnis zwischen handwerklichem Können und Kunstfertigkeit wird gesondert untersucht. Vgl. Kapitel I.6.5.2.

anderem mit dem Verweis auf neurowissenschaftliche Untersuchungen darzustellen sein wird, bei jeder Form von Erkenntnis der Fall sein (vgl. Kapitel 6.4.2). Bei der Bildung der symbolischen Ausdrucksgebilde aber spielen die Gefühle eine herausragende Rolle. Die Annahme, exakte Fantasie und künstlerische Intuition öffneten erst die Türen zum Feld der Kunst, kann als spezifisches Charakteristikum künstlerischer Erkenntnis gelten. Während andere Darstellungsformen auf eine möglichst objektivierte, das Subjekt ausblendende Strukturierungsmethode abzielen, ist der Künstler als Gestaltgeber immer auch ein Formsuchender. Bei dieser Formsuche ist das ästhetische Gefühl maßgeblich beteiligt.

Fasst man diese Aspekte zusammen, so zeichnet Cassirer ein Bild der Intuition, das alles andere als gefühlsduselige Beliebigkeit meint. Er sieht in der Intuition eine Form der „Rationalität der Form“ (ebd. 257) am Werk, die über die alltägliche Rationalität der Dinge und deren kausale Gesetzmäßigkeiten hinausgeht. In ähnlicher Weise wird Merleau-Ponty von einem „Logos der ästhetischen Welt sprechen“ (siehe Kapitel 6.3.3). Die Rationalität der Form ist auf die „bewegliche Ordnung“ der Dinge gerichtet, trägt das Lebendige in sich und offenbart dieses in einer gelungenen prägnanten Ausdrucksgestalt.

Betrachtet man in diesem Sinn Kunst als symbolische Form, ergibt sich ein Verständnis von Intuition, die als das Verknüpfungsgeschehen zwischen sinnlichem Zeichen und intendierter Bedeutung strukturierende Energie und Aktivitätsform zu fassen ist. Wir haben es also buchstäblich mit „Energien des Bildens“ (Woldt 2012, 121) zu tun, die in engster Verknüpfung von Gefühl und Denken, von Emotion und Kognition fungieren. Auch dieser Aspekt soll sukzessive weiterentwickelt werden.

Den intuitiven Charakter der Symbole leitet Cassirer aus seinen differenzierten Beobachtungen zu der symbolischen Form des Mythos ab, die er als Urquelle der Kunst verhandelt. „Der Geist des Mythenbilders ist der Urtyp; und der Geist des Dichters [...] ist noch immer wesentlich mythenbildend“ (VüdM, 121), zitiert Cassirer in seinem „Versuch über den Menschen“ Plato und beschreibt damit die enge Verwandtschaft von Mythos und Kunst. Um den Begriff der Intuition weiter klären zu können, soll diesem Gedankenstrang zunächst weiter gefolgt werden, auch wenn hier das immanente Kunstverständnis durch die Fokussierung auf die Ausdrucksfunktion durchaus begrenzt ist. Eine kritische Stellungnahme soll im Anschluss formuliert werden.

4.3.4 Poiesis als gestaltgebende Kraft des Mythos und der Kunst

Im mythischen Einheitsraum?

Im Schaffen von Mythen, als Sprachbildern, die der Erklärung von Wirklichkeit dienen, sieht Cassirer den Beginn der Kunst. Beide, Mythos und Kunst, schaffen als selbstständige Gestaltungsweise des Bewusstseins ein Zwischenreich der Symbole, das zwischen Ich und Welt in besonderer Dichte vermittelt. Dies ist eine Gemeinsamkeit. Während der Mythos allerdings immer in einem religiösen Kontext verortet ist und daher auf dem Prinzip des Glaubens fußt (VüdM, 121), wurzelt die Kunst zwar dort, hat sich aber schon lange vom Sakralen getrennt.

Interessante, Cassirers Gedanken vertiefende Ausführungen zur Verbindung zwischen Kunst und Mythos finden sich bei Ernesto Grassi. In seinem Werk „Kunst und Mythos“ – erstmals 1957 veröffentlicht – sucht der Philosoph nach Denkstrukturen der Kunst, die in einer anderen Form der Rationalität wurzeln. „Wir wissen aber, dass sie, [*die Kunst*, AMS] ursprünglich im Gebiet des Ewigen, des Unvergänglichen, des uns ständig Angehenden, ‚Spannenden‘ beheimatet war. Und trotzdem ist uns dies nicht mehr gegenwärtig, da Kunst und Religion unterschiedliche Wege gegangen sind. Es gab allerdings – wie wir wissen [...] – Zeiten, in denen Kunst unabtrennbar von der sakralen, mythischen, religiösen Haltung und Handlung war.“ (Grassi 1957, 77) Mit der Renaissance, spätestens aber mit dem autonomen Künstler des Barock, der auf einem freien Kunstmarkt auch nicht-kirchliche Auftraggeber fand, wurde die Symbiose von Kunst und Religion aufgelöst. Künstler konnten sich nun anderen Aufgaben zuwenden, etwa der Landschafts- oder Stillebenmalerei¹⁹¹ und mussten nicht mehr mythisch-religiöse Weltbilder transportieren. Aus einem neuen, säkularen Zeitgeist heraus änderte sich sowohl die Bedürfnislage der Künstler als auch die der Rezipienten.¹⁹² Greift man Panofskys Gedanken zur Perspektive als symbolische Form auf und setzt diese zu Grassis Ausführungen in Beziehung, so kann die Loslösung der Kunst vom Mythos als die Erschließung eines neuen Raumes interpretiert werden. Mit der Vermessung der Welt begann eine Entmythologisierung, denn der heilige Raum des Mythos, der sich unter anderem im mittelalterlichen Goldgrund zeigt, ist kein quantitativ, sondern „rein qualitativ bestimmbarer Ort“ (Grassi 1957, 84). Für Panofsky ermöglicht erst der zentralperspektivische Raum die Objektivierung des Subjektiven, denn durch die systematische Raumkonstruktion wird der individuelle Seindruck rationalisiert und greifbar gemacht. Damit wurde der Zugang zu einer, in einem modernen Sinn „unendlichen Erfahrungswelt“ (Panofsky 1992, 123) gelegt. Grassi nennt dies den „Einbruch der Subjektivität“ (Grassi 1957, 104). Metaphorisch ausgedrückt, könnte man rückschließen, hier wiederhole sich die alte Geschichte von der Schlange, dem Apfel und dem Baum der Erkenntnis: Der Mensch fällt aus seiner ursprünglichen Einheit, um sich als Individuum finden und definieren zu können. Er ist fortan nicht mehr in einen ewigen transzendentalen Einheitsraum eingebunden, sondern befindet sich in einem konkret vermessbaren, zeitlich strukturierten Raum, in dem er sich als Individuum verorten muss. Der Ausbruch aus der gemeinsamen Ordnung machte Kunst nötig und möglich, denn jetzt hatte der Mensch die Aufgabe, sich selbst eine Ordnung zu schaffen. Aus ähnlichen Beweggründen änderte sich auch das Verständnis von Religion und entwickelte eigene, von ursprünglich mythischen Zusammenhängen differenziert zu betrachtende Strukturen.¹⁹³

191 Das Stilleben kann als Übergangsform betrachtet werden. Hier werden profane Inhalte mit religiösem Hintergrund dargestellt. So fungiert beispielsweise die Zitrone u. a. als Sinnbild des Leidens Christi. Vgl. Schneider 2003, 17 f.

192 Diese stark vereinfachte Darstellung ist der Komplexitätsreduzierung geschuldet. Damit soll nicht gesagt sein, Kunst sei heute nur noch profan oder sei dies zur Zeit des Barock gewesen. Die Rolle des Sakralen in der Kunst kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu: Henke, Spalinger, Zürcher 2012.

193 In seinem Spätwerk „Versuch über den Menschen“ werden Religion und Mythos von Cassirer gesondert verhandelt.

In diesem Kontext ist verständlich, dass Hans Belting in seiner bekannten Studie „Bild und Kult“ den Anfang der Kunst in die Renaissance verlagert (vgl. Belting 1990).¹⁹⁴

Wenn man Vergleichsmomente zwischen Kunst und Mythos darstellt, darf man nicht darauf verzichten, in aller Klarheit auch auf Unterschiede hinzuweisen. Auch wenn man angesichts mancher Interpretation gelegentlich den Eindruck gewinnt, man habe es im Kontext von Kunst mit neuen, erhabenen Mythen zu tun, bleibt festzuhalten, dass Kunst keine Ersatzreligion ist, der man kritiklos und „kunstgläubig“ (Ullrich 2003, 19) gegenüberzutreten hat. Wir haben es im Feld der Kunst nicht mit unhintergehbaren Heilsbotschaften zu tun (dies wäre überdies bei genauem Hinsehen auch im Mythos nicht der Fall), sondern mit menschlichen Ausdrucksgebilden, die gelegentlich auch existenzielle Themen aufgreifen und uns darin auch auf eine existenzielle Weise ansprechen können. Universelle Welterklärungsformeln,¹⁹⁵ wie sie Mythen in früheren Zeiten bereit hielten, dürfen wir heute nicht mehr erwarten, erst recht nicht von einer Kunst, die sich spätestens mit der Moderne der Pluralität der Sichtweisen verschrieben hat. Im besten Sinn kann Kunst dabei helfen, „individuelle Mythologien“ (Szeemann 1985) zu verfassen, und damit der existenziellen Selbstvergewisserung dienen. Universale Gültigkeit sowie der Anspruch auf kritiklose Bewunderung leiten sich daraus nicht ab. Es ist die Aufgabe einer hier nicht zu leistenden Kritik, das System *Kunst* in den Blick zu nehmen und in diesem Zusammenhang etwa die Mechanismen des Kunstmarktes zu entlarven (vgl. Luhmann 1997, 229 f.) und überhöhte (Selbst-)Ansprüche zu relativieren.

Kunst kann also als Gestaltungsform der Wirklichkeit verstanden werden, die aufgrund der gemeinsamen Wurzel Parallelen, aber auch Unterschiede zum Mythos aufweist. Eine weitere Ausarbeitung der Unterschiede dient dem Zweck dieser Studie nicht und wurde an anderer Stelle geleistet.¹⁹⁶ Eine elementare Unterscheidung liegt in der Ausrichtung beider symbolischer Formen. Während der Mythos eine letzte allumfassende Einheit anstrebt, ist die Hervorbringung individueller Weltansichten geradezu ein Definitionsmerkmal von Kunst. Die mythische Weltansicht sucht die Kontaktaufnahme mit *dem Heiligen* und transzendiert das Profane, indem alles in einen übergeordneten, zeitlosen Kontext eingepasst wird. Dies kann auf Kunst keineswegs pauschal übertragen werden, auch wenn es Künstler gibt, die sich auf die Suche nach dem Transzendenten begeben.¹⁹⁷ „Kunst ist also einer der menschlich-individuellen Entwürfe, die anstelle der ewig gültigen Anweisungen darauf abzielen, den vielfältigen Erscheinungen in einem neuen schimmernden Bereich Einheit und Gestalt zu verleihen.“ (Grassi 1957, 97)

194 Auf die im Rahmen einer kunstgeschichtlichen Untersuchung notwendige Differenzierung kann an dieser Stelle verzichtet werden, da es mir um die exemplarische Darstellung des Zusammenhangs zwischen Darstellungsform und Bewusstsein aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive geht.

195 Der Begriff „Welterklärungsformel“ ist im Zusammenhang mit dem Mythos nicht negativ gemeint. Der Stellenwert kollektiver Vorstellungen wird an keiner Stelle infrage gestellt.

196 Vgl. Belting 1990 und Grassi 1957, 77 f.

197 Über das Sublime und Transzendente beispielsweise in der Kunst von Barnett Newman oder Mark Rothko wurde bereits viel geschrieben. Vgl. Bächtli 1996, 260 f.

Individuelle schöpferische Räume

Die Poiesis, verstanden als die Kraft der schöpferischen Hervorbringung, wird aus ihrer Aufgabe, ein einheitliches universales Bild zu gestalten, gelöst und zur individuellen Kraft formiert. Der wirklichkeitsstrukturierende Charakter – die Aufgabe, das Chaos zu bezwingen – bleibt ihr erhalten; er wird nur umgelenkt, da der Mensch in der Neuzeit sich nicht mehr als Teil eines Ganzen, das nicht zu hinterfragen ist, versteht. Kunst kann also als dasjenige Medium verstanden werden, das der schöpferischen Kraft des Menschen, Welt hervorzubringen, ein Feld der individuellen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anbietet: „In dem Augenblick, da Kunst nicht mehr Darstellung der einen und ewigen, unabänderlichen mythischen Wirklichkeit ist, sondern zur Darstellung menschlicher Möglichkeiten wird, erfordert künstlerisches Gestalten auch eine Entscheidung“ (Navratil 1997, 130).¹⁹⁸

Mit dem Begriff der Poiesis ist dabei eine universale, die Kunstgattungen übergreifende Fähigkeit gemeint. Während landläufig Poetik oft mit Dichtung gleichgesetzt wird, geht der hier bemühte Begriff auf ein erweitertes, von Aristoteles grundgelegtes Verständnis zurück. Von dem Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß wird Poiesis als „*poietisches Können*“ verstanden, „als die ästhetische Grunderfahrung, dass der Mensch sein allgemeines Bedürfnis, *in der Welt heimisch und zu Hause zu sein*, durch das Hervorbringen von Kunst befriedigen kann, indem er *der Außenwelt ihre spröde Fremdheit* nimmt, sie zu seinem eigenen Werk macht und in dieser Tätigkeit ein Wissen erlangt, das sich sowohl von der begrifflichen Erkenntnis der Wissenschaft als auch von der zweckgebundenen Praxis des sich reproduzierenden Handwerks unterscheidet“ (Jauß 1996, 22). Diesem Verständnis schließe ich mich an.

Aus psychoanalytischer Sicht braucht der Mensch Mythos und Kunst, um seine Triebhaftigkeit in geregelte Bahnen zu leiten (vgl. Navratil 1997, 129). Für Grassi und Cassirer geht die ordnungsstiftende Kraft über die Triebsublimierung hinaus. Sie ist ein Grundprinzip des Geistigen, das stets dann aktiviert wird, „wenn der Mensch in den Ordnungen und Gestaltungen einer Stufe der Wirklichkeit nicht mehr aufgeht“ (Grassi 1957, 107). Hegel erkannte den Motor für den Fortschritt des Geistes in der Freiheit, auf welche der Geist ausgerichtet ist: „Wie die Substanz der Materie die Schwere ist, so, müssen wir sagen, ist die Substanz, das Wesen des Geistes die Freiheit“ (Hegel 1961, 58). Um zur Freiheit zu kommen, bedarf es der Distanz schaffenden symbolischen Repräsentationen. In der Fähigkeit zur Symbolbildung kann Cassirer also nicht nur das genuin Menschliche entdecken, sondern auch – und das ist genau genommen ein Moment des Erstgenannten – die Ausrichtung des Menschen im Dasein. Der Mensch hat nicht nur die Fähigkeit, sich ein Weltbild zu schaffen, er ist darauf angewiesen, um überhaupt eine Welt zu haben. Pädagogisch gewendet, ergeben sich aus diesem Gedanken sowohl Chancen als auch Pflichten. Der Pädagoge Alfred Petzelt stellte die Aufgabe, fra-

198 Vgl. Kapitel I.3.5.2.

gend einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, in das Zentrum aller Bildungsbemühung (vgl. Petzelt 1957, 76 f.). „Leben ist nicht atmen; leben ist handeln, d. h. von unseren Organen, Sinnen, Fähigkeiten, von allen unseren Bestandteilen“ – und man möchte in diesem Zusammenhang die Erkenntnisfähigkeit besonders betonen – „Gebrauch zu machen. Sie geben uns das Gefühl, dass wir existieren. Nicht wer am ältesten wird, hat am längsten gelebt, sondern wer am stärksten erlebt hat.“ (Rousseau 1993, 15) Hier deutet sich ein Bildungsverständnis an, das den Lernenden instand setzen möchte, seine genuin menschlichen Potenziale als Verpflichtung zu sehen. Die Fähigkeit zur Reflexion und Perspektivenübernahme wäre nicht nur eine beliebige Möglichkeit, die man nutzen oder auch schlummern lassen kann, sondern ein an uns qua Menschsein gegebener Auftrag.

Da nun die materielle Welt und der Geist des Menschen nie erschöpfend ineinander aufgehen können, wird ein fortwährender Kreislauf der Symbolbildung aufrechterhalten. Jede Vorstellung trifft auf die Widerständigkeit und Widersprüchlichkeit der Materie und treibt das schöpferische Denken erneut voran. In der Stilgeschichte manifestiert sich dieser Prozess anschaulich an den Umbruchstellen zwischen den Epochen (vgl. Gombrich 1950/2002). Jedes Weltbild gerät irgendwann ins Wanken und fordert zur Stabilisierung auf, wird der veränderten Situation angepasst, um bald aufs Neue aus der Stabilität geworfen zu werden. Man kann von einer andauernden Krise des Vorhandenen sprechen, die in der Destabilisierung fruchtbare Momente erzeugt. Das Vertraute wird immer wieder zum Fremden und fordert die Poiesis auf, ihre gestaltende Arbeit zu tun und die Welt „durch menschliche Entwürfe einzufangen, zu begrenzen und in ihrem Fließen und ständigen Zerrinnen aufzuhalten“ (Grassi 1957, 11).

Diese Betrachtungsweise der Poiesis als unumgängliche Elementarkraft des Menschen lässt sich auf unterschiedliche Ebenen projizieren. Aus einer psychologischen Perspektive betrachtet, vermag die menschliche Psyche durch ein erhöhtes Ausdrucksbedürfnis, das sich nicht selten mit einem deutlichen Hang zum Ornamentalen äußert, mittels der Poiesis einen aus dem Lot geratenen inneren Zustand auszugleichen. Adolf Wölfli's Bilder sind in diesem Zusammenhang besonders aussagekräftig. Die überbordenden und dennoch klar organisierten Gestaltungen dienen der Restrukturierung des Ichs, das durch eine Psychose destabilisiert wurde (vgl. Kraft 1998, 105). Die Kognitionswissenschaften sprechen von der Entwicklung als einem Geschehen, das sich zwischen Assimilation und Akkommodation aufspannt. Und aus der Sicht einer Philosophie des Geistes agiert sich das beständige Entwerfen und Hinterfragen der Welt in einer poetischen Gestaltsuche aus. An späterer Stelle wird das fruchtbare Verhältnis zwischen „Stabilitätszumutung“ und „Veränderungsbedrohung“ (vgl. Mollenhauer 1998, 158) aus pädagogischer Perspektive genauer in den Blick zu nehmen sein (siehe II.4.3).

4.3.5 Das Prinzip der Präsenz



Abbildung 21: Constantin Brancusi: Vogel im Raum, 1927

In der Arbeit von Brancusi begegnet uns in dieser Version eine schlichte, ungegenständliche Bronzeplastik auf einem Steinsockel, bei der wir, ohne den Titel gelesen zu haben, kaum auf einen Vogel kämen. Die Gestalt weist senkrecht in den Raum und vermittelt eine deutliche Aufwärtsbewegung. Der nach rechts gewandte Schwung im oberen Bereich wird unten auf der Gegenseite ausgeglichen. Die Gestalt hält ein labiles Gleichgewicht, indem sie dynamisch um eine vertikale Achse herum gleitet. Die Oberfläche ist absolut gespannt, der tastende Blick nimmt eine Bewegung auf, die durch die Zäsur im Drehmoment zwischen den beiden Gliedern der Plastik weniger unterbrochen denn sanft weitergeleitet wird. Die Gerichtetheit und die spürbare Komprimiertheit der Figur vermitteln eine ruhig bestimmte Spannung. Der im Verhältnis zur Figur kleine Sockel hat eine zylindrische Form und ist aus rauem Stein. Der sinnliche Gegensatz der Formen und Materialien – stumpf, schwer, rau versus glatt, glänzend, spiegelnd – betont die Eleganz der Plastik. Man kann dieses Werk als Sinnbild des Gleitens und aufwärtsstrebenden Fliegens deuten. Die glatte, spiegelnde Bronze legt ein Eins-werden mit dem Umraum nahe. Der Titel weckt vielleicht Assoziationen zu einem zielstrebig, elegant ansteigendem Adler ...

Dasein statt Stellvertretung

Mythos und Kunst bringen präsentative Symbole hervor und unterscheiden sich darin deutlich von begrifflichen oder schematischen Formen der Welterschließung. So wie auch die Mythen nicht als Allegorien, als Gestalten, die *für* etwas stehen, verstanden werden dürfen, so fallen auch im Kunstwerk Zeichen und Bezeichnetes zusammen. „Die eigentliche Erkenntnisform der Kunst bezeichnet demnach die Präsentation, nicht die Repräsentation: Exemplifikationen verbinden auf ihre Weise die Struktur der Wahrnehmung mit dem Symbolischen und verknüpfen somit das Zeigen und Aisthesis.“ (Mersch 2005, 144) Nelson Goodman entwickelte den Begriff der Exemplifikation und erfasste damit all jene symbolischen Gebilde, die mit ihrer Gestalt nicht nur auf etwas verweisen, sondern das zum Ausdruck bringen, was das Material und die Form selbst aussagen (vgl. Goodman 1997, 59 f.).

Ursula Brandstätter betont die besondere Rolle der Sinnlichkeit in der Begegnung mit Kunst, indem sie die unhintergehbare Aussagekraft des Materials auf der einen, die leiblich-sinnliche Erschließung auf der anderen Seite differenziert betrachtet. Sie spricht von „verkörpernden Symbolisierungen“ (Brandstätter 2013, 72) und erklärt: „Das Zeigen erweist sich als eine Form von Wirklichkeitsaneignung, in der durch die enge Verknüpfung von Zeichen und Bezeichnetem die sinnliche Materialität der Zeichen eine unauswechselbare Rolle spielt“ (ebd. 39). Brancusis Plastik ist keine Paraphrase eines konkreten Vogels, sondern sie stellt durch die Qualitäten der Form und der Materialien eine abstrakte Idee in den Raum, die assoziative Verbindungen zum Vogelflug erlauben. Dieser *Vogel* ist nicht auf die Welt der Gegenstände gerichtet, sondern in ihm verwirklicht sich das metaphorische Zeigen eines *Seins*, das durch die leiblich wahrnehmbare, sinnliche Existenz der Ausdrucksgestalt manifest wird. Wir haben es also nicht mit der Repräsentation einer Sache, auf die verwiesen wird, sondern mit der Präsentation einer gefühlten Idee zu tun. Präsentation meint also: Etwas *ist* etwas und zeigt sich in diesem Sein. Es ist präsent (vgl. Mersch 2005).

Im mythischen Denken erkennt Cassirer eine Verschmelzung von Vorstellung und Wirklichkeit, von Repräsentant und Repräsentiertem, denn innerhalb der symbolischen Form des Mythos enthält ein Symbol seine Bedeutung und bezeichnet sie nicht nur. Ein Totem, ein Wort oder ein Zeichen sind keine Stellvertreter für etwas, sie tragen die Wirkungsgewalt in sich. Im Erleben werden sie für den, der wahrnimmt, zu dem jeweils bezeichneten Objekt. Cassirer spricht in diesem Zusammenhang auch von „Transsubstantiation“, und meint damit die Verwandlung des Repräsentierenden in das, was es repräsentiert (vgl. PSF II, 51).¹⁹⁹ So ist der Sinn von Ritualen im mythischen Weltverstehen nicht allegorisch, darstellend oder nachbildend zu verstehen, sondern als realer Sinn: „*Es ist kein bloßes Schaustück und Schauspiel, das der Tänzer, der in einem mythischen Drama mitwirkt, aufführt; sondern der Tänzer ist der Gott, wird zum Gott*“ (ebd. 52). Im mythischen Erleben ist die Kraft, auf die das Ritual abzielt, tatsächlich vorhanden und wirksam. Nicht selten wird der Fortbestand der Welt innerhalb dieses Bewusstseins an das exakte Einhalten der Rituale gebunden. Auch wenn man Kunst allgemein mit einem derart existenziellen Anspruch überfordern und überfrachten würde, kann dieser Gedanke auf einzelne Künstler durchaus Anwendung finden. Wie bereits beschrieben, war der künstlerische Ausdruck für Adolf Wölfl ein lebensnotwendiges Ventil, das seine Psyche ins Gleichgewicht bringen konnte (vgl. Kapitel 3.5.2).

Diese Parallele zur Kunst kommt in der Aktions- und Performancekunst zu besonderer Anschaulichkeit. „Performance, das ist nicht wie Theater. Performance, das ist Bügeln mit dem Stecker in der Steckdose!“²⁰⁰ Die Performance und Aktionskunst, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Vehemenz die

199 Joseph Beuys wird den Begriff der „Transsubstantiation“ zur Bezeichnung eines wichtigen Prinzips seines Werkes verwenden. Vgl. Oltmann 1994, 105 f.

200 Aus einem Gespräch mit Anna Bergson, Schülerin von Marina Abramovic.

Kunstwelt mitbestimmte, setzt eine Entwicklung der Kunst der Moderne logisch fort, die mit den ersten Abstraktionsbemühungen begann und in der Objektkunst einen spezifischen Niederschlag findet. Während Duchamp die Funktion der Dinge im Kunstbetrieb infrage stellte, indem er ein handelsübliches Pissoir als Kunstwerk inszenierte, wird mit der Performancekunst das körperlich-leibliche Sein zur Disposition gestellt. Der Körper ist nun das *Realobjekt*, das einem gestaltenden Setting ausgesetzt wird, um Ideen ganz buchstäblich Präsenz zu verleihen. Betrachtet man etwa die Performances von Marina Abramovic, so liegt der Gedanke fern, in der Kunst begegne uns eine Nachahmung der Wirklichkeit.

Exkurs: Performance als präsentatives Kunstwerk



Abbildung 22: Marina Abramovic: Rhythm 0, 1974

Rhythm 0 bezeichnet eine der bekanntesten Performances von Marina Abramovic. Bei dieser Aktion bot sie dem Publikum ihren Körper an. Sie stand in einem Raum mit einem Tisch, auf dem 72 verschiedene Objekte lagen – Nadeln, Zangen, Messer, Lippenstift, Rosen ... – und eine geladene Pistole. Ein Schild an der Wand erlaubte den Besuchern, die Objekte frei zu benutzen. Obgleich die Kontaktaufnahme sehr zaghaft begann, waren am Ende der Performance Abramovics Kleider vom Körper geschnitten, sie hatte Wunden von Rasierklingen und ein Besucher hielt ihr die geladene Waffe an den Kopf. Nach fünf Stunden unterbrachen Mitarbeiter der Galerie diese Aktion. „Indem Abramovic die Instrumente bereitstellte und ihren Körper auslieferte, provozierte sie in einer Art Versuchsanordnung die Angriffe der Besucher, und die Besucher ließen sich tatsächlich hinreißen und entfesseln. Insofern war es auch ein Stück über verborgene Aggression.“ (Schneede 2002, 31)



Abbildung 23: Marina Abramovic: House with the Ocean View 2002
(Marina Abramovic lebte 12 Tage lang in drei Zellen, die sie in der Sean Kelly Gallery in New York installieren ließ. Sie sprach und aß in dieser Zeit nicht und hatte keinerlei Privatsphäre. Die Besucher konnten sie durch Ferngläser genau betrachten. Die Sprossen der Leitern bestanden aus Messern.)

Die zuvor zitierte Aussage von Marina Abramovics Meisterschülerin Anna Bergson bringt den Unterschied zwischen Schauspiel und Performance auf den Punkt. Ein Theaterstück ist eindeutig als symbolisches Gefüge zu interpretieren, wird uns doch etwas gezeigt, das klar auf etwas anderes verweist. Gustav Gründgens ist nicht Mephisto, er spielt Mephisto. Das Drama um Faust ist ein Kunstwerk, das in symbolischer Form Inhalte ausdrückt und vermittelt. Bei der Performance ist das anders. Marina Abramovic spielt in der Performance „Rhythm 0“ nicht etwa eine Frau, die sich selbst aussetzt, sie ist diese Frau mit allen Konsequenzen. Ihr Haut wird real verletzt, es fließt echtes Blut. „House with the Ocean View“ stellt eine Realität in den Ausstellungsraum und bildet nicht Realität ab, um diese auszustellen. Abramovic setzt sich real über zwölf Tage hinweg radikal der Beobachtung von außen und der Selbstbeobachtung aus.

Dennoch kann man den Versuchsaufbau, der Abramovics Performance bestimmt, als Symbolgestalt interpretieren. Sie findet eine Form für das, was sie erleben und dadurch gleichzeitig zur Darstellung bringen möchte. Um die Welt in ihrem Ausdruckston geht es hier freilich nicht, sondern um existenzielle Selbsterforschung mit den Mitteln der Kunst und um Vermittlung durch Teilhabe.

Eine symbolische, durch künstlerische Intuition gebildete Form nimmt dabei der Umraum, das Setting, an. Abramovic entwickelt drei Räume im Raum, die in ihrem Grundaufbau sowie der Innenausstattung streng und puristisch sind. Horizontale und vertikale Richtungen bestimmen die Räume sowie das Mobiliar. Bei den Messern, die als die Distanz zwischen Raum und Boden überbrückende Sprossen der Leitern fungieren, wird der symbolische Gehalt offensichtlich.

Die drei Zellen sind in genau bemessenem Abstand zueinander etwa auf halber Höhe des Galerieraumes an dessen Rückwand angebracht. Insgesamt entsteht das Bild einer sehr strengen Ordnung und nüchternen Versachlichung. Fotografien der Performance, die Abramovic in diesem überklaren Ambiente zeigen, wecken Assoziationen der Gnadenlosigkeit. Hier gibt es nirgends eine weiche Teppichkante oder einen verspielten Vorhang: Klarheit in der Form, Klarheit im Denken, Sturm der Gefühle bei der Akteurin sowie bei den Zuschauern. In einem Interview mit dem Magazin „art“ berichtet „art“, wie die Besucher ihre Verletzlichkeit gespürt und mit ihr geweint haben (vgl. Bodin 2010, 79).

Der gestaltete Raum nimmt Ausdruckscharakter an und ist analog zu anderen Rauminstallationen als präsentatives Symbol zu interpretieren. Nichts ist hier unbedeutend, jede Form wird der Intention der Künstlerin gemäß bewusst gesetzt. Der Ort, die Galerie von Sean Kelley, schafft den Kunstraum und setzt gewissermaßen das Vorzeichen vor die Wahrnehmung der Betrachter: Vorsicht Kunst! (vgl. O’Doherty 1985, 281 f.). Die Handlungen, die Abramovic ausführt, sind kaum symbolisch zu nennen, da es sich im Gegensatz zu einem Ritual mit festgelegter Choreografie um spontanes Agieren handelt. Es ist allerdings durchaus denkbar, dass sich im Lauf der zwölf Tage so etwas wie Symbolhandlungen mit Ritualcharakter entwickelten. Bei anderen Performances von Abramovic, etwa „Rest Energy“ (1980) oder „Nightsea Crossing“ (1982–1984) oder auch „Biography“ (1992), sind die Handlungen genau geplant, gewissermaßen choreografiert und tragen klar einen symbolischen Charakter. Wenn beispielsweise Abramovic den Bogen hält, dessen Sehne samt Pfeil Ulay spannt und auf sie richtet, dann ist das keine spontane Handlung, sondern ein genau geplanter Akt mit ungewissem Verlauf. Die Handlung ist hier der Ausdrucksträger und kann als Symbolgestalt interpretiert werden.

Im „House with the Ocean View“ ist das insofern anders, als Abramovic die Handlungen wohl kaum geplant hat. Sie hat sich vielmehr auf ein Versuchssetting eingelassen und ihr Erleben in Echtzeit auf dem Podest des Kunstraumes zur Verfügung gestellt. Eine spezifische emotionale Situation wird also nicht repräsentiert, wie dies etwa einer geübten Schauspielerin gelänge, wenn sie Gretchen im Kerker spielt, sondern tatsächlich erlebt und dieses, durch das künstlerische Setting gestaltete und intensiviert Erleben vermittelt sich über die geteilte leibliche Präsenz an den Betrachter weiter. Raum und Setting hingegen sind in mehrfacher Hinsicht symbolisch codiert. Auf der ersten Ebene haben wir es mit einem Kunstraum zu tun, der mit einer spezifischen Erwartungshaltung verbunden wird. Auf der zweiten Ebene finden wir analog zu einer Rauminstallation einen aussagekräftigen Raum vor, der wiederum eigene Ausdrucksqualitäten und Atmosphären vermittelt. Auf der dritten Ebene finden sich die Parameter der Versuchsanordnung: zwölf Tage, totale Beobachtung, auch durch ein Fernrohr, keine Nahrungsaufnahme, Schweigen, Aussteigen nicht möglich.

Performance bedeutet für die Kunst, dass zu den geistigen Repräsentationen leibliche Präsenz hinzu kommt. Der Künstler bildet sich nicht mehr in sein Werk ein und drückt sich mittels einer gelungenen

Verflechtung von Inhalt und Form aus, sondern er schafft ein Werk, indem er sich und sein Erleben durch das definierte Setting zum Ausdrucksmedium macht.

Das Werk bedeutet, was es zeigt

Kunst verweist nicht auf etwas anderes, hier wird ein eigenes Sein geschaffen: „... denn hier zuerst gewinnt die Bildwelt, die der Geist der bloßen Sach- und Dingwelt gegenüberstellt, eine rein immanente Geltung und Wahrheit. Sie zielt nicht auf ein anderes und verweist nicht auf ein anderes; sondern sie ‚ist‘ schlechthin und besteht in sich selbst“ (PSF II, 34). Die Welt der Kunst formt einen eigenen Kosmos, bildet eine eigene Seinsweise, in der der Geist sich formen und finden kann. Kunst ist dann nicht nur eine Hilfe dabei, die Wirklichkeit anders oder gar richtig zu sehen, sie ist eine Vollzugsform der Wirklichkeit an sich. Auch wenn Cassirer sich in seinen Untersuchungen naturgemäß auf die Kunst vor 1930 bezogen hat, findet dieser Gedanke vor allem für die Entwicklungen der Kunst im 20. Jahrhundert besonders deutlichen Widerhall. So entfalten sich diverse Kunstrichtungen, die sich konsequent von der Abbildung und damit Beziehbarkeit auf eine vorhandene Realität abwenden und ein eigenes Sein proklamieren und thematisieren. Exemplarisch sei auf die Minimal Art verwiesen, die die Thematisierung der bildnerischen Mittel in ihrem unmittelbaren und autonomen Ausdruckswert in das Zentrum des künstlerischen Schaffens stellt und damit den Mimesis-Gedanken gänzlich aufgibt. „Das Bild ist das Bild, und zwar in einer Tautologie, über die nicht hinausgegangen werden kann“ (Spies 1998, 100), schreibt Werner Spies über die späten Arbeiten Barnett Newmans. Diese zielen auf Seherlebnisse und konzentrieren die Wahrnehmung ganz auf die Farbe in ihrer Wirkmacht. „Who is afraid of red, yellow and blue“ kann schwerlich als Darstellung der Elemente Feuer und Wasser in einem Missverhältnis verstanden werden. Es handelt sich bei diesem bekannten Farbflächengemälde von Newman vielmehr um das Inszenieren von Farbe an sich: „Es bedeutet nichts als das, was es zeigt“ (Mersch 2005, 141). Damit ist nicht gesagt, das Gemälde könne im Betrachter nicht Assoziationen von Feuer und Wasser wecken. Sekundär kann das möglicherweise zwischen Betrachter und Bild zum Ausdruck gebracht werden. Primär ist das Bild nichts anderes als eine große Fläche, die Farben in einer bestimmten Proportionalität zeigt. Es exemplifiziert von sich aus nur die Qualität und Wirkung der Farbe, ohne eine dahinter verborgene Bedeutung darstellen zu wollen. Das Bild bietet also in seiner Gestalt ein Erleben an, das wir in sekundären Schritten mit Bedeutung versehen (vgl. ebd. 142 f.).

4.3.6 Was zum Ausdruck kommt

Ausdrucksfunktion und Ek-stasis

Für Cassirer sind Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion die Methoden des Geistes im Prozess der symbolhaften Wirklichkeitserschließung. Die Unterschiedlichkeit der symbolischen Formen basiert auf einer je unterschiedlichen Gewichtung dieser Funktionen. Jede dieser drei Funktionen bringt nicht nur spezifische Repräsentationen hervor, sie bedingt auch eine je eigene Art des Weltbezuges. Die Ausdrucksfunktion und ihr Pendant, das Ausdruckserleben, sind für die symbolischen Formen des Mythos und der Kunst ele-

mentar. Cassirer fasst Ausdruckserleben als jene Art und Weise der Weltbetrachtung auf, der sich die Dinge als reine Ausdrucksphänomene in ihrer jeweiligen Physiognomie eröffnen. Es wird als Erlebens- und Erkenntnisform beschrieben, die mythisches Erleben sowie künstlerischen Weltzugriff charakterisiert²⁰¹. Der Begriff „Ausdruck“ wird von Cassirer in einem erweiterten Sinn verwendet. Gemeint ist nicht nur das, was der Mensch mit Gesten, Bildern, Sprache ausdrücken kann, sondern auch das, was durch die Gestalt der Dinge zum Ausdruck kommt. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass „Sinnesmaterial einen wahrnehmungsmäßig selbstverständlichen Ausdruck an sich hat“ (Arnheim 1977, 55), der sich der spezifischen Wahrnehmung, die dem Ausdruckserleben zuzuordnen ist, offenbart. Eine eindrückliche Schilderung dessen, was Cassirer als Ausdruckserleben bezeichnet, findet sich unter anderem bei Walter Benjamin:

„Ich stieg eine Böschung hinan und legte mich unter einen Baum. Der Baum war eine Pappel oder eine Erle. Warum ich seine Gattung nicht behalten habe? Weil, während ich ins Laubwerk sah und seiner Bewegung folgte, mit einmal in mir die Sprache dergestalt von ihm ergriffen wurde, dass sie augenblicklich die uralte Vermählung mit dem Baum in meinem Beisein vollzog. Die Äste und mit ihnen auch der Wipfel wogen sich erwägend oder bogen sich ablehnend; die Zweige zweigten sich zuneigend oder hochfahrend; das Laub sträubte sich gegen einen rauhen Luftzug, erschauerte vor ihm oder kam ihm entgegen; der Stamm verfügte über seinen guten Grund, auf dem er fußte; und ein Blatt warf seinen Schatten auf das andre. Ein leiser Wind spielte zur Hochzeit auf und trug alsbald die schnell entsprossenen Kinder dieses Betts als Bilderrede unter alle Welt.“ (Benjamin 2009, 100)

Benjamins Text beginnt mit Sätzen, die auf einem uns vertrauten, alltäglichen Denken basieren. Er spricht von der Gattung des Baumes und führt damit zunächst den Baum als Objekt vor, das man klassifizieren und begrifflich einer Kategorie zuordnen kann. Dann beginnt eine Schilderung, die eher befremdlich wirkt. Die Sprache schwenkt in Inhalt und Duktus um, wird metaphorisch, poetisch. Der rational-wissenschaftliche Blick, den man anfangs noch vermuten konnte, wird von einer neuen Form des Wahrnehmens abgelöst. Es kommt zu einer „Vermählung von Sprache und Baum“ (Kaeser 2012, 13), denn in einer poetischen Form gelingt es Benjamin, das in eine sprachliche Gestalt zu transformieren, was er als Ausdruck des Baumes erlebte. „Für Benjamin partizipieren die Dinge selbst am weiten Gespräch der Welt, sie sprechen ihre Sprache.“ (ebd. 13) Indem sich die Wahrnehmung auf das Sich-Zeigen und Sich-selbst-Präsentieren der Dinge einlässt, rückt sie das, was Gernot Böhme als *Ekstase der Dinge* bezeichnet, in den Fokus. Wir nehmen auch in Atmosphären wahr, und diese sind weder nur subjektiv noch rein objektiv bestimmt, sondern sie spannen sich zwischen dem Ding und seinem Betrachter auf. Durch ihre Qualitäten vermögen die Dinge auszustrah-

201 Eine deutliche Parallele ergibt sich zum Begriff des „bildnerischen Erlebens“ wie ihn Günther Regel verwendet: „Wie das Unsichtbare, das sichtbar gemacht werden soll, auch immer bezeichnet, hergeleitet und unter Umständen theoretisch begründet werden mag, es ist jedenfalls etwas, was im Bewusstsein des Künstlers als gesteigertes spezifisches ideelles Abbild der Realität, als internes Modell, als innere Repräsentation der objektiven Wirklichkeit existiert; es ist dasjenige, was im Prozess der bildnerischen Tätigkeit noch nicht Form geworden ist, aber zu größtmöglicher Wirkung kommen und sichtbar gestaltete Form werden will, das, was der Künstler, teils bewusst, teils unbewusst, auszusagen und zum Ausdruck zu bringen bemüht und was als der tatsächliche Inhalt der produktiven bildnerischen Tätigkeit angesehen werden muss. Wir bezeichnen das Unsichtbare, das da sichtbar gemacht werden soll, mit dem Begriff bildnerisches Erleben bzw. Erlebnis.“ (Regel 1986, 33)

len und ihre Umgebung mit einer Tönung zu versehen. Die Dinge treten also gleichsam aus sich heraus und dieses Aus-sich-herausgetreten-Sein (ek-stasis) nennt Böhme die Ekstase der Dinge (vgl. Böhme 1995, 155 f.). Das Ausdruckserleben nimmt also nicht den Objektcharakter der Dinge wahr, sondern deren Gestalt und Stimmung, die den Wahrnehmenden in seiner gesamten Leiblichkeit betrifft.²⁰²

Mythos und Kunst gehen über die Nachbildungen von Wirklichkeit hinaus. Sie sind wie andere symbolische Formen auch als Entdeckung und Hervorbringung von Wirklichkeit zu verstehen. Das Ausdruckserleben ist für beide Formen paradigmatisch, findet aber im Kontext der Kunst eine eigene Ausprägung: „Denn der Künstler porträtiert oder kopiert nicht einen bestimmten empirischen Gegenstand – eine Landschaft mit Hügeln und Bergen, ihren Bächen und Flüssen. Was er uns zeigt, ist die individuelle, augenblickliche Physiognomie dieser Landschaft. Er will die Atmosphäre der Dinge [...] ausdrücken.“ (VüdM, 223) In struktureller Gemeinsamkeit mit dem Mythos bedeutet also auch Kunst Belebung der Welt, denn „jedem Ding, das sie (die Mythenbilder und Dichter) betrachten, verleihen sie Innerlichkeit und persönliche Gestalt“. Für Cassirer sind Kunst und Mythos Formen des Wirklichkeitsbezuges, die die Welt nicht als Ansammlung lebloser Materie behandeln, sondern die belebte Seele der Dinge wahrnehmen und gestaltend zum Ausdruck bringen können (vgl. Krois 199 f.). Diese etwas romantisch-verklärt anmutende Ansicht kann heute nicht mehr für das breite Feld künstlerischer Erscheinungsformen Geltung beanspruchen. Mit den Entwicklungen der Kunst im 20. Jahrhundert ergibt sich die Notwendigkeit, diese Annahme zu überprüfen und zu erweitern, werden doch vor allem durch die Konzeptkunst ganz andere Schwerpunkte gesetzt. Nach wie vor verfolgen Künstler jedoch ähnliche Intentionen und sinnliche Erkenntnis ist ein Grundmoment von Kunst (vgl. Kutschera 2005). Dies ist nicht von der Hand zu weisen.²⁰³



Abbildung 24: John Constable Wolkenstudie 1821 (linke Seite).
Gerhard Lang: Nubeologie: Cloud Walk 7 1997 (rechte Seite)

Im Abstand von gut 170 Jahren widmeten sich zwei Künstler dem gleichen Thema: Wolken.

202 Auf den Leib als Resonanzraum und Erkenntnismedium wird gesondert eingegangen. Vgl. Kapitel I.6.3 ff.

203 Momente sinnlicher Erkenntnis in postmodernen Kunstwerken stellt beispielsweise Brüderlin 1996 dar.

In ihrer augenscheinlichen Dynamik legen Constables Ölskizzen schon auf den ersten Blick nahe, inwiefern diese Bilder über die nüchterne Darstellung von Naturphänomenen hinausgehen. Mittels feiner Kompositionen gelingt es Constable, den Charakter der unterschiedlichen Wolkenformationen sowie die Stimmung und Atmosphäre, die von ihnen ausgeht, einzufangen. Diese Studien demonstrieren also nicht nur ein intensives Interesse an Naturscheinungen, sie bringen auch Constables Verbundenheit mit der Landschaft und das, was man als *Wesen der Wolken* bezeichnen könnte, zum Ausdruck.²⁰⁴ Auch der Künstler Gerhard Lang legte eine Wolkensammlung an. Er wanderte auf Berge, bestieg die Dächer von Hochhäusern und flog mit speziell ausgestatteten Flugzeugen direkt in die Wolken hinein, um die Wahrnehmung dessen, was er vorfand, zu destillieren, zu beschreiben und exakt zu katalogisieren. Seine *Nubeologie* erinnert im Namen und in den Verfahren an Wissenschaft, verfolgt aber eine andere Intention. Es geht um die Physiognomie der Wolken, um deren lebendige Gestalt. Lang notiert auf den Datenblättern, die er anlegt, „wissenschaftlich ‚exakte‘ Messdaten wie Temperatur, relative Feuchte, Luftdruck etc. neben weniger akzeptierten und verifizierbaren Daten wie dem Geschlecht der Wolke, der haptischen Qualität oder dem Aroma“ (Lang, zit. nach Witzgall 2003, 108). Die Kunstwissenschaftlerin Susanne Witzgall setzte sich in großer Ausführlichkeit mit dem Spannungsfeld zwischen Kunst und Wissenschaft auseinander. Für sie basiert Langs Nubeologie auf wildem oder auch magischem Denken und zielt auf die Einheit von Kunst, Religion und Wissenschaft (vgl. ebd. 110). Fernab von unserer durch die Ratio geprägten oder *domestizierten* Vorstellung davon, wie Modelle zur Welterklärung zu sein haben, entwickelt Lang eigene Wege des Entdeckens und Erkennens, das vorwiegend auf die sinnlichen Qualitäten gerichtet ist und Wolken als lebendige Organismen betrachtet. Indem sich Lang auf das einlässt, was von den Wolken auf ihn einwirkt, reduziert er bewusst jene Distanz zwischen sich und dem beobachteten Ding, die für den wissenschaftlichen Zugriff paradigmatisch ist. In der Atmosphärenwahrnehmung erreichen Constable und Lang jene Dichte zwischen Welt und Mensch, die Cassirer im Ausdruckserleben verortet.

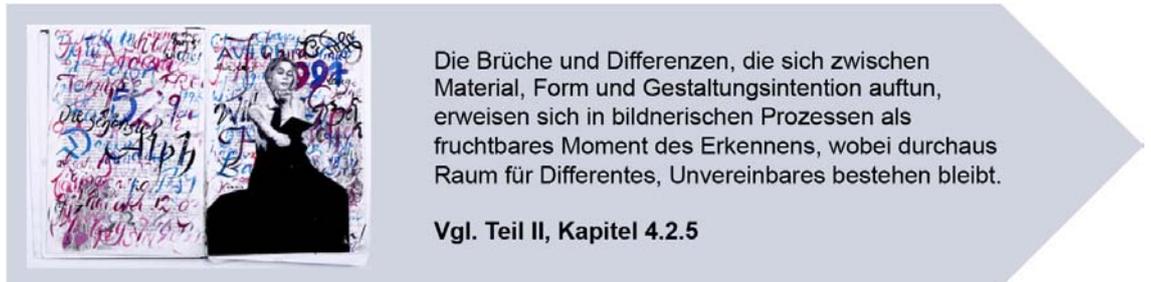
Denken in Form und Materie

Kunst kann als Ermächtigungsversuch des Geistes interpretiert werden, da hier der Materie Form gegeben und dadurch dem unstrukturierten Anbränden der Empfindungen Ordnung verliehen wird. Hier zeigt sich eine Parallele zwischen Kunst und Mythos, die, wie geschehen, als gemeinsame Wurzel interpretiert werden kann. Kunst wie Mythos schaffen einen Kosmos anschaulicher, bleibender Ausdrucksgestalten, der „den festen Umriss einer ‚objektiven‘ Welt vor uns hinstellt“ (PSF II, 89). Während im ursprünglichen Mythos aber die schlichte Ergriffenheit vorherrscht und der Gegenstand nicht als logisches Gefüge von Ursachen und Folgen gedacht wird (vgl. ebd. 94), weisen künstlerische Strategien einen anderen Grad der Reflektiertheit auf. Das Material, aus dem die Ausdrucksgestalt gebildet wird, wird bewusst geformt und reflektiert; es ist

204 Eine ausführliche Besprechung der Wolkenstudien von John Constable, auch im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und Kunst, findet sich bei Thornes 1999.

Teil der Thematisierung, denn künstlerisches Denken ist immer ein Denken, das Form und Material mitdenkt. Dies machen die vorangestellten Beispiele deutlich.

Im Feld der Kunst ist die Artikulation der Auseinandersetzung mit Form und Gestalt verpflichtet. Erkenntnisinhalte werden durch dieses spezifische Moment formiert, es handelt sich also um eine „eine ästhetische Artikulation des Denkens“ (Busch 2008)²⁰⁵. Zwischen die Ekstase der Dinge und die Ausdrucksgestalt schiebt sich der Widerstand des Materials und fordert zur Reflexion auf.



Die Brüche und Differenzen, die sich zwischen Material, Form und Gestaltungsintention auf tun, erweisen sich in bildnerischen Prozessen als fruchtbares Moment des Erkennens, wobei durchaus Raum für Differentes, Unvereinbares bestehen bleibt.

Vgl. Teil II, Kapitel 4.2.5

Ursula Brandstätter betont, Kunst halte, indem sie sich dem definierenden Begriff widersetzt, einen Freiraum für Nicht-Identisches offen. Die Kunst „widersetzt sich den Normen der traditionellen Logik, weil sie Aspekte der Wirklichkeit in den Blick bekommen will, die außerhalb der konventionalisierten Bahnen des Wahrnehmens und Verstehens liegen. Es geht ihr eben auch um das Nichtverstehbare, das noch nicht vom identifizierenden Begriff Eingeholte, das Differente.“ (Brandstätter 2013, 75)

Die besondere Fähigkeit des Künstlers liegt in seinem, auch auf Intuition basierenden, sicheren Umgang mit den sinnlichen Formen. Constable kann etwas zum Ausdruck bringen, weil er sein Medium, die Malerei, beherrscht. Er bewegt sich also in seiner Facette der symbolischen Form Kunst so gewandt, dass er für sein Erleben Ausdrucksgestalten findet; erst dadurch wird seine Form der Erkundung der Wolken möglich.

Cassirer beschreibt den eigenen Modus des Erlebens und Erkennens, der mit dem Übertritt von dem, was er Alltagswahrnehmung nennt, hin zur Wahrnehmung der „lebenden Form“ beginnt, mit folgenden Worten:

205 Die Kulturwissenschaftlerin Kathrin Busch stellte in einem online nachhörbaren Vortrag essayistisches Denken als philosophische Denkform, die sich aus der Kunst ableitet, vor. Denkbild und Aphorismus sind Ausdrucksformen, die beispielsweise Nietzsche, Adorno und Benjamin pfl egten, um ihre philosophische Schreibweise literarisch-künstlerisch zu erweitern und so der unberechenbaren Ereignishaftigkeit der Welt besser habhaft zu werden. „Weil das Denken an seine Artikulation gebunden ist, macht jeder Versuch, anders zu denken, eine Arbeit an der Darstellung erforderlich. Wie im Kunstwerk, lässt sich auch in der begrifflichen Artikulation der Philosophie der Inhalt des Denkens nicht von seiner Form trennen.“ (Busch 2008, <http://www.podcampus.de/nodes/show/2541>, aufgerufen am 04.10.2012).

„Ich kann durch eine Landschaft wandern und ihren Zauber empfinden. Ich kann mich an der milden Luft, den frischen Wiesen, der Vielfalt und Munterkeit der Farben und dem angenehmen Duft der Blumen erfreuen. Doch plötzlich, nach einem Perspektivenwechsel, sehe ich die Landschaft mit den Augen eines Künstlers – ich fange an, ein Bild von ihr zu formen. Damit habe ich ein neues Terrain betreten, das Feld nicht der lebendigen Dinge, sondern der ‚lebenden Formen‘. Nicht mehr in der unmittelbaren Wirklichkeit der Dinge sehend, bewege ich mich nun im Rhythmus der räumlichen Formen, in der Harmonie und im Kontrast der Farben, im Gleichgewicht von Licht und Schatten. Der Eintritt in die Dynamik der Form begründet das ästhetische Erlebnis.“ (Cassirer 1996, 233) Die künstlerische Hervorbringung sinnlicher Gestalten – weiter vorne als *Poiesis* bezeichnet – beruht also unter anderem auf dem ästhetischen Erlebnis. Dieses kann wiederum mit dem Begriff der *aisthesis* gefasst und als eigene Form der Wahrnehmung verstanden werden. Eine Wahrnehmung, die die lexikale Brille abnimmt und sich auf die reine Sichtbarkeit konzentriert. „Ästhetische Wahrnehmung erfordert mithin kein besonderes Vermögen der Intuition, sondern eine durch die Kunst vermittelte Befreiung unseres Sehens von seiner Vororientierung, die der Sprachgebrauch zum Habitus verfestigt.“ (Jauß 1996, 29)²⁰⁶ Der schöpferische Prozess beginnt also bereits im spezifischen Wahrnehmungsakt, der sich, Cassirer folgend, auf die *lebendige Form* richtet. Das Ausdruckserleben kann als die Basis des ästhetischen Erlebens verstanden werden, in welches es gleichsam aufgeht. Cassirer bezieht sich hier auch auf John Dewey und dessen Untersuchungen zu den „Gefühlsqualitäten“ alles Sinnlichen. 1931 hielt der Philosoph und Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, John Dewey, an der Harvard University – dem Ort, an dem später das *Project Zero*²⁰⁷ gestartet werden sollte – eine Vorlesung über *Kunst als Erfahrung*, die später mit dem gleichnamigen Titel als Buch verlegt wurde (Dewey 1934/1988). Er kommt zu dem Ergebnis, Kunstwerke könnten als „geklärte und vertiefte Erfahrungen“ (Balmer 2009, 136) aufgefasst werden. Sie beruhen auf sinnlichen Erfahrungen, die den Ausdruckston der Dinge vernehmen und transfigurieren können: „Empirisch sind die Dinge ergreifend, tragisch, schön, lustig, beständig, wirr, bequem, lästig, langweilig, unnahbar, tröstlich, prächtig, Angst einflößend; und sie sind dies unmittelbar, aus sich heraus und um ihrer selbst willen [...] Diese Merkmale stehen als solche auf derselben Ebene wie Farben, Laute, Tast-, Geschmacks- und Geruchseigenschaften.“ (Dewey, zit. nach VüdM, 125) Wie Cassirer verhandelt Dewey Kunst als spezifische Form der Welterfahrung, die durch besondere Dichte und Ganzheitlichkeit gekennzeichnet ist. Auf der Basis der Imagination gelingt es dem Künstler, Ideen zu verkörpern; daher kann von einer „Vergeistigung der Sinne und einer Versinnlichung des Geistes“ (Balmer 2009, 134) und damit auch von einer „Intensivierung der Lebendigkeit“ (ebd. 134) gesprochen werden. Imagination meint hier, ganz wörtlich übersetzt, Ein-Bildungskraft. Das heißt, es ist jene Energie des Geistes gemeint, die Bilder für das

206 Jauß bezieht sich in seinen Annahmen auf die lange Tradition der philosophischen Ästhetik, die von Baumgarten begründet wurde. Weitere Ausführungen zum Aspekt des sinnlichen Erkennens finden sich im folgenden Text. Siehe Kapitel I.6.

207 Projekt zur Erforschung des menschlichen Geistes. Vgl. Kapitel I.2.1.6.

Erleben findet und dem Bewusstsein vor-stellt und damit ermöglicht, dass Reflexionen von Gefühlen und Ideen Gestalt annehmen. Imagination ist also keine passive Überwältigung, sondern eine aktive Antwort auf das sinnlich Wahrnehmbare; sie agiert unter anderem durch Sammlung und Verdichtung, parallel zur begrifflichen Zergliederung der Welt.²⁰⁸ In diesem Sinn ist ästhetisches Erleben auch reicher als die Alltagswahrnehmung, da es neben den konstanten Merkmalen der Gegenstände, die wir begrifflich fassen können, unzählige weitere Facetten der Wirklichkeit zu erschließen vermag.

Die Arbeit des Künstlers besteht darin, die Möglichkeiten des Formens auszuloten und den Dingen in ihrer unerschöpflichen Vielfalt Gestalt zu verleihen. Damit die Vernetzung von Inhalt und Form gelingen kann, damit Farben und Linien, Rhythmen und Wörter im schöpferischen Prozess zur gelungenen Ausdrucks-gestalt werden, bedarf es, neben der Imagination, auch der „künstlerischen Intuition“ (Cassirer 1996, 239). *Intuition* meint hier das Gefühl für die prägnante Gestalt, das notwendig ist, um das sinnliche Material zu überzeugenden Ausdrucksgebilden zu komponieren. Imagination – verstanden als Fantasie oder Einbil-dungskraft – und Intuition sind Energien des Geistes, die darauf abzielen, die Welt in einer Tiefendimension zu erfahren und erfahrbar zu machen. Die subjektive Ausdrucksintention muss sich im sinnlichen Feld der Formen (das heißt im Bereich der äußeren Erscheinungen) orientieren und organisieren, um eine materielle Form annehmen zu können. Es gilt also zunächst, die Sprachen der Kunst zu lernen, um sich darin artikulie-ren zu können. Die passende Ordnung der Formen beruht auf exakter Fantasie und Intuition. Sie zeigt sich in der richtigen Proportionalität, im Rhythmus, im exakten Ton der Farbe, und sie vermag einer Idee prägnante Gestalt zu verleihen. Aber auch Fantasie und Intuition können erst dann Raum greifen, wenn ein Denk- und Artikulationsraum eröffnet wurde. In Abgrenzung zur Geometrie schreibt Cassirer: „Hier gilt die Modalität des logisch-geometrischen Begriffs, dort die Modalität der künstlerischen Raumfantasie: – hier wird der Raum als ein Inbegriff voneinander abhängiger Bestimmungen, als ein System von ‚Gründen‘ und ‚Folgen‘ gedacht, dort wird er als ein Ganzes, im dynamischen Ineinander seiner Einzelmomente, als anschauliche und gefühlsmäßige Einheit erfasst“ (PSF I, 30). Damit eine künstlerische Raumfantasie aktiv werden und sich dann artikulieren kann, braucht das Denken Pfade, auf denen es sich bewegt. Es bedarf einer elaborier-ten Vorstellungsgabe, eines differenzierten Formenrepertoires und eines ausgeprägten Formgefühls.

Ohne dies differenziert auszuführen, skizziert Cassirer eine Trias von Intuition, Fantasie und Spiel, die als Grundmoment des künstlerischen Schaffensprozesses zu sehen ist. Das Spiel als zweckfreier Zustand ermög-licht der produktiven Einbildungskraft, immer neue Formen zu finden, die von der künstlerischen Intuition zu ästhetisch sinnhaften und tragfähigen Gestalten verdichtet werden. Dieser Prozess ist eingebettet in einen im kulturellen Kontext erworbenen vertieften Einblick in die Ordnungsebene der Formen. Er basiert, so ist

208 Aktuelle Untersuchungen zum Begriff der Imagination veröffentlichte der Kunstpädagoge Hubert Sowa. Er hält unter anderem fest, dass Imagination nicht als einheitliche Kraft zu verstehen ist, sondern „als Bündel sich entwi-ckelnder geistiger Strukturen“ (Sowa 2012, 18).

zunächst thesenhaft zu vermuten und im Folgenden differenziert herzuleiten, auf weitreichenden Alphabetisierungs- und Ubungsprozessen (vgl. Mollenhauer 1990, 9).

5 In Föhlung denken und erkennen – zum Verhältnis von Emotion und Kognition im Feld der Kunst

5.1 Aspekte und Beobachtungen zu den unscharfen Begriffen „Geföhl“ und „Emotion“

„Der Mensch ist nicht bloß ein denkendes, er ist zugleich ein empfindendes Wesen. Er ist ein Ganzes, eine Einheit vielfacher, innig verbundener Kräfte und zu diesem Ganzen des Menschen muss das Kunstwerk reden, es muss dieser reichen Einheit, dieser einigen Mannigfaltigkeit in ihm entsprechen.“ (Goethe zit. nach Koschatzky 1993, 15)

Zunächst wurde versucht, den Denkraum, den Ernst Cassirer mit seiner Philosophie der symbolischen Formen erdffnet, zu skizzieren und darin jene Denkfigur nachzuzeichnen, die er entwarf, um Kunst auch als Erkenntnisphanomen zu erschließen und zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit Cassirer unter dem hier bemöhten Fokus mündet im „intuitiven Symbol“, verstanden als Ausgangspunkt und gleichzeitig als Manifestation der erkenntnismaigen Erfassung der lebendigen Form der Dinge. Intuitive Symbole resultieren aus der Vernetzung von Geföhl und Denken, Emotion und Kognition auf der Ebene der symbolischen Form Kunst. Hier werden Ausdrucksgestalten hervorgebracht, die dadurch, dass sie besonders dicht an der Welt angesiedelt sind, diese in ihrer lebendigen Gestalt zu fassen vermögen.

Kunstwerke lassen sich nicht alleine über die Entschlüsselung des Inhalts erschließen. Sie sind symbolische Gefüge, die Inhalt und Form in einer spezifischen Form verschmelzen und darin bestimmte Regelmäßigkeiten aufweisen. Erkenntnis, so Cassirers fruchtbare These, geht über propositional strukturiertes Wissen, das heißt rein auf die inhaltliche Ebene bezogenes Wissen, hinaus und umfasst eben auch nicht-propositionale Gestalten. In diesem Sinn sind „Fadensonnen über der grauschwarzen Ödnis“ (Gedichtzeile von Paul Celan) mehr als ein unbekanntes Wetterphänomen über einer Landschaft, die weder bewohnt noch bewachsen ist. Und das Bild von Caspar David Friedrich wäre doch sehr verkürzt wahrgenommen, würde man im „Wanderer über dem Nebelmeer“ lediglich einen Mann erkennen wollen, der ein Gebirge betrachtet.

Im Folgenden soll die besondere Bezugnahme auf die Welt, die Kunst als symbolische Form ermöglicht, weiter untersucht werden, indem das spezifische Verhältnis von Emotion und Kognition genauer in den Blick genommen wird. Ausgangspunkt ist die folgende Annahme: Für viele Erfahrungen – etwa die Qualität von Geföhlen, die Atmosphäre von Orten oder auch für die emotionalen Tönungen von Situationen – haben wir keine adäquaten konventionellen Symbolisierungsformen; Kunstwerken gelingt es dennoch, derartigen Qualitäten Form zu verleihen und sie vermittelbar zu machen (vgl. Goetz/Graupner 2008/2011).

Die Begriffe „Emotion“, „Geföhl“, „Stimmung“, „Affekt“ und „Empfindung“ können voneinander abgegrenzt werden. Von *Empfindungen* ist dann die Rede, wenn wir etwas körperlich föhlen, einen Schmerz an einer bestimmten Körperstelle etwa, aber auch nicht klar verortbare, körperliche Zustände wie zum Beispiel Müdigkeit (vgl. Engelen 2007, 10). *Geföhl* wird oft als übergeordneter Begriff verwendet, meint im engeren Sinn jedoch einen lang anhaltenden Zustand oder eine dauerhafte Einstellung und umfasst also auch *Stimmungen* (vgl. ebd. 9). Im Gegensatz dazu sind Affekte und Emotionen als direkte Reaktionen auf ein auseres Geschehen, die sich unmittelbar auch durch veränderte Körperzustände äußern und von kurzer Dauer sind, zu verstehen. Je nach theoretischem Hintergrund ergeben sich unterschiedliche, von diesem an der Sprachverwendung orientierten Verständnis differierende Definitionen (vgl. Engelen 2007, 7 f.). Die vielfältige Begriffsbildung rund um den Überbegriff „Geföhl“ kann hier nicht differenziert geklärt werden. Empfindungen, als von Geföhlen und Emotionen zu unterscheidende Phänomene, werden in einem späteren Kapitel über Leib und Sinne gezielt in den Blick genommen (vgl. Kapitel 6.7.) Zunächst wird in Anlehnung an Susanne K. Langer mit dem Begriff des *Föhlerens* die gesamte Sphäre dessen, was von uns geföhlt werden kann – angefangen von einzelnen Empfindungen, Schmerz- und Lustgeföhlen, dem Spüren von Vitalität und Stimmungen bis hin zu dem Geföhl von Identität, komplexen Emotionen und intellektuelle Spannungen – bezeichnet werden (vgl. Lachmann 2000, 179).

5.1.1 Physiognomie und Geföhlswellen



In einem Projekttagbuch arbeitete eine Schülerin zum Thema „Mimik“. In der bildnerischen Auseinandersetzung erweiterte die Schülerin nicht nur ihr Darstellungsspektrum, sondern sie entwickelte auch einen neuen Blick auf das Phänomen.

Vgl. Teil II, Kapitel 3

Auszug aus einem Interview mit einer Schülerin des Leistungskurses Kunst:

„I: Erkläre bitte den Schritt von der Zeichnung zur Malerei, den du gehst.

O: Auf jeden Fall wollte ich die Geföhle, die da drin sind,verstärken durch Farbe und auch durch den Pinselduktus. Bei den Bleistiftzeichnungen hat mir immer so das Leben darin gefehlt. Selbst auf den Fotos. Ich habe mich ja zum Beispiel mit den Arnulf-Rainer-Bildern beschäftigt, der ja ganz stark mit Pinselduktus arbeitet und dadurch die Geföhle verstärkt und das wollte ich für meine Bilder auf diese Art auch nutzen. Ich habe mir gesagt, ich verstärke den Pinselduktus und dadurch werden sie deutlicher, als sie vielleicht auf einem normalen Foto zu sehen sind.

I: Das gelingt dir auch sehr gut. Wie kommst du dann zum Beispiel bei dem gelben Bild zu diesem Pinselduktus? Wie hast du diese Form gefunden?

O: Auch recht assoziativ, eigentlich. Ich habe angefangen das Gesicht zu malen, und dann kam es mir schon so vor, als würden solche Strahlen davon weggehen und so die ganze Aura. Ja, eigentlich recht assoziativ, ich bin einfach rangegangen und habe das so gemacht, wie es gerade gepasst hat. Weil bei dem nächsten Gesicht, bei dem zerflossenen hier, ist mir dann, wo ich das schon angefangen habe zu malen, (...) also das Gesicht habe ich erst mal angelegt und dann bin ich dann irgendwie sofort irgendwie automatisch runter über den Hals (...) und das hat sich dann selber irgendwie ergeben.

I: Das ist interessant. Wenn du sagst, es ergibt sich selber auf dem Papier. Was passiert dann im Kopf?

O: Ich glaube, dass ich das dann mit anderen Bildern assoziiere. Deswegen habe ich da das mit dem Zerflossenen (...) Weil irgendwo muss ich wohl im Kopf schon eine Idee davon haben, dass man, wenn man traurig ist, dass man, wenn man so will, wenn man innerlich ein wenig zugrunde geht und zerfließt, dieses Bild vor Augen hat oder wenn man glücklich ist, dass man strahlt und das breitet sich dann in Wellen aus. Und ich glaube, das bringt man dann auch deswegen ganz unbewusst ruber.

I: Du sagst, man hat es irgendwo im Kopf, man bringt es unbewusst ruber, und dann hast du das Bild vor dir liegen. Was passiert da?

O: Ja, da hat man die Idee, glaube ich, verinnerlicht. Was man vorher nur unterbewusst gewusst hat, ist dann auf dem Papier eher zu sehen.

I: Also, das ist dann eine Form von Klärung?

O: Ja, für mich selber schon.

I: Mit der Malerei bekommen die Gesichter Hintergründe. Was bedeutet das für dich? Die Zeichnungen haben keinen Hintergrund und die haben jetzt diese Hintergründe?

O: Da gehen dann die Gefühle praktisch noch weiter. Es ist nicht mehr auf dieses Gesicht beschränkt, sondern ich wollte ja auch die ganze Aura drum herum darstellen.

I: Was hast du über dein Thema erfahren über die Zeichnung am Anfang und dann über die freie Malerei am Ende?

O: Ich glaube, dass Mimik noch darüber hinausgeht, über dieses (...), einfach nur über das Bild, das man sieht, ja, das ist jetzt das Gefühl.

I: Ist die Zeichnung das, was du mit ‚einfach nur das Bild‘ meinst?

O: Ja, dass es auf dem nicht so Wellen schlägt und dass ein Gesichtsausdruck viel mehr ist als einfach nur ein Seheindruck.

I: Das finde ich sehr interessant, was du da sagst. Kannst du das präzisieren?

O: Man wird ja selber dann, wenn man so ein Gesicht anschaut (...), man ist ja selber davon befangen und teilweise (...), so wirklich das Gefühl wird dann auch übertragen. Zum Beispiel sagt man ja auch, wenn jemand lacht, dass man automatisch mitlachelt. Und durch den Prozess (...) es ist eben so, dass sich diese Wellen ausbreiten und dann auf einen selber übergehen.

I: Könnte man sagen, das sind quasi Darstellungen von der Wirksamkeit von Mimik?

O: Ja.

I: Warst du auf diese Idee, wie du sie jetzt gerade dargestellt hast, gekommen ohne den Prozess in dem PTB?

O: Nein. Ich habe mich am Anfang sowieso recht schwergetan aus dem Ausdruck, dass man (...) also erst fand ich die Idee gut und dann war ich teilweise ein bisschen verwirrt. Weil, das ist ja wirklich nur (.), ich habe zwar abgezeichnet, aber es ist halt keine (.), es hat keine Wellen geschlagen, auf jeden Fall. Sodass ich mir gesagt habe, jetzt habe ich es eins zu eins abgemalt, aber irgendwie fehlt da was, irgendwie sind die Geföhle nicht ganz da. Und deswegen bin ich auch weitergegangen, dass ich gesagt habe, da muss noch Farbe rein, da muss noch Pinselduktus rein und erst dann kommt das Geföh so rüber.

I: Ja. Das heißt, wenn ich jetzt ganz pauschal frage, siehst du eine Möglichkeit, dass sich durch bildnerische Gestaltung Erkenntnisse einstellen?

O: Ja, dadurch, dass man sich länger mit einem Thema beschäftigt. Und ich glaube, das assoziative Vorgehen ist dabei sehr wichtig, und dass man nicht nur rational vorgeht, sondern ja (.), durch das Rationale kommt man zwar ein Stück weiter, aber vielleicht eher so wie bei dem ersten PTB, dass man sagt, man hat eine Idee, aber die könnte auch noch weiter gehen, wenn man wirklich auch mit Automatismen arbeitet, mit Unterbewusstsein. Und so sind das Gedanken, die man zwar hat, aber nicht so auf das Papier bringen würde, wenn man es nicht einfach ausprobieren würde.²⁰⁹

5.1.2 Geföhle als Entscheidungshelfer und Bewertungsgrundlage

„Wie neuere neurophysiologische Untersuchungen nahe legen, stellen die Emotionen bzw. deren neuronale Korrelate eine insbesondere hinsichtlich der ... Individualisierung des Erkenntnisapparates wesentliche Komponente menschlicher Kognition dar.“ (Piecha 2005, 166)

In Erkenntnisakten verbinden sich Denken und Föhlen, Emotion und Kognition auf unterschiedliche Weise. Die unterschiedlichen Ausprägungen und Funktionen der Emotionalität, Geföhle, Affekte, Stimmungen und Empfindungen sind am Erkenntnisakt wesentlich beteiligt, denn die Vorstellungen, die wir von der Welt bilden, haben stets auch einen emotionalen Anteil. Geföhle bilden den Kern unseres subjektiven Erlebens. Sie dienen der Erhaltung unseres Organismus, werden körperlich auf neuronaler Basis repräsentiert und schlagen sich als körperliche Reaktionen bewusst wahrnehmbar nieder (vgl. Fuchs 2013, 139 f.). Mittlerweile ist die Funktion der Geföhle bei der Entscheidungsfindung im Selektionsakt der Wahrnehmung unbestritten.²¹⁰

„Die Wahrnehmung der Umwelt durch eine Person ist ohne die Zuweisung von Wertigkeit durch ein Geföh wie das der Liebe flach, das bedeutet, dass alles gleich wichtig oder unwichtig erscheint und keine relevanten Merkmale aus dem Wahrgenommenen herausgefiltert werden.“ (Engelen 2007, 42) Geföhle leisten einen

209 Auszug aus einem Interview mit Olivia. Vollständiges Interview siehe Anhang.

210 Exemplarisch kann auf Damasio 2002 hingewiesen werden.

wichtigen Beitrag im Erkenntnisprozess, denn sie bilden die Bewertungsgrundlage im Bezug auf das, was uns begegnet. Begreift man Erkenntnis elementar als Strukturierungsleistung des menschlichen Geistes, so muss es ein Wertesystem geben, nach welchem strukturiert wird. Geföhle und Emotionen sind insofern an der Beurteilung von Sachverhalten beteiligt, weil sie Bewertungen der Gegebenheiten und Situationen enthalten und kommunizieren. Auf einer elementaren Ebene verlaufen Entscheidungsprozesse ohne eine Beteiligung des wachen Bewusstseins (vgl. Singer 2002, 75). Physiologische Körperzustände samt deren Bewertung werden im emotionalen Gedächtnis abgelegt. Sie sind dem Bewusstsein also nicht mehr ohne Weiteres zugänglich, beeinflussen aber stetig die Bewertung von Situationen, die wir vornehmen. Der Neurowissenschaftler Antonio Damasio fasst in diesem Sinn Geföhle als Erinnerungsbilder von Korperzustanden auf und weist diesen eine gewichtige Rolle bei allen Selektions- und Interpretationsprozessen der Wahrnehmung zu (vgl. Vetter 2010, 37 f. u. 48 f.). Jene Bewertung der Dinge – die, wie Damasio schreibt, auch ein „Bewertungssystem des Körpers“ (Engelen 2007, 167) ist – läuft im Alltag ganz unbewusst ab und ermöglicht vor allem schnelles Entscheiden.²¹¹

In einem umfassenderen Sinn kann man annehmen, dass Dinge und Begebenheiten für uns erst dann bedeutsam werden, wenn wir ihnen mittels Geföhlen Wertigkeiten zuweisen. Ein weiterer Aspekt der für unsere Handlungsfähigkeit wichtigen Emotionalität ist die Fähigkeit zum spontanen Geföhle der Evidenz. Was man für richtig und passend hält, beruht oft auf einer intuitiv wahrgenommenen Stimmigkeit, die dann erst rückblickend, wenn die Entscheidung bereits gefallen ist, reflektiert und überprüft wird. Auch diese spontanen Gewissheiten basieren auf Erfahrungen, die sich als „emotionale Gedachtnisbilder“ (Vetter 2010, 43) niederschlagen und in unsere Wahrnehmungsprozesse, unser bewusstes und unbewusstes Handeln und Entscheiden einfließen.

Philosophische, psychologische und neurowissenschaftliche Theorien, die das Verhältnis von Emotion und Verstand beleuchten, weisen der Emotionalität im Erkenntnisakt eine bewertende Funktion zu. Damit kann die kognitive Funktion von Geföhlen pauschal erklärt werden. Die Frage, wie sich Geföhle und Gedanken zu Vorstellungen verbinden und welche unterschiedlichen Konstellationen hierbei auftreten, wird auf dieser Ebene noch nicht erfasst. Bringt man das Modell der symbolischen Formen mit ein, kann man die *Be-Deutung* von Dingen als Akt sehen, bei dem Emotion und Kognition, je nach Symbolebene, mehr oder weniger eng vernetzt agieren. Die symbolischen Formen können als unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf Welt verstanden werden, die ihre je eigenes Verhältnis zwischen Denken und Föhlen mit sich bringen. So gibt es Symbolisierungen, die durch ihre rationale Versachlichung den emotionalen Anteil möglichst gering zu halten versuchen, und andere, die auf die Anmutungsqualitaten der Dinge zielen und darin naturgemäß auf eine hohe Dichte zwischen beiden geistigen Qualitäten zurückgreifen. Welterschlieung unter-

211 Die These von der neurobiologischen Determiniertheit des Handelns wurde unter anderem von Wolf Singer so weitreichend vertreten, dass er die Freiheit prinzipiell in Frage stellte (vgl. Hucklenbroich 2003).

liegt den Vorzeichen, die durch die symbolischen Formen, über die der Mensch verfügt, gegeben sind. Diese Vorzeichen verleihen nicht nur der Wahrnehmung einen je eigenen Fokus, sie bedingen auch die emotionalen Filter, die unsere Wahrnehmungen beeinflussen. „Die uns umgebenden Dinge erscheinen uns nicht neutral, sondern haben immer schon eine elementare Bedeutung, einen Ausdruck für uns.“ (Piecha 2005, 168) Cassirer unterschied, wie ausführlich beschrieben, Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion als elementare Vektoren oder Sichtweisen auf die Welt. Je nachdem, aus welchem Blickwinkel sich die geistige Erschließungstätigkeit auf die Dinge richtet, schieben sich je eigene Deutungs- und Darstellungssphären zwischen Welt und Mensch und bedingen nicht nur ganz eigene Sichtweisen auf eine Sache, sondern eben auch eine je spezifische emotionale Grundeinstellung sowie Empfindsamkeit.

5.1.3 Vorgefühle, Ahnungen und Gewissheiten

*„Bisweilen haben wir ein dunkles Vorgefühl von der Wahrheit, eine Sache scheint uns Merkmale der Wahrheit zu enthalten – wir ahnen ihre Wahrheit, noch ehe wir mit bestimmter Gewissheit erkennen.“*²¹²

Im vorangestellten Interviewauszug beschreibt die Schülerin, wie sie nach Formen sucht, um ihre Ideen darzustellen. Im Rahmen einer Facharbeit hat sie sich mit der menschlichen Mimik auseinandergesetzt. Das Abzeichnen von Gesichtsausdrücken habe ihr nicht gereicht, sagt sie, da fehle das Leben. Erst durch das, was sie als assoziatives Vorgehen beschreibt, gelingt es ihr, zu Ergebnissen zu kommen, die sie überzeugen. Sie entwickelt ein spezifisches Erkenntnisinteresse, das auf die Frage nach der Wirksamkeit von Mimik gerichtet ist und das sie verfolgt, indem sie ihre Wahrnehmungen auch über das hinaus, was optisch vorhanden ist, genau zu erfassen sucht. Sie durchdenkt also nicht nur rational, sondern sie lässt sich stark auf ihre Gefühle ein und macht den leiblichen Nachvollzug zur Methode. Mit gestischem Pinselduktus bringt sie seismografenartig ihre emotionalen Gedächtnisbilder entlang feinsten Körperempfindungen auf das Papier. *„Weil bei dem nächsten Gesicht, bei dem zerflossenen hier, ist mir dann, wo ich das schon angefangen habe zu malen (...) also ich habe das Gesicht erst mal angelegt und dann bin ich irgendwie sofort automatisch runter über den Hals (...) und das hat sich dann selber irgendwie ergeben.“* (Interviewauszug) Diese Worte sind im Interview von starker körperlicher Gestik begleitet. Die Schülerin erklärt, wie das Bild entstanden ist, und vollzieht das Körpergefühl noch einmal nach, um es mir zu zeigen. Um ihre Fragestellung zu klären, verfolgt sie ihre Gefühle, versucht diese zu erfassen und darzustellen. Das Nachempfinden eines Körpergefühls wird hier zur Methode. Eine Gefühlssituation wird von der Schülerin bewusst neu aufgerufen, um ihr Thema auf der Basis der eigenen Erfahrung klären zu können. Dem Gefühl kommt hier also nicht nur eine bewertende, sondern eine die Sachen klärende Funktion zu.

212 Kant, zit. nach Hograebe 1996, Rückseite des Buchcovers.

Daneben erföllen die Geföhle im Gestaltungsprozess der Schölerin auch die zuvor beschriebene evaluative Funktion, denn sie erklärt, sie habe sich in den bildnerischen Entscheidungen darauf verlassen, ob etwas föur sie passt oder nicht. Sie schafft Bilder, die einerseits vorhandene Vorstellungen auf die Leinwand bannen und andererseits jene Vorstellungen erweitern und ausdifferenzieren. Denn das, was unbewusst vorhanden ist, wird durch die bildnerische Bearbeitung dem Bewusstsein zugeföhrt und greifbar. Interessanterweise spricht sie hier auch von „*Verinnerlichung*“. Damit könnte gemeint sein, dass föur etwas vage Vorhandenes eine Repräsentation gebildet wird, die sie im Geist bewegen kann. Wir können von einer Erkenntnisgestalt sprechen, die auf Geföhl und Denken beruht und beides miteinander verbindet.

Wir produzieren Erkenntnisse, indem wir das, was uns begegnet, strukturieren und in verhandelbare Einheiten synthetisieren. Im Feld der Kunst sind dies keine kategorialen „Ja/Nein-Stellungnahmen“ (Hogrebe 1996, 32), sondern komplexe Gestalten, die sich nicht in eine propositionale Eindeutigkeit öberföhren lassen. Mit dem Philosophen Wolfram Hogrebe könnte man von einer Form des natörliehen oder auch poetischen Erkennens sprechen, das auf Ahnungen basiert und damit dem Geföhl eine öber die evaluative Funktion hinausgehende Rolle beim Erkenntnisgewinn zuweist: „In Geföhlen existieren wir schon interpretiert und interpretierend zugleich, sind wir uns selbst, ist uns alles schon wortlos bedeutungsvoll. An diese vorsprachliche, existenzielle Semantik gilt es in der Theorie der natörliehen Erkenntnis Anschluss zu halten, denn wir beginnen schon zu erkennen, wenn wir nur sind; dunkel zwar und impressiv, aber erstföundig und vorsprönglich. In Emotionen sind also auch schon Kognitionen gegeben, die unserem semantischen Bewusstsein, das sich sprachlich aufbaut, einen Bedeutungsvorsprung sichern, den wir sprachlich letztlich auch nicht mehr einholen können“ (ebd. 10). Hogrebe betont, Geföhl und Ahnung könnten sicherlich kein Wissen ersetzen, wohl aber eine aufschlieöende Funktion beim Erkennen erföllen. Die emotionale Befindlichkeit bildet die „*Valours*“ (ebd. 10) unserer Existenz. Unser Handeln, Erkennen und Denken ist in einer Sphäre des Föhlers in der Form eingelassen, dass das Föhler etwa in Form der Ahnung Passungen hervorbringt, bevor das begriffliche, kategorisierende Denken greift und unsere vagen Intuitionen mit Benennungen versieht, klärt und einengt. Vor den Ursprung unserer die Wirklichkeit strukturierenden Kategorien setzt Hogrebe das Geföhl, denn dieses ist in der Lage, weit vor den Begriffen Bedeutsames aufzuspüren und die Welt als bedeutsam zu interpretieren. Hogrebe nennt dieses erstföundige und vorspröngliche Potenzial „*Vorgriffssensibilitat*“ (ebd. 10).

Im Röckgriff auf Goethe stellt er die These auf, Ahnungen hätten im könstlerischen Prozess eine wahrnehmungserweiternde Funktion und lenkten das Augenmerk auf Zusammenhänge, die sonst unerkannt blieben. Das vorangestellte Beispiel belegt diesen Gedanken anschaulich. Die genannte Schölerin O. verschafft sich nachempfindend Zugang zu ihren K rpererinnerungen und erschlieöt sich Bereiche ihres Themas, die sie

zunächst nicht fassen konnte, aber auf ihren Bildern vermisste.²¹³ Erst durch die Manifestation in konkrete Gestalten – etwa Kunstwerke – können Ahnungen zu beglaubigten Erkenntnissen werden (vgl. ebd. 78), denn nur durch die konkrete Form gewinnt das, was vorher schwer greifbar war, eine buchstäblich handfeste Gestalt, die der Reflexion ein Gegenüber schafft. Die Formen der Kunst bringen in diesem Prozess ganz spezifische Gestalten mit besonderen Potenzialen hervor. Zuvor wurden Kunstwerke als präsentative Symbole charakterisiert. Sie bergen den Kontakt zur Sinnlichkeit, zur Empfindung und zum Geföhl in sich. Ahnungen können in diesem Sinn als vorföhlende Sensoren der Wahrnehmung verstanden werden, die im Kunstwerk „nach Art einer sinnigen Sinnlichkeit“ (ebd. 78) Platz finden und zur Erkenntnisgestalt sedimentieren.

Unsere Fähigkeit zu unterschiedlichen Symbolisierungen nimmt also auch unter diesem Gesichtspunkt eine fundamentale Stellung ein. Denn sie ermöglicht uns, unsere Ahnungen in die Akte des Bewusstseins einzubringen, indem wir sie zu verhandelbaren Gestalten verdichten. „Wenn es nämlich in der Tat so ist, dass sich in einer Ahnung ein Spannungsbogen von der Empfindung zum Satz aufbaut, ohne diesen Schritt hinter sich zu bringen, dann ist darin zugleich die Funktion von Symbolismen mitgedacht, die gerade aus einem solchen Spannungsbogen vom sinnlichen Substrat zu einem semantischen Gehalt ihre Lebenskraft beziehen [...] Symbole stehen für eine Spannung, die sich nicht ins Spekulative abbauen darf, um die Bedeutung des Sinnlichen nicht verneinen zu müssen.“ (ebd. 63/64) Eine interessante Perspektive auf die Rolle der Ahnung im Prozess des Erkennens nimmt der Kunstwissenschaftler Horst Bredekamp ein. Mit einer weitläufigen Untersuchung zum Zeichnen von Wissenschaftlern verdeutlicht er, wie sich an den Grenzen des Semantischen durch bildhaftes Gestalten Räume für Neues öffnen (vgl. Bredekamp 2004a/2009).²¹⁴

Analog zu den Formen des Geistes, wie sie uns bei Cassirer begegnen, spricht Hogrebe von unterschiedlichen „Aggregatzuständen des Geistes“ (ebd. 82) und meint damit unterschiedliche Modi der Begegnung und Erschließung von Welt. Im gestaltbildenden poetischen Prozess entfalten sich Fähigkeiten des Geistes, die „Resonanzkörper der Ahnung“ (ebd. 81) bilden. Hier werden sinnliche Ordnungsstrukturen aktiviert, die eine Gegenstandserschlieung ermöglichen, die über die gewöhnlichen Routinen hinausgeht. Zuvor war bereits von Bröchen mit Routinen und Konventionen die Rede, als die Fluidität der lebendigen Erkenntnisgestalt und das Merkmal der Kunst, in offenen, bisweilen disparaten Bedeutungskomplexen zu agieren, dargestellt wurde (vgl. Kapitel 4.2.3).

213 Die ausföhrliche Fallstudie Olivia findet sich unter II.3.

214 Die Tatsache, dass sich Bredekamp in seinen Untersuchungen unwissentlich auch auf gefälschte Zeichnungen bezog, ändert an der Qualität der Gedanken m. E. nichts.

5.1.4 Komplementäre Geföhlslagen

Man kann also von unterschiedlichen Erkenntnisformen ausgehen, die von Welterschlieungsakten mit annahrender Verschmelzung von Emotion und Kognition bis hin zu solchen reichen, die eine strikte Trennung beider Bereiche zumindest anvisieren. So wird zum Beispiel im Kontext wissenschaftlichen, auf Objektivität zielenden Arbeitens – also auf der Symbolebene der abstrakten Begriffe und Regeln – versucht, die Dingwelt losgelöst von der individuellen emotionalen Codierung zu sehen (vgl. Poser 2001). Das Feld der Kunst in seiner Heterogenität bietet ein weiteres Spektrum der geistigen Vollzugsformen, das eben auch oder gerade jene Erkenntnisformen umfasst, die die Emotionalität ganz anders fordern, als dies zum Beispiel im Kontext empirischer Forschung der Fall ist. Wie bereits ausgeföhrte, scheint hier gerade der Ausdruckscharakter der Dinge von Bedeutung zu sein, denn Kunst zielt stets auf Ausdruck durch Form (vgl. Kapitel 4.1.2).

Auch der Schriftsteller Robert Musil geht von einem eklatanten Einfluss des Geföhlts auf die Wahrnehmung aus, wenn er eine „Theorie der zwei Welten des Geföhlts“ (Döring 2001, 56) entwickelt. Diese zwei Welten sieht er durch die wissenschaftliche und die dichterische Erkenntnis gegeben, die auf komplementären Bildern der Welt beruhen. Jene unterschiedlichen Weltbilder sind nach Musils Theorie durch gegensatliche Geföhltszustande bedingt: „durch einen geföhltsneutralen Zustand auf der einen und durch einen Geföhltszustand der unbestimmten Liebe auf der anderen Seite“ (ebd. 56). Neben einer eher versachlichenden Weltsicht mit neutraler Geföhltslage, wie sie die Grundlage der Wissenschaften darstellt, beschreibt Musil einen Geföhltszustand, „in dem die Erscheinung der Dinge derart verändert ist, dass diese sich einem wissenschaftlichen Zugriff entziehen“ (ebd. 62). Dieser Geföhltszustand schafft ein gänzlich anderes Bild der Welt²¹⁵, dessen Erkenntnisanspruch mit Mitteln der Wissenschaft schwer nachgewiesen, aber zumindest nicht negiert werden kann, da deren Mittel nicht hinlänglich sind, um jenes andere Bild der Welt zu beurteilen. Anstelle der Neutralität steht hier nach Musil die Anteilnahme in Form der „unbestimmten Liebe“ (ebd. 62). Die hier, bemühte Gegenüberstellung von Wissenschaft und Kunst ist nicht unproblematisch. Auf der einen Seite gibt es in der Kunst Ausprägungen, die gerade durch ihren nüchternen Charakter gekennzeichnet sind. Auf der anderen Seite wird man dem vielfältigen Begriff der Wissenschaft nicht gerecht, wenn man hier nur von nüchterner Rationalität spricht. Die Polarisierung soll in diesem Zusammenhang also der Klärung eines Phänomens dienen, ohne beide Bereiche erföllend erklären zu können. Auch wenn aus diesem Blickwinkel das System der Wissenschaft stark verkürzt dargestellt wird, kann Nelson Goodmans Annahme, Kunst und Wissenschaft gingen ähnlich intensive Verbindungen von Emotion und Kognition ein, infrage gestellt werden (vgl. ebd. 226). Im Rükgriff auf Cassirers Differenzierung der symbolischen Formen wird hier die These

215 Man kann hier, wie an anderer Stelle geschehen, auch von den unterschiedlichen „Aggregatzuständen“ der Wirklichkeit sprechen. Vgl. Kapitel I.3.4.4.

vertreten, wir hatzen es in den Feldern der Kunst und der Wissenschaft mit unterschiedlichen Formen der Bezugnahme und daher auch sowohl im Hinblick auf die Qualität als auch auf die Intensität unterschiedlichen Formen der emotionalen Teilhabe zu tun.

Der Begriff der Liebe ist wegen seiner alltagssprachlichen Konnotation nicht unverfänglich. Es droht die Gefahr der Überfrachtung und Überhöhung der Kunst. Die gebotene Vorsicht bringt die bereits zitierte Philosophin Eva-Maria Engelen auf, wenn sie anhand des Begriffs „Liebe“ Akte der Bedeutungszuweisung charakterisiert. Ebenso wenig pathetisch spricht Theodor W. Adorno von Liebe, wenn er fordert, dem verdinglichenden Bewusstsein eine lebendige Kraft der Anteilnahme gegenuborzustellen (vgl. Adorno 1970, 101 f.).²¹⁶ Gemeint ist also nicht das Geföhl tiefer Verbundenheit zwischen zwei Menschen und auch nicht eine besonders intensive und speziell künstlerische Geföhlintensitat, sondern eine grundsätzliche Einstellung, die sich als Fähigkeit zur Identifikation mit dem, was uns in der Welt begegnet, zeigt. Neben die versachlichende Erkenntnis von Tatsachen, die sich außerhalb von uns befinden, stellt das künstlerische Denken eine Welt der Tatsachen, die in unseren wertschätzenden, emotionalen Bezügen begründet ist. Musil spricht dementsprechend von Tatsachen, die der Dichter „in sich finde“ (Döring 2001, 62).

Auch aus dieser Perspektive wird die hohe Beteiligung des Subjektes in seiner Einzigartigkeit am Erkenntnisprozess betont. Vor dem bislang skizzierten Hintergrund kann die Annahme formuliert werden, im Feld der Kunst fielen innere und äußere Erkenntnis zusammen. Die Auseinandersetzung mit den Dingen, mit Tatsachen „außer sich“, ist für viele Künstler ein Grundmoment ihrer Arbeit. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit den Dingen „außer sich“ in einem Modus geschieht, der den Künstler in seiner Individualität stark fordert, denn der Künstler bedient sich nicht wie der Wissenschaftler einer allgemeinen Sprache, die auf situations- und kontextunabhängigen Bedeutungszuweisungen basiert, um seine Vorstellungen zu entwickeln und zu kommunizieren. Er greift zwar auf einen Pool kulturell bestimmter Formen zu, steht aber immer vor der Aufgabe, jene Formen neu zu thematisieren, will er dem Definitionsmoment der Kunst nachkommen, Neues zu schaffen. Der Künstler verwendet Sprache nicht nur – und hier sind, wie zuvor differenziert ausgeföhrte, im Sinne einer Sprache der Kunst auch bildhafte Formen gemeint –, er bildet sie neu, entwickelt sie weiter, spielt mit ihr, um zu seinen Aussagen zu kommen. Insofern kann man sagen, in künstlerischen Prozessen fielen innere und äußere Erkenntnis zusammen. Das, was die Welt außerhalb ist, findet der Künstler in sich, indem er Vorstellungsraume mit einer Grammatik entwirft, die er entscheidend mitgestaltet. Die Suche nach individuellen Erkenntnis-Gestalten wird von bildnerischen Entscheidungen gelenkt. Ein Entscheidungsparameter bei den künstlerischen Strukturierungsbewegungen – man kann

216 In ihrer Untersuchung zur Mimesis als Form des Verstehens besprechen Christoph Wulf und Gunter Gebauer Adornos Idee der liebevollen Zuwendung: „Mimesis ist demnach eine Voraussetzung des Mitempfindens, Mitleidens, der Sympathie und der Liebe zu anderen Menschen. Sie ist Nachahmung, Angleichung, Hingabe; sie führt dazu, die Empfindungen anderer Menschen nachzuempfinden, ohne sie zu vergegenstandlichen oder sich gegen sie zu verhärten.“ (Wulf/Gebauer 1992, 395 f.)

die Struktur des Symbolschemas, in dem etwa Kunstwerke als symbolische Gebilde funktionieren, im ubertrogen Sinn als Syntax oder Grammatik verstehen (vgl. Goodman 2012, 128 f.) – ist die emotionale, persönliche Beziehung zu den Dingen. Interesse und Wertschätzung lenken die Wahrnehmung und die Symbolbildung auf je subjektiv gewichtete Aspekte des Themas und wechselwirkend auch auf unterschiedliche Aspekte, in denen das Thema gestaltet wird. Mit Musil kann man das eine „unbestimmte Liebe“ nennen; weniger pathetisch scheint etwa der Begriff der „emotionalen Werthaltung“ zu sein.

5.1.5 Kunstwerke als Verkörperungen intensiver Geföhle

Auch die Kunstpadagogin Marie-Luise Raters stellt in ihren Untersuchungen zu dem, was ein Kunstwerk im Vergleich zu anderen Symbolformen leisten kann, den emotionalen Aspekt besonders heraus: „Kunstwerke sind die adäquate physische Verkörperung eines besonders intensiven und deutlichen Geföhls, und als solche stehen sie in einem Konkurrenzverhältnis zur philosophischen Weltdeutung“ (Raters 2001, 141). Auch wenn diese Aussage sehr pauschal ist und schwerlich für alle Erscheinungsformen der Kunst gültig sein kann, ist der Grundgedanke nachvollziehbar. Zwar kann man weder Kunst auf den Ausdruck von Geföhlen reduzieren, noch kann die philosophische Weltdeutung als klares Gegenüber bezeichnet werden, denkt man zum Beispiel an Positionen der konkreten Kunst oder an die Werke von Sophie Calle²¹⁷, dennoch kann nicht abgestritten werden, dass Geföhle je nach künstlerischer Position eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Kunstwerken spielen oder zumindest nicht bewusst ausgeblendet werden sollen. „In der Kunst geht es generell um das Erzeugen von deutlich und intensiv stimmungsgefarbten inneren Bildern. Die Geföhlssthetik etikettiert ein physisches Artefakt nur dann als Kunstwerk, wenn es Bilder mit deutlichem und intensivem Stimmungsgehalt vor das innere Auge projiziert“ (ebd. 142). So gesehen kann der etwas enge Kunstbegriff angezweifelt werden, nicht aber die Tatsache, Kunst arbeite mit der Vermittlung von Stimmungen. Kunstwerke basieren auch auf Geföhlsituationen und sie lösen beim Betrachter Geföhle aus. Goodman geht davon aus, Kunst arbeite mit „simulierten Emotionen“ (Goodman 2011, 227). Dieser These ist Raters Position gegenüberzustellen, denn sie spricht von der Reaktivierung eigener, auf Erfahrung basierender Geföhle durch die Begegnung mit dem Kunstwerk. „Die Geföhlsituation, die das Kunstwerk anbietet, wird mit den eigenen Erfahrungen abgeglichen, eine Konfrontation mit den eigenen Geföhlen beginnt.“ (ebd. 149) Raters bezieht sich hier auf die erkenntnistheoretische Prämisse, wonach sich Gegenstände erst dann erschließen, wenn man sich seinen Geföhlen der Situation gegenüber bewusst wird (vgl. ebd. 149). Thesenhaft lässt sich ableiten: Erkenntnis findet erst dann statt, wenn Verstehen denkend und fühlend vollzogen wird und Kunst eröffnet diesbezüglich besondere Potenziale, da hier Denken und Fühlen eng beieinander liegen. An dieser Stelle erfährt der Erkenntnisbegriff eine wesentliche Facettierung. Wenn wir davon ausgehen, etwas werde erst dann zu einer Erkenntnis für uns, wenn wir es auch nachempfindend und fühlend in unseren eigenen

217 Einen umfassenden Blick auf das Werk der Künstlerin Sophie Calle wirft u. a. Christine Macel 2003.

Horizont eingegliedert haben, dann haben wir uns weit von einem Verständnis entfernt, das rationalen Wissensserwerb als zentrales Moment der Erkenntnis verhandelt.

In kunstnahen Gestaltungsprozessen, so wie auch in der Rezeption von Kunst wird ein Organ zur Vorstellungsbildung benötigt und ausgebildet, das uns hilft, die „Dinge zu verinnerlichen“ (siehe vorangestellter Auszug aus Interview); dabei sind Emotionen in den Erkenntnisakt so eingebunden, dass man von einer Verschmelzung von Emotion und Kognition sprechen könnte. Verinnerlichung heißt hier ganz konkret, etwas, das zunächst mehr auf einer Ahnung oder Anmutung basiert, wird in eine greifbare Form übersetzt wodurch eine symbolische Repräsentation Gestalt annimmt, die dem Geist als konkretisierte Vorstellung zur Verfügung gestellt wird.

5.2 Feeling and Form – Verbindung von Emotion und Kognition im präsentativen Symbol

5.2.1 Symbolstrom

Einen wesentlichen Beitrag zur Klärung des Verhältnisses von Emotion und Denken in Erkenntnisprozessen leistete die zuvor bereits verhandelte Philosophin Susanne K. Langer (vgl. Kapitel 4.1.2). Sie entwickelte unter anderem auf der Basis von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen eine Philosophie der Kunst, die sie als notwendige Erweiterung der Erkenntnistheorie verstand. Dazu untersuchte sie den Anteil der Emotionalität bei Prozessen der Symbolbildung und erweiterte nicht nur den Begriff der Erkenntnis, sondern auch den des Gefühls maßgeblich.

„Nicht die Fülle oder Beschränktheit dessen, was dem Geist von außen an Erfahrung begegnet, setzt dem Denken seine Grenzen, sondern die Kraft der Konzeption, der Reichtum an begrifflicher Prägung, mit denen der Geist den Erfahrungen begegnet. Die meisten neuen Entdeckungen sind plötzlich Wahrgenommenes, das immer schon da war. Eine neue Idee ist ein Licht, welches Dinge beleuchtet, die, ehe das Licht darauf fiel, ohne Form für uns war“ (Langer 1965, 16). Langer setzt die Philosophie der symbolischen Formen konsequent fort, indem sie all das als Erkenntnisakt anerkennt, das vom menschlichen Geist in eine Form gebracht werden kann. Wie auch Cassirer geht Langer davon aus, es könne keine unmittelbare Erfahrung geben, sondern die Welt erschliee sich dem Menschen nur durch Symbole. Dabei sind Symbole, wie ausführlich beschrieben, nicht auf diskursive Zeichen zu beschränken, sondern umfassen alle Gestalten, die repräsentiert werden und zum Ausdruck kommen können. Erfahrungen sind zur Form gewordene Erlebnisse, die nun Teil des Vorstellungsuniversums des Bewusstseins sind. Sie beruhen auf selektiver Wahrnehmung und sind das Ergebnis aktiver Gestaltungsvorgange des Geistes. Die Transformation der Sinnesdaten in Erkenntnis- beziehungsweise Ausdrucksgestalten erfolgt auf der Ebene der jeweiligen symbolischen Form, die wiederum die selektive Erfassung der Aspekte und eine je spezifische Einbindung der Gefühle bedingt. Durch die Struktur der symbolischen Form, durch die zur Verfügung stehenden Symbole, Grundbegriffe und Prinzipien wird je ein „Diskursuniversum“ (Lachmann 2000, 43) eröffnet, das dazu führt, dass Erfahrungen in einem

bestimmten Licht erscheinen und in einer bestimmten Weise interpretiert werden. Langer spricht in diesem Kontext auch von unterschiedlichen logischen Sprachen, die jenen Diskursfeldern eigen seien: „Es gibt eine Vielzahl logischer Sprachen, verschiedene Begriffssysteme, die unserer Erfahrung auf unterschiedliche Weise in Terme und Relationen zergliedern“ (ebd. 45). Die Welt erscheint uns also in der Form, die wir ihr mittels unseres Geistes geben können, so die symboltheoretische Annahme. Langer charakterisiert den Menschen durch dessen spezifisches Bedürfnis des Symbolisierens und spricht analog zu einem „Bewusstseinsstrom“ von einem „Symbolstrom“ (ebd. 55), einer ununterbrochenen Kette der Ideen und Gedanken, einer niemals endenden Transformation von Erfahrungen, die die Tätigkeit des Geistes bis in den Traum hinein ausmache: „Die Bildung von Symbolen ist eine ebenso ursprüngliche Tätigkeit des Menschen wie Essen, Schauen oder Sichbewegen. Sie ist der fundamentale, niemals stillstehende Prozess des Geistes.“ (Langer 1965, 49) Langer geht davon aus, die Triebfeder menschlicher Existenz liege in der Fähigkeit zum Ausdruck durch Symbole und es sei für den Menschen eine nahezu lebenswichtige Notwendigkeit, Erfahrungen symbolisch zu verarbeiten und zum Ausdruck bringen zu können. Diese These wurde bereits im Rückgriff auf Hans Prinzhorn und Leo Navratils Untersuchungen zum künstlerischen Gestalten von Menschen in psychischen Ausnahmesituationen anschaulich belegt (vgl. Kapitel 3.5.2).

Der Mensch ist darauf angewiesen, der ihn umgebenden Wirklichkeit Struktur zu geben. Er schafft symbolische Ordnungen, um sich durch diese Bedeutungsnetzwerke orientieren zu können. Gerät das eigene Weltbild aus den Fugen, wie das in psychischen Ausnahmezuständen der Fall sein kann, so bricht sich ein elementares Ausdrucksbedürfnis Bahn, das ganz buchstäblich und konkret Ordnung in das vermeintliche Chaos bringen will. „Wie das Fieber bei einer körperlichen Krankheit aber gleichzeitig ein Abwehrvorgang ist, also ein Heilungsversuch, so könnte auch die künstlerische Kreativität in der Psychose darauf beruhen, dass die kreativen Grundfunktionen des Menschen mobilisiert werden, wenn der psychische Apparat geschädigt, der normale Zustand seines Bewusstseins beeinträchtigt worden ist.“ (Navratil 1994, 86) Die lebensnotwendige Funktion der Bildung symbolischer Ausdrucksgestalten, von der Langer spricht, wird in diesen Ausnahmesituationen besonders augenscheinlich.

Generell wehrt sich Langer vehement gegen eine Abwertung der Kunst zum reinen, an sich unnötigen Luxusobjekt und spricht von einem von tiefem Ernst getragenen Verhältnis des Menschen zur Kunst (vgl. Langer 1965, 45), das sie auf das Bedürfnis des Menschen zurückführt, sich über den ganz pragmatischen Lebensvollzug hinaus auszudrücken. „Das Ritual ist, wie die Kunst, dem Wesen nach der aktive Abschluss einer symbolischen Transformation von Erfahrungen.“ (ebd. 54) Sie versteht Kunst sowie Religion als Formen der Klärung von Wirklichkeit, die keinen unmittelbar praktischen Zweck zu erfüllen haben und deshalb auch nicht über einen direkten Nutzeffekt zu erklären seien. Die Aufgabe der Kunst sowie der Religion sieht Langer in der Symbolisierung von Vorstellungen. Langers Gedanken interpretierend, könnte man sagen,

während im Ritus „die Ausgestaltung eines religiösen Universums“ (ebd. 57) im Zentrum steht, geht es in der Kunst um die Ausgestaltung individueller Universen.²¹⁸ Harald Szeemann prägte hierfür den Begriff der „individuellen Mythologien“. Jede symbolische Form, ob Kunst, Wissenschaft oder Religion, vermag Formen zu finden, die in keinem anderen Medium möglich wären; deshalb sind die Erzeugnisse der unterschiedlichen Formen des Geistes nicht ineinander übersetzbar, schwer vergleichbar und nicht durch eine andere Form ersetzbar.

5.2.2 Formgeföhl

Auch der von Ernst Cassirer häufig verwendete Begriff des Formgeföhls findet bei Langer eine Präzisierung. Präsentative Symbole beruhen in ihrer sinnlichen Gestalt auf einem „Sinn für Formen“ (ebd. 96), den Langer auch als „eigene Form des Begreifens“ (ebd. 97) bezeichnet. Während diskursive Symbole in ihrer Bedeutsamkeit auf Vermittlung beruhen und daher eher auf einem lexikalen Wissen basieren, sind präsentative Symbole Resultate „sinnhafter Sinnlichkeit“. Mit ähnlicher Argumentation thematisiert Franz von Kutschera die Rolle des „emotionalen Begreifens“ (Kutschera 2001, 78) in künstlerischen Prozessen. Mit Bezug auf Jean Paul Sartre spricht Kutschera den Geföhlen sowohl im Bereich der Sinnlichkeit als auch der Emotion zu, „eine eigenständige Weise, die Welt zu begreifen“ (ebd. 78), zu sein. Um gestalten zu können, greifen Künstler nicht auf einen Baukasten sinnlicher Elemente mit klar zugewiesener Ausdruckskraft und Bedeutung zurück und kombinieren sie lediglich neu. Allein das Wissen um bestimmte Ausdrucksqualitäten bildnerischer Elemente reicht nicht aus, um gelungene Bilder zu schaffen. Es bedarf eines Geföhls für Wesen und Gestalt einer Form, eine ausgeprägte Sensibilität für das Zusammenspiel formaler Elemente (vgl. Regel 1986, 44f.). Der Kunsterzieher Adolf Böhlich vertritt die Meinung, dieses Geföhl vermöge etwas, was durch keinen Unterricht zu erreichen sei. Nur das intuitive Formgeföhl finde die richtige unter allen möglichen Linien einer Zeichnung (vgl. Vetter 2010, 22). Wirft man einen Blick in die aktuellere kunstpädagogische Theorienlandschaft, ist selten von der Notwendigkeit eines Formsinns die Rede. Während zu Recht emotionale Anteile des Kunstunterrichts wie etwa Einföhlungsvermögen oder Glucksgeföhle häufig besprochen werden, finden sich Überlegungen zum Formgeföhl eher selten. Die Frage, wie eine ästhetisch stimmige Gestaltung zu erreichen ist, wird offensichtlich oft zugunsten popularerer, weniger anfechtbarer Themen zurückgestellt. Gelegentlich gewinnt man den Eindruck, eine Bewertung in formal gut oder schlecht sei per se problematisch und stünde dem Anspruch der Kunstpädagogik zum unlimitierten Selbstaussdruck diametral gegenüber. Meiner Ansicht nach öffnet sich an dieser Stelle aber ein wesentliches und notwendiges Diskussionsfeld der Kunstpädagogik. Denn Ausdruck allgemein basiert wohl auf der Fähigkeit, prägnante – und dies bedeutet für die symbolische Form der Kunst sinnlich Sinn gebende – Formen zu finden. Sucht man nach passenden Lehransatzen, wird man in der musischen Kunsterziehung und beim Bauhaus fündig. So

218 Auf Individualisierungstendenzen in der Religion kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

vertrat beispielsweise der Bauhausschüler Kurt Schwerdtfeger eine konträre Meinung zu der zuvor zitierten Position von Adolf Böhlich. Schwerdtfeger war davon überzeugt, durch formale Kompositionsübungen die Entwicklung von Geföhlskraften positiv beeinflussen zu können (vgl. Vetter 2010, 153). Die Fähigkeit, ästhetisch stimmige Objekte zu gestalten, ist nicht im Sinn eines diskursiven Regelsystems zu vermitteln, davon ist auszugehen. Ich setze aber voraus, dass sich ein Geföhl für sinnliche Stimmigkeit durch praktisches Tun und Reflexion langsam herausbildet und ebendies leistet ein gut strukturierter Unterricht.²¹⁹

Neben dem Auffinden von Passungen treibt der Formsinn auch die Erforschung des Feldes der sinnlichen Formen voran. Künstler sind nicht Anwender einer Sprache, sondern sie erforschen ihre Sprache²²⁰ stets, erweitern und erneuern sie. Der Künstler Ellsworth Kelly beschreibt in einem Interview: *„In meinen Zeichnungen geht es um die Form. Mein gesamtes späteres Werk hat Form und Farbe zum Thema. Als ich am Museum of Fine Arts in Boston studierte, hatte ich einen sehr guten Lehrer. ‚Ihr müsst lernen, wie man sieht und von einem visuellen Standpunkt aus Erkundungen macht‘, sagte er uns. ‚Sobald ihr sehen könnt, könnt ihr alles zeichnen‘ [...] Es brauchte eine Weile, aber ich lernte tatsächlich von ihm sehen [...] Geltung erlangte ich durch meine Art zu sehen und den Anblick der Dinge zu erforschen. Ich habe wohl immer mit dem Vorstellungsvermögen gespielt und damit, wie die Dinge angeordnet sind.“* (Auszug aus einem Interview, art. 9/2011, 49 u. 50) Kelly beschreibt hier die allmähliche Herausbildung eines Formsinns, der Inhalt und Methode seiner Kunst ist. Seine Werke basieren auf einer Wahrnehmung, die, losgelöst von Inhalten, den visuellen Bestand der Wirklichkeit erforscht, und auf der Fähigkeit, Vorstellungen herauszubilden und diesen eine konkrete Form zu geben.

Mit Susanne K. Langer gehe ich von einem Formsinn, der jedem Menschen prinzipiell gegeben ist aus. Dieser Formsinn wird durch künstlerisches Arbeiten besonders gefördert. *„Die Flut von Vorstellungen zu fassen, sodass uns statt kaleidoskopischer Farben und Geräusche konkrete Dinge gegeben sind, ist seine Hauptfunktion, und schon diese stellt eine Leistung dar, die kein sprachgeborenes Denken ersetzen kann.“* (Langer 1965, 99) Im Alltag bewirkt der Formsinn eine Deutung der Dinge noch vor deren wissentlicher Erschließung. Mit der Annahme, dass wir den Sinngehalt der Dinge sehen können, *„bevor wir wissen, was wir sehen [...]“* (ebd. 246), formuliert Susanne Langer eine These, die unter anderem von den Neurowissenschaften in jüngster Zeit bestätigt wurde.²²¹

219 Die pädagogisch-didaktische Reflexion dieses Aspektes wird an anderer Stelle wieder aufgenommen vgl. Textteil II, Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien.

220 Der Begriff „Sprache“ wird hier in einem allgemeinen Sinn verwendet, so wie Nelson Goodman etwa von Sprachen der Kunst schrieb. Mit der Verwendung dieser Terminologie entferne ich mich zum Zweck der Vereinfachung bewusst von Susanne Langers Sprachgebrauch. Über das Wesen und die Struktur von Sprache erklärt Langer unter anderem in dies. 1965, 109 f.

221 Weitere Ausföhrungen dazu finden sich im Verlauf des Textes.

5.2.3 Ausdrucksqualität und Formsinn

Präsentative Symbole beruhen auf Ausdrucksqualitäten, der Ausdruckskraft von Tönen, Farben, Formen oder Linien etwa, die in ihnen zu spezifischen Gestalten verwoben sind und so eigene Bedeutungsfiguren formieren. Im Gegensatz zu einer dekorativen Tapete will ein Gemälde meist nicht nur schön sein, es vermittelt über sein ästhetisches Erscheinungsbild einen bestimmten Bedeutungskomplex. Folgt man Nelson Goodmans Argumentation, können „syntaktische Dichte, semantische Dichte und syntaktische Fülle“ (Goodman 2012, 232) nicht nur als Symptome des Ästhetischen, sondern auch als Charakterisierungsaspekte von Kunstwerken betrachtet werden. Das heißt, Vielschichtigkeit im Hinblick auf die verwobenen Bedeutungsfiguren und -ebenen und Vielseitigkeit im Hinblick auf die Struktur der einzelnen Elemente des symbolischen Gebildes können als Qualitätsmerkmale von Kunstwerken verstanden werden. Kunstwerke stellen neue, unkonventionelle Gliederungen von Sinn und Form dar, wobei sich Sinn und Form wechselwirksam bedingen. Um jene unkonventionellen, noch nicht zur Regel eingeschliffenen symbolischen Gestalten finden zu können, bedarf es unter anderem eines elaborierten Feingeföhls für Form (Langer 1965, 246) und nicht etwa nur eines Wissens über Formen. Den Aspekt des Formgeföhls stellt auch Günther Regel besonders heraus. Für Regel kann die Qualität eines Kunstwerkes an der Kongruenz zwischen Inhalt und Form bemessen werden. Kunstwerke entstehen durch die Sinn gebende Verschränkung von Idee und Gestalt in der gekonnten, sinnlich strukturierten Äußerung. Dabei geht auch Regel davon aus, dass sich innere und äußere Form – gemeint ist nicht *oberflächliche Äußerlichkeit* – aneinander bilden und von einem „verinnerlichten Geföhlswissen“ (Regel 2008b, 48) geleitet bis in die feinsten Nuancen hinein Passungen finden. „Die spezifisch künstlerische Qualität hängt letztlich davon ab, ob und in welchem Grade die gestaltete Form authentisch einlöst, was das Werk inhaltlich verspricht.“ (ebd. 50) Im selben Zusammenhang betont Regel, der Künstler müsse für die Ausdrucksqualität „ein Auge haben, was nichts anderes heißt, als sehend, föhlend und intuitiv erkennend den inneren Zusammenhang des Formgebildes zu verstehen“ (ebd. 37).

Der oben zitierte Künstler Ellsworth Kelly kann mit seinen Werken und Aussagen für diese Gedanken Pate stehen. Seine Arbeiten beruhen offensichtlich nicht nur auf einem lexikalen Wissen über Formzusammenhänge, sie sind das Ergebnis einer im Medium der Farbe und Form entwickelten Sensibilität, einer ausgeprägten handwerklichen Qualität sowie der intensiven fortwährenden Auseinandersetzung mit der visuellen Weltwirklichkeit, kurz künstlerischen Praxis (vgl. Semff/Prather 2011).

Diese spezifische Art des Föhlers als Teil einer ästhetischen Wahrnehmung kann als Grundanlage wohl bei jedem Menschen vermutet werden, sie bedarf jedoch der Pflege. Wer sich aktiv innerhalb eines Formenfeldes präsentativer Symbole bewegt, kann die Wahrnehmungsweisen und Denkpfade ausbilden, die zu jenem Feingeföhls für Form föhren können. „Im Kunstprozess ist gerade das Bemerkens von Nuancen nötig, die sich der begrifflichen Verbalisierung weitgehend entziehen. Und das gelingt nur, wenn das wahrnehmende Subjekt ein hohes Maß an Sensitivität, also an Empfindsamkeit und Feinföhligkeit für Formen und Farben und

überhaupt für visuelle und vielsinnlich erfahrbare Sachverhalte und deren Erscheinungsweisen ausgebildet hat.“ (Regel 2008b, 43)

5.2.4 Gefühl und Intuition

Langer verleiht der Kunst Bodenhaftung, denn für sie ist ein Kunstwerk nicht etwas, das einem genialen Geist per Inspiration eingegeben wird, sondern es beruht auf Fähigkeiten, die gebildet werden können.²²² Synonym zum Begriff des Formgefühls kann auch von Intuition gesprochen werden, denn Intuition ist bei Langer die Grundlage, auf der Formentsprechungen erkannt werden. Auch in diesem Punkt bleibt Langer nahe an den Gedanken von Ernst Cassirer und führt diese mit einer biologischen Fundierung weiter aus. In deutlicher Unterscheidung zu Henri Bergson, der mit seinem philosophischen Intuitionismus die Intuition dem verdinglichenden Intellekt gegenüberstellte (vgl. Schneider 1998, 42 f.), geht Langer davon aus, dass auch Intuition eine intellektuelle Leistung ist, die zur Entwicklung von Symbolen nötig ist, diese, genau genommen, sogar erst ermöglicht. Der Kritik Bergsons an der Versachlichung, Verzerrung und Fragmentierung der Wirklichkeit durch die rationale Überformung stellt Langer ihr Modell der präsentativen Symbolik als lebendige Form des Denkens und Vorstellens gegenüber (vgl. Lachmann 2000, 76). Der Einwand Bergsons, der sich etwa auch bei Walter Benjamin findet, wenn dieser von „Eiswüsten der Abstraktion“ (zit. nach Adorno 1994, 9) spricht und damit den Charakter einseitiger Vernunftorientierung im Zuge eines überspitzten Aufklärungsdenkens zu fassen sucht, wird von Langer aufgenommen und in einen neuen philosophischen Erklärungsansatz gewandelt. Gefühl und Intuition sind für sie essenzielle geistige Leistungen, die zu lange und zu unrecht aus dem Kreis der Ratio ausgeschlossen wurden. Dabei hat sie den Anspruch, eine naturalistische Auffassung des menschlichen Geistes zu verfassen. Das heißt, sie verzichtet auf transzendente oder metaphysische Begründungen und betrachtet die Geistesfähigkeiten als naturgegeben und das Denken als einen vollständig natürlichen Prozess. Konsequenter leitet sie ihre Annahmen aus konkreter Beobachtung ab. Da ein Schwerpunkt ihrer Arbeit die geistige Tätigkeit der Künstler betrifft, versucht sie aus einem „Atelierstandpunkt“ (Lachmann 2000, 12), also aus der Sicht des Künstlers ihre Theorie zu entwickeln. Die Begriffe des Formgefühls oder der Intuition sind bei Langer dementsprechend von jeder esoterischen oder anderweitig zweifelhaften Konnotation befreit.

Stellt man diesem philosophischen Modell des Geistes neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung gegenüber, so ergeben sich erstaunliche Parallelen. Langer betont die Erkenntnis stiftende Rolle des Geföhls und der Intuition im Erkenntnisprozess und widerspricht damit einem tief in unserer Denktradition verwurzelten Dualismus zwischen Gefühl und Verstand. Damit nimmt sie eine These vorweg, die durch die Neurowissenschaften bestätigt wurde. Während sich auch dort zunächst der Dualismus zwischen Emotion und Kognition

222 Langer widerspricht freilich an keiner Stelle der Annahme, es gäbe auch angeborene Talente. Sie hält lediglich fest, dass Sinn für Formen ausbildbar ist. Die positive Bildungsprognose, die sich auf dieser Basis entwickeln lässt, wird später weiter ausgeführt. Vgl. Textteil II: „Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien“.

fortsetzte, indem man das Geföhl einem stammesgeschichtlich alten, wenig entwickelten Hirnareal zuordnete, während das rationale Denken dem jüngsten und am weitesten entwickelten Hirnzentrum zugewiesen wurde (vgl. Fuchs 2013, 69 f.), kann man heute auch auf neuronaler Ebene von einem „Zusammenspiel verschiedener Untereinheiten innerhalb des Gesamtsystems“ (ebd. 73) ausgehen. Der Hirnforscher und Philosoph Gerhard Roth wendet sich gegen eine wertende, hierarchische Vorstellung des menschlichen Hirns, denn „Geist werde nach dieser dichotomen Idee gegen Körper, Verstand gegen Geföhle – und Willensfreiheit gegen Triebe ausgespielt“ (Vetter 2010, 36). Er betont die funktionale Verbindung der einzelnen Hirnbe-
 reiche und kommt zu dem Ergebnis, Gedächtnis- und Bewertungssystem, Emotion und Kognition interagieren permanent (vgl. ebd. 36). Vernunft und Emotion oder auch Ratio und Intuition können nicht als entgegengesetzte oder sich gar gegenseitig ausschließende Vermögen gesehen werden, wie dies gelegentlich auch Theorien zur Lateralität nahelegen (vgl. Edwards 2012, 56). Auch für Antonio Damasio ist die *Durchdringung* von Emotion und Kognition die Voraussetzung für die Entstehung von Bewusstsein (vgl. Engelen 2007, 59). Damasio weitet das Feld des in unserem Bewusstsein Reprasentierbaren weit über die Sprache hinweg aus. Für ihn beginnt mentale Repräsentation – und letztlich Bewusstsein – auf der Ebene körperlicher Sensationen. Er unterscheidet zwischen Repräsentationen erster und zweiter Ordnung sowie Emotionen erster und zweiter Ordnung. Die Repräsentationen erster Ordnung betreffen sinnliche Wahrnehmungen unseres Körpers als auch die der Objekte unserer Umwelt, während die Repräsentationen zweiter Ordnung zum Beispiel Vorstellungsbilder sind, die auf Denkprozessen beruhen. Analog sind Emotionen erster und zweiter Ordnung durch den Reflexionsgrad zu unterscheiden (vgl. Vetter 2010, 38 f.; Engelen 2007, 61 f.). Bewusstsein ist nicht vorauszusetzen, sondern muss gebildet werden und kommt nie ohne Emotion zustande, so Damasios These. Parallelen finden sich in Langers Ausföhrungen zum symbolischen Bewusstseinsstrom. Hier werden in Gestalt der präsentativen Symbole ebenfalls ganz elementare Formen der Korperreprasentation mitgedacht.

5.2.5 Ästhetische Emotion

Konsequent deutet Langer auch den Akt der Inspiration um. „Daraus, dass alle künstlerischen Ideen ihren Anfang anscheinend in der sogenannten ästhetischen Emotion haben, die ihre Quelle und daher ihr Gehalt sein soll, hat man bisweilen auf die fundamentale Einheit aller Künste geschlossen [...] Ich habe jedoch den Verdacht, dass diese charakteristische Erregung, die der ursprünglichen Konzeption und inneren Schau so eng verbunden ist, nicht die Quelle, sondern die Wirkung der künstlerischen Arbeit ist, die persönliche emotionale Erfahrung der intuitiven Einsicht, der Offenbarung, der geistigen Kraft, welche ein Wagnis im ‚impliziten‘ Verstehen einflößt.“ (Langer, zit. nach Lachmann 2000, 253) Langer beschreibt den Zustand der

sthetischen Emotion, der in etwa mit dem Begriff der Inspiration oder dem „Flow“²²³ (Vetter 2010, 122 f.) zusammenfällt, als ein Moment, das nicht per se vorhanden ist oder irgendwie gegeben ist, sondern das sich als Ergebnis der künstlerischen Auseinandersetzung erst ergibt (vgl. Kapitel 6.5.2.). Das heißt, für Langer gleitet das Kunstwerk nicht etwa aus einem nebulösen Hochgeföhl heraus durch die Hand des Künstlers auf das Papier, sondern es ist das Resultat intensiver Auseinandersetzung. Diese Annahme wird unter anderem durch den Kunstpädagogen Adolf Böhlich bestätigt, der Inspiration ebenfalls als Resultat mühevoller Arbeit sieht (vgl. Vetter 2010, 22).

Gelingt auf der Basis einer entwickelten Ausdrucksfähigkeit sowie eines sensibilisierten Formgeföhl die Ausbildung der dichten symbolischen Gestalt, so wird das Erleben der eigenen geistigen Kraft zu einem Moment intensiver Emotion. Man könnte auch von einem tiefen Glücks- oder Zufriedenheitsgeföhl sprechen, das dann eintritt, wenn eine bislang unausgesprochene Idee Form bekommt und damit erfasst werden kann. Auf der Basis der Symboltheorie von Nelson Goodman untersuchte die Musikwissenschaftlerin Susanne Mahrenholz künstlerische Strukturierungsprozesse. Sie spricht von Prozessen der Um-Ordnung, deren Gelingen sich durch eine positive Emotion zeigt. „Wir spüren, dass etwas *passt*, dessen Schauplatz nicht das Erkennen sein kann, weil er logisch *vor* unserer Erkenntnis liegt: sie allererst präformiert. In diesem Sinne spricht Kant in seiner Ästhetik von ‚Erkenntnis überhaupt‘: von einem Zusammenstimmen der Erkenntniskräfte zu einer ‚*allgemeinen* Erkenntnis‘.“ (Mahrenholz 2000, 13) sthetische Emotion könnte also als spezifische Ausprägung eines allgemeinen Geföhl der Inspiriertheit verstanden werden. Dieses allgemeine Glucksgeföhl des Erkennenden stellt sich in gelungenen künstlerischen, ebenso wie in geglückten wissenschaftlichen Prozessen immer dann ein, wenn eine strukturgebende Anstrengung in die gefundene symbolische Passung mündet. Die gute Lösung, die an ihrer schönen Gestalt erkannt werden kann, verschafft ihrem Entdecker ein Hochgeföhl, ob es sich bei dieser Lösung um einen Benzolring oder ein aperspektivisches Porträt handelt. „Heureka: ‚Ich hab’s gefunden‘, ist auch die Freude über die Schönheit des ‚göttlichen Funkens‘, über die Wirklichkeit der eigenen kreativen Existenz“ (Gutjahr 1996, 40). Die ästhetische Emotion ist also ein intensives Geföhl der Freude oder Erfülltheit, das bisweilen bis zu rauschhaften Zuständen führen kann²²⁴ und das sich dann einstellt, wenn man sich in seiner Fähigkeit erlebt, im Chaos der Welt eine eigene Ordnung zu finden, den vermeintlich unstrukturierten Sinnesdaten eine Struktur verleihen zu können, wenn man sich als Schöpfer seiner Wirklichkeit begreift.

223 Der Begriff „flow“ wird vor allem in der Kreativitatsforschung verwendet. Siehe dazu u. a. Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz. München 1997 und Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow – der Weg zum Glück. Freiburg im Breisgau 2010.

224 Auf den rauschhaften Aspekt dieser Emotion soll in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden. Näheres dazu unter anderem bei Langer 1965, 253, Vetter 2010, 22 f. oder Gutjahr 1996, 38 f. Auch wenn ich das Rauschhafte weder negieren noch abwerten möchte, teile ich Nelson Goodmans Ansicht, dass ästhetische Erfahrung und Inspiriertheit nicht als „eine Art von emotionalem Bad oder Orgie“ (Goodman 2012, 226) zu verstehen ist.

Vonseiten der Kreativitatsforschung beschreibt unter anderem Elisabeth Gutjahr anhand von detaillierten Beispielen aus Wissenschaft und Kunst das Hochgeföhl, das eine kreative Lösung begleitet. Für Langer bekommt dieses Geföhl in künstlerischen Prozessen dadurch eine besondere Intensität, weil eine vermeintliche Grenze überschritten wird: „Die ‚ästhetische Emotion‘ entspringt einem intellektuellen Hochgeföhl, dem Sieg über die Schranken des wortgebundenen Denkens und der erlangten Einsicht in wörtlich ‚unsagbare‘ Realitäten“ (Langer 1965, 254). In diesem Punkt unterscheidet sich Langer deutlich von Nelson Goodman. Während Goodman keine Differenzierung des Hochgeföhls der Entdeckung vornimmt (vgl. Goodman 2012, 226), leitet Langer den spezifischen Charakter der ästhetischen Emotion auch aus der eigenen Zielsetzung des Künstlerischen ab. Während Wissenschaft Sprache verwendet, um neue Erkenntnisse darzustellen, bringt Kunst eine neue (Form-)Sprache hervor, um die Sphäre des Ausdruckbaren permanent zu erweitern. Diese Unterscheidung findet sich zwar auch in Goodmans Theorie, wenn er die Spannung zwischen dem Sagbaren und dem Unsagbaren im Feld der Kunst verortet und anhand der nun schon häufig zitierten Begriffe der Dichte und Fülle entmystifiziert (vgl. Goodman 2012, 233). Einen Rückschluss auf unterschiedliche Geföhlsqualitaten zog er im Gegensatz zu Langer daraus nicht.

In der Herausbildung einer sinnhaltigen Form von besonderer Dichte steckt stets ein Moment „künstlerischer Wahrheit“ (Langer 1965, 256), das heißt, einer Wahrheit, die sich dadurch definiert, dass ein zuvor vage Vermutetes durch den bildnerischen Prozess hindurch eine adäquate Verkörperung findet und damit zu etwas konkret Greifbarem wird, ohne die Eindeutigkeit eines nicht-künstlerischen Symbolsystems aufweisen zu müssen.

Langer vermutet, auch durch den Kunstgenuss könne ein ähnliches Geföhl, wenn auch in der Intensität differierend, geweckt werden. Langer spricht hier von einer vergleichbaren Gemütsbewegung, die Künstler sowie Betrachter erleben und die sich aus der „Erfassung einer unausgesprochenen Idee“ (Langer 1965, 253) speist. Das heißt, in beiden Fällen, Produktion wie Rezeption, wird etwas dem eigenen Kosmos des Vorstellbaren zugeföhrt, was zuvor so nicht fassbar war.²²⁵

225 Dass dieser Aspekt als beflugelnd erlebt wird, ist unter anderem auch den Interviews, die mit den Schülern geföhrt wurden, immer wieder zu entnehmen.

Exkurs: Selbstwirksamkeit und Glöcksgeföhl



Abbildung 25: Stempelbilder von Wolfram²²⁶

In meiner nun längere Zeit zurückliegenden Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung konnte ich dieses Moment sehr eindröcklich miterleben. Das vorangestellte Bild wurde von Wolfram gestaltet. Wolfram besuchte alle Kunstkurse und Projektwochen, die ich an der Werkstatt für Behinderte (WfB) anbot. Wolfram war zu Beginn meiner zweijährigen Tätigkeit in dieser Institution 52 Jahre alt. Nach einer längeren Zeit der Arbeitslosigkeit wurde er in der WfB aufgenommen. Intelligenztests ergaben weit unterdurchschnittliche Werte; Wolfram wird als geistig behindert bezeichnet. An seiner Arbeitsstelle führt er die Tätigkeiten, die ihm zugewiesen werden, gewissenhaft und sorgfältig aus, wobei neue Aufgaben bei ihm zu einer hohen Spannung föhren. Wolfram hat große Angst, Fehler zu machen, deshalb sind ihm genaue Anweisungen sehr wichtig.

Zu Beginn unserer gemeinsamen Arbeit setzte Wolfram keinen Pinselstrich auf das Papier, ohne meine ausdröckliche Zustimmung zuvor eingeholt zu haben. Wurde ein neues Thema anschaulich eingeföhrt und besprochen, äußerte er wenig Ideen und stimmte überwiegend den Einfällen der anderen Teilnehmer zu oder wiederholte bereits von anderen formulierte Gedanken. In den ersten Stunden saß er lange vor leeren Blättern und wog ab, wie denn ein Pinselstrich richtig zu setzen sei. Erwartungsgemäß unzufrieden war er mit seinen spärlichen Ergebnissen. Ich beobachtete genau die wenigen Spuren, die er auf den Blättern hinterließ, um einen Arbeitsansatz für ihn finden zu können. Mir fiel sein Bemöhen um Präzision und exakte Ordnung, das mit seiner eingeschränkten Möglichkeit zum bildhaften Darstellen kollidierte, auf. In der nächsten Stunde zeigte ich ihm, wie man Schablonen und Stempel schneiden und mit diesen Hilfsmitteln Strukturen gestalten kann.

Wolfram entschied sich zunächst für einen dreieckigen Stempel und begann, einem von seinem Sitznachbarn für ihn gemaltem Tier anhand der Stempel eine klar gegliederte Oberfläche zu geben. Zum ersten Mal äußerte Wolfram Zufriedenheit mit seinem Ergebnis. Die Reihung der geometrischen Form über-

226 Name geändert.

zeugte ihn. über einen Zeitraum von zwei Jahren entwickelte er ein Repertoire an meist geometrischen, abstrakten Mustern, die er zunehmend vielseitig variierte. Von den Stempeln ausgehend, fand er weitere Möglichkeiten der strukturierten Gestaltung, indem er unterschiedliche Abdruckverfahren etwa auch im plastischen Gestalten mit Ton ausprobierte. Ermutigt durch seine Erfolge, griff er nach vielen Monaten wieder auf den Pinsel zurück und begann, seine Musterbilder zu malen, nun nicht mehr zögerlich und unzufrieden, sondern zügig, sicher und sichtlich glücklich.

Ich nehme an, dass er seine Form der Ordnung der Dinge gefunden hatte und von einem Gluckgeföhl erföllt wurde, als es ihm gelang, das, was für ihn Sinn macht, in einem Material zu manifestieren. Die positive Erfahrung der eigenen Gestaltungsfähigkeit beeinflusste Wolfgang über unsere Kunstwerkstatt hinaus. Sein Betreuer berichtete von einem deutlichen Zuwachs an Selbstbewusstsein.

5.2.6 Verkörperte Emotionen

Langer unterscheidet deutlich zwischen dem emotionalen Inhalt eines Werkes und der ästhetischen Emotion, die durch dieses ausgelöst wird.

Der emotionale Inhalt ergibt sich zum einen durch die emotionale Tönung, die den Prozess der Symbolisierung beeinflusst. Das unstrukturierte Feld der Wahrnehmung wird, davon geht Langer aus, durch emotionale Akte des Hervorhebens zunächst strukturiert. Dabei verschmelzen sensorische und emotive Prozesse miteinander; das Wahrnehmen ist geföhlsgetont (vgl. Lachmann 2000, 115). Der Geföhlgrund, in welchen unser Erkennen generell eingelassen ist, setzt sich in der symbolischen Form der Kunst fort und fließt in die Kunstwerke ein, auch wenn das einzelne Werk nicht direkt darauf zielt, Geföhle zu repräsentieren. Die für die Struktur des Symbolschemas der Kunst charakteristische Dichte zu den Geföhlen – Goodman nannte dies eine kognitive Funktion von Geföhlen (Goodman 2012, 231) – ermöglicht dem Kunstwerk in besonderer Form, „geföhltes Leben“ (Lachmann 2000, 136) zu objektivieren. „Das Kognitive steht zwar im Gegensatz sowohl zum Praktischen als auch zum Passiven, schließt aber das Sinnliche oder das Emotionale nicht aus; was wir mit Hilfe der Kunst begreifen, spüren wir ebenso in den Knochen, Nerven und Muskeln, wie wir es mit unserem Geist erfassen; die ganze Sensibilität und Empfänglichkeit des Organismus hat Anteil an der Erfindung und Interpretation von Symbolen.“ (Goodman 2012, 238)²²⁷

Die diskursive Form des Denkens und Symbolisierens agiert durch Zerlegung und Zergliederung des Objektes, während die präsentative Symbolisierung auf Ganzheiten zielt. Das Charakteristikum der Ganzheitlichkeit trifft für das Künstlerische in mehrerlei Hinsicht zu. Zum einen kann im Sinne Goodmans die Hervorbringung von Kunstwerken sowie die Kunstrezeption als ganzheitlicher, viele Felder der geistigen Aktivität verbindender Prozess gesehen werden. Zum anderen ist auch das Kunstwerk nur dann zu verstehen, wenn es

227 Die Rolle der Leiblichkeit im Erkenntnisprozess wird später differenziert zu betrachten sein. Siehe Kapitel I.6.3.

als komplexes Form-Inhalts-Gefüge im Ganzen betrachtet wird. „In der Kunst nehmen wir die Formen und Farben nicht als isolierte Zeichen, und schon gar nicht als Zeichen mit vereinbarter Bedeutung wahr, sondern als Bestandteile eines künstlerischen Formgefüges, eines anschaulichen Systems, das als Ganzes etwas Nichtgegenwartiges, Unsichtbares, Psychisch-Geistiges, das Inhaltliche eben repräsentiert.“ (Regel 2008b, 49) Die Erkenntnisgestalt, die im Kunstwerk materialisiert ist, verliert ihren Charakter und ihre Sinnstruktur, wenn wir etwa die Einzelemente des Kunstwerkes als isolierte Zeichen verhandeln und nach festgeschriebenen Bedeutungen für diese einzelnen Fragmente suchen. In der Unvereinbarkeit mit zergliedernden, etwa lexikalischen Tendenzen, liegt ein Aspekt der Lebendigkeit der Kunst und des künstlerischen Denkens und Erkennens. Dieses Charakteristikum bringt die Kunst in die Näher des geföhlten Lebens. Man kann davon ausgehen, dass sich Kunst mit ihren lebendigen vielschichtigen Ausdrucksformen weit näher an Emotionen herantasten kann, als dies anderen Symbolformen gelingt. Das heterogene Feld der Geföhle kann begrifflich zwar gegliedert und detailreich benannt werden, symbolischen Ausdrucksformen, die die Geföhle in ihrer Differenziertheit nicht nur darstellen, sondern transportieren, findet die Kunst.

In ihrer ausföhrlichen Studie untersucht Susanne Mahrenholz, wie sich innerhalb der symbolischen Form Kunst spezifische Wahrnehmungs- und Emotionsstrukturen ergeben. Für Mahrenholz vermag Musik sämtliche Sinnes- und Kognitionsformen zu aktivieren, da sie Prozesse anstößt, die „vor der Auftrennung in Sinnlichkeit und Intellekt, Geist und Emotion, Anschauung, Begriff und Evaluierung“ vonstatten gehen (Mahrenholz 2000, 138). Musik repräsentiert Geföhle, spricht Geföhle an und föhrt zu neuen Strukturen des Föhlens und Wahrnehmens: „Musik kann uns zugänglich machen, was es ist, das wir föhlen oder (im Falle nicht-emotiven Ausdrucks:) wahrnehmen. Sie formt, strukturiert uns in diesem Sinne. Eine stärkere Form der Kognition – auch: des Zufallens von Neuem – lässt sich nicht denken“ (Mahrenholz 2000, 90). Für die bildende Kunst kann ähnliches in Anspruch genommen werden. Kunstwerke sind „sinnhaltige expressive Formen“ (ebd. 85), die zur Artikulierung von Geföhlen geeignet sind. Sie wirken über den Ausdruck und sie beruhen auf einer Wahrnehmung, die Ausdrucksqualitäten durch Formsinn zu erfassen vermag. „Die subjektive Erlebniswirklichkeit des Menschen bleibt diskursiv unzugänglich. Als Reaktion darauf entwickelt sich der spezifische Symbolmodus der Kunst als Medium des Ausdrucks unserer Subjektivität.“ (Lachmann 2000, 79)

Käme man nun zu dem Schluss, in der Kunst ginge es vorwiegend um das Baden in Emotionen und um affektiven Selbsta Ausdruck, so läge ein Missverständnis vor. Langer sieht im Ausdruck von Gemütsbewegungen ein eher untergeordnetes Moment von Kunst, denn einfache Affekte benötigen die komplexen symbolischen Ausdrucksgebilde der Kunst nicht, um nach außen bekundet zu werden. Schon das wütende Hämmern an der Wand ist eine Geste affektiven Selbsta Ausdruck und weit davon entfernt, ein Kunstwerk zu sein. Kunst geht über den zeichenhaften Charakter der unmittelbaren Ausdrucksbewegung deutlich hinaus und agiert in for-

mierten Symbolgebilden. Das heißt, Kunst intendiert auf eigene Weise die Artikulation von Bedeutung, auch wenn das Kunstwerk nicht die klare Formulierung und Gliederung, die für begriffliche Kategorien notwendig ist, anstrebt.²²⁸ Das Kunstwerk basiert auf reflektierten und gekonnten Reorganisationsleistungen und ist nicht beliebiger Aktivismus auf der Basis einer wie auch immer gearteten Erregung. Die psychische Befindlichkeit, die sich unmittelbar Ausdruck sucht, steht also nicht im Zentrum des Kunstschaffens, so Langer. Die künstlerische Tätigkeit zielt auf die Herausbildung einer differenzierten symbolischen Ausdrucksgestalt und kann nicht auf den Niederschlag physiologischer Erregtheit reduziert werden (vgl. Lachmann 2000, 85). Das Bedürfnis, sich spontan und affektiv zu äußern, kann den Ausgangspunkt künstlerischer Aktivität darstellen. Mehr als ein Anstoß ist es kaum, denn auch der impulsivste Affekt wird durch die elaborierten Formen des Gestaltens hindurch befördert und umgeformt, selbst wenn es sich um impulsive Verfahren wie etwa Action-Painting handelt. Stets wird im Widerstand zu dem konkreten sinnlichen Material ein vielschichtiger Artikulationsprozess angestoßen, der wohl Affekte und emotionale Tönungen gut einbinden kann, nicht aber in ihnen aufgeht.



Abbildung 26: Yves Klein:
Monochrom blau, ohne Titel (MG6), 1961

Yves Klein malt nicht etwas blau, weil er sich gerade so blau fühlt und das in gestischer Abstraktion zum Ausdruck bringen möchte. Er bearbeitet und kommuniziert vielmehr ein Sinngefüge aus dem Kosmos seiner, auch emotionalen, Weltbezuge, indem er dafür eine Manifestation entwickelt. In einer relativ kurzen Schaffensphase (1957–1962) stellte er ein Werk her, mit welchem er das Kunstverständnis seiner Zeit infrage stellte. Klein beschäftigte sich intensiv mit der Idee des Monochromen. Sein Interesse galt dem Grenzenlosen und Universalen und der Farbe als „materialisierte Sensibilität“ (Klein zit. nach Reier/Wolf 2003, 109).

Er erforschte Farben und deren materielle und spirituelle Wirkung und Strahlkraft, indem er mit Pigmenten experimentierte. Schließlich entwickelte er für ein leuchtendes, tiefes Aquamarinblau eine eigene Mischung und nannte es „International Klein Blue“. *International Klein Blue* ist ein Symbol, „das die Mirakel der ‚Immaterialität‘ und der ‚Schwerelosigkeit‘ verkörpern sollte“ (Mersch 2002, 40). Die Differenz zur einfachen Affektentladung ist hier evident. Klein selbst verband mit seinem Kunstschaffen einen transzendentalen

228 Der Begriff der *Artikulation* wird abweichend von Goodmans Terminologie verwendet. Während Goodman in artikulierte und dichte Schemata untergliedert und mit Ersterem die klar strukturierten Formen etwa der Begriffssprache, mit Letzterem die auf Trennschärfe verzichtenden Symbolgebilde der Kunst meint (Goodman 2012, 213), wird Artikulation hier in einem umfassenderen Sinn verwendet. All das, was durch eine Form zum Ausdruck gebracht wird, wird als artikuliert bezeichnet.

Anspruch. Er verurteilte gleichermaßen formalistische als auch existenzialistische Ansätze in der Kunst: „Ich verabscheue Künstler, die sich selbst in ihren Bildern entleeren, wie es heute der Fall ist. Morbidität! Statt an Schönheit zu denken, an das Gute und die Wahrheit, erbrechen, ejakulieren sie all ihre schrecklichen, ärmlichen und ansteckenden Komplexe in ihre Bilder [...].“ (Klein zit. nach Reier/Wolf 2003, 110)

5.3 Gefuhlsbild und Bildidee

Bilder repräsentieren Ideen, und Ideen können im hier entwickelten Kontext auch Gefühle sein. Dabei ist keineswegs unreflektierte Sentimentalität gemeint. Gefühl umfasst bei Langer das gesamte Spektrum menschlicher Bewusstseinsleistungen von basalen Erscheinungen bis hin zu komplexen geistigen Aktivitäten. Emotionen sind bei ihr dann die hoch entwickelten Formen des Fühlens. Mit diesem Verständnis weicht Langer von der eingangs zitierten Begriffsverwendung ab (vgl. Kapitel 5.1). Die Geistesgeschichte, die sie anhand differenzierter Beobachtungen zu den diversen menschlichen Ausdrucksleistungen untersucht, interpretiert sie als eine Evolution des Fühlens. Das Kunstwerk ist für Langer die symbolische Form, die am adaquatesten Gefühle zu repräsentieren und damit zu erfassen vermag, denn präsentative Symbole können durch ihre zu den „Rhythmen der Gefühle“ analogen, lebendigen Strukturen andere Zugänge schaffen als diskursive Symbole.

Langers Philosophie ist hier auch direkt anschlussfähig an Theorien der Ästhetik, die seit deren Erhebung zur philosophischen Disziplin durch Alexander Gottlieb Baumgarten einseitige Rationalitatsmodelle infrage stellen und durch Theorien der sinnlichen Erkenntnis erweitern (vgl. Henckmann/Lotter 1992). Der Philosoph Hans Balmer zieht aus seiner Auseinandersetzung mit Theorien der Ästhetik unter anderem die Bilanz, die intellektuellen Aussagen und wissenschaftlichen Argumentationen seien nur eine Seite der menschlichen Fähigkeit, Einsichten zu erlangen. Theoretischer Erkenntnis alleine fehle die Bedeutsamkeit für das Leben: „Bedeutsam sind vielmehr jene Wahrheiten, aus denen heraus Menschen tatsächlich zu leben vermögen. Vergeistigung der Sinne, Versinnlichung des Geistes, darauf kommt es an, auf Intensivierung der Lebendigkeit mithin, auf Steigerung der Fähigkeit, zugegen zu sein. Selbst auf ihrer vollen Höhe vermag die Vernunft allein keine letzte Sicherheit zu gewähren, sie bedarf der imaginären Ergänzung: der betont emotionalen Verkörperung ihrer Ideen.“ (Balmer 2009, 134) Auch Balmer verwendet, wie zuvor Langer und Cassirer, den Begriff der *Lebendigkeit*, um den Zustand des engen Ineinandergreifens von Sinnlichkeit, Gefühl und Verstand zu charakterisieren. Um die eigene Lebendigkeit gesteigert spüren zu können, müsse der Mensch mit Routinen brechen und in seiner Fantasiefahigkeit ergriffen und seinem Gefühl bewegt werden. Kunstwerke, die als „geklärte und vertiefte Erfahrungen“ (ebd. 136) verstanden werden können, vermögen jenes gesteigerte Lebensgefühl erlebbar zu machen, so nimmt Balmer auch im Rückgriff auf den bereits mehrfach

zitierten Kunsttheoretiker Dewey an. Kunstwerke dürfen also auch in diesem Kontext als symbolische Ausdrucksgestalten verstanden werden, die auf der tiefen Verbindung von Emotion und Kognition beruhen.²²⁹

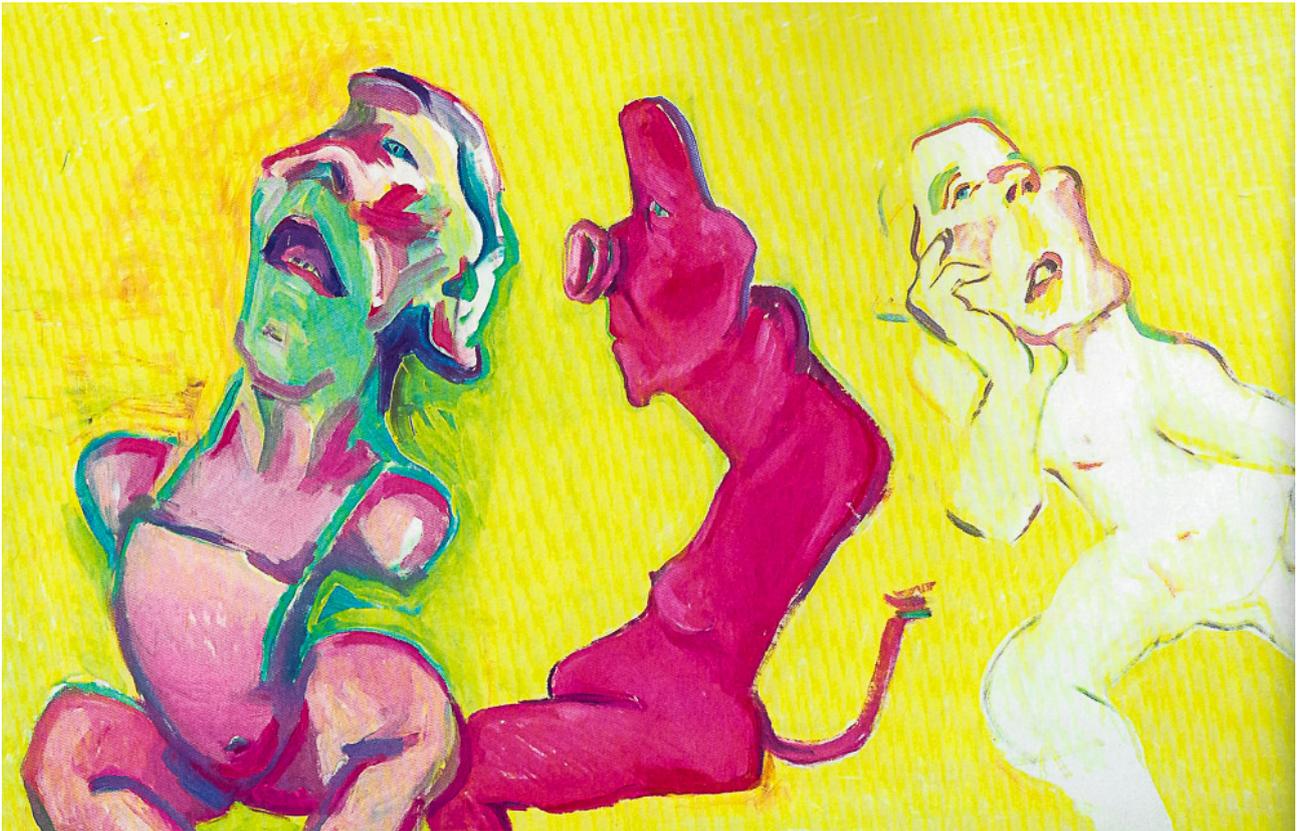


Abbildung 27: Maria Lassnig: „three ways of being“ 2004

Maria Lassnig thematisiert in immer neuen Selbstporträts ihre emotionale Identität. Ihre „body awareness paintings“ basieren auf feinsinnigen Korperbeobachtungen, die ihr Zugang zu komplexen Gefühlen verschaffen. Sie setzt bei den physiologischen Empfindungen an, bleibt aber nicht bei diesen stehen, sondern nutzt ein gesteigertes Körpergefühl, um Emotionen wie Angst, Identität, Zweifel oder Zwang nachzugehen. So versteht sie ihre Arbeit auch als „Untersuchungen zur Entstehung eines Bewusstseinsbildes“ (Colden/Mandl 2007, 3). Lassnigs Bilder fordern den Betrachter durch ihre expressive Gestik auch zum direkten Nachempfinden auf.

Am Beispiel von Maria Lassnigs Bildern wird Langers Annahme, die ästhetische Erfahrung rufe reale Gefuhlsenerfahrungen wach, nachvollziehbar. Von „simulierten Emotionen“ (Goodman 2012, 227), wie sie Goodman konstatierte, kann hier kaum die Rede sein. Für Langer vermitteln sich die Ideen von Kunstwerken durch reale, auch gefühlsmäßige Erfahrungen am Werk: „Die ‚Idee‘ in einem Kunstwerk verstehen, gleicht

229 Langers Philosophie ist keine explizite Theorie der Ästhetik, auch wenn es ganz deutliche Anknüpfungspunkte gibt. Die Rolle der Sinne im Erkenntnisprozess wird daher im folgenden Kapitel im Rückgriff auf andere Denker explizit beleuchtet. Vgl. Kapitel I.6.

daher mehr dem Erleben einer neuen Erfahrung als einem logisch-satzmaigen Verständnis; und um dieses Wissen durch Kennen weiterzugeben, dafür mag das Kunstwerk in gewissem Grad adäquat sein“ (Langer 1965, 258). Für den Künstler ist sein Werk die symbolische Manifestation von gefühlten Ideen.²³⁰ Für den Rezipienten bietet ein Werk die Möglichkeit, über das Erleben Zugang zu neuen Vorstellungen zu bekommen. Der Kunsthistoriker Oskar Bätschmann stellt eine Entwicklung in der Kunst dar, die diesen Aspekt anschaulich belegt und spricht vom „Künstler als Erfahrungsgestalter“ (Bätschmann 1996, 249). Anhand von Werken von Rebecca Horn, Bruce Nauman, Barnett Newman oder Richard Serra beschreibt Bätschmann, wie Kunstwerke ganz konkret in Interaktion mit dem Betrachter treten und diesem spezifische Erfahrungen anbieten, die er ohne das betreffende Werk so nicht machen könnte. Befinden wir uns beispielsweise real und leiblich in einer monumentalen Eisenspirale von Richard Serra²³¹, dann wird die dezent aus dem Lot gebrachte Neigung der erdrückenden, undurchdringlichen Eisenwande, der sich sanft verengende und weitende Durchgang zu einer konkreten Raum- und Körpererfahrung. Und auch die Farbtafeln von Barnett Newman werden von uns kaum nüchtern als Muster eines Farbklanges aufgefasst, sondern auch sie lösen ein spezifisches Erleben aus, denn erst in den „sinnlich erfahrbaren Eigenschaften“ (Regel 2008b, 49) geht die Idee des Kunstwerkes auf.

„Newman greift hinter jegliche mitgebrachte oder vorgeprägte, begriffliche, mathematisch, geometrisch oder auch ästhetisch determinierbare Ordnung zurück auf den Fundus der absoluten Emotion [...] als auf ein elementares menschliches Vermögen. Das Bild selbst ist dann der Anlass oder die Nötigung, auf diesen Fundus zurückzugehen. Mit Emotion ist hier nicht ein einzelner Affekt oder ein Ensemble von Affekten (Freude – Trauer) gemeint, sondern das Erlebnis des Erhabenen, das sich verknüpft mit einer neuen Erfahrung und Erhöhung (,exaltation‘) des eigenen Selbst [...].“ (Imdahl zit. nach Bätschmann 1996, 262)²³²

5.3.1 Die Grundströmung des Fühlens

Während Langer den Akt präsentativer Symbolisierung als erkenntnismaige Vorstufe zu diskursiven Symbolisierungen sieht, weist sie präsentativen Symbolen eine bleibende Bedeutsamkeit zu.²³³ Die diskursive Form des Denkens vermag nach Langer nicht, das Bedürfnis des Menschen nach Orientierung und Sinnstiftung zu befriedigen. Präsentative Symbole können durch ihre den Emotionen verwandte Struktur diese nicht nur repräsentieren, sie erfüllen in besonderer Weise Funktionen der Sinnstiftung und Formgebung, indem sie

230 Fühlen ist hier, wie vorangegangen erläutert, in einem erweiterten Sinn zu verstehen.

231 2001 war auf der Biennale in Venedig eine begehbare Stahlspirale von Richard Serra ausgestellt.

232 Der Begriff des *Erhabenen* mag pathetisch wirken und löst zurecht kunsttheoretische Bedenken aus. Eine ausführliche Diskussion kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Vereinfacht verstehe ich unter *erhaben* eine Ebene der Verfeinerung, ein über das Gewöhnliche Hinausgehen, ohne weitere Differenzierungen vorzunehmen. Weiterführende Gedanken finden sich u. a. bei Friesen 1995, 70 ff.

233 Wie auch bei Ernst Cassirer finden sich bei Susanne Langer Aspekte der Hierarchie geistiger Leistungen, die sie an anderer Stelle wieder relativiert. Generell kann eine bewertende Anordnung kritisch gesehen werden.

die „Grundströmung des Föhlers“ (Langer 1965, 80) beeinflussen, jene Basis, auf der sich der Mensch erst in seinen Äußerungen und seinem Weltbezug entwickelt. Hier gerät ein zweiseitiges Potenzial in dem Blick, denn Beeinflussung kann in unterschiedliche Richtungen wirken und ist vor allem auf dieser Ebene kaum von Manipulation zu unterscheiden. An anderer Stelle wird von der Notwendigkeit eines Logos zu reden sein, der einer unreflektierten Geföhlsflut gegenübertreten ist (siehe Kapitel 6.3.3). „Die Kunst dringt tief in unser personales Leben ein, weil sie dadurch, dass sie der Welt Form gibt, die menschliche Natur: Empfindsamkeit, Energie, Leidenschaft und Sterblichkeit artikuliert.“ (ebd. 81) Jene äußere Überformung, die im Alltag vor allem durch Architektur und Design gegeben ist, beeinflusst das Föhler des Menschen durch die oben beschriebene analoge Struktur und vermag deshalb intensiv stil- und bewusstseinsbildend auf den Menschen einzuwirken, was ihr groÙe kulturelle Bedeutung zuweist. Folgerichtig sieht Langer auch in der künstlerischen Erziehung eine zentrale kulturelle und damit gesellschaftliche Funktion: „Kunsterziehung ist die Erziehung des Föhlers. Eine Gesellschaft, die dies vernachlässigt, gibt sich selbst den formlosen Emotionen preis. Schlechte Kunst ist die Korruption des Föhlers. Dies ist ein bedeutender Faktor des Irrationalismus, den Diktatoren und Demagogen ausnutzen.“ (ebd. 81)

Um an den Geföhlsston der Dinge und unseres Erlebens zu kommen, muss die Wahrnehmung zunächst aus der pragmatischen Ausrichtung gelöst werden. Kunstschaffen bedeutet und beruht auf Abstraktion aus praktischen Bezügen. Das heiÙt, am Beginn des Kunstschaffens steht die Distanzierung von einer pragmatischen Einstellung. Die Dinge können dann neu und anders wahrgenommen werden, wenn sie, wie das bei der künstlerischen Auseinandersetzung der Fall ist, aus dem Netz der praktischen Bezüge genommen werden. Der zweckfreie Blick öffnet das Spielfeld der Erkenntniskräfte und bindet die Geföhle nicht nur in den Erkenntnisprozess ein, sondern ist auf die Strukturen der Lebendigkeit, die sich nur föhlernd vermittelt, gerichtet. Geföhle und Emotionen können demnach als Erkenntnismittel des Geistes verstanden und als Teil der Vernunft verhandelt werden.

Aus diesem Blickwinkel kommt Künstlern als Experten im Bereich der präsentativen Symbolik die Aufgabe zu, die unterschiedlichen Charaktere der Geföhle zu erfassen und in Ausdrucksgebilde zu transformieren. Im Feld der Kunst können durch den Formsinn, die ausgeprägte Intuition und die Sensibilität für den Ausdruckston der Dinge Weltzugänge ausgebildet werden, die dazu beitragen, dass sich die Welt als lebendige Form offenbart. Über den künstlerisch Tätigen schreibt Langer: „Er sieht, im buchstäblichen Sinne, menschliches Föhler, die Dynamik des Lebens, Kraft und Rhythmus widerspiegelt in Formen, auf die sich seine Aufmerksamkeit konzentriert [...]“ (Langer 1965, 247). Auch wenn man diese sehr idealistisch anmutende Annahme mit Kunstwissenschaftlern wie Wolfgang Ullrich oder Walter Grasskamp²³⁴ durchaus infrage stel-

234 Mit dem 2005 erschienenen Band „Was war Kunst“ untersucht Wolfgang Ullrich Begriffe, Floskeln und Slogans der Kunst, um, wie er selbst im Untertitel formuliert, der „Biografie eines Begriffs“ kritisch nachzugehen. Walter

len kann, bleibt doch bestehen, dass Kunstwerke nicht selten eine existenzielle Dimension beröhren. Auch wenn das nicht allgemein für alle Kunstwerke und jede Form der künstlerischen Auseinandersetzung gelten kann, kann man wohl sagen, präsentative Symbole und präsentatives Symbolisieren bewirkten in besonderer Weise eine Öffnung für die geföhlte Wirklichkeit: „Ein Geist, der mit feinem Empfinden für Formen als solche über die Common-sense-Erfordernisse für das Erkennen, Erinnern und Einordnen der Dinge hinausgeht, neigt dazu, seine Vorstellungsbilder metaphorisch zu verwenden und ihren möglichen Sinn für die Vorstellung von fernliegenden oder unfassbaren Dingen auszunutzen“ (ebd. 261). Aus einem ähnlichen Argumentationswinkel stellt Nelson Goodman den Begriff der Metapher in das Zentrum seiner Kunsttheorie. Für Goodman sind Metaphern Kategorienverschiebungen, die durch ihre „Lebendigkeit“ (Goodman, 73) zu charakterisieren sind. Metaphern können als neue, bemerkenswerte Sinnorganisationen verstanden werden. Gelangen Metaphern in den allgemeinen Sprachgebrauch, gerinnen sie zu „erstarrten Metaphern“ (ebd. 73), da sie durch Verwendungsroutinen in spezifische Sinnspharen fest eingefügt werden und dadurch an Bedeutungsdichte einbüßen. Metaphern verlieren ihre Vitalität, wenn sie zu common-sense werden; dieser Aspekt der „Sterblichkeit“ (ebd. 83) gehört zu ihrer Natur. Im Umkehrschluss kann in diesem Kontext die Vermutung erlaubt sein, an der Entstehung von Metaphern sei die Lebendigkeit des Föhlers von großer Wichtigkeit. Das Denken in Bildern – Bilder im weitesten Sinn verstanden – vermag also auch hinter die bereits gebildeten, konventionellen Kategorien und die „Haube der Unsichtbarkeit“ (Lachmann 2000, 88), die sie selektierend über die Dinge legen, zu blicken, indem es einen föhlernden Weltzugang öffnet und den engen Schemata rationaler Zugriffe gegenüberstellt. In diesem Sinn schreibt Alfred Bast über das Zeichnen: „Durch den Zeichenprozess wächst das Motiv langsam aus dem begrifflichen Kontext heraus. Es wandelt sich vom identifizierten Objekt zum offenen Phänomen, entfernt sich immer mehr aus seinem bekannten Bezug und reduziert sich in einem Übergangsstadium auf Farbe, Form und Struktur, bevor es dann wieder mit neuem Sinn begriffen und aufgeladen wird. Dieser Vorgang löst das Bekannte sanft und stetig aus dem gewohnten Zusammenhang (ohne dass es nötig wäre, diesen infrage zu stellen oder zu zerstören) und macht, als natürliche Folge des Zeichenprozesses, den Sinn wieder empfänglich für: das Wunder im Vertrauten.“ (Bast 2003, 15)

Grasskamp nimmt unter anderem den Mythos des Künstlers als altruistischen Schöpfer unter die Lupe, indem er die Verquickung von künstlerischer Arbeit und ökonomischen Interesse untersucht (vgl. Grasskamp 1998).

6 Der Leib und die Sinne – die ästhetische Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst

6.1 Zwischen sinnlicher Welt und Weltbild

In der von Ernst Cassirer begründeten Philosophie der symbolischen Formen erfährt nicht nur die Unterschiedlichkeit der Erkenntnisformen besondere Gewichtung, sondern alles Denken wird als Geistesleistung identifiziert, die, wie zuvor ausgeführt, auf einem ursprünglichen Gefühlsgrund basiert. Erkennen und Bewusstsein werden also erst dann möglich, wenn die flackernden und akzenthaften Impulse dieser „Grundströmung des Fühlens“ (Langer 1965, 80) zu geformten Gestalten gerinnen, die wir festhalten können. Man kann auch von *gewahr werden* oder *wahrnehmen* sprechen, wenn uns etwas sich Ereignendes präsent wird. Unser Bewusstsein besteht also aus Momenten des Gewahr-Werdens, für welche wir Repräsentationen benötigen. Erst die Repräsentation, die durch das Bilden prägnanter symbolischer Gestalten gelingt, ermöglicht eine Vergegenwärtigung des Geschehens. *Etwas* wird gebildet, um das Präzente aus dem Ablauf der Zeit herauszunehmen und dem Geist vor-zu-stellen. Ein weiterer Schritt der Vergegenwärtigung besteht also in der Formierung von Ausdrucksgestalten, wobei dieser Gestaltungsakt nicht nur Distanz zum Ereignis schafft, sondern durch den Eigensinn der Formgebung eine eigene Bedeutungsperspektive einbringt. Die Gesetzmäßigkeiten, nach welchen wir Ereignisse zu Vorstellungsgebilden und Ausdrucksgestalten formieren, sind durch die symbolischen Formen zumindest mitbedingt. Unmittelbarkeit kann es demnach für das Bewusstsein nicht geben, da die Repräsentationen auf der Differenz basieren, also aus dem Herausheben aus dem Strom des dahingleitenden Präsenten entstehen.

Da sich die Repräsentationen aufeinander beziehen, kommt es zur Herausbildung eines Bewusstseins, das Träger unserer individuellen sowie kulturellen Identität ist. Wie vor allem Beobachtungen aus der klinischen Psychologie zeigen, ist unser Bewusstsein stets bemüht, Einheit und tragfähige Ordnung zu schaffen (vgl. Kapitel 3.5.2). Dennoch werden wir, sind wir nicht in einem ganz wörtlichen Sinn *stumpfsinnig*, immer wieder Irritationen unterschiedlicher Stärke ausgesetzt. Wir werden von Gefühlen übermannt, uns ist der Boden unter den Füßen weggezogen oder es bricht Gefühlschaos aus. Diese landläufigen Metaphern sprechen eine deutliche Sprache. Die Strukturen und Gliederungen unseres Bewusstseins, die uns ermöglichen, uns als Individuum wahrzunehmen, werden immer wieder von Einbrüchen elementaren Fühlens heimgesucht und dadurch auf den Prüfstand gestellt (vgl. Schwemmer 2005, 69 f.). Das Fühlen ist also nicht nur Urgrund des Erkennens, sondern stetiger Stein des Anstoßes. Man kann diese Geschehnisse wohl als Motor für persönliche Entwicklung identifizieren, denn unser Bewusstsein – der Sitz unseres Welt- und Selbstbildes – wird dadurch zur Neuordnung angeregt. Ganz alltägliche Erfahrungen machen deutlich, dass das Netz unseres Bewusstseins und damit auch unsere Identität ein „durchaus zartes und reißbares Gewebe“ (ebd. 70) sind.

Die Aufgabe der Gefühle bei der lebenslangen Bildung von Weltbildern kann also kaum überschätzt werden. Je nach symbolischer Form – Cassirer schlug, wie beschrieben, Mythos, Religion, Kunst und Wissenschaft als symbolische Formen vor – werden die Gefühle den symbolischen Repräsentationen mehr oder weniger deutlich eingeschrieben. Für die symbolische Form der Kunst wurde im vorangegangenen Kapitel eine besondere Verschmelzung von Emotion und Kognition angenommen und ausgeführt.

Das, was uns erkenntnishaft zugänglich ist und die symbolische Welt lassen sich nur theoretisch trennen. Wie bereits ausführlich begründet wurde, sind die Welt unserer symbolischen Repräsentationen und Ausdrucksgebilde und unsere innere Bewusstseinswelt so miteinander verquickt, dass man nicht von „außen“ und „innen“ sprechen kann (vgl. Kapitel 3.5). Unser Bewusstsein geht zwar nicht eins zu eins in den Artikulationsformen, die es findet, auf, es ist aber prinzipiell auf Artikulation und Kommunikation ausgelegt und daher an den symbolischen Ausdrucksformen, die es kennenlernt, orientiert. Es ist also kaum möglich, unterschiedliche Anteile auszumachen, zumal der Mensch von der ersten Sekunde seines Daseins an in eine durch und durch kulturell durchformte Weltwirklichkeit hineinwächst, die uns bis in unsere Sinnlichkeit hinein prägt. Ernst Cassirer sprach von den unterschiedlichen Arten, mit der Welt in Beziehung zu treten, und leitete daraus unterschiedliche Formen des Wahrnehmens und Erkennens ab. Auf dieser Basis darf angenommen werden, unserem Erleben und Wahrnehmen stünden auch neben und vor der Begriffssprache Strukturierungsformen zur Verfügung.²³⁵

Auch wenn die zum Teil stark polarisierende Aufgliederung in symbolische Formen wie zum Beispiel Wissenschaft und Kunst in der von Cassirer aufgeworfenen Trennschärfe ein Konstrukt ist, kann man von einer unterschiedlich ausfallenden Distanz zwischen dem Sein der Dinge und den Repräsentationen, die wir uns für diese bilden, ausgehen. Der Blick auf die Welt ist je nach dem, auf welchem symbolischen Urgrund er fußt, distanzierter, abstrakter oder näher und direkter. Die unterschiedlichen „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 1984) machen die erkenntnishaften Weltverhältnisse in ihrer Unterschiedlichkeit denk- und verhandelbar. Der Hiatus zwischen Welt und Weltbild, der von jedem repräsentationstheoretischen Erkenntnismodell gepflegt wird, bleibt bestehen. Das, was uns als Weltbild greifbar und erkennbar ist, wird hier als Konstrukt oder Schöpfung des menschlichen Geistes verhandelt; damit gerät die Welthaltigkeit unserer Weltbilder aus dem Blick. Wenn uns die Welt immer nur mittelbar durch die Filter unseres kulturell geformten Geistes zugänglich ist, so verschwindet nicht nur eine absolute Weltwirklichkeit aus dem Horizont, sondern nicht selten entsteht auch der Eindruck, Welt und Mensch stünden sich gegenüber, ohne je wirklich in Berührung zu kommen. Besonders die Theorien des radikalen Konstruktivismus lesen sich bisweilen sehr

235 Ähnliche Überlegungen finden sich u. a. bei John Dewey 1934/88.

weltvergessen, wenn beispielsweise Heinz von Foerster postuliert: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (Foerster 2010, 40).

Diese Mensch-Welt-Opposition wurde unlängst von Wolfgang Iser kritisiert, indem er unter anderem ausführte, wie unsere Wahrnehmungsorgane und Weltbilder an der Welt gebildet werden (vgl. dazu Iser 2012b, 106 f.). Jedes Ding hat ein Dasein und eine Wirksamkeit an sich. Die Art und Weise, wie wir diese Wirksamkeit aufnehmen, wird von unserer Sinnlichkeit und Leiblichkeit bedingt, die wiederum in Wechselwirkung mit unserer Bewusstseinswirklichkeit und mit den Dingen der Welt steht. Das Bild, das wir uns von der Umwelt schaffen, kann aus dieser Perspektive mitnichten als *Erfindung* verstanden werden.

Im Folgenden soll also versucht werden, das Welt-Mensch-Verhältnis unter einem Fokus zu betrachten, der der Welthaltigkeit unseres Erkennens mehr Raum lässt. Dabei wird zu zeigen sein, inwiefern Ernst Cassirers Erkenntnismodell, das hier als Basistheorie dient, auch für diesen Gedankengang eine geeignete Grundlage bildet. Symbolische Formen schaffen unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit; unter anderem auch solche, die auf dem fußend, was Cassirer Ausdrucksfunktion nannte, der Weltwirklichkeit in ihrem Eigensinn Raum lässt.

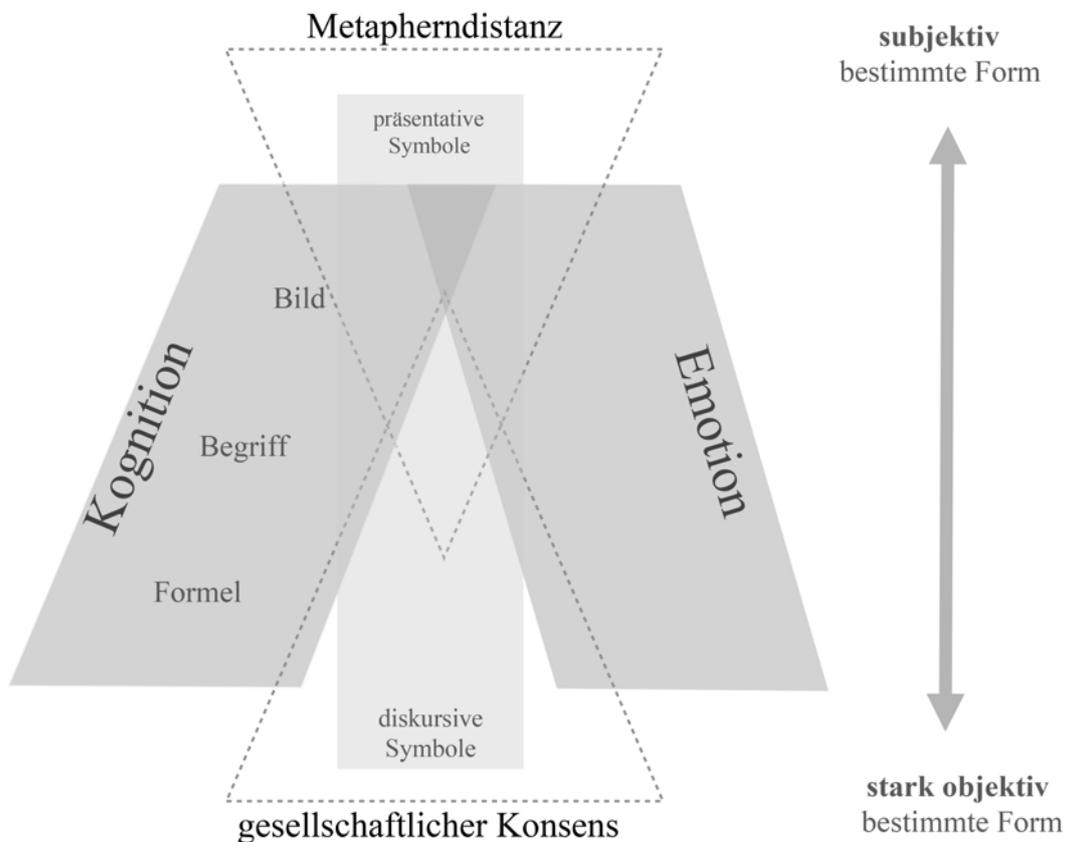


Abbildung 28: schematisches Modell zu Aspekten der Symbolbildung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Symbolismen vor dem Hintergrund der hier bemühten theoretischen Denkfigur nicht nur als wirklichkeitsrepräsentierende Bewusstseinsinhalte verstanden werden dürfen. Sie gestalten vielmehr Modi der Wahrnehmung und des Bewusstseins und bilden im Geist unter-

schiedliche Pfade des Denkens aus. Durch die unterschiedlichen Charaktere der symbolischen Formen ergeben sich Arten der Kontaktaufnahme zur Welt, die Sinne und Vernunft, Emotion und Kognition in ein je eigenes Verhältnis miteinander verknüpfen. Das in Schillers Briefen ausführlich besprochene Zusammenwirken der menschlichen Geisteskräfte (vgl. Schiller 1793/2006, 55),²³⁶ findet durch die unterschiedlichen symbolischen Formen zu einer je eigenen Formierung.

Das Feld der Kunst ist die symbolische Form, die sich in besonderer Weise sinnlich strukturiert. Hier ergeben sich also auch besondere Formen des Sehens oder, möchte man eine Engführung auf das Visuelle vermeiden, allsinnlichen Wahrnehmens. Der künstlerische Prozess beginnt im Wahrnehmungsakt, weist hier eine besondere Sensibilität, auch im Sinn von gesteigerter Wahrnehmungsfähigkeit, auf und agiert sich in einem elaborierten Umgang mit dem sinnlichen Material aus, den man als Gestaltungsfähigkeit bezeichnen kann. Dabei wirken Gestaltungsfähigkeit und Wahrnehmungsfähigkeit wechselwirksam aufeinander ein, sodass man für künstlerisch tätige Menschen andere Zugänge zur Welt annehmen kann, als für diejenigen, die keine bildnerischen Aktivitäten pflegen. An anderer Stelle war im Zusammenhang mit der symbolischen Form der Kunst vom Ausdruckston und der Ekstase der Dinge, von einem *sinnlich-fluiden Aggregatzustand* der Welt und von lebendigen Erkenntnisgestalten die Rede (vgl. Kapitel 4.3). Einer Grundfigur in Cassirers Denken folgend, wurden besondere Potenziale der künstlerischen Betätigung etwa darin gesehen, dass sich hier eine besondere Nähe zu den, den Dingen eigenen Qualitäten herstellen lässt. Mit dem Begriff des Lebendigen wurde eine Tradition, die auf Kant zurückgeht (vgl. Kant VdU, 249 f.) aufgegriffen und als Merkmal der Kunst beschrieben. „Wenn man im Umgang mit Materialien der eigenen sinnlichen Intuition folgt, wird man die herkömmlichen Strukturen, in denen man sich ansonsten bewegt, unterlaufen ... etwas, das ansonsten unter der kristallinen Reinheit abstrakter Ideen verborgen bleibt, tritt hervor, wenn das Denken in einem Kunstwerk zu stofflicher Präsenz gelangt.“ (Shiff 2009, 24)

In künstlerischen Prozessen wird die Logik des Denkens mit der Struktur der Materie in einem direkten Sinn konfrontiert, da es, wie weiter auszuführen sein wird, um Sinnsuche im Sinnlichen geht. Das Sinnliche wird dabei zum Widerhaken des Rationalen und füllt dieses nicht nur mit Emotion, sondern auch mit Welthaltigkeit.

Um diese thesenhafte Annahme zu fundieren, soll im Folgenden die bislang lediglich rudimentär skizzierte Figur der sinnlich-leiblichen Erkenntnisgestalt weiter geklärt werden. Die Problemgeschichte und Entwicklung der Ästhetik als Theorie der sinnlichen Erkenntnis kann hier nicht erneut aufgerollt werden.²³⁷ Vielmehr wird versucht, relevante Querverweise zu Theorien der Ästhetik zu finden und in diesem Kontext fruchtbar zu machen. Wenn im Folgenden von Bildern die Rede sein wird, so wird ein Bildbegriff bemüht, der sich

236 Eine aktuelle Kommentierung zu Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen findet sich bei Rittelmeyer 2005.

237 Eine Einführung zur Ästhetik findet sich u. a. bei Majetschak 2012 oder auch Bertram 2005.

vom Kunstbild ableitet. Gemeint sind also Bilder, die die Charakteristik präsensativer Symbolik erfüllen (vgl. Kapitel 4.1.2).

6.2 Die sinnliche Struktur der Erkenntnisgestalten

6.2.1 Mit Malerei sehen

Zwischenräume



Abbildung 29: Per Kirkeby:
Skov-variation III, 1989

Der über das Bild schweifende Blick findet immer wieder zurück in die Mitte, dorthin, wo ihn die senkrecht angeordneten Flächen festzuhalten scheinen. Säulenartige, hintereinander gestaffelte, wie ineinander gefaltete, senkrechte Flächen; von dynamischen Liniengebilden hin und wieder mit lebendigen Akzentuierungen versehen. Darin, von rechts zart in das Bild eindringend, eine grau-grüne, zeichenhafte Gestalt. Opak, dem hier in Struktur und Farbigkeit leicht abweichenden Bildfeld überlagert. Die Bewegung nach rechts oben, vertikal durchwellt, wird von einem, aus dem Untergrund hervorblitzenden, intensiven Gelb am Verlassen des Bildraumes gehindert. Unterhalb, bis auf einen Durchbruch intensiver blauer Pinselstriche in der Mitte, klar abgesetzt, ein neuer Bereich.

Hier im unteren Bildviertel eine Schichtung verschiedener kantiger Formen. Das Violett des Mittelbereiches taucht in getrübler, geerdeter Form vereinzelt auf, bildet eine Verbindung zu dem, was weiter oben zu sehen ist, und entwickelt mit diagonalem Pinselstrich eine abwärtsgerichtete Fließbewegung. Dazwischen kristalline, smaragdgrüne Flächen, von violetten Konturlinien gefasst, als ob sich die Formen um unsichtbare Kerne verschlössen. Die Gebilde beziehen sich aufeinander, ohne eine spezifische Richtung einzunehmen, bilden eine horizontale Schichtung, setzen Verdichtung an Verdichtung in rhythmischer Überlagerung. Die Bewegung, die durch das Mit- und Gegeneinander der Formen entsteht, bewirkt keine Unruhe, denn die horizontale Schichtung fängt auf, was ins Wanken zu geraten scheint. Links eine grüne Kontur, die an Wurzeln erinnert, mit gelb-violetten und orange-petrolfarbenen Binnenstrukturen. Die senkrechte Ausrichtung findet hier eine ganz andere Ausformulierung und Anmutung als im übergeordneten, blauen Bereich.

Im oberen Drittel des Bildes stellt sich schließlich die größte Dynamik ein. Der Bereich ist deutlich von dem darunter liegenden abgesetzt. Verbindungen ergeben sich, indem die Bewegung des Mittelfeldes aufgenommen, fortgesetzt und diagonal umgelenkt wird.

Heller Hintergrund mit darüber gelagerten grün-gelben, sich verzweigenden Gebilden links. Über allem ein Liniengespinnt gebogener Windadern, links rot, rechts stärker verdichtet, dunkelblau.

Assoziationen vom Kräftespiel der Natur und deren Elementen stellen sich ein. Ein Kreislauf der Kräfte? Im Zentrum stabiles, zeitloses Aufwärts in steter Ruhe und Unendlichkeit. Hie und da durchbrochen von kleinen zeichenhaften Akzenten des Momenthaften. Oben Bewegung, sich biegen, sich richten, in Rauch aufgehen, zu Wind werden. Unten stabile Verwurzelung in erdigen Kristallschichten ...

Per Kirkebys Bilder strahlen eine ruhige Intensität aus, die den Betrachter atmosphärisch zu umgreifen scheint. Man meint, in den Gemälden einer besonderen Art der vertieften Wirklichkeitserfahrung zu begegnen. Diese Bilder können nur dem flüchtigen Blick spontan erscheinen, denn Flächen und Farben finden in eine ausdrucksstarke Ordnung, die in jedem Quadratzentimeter des Bildes die gekonnte, bildnerische Entscheidung zeigt. Detail und Ganzes stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander, sodass die Wahrnehmung am Bild wachgehalten wird, denn das erkennende Nachbilden changiert im Akt der Betrachtung stets zwischen dem Erblicken von Einzelheiten und der Integration dieser in die Ganzheit der ausstrahlenden Stimmung des Bildes. Eine beinahe vexierbildartige Wirkung stellt sich durch die Verschränkung von Hintergrund und Vordergrund ein. Es ist schwer auszumachen, was Figur und was Zwischenraum ist. Zwischenraum kann zu Figur werden und Figur zu Zwischenraum. Auch wenn man in Kirkebys Werk Traditionslinien der Landschaftsmalerei fortgesetzt sehen kann – der Kurator Achim Borchardt-Hume fand Strukturähnlichkeiten zur Landschaftsmalerei von Runge und Delacroix (vgl. Borchardt-Hume 2009, 17) – kann diese Gemälde nur im weitesten Sinn als Landschaftsmalerei gesehen werden, obwohl es auf der Betrachtung der Natur basiert. Dem Gemälde fehlt die Bestimmung der einzelnen Elemente – Baum, Fels, Wiese –, die wir von Landschaftsmalerei erwarten, ebenso wie die räumliche Staffelung und Anordnung der Dinge. Es geht hier offensichtlich nicht mehr um die Dinge in der Eindeutigkeit, die der bestimmende Blick zuweisen würde, sondern um „viel Unbestimmtes und Unbestimmbares“, das Kirkeby in der Wahrnehmung zu erfassen sucht und darstellt (Gohr 2008, 28).

Bei aller Strukturiertheit und kompositorischer Gliederung, die Kirkebys Bilder aufweisen, wird hier dennoch ein Blick auf die Welt entwickelt und dann dem Nachvollzug des Betrachters angeboten, der von dem theoretischen, zergliedernden Weltzugriff abweicht. Der konzeptuelle Rahmen, der Kirkeby Werke umfasst, und wohl noch mehr das Wissen um seine Profession als Geologe mögen die Annahme nähren, man habe es mit einer Kunst in besonderer Nähe zur Wissenschaft zu tun. Betrachtet man die Bilder in ihrer jenseits aller

Eindeutigkeit liegenden Strukturdichte und Bedeutungsfülle, wird klar, dass es sich um ein Konzept handelt, das „Widersprüche und Mehrdeutigkeit zulässt“ (Borchardt-Hume 2009, 13). Kirkeby selbst betont mehrfach, sein Interesse gelte gerade den Bereichen, die durch begriffliche und in einem formelhaften Sinn abstrakte Zeichensysteme nicht zu erfassen seien (vgl. Schiff 2009, 23).

Der gewöhnliche Selektionsmechanismus, der von den Kategorien, die wir gebildet haben, bedient wird, wird außer Kraft gesetzt und wir sind mit einem Bild konfrontiert, das sich einem eindeutigen Erkennen widersetzt. Dies zeigt sich auch dann, wenn wir, wie zuvor geschehen, den Versuch unternehmen, diese Bilder zu beschreiben: „Unsere Kategorien lassen uns im Stich und bestätigen, dass das Sinnesspiel in Kirkebys Kunst jenseits der Sprache bleibt“ (Schiff 2009, 22).

In seinem Handbuch schreibt der Künstler: „Es geht um Sehen. Sehen im weitesten Sinne: Es gibt den physiologischen Seh-Apparat sowie einen Code-Apparat. Und diese komplizierte Koppelung ist die Ursache dafür, dass man nicht weiß, was man sieht. Beim künstlerischen Sehen kommt man einer Art von relativ ‚reinem‘ und ungekoppeltem Sehen vielleicht am nächsten. Wir nennen es, poetisch ausgedrückt, ‚schauen‘. ‚Relativ‘, weil das ‚Reine‘ dieses Schauens vor allem darin besteht, dass der Code-Apparat ein anderer und weniger allgemein akzeptierter ist. Es ist ein Outsider- und Oppositions-Code-Apparat. Nichtsdestoweniger besitzt er für den Künstler eine wirkliche und bewegende Kraft. Einer der wichtigsten Gründe – der Hauptdynamo – dafür, sich da hineinzuworfen und etwas so Hoffnungsloses und Unnützes zu betreiben wie ein Bild zu malen, findet man in diesem ‚Schauen‘: Das Erlebnis zu sehen, wo andere nur annehmen.“ (zit. nach Gohr 2008, 100)

Per Kirkeby beschreibt ein Wahrnehmungserleben, das dann entsteht, wenn es ihm durch das Malen eine Bildes gelingt, allgemeine Kategorien zu hintergehen und zu einem neuen Blick auf die Welt zu kommen. Zuvor wurde unter anderem mit dem Verweis auf den Neurowissenschaftler Wolf Singer dargelegt, wie Wahrnehmen immer aus der Koppelung eines physiologischen Inputs und dessen Verarbeitung anhand vorhandener Kategorien besteht. Wir erkennen, weil wir etwas kennen, das wir in dem, was wir sehen, *wieder*-erkennen. Wir wenden also permanent unser Wissen über die Welt an und interpretieren auf dieser Basis das, was uns gegenübersteht (vgl. Goldstein 1997, 189). Das auf unseren Erfahrungen basierende und kulturell formierte Wissen ist notwendig strukturgebend und zugleich begrenzend, denn es fungiert gewissermaßen als Selektionsfilter. Der Maler Kirkeby spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen „Code-Apparaten“ die im Koppelungsprozess der Wahrnehmung wirksam werden können. Für ihn ist ein „Outsider- und Oppositions-Code-Apparat“ aktiv, wenn er malt. Also eine Strukturierungsform, die nicht auf gesellschaftlich anerkannten Annahmen über die Wirklichkeit basiert, sondern auf dem, was er „Schauen“ nennt. Hier wird nicht das wiedererkennende Sehen aktiviert und dann in konsensfähigen, allgemein verständlichen Bildzeichen wiedergegeben. Kirkebys künstlerisches Schauen setzt ganz eigene Akzente und findet neue Zuordnungen, die sich auch aus den Gesetzmäßigkeiten der Malerei ergeben. Der bereits zitierte

Kunstkritiker Richard Schiff nimmt an, die künstlerische Intuition, die er als eigene Form des Denkens auffasst, erbringe hier die wesentliche Strukturierungsleistung (vgl. Schiff 2009, 21). Auch der Kunstwissenschaftler Hajo Düchting geht davon aus, es ginge in Kirkebys Werken um das Sichtbarmachen spezifischer Wahrnehmungserlebnisse. „Kirkebys bildnerische Reflexionen richten sich zwar auf die Natur im weitesten Sinne, auf die Landschaft und Vegetation, Figur und Atmosphäre, sind aber in erster Linie Umsetzungen von Wahrnehmungsprozessen, d. h. thematisieren die Wechselwirkung von Auge und Hand beim Malen. Nicht der Malprozess ist von vordergründiger Bedeutung, wie es bei den virtuosen informellen Strukturen oft den Anschein hat, sondern das komplizierte Wechselspiel von Wahrnehmen – Erleben – Umsetzen.“ (Düchting 2001, 225)

Die ausgewogenen, sich jeder Hierarchie widersetzen den Kompositionen legen nahe, dass hier eine Wahrnehmung im Schaffensprozess aktiv ist, die auf einer „visuellen Gleichberechtigung der Dinge“ (Schwemmer 2005, 169) basiert. Alle Aspekte der Sichtbarkeit scheinen von ähnlicher Wichtigkeit zu sein und rufen ein langsam suchendes Schauen auf, während sie sich einem rasch wiedererkennenden Sehen verweigern. Die Wahrnehmung ist sowohl bei der Betrachtung als auch im Prozess der Werkentstehung nicht darauf ausgerichtet, effizient und schnell zu einem brauchbaren Ergebnis zu kommen. Vielmehr dehnt sich der Wahrnehmungsakt zwischen Auge, Hand und Leinwand aus und hält ein prozesshaftes Gestaltentstehen in Gang. Dieses langsame Voranschreiten in die beobachtete Landschaft und die auf der Leinwand entstehende Landschaft hinein lässt viel Raum für Entdeckungen und setzt immer neue Bedeutungsschichten frei. Der Malprozess als solches leitet das Erkennen, ohne sich selbst zum Thema zu machen, wie das etwa bei den bekannten Drip-Paintings von Jackson Pollock der Fall ist (vgl. Roskamm 2011, 10 f.).

Beim Malen dieser Bilder wird von Kirkeby kein Quadratzentimeter vernachlässigt. Auch ein Hintergrund, der sich weitgehend zurücknimmt, muss genau gesetzt werden, damit diese spezifische Wirkung und Bildaussage entstehen kann. Jeder Pinselstrich, jede Linienformulierung trifft eine Aussage und muss daher gestaltet sein. Zuvor wurde, unter anderem im Rückgriff auf Günther Regel, dargestellt, wie das Kunstschaffen auf dem Umgang mit feinsten sinnlichen Nuancen basiert, wobei kein Formaspekt im Kunstwerk belanglos ist und daher ein spezifisches Feingefühl für Form notwendige Grundlage von Qualität ist (vgl. Kapitel 5.2.2).

Indem nun jede Setzung auf der Leinwand in einen Dialog mit der beobachteten Landschaft auf der einen, in einen Dialog mit der eigenen Malerfahrung auf der anderen Seite tritt, bildet sich Strich für Strich ein neues Wahrnehmungsereignis heraus.

Es darf wohl angenommen werden, dass künstlerische Prozesse besondere Wahrnehmungschancen freisetzen, da das Sehen aus der pragmatischen Zweckorientierung gelöst werden kann.²³⁸ Nicht umsonst wird die Parallele zwischen Spiel und Kunst auch in didaktischer Perspektive immer wieder betont (vgl. Wetzel 2005). Während der Alltagsblick ganz eigene Muster zur Prägnanzerkennung mit sich bringt, um schnell und routiniert funktionieren zu können, zielt das künstlerische Schauen auf Verlangsamung und Intensivierung.²³⁹ Er darf sich auf alles richten, was ihn anzieht, und muss nicht einer bestimmten Aufgabe verpflichtet sein. Nicht dem, was ohnehin schon erkannt, benannt und klassifiziert wurde, gilt etwa Kirkebys Interesse, sondern den Zwischenräumen. Die gedehnte Aufmerksamkeit, die sich zwischen Leinwand und Beobachtungsobjekt immer wieder selbst befeuert, macht Neuentdeckungen möglich, indem sie das, was uns an einem Gegenstand als beachtenswert und prägnant erscheint, in Bewegung hält. Das Potenzial zur „kreativen Prägnanzverschiebung“ (Schwemmer 2005, 166) kann also als besonders Charakteristikum der Kunst im Erkenntnisprozess betrachtet werden.

Bruch mit Wahrnehmungsroutinen und Neuorientierungen

Spricht man vom Zusammenhang zwischen dem Akt des Malens – oder generell von künstlerischen Akten des Gestaltens – und dem begleitenden Wahrnehmungsprozess, so ist Vorsicht geboten, denn das eine geht nicht eins zu eins in das andere über. Was wahrgenommen wird, zeigt sich nicht unmittelbar in dem, was gemalt wird, denn Gemälde und Fotografien sind eben keine „wundersamen Fotografien des Auges“ (Lutz-Sterzenbach 2013, 147), sondern Ergebnisse eines Prozesses, der sich aus vielfältigen Quellen speist. Der Kunstwissenschaftler Manfred Gohr spricht diesbezüglich von einem gleichnishaften Verhältnis (vgl. Gohr 2008, 63), denn das Bild ist eine anschauliche Übertragung dessen, was wahrgenommen wird, das in seinem Entstehungsprozess mit dem Eigensinn des Materials und der Hand konfrontiert wird und daher eigene Wendungen nimmt.

Der konkrete Gestaltungsprozess und der Wahrnehmungsprozess sind aufs Engste miteinander verquickt. Es kann also von einem gestaltenden Sehen oder einer hervorbringenden Wahrnehmung die Rede sein. Die Verbindung von Sehen und Gestalten wurde von Konrad Fiedler besonders betont. In seiner Kunsttheorie stellt er die Sichtbarkeit in das Zentrum. Er geht davon aus, die reinsten Formen der Sichtbarkeit seien nicht etwa dem Auge, sondern nur der „Sichtbarkeit gestaltenden Tätigkeit“ (Fiedler 1913, 326) zugänglich. Nur wer bildnerisch gestaltend real tätig ist, kann das Sehen soweit von den Einflüssen des Denkens und Empfindens befreien und auf das Sichtbare konzentrieren, dass ihm „reine Formgebilde“ (ebd. 322) als höchste Form der Sichtbarkeit zugänglich werden. Das reinsten Sehen verwirklicht sich für Fiedler im Gesichtssinn, denn dieser ist nicht auf den – buchstäblich über den Tastsinn – greifbaren Anteil der Dinge gerichtet, sondern auf deren Erscheinung in ihrer reinen, stofflosen Sichtbarkeit (ebd. 270/321). Fiedler stellt die Ge-

238 Zur Frage nach der Zweckfreiheit der Kunst und des künstlerischen Erlebens, siehe Schmücker 2001.

239 Detaillierte Betrachtungen zu den unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen finden sich u. a. bei Hauskeller 2003.

sichtswahrnehmung als Form des sehenden Sehens dem wissenden Sehen des Wissenschaftlers gegenüber.²⁴⁰ Er spricht dem Künstler ein „eigentümliches Weltbewusstsein“ (Fiedler 1913, 53) zu und charakterisiert dies näher als ein vorbegriffliches Bewusstsein, das sich aus der sichtbaren Erscheinung der Dinge speist und das jedem Menschen als erste Form des Bewusstseins eigen ist, bevor es durch die Welt der Begriffe verbleicht und schließlich verdrängt wird. Dieses erste Bewusstsein ist auf das „gegenständlich Daseiende“ gerichtet, ohne dies nach den Parametern von Ursache-Wirkungs-Kausalitäten bewerten zu müssen. Fiedlers Thesen finden in Per Kirkebys Verständnis des „Schauens“ eine Parallele, denn auch dieser geht von einer spezifischen künstlerischen Wahrnehmung aus, die sehend ist, während der andere Blick nur nach Bestätigung vorgefertigter Annahmen sucht.

Und dennoch kann auch dieses sehende Sehen oder Schauen nicht als ‚absolut rein‘ betrachtet werden, da es ein subjektiv bestimmter Akt bleibt. Offensichtlich wird dies unter anderem an den vielen unterschiedlichen Blickwinkeln, die unter dem Dach der Kunst subsumiert sind.²⁴¹ Es ist anzunehmen, dass je nach künstlerischem Anliegen spezifische Arten des Wahrnehmens aktiviert werden. Es werden also auch hier Filter angelegt; diese entsprechen aber nicht den Filtern des normalen Sehens. Sie sind auf Gestaltung ausgerichtet und daher beweglicher. Gemeinsam ist ihnen der Bruch mit dem Alltag und seinen notwendigen Wahrnehmungs- und Erkenntnisroutinen. Hierin ist ein Freiheitspotenzial der Kunst begründet. Es ist die Freiheit, für Momente aus der Zweckorientierung und „Habitualisierung“ (Jauß 1996, 29) der Aufmerksamkeit auszubrechen und zum Beispiel einen flanierenden Blick zu pflegen. Es ist also eine „Freisetzung des Betrachters aus den Verhaftungen seiner alltäglichen Praxis“ (ebd. 21), die sich vollzieht, wenn der Raum für ästhetische Erfahrung geöffnet wird. Und dies gilt sowohl für den, der ein Bild malt, als auch für den, der es betrachtet.



Abbildung 30: Tizian/Giorgione: Fiesta Campestre. 1510 (ganz links)
Édouard Manet: Das Frühstück im Freien. 1863 (mitte)
Pablo Picasso: Les Demoiselles D'Avignon, 1907 (ganz rechts)

240 Die Polarisierung von Kunst und Wissenschaft sowie der bisweilen stark überhöhte Anspruch an Kunst und Künstler ist nicht unproblematisch. Beides ist im Kontext der Entstehungszeit der Texte zu sehen und zu relativieren. Weitere Ausführungen zu Fiedlers Theorie auch in Gegenüberstellung zu Ernst Cassirers Ansatz finden sich im Folgenden, vgl. Kapitel I.6.2.2.

241 Fiedlers Annahme, dass es sich bei Kunstformen, die vom Konzept der reinen Sichtbarkeit abweichen, um Degenerationen handelt (vgl. Fiedler 1913, 353) teile ich nicht.

Bilder bieten neue Sichtweisen an, indem sie etwa den Blick auf etwas lenken, das wir sonst übersehen würden. Edouard Manet bricht mit den zu seiner Zeit gewohnten Formen der Raumdarstellung. Beim „Frühstück im Grünen“ wirken sowohl die Figuren als auch die Picknickutensilien wie ausgeschnitten und aufgesetzt. Eine malerische Verbindung der Bildgegenstände mit dem Umraum findet sich nur ansatzweise. Hier deutet sich bereits der Zerfall der räumlichen Ordnung der Bilder an, der in der Moderne seinen Höhepunkt finden wird. Der über das Bild schweifende Blick wird anders gelenkt, als dies beispielsweise bei einem Bild von Watteau („La Partie carée“) oder Tizian („Fiesta Campestre“) mit einem ähnlichen Sujet der Fall ist. Picasso geht noch einen Schritt weiter. Er verschränkt etwa bei den „Demoiselles d’Avignon“ den Hintergrund mit den Figuren und schafft ein Bild, das die Hierarchie des Sehens hintergeht und die Aufmerksamkeit neu ausrichtet. Entsprechend disparat war auch die Reaktion auf das Gemälde, das in mehrerlei Hinsicht eine Provokation darstellte. Neben der Formulierung der Figuren war es vor allem auch die Aufhebung einer lang gepflegten Bildtradition der Staffelung in Bildgründe, die zu Irritationen führte (vgl. Spies 1998, 37 f.). Gab uns der klassische Bildaufbau in Hinter-, Mittel- und Vordergrund noch eine klare Leserichtung vor, so führte der Bruch mit dieser Konvention zu einer notwendigen Neuorientierung im Bild. Worauf soll sich die Aufmerksamkeit richten, wenn Umraum und Figur gleichzeitig für sich in Anspruch nehmen, zentrales Motiv zu sein. Wie bei einem Vexierbild springt das Auge zwischen den unterschiedlichen Fokussierungen hin und her, ohne schließlich einen sinnstiftenden zeitlichen Ablauf finden zu können. Entgegen der Annahme, Kunstwerke wie die „Demoiselles d’Avignon“ bündelten Informationen und erleichterten dadurch die Wahrnehmung, kann mit Rainer Schönhammer angenommen werden, dass gerade die Erschwerung der Wahrnehmung, etwa durch kubistische Verfremdung, eine wesentliche und bewusst eingesetzte künstlerische Strategie ist (vgl. Schönhammer 2013, 189)²⁴².

Für den Philosophen Jean Gebser liegt gerade in der fehlenden Perspektive – er spricht von Aperspektive – die Chance zu einem neuen Denken.

Im Anschluss an Panofskys Gedanken zur Perspektive als Darstellungs-, Wahrnehmungs- und Denkform – im Vorangegangenen wurden diese bereits ausführlich besprochen (vgl. Kapitel 4.3.2) – sieht Gebser in der Aperspektive eine „im Entstehen begriffene und daher neue Bewusstseinsstruktur“ (Gebser 1995, 65) angelegt. Die Gleichzeitigkeit von Profil- und Frontalansicht, von Vorne und Hinten macht ein zeitliches Herumgehen überflüssig und unmöglich. Es gibt kein klar strukturiertes Nacheinander, sondern nur noch formal zur Ganzheit verschmolzene Teilansichten. Damit wird unsere struktursuchende Wahrnehmung notwendig überfordert. Wir sind angesichts des Ungewohnten eingeladen, selbst ein neues Sinngefüge zu entwerfen. Der mit Picasso befreundete Jean Gebser sieht in dessen Bildern einen neuen Umgang mit der Zeit verwirklicht: „Es

242 Rainer Schönhammer ist Professor für Psychologie der Gestaltung. Er publiziert u. a. zu Themen der Wahrnehmung, des Bewusstseins und des ästhetischen Erlebens.

ist nicht mehr der Augenblick (die, wie der Ausdruck besagt, durch das Sehorgan erblickte, also räumliche Zeit), sondern es ist die reine Gegenwart, die Quintessenz der Zeit, die uns aus diesen Zeichnungen entgegenleuchtet“ (Gebser 1995, 60). Unabhängig davon, ob man Gebasers Interpretationen nun zustimmt oder nicht, legen sie ein beredtes Zeugnis ab, wie sich über neue Darstellungsformen neue Denkwege öffnen können.²⁴³

Gewahr-Werden statt Identifizieren

Die künstlerische Auseinandersetzung führt zu künstlerischem Denken und künstlerischer Wahrnehmung (vgl. Regel 1985, 30 ff.). Verwendet man die hier bemühte Terminologie, so kann von Denk- und Wahrnehmungsbewegung, die sich in der symbolischen Form Kunst ausagieren und durch diese Form und Charakter bekommen, die Rede sein. Das, was uns in Per Kirkebys Malerei begegnet, darf als schauende Erforschung der Erscheinungsweisen der Welt betrachtet werden. Im hier aufgespannten Denkraum kann von einer Darstellung der *lebendigen Gestalt* durch das Medium der Malerei gesprochen werden. Und man kann von einem Blick des Malers Kirkeby ausgehen, der sich im Charakter vom Blick des promovierten Geologen Kirkeby unterscheidet. Wahrnehmung und Vor-Stellung – hier verstanden als symbolisch codierte Repräsentation – interagieren miteinander. Bewegen wir uns im Feld der Kunst, so ist davon auszugehen, dass die bildhafte Vorstellung, die Imagination, zentral ist. Für Jauß bewirkt *das Imaginäre* gestaltbildende Akte des vorstellenden Bewusstseins und steht der theoretischen Erkenntnis gegenüber: „Das imaginierende Bewusstsein muss die vorfindliche Objektwelt verneinen, um selbst nach den ästhetischen Zeichen eines sprachlichen, optischen oder musikalischen Textes eine Wort-, Bild- oder Tongestalt hervorbringen zu können“ (Jauß 1996, 21). Der künstlerische Blick oder auch die ästhetische Wahrnehmung kann dann auch als „morphologisches Erfassen lebendiger Zusammenhänge“ (Schäfer 2003, 218) verstanden werden, denn die sinnesstoffhaltige, ästhetische Erfahrung der Welt ist auf deren lebendige Gestalt gerichtet. Wolfgang Welsch erkennt beispielsweise in der künstlerischen Praxis des Impressionismus eine Befreiung der Wahrnehmung aus „der alten Pflicht zur Gegenstandsidentifikation“ (Welsch 2012b, 123), die letztlich zu einer „welthalti-

243 Im Folgenden schildert Jean Gebser eine Erfahrung, die er an einem Bild in Picassos Atelier machte. „Unter den neuen Bildern fesselte mich besonders ein kleines Bild, das die Dächerlandschaft eines Dorfes, anscheinend von einem Fenster aus gesehen, darstellte; es war fast flächig gemalt und von keinem zentralen Lichtpunkt beleuchtet: Das ganze Bild zeigte nichts als eine Stufung fast platter Dächer vielfältigster Färbungen, die zuerst wie eine bloße Anhäufung von rechteckigen Flächen anmuteten. [...] Die Schatten, die dort zutage traten, hatten ihren Grund nicht in einem Sonnenstande, der auf einen bestimmten Augenblick zeiträumlich fixiert gewesen wäre, – so wie man etwa von einer Landschaft Watteaus oder Poussins genau angeben könnte, dass sie in jenem Park, in jenem Jahr, jenem Monat, an jenem Tage, zu jener Stunde gemalt und, infolge ihrer eindeutigen Schatten, exakt auf jene Sekunde hin fixiert waren: auf jenen einen bestimmten Augenblick im Raum. Die Schatten auf dem Dächerbild Picassos dagegen spiegelten in ihrer Verschiebung und Lagerung den naturhaften Zeitablauf wider: Picasso hatte diese Landschaft gemalt, indem er es wagte, alle Beleuchtungen, alle durch den sich ändernden Sonnenstand ausgelösten zeitlichen Bewegungsmomente mitzumalen, solange er selber an dem Bilde arbeitete: ein Einfangen der auf die Natur bezogenen Gegenwart, wie es, gerade wegen seiner Einfachheit, kühner kaum denkbar ist. Nicht der raumfixierte Augenblick wird auf diesem einzigartigen Landschaftsbild sichtbar, sondern die in ihrer Ganzheit durchsichtig werdende Gegenwart.“ (Gebser 1995, 64)

gen“ Erkenntnis führt. Für Welsch kann erst der aus einer zweckgerichteten Perspektive des Alltags befreite Blick sinnliche Qualitäten in ihrem Reichtum erfassen. Weit über ein nur subjektives Moment hinaus führe dies zu einer reicheren und dichterem Weltauffassung. Die Sinne sagen uns viel über die Welt, so Wolfgang Iser, denn „sie zeigen uns eine Dimension der Welt, die durch eine nur physikalische oder gegenständliche Weltbetrachtung nicht erfasst wird. Sie zeigen uns eine zusätzliche Weltdimension. Eine Wahrnehmung, die dahin gelangt ist, nicht nur Gegenstände zu identifizieren, sondern darüber hinaus auch Sinnesqualitäten als solche gewahren zu können, ist die reichere und weltgemäÙere Wahrnehmung.“ (Welsch 2012b, 124)

Der Umgang mit sinnlicher Form im Malprozess sensibilisiert für die lebendige Struktur des Sinnlichen und lässt uns etwas erkennen, das der theoretischen Abstraktion fremd ist. In ihrer notwendigen Distanz zum Lebendigen und zu der mit dem Gefühl verbundenen Sinnlichkeit verfolgt das abstrakte – von Cassirer auch formelhaft genannte – Denken ein anderes Erkenntnisinteresse als das künstlerische Denken. In diesem Sinn kann nicht nur von einer tiefen Verbindung von Emotion und Kognition, sondern auch vom leiblich-sinnlichen Charakter der Erkenntnisgestalten im Modus des Künstlerischen gesprochen werden. Letzteres soll im Folgenden näher untersucht werden.

6.2.2 Was dem Auge ein-ge-bildet ist oder die Suche nach dem unschuldigen Künstlerauge

Gesichtssinn und Ausdruckswahrnehmung

Ernst Cassirer arbeitete die Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung und Repräsentation heraus, indem er für jede symbolische Form eine eigene Beziehung auf und zur Welt erkannte und beschrieb. „Die kulturelle Geformtheit menschlicher Weltansichten“ (Nießeler 2003, 97), die auf unterschiedliche Weise Erfahrungen und Wahrnehmungen prägen, wurde bereits ausführlich dargelegt (vgl. Kapitel 3.6). Der künstlerische Blick auf die Welt schafft dabei Zugänge, die ihren ganz besonderen Charakter dadurch bekommen, dass sie sich durch und im sinnlichen Material formieren. Zum einen basieren künstlerische Prozesse oft auf intensiver Wahrnehmung, zum anderen zielt jeder künstlerische Prozess darauf, ein Werk zu gestalten. Die Form muss also stets *mitgedacht* werden und bringt sich in den Gedankenprozess ein. Es geht also immer um Formschöpfung im Sinnlichen. Daher wird die Rede von der besonderen Nähe zum *Ausdruckston der Dinge*, wie sie im Kontext der Philosophie der symbolischen Formen zu finden ist, nachvollziehbar.

„Der Künstler vermag die Sichtbarkeit von der im alltäglichen Bewusstsein betrachtet gegenständlichen Realität abzulösen, er vermag sie zu steigern, zu größerer Klarheit zu bilden und sie mit der Hand, z. B. mit Farbe auf Leinwand, in der ihr eigenen inneren Notwendigkeit darzustellen, also zu verwirklichen. Ohne die Arbeit des Begriffs, in der reinen Arbeit des Auges und der Hand offenbart und realisiert sich idealiter die Natur dem Künstler und durch ihn. Beim Gesichtssinn erscheint die Möglichkeit, den sinnlichen Wirklichkeitsstoff zu einem Ausdruck seiner selbst zu entwickeln. Der Stoff der sichtbaren Welt sind die ‚Licht- und

Farbempfindungen', und in entsprechendem Stoff drückt der Künstler die Natur der Sichtbarkeit aus" (Horn 1997, 163), so schreibt die Kunsttheoretikerin Angelica Horn in einer Ausführung über den zuvor zitierten Konrad Fiedler. Ähnlich wie Ernst Cassirer unterscheidet Konrad Fiedler zwischen Begriffs- und Bilddenken. Für ihn ist der Künstler der wahrhaft Sehende, denn er vermag das alltägliche, von Begriffen durchsetzte Bewusstsein hinter sich zu lassen und sich der Welt in der ihr eigenen inneren Notwendigkeit zuzuwenden. Zur Bezeichnung dieses besonderen, dem Sein der Dinge nahen Wahrnehmens spricht Fiedler von Gesichtssinn. Der Gesichtssinn ist zwar auf die Sichtbarkeit und das Auge zentriert, geht aber über die normale visuelle Wahrnehmung hinaus, indem er „Gesichtsvorstellungen“ (Fiedler 1913, 273) hervorbringt, die hinter die materielle Substanz der Dinge blicken und deren reine Form erfassen. Auch für Ernst Cassirer bewegt sich der Künstler in einer Sphäre der reinen Form und erfasst damit Dimensionen der Wirklichkeit, die dem nicht-künstlerischen Blick verschlossen bleiben.

Die innere, die Sichtbarkeit generierende Form der Dinge kann dem sehenden Blick des Künstlers besser zuteil werden, da er von den Gegenständen, die er sich von den Dingen gebildet hat, Abstand nehmen und unvoreingenommener schauen kann, so die theoretische Figur, die sowohl Fiedlers als auch Cassirers Annahmen zugrunde liegt. Fiedler sowie Cassirer betonen die enge Verbindung von Körper und Geist und stellen konsequent eine Trennung in Innen und Außen infrage (vgl. Fiedler 1913, 226). Die körperliche Tätigkeit des bildnerischen Gestaltens ist für die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit notwendig, denn nur dort, wo sich Vorstellungen und Ideen sinnlich manifestieren, bieten sie dem Sehen den notwendigen Prüfstein. In diesem Sinn wird die künstlerische Tätigkeit nicht nur als Fortsetzung des Sehprozesses gesehen, sondern als Schule des Sehens (vgl. ebd. 294). Insofern kann die Kunstgeschichte auch als eine Geschichte des Sehens betrachtet werden.²⁴⁴ Die Kunst wird vom Schönheitsbegriff gelöst und als gelungene Ausdrucksbewegung, die sinnvoll Inhalt und Form kombiniert, definiert. Fiedler sowie Cassirer betonen die wirklichkeitsstiftende Kraft der Kunst, die der Sinnlichkeit Form gibt. Beide erkennen die analog zur Begriffssprache verlaufende Strukturiertheit der Anschauung, weshalb bei beiden von der „Sprache der Anschauung“ (Fiedler zit. nach Majetschak 1997, 121) beziehungsweise der „Sprache der Kunst“ (vgl. Goodman 1995) die Rede ist.

Ein prinzipieller Unterschied liegt allerdings im Grad der Einbindung des Gefühls und der Empfindung sowie im Grad der Welthaltigkeit der künstlerischen Erkenntnis. Cassirer betrachtet Kunst als symbolische Form, mit eigenen Qualitäten, etwa in der Art, wie mit Gefühlen umgegangen wird. Für ihn erfüllt Kunst zwar in erster Linie eine Ausdrucksfunktion, umfasst aber immer auch Darstellung und Deutung (vgl. VüdM, 219). Das heißt, Kunst wird von Cassirer als Erkenntnismedium betrachtet, das besonders geeignet ist, dem Ausdruck der Dinge zur Ansichtigkeit zu verhelfen, ohne den deutenden Einfluss des individuellen

244 „Der Kunst ist an einer Entwicklung des Sehprozesses gelegen. Das heißt: Kunstwerke sprechen nicht nur von Zuständen des Auges, sondern sie appellieren an diese; sie fordern dazu auf, neue Zustände einzunehmen und die Welt mit anderen Augen zu sehen [...]“ (Wiesing 1997, 196)

Künstlers außer Acht zu lassen. Die Ausdruckswahrnehmung, die Cassirer im Mythos und in der Kunst besonders aktiv sieht – hier ist auch oft von der Physiognomie der Welt die Rede (vgl. Cassirer VüDM, 223) – weist Parallelen zu Fiedlers Verständnis des Gesichtssinns auf. Dennoch gehen beide Begriffe nicht restlos ineinander auf.²⁴⁵ Der Gesichtssinn wird von Fiedler als jener Sinn verstanden, dem die Dinge in ihrer Gestalt zur Anschauung kommen. Er zielt auf „reine Sichtbarkeit“ (Rosenmüller 2006, 8) und kann als eine Art vertiefte und begriffslose Wahrnehmung verstanden werden. Gelingt es, andere Sinneswahrnehmungen sowie das begriffliche Denken auszublenden, so entfaltet sich der Gesichtssinn mit einer „Wirkung intensiverer Empfindungsfähigkeit und deutlicherer Wahrnehmung“ (ebd. 8). Fiedler nimmt eine Hierarchie der Sinne vor und setzt den Gesichtssinn an deren Spitze. Ihm gegenüber wertet er zum Beispiel den Tastsinn als zu stark begrifflich beeinflusst ab. Der Gesichtssinn ist für Fiedler das nicht nur vom Begriff, sondern auch vom Gefühl unabhängige Sehen, das in der künstlerischen Tätigkeit aktiviert wird (vgl. Fiedler 1913, 270).²⁴⁶ Er spannt zwar den Bogen zurück zur Sinnlichkeit, indem er betont, die künstlerische Tätigkeit bedürfe ein Handeln der ganzen Person – Sinnlichkeit, Körper und Empfindungsvermögen eingeschlossen. (ebd. 319). Ausgangspunkt und Intention des Künstlers bleibt allerdings klar das Streben nach der Erschließung der reinen Sichtbarkeit. Mit diesem Kunstverständnis greift er meiner Ansicht nach kürzer als Cassirer, denn Cassirers Begriff der Ausdruckswahrnehmung meint eine Form der ästhetischen Anschauung, die durch den Zusammenschluss der Sinne, Empfindungen und Gefühle gelingt. Er skizziert demnach ein künstlerisches Erkennen, das nicht nur alle Sinne umfasst, sondern eine Art der Sinnlichkeit andeutet, die man – in einem weiteren Sinn – als leibliche Sinnlichkeit betrachten kann (siehe auch Kapitel 6.2.5). Während für Fiedler Kunst „einzig eine reine Form der Sichtbarkeit konstituiert und gestaltet“ (Wiesing 1997, 167), ist sie für Cassirer ein Medium zur Schaffung lebendiger Erkenntnisgestalten. Das von beiden in den Blick genommene Reich der Form bleibt aus Fiedlers Perspektive auf die Sichtbarkeit beschränkt, während Cassirers Modell, weiter gefasst, auch andere Sinnesebenen und Sinnebenen umschließt und damit eine welthaltigere Vorstellung dieser Formwelt hinter der materiellen Wirklichkeit skizziert. Beide gehen davon aus, dass es dem Künstler gelingt, seine Wahrnehmung aus den alltäglichen Bezügen zu lösen und zu steigern und dadurch einen klareren oder eben auch lebendigeren Blick auf die Welt zu erlangen. Im Kunstwerk offenbart sich für beide auf unterschiedliche Weise die „Verlebendigung des Bewusstseins“ (Fiedler 1913, 367). Fernab von den Abstraktionen des Begriffsdenkens könne nicht nur ein direkterer, sondern auch tieferer Zugriff auf die

245 Zu Cassirers Auseinandersetzung mit den Theorien von Konrad Fiedler u. a. Hinsch 2001, 155 f.

246 Die absolute Präferenz der visuellen Wahrnehmung wurde unter anderem von Wiesing stark kritisiert:

„Dieser objektivistischen Kunstauffassung Fiedlers gegenüber, die eine Autonomie reiner Sichtbarkeit zugunsten eines zu unmittelbarer Erkenntnis verdammten Seh-Sinnes, dem alle sonstigen sinnlichen Fähigkeiten geopfert werden, impliziert, weil er eine ästhetische Erfahrung und ein Bild der Welt konzipiert, in der der Mensch ‚taub, geruchslos, tastlos, geschmacklos und orientierungslos‘ ist, kann man Cassirers Einsatz von Kant und Goethe zum einen als rein sympathiegetragene und persönlich begründete Setzung subjektiver Gegenpole interpretieren, die das notwendige Gegengewicht zu einem solchen Formalismus darstellen.“ (Wiesing 1997, 160)

Welt gelingen, der, vom reinen Auge geleitet und von der Hand realisiert, die Natur in ihrer Idealform zu offenbaren vermag (vgl. Horn 1997, 163).

In diesem Kontext zeugt Kunst von unterschiedlichen Wahrnehmungszuständen, die sich im konkreten Werk materialisieren, also sinnlich niederschlagen und den Sinnen erneut anbieten. Das *reine Schauen* indes bleibt fragwürdig. Der Rede vom *reinen Künstlerauge* haftet eine romantische Verklärung des Künstlers an, die Gefahr läuft, elementare Mechanismen der Wahrnehmung außer Acht zu lassen und ein Ideal zu pflegen, das mit der Wirklichkeit mitunter wenig gemein hat. Gelegentlich gewinnt man bei der Lektüre von Fiedler und Cassirer den Eindruck, der Künstler werde generell zu einem besonders Einsichtigen idealisiert. Diese Generalisierung entspricht zum einen nicht dem heterogenen Selbst-Verständnis des Künstler-Seins, zum anderen verbirgt sich hier ein überhöhter Anspruch an den Künstler und an die Kunst, der sich nicht selten in Form eines Heilsversprechens fortsetzt und dann Mystifizierungs- und Selbstmystifizierungstendenzen bedient. Dieses einseitige Kunstverständnis von Fiedler und Cassirer ist zum einen der Zeit geschuldet. Der Blick hinter die materielle Fassade der Dinge war zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein zentrales Thema der Kunst. 1911 schrieb etwa Wassily Kandinsky: „Mein Buch ‚Über das Geistige in der Kunst‘ und ebenso ‚Der Blaue Reiter‘ hatten hauptsächlich zum Zweck, diese unbedingt in der Zukunft nötige, unendliche Erlebnisse ermöglichende Fähigkeit des Erlebens des Geistigen in den materiellen und in den abstrakten Dingen zu wecken“ (Kandinsky 1952/1911, 6). In diesem Verständnis geht Kunst heute nicht mehr vollständig auf.

Mit größter Deutlichkeit nimmt Wolfgang Ullrich die Hoffnungen und Sinnerwartungen, die der Kunst gegenüber gepflegt werden, kritisch in den Blick und vertritt eine relativierende Position, wenn er fordert: Kunst „Tiefer hängen“²⁴⁷. Ullrich verweist unter anderem auf die Bauhütten des Mittelalters und die großen, viele Menschen im Team beschäftigenden Malerwerkstätten in der Zeit zwischen Gotik und Barock, um den Aspekt der Arbeit im Kunstschaffen der verrästelten Vorstellung des Kunstschöpfens eines einsamen Künstlergenies gegenüberzustellen (vgl. Ullrich 2003, 130 f.). Auch Positionen der neueren Zeit und Gegenwart werden von ihm systematisch mit dem Ziel, die Kunst zu entzaubern, von überhöhten Ansprüchen zu befreien und ein nüchternes Verständnis zu schaffen, herangezogen.

Diese kritische, relativierende Sichtweise ist vor allem angesichts der Öffnung des Kunstbegriffs im Zuge der Postmoderne notwendig, um eine vollständigere Perspektive zu gewinnen. Ob die Kunst in ihrer Gänze entzaubert und entmystifiziert werden muss, kann infrage gestellt werden. Meiner Ansicht nach sind und bleiben Aspekte der Transzendenz in der Kunst beheimatet, ohne dass man daraus den problematischen Rückschluss ziehen müsse, jeder Künstler sei per se über den Alltag und das gewöhnliche Menschsein erhaben. Das Bedürfnis, durch künstlerische Prozesse ein tieferes Schauen und eine „Steigerung des Bewusstseins“ (Fiedler 1913, 300) zu erreichen, kann eine Zielperspektive bleiben und muss nicht dem reduktionistischen Programm eines vermeintlich zeitgemäßen Denkens (vgl. Kapitel 1.2).

247 Buchtitel aus dem Jahr 2003.

Das Kunstwollen und das unschuldige Auge

Ohne dass uns das bewusst wird, sind „Vorformen von Vorstellungen regelmäßig am Wahrnehmen beteiligt.“ (Schönhammer 2013, 210)

Unsere Wahrnehmung kann nicht anders denn selektiv und wertend agieren (vgl. Goldstein 1997, 181 f.). In künstlerischen Prozessen ist das, was uns ansichtig werden kann, in ein komplexes Netzwerk interagierender Wahrnehmungs- und Darstellungsabsichten verwoben. Jedes Vorstellungsgebilde steht in einem spezifischen Kontext; jede Ausdrucksgestalt folgt einer ihr zugehörigen Grammatik. Die künstlerische Intention, die sich in ganz unterschiedlichen Darstellungsabsichten zeigt, wurde bislang noch außer Acht gelassen. Das Ausdrucksanliegen dürfte sich aber nicht unmaßgeblich auf den Fokus, der auf die Welt gerichtet wird, auswirken.

Differenzierte Überlegungen zu der Verquickung von Darstellungsabsicht und Anschauung im künstlerischen Prozess finden sich unter anderem bei Ernst Gombrich. In seinem viel beachteten und bislang in der sechsten Ausgabe erschienenen Veröffentlichung, „Kunst und Illusion“ unternimmt der Kunsthistoriker den Versuch, eine Psychologie der bildlichen Darstellung zu entwerfen. Wenn er von Psychologie spricht, so meint er damit einen Forschungsfokus, der im Unterschied zur Semiotik das Erleben und Verhalten der Menschen in den Blick nimmt. Für Gombrich greift die Semiotik zu kurz, da sie die Wahrnehmungssteuerung, also die Filter, die wir jeweils anlegen, um das, was uns zunächst als chaotische Fülle von Sinneseindrücken begegnet, strukturieren und ordnen zu können, nicht beachtet. Die Zeichentheorie geht vom zeichenhaft verfassten Ausdrucksobjekt aus und verliert dabei das wahrnehmende Subjekt aus dem Blick, so Gombrich. Der Unterschiedlichkeit der Einstellungen, die er auch als selektive Aufmerksamkeit versteht, weist Gombrich aber gerade im Umgang mit Bildern besondere Bedeutung zu (vgl. Gombrich 2010, Vorwort XVIII). Die Erwartungshaltung, die wir in einer bestimmten Situation haben, beeinflusst die Wahrnehmung maßgeblich. Diesen sowohl für das Zustandekommen als auch für das Wirken von Kunstwerken zentralen Aspekt vermag die Semiotik nicht zu greifen. Man fasst also zu kurz, wenn man Wahrnehmung und Erkenntnis nur von der Seite der Zeichen her erfassen wollte. Die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand lesen, entschlüsseln und be-deuten, hängt nicht nur von der Struktur des Gegenstandes ab, sondern vor allem von der Einstellung, mit der wir unser Augenmerk auf ihn richten. Ernst Gombrichs Ausführungen können in diesem Sinn auch als eine Analyse der Kunst als symbolische Form gelesen werden, da er, ähnlich wie Cassirer, den Versuch unternimmt, die Mechanismen des Denkens und Wahrnehmens sowie die der Darstellung im Wandel der Zeit zu beleuchten. Seine Ausführungen kreisen um die Frage, wo die Gründe zu finden sind für die unterschiedlichen Darstellungsweisen der sichtbaren Welt. Seine Hauptthese ist dabei, Kunstwerke dürften nicht als Beweise für ein unschuldiges Auge gesehen werden. Nicht nur unsere Wahrnehmung, sondern auch die Art und Weise, wie wir etwas darstellen, ist von zeittypischen Konventionen geprägt. Gombrich greift auf bekannte Beispiele aus der Wahrnehmungspsychologie zurück – Kipp- oder Vexierbilder – um zunächst zu erklären, weshalb Sehen immer auch ein Akt des Auslegens ist. Anhand dieser Bilder kann man feststellen:

der menschliche Wahrnehmungsapparat ist zwar in der Lage, schnell von einer Sehweise zur anderen zu wechseln, es ist aber gänzlich unmöglich, *ohne Sehweise zu sehen* (vgl. ebd. 4). Ähnliches wurde im vorangegangenen Text ausführlich behandelt. Während Cassirer Kunst pauschal als symbolische Form betrachtete, die einen eigenen Blick auf die Welt ermöglicht, gilt Gombrichs Interesse gewissermaßen einer Binnendifferenzierung der unterschiedlichen Sehweisen, die sich zeit- und stilabhängig entwickelten. Zuvor war mit Günther Regel bereits von Gestaltungskonzeptionen die Rede (vgl. Kapitel 4.3.1). Gombrich untersuchte also die Darstellungsformeln und Schemata, die zu unterschiedlichen Zeiten auftraten, und weist deren maßgeblichen Einfluss auf die Darstellung anschaulich nach. An den Anfang seiner Ausführungen stellt er die folgende Frage, deren Beantwortung wir ein Stück weit folgen werden: „Sind Maler imstande, die Wirklichkeit nachzuahmen, weil sie ‚mehr sehen‘ als unsereiner, oder sehen sie mehr, weil sie die Kunst der Nachahmung erlernt haben?“ (ebd. 9).

Vorbild und Darstellungsformel

Durch die intensive Betrachtung der Natur erwirbt der Künstler ein anderes Sehen. Aber dieses setzt nicht nur bei der Natur an, so Gombrich, sondern es fußt auf Darstellungsformeln, die tradiert werden. Anhand vielfältiger Beispiele weist Gombrich nach, wie Künstler auf Schemata zurückgreifen, um diese dann, in Abhängigkeit von der künstlerischen Intention, mehr oder weniger deutlich, an das reale Vorbild anzugleichen. Exemplarisch sei auf Dürers „Nashorn“ verwiesen, das lange Zeit als derartiges Schema fungierte und von vielen Künstlern leicht abgewandelt kopiert wurde²⁴⁸. Beispiele aus der archaischen Kunst belegen, inwiefern die bildhaften Darstellungen nicht unbedingt der Wahrnehmung entsprechen, sondern vor allem als Resultat von Darstellungskonvention und künstlerischer Intention zu sehen sind. Die schematischen Tierdarstellungen früher ägyptischer Kunst können kaum als Indiz für eine schemenhafte Wahrnehmung der Tiere gesehen werden. Vielmehr basieren diese Zeichnungen auf der Darstellungsentention und auf den geprägten Formen dieser Zeit. Kunst ist das Kind der Kunst und nicht der Natur, schließt Gombrich (ebd. 20). Auch wenn diese Schlussfolgerung kaum bezweifelt werden kann, ist ihr doch entgegenzuhalten, auch in der schematischen Darstellung manifestierten sich wirklichkeitshaltige Aspekte. Sie zeigt eine spezifische Sichtweise des Tieres innerhalb eines mythischen Weltbildes und prägt eine innerhalb dieses kulturellen Kontextes stimmige Erkenntnisgestalt aus. Der Rückschluss, dass dem Menschen, der in diesem kulturellen Kontext verwurzelt ist, das Tier anders erscheint, als das bei dem Kunstbetrachter heute der Fall ist, liegt ebenso nahe, wie die Annahme, die Wahrnehmung gehe nicht in der bildhaften Abbildung eins zu eins auf. Kunstwerke manifestieren und öffnen zugleich spezifische Sichtweisen auf die Welt – hier auf das Tier – die neben anderen bestehen können. Auch Gombrich nennt an anderer Stelle parallel im menschlichen Geist

248 Gombrich weist auf die Orientierung an Dürers sachlich unzutreffender Zeichnung trotz besserem Wissen hin. Man habe sich mehr an dem vorhandenen Abbild als an auch zu dieser Zeit schon bekanntem Wissen orientiert (vgl. Gombrich 2010, 71 f.).

existierende, bisweilen unvereinbare Schichten und Erkenntnisstrukturen (vgl. ebd. 96). Im konkreten Fall der Tierdarstellung kann man also von unterschiedlichen Sichtweisen ein und derselben Person ausgehen. Das Abbild könnte aus einer mythisch-magischen Perspektive entstanden sein, während der gleiche Mensch, als Jäger agierend, sicher in der Lage war, einen analytischen Blick auf das Tier zu werfen, um ihm etwa das Fell abziehen oder das Fleisch von den Knochen zu lösen. Damit sagt also die Tierdarstellung etwas über die Intention der künstlerischen Darstellung aus und eröffnet darin eine Wahrnehmungsperspektive, die wir als die plausibelste unterstellen dürfen. Eine erfüllende Einsicht in die Wahrnehmungsfähigkeit ihres Schöpfers kann sie freilich nicht geben, denn von der Abbildungskultur kann nicht per se auf die Wahrnehmungsfähigkeit rückgeschlossen werden (vgl. Schönhammer 2013, 200). Das Verhältnis zwischen symbolischer Form und Wahrnehmungsstruktur ist nicht analog und einfach, sondern komplex und vielschichtig.

Bereits gebildete und in einem kulturellen Raum dargebotene Ausdrucksgestalten oder -formen wirken sich auf die Wahrnehmung aus, ohne sie komplett zu bestimmen. Sie bieten zudem Muster für die Herausbildung neuer Äußerungsformen an und werden in diesem Sinn zu „Formfaktoren“ (Schwemmer 2005, 36). Bereits vorhandene Formen wirken sich auf neu zu bildende Formen aus. Es gibt also eine Eigengesetzlichkeit, nach der rezipierbare Ausdrucksgestalten sich auf die Gestaltung und auch auf die Intention des Ausdrucks auswirken. Ebendies weist Gombrich mit seinen differenzierten Beobachtungen zur Tradierung und Veränderung von Darstellungsformeln nach. „Die Formel erhält einen so universalen Stellenwert, der nicht nur bei der Reproduktion aus dem Gedächtnis, sondern auch bei der Abbildung von einem real gegebenen Gegenstand eine entscheidende Rolle spielt.“ (Glas 1998, 66/67)

In der Kultur manifestiert sich die Verbindung von äußerer Welt und innerer Welt, denn die Kultur kann als „Welt der bereits geformten Äußerungsformen“ (Schwemmer 2005, 37) verstanden werden. Verstand, Bewusstsein und Ausdruck gehen wechselwirksame Verhältnisse miteinander ein und sind dabei in einen kulturellen Horizont eingebettet. Aus einer ähnlichen Perspektive nennt Hans Belting seinen Entwurf einer Kunstwissenschaft „Bild-Anthropologie“ (Belting 2002). Der Mensch wird darin zum „Ort der Bilder“ (ebd. 12), die nicht nur seinen Körper, sondern seine gesellschaftlichen und geistigen Strukturen besetzen. Mit der Bildanthropologie gerät die Wirksamkeit der Bilder als Bezug zwischen inneren Bildern – etwa Vorstellungen und Repräsentationen – und äußeren Bildern – natürliche Bilder und Artefakte – ebenso in den Blick wie die geistigen Verarbeitungsformen, die der Mensch im Umgang mit den Bildern entwickelt. „Die Bildproduktion ist selbst ein symbolischer Akt und verlangt von uns deshalb eine ebenso symbolische Art der Wahrnehmung.“ (ebd. 20) Belting spricht in diesem Zusammenhang ähnlich wie Schwemmer auch von *Medien*²⁴⁹ und meint damit nicht nur die technischen Mittel der Bildgenerierung von den ersten Formen der Zeichnung bis zur digitalen Fotografie, sondern auch die „zeitgebundenen“ Wahrnehmungsstrategien, die sich parallel zu den Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln (ebd. 21 f.).

249 Wie zuvor ausgeführt, verhandelt Schwemmer symbolische Formen als Medien des Geistes. Vgl. Kapitel I.3.6.2.

Das Kunstkönnen

Ist von der reinen Weltsicht oder Daseinsschau des Künstlers, oder, wie oben dargestellt, von der *Ausdruckswahrnehmung* oder dem *reinen Sehen* die Rede, so wird nicht selten auch der Aspekt des Könnens außer Acht gelassen.²⁵⁰ Um etwas darstellen zu können, reicht ein bestimmtes Sehen, und sei dies noch so elaboriert, nicht aus. Hinzukommen muss der schwer definierbare Aspekt des Könnens oder der Kunstfertigkeit (Regel 2008, 26 f.). Dabei ist das, was wir als Können verstehen, stets tief in einem kulturellen Feld verankert. Das Kunstkönnen sieht für einen ägyptischen Künstler – beispielsweise den Schöpfer des Totenbuches des Hunefer – anders aus, als für den römischen Porträtisten.

Damit ein Kunstwerk etwas anschaulich darstellen kann, muss es den Sinn dessen, was zur Darstellung kommen soll, in sich verwirklichen und nicht nur darauf verweisen (vgl. Kapitel 4.3.6).

Das kann, wie im Fall des Totenbuches, eine gleichnishafte Erklärung zum nachtodlichen Geschehen sein. Hierfür wäre eine detaillierte, lebensnahe Darstellung abwegig und würde den Fokus falsch setzen. Die schematische Darstellung unterstreicht den Ewigkeitsanspruch dieser Jenseitsvorstellung. Nicht nur die einzelnen Bildzeichen repräsentieren bestimmte Bedeutungen – Papyrus- und Lotuspflanze etwa Ober- und Unterägypten –; die Komposition der Figuren und Bildelemente, die auf einen Hintergrund verzichtet, kann als Sinnbild für ein transzendentes Jenseitsreich gedeutet werden. Das Können des Malers besteht also in seinem sicheren Umgang mit bisweilen über lange Zeiträume tradierten, festgelegten Bildelementen. Er muss die visuellen Codes seiner Zeit beherrschen und den Anspruch an eine gelungene Gestaltung etwa im Bezug auf Farbigkeit und Linienführung erfüllen. Der römische Porträtist hatte die Aufgabe, dem Bildnis des Herrschers eine Physiognomie zu verleihen, die der sichtbaren Realität nahekam und den Auftraggeber so darstellte, wie dieser von seinen Untertanen gesehen werden wollte (vgl. Zanker 2007, 50).

Das heißt, der Künstler muss die Sprache der Kunst seiner Zeit beherrschen, um darin Inhalte artikulieren zu können. Dabei ist, wie bereits anhand des Formsinns ausgeführt, Kunstfertigkeit nicht mit lexikalem, formelhaftem Wissen zu verwechseln (siehe auch Kapitel 5.2.3). „Das Bild gewinnt seine besondere Form, so konnten wir sagen, in einem Wechselverhältnis zwischen dem Auge und der Hand des Malers.“ (Schwemmer 2005, 164) Es geht also auch um eine handwerkliche Meisterschaft, ohne damit eine „äußerliche, lediglich das praktische Machen der Form betreffende Geschicklichkeit“ (Regel 2008b, 39) zu meinen. Ohne den leiblichen Aspekt der Könnerschaft an dieser Stelle näher beleuchten zu können, gehe ich davon aus, dass die Kongruenz zwischen intendiertem Inhalt und Gestalt, die zuvor als Qualitätsmerkmal von Kunst ins Spiel gebracht wurde, nur auf der Basis langer und intensiver Übungsprozesse zu erreichen ist. Für die Kunstpädagogik untersuchte unlängst Hubert Sowa anhand vielfältiger Studien den Zusammenhang zwischen Können, Vorstellen und bildnerischer Produktion (vgl. Sowa 2012, darin etwa Krautz, 85). Mit Kunstfertigkeit ist also

250 Prinzipielle Hinweise zu dieser Annahme finden sich bei Ullrich 2003, Bertram 2005, 175 f. und Regel 2008.

ein Können gemeint, das über das Anwenden auswendig gelernter Schemata hinausgeht. Zu der Beherrschung von Darstellungstechniken und visuellen Codes muss ein Gefühl für die gelungene Gestalt und ein innovatives Moment kommen.²⁵¹

Nach Gombrich ist einer Können derjenige, der über einen großen Formenschatz verfügt und diesen anwenden kann. Dieses Können basiert auf Wissen und Übung. Wenn Gombrich betont, Kunst sei das Ergebnis eines gewissenhaften und übungsreichen Umgangs mit den Äußerungsformen vorangegangener Kunst, proklamiert er das Gegenteil von einem reinen Sehen der Dinge. Zahlreiche Belege für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Bildtraditionen und gängigen Ausdrucksformen finden sich in den Biografien und Monografien großer Künstler. Viele zum großen Teil in perfekt illusionistischer Manier ausgeführte Studien zeugen beispielsweise von der detaillierten künstlerischen Schulung, die Pablo Picasso zuteil wurde. Sein skulpturales Werk baut, bei allem Bruch mit gängigen Konventionen, auf einer differenzierten Beschäftigung mit dem verfügbaren Formenschatz seiner Zeit auf.²⁵²

Gombrichs Annahme, „dass es die Kenntnis dieses Formenschatzes ist, und nicht die Kenntnis der Dinge selbst, die den Meister vom Stümper unterscheidet“ (Gombrich 2010, 247), kann allerdings relativiert werden, denn über die Auseinandersetzung mit der Form findet wohl eine intensive Annäherung an die Dinge statt und man sollte daher zumindest von einer Wechselbeziehung zwischen Ausdrucksform und Dingerkenntnis sprechen. Im besten Fall gelingt es dem Künstler, über die intensive Auseinandersetzung mit bildnerischen Traditionen eine eigene künstlerische Handschrift zu entwickeln, die sich nicht nur von dem bereits Dagewesenen abhebt, sondern die sich in das Antlitz der Dinge in einer Tiefe einzuschreiben vermag, die über das alltägliche Sehen hinausgeht.

Im Kontext des Erkenntnismodells der symbolischen Formen ist davon auszugehen, dass jede verwendete Äußerungsform das Wahrnehmen und Erkennen der Dinge beeinflusst. Die Verknüpfung unterschiedlicher Wirklichkeitszugriffe wirkt sich dabei besonders bereichernd aus. Ein klassisches Beispiel für diesen Synergieeffekt findet sich bei Leonardo da Vinci. Er widmete sich sowohl den optischen Erscheinungen der Welt in einem für diese Zeit unerhört sezierenden Blick als auch den tradierten Darstellungsformen des Kunstkanons und der theoretischen Gedankenwelt der Philosophie und aufkommenden Naturwissenschaft. Es ist anzunehmen, dass er gerade durch das Zeichnen zu einem vertieften Wissen über die Dinge gelangen konnte und eine „grundlegende instinktive Erkenntnis über die Stellung des menschlichen Lebens innerhalb der allgemeinen Ordnung der Dinge“ (Kemp 2000, 38) erlangte. Seine präzisen Beobachtungen bringt er in eine theoretische Ordnung, der die Lebensnähe jedoch nicht abhanden gerät. Leonardo gelingt es, die von der

251 Weitere Ausführungen zu Aspekten des Handwerks finden sich im Kapitel I.6.5.2.

252 Eine sehr anschauliche Darstellung der Traditionslinien in Picassos dreidimensionaler Arbeit findet sich u. a. bei Spies 2000.

theoretischen Erkenntnis provozierte Distanz zur Welt immer wieder im künstlerischen Akt zu überbrücken und in einer Weise mit der Welt in Fühlung zu bleiben. Man kann von einer „Morphologie der lebendigen Zusammenhänge“²⁵³ (Schäfer 2003, 212) sprechen. Und dies gilt nicht nur für seine Zeichnungen und Malerei, sondern auch für seine Texte. Neben sachlichen Beschreibungen finden sich in seinen Skizzenbüchern auch metaphorische Erklärungen über die Zusammenhänge der lebendigen Welt: „Kraft entsteht aus Mangel oder Überfluss. Sie ist Tochter der materiellen Bewegung und Enkelin der spirituellen Bewegung, sowie Mutter und Ursprung der Schwere.“²⁵⁴ (Leonardo zit. nach Suh 2005, 186) Leonardo betrieb eine sinnlich-ästhetische Erforschung der Wirklichkeit, die nur durch die Verbindung von Handwerk, gelehrtem Wissen, intensivierter Wahrnehmung und künstlerischer Intuition derart fruchtbar sein konnte. „Der Zugang zur Wirklichkeit über das Sehen, die Zeichnung, die Malerei erdet einerseits das Denken in der vorgefundenen Wirklichkeit. Andererseits reduziert Leonardo das Verständnis des Wahrgenommenen nicht auf eine ausschließlich theoretisch-abstrakte Wirklichkeitskonstruktion, wie sie der Wissenschaft eigen ist.“ (Schäfer 2003, 209) Es ist also festzuhalten: Der Könnler ist derjenige, der Wissen, Können und Sehfähigkeit interagierend optimiert.

6.2.3 Bekanntes und Unbekanntes be- und ergreifen

Kategorien und Schemata: Unser Wahrnehmen und Darstellen beruht auf erworbenen Fundamenten

Gombrich ist zuzustimmen, wenn er behauptet, das Bekannte sei fast immer der Ausgangspunkt für die Darstellung sowie für die Wahrnehmung des Unbekannten: „Ohne einen Ausgangspunkt, ohne ein vorgegebenes Schema, könnten wir niemals die Fülle der Erscheinungen meistern, ohne Kategorien könnten wir unmöglich Ordnung in unsere Eindrücke bringen“ (Gombrich 2010, 76). Der künstlerische Prozess bedeutet also auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Schemata oder – in der Begrifflichkeit Cassirers – mit den symbolischen Repräsentationen, über die wir verfügen. Insofern ist er aktive Auseinandersetzung mit dem Kosmos der Vorstellungen, die unser Bewusstsein ausmachen.

Gegen ein *reines Sehen* des Künstlers spricht zudem die Tatsache, dass wir uns die wesentlichen Eigenschaften der Dinge nicht nur über den Sehsinn erschließen. Der Tastsinn spielt eine ebenso gewichtige Rolle bei der Bildung von Kategorien und Begriffen. Eine Richtung der Kognitionspsychologie, die man „Kulturhistorische Schule“ nennt und mit den Namen Pjotr Galperin, Lew Wygotksi und Alexei Leontjew verbindet,

253 „Die visuelle Erforschung der Wirklichkeit geht über die bloße Rekonstruktion durch Nachahmung hinaus. Sie ist einerseits morphologisch, indem sie versucht, den Strukturen dieser Wirklichkeit, so wie sie sinnlich erfasst wurden, nachzuspüren, um sie hervorzuheben. Darüber hinaus ist sie in zweierlei Hinsicht konstruktiv, zum einen, indem Leonardo versucht, eine Ordnung hinter der Erscheinung herauszufinden, zum anderen, indem er diese Ordnungen in konstruktiven Basteleien simuliert und ausprobiert.“ (Schäfer ebd., 214)

254 Teil seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit Astronomie und Naturwissenschaft sind die Beobachtungen zum Wirken von Kräften. In diesem Zusammenhang ist das oben angeführte Zitat zu finden.

betrachtet den Prozess der Übernahme eines kulturell tradierten Erkenntnishorizontes weniger als Anpassungsleistung, sondern vielmehr als aktiven Aneignungsprozess, bei dem die Tätigkeit der Hand eine gewichtige Rolle spielt. Mit dem Entwurf der sogenannten Tätigkeits- oder auch Aneignungstheorie leisteten sie einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung der Wechselwirkung von Kopf und Hand, indem sie den Zusammenhang zwischen Tätigkeit und menschlichem Bewusstsein untersuchten. „Die Beziehung des Abzubildenden und dessen Abbild im Bewusstsein, der Zusammenhang also des Menschen mit der Welt, in der er lebt, kommt nicht durch die unmittelbare äußere Einwirkung der Sinnesorgane zustande, sondern durch den praktischen Kontakt mit dem Gegenstand, durch Tätigkeit.“ (Koch 2007, 100) Didaktische Settings, die sich auf dieses Kognitionsmodell beziehen, stellen die konkret ausgeführte Handlung ins Zentrum des Unterrichts und leiten aus der Tätigkeit das Begriffswissen ab. Unter dem Stichwort *handlungsorientierter Unterricht* finden sich dazu in der Fachliteratur zahlreiche Veröffentlichungen.²⁵⁵ „Grundlage und Grundeinheit des Handelns ist die Bewegung. Es gibt kein – äußeres – Handeln ohne Bewegung, ohne Einsatz der Motorik. Erst Handeln = Bewegung führt zu Begriffen, zu kognitiver Aneignung der Welt.“ (Pitsch 1998, 83)²⁵⁶ Dieser Aspekt wird aus der Perspektive der aktuellen Wahrnehmungspsychologie bestätigt. Rainer Schönhammer betont, die Wahrnehmungsqualitäten, die wir den Dingen zuschreiben, hängen auch mit unserer Handhabung der Dinge zusammen. Sensorische Prozesse sind mit der inneren Aktivierung von körperlichen Aktionen verwoben (vgl. Schönhammer 2013, 166). Das Sehen kann also kaum als reines, körperloses Geschehen betrachtet werden, sondern ist – dies wird im Verlauf des Textes differenziert ausgeführt – ein leiblich fundiertes Geschehen.

Wenn man nun unter kunstwissenschaftlichem Blickwinkel Epochen der Kunst – dem Impressionismus etwa – das Programm zuschreibt, die reine, visuelle Erscheinung der Dinge zu erfassen, so ist dies auch aus dieser Perspektive heraus fraglich, denn der Sehsinn wird isoliert betrachtet. Das Wissen von den Dingen wird auch tastend, hörend, schmeckend erworben und muss so in die Betrachtung mit einbezogen werden – dies ist etwa auf der Basis wahrnehmungspsychologischer Untersuchungen anzunehmen (vgl. Schönhammer 2013, 253 f.). Zudem ist Sehen immer Sehen von Gestalt und Form und daher immer ein deutendes Sehen. Kann man nun behaupten, die Impressionisten seien an ihrem Programm, die Erscheinung der Dinge darstellen zu wollen, gescheitert? Kann es nie gelingen, die „Gewohnheiten des begrifflichen Denkens“ oder des „Denkens in bildlichen Vorstellungen“ (Gombrich 2010, 250) abzulegen und einer unbefangenen Ansicht der Welt zu kommen?

255 Eine präzise Zusammenfassung zum handlungsorientierten Unterricht sowie weitere Literaturhinweise finden sich bei Jank/Meyer 1994, 352 f.

256 Beobachtung zum Weltverhältnis von Menschen, die ein aktives Begreifen der Welt aufgrund körperlicher Behinderungen nicht betreiben können, finden sich unter anderem bei Fischer 2000, 104 f.

Nähe und Distanz – unsere Intentionen bilden unterschiedliche Formen der Sensibilität aus

„Das Auge des Künstlers ist kein passives Auge, das den Eindruck der Dinge lediglich empfängt und aufzeichnet. Dieses Auge ist durchaus konstruktiv, und nur durch konstruktive Akte können wir die Schönheit der natürlichen Dinge entdecken. Schönheitssinn ist die Empfänglichkeit für das dynamische Leben von Formen, und dieses Leben lässt sich nur durch einen entsprechenden dynamischen Prozess in uns selbst entfalten.“ (Cassirer *VüdM*, 232)

Gombrich beschreibt für die Kunst das, was vorher mit Kant und Cassirer als die Unmöglichkeit, zum Wesen der Dinge vorzudringen, dargestellt wurde und bringt es in die plakative Formel: „Die Unschuld des Auges ist eine Fabel“ (Gombrich 2010, 251). Auch wenn man dieser Aussage zumindest ein Stück weit zustimmen kann, ist hier doch eine Differenzierung notwendig. Es bleibt ein anschaulicher Unterschied zwischen der Wirklichkeitserfassung, die sich beispielsweise in einer mittelalterlichen Buchmalerei oder einem Gemälde von Monet zeigt. Bringt man den Begriff des Kunstwollens ins Spiel, so kann der Impressionismus zwar nicht als die Erfüllung des unvoreingenommenen Sehens, wohl aber als weit getriebener Versuch, begriffliche und schematische Vorstellungen im künstlerischen Prozess auszublenden und zu einem *schauenden Sehen* zu kommen, verstanden werden.²⁵⁷ Das Kunstwollen – hier das Interesse an der Erscheinung der Welt – steckt also einen intentionalen Horizont ab, der nie ganz erreichbar ist, aber die Blickrichtung vorgibt. So habe Monets künstlerische Intention in der „Verjüngung des Sehens aus der Farbe“ (Jochims 1997, 354) gelegen. Verjüngung meint dabei keineswegs, die Wahrnehmung könne auf einen unschuldigen Blick zurückgesetzt werden. Vielmehr entwickelte Monet wohl ein forschendes Schauen, das den, von alteingesessenen Kategorien getübten Blick erneuerte. Die „Verjüngungskur“ des Auges gelingt durch ein diszipliniertes Beobachten und Wiedergeben, das Monet unter anderem an einer Serie von 30 Gemälden einer Kathedrale aus kaum verändertem Blickwinkel betrieb. Das malerische Können bringt jene feinsten Farbmodellierungen und diesen sensiblen Pinselduktus hervor, der einerseits Monets Bildern ihre auratische Wirkung verleiht und andererseits dem Maler – und vielleicht auch dem geduldigen Betrachter – ein Sehen eröffnet, das langsam, Strich für Strich, tiefer in das Gegenüber der Wahrnehmung eintaucht.

Rainer Jochims – selbst Maler – fasst zusammen: „Das Bild besteht, wie gesagt, aus Leinwand, Ölfarbe, Pinselschlag, und das führt Monet vor. Zugleich ist es ein Bild der Kathedrale von Rouen und ein Bild, das sich von der Vorherrschaft der Zeichnung und der Mimesis befreienden Farbe und Malgeste, ein Bild der Formaflösung und der Auflösung dinglicher Wirklichkeitsvorstellungen, ohne dass sie einfach eliminiert werden; kurz, ein Bild, das nicht nur den Gegenstand thematisiert, sondern mit ihm die Subjektseite der Wahrnehmung und des Denkens, die ‚Wirklichkeit des Sehens‘ und die Malhandlung.“ (ebd. 355)

257 Aufschlussreiche Betrachtungen zum Impressionismus Monets finden sich u. a. bei Sagner-Düchting 2001.

Für den Neurologen Semir Zeki gelang es Monet, große Kunst zu schaffen, da er in seinen Bildern der Erscheinungsvielfalt der Welt besonders nahe kam, das Gehirn in seiner Suche nach dem Wesentlichen befriedigte und trotzdem eine neue Sicht der Welt auf die Leinwand brachte (vgl. Kruse 2010, 85). Kunstwerke funktionieren in einem neurologischen Sinn dann, wenn sie im Gehirn die Erinnerung an bestimmte Ereignisse wachrufen können. Dazu braucht es die Prägnanz des Bildes, und diese basiert wiederum auf einem elaborierten Umgang mit sinnlicher Form. Zeki findet für die unterschiedlichen Farbstimmungen, die Monet anhand der Kathedrale von Rouen durchspielte, zwei nicht unumstrittene Erklärungsansätze. Es handle sich bei diesen Bildern entweder um das Ergebnis einer Abnormität in Monets Wahrnehmungsfähigkeit oder um eine künstlerische Setzung, die vom visuell Wahrnehmbaren bewusst abweicht (vgl. ebd. 87).

Mit seiner neurobiologischen Forschung konnte Zeki nachweisen, dass es im Gehirn unterschiedliche Wahrnehmungssysteme gibt, die unabhängig voneinander arbeiten. So gibt es beispielsweise für die Farben und für bestimmte Linienausrichtungen (Vertikalität, Horizontalität) je eigene Zellen. Die Zellen sind hierarchisch organisiert, ausgerichtet nach dem, was in der Entwicklungsgeschichte früher wahrgenommen werden kann (vgl. Zeki 2004, 84). Die Spezialisierung einzelner Nervenzellen wird von anderen Neurowissenschaftlern bestätigt (vgl. Singer 2002, 69).

Um etwas bewusst wahrnehmen zu können, müssen die Zentren kooperieren, wobei die Art der Verbindungen bislang nur ansatzweise geklärt ist. Die spezialisierten Zellen finden sich wiederum zu Bereichen zusammen, die unterschiedliche Funktionen übernehmen. Zeki nimmt an, jeder Bereich verfüge über eigene Abstraktionsmechanismen. Sollen die – nach Zeki – isoliert neuronal verarbeiteten Informationen zu einer Idee oder symbolischen Repräsentation zusammenfließen, so müssen alle bereits unbewusst abstrahierten Sinneserfahrungen anhand dieser Mechanismen synthetisch kombiniert werden (vgl. Zeki 2004, 82 f.).

Wenn also das normal konditionierte Gehirn eine Kathedrale in wechselnden Lichtstimmungen sieht, so vereinfacht es das Gegenüber bereits auf der Ebene der einzelnen Sinneszellen und Hirnareale. Um Dingkonstanz bemüht, nivelliert das Gehirn die Farben und bringt immer das eine Ding – die Kathedrale – zur Ansicht, denn das Gehirn greift im Prozess der Informationsverarbeitung auf ihm bekannte Kategorien zurück. Es ist also anzunehmen, dass leichte Änderungen der Farbstimmung vom Hirn vereinheitlicht werden, um zu einem konstanten Gegenstand zu kommen (vgl. Goldstein 1997, 149).

Auf dieser Basis wagt Zeki die These, Monets Wahrnehmung könne nicht der Norm entsprochen haben, denn er habe die zur Identifikation der Dinge notwendige Farb- und Helligkeitskonstanz unterdrückt, um die feinsten Lichtstimmungen erfassen zu können. Er nimmt an, dies sei eine für Künstler typische Fähigkeit, die sich durch das beständige Einüben der Übertragung der visuellen Welt auf Leinwand ausbilde und neurologisch niederschlage, da die Bilder, die diese Künstler malen, genau diejenigen visuellen Stimuli betonen, „die am effektivsten die einzelne spezialisierte Zelle aktivieren“ (Kruse 2010, 86). Schönhammer relativiert Zekis Erklärungsansatz, indem er betont, Farb- und Helligkeitskonstanz stünden dem Gewähr-Werden unterschiedlicher Beleuchtungsverhältnisse keineswegs entgegen und Zeki habe also das Phänomen der Farb-

konstanz übertrieben interpretiert (vgl. Schönhammer 2013, 157). Tatsächlich gewinnt man den Eindruck, Zeki greife bisweilen zu überzogenen Erklärungsansätzen, um seine neurobiologische Theorie der Kunst zu belegen. Doch auch wenn man diesen berechtigten Einwand ernst nimmt, bleibt die Grundthese, die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit nehme durch künstlerische Betätigung eine andere, sensibilisierende Entwicklung und eben dies sei neurologisch erfassbar,

nachvollziehbar. Sensibilisierung bedeutet hier konkret die Ausbildung einer Fähigkeit, auch feinste Licht- und Farbstimmungen bewusst wahrnehmen zu können. Dies gelingt, wenn das Gehirn über Verarbeitungsmechanismen verfügt, die andere Facetten des Dings zum Gegenstand des Bewusstseins machen. Nicht das „Wissen über die typischen Farben von Gegenständen“ (Goldstein 1997, 150) lenkt Monets Wahrnehmung, sondern das Interesse an der Vielfalt der Erscheinung. Diese Differenz in der „visuellen Aufmerksamkeit“ (ebd. 108) unterscheidet Monets Wahrnehmung von der Wahrnehmung weniger sensibilisierter Betrachter. Neben die auf Dingkonstanz beruhende, versachlichte Kategorie – Kathedrale – stellt sich in Monets Malakten eine Wahrnehmung, die den fluiden Zustand der beweglichen sinnlichen Erscheinung in den Blick nimmt und zur lebendigen Erkenntnisgestalt formiert. Mit dem zuvor zitierten Rainer Jochims kann festgehalten werden, dass durch künstlerische Betätigung die dingliche Wirklichkeitsvorstellung verflüssigt werden kann, indem die Gegenstandsbildung subjektiver und sinnlicher wird. Auch wenn eine Annäherung gelingen mag, bleibt das Ding als solches dabei freilich nach wie vor unerreichbar.

6.2.4 Zufälle, Einfälle und Wahrnehmungsstrategien

Zwischen Welt und Auge

Gerade in der Unerreichbarkeit des Unmittelbaren liegt ein Motor für das künstlerische Schaffen, der bislang wenig Beachtung fand. Konrad Fiedler spricht von einer Unendlichkeit, die nur dort ihre Tore öffne, „wo in der Wahrnehmung des Auges jenes Streben seinen Ursprung nimmt, die empfangenen Vorstellungen zu immer höherer Klarheit und Bestimmtheit emporzubilden. Hier ist das Reich des Sichtbaren in der Tat ein unendliches, weil es sich in einer Tätigkeit darstellt, für die es nur ein immer sich erneuerndes Streben, nicht aber eine zu lösende Aufgabe, ein zu erreichendes Ziel gibt.“ (Fiedler 1913, 309) Das, was es zu sehen gibt, und das, was wir uns aktuell vorstellen können, gehen nicht restlos ineinander auf. Stets bleibt eine ungeklärte Nuance, eine Leerstelle, auf die sich das Augenmerk richten kann, um die bereits gebildete Vorstellung zu klären. Künstlerische Prozesse weisen oft über Jahre und Jahrzehnte hinweg gepflegte Interessen an bestimmten Themen auf. Sie zeigen das Anliegen, eine Vorstellung immer weiter zu verfolgen und in Prozessen des Sichtbarmachens zu klären. Dabei generiert jede sinnliche Manifestation einen neuen Klärungsbedarf, denn zum einen gehen Intention und Konkretion selten absolut ineinander auf – das, was dargestellt werden soll, lässt sich nicht restlos auf dem Blatt einfangen – zum anderen wird die Vorstellung schon im

Prozess des Gestaltens erweitert und geht dann über das, was im Werk gefasst wurde, hinaus. Das einzelne Bild kann abgeschlossen werden, der künstlerische Prozess hingegen findet zu keinem Ende, sondern generiert immer neue Wegweiser, welchen das Interesse folgen kann.²⁵⁸ Das Spiel der Erkenntniskräfte endet nicht im Ziel einer definierten Aufgabe, sondern es schlägt sich nur in Form von Zwischenberichten nieder, wobei jeder Zwischenbericht die Aufforderung zur Fortsetzung der Suche birgt.

Im Folgenden soll anschaulich nachgezeichnet werden, wie das Erkenntnisinteresse an der unendlichen Möglichkeit des Sichtbaren wachgehalten wird, wenn das, worauf das Interesse gerichtet ist, und das, was konkret auf dem Blatt entsteht, nicht ineinander aufgehen und in dieser Differenz ein dynamischen Prozess aktiviert wird.²⁵⁹



Abbildung 31: Blick in das Atelier der Künstlerin Karoline Bröckel

Man kann Karoline Bröckel eine Naturzeichnerin nennen. Sie beobachtet den Flug der Vögel am Himmel und zeichnet in endlosen Serien auf, was sie beobachtet. Ihre Hand setzt dabei die Bewegung am Himmel direkt auf dem Blatt um. Die Zeichnung entsteht sehend, ohne dass Bröckel ihr im Arbeitsprozess den Blick zuwendet, denn ihre Augen sind auf das Phänomen gerichtet, das sie beobachtet und nicht auf das Zeichenblatt. Jedes Blatt der Serie ist der Annäherung an den Vogelflug gewidmet. Ohne die Natur kann die Zeichnung nicht entstehen, und dennoch entfernen sich die gezeichneten

258 Im Rückgriff auf Balzacs Novelle „Das unbekannte Meisterwerk“ thematisiert Hans Belting unter anderem die unüberwindbare Kluft zwischen Idee und Werk (vgl. Belting 1998, 155 f.).

259 Wenn im Folgenden die Arbeit von Künstlern besprochen wird, zielt das auf das partielle Erfassen künstlerischer Strategien. Mit der Thematisierung ist dementsprechend kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden.

Lineaturen von der sichtbaren Erscheinung. „Ein Prozess wird festgehalten, im kurzen Übertragungsweg gehen alle atmosphärischen Momente unter, die Zeichnerin vergisst die Schwalben und hält sich an die Bewegung, die durch die gezielte Wahrnehmung aus dem Ganzen herausgefiltert wird [...] etwas schreibt sich in die Zeichnung ein und hinterlässt nur noch Spuren.“ (Ermen 2009, 375) Zeichnend versucht Bröckel Natur und Naturerfahrung in Einklang zu bringen. Kaum verselbstständigt sich die zeichnende Hand in gestischen Ausdrucksbewegungen, wird sie wieder auf das beobachtete Phänomen zurückgeführt, denn die Augen sind stets an den Vogelschwarm, der am Himmel seine Kreise zieht, geheftet. Die Zeichnungen verlieren sich demnach nicht in ausschweifenden Ausdrucksbewegungen, sondern bleiben auf ihre Weise nüchtern bei der Sache. In ihrer formalen Strenge und nüchternen Sachlichkeit ist keine überbordende Fantasie am Werk, sondern ein intensives Wahrnehmen und Erfassen ...

Bröckels Vorgehen erinnert in seiner Stringenz an den Forschungsprozess eines Wissenschaftlers. Die strenge Reduzierung auf die beobachtbare Bewegung und der kurze Übertragungsweg – direkte Umsetzung der Augenbewegung in Zeichenbewegungen der Hand – blenden die Fantasie aus. Nüchterne Erfahrungsprotokolle sind Bröckels Zeichnungen dennoch nicht. Betrachtet man ihre unterschiedlichen Werkgruppen, die sich neben dem Vogelflug etwa auch mit unterschiedlichen Situationen des Regnens oder mit der Bewegung von Ästen im Wind befassen, wird deutlich, dass Bröckel durchaus individuelle Setzungen vornimmt. Von der Wahl der Zeichenmittel über die Gestalt der einzelnen Linien bis hin zur Struktur der Liniengespinste weisen die großen Zeichenblätter individuelle bildnerische Entscheidungen auf. Bröckel schafft sich jenseits eines universalen Zeichensystems ein eigenes Definitionssystem, um ihre Wahrnehmungsarbeit festhalten zu können. Ihre manifestierten Beobachtungen zielen nicht auf eine endgültige Klärung, sondern weisen im Gegenteil auf die Unausdeutbarkeit der Naturphänomene hin. Der Vogelflug ist unendlich, unerreichbar, unausdeutbar. Dies machen Bröckels Zeichnungen deutlich, denn jedes Blatt hält ein anderes Kraftfeld der Bewegung fest und fordert die Wahrnehmung auf, immer aufs Neue zu beginnen.

Mit Horst Bredekamp kann man Zeichnen als „Form des innovativen Denkens“ (Bredekamp 2013) bezeichnen. Um in der künstlerischen Tätigkeit innovativ sein zu können, müssen zunächst Mechanismen gefunden werden, die dabei helfen, von den vorgedeuteten Klassifikationen und gewöhnlichen Rastern wegzukommen und den Weg freizumachen für eine andere Sicht der Dinge. Karoline Bröckel umgeht eingeschlossene Kategorien, indem sie beim Zeichnen auf den Blick auf das Papier verzichtet. Der Stift hält die Bewegung der Beobachtung wie ein Seismograf simultan auf dem Papier fest. Bröckel hintergeht, so ist anzunehmen, ihre internalisierten bildhaften Vorstellungen, indem sie das Augenmerk auf die Beobachtung und nicht auf den Akt des Zeichnens legt.

Die Zeichenlehrerin Betty Edwards schlägt ein ganz ähnliches Verfahren zur Intensivierung der Wahrnehmung vor. In den 70-er Jahren konzipierte sie theoriegestützt Zeichenlehrgänge, die nach wie vor breite

Verwendung finden. Sie stellt ihren Schülern beispielsweise die Aufgabe, alle sichtbaren Linien der linken Hand (für Linkshänder wäre das die rechte Hand) zu zeichnen, ohne einen Blick auf das Zeichenpapier zu werfen und ohne den Stift abzusetzen. Der wandernde Blick und die zeichnende Hand sollen eine synchrone Bewegung ausführen (vgl. Edwards 2012, 121). Edwards erklärt die Effizienz dieser Methode mit einer inzwischen fragwürdigen Theorie zu den Hirnhemisphären. Beide Gehirnhälften – rechte und linke Hirnhemisphäre – übernehmen demnach verschiedene Aufgaben im Kognitionsprozess, „wobei beide auf unterschiedliche, hochkomplexe Denkmodi spezialisiert sind“ (ebd. 60). Während die linke Hemisphäre bei einem Großteil der Menschen für die Sprachfunktionen zuständig ist, übernimmt die rechte Hemisphäre intuitive Aufgaben und agiert „nonverbal und ganzheitlich“ (ebd. 61). Den Modus der linken Hemisphäre – L-Modus – bezeichnet Edwards als „analytisch, verbal, rechnerisch, folgerichtig, symbolisch, linear und objektiv“ (ebd. 68). Den der rechten Hemisphäre – R-Modus – umschreibt sie mit den Fähigkeiten, Dinge räumlich zueinander zu einem Ganzen ordnen zu können, Metaphern verstehen und neue Ideenverbindungen entwickeln zu können (vgl. ebd. 68). Sie spricht von zwei unterschiedlichen Erkenntnisweisen, die auch mit den Begriffen *Intellekt* und *Intuition* zu fassen sein. Da nun die analytische, mit konkreten Zeichen operierende linke Hemisphäre meist dominiert, fällt uns das Zeichnen oft schwer, denn hier ist eine ganzheitlich-visuelle Wahrnehmungsverarbeitung gefragt. Wird nun beim Zeichnen eine Aufgabe gestellt, mit der die linke Hirnhemisphäre wenig anfangen kann, so wird der andere Erkenntnismodus aktiviert. Die linke Hirnhemisphäre findet keine fertigen Zeichen für das Liniengebilde, das auf der eigenen Hand sichtbar wird, also muss die kreative, rechte Hirnhemisphäre aktiv werden und eine Gestalt entwerfen (vgl. ebd. 123). „Bei der üblichen Funktionsweise unseres Gehirns versucht der L-Modus etwas rasch zu erkennen (und zu benennen und zu kategorisieren), indem er Einzelheiten erfasst; der R-Modus hingegen nimmt wortlos die Gesamtgestalt wahr und achtet darauf, wie – und ob – die Einzelteile zusammenpassen.“ (ebd. 124)

Die Beschreibung der unterschiedlichen Formen der Wahrnehmungsverarbeitung weist große Parallelen zu den zuvor ausgeführten unterschiedlichen Formen des Symbolisierens – diskursiv und präsentativ – auf. Eine Zuordnung der von Langer skizzierten, unterschiedlichen Formen symbolischer Wahrnehmungsverarbeitung zu den unterschiedlichen Aktivitäten, wie sie Edwards beschreibt, wäre möglich, soll hier aber nicht unternommen werden, denn dies bedürfte einer sehr differenzierten Auseinandersetzung mit einem komplexen und umstrittenen Bereich der Hirnphysiologie, die hier nicht geleistet werden kann. Die Lateralisation der Gehirnhälften gehört zu jenen Erkenntnissen der Hirnforschung, die mittlerweile großen Bekanntheitsgrad erreicht haben. Im Zug populärwissenschaftlicher Thematisierungen wurde die Komplexität des Phänomens dabei oft stark reduziert und vereinfacht. Diese Annahme trifft zumindest teilweise auch auf die Ausführungen von Edwards zu. Es wurde nachgewiesen, dass die beiden Hirnhälften über unterschiedliche Funktionen verfügen, grundsätzlich sind aber wohl bei allen geistigen Aktivitäten beide Hirnhälften miteinander agierend tätig (vgl. Brandstätter 2009, 143). Wolf Singer stellt die von Edwards bemühte Lateralitätstheorie infrage. Er beschreibt alternativ ein „Prinzip der Parallelverarbeitung“. Informationen werden im Gehirn parallel, das heißt gleichzeitig nebeneinander in verschiedenen, hoch spezialisierten Arealen be- und verarbeitet.

„Die Verarbeitungswege verzweigen sich auf zahlreiche, oft parallel angeordnete Areale, die fast alle reziprok miteinander verbunden sind.“ (Singer 2002, 66) Demnach wären stets alle Hirnbereiche interagierend beteiligt und eine Polarisierung, wie sie oben angeführt wurde, fragwürdig. Die Debatte um die Lateralität kann hier nicht weiter ausgeführt werden, doch kann man aus ihr die prinzipielle Einsicht mitnehmen, dass es unterschiedliche Formen geistiger Aktivität gibt, die sich auch hirnpfysiologisch abbilden. Geist und Gehirn verfügen über diverse Formen der erkenntnishaften Wirklichkeitsverarbeitung.

Festzuhalten ist weiterhin, dass künstlerisches Denken ein Modus des Wahrnehmens und Erkennens ist, der von der Alltagswahrnehmung und -erkenntnis abweicht. Künstlerisches Denken kommt nicht ohne Formeln und Schemata aus, greift aber erst dort Raum, wo die gewohnten Schemata und Klassifikationen zur Disposition gestellt werden. Fiedler kommt daher zu dem Ergebnis, wahre Kunst könne der Welt die Augen öffnen (vgl. Majetschak 1997, 125). Epochenmachende Künstler weiten das Feld der sinnlich strukturierten Vorstellungsgebilde und Erkenntnisgestalten permanent aus und arbeiten daher auf eine generelle Ausweitung der „Sprache des Anschaulichen“ hin. Den Mensch etwas ganzheitlicher auch in seiner Leiblichkeit im Blick behaltend, spricht Cassirer von einem „neuen Organ“ (Cassirer 1922/2009, 255) das durch die Kunst aufgeschlossen würde. Die neuen Sichtweisen, die in künstlerischen Prozessen entstehen können, sind aber nicht ohne kognitive Anstrengung zu erlangen. Sie basieren auf handwerklichen und kognitiven Methoden und auf künstlerischen Strategien, die mit großer Ausdauer verfolgt werden müssen.

Zylinder, Kugel und Kegel

Die Spannbreite der künstlerischen Strategien und Methoden ist weit. Sie umfasst quasi wissenschaftliche Settings, wie die seismografenartigen Aufzeichnungen von Karoline Bröckel, formalistisch-konzeptionelle Ansätze und auch solche, die den Zufall als Ideengeber mit ins Spiel bringen. Stets ist die sinnliche Form der Ausdruckserzeugnisse wesentlicher Teil des Erkenntnisinhaltes. Das macht, wie ausgeführt, den für Kunst spezifischen Charakter der Erkenntnisgestalten aus.



Abbildung 32: Paul Cézanne: Kastanienallee im Jas de Bouffan. 1880

Auch Cézannes Empfehlung, „man behandle die Natur gemäß Zylinder, Kugel und Kegel und bringe das Ganze in die richtige Perspektive [...]“ (Cézanne zit. nach Escher/Keyenburg 1974, 8) kann als Methode gelesen werden, um von vorgedeuteten Klassifikationen Abstand zu gewinnen und sich auf die Erscheinung der Dinge zu konzentrieren. Cézanne betreibt Malerei als Suche nach einer Wahrheit, die er in und hinter der Natur zu finden meint. Er ersetzt die begriffliche Strukturierung durch visuelle Kategorien, indem er nach den geometrischen Körpern – eben Zylinder, Kugel und Kegel – sucht. Das heißt, er bedient sich anderer Filter und Kategorien, betreibt eine Wahrnehmung, die von ihrem Alltagszweck – rasches Erkennen und Benennen – enthoben ist. Für ihn wird die sichtbare Natur zu einem Zusammenspiel der Formen und Farben; die Sinnlichkeit der Welt spiegelt sich in ihm durch seine zeichnende und malende Hand (vgl. Dittmann 2005). Die künstlerische Darstellung kommt für Cézanne einem Ablichten gleich, bei dem der Künstler zur lichtempfindlichen Platte wird, auf der sich das Angesicht der Welt abzeichnet. Das gelingt aber nur, so Cézanne, wenn das Handwerk perfekt beherrscht wird (vgl. Escher/Keyenburg 1974, 8 f.). Cézanne fasst die Kunst als Harmonie parallel zur Natur auf und intendiert eine Durchdringung von äußerer und innerer Natur. Gelänge es, den handelnden Geist, die Hand des Künstlers und die anströmende Wirklichkeit in einen Gleichklang zu bringen, erfülle sich jene parallele Harmonie:

„Die Landschaft spiegelt sich, vermenschlicht sich, denkt sich in mir. Ich objektiviere sie, mache sie fest auf meiner Leinwand.“ (ebd. 8)

Denken, in seiner herkömmlichen, begrifflichen Form ist für Cézanne dabei nicht nur störend, sondern zerstörend. Nun hat sich Cézanne dennoch nicht für ein rein intuitives Malen ausgesprochen. Er vertritt durchaus die Meinung, geistige Arbeit und sinnliche Wahrnehmung hätten sich wechselseitig voranzubringen. Während das Auge durch das optische Studium geschult werde, müsse das Gehirn durch eine logische Ordnung der ästhetischen Erfahrung und eine bewusste Reflexion der Ausdrucksmittel entwickelt werden. Das Denken – so darf man folgern – ist also nur dann störend, wenn es keine ästhetischen oder auch künstlerischen Modus annimmt. Man kann so weit gehen anzunehmen, Cézanne sei stärker im „Denken als im Auge“ verankert gewesen (vgl. Spies 1998, 25). Hier kann dann allerdings nur ein ästhetisches Denken gemeint sein, das sich mit der Form beschäftigt und nicht mit Inhalten, ein Denken, das die Wahrnehmung systematisch umorganisiert.

Cézannes intensive Auseinandersetzung mit dem Mont Sainte-Victoire kann als Prototyp eines künstlerischen Prozesses gesehen werden. Mit großer Ausdauer betrieb der Künstler eine aufwendige Suchbewegung, deren Erfolg für Cézanne immer wieder infrage stand. Auch hier ist es gerade der Hiatus zwischen der Welt und dem für den Künstler Fassbaren, die Suche nach dem Unmittelbareren – Spies spricht von der „Suche nach einer Wesensschau“ (ebd. 21), welcher die beinahe obsessive Bearbeitung des Themas immer wieder befeuert.²⁶⁰

Zwischen innerem und äußerem Bild

Auch der Bruch zwischen dem inneren Bild und dem tatsächlich entstehenden äußeren Bild kann zum Motor werden, denn gerade im Auseinanderfallen von Vorstellungsbild und bildlicher Repräsentation steckt eine Chance, Neues zu entdecken. Dazu bedarf es allerdings der Fähigkeit, mit Brüchen und Unvereinbarem umzugehen und diese als Möglichkeit zu erkennen. Für die Künstlerin Ursula Bertram ist diese Fähigkeit eine wesentliche Grundlage für künstlerisches Denken. Nur wer bereit und in der Lage ist, verschiedene Denkrichtungen einzuschlagen und „Probierbewegungen“ (Bertram 2012, 294) durchzuführen, kann zu neuartigen Ergebnissen kommen. Bertram charakterisiert künstlerische Prozesse als ergebnisoffen und in diesem Sinn zweckfrei. Zweckfreiheit meint dabei keineswegs, Handlungen, die keinen Sinn ergeben, sondern gemeint sind Handlungen, die Sinn und Bedeutung im ergebnisoffenen Tun hervorbringen und weiterentwickeln.

260 Differenzierte Auseinandersetzungen mit Cézanne finden sich unter anderem bei Gottfried Boehm 1988 und Gernot Böhme 1995, 155 f.

Wenn hier von *Handlungen* die Rede ist, so umfasst das stets die Wahrnehmung mit, denn in künstlerischen Prozessen sind sinnliche Wahrnehmung und tätiger Körper aufs Engste miteinander verwoben.²⁶¹ Das Setzen eines Strichs auf dem Papier ist Handlung und Wahrnehmung zugleich. Die Hand fühlt den Druck des Zeichenwerkzeuges, die Führung und Modellierung der Linie auf dem Papier, das Auge verfolgt die Entstehung des Gebildes in jedem Moment. Das, was auf dem Papier stattfindet, wird in einer Art leiblicher Repräsentation nachvollzogen, davon ist auszugehen. Denn neben den tastenden und visuellen Wahrnehmungsorganen wird der ganze Körper in seinem Sinn für die Raumlage aktiviert, wenn die gezeichneten Striche leiblich gespiegelt werden (vgl. Kapitel 6.3.2). Im künstlerischen Prozess ist der empfindende Leib sensibel auf das Geschehen gerichtet, denn erst die sinnliche Sensitivität – die elaborierte Farbwahrnehmung Claude Monets, die haptische Sensibilität Henry Moores, der Sinn für Raumlage bei Picasso – vermag zu beurteilen, ob das, was auf dem Papier oder im Stein entsteht, die Sinngestalt wird, die intendiert ist.²⁶² Nun kann man anmerken: auch in anderen Handlungszusammenhängen – dem Bedienen einer Pipette im chemischen Versuch beispielsweise – seien Wahrnehmung und Handlung ebenfalls miteinander verschränkt, denn der prüfende Blick steuert die Handlung. Dem ist sicher zuzustimmen. Dennoch liegt der Unterschied im Grad der Gebundenheit der Wahrnehmung. Im Fall des chemischen Versuches weiß der Blick genau, auf was er gerichtet ist; er sucht nach einer gezielten Information, verfolgt einen zuvor definierten Zweck. Beim Zeichnen ist der Blick eher beobachtend und schauend und auf das gerichtet, was er nicht vorwegnehmen kann. Im Zusammenhang mit Per Kirkeby war bereits von dem Unterschied des schauenden und blickenden Sehens die Rede. Mit einer anderen Terminologie könnte man auch von bestätigendem und suchendem Sehen sprechen. Der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß stellt dem instrumentalisierten Sehen die *Aisthesis*, verstanden als ästhetische Wahrnehmung, gegenüber: „ästhetisch wahrnehmen, das heißt suchend zu neuer Erkenntnis gelangen“ (Jauß 1996, 30).²⁶³

Wenn es nun gilt, im künstlerischen Prozess Neues zu entdecken, so reichen Handwerk und Wissen nicht aus. Es bedarf, wie ausgeführt, auch eines besonders entwickelten ästhetischen Gefühls und der künstlerischen Intuition. Der Maler Francis Bacon spricht diesbezüglich von einer „besonderen Art der Einfühlung“ (Bacon zit. nach Sylvester 1997, 143). Wird der Zufall in bildnerischen Prozessen genutzt, so wird dieser Aspekt besonders deutlich. Die Differenz zwischen dem, was auf dem Blatt entsteht und der Vorstellung im

261 An anderer Stelle war bereits die Rede von einem gleichnishaften Verhältnis zwischen Bild und Weltwahrnehmung (vgl. Kapitel I.6.2.1). Hier ist nun die Verschmelzung der agierenden Hand und der auf das entstehende Bild gerichteten Wahrnehmung gemeint.

262 Günter Regel zeichnet diese intensiven Prozesse der individualisierten, sinnlichen Formfindung anschaulich nach. Er stellt die Gestaltungskonzeptionen von Künstlern wie Matisse, Giacometti, van Gogh und Picasso dar, und klärt die enge Wechselwirkung zwischen äußerer Handlung, innerer Vorstellung und Welterleben. Vgl. Regel 1986, 79 ff.

263 Jauß Begriff der *Aisthesis* weicht von Welsch ab. Welsch verwendet den Begriff „Aisthetik“, um Wahrnehmungen aller Art zu thematisieren. Er setzt der *Aisthesis* den Begriff der Anästhetik – Empfindungslosigkeit, Lähmung der Sinne – gegenüber. Vgl. Welsch 1995, 9 f.

Kopf, kann zum Ideengeber und zum Erkenntnis stiftenden Moment werden, wenn der bildnerisch Tätige ein Auge – oder man könnte auch sagen: ein ästhetisches Gefühl – für das hat, was auf dem Papier geschieht, und flexibel genug darauf eingehen kann. Als prominentes Beispiel können die zahllosen Druckexperimente mit Zuckeraussprengverfahren von Picasso dienen. Diese Methode kann als Weiterentwicklung der Aquatinta verstanden werden. Dabei wird mit Tusche und Zuckerwasser auf eine Platte gezeichnet, bevor diese mit einem dünnen Ätzgrund bedeckt wird. Im Wasserbad löst sich der Zucker an und entwickelt spezifische Zeichenspurten auf der Platte (vgl. Koschatzky 1983, 134).

Auch Francis Bacon räumt dem Zufall in seinen Malprozessen großen Raum ein. Seine Gemälde leben von der Spannung zwischen streng geordneten monochromen Hintergründen und perspektiv angelegten, käfigartigen Gebilden und darin verorteten gewaltvoll organisch quellenden Formen. Auf die Frage, ob er nie mit Vorskizzen oder Zeichnungen arbeite, sagte er in einem Interview: „Oft denke ich, ich sollte das tun, aber ich tue es nicht. Bei meiner Art von Malerei ist das auch nicht besonders nützlich; da die entstandene Textur, die Farbe, die ganze Art, wie die Materie sich bewegt, so zufällig sind, könnte jede vorherige Skizze allenfalls grob andeuten, in welche Richtung das Ganze sich vielleicht entwickelt.“ (Bacon zit. nach Sylvester 1997, 21)

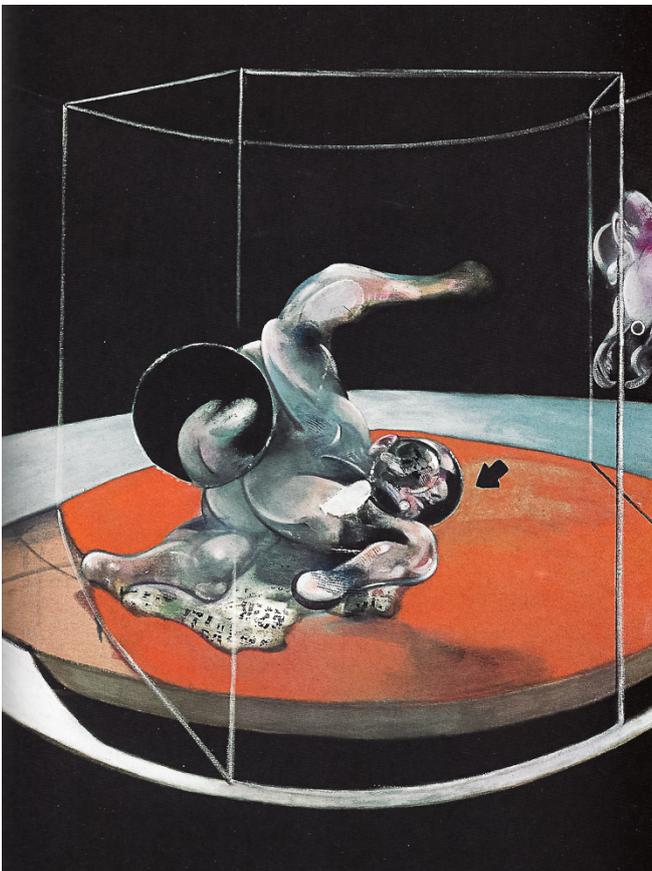


Abbildung 33: Francis Bacon: Figur in Bewegung, 1976

Der britische Kunstkritiker und Kurator David Sylvester führte 1962 und 1986 ausführliche Interviews mit Francis Bacon. Verfolgt man diese Gespräche, so ergibt sich ein erhellendes Bild von Bacons künstlerischer Vorgehensweise. Bacon beschreibt sein Vorgehen als „ein ständiges Hin und Her zwischen dem, was man Glück oder Zufall oder Intuition nennen kann, und dem kritischen Gespür“ (ebd. 104). Er nutzt den Zufall, um Bildgestalten für seine Ideen zu finden. Zufall darf in diesem Zusammenhang nicht mit Willkür oder gar Beliebigkeit gleichgesetzt werden. Gemeint ist vielmehr ein „evolutionär notwendiger Zufall“ (Tröndle 2012, 181), der als elementare Phase der Werkentstehung zu verstehen ist. Wenn Bacon mit einem Bild beginnt, hat er eine Idee, was auf dem Bild zu sehen sein soll, aber keine Vorstellung von dessen konkreten Aussehen.

Für seine Körperdarstellungen und Porträts arbeitet er mit Fotovorlagen, ohne diese jedoch abbildend zu verwenden. Es geht ihm, wie er sagt, um die Erscheinung der Dinge (vgl. Sylvester 1997, 120 f.) und um die Empfindung, die er einem Menschen, einem Gegenstand oder einer Situation gegenüber hat (vgl. ebd. 104, 132, 146). Dabei kommt für ihn das, was er als wesentlich empfindet, erst dann zur Erscheinung, wenn er sich von dem, worüber allgemeine Übereinkunft herrscht, zu distanzieren vermag (vgl. ebd. 107). Seine Strategie, die eigene Wahrnehmung von den einverlebten Übereinkünften – bislang als Kategorie oder Schemata bezeichnet – zu überwinden, liegt in einer beinahe exzessiven Einfühlung in Farbe und Form. Für ihn müssen Bilder mehr auf Intuition – er nennt diese auch kritisches Gespür – als auf rationaler Entscheidung aufbauen, denn nur Bilder, die auf intensivierter Empfindung beruhen, vermögen die Empfindung anzusprechen, und das ist für ihn ein Wesensmerkmal von Kunst.

In bisweilen rauschhaften Akten bewirft er die Leinwand mit Farbe, kratzt, pinselt, überdeckt und verwischt er die pastosen Ölfarben so lange, bis etwas erscheint, das er mit seiner Idee in Einklang bringen kann. „Ich denke mir meine Bilder wirklich nicht vorher aus, wissen Sie. Ich achte auf die Anordnung der Formen und beobachte dann, wie die Formen sich selber formen.“ (Bacon zit. nach Sylvester 1997, 140) Bacon arbeitet nicht mit Studien und Kompositionsskizzen, denn seine Bildideen werden erst im Aktionsraum zwischen Leinwand, Farbe und Hand freigelegt. Bemüht man erneut eine Wendung von Martin Tröndle, so kann man sagen, aus einer auch auf Zufall basierenden Anfangssituation zeige sich Stück für Stück eine sich ausbildende Ordnung und die Zufälligkeit werde im Sinn einer „gerichteten Evolution“ (Tröndle 2012, 181) immer spezifischer.²⁶⁴ „Wenn Bilder plötzlich in mir sind und obwohl die fertigen Bilder letzten Endes nicht so aussehen wie die, die ich innerlich sah, denke ich doch, dass diese nur innerlich erschienen Bilder einen Weg andeuten, auf dem ich hoffen kann, dass Glück und Zufall für mich arbeiten werden.“ (Bacon, zit. nach Sylvester 1997, 142) Bacon hält den Zufall auch deshalb für ehrlicher, da so die tieferen Schichten der Persönlichkeit nach außen treten und „Einmischungen des Hirns“ vermieden werden. Hier finden sich bis in die Wortwahl hinein Parallelen zu Cézanne. Die künstlerischen Strategien hingegen sind komplementär. Berechnete Klarheit und Tektonik bei Cézanne, orgiastische Formengewalt bei Bacon. Ein geometrisierendes Sehen und Suchen nach Struktur hier, ein fühlendes, in permanentem leiblichen Nachvollzug gebundenes Nachempfinden elementarer Kräfte dort.²⁶⁵ Während Cézanne das Material – und auch die Materie – gewissermaßen hinter sich lässt und die Form hinter allem freizulegen trachtet, taucht Bacon so tief wie möglich in das Organische der Materialität ein, um das menschliche Dasein bis in seine leiblichsten Tiefen zu erfassen. Nun könnte man mit Gombrich dagegenhalten, auch Bacon stehe in einer malerischen Tradition, er habe

264 Tröndle betrachtet die Werkentstehung als Ordnungsprozess. Ähnliche Ansätze wurden in der hier vorliegenden Arbeit an anderer Stelle bemüht. Vgl. Kapitel I.3.5.2.

265 In dieser Beobachtung beziehe ich mich vorwiegend auf die figürlichen Elemente der Bilder. Die Hintergründe offenbaren, wie eingangs erwähnt, eine andere, ihrerseits komplementäre Strategie. Sie bilden den Kontrast, vor dem die *triebhaft* *Urgewalt* deutlich werden kann.

Formeln und Schemata übernommen da er eine Grundlage braucht, auf der er seine bildnerischen Entscheidungen trifft. „Alles Denken ist Ordnen, Sortieren, Klassifizieren. Alle Wahrnehmungen beziehen sich auf Erwartungen und sind daher Vergleiche.“ (Gombrich 2010, 254) Zweifelsohne ist Wahrnehmung – auch Bacons Wahrnehmung – an das Denken und an die Kategorien, über die es verfügt, gebunden. Liest man Bacons Sätze, so zeigt sich ein Denken, das von Empfindungen und Leiblichkeit durchdrungen ist. Wenn Gombrich von einer Wechselwirkung zwischen vorgestelltem Bild und gemaltem Abbild, die durch ein beständiges Wachrufen von Erinnerungen zu charakterisieren sei (ebd. 160) ausgeht, so liegt nahe, dass Bacon weniger nach visuellen Abgleichen sucht denn nach dem Gefühl der Gewissheit, das sich dann einstellt, wenn die Empfindung, die das Bild anregt, mit dem „Empfindungsbild“ (Sylvester 1997, 162), das dem Bild als Impuls voranging, deckungsgleich wird. Bacon beschäftigte sich ausgiebig mit Werken anderer Künstler und mit der Bilderwelt seiner Zeit. Dennoch basieren die Entscheidungen, die er im Malakt trifft, wie er sagt, nicht auf rationalen Beschlüssen in einem herkömmlichen Sinn, sondern auf einem reflektierten Spüren und Empfinden: „Denn das Ganze wird nur im Griff gehalten vom kritischen Gespür, von der Kritik am eigenen Instinkt, die einem sagt, inwieweit eine gegebene oder zufällige Form zu dem kristallisiert, was man haben will“ (ebd. 104). Um nun erkennen zu können, wenn ein Fleck, der zum Beispiel durch das Bewerfen der Leinwand entsteht, in einem anderen Fleck einen Widerhall findet, bedarf es nicht nur einer feinen, sondern auch geschulten Wahrnehmung. Wenn Bacon betont, jede Form habe für ihn eine Bedeutung, belegt dies seine spezifische Wahrnehmung, die sich dann auch in seiner künstlerischen Ausdruckssprache zeigt. Er hat sich wohl auch durch die intensive Auseinandersetzung mit Werken anderer Künstler eine Urteilskraft erarbeitet, die er wie ein feines Sensorium einsetzen kann.



Abbildung 34: Francis Bacon: Landschaft, 1978

„Sicher ist man entspannter, wenn das Bild, das man in seinen Empfindungen hat – es gibt eine Art von Empfindungsbild innerhalb der eigentlichen, man könnte sagen, Struktur des eigenen Ichs, das nichts zu tun hat mit einem mentalen Bild – wenn also dieses Bild durch Zufall sich zu formen beginnt. Ich denke, dann kommt die kritische Seite mit ins Spiel, und man beginnt aufzubauen auf dieser Grundlage, die man organisch durch Zufall erhalten zu haben scheint. Es klingt wahrscheinlich unsinnig, denn es ist eine Sache, über die man sich nicht richtig klar werden kann; man weiß ja nicht, was einen über das Wissen hinaus spüren lässt, dass sich das Empfindungsvermögen einem Bild eher anheftet als einem anderen, weil man fühlt, dass dieses Bild organischer ist als das andere. Ich denke zum Beispiel an das Bild mit dem Gras, eine Landschaft, die ich in einen Rahmen stecken wollte.

Ich wollte, dass es eine Landschaft ist, aber nicht aussieht wie eine Landschaft, und so klappte ich Stück für Stück, bis zum Schluss gerade noch ein kleiner Streifen Gras übrig blieb, den ich in den Glaskasten einschloss, und das ist wirklich entstanden aus dem verzweifelten Versuch, das, was man Landschaft nennt, aus dem Bild zu entfernen.“ (Bacon, zit. nach Sylvester 1997, 162)

6.2.5 Zwischenresümee: Empfindungen sind die Materie der Anschauung

Verdichtete Annäherung

Im Vorangegangenen wurde die besondere ästhetische Wahrnehmung in künstlerischen Prozessen dargelegt und die „Unschuld des Auges“ (Gombrich 2010, 251) hinterfragt. Mit Merleau-Ponty könnte man auch von einer Wahrnehmungstätigkeit sprechen, die der Abstraktion des Nützlichen gegenübersteht und die Erscheinung der Dinge nicht einem pragmatischen Wirklichkeitszugriff opfert. Eine Sicht ohne Scheuklappen und Parteinahme, die die Gegenstände der Welt neu gruppiert, eine andere Tiefendimension des In-der-Welt-Seins thematisiert und das Individuum über seinen aktuellen Standpunkt hinweg zu transzendieren vermag (vgl. Merleau-Ponty 1993, 85 u. 69 f.).

Das Agieren gegen die Neigung des Geistes, neue Erlebnisse alten, festgezurrtten Kategorien anzugliedern, wurde als Motor für künstlerische Suchbewegungen beschrieben. Eine Kunststudentin fasste das in folgende

Worte: „Das, was im Werk entsteht, und was ich eigentlich nicht verstehe, das, was über mich hinausgeht, das trifft mein Interesse.“²⁶⁶

Natürlich müssen auch Künstler auf Schemata oder Kategorien zurückgreifen, wollen sie in dem, was ihnen begegnet, *etwas* erkennen. Ohne Abstraktion und Konzeptbildung kann kein Gehirn – auch kein Künstlergehirn – Wirklichkeit verarbeiten (vgl. Zeki 2004, 80). Die *reine, unmittelbare* Wahrnehmung kann es also kaum geben. Und es bedarf der Darstellungsformeln (Glas 1998, 61), um das Handwerk der Abbildung zu erlernen, auf dessen Basis wiederum erst jene neuen Sichtweisen entwickelt werden können, die wir zuvor als ästhetische Wahrnehmung bezeichneten und exemplarisch darlegten. Die Beispiele sollten aber auch verdeutlichen, wie es im künstlerischen Prozess gelingen kann, die meist dominanten begrifflichen Kategorien durch sinnlich formierte Vorstellungsgebilde zu überblenden. Sie sollten veranschaulichen, wie sich Künstler Möglichkeiten erarbeiten, entgegen festgesetzter und etablierter Denkschemata „andere Wege zu beschreiten, eingefahrene Gedankenpfade zu verlassen und die Richtung versuchsweise zu ändern“ (Bertram 2012, 299). Studien von Neurowissenschaftlern wie Semir Zeki, Wolf Singer oder Gerald Hüther oder der jüngst von dem Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer²⁶⁷ zusammengestellte Forschungsüberblick zur Transferwirkung künstlerischer Tätigkeit belegen, dass man bei diesen Prozessen auf die lebenslange Plastizität des Hirns vertrauen kann. Unser physisches Erkenntnisorgan ist in der Lage, seine „Landkarten“ und Denkpfade zu verändern, es passt sich an.

Die Beispiele verdeutlichen exemplarisch inwiefern künstlerische Tätigkeit nicht im gekonnten Einsatz von Darstellungsformeln aufgeht. Handwerkliches Können und Intuition greifen ineinander, um permanent neue Schemata zu entwickeln. Diese sind dann durch ihren hohen Grad an Lebendigkeit und Fluidität ausgezeichnet. Betrachtet man das Lebenswerk großer Künstler in seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit, so wird deutlich: Künstler ziehen nicht einfach einmal erworbene, festgezurrte Schemata aus der Schublade und kombinieren diese lediglich neu. Sie arbeiten permanent an einer Erweiterung des eigenen Repertoires, indem sie immer wieder das, was sie bildnerisch erreicht haben, infrage stellen und erweitern. Ohne in eine mystische Überhöhung des Künstlerischen verfallen zu wollen, traut man beispielsweise den Bildern von Francis Bacon Erkenntnis stiftende Potenziale zu. Bacon greift zwar auch auf Schemata zurück – die reduzierten monochromen Farbflächen des Hintergrundes etwa – setzt diese aber nicht unüberlegt und beliebig ein, sondern passt sie stets dem Thema des jeweiligen Bildes an. Das heißt, die Kategorien, die sich der Geist erarbeitet,

266 Aussage eines protokollierten Gesprächs im Rahmen eines Seminars an der ADBK, November 2012.

267 Wissenschaftler konnten nachweisen, dass Musik die Neubildung synaptischer Verbindungen sowie die Neubildung von Zellen aktiviert. Ähnliches darf für Kunst wohl angenommen, konnte aber bislang noch nicht nachgewiesen werden. Vgl. Rittelmeyer 2010, 45 f.; dazu auch Hüther 2013, 84 f.

bleiben nie stehen, sondern sind einem permanenten Wandlungs- oder Ausdifferenzierungsprozess unterworfen.²⁶⁸

Erkenntnis kann in diesem Sinn als Ergebnis symbolischer Kristallisationsprozesse gesehen werden, wobei Kunst – als symbolische Form verstanden – ganz eigene Formen der Kristallisation oder des Denkens hervorbringt. Kunstwerke illustrieren also nicht begriffliche Denk- und Erkenntnisprozesse, sondern sie sind als manifestierte Erkenntnisgestalten zu verstehen, die sich erst im Denk- und Wahrnehmungsmodus des Künstlerischen ergeben.²⁶⁹ Sie sind sowohl in ihrer Form als auch in ihrem Gehalt bestenfalls teilweise in Worte zu fassen. Der besondere Charakter des ästhetischen oder künstlerischen Denkens ergibt sich unter anderem durch die beteiligte Sinnlichkeit sowie durch den Eigensinn der Formgebung. Das Denken und Erkennen bewegt sich in den von uns geschaffenen Ordnungen. Hier bietet das Feld der Kunst einen schier unerschöpflichen Pool an Ordnungs-, Sortier- und Klassifizierungsmöglichkeiten an. Im vorangegangenen Text wurde in Anlehnung an Cassirer vor allem die Ausdrucksfunktion ins Zentrum gestellt, also diejenige Ordnungsform, die sich den Dingen in ihrem sinnlichen Gehalt in besonderer Weise nähert. Im Rückgriff auf Fiedler war von einer Schule der Anschauung die Rede. Daneben könnten weitere symbolische Beziehungsformen im Feld der Kunst in den Blick genommen werden.²⁷⁰

Weitet man das Spektrum der Ordnungsformen aus und nimmt auch künstlerische Strategien in den Blick, die nicht auf eine Erforschung der anschaulichen Welt zielen, wie etwa die Konzeptkunst, so könnte man etwas genereller auch von einer permanenten Erweiterung des Möglichkeitssinns durch die Kunst sprechen. Das auf dem Umgang mit Vieldeutigkeit und Kontingenz basierende künstlerische Denken vermag kreative Handlungsakte zu initiieren, da es nicht an fest gefügten Kategorien hängt, sondern auf das *Auch-Mögliche* gerichtet ist. Es vermittelt zwischen einem auf Erfahrung und Wissen basierenden Wirklichkeitssinn und den oszillierenden Vorstellungen des Möglichkeitssinns (vgl. Aden 2011, 65 f.). In diesem Sinn können Kunstwerke auch über die Schulung der Sinne hinaus buchstäblich den „Spielraum der kognitiven Möglichkeiten vergrößern und ausweiten“ (Kulenkampff 2005, 60).

268 Genauere Ausführungen zur Plastizität des Gehirns finden sich im weiteren Verlauf des Textes. Vgl. Kapitel I.6.3.1.

269 Aus diesem Grund kritisierte Wolfgang Welsch unlängst die klassische Kunstphilosophie als ein Unterfangen, das eigentlich nur scheitern könne. „Wenn man nicht will, dass die Kunstphilosophie auch in Zukunft ein solches Unternehmen der Majorisierung und Usurpation der Kunst darstellt, dann muss man zwei Annahmen fallen lassen: Erstens die Auffassung, dass die Wahrheit der Kunst einfachhin *von der gleichen Art* mit der philosophischen Wahrheit und daher mit dieser kommensurabel sei. Und zweitens, dass es auf eine Befreiung der bloß sinnlichen Wahrheit der Kunst aus dieser Entfremdung durch ihre *Überführung in den philosophischen Begriff* ankomme.“ (Welsch 2012a, 36)

270 Die heterogene Struktur der Kunst bringt eine Vielfalt der Ausdrucksformen und Intentionen mit sich, die kaum erschöpfend erfasst werden kann. Daher muss sich eine Studie wie die hier vorliegende zwangsläufig auf einige Schwerpunkte konzentrieren und kann andere Tendenzen nur am Rande behandeln.

Ist das Auge für den Ausdruck der Dinge in ihrer sinnlichen Gestalt geöffnet, so kann in der Struktur der Platte, die beispielsweise durch Zuckeraussprengverfahren entstand, vieles erkannt werden. Wir gleichen das, was wir sehen, mit unseren inneren Bildern ab – vielleicht auch mit unseren Empfindungsbildern – und suchen nach Strukturen, die für uns in irgendeiner Weise Sinn machen. Findet dieser Abgleichvorgang unter künstlerischen Vorzeichen statt, kann das, was als sinnlicher Gehalt vor uns liegt, anhand ganz unterschiedlicher Kategorien erfasst werden; Fantasie und Imagination wird ein weites Tor geöffnet und *vieles* vermag Sinn zu machen. Denn künstlerisches Denken kann, wie beschrieben, gerade als das Vermögen verstanden werden, auf der Basis eines profunden Könnens neue Gedankenpfade zu entwickeln.



In der ersten Fallstudie wird ein kleines Projektstagebuch besprochen, das zum Wendepunkt des Gestaltens wurde. Im scheinbar belanglosen Experimentieren entwickelte die Schülerin neue bildnerische Strategien und begann, sich auf das, was auf dem Papier entsteht einzulassen.

Vgl. Teil II, Kapitel 2

Stoff und Form

In künstlerischen Prozessen werden unsere Schemata mit Sinnlichkeit gefüllt und dadurch belebt. Stoff und Form finden zusammen, denn der empfindende Leib ist im hohen Maß beteiligt. Beim Malen, Zeichnen und Plastizieren gehen die Schemata durch einen leiblichen Vollzug hindurch und werden dadurch am Widerstand der Materie und des Körpers geschliffen, mit Empfindung gefüllt, versinnlicht und sinnhaft; sie werden zu lebendigen Erkenntnisgestalten.

Die Rede von der lebendigen Erkenntnisgestalt, die hier von Cassirer übernommen wurde, geht auf Friedrich Schiller zurück, der dem Spieltrieb die Fähigkeit, *lebende Gestalt* zu formieren zusprach (Schiller 1793/2006, 58). Der ästhetische Zustand – oder mit Schillers Worten der Spieltrieb – vereint komplementäre Kräfte, „bringt Form in die Materie und Realität in die Form“ (Schiller 1793/2006, 58). Der von subjektiver Empfindung und Sinnlichkeit gefütterte Stofftrieb, der stets auf Veränderung des eigenen Zustandes dringt, und der beharrlich, nach einer konstanten Einheit der Person trachtende, auf Universalität ausgerichtete Formtrieb, finden in der lebendigen Form eine wechselseitige Ergänzung. Denn die Kategorien, die Vernunft und Denken schaffen, werden durch die leiblich getönte Gestaltungsarbeit mit Empfindung und subjektiver Bedeutsamkeit gefüllt: „Ein Marmorblock, obgleich er leblos ist und bleibt, kann darum nichtsdestoweniger lebende Gestalt durch den Architekt und Bildhauer werden; [...] solange wir über seine Gestalt bloß denken, ist sie leblos, bloße Abstraktion; solange wir sein Leben bloß fühlen, ist es gestaltlos, bloße Impression. Nur indem seine Form in unsrer Empfindung lebt, und sein Leben in unserem Verstande sich formt, ist er lebende Gestalt.“ (ebd. 59) Auch Günther Regel spricht im Zusammenhang mit Kunst von *lebendigen* und *toten* Ge-

stalten. Er macht den lebendigen Charakter zum Qualitätsmerkmal und meint diesen dort wahrzunehmen, wo Inhalt und Form so ineinandergreifen, dass das Werk *sprechend* wird und zur tiefen Auseinandersetzung aufruft. Wo das Künstlerische hingegen fehlt, wirken Machwerke „tot, sie bleiben stumm, sie sagen und sie fragen uns nichts, sie regen nicht auf und sie regen nicht an“ (Regel 2008b, 163). Von einem in diesem Sinn lebendigen Kunstwerk kann ohne Zweifel die Rede sein, wenn es um den „sterbenden Sklaven“ von Michelangelo geht.



Abbildung 35: Michelangelo: „Sterbender Sklave“, um 1513

Der Kunsthistoriker Ernst Gombrich schreibt über diese Skulptur: „Im Adam hatte er den Augenblick dargestellt, in dem das Leben in den schönen Körper eines kräftigen Jünglings einströmt, hier, in den sterbenden Sklaven, wählte er den Augenblick, in dem das Leben verebbt und der Körper den Gesetzen der toten Materie verfällt. Es liegt eine unsagbare Schönheit in diesem Bild der letzten Entspannung und Erlösung aus dem Lebenskampf, in dieser Gebärde tiefer Müdigkeit und Ergebung. Wenn man vor dieser Gestalt im Louvre steht, so kann man sich kaum vorstellen, dass man nur kalten, leblosen Stein vor sich hat. Sie scheint sich vor unseren Augen zu bewegen, und doch atmet sie tiefe Ruhe.“ (Gombrich 2002, 313)

Schiller setzt den Begriff der *Schönheit* für das gelungene Kunstwerk ein. Schönheit entsteht für Schiller dort, wo „das wilde Leben zur Ruhe kommt“ (ebd. 70), da empfangende Sinnlichkeit und formgebende Vernunft zueinanderfinden. Der zuvor bemühte Begriff der „prägnanten Gestalt“ meint Ähnliches, dürfte aber dem aktuellen Kunstverständnis besser entsprechen, da er weiter gefasst ist. Der Kunstbegriff hat sich längst von dem Primat der Schönheit gelöst. Ein Kunstwerk muss nicht schön sein, um als gelungen gelten zu dürfen.

Es muss vielmehr eine Kongruenz zwischen Idee und Form aufweisen (vgl. Regel 2008b, 39), um durch seine Gestalt eine spezifische ästhetische Erfahrung und gedankliche Ausdifferenzierung anbieten zu können, die man ohne es nicht haben könnte.

Soll vom gelungenen Kunstwerk die Rede sein, muss der Rezipient immer mitgedacht werden. Der Philosoph Georg W. Bertram bringt das auf folgende Formel: Kunst muss Resonanzen wecken und den Betrachter ansprechen.²⁷¹ Das entspricht auch der Einschätzung des Neuroästhetikers Zeki, der, wie weiter vorne ausge-

271 Eine ausführliche Definition kann hier nicht erfolgen. Der Aspekt der Ansprache findet sich bei Bertram 2005, 36 f. und 44 f.: „Das Bild leistet in seiner Unbrauchbarkeit Selbstverständigung. Es spricht eine Rezipientin in dem Sinn an, das es ihr etwas über sich und ihre Welt sagt. Mit dem Begriff der Selbstverständigung kann man den

führt, dem Künstler die Fähigkeit zuspricht, Ausdrucksgebilde zu formen, die uns bis hinein in unsere hoch spezialisierten Nervenzellen ansprechen.²⁷²

Die prägnante Gestalt wurde bisher als Kristallisationspunkt im dahin strömenden Bewusstsein beschrieben. Im Bezug auf ein Kunstwerk ist diejenige Ausdrucksgestalt gemeint, die die optimale Passung mit dem Empfindungsbild aufweist. In einer Abwandlung einer Textstelle aus den „ästhetischen Briefen“ von Schiller könnte man sagen, dass durch das Kunstwerk die Sinnlichkeit Form findet und die Form zur Materie zurückgeführt wird.²⁷³ In einer ähnlichen Formulierung spricht Immanuel Kant von den Empfindungen als Materie der Anschauung (vgl. Kant KdrV, 114).

Wie bereits dargestellt wurde, ist Erkenntnis für Kant nur dann möglich, wenn Anschauung und Begriff zusammenkommen. Begriffe sowie Anschauungen können nach Kant *rein* oder *empirisch* sein (vgl. KdrV, 114). Empirisch nennt Kant dabei diejenigen Anschauungen oder Begriffe, die auf einer sinnlich vermittelten Empfindung beruhen. *Rein* nennt er jene, die a priori gebildet wurden, das heißt, ohne auf Erfahrungen zu basieren. Diesen hohen Abstraktionsgrad findet Kant in den Begriffen der theoretischen Mathematik, denn diese hat sich tatsächlich so weit von dem sinnlich Erlebbaren entfernt, dass sie auf Setzungen und nicht auf Erfahrungen beruht (vgl. ebd. 353). Auch wenn Kant reine Erkenntnis theoretisch für möglich hält, sieht er doch immer die Notwendigkeit einer Rückbindung an die Erfahrung, damit Erkenntnis auch mit Sinn und Bedeutung belegt wird. Realitätshaltig werden unsere Kategorien und Begriffe nur, indem wir sie mit Sinn – und Sinnlichkeit – füllen (vgl. ebd. 353). In diesem Zusammenhang ist die Rede von der Empfindung als Materie der Anschauung – und wir dürfen erweiternd sagen: der Erkenntnis – nicht als abstrakte Metapher, sondern ganz buchstäblich zu verstehen.

Wert der Kunst folgendermaßen erläutern: Der Wert der Kunst besteht darin, dass sie für uns besondere Aspekte der Welt, in der wir leben, und unserer selbst, verständlich macht.“ (ebd. 45)

272 „Maler wie Piet Mondrian und Paul Cézanne [...] strebten danach, die wesentlichen Elemente der Formen kennenzulernen. Ihre künstlerische Arbeit endete damit, genau jene visuellen Stimuli zu betonen, die am effektivsten die einzelne spezialisierte Zelle aktivieren.“ (Zeki zit. nach Kruse 2010, 86)

273 „Durch die Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken gebildet; durch die Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt, und der Sinnenwelt wiedergegeben.“ (Schiller 1793/2006, 70)

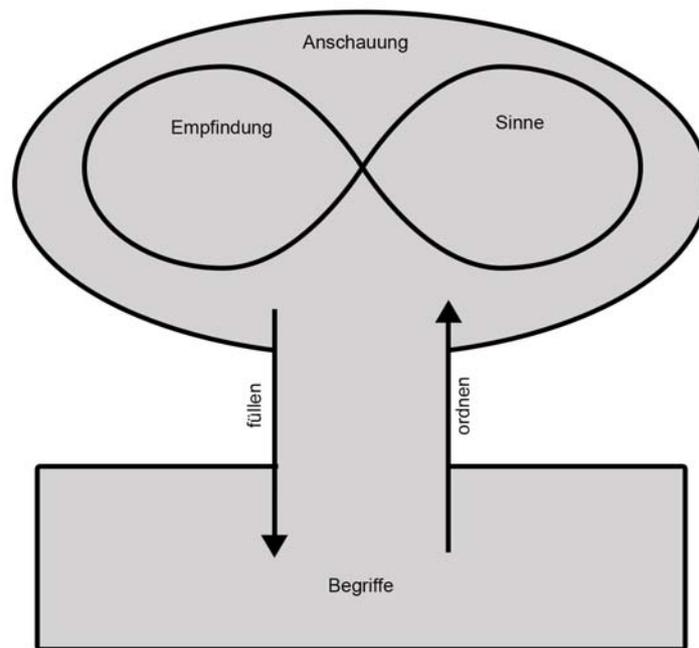


Abbildung 36: schematische Veranschaulichung des Verhältnisses zwischen Anschauung und Begriff nach Kant

Die stark schematisierte Abbildung veranschaulicht die permanente Verschränkungs- und Wechselwirkung von Sinnen und Empfinden und das wechselseitige Verhältnis von Begriffen und Anschauungen. Über die Anschauungen, die wir bilden, sedimentieren unsere Empfindungen in unseren Begriffen und Kategorien und fordern diese zu einer permanenten Umformung auf. Im Umkehrschluss wirken sich unsere Begriffe und Kategorien strukturbildend auf die Anschauungen aus und üben dadurch auch formende Kraft auf Sinne und Empfindungen aus. Geht man nun mit Cassirer von unterschiedlichen Verhältnissen zwischen diesen Erkenntnisorganen aus, ließe sich die oben angeführte Grafik im Hinblick auf die Distanzen zwischen den einzelnen Aspekten und im Hinblick auf die jeweilige Durchlässigkeit variieren.

Der ästhetische Zustand kann als „innere Bewegung, die Leib und Seele durchzieht“, als „freies Spiel von Verstandes- und Gemütskräften“ (Parmentier 2011) verstanden werden. Hier ist eine hohe Durchlässigkeit zwischen den einzelnen *Organen* gegeben. Der Pädagoge Michael Parmentier schreibt diesem Zustand eine hohe Wichtigkeit im Bildungsprozess zu, da nur hier der Mensch die Freiheit finde, sich selbst in Freiheit zu setzen.

Der Leib ist der empfindende Teil des Menschen, er prägt auch unsere Anschauung von den Dingen. Die konkrete Beteiligung des Leibes beim Wahrnehmen und Schaffen von Ausdrucks- und Erkenntnisgestalten soll daher im Folgenden näher betrachtet werden.

6.3 Mein Leib, das ist mein Gesichtspunkt für die Welt

6.3.1 Körper und Gehirn: Einverleibung und kognitive Struktur

Körper und Leib

„Dabei ist es nötig, dass der Maler außer seinen Augen auch seine Seele kultiviert, damit sie auch fähig wird, die Farbe auf ihrer Waage zu wiegen und nicht nur beim Empfangen der äußeren Eindrücke (auch freilich hie und da der inneren), sondern als bestimmende Kraft beim Entstehen ihrer Werke tätig ist.“ (Kandinsky 1952, 115)

Wenn vom *Leib* die Rede ist, dann ist in der Philosophie der lebendige Körper gemeint; der Zusammenhang zwischen Bewusstsein, Erkenntnis und Körper rückt ins Zentrum. Der – beseelte – Leib ist also nicht gleichbedeutend mit dem organischen Körper, er steht aber auch nicht im Gegensatz zum Geist. Die Unterscheidung von Leib und Körper wurde getroffen, um die etwa in der Philosophie von Descartes deutlich werdende Gegenüberstellung von Geist und Materie bzw. Körper zu überwinden: „Leib steht für die Einheit von Seele bzw. Ich und Körper; der ‚Körper‘ dagegen für den Körper als Gegenstand der (wissenschaftlichen) Betrachtung, also z. B. in der Perspektive der Sinnesphysiologie“ (Schönhammer 2013, 28).

Die Trennung von Körper und Geist hatte weitreichende Folgen.²⁷⁴ Sie begründete ein „merkwürdig zweiseitiges Verhältnis“ (Gorgé 2007, 17) des Menschen zu seinem Körper. Auf der einen Seite fühlen wir uns mit unserem Körper verbunden, definieren uns über ihn und nutzen ihn – zumindest dann, wenn er funktioniert – mit größter Selbstverständlichkeit. Wir leben in und durch unseren Körper und sehen ihn als Teil von uns. Auf der anderen Seite hat sich eine Denkkultur entwickelt, die den Körper als materielles Objekt behandelt. Wirft man zum Beispiel einen Blick auf die Grenzbereiche der Medizin, wird die Objektivierung des menschlichen Körpers besonders deutlich.²⁷⁵ Wenn beispielsweise von genetischer Selektion die Rede ist, scheint die Person hinter dem Körper in Vergessenheit geraten zu sein. In diesem Sinn sieht der Heilpädagoge Markus Dederich in der humanen Gentechnologie eine „Steigerungsform der instrumentellen Vernunft“ (Dederich 2000, 242) am Wirken und warnt im Hinblick auf das Leben behinderter Menschen eindringlich vor der „Perfektionierung der Selbstinstrumentierung des Menschen“ (ebd. 242)²⁷⁶. Seine präzisen

274 Einige Aspekte wurden bereits thematisiert. Vgl. Kapitel I.1.2.

275 Differenzierte Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Sprache (insbesondere Metapher) und Menschenbild finden sich bei Bölker/Gutmann/Hesse (Hg.): *Menschenbilder und Metaphern im Informationszeitalter*. Münster 2010. (Im Bezug auf die hier gestellte Fragestellung siehe insbesondere S. 237 ff.)

276 In diesem Kontext kann dieses äußerst komplexe Themenfeld nicht weiter bearbeitet werden. Zur ethischen Dimension der Leib-Körper-Frage bietet sich Dederich 2000 an. Einen weitgreifenden Blick auf den „Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit“ wirft Eduard Kaeser 2008. In einer Essaysammlung widmet er sich Fragen der

und ausführlichen Überlegungen zu Grenzfragen der Medizinethik belegen die Notwendigkeit einer Leib-Körper-Diskussion anschaulich. Wenn der *Leib* als beseelter, mit dem Geist in engster Verbindung stehender Körper in das Bewusstsein gerät, ist ein instrumentalisierender Zugriff auf diesen nicht mehr haltbar.

Eine fundierte Kritik an naturalistischen, den Menschen nicht selten instrumentalisierenden Theorien unternimmt auch der Philosoph Thorsten Streubel, indem er unter anderem die „Leibvergessenheit in der aktuellen Gehirn-Geist-Debatte“ (Streubel 2010, 342) moniert.

Er fordert, der Descartesschen Trennung in eine geistige und eine körperliche Substanz (vgl. Streubel 2008, 7) mit der Beachtung des Leibes als Bindeglied, ein neues Paradigma gegenüberzustellen. Auch der Monismus, der sich etwa dann abbildet, wenn Bewusstseinsphänomene auf neuronale Prozesse reduziert werden, basiere schlichtweg auf falschen Annahmen (ebd. 8). Beobachte man die Phänomene des Lebens, sei die Position, die das „Gehirn zum Grund von Geist und Bewusstsein [...] und das Physische als das ontologisch Grundlegende“ (ebd. 7) verhandelt, so schlicht nicht mehr haltbar. In einer ausführlichen Erörterung zeigt Streubel auf, dass Körper und Gehirn auf der einen, Geist und Denken auf der anderen Seite keine subjektunabhängigen materiellen Realitäten sind, sondern subjektive und leibliche Phänomene (vgl. ebd. 8 ff.). „Meinen Leib empfinde ich unmittelbar: Er ist mir gestalthaft in räumlicher und zeitlicher Hinsicht als dynamische Größe gegeben. Seine Momente sind mir jeweils ad hoc (in unterschiedlicher Aufdringlichkeit) in ihrer räumlichen Ordnung gegenwärtig und der Leib als ganzer fühlt sich von Zeit zu Zeit unterschiedlich an: ein müder Leib beispielsweise anders als ein ausgeruhter. Er ist zudem dasjenige, womit ich (nach außen hin) wahrnehme und dessen Bewegung ich initiiere [...], und er ist der Ort aller Emotionen, Stimmungen und Gefühle sowie Lust und Schmerz.“ (Streubel 2010, 346)

Im Gegensatz zu Rainer Schönhammer bin ich nicht der Meinung, der Begriff „Leib“ sei ein „altbackenes Synonym“ (Schönhammer 2013, 29) für den Körper und könne problemlos durch letzteren Begriff ersetzt werden. Hinter dem Begriff „Leib“ öffnet sich ein philosophischer Denkraum, der eine ganz eigene Grundannahme formuliert, was die Verbindung von Körper und Geist sowie Menschen und Welt angeht. In der Leibphänomenologie erfährt die Erkenntnistheorie eine Wende. Das Sein wird nicht durch das Denken bestimmt, sondern das Denken durch das Sein (vgl. Streubel 2008, 80), denn „die Verschränkung von Bewusstsein und Welt erfolgt durch den Leib“ (Dederich 2000, 144). Der Leib bildet das präreflexive Fundament unseres Daseins und unseres Person-Seins. Er prägt sich in alle Lebensvollzüge ein und seien diese auch noch so abstrakt. Wie im weiteren Verlauf genauer ausgeführt wird, werden unsere Denk- und Erkenntnisstrukturen von unserem In-der-Welt-Sein gebildet.

Leiblichkeit und analysiert Objektivierungsmechanismen wie etwa die „Apparatisierung des Körpers“ (ebd. 23), „MentalDesign“ (ebd. 24), aber auch die Abschaffung der Körper in den Alltagspraktiken der virtuellen Welt.

Im Folgenden soll also die Frage im Zentrum stehen, welche Rolle unser Körper – der mit seinen Erfahrungen, Bedürfnissen und Intentionen als *Leib* zu bezeichnen ist – im Prozess der Wirklichkeitserschließung spielt. Dabei wird auch zu fragen sein, was ihm eingeschrieben ist und wie sich dies auf die Prozesse des Wahrnehmens und Erkennens auswirkt.

Embodied cognition

Es wurde bereits hinlänglich dargelegt, dass dem Ausdrucksbedürfnis eine zentrale Rolle innerhalb einer Theorie des menschlichen Erkennens zukommen sollte. Das Bedürfnis, für das, was wir erleben, Ausdrucksgestalten zu finden, kann nicht nur als Bewusstsein und Erkenntnis stiftendes Moment, sondern auch als für den Menschen überlebenswichtiges Prinzip verstanden werden.²⁷⁷ Der künstlerische Ausdruck wurzelt dabei in zweierlei Hinsicht auf einer leiblichen Ebene. Zum einen ist unser Körper per se ein Ausdrucksmedium, denn wir können uns nicht verhalten, ohne zu kommunizieren (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1969/2011, 58 f.). Körpergesten und -haltungen, Mimik und Stimme bringen etwas zum Ausdruck, das vom Gegenüber wahrgenommen und als Botschaft aufgenommen werden kann. Zum anderen werden wir bis in unserer Leiblichkeit hinein kulturell überformt, denn der Mensch ist eben keine fensterlose Monade, sondern ein leibliches, soziales Wesen, das sich in mimetischen Prozessen seiner Umwelt anähelt. In einer differenzierten Untersuchung zum Begriff der Mimesis stellen der Philosoph Gunter Gebauer und der Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf die wechselseitige Durchdringung der kulturell geformten Welt der Symbolismen und der sinnlichen Erfahrung heraus: „Mimesis ermöglicht es dem Menschen, aus sich herauszutreten, die Außenwelt in die Innenwelt hineinzulegen und die Innenwelt auszudrücken. Sie stellt eine sonst nicht erreichbare Nähe zu den Objekten her und ist daher auch eine notwendige Bedingung von Verstehen.“ (Gebauer/Wulf 1992, 11) Wir teilen uns unseren Lebensraum mit anderen Menschen, deren Verhalten wir in uns spiegeln, um es verstehen zu können. Unser Verhalten wird wiederum in einem kulturellen Kontext gestaltet. Wir können uns den Parametern des Kulturraumes also schon auf der ganz basalen Ebene einfachster Verhaltensstrukturen nicht entziehen. Wie Wulf und Gebauer zeigen, durchzieht das mimetische Verstehen alle Bereiche der menschlichen Kommunikation. Es konstituiert unsere soziale Wirklichkeit (vgl. ebd. 308) und stellt dem verdinglichenden Bewusstsein die Anteil nehmende Sympathie an die Seite (ebd. 389). Die Mimesis beginnt in körperlichen Akten und wurzelt tief in unserer Leiblichkeit. Durch sie werden wir buchstäblich zu einem Teil des Zivilisations- und Kulturprozesses.

Der Pädagoge Andreas Nießeler hält in seiner Dissertationsschrift zu den Formen symbolischer Weltaneignung fest: „Es gibt keine menschliche Natürlichkeit, die mit biologischen Begriffen restlos zu fassen wäre, kein vorkulturelles Reservat eines animalischen Corpus. Vielmehr ist die menschliche Welterfassung bereits

277 Dieser Gedanke wurde im vorangegangenen Text immer wieder betont. Differenzierte anthropologische Ausführungen dazu finden sich zudem bei Plessner 1975 oder auch Weiland 1995, 110 f.

in ihrer ursprünglichen Schicht der Wahrnehmung durchdrungen von der [...] personalen Expressivität. Nicht nur die Weltsicht, auch Sensorik und Motorik sind kulturell geprägt.“ (Nießeler 2003, 112) Diese, auf den Ausführungen Ernst Cassirers fußende These, kann durch die Neurowissenschaften untermauert werden, auch wenn diese gelegentlich leibvergessen wirken (vgl. Streubel 2010).

Unter dem Stichwort „embodied cognition“ hat sich eine neue Richtung der Kognitionswissenschaft gebildet, die das Paradigma der Neurobiologie, das das Gehirn zum Produzenten der erlebten Welt macht, infrage stellt. Die breite Fülle an Untersuchungen unter diesem Überbegriff umfasst unterschiedlichste Konzepte und Untersuchungsstrategien.²⁷⁸ So finden sich neben philosophischen und psychologischen Studien bisweilen auch neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Verbindung von Körper und Geist. Im Bereich der Neurowissenschaften fallen sowohl die bereits zitierten Untersuchungen von Antonio Damasio als auch einige Aspekte der Theorien von Francisco Varela in dieses Cluster (siehe Kapitel 3.2.1 und 5.1.2). Wenn von „embodied cognition“ die Rede ist, wird die Grundthese verhandelt, Denken und Bewusstsein seien in ihrer Form durch die Körperlichkeit bestimmt. Auch die Neurowissenschaftler Gerald Hüther und Thomas Fuchs vertreten einen leiborientierten Ansatz. „Sie [diese Richtung der Kognitionswissenschaft, AMS] betrachtet Subjektivität als verkörpert in der sensomotorischen Aktivität des Organismus und als eingebettet in die Umwelt – ‚embodied‘, ‚embeded‘ und ‚enactive‘, wie es im Englischen heißt. An die Stelle von internen Repräsentationen im Gehirn treten dabei die dynamischen Operationen von Organismen in ihrer Umwelt. Das Gehirn fungiert dabei als Vermittlungsorgan, nicht als alleiniger Produzent des Geistes.“ (Fuchs 2012, 256)²⁷⁹

Die Sprachwissenschaftler George Lakoff und Mark Johnson stellen den in westlichen Denktraditionen verankerten Dualismus zwischen Geist und Körper unter anderem auf der Basis der Ergebnisse empirischer Hirnforschung infrage: „Reason is not disembodied, as the tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies, and bodily experiences.“ (Lakoff/Johnson 1999, 4) Ein Zweig der Neurowissenschaften untersucht unter dem Überbegriff „neural modeling“, wie sich im Gehirn die Leiblichkeit unseres Verstehens abbildet. Auf Ergebnisse dieser Studien greifen Lakoff und Johnson zurück, wenn sie behaupten, die Strukturen dessen, was wir als vernunftvolles Denken verstehen, basierten auf unserer Leiblichkeit. Die Architektur unseres Hirns bestimmt nicht nur, dass wir permanent Schemata und Kategorien bilden müssen, um uns in dem, was uns als Weltwirklichkeit begegnet, zurechtfinden zu können, sie bestimmt auch die Form dieser Schemata und Kategorien. Die Architektur des Gehirns basiert ihrerseits auf der Art, wie wir

278 Einen guten, transdisziplinären Überblick bieten Krois/Rosengren/Steidele/Westerkamp (Hg.) 2007. Mit einer Sammlung von Aufsätzen gehen sie der Frage nach, wie sich „embodiment“ in kulturellen und kognitiven Strukturen niederschlägt. In diesem Band ist mit Karl Clausberg auch die Perspektive der Neuroästhetik vertreten und es finden sich dezidierte Auseinandersetzungen mit Susanne K. Langer und Ernst Cassirer.

279 Auf Gerald Hüther und Thomas Fuchs wird im weiteren Verlauf des Textes zurückgegriffen.

uns in unserem Leib bewegen, wie wir wahrnehmen und wie wir auch körperlich Beziehungen aufnehmen. Lakoff und Johnson schließen daraus, die Vernunft könne nicht mehr als eine von Wahrnehmung und Körperlichkeit unabhängig agierende Größe betrachtet werden (vgl. ebd. 16 f.).²⁸⁰

Die Gestaltung des Gehirns als leiblicher Akt

Das Zustandekommen spezifischer, das Denken bestimmender Strukturen kann im Rückgriff auf die Ausführungen der renommierten Gehirnforscher Wolf Singer und Gerald Hüther erklärt werden. Der Mensch kommt mit einem zunächst noch sehr unreifen Nervensystem zur Welt. Die Struktur dieses Systems basiert auf von den Nervenzellen selbst erzeugten Aktivitätsmustern und auf den im Uterus rezipierbaren, sinnlichen Einflüssen. Mit der Geburt wird das so vorbereitete Gehirn plötzlich mit einer immensen Fülle an Sinnesreizen konfrontiert. Der Selbstorganisationsprozess wird jetzt auch von Aktivitätsmustern bestimmt, die durch die Umwelt gegeben werden. All das, was auf die Sinne des Neugeborenen einwirkt, beeinflusst die Entwicklung des Gehirns, denn die Nervenzellen sind zwar angelegt, aber in weiten Teilen des Gehirns noch nicht miteinander verbunden. Entwicklung bedeutet also, dass permanent neue Nervenverbindungen aufgebaut oder auch wieder zerstört werden (vgl. Singer 2002, 47). Die Fähigkeit, Sinnesreize zu schlüssigen Wahrnehmungen zu verarbeiten, ist auch dem menschlichen Hirn per se nicht gegeben. Auf der Basis sinnlicher Erfahrungen entwickelt unser Hirn bestimmte Verschaltungsmuster. Diese sind das physiologische Pendant zu den Vorstellungen, die wir uns von der Welt bilden (vgl. Hüther 2013, 103). Nur durch Betätigung der Sinne kann das Gehirn die Netzwerke ausprägen, die notwendig sind, um Wirklichkeit auf dieser ersten Stufe verarbeiten zu können²⁸¹. Der kulturelle Kontext, in den wir hineingeboren werden, spielt hier eine entscheidende Rolle, denn dieser bietet dem auf Nachahmung ausgelegten Organismus Strategien des Wahrnehmens, Fühlens, Handelns und letztlich Denkens an. Die Pfade, die das Hirn, durch den tätigen Leib aktiviert, immer wieder einschlägt, werden als neuronale Verbindungen eingepägt. Gerald Hüther nennt dies das lebenslang abrufbare, „nutzungsabhängige plastische Potenzial des menschlichen Gehirns“ (Hüther 2013, 84). Wie im weiteren Verlauf noch näher dargestellt wird, reagiert unser Gehirn auf das Milieu, in dem wir uns tätig bewegen, mit feinen Veränderungsprozessen. „Menschen bilden also partiell immer wieder neue Strukturen dieses Organs aus, sie fördern bestimmte Hirnareale und lassen andere verarmen, je nachdem, wie ihre Aktivitäten und Interessen beschaffen sind.“ (Rittelmeyer 2013a, 233) In der Pädagogik blieb diese Entdeckung nicht ohne Folgen. Im Hinblick auf den Umgang mit neuen Medien wurde beispielsweise der Blick auf den durch diese Kultur bedingten Veränderungen in den Strukturen des Gehirns gerichtet. Die Einsicht, die Bildung des Gehirns hänge von Erfahrungen ab und sei nur als individueller Prozess zu verste-

280 Lakoff und Johnson gehen in ihrer Kritik westlicher Denkansätze m. E. zu vereinfacht vor. So werden philosophische Theorien z. T. zu stark verkürzt und einseitig dargestellt.

281 Menschen, die aufgrund einer Erkrankung der Netzhaut von Geburt an blind sind, können auch dann, wenn der Fehler auf der Netzhaut behoben werden kann, nicht ohne Weiteres sehen, da die neuronalen Verbindungen zur Verarbeitung der Reize fehlen. Vgl. Singer 2002, 47 f.

hen, gab etwa der Forschung im Bereich der Frühförderung neue Anhaltspunkte und liefert eine wichtige Argumentationsfigur und neue Forschungsanreize im Hinblick auf Fragen der Lernstörung oder -begabung (vgl. ebd. 224 f.).

Niebelers Appell: „Welt muss verkörpert werden, um in ihrer Welthaftigkeit erfahren werden zu können“ (Niebeler 2003, 114), gewinnt vor dem zuvor skizzierten neurowissenschaftlichen Hintergrund eine empirische Fundierung. Die Weltwirklichkeit wird zu unserer individuellen Wirklichkeit, indem wir sie uns einverleiben. Dies geschieht durch sinnliche und motorische Aktivität, denn die konkrete Nutzung bestimmt die Verschaltungen im Gehirn (vgl. Hüther 2013, 53)²⁸². Unsere Weltwirklichkeit ist dabei auch immer eine geteilte, soziale Wirklichkeit, denn wir sind als *Mängelwesen* nicht nur auf ein soziales Netz, sondern auch auf eine unsere Defizite kompensierende Kultur angewiesen, die uns auffängt, uns überlebenswichtige Handlungsmuster beibringt und uns die emotionale Sicherheit vermittelt, die ihrerseits zur Grundlage eines plastischen Gehirns wird. Gerald Hüther stellt die Wichtigkeit einer gesicherten emotionalen Bindung für eine vielfältige Hirnentwicklung heraus, indem er betont, vor allem ein neugeborenes Kind sei auf eine starke emotionale Bindung angewiesen, sowohl was sein physisches Überleben als auch was seine geistige Entwicklung angeht. Nur wenn der Mensch vom Beginn seines Lebens an Mechanismen lernt, mit Angst und Unsicherheit umzugehen, behält er die Offenheit, einmal geschaffene Kategorien auch wieder infrage zu stellen und sein Weltbild zu erweitern, so Hüther (vgl. ebd. 51 u. 73). Die Weltwirklichkeit wird zur sozialen Wirklichkeit, indem wir in einen kulturellen Kontext hineingeboren werden. Dies ist nicht nur ein Evolutionsvorteil, sondern eine lebensnotwendige Bedingung. Der bereits zitierte Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello (vgl. Kapitel 3.6.2) bringt diese Annahme folgendermaßen auf den Punkt:

„Unsere These ist gewiss nicht, dass die Gesellschaft für grundlegende Aspekte menschlicher Kognition verantwortlich ist, obwohl sie wahrscheinlich für einige der komplexeren Aspekte Verantwortung trägt [...] Unsere These ist vielmehr, dass die menschliche Kognition aufgrund der menschlichen Gemeinschaft so ist, wie sie ist, d. h. aufgrund jener besonderen Form soziokultureller Interaktion und Organisation (jener traditionellen Lebensweise), die sich bei keiner anderen Art auf diesem Planeten findet. Die menschliche Gemeinschaft stellte die adaptive Umgebung dar, in der sich die menschliche Kognition phylogenetisch entwickelte.“ (Tomasello 2006, 10)²⁸³ Geht man wie Hüther davon aus, dass die Ausbildung des Gehirns auf konkreter

282 Eine fundierte Kritik zur Terminologie der Neurowissenschaften findet sich bei Rittelmeyer 2013a, 237 f. Rittelmeyer warnt vor einem Sprach- und Darstellungsduktus, der die „Mechanisierung des Weltbildes“ (ebd. 238) zum kulturellen Habitus macht. Eine ähnliche Richtung nimmt auch Käte Meyer-Drawe ein, wenn sie die Betrachtung des Menschen als „Neuronale Maschine“ unter die philosophisch-anthropologische Lupe nimmt (vgl. Meyer-Drawe 2008, 71 f.).

283 In der philosophischen Anthropologie finden sich etwa in der Theorie von Arnold Gehlen Parallelen. Er stellt die These auf, der Mensch sei aufgrund seiner Mängel „institutionenbedürftig“. Dabei ist Gehlens Begriff der Institution so weit gefasst, dass er „von den Geräten und Symbolen bis zu den Sozialformen“ (Gehlen 2004, 46) reicht.

Nutzung basiert, dann ist die Interaktion mit der Umwelt, auch anhand von kulturellen Handlungsskripten, zur Ausbildung einer reichen und vielfältigen Hirnstruktur unabdingbar.

Geistige Aktivität und plastische Formung

Inwiefern wir die plastische Formbarkeit unseres Hirns nutzen, hängt von der Vielfalt unserer Erfahrungen und geistigen Aktivitäten ab. Untersuchungen legen nahe, dass durch das Hören von Musik, vor allem aber durch das praktische Musizieren nicht nur besonders viele Hirnregionen aktiviert und die Neubildung synaptischer Verbindungen anregt, sondern dass auch die Neubildung von Zellen durch akustische Reize denkbar ist (vgl. Rittelmeyer 2010, 46 u. Fuchs 2010, 157). Betroffen sind nicht nur Hirnregionen, die für visuelle, akustische und motorische Tätigkeiten verantwortlich sind, sondern darüber hinaus vor allem das Hirnareal, in dem sich die Raumorientierung des Menschen abbildet. Töne werden von uns leiblich verortet. Ein höherer Ton klingt und schwingt in unserem Körper an einer anderen Stelle als ein niedriger Ton. Der gefühlte und wahrgenommene Innenraum, den unser Leib bildet, wird von den Tönen in je unterschiedlicher Form durchdrungen und belebt. Es gibt Klänge, die nach vorne oder nach hinten streben, sich zurücknehmen oder aktiv durch den Raum dringen; Töne, die sich flächig oder diffus ausbreiten, und solche, die eher geschlossen bleiben und hierbei eine weiche oder harte Gestalt in den Raum zeichnen können. Der Leib wird bis hin zu körperlichen Reaktionen in Bewegung versetzt. Unsere Körperrhythmen reagieren auf die Musik, der Puls beschleunigt sich, die Atemfrequenz wird beeinflusst, die Physis schwingt mit²⁸⁴. Die real messbare physische Bewegung und vor allem aber die leibliche Bewegtheit, die die Musik auslöst, aktiviert die Sinne, die uns sagen, wie wir uns aktuell im Raum befinden. Nach Rittelmeyer sind dies vor allem der Bewegungssinn und der Gleichgewichtssinn.²⁸⁵ Werden diese Sinne angesprochen, so ergeben sich komplexere Verknüpfungen in den dafür zuständigen Hirnarealen (vgl. ebd. 48).

Nachdem Klänge als weich oder hart, kalt oder warm, kantig oder rund empfunden werden, ist anzunehmen, dass zudem unser haptischer Sinn angesprochen wird. Die Musikpädagogin Ursula Brandstätter charakterisiert die hörende Wahrnehmung als einen „involvierenden Sinn“, während sie in der Begegnung mit Werken der bildenden Kunst einen „distanzierenden Sinn“ beobachtet (vgl. Brandstätter 2009, 221). Während nach Brandstätter Musik die Grenze zwischen dem Werk und dem Selbst verfließen lässt, aktivieren Bilder vor allem einen zentrifugal vom Subjekt ausgehenden Sehsinn, der die Trennung zwischen Werk und Selbst stets

Die kulturell erworbenen Institutionen stellen die notwendigen Stabilisierungsgefüge dar, innerhalb welcher überhaupt Entwicklung stattfinden kann. Gehlen geht davon aus, dass die „Habitualisierung des Verhaltens selbst produktiv ist, da sie die Entlastungschancen für höhere, kombinationsreiche Motivationen herstellt und diese damit geradezu ermöglicht“ (ebd. 47).

284 Dazu: Brandstätter 2009, 220.

285 Im Rückgriff auf Rudolf Steiner beschreibt Rittelmeyer zwölf Sinne, darunter den Bewegungs- und Gleichgewichtssinn. Dazu Rittelmeyer 2002, 54 ff. und Soesman 1998.

aufrecht erhält. Zu einer anderen Einsicht kommt man, wenn man auch das Betrachten von Kunstwerken als leiblichen Prozess betrachtet, wofür im Folgenden die Basis geschaffen werden soll. „Das ‚Sehen‘ [...] ist keine isolierte Tätigkeit nur des Sehorgans, sondern eine Synästhesie mindestens von Seh-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn. Erst dieses Zusammenspiel eines ‚äußeren‘ mit den ‚inneren‘, uns über unseren eigenen Leibeszustand informierenden Sinnen führt zu einer Stellung nehmenden Wahrnehmung, zu sympathischen oder antipathischen Eindrücken, zu Urteilen [...].“ (Rittelmeyer 2002, 76)

6.3.2 Between the lines

Gebauter Raum

Besondere Beachtung findet der Leib als unhintergehbare Grundbedingung des menschlichen Erlebens in der pädagogischen Forschung von Rittelmeyer. Er geht davon aus, dass „Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse stets von physiologischen Prozessen im gesamten Körper begleitet werden“ (Rittelmeyer 2013a, 243). Auf dieser Basis werden Wahrnehmungserlebnisse nicht nur als viele Sinne integrierende, sondern als gesamt-leibliche Aktivität verstanden. Rittelmeyer führt diese Behauptung unter anderem auf seine zahlreichen Studien zur Wirkung von Schulbauten zurück. So griff er unter anderem auf Experimente am psychologischen Institut der Universität Göttingen zurück, um die Augenbewegung beim Abtasten eines Objektes – sogenannte Blicksakkaden – zu veranschaulichen. Ein Experiment mit Studenten ergab etwa, dass der wandernde Blick über die Abbildung eines Gebäudes auch kompensatorische Funktionen entwickeln kann. Das Gebäude, das von den Studenten unter Aufzeichnung der Augenbewegung betrachtet wurde, bestand aus zwei, nur durch einen schmalen, dunklen Spalt getrennten Baukörpern. Die Struktur der beiden Baukörper ist dabei so angelegt, dass der Eindruck einer auseinander strebenden Fallrichtung entsteht. Visualisiert man nun die Blicke der Studenten, so ergeben sich Pfade, die die beiden Gebäudeteile diagonal miteinander verklammern (vgl. Rittelmeyer 2002, 74 f.). Das Gebäude – und auch das Bild eines Gebäudes – spricht also nicht nur unseren Sehsinn an, sondern es aktiviert Gleichgewichts- und Bewegungsempfinden. Deutlicher noch als dieses Experiment bringt das der folgende, ebenfalls von Rittelmeyer konzipierte Versuch zum Ausdruck.

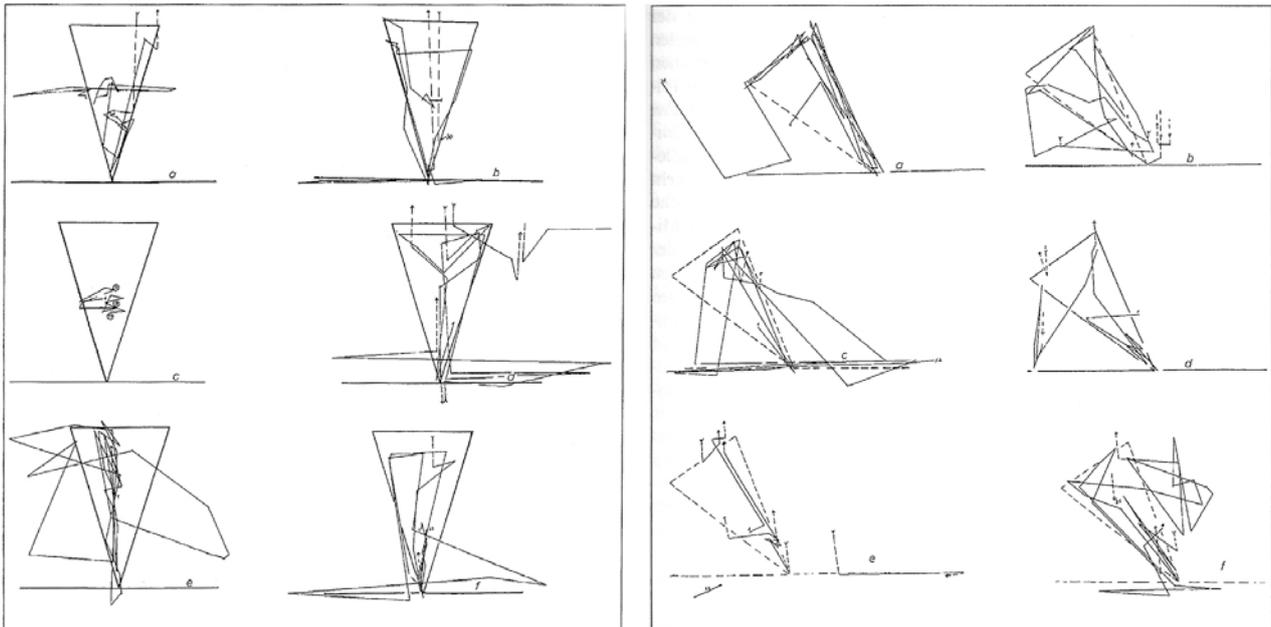


Abbildung 37: Blickbewegungen zwölffähriger Kinder über ein auf der Spitze stehendes Dreieck in den ersten 20 Sekunden nach Erblicken der Figur/Blickbewegungen zwölffähriger Kinder über ein schräg auf der Spitze stehendes Dreieck.
 Aus: Rittelmeyer 2002, 80f.

Zwölfjährigen Kindern wurde zunächst ein Bild mit einem auf der Spitze stehenden Dreieck auf einer horizontalen Grundlinie, dann eines mit einem schräg auf der Bodenlinie stehenden Dreieck gezeigt. Die aufgezeichneten blickmotorischen Muster machen zum einen deutlich, inwiefern die sichtbare Gestalt „aktiv und von jedem Kind anders“ (ebd. 79) erschlossen wird. Zum anderen konnten die bildgebenden Verfahren die intensive Auseinandersetzung mit dem Gleichgewichtsproblem der Figur aufzeigen. Während die durch die senkrechte Ausrichtung stabil im Gleichgewicht stehenden Dreiecke meist innerhalb der Umrisslinie, zum Beispiel entlang der vorstellbaren Mittelachse visuell abgetastet werden, gehen die Augenbewegungen über das diagonal ausgerichtete Dreieck deutlich hinaus. Es ergeben sich „Fixationsverläufe in die Fallrichtung oder weit in die entgegengesetzte Richtung ausgreifende Bewegungen [...] das Kind sucht unbewusst, festen Stand durch die aktive blickmotorische Auseinandersetzung mit dem provozierenden Milieu zu gewinnen: Es arbeitet gewissermaßen visuell der Labilisierungstendenz entgegen.“ (ebd. 79/80)

In der Architektur wird dieses Potenzial zur Vermittlung einer Idee über das leibliche Angesprochen-Sein besonders von Daniel Libeskind genutzt. Besucht man das Jüdische Museum in Berlin, so kann man am eigenen Leib erfahren, wie der gebaute Raum zum symbolischen Erfahrungsraum wird.

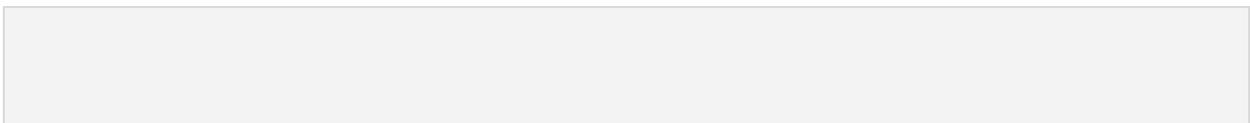




Abbildung 38: Daniel Libeskind: Treppenaufgang zum Jüdischen Museum in Berlin

Der Besucher betritt das Museum, das ihm zunächst in seiner, nur durch kantige Schlitze durchbrochenen Titan-Zink-Haut abweisend gegenübersteht, durch den benachbarten Barockbau. Dort führt eine Treppe nach unten, wo der Besucher zunächst auf drei sich kreuzende, unterirdische Gänge stößt.

Ein Gang – von Libeskind „Achse der Kontinuität“ genannt – führt in den neuen Museumsbau. Folgt man der „Achse der Vernichtung“, so betritt man an deren Ende einen kantig kahlen, kalten Raum, dessen hohen, rauen Wände monoton senkrecht nach oben weisen.

Dorthin, wo durch einen kleinen Schlitz ein wenig Licht in den Turm fällt, ohne jedoch den Raum auch nur annähernd zu erleuchten oder einen visuellen Ausweg zu bieten.

Der dritte Gang, die „Achse des Exils“, führt in einen Garten, der ebenfalls nur scheinbar ein Ausweg ist und den Besucher mit der Erfahrung des Gleichgewichts- und Orientierungsverlustes zu konfrontieren vermag. Das Museum selbst betritt man über eine hohe, steile Treppe. Die geringe Breite der Treppe lässt die hohen, undurchbrochenen Betonwände links und rechts scheinbar aufeinander zukommen. Oben unter der Decke wird diese virtuelle Bewegung durch Betonpfeiler aufgehalten. Diese spreizen sich jedoch nicht horizontal und statisch zwischen die zusammendrängenden Wände, sondern sind in unterschiedlichen Diagonalen, zum Teil in der eigenen Achse leicht verdreht, angeordnet, so dass auch hier eine Bewegungsassoziation wachgerufen wird. Ein Gefühl der Bedrohung macht sich breit, denn die tonnenschweren Betonträger halten zwar momentan die Wände auseinander, könnten aber im nächsten Moment schon ins Gleiten geraten und ihre Abwärtsausrichtung in einer gewaltsamen Abwärtsbewegung fortsetzen. „Es lag in der Absicht des Architekten, den Besucher ... den menschlichen und kulturellen Verlust spüren zu lassen, den die millionenfache Vertreibung und Ermordung der Juden für Deutschland bedeutet.“ (Betz 2000, 56) Libeskind begann die Arbeit an diesem Museumsbau mit einem poetischen Text zu Arnold Schönbergs Opernfragment „Moses und Aron“, den er „between the lines“ titulierte.

Raum im Bild

Wenn wir nun zuvor sagten, Musik versetze den Leib in Schwingungen, die sich letztlich auch auf die Architektur des Gehirns auswirken, so kann vor diesem Hintergrund wohl Ähnliches auch für Bildende Kunst in Anspruch genommen werden. Denn auch Bilder basieren in ihrer Grundkomposition auf Raum-Lage-Bestimmungen. Ein Bild, in dem die Vertikale dominant ist, wird eine andere Aussage treffen, als ein Bild, das auf einer horizontalen Grundstruktur basiert, denn Senkrechte und Waagrechte sind existenzielle Grunderfahrungen, die wir mit unserem empfindenden Leib machen und in das, was uns begegnet, hineinspiegeln. In einem Gespräch, das der Kunstwissenschaftler Max Imdahl mit Arbeitern des Bayernwerkes in Leverkusen über Bilder von Piet Mondrian führte, wird der Rückbezug kompositorischer Elemente auf die eigene Leiberfahrung deutlich:

I: „[...] dass nämlich das Bild zwei Richtungen hat, und die zwei Richtungen kommen ja in dem Bild permanent vor. Und zwar in Reinkultur – nämlich Waagrechte und Senkrechte, und diese beiden Richtungen sind ja Bestandteile des Bildfeldes selbst [...] Es wurde von Ihnen gesagt, dass das Bild ein Hochformat ist, und wenn ich Sie richtig verstehe, sagen Sie, dass die senkrechten Linien schmaler sind [...] und das Schmale möglicherweise stärker das Aufwärts betont. Während die waagrechten Linien breiter sind und stärker etwas Ruhendes verkörpern.

[...]

I: Das wollen wir jetzt wissen, das ist nämlich sehr wichtig! Was hat das Waagrechte und das Senkrechte mit uns Menschen zu tun?

T: Meinen Sie jetzt mit uns Menschen?

I: Ja.

T: Ja, senkrecht ist vielleicht Aktivität und waagrecht Ruhestellung.

I: ... kann man noch etwas sagen – ähnlich?

T: Das hat mit unserer Lebensform zu tun.

I: Inwiefern hat das mit unserer Lebensform zu tun?

T: Wir stehen senkrecht, Tische sind grundsätzlich waagrecht – Flaschen, die darauf stehen, oder überhaupt Gegenstände sind wieder senkrecht ...

I: Vollkommen richtig! Das ist vollkommen richtig, was Sie sagen! Wir verhalten uns senkrecht, während der Boden, auf dem wir uns befinden, waagrecht ist. Sie finden immer wieder den Kontrast von senkrecht und waagrecht. Im Grund genommen, ist dies das Koordinatensystem unserer eigenen Existenz und der Welt, die uns umgibt.“ (Imdahl 1996c, 209 f.)

Von Max Imdahl war bereits im Bezug auf die Mehrdeutigkeit künstlerischer Erkenntnisgestalten die Rede (vgl. Kapitel 4.2.3). Sein Konzept der Ikonik ist anbindungsfähig an Ernst Cassirers Überlegungen zur Kunst als symbolische Form. Erwin Panofskys Methodik der Werkanalyse kritisierend, entwarf Imdahl eine Form der Bildbetrachtung und Deutung, die auf das Erfassen der Aussagekraft der Form zielt und damit das Sinnlich-Bildhafte in das Zentrum stellt. Im Rückgriff auf Konrad Fiedler plädiert Imdahl für ein „sehendes Sehen“ und stellt dieses dem „wiedererkennenden Sehen“ gegenüber (vgl. Imdahl 1974, 325). Um der Bildautonomie gerecht werden zu können, müsse Werkbetrachtung auf möglichst unmittelbarer Anschauung basieren und nicht etwa auf wiedererkennendem Identifizieren zeichenhafter Aspekte. In seinen äußerst fein ausformulierten Bilddeutungen behandelte er das jeweilige Bildgefüge als „optisch autonome, immanent geregelte“ (ebd. 325) Gestalt, die ihre Sinnstruktur aus dem konkret Sinnlichen erhält. Imdahl – er war nicht nur Kunstwissenschaftler, sondern selbst auch Künstler – gelangen beschreibende und deutende Nachvollzüge, die das, was Cassirer als das „Spiel der lebendigen Form“ umschrieb, aufnahmen und nicht nur einige Formen in einem lexikalen Sinn deuteten. Die Parallele zu Cassirers Kunstverständnis liegt auf der Hand, denn auch Cassirer betont, Kunst lasse sich anhand begrifflicher Vereinfachung und deduktiver Verallgemeinerungen nicht erfassen (vgl. VüdM, 221), denn sie sei nicht *formelhaft*, sondern *formend* und vollziehe ihre Bildungsprozesse in einem bestimmten sinnlichen Medium. Zuvor wurde dieser Aspekt anhand der Ausführungen zum Begriff der Poiesis geklärt (vgl. Kapitel 4.3.4). Ernst Cassirer hält fest: „Wir können einem Gegenstand in unserer Alltagswahrnehmung tausendmal begegnen, ohne jemals seine Form ‚gesehen‘ zu haben, und geraten in Verlegenheit, wenn wir nicht seine physikalischen Eigenschaften oder Wirkungen, sondern seine visuelle Gestalt und seine Struktur beschreiben sollen. Die Kunst überbrückt diese Kluft. Hier haben wir es mit reinen Formen zu tun und nicht mit der Analyse oder Überprüfung von Sinnesobjekten oder der Untersuchung ihrer Wirkung.“ (ebd. 218) Ähnlich liest sich das, was Gottfried Boehm im Vorwort zu den gesammelten Schriften Imdahls über dessen Arbeit schreibt: „Es gehört zu den Grunderfahrungen des Autors, dass sich das Konkrete – dessen Repräsentant das eminente Kunstwerk war – nur asymptotisch zur Welt der Begriffe und Diskurse lokalisieren lässt. Was immer der Betrachter in einem Werk beobachtet, was immer ihm daran *nah* erscheint – es ist zu gleich ganz *fern*, bezogen auf unsere diskursiven Möglichkeiten, es definitiv zu bestimmen.“ (Boehm 1996, 8)

Exkurs: Bildnerische Koordinatensuche – Mariettas²⁸⁶ kleine Entdeckung

„Jeder der großen Künstler hat sein eigenes Thema, und das ist immer ein Grundphänomen, das vor ihm noch niemand so gesehen hat, und demnach ist die Kunst ebenso entdeckend wie die Wissenschaft und die Technik, ja mehr noch: Da sie Grundphänomene enthüllt, innerhalb deren die Einzelentdeckungen theoretischer oder technischer Art erst möglich werden, ist die Kunst entdeckender als Wissenschaft und Technik.“ (Rombach 1991, 8)

Wir arbeiteten im Leistungskurs an einem Projekt mit dem übergeordneten Thema „Chaos und Ordnung“. Jeder Schüler führte dabei ein Projekttagebuch. Um für sich ein Thema zu finden, begann Marietta zunächst mit assoziativen Kohlezeichnungen. Auf den ersten Seiten finden sich dementsprechend rasche Skizzen von Gartenzäunen, Dünen, Gräsern, Palmen und anderen Pflanzen, aber auch abstrakte, labyrinthartige Strukturen. Aus einer Notiz geht hervor, dass sie auf diesen Seiten die im Theorieunterricht besprochenen Prinzipien der Illusion, Abstraktion und Konkretion bildnerisch bearbeitete und auf das gestellte Thema anwendete.

Auf den nächsten Seiten sind Fotos und Zeichnungen zu sehen. Aus den anfänglichen Skizzen entwickelte sich eine bildnerische Fragestellung, die nun konsequent untersucht wurde: Marietta sucht nach Ordnungsstrukturen in Landschaften. Während auf den anfänglichen Skizzenseiten wirklichkeitsnahe Darstellung und abstrakte Struktur unverbunden nebeneinander stehen, fügen sich nun beide Vorgehensweisen in einer neuen Idee zusammen. Aus der exakten Beobachtung und Darstellung der Landschaftsstrukturen leitet Marietta formal abstrakte Strukturen ab, die sie über ihre Kohleskizzen legt. Das „Chaos“, das, Melanies Notierungen folgend, in unruhigen Wolkenformationen oder ungeordneten Gräsern sichtbar wird, wird durch klärende Lineaturen geordnet.

286 Name wurde geändert.



Abbildung 39: Doppelseite aus einem Projekttagbuch zum Thema „Chaos und Ordnung“ (Schülerin des LK)

Die bildnerische Auseinandersetzung der Schülerin lässt sich als Suche nach Strukturen interpretieren, die als Ordnungsprinzipien fungieren können. Sie entwickelt eine konkrete Fragestellung, die sie konsequent mit bildnerischen Mitteln untersucht. Jede Entdeckung, die sie macht, hat für sie erkenntnishafte Charakter. Zunächst wählt sie Landschaftsansichten und hielt diese fotografisch fest. Dann setzt sie diese Abbildung in Zeichnung um und klärt sie dadurch, denn durch das Zeichnen verlangsamt und intensiviert sich die Wahrnehmung im Auftrag des genauen Blicks. Im nächsten Schritt werden die Bilder in waagrechte Ebenen unterteilt und gewissermaßen zur Ruhe gebracht. Innerhalb dieser Ebenen sucht Marietta dann nach belebten Strukturen, um diese zeichnend hervorzuheben. Die Erfahrungen und Entdeckungen der Landschaftszeichnung setzt sie auf den folgenden Seiten malerisch um. Ihre Experimente mit Pinselduktus, Farbauftrag und Farbgebung hält sie akribisch fest und kommentiert sie ebenso wie die neben den Studien angefertigten Kompositionsskizzen ausführlich. Um ihr Projekt abzuschließen, führt sie ein abstrahiertes Landschaftsgemälde aus. Der horizontal ausgerichteten Grundkomposition, die von ihr mit dem Begriff „Ordnung“ belegt wird, setzt sie eine sehr freie, bewegte Pinselführung gegenüber, um Chaos zum Ausdruck zu bringen.

Die Seiten des Projekttagbuchs zeigen, wie Marietta Schritt für Schritt ihr Thema in den Blick nimmt und ihr Interesse vertieft. Die von ihr ausgeführte Suchbewegung wird zunehmend selektiver und gewinnt dadurch beständig an Konzentriertheit. Die Suche überträgt sich über die zeichnende Hand auf das Papier und macht Mariettas Gedanken zunächst für sie – dann auch für uns als Betrachter – sichtbar. Das Erkennen entwickelt durch das Wechselspiel zwischen Landschaftsbetrachtung, bildnerischer Umsetzung, Be-

obachtung an der eigenen Umsetzung und wiederholter Überprüfung am Foto eine starke Eigendynamik. Am eigenen Thema entlang gelingt es ihr, eine Ordnungsstruktur zu erkennen und bildnerisch einzulösen. Sie erarbeitet sich systematisch über viele Seiten die Ruhe und Stabilität gebende Kraft der Horizontale und füllt damit das Wissen über ein theoretisches Formmoment mit gegenwärtiger Erkenntnis. „Man mag es die Erfahrung der Existenz nennen. Es ist etwas wirklich da, dessen Sosein einem lange vertraut war. Ein Gewähr-werden, das einen erwischt – das nicht zu machen oder herbeizuzwingen ist.“ (Rumpf 2003, 246)

Am Beispiel von Mariettas Landschaftsuntersuchungen wird anschaulich, wie sich im leiblichen bildnerischen Handeln ein Eigenleben entwickelt und eine subjektive Erfahrungs- und Erkenntnisdimension aufgeht. Meiner Ansicht nach kommt Kunstpädagogik ihrem Bildungsauftrag sehr nah, wenn es nicht nur gelingt, die Wahrnehmung zu fokussieren und zu intensivieren, sondern wenn darüber hinaus ein sehr eigenständiges Erforschen der umgebenden Welt initiiert wird.

Erkenntnis geht hier weit über Wissen und über die Eindeutigkeit begrifflich fassbarer Phänomene hinaus und bedeutet vielmehr veranschaulichendes, Strukturen bildendes Durchschauen. Im langsamen „Krebstanz der Aufmerksamkeit“ (ebd. 237) kann ein tiefes, auf Nähe zur Erscheinungswelt basierendes Verständnis entstehen. Durch die die wahrgenommenen Strukturen nachahmende Hand schrumpft die Distanz zur Welt, um gleichsam in der manifestierten Zeichnung wieder aufgerufen zu werden. Es wird eine Form des Erkennens und Denkens aktiviert, das zwischen dichtem Gewähr-Werden und distanzierter Kognition pendelt, das Bedürfnis nach raschem Informationsaustausch hinter sich lässt und Raum für die staunende Erfahrung des Neuen schafft. Bildnerisches Handeln kann so auch als ein langsames, den Leib involvierendes Vertrautmachen mit den Dingen gesehen werden.

6.3.3 Der ästhetische Logos der Welt: oder wie sich das Sein der Dinge ausspricht

Greifen und Ergriffen werden

„Ich, der ich das Blau des Himmels betrachte, stehe nicht ihm gegenüber als ein weltloses Subjekt, ich bin nicht gedanklich in seinem Besitz, entfalte nicht ihm zuvor eine Idee von Blau, die sein Geheimnis mir entschlüsselte; ich überlasse mich ihm, ich versenke mich in dieses Geheimnis, es ‚denkt sich in mir‘, ich bin der Himmel selbst, der sich versammelt, zusammennimmt und für sich zu sein sich anschickt, mein Bewusstsein ist verschlungen von diesem grenzenlosen Blau.“ (Merleau-Ponty 1966, 252)

In Cassirers Philosophie steht das symbolische Zwischenreich, in dem wir uns bewegen, im Zentrum. Bisweilen entsteht dadurch der Eindruck, wir hätten es permanent mit einem auf Vermittlung basierenden, nie aber unmittelbaren Weltverhältnis zu tun (vgl. VüdM, 49). Diese Perspektive blendet den Bereich aus, wo wir von der Welt tangiert und irritiert werden. Sie schenkt dem unverarbeiteten Erleben zu wenig Beachtung, da der Blick stets auf die symbolisch überformte Wirklichkeit gerichtet ist. Von Unmittelbarkeit ist aller-

dings dann die Rede, wenn Cassirer die Ausdrucksfunktion als eigene Kraft des Symbolisierens und gleichsam als Bezugsform darlegt. Wie ausgeführt, setzt Cassirer das Ausdrucksverstehen vor jede Art des begrifflichen Wissens. In der Ausdruckswahrnehmung identifiziert er die erste Form des Sinnverstehens, die er besonders in der symbolischen Form des Mythos, aber auch in seinen fragmentarischen Untersuchungen zur Kunst in das Zentrum seiner Überlegungen stellt. Für die Ausdrucksfunktion ist „der unmittelbare physiognomische Charakter der Wahrnehmung sowie die unmittelbare Sinnerfüllung des Sinnlichen“ (Luscher 2008, 121) charakteristisch. Ding und Repräsentation fallen zusammen, die Trennung in Subjekt und Objekt wird aufgehoben oder hat, präziser betrachtet, noch nicht stattgefunden.²⁸⁷ Wenn ein Verstehen auf der Wahrnehmung von Physiognomien basiert, dann geht es auch um Formen des leiblichen Gewähr-Werdens. Hier setzen, wie im Folgenden ausgeführt wird, Merleau-Pontys Ausführungen zu Cassirers Philosophie an.

Auch wenn sich in Cassirers Betrachtungen, vor allem in seinen Ausführungen zur Ausdrucksfunktion, die Distanz zwischen Welt und Mensch verringert, bleibt doch stets das von Cassirer betonte, „symbolische Universum“ als Abstandhalter zwischen Mensch und Welt bestehen. Zu dem Fremden und Unbegreiflichen, das uns ergreift, in Spannung versetzt und uns antreibt, nach Erklärungen und Handhabungen zu suchen, findet man in der Philosophie der symbolischen Formen keinen Zugang, denn in diesem Erkenntnismodell sind es doch stets die von uns selbst gebildeten Gestalten oder symbolischen Gebilde, die für uns letztlich wahrnehmbar sind. Die Frage, wie sich der Geist für Neues öffnen kann, wenn er stets auf verfügbare symbolische Repräsentationen zurückgreifen muss, bleibt noch offen. Zudem blieb der Ursprung der Symbolbildungstätigkeit unbeachtet. Woher kommen die Gestalten, die unsere Wahrnehmung notwendigerweise strukturieren, damit wir etwas sehen, hören oder tasten können?

Das bisweilen doch sehr intellektualistisch anmutende Theoriekonstrukt Cassirers wird also im Folgenden durch weiterführende, phänomenologische Überlegungen vertieft und ausdifferenziert.

Während Cassirer im Geist des Menschen den Ort für den Entwurf von Welt und die Schaffung von Wirklichkeit sah, versetzte der Philosoph Maurice Merleau-Ponty mit seinen ausführlichen Betrachtungen zur Phänomenologie des Leibes die Gründung des Seins *in* die Welt (vgl. Danner 1994, 137).²⁸⁸ Das, was Cassirer als Gegenstand des Geistes – durch die vielfältigen Sichtweisen der symbolischen Formen als einen äu-

287 In diesem Sinn kann die Ausdrucksfunktion als subjektiver Pol der Symbolbildung, die Bedeutungsfunktion als objektiver Pol betrachtet werden. Folglich findet sich in den Bereichen der Bedeutungsfunktion die größte Trennung zwischen Subjekt und Objekt und damit die größte Distanz zur unmittelbar erlebbaren Welt. Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion können als unterschiedliche Parameter des Denkens betrachtet werden, die je eigene Beziehungsformen zur Welt hervorbringen. Dabei sei erneut erwähnt, dass diese drei Funktionen nur theoretisch voneinander isoliert zu betrachten sind. Sie bezeichnen Durchgangsmomente des Erkennens, die je nach symbolischer Form in unterschiedlicher Gewichtung an Denk- und Wahrnehmungsprozessen beteiligt sind. Vgl. Kapitel I.3.6.1.

288 „Welt kann nicht abstrakt erkannt werden, weil der Mensch und somit sein Erkennen immer schon zur Welt ist, und dieses ‚ist‘, dieses Zur-Welt-Sein, ist etwas anderes und vor allem mehr als ein intellektuell-erkennendes Verhältnis des Menschen zur Welt [...] Nicht mein Sein wird durch mein Denken bestimmt, sondern umgekehrt: Die Weise meiner Existenz bestimmt mein Denken.“ (Danner 1994, 137)

berst facettenreichen Gegenstand – verhandelt, fasst Merleau-Ponty als Ding auf. Und das Ding entsteht für ihn dort, wo der empfindliche Leib auf die Welt trifft und sich mit und an ihr konstituiert. „Das Ding ist dort, wo ich es berühre“, es ist keine Abstraktion und konstruierte Rationalität von etwas, „sondern etwas, das übergreift auf mich und auf das ich übergreife durch meinen Leib“ (PW, Fußnote S. 66). Auf diesem leiblichen Er-fassen und Er-griffen-Werden fußt nach Merleau-Ponty nicht nur jede Gegenstandsbildung, sondern, wie später auszuführen ist, auch jegliche Form der Symbolbildung. In diesem Sinn behauptet Merleau-Ponty in seinem Hauptwerk, der „Phänomenologie der Wahrnehmung“: „[...] der einzige präexistente Logos ist die Welt nur selbst“ (Merleau-Ponty PdW, 17). Die Welt trägt in sich ein Sinngefüge, das sich durch die Gestalt der Dinge, durch deren Physiognomie, an unsere Sinne *ausspricht*. Welt ist dabei für uns das, was wir wahrnehmen, und Wahrnehmung basiert ihrerseits auf leiblichem Angesprochen-Sein. Bei Merleau-Ponty findet sich eine wechselseitige Bewegung von der Welt auf das Subjekt hin und vom Subjekt auf die Welt hin.²⁸⁹ Erst in diesem Zusammenspiel kann die Welt für uns wirklichkeitshaltig werden. Die Empfindungen, die wir zuvor als Materie der Anschauung bezeichneten, sind weder alleine im Subjekt verschlossene Hirnerregungszustände, noch sind sie Abdrücke – reine Impressionen – der Dingwelt im Subjekt. Das sich wandelnde Gesichtsfeld und unsere veränderliche Aufmerksamkeit wirken sich auf unsere Empfindungen ebenso aus wie die Qualitäten der Dinge. Wenn meine Hand im Winter einen kalten Gegenstand, etwa das Geländer einer Brücke, umfasst, werde ich die Kälte immer spüren. Es macht aber einen Unterschied, ob ich während des Umfassens des Gegenstandes die im Wasser schwimmenden Enten betrachte, im Gespräch meinen nächsten Sommerurlaub plane oder ob ich gezielt herausfinden möchte, wie kalt das Geländer ist. Unsere Empfindung verleiht den Qualitäten der Dinge lebensrelevante Werte, das heißt, sie verankert das, was von den Dingen ausgeht, in unserem Lebenskontext. Die Empfindung vermittelt uns nicht nur eine Information über die Sache – hier die Kälte des Geländers – sondern auch die aktuelle Bedeutsamkeit für uns, indem sie unsere vorangegangenen Erfahrungen wachruft. Im Rückgriff auf die Philosophin Eva-Maria Engelen war bereits von der bewertenden Funktion der Gefühle die Rede (vgl. Kapitel 5.1.2).

Die Welt als Milieu unseres Handelns und Denkens

Die Welt bildet also das Milieu und zugleich die Heimat unseres Empfindens, Wahrnehmens und Denkens, denn wir sind keine „weltlosen Denksubjekte“ (PdW, 45). Entgegen einer Ordnung des absoluten Geistes geht Merleau-Ponty von einer Wahrnehmungsordnung aus, auf der unsere Bedeutungskonfigurationen fußen. Deutlich auf Cassirer Bezug nehmend, baut Merleau-Ponty das Spektrum der Bedeutungskonfigurationen über die Begriffssprache hinweg aus.²⁹⁰ All das, was wir als Ausdrucksgestalt fassen können, trägt Bedeutung. Und hier treffen wir auf ein ähnlich weites Feld wie bei Cassirer, denn Bedeutung vermittelt bereits die

289 Auch das Bildungsgeschehen kann nur als eine Bewegung zwischen wechselseitig aufeinander einwirkendem Subjekt und Objekt gesehen werden (Vgl. Herbold 2012, 218 f.).

290 Zur Bezugnahme Merleau-Pontys auf Cassirer vgl. PdW, 76 und 152 f.

habitualisierte Handlung. Letztlich fußt für Merleau-Ponty auch die Verbalsprache auf gestisch-mimischen Ausdrucksakten des Leibes. Jede Erkenntnisgestalt basiert im Endeffekt auf unserer Fähigkeit, Gestalten zu erfassen und zu bilden, und diese Fähigkeit wird wiederum an der Gestalt der Welt gebildet.

Nachdem sich für Merleau-Ponty die Wahrnehmung an der Physiognomie der Welt entwickelt, kann er von einem „Logos der ästhetischen Welt“ (PdW, 59 oder PdW, 487 f.) sprechen, der in uns wiederum den Logos – als Fähigkeit der Sinnggebung verstanden – wachruft. „Die Welt ist unabtrennbar vom Subjekt, von einem Subjekt jedoch, das selbst nichts anderes ist als Entwurf der Welt, und das Subjekt ist untrennbar von der Welt, doch von einer Welt, die es selbst entwirft. Das Subjekt ist Zur-Welt-Sein und die Welt bleibt ‚subjektiv‘, da ihre Textur und ihre Artikulationen sich vorzeichnen in den Transzendenzbewegungen²⁹¹ des Subjekts.“ (PdW, 489)

Der Logos der ästhetischen Welt spricht sich dann für uns aus, wenn uns die Welt gegenwärtig²⁹² wird und formuliert an uns gewissermaßen die Aufgabe, uns in der Welt zu situieren und positionieren. Die ästhetische Gestalt der Dinge weckt in uns – eine gewisse nicht anästhesierte Wachheit vorausgesetzt²⁹³ – auch immer den Widerspruchsgeist, denn erst am Anderssein dessen, was mir begegnet, kann ich erfahren, was ich selbst bin. Das Subjekt verbleibt also keineswegs passiv in den sinnlich geöffneten Armen einer den Verstand dämpfenden Welt und geht in interesselosem Wohlgefallen auf – der Philosoph Reinhard Brandt äußert angesichts des Iconic Turn die Befürchtung, der Mensch könne gleichsam bewusstlos in die Bilderwelt eintauchen und geistlos werden²⁹⁴ –, sondern es wird von der Widerständigkeit der Welt stets wachgerüttelt und wieder in sich selbst hinein versetzt. Ich bin nicht die Blume auf der Wiese, auch wenn ich mich möglicherweise für einen kurzen Moment der sinnlichen Hingabe in sie hinein verlegen möchte. Ich versetze mich hinein, nehme die sinnliche Gestalt auf, indem ich sie in meiner Gestalt spiegle, und muss doch, um zu erkennen, die Distanz gleich wieder aufrichten. „In der Wahrnehmung denken wir nicht den Gegenstand und denken nicht uns als ihn denkend, wir sind vielmehr *zum* Gegenstand und gehen auf in unserem Leib [...].“ (PdW, 279)

291 Transzendenzbewegung meint hier eine durch die Spannung zwischen Mensch und Welt und Mensch und Mensch wach gehaltenes Entwicklungsgeschehen, das uns permanent über das, was wir aktuell sind, hinausführt.

292 *Gegenwärtigwerden* kann mit Schwemmer als der Übergang vom Ereignis zur Form verstanden werden. Vgl. Schwemmer 2005, 66.

293 Welsch 1995, 9 f.

294 Zu den Folgen des Iconic Turn befragt, warnte der Philosoph Reinhard Brandt vor dem Verlust des Logos. „Das bloße Bildwerden, so wie es Gottfried Böhm feiert, und wenn es denn wirklich stattfände, wäre der Beginn des Lemurendaseins.“ (Brandt 2001 in einem online verfügbaren Vortrag) Für Brandt besteht die Gefahr einer medialen Bilderflut in der fehlenden Aktivierung des Geistes. Bilder lähmen und ersticken den Logos, da sie nicht zur Gegenrede animieren, so Brandt. Brandt meint hier ausschließlich Bilder, die mit dem Ziel der kritiklosen Hinnahme produziert wurden, und deutet damit eine Trennung in Kunst- und Alltagsbilder an, die per se nicht unproblematisch ist.

Wechselbewegungen zwischen Verschmelzung und Abgrenzung

Wenn also das Subjekt in das Sein der Dinge eintaucht, so geht es darin keineswegs verloren, sondern es konstituiert sich dadurch. Das Sein – etwa der Blume oder des Himmels – wird zu einem Moment der individuellen Geschichte. Es löst Empfindungen aus, die das, was ich zuvor als mein Welt- und Selbstbild konstituiert hatte, infrage stellen und rekonstituieren. Merleau-Pontys Terminologie nutzend, könnte man sagen, das Bewusstsein wird im sinnlich-leiblichen Erleben vom Dingsein verschlungen, um sich sofort wieder aus dieser Verschmelzung zu lösen und, Repräsentationen für dieses Erleben suchend, zu distanzieren. Es findet eine andauernde Bewegung in die Dinge hinein und von ihnen weg statt, ein Changieren zwischen Hineinversetzen, Erfassen und In-Gestalten-Fassen oder, mit Schiller formuliert, ein Spiel zwischen Stoff und Form, Einbildungskraft und Abstraktionsgeist²⁹⁵. Die sinnlich-leibliche Form des Weltbezuges kann im (kunst-)pädagogischen Kontext kaum überschätzt werden, geht es im pädagogischen Geschäft doch gewissermaßen immer auch um die Begleitung einer Beziehungsarbeit zwischen Welt und Mensch. Der Pädagoge Martin Wagenschein würdigte diesen Aspekt in seinen didaktischen Überlegungen in besonderer Weise. In seiner Fachdidaktik für die Fächer Mathematik und Physik stellt er die Verbindung von exaktem Denken und bedeutungshaltigem Verstehen in das Zentrum seiner methodischen Überlegungen. Stringent und innovativ verfolgte er das Anliegen, Unterrichtsformen zu finden, die die eigenen Sichtweisen und Formen des kindlichen Denkens nicht übergehen, sondern nutzbar machen. Dazu stellte er das sinnliche Verstehen immer wieder in das Zentrum seiner Didaktik. Formen der abstrakten Informationsvermittlung kritisiert er harsch als „verdunkelndes Wissen“ (Wagenschein 1999, 61) und fordert stattdessen einen Unterricht, der die Schüler zum genauen Hinsehen animiert und nur auf dem Fundament leiblicher Welterfahrung Wissen und Verstehen entstehen lässt: „Was Bildung auch sei, sie verträgt sich nicht mit Spaltung. Für sie muss Fortschritt ein besonnenes Fortsetzen der ursprünglichen Naturerfahrung bedeuten, nicht ein Fortlaufen vor ihr. In diesem Sinne ist Bildung ein genetischer Prozess. Auf seine Auslösung in ihm selber hat jeder ein Anrecht.“ (ebd. 61)²⁹⁶

Sinnggebung und Sinnesorgan

Merleau-Pontys These wonach unser Handeln, Fühlen und Wollen untrennbar mit unserem Denken verbunden ist, trifft sich mit den Studien zur „embodied cognition“. Im Rückgriff auf neurowissenschaftliche und kognitionspsychologische Untersuchungen sowie philosophische Überlegungen proklamierte Thomas Fuchs das Gehirn als Beziehungsorgan; er bindet dieses wieder an die Körpererfahrung zurück und verankert den Körper wieder in der Umwelt: „Wahrnehmen heißt immer schon, an der Welt teilzunehmen, sie zu berühren und von ihr berührt zu werden. Es beruht auf leiblicher Praxis“ (Fuchs 2010, 32). Erst der sensomotorische

295 Dazu Schiller: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 2000, 23/46/50 f.

296 Ein guten Einblick in Wagenscheins didaktischen Überlegungen findet sich bei Wagenschein 2003 oder Wagenschein 1999.

Umgang mit den Dingen ermöglicht uns, dass wir diese wahrnehmen können. Versuche mit Kätzchen zeigten, wie nur die Tiere, die sich selbstständig bewegen konnten, die Fähigkeit zur Orientierung im Raum entwickeln konnten. Tiere, die zwar den gleichen optischen Reizen ausgesetzt waren wie die Testgruppe, die jedoch passiv im Raum bewegt wurden, konnten später weder Objekte noch die Struktur und Räumlichkeit ihrer Umgebung erkennen (vgl. ebd. 31). Thomas Fuchs ist Philosoph, Facharzt für Psychiatrie und Neurowissenschaftler. Mit seiner differenzierten Konzeption stellt er die Ergebnisse der Hirnforschung in einen phänomenologisch-anthropologischen Kontext und tritt gegen ein weitverbreitetes, reduktionistisches Menschenbild an.²⁹⁷ Er warnt vor einer – durch die Neurowissenschaften initiierten – „schleichenden Selbstverdinglichung“ (Fuchs 2010, 17) im Fahrwasser der Informationsflut. Im Rückgriff auf die Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys versucht er, einen eigenständigen Begriff des Lebendigen wachzuhalten.

Für Christian Rittelmeyer gelingt Merleau-Ponty eine „integrierte Betrachtung von Sinnggebung und Sinnesorganen“ (Rittelmeyer 2002, 58) und damit eine Verbindung der physisch-sensorischen und geistig-kognitiven Seite der Sinne. Das leibliche Subjekt ist weder ein passives Empfängerorgan noch ein monadischer Konstrukteur von Wirklichkeit. Menschsein basiert auf leiblicher Zuwendung zur Welt. Die Wirklichkeit bildet sich – oder vielmehr gestaltet sich – im Menschen als Weltbild, so wie der Mensch sich in seiner Leiblichkeit in der Wirklichkeit erst bildet. Einen Gegenstand erfassen, heißt für Merleau-Ponty, sich in ihn so zu versenken, dass man seiner Gestalt habhaft werden kann. Er erklärt – ähnlich wie später Fuchs – Wahrnehmung als einen leiblichen Akt. Der Gegenstand kommt nicht in mich hinein, sondern ich muss mich auf ihn hin ausrichten, um ihn zu erfassen. Es bedarf der *Wahrnehmungstätigkeit*, denn etwas muss ganz buchstäblich *in den Blick genommen* werden, indem die Augen sich ausrichten, dieses Etwas fixieren und darin „Fuß fassen“ (vgl. PdW, 91 f.). Auch wenn der Blick auf einer Sache ruht, darf dies als Aktivität – wenngleich in einem anderen Modus – betrachtet werden. Da der physische Körper nur in der Ausrichtung auf die Welt wahrnehmen kann, spricht Merleau-Ponty vom intentionalen Leib. Anhand vielfältiger Beispiele erklärt Merleau-Ponty, wie erst der mit der Welt interagierende Leib Wahrnehmung ermöglicht.²⁹⁸

Intentionalität meint bei Merleau-Ponty – und dann in der Folge unter anderem auch bei Fuchs – nicht nur ein rationales Erkenntnisinteresse, sondern vielmehr unsere grundsätzliche Orientierung auf die Welt hin. Wir sind bis in unsere elementarsten Handlungen offen auf die Welt gerichtet, um von dieser affiziert und zur Arbeit am eigenen Welt- und Selbstbild angeregt werden zu können. Im Rückgriff auf Husserl unter-

297 In ähnlicher Weise äußert sich auch Christian Rittelmeyer, indem er die „Analogisierung von Mensch und Maschine“ kritisiert. Vgl. Rittelmeyer 2013a, 237 f.

298 Eine Erklärung zum Begriff der Intentionalität bei Merleau-Ponty auch im Bezug auf Kunst findet sich u. a. bei Schweppenhäuser, 257 f.: „Das Auge ist ein Teil des Leibes. In der Weltwahrnehmung als Leibwahrnehmung ist Welt nicht Objekt der Wahrnehmung, sondern der Raum, in dem sich das wahrnehmende Subjekt als Teil der Welt erfährt [...] Intentionalität ist Gerichtetsein; es ist nicht nur Begehren und Wollen, sondern auch geistiges Gerichtetsein [...] Der Leib ist das Medium zur Welt.“ (ebd. 258)

scheidet Merleau-Ponty zwei Formen der Intentionalität: die Zielorientierung unserer bewussten Akte, also unserer gezielten Urteile und Stellungnahmen, und eine „fungierende Intentionalität“ (PdW, 15). Letztere versteht er als jenen „Bezug zur Welt, der unermüdlich in uns sich ausspricht“ (ebd. 15). Damit ist die Grundtendenz unseres Verhaltens und Erlebens auf die Welt hin gemeint. Jede leibliche Handlung – also Empfindungen, Wahrnehmungen, aber auch das Wünschen und Denken – hat einen intrinsischen Gehalt, ist also in sich auf etwas hin motiviert.

Wir sind also nicht nur in unserer Rationalität auf die Welt gerichtet, um diese zu erfassen, sondern wir sind in unserem In-der-Welt-Sein, bis hinein in alle leiblichen Bezüge, auf die Welt gerichtet. Indem Merleau-Ponty Husserls Verständnis von Teleologie aufgreift und erweitert, gelingt es ihm, eine Vorstellung des Menschseins zu entwerfen, die Sinnggebung bis hinein in die elementarsten leiblichen Akte denkbar macht. Wenn Merleau-Ponty vom Leib als „natürliches Subjekt“ (Fuchs 2013, 98) spricht, dann besagt dies, „dass wir auf einer vorbegrifflichen, vorlogischen und vorreflexiven Ebene die Welt erfahren und beginnen, ein Bewusstsein von ihr auszubilden“ (Dederich 2000, 145).²⁹⁹ Unser Verhalten in der Breite seiner Aktions- und Erscheinungsformen ist Teil einer fungierenden Intentionalität und gibt damit unserem Leben Sinn und Bedeutung. Die Bedeutungsstiftung wurde im Vorangegangenen als das Erkenntnismoment schlechthin beschrieben. Wenn Merleau-Ponty den auf die Welt gerichteten Leib als basales Moment der Bedeutungsstiftung erkennt, so stellt er unsere Erkenntnisfunktion gewissermaßen vom Kopf auf die Füße. Es ist nicht das Gehirn allein, das denkt, sondern wir, als leiblich in einer Welt verankerte Wesen denken (vgl. Fuchs 2010, 65 f.).

Leibliches Lernen als Ankerpunkt

Obwohl die Leibphänomenologie in den Erziehungswissenschaften vielfach thematisiert wurde und wird – exemplarisch kann auf Christian Rittelmeyer und Käte Meyer-Drawe³⁰⁰ hingewiesen werden – ist fragwürdig, ob der Beachtung der Leiblichkeit in Lern- und Erkenntnisprozessen bislang ausreichend didaktisch Rechnung getragen wurde. Allzu oft gleitet wohl auch im Kunstunterricht die Vermittlung von Fachinhalten in ein den Bezug zum Individuum aus dem Auge verlierendes Theoretisieren ab. Das eigene leibliche Erleben und die Rückbindung auf sinnlich-leibliches Gewahr-Werden, das doch Garant des Verstehens und vor allem des bedeutungsstiftenden Verknüpfens sein könnte, findet in didaktischen Settings oft genug zu wenig

299 Hier setzt unter anderem der Sonderpädagoge Wilhelm Pfeffer an, um die Sinnstrukturen des Lebens von Menschen mit schweren geistigen Behinderungen in den Blick zu nehmen. Mit seinen auf der Leibphänomenologie fußenden Überlegungen erweiterte Pfeffer den Raum subjektiver Sinnggebung maßgeblich und leistet damit nicht nur einen wesentlichen Beitrag in der ethischen Diskussion um das Leben von Menschen mit schweren geistigen Behinderungen, sondern entwickelte auch differenzierte Förderansätze. Vgl. Pfeffer 1988; dazu auch Dederich 2000, 143 f.

300 Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes 2002 und Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens 2008.

Raum.³⁰¹ Stattdessen dominiert der Versuch, vermeintlich objektives Wissen so aufzubereiten, dass es dem Lernenden Schritt für Schritt – angesichts der Aufsplitterung von Themen entlang der Fachgrenzen auch oft zusammenhangslos – zugeführt werden kann. Themen, die vermeintlich bei den Interessen der Schüler ansetzen, oder nachgereichte Versuche, Bezüge zur Lebenswirklichkeit von Schülern herzustellen, erfüllen eher eine Alibifunktion, ohne ein Sinn stiftendes Element sein zu können.³⁰² Es ist zu befürchten, dass unser Unterricht so oft in die Belanglosigkeit abgleitet und daher wenig Ankerpunkte im Lernenden zu setzen vermag. Ein Grund dafür könnte in der institutionell kultivierten Leibvergessenheit zu finden sein. Rationales, zweckorientiertes *Kopfdanken* bestimmt Inhalt und Methoden. Für den Umweg über den empfindenden und erkennenden Leib bleibt oft die Zeit nicht. Und diese Annahme betrifft auch eine bildnerische Praxis, die zwar den Körper aktiviert, indem etwa gezeichnet oder gemalt wird, die Gestaltfindung aber nicht in einen Bezug zur eigenen Körper- oder Raumerfahrung stellt. „Das Verweilen bei einer Sache, das sinnierende Umkreisen ihrer Unbekanntheiten, die Umwege des Sich-Annäherns, das ins Unreine Sprechen und Denken, das Aufspüren und Aushalten von leeren Räumen in und zwischen Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Dingen – alles droht als Zeitverlust auf dem direkten Weg von X nach Y verbucht zu werden.“ (Rumpf 2003, 231)

Innerhalb eines dreijährigen Forschungsprozesses erarbeitete die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe unterschiedliche Studien zum Thema Lernen. Sie nimmt den leiblichen Anteil am Lernen in den Blick und stellt der gängigen Vorstellung, Lernen sei als mechanische Anpassung neuronaler Systeme zu verstehen, beinahe vergessene Aspekte gegenüber, indem sie konsequent jeden Lernprozess als Erfahrung definiert (vgl. Meyer-Drawe 2012, 15). „Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulationen aufnehmen. Eine solche Sichtweise ist sperrig. Sie entspricht nicht Rückkoppelungsprozessen von kybernetischen Maschinen. Sie lässt sich auch nicht in Modellen autopoietischer Systeme einfangen. Weder als überwiegend selbstbezüglich noch als vor allem

301 In der kunstpädagogischen Theorie findet sich durchgängig die Figur der Verbindung von Rezeption und Produktion. Lehrwerke bieten handlungsorientierte Aufgaben an (exemplarisch kann die Reihe Grundkurs Kunst aus dem Schrödel Verlag oder auch der KUNST Bildatlas des Klett Verlags genannt werden). Ob die Aufgabenstellungen über die Handlungsorientierung hinweg tatsächlich zu einem einwurzelnden Lernen im Sinn Wagenscheins führen, oder doch abstrakt bleiben, müsste im Detail geprüft werden. Unklar bleibt ebenso, ob diese Aufgaben auch tatsächlich genutzt werden. Meine Aussage basiert auf meinen langjährigen Erfahrungen in der Praxis und ist mehr als Annahme, denn als geprüfte These zu verstehen.

302 Meiner Ansicht zeigt dort, wo die Thematisierung jugendkultureller Themen im Kunstunterricht überstrapaziert wird, nicht nur eine bisweilen peinlich anmutende Anbiederung an die Schüler, sondern auch einen pädagogischen Irrtum. Um die Wirkung eines Gebäudes mit Schülern zu untersuchen, muss man sie nicht über die Grenzen der Langeweile hinaus zum x. mal mit der fiktiven Planung eines Jugendzentrums beschäftigen. Eine methodisch fundierte, das Erleben aktivierende Analyse eines Gebäudes, das sich zunächst außerhalb des Horizontes der Schüler befindet – Tadao Andos „meditation space“ etwa – kann die Schüler wohl ebenso, wenn nicht sogar mehr interessieren als das bereits Bekannte. Bei aller Notwendigkeit, die Alltagswirklichkeit miteinzubeziehen, sollte die Horizontzerweiterung als Zielperspektive nicht aus dem Blick geraten.

fremdbestimmt lässt sich Lernen als Erfahrung verstehen. Im pädagogischen Sinne meint Lernen die Umbildung eines leiblichen Zur-Welt-Seins, deren Anfang und Ende nicht in der Verfügung stehen.“ (ebd. 16)

Konsequent unterscheidet Meyer-Drawe zwischen Erleben und Erfahren und spricht nur dort von einer Erfahrung, wo etwas Neues in den Bewusstseinshorizont aufgenommen wird, wobei das Neue eben nicht das Erwartete oder Erwartbare ist und daher eigentlich schon im Bewusstsein in irgendeiner Form repräsentiert war, sondern etwas, das einen Riss erzeugt, indem es sich eben zunächst nicht einfügen lässt. Während Erleben einen intentionalen Akt meint, „zerspringt in der Erfahrung die Intention des Bewusstseins, indem sie von der Welt überrascht und beschlagnahmt wird“ (ebd. 188). In diesem Sinn war bereits von dem „zarten, reißbaren Gewebe des Bewusstseins“ (Schwemmer 2005, 79) die Rede (vgl. Kapitel 6.1). Dementsprechend vergisst Meyer-Drawe auch den Aspekt der Irritation und des Schmerzes nicht. Jeder Akt der lernenden Sinnggebung basiert auf dem Infragestellen des aktuellen Standpunktes; er initiiert Umstrukturierungsprozesse, die nicht ohne Verunsicherung zu haben sind. Der Weg aus der Platonschen Höhle ist mit Blendung und Schmerz verbunden, der durch das Ungewohnte ausgelöst wird (vgl. Schirmer 2014, 91 f.).

Lernen wird aus diesem Blickwinkel aber auch als eine „Art Schöpfung“ betrachtet, denn das, was unser Bewusstsein durchkreuzt, tangiert und in seinen Grenzen bisweilen wohl auch schmerzhaft sprengt, kann im Idealfall durch einen schöpferischen Akt in Gestalt gefasst, Teil der eigenen Artikulationsformen werden und so dem eigenen, individuellen Sinngefüge einverleibt werden. Meyer-Drawe betont im Rückgriff auf Merleau-Ponty, dass Akte der Symbolbildung – und als solche sind schöpferische Akte der Artikulation zu verstehen – in leiblichen Vollzügen ankern (Meyer-Drawe 2012, 189). Dieser Aspekt soll im Folgenden im Zentrum stehen.

6.4 Der Leib als existenzieller Untergrund der Symbolfunktion

6.4.1 Spiegelungen und Untergründe

Vom Ausdruck des Leibes als Urgrund des Erkennens

„Jede Wahrnehmung und jedes Handeln, das jene voraussetzt, kurz jede Ausübung unseres Leibes ist schon ursprünglicher Ausdruck; das heißt, nicht die sekundäre und abgeleitete Arbeit, die das zum Ausdruck Gebrachte durch fertige Zeichen ersetzt, deren Sinn und Anwendungsregel anderswoher stammen, sondern erst die Operation, die die Zeichen überhaupt zu Zeichen macht, lässt das Ausgedrückte in ihnen wohnen; und zwar nicht unter der Bedingung irgendeiner vorgängigen Konvention, sondern durch die Eloquenz ihrer eigenen Anordnung und durch ihre Konfiguration pflanzt sie einen Sinn ein dort, wo vorher noch keiner war; und weit davon entfernt, sich im Augenblick zu erschöpfen, wo sie statthat, eröffnet sie ein Feld, inauguriert sie eine Ordnung, gründet sie eine Institution oder eine Tradition [...]“. (PdW, 98)

Es wurde bereits dargestellt und durch den Bezug auf neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaften untermauert, dass ein Intellektualismus, der die Leiblichkeit im Akt der Symbolbildung ausblendet, zu kurz greift, weil er den Erkenntnisprozess unzureichend beschreibt, und zu sehr von der Lebenswirklichkeit des Menschseins abstrahiert. Unsere Versuche, die Welt zu begreifen, aber auch unsere Suche nach Wahrheit

und Erkenntnis basieren auf einem sinnlich-leiblichen Urgrund, denn jeder Ausdruck beginnt bei der Formierung des Körpers als Ausdrucksmedium. Wir lernen erst, was eine Gestalt ist, indem wir zum Beispiel Mimik als etwas verstehen, das etwas für uns zum Ausdruck bringen kann. Dabei ist die Fähigkeit zur Äußerung grundlegender Emotionen anhand der Mimik als auch deren Identifikation angeboren. Eine erste äußere Erscheinungsform, die das neugeborene Kind als bedeutungshafte Gestalt erkennen kann, ist das Lächeln. Die bestimmte optische Anordnung eines lächelnden Gesichts wird von uns automatisch als ein positives Ereignis wahrgenommen. Verantwortlich für unsere angeborene Fähigkeit zur Entschlüsselung basaler Mimik ist eine „angeborene Ausdrucksresonanz“ (Fuchs 2010, 188). Die Psychologen Andrew N. Metzloff und Keith M. Moore konnten 1977 im Versuch nachweisen, dass Neugeborene schon wenige Tage nach der Geburt ihnen dargebotene Gesichtsmimik gezielt imitieren. Sie übersetzen das, was sie visuell wahrnehmen, in eine eigene affektiv getönte Körperempfindung, um mit dem Gegenüber in Kommunikation treten zu können (vgl. Metzloff/Prinz 2002, 23 f.).³⁰³ An der Gesichtserkennung sind verschiedene Areale des Hirns, vor allem aber wohl die Amygdala, beteiligt. Eine Studie an über 100 Probanden mit spezifischen Hirnschädigungen lässt den Rückschluss zu, auch erwachsene Menschen seien in der Lage, die Emotionen, die ein Gesichtsausdruck zeigt, zu erkennen, indem die Emotion leiblich nachgebildet wird (vgl. Hamm 2003, 578). Sehen wir ein weinendes Gesicht, so wird bei uns eine somatosensorische Repräsentation, die wir zuvor entwickelt haben, reaktiviert; das heißt, wir können Mimik in ihrem Bedeutungsgehalt entschlüsseln, indem unser Hirn uns die von anderen gezeigte Emotion fühlen lässt, ohne dass wir uns des Simulationsprozesses bewusst sind (ebd. 578).³⁰⁴ An diesem Prozess sind die sogenannten Spiegelneuronen beteiligt. Diese Nervenzellen reagieren zum Beispiel bei Schmerz, der real am eigenen Körper auftritt, aber auch, wenn das Zuzufügen von Schmerz bei einem anderen beobachtet wird. In diesem Sinn können sie als wesentliche Elemente eines neuronalen Netzwerkes betrachtet werden, das für soziale Interaktion und Kommunikation unabdingbar ist (vgl. Mallot 2003, 170). Das Verstehen elementarer Ausdrucksgesten kann also ganz buchstäblich als leibliches Nachempfinden verstanden werden. Dieses Verständnis ergänzt die Vorstellung, unsere Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, basiere auf einer „theory of mind“, die wir uns konstruieren. Die „theory of mind“ ist das Ergebnis eines nachdenkenden Zugangs zum Anderen. Wir beobachten – so die hier zugrunde liegende Annahme – das Verhalten des Anderen, deuten dies als Zeichen für etwas und bilden uns eine Theorie über dessen mentalen Zustand (vgl. Förstl 2012, 4).

Für die Frage der menschlichen Erkenntnisfähigkeit ist die Erweiterung des Verstehens durch das leibliche Nachempfinden ein wesentlicher Aspekt, besagt sie doch, dass wir das, was uns begegnet, nicht nur entschlüsseln und mit Bedeutung versehen, indem wir es mit vorhandenen Kategorien abgleichen, sondern dass

303 Die klassische Entwicklungstheorie von Piaget, die koordinierte Sinnesmodalität erst im Alter von ca. 8 Monaten verortet, wurde durch die Ergebnisse der Studien von Metzloff und Moore in Frage gestellt; ebd. 34.

304 Weitere Erklärungen zur Funktion der Spiegelneuronen bei der Erkennung von Gesichtsausdrücken finden sich bei Schönhammer 2013, 181 f.

das, was wir wahrnehmen, eine körperliche Sensation auslöst. Die Affenhirne in Rizzolattis Labor vollzogen das Greifen der Hand im prämotorischen Cortex nach, während sie den Versuchsleiter beim Greifen beobachteten.³⁰⁵

Ausdrucksresonanz als Form des Verstehens

Greifen wir erneut auf die Terminologie Merleau-Pontys zurück, so können wir sagen, die Ausdrucksgesten griffen auf uns über, indem wir sie in unserem eigenen Leib spiegeln. Die angeborene Ausdrucksresonanz belegt, dass unser Leib über eine präreflexive, der Sprache vorgängige Form des Verstehens verfügt. Unser Verstehen – unsere Erkenntnisse von der Welt und dem Anderen – basiert auf „Zwischenleiblichkeit“. Der Leib ist das Medium, das unsere Beziehung zu den Dingen und zu anderen Menschen ermöglicht und bestimmt. „Er verfügt über ein implizites Wissen, das nicht explizierbar und daher auch nicht repräsentierbar ist“ (Fuchs 2010, 149), einen Pool an „Vorgestalten“ (ebd. 98), die er ins Spiel bringen kann. Das Neugeborene erlebt deshalb etwas, wenn es das Lächeln der Mutter imitiert, weil diese körperliche Geste mit einer leiblichen Gestalt zusammenfällt, die eine bestimmte Emotion realisiert. Dieser Mechanismus wird besonders dort deutlich, wo er nicht störungsfrei agiert. Das ist unter anderem bei den vielseitigen Ausprägungsformen des Autismus der Fall. In der Autismusforschung geht man unter anderem von einer Beeinträchtigung der Fähigkeit, Mimik zu imitieren, aus (vgl. Schönhammer 2013, 263). Simon Baron-Cohen, Psychologe und Direktor des Autismus-Forschungszentrums in Cambridge, konnte nachweisen, dass autistische Kinder aufgrund bestimmter hirnganischer Dispositionen in ihrer Fähigkeit beeinträchtigt sind, eine Theory of mind zu bilden (vgl. Baron-Cohen 1997).³⁰⁶ Gelingt es nicht, die Mimik, die uns begegnet, zu spiegeln, und anhand einer eigenen leiblichen Erfahrung mit Bedeutung zu versehen, so ist die soziale Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit gestört.

6.4.2 Der Leib als Bewertungs- und Bedeutungsinstanz

Körpergefühle als leibliche Tönung unserer Verstehensprozesse

Im Rückgriff auf den bereits angeführten Neurowissenschaftler Damasio kann man Emotion als leibliche Tönung unserer Vorstellungen, unseres Verhaltens und unserer Gegenstandskonstituierung betrachten (vgl. Engelen 2007, 59 f.). Emotionen sind physiologische Zustände, die den ganzen Körper – Herzfrequenz, Blutdruck, Atmung, Muskelspannung etc. – betreffen und in erster Linie eine pragmatische, lebenserhaltende Funktion erfüllen, indem sie schnell und effizient Situationen bewerten (vgl. Kapitel 5). Der Körper reagiert durch einen spezifischen, zum Teil gelernten, zum Teil angeborenen Körperzustand auf Umweltreize. Das

305 Eine anschauliche Visualisierung findet sich online: <http://dasgehirn.info/denken/im-kopf-der-anderen/theory-of-mind> (aufgerufen am 14.03.2013).

306 Baron-Cohen geht davon aus, dass sich das Gehirn auf Grund eines erhöhten Testosteronspiegels der Mutter pränatal extrem männlich ausbildet. Damit sei die Disposition für eine veränderte soziale Entwicklung gelegt. Baron-Cohen 2003, 133 f.

Körpergefühl³⁰⁷, das in einer Situation entsteht – im Fall der Angst vor wilden Tieren ein angeborenes, im Fall der Angst vor dem Zahnarzt ein im Lauf der Enkulturation erworbenes Körpergefühl – bewertet und „markiert“ die spezifische Situation. Das jeweilige Körpergefühl, etwa geweitete Augen, ein beschleunigter Puls, ein erhöhter Muskeltonus beim Erschrecken, wird von uns intuitiv als Signal für Gefahr gedeutet und löst Fluchreflexe aus. Die spezifischen emotionalen Reaktionsmuster bilden sich im Gehirn als sogenannte „somatische Marker“ (Schlicht 2008, 347) ab und können auch als Vorstellungsbilder des Körpers verstanden werden, denn sie repräsentieren auf neuronaler Ebene die leibliche Gestimmtheit. Wenn nun Damasio nicht nur von sekundär erworbenen Emotionsmuster, sondern auch von angeborenen primären Emotionen ausgeht (vgl. Vetter 2010, 38), so beschreibt er angeborene, leiblich ausformulierte Erkenntnisgestalten. Diese bilden einen Grundstock für den sich beständig ausweitenden Pool an *Vorgestalten*. Demnach verfügt unser Leib auf einer grundlegenden Ebene über Erkenntnisgestalten, die die Basis aller Verstehensprozesse bilden.

Resonanzen zwischen leiblichen Vorgestalten und Physiognomien

Bei der Bildung von Objektvorstellungen spielen Körperzustände immer eine Rolle.³⁰⁸ Erkenntnistheoretisch ist dieser Aspekt von großer Wichtigkeit, schafft er doch eine Argumentationsbasis für die mögliche „Welt-haltigkeit“ (Welsch 2012b, 106) unserer Denkfiguren. Der Leib tritt als Bindeglied zwischen Welt und Weltbild und gibt unseren Vorstellungen und Erkenntnissen ein greifbares Fundament. Er ist nicht nur Prüfstein unserer Annahmen über die Welt, sondern er hält eben auch jene Vorgestalten oder kulturübergreifenden Konstanten bereit, auf welchen unsere individuellen Sichtweisen aufbauen.

Mit Merleau-Ponty und Fuchs kann man Wahrnehmung und im Fortgang dann auch Erkenntnis nun eher als einen zirkulären Prozess denn als lineares Repräsentationsgeschehen verstehen. Fuchs ersetzt den Begriff der *Repräsentation* konsequent durch den der *Resonanz*. Während mit dem Repräsentationsbegriff in den Neurowissenschaften oft die Vorstellung einhergeht, wir hätten es immer nur mit Bildern zu tun, die unser Gehirn geschaffen hat, könnten aber nie mit den Dingen selbst in Kontakt treten, findet der weiter gefasste Resonanzbegriff in Form der Schwingung zwischen Individuum und Welt eine Brücke, die Innen und Außen verbindet. „Vermittelt durch den Körper treten Gehirn und Umwelt also in stets wechselnde Resonanz zueinander; sie sind durch isomorphe Schwingungsmuster miteinander verbunden.“ (Fuchs 2002, 178)

307 Damasio verwendet die Begriffe „Emotion“ und „Gefühl“, um unterschiedliche Grade der Bewusstheit zu benennen. Emotion ist für ihn eine unterschwellige, unbewusste leibliche Tönung, während er dann von Gefühlen spricht, wenn uns Emotionen bewusst werden.

308 Zu Damasio vgl. auch Schlicht 2008 und Fuchs 2010, 138 f.

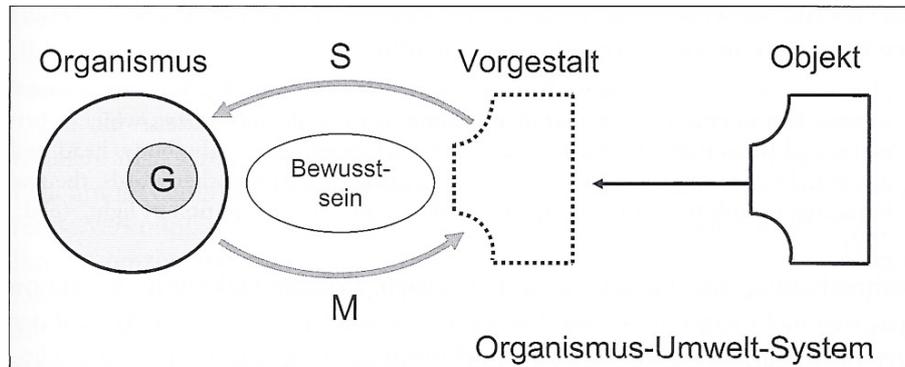


Abbildung 40: Modell der offenen Schleife von Thomas Fuchs: Antizipation des Objekts im Funktionskreis.

„Organismus und Umwelt bilden ein übergreifendes System, indem der Organismus geeignete Objekte als Vorgestalten seiner Sensorik und Motorik immer schon entworfen hat (angedeutet durch passende Nischen des Objekts, an denen Wahrnehmung und Bewegung ansetzen). Organismus, Sensorik und Motorik bilden also eine ‚offene Schleife‘, in die geeignete, reale Objekte einrücken können. Die bewusste Wahrnehmung entsteht nicht im Inneren des Organismus, sondern sie beruht auf der jeweils aktuellen Verknüpfung von Organismus und Objekt, in der sich die offene Schleife schließt.“ (ebd. 145)

Die auch in der Philosophie der symbolischen Formen weitgehend präsente Lücke zwischen Welt und Individuum schließt sich, wenn wir den Leib mit seinem Vermögen, mit der Umwelt in Resonanz zu treten und die Physiognomie der Dinge mit den eigenen angeborenen und erworbenen Gestalten abzugleichen, betrachten. Das Gehirn kann dann in mehrerer Hinsicht als „Ort der Formgebung“ (PdW, 99) verstanden werden. Denn hier sind zum einen in digitalisierter Form alle Gestalten, die wir als basale Grundmuster mitgebracht oder im Lauf unseres Lebens erworben haben, gelagert, zum anderen ist das Gehirn ein Organ, das lebenslangen Formungs- und Umformungsprozessen unterliegt. Die Form, die das Gehirn annimmt, prägt wiederum unsere möglichen Beziehungsformen zur Welt.

Im Folgenden soll nun der argumentative Bogen zu den symbolischen Formen als Medien des Geistes zurückgeführt werden, indem die unterschiedlichen Formen der Beziehung erneut in den Fokus gerückt werden. Kunst soll dabei als symbolische Form untersucht werden, die in besonderer Nähe zur Leiblichkeit fungiert.

6.4.3 Bezugsformen zur Leiblichkeit

Unterschiedliches Zur-Welt-Sein

Merleau-Ponty unterscheidet, ähnlich wie zuvor Cassirer, unterschiedliche Formen des Zur-Welt-Seins, indem er dem theoretischen Zugriff etwa des Geografen eine andere Qualität zuschreibt als dem auf das Erleben des Himmels orientierten Betrachter. Ist der Blick nicht auf die Erklärung eines beobachteten Phänomens – den Cumuluswolken etwa – gerichtet, sondern *bewohnt* dieser den Himmel, so öffnet er sich für „die Lebensschwingung, die mein Leib übernimmt“ (PdW, 252).

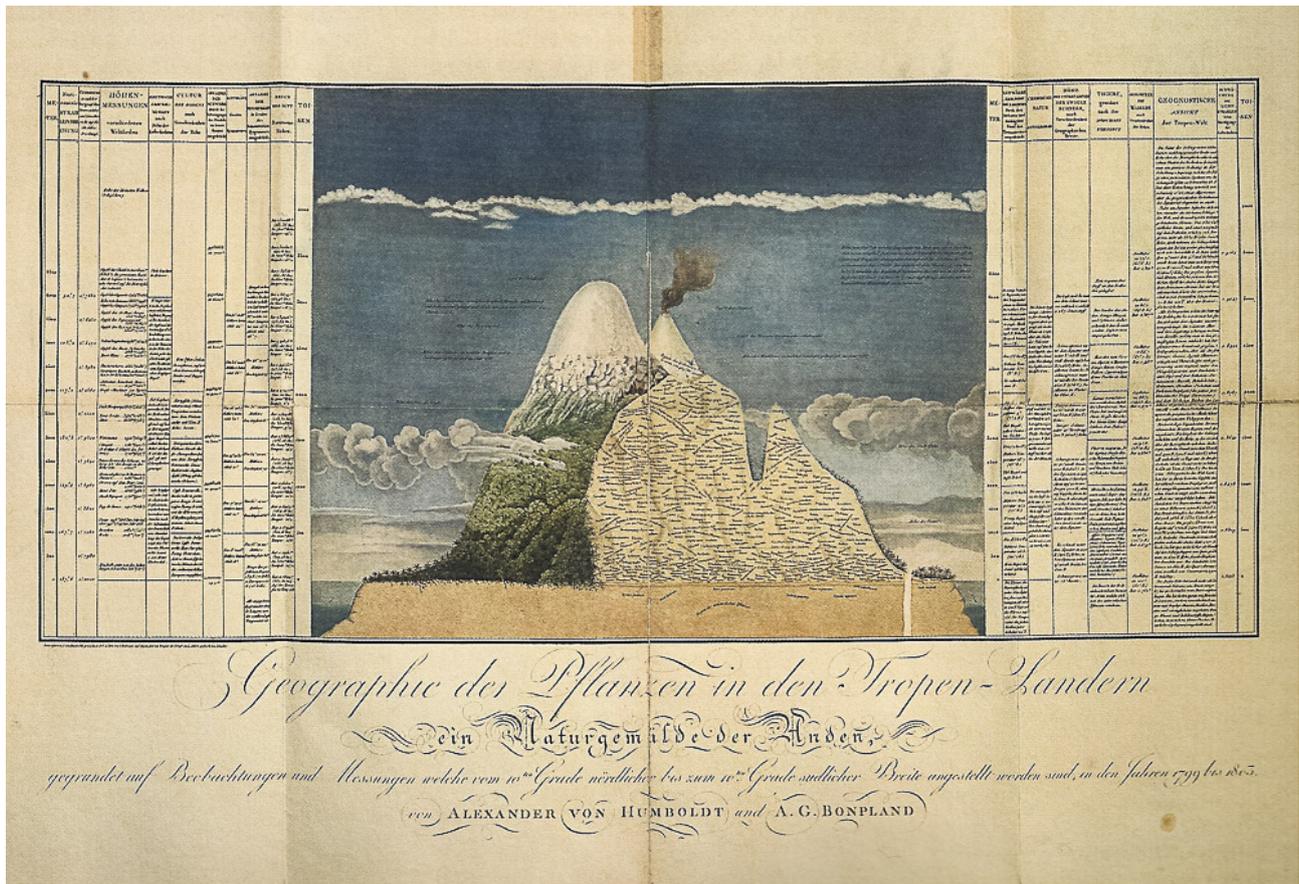


Abbildung 41: Alexander Humboldt/A. G. Bonpland: Geografie der Pflanzen in den Tropen-Ländern, ein Naturgemälde der Anden, gegründet auf Beobachtungen und Messungen, welche vom 10ten Grade nördlicher bis zum 10ten Grad südlicher Breite angestellt worden sind, in den Jahren 1799 bis 1803

Alexander von Humboldt darf als einer der größten Naturforscher seiner Zeit gelten. Er suchte nach systematischen Ordnungen und den inneren Zusammenhängen der Gesteins-, Pflanzen- und Tierwelt und bereiste unter dieser Mission nicht nur europäische Länder, sondern auch Lateinamerika und Russland. Da Humboldt der Meinung war, die naturwissenschaftlichen Methoden alleine reichten nicht aus, um die vielfältigen Erfahrungen mit der Natur aufzufassen und mitzuteilen, beauftragte er gerne Maler wie unter anderem Anton Koch mit der künstlerischen Wiedergabe der eindrucklichen Natur. Für Humboldt dienten diese Bilder nicht zur begleitenden Illustration, sie sind vielmehr ein essenzieller Teil seiner Forschung. „Die Stimmung – die emotionale Qualität des ‚Totaleindrucks‘ [...] muss vom Künstler vermittelt werden, er als reiner Naturwissenschaftler kann diesen Teil der Erfahrung nicht mitteilen.“ (Böhme 2012, 321) Die auf unterschiedlichen symbolischen Formen basierenden differierenden Zugriffe – die detaillierte wissenschaftliche Erfassung der Vegetationszonen eines Berges und dessen malerische Darstellung etwa – machen unterschiedliche Schichten des untersuchten und beobachteten Phänomens erkennbar. Ist die Wahrnehmung auf die exakte Messung gerichtet, so kann sie sich nicht für die Stimmung einer Situation öffnen. Richtet sich das Augenmerk umgekehrt auf die Gesamterscheinung, so darf sich der Blick nicht im Detail verfangen und bleibt für isolierte Sacherkenntnisse blind. Nur in der wechselseitigen Bereicherung der beiden unterschiedlichen Formen des

Zur-Welt-Seins kann für Humboldt eine Einordnung der ermittelten Daten in einen größeren Zusammenhang gelingen.

Besonders eindrücklich versuchte er in seinem fünf Bände umfassenden Werk „Kosmos“, seine detaillierten Mess- und Untersuchungsergebnisse zu einem „physiognomischen Überblick“³⁰⁹ zu synthetisieren. Die Bände umfassen neben vielfältigen wissenschaftlichen Beobachtungen auch philosophische Ausführungen über die Ordnung der Dinge und Naturgemälde. Der Titel „Kosmos“ kann in diesem Sinn ganz buchstäblich als Weltordnung verstanden werden. Das Werk zielte also auf die Erfassung der Welterscheinung in all ihren Sinnstrukturen (dazu auch Böhme 2001).

Um nun zu jener physiognomischen Gesamtgestalt vordringen zu können, arbeitete Humboldt zeitlebens an einer wechselseitigen Befruchtung wissenschaftlicher und künstlerischer Zugangsweisen. Seine Forschungsarbeit kann auch als Versuch gelesen werden, empirische Wissenschaft und vom Idealismus geprägte Denkkultur zusammenzubringen. Den Blick des Künstlers brauchte Humboldt, um der Ausdrucksgestalt und damit der den Dingen eigenen Schwingung habhaft zu werden. Geist und Sinne sollen so miteinander verbunden werden, dass sich, in der Terminologie Merleau-Pontys ausgedrückt, der Logos der ästhetischen Welt durch deren Physiognomie offenbart. Ob man dieses Unterfangen als idealistisch oder wegweisend bezeichnen sollte, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.³¹⁰ Interessant für die hier untersuchte Frage ist die von Humboldt systematisch genutzte Unterschiedlichkeit der Erkenntnisformen, die sich durch die diversen Tätigkeitsformen des Geistes ergibt.

Einleibung und Dichte

Die symbolischen Formen gestalten den Geist und unsere Beziehung auf und zur Welt in unterschiedlicher Form bis hinein in die Architektur unseres Gehirns. Betrachtet man Kunst als symbolische Form, so kann

309 Es sind mithin zwei gegenläufige Züge im Werk Humboldts zu beobachten: Als Naturwissenschaftler ist er ein leidenschaftlicher Empiriker, dem keine Anmerkung zu irgendeinem Detail lang genug sein kann, um endlose Datenmengen auszubreiten – in einer oft genug verwirrenden und unleserlichen Form. Und als Kosmos-Denker ist er ebenso leidenschaftlich und durch Jahrzehnte unerschüttert dabei, einen panoramatischen, ja panoptischen Blick vom höchsten Gipfel der Erde und des Wissens zu erlangen. Dieser Blick soll ihm ermöglichen, dass all die einzelnen Datenmengen in großen Massen und Gegenden vor ihm liegen und sich dadurch zu einem gestalthaften, physiognomischen „Überblick“, zu einem synchron erfassten Ganzen zusammenfassen lassen (Böhme 2001, 21).

310 Ich schließe mich Welschs Kritik an den weltvergessenen Strukturen westlicher Denktraditionen an (vgl. Welsch 2012b, 10 f.). Dementsprechend sehe ich in Humboldts Versuch, Wissenschaft auch von einer anderen, weltzugewandten Seite zu betreiben, als zukunftsweisend. „Während der Weltbezug anfänglich ausschließlich gegenstandsgerichtet war, kommt mit den sekundären Qualitäten eine weitere Dimension der Welt in den Blick: die genuin sinnliche Dimension. Die Weltauffassung wird dadurch reicher, differenzierter und den tatsächlichen Weltverhältnissen adäquater. Die kulturell erfolgte Zuwendung zu den sekundärsinnlichen Qualitäten (die philosophisch gemeinhin als Subjektivierung registriert wurde) stellt in Wahrheit eine Objektivierung – den Schritt zu einer vollständigeren Sicht der Welt – dar (ebd. 123).

man ihr unter anderem die Qualität zuweisen, ein Medium des Geistes zu sein, das über den direkten Bezug zur Leiblichkeit auch eine hohe Dichte zum Sein der Dinge erreicht. Für Hermann Schmitz kommt das Malen eines Bildes einer „Einleibung“ gleich, denn das Kunstwerk basiert auf einer Gestaltbildung, die das am eigenen Leib Gespürte und das am Gegenstand Wahrgenommene in Übereinstimmung bringt (vgl. Schmitz 2011, 97). Im Vorangegangenen wurde dargestellt, dass der Leib mit einer dynamischen Resonanzbewegung auf das, was ihm begegnet, reagiert. Wir erkennen die Gestalt der Dinge, indem wir sie leiblich nachgestalten oder die archetypischen Gestalten, die unserem Leib angeboren sind, aufrufen. Ursula Brandstätter spricht diesbezüglich von *mimetischem Verstehen*, das allen Erkenntnissen unterlegt sei. Mimesis vollzieht sich für Brandstätter in Prozessen der „Anähnelung“ (Brandstätter 2013, 39) und mündet in Akte des Zeigens. In vielfältigen Prozessen der realen sowie imaginativen Nachahmung versuchen wir uns mit dem, was uns gegenübersteht, ähnlich zu machen, um es zu verstehen. Dies ist kein kognitiv zeichenhafter Akt, bei dem auf zeichenhafte Symbole zurückgegriffen würde, sondern ein offener, leiblicher Prozess, denn Sinne und Körperlichkeit sind hier die Erkenntnis stiftenden Organe. Subjekt und Objekt nähern sich einander an, indem das Objekt eine sinnlich wahrnehmbare Gestalt anbietet und das Subjekt jene Gestalt in sich spiegelt und nachbildet.

Schmitz bezeichnet in diesem Sinn die Bewegungssuggestion der Dinge und deren synästhetischen Charakter als „leibnahe Brückenqualitäten“ (Schmitz 2011, 33) und beschreibt, wie Kunstwerke auf diesem zwischenleiblichen Verständigungsgeschehen fußen. Die Bewegungssuggestion kann auf vielfältige Weise wirksam werden. Die Achsen und Blickbahnen eines Bildes stimmen eine leibliche Ausrichtung an, der Rhythmus eines Musikstücks, aber auch die rhythmische Gliederung beispielsweise eines Säulengangs rufen in uns die Bewegungssuggestion einer Reihenfolge wach. Von synästhetischen Charakteren spricht Schmitz, wenn er die alle Sinnesbereiche übergreifende Gesamtempfindung meint: „das Scharfe, Grelle, Sanfte, Spitze, Helle, Harte, Weiche, Warme, kalte, Schwere, Massige, Zarte, Dichte, Glatte, Raue der Farben, Klänge, Gerüche, des Schalls und der Stille, des hüpfenden oder schleppenden Ganges, der Freude, des Eifers, der Schwermut, der Frische und Müdigkeit“ (ebd. 37).

Mit Bezug auf wahrnehmungspsychologische Untersuchungen erklärt Rainer Schönhammer, weshalb wir bestimmte Sinnesqualitäten von einer Modalität in eine andere übertragen und worauf die Zuweisung von Gefühlen basiert. Wir kennen warme und kalte Farben, helle und tiefe Töne, schwere Düfte oder laute Muster, das heißt, wir ordnen beispielsweise einer optischen Wahrnehmung eine taktile Empfindung zu. Eine eindeutige Erklärung für dieses Phänomen sei noch nicht gefunden. Schönhammer nimmt an, dass intensive Reize die zentralnervöse Erregung steigern, dadurch potenziell auf andere Sinne überschlagen und die Reizverarbeitung dementsprechend intermodal beeinflussen (vgl. Schönhammer 2013, 261). Versuche, die auf den Gestaltpsychologen Wolfgang Köhler zurückgehen, weisen nach, dass man spezifischen Lautfolgen charakteristische Linien zuordnet. Runde Lautfolgen – beispielhaft wurde die Lautfolge „bouba“ verwendet – werden von Probanden in weiche, runde Linien übersetzt, während die Lautfolge „kiki“ zum Zeichnen

harten, kantiger Linien anregte (ebd. 262). Schönhammer erklärt diese Tatsache anhand der „inneren Mitbewegung“ (ebd. 263). Hören wir Laute, so bilden wir unbewusst die Artikulationsbewegung nach. Das Liniengebilde, das wir den Lauten zuordnen, entspricht dann dem motorischen Muster des Sprechens. Da unsere motorischen Muster aufgrund biologischer Anlagen und biografischer Erfahrungen mit affektiver Bedeutung hinterlegt sind, weisen wir ihnen Gefühle zu. Dies erklärt, weshalb wir eine hart durchkreuzte Zickzacklinie mit einem erhöhten Erregungszustand – etwa Aggression – in Verbindung bringen.

In der produktiven und rezeptiven Begegnung mit Kunst spielt das mimetische Verstehen eine entscheidende Rolle. Das Kunstwerk, als präsentatives symbolisches Gebilde, vermittelt seinen Inhalt über die Form, es *sagt* nicht, sondern es *zeigt*. Das heißt, die sinnliche Gestalt des Kunstwerkes muss die Bedeutung mehr präsent machen denn repräsentieren (vgl. Mersch 2005, 144). Im Umgang mit Kunst haben wir es nicht mit illustrierten Sinngefügen zu tun, die an anderer Stelle auch vorhanden sind, sondern das Kunstwerk ist ein originäres und einzigartiges Sinngebilde, das nur in dieser einen Form präsent ist. „Das Bild ist nun sein eigener Archetyp, eine Weise Sinn zu entdecken, nicht einfach zu illustrieren.“ (Boehm 1986, 299)

Noli me tangere und doch berührt ...

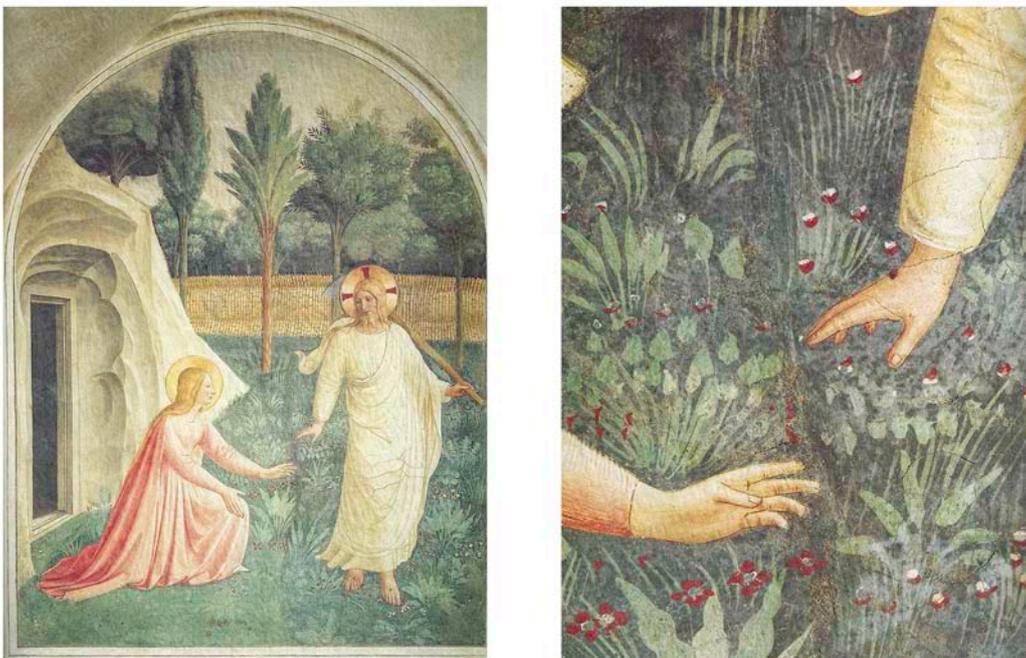


Abbildung 42: Fra Angelico: Noli me tangere, Fresko um 1440 (rechts: Detail)

Betrachtet man das Gemälde von Fra Angelico, vermittelt sich die Idee des Bildes nicht, indem wir im Lexikon der Ikonografie nach einer passenden Bedeutung für die einzelnen Bildelemente suchen. Wenn wir das Bild betrachten, konzentriert sich der Blick rasch auf die beiden Hauptfiguren Maria Magdalena und Christus. Links im Bild kniet Maria Magdalena, in ein zartrotes Gewand gekleidet. Ihr Kopf ist im Profil dargestellt, während der Körper eine leichte Drehung und damit Öffnung zum Betrachter aufweist. Die Arme sind, leicht gebeugt, nach unten gerichtet, ihr Blick nimmt Verbindung zum stehenden Christus auf. Rechts von der Mittelachse steht der Auferstandene, ganz in Weiß gewandet, die Gärtnerhacke geschultert. Kaum greift

seine Hand den Stiel des schweren Geräts und auch die Schulter kommt mit der Schwere des Erdwerkzeugs nicht in Berührung. Der Körper wendet sich nach rechts aus dem Bild; Christus ist im Fortgehen begriffen, wobei er seinen Kopf zurückwendet und die kniende Frau ansieht. Die Füße verharren seltsam überkreuzt im Voranschreiten, sie nehmen nur den notwendigsten Kontakt mit dem Boden auf. Der rechte Arm ist nach unten hin zu Magdalenas Hand gestreckt. Die Figur beschreibt einen zu ihr hin geöffneten Bogen. Diese Bewegung wird vom Faltenwurf des weißen Gewands unterstützt. Der Körper ist gleichzeitig zu und abgewandt. Die Hände sind im Zentrum zwischen beiden Körpern positioniert. Magdalenas linke Hand leicht geöffnet, die Finger unverkrampft und weich gespreizt, zeigend und greifend zugleich ohne zuzugreifen. Über dieser Hand, diagonal versetzt, die Hand Christi, waagrecht im Handgelenk gebogen, als stieße er sich vorsichtig von dem, was unten ist, ab. Zeige- und Mittelfinger liegen beieinander – im Entferntesten erinnert dies an eine Segensgeste – die anderen Finger und der Daumen sind weich abgespreizt. Auch diese Handhaltung ist beinahe frei von Spannung. Zwischen den Händen formiert sich ein Luftraum, der zu vibrieren scheint von der zarten, feinen Verbindung zwischen den sich gerade *nicht* berührenden Händen von Magdalena und Christus.

Die Gestalt dieser Geste spricht uns in unserer Leiblichkeit an; wir spiegeln das, was wir sehen, in den Innenraum unserer eigenen Körperempfindung – und *verstehen*. Die hingebungsvolle, sich öffnende Zurückweisung der Hand Christi, das stille, weiche, mehr wünschend denn fordernde Greifen Magdalenas wird uns dann als gefühlsbeladene Interpretation der Bibelstelle zugänglich, wenn wir uns nachempfindend auf die Körpergesten einlassen und die feine, beinahe erotische Energie zwischen diesen Händen auf uns überspringen lassen. Die zarte Berührung jenseits des physischen Kontakts wird uns gewahr, wenn wir leiblich in Resonanz mit dem Bild treten.³¹¹

Mimesis versus Theorieatmosphäre

Cassirer fasst Kunst als eine symbolische Form auf, die sich „in die Innerlichkeit des Subjekts, von der sie ausgegangen war, wieder zurückwendet“ (Cassirer 1956, 191). Hier ergibt sich der Bezugspunkt zum Thema dieses Kapitels, zur Leiblichkeit. Das Kunstwerk als sinnliche Ausdrucksgestalt beruht auf künstlerischem Denken sowohl im Schaffens- als auch im Rezeptionsprozess. Dadurch kann etwas geleistet werden, das andere symbolische Formungen nicht leisten können, denn es wird eine besondere, eben erkennende Nähe zum sinnlichen Gegenstand hergestellt, die nicht nur die Distanz zur Welt verringert, sondern letztlich auch die Distanz zu uns selbst, indem eben jene Hinwendung zur Innerlichkeit initiiert wird. Die existenzielle Dimension der künstlerischen Erfahrung wird unter anderem auch von Günther Regel betont und als pädagogisches Grundmoment gefordert (vgl. Regel 2008b, 67). Ähnlich wie Ernst Cassirer beschreibt er die

311 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fra Angelicos Fresken im Kloster San Marco in Florenz findet sich bei Hood 1993.

Kunsterfahrung – und er unterscheidet hier deutlich zwischen ästhetischer und künstlerischer Erfahrung³¹² – als Weltzugang von besonderer Intensität und Intension. Indem die künstlerische Erfahrung Momente der Selbstvergessenheit bereithält, spielen persönliches Betroffensein und Anteilnahme eine große Rolle. „Sicher lässt sich auch ohne solch eine tatsächliche Kunsterfahrung leben, aber das Leben mit ihr ist fraglos nicht nur schöner, sondern auch reicher, tiefer und erfüllter. Es verhilft im Idealfalle zu einem Hochgefühl besonderer Art: zu einem selbstvergessenen Ergriffensein, in dem man erlebend seiner eigenen Existenz gewahr wird.“ (Regel 2008b, 67) Auch der Erziehungswissenschaftler Michael Parmentier hat die freien Momente der Innerlichkeit in der Kunsterfahrung im Blick, wenn er für eine von Instrumentalisierung freie künstlerische Bildung plädiert.

Ob man im Hinblick auf diesen auf künstlerischer Erfahrung – rezeptiv wie produktiv – basierenden Augenblick nun von „ästhetischer Emotion“ (vgl. Kapitel 5.2.5) oder „schöner Lust“ (Kern)³¹³ spricht oder vielleicht auch schlicht von Kunstmomenten, setzt lediglich unterschiedliche Akzente. Gemeint ist stets eine Situation der Verinnerlichung, die uns jenseits unserer Selbstkonstrukte und Rollenerwartungen einen spontanen Moment des Gegenwärtigseins zwischen Welt und Selbst – und dabei sowohl tief *in* der Welt als auch *in* uns selbst – ermöglicht. „In dem Augenblick, indem uns die ästhetische Lust erfüllt, scheinen sich die gehärteten und gepanzerten Konturen der Alltagsidentität aufzulösen. Die lebensgeschichtlich unter Mühen und unter Schmerzen etablierten Ich-Abgrenzungen [...] schmelzen dahin“ (Parmentier 2013, 13).

Wie im ersten Hauptteil der vorliegenden Studie ausführlich dargelegt, gehe ich davon aus, dass das menschliche Erkenntnisvermögen als „Kraft des inneren Bildens“ (Cassirer 1956, 187) verstanden werden kann. Im Menschen gibt es eine im kulturellen Kontext tief verankerte Kraft, die Erkenntnisgestalten unterschiedlichen Charakters bilden kann. Diese Kraft oder symbolbildende Energie bringt Weltversionen mit unterschiedlichen Vorzeichen hervor und prägt Beziehungsformen als spezifische Formen des Zur-Welt-Seins aus. Die Unterschiedlichkeit dieser stets erkenntnishaften Auffassungen beruht auf ihrer unterschiedlichen Abstraktheit. Betrachtet man exemplarisch die Entwicklung der Sprache, so kann man beobachten, wie sich die Worte immer weiter davon entfernen, Lautbilder zu sein. Sinnliche Gestalt und Bedeutungsgehalt trafen auseinander (vgl. Müller 2000, 55 ff.). Damit werden die Begriffe objektiver, denn sie vermitteln Bedeutungen, die auf gesellschaftlichem Konsens beruhen. Signifikat und Signifikant sind einander zugewiesen, ohne eine sinnliche Beziehung zueinander eingehen zu müssen. Es wurde bereits ausführlich dargelegt, dass dies

312 Günther Regel definiert, wie bereits erwähnt, Kunst über den geistigen Gehalt und findet darin eine deutliche Unterscheidung zwischen *ästhetisch* und *künstlerisch*: „Als ästhetisches Erlebnis kann manches Werk, dem es an geistigem Gehalt fehlt, gleichwohl beeindruckend sein. Doch es hält dann nicht, was es zunächst verspricht. Es gibt nichts oder nicht viel her, was der intuitiven Erkenntnis der Welt und dem Erleben des eigenen Daseins förderlich sein könnte. So ist es schnell ausgeschöpft und reizt nicht zu längerer oder wiederholter Betrachtung.“ (Regel 2008b, 71)

313 Gleichnamiger Buchtitel der Philosophin Andrea Kern aus dem Jahr 2000.

im Feld der Kunst anders ist, da wir uns hier in einer Sphäre der lebendigen Form bewegen (vgl. Kapitel 4.2.1). Der Inhalt eines Kunstwerkes kann auch dann, wenn wir es mit einer Arbeit zu tun haben, die der Sinnlichkeit wenig Angebote macht, wie es etwa in Werken der Konzeptkunst der Fall ist, nicht von seiner Form losgelöst betrachtet werden. Betrachtet man Lyrik als Kunstform der Sprache, wird der Unterschied deutlich. Für die Sprache der Dichtung ist die ästhetische Gestalt – Rhythmus, Klang, Tonfall – maßgeblich. Ursula Brandstätter erklärt diese spezifische Form der sinnlichen Sinnggebung, die wir mit dem Begriff des Künstlerischen zu fassen suchen, über die mimetische Bezugnahme. Das mimetische Verstehen ist für sie ein möglicher Weltzugang, der im Lauf der Entwicklung immer weiter zurückgedrängt wurde, sich in der Kunst aber als wesentliche Strategie erhalten hat. Sie geht davon aus, im literarischen Schreiben etwa werde der mimetische Charakter der Sprache bewusst reaktiviert (vgl. Brandstätter 2013, 35), während sich die Alltags- und Wissenschaftssprache in ihrer Abstraktheit weit von ihrem mimetischen Kern entfernt habe. Eine vergleichbare Entwicklungslinie skizziert Ernst Cassirer in seinen Untersuchungen zur Sprache (vgl. PSF I, 124 f.).

Der Begriff der *Mimesis* hat in der Kunsttheorie eine lange Tradition; er wird oft als direkte Nachahmung des Sichtbaren interpretiert und dann dem Begriff „Ausdruck“ gegenübergestellt (vgl. Bertram 2005, 172 f.). Das Kunstwerk könne entweder als Repräsentation von etwas Vorhandenem auf dieses verweisen oder es könne Ausdruck einer subjektiven Innenwelt sein. Versteht man mit Ursula Brandstätter *Mimesis* generell als „Vorgang des Nachahmens, Nacheiferns, Sich-ähnlich-Machens“ (Brandstätter 2013, 33), so löst sich dieser Antagonismus auf. Denn die Anänelung bezieht sich generell auf sinnlich-leiblich Erfahrbares und nicht auf die darstellende Repräsentation der sichtbaren Welt. Auch Zustände einer Innenwelt und Gefühle bringen wir zum Ausdruck, indem wir nach sinnlichen Äquivalenten suchen. Sowohl im Produktions- als auch im Rezeptionsprozess von Kunstwerken ist der mimetische Zugang unhintergebar, da wir es allemal mit inszenierter Sinnlichkeit zu tun haben. „*Mimesis* ist eben nicht als rein kognitiver Akt zu verstehen, sondern sie ist an die Körperlichkeit des Menschen und seine Sinnlichkeit gebunden. In ihr sind (performative) Handlungs- und (kognitive) Wissenskomponenten miteinander verschränkt.“ (ebd. 34)

Durch ihren synästhetischen Charakter sprechen Kunstwerke wie etwa das zuvor angesprochene „*Noli me tangere*“ eine leibliche Dynamik an und beruhen auf dieser. Für Ursula Brandstätter eröffnet Kunst immer eine Ebene, „die direkt unseren Körper anspricht und einbezieht“ (ebd. 77). Das Medium künstlerischen Denkens ist die Sinnlichkeit. Jedes Kunstwerk wird über seine spezifische sinnliche Gestalt wahrgenommen und gedeutet. Dementsprechend ist es wohl immer Aufgabe des Künstlers, über eine bewusste Komposition einer Materialität eine inhaltvolle Gestalt zu bilden.

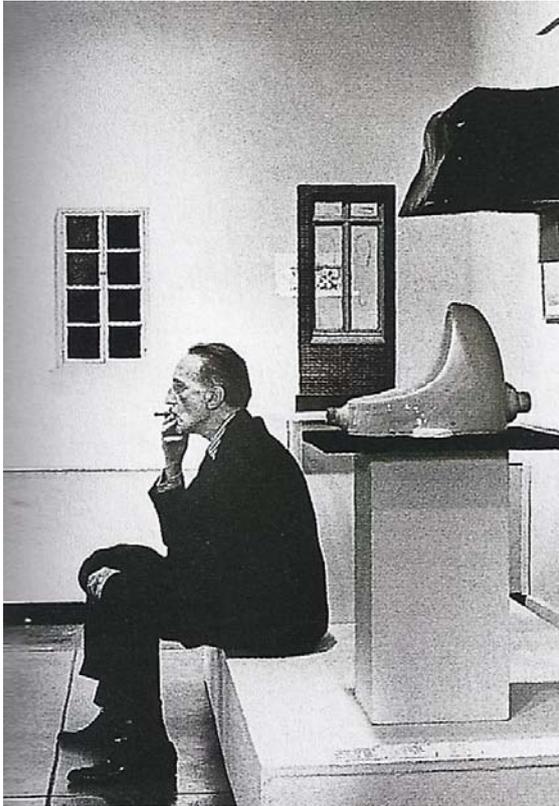


Abbildung 43: Marcel Duchamp, vor einem seiner ausgestellten Werke „Springbrunnen, 1917“ sitzend. Pasadena Art Museum, Los Angeles, 1963

Auch wenn heute nicht mehr von *der* Kunst die Rede sein kann, denn die Erscheinungsformen und Intentionen künstlerischen Ausdrucks differieren erheblich, hat diese Aussage Bestand.

Die sinnliche Gestalt ist selbst für Duchamps Ready-mades relevant, denn die Art der ästhetischen Inszenierung einer Idee formiert den Inhalt dieses Werkes.

Duchamp darf wohl ohne Zweifel als Vater der Konzeptkunst gelten und damit als Initiator einer Kunstrichtung, die sich von einem traditionellen Werkverständnis weit entfernte. Mit Werner Spies kann man Duchamps künstlerisches Schaffen als „kalkulierten Protest gegen Kunst“ (Spies 1998, 137) betrachten, denn Duchamp rebellierte gegen alle Konventionen des Kunstbegriffs seiner Zeit.

Bei der Fontaine handelt es sich nicht um ein *objet trouvé*³¹⁴, das wegen seiner, dem raschen Alltagsblick entgehenden sinnlichen Qualität ausgewählt und präsentiert wurde. Duchamp greift nicht „künstlerisch schauend“ (Kellerer 1968, 21) das Besondere unter der Vielzahl der Dinge heraus, um dieses neu zu würdigen. Er wählt ein zu seiner Zeit alltägliches und vielfach identisch hergestelltes Produkt, um damit viel prinzipiellere Fragen zu stellen. Mit seinem Ready-made „Fontaine“ thematisiert er Sein und Bedeutung der Dinge und hinterfragt unter anderem unsere gängigen Kategorien. Wann ist ein Pissoir ein Nutzobjekt, wann wird es zum ästhetischen Ereignis? Und vor allem: „Wann ist Kunst?“ (Goodman 1984, S.76)

Indem er Alltägliches in einen neuen Kontext verortet, spielt er mit unseren Voreinstellungen und irritiert unsere Ordnungssysteme. Sein Material ist das Sanitärobjekt, ein Sockel *und* der Kunstraum. Als Kunstwerk inszeniert, begegnen wir förmlich einem anderen Objekt als in der Herrentoilette, denn im „Kultraum der Ästhetik“ (O’Doherty 1985, 281) unterliegt unsere Wahrnehmung anderen Vorannahmen. Im Gegensatz zu Brian O’Doherty gehe ich davon aus, dass es wohl nicht nur die „mächtigen Gedanken“ sind, die sich im Kunstraum auf ein Objekt konzentrieren und dieses dadurch aus seiner Weltlichkeit heben, sondern dass die Umstrukturierung des Bekannten durch minimale ästhetische Eingriffe eine neue Sichtweise generiert. Daher

314 Erklärungen zum *objet trouvé* auch in Unterscheidung zum Ready-made finden sich bei Kellerer 1968, 19 f.

kann die Arbeit an und mit der Sinnlichkeit nach wie vor als Kerngeschäft des Künstlers betrachtet werden. Es geht hier um ein Spiel mit Erwartungen, Sichtweisen und Definitionsfiguren, das an einem inszenierten Objekt aufgehängt wird.

Duchamp gestaltet Szenen unserer Wahrnehmung. Er thematisiert philosophische Ideen und ist dennoch kein Philosoph, sondern bildender Künstler. Sein Medium ist nicht das Sagen, sondern das *Zeigen*, auch wenn die Begriffslogik in der Interpretationsbedürftigkeit der Ready-mades einen großen Raum einnimmt. Ein Kunstwerk – auch die Fontäne – ist ein bewusst gestalteter Gegenstand, der den Zweck hat, etwas auszudrücken (vgl. Danto 1984, 24). Hier geht es um einen Ideenkomplex, der zum Ausdruck kommen soll. Im Unterschied zu einer philosophischen Aussage oder Erklärung bleibt Duchamps Werk offen und vieldeutig, da es eben zu keiner stringenten und eindeutigen Denkfigur anleitet, sondern vielmehr über eine konkrete Situation einen Denkraum öffnet³¹⁵. Betrachtet man die vielseitige Rezeptionsgeschichte zu Duchamps Fontaine, wird deutlich, wie die Ready-mades wie kaum eine andere Kunstform des letzten Jahrhunderts die Wahrnehmung herausforderten. Zur Ikone stilisiert und in Bronze nachgegossen (vgl. Partsch 2002, 62), erfährt das Pissoir eine Ästhetisierung und Mystifizierung, die Duchamp ihm gerade absprach und durch diese Negation provozierte.

Man kann Werner Spies durchaus zustimmen und den Ready-mades einen äußerst geringen Phänomen-Sinn attestieren (vgl. Spies 1998, 154). Das Ding bietet weder eine elaborierte Form noch einen ästhetischen Sinnesgenuss, weshalb formalistisch argumentierende Interpretationen, etwa über die Schönheit der Form angesichts eines neuen Betrachtungswinkels, nicht nur ins Leere, sondern vielmehr ins Absurde führen. Und dennoch haben wir es nicht mit einer reinen Theorieatmosphäre zu tun, sondern mit inszenierter Sinnlichkeit. Dies wird unter anderem dort deutlich, wo Duchamps Strategie des bewussten Arrangierens von Wahrnehmungseignissen bis hin zur Absurdität gelingt.

6.4.4 Materialität und leibliche Dynamik

Der Eigensinn des Materials bestimmt die Verkörperung des Inhalts und wirkt in den Betrachter hinein

„Das mimetische Verstehen ist an die Körperlichkeit des Menschen und an seine sinnliche Wahrnehmungsfähigkeiten gebunden. Die Sinnlichkeit ist dabei doppelt verankert: zum einen in der sinnlichen Materialität des Kunstwerks, das im Akt des Sich-Zeigens immer auch auf sich selbst verweist; zum andern in der Körperlichkeit des wahrnehmenden Menschen, der sich sinnlich-körperlich dem Kunstwerk mimetisch annähert.“ (Brandstätter 2013, 67)

315 Mir ist bewusst, dass es viele Kunstwerke gibt, die die Grenze zwischen Kunst und Alltagsding massiver infrage stellen. Diesen Fragen kann im Rahmen dieser Studie nicht nachgegangen werden. Ich gehe davon aus, dass der Aspekt der gestalteten Sinnlichkeit immer ein Definitionsmoment von Kunst ist und dies auch an den Grenzbereichen nachweisbar wäre.

Man kann sagen, jedes Kunstwerk werde mehr oder weniger über die sinnliche Wahrnehmbarkeit erschlossen. Alle Aspekte der Komposition – Material, Größe, Form, Farbe, Raum – wirken zusammen, um eine gehaltvolle Gestalt zu bilden, die Ausgangspunkt der Rezeption und Interpretation ist. Die Leiblichkeit des Künstlers ist in alle Formfindungsprozesse eingebunden, bildet sie doch stets eine elementare Bewertungsebene, selbst wenn der Künstler nicht direkt Hand anlegt. Die Formentscheidungen nachempfindend, wird der Betrachter im Kunstprozess ebenfalls leiblich angesprochen.³¹⁶ Die Verschränkung von Materialität, Form und Leiblichkeit wird besonders bei Kunstwerken deutlich, die Materialität und Form so in das Zentrum stellen, dass sie dem identifizierenden Sehen vordergründig keine Anker anbieten. Solchen Kunstwerken begegnen wir in Anish Kapoor's Arbeiten.



Abbildung 44: Anish Kapoor: „Ohne Titel“ 1991

Die Abbildung zeigt einen sphärischen Raumkörper aus grauem Sandstein. Die Bearbeitungsspuren durchgraben die Oberfläche riefenartig, verleihen ihr ein Liniengitter, das bedächtig auf die abgeflachte Oberseite hinzustreben scheint. Dort: kreisrundes Schwarz. Samtiges, geschlossenes ungreifbar tiefes Schwarz.

In der Betrachtung dieses Objektes treten die Extrempole der Erfahrung miteinander in Konkurrenz (vgl. Zschocke 2006, 177).

Hier die schwere Materialität und undurchdringliche Dichte des Steins, dort die schwerelose, ungreifbare Ausdehnung des scheinbar immateriellen Schwarz. Schwere und Schwerelosigkeit, dichtes Dasein und Leere nebeneinander, ineinandergreifend. Auf dem Stein greift unser Auge in die Bewegungsspur, die der Meißel hinterließ, im Schwarz finden wir keine Binnenstruktur, fehlt uns jeglicher Anhaltspunkt, um die Richtung der merklichen Ausdehnung des Feldes fassen zu können. Im Betrachter entstehen äußerst disparate Körpergefühle, wenn er sich auf das mimetische Nachspüren der Gegebenheiten einlässt. Es ist wie ein changierendes Hin und Her zwischen dem, was kaum zu vereinbaren ist, eine fortwährende Bewegung zwischen handfest Greifbarem, und dem, was sich jedem konturierenden Zugriff entzieht.

Über eine andere, vergleichbare Arbeit von Anish Kapoor – „Void field“ (1989) – schreibt die Kunstwissenschaftlerin Nina Zschocke: „Den aus sehr altem, schwerem Sedimentgestein bestehenden und als Inbegriff unhinterfragbarer Existenz und irdischer Materialität wirkenden Felsquadern hat Anish Kapoor nun jedoch etwas Geheimnisvolles hinzugefügt, das ihrer eindeutigen Präsenz entgegensteht. So ist auf der Oberseite jedes Steins eine schnell auffallende, tiefschwarze Kreisfläche sichtbar. Die visuelle Wirkung dieser Punkte

316 So wie das unter anderem John Dewey in seinem 1934 veröffentlichten Buch „Art as experience“ ausführte, gehe ich davon aus, dass das Kunstwerk zwischen Betrachter und künstlerisch gestaltetem Produkt entsteht. Vgl. Dewey 1934/1988.

oszilliert zwischen einer Interpretation als unglaublich schwarze, auf den Stein aufgebrauchte kleine Farbfläche oder als Öffnungen zu einer inneren Dunkelheit.“ (Zschocke 2006, 175)

In seiner präzisen Kritik an Nelson Goodmans Symboltheorie erfasst Dieter Mersch die Rolle der Materialität für das Kunstwerk. Jedes Material öffnet eine eigene Bedeutungsschicht, da es wesentlicher Bestandteil der sinnlichen Gestalt des Werkes ist (vgl. Mersch 2005). Es reicht also nicht, Kunstwerke als Träger bestimmter Etikette und damit als Stellvertreter für *etwas* zu analysieren. So ist dieses Schwarz keine Probe von einem anderen, größeren Schwarz. Im Gegensatz zu einer Stoffprobe, die wir in Händen halten, um einen Eindruck von einem textilen Material zu bekommen, das es vielleicht zu kaufen gilt (vgl. Goodman 2012, 59), haben wir hier keinen Ausschnitt von etwas vor uns. Die Skulptur hat nicht die Aufgabe, in uns eine Vorstellung von etwas Anderem wachzurufen. Sie stellt eine sinnliche Gestalt in den Raum, die genau das zeigt, was sie ist. Ginge man sofort zu einer metaphorischen Deutung über, indem man etwa nach dem Inhalt sucht, der hier exemplifiziert werden soll, so überspränge man das konkrete Wahrnehmungserlebnis und beraubte das Werk seiner Wirksamkeit und seines Ausdrucks. Für den Prozess des Gewähr-Werdens muss die Wahrnehmung das permanente Rückgreifen auf bekannte Repräsentationen und Signifikanzen abstreifen und sich dem, was *ist*, zuwenden. Das Kunstwerk ist kein Zeichen für einen bestimmten Inhalt, auf den es nur verweist. Es ist über seine sinnliche Gestalt und Materialität etwas Eigenes und dieses *Eigene* stellt es ganz real und konkret in den Raum. Dementsprechend fungiert ein Kunstwerk auch nicht lediglich als Probe oder Muster für eine bestimmte Qualität.

Nelson Goodmans versteht Kunst als Symbolsystem, behandelt das Phänomen aber eher aus einer zeichentheoretischen Perspektive. Er sucht nach den Symbolschemata und den Bezugnahmegebieten, mit welchen diese Schemata korrelieren (vgl. Goodman 2012, 139). Bei seinem Versuch, die vielfältigen Strategien und Aspekte von Kunst einer eindeutigen Systematik zu unterziehen, gerät ihm der präsentative Charakter der Symbole bisweilen aus dem Blick. Ich folge Dieter Merschs Kritik, Goodman interpretiere Kunst aus einer sehr begrifflichen Perspektive heraus und greife damit zu kurz. In Goodmans Theorie bleibt wenig Raum für das Unbegreifliche, Rätselhafte der Kunst; dies ist jedoch einer ihrer wesentlichen Charakterzüge (vgl. Mersch 2005, 157 f.).³¹⁷

Im Gegensatz zu anderen symbolischen Formen ist für das Kunstwerk der materielle Anteil nicht nur ein Ausdrucksträger, sondern das künstlerische Material formiert die Ausdrucksgestalt. Schwarzes Pigment und Stein können nicht durch andere Materialien ersetzt werden, ohne eine Ausdrucks- und damit Bedeutungs-

317 Goodman greift zwar auf die Philosophie der symbolischen Formen von Cassirer zurück, geht aber in einigen Aspekten weniger weit als Cassirer selbst und verwendet den Symbolbegriff eher als Zeichenbegriff denn als Gestaltbegriff. Damit kann er die von Cassirer angedeuteten Ausdrucksphänomene nicht erfassen, wenn dieser etwa von der Physiognomie der Welt spricht, und kommt zu jenem, von Mersch zurecht kritisierten verkürzten und sehr theoretisierten Erklärungsmodell für Kunst.

verschiebung zu bewirken. Kapoor illustriert nicht eine Idee, indem er auf ein Material zurückgreift. Er entwirft mit und im Material eine Gestalt, die uns wiederum ein sehr spezifisches Erleben anbietet, das so an einem anderen Material nicht möglich wäre. „Ein materielles Drittes, das zwischen Struktur und Bedeutung tritt, sie austragend, indem es sie verkörpert, und sie verkörpernd, indem es sich austrägt.“ (Mersch 2005, 148)

Das Kunstwerk verkörpert seine Bedeutung, indem es sinnhafte, sinnliche Gestalt ist. So wie der Körper nicht als Behälter der Person betrachtet werden kann, darf das Kunstwerk nicht als Behälter für einen hinter ihm befindlichen Sinn verhandelt werden. Die Person ist Körper und das Kunstwerk ist Bedeutungsgestalt und verweist nicht etwa auf eine parallele Sinnkonfiguration. In diesem Sinn ist die Aussage, die ein Kunstwerk trifft, über dessen originäre sinnliche Ausbildung einzigartig und daher weder übersetzbar noch in anderer sinnlicher Form wiederholbar. Das Ereignis des Kunstwerkes ist ein Akt des „Sich-Zeigens“ (Mersch 2005, 159) auf der einen, ein Akt des Gewähr-Werdens auf der anderen Seite.

Leib und Logos?

Der Leib war im Vorangegangenen als das Bindeglied zwischen äußerer Wirklichkeit und innerer Welt betrachtet worden. Wenn nun Cassirer behauptet, das Kunstwerk vermöge „in die Form reiner unmittelbarer Gegenwart zurückzugehen“ (WWS, 191), dann kann man diese Aussage auch begründen, indem man erkennt, dass Kunstwerke den Leib durch ihre Klänge und Rhythmen, durch ihre materielle Performanz (vgl. Mersch 2005, 148) unmittelbar in Schwingung versetzen. Jenseits der zeichenhaften Abstraktionen anderer symbolischer Formen versetzt uns die Kunst in die Sinnhaftigkeit konkreter sinnlicher Wahrnehmung.³¹⁸ Wir befinden uns in der Gegenwart des Sinns, wenn wir die sinnliche Form als Bedeutungsgestalt erfahren. Die Kunst fordert demnach auch einen eigenen Wahrnehmungsmodus, „eine besondere Art der Wahrnehmung, die sich gegenüber den emotionalen und unbewussten Komponenten der Erfahrung öffnet“ (Brandstätter 2013, 78) und auf die Resonanz des Leibes horcht. Darin liegt auch ein spezifischer Subjektbezug aller Kunstereignisse begründet. Und hier ist die Unterscheidung von künstlerischem und wissenschaftlichem Denken – auch im Sinn unterschiedlicher symbolischer Formen – durchaus nachvollziehbar, handelt es sich hierbei doch um grundsätzlich unterscheidbare Formen des Weltbezuges. Während die Beteiligung des Subjektes in seiner Leiblichkeit als konstituierendes Moment künstlerischer Produktions- und Rezeptionsprozesse bestimmt, versucht die wissenschaftliche Perspektive eine selbst-vergessene Ausgangslage zu erreichen, indem alle subjektiven Einflüsse, wenn nicht ausgeschlossen, so zumindest kanalisiert werden sollen.³¹⁹

Wir sind (auch für Cassirer) keine verschlossenen Monaden, die sich nach und nach im Lauf des Lebens eine solipsistische Weltansicht konstruieren und dann immer nur mit der von unserem Gehirn geschaffenen, theore-

318 Siehe auch Krautz: Vom Sinn des Sichtbaren: John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel Fotografie. Hamburg 2004.

319 Dazu auch Burri 2007, 141 f. und Welsch 2012b, 145 f.

tischen Repräsentation in Kontakt stehen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 71 f.). Weil wir leibliche Wesen sind, sind wir offen für die Ausdrucksgestalt der Dinge, wir können mit der Welt in Resonanz treten. Kunstwerke sind Gebilde, die einen Bereich der Wirklichkeit nicht abbilden, sondern *bilden*, denn sie benutzen ihre sinnliche Gestalt nicht, um auf etwas anderes zu verweisen, sondern sie stellen Bedeutung in ihrer sinnlichen Gestalt in den Raum. „Denn in der Sprache der Dichtung ist nichts mehr bloß abstrakter Begriffsausdruck, sondern jedes Wort hat hier zugleich seinen eigenen Klang- und Gefühlswert. Es geht nicht nur in der allgemeinen Leistung der Repräsentation eines bestimmten Bedeutungsgehalts auf, sondern besitzt daneben, als Klang und Ton, ein selbstständiges Leben, ein eigenes Sein und einen eigenen Sinn [...] Eben darin besteht das Geheimnis des wahrhaft vollendeten dichterischen Ausdrucks, dass in ihm Sinnliches und Geistiges nicht mehr einander gegenüberstehen. Alles Starre des bloßen Zeichens löst sich; jedes Wort ist wieder erfüllt mit einem ihm eigentümlichen individuellen Gehalt und wird damit zum Ausdruck der inneren Bewegtheit, der reinen Dynamik des Gefühls.“ (WWS, 191)

Nun wäre es freilich naiv und einseitig zu behaupten, die Kunstbetrachtung oder gar das Schaffen von Kunstwerken könne alleine auf leiblichem Nachspüren basieren. Ein Bild, wie das zuvor angesprochene Fresko von Fra Angelico, ist ein Bedeutungskomplex, in dem unterschiedliche Kommunikationssysteme zusammenlaufen. „Noli me tangere – berühre mich nicht“, spricht Jesus im Johannesevangelium, als Maria Magdalena nach ihm greift (Joh 20,17). Der Bibelstelle folgend, wird Maria Magdalena zur ersten Zeugin der Auferstehung. Sie sucht das Felsengrab auf und begegnet Christus in der Gestalt eines Gärtners.

Kennt man diesen Inhalt nicht und kann die ikonografischen Zeichen im Bild, den Kreuznimbus, die Felsen und den Garten etwa nicht inhaltlich deuten, so kann man zwar einen, meiner Ansicht nach wesentlichen Inhalt, die innige Berührung ohne Körperkontakt, nachempfinden, das Bild bleibt dennoch eindimensional, denn der Betrachtung fehlen Facetten, die nur über Begriffswissen zugänglich sind. Im umgekehrten Fall fehlt der begriffsorientierten Entschlüsselung des Werkes die Kraft, den Betrachter zu berühren. Mit der Beschreibung des leiblichen Charakters von Kunstwerken sollte also keineswegs der intellektuelle Gehalt geschmälert oder gar negiert werden. Ein „Wechselspiel zwischen Materialhaftigkeit und Zeichenhaftigkeit“ (Brandstätter 2013, 154), also auch ein Wechselspiel zwischen sensitiver Aufnahme der Gestalt und kognitiver Beleuchtung der Zeichenhintergründe, ist immer geboten. Dantos Einwand, es bedürfe einer Theorieatmosphäre, damit Kunst ist³²⁰, hat Gewicht und kann nicht außer Acht gelassen werden.³²¹

320 „Etwas überhaupt als Kunst zu sehen, verlangt nichts weniger als das: eine Atmosphäre der Kunsttheorie, eine Kenntnis der Kunstgeschichte. Kunst ist eine Sache, deren Existenz von Theorien abhängig ist [...]“ (Danto 1984, 207)

321 Zum Dualismus von ästhetischer Erfahrung und diskursiver Reflexion postmoderner Kunst siehe Brüderlin 1996.

6.5 Künstlerische Tätigkeit als leibliches Handeln und Verstehen

6.5.1 Sinnliche Annäherung und Welthaltigkeit

„Mein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch ihre Art und Weise, wie er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht.“ (PdW, 276)

Merleau-Ponty verortet, bisweilen auch etwas einseitig, die Kunst aufseiten des Leibes. Sie ist für ihn die Form des Erkenntnis stiftenden Ausdrucksgeschehens, die mit den eingeschliffenen Ordnungen des Prosaischen bricht und dadurch immer neue Sinnhorizonte zu eröffnen vermag. Damit eine Horizontverschiebung gelingen kann, muss der Boden der kulturell abgesicherten, etablierten Zeichen- und Symbolsysteme verlassen werden. Es ist die Aufgabe des Malers – und erweiternd kann man wohl generell vom Künstler sprechen –, sich eine neue Sprache zu schaffen (vgl. PW, 100). Indem Merleau-Ponty davon ausgeht, jede Sprache fuße in ihrem Ursprung auf leiblicher Gestik und löse sich erst im Lauf ihrer Tradierung von ihrer leiblichen Bindung, versetzt er Kunst, als Akt der Spracherfindung, zurück in die Leiblichkeit. Merleau-Ponty geht soweit, eine *sprechende* Sprache nur im Bereich der Poetik, und allgemeiner der Kunst, zu erkennen. Er stellt Prosa und Poetik gegenüber und bezeichnet die Verwendung einer fertigen Sprache als eine „Art von Schweigen“ (ebd. 43). Bewegen wir uns im Raum der prosaischen Alltagssprache, so fehlt der Gestaltungsspielraum, der letztlich das „Pulsieren meiner Beziehungen zu mir selbst und zum Anderen“ (PW, 43) initiiert. Wenn wir – so Merleau-Ponty – die Ausdrucksgestalten, wie im Fall der Alltagssprache, nur verwenden, aber nicht selber formen, so kann sich das transzendente Moment der suchenden Bewegung zwischen Subjekt und Objekt nicht einstellen. Nun mag man – vor allem angesichts der bisweilen pathetischen Wortfindungen Merleau-Pontys – diesen Anspruch an die Kunst als überhöht empfinden. Droht hier nicht eine kitschige Verklärung der Kunst durch „adventistische Erlösungsfantasien“ (Ullrich 2003, 24)? Dieser Vorwurf trifft meiner Ansicht nach nicht zu. Das Pathos der Beschreibung ist dem sich einer begrifflichen Erfassung sträubenden Charakter des Phänomens geschuldet und nicht dem Versuch, die Kunst über den Menschen zu erheben. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Es geht hier um die Beschreibung eines anthropologischen Grundmoments, um einen Aspekt des Menschseins, der wertfrei neben anderen zu sehen ist. So ist die Prosa keineswegs weniger wert als die Poesie. Sie erfüllt nur andere Funktionen. Verallgemeinernd kann man sagen, dass das Künstlerische – und bereits dieser Begriff ist nicht frei von getönten Anhaftungen, muss aber zugunsten der Verständlichkeit verwendet werden – eine mögliche Eigenschaft des Menschen ist und eben jene eigenen Beziehungs- und Erkenntnisformen hervorbringt, die sie ausmacht. Wenn man nun etwa die Zuweisung eines transzendenten Moments als Überhöhung empfindet, so könnte das auch einer Denktradition geschuldet sein, die in ihrem Säkularisierungs- und Materialisierungsbedürfnis wesentliche Aspekte des

Menschseins an den Rand ernsthafter Diskussion drängte (vgl. Gorgé 2008). Man kann Kunst als ein prinzipiell jedem Menschen zugängliches Potenzial zur Gestaltung von Welt verstehen, das, wie alle anderen Potenziale auch, besondere Charakterzüge hat. Kunst basiert auf einer großen Offenheit, denn sie fordert den künstlerisch Tätigen permanent auf, seine Weltbezüge und sich selbst infrage zu stellen. Kunst setzt die „Fähigkeit voraus, sich entstellen und wiederherstellen zu lassen durch einen wirklich anderen, durch mehrere mögliche Andere und präsumtiv durch Alle“ (PW 43)³²²; und darin kann ein ganz bodenständiger Moment der Transzendenz gesehen werden. Das kaum erreichbare, den Mensch hinter dem Künstler verkennende Ideal des einsamen Genies rückt vor dem Hintergrund dieses Verständnisses in weite Ferne. Kunst wird als Medium der Welterschließung neben anderen verstanden, ohne den Fehler zu begehen, erneut eine Hierarchie der geistigen Leistungen – nun mit anderer Reihenfolge – zu bemühen.

Dieses Transformationsgeschehen kann für Merleau-Ponty nur eingebettet in die Sinnlichkeit stattfinden, denn die Rückbesinnung auf unseren Leib, der wie ein Erkennungsorganismus alle Sinne zusammenführt, vermag die Distanz zu verringern, die jeder Ausdrucksakt – die prosaischen Ausdrucksakte aber besonders deutlich – mit sich bringt. Zuvor wurde bereits anhand des Lernbegriffs von Käte Meyer-Drawe ausgeführt, inwiefern eine Erweiterung des eigenen Erkenntnishorizontes nur durch die Begegnung mit dem, was wir *nicht* sind, möglich ist (vgl. Kapitel 6.3.3). Durch unseren Leib sind wir permanent Teil einer Welt, die uns nicht nur vertraut, sondern in weiten Teilen auch fremd ist. Wir werden in der realen, körperhaften Begegnung mit der uns gegenüberstehenden Welt mit dem konfrontiert, was wir *nicht* sind, und erfahren uns im nächsten Schritt durch diese Differenz als das, was wir sind.³²³ Der Leib fungiert als „Ort der Weltbegegnung“ (Meyer-Drawe 2012, 194). Er konfrontiert die subjektive Innenwelt mit einer Außenwelt, die es erst noch zu strukturieren gilt. Die Welt ist nicht nur ein Hort der Vertrautheit, sondern sie reißt uns immer wieder aus dem „Schlummer des Gewohnten“ (ebd. 193) heraus, indem das „Fremde in das Vertraute einbricht“ (ebd. 14). Während nun andere symbolische Formen, wie etwa die Sprachen der Wissenschaft, durch ihren Abstraktionsgrad Abstand zur Sinnlichkeit pflegen und so die Welt auf Distanz halten, indem sie mit den Dingen umgehen, ohne sich im eigentlichen Sinn sinnlich auf sie einzulassen (vgl. Boehm 1986, 295), ist das Sich-Infragestellen-Lassen durch eine sinnliche Erfahrung geradezu ein Moment der Kunst. Auch im Sinne Fiedlers und Cassirers darf man von folgendem ausgehen: das künstlerische Auge steht den Dingen nicht gegenüber um diese mit einem je nach Zweck programmierten Sehstrahl abzutasten, sondern das Auge – und erweiternd könnten wir auch sagen der Leib – ist so in den Dingen, wie die Dinge in ihm sind (vgl. ebd. 293).

322 Die Nähe zu Schillers Ausspruch „In dem ästhetischen Zustande ist der Mensch also Null“ (Schiller 1793/2006, 83) liegt auf der Hand. Vgl. Parmentier 2013, 13.

323 In der Pädagogik wird dieser Gedanke besonders im Rückbezug auf George Herbert Mead und Martin Bubner diskutiert. Vgl. Mattner/Gerspach 1997, 108 f.

Vor dem hier entwickelten Horizont kann die Kunst als *ein* Medium gesehen werden, das feste, Distanz bringende symbolische Ordnungen hinter sich zu lassen vermag, um immer wieder eine Bewegung auf die Welt hin zu initiieren, um sich für deren Ausdruckston zu öffnen. In seiner 2012 vorgelegten evolutionären Perspektive der Philosophie proklamiert Wolfgang Iser das „Innensein und Verbundensein“ (Iser 2012b, 146) mit der Welt als Bedingung von Erkenntnis überhaupt.³²⁴ Er stellt das bislang gängige Ideal der Erkenntnis, das Subjekt und Objekt auseinanderdividiert und in der größtmöglichen Distanziertheit einen Garant für objektive Erkenntnis sieht, radikal infrage. Für ihn bringt die offene sinnliche Annäherung an die Welt, wie sie beispielsweise Künstler des Impressionismus pflegten, einen neuen Gegenstandsbezug hervor, der nicht weniger objektiv zu nennen ist als andere Ordnungsformen. Wenn es gelingt, durch künstlerische Aktivität den Blick auf die Qualitäten der Dinge als solche zu richten, dann wird für Iser das subjektive Moment zu einem Garant für welthaltige Erkenntnis, da die Strukturiertheit der menschlichen Sinne eine hohe Passung mit der Struktur der Dinge aufweist (vgl. ebd. 123). Die Parallelität zu Merleau-Pontys Gedanken liegt auf der Hand.

Merleau-Pontys Verständnis der künstlerischen Tätigkeit schließt an Cassirers Ausführungen an und erweitert diese. Cassirer stellt die Ausdrucksfunktion auf der einen, die Physiognomie der Welt auf der anderen Seite ins Zentrum seiner Überlegungen zur Kunst als symbolischen Form und betont die besondere Fähigkeit des Künstlers im Umgang mit sinnlichen Gestalten. Merleau-Ponty greift insbesondere Cassirers Ausführungen zur symbolischen Prägnanz im Bereich der Ausdrucksphänomene auf und verleiht ihnen über die Rückführung auf die Leiblichkeit eine neue gedankliche Wendung. Die Ausdrucksphänomene der Kunst fasst Cassirer als besondere Formen des Symbolischen auf, die sich durch ihre Prägnanz auszeichnen. Die sinnlich gegebene Gestalt eines Kunstwerkes wird mehr als Verkörperung denn als Darstellung eines Bedeutungskomplexes gesehen. Geistig-seelischer Gehalt und sinnliche Form fallen in eins (vgl. PSF III, 109), denn das Kunstwerk steht nicht für einen Inhalt, sondern verwirklicht – oder präziser – *ver-körpert* diesen, indem es ihm einen, wie Merleau-Ponty sagt, „wendigeren Leib“ (PW, 69) schafft.

324 Um einem naheliegenden Missverständnis vorzubeugen, sei erwähnt, dass mit Welt nicht nur die direkte physische Umwelt gemeint ist, sondern alles, was uns umgibt, also etwa auch die Welt der Gefühle und Stimmungen. Diesem Verständnis folgend, darf Kunst nicht auf eine mimetische Funktion im engen Sinn reduziert werden, sondern muss als Medium verstanden werden, das Formen der Auseinandersetzung mit allem, was uns betrifft, bereithält.

6.5.2 Kunst und Können: Die Erweiterung des Leibschemas im künstlerischen Tun

Innenkräfte und Leiberweiterung

„In der Kunst sind die Innenkräfte gefragt. Nichts ist delegierbar, denn es handelt sich nicht nur um Konzepte, sondern um Realisationen, bei denen die Körperintelligenz entscheidend beteiligt ist. Dieser schöpferische Realisierungsweg bewirkt (fast nebenbei) Erlebnisreichtum erster Güte, doch er verlangt auch den höchsten Preis: Aufmerksamkeit und Zeit und eben die Hand, die Handlung, die körperliche Tat.“
(Bast 2003, 12)

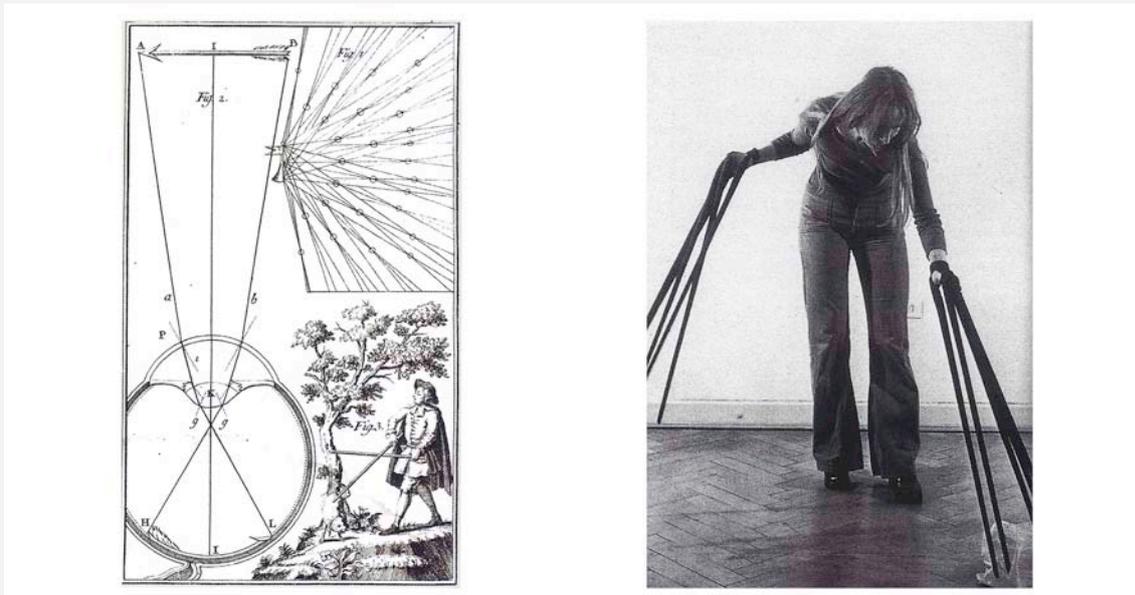


Abbildung 44: Claude Nicolas Le Cat: Illustration zu den optischen Grundlagen des Sehens und Descartes' Stock-Analogie (Bild links)/Rebecca Horn: Handschuhfinger, 1972 (Bild rechts).

Um das Phänomen der Wahrnehmung zu veranschaulichen, greift Descartes zu jenem berühmt gewordenen Bild vom Blinden mit den Stöcken. So wie sich die Berührung über den Stock in die Hand des Mannes übertrage, übertrage sich das Licht einer Bewegung auf unser Auge, so Descartes Annahme. Auch wenn diese Modellvorstellung von weit differenzierteren Vorstellungen ersetzt wurde, bleibt das Bild sprechend. Wir stehen der Welt nicht distanziert gegenüber und konstruieren unsere eigene, subjektive Wirklichkeit, sondern wir sind mit unserem Leib Teil der Welt, werden von ihr berührt und treten in Resonanz. Rebecca Horn macht jenes Resonanzgeschehen mit ihren Berlin-Übungen zum Zentrum ihrer künstlerischen Arbeit. Mit selbst gebauten Geräten, wie etwa den Handschuhfingern, erforschte sie ihr Wahrnehmungsspektrum. Die festen, aber leichten Fingerverlängerungen bewirken eine Erweiterung des ertastbaren Radius. Sie verlangsamen das Tasten, führen zu einer neuen Berührungssensibilität und halten die Umwelt zugleich auf Distanz. „Ich fühle, wie ich berühre, sehe, wie ich greife, und kontrolliere die

Entfernung zwischen den Objekten und mir.“ (Horn zit. nach Schneede 2002, 16) Der Leib dehnt sich über die Prothesen hinweg aus, die Spitze des künstlichen Fingers wird zum Tastorgan. Dadurch wird auf der einen Seite das Gewohnte neu wahrgenommen und mit frischer Aufmerksamkeit bedacht. Auf der anderen Seite wird die eigene Körperbewusstheit geschärft. Wo endet der Körper? Wo der Leib? Wie setzt sich das ertastete Ding durch leichte Schwingungen der prothetischen Finger im eigenen Empfinden fort? Den Dokumentationsfilm ihrer Übungen nannte sie: „Unter dem Wasser schlafen und Dinge sehen, die sich in weiter Ferne abspielen“³²⁵.

Mimetisches Verstehen

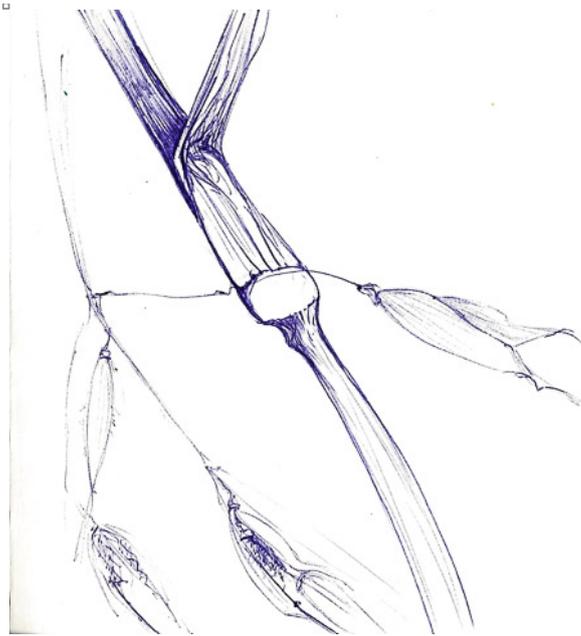


Abbildung 45: Getreidezeichnung

Wenn wir gestalterisch tätig werden, so wird unsere Fähigkeit zum „mimetischen Verstehen“ (Brandstätter 2013, 38) besonders aktiviert. Wie zuvor ausgeführt, fußen alle Erkenntnisprozesse auf einer elementaren Form mimetischen Verstehens. Wenn wir eine bildnerische Intention verfolgen, spiegeln wir das, was uns begegnet, in unserem Leib, um es wiederum in Gestalt fassen und auf das Papier bringen zu können. Beobachtet man Kinder beim Abzeichnen von Dingen, so kann man oft sehen, wie der Gegenstand in einer realen körperlichen Handlung imitiert wird. Der erwachsene Zeichner begnügt sich meist – mehr oder weniger bewusst – mit den leiblichen Impulsen, ohne diese zur Ausführung zu bringen. Die handelnde Aufmerksamkeit dringt beim Zeichnen in das Objekt ein, öffnet es über seine begriffliche Bestimmtheit hinaus und ertastet Strich für Strich Struktur, Form und Materialität. Der Zeichner fühlt sich in einem fortwährend changie-

325 http://www.holzwarth-publications.de/pages_specialeditions/horn_pages/horn_films.html (aufgerufen am 1.4.2014).

renden Abgleichprozess in sein Objekt ein. Wir nehmen die feinen Unterschiede in der Dichte des Halms wahr und treten mit dessen Struktur in Resonanz, indem wir kaum merklich unsere Muskeln zusammenziehen oder entspannen. Die Streckung des Halms oder das Umknicken des trockenen Blattes lösen Bewegungsimpulse in uns aus, die nicht zur Ausführung einer realen Handlung kommen müssen und dennoch für uns die Gestalt klären, indem wir diese mit unserem Erfahrungswissen abgleichen. Zeichnend richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Nachvollzug auch feinsten Qualitäten, und wir können dieser habhaft werden, indem wir sie zumindest impulshaft leiblich nachbilden und auf dieser Basis in sichtbare Form umsetzen.

Da die äußere Gestalt und unser Leibscheema, das wir als innere Gestalt bezeichnen können, nicht ineinander aufgehen, führt die „Anänelung“ (ebd. 39) an jede neue Form zu einer Erweiterung unseres inneren Gestaltenpools. Wir erkennen, ohne Begriffe zu verwenden, indem wir mimetisch leiblich nachbilden. In diesem Sinn sieht Jochen Krautz etwa die imaginative Durchdringung des Anderen anhand des Zeichnens als klärende leiblich-geistige Erkenntnisleistung (vgl. Krautz 2012, 86). Um den spezifischen Aspekt der Leiblichkeit etwa im Malakt zu benennen, spricht Merleau-Ponty von „Metensomatose“ (PW, 69). Dieser von ihm neu gebildete Begriff lässt sich als „Körperwanderung“ übersetzen, denn er ist analog zum Begriff der „Metempsychose“ gebildet, der mit „Seelenwanderung“ übersetzt werden kann. Der Körper – oder vielmehr Leib – wandert über den mimetischen Akt in die Dinge hinein, bildet sie nach und dann ab. Der Körper ist also in zweifacher Weise am künstlerischen Denken beteiligt: zum einen durch die Prozesse der leiblichen Spiegelung der Gestalt und zum anderen durch die konkrete körperliche Tätigkeit etwa des Zeichnens, Plastizierens oder Malens.

Mit dem entstehenden Bild ergibt sich eine weitere Komponente in dem mehrfach rückgekoppelten Prozess des Wahrnehmens. Die Zeichnung, als materielles Korrelat der Begegnung zwischen Ding und Betrachter, gibt ein greifbares Feedback über das Resonanzgeschehen und schaltet sich in dieses erweiternd ein. An dieser Stelle wird das Können – und in diesem Kontext kann, wie auszuführen sein wird, auch in einem ganz buchstäblichen Sinn von handwerklichem Können die Rede sein – besonders bedeutsam, denn nur die Hand, die weiß, was sie tut, kann zum Seismografen werden.



Eine Schülerin, die zum Thema Mimik arbeitete resümiert: „Die Mimik trägt innere Gefühle nach außen und überträgt deren Energie in Bewegung, wobei sie die Intensität der Gefühle oft nicht vermitteln kann. Jedes Gesicht ist mit einer Stimmung verbunden.“ Stringent widmete sie sich der „Sichtbarmachung der inneren Bewegtheit“ und gestaltete malerisch sichtbare Stimmungswellen.

Vgl. Teil II, Kapitel 3

Handwerk und Kunstfertigkeit

Die Rede vom handwerklichen Können im Zusammenhang mit Kunst ist mehrfach vorbelastet und durch Polarisierungen gekennzeichnet. Stellt man die Frage nach dem handwerklichen Aspekt künstlerischer Gestaltung, ruft man per se die lange wechselhafte Geschichte des Verhältnisses von Kunst und Handwerk mit all ihren Vereinigungs- und Abgrenzungsbemühungen auf den Plan. Spätestens seit der Renaissance werden im europäischen Kulturraum Kunst und Handwerk – und folglich auch Künstler und Handwerker – deutlich voneinander geschieden (vgl. Rüffer 2014, 170 f.). Betrachtet man die Tradition der Selbstbildnisse, so findet man anschauliche Zeugnisse dieses wechselhaften Verhältnisses, denn hier offenbaren sich unterschiedliche Selbstverständnisse des Künstlerseins.



Abbildung 46: Hyacinthe Rigaud:
Selbstbildnis, 1692

Das Selbstbildnis des barocken Hofmalers Hyacinthe Rigaud stellt Kopf und Hand durch die Komposition in ein Verhältnis, das die Hierarchie zwischen Geist und Körper versinnbildlicht. Der Künstler inszeniert sich hier mit den Insignien des Akademikers und grenzt sich von der Handwerkszunft deutlich ab (vgl. Walch/Klant 2002, 58). Vor eine leere Leinwand setzt Rigaud, hell erleuchtet, Palette, Pinsel und Zeichenblätter. Damit weist er darauf hin, dass die eigentliche Leistung des Künstlers nicht in der handwerklichen Ausführung, sondern in der Kreation einer Idee zu suchen sei. Bilder wie dieses verteidigen zurecht den geistigen Anteil der künstlerischen Leistung, der über das handwerkliche Ausführen hinausgeht. Zu unrecht halten sie allerdings eine Trennung in Körper und Geist hoch, die heute so nicht mehr haltbar ist.³²⁶

Allzusehr wird die Könnerschaft von Künstlern auf der einen Seite unsachgemäß auf die Fähigkeit, schöne, perfekte Artefakte zu gestalten, reduziert; auf der anderen Seite handelt man sich mit der Frage nach dem Können angesichts eines institutionell gepflegten Geniestatus nicht selten den Stempel des Kunstbanausen ein (vgl. Ullrich 2003, 19 f.). Der Grad, auf dem sinnvoll und gewinnbringend von Können und Handwerk

³²⁶ Die extreme Polarisierung zwischen Hand und Kopf und die damit einhergehende Hierarchie menschlicher Leistungen ist im zeitlichen Kontext zu sehen und auch als sozialer Abgrenzungsmechanismus zu verstehen. Um Teil der höfischen Lebensform sein zu können, musste eine deutliche Unterscheidung zur Gruppe der körperlich arbeitenden Menschen nach außen deutlich werden. Im Rahmen der zentralen Fragestellung dieser Studie kann die systemtheoretische Frage nach dem Rollenverständnis des Künstlers in Abgrenzung vom Handwerker nicht ausgelotet werden, denn dazu wäre eine ausführliche Diskussion der Mechanismen des Systems Kunst notwendig (vgl. Bourdieu 2001, Luhmann 1997).

gesprochen werden kann, ist schmal. Der Medienkünstler Tone Fink sagt im Interview: „Im Grunde sind die Grenzen fließend, Kunst und Handwerk greifen oft zahnradmäßig ineinander. Wo die Kunst aber hundertprozentig wird, da verliert sie ... Für mich beginnt die Kunst, wo sie nicht hundertprozentig stimmt, wo sie fragil, bastlerisch, pfuscherisch, spielerisch ist, wo es nicht so exakt zugeht.“ (zit. nach Eder 2009, 68) Der Künstler spricht hier das Spannungsfeld an, in welchem man sich bewegt, wenn man das Verhältnis von Handwerk und Kunst verhandeln möchte. Deren zahnradmäßiges Ineinandergreifen tritt aus leibphänomenologischer Sicht dort zutage, wo das Können der Hand „eine Hülle an implizitem Wissen für unser Handeln“ (Sennett 2008, 383) hervorbringt.³²⁷ Dies markiert den einen Pol der Gemeinsamkeit. Wenn Fink von der notwendigen Abweichung spricht, rückt der andere Pol des Diskussionsfeldes ins Zentrum, denn mit dieser Metapher ist jenes Charakteristikum der Kunst angesprochen, über ausdefinierte Regelsysteme hinauszugreifen. Nicht umsonst wird die Verwandtschaft von Kunst und freiem Spiel oft betont (vgl. Wetzel 2005), geht es doch bei beidem um experimentierende Tätigkeitslust und um Zweckfreiheit und damit um eine dem regelgeleiteten und zweckorientierten handwerklichen Schaffen fremde Betätigungsform. Betrachtet man allerdings die anthropologische Wurzel des Handwerks – und eine derartige Perspektive ist hier intendiert – „dann zeigen sich Homo ludens und Homo faber gar nicht so weit voneinander entfernt. Das Handeln mit der Hand – und damit in einem ganz buchstäblichen Sinn das Handwerk – ist, lange bevor die Handlungskomponenten des Zweckrationalen dominant werden, auch eine Geste der Selbstvergewisserung des eigenen Daseins.“ (Karafyllis 2013, 306) So wie im Spiel die aktive Auseinandersetzung über die passive Hingabe überwiegt und damit etwa soziale Rollen nicht einfach passiv übernommen, sondern entworfen, erprobt und eingeübt werden (vgl. Scheuerl 1997, 119), ist auch im handwerklichen Tätigsein ein Überschreiten der passiven Hinnahme des Gegebenen angelegt. Betrachtet man die ersten Werkzeuge der Menschen, so zeigt sich, wie die Herstellung einfacher Gebrauchsobjekte – eine per se handwerkliche Tätigkeit – mit gestalterischem Impetus verbunden war. Faustkeile weisen in ihrer symmetrischen Behauung Formkomponenten auf, die nicht durch den Zweck des Dings zu erklären sind, sondern eindeutig aus Akten der ästhetischen Gestaltung resultieren (vgl. Bredekamp 2010, 27). Auch der Psychologe Hans Prinzhorn weist darauf hin, dass das Bedürfnis, der Umwelt durch schmückende Ausgestaltung den eigenen Stempel aufzudrücken, auch in Bereiche zweckhafter Tätigkeit hineinreicht. Der „Schmucktrieb“ als Grunddrang des Menschen, die eigene Umwelt zu bereichern und gleichsam zu beherrschen, zeige sich demnach nicht nur in dem, was ohne zweckhafte

327 Mit seinem 2008 veröffentlichten Buch „Handwerk“ diskutiert der Soziologe Richard Sennett den Begriff des Handwerks neu, indem er es als „fundamentales, menschliches Bestreben eine Tätigkeit um ihrer selbst willen gut zu machen“ (Klappentext) charakterisiert. Systematisch untersucht Sennett Herstellungsprozesse von der mittelalterlichen Werkstatt bis zum modernen Forschungslabor und hebt Stück für Stück die Grenze zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit, sowie die zwischen geistiger und materieller Kultur auf, indem er die Frage stellt, „was das Herstellen konkreter Dinge über uns verrät.“ (ebd. 17) Der denkenden Hand widmet er ein Kapitel, in dem er unter anderem den Wert einübender Routinen darstellt (vgl. 201 f.).

Bestimmung hervorgebracht werde, sondern auch in Bereichen des täglichen, angefangen beim eigenen Körper, über unsere Wohnstätten bis hin zu unseren Werkzeugen (vgl. Prinzhorn 1994, 30).

Die Bauhauslehre basiert auf der Annahme, künstlerische Fähigkeit gehe nicht in handwerklicher Kompetenz auf, komme aber auch nicht ohne diese aus. Eine ähnliche Perspektive wird hier vertreten, indem mit der Rede von den handwerklichen Fähigkeiten bewusst Hand und Körper in deren auch kognitiven Potenzialen in den Blick genommen werden. Walter Gropius kritisierte die zu seiner Zeit übliche, aus seiner Sicht in Konventionen erstarrte akademische Künstlerausbildung und forderte, das „Werkmäßige als Urquell des schöpferischen Gestaltens“ (Pennewitz 2009, 137) anzuerkennen. Konsequenterweise musste jeder, der am Bauhaus lernen wollte – der Begriff studieren wäre hier nicht angemessen – zunächst eine handwerkliche Grundausbildung absolvieren. „In diesem Programm spiegelt sich ... nicht nur das Bestreben wider, die künstlerische Ausbildung auf die Grundlage der handwerklichen Lehre zu stellen und so eine Synthese aus Kunst und Handwerk zu erreichen, sondern auch eine gesellschaftliche Neubewertung künstlerischer und handwerklicher Berufe insgesamt.“ (ebd. 138)³²⁸

Das notwendige Nachdenken über den handwerklichen Anteil am künstlerischen Prozess wurde in der Kunstpädagogik aktueller unter anderem von Günther Regel gepflegt. Vielfach diskutierte er die Vermittelbarkeit des Künstlerischen und reflektierte das fruchtbare Verhältnis zwischen freier, produktiver Selbsttätigkeit und Gestaltungslehre: „Die Frage nach der handwerklichen Meisterschaft wird oft missverstanden im Sinne einer äußerlichen, lediglich das praktische Machen der Form betreffenden Geschicklichkeit. Doch diese hat mit der Qualität von Kunst nichts, aber auch gar nichts zu tun. Wenn sich die Frage allerdings darauf bezieht, ob es gelungen ist, das Inhaltliche authentisch zum Ausdruck zu bringen und ‚handwerklich‘ gekonnt in der Form zu realisieren, dann ist sie durchaus legitim und sogar notwendig, auch heute noch.“ (Regel 2008b, 39) Die Passung zwischen Inhalt und Form ist bei Regel ein zentrales Qualitätsmoment von Kunst. Dabei geht Regel davon aus, dass handwerkliches Können durchaus für die Umsetzung eine Rolle spielt, die Qualität eines Kunstwerkes aber nicht rückwirkend durch seine handwerkliche Ausführung zu charakterisieren sei. Handwerkliches Können mündet nicht zwangsläufig in künstlerische Gestaltungsfähigkeit, es kann aber ein förderliches Moment darstellen.

Gerade in Anbetracht der Infragestellung lehr- und lernbarer Anteile des Künstlerischen im Zuge des erweiterten Kunstbegriffs forderten in jüngster Zeit die Kunstpädagogen Jochen Krautz und Hubert Sowa, handwerkliches und gestalterisches Können stärker zu gewichten (vgl. Krautz/Sowa 2012a, 5). Vehement verlangen sie, die systematische Ausweitung bildnerischer Grundfertigkeiten zum Gegenstandsbereich des Unterrichts zu machen, denn: „Ich muss können, was ich will“ (ebd. 4). Handwerk und Kunstfertigkeit werden

328 Die gesellschaftliche Gleichstellung bestand wohl auch im Bauhaus nur auf dem Papier. Auch hier schlug sich eine deutliche Hierarchie zwischen Handwerk und Kunst etwa in der ungleichen Bezahlung der Lehrer nieder (vgl. Baumhoff 2008, 64).

hier nicht als unvereinbare Gegenspieler, sondern als komplementäre Partner eines vielschichtigen Prozesses dargestellt. Um das konventionelle Können des Handwerklichen im Kunstprozess überschreiten zu können, müsse dieses geläufig sein, so die nachvollziehbare These der beiden Autoren. Der Versuch, im künstlerischen Prozess im luftleeren Raum des intuitiven Selbstaudrucks anzusetzen, statt auf mühsam erworbenen Fertigkeiten aufzubauen, berge die Gefahr, dass fehlendes Können durch vermeintliche Unkonventionalität getarnt werde, ohne den Anspruch des Künstlerischen auch nur im Ansatz erfüllen zu können. „Erst von der Basis des Konventionellen aus ist Unkonventionalität verstehbar und bleibt künstlerische Eigenheit und Abweichung nicht eine leere Geste.“ (Krautz/Sowa 2012b, 12)

Wenn im Folgenden vom Handwerklichen die Rede sein wird, dann ist eine Könnerschaft und eine Beherrschung von Werkzeugen und Techniken gemeint, die sich aus der eigenen realen Erfahrung generieren. Damit ist ein Teilbereich des künstlerischen Handelns angesprochen, der weder über- noch unterschätzt werden muss. Mir geht es an dieser Stelle um die körperliche Verwurzelung künstlerischer Gestaltungs- und Erkenntnisprozesse und um die intrinsische Verbindung des Selbermachens mit dem Sich-Selber-Machen (vgl. Karafyllis 2013, 326), beziehungsweise mit der Hervorbringung von Welt. In diesem Kontext gehe ich davon aus, dass sich im Kunstprozess das Können letztendlich als Kunstfertigkeit zeigt. Kunstfertigkeit setzt sich ihrerseits aus Aspekten der handwerklichen Beherrschung im Weitesten und der gestalterischen Fähigkeit im Kontext einer durch künstlerisches Denken bestimmten Intentionalität zusammen.

Im Folgenden soll das handwerkliche Können als ein mit der Gestaltungsfähigkeit und Kunstfertigkeit interagierender Teilbereich betrachtet und von den beiden Letztgenannten unterschieden werden.

Internalisierte Handlungsfähigkeit als Basis eines fließenden Darstellungsprozesses

Ernst Cassirer erkannte in der organischen Einheit von Werkzeug und Tätigkeit eine profunde Inspirationsquelle: „[...] sofern der Mensch mit dem Werkzeug, das er gebraucht, mehr und mehr verwächst, sofern er es nicht lediglich als ein Bloß-Materielles, als ein Ding- und Stoffhaftes ansieht, sondern sich in den Mittelpunkt seiner Funktion versetzt und sich kraft dieser Verlegung des Schwerpunktes mit ihm gewissermaßen solidarisch fühlt“ (Cassirer 1930/1985, 76). In diesem Sinn bezeichnet handwerkliches Können in mehrerlei Hinsicht ein Verwachsen mit dem Gegenstand. Zum einen wird das Werkzeug so, wie das Descartes in seiner Grafik zu veranschaulichen suchte, zu einer Leiberweiterung. Erst wenn wir uns mit dem Pinsel derart identifizieren, dass er für uns zur verlängerten Hand wird, bleiben wir auch konkret *in Fühlung* mit dem Ding, das wir gestalten. Wenn die technische Beherrschung des Werkzeuges soweit zurücktritt, dass uns der Pinsel zur Hand geht und keine Aufmerksamkeit mehr von uns verlangt, dann haben wir es bei dem, was wir produzieren, nicht mehr mit einer bloßen Sache zu tun, sondern mit etwas, in dem wir uns zugleich selbst anschauen, so kann man mit Cassirer annehmen (vgl. ebd. 76). In diesem Sinn führt etwa auch Richard Sennett aus, wie sich der Mensch durch die konkrete Tätigkeit seiner Hände zum „Schöpfer seiner selbst“ (Sennett 2008, 9) macht. Die Besonderheit des handwerklichen Tuns liegt dabei für Sennett in dem tiefen Grad

des Einlassens auf die Sache und deren Materialität. Er definiert Handwerk als „besondere menschliche Möglichkeit engagierten Tuns“ (Sennett 2008, 32), das nur auf der Basis intensiver Übungsprozesse zu haben sei.

Das Werkzeug und seine handwerkliche Beherrschung haben einen systematischen Ort im künstlerischen Schaffensprozess, so die These der Kunstwissenschaftlerin Franziska Uhlig. Um den in der Körpermitte zu lokalisierenden Formkräften (vgl. Uhlig 2007, 186) auf die Spur zu kommen, stellt sie in einem Essay die hierarchische Interaktion von Hand und Gehirn infrage und sucht nach Parametern der selbstständig das Werk hervorbringenden Hand. Zunächst greift sie Schilderungen der Maler Francis Bacon, Paul Klee und Willi Baumeister auf, um das Phänomen, dass die Idee im und durch den tätigen Prozess erst hervorgebracht wird und also als eine Leistung der denkenden Hand interpretiert werden kann, zu veranschaulichen. Dann analysiert sie die Rolle des Werkzeugs im künstlerischen Gestaltungsprozess und beschreibt auf dieser Basis sowohl ein „in der Bearbeitungstechnik eingeschlossenes Handwissen“ (ebd. 188) als auch ein Hand-Wissen, das durch den Gebrauch des Werkzeuges allmählich in die Hand, respektive den Körper des Künstlers einsickert (ebd. 191). Am Beispiel der Lithografie verdeutlicht sie das Wechselspiel zwischen dem Sich-zuhanden-Machen eines Werkzeuges und der Auslieferung der Hand an die Bedingungen desselben (ebd. 192). Zum einen schneidet sich der gute Lithograf die Feder, mit der er auf den Stein zeichnet, selbst, um diese dem eigenen Gestaltungsinteresse anzupassen, zum anderen bleibt ein Rest Eigensinn des Werkzeuges, der sich in die zeichnende Hand einschreibt. Das Verhältnis zwischen Werkzeug und Hand ist im künstlerischen Kontext also durch eine doppelte Dynamik gekennzeichnet. Das Vermögen, wiederholbare Gesten auf dem Papier realisieren zu können, ist durch das Hand-Wissen gegeben. Dieses kann nicht kognitiv erworben werden, sondern basiert auf routinebildender Übung, denn die vollumfängliche Handhabung eines Werkzeuges wird erst erreicht, „wenn die Hand gelernt hat, alle möglichen Reize, die ihr beispielsweise beim Zeichnen widerfahren, umzucodieren, so dass sie den Steuerungsprozess der sich bewegenden Glieder nicht mehr stören“ (ebd. 193). Der Wissenstransfer zwischen Werkzeug und Hand ist dann abgeschlossen, wenn das Werkzeug zur Leiberweiterung wurde. Dies ist, der Position von Uhlig folgend, dann der Fall, wenn die Reize, die von dem Werkzeug ausgehen, nicht mehr als Störungen angesehen werden, sondern so in das Körperschema³²⁹ integriert sind, das wir uns buchstäblich in die Spitze der zeichnenden Feder versetzen können. Der Philosoph Michael Polanyi verwendete für diese Form des Erfahrungswissens in seiner gleichnamigen Veröffentlichung den Begriff des „impliziten Wissens“.³³⁰

329 Der Begriff „Körperschema“ steht für ein inneres Modell des eigenen Körpers, in das Momente des Erfahrungswissens und des Spürens einfließen (vgl. Schönhammer 2013, 25). Differenzierte Betrachtungen zur Begriffsgeschichte finden sich bei Fuchs 2000, 39 f.

330 Michael Polanyi: Implizites Wissen. Frankfurt a. Main 1985. Die englische Erstausgabe erschien 1966 unter dem Titel „The tacit dimension“.

Wenn es uns also gelingt, uns über den Grad der manuellen Beherrschung der Tätigkeit und des Werkzeugs in den Mittelpunkt seiner Funktion zu versetzen, dann bildet sich ein Freiheitsraum, in den die Person mit ihren originären Ausdrucksintentionen treten kann. Folgt man Eduard Kaesers Plädoyer für die Unteilbarkeit von Kopf und Hand, so können die praktischen Fähigkeiten, Geschicklichkeiten und Aufmerksamkeiten, die im handwerklichen Können kumulieren, auch als „inkarniertes Expertentum“ verstanden werden (vgl. Kaeser 2011, 28).

Um in einen fließenden Darstellungsprozess eintauchen zu können, bedarf es einer internalisierten Handlungsfähigkeit. Die Gedächtnisforschung spricht von einem prozeduralen, impliziten Gedächtnis, das für die Wiedergabe von Fertigkeiten, Gewohnheiten und Bewegungsmustern zuständig ist (vgl. Birbaumer/Schmidt 1999, 566). Hier werden all jene Handlungen als Schemata gespeichert, die durch häufige Ausübung eingepägt werden. Was im prozeduralen Gedächtnis verankert ist, kann zwar schwer verbalisiert werden, ist aber schnell und unkompliziert als unbewusstes Handlungswissen abrufbar. Erfahrungen und Fähigkeiten werden den neuronalen Strukturen eingepägt, sie werden „inkorporiert“ (Fuchs 2013, 130) und bilden fortan einen Teil des Untergrundes all unserer Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen. „Jede Interaktion verändert – wenn auch minimal – die Struktur des Organismus, der damit seinerseits in veränderter Weise die Umgebung wahrnimmt bzw. darauf reagiert.“ (ebd. 130) Lern- und Übungsprozesse können also ganz buchstäblich als Veränderungsprozesse des Leibes verstanden werden.

Sieht man ein Qualitätsmerkmal der Kunst in der Herstellung der Kongruenz zwischen Inhalt und Form (vgl. Regel 2008b, 39), dann bedarf es ohne Zweifel des gestalterischen Könnens, um eine prägnante, stimmige Form für den intendierten Inhalt zu finden. Dort, wo das praktische Machen einer Form nicht mehr ausreicht, sondern es darum geht, eine Form für einen Inhalt neu hervorzubringen, ist gestalterische Fähigkeit gefragt. Es bedarf aber ebenso einer handwerklichen Sicherheit – und im besten Fall Meisterschaft –, um die Hand und das Werkzeug freizusetzen und in ihrem Ausdruckspotenzial in den Dienst des Gestaltungsinteresses nehmen zu können. Ohne eine Erweiterung des handwerklichen und gestalterischen Könnens durch Üben droht die monotone Verstrickung in „Zirkel subjektiver Selbstbestätigung“ (Schubert 2006, 5), kreist die Ausdrucksbewegung um die immer gleichen, nicht selten zum Klischee geronnenen Formeln.

Die Hand kann nur dann zu einem differenzierten Erkenntnisorgan werden, wenn sie in ihrer künstlerischen Tätigkeit über Virtuosität verfügt. Erst wenn Handlungen durch viel Übung internalisiert wurden, versteht der Körper, was er tut – das heißt, wir verfügen über implizites Wissen und Können – und der Leib kann zum „Ausdrucksraum“ (PdW, 176) werden. Ähnlich wie ein Musiker im virtuosen Spiel mit seinem Instrument verschmilzt und nicht mehr nachdenken muss, welche Taste auf dem Klavier welchen Ton erzeugt, erweitert sich auch das Leibsche des Malers oder Zeichners nach vielen Stunden der Tätigkeit und umfasst dann das Zeichengerät oder den Pinsel. Der geübte Zeichner muss sich nicht bei jedem Strich, den er setzt, besinnen; die Gestalt fließt durch seine Hand auf das Papier und bildet sich dort ab. Er hat die Zei-

chenbewegung und die Orientierung auf dem Blatt so internalisiert, dass es nicht unbedingt bewusster Entscheidungen bedarf, um einen einzelnen Strich zu setzen. Es besteht eine funktionale Eigenständigkeit, denn die Handlungs- und Gestaltschemata sind im prozeduralen Gedächtnis abgelegt. In diesem Sinn sieht Günther Regel eine enge Verbindung zwischen Intuition und Könnerschaft. Damit sich künstlerische Intuition einstellen kann, „müssen die Grundverfahren und Methoden des schöpferischen bildnerischen Denkens nicht nur bekannt sein, sondern möglichst auch beherrscht werden“ (Regel 1986, 194). Praktische bildnerische Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden schöpferisch Routinen aus. Erst auf der Basis dieser „automatisierten Komponenten“ gelingt es, schöpferischen Zweifel zu entwickeln und im Probieren die eigene Gestaltungskonzeption weiter zu entwickeln.³³¹

Fluktualität – zu verstehen als „Einfalls- und Denkflüssigkeit“ (Kirchner/Peez 2009, 11) – und Flexibilität werden als Kriterien kreativen Handelns verstanden (ebd. 11). Beide Merkmale stehen in einer engen Beziehung zu Fertigkeiten und Können. Denn zum einen hängt das Entwickeln von Ideen auch von den Möglichkeit, das Gemeinte flüssig umsetzen zu können, ab, zum anderen basiert auch Flexibilität – hier als Ideenreichtum und unkonventioneller Umgang zu verstehen (vgl. ebd. 13) – auf einem breiten Spektrum an Möglichkeiten, über das man verfügen muss. Auch die „Sensibilität für Zufälle“ (ebd. 11), die zum Merkmal der Flexibilität zu zählen ist, wird durch bildnerische Praxis und konkrete Erfahrung im Tun gefördert. Ohne diesen Aspekt auch innerhalb der Kreativitätstheorie ausführlicher darlegen zu können, ist zu vermuten, dass handwerkliches und gestalterisches Können sich nicht hemmend auf Kreativität, sondern ganz im Gegenteil förderlich auswirken.³³²

Tun und Verstehen

Das gezeichnete Bild kann dann für denjenigen, der über Handlungsalternativen verfügt, zum Gegenstand fortgesetzter Auseinandersetzung werden. Ich zeichne, nehme wahr, was sichtbar wird, betone hier eine Linie, setze dort eine Schraffur, akzentuiere mit einer Weißhöhung oder belasse die Struktur, weil bereits eine Passung zwischen meiner Vorstellung und dem Bild entstanden ist. Auch hier basiert ein breites Spektrum der Möglichkeiten auf handwerklichen und gestalterischen Fertigkeiten und Übung.

331 Günther Regel bezeichnet schöpferisches Zweifeln, Probieren und Raten als Grundverfahren bildnerisch künstlerischer Tätigkeit (vgl. Regel 1996, 194).

332 Einen kritischen Blick auf das Verhältnis zwischen Kreativität und Kunst wirft Hubert Sowa. Anhand diverser Beispiele aus der Kunst zeigt er zum einen auf, wie unterschiedlich der Begriff der Kreativität im Hinblick auf künstlerisches Schaffen auszulegen ist, und zum anderen, dass das handwerklich-gestalterische Können Teil des je spezifischen schöpferischen Potenzials ist (vgl. Sowa 2009, 82 f.).



Im Rahmen der Didaktischen Überlegungen finden sich praxisbezogene Ausführungen zu den Aspekten des handwerklichen Könnens, der Gestaltungsfähigkeit und der Kunstfertigkeit.

Vgl. Teil II, Kapitel 4.2.6

Konzeptuell kognitive Tätigkeit und handwerklich sinnliche Tätigkeit wechseln sich im Prozess der Werkentstehung ab und greifen ineinander. „Implizit verkörpertes Handlungswissen“ (Tröndle 2012, 184) ist nicht nur für die Ausführung einer Idee wichtig, sondern auf ihm basieren Formentscheidungen. Zuvor wurde im Rückgriff auf den Kulturphilosophen Oswald Schwemmer das Prinzip der sich selbst beeinflussenden Form angesprochen (vgl. Kapitel 3.6.2). Im Bereich der bildnerischen und künstlerischen Gestaltung wird dieser Grundmechanismus der Formgebung anschaulich. Am Werk der Bildhauerin und Malerin Sophie Taeuber-Arp wird der Transfer von Handwerkstechniken in den Bereich der freien Kunst sowie der Einfluss der internalisierten Handlungsmuster auf die Formfindung deutlich. Während ihre frühen Arbeiten noch klar von den kunstgewerblichen Techniken bestimmt waren, fand sie später zunehmend zu formaler Freiheit. Entgegen der Annahme, diese Entwicklung sei vor allem auf den Einfluss von Taeuber-Arps Ehemann, den abstrakten Künstler Hans Arp, zurückzuführen, weist Medea Hoch in den späten Arbeiten der Künstlerin den Einfluss etwa der Drechseltechnik auf die Formfindung nach (vgl. Hoch 2008, 94 f.). Es ist anzunehmen, dass Taeuber-Arp durch den manuellen Vorgang des Drechsels, der von ihr immer wieder ausgeführt wurde, räumliche Bewegungsmuster verinnerlichte, die sich dann auch in den Kompositionen ihren Bilder und Skulpturen niederschlugen.

Betrachtet man den Leib als Erkenntnismedium, so ergibt sich auch ein veränderter Blick auf den Werkentstehungsprozess. Es gibt nicht das vom Leib unabhängige Gehirn, das in einem rein geistigen Akt eine Idee generiert und dann die Hand braucht, um diese zu Papier zu bringen. Hand und Kopf, Körper und Geist sind in allen Phasen des Gestaltungsprozesses wechselseitig aufeinander bezogen. Selbst konzeptuell planerische Schritte basieren auf Handlungswissen und dieses ist eben Resultat körperlichen Tätigseins. Ganz unmittelbar konstituiert der manuelle Akt des Werkprozesses das Werk, denn es geht selten um die Umsetzung einer im Kopf gefertigten Idee.

Der Künstler William Kentridge erklärt im Interview: „Für einen Zeichner, der ich bin, ist es normal, von der Mitte auszugehen, ohne einen Plan des Ganzen im Kopf zu haben. Man setzt irgendeinen Punkt in der Mitte, folgt der Linie dorthin, wohin sie einen führt. Entweder hält man sich dabei an der Projektion des Bildes, das man im Kopf gebildet hat, oder man geht dem nach, was man ganz allmählich im automatischen Akt des Zeichnens erkennt.“ (zit. nach Jocks 2009, 239) Kentridge spricht hier die wechselseitige Verschränkung zwischen Ideengnese und Zeichenakt an und führt aus, es sei der automatische Akt des Zeichnens, der der Linie die Führung der Gedanken überlassen könne. Etwas später sagt er im gleichen Interview: „Wenn ich an

Zeichnungen arbeite, habe ich immer das Gefühl, ich sinke zu Boden. Es erteilt mir die Erlaubnis, zu denken.“ (ebd. 245) Kentridges Zitat weist in zweifacher Hinsicht Aspekte der Leiblichkeit im Kunstprozess auf. Zum einen beschreibt er sein Gefühl als ein Zu-Boden-Sinken. Er bezieht sich also auf eine körperlich-leibliche Erfahrung, um ein Bild für sein Gefühl der Versenkung durch die Konzentration auf die Sache zu finden. Zum anderen wird die Verschränkung des Denkens mit der Tätigkeit klar.

Der Psychologe Mihály Csíkszentmihályi untersuchte Zustände besonderer Aufmerksamkeit und prägte den Begriff des „Flows“, um diese „optimalen Erfahrungen“ (Csíkszentmihályi 2010, 62)³³³ zu benennen (vgl. Kapitel 5.2.5). Auch wenn Csíkszentmihályis Modell nicht in allen Aspekten auf künstlerische Schaffensprozesse angewendet werden kann, finden sich hier interessante Inhalte. „Situationen, in denen die Aufmerksamkeit frei gelenkt werden kann, um ein persönliches Ziel zu erreichen, weil es keine Unordnung gibt, die beseitigt werden müsste, keine Bedrohung für das Selbst, gegen das es sich verteidigen müsste“ (Csíkszentmihályi 2010, 62) werden als Flow-Erfahrungen identifiziert. Von Unordnung ist in diesem Kontext dann die Rede, wenn Absichten nicht oder nur eingeschränkt verfolgt werden können, da parallele Informationen die Konzentration auf die Sache beeinträchtigen. Damit sich die optimale Erfahrung des Flows einstellen kann, bedarf es nach Csíkszentmihályi zum einen der Fähigkeit zur disziplinierten Konzentration (ebd. 63) und zum anderen eines Gefühls, „dass die eigenen Fähigkeiten ausreichen, eine gegebene Herausforderung ... zu bewältigen“ (ebd. 103). In ähnlicher Weise betonen Krautz und Sowa die Bedeutsamkeit der Erfahrung des eigenen Könnens als „Grundstreben des Heranwachsenden“ (Krautz/Sowa 2012 a, 5) und als Basis von Kreativität.

Weitere zentrale Begriffe in Csíkszentmihályis Theorie sind Wettbewerb, Regelbefolgung, Zielgerichtetheit und Kontrolle. Führe man Tätigkeiten aus, die nach lernbaren Regeln strukturiert und auf ein klares Ziel gerichtet sind und zudem eine direkte Erfolgskontrolle durch den Vergleich mit Kontrahenten ermöglichen, erleichtere dies das Erreichen des optimalen Zustandes (vgl. Csíkszentmihályi 2010, 104 f.). In diesem Bereich ist Csíkszentmihályis Theorie kaum auf künstlerische Betätigung übertragbar. Der Flow-Zustand in schöpferischen Prozessen speist sich aus anderen Quellen. Im vorangestellten Zitat von Kentridge ist ein wesentlicher Aspekt der schöpferischen Ideengnese angesprochen. Die Ausrichtung auf ein zuvor klar definiertes Ziel muss es im schöpferischen Handeln nicht geben, denn hier wird das Ziel im Schaffen erst hervorgebracht, da es im künstlerischen Akt gerade um die Suche nach dem, was noch nicht manifestiert und in ein konventionalisiertes Regelsystem übertragen wurde, geht. Klaus Mollenhauer charakterisiert das Flow-Erleben im künstlerischen Prozess im Rückgriff auf eine Schilderung des romantischen Dichters Hugo von Hofmannsthal als ein „sicheres Schweben im Sturz des Daseins“ (Mollenhauer 1990, 483). In dieser Beschreibung nimmt, über Csíkszentmihályis Theorie hinausgreifend, das anbrandende und nicht kontrollierbare Dasein, das im künstlerischen Prozess zu immer neuen Suchbewegungen anregt, einen bedeutsamen

333 Das Original erschien 1990 unter dem Titel „FLOW – The Psychology of Optimal Experience“.

Raum ein. Die Unordnung, die Csíkzentmihályi ausschließt, wird zur Herausforderung, die zeichnend, malend, plastizierend ergriffen und neu strukturiert wird. Dabei ist der schöpferische Prozess eben nicht exakt geregelt, sondern er folgt den Tastbewegungen im Unbekannten, Nicht-Identischen, ohne sich in der vermeintlichen Unordnung zu verlieren (vgl. Wulf 1990, 167). Die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit frei zu lenken und auf das zentrale Interesse zu konzentrieren, bleibt auch im disparaten Feld der Kunst von Belang und zeigt sich etwa dort, wo eine Handlungssicherheit durch individuell definierte Könnerschaft entsteht. Nur auf einer breiten Basis künstlerischer Praxis können wir auf „ein Wissen, das in den Händen ist, das allein der leiblichen Betätigung zur Verfügung steht, ohne sich in objektive Bezeichnung übertragen zu lassen“ (Merleau-Ponty 1966, 173) zurückgreifen.

In seinen bisweilen durchaus fragwürdigen Ausführungen geht der Begründer der ausdruckswissenschaftlichen Grafologie, Ludwig Klages, davon aus, dass auch das Organ der schreibenden Hand charakterbedingt sei. Er deutet damit einen Zusammenhang zwischen Körperlichkeit und Persönlichkeit an und öffnet ein thematisches Feld, das mit größter Vorsicht zu begehen ist.³³⁴ Geht man von einem, die Motorik steuernden, impliziten Handlungswissen aus, das nur durch eigene Erfahrung erworben werden kann, gewinnt der biografisch-persönliche Faktor an Gewicht. Es ist durchaus vorstellbar, dass es einen erheblichen Unterschied macht, ob Zeichenbewegungen persönlichkeitsbedingt immer in einem zögernden oder in einem forschenden Duktus ausgeführt werden. Die im Gehirn abgelegten motorischen Schemata dürften durch den unterschiedlichen Ausführungscharakter in ihrer Gestalt differieren. Dementsprechend unterschiedlich fällt dann auch die abrufbare leibliche Betätigung aus und es darf vermutet werden, unsere zeichnenden, malenden, plastizierenden Organe seien tatsächlich von unserem Charakter mitgeprägt.

Im Umkehrschluss kann auch der handwerkliche Anteil der künstlerischen Gestaltung immer auch als Ausdruck der Person gesehen werden. Dort, wo eine Tätigkeit so lange geübt wurde, bis sie zur Routine wurde und buchstäblich in Fleisch und Blut überging, verfügt man „über ein Verstehen, das in einem selbst sedimentiert“ (Kaeser 2011, 30). Damit eine individuelle Handschrift Raum greifen kann, müssen die Widerstände des Werkzeuges und der Technik durch Übung überwunden beziehungsweise zum bewusst gewählten Prinzip gemacht werden. Solange das Gefühl für die Feder in der Hand noch nicht so sedimentiert ist, dass die Ausdrucksbewegung gesteuert werden kann, bleiben etwa die Tropf- und Kratzspuren, die diese hinterlässt, willkürlich und können bestenfalls im Nachgang qua künstlerischer Imaginationskraft zu einem sinn-

334 Mir ist bewusst, dass Klages Theorien oft im Kreis der Nationalsozialisten missbraucht wurden. Von jeder ideologischen Ausrichtung distanzieren mich in aller Deutlichkeit. Die möglichen Zusammenhänge zwischen Körperlichkeit und Persönlichkeit, die Klages vermutete, werden hier im Zusammenhang mit der Leibphilosophie und den Forschungen zur embodied cognition aufgegriffen und im Hinblick auf die leibliche Struktur bildnerischer Gestaltung thematisiert. Mir ist zudem bewusst, dass Klages Ausführungen zum Teil nicht haltbar sind, wenn etwa allzu pauschal und undifferenziert Rückschlüsse vom Schriftbild auf Persönlichkeitsmerkmale getroffen werden.

stiftenden Gestaltungsaspekt werden, indem etwa die Ästhetik des Zufälligen systematisch aufgegriffen wird. Damit ist nicht gesagt, Zufälliges habe keine Ausdrucksqualität und sei unbedeutend. In der Kinderzeichnung haben die Spuren, die durch das Nicht-Beherrschen entstehen, große Bedeutung. Sie bilden den Widerstand, an dem sich die Imaginationskraft entfachen und ein jeweils an der Zone der nächsten Entwicklung orientiertes Gestaltungsinteresse ergeben kann (vgl. Richter 2000, 41 f.). Damit eine vermeintliche Kritzelzeichnung zur Kunst wird, kommt ein Können auf einer anderen Ebene hinzu. In diesem Zusammenhang spricht Klaus Mollenhauer metaphorisch von der notwendigen ästhetischen Alphabetisierung und warnt vor romantischer Verklärung des Kindes als Künstlergenius (Mollenhauer 1990, 8 f.). Fasst man die Ausdruckssysteme der Kunst als Sprachen auf und betrachtet man das Kunstwerk als Sprachspiel, dann bedarf es der Sprachfähigkeit, um mitspielen zu können (ebd. 15). Mit ähnlicher Akzentuierung fordert Günther Regel eine „fachkundige, am Wesen der bildkünstlerischen Tätigkeit orientierte Förderung“ (Regel 2008b, 429), statt das Kind aufgrund der Annahme, es produziere bereits Kunst, von jeder systematischen Fertigkeitenvermittlung fernzuhalten.

Der Leibhabitus des Künstlers muss erst durch lange Übungs- und Reflexionsprozesse erzeugt werden, und entspricht nicht einer originären Entwicklungsstufe. Wenn also Cy Twombly Kratzspuren ganz bewusst als Gestaltungsmittel einsetzt, dann ist das kaum das Resultat eines Nicht-anders-Könnens, sondern die bewusste Entscheidung für ein Medium des intuitiven Ausdrucks, das er gezielt bedienen kann und nicht aus Mangel an Möglichkeiten einsetzt (vgl. Barthes 1983).

Wenn wir nun von Kunstfertigkeit sprechen, umfasst dieser Begriff sowohl das internalisierte Handlungswissen, das durch die konkrete und konsequente Arbeit der Hand entsteht als auch die Gestaltungsfähigkeit, die auf formaler Neuschöpfung beruht. Die Beherrschung der Techniken und Werkzeuge, die zuvor als zentrales Moment des Handwerklichen bestimmt und als essenzieller Anteil künstlerischer Produktivität identifiziert wurde, kann im Feld der Kunst sehr originelle Züge annehmen. Das internalisierte Handlungswissen weist ein individualisiertes Profil auf, denn die Intention des Handwerkers ist eine andere als die des Künstlers, auch wenn die Grenzen bisweilen fließend verlaufen. Wenn man für die Kunst geltend macht, dass die ästhetische Haltung ruhelos, forschend erprobend, mehr Handlung denn Haltung, Schöpfung und Neuschöpfung sei (vgl. Goodman 2012, 223), dann richtet sich die Kunstfertigkeit nicht auf ein durch klare Gesetzmäßigkeiten definierbares Können – wie etwa den materialgerechten Umgang mit einem Werkstoff – sondern sie bringt je individuell ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten hervor. Für Nelson Goodman beginnt Kunst dort, wo das, was zur Regel wurde, wieder zur Disposition gestellt und überschritten wird. Im Kunstwerk zeigt sich eine neue, bemerkenswerte Organisation von Sinn und Form (vgl. ebd. 83). In dieser anderen Zielrichtung kann die – freilich – unscharfe Grenzlinie zum Handwerk gezogen werden.³³⁵

335 Eine weitere Differenzierung kann hier nicht erfolgen. Auf die enge Verknüpfung beider Bereiche weist unter anderem Horst Bredekamp hin, wenn er anhand erster menschlicher Werkzeuge aufzeigt, dass Funktion und

Kunst zielt nicht nur inhaltlich, sondern auch im Hinblick auf Form und Technik auf Selbstüberschreitung. Daher kann auch gerade ein Bruch mit dem aus handwerklicher Sicht richtigem Umgang für ein Kunstwerk zentral sein.

6.6 Leib, Handschrift und Habitus

6.6.1 Handschrift: Die Leiblichkeit hinterlässt Spuren

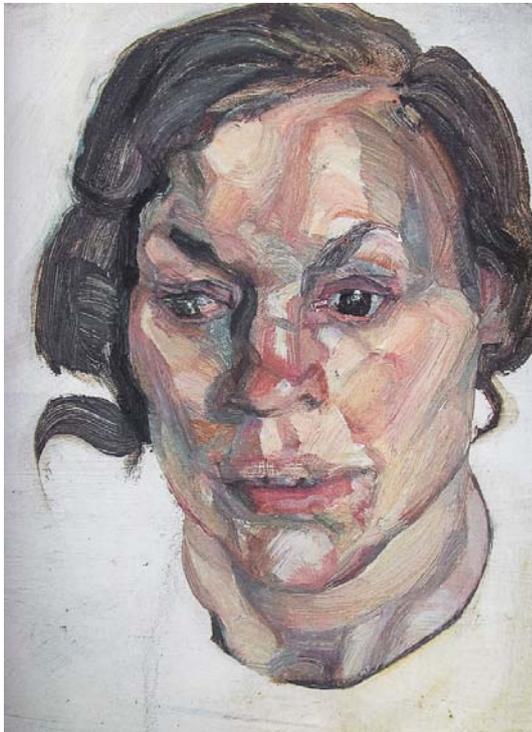


Abbildung 47: Lucien Freud: „Head of a woman“, 1970

Nachdem die Erweiterung des Leibschemas durch künstlerische Tätigkeit skizziert wurde, soll nun das Zusammenspiel von individuellem Ausdrucksstil und Leiblichkeit in den Blick genommen werden. Dort, wo die *Handschrift* des Künstlers etwa durch einen spezifischen Pinselduktus deutlich wird, fällt es nicht schwer, Zusammenhänge zwischen Leiblichkeit und Ausdrucksstil zu finden. Lucien Freuds Porträt „Head of a Woman“ bietet den Nachvollzug der körperlichen Tätigkeit im Akt des Malens förmlich an. Betrachtet man die deutlich sichtbaren Pinselstriche, kommt man kaum umhin, die ausgeführte Bewegung nachzuempfinden. Kraftvoll wird die Mimik der Frau mit pastoser Ölfarbe herausmodelliert: jeder Strich ein eigener Impuls, eine eigene Bewegung. Eine scharf akzentuierte Augenbrauen-Nasen-Linie links, eine zarte angesetzte Augenbraue rechts.

Ein schneller Richtungswechsel mit kurzem Strich auf Nasenrücken und Stirn, etwas beruhigter der Pinselstrich auf der rechten Wange. Man gewinnt den Eindruck, das Gesicht der Frau sei in einem intensiven körperlichen Akt herausgeformt aus der Zweidimensionalität des stummen Eindrucks und herübergeholt in die sprechende Lebendigkeit physischer Präsenz. Konzentrierte Impulsivität, die, getragen von feinstem Farb- und Formgefühl, nie unbedacht wirkt. Nichts ist beliebig und nichts ist überkonstruiert und zur Phrase erstarrt.

Ludwig Klages nimmt an, jede willkürliche und auch unwillkürliche Bewegung sei in der Art, wie sie ausgeführt wird, vom Charakter des Tätigen mitbestimmt. Unsere Persönlichkeit prägt unsere Ausdrucksbewegungen und schlägt sich deshalb in den Gestaltungen, sei dies Schrift oder Bild, nieder. So geht Klages be-

Formbewusstsein stets Hand in Hand gingen und Handwerk und Kunst eine gemeinsame Wurzel haben (vgl. Bredekamp 2010, 27 f.)

kannterweise davon aus, dass die Handschrift stets ein „personabhängiges Gepräge“ (Klages 1932/1964, 50) zeigt.³³⁶ Charaktermerkmale wie etwa ein impulsiver Betätigungsdrang oder eine hohe Gefühlserregbarkeit schlugen sich in der ausgeführten Schreibe Bewegung, etwa im Reibungsdruck und Neigungswinkel, nieder. Klages berücksichtigt auch den Einfluss des gewünschten Selbstbildes auf die Erscheinungsform der Schrift, indem er annimmt, dass jeder Mensch über ein „persönliches Leitbild“ (ebd. 47) verfüge, das zur Reflexion und Bearbeitung des eigenen Schriftbildes führe. „The painter must give a completely free rein to any feelings or sensations he may have and reject nothing to which he is naturally drawn.“ (Freud zit. nach Feaver 2005, 32)³³⁷ Das von Freud selbst formulierte Leitbild wird vor allem in seinen späteren Arbeiten deutlich.³³⁸ Die Gefühlsgeladenheit und Impulsivität scheint durch die Pinselstriche durch. Farbe türmt sich zum Teil millimeterdick auf der Leinwand und entwickelt reliefartige Strukturen. „Kraftkunst“ nennt dies Wolfgang Ullrich.³³⁹ Die Fotografien von David Dawson etwa, einem Freund, der den Künstler fotografisch begleitete, zeugen von Freuds exzessiver Malweise. Freuds Art, malerisch zu agieren, sein spezifischer Körpergestus, ist formgebender Teil seines Werkes.³⁴⁰ Damit ist freilich nicht gesagt, in seinen Bildern kämen ausschließlich unveränderliche Charaktermerkmale zum Ausdruck. Freuds Malweise ist bei allem individuellen Charakter eingebettet in künstlerische Traditionen und nicht losgelöst von einem sich gegenseitig bereichernden Feld der Kunst zu sehen (vgl. Kapitel 6.2.2).

6.6.2 Habitus: Haltung und Verhalten als individuelles gestaltbildendes Moment

Künstlerische Tätigkeit ist leibliches Ausdruckshandeln. Die Art und Weise, wie der Leib agiert, prägt sich in der sinnlichen Struktur des Kunstwerks aus und ist daher in jedem Moment der künstlerischen Tätigkeit sinnstiftend. Das gilt nicht nur für Kunstschaffen, das offensichtlich auf einer deutlich ausgeprägten Handschrift basiert, sondern auch dort, wo wir eine Handschrift in Form eines Pinselduktus oder Linienrhythmus nicht sofort erkennen. Geht man davon aus, dass alles Wahrnehmen, Denken und Erkennen im Leib begrün-

336 Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Charakterstruktur und zeichnerischem Ausdruck führte beispielsweise H. Wolff in den 30-er Jahren des letzten Jahrhunderts aus. Die plakative Zuweisung von Charaktermerkmalen macht Wolffs Studien sehr fragwürdig (vgl. Richter 2000, 175), auch wenn der Ansatz grundsätzlich sinnvoll erscheint.

337 „Der Maler muss all seinen Gefühlen und Empfindungen freien Lauf lassen, er darf nichts zurückweisen, wozu er sich natürlich hingezogen fühlt.“

338 In Freuds Werk kann man eine deutliche Veränderung wahrnehmen. Nachdem er in den 50-er Jahren im Stil der neuen Sachlichkeit streng lineare Bilder malte, entwickelte er, wohl auch unter dem Einfluss seines Freundes Francis Bacon, den pastosen Malstil, der ihn bekannt werden ließ (vgl. Thomas 1997, 201).

339 Wolfgang Ullrich: Und rückt dem Leib auf den Leib. Artikel in DIE ZEIT, 08.04. 2010. Nr. 15.

340 Rückschlüsse auf Charaktermerkmale sollen hier keineswegs formuliert werden. Es geht darum, für den *Abdruck* der Person in der Malerei zu sensibilisieren, ohne diesen jedoch detailliert nachvollziehen zu wollen.

det ist, dann kann man sagen: „[...] alle geistigen Aktivitäten tragen unsere Handschrift. Denken ist Handwerk“ (Kaeser 2011, 30).



Abbildung 48: Franz Gertsch: Patti Smith IV, 1979

Betrachtet man nun Arbeiten, die keine derart offensichtliche persönliche Handschrift tragen, wie etwa die hyperrealistische Malerei von Franz Gertsch, hilft der Begriff des Habitus zur Klärung des Zusammenhangs zwischen Leiblichkeit, Ausdruck und Individualität weiter. Nach Bourdieu ist mit Habitus ein System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren“ (Bourdieu 1993, 99) gemeint.

Habitus umfasst unsere Wahrnehmungskompetenz, unsere Geschicklichkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und damit auch unsere kognitiven Muster. Der Habitus bestimmt, wie wir körperlich in Erscheinung treten und wie wir uns verhalten. Und er wird wechselseitig durch die Art, wie wir körperlich agieren, gestaltet. Der Habitus ist auf der einen Seite als Reaktion auf eine kulturell überformte Umwelt zu sehen, auf der anderen Seite birgt er immer auch einen schöpferischen Akt, in dem sich der Mensch einen Habitus aktiv zu eigen macht und einverleibt. Der Habitus entwickelt sich also immer kontext- *und* personabhängig. Jede milieuspezifische Ausdruckstechnik – Breakdance oder Graffiti etwa – folgt in ihrer Ausführung spezifischen kulturellen Codes und zeigt dennoch immer, zumindest spurenhafte, Anzeichen der Persönlichkeit, die sie ausführt.

Der persönliche Stil eines Künstlers kann als Teil seines Habitus gesehen werden. Zum einen antwortet er mit seinem Stil auf Traditionslinien. Er setzt nicht im luftleeren Raum, sondern auf dem beschriebenen Blatt der Kunstgeschichte an und entwickelt auf der Basis ihm bekannter oder gewohnter Codes eine eigene Perspektive. Zum anderen bringt er seine Persönlichkeit, seine ureigenen Neigungen und Schwerpunkte mit ins Spiel.³⁴¹ Jeder Künstler entwickelt im Spannungsfeld zwischen Kulturraum und Individualität einen spezifischen Ausdrucksgestus, der sich im Stil manifestiert. Die Malerei von Gertsch kann, wie zuvor Freuds Gemälde auch, auf den körperlichen Prozess rückgeführt werden, auch wenn dieser stark zurückgenommen erscheint. Gertsch projiziert seine Fotovorlagen auf Leinwände mit meist monumentaler Größe. Dann malt er Feld für Feld akkurat aus. Er verweilt bei dem einen auf der Fotografie festgehaltenen Moment, blendet die sich stets fortbewegenden Eindrücke aus und versenkt sich in das Motiv, ohne eine Veränderung zuzulassen. Strich für Strich nähert er das Bild der fotografischen, meist deutlich vergrößerten und dadurch abstrahierten Vorlage an. Mit einer inneren Haltung größter Disziplin und Verlangsamung taucht Gertsch hinter seinem Motiv ab, nimmt sich bis zur „Entpersönlichung des Malvorgangs“ (Behringer 2008, 8) zurück und lässt nur dem Bild Raum. Hier begegnet uns ein Habitus, der als Askese der Enthaltung daherkommt. Gertsch praktiziert eine Malerei, bei der er zwar höchst konzentriert bei der Sache ist, sich aber eben nicht einbringt, sondern zum Werkzeug macht. Bezeichnenderweise spricht er im Zusammenhang mit seiner künstlerischen Tätigkeit von Meditation. Nach seinem Malstil gefragt, antwortet er: „Das Motiv drängt mir die Malerei auf.“³⁴²

Bevor der Blick noch einmal auf die sinnliche Welt gerichtet wird, soll zunächst der leibliche Aspekt der lebendigen künstlerischen Erkenntnisgestalt thesenhaft zusammengefasst werden.

Künstlerische Akte sind Tätigkeiten, die in mehrerlei Hinsicht auf Leiblichkeit beruhen. Zum einen muss der Künstler sein Material – sei das nun Farbe und Form oder im Fall der Lyrik Wort und Klang – in dessen sinnlicher Struktur und Ausdruckskraft erforschen. So lösten etwa Maler – spätestens seit dem Impressionismus offensichtlich³⁴³ – die Farbe aus ihrer Gebundenheit an Bildgegenstände, um deren eigentümlichen Ausdruckskraft freizusetzen, und begannen, den Charakter ihrer Materialien zu untersuchen und für ihre Ausdrucksbemühungen zu nutzen. Im Vorangegangenen war von schauendem Sehen und mimetischem Verstehen die Rede. Mimesis wurde dabei unter anderem im Rückgriff auf Ursula Brandstätter als leiblicher Akt

341 Der Versuch, angeborene und kulturell erworbene Aspekte zu unterscheiden, macht aufgrund der engen Verflochtenheit beider Bereiche keinen Sinn und soll daher unterlassen werden.

342 In einem Interview im Schweizer Fernsehen: <http://www.srf.ch/player/tv/10vor10/video/vierjahreszeiten-werk-von-franz-gertsch?id=0ff2aa39-e88f-49bd-ad94-85c71455b5fe>.

343 Es darf davon ausgegangen werden, dass die ursprüngliche Wirk- und Ausdruckskraft der Farben Künstler schon immer beschäftigte. Der nuancierte Einsatz der Farben in der mittelalterlichen Buchmalerei ist schwerlich nur auf die symbolische Bedeutung der Farben zurückzuführen, sondern darf auch als elaborierter Umgang mit der Präsenz verschiedener Farbklänge gesehen werden. Vgl. Grebe 2007, 15 f.

der Anänelung verhandelt (vgl. Kapitel 6.4.3). Es geht hier um eine wahrnehmende Beziehung zur Welt, die auf dem Abgleich und der Differenzerfahrung mit den eigenen leiblichen Erfahrungen beruht, und nicht um abstrakte Kognition entlang fest gefügter Kategorien und Begriffe. „In Akten des mimetischen Sehens ist die Entfaltung des Sehens das Ziel.“ (Wulf 1990, 161) Es geht also um eine spezifische Form der Sinnlichkeit, die sich selbst freisetzt aus den begrenzenden Bezügen konventionalisierter Zeichensysteme. Die künstlerische Wahrnehmung und Erkenntnis ist welthaltig und *embodied*, da sie auf mimetischem Verstehen fußt. Das, was der Künstler mit seinen Materialien zum Ausdruck bringt, steht in einem bestimmten Verhältnis zu seiner Leiblichkeit, denn seine Themen basieren auf einer spezifischen Beziehung zur Welt und diese ist im Kontext von Merleau-Pontys Denken nicht anders, denn als leiblich bedingt zu verstehen. „Der bildliche Ausdruck nimmt jene Gestaltung der Welt auf, die in der Wahrnehmung begonnen hat, und überschreitet sie.“ (PW, 82)

Weiter wurde die konkrete werkschaffende Tätigkeit in den Blick genommen und als konstituierendes Moment beschrieben. Da künstlerische Prozesse Gestaltungsprozesse im Sinnlichen sind, ist der leibliche Akt des Schaffens nicht nur der letzte Schritt in der Darstellung einer zuvor entworfenen Idee, sondern ein Prozess der allmählichen Hervorbringung im Medium von Form und Material. Handwerk und Kopfarbeit gehen ineinander über, sie sind so eng ineinander verschlungen, dass keine Trennung der beiden Bereiche möglich ist. Metaphorisch kann von der „denkenden Hand im Zeichenprozess“ (Lutz-Sterzenbach 2013, 138) die Rede sein.

Der künstlerische Akt der Welt- und Selbsthervorbringung basiert auf dem eigenen Tun. Wenn man sich selbst im Werk hervorbringen möchte, braucht man ein „Spiegelmedium“, in dem sich das Ich finden und darstellen kann (vgl. Gebauer/Wulf 1992, 290). Dieses Medium muss sensibel genug sein, um mit dem Ich in Fühlung zu treten, und es muss differenziert genug sein, um auch feinste Facetten einfangen zu können. Hier kommen interagierend Könnerschaft und Gestaltungsfähigkeit ins Spiel. Kunst bietet dem Menschen die Möglichkeit an, eigene Erzählungen jenseits ausbuchstabierter Texte zu verfassen, wenn er im übertragenen Sinn nicht nur über das gängige Alphabet, sondern auch über eine Fähigkeit verfügt, Sinngefüge neu zu gestalten (vgl. ebd. 307).

Letztlich ist die Art und Weise, wie etwas zum Ausdruck kommt, der individuelle Stil des Künstlers, auch im Zusammenhang mit seiner Leiblichkeit zu sehen, denn wir sind in unseren Beziehungsformen und in unserem Verhalten durch unsere leiblich codierten Erfahrungen bestimmt. In das, was wir mit unseren Händen gestalten, schreibt unsere Individualität ihre Handschrift ein. Wir werden uns selbst greifbar. Auf einer abstrakteren Ebene gilt dies auch für den Habitus, mit dem wir eine Sache ausführen. Künstlerisches Schaffen kann als leiblicher, erkenntnishafter Akt der Selbst- und Weltvergewisserung gesehen werden (vgl. Karafyllis 2013, 306).

6.7 Aus- und Einstrahlung des Sinnlichen

6.7.1 Atmosphäre als gesamtleibliches Geschehen

Künstler sind Gestaltungsexperten des Sinnlichen. Sie schaffen Werke, die im gelungenen Zusammentreffen mit dem Betrachter zum Kunstwerk werden können (vgl. Bättschmann 1996, 248 f.). Es bedarf also des mit Bereitschaft versehenen Betrachters und eines Wirkung entfaltenden Werkes auf der anderen Seite, damit von Kunst die Rede sein kann (vgl. Bertram 2005, 38). Folgt man Merleau-Pontys Phänomenologie, so ist Wahrnehmung stets als synästhetisches, gesamtleibliches Ereignis zu verstehen und nicht als isolierte Sinestätigkeit. Will man nun die Wirkung des Kunstwerkes näher in den Blick nehmen, so lohnt es, das leibliche Angesprochen-Sein durch die Atmosphäre eines Werkes in die Diskussion einzubringen

Gernot Böhme macht diesen Gedanken für die Kunst fruchtbar, indem er den Begriff der Atmosphäre ins Zentrum seiner Theorie der Kunst stellt und diese zu einer ästhetischen Theorie erweitert (vgl. Böhme 1995). Es geht ihm dabei darum, der leiblichen Betroffenheit im Kunstgeschehen die ihr zustehende Beachtung zu schenken. Kunstwerke sind materielle Gebilde, die über ihre Gestalt in den Raum hinein strahlen und diesen mit Atmosphäre anreichern. Die vom Kunstwerk initiierte Atmosphäre setzt sich als Gefühl im Betrachter fort. Das von Hermann Schmitz in die Diskussion eingebrachte Verständnis, Gefühle entstünden nicht alleine im Betrachter, sondern seien als ortlose, räumlich ergossene Atmosphären (Schmitz 2007, 23) zu verstehen, in die man eintauchen kann, die einen ergreifen oder erfassen, führte zu einer, unter anderem von Böhme vertretenen Gegenposition zum Konstruktivismus. Nicht wir konstruieren uns nach unseren Strukturen das Kunstwerk in seinem Gehalt und seiner Wirkung, sondern das Kunstwerk ist ein sinnliches Gebilde, das sich über seine Ausstrahlung in uns fortsetzt. Es kann also auch jenes Andere und Fremde sein, in das wir hineingeraten, das uns affiziert und anspricht, verstört und aus der gewohnten Ordnung bringt. Kurz, jenes Moment des Poetischen, das durch das noch nicht Artikulierte angesprochen wird, in welchem Merleau-Ponty den Motor für Weiterentwicklung schlechthin erkannte.

„Die Ekstasis der Dinge, ihr Aus-sich-Heraustreten, als ‚Grundzug der Natur im ganzen wie auch eines jeden Dinges zu akzeptieren‘ ist Schlüssel und Grundvoraussetzung für den Ansatz der *Neuen Ästhetik*.“ (Mahayni 2002, 11) Mit dem Begriff der Atmosphäre so wie auch mit dem zuvor thematisierten Begriff des mimetischen Verstehens werden Wahrnehmen und Erkennen nicht als kognitive Informationsverarbeitung eines denkenden Subjektes³⁴⁴, sondern als gesamtleibliches Geschehen zwischen Mensch und Welt verhandelt. „In der Atmosphäre wechselwirkt die Sphäre der Anwesenheit der Dinge mit der Sphäre des Leibes und hat an ihr teil.“ (Rauh 2012, 131) Ähnlich lässt sich auch mimetisches Verstehen charakterisieren, denn auch hier

344 Dem Begriff „Subjekt“ haftet eine Objektivierungstendenz in der Tradition einer fragwürdigen Subjekt-Objekt-Spaltung Descartesscher Prägung an, die das Substantiv „Mensch“ nicht impliziert (vgl. Lang 2013, 311).

geht es um „ergriffenes Ergreifen“ (Wagenschein 1999, 35). Es handelt sich dementsprechend um zwei Perspektiven auf verwandte, sich überlappende Phänomene.

Das leibliche Empfinden, das in beiden Fällen zentrales Erkenntnismedium ist, kann zwar dem Ideal klar kategorisierbarer, deutlicher Erkenntnis nicht entsprechen, es greift aber Verstehen stiftend in den Bereich des Vagen und schwer Fassbaren ein und leistet damit einen elementaren Anteil an unseren Strukturierungs- und Klärungsprozessen in der Begegnung mit Welt. Sowohl im Sich-ergreifen-Lassen des Atmosphärischen als auch im sich ähnlich machenden Nachschaffen des Mimetischen bleibt das Ding in seinem So-Sein und auch in seiner nie ganz aufzulösenden Fremdheit erhalten und wird nicht restlos in das eigene Repräsentationssystem assimiliert. Das mimetische Verstehen bietet eine parallele Zugangsweise zum identifizierenden Erkennen. Es lässt das Nicht-Identische, Differente bestehen, ohne es in begriffliche Kategorien oder formelhafte Symbolismen zu überführen. Daher bildet es eine zentrale Erkenntnisform der Kunst, denn „in ihrer Logik des Zeigens erzeugt Kunst unendliche und offene Welten des Nicht-Identischen, in denen Widersprüche bestehen bleiben können, ohne in einheitsstiftende Konzepte der Identität aufgelöst zu werden“ (Brandstätter 2013, 37).

Wenn man also die Relevanz dieser Zugangsweisen – der Atmosphärenwahrnehmung und des Mimetischen – im Feld der Kunst anerkennt, ergibt sich eine Facette der künstlerischen Erkenntnisfähigkeit, die mit der prinzipiellen Unbestimmtheit des Kunstwerkes³⁴⁵ umzugehen vermag: „Die Bilder wissen etwas von uns, was wir nicht wissen. Sie erhalten ein Element der Überraschung, das sich der Rationalität entzieht und das uns gegeben ist, bevor sich uns der Sinn der Bilder erschließt. Oft ist die ästhetische Erfahrung auch eine Erfahrung der Katastrophe des Sinns und der Diskontinuität des Rationalen, manchmal vermittelt sie einen neuen enigmatischen Sinn.“ (Wulf 1990, 168)

In diesem Zusammenhang kann der Künstler auch als Atmosphäregestalter verhandelt werden.³⁴⁶ Besonders deutlich wird die Aufgabe des Künstlers, über die materielle Gestalt Atmosphäre zu gestalten, in der ungegenständlichen Kunst. Hier schließt sich auch erneut der Kreis zu Cassirer, denn dieser hatte das, was die

345 Unbestimmtheit als wesentliches Charakterisierungsmerkmal des Kunstwerkes und der lebendigen Erkenntnisgestalt wurde bereits ausgeführt. Das folgende Zitat fasst noch einmal zusammen: „Gehen wir noch einmal von irgendeiner Struktur im Kunstwerk aus, sagen wir einem Gedicht. Bereits die kleinste Struktur beinhaltet unüberschaubar viele Momente. Der Zusammenhang der Wörter, ihre rhythmische Form: Alles kann als beachtenswert erfahren werden. Selbst ein einfaches Gedicht verbindet eine Vielzahl von Bestimmtheiten, die ein Rezipient nicht überschauen kann. Die ästhetische Erfahrung zeichnet sich so betrachtet dadurch aus, dass in ihr unüberschaubar viele Bestimmtheiten zusammenkommen. Jede dieser Bestimmtheiten lässt sich herausgreifen. Niemals wird ein Rezipient allerdings bei einer Bestimmung stehen bleiben können. Das Bestimmungsgeschehen geht immer weiter. Die Erfahrung des Kunstwerkes stellt somit eine Erfahrung unbegrenzter Zeichenbildung dar.“ (Bertram 2005, 205)

346 Böhme hebt die Trennung in reine und angewandte Kunst auf und verhandelt alle im Feld des Sinnlichen gestaltend Tätigen also Künstler, sowie Architekten, Dekorateure, aber auch Kosmetiker als „ästhetische Arbeiter“ (Böhme 1995, 16). Im Hinblick auf Böhmes phänomenologisches Anliegen ist diese Vorgehensweise verständlich. Eine Differenzierung halte ich dennoch für notwendig, da m. E. freie und angewandte Kunst unterschiedliche Kernanliegen verfolgen.

ungegenständliche Kunst zu ihrem Thema machte, in seiner Kunsttheorie zumindest angedeutet (siehe Kapitel 4.3.5). Im Folgenden sollen zunächst fragmentarisch einige Gedanken zur Wirkkraft von Farbe und Raum dargestellt und mit dem subjektiven Pol der Leiblichkeit in Bezug gesetzt werden.

6.7.2 Am Beispiel Farbe

Die Bewegung der Farbtöne

Das Phänomen *Farbe* ist sehr komplex. Neben optischen Gesetzmäßigkeiten und neurologischen Aspekten müssen die Kultur-, Mode- und Kontextbezogenheit in den Blick genommen werden, will man der Farbwahrnehmung auf den Grund gehen. Mir geht es im Folgenden darum, fragmentarisch das Zusammenspiel von Anmutungs- und Ausdrucksqualitäten mit der Leiblichkeit des Betrachters darzustellen. Die folgenden Ausführungen sind also nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit versehen.³⁴⁷

Blickt man auf das Werk und in die theoretischen Schriften von Josef Albers, so wird das Interesse an der ekstatischen Kraft des Materiellen deutlich. In seiner wohl berühmtesten Serie „Homage to the Square“ erforscht er systematisch die Wirkung von Farben. Albers geht davon aus, dass Farbe über eine „innere Bewegung“ verfügt, die sich wie ein Atmen und Pulsieren auf den Betrachter überträgt (vgl. Albrecht 1974, 110). Albers begann die Bilderserie im Alter von 62 Jahren. Er entwickelte 1975 erste Variationen des Motivs und arbeitete an diesen bis zu seinem Tod. Das quadratische Format ist stets mit einem mehrschichtigen Kreidegrund versehen, der den Farben zu zusätzlicher Strahlkraft verhilft. Albers mischte keine Farbtöne, sondern trug stets industriell gefertigte Farben auf und notierte deren Bezeichnung auf der Rückseite der Platten. Bei kaum veränderlichem Grundaufbau des Motivs verändert sich die Wirkung eklatant durch die je unterschiedlichen Farbzusammenstellungen. Albers konnte so die Interaktion der Farben sowie deren Eigenaktivität anschaulich unter Beweis stellen. „In der ‚Homage‘ sehen und erleben wir Bewegungen durch das Auswärts und Einwärts, das Aufwärts und Abwärts, das Vorwärts und rückwärts des Formablaufs und in diesem Ablauf wiederum durch das Ausdehnen und Zusammenziehen, Vorstoßen und Zurückweichen, Überfluten und Sich-Trennen, Sich-Verlieren und Verfestigen, Aufleuchten und Abstumpfen der Farbe. In diesem Erleben wechselnder Zustände erfahren wir eine unaufhörliche lebendige Bewegung.“ (ebd. 110) Indem die Farbe nicht einem Motiv untergeordnet ist, kann sie die ihr eigene, sich durch minimale Änderungen im Intervall der Farbklänge ändernde Ausstrahlung ungehindert entfalten und im Betrachter Wirkungen wie die oben beschriebene Bewegungssuggestion freisetzen. In seinem Hauptwerk, der „Phänomenologie der Wahrnehmung“, spricht Merleau-Ponty von einem „vegetativen und motorischen Untergrund der Farben“ (PdW, 248). Jede Farbe – so nimmt Merleau-Ponty an – hat über ihre Qualitäten eine eigene Form der Gegenwärt-

347 Ausführliche Untersuchungen zum Phänomen Farbe finden sich bei Gage 1994 und Kobbert 2011.

tigkeit, die in Korrespondenz mit spezifischen Leibeinstellungen treten kann, wenn wir nicht nach einer codierten Bedeutung suchen, sondern uns dem Farberleben hingeben. Er bezieht sich dabei unter anderem auf Beobachtungen und Ergebnisse psychologischer Studien zur Empfindungsfähigkeit. Probanden waren farbigen Lichtreizen ausgesetzt und sollten ihre Empfindungen schildern, wobei sie häufig auf Körpermetaphern zurückgriffen. So war von im Körper herunter gleitendem Blau und von Gelb, das die Zähne zusammenbeißen lässt, die Rede (vgl. ebd. 248 f.). Farbwahrnehmung wird als körperliches Geschehen oder leibliche Erfahrung beschrieben. Die Studien, die Merleau-Ponty hier aufgriff, legten die Annahme nahe, dass spezifische körperliche Erfahrungen, etwa beim Wahrnehmen eines Farbtones an der Schwelle zur Sichtbarkeit, die bewusste optische Wahrnehmung rahmen und ihr sogar vorausgehen (ebd. 249). Akustische Töne versetzen den Körper physisch messbar in Schwingung und lösen dadurch eine spezifische Spannung aus. Ähnliches ist auch für Farben anzunehmen. Die Textur der Farbe setzt sich als motorisches Moment in uns fort, indem unter anderem unser Blick von ihr gelenkte Bewegungen durchführt. Merleau-Ponty geht davon aus, dass Farben je eigene Tastbewegungen im Auge initiieren und dadurch ihre Qualitäten in uns fortsetzt. Was der Autor Hans Joachim Albrecht an den Bildern von Albers erfährt, kann dann als Interaktionsgeschehen zwischen Bild und Betrachter verstanden werden, bei dem subjektive Anteile zwar nicht außen vor bleiben, wohl aber zumindest teilweise durch die ekstatische Kraft der Farben überblendet werden.

Unsere Wahrnehmung ist durch evolutionär angeeignete Eigenschaften des Gehirns sowie durch bewusste oder unbewusste Annahmen, die ihrerseits auf kultureller Prägung basieren, bedingt. Die Farbwahrnehmung stellt hier keine Ausnahme dar (vgl. Zschocke 2006, 63 f.). Wir sind durch unseren Leib Teil einer uns umgebenden konstanten Umwelt und bilden in diesem, allen Lebewesen gemeinsamen Raum anthropologische Konstanten aus. „Da wir unsere Seherfahrungen in einer strukturell ähnlichen Umwelt machen, ist anzunehmen, dass die Mechanismen der Raum-, Farb- und Gestaltwahrnehmung bei allen gesunden Menschen sehr ähnlich“ (Zschocke 2006, 63) sind. Dazu gehört auch die Verknüpfung leiblicher Empfindungen mit Sinnesreizen. Aus kognitionspsychologischer Sicht erklärt Rainer Schönhammer „das, was man in den Eingeweiden spürt“ (Schönhammer 2013, 277), wenn man wahrnimmt, als Reaktion des autonomen Nervensystems. Wahrnehmungsergebnisse lösen deshalb Stimmungen in uns aus, weil sie mit körperlichen Erfahrungen verbunden sind, die wir in unserem Gehirn – etwa im Hirnstamm oder in Bereichen des limbischen Systems – abgelegt haben (vgl. ebd. 277). Fragt man im Test Probanden nach den Anmutungen, die sich beim Wahrnehmen bestimmter Farben einstellen, ergeben sich beachtliche, kulturunabhängige Regelmäßigkeiten.³⁴⁸ Die Passung zwischen affektiver Stimmung und Farbe kann auf die vitale Bedeutung im biologischen Kontext zurückgeführt werden. Rot-, Orange- und Gelbtöne würden dementsprechend besonders häufig mit einer

348 Tests, die die Zuordnung von Emotionen zu Farben untersuchen, sind nicht unproblematisch. Auf der einen Seite sind die Einflussfaktoren auf die Farbwahrnehmung äußerst heterogen, zum anderen ist die Begriffsverwendung auf der Seite der Emotionen stark subjektiv bestimmt. Vor diesem Hintergrund können nur sehr elementare Aussagen Bestand haben (vgl. Schönhammer 2013, 156 f.).

erregenden Wirkung assoziiert, da sie energiereiche Nahrungs-, Licht- und Wärmequellen signalisieren (vgl. ebd. 161). Der Wahrnehmungspsychologe und Kunstdidaktiker Max J. Kobbert entwarf Testreihen, in welchen er Probanden aufforderte, den Ausdrucksgehalt von Farben in einen Linienzug zu übersetzen. Die Ergebnisse wiesen deutliche Ähnlichkeiten auf, woraus Kobbert schloss, wir wiesen zum einen Farben ähnliche emotional-dynamische Strukturen zu und diese schlugen sich in ähnlichen ausdruckshaltigen Formen nieder (vgl. Kobbert 1986, 148 f.).³⁴⁹ Wir verbinden Affekte mit Farben; die Affekte sind mit spezifischen motorischen Mustern verbunden (vgl. Schönhammer 2013, 263) und diese bilden sich ab, wenn wir etwa zu Farben zeichnen. Gestalterisch tätige Menschen machen sich diese Verbindung zwischen sinnlichen Qualitäten und Affekt und Emotion zunutze. Die vegetativen Zustände, in die wir im Zusammenhang mit sinnlichen Reizen gelangen, bilden affektive Muster aus, die durch das erneute Wahrnehmen des sinnlichen Reizes in Form von Hintergrundbefindlichkeiten wachgerufen werden (ebd. 25 f.). Auch aus neurowissenschaftlicher Perspektive ist also anzunehmen, dass „bei Wahrnehmungen, die Gefühle auslösen, vorbewusste Bewertungsprozesse in älteren, subkortikalen Bereichen des Gehirns, die ihrerseits auf den Körper wirken, bewussten Kognitionen vorhergehen“ (ebd. 33). Wahrnehmen ist ein gesamtleiblicher Akt, bei dem nicht nur affektive Bewertungsmomente – von Damasio als somatische Marker (vgl. Kapitel 6.4.2) bezeichnet – sondern auch motorische Grundmuster, die im Zusammenhang mit den angesprochenen Affekten stehen, angesprochen werden. Daher ist auch aus kognitionspsychologischer Perspektive etwa die Interaktion von Farben, wie sie Albers beschreibt, nachvollziehbar und begründbar.

Merleau-Pontys Wahrnehmungsphänomenologie darf also keineswegs als naiver Realismus verstanden werden, sondern als ein Ansatz, der menschliches Wahrnehmen und Erkennen als etwas fasst, das nur *zwischen* Welt und Subjekt entstehen kann. „Das Subjekt der Empfindung ist weder ein von einer Qualität Kenntnismehmender Denker, noch ein träges Milieu, das von einer solchen affiziert und modifiziert wird, sondern ein Vermögen, das mit jedem Existenzmilieu in eins sich entspringt und mit ihm sich synchronisiert.“ (PdW, 249)

Wenn Farben in ihrer reinen Form eingesetzt werden, wie das Künstler des abstrakten Impressionismus oder der Op-Art praktizierten, so zielt das Kunstwerk auf eine „optische Erfahrung“, das heißt auf die Erfahrung der Farbe an sich (vgl. Zschocke 2006 und Gibson 2001). Farben werden von Künstlern wie Rothko, Noland, Kelly oder Newman nicht verwendet, um eine hinter ihnen befindliche Idee zu illustrieren. Es geht diesen Künstlern vielmehr darum, dem Sein der Dinge – hier dem Sein der Farbe – einen Wirkungsraum zu schaffen.³⁵⁰ Nicht selten fällt in diesem Zusammenhang dann auch der Begriff der Meditation.³⁵¹ In dieser Form

349 Kobberts Versuche können heutigen Kriterien empirischer Forschung nicht standhalten. Daher kann nicht von belastbaren Ergebnissen die Rede sein. Ich verstehe seine Untersuchungen als Klärungsversuche eines Phänomens. In diesem Sinn und nicht mit dem Anspruch, harte Fakten zu liefern, werden sie hier zitiert.

350 Siehe dazu auch Mersch 2002.

thematisiert, wird der Ausdruckscharakter der einzelnen Farben besonders deutlich, sie werden also im Hinblick auf ihren vegetativen und motorischen Untergrund untersucht und in ihrem „Raum füllenden Potenzial“ (Gibson 2000, 114) ein- und freigesetzt. Fasst man Farben in ihrer leiblichen Ereignishaftigkeit als Atmosphären auf, so entstehen sie eigentlich erst zwischen Subjekt und Objekt, werden dort zur gemeinsamen Wirklichkeit und vermögen dann beide Pole für einen kurzen Moment zu verschmelzen.³⁵² Sie setzen ihre Präsenz in uns fort, indem wir ihrer gewahr werden, sie klingen stumm in den Raum und hallen in uns nach. Als spezifische sinnliche Qualitäten des Seins sind sie uns komplementär gegenübergestellt, damit wir uns an ihnen aktualisieren: „Weder ist die Farbe eine objektive Eigenschaft der materiellen Welt (naiver Realismus), noch ist sie bloßes Produkt einer Innenwelt (Konstruktivismus). Farben und andere Sinnesqualitäten sind Ausdruck einer Komplementarität von Lebewesen und Umwelt. Sie entstehen im Zusammenwirken von Wahrnehmungsvermögen und Objekteigenschaften.“ (Fuchs 2010, 47)



Abbildung 49: James Turrell Bridget's Bardo, 2008

351 „[...] das ist es, was ich will: Meditationsbilder des 20. Jahrhunderts schaffen.“ (Albers, zit. nach Albrecht 1974, 113)

352 „Die Atmosphäre ist die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist.“ (Böhme, zit. nach Rauh 2012, 122)

Auch Farbstimmungen lösen ein Resonanzgeschehen aus, indem sie auf unseren Leib einwirken und ihre Bewegung gleichsam in uns fortsetzen. In besonderer Weise wird dies erlebbar, wenn man sich beispielsweise den Lichtinstallationen von James Turrell aussetzt. Die Räumlichkeit und Eigenbewegung der Farben kann in Turrells Farblichräumen bis zum Orientierungsverlust führen. Fast unbemerkt wechseln Turrells Installationen die Farbe und verändern den Raum, der sich kontinuierlich zu bewegen scheint. Wände bewegen sich auf den Betrachter zu oder von ihm weg, sind im einen Moment zum Greifen nah und dann doch weit entfernt. Raumkanten weichen zurück, um kurz darauf in neuem Licht wieder präsent zu werden. Die Dimensionen des Raumes können nur momenthaft und punktuell erfasst werden, um sich sofort wieder aufzulösen. Ein Gefühl der Unendlichkeit und Entgrenzung macht sich im Raum breit und ergreift uns. Auch Turrells Farblichräume wollen kein symbolischer Verweis etwa auf eine spirituelle Lichtmetaphorik sein. Sie sind – so der Künstler selbst – Gestalten reiner Farblichpräsenz, die uns ästhetische und geistige Erfahrungen anbieten und uns mit „mit den Augen fühlen“ lassen.³⁵³

James Turrell knüpft an eine lange Tradition der Thematisierung von Licht und Farbe an. Der Direktor des Kunstmuseums in Wolfsburg Markus Brüderlin sprach von einem „Ausstieg aus dem Bild“ und stellte Turrell an die Spitze einer Entwicklung der Kunst, die sich mehr und mehr vom Abbild löste und es sich zur Aufgabe machte, Erfahrungen zu gestalten.³⁵⁴ Dabei wird hier noch deutlicher als bei den Farbfeldmalereien, dass es sich bei diesen Erfahrungen nicht nur um optische Ereignisse handelt, sondern um ein gesamtleibliches Geschehen.³⁵⁵ „My works don't illustrate scientific principles, but I want them to express a certain consciousness, a certain knowing.“ (Turrell, zit. nach Adcock 1990) Turrell hintergeht unseren Wahrnehmungsmechanismus und versucht, eine andere Art der Bewusstheit zu erreichen, indem er unsere unmittelbare Deutung der Phänomene außer Kraft setzt. Dort, wo wir eine Mauer sehen, ist keine; eine Raumkante taucht auf und verschwindet wieder, unserem Wissen über die Unbeweglichkeit statischer Gegebenheiten zum Trotz. Kurzum: Unsere Konzepte – neurowissenschaftlich Repräsentationen genannt – greifen nicht; wir werden auf das, was uns umgibt, zurückgeworfen, ohne dies mit unseren üblichen Kategorien fassen zu können. Um also als Erfahrungsgestalter fungieren zu können, bedient sich Turrell einer weiteren, für die moderne Kunst wesentlichen Strategie. Er irritiert die Wahrnehmung, um hinter die Zwischenreiche unserer symbolischen Überformungen zu gelangen und uns auf einen Urgrund jenseits kognitiver Schemata zurückzuführen.³⁵⁶

2006 stellte Nina Zschocke den irritierten Blick in das Zentrum einer differenzierten Untersuchung zu Wirkungsmechanismen von Kunstwerken. Sie erklärt, wie „visuelle Phänomene, die sich aufgrund von Mehr-

353 <http://www.kunstmuseum-wolfsburg.de/exhibition/110/> (aufgerufen am 28.03.2013).

354 <http://www.youtube.com/watch?v=QWekIcZaKns> (aufgerufen am 28.03.2013).

Auf die Rolle des Künstlers als Erfahrungsgestalter wurde bereits eingegangen. Siehe Kapitel I.5.3.

355 Eine exakte Ausführung zu James Turrells künstlerischer Strategie, Wahrnehmung zu thematisieren, sowie eine differenzierte Einordnung in den kunstgeschichtlichen Kontext findet sich u. a. bei Adcock 1990, 208 f.

356 Zum Begriff der Irritation als wesentliches Moment der Kunst siehe u. a. Koller 2007, 103 f.

deutigkeit, Instabilität, Inkohärenz oder Widersprüchen zu anderen Wissens- oder Wahrnehmungsinhalten einer solchen unmittelbaren Deutung und Einordnung entziehen“ (Zschocke 2006, 15), im Kunstprozess als notwendige Störung des glatten Ablaufs des Erlebens zu sehen sind. „Wenn aufgrund von unüberwindbaren Widersprüchen keine befriedigende Wahrnehmungslösung gefunden werden kann, müssen bisher unreflektierte Annahmen hinterfragt und eventuell modifiziert werden. Meist führen visuell irritierende Erfahrungen dazu, dass der Betrachter auf die enttäuschten Erwartungen und auf die ‚gestörten‘ Aspekte der Wahrnehmung aufmerksam wird und diese reflektiert.“ (ebd. 16) Die Irritation ist also ein notwendiges Moment, damit das Fremde in das Vertraute einbrechen kann (vgl. Meyer-Drawe 2012, 14)³⁵⁷. Das Netz unserer klärenden Kategorien reißt und die kurze Öffnung ermöglicht es, dass uns *etwas* widerfährt. In diesem Sinn war zuvor mit Georg Bertram von krisenhaften Prozessen die Rede. Im Versagen unserer routinierten Strukturen werden wir auf unsere Leiblichkeit zurückgeführt. Metaphorisch gesprochen, werden wir für einen kurzen Moment *ganz Sinneserfahrung*, um allerdings im nächsten Moment wieder in unserer internen Sammlung verfügbarer Kategorien nach Erklärungen und Deutungen zu suchen. Das *Etwas*, das uns dabei widerfahren kann, wurde zuvor als Ausdruckston oder Ekstase der Dinge angesprochen und als Garant der Welthaltigkeit unseres Erkennens (vgl. Welsch 2012b, 106) qualifiziert.

Zschocke beschreibt die Begegnung mit einem Werk von Turell mit den folgenden Worten: „Er [gemeint ist ein Raum, der Teil einer Lichtinstallation von Turell ist, AMS] ist auf erstaunliche Weise mit grünem Licht angefüllt. Das Licht scheint partikelartig, also irgendwie materiell im Raum zu schweben und auf der Ebene der Wandöffnung eine Haut zu bilden. Es wirkt äußerst homogen und erscheint als ein [...] Dunst. Dennoch behauptet sich der Eindruck einer transparenten Fläche und selbst wenn man auf sie zugeht, vermeint man eine gläserne, durchsichtige Haut zu durchblicken. Die Fläche scheint berührbar zu sein, als sei dahinter eine raumfüllende Atmosphäre, gestockt.“ (Zschocke 2006, 146)

Ausführlich erklärt Zschocke die Wahrnehmungsmechanismen, die der leiblichen Erfahrung zugrunde liegen. Wir haben es demnach hier mit einer Erfahrungswirklichkeit zu tun, die unser Alltagswissen und unserer gewöhnlichen Deutungsstrukturen sanft hintergeht und überschreitet. Das identifizierende „Objektsehen“ (ebd. 150) wird außer Kraft gesetzt, macht das Wahrnehmen zum Gegenstand bewusster Reflexion und erfährt dort eine Neubewertung (ebd. 151), so eine Kernthese von Zschocke. Doch bleibt der Betrachter nicht irritiert auf sich selbst zurückgeworfen zurück, sondern Turells Werk führt ihn sorgsam in die Wirklichkeit der Farben und des Lichts hinein. In der Begegnung mit Turells Lichtinstallationen werden wir nicht nur durch das Scheitern gängiger Routinen aufgefordert, die eigenen Wahrnehmungsmechanismen zu hinterfragen, wir erfahren Licht und Farbe als leiblich spürbare Präsenz. Es geht also auch gerade darum, uns bewusst

357 Mit dem Verweis auf Käte Meyer-Drawe ist indirekt die pädagogische Bedeutsamkeit dieses Geschehens angesprochen. Wie an anderer Stelle ausgeführt, beruhen Bildungsprozesse auf Irritationsmomenten. Der Umgang mit Kunst kann uns den fruchtbaren Umgang mit der Brüchigkeit unserer Erkenntnismodelle und letztlich unserer Existenz lehren.

zu machen, dass wir es nicht nur mit unseren Eindrücken von den Dingen zu tun haben: die Dinge wirken so in uns hinein, dass wir die Grenze zwischen Innen und Außen nicht verlässlich ziehen können. Zschocke resümiert: „Es wird aber auch ein Sehen ermöglicht, das von dem Streben nach einer Aneignung des Gesehenen und gegenständlichen Festlegungen absieht. In diesem Sinne ist nun eine Wahrnehmung der ‚Farbe als Farbe‘ möglich: nicht als Anschauung einer objektiven Qualität, sondern als Phänomen, das sich keinem ‚Außen‘ oder ‚Innen‘ eindeutig zuweisen lässt.“ (ebd. 161)

Kulturelle Tönung der Farbe



Abbildung 50: Giovanni Bellini:
Madonna mit Kind, 1485

Wollte man das Phänomen der Farbe und ihrer Wirksamkeit differenziert untersuchen, so müsste auch die unterschiedliche Verwendung der Farben als Symbol-, Lokal-, Erscheinungs- oder Ausdrucksfarbe neben der autonomen Farbverwendung betrachtet werden (vgl. Eucker 1997, 60 f.). Da es hier nur um die Ausdruckskraft der Farbe an sich ging, wurde auf eine derartige Auffächerung verzichtet. Ich gehe von spezifischen Qualitäten der Farben aus, die sich im oben angeführten Sinn wechselwirkend mit dem Leib des Betrachters auswirken. Die unterschiedlichen künstlerischen Konzeptionen bewirken hierbei nur graduelle Unterschiede. So fungiert die blaue Farbe des Marienmantels bei Bellinis „Madonna mit Kind“ nicht nur als Bildzeichen mit genauer Bedeutungs codierung, sondern sie entfaltet eine ästhetische Präsenz über die zeichenhafte Bedeutungsebene hinweg.

Dem Blau, das ikonografisch als Himmelsfarbe für die Verbindung Marias mit dem Göttlichen gedeutet werden kann, ist ein gebrochener Rotton unterlegt, der seinerseits für die Liebe Gottes stehen, aber auch als Hinweis auf kommendes Leid gelesen werden kann (vgl. Walch 2009, 20). Der Farbklang in seiner Tiefe und unaufdringlichen Leuchtkraft bildet eine Ebene unter der auf gesellschaftlichem Konsens beruhenden Farbmetaphorik. Er wirkt auf uns, auch wenn wir die zugewiesene Bedeutung nicht kennen, und umhüllt die Frauengestalt mit einer beinahe entmaterialisierend wirkenden Aura.

Auch wenn eine „universelle, gemeinsame physiologische Basis“ (Goldstein 1997, 127) für die Farbwahrnehmung und -empfindung sicher angenommen werden kann, stehen sowohl Farbbedeutung als auch Farbwirkung in einem kulturellen Kontext, denn das eine ist nicht vom anderen zu lösen. Die Bedeutung, die wir auch auf Grund unserer Traditionen Farben zuweisen, beeinflussen die Wirkung, die Farben auf uns entfal-

ten. In einer sehr ausführlichen Studie untersucht der Kunsthistoriker John Gage die Geschichte der Farbwahrnehmung und des Gebrauchs von Farben. Anhand zahlreicher Beispiele stellt er die kulturabhängige historische Entwicklung der menschlichen Farbrezeption dar (vgl. Gage 1994).

Das Beispiel der unterschiedlichen Trauerfarben – im westlichen Kulturkreis schwarz, in asiatischen Kulturkreisen weiß (vgl. Bomberka 2011, 409) – verdeutlicht, wie Farben auf ganz unterschiedliche, zum Teil konträre Weise im Symbolisierungsgeschehen verwendet werden.

Es ist nicht möglich, sich komplett aus der eigenen Enkulturationslinie herauszunehmen und die kulturell tradierten Bedeutungen der Farbe auszublenden. Es ist anzunehmen, dass unser Farbempfinden durch den Kulturraum, in dem wir uns befinden, beeinflusst ist. Es ist folglich müßig, unterscheiden zu wollen, was eine Qualität der Farbe an sich und was eine im Kulturraum gewachsene Empfänglichkeit ist. Merleau-Ponty geht so weit zu sagen, der Leib sei bis hinein in seine innersten Zusammenhänge kulturell überformt, eine These, die wir schon im Zusammenhang mit Cassirer verhandelten. „Der bloße Umstand, dass zwei bewusste Wesen dieselben Organe und dasselbe Nervensystem besitzen, bewirkt noch keineswegs, dass dieselben Erregungen sich beim einen wie beim anderen in den selben Zeichen äußern.“ (PdW, 224) Eine Einschätzung, was im Bezug auf die Farbwahrnehmung angeboren und was erworben ist, was als Wirkkraft der Farbe und was als Disposition des Betrachters zu sehen ist, soll hier nicht versucht werden.³⁵⁸ Es ging im Vorangestellten vielmehr darum, aufzuzeigen, dass Farbe an sich etwas ist, mit dem Künstler gestaltbildend arbeiten und das dieses *Etwas* nur wechselwirksam zwischen Werk und Betrachter entstehen kann.

6.7.3 Am Beispiel: Raum und Richtung

Leiblicher Raum, Gefühlsraum und Ortsraum

Die Leiblichkeit unserer Wahrnehmung sowie das Verkörperungsgeschehen im Kunstschaffen und Kunsterleben wird auch dann deutlich, wenn man Raum als Gestaltungselement betrachtet. Mit einem physischen Körper versehen, erschließen wir uns über unsere Eigenbewegung den Raum, der uns umgibt. Wechselwirkend gestalten wir einen Innenraum, der das „menschliche Existieren in leiblichen und gefühlshaften Räumlichkeiten“ (Fuchs 2000, 73) ermöglicht.

In einem vorangegangenen Kapitel wurde die enge Verbindung zwischen Eigenaktivität und Wahrnehmung dargelegt. Selbst das Sehen beruht auf Bewegung der Augen und ist nicht als statisches Geschehen zu verstehen. Wahrnehmung ist konkrete Aktivität eines körperlichen Subjektes in einem realen Raum und keine leibunabhängige Bewusstseinsleistung. Damit wir überhaupt etwas wahrnehmen, müssen wir uns nicht nur in einer Welt befinden, sondern wir müssen in ihr *verkörpert* sein. Das heißt, wir stehen der Welt nicht gegenüber, sondern sind *in* ihr verortet (vgl. Fuchs 2010, 30 f.).

358 Eine differenzierte Untersuchung zu angeborenen und kulturellen Faktoren der Wahrnehmung findet sich unter anderem bei Zschocke 2006, 61 f.

In größter Ausführlichkeit untersuchte der zuvor bereits zitierte Philosoph Hermann Schmitz das Verhältnis zwischen Leib, Bewegung und Raum. Er entwickelte eine differenzierte Phänomenologie der Leiblichkeit, in der die Räumlichkeit des gespürten Leibes in ihrer Eigentümlichkeit nicht nur als Grundlage unserer Beziehung zur Welt, sondern auch als Basis all unserer Verstehensprozesse verhandelt wird. Seine phänomenologische Systematik der wechselseitig aufeinander bezogenen Räume verbindet Innen und Außen, Subjekt und Objekt, ohne einen der beiden Pole in seiner Eigenart aufzugeben. Schmitz unterscheidet leiblichen Raum, Gefühlsraum und Ortsraum³⁵⁹. Der leibliche Raum entsteht zunächst durch das nach innen gerichtete Spüren des eigenen Körpers. So initiieren beispielsweise Schmerzen Inselbildungen im Leib, die zwar rand- und daher flächenlos sind, aber räumliche Orte im Körper mit qualitativen Tendenzen belegen (vgl. Schmitz 2011, 7). Stechender Schmerz kann sich wie ein Pfeil durch den Körperraum bohren, während sich ein dumpfer Schmerz wie eine drückende Wolke ausbreitet. Die Orte, die durch diese Körpersensationen belegt werden, haben ein „verschwommenes Volumen“ (ebd. 8). Die etwa in der Atmung am eigenen Leib spürbare Weitung und Verengung ist nach Schmitz die Grundlage für jedes Raumerleben überhaupt: „Beim Einatmen bildet sich in der Brust- oder Bauchgegend eine spürbare Insel mit einem dynamischen Volumen, das durch Verschränkung von spannender Engung mit schwellender Weitung gebildet wird. Im Anfang überwiegt die Weitung, aber in der kurzen Dauer des Einatmens verschiebt sich die Führung stetig zur Engung hin, bis diese unerträglich wird. Engung und Weitung bedürfen nun eines Ausgleichs, und der geschieht in Form des Ausatmens als spürbare Bewegung, die einer Richtung folgt, die gleich der des Blickes unumkehrbar aus der Enge in die Weite führt und so Enge und Weite, die beim Einatmen durch das Auseinandertreten des Übergewichts nach beiden Seiten gegeneinander ausgespielt wurden, ausgleichend vermittelt“ (ebd. 8). Im Atmen erfahren wir ununterbrochen zwei gegenläufige räumliche Tendenzen des Zusammenziehens und Ausweitens und die wechselnde Richtung nach außen und nach innen. Für Schmitz sind dies die Grundkoordinaten der leiblichen Dynamik, auf welche nach und nach weitere „Raumstrukturen“ (Schmitz 2007, 47) aufgetragen werden.³⁶⁰ Der leibliche Raum mit seinen Inseln und Richtungen setzt sich im motorischen Körperschema fort. Die automatische Bewegung, die durch das motorische Körperschema möglich wird, ist – so Schmitz – nur auf der Basis einer räumlichen Grundorientierung, wie sie der gefühlte leibliche Raum bietet, möglich. Das motorische Körperschema besteht aus eingeschliffenen Bewegungsformationen, die auf leiblichen Richtungsgefügen basieren und sich in der realen Bewegung bewähren und aktualisieren (vgl. Fuchs 2000, 76). Hier treffen leiblicher Innenraum und Außenraum aufeinander. Eine weitere Schnittstelle ergibt sich in der leiblichen Kommunikation. Schmitz führt anhand vieler Beispiele aus, wie der Austausch mit der Umwelt durch leibliche Dynamik strukturiert wird. Ein Windhauch, der uns streift, setzt sich in uns als fröstelndes Erschauern fort; auf einen schrillen Pfiff reagieren wir, indem sich unser Körper unwillkürlich zu-

359 Auf eine weitere Ausdifferenzierung der Räume, die sich bei Schmitz finden, kann hier verzichtet werden.

360 In vergleichbarer Weise geht Rudolf Arnheim von leiblichen Grundkoordinaten aus, die unsere Wahrnehmung lenken. Vgl. Allesch/Neumaier 2004.

sammenzieht und anspannt; zischende Laute lassen uns die Luft anhalten und Gebärden rufen zur inneren Mitbewegung auf. Die Gestalthaftigkeit der natürlichen und künstlichen Umwelt ruft in uns permanent Bewegungssuggestionen wach und diese setzen wiederum die leibliche Dynamik mit den ihr eigenen Grundkoordinaten in Gang.³⁶¹ Schmitz spricht diesbezüglich von Akten der Einleibung (ebd. 55); an anderer Stelle war ausführlich vom mimetischen Verstehen die Rede (vgl. Kapitel 6.5.2). Der leibliche Raum „ist der Raum, der ganz von Strukturen der leiblichen Dynamik und leiblichen Kommunikation bestimmt wird, der elementare, ursprüngliche Raum, ohne den es keinen Zugang zu erfahrbaren Räumlichkeiten in irgendeinem Sinn gibt. Es wird keineswegs nur im Spüren am eigenen Leib erfahren, sondern auch das Gehörte, das Geruchene und zu einem beträchtlichen Teil das Gesehene und das Getastete haben in ihm Platz.“ (ebd. 47)

Auch Gefühle werden von Schmitz als räumliche Gebilde verstanden. Er skizziert einen Gefühlsraum mit parallel zum leiblichen Raum entwickelten Strukturen und verhandelt, wie an anderer Stelle ausgeführt, Gefühle als „ortlos ergossene, leiblich ergreifende Atmosphären“ (Schmitz 2008, 57)³⁶². Das Ergreifen des Außenraumes – als der Leib entfremdete Ortsraum bezeichnet (vgl. ebd. 74) – wird von Schmitz als notwendiger Akt der Emanzipation gesehen. Damit wir uns aus der leiblichen Dynamik und dem „Druck der suggestiven Einleibung“ (ebd. 71) ein Stück weit befreien können, müssen wir den Außenraum als definierbaren Ort kennenlernen und uns in diesem selbst verorten. Im Zeichnen geschieht dies auf anschauliche Weise. Schon das Kritzeln des Kleinkindes kann als Akt der Ortsvergewisserung verstanden werden. Das kritzelnde Zeichnen des Kindes beginnt als spielerisches Experiment mit der Fläche und den Flächengrenzen des Papiers. Die Untersuchungen der Forscherinnen Jaqueline Baum und Ruth Kunz – beide sind Kunstpädagoginnen – machen deutlich, wie die Liniengebilde, die das Kind zeichnet, nicht nur auf die Fläche und die Grenzen des Zeichenpapiers bezogen sind, sondern darüber hinaus als erste Versuche zur Orientierung im Raum interpretiert werden können (vgl. Kapitel 3.2.3). „In der Gabe, zeichnend etwas darzustellen, meldet sich die Fähigkeit, sich in der Fläche sozusagen ein leibfremdes Sondervermögen anzulegen, statt durch Einleibung Sklave der Dinge und Halbdinge, überhaupt der Reize zu sein“ (Schmitz 2008, 72).³⁶³

Szenische Existenz im Innen- und Außenraum

In der Entwicklungspsychologie geht man, durch Tests gestützt, davon aus, dass Neugeborene räumliche Tiefe nicht wahrnehmen können. Erst wenn das Kind über Erfahrungen, die es spielend mit den Dingen gemacht hat, verfügt, reagiert es im Test signifikant auf räumliche Tiefe (vgl. Goldstein 1997, 257 f.). Parallel zu dem Außenraum, den wir uns buchstäblich er-leben, bilden wir auch einen Innenraum aus. Zum einen, indem der real erfahrene Raum innerlich repräsentiert wird, und zum anderen, indem wir uns selbst als räum-

361 Der zweite Band der Systematik der Philosophie – „Der Leib im Spiegel der Kunst“, erschienen 1966 – nimmt den Bezug zwischen leiblicher Dynamik und gestaltender Form anhand von Werken der Bildenden Kunst in den Blick.

362 Vgl. Kapitel I.6.4.3.

363 Der Zusammenhang zwischen Leib und Raum sowie Raumdarstellung konnte hier nur angerissen werden. Eine kritische Sicht auf die perspektivische Darstellung entwickelte u. a. Merleau-Ponty. Dazu Waldenfels 1986, 144.

liche Körper erfahren und ein mit Empfindung und Emotion besetztes Körperschema entwerfen. Das Körperschema kann als inneres Modell des eigenen Körpers gesehen werden (vgl. Schönhammer 2013, 25). Dieses innere Modell trägt sehr subjektive Züge, denn es entsteht auf der Basis der eigenen Empfindungen, Erfahrungen und der Selbstwahrnehmung. Dabei werden die leiblichen Erfahrungen sehr individuell gewichtet. Es ist beispielsweise bekannt, dass von Geburt an blinde Menschen ein sehr spezifisches Körperschema entwickeln. Fordert man geburtsblinde Kinder auf, den eigenen Körper nachzumodellieren, formen diese sehr häufig Gestalten mit überproportionalen Händen und Armen. Dies ist auf die erhöhte Bedeutung des Tastsinns bei fehlender Sehfähigkeit zurückzuführen und auf die fehlende Regulation durch das visuelle Erfassen des eigenen Körpers (vgl. ebd. 26 f.). Beim Körperschema handelt es sich also gewissermaßen um ein Körperfühlbild, das den eigenen inneren Körperraum nach Kriterien der persönlichen Erfahrung bildet und dieses innere Bild immer wieder mit dem äußeren Bild abgleicht.

In diesem Sinn spricht etwa der Psychoanalytiker Paul Schilder von einem „Raumbild, das jeder von sich selbst hat“ (zit. nach Fuchs 2000, 39).

Indem wir intentional im Raum agieren, bilden wir Bewegungsgestalten. Als Bewegungsgestalt ist die mentale Repräsentation eines räumlich orientierten, motorischen Musters zu verstehen (vgl. Fuchs 2013, 170).³⁶⁴ Nicht nur unsere Wahrnehmung basiert auf der Integration zu Ganzheiten, wie Gestaltpsychologen anhand zahlreicher Tests belegen konnten (vgl. Goldstein 1997, 168 f.), sondern jede Form der Erfahrung – nicht nur die visuelle – gründet in einem integralen Umgang mit der Umgebung, so nimmt unter anderem Thomas Fuchs an (Fuchs 2013, 170). Das heißt, jede Erfahrung, die wir machen, wird im weitesten Sinn gestalthaft verinnerlicht und nicht etwa in Einzeldaten zerlegt, codiert und abgespeichert. „Wahrnehmung und Bewegung beruhen also gleichermaßen auf Transformationsprozessen, die in vertikal-zirkulären Kausalitäten elementare Ereignisse zu höherstufigen Mustern integrieren.“ (ebd. 170) Indem von *Gestalten* die Rede ist, ist der nachschaffende – nicht unabhängig konstruierende – Aspekt des Erlebens und Wahrnehmens und damit die enge Bezogenheit von leiblichem Mensch und Welt angesprochen. Zudem ist der Gestaltbegriff im Sinn der Gestaltpsychologie so weit gefasst, dass er auch dynamische Formen wie gerichtete Bewegungsverläufe umfasst.

Auch unseren Wahrnehmungsgestalten ist immer ein bestimmter Bewegungsanteil inhärent. Sie stehen im Bezug zu unserer Beweglichkeit im Raum. Wahrnehmung, Motorik und Vorstellungsbildung greifen ineinander.³⁶⁵ „Wir sehen prinzipiell szenisch“ (Schönhammer 2013, 165), denn unsere sensorischen Prozesse

364 An anderer Stelle war im Bezug auf dieses Phänomen von implizitem Wissen die Rede. Vgl. Kapitel I.6.5.2.

365 Lange Zeit ging man in der Neurowissenschaft davon aus, dass subkortikale Strukturen wie etwas die Basalganglien nur für die Ausführung und Kontrolle von Bewegung zuständig sind. Neuere Studien z. B. mit Parkinsonpatienten legen nahe, dass eine Schädigung der Basalganglien sich nicht nur auf die Motorik auswirkt, sondern auch weitreichende Folgen für die Informationsverarbeitung, etwa die Assoziations- und Merkfähigkeit, hat. Bildgebende Verfahren konnten zeigen, dass bei Lernprozessen unterschiedliche motorische Zentren im Hirn

sind mit der „inneren Aktivierung von körperlichen Aktionen verwoben“ (ebd. 165). Im prämotorischen Kortex und insbesondere in den „kanonischen Nervenzellen“ findet sich eine neurologische Grundlage für diese Annahme. Diese Nervenzellen sind bei der Repräsentation der Handlung im Bezug auf ein Objekt – etwa der Art und Weise, wie man eine Tasse greift – beteiligt. Beobachtet man die neuronalen Aktivierungsmuster eines Probanden, während dieser etwa eine Tasse ansieht, so zeigen die kanonischen Nervenzellen große Aktivität, auch wenn der Proband nicht die Intention hat, die Tasse zu greifen. Die Neurowissenschaftlerin Ricarda Schubotz erklärt: „Wenn wir solche Gegenstände sehen, verknüpft sie der prämotorische Cortex sofort und immer und überall mit der passenden Handlung“ (Schubotz zit. nach Wilhelm 2007, 36). Unser handelnder Umgang mit den Dingen schlägt sich neuronal nieder und beeinflusst dann wechselwirkend die Wahrnehmung. Unseren Wahrnehmungsgestalten ist eine pragmatische Bedeutung – präziser ein Bedeutungskomplex, denn es sind viele Handlungsalternativen abgespeichert – implizit. Auch bei Tests mit abstrakten Gebilden oder Lautfolgen zeigte sich der prämotorische Cortex aktiv, womöglich, da unsere Wahrnehmung stets auf eine potenzielle Handlungsperspektive ausgerichtet ist (ebd. 3).

Daraus lässt sich auch der Gedanke ableiten, unsere Vorstellung agiere in weiten Teilen szenisch. Holen wir uns das, was wir uns zum Gegenstand machen, vor unser inneres Auge, so reaktivieren wir Erfahrungen, die wir mit und an dem Gegenstand gemacht haben. Wir verorten den Tisch, den wir imaginieren, im Innenraum unserer Vorstellung, und lassen den imaginären Blick um ihn wandern, anstatt ein festes Bild des Objektes, das sich in unserem Hirn gleich einer Matrize eingebrannt hat, abzurufen. Auch unser Gedächtnis arbeitet zumindest im Bereich des episodischen Langzeitgedächtnisses mit Aspekten der Räumlichkeit. Die Bewusstseinsleistungen des episodischen Gedächtnisses liegen darin, „Erinnerungen an bestimmte persönlich erlebte Ereignisse und deren räumliche sowie zeitliche Koordinaten“ (Buchner 2003, 455) wachzurufen. Vorstellen und Erinnern fungiert eher als Reaktivierung unseres Erlebens am Objekt, denn als das Abrufen einer statischen Repräsentation. Unsere geistigen Leistungen des Wahrnehmens, Vorstellens und Erinnerns basieren also auf der „Inkorporation von Erfahrungen“ (Fuchs 2010, 180).

Der Philosoph Wolfram Högbe fasst die szenische Existenz des Menschen als Urgrund der Welterfahrung und Welterkenntnis auf (vgl. Högbe 2009, 28). Für Högbe treten wir der Welt nicht gegenüber, sondern wir sind in einem szenischen Sinn in ihr und mit ihr verwoben. Wir teilen uns einen gemeinsamen Raum. Unsere Symbolismen – Begriffe, Worte oder Bilder – sind für ihn Enthüllungen dessen, was wir zuvor szenisch erlebt haben. Das szenische Erleben und Gewahr-Werden positioniert Högbe zwischen Sinnlichkeit und Begrifflichkeit (vgl. ebd. 90). Symbolismen machen explizit, was zuvor implizit vorhanden war. Sie sind Artikulationen mit unterschiedlichen Potenzialen und fungieren in unterschiedlicher Nähe zu unseren Moda-

aktiviert sind. Können diese nicht mehr richtig arbeiten, ist die Vorstellungs- und Erinnerungsfähigkeit beeinträchtigt. Vgl. Zoppelt/Daum 2003, 541 f.

litäten des Gewahr-Werdens. Indem im Kunstwerk der Prozess der Gestaltbildung aufgehoben bleibt, agieren künstlerische Symbolismen in großer Nähe zum szenischen Erleben.

Die Zeichnung ist nicht nur das Ergebnis einer Ausdrucksgebärde und damit einer Handlungsszene, sie ruft diese Szene immer wieder in der Betrachtung wach. Rainer Schönhammer bestätigte unlängst im Rückgriff auf zahlreiche psychologische Untersuchungen die These der Einfühlungsästhetik, auch die Wahrnehmung statischer Darstellungen rufe innere Bewegung hervor (vgl. Schönhammer 2013, 36). Er beschreibt, wie Kompositionsmomente von Gemälden – eine dominante Richtung etwa – als Bewegungsspuren identifiziert werden, und folgert, auch in Bildern oder Plastiken, die nicht direkt körperliche Bewegung zeigen, sei die Körperbewegung in „Keimform“ (ebd. 36) vorhanden. Vor allem bei präsentativen Symbolen, die sich einer schnellen lexikalischen Entzifferung entziehen, wird der poetische Gestaltungsakt im Betrachten reanimiert.

Die tastende Suchbewegung, die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisgestalt im Tun ist im Werk so manifestiert, dass es im Betrachter wachgerufen wird.

Parallele Koordinaten unserer Innen- und Außenräume

Merleau-Ponty beschreibt ausführlich, wie unserer Fähigkeit, Raum und Räumlichkeit wahrzunehmen, auf körperlich-leiblichen Akten und auf unserer Leiberfahrung als Eigenraum basieren. Damit wir den Raum, der uns umgibt, erfassen und in seiner Strukturiertheit erkennen können, müssen wir uns in ihn hineinversetzen: „Wenn ich von einem Gegenstand sage, er liege auf dem Tisch, so versetze ich mich immer in Gedanken in diesen Gegenstand und in den Tisch und wende auf beide einen Begriff an, der ursprünglich beheimatet ist in den Verhältnissen meines Leibes zu äußeren Gegenständen“ (PW, 126). Ähnlich wie Schmitz geht auch Merleau-Ponty von einem leiblichen Innenraum aus. Wir erfahren unseren Körper nicht als additive Ansammlung von Organen und Gliedmaßen, sondern als einheitlichen Raum. Mit dem Körperschema verfügen wir über eine Gestalt dieses Raumes, die all unsere Glieder intentional zusammenfügt und eine Grenze zu den Objekten der Umgebung setzt. Wir verfügen über ein Ortsbewusstsein innerhalb unseres Körperschemas. Wir wissen und sind uns gewahr, wo etwa unser linker Zeigefinger ist, können auf diesen auch blind zeigen und können ihn isoliert bewegen. Wir sind in unserem Körperraum orientiert. Läsionen machen deutlich, wie uns unser Körperraum in seiner Zugänglichkeit abhanden geraten kann, wenn etwa nach einer Hirnblutung der gelähmte Teil des Körpers nicht mehr als Teil des eigenen Leibes wahrgenommen wird. Nicht selten versuchen Erkrankte den aus dem Körperschema ausgeschlossenen Teil aus dem Krankenbett zu werfen, da sie ihn unüberwindbar als fremd empfinden.³⁶⁶ Eine umgekehrte Situation liegt im Fall des Phantomschmerzes vor. Hier ist ein physisch nicht mehr vorhandenes Glied dem Körperschema noch so zugehö-

366 Der Psychiater Oliver Sachs sammelt seit vielen Jahren Fallstudien zu derartigen Ausnahmesituationen. Vgl. Sachs 1985; ders. 1995.

rig, dass es Schmerzen verursacht³⁶⁷. Wir richten uns mit unserem räumlichen Körper im Raum ein und schaffen ein Bedeutungsgerüst, in welchem wir uns und die Dinge verorten. Die Richtungen im physischen Raum – oben, unten, diagonal, senkrecht, waagrecht – erleben wir als bedeutsam, da sie für uns in unserer körperlichen Existenz bedeutsam sind (siehe Kapitel 6.3.2).

Auch hirnorganisch betrachtet, sind die sensorische Kontrolle von Bewegung, Raumwahrnehmung und Orientierung im Raum eng miteinander verknüpft. Damit Raum für uns ist, müssen Zellen und Hirnareale die für Wahrnehmung, Motorik und Orientierung zuständig sind, zusammenarbeiten (vgl. Thier 2002, 170; Kerkhoff 2003, 176 f.).³⁶⁸ Zieht man nun die Plastizität des Gehirns in Betracht, so wird Thomas Fuchs' These der wechselseitigen Formung von physischem Körperraum und leiblichem Erlebensraum nachvollziehbar: „Der objektive Raum des physischen Organismus und der subjektive Raum des leiblichen Erlebens sind ineinander verschränkt und modifizieren sich ständig wechselseitig“ (Fuchs 2010, 37). Erweiternd kann man sagen, physischer Körperraum, leiblicher Innenraum und der uns umgebende Außenraum bilden ein System, das wechselseitig aufeinander bezogen ist. Unser Sein ist ein „Situier-sein-im-Bezug-auf-eine-Umwelt“ (PW, 331). Darüber gewinnen oben und unten, horizontal und vertikal für uns ihre Bedeutung. Die Formen der Raumausdehnung sind für uns also nicht etwa nur deshalb von Bedeutung, weil wir sie als Zeichen für etwas nehmen, das sie bezeichnen, sondern sie sind buchstäblich als sinnhafte Koordinaten unserer szenischen Existenz zu sehen. Da wir uns im Grundprinzip der Räumlichkeit bewegen und erleben, ist Räumlichkeit in ihren verschiedenen Aspekten der Raumrichtung, Raumausdehnung, Raumgrenze etc. für uns bedeutungsgeladen. Folgt man den Ausführungen von Hermann Schmitz und Wolfram Högbe, so konstituieren die Szenen unseres leiblichen Erlebens – im Innen- sowie im Außenraum – eine „sinnlich emotionale Vorgeschichte des Erkennens“ (Högbe 2009, 90). Wir treten mit den Dingen, noch bevor wir unsere Wahrnehmung fokussieren, in einen gemeinsamen „Bewusstseinshof“ (Högbe 2009, 94) und legen dann über die zunächst physisch-leiblichen Phänomene Bedeutungsschicht um Bedeutungsschicht. So ist etwa zu erklären, dass wir eine Weide mit herabhängenden Zweigen mit einer spezifischen Stimmung in Verbindung bringen und ihr den Namen Trauerweide geben.³⁶⁹

367 Ausführungen zu Störungen der Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit finden sich bei Merleau-Ponty PdW, 128 f. und Schönhammer 2013, 30.

368 Eine übersichtliche Darstellung hirnorganisch bedingter räumlich-perzeptiver Störungen findet sich bei Kerkhoff 2002, 175 f.

369 Rudolf Arnheim verwendet das Bild der Trauerweide, um die kulturübergreifende Ausdrucksphänomene zu erklären. Vgl. Arnheim 1977, 70 und Piecha 2004, 56.

6.7.4 Körperraum und Ausdrucksgeste



Abbildung 51: Auguste Rodin: Meditation 1896

Auch wenn sich unser Raumverständnis sowie unsere Darstellungsformen des Räumlichen im Verlauf der kulturellen Entwicklung verändert haben, kann man davon ausgehen, dass es eine der bewussten Wahrnehmung vorgängige Raumbestimmung gibt, die von Künstlern genutzt wird. Rodins Bronze „Meditation ohne Arme“ vermittelt ihr Thema durch ihre Eigenräumlichkeit und ihren Bezug zum Umraum, auch wenn man den Titel nicht gelesen hat. Wir sehen eine stehende, in sich gewandte Figur. Die Richtungen, die von der Gestalt in den Raum geschrieben werden, ergeben einen in sich geschlossenen, ruhigen Schwung. Der Fuß, fest mit dem undefinierten Erdreich verbunden, scheint sich kraftvoll abzustützen und verleiht dem Körper einen Impuls nach oben.

Dieser Schwung wird am (fehlenden) Knie abgelenkt und, beinahe um 90 Grad versetzt, weiter zur Hüfte geführt. Hier wird die Bewegung im schwingenden Leib weicher und zaghafter. Die diagonale Schulterstellung wiederholt die Richtung des Oberschenkels, scheint aber tendenziell eher nach unten gerichtet zu sein. Die beinahe waagrechte Hals-Kopf-Linie fängt den von unten anströmenden Schwung ab und führt den Blick über die klar konturierte Nase der Figur zurück in deren Körpermitte. Die von Rodin bewusst zurückgelassenen Gussnähte unterstreichen als zartes Liniengefüge die Ausrichtung der Gestalt.

Die Figur umschließt so einen Innenraum, dessen Zentrum sich zwischen Kopf und Oberschenkel befindet. In ihrer plastischen Bestimmtheit – keine Wölbung und kein Quadratcentimeter scheint willkürlich – vermittelt sie Geschlossenheit und Dichte und doch öffnet sie sich dem Raum, der sich in ihr zu formen scheint. Es bedürfte wohl nicht einmal der geschlossenen Augen der Figur, um den Zustand der Versenkung und des darin sich öffnenden Innenraumes nachempfinden zu können. Das Wechselspiel der konkaven und konvexen Formen etwa zwischen der sich weich vorwölbenden Bauchdecke und der darüber befindlichen Grube der unteren Rippenbögen macht den Moment aktiver Versenkung präsent, denn hier zeigt sich nicht reine Passivität wie im tiefen Schlaf – also kein Vergehen und Genommen-Werden vom Umraum –, sondern eben jenes spezifische Gespanntsein in tiefer Ruhe, das die Konzentration des Geschehens vermittelt: „*la méditation – l’ennemi de l’action*“ (Rodin, zit. nach Grünewald 2010, 49).

Auch jenseits einer Theorieatmosphäre, wie sie Danto für das Kunstwerk als unabdingbar betrachtet (vgl. Zschocke 2006, 28), kommt durch die sinnliche Gestalt für den, der seine Sensibilität auf die sinnliche Dimension richtet, etwas zum Ausdruck. Für Arnheim gehen Raum und Skulptur eine Beziehung ein, die sich analog zum Figur-Grund-Problem in der Malerei betrachten lässt. So wie Figur und Grund dynamisch aufeinander einwirken und durch die Art ihres Aufeinander-Bezogen-Seins eine Aussage treffen, ergänzen sich Plastik und Umraum auf unterschiedliche Art und Weise. Arnheim spricht von einer Aktivität des Umräumens, die er in konkaven raumhaltigen Formen wahrnimmt. Die Ausbuchtungen und Höhlungen in Henry Moores Plastik sind für ihn weniger Orte der Leere als vielmehr körperhafte, „mit Luftpfützen gefüllte“ (Arnheim 1954/2000, 236) Ausbuchtungen. So wie unsere Leiblichkeit nicht an den Grenzen unseres Körpers endet, endet die Plastik nicht an den Grenzen ihrer materiellen Präsenz. Sie dringt in den Raum ein, schließt sich von ihm ab, lässt sich durchdringen, kurz: Sie belegt den umgebenden Raum mit Qualitäten. Auch Arnheim führt dies auf Bewegungserfahrungen zurück (vgl. Arnheim 1977, 74 f.) und bindet damit ähnlich wie Merleau-Ponty die Rezeption eines Kunstwerkes an eigenleibliche Erfahrungen wie die der Aktivität und Passivität, des Einstülpens und Ausdehnens.

Wenn wir gestaltend tätig sind oder Kunstwerke betrachten, dann greifen auch im Hinblick auf räumliche Aspekte angeborene sowie im Verlauf der Enkulturation erworbene Parameter der Wahrnehmung. Die anthropologischen Konstanten sorgen dafür, dass elementare Mechanismen der Raum-, Farb- und Gestaltwahrnehmung bei allen Menschen vergleichbar sind. Wir wachsen im Gegensatz zu einigen bedauerlichen Versuchstieren³⁷⁰ alle in einer Umwelt mit wahrnehmbaren vertikalen Strukturen auf und verbinden mit der Vertikale aufgrund unserer Erfahrungen *an* der Welt und unserer motorischen Interaktionen *in* der Welt bestimmte Qualitäten mit dieser Raumrichtung. Die konstanten Eigenschaften der uns gemeinsam umgebenden Welt setzen sich in einem für alle Menschen ähnlichen System von Wahrnehmungsmechanismen fort. Diese bilden „Grundbedingungen der bildlichen Darstellung und deren Wirkung auf den Betrachter“ (Zschocke 2006, 64).

Die kulturell bedingten Symbolismen – etwa die unterschiedlichen Formen der Raumdarstellung – wirken auf die anthropologischen Grundkonstanten ein, ohne sie gänzlich auslöschen zu können. Im vorliegenden Text wurde dieser Aspekt unter anderem im Rückgriff auf Oswald Schwemmer und Ernst Gombrich ausführlich behandelt (vgl. Kapitel 3.6 und 6.2.2). In diesem Sinn proklamiert etwa Nina Zschocke eine Relativierung der „Geschichtlichkeit des Auges“ (Zschocke 2006, 63).

370 Um die Ausbildung spezialisierter Nervenzellen zu untersuchen, ließ man Katzen direkt nach der Geburt in einer Umgebung mit horizontalen Streifen aufwachsen und verhinderte einige Möglichkeiten der Eigenbewegung (sie trugen Halskrausen). Als man die Tiere nach einigen Wochen untersuchte, waren sie für Streifenrichtungen, die sie zuvor nicht sehen konnten, blind (vgl. http://www.unibielefeld.de/stud/fpsycho/downloads/Wahrnehmung_2011.pdf).

Die Beziehung zwischen Raumaspekten und eigener Leiblichkeit wird besonders deutlich, wenn der eigene Körper als Ausdrucksmedium genutzt wird. Jeder, der Bühnenerfahrung machen durfte, weiß nicht nur um die Aussagekraft elementarer Körpergesten, sondern hat wohl auch Einblick gewonnen in die Bedeutsamkeit spezifischer Raumpositionen. Längst ist das Nachstellen von Figuren und Figurenkonstellationen im Unterricht ein weitverbreitetes didaktisches Mittel, um Bezüge zu klären und das Hineinversetzen in das Kunstwerk zu ermöglichen (vgl. Stark 2004, 135). Weniger augenscheinlich kann jeder gestalterische Akt des Zeichnens, Malens oder Plastizierens als Raumhandlung verstanden werden. Denn jede poetische Suchbewegung zielt auf die Durchdringung des Innen- und/oder Außenraumes und jede bildnerische Manifestation ist zugleich eine Positionierung in diesen. Indem künstlerisches Gestalten ein Arbeiten an der eigenen Sinnlichkeit ist, stiftet es Beziehung zwischen Innenraum und Außenraum auf der Basis einer aktivierten leiblichen Dynamik, die im Artikulationsfeld anderer, weniger fluider Symbolismen wenn nicht ausgeschaltet, so doch ausgeblendet wird.

„Ein Subjekt zu sein, erklärt Caillois, heißt, sich selbst als Ursprung der Koordinaten der Wahrnehmung zu fühlen. Es heißt, den eigenen Bodenkontakt mit der Welt als eine kontinuierliche Rekonstruktion der eigenen Position zu erfahren, zwischen der Vertikalen des eigenen Körpers und dem horizontalen Grund, auf dem man steht. Durch sämtliche Verlagerungen hindurch, die mit den Bewegungen des Körpers einhergehen, bleibt dieser Bodenkontakt unverändert fest, weil man seine Wahrnehmungskordinaten immer mit sich trägt; sie sind das Gepäck der eigenen subjektiven Kohärenz, der eigenen Beständigkeit. Ich stehe fest, also bin ich.“ (Krauss 2011, 288)

Zwischenresümee

„So bewährt sich auch an der Kunst das Wort Goethes, dass jeder neue Gegenstand, recht betrachtet, ein neues Organ in uns aufschließt – dieser Aufschluss neuer Organe des Sehens (nicht neuer Objekte des Sehens): Das ist der reinste und tiefste Sinn der wahrhaft-großen künstlerischen ‚Gesichte‘. Sie sind ‚Visionen‘ – aber als solche nicht Ausblicke auf eine gegenständlich-natürliche oder auf eine transzendente Welt – sie sind etwas ganz anderes – sie sind ein neuer Modus des Sehens, der uns plötzlich (‚visionär‘ nicht ‚doktrinär‘) erschlossen wird ... und in diesem Sinn lässt sich auch sagen, dass diese Visionen echte Erkenntnisse in sich schließen – das neue Organ, das in uns aufgeschlossen wird, macht einen Umriss, eine andere Zeichnung und Kontur der Welt deutlich, als sie zuvor gesehen worden war.“ (Cassirer 1922, 3. Band/2009, 254 u. 255)

Nimmt man das Phänomen des Erkennens in den Blick, fällt eine deutliche Diskrepanz zwischen allgemeinem Sprachgebrauch und wissenschaftlichem Diskurs auf. Während in der alltäglichen Verwendung meist dann von Erkenntnis die Rede ist, wenn es gelingt, Wissen zu erwerben oder eine Erfahrung mit Hilfe begrifflichen Denkens zu reflektieren, öffnet sich im Bereich der Wissenschaften ein weites Feld der Erkenntnisfiguren, das bisweilen weit über begriffliche Erkenntnis hinaus greift. Einer endgültigen Klärung entzieht sich das Erkennen naturgemäß, denn es ist eben nicht auf den Begriff zu bringen. Eine fragmentarische Betrachtung der Begriffsgenese zeigte Pendelbewegungen zwischen enger und weiter gefassten Verständnissen und legte offen, inwiefern das, was wir als Erkenntnis bezeichnen vom eigenen mehr oder weniger engen Blickwinkel abhängt. Je nach theoretischer Position werden Sinne und Verstand als komplementäre Partner im Spiel der Erkenntniskräfte gesehen oder einander hierarchisch untergeordnet. Formen der sinnlichen oder künstlerischen Erkenntnis finden hier mehr oder weniger sichere Einbindung.

Die lange Tradition der philosophischen Ästhetik, die um eben jene Formen der sinnlichen Erkenntnis kreist, konnte zwar, wie exemplarisch aufgeführt wurde, im kunstpädagogischen Diskurs Fuß fassen, eine nachhaltige Wirkung bis in die Institutionen hinein ist jedoch kaum zu erkennen. Nach wie vor wird Kunst als sogenanntes nicht-kognitives Fach geführt und muss sich permanent neu legitimieren, wenn es etwa um die Vergabe von Ressourcen geht. Vor diesem Hintergrund ist eine Studie über die Erkenntnismöglichkeiten der Kunst zugleich immer auch eine Arbeit zur Begründung ästhetisch-künstlerischer Bildung. Indem an vielen Stellen deutlich wurde, wie Kunst den Menschen bis in seine Erkenntnisstrukturen hinein verändert und bereichert, wurde die bildende Wirkung thematisiert, ohne dass dies immer explizit ausgesprochen werden musste. Der zweite Teil der Studie wird Bildungsprozesse konkret in den Blick nehmen und im Ausblick exemplarisch Verknüpfungen zur pädagogischen Theorienbildung vornehmen.

Anhand exemplarischer Einblicke wurde aufgezeigt, dass die Frage nach den Erkenntnishaften Anteilen des Kunstunterrichts vielfach kontrovers diskutiert wurde. Die Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis werden in der Kunstpädagogik kaum infrage gestellt und anhand von Konzepten wie etwa dem der „ästhetischen Rationalität“ reflektiert und auf die Praxis bezogen. Die Frage, was die spezifische Form der Erkenntnis in künstlerischen Prozessen ausmacht, wurde indes noch nicht erschöpfend behandelt und dementsprechend hier erneut gestellt. Mit der vorliegenden Studie wurde also unter anderem Guter Ottos „Versuch, zeigen zu kön-

nen, inwiefern ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens über sinnliche Erkenntnis hinaus geht“ (Otto 1991, 146), wieder aufgegriffen und weitergeführt, indem nach Parametern des künstlerischen Denkens und Erkennens gesucht wurde.

Mit der Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer wurde eine Rahmentheorie dargestellt, die zum einen das wertfreie Nebeneinander der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Weltzugänge begründet und dem bildhaften künstlerischen Denken einen ebenso validen Platz zuweist wie dem begrifflichen oder formelhaften Denken. Zum anderen unterscheidet sich diese Erkenntnistheorie von anderen Erklärungsmodellen, denn es wird davon ausgegangen, dass uns die unterschiedlichen symbolischen Formen nicht nur neue Inhalte zugänglich machen, sondern dass sie unser Wahrnehmen, Denken und Erkennen elementar verändern und insofern auf unterschiedliche Weise Beziehung zwischen Welt und Mensch stiften. Ernst Cassirer spricht metaphorisch von „neuen Organen“, die etwa durch die Kunst entwickelt werden. Im weiteren Verlauf der Studie wurde belegt, inwiefern diese Metapher unter anderem durch die Leibphänomenologie an buchstäblicher Bedeutung gewinnt, denn hier zeigt sich, dass unser Leib tatsächlich bis in seine körperlichen Strukturen hinein durch die Artikulationsformen, die wir benutzen, gestaltet wird. Diesem höchst bildungsrelevanten Aspekt wurde im Verlauf der Studie viel Raum gegeben.

Zusammenfassend stellt sich das Fundament des hier bemühten Erkenntnismodells folgendermaßen dar: Unsere Wirklichkeit beruht auf einer aktiven, schöpferischen Leistung unseres Geistes. Damit wir erkennen können, brauchen wir Vorstellungs- und Ausdrucksgestalten, die uns das, was wir erleben, vergegenwärtigen. Diese Ausdrucksgestalten wurden als Symbole bezeichnet, wobei der Begriff „Symbol“ ein weites Spektrum umfasst, das von der ritualisierten Geste bis zur komplexen Formel reicht. Symbole sind also als zur Ausdrucksgestalt verdichtete Bedeutungskomplexe zu verstehen, die sich im Grad ihrer Abstraktheit unterscheiden.

Die Medien, die wir bei der erkenntnistheoretischen Erschließung unserer Wirklichkeit zur Hilfe nehmen – und als solche sind symbolische Formen zu verstehen, so ein zentraler Rückschluss aus den vorangestellten Überlegungen – sind kulturell geformt und beeinflussen unsere Wirklichkeitsentwürfe maßgeblich, denn sie bilden die Grammatik, nach welcher wir unsere Symbolismen gestalten. Der Mensch ist demnach kein solipsistischer Konstrukteur einer beliebigen Welt. Unsere Welt- und Selbstentwürfe basieren stark auf dem kulturellen Raum, in welchem wir uns bewegen. Per Sozialisation und Enkulturation erwerben wir die grundlegenden Ausdrucksformen, die zu wirklichkeitsstrukturierenden Vorzeichen werden. Das Wechselspiel zwischen Anpassung an Vorhandenes und Abgrenzung von eben diesem wurde als Motor der individuellen sowie der kulturellen Entwicklung identifiziert. Dieser Aspekt ist für die Pädagogik von großer Bedeutung, denn auch hier geht es stets um ein gelungenes Verhältnis zwischen Individuation und Sozialisation.

Auf diesem Fundament konnte Kunst als „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) verhandelt werden, denn es geht im Feld der Kunst um elementare Prozesse der Orientierung, Strukturierung und Be-Deutung von Welt. Der spezifische Modus des künstlerischen Erkennens wurde durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Bedeutungsoffenheit und Fluidität
- Verbindung von Emotion und Kognition
- Sinnlich, leibliche Fundierung
- personale Form des Erkennens

Diese Aspekte wurden im Rückgriff auf diverse kunstwissenschaftliche und ästhetische Theorien diskutiert und letztlich in der *lebendigen Erkenntnisgestalt* zusammengeführt. Einige zentrale Gedanken sollen im Folgenden noch einmal kurz zusammengestellt werden.

Kunstwerke sind präsentative symbolische Gebilde, die sich nicht auf eindeutige Erklärungen reduzieren lassen. Im Gegensatz zu diskursiven Symbolen besteht keine allgemeingültige, über Konventionen gesicherte Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem. Kunstwerke basieren zwar auf Gestaltungstraditionen, beinhalten aber stets auch ein Moment des Bruchs mit diesen, um den grundlegenden Definitionsmomenten der Kunst gerecht werden zu können. Sie sind unendlich differenzierbar im Hinblick auf ihre Deutung, da jedes sinnliche Moment bis in die feinsten Details hinein Teil einer möglichen Aussage ist. Die Erkenntnisgestalt, die sich parallel zum Kunstwerk bildet, wird in jedem Moment der Betrachtung neu aktualisiert und ist daher nicht statisch, sondern fluid. Insofern ist künstlerisches Denken unter anderem durch die Möglichkeit gekennzeichnet, auch Widersprüchliches und Unvereinbares umfassen zu können. Sinnliche Form und Erkenntnisgestalt stehen zueinander in einem Spannungsverhältnis, welches das Interesse wach und den Prozess offen hält. Statt fest gefügter Wissensbausteine haben wir es im Feld der künstlerischen Erkenntnisse vorwiegend mit Ahnungen und Gewissheiten zu tun, denn das, was zum durch Konventionen abgesicherten Wissen wird, verliert seine Lebendigkeit und läuft Gefahr, aus dem Feld der Kunst auszurücken, da ihm das Rätselhafte abhanden gerät. Pädagogisch bedeutsam sind diese Aspekte nicht nur im Hinblick auf die Förderung von fluider Intelligenz³⁷¹, sondern auch in einem umfassenderen Sinn. Für die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe beginnt Lernen „dort und dann, wo und wenn das Vertraute seine Dienst versagt

371 Kognitive Theorien unterscheiden zwischen fluider und kristalliner Intelligenz. Während mit Letzterem erwerbbares Wissen – auch Handlungswissen – gemeint ist, sind mit dem Begriff *fluid* jene Intelligenzbestandteile angesprochen, die uns in die Lage setzen, in neuartigen Situationen kreativ und flexibel zu handeln (vgl. Schäfer/Bäckman 2007, 246).

und das Neue noch nicht zur Verfügung steht [...]“ (Meyer-Drawe 2012, 15). Diesem Lernbegriff folgend können die Brüche mit dem Etablierten und das Unvereinbare, das uns im Feld des künstlerischen Erkennens beständig begegnet, zu wichtigen Beiträgen im Bildungsprozess werden. Im übertragenen Sinn geht es darum, sich selbst etwa durch die Erfahrung des Fremden und Anderen immer wieder infrage stellen zu lassen, um sich selbst wieder herstellen zu können (vgl. Petzelt 1957, 83 f.).

Inhalt und Form sind im Kunstwerk so aufs Engste ineinander verwoben, dass sich Form durch Inhalt und Inhalt durch Form ergibt. Die Idee eines Kunstwerkes vermittelt sich daher – je nach Kunstrichtung zu mehr oder weniger großen Anteilen – durch die präzise Ausdruckskraft der sinnlichen Form. Im Prozess des Kunstschaffens sowie in der Rezeption, die als nachschaffender Akt verstanden werden kann, nimmt die Wahrnehmung einen eigenen Modus an, wobei zunächst meist ein Bruch mit den konventionellen Wahrnehmungsroutinen vorangehen muss. Im Rückgriff auf die Arbeitsprozesse diverser Künstler wurden künstlerische Strategien, die zu eben jenem Bruch mit dem Gewohnten führen, wie etwa das Einbinden von Zufallsverfahren, dargestellt. Neben das, nach bekannten Form-Inhalts-Verknüpfungen suchende, identifizierende Sehen tritt ein sehendes Sehen (vgl. Imdahl 1974, 325), das im Wahrnehmungsakt neue Bedeutung hervorbringt, indem es die bereits vorhandenen Verknüpfungen permanent überschreitet. Künstlerische Auseinandersetzung kann in diesem Sinn als fortgesetzte Sinnsuche im Sinnlichen und, daraus resultierend, buchstäblich als schöpferischer Erkenntnisakt betrachtet werden. Diesbezüglich wurde der Begriff der *Poiesis* diskutiert und in seiner existenziellen Bedeutsamkeit skizziert.

Versteht man *Poiesis* als elementares menschliches Vermögen, sich selbst und seine Welt durch die Gestaltung von Sinngefügen in Ordnung zu bringen und buchstäblich als *Ein-Bildungskraft*, die innere Bilder findet und damit das Gegenüber geistig verhandelbar und kommunizierbar macht, so ist ein weiteres zentrales Bildungsmoment angesprochen. Besonders in der personalen Pädagogik wird der Lernende als Person verstanden, der qua Menschsein die Aufgabe gegeben ist, sich zum „Werk seiner selbst“ (Böhm 1997, 59) zu machen. Dies gelingt auch dort, wo der Lernende in die Lage versetzt wird, seine schöpferischen Potenziale auf der Basis einer geschulten Entscheidungsfähigkeit so in den Dienst nehmen zu können, dass die Möglichkeit entsteht, sich zum „Autor seiner eigenen Geschichte“ (ebd. 59) zu machen.

Es zeigte sich weiter, dass neue Form-Inhalts-Verbindungen dann als tragfähig betrachtet werden können, wenn sie Prägnanz aufweisen können, das heißt, wenn sie eine stimmige Verbindung zwischen sinnlicher Form und intendiertem Inhalt herzustellen vermögen. Dem Kunstwerk gelingt das dann, wenn die gemeinte Idee leibhaftig gegenwärtig wird, indem das Werk das, was es zeigen soll, auf eine überzeugende Weise sinnlich verkörpert und nicht nur darauf verweist.

Das gelungene Spiel der Verknüpfung von Inhalt und Form, das eines der zentralen Momente des künstlerischen Erkenntnisgeschehens darstellt, beruht nicht auf lexikalem Wissen, sondern auf Intuition und Formge-

fühl. Mit Susanne K. Langer gehe ich von einem jedem Menschen gegebenen Formsinn aus, der jedoch bildnerische Praxis braucht, um sich entwickeln zu können. Geht man nun weiter davon aus, dass Lehren weit mehr ist als Wissensvermittlung und im Sinne einer umfassenden Didaktik auch als Bereitstellung eines Entwicklungsraumes verstanden werden kann, dann sind Intuition und Formgefühl zwar nicht wie eine Information vermittelbar, wohl aber lehrbar. Ähnliches gilt für das *sehende Sehen*, das neben das identifizierende Sehen treten muss, soll die Reflexion der Werke – sowohl der eigenen bildnerischen Hervorbringungen als auch der Kunstwerke im eigentlichen Sinn – nicht beim Herauspicken bekannter, da tradierter Form-Inhalts-Verknüpfungen stehen bleiben, sondern darüber hinaus auch auf das gerichtet werden, was eben nicht mit geläufigen Standards erklärt werden kann. Der Ausdruckston der Farben, Formen und Materialien erschließt sich dem, der zumindest momentweise von den eingeschliffenen Kategorien Abstand nehmen und sich auf das Sinn stiftende Spiel des Sinnlichen neu einlassen kann.

Mit dem Formgefühl ist ein Aspekt der engen Verbindung von Emotion und Kognition im künstlerischen Denken angesprochen. Das Formgefühl ist zum einen als hohe Sensibilität für feinste Details zu verstehen, das sich dann ergeben kann, wenn das Ausdrucksspektrum über feine Details verfügen kann. Zum anderen ist es als Akt des Abwägens und Beurteilens auf der Basis einer hohen Sensibilität zu sehen. Das Formgefühl sagt uns etwa, wann wir die richtige Linie oder den passenden Farbklang gefunden haben. Es kann auch als Intuition aufgefasst werden, denn es ist deutlich von erwerblichem Wissen zu unterscheiden.

Weitere wesentliche Aspekte der Verbindung von Emotion und Kognition im künstlerischen Erkennen wurden im ästhetischen Gefühl, welches sich als Glücksmoment der Neuerung erwies sowie in der Möglichkeit, anhand von Kunstwerken Emotionen zu verkörpern, gesehen.

Letztlich wurde ein Grundstrom des Fühlens dargestellt, der auf elementare Art Mensch und Welt miteinander verbindet. Es wurde gezeigt, inwiefern Gefühle prinzipiell einen aktiven Untergrund unseres Erlebens und Erkennens bilden, wie dieser Untergrund aber in den unterschiedlichen symbolischen Formen mehr oder weniger deutlich Raum greifen kann. Indem im künstlerischen Prozess nicht zuletzt aufgrund der hohen Erkenntnis stiftenden Beteiligung des Leibes Empfindungen und Gefühle eine große Rolle spielen, agiert das Denken nahe an diesem Gefühlsstrom und garantiert damit die Welthaltigkeit des künstlerischen Denkens bis hinein in die abstraktesten Richtungen der Kunst.

Das enge Zusammenspiel von Sinnen, Gefühl und Denken wurde in den Betrachtungen zur Leiblichkeit auf einer weiteren Basis untersucht und vertieft. Der Leib, verstanden als von Empfindungen und Gefühlen durchdrungener Körper, bildet ein unhintergebares Moment allen Erlebens und Erkennens. Im Modus der künstlerischen Erkenntnis ist der Leib auf besondere Weise aktiviert und eingebunden, denn wenn das Augenmerk jenseits pragmatischer Zweckorientierung auf den Sinn der Sinnlichkeit gerichtet ist, wird der Leib zum Instrument und zum Indikator. Zum einen bewerten wir das, was unseren Sinnen begegnet, auch auf der

Basis der Erfahrungen, die wir als leibliche Wesen machen. Dadurch versehen wir etwa Richtungen und Farben mit Qualitäten. Zum anderen ermöglicht uns unser Leib eine mimetische Annäherung an die Welt, in dem wir uns, leiblich nachempfindend, den Dingen „anähneln“ (Brandstätter 2013, 39). Damit öffnete sich ein weiter Denkraum, dem die These zugrunde liegt, die in der künstlerische Praxis vertiefte, sinnliche Erfahrung bilde unserem Leib Form ein. Anhand kurzer Einblicke in neurowissenschaftliche Forschung konnte aufgezeigt werden, inwiefern sich dieses Geschehen bis in die Architektur unseres Gehirns fortsetzt.

Weiterhin wurde die Bedeutung des Leibes unter anderem in den Ausführungen zur Kunstfertigkeit deutlich. Handwerkliche und gestalterische Fertigkeiten wurden unterschieden und als Basis der Kunstfertigkeit dargestellt. Die handwerkliche Betätigung zielt auf der Basis langatmiger Übungsprozesse auf eine Leiberweiterung. Wir schlüpfen im Erwerb handwerklicher Fertigkeiten zunächst in eine äußere Form, die wir im nächsten Schritt überschreiten können, wenn ein Wissenstransfer zwischen Werkzeug und Hand (vgl. Uhlig 2007, 186) stattgefunden hat, wir folglich über implizites Wissen verfügen und nun das Werkzeug in den Dienst unseres Gestaltungsinteresses nehmen können.

Gestaltungsfähigkeit ist hingegen immer dort unabdingbar, wo es darum geht, eine Passung zwischen Inhalt und Form zu finden. Die Kunstfertigkeit kommt ins Spiel, wenn dies auf innovative, neuartige Weise geschieht und das, was zum Ausdruck kommen soll, den Bereich des Konventionellen und Eindeutigen überschreitet. Hier zeigt sich das Spiel zwischen Form und Stoff auf einer anderen Ebene. Um etwas Neues lernen zu können, müssen wir uns dem Fremden, dem, was wir aktuell nicht oder noch nicht sind, stellen. Dies geschieht auch, wenn wir in äußere Formen, wie diese im Bereich der handwerklichen Fertigkeiten gegeben sind, eintauchen. In intensiven Auseinandersetzungsprozessen kann es dann gelingen, das Fremde zwar nicht restlos, aber doch anteilig zum Eigenen zu machen und dadurch den Horizont zu erweitern. Lernen kann so buchstäblich als „Umbildung unseres Zur-Welt-Seins“ (Meyer Drawe 2012, 16) verstanden werden.

Letztlich wurde deutlich, dass wir über unsere Leiblichkeit mit der Welt in einer engen Verbindung stehen. Die Ausstrahlung oder *Ek-Stasis* der Dinge wird uns zugänglich, wenn wir uns auf diese leiblich getönte Verbindung einlassen. Mit einer etwas anderen Terminologie sprach Cassirer vom Ausdruckston der Dinge auf der einen, von der Ausdrucksfunktion des Geistes auf der anderen Seite und skizzierte Kunst als symbolische Form, der eben jene welthaltige Erkenntnisarbeit in besonderem Maß zuzutrauen ist.

Im Sinne Wagenscheins kann der in künstlerischen Prozessen gegebene Einbezug von Emotion und Leiblichkeit zum Garant eines einwurzelnden Lernens werden (vgl. Wagenschein, 78 f.). Ein Lernen also, das sich nicht in abstrakten Räumen fernab von Welt und Subjekt verliert, sondern bodenständige Arbeit am eigenen Selbst- und Weltbild ist. „Ein Wissen, ein Verfügen über Kenntnisse und Gesetze der Weltbeherrschung wird zur Wissenshülse, wenn die Impulse der Gewärtigung abgekappt sind.“ (Rumpf 2003, 234) Auf dieses Bedenken kann die Kunstpädagogik mit Formen des Erkennens antworten, die eben jenes Gegenwärt-

tig-Machen durch den leiblich erlebenden und darin reflektierenden Charakter ihrer Vollzugsformen gewährleisten kann.

Die zuvor ausgeführten Strukturmomente implizieren die abschließende These, im Feld der Kunst ergäben sich besondere Möglichkeiten des personalen Erkennens. Denn wenn man davon ausgeht, dass künstlerische Prozesse auf poetischen Akten der Hervorbringung von Sprache im weitesten Sinn fußen, dann ist hierbei mit der Hervorbringung von Erkenntnisgestalten zu rechnen, die in engstem Bezug zu unserem Empfinden, Fühlen, Wahrnehmen und Denken stehen und damit uns selbst immer mit-thematisieren. Die im zweiten Teil ausgeführten Fallstudien werden anschaulich belegen, inwiefern von individualisierten, personalen Erkenntnisprozessen die Rede sein kann.

„[...] was wir mithilfe der Kunst begreifen, spüren wir ebenso in den Knochen, Nerven und Muskeln, wie wir es mit unserem Geist erfassen; die ganze Sensibilität und Empfänglichkeit des Organismus hat Anteil an der Erfindung und Interpretation von Symbolen.“ (Goodman 2012, 238)

II. Welt ist alles, was der Fall ist – Qualitative empirische Studie

1 Grundsätzliches

1.1 Vorbemerkung

„Geist ist außen, bricht aber innen durch. Diese Verschränkung ist der Grund, dafür, dass wir keine Möglichkeit haben, bloß außen oder bloß innen zu beginnen. ... Wir müssen erst Erfahrungen sammeln, um uns dann einen Reim auf diese machen zu können“ (Hogrebe 2009, 17).

Wie in der Einleitung ausgeführt, steht die qualitative empirische Studie in engem Zusammenhang zu der vorangegangenen, texthermeneutischen Erörterung (siehe Einleitung). Die folgenden Untersuchungen entstanden parallel zum ersten Teil dieser Arbeit. Sie bereicherten und überprüften die Gedankenbildung und basieren auf dieser. Die heuristische Arbeit, die im ersten Teil geleistet wurde, schuf den notwendigen theoretischen Rahmen, für ein differenziertes Verständnis des hier zu untersuchenden Phänomens. Der Forschungsfokus leitet sich direkt aus dem ersten Teil der Studie ab. Insofern kann das vorangestellte Zwischenresümee als Folie für die nun folgende Untersuchung gelesen werden. Da die nun im Folgenden formulierten Annahmen auf meiner texthermeneutischen Arbeit basieren, und diese alle verwendeten Quellen deutlich ausweist, kann im Folgenden weitgehend auf eine wiederholte Nennung der verwendeten Literatur verzichtet werden.

Die angefertigten Fallstudien können und sollen nicht als empirische Beweise in einem engen Sinn verstanden werden. Aus der – exakten – Erfassung beobachtbarer Prozesse können lediglich theoretische Vermutungen und Annahmen abgeleitet werden. Für eine strenge Evaluation nach den harten Kategorien und Kriterien empirischer Untersuchungsprozeduren (vgl. Albers/Klapper/Konradt/Walter/Wolf 2009, 44 ff.) müsste das Phänomen zu stark beschnitten und in seiner Komplexität reduziert werden. Bei dem Versuch, die lebendige Erkenntnisgestalt im bildnerischen Prozess greifbar zu machen, kann es nicht um quantifizierbare Messdaten gehen; vielmehr stehen qualitative Beobachtung, Analyse und Deutung im Zentrum. „Der hermeneutische Akt einer Bildinterpretation, der sich strikt auf die im Bild präsentierten sinnlich zugänglichen ‚Zeichen‘ konzentriert und deren Bedeutung in einem kulturellen Kontext zu bestimmen versucht, ist indes nicht weniger ‚empirisch‘ zu nennen als die Ermittlung von Häufigkeitsverteilungen, Korrelationen oder Signifikanzen innerhalb einer Stichprobe, die ihrerseits unter Rechtfertigungserwartungen (z. B. Repräsentanz) steht. Besonders im Hinblick auf Probleme der ästhetischen Bildung wäre jede Art szientistischer oder hermeneutischer Orthodoxie eher erkenntnishemmend“ (Mollenhauer 1996, 17 f.).

Da es sich bei dem untersuchten Bildmaterial um präsentative, symbolische Gestaltungen handelt, ist eine eindeutige oder gar ausdeutende Interpretation nicht möglich. Stattdessen werden präzise Beschreibungen und darauf basierende verdichtende Analysen und Deutungen angestrebt. Im Zentrum des Interesses steht die individuelle Symbol- oder Gestaltbildung als Form des Erkennens. Dementsprechend werden keine psychologischen oder gar psychoanalytischen Deutungsversuche unternommen. Es geht mir vielmehr darum, der Frage nachzugehen, wie sich Gestaltungsprozesse entwickeln und wie sich der Blickpunkt und damit die Beziehung zur Welt ändert, wenn andere Denkmodi zum Einsatz kommen.

Die Tatsache, als Forscherin gleichzeitig Lehrerin der Gruppe zu sein, birgt Vor- und Nachteile. Mir ist bewusst, dass sich mein Forschungsinteresse richtungssteuernd auf den Unterricht und damit auch auf die Bilderzeugnisse meiner Schüler auswirkt. Auch die spezifische soziale Situation wirkt sich auf das zu untersuchende Material aus, denn es ist anzunehmen, dass die Schüler sowohl beim Gestalten ihrer Projekttagbücher als auch in der Beantwortung der Fragebögen und Interviews versuchen, meinen Erwartungen zu entsprechen. Auf der anderen Seite ermöglicht dieses Vorgehen eine Form der intensiven Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand, die sonst nicht gegeben wäre. Jede Überlegung konnte von mir sofort in der Praxis überprüft und dann erneut reflektiert werden. Mein Unterricht wurde also zu einem offenen Forschungsprozess.

Die genauen Beobachtungen, Beschreibungen und Deutungen dienen neben der Annäherung an das zu untersuchende Phänomen auch der pädagogischen Sensibilisierung. Je feiner der Blick für die tatsächlichen bildnerischen Prozesse wird, um so sicherer wird das Fundament zur Ausbildung einer didaktischen Perspektive. In diesem Sinn verstehe ich die hier bemühte Methode auch als pädagogisches Werkzeug, denn es geht in allen (kunst-)pädagogischen Prozessen doch letztlich auch darum, den konkreten Menschen in seinem Erleben, Wahrnehmen und Gestalten in den Blick zu bekommen, um dann auf einer validen Basis bildungsrelevante Planungsentscheidungen für den Unterricht treffen zu können.

Mit diesem wohl am ehesten als phänomenologisch-hermeneutisch zu bezeichnenden Verfahren kann die Studie den Ansprüchen an eine empirische Untersuchung im engen Sinn nur teilweise gerecht werden. Dennoch wurde versucht, die Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung ausreichend zu berücksichtigen. Primär ging es darum, einen Denkraum in alle Richtungen hin auszuloten und ein differenziertes Verständnis für das untersuchte Phänomen zu entwickeln und darzustellen (vgl. Kapitel I.1.2).

1.2 Forschungsfokus

Die vorliegende Studie basiert auf einem erweiterten Erkenntnisbegriff, der der Bildung aller symbolischen Repräsentationen einen erkenntnishaften Anteil zuspricht. Symbol wird hierbei in einem vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichenden Sinn als jegliche Art der Ausdrucksfigur verstanden. Wenn hier von Symbolen die Rede ist, sind also nicht nur die durch gesellschaftlichen Konsens mit Bedeutung versehenen Bildzeichen – das Herz, eine lachende Sonne etc. – gemeint. Symbole sind zur Gestalt verdichtete Bedeutungskom-

plexe, die sich im Grad der Abstraktheit unterscheiden. Alle Arten der bedeutungshaltigen Ausdrucksgeste können hier subsumiert werden, von der ritualisierten Körpergeste bis hin zur mathematischen Formel (vgl. Kapitel I.3.4). Erkenntnisfiguren nehmen je nach Symbolebene, auf der sie gebildet werden, eine eigene Gestalt an. Sie sind nicht an begriffliches Denken gebunden, sondern können neben diesem auch aus anderen Strukturierungsformen resultieren. In bildnerischen Prozessen entstehen Erkenntnisgestalten ganz eigenen Charakters, wenn es gelingt, künstlerisches Denken zu aktivieren. Die sich hier entwickelnde, spezifische Form des Erkennens weist eigene Charakterisierungsmomente auf.

Dieser Modus ist gekennzeichnet durch seine sinnliche Strukturiertheit und dadurch bedingt auch durch eine enge Bindung an die Leiblichkeit. Er verbindet Emotion und Kognition, denn unsere Fähigkeiten zu empfinden und zu fühlen hat hier konstitutiven Anteil am Erkennen. Da diese Erkenntnisprozesse nicht auf die Herausbildung von Zeichen, die auf gesellschaftlicher Zuweisung basieren, zielen, agieren sie mit fluiden Bedeutungsstrukturen und sind besonders auf die individuelle Person bezogen. Im Vorangegangenen wurden diese ausführlich dargelegt und begründet.

Ich gehe davon aus, dass künstlerische Betätigung eigene Wahrnehmungs- und Denkmodi hervorbringt, wenn sie die Fähigkeit zur Gestaltbildung freisetzt. In der im Akt des Malens oder Zeichnens formierten sinnlichen Gestalt verdichtet sich der Such- und Bewertungsprozess des Erkennens, ohne die inhärente Gedankenbewegung in einem letztgültigen Begriff festsetzen zu müssen. Das Erkennen im Zeichnen ist wie das Zeichnen selbst, ein prozesshaftes Geschehen. Seine spezifische Qualität liegt in der Hervorbringung von Erkenntnisgestalten, die den Prozesscharakter über ihre Entstehung hinaus weiter tragen können. Zuvor war in diesem Sinn von „lebendigen Erkenntnisgestalten“ die Rede (vgl. Kapitel I.4).

Mit jeder Linie, die der Zeichner setzt, verdichtet sich eine Vorstellung. Parallel zur materiellen Gestalt auf dem Blatt entwickelt sich die Erkenntnisgestalt. Das permanente Abwägen, ob eine Linie, Farbe, Form passt oder nicht, kann als fortwährender Bewertungs- und Bereicherungsprozess dieser Erkenntnisgestalt interpretiert werden. Die unterschiedlichen Strukturierungsmomente im Gestaltungsprozess wirken sich wie Vorzeichen des Erkennens aus, denn es macht einen eminenten Unterschied, aus welchem Gestaltungsinteresse heraus etwas zum Ziel der Betrachtung wird. So kann eine Detailstudie beispielsweise auf die haptische oder optische Oberflächenqualität gerichtet sein, sie kann aber auch darauf zielen, eine emotionale Ausdrucksqualität freizusetzen.

Zeichnen ist immer ein Abstraktionsgeschehen, denn aus einer erlebten, szenischen Wirklichkeit wird ein stillstehendes Korrelat extrahiert. Dies gilt sowohl für das Zeichnen aus der Vorstellung als auch für das Zeichnen nach einem Modell. Sehen ist kein digitaler Prozess, der in eine zweidimensionale, statische Repräsentation mündet, die wir dann lediglich nach außen auf das Blatt projizieren müssten.³⁷² Noch weniger

372 Dazu Hans Dieter Huber: <http://www.zeichnen-als-erkenntnis.eu>.

agiert unsere Vorstellung in fest gefügten, starren Bildern. Vielmehr realisieren sich Akte des Wahrnehmens sowie auch diejenigen des Vorstellens szenisch (vgl. Kapitel I.6.7.3). Um nun zu einem Bild kommen zu können, muss das bewegte, szenische Geschehen in ein Handlungsgeschehen übersetzt und dazu zumindest auf einen Anfangsmoment und eine Anfangsrichtung reduziert werden. Die Hand entscheidet sich für einen Anfangspunkt auf dem Blatt und dann für eine Richtung, damit das Zeichnen beginnen kann. Das in Wirklichkeit szenisch Erlebte – so etwa die aus vielen Blickbewegungen zusammengesetzte Wahrnehmung eines Objektes – wird gewissermaßen durch ein Abstraktionsverfahren in eine fassbare Manifestation umgewandelt. So liegt selbst der gegenständlichsten Zeichnung die Entscheidung für einen Blickwinkel, eine Größe, eine Platzierung im Format etc. zugrunde. Jeder dieser Teilaspekte rückt das Motiv, wenn auch minimal, in ein anderes Licht und lässt etwas anderes ansichtig werden. Hinzu kommt noch, dass wir beim Wahrnehmen nicht mechanisch visuell abtasten, sondern gleichzeitig bereits vorhandenes Wissen und Erfahrungen mit dem Objekt wachrufen (vgl. Kapitel I.3.2.3). Diese blenden wir im Akt des Zeichnens, je nach Intention, aus oder ein. Damit wir eine Handlungschoreografie für den Gestaltungsprozess finden können, müssen zunächst die Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Aspekte strukturiert werden und eine Auswahl getroffen werden. Zeichnen ist immer auch Reduzierung und Gewichtung, Weglassen und Akzentuieren, kurz: Abstraktion. Die Wahl der Abstraktionsstrategien, die dann zum Tragen kommen, lenkt letztlich das Wahrnehmen und Erkennen.

Um nun diesen spezifischen Denkmodus erfassen zu können, werden im Folgenden Gestaltungsprozesse in den Blick genommen und Strukturierungsmomente untersucht. Anhand exakter Beschreibungen werden zunächst die bildnerischen Prozesse ausgewählter Schüler nachgezeichnet und reflektiert. Es geht hierbei darum, zunächst die Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit genau zu erfassen. Wenn sich in der bildhaften Darstellung signifikante Änderungen ergeben, so können diese als Wendepunkte des Denkens und Erkennens interpretiert werden, denn in den Gestalten, die wir bilden, manifestiert sich das, was wir erkennen. Mein Augenmerk liegt also auf den feinen Umschlagmomenten, die sich dann ergeben, wenn sich parallel zur Begriffssprache ein individuelles Bildausdruckssystem entwickelt. Indikatoren für diese Entwicklung sehe ich in der Loslösung von klischeehaften Bildzeichen und im zunehmenden Vertrauen in die Ausdruckskraft der sinnlichen Form. Bildnerisches Denken beginnt meiner Ansicht nach dort, wo Form und Farbe zu sprechen beginnen, ohne auf zugewiesene Bedeutungen rekurrieren zu müssen. Mein besonderes Augenmerk gilt also der Identifikation eigenständiger, bildnerischer Strukturmomente. Es geht dementsprechend nicht primär um das Feststellen eines Zuwachses an Können – auch wenn ich dem Können im Sinn einer Artikulationsfähigkeit hohe Bedeutung zuweise – sondern vielmehr um die Beobachtung der Herausbildung einer Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der sinnlichen Form in der gegenständlichen Abbildung und über diese hinausgehend.

Auch wenn es sich hier um stark individualisierte Prozesse handelt, können generalisierende Momente gefunden werden. Diese verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen wurden später zum Ansatzpunkt für die didaktischen Überlegungen (siehe Kapitel 4.2).

Viele der von mir untersuchten Projektstagebücher weisen auch sprachliche Kommentare auf. Diese Notizen sind sehr unterschiedlich gestaltet. Neben Erklärungen zur Arbeitsmethode oder inhaltlichen Überlegungen finden sich auch Äußerungen, die sich auf das eigene Befinden beziehen oder interpretierende Anmerkungen. Diese sprachlichen Äußerungen wurden in die Auswertung miteinbezogen, wobei berücksichtigt werden musste, inwiefern Sprache und Bild in ihrer differentiellen Strukturiertheit Unterschiedliches zum Ausdruck bringen. Sowohl die Dominanz des begriffssprachlichen Denkens als auch die Differenz zum bildnerischen Denken wurde an vielen Stellen meiner Untersuchung deutlich. Das, was sich im Bild zeigt, ist also nicht unbedingt mit dem übereinstimmend, was vom betreffenden Schüler sprachlich gefasst werden kann. Gleiches gilt für Fragebögen und Interviews. Auch hier zeigte sich die ambivalente Rolle der Begriffssprache für bildnerische Prozesse. Auf der einen Seite wurde das strukturgebende, die Reflexion vorantreibende Potenzial der Sprache deutlich, zum anderen zeigte sich aber auch hier, dass Wort und Bild unterschiedliche Denkbewegungen ausführen. Der Wechsel von einem Bewegungstyp des Denkens zum anderen muss vollzogen werden und gelingt unterschiedlich gut. Sollte gelegentlich der Eindruck der Abwertung der Begriffssprache entstehen, wenn beispielsweise von Überwindung sprachlicher Kategorien die Rede ist, so ist dies dem Fokus der Untersuchung geschuldet. Ich gehe von parallelen Erkenntnisebenen aus, die wertfrei nebeneinander stehen. Eine Wertung der unterschiedlichen Symbolsysteme liegt mir fern.

Ebenso soll an keiner Stelle der Studie der Eindruck entstehen, einzelne Schülerarbeiten oder Ausdrucksstile würden als defizitär betrachtet. Jede Gestaltung kann als manifestierte Momentaufnahme gesehen werden, die sich aus unterschiedlichen Quellen speist. So haben etwa auch klischeehafte Bildzeichen zu bestimmten Zeitpunkten durchaus ihre Berechtigung, denn auch sie erfüllen wichtige Funktionen. Unter dem Begriff „Klischee“ verstehe ich ein durch Routine zur Konvention geronnenes metaphorisches Bildzeichen (vgl. Goodman 2012, 83). Das Klischee steht der „Darstellungsformel“, die von Alexander Glas in die kunstpädagogische Diskussion eingebracht wurde, nahe, ohne direkt in diesem Begriff aufzugehen. Klischees sind Darstellungsformeln, aber Darstellungsformeln müssen nicht automatisch klischeehaft sein. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht geht es mir prinzipiell darum, die Schüler zu befähigen, eine individuelle Bildsprache zu entwickeln. Dies kann in diversen Stilen geschehen. Das Medium des Comiczeichnens ist dabei ebenso valide wie Ansätze der illusionistischen, abstrakten oder gestischen Zeichnung oder Malerei. Relevant ist für mich, dass der jeweils bemühte bildnerische Stil in differenzierter, und individualisierter Form zum Einsatz kommt, so dass äußere Form zu innerer Form werden kann (vgl. Kapitel I.5.2.3).

Um Aussagen treffen zu können, muss ich in der Interpretation der bildnerischen Arbeiten Setzungen vornehmen. Die Zuweisungen, die ich treffe – wenn etwa von klischeehaften Zeichen die Rede ist – beruhen auf meinen ausführlichen theoretischen Reflexionen und greifen damit über einen nur subjektiven Eindruck hinaus. Mir ist dennoch bewusst, dass meine Rückschlüsse weniger Tatsachen, denn interpretierende Deutungen sind. Der Versuch des nachvollziehenden Verstehens steht im Zentrum und ist nicht an den Anspruch auf Vollständigkeit gebunden. Bei meinen Ausführungen handelt es sich um *eine* Sichtweise auf komplexe Phänomene, die zwangsläufig einen spezifischen Fokus anlegt und damit Aspekte ausblendet, die aus einer an-

deren Perspektive relevant sein mögen. Um Entwicklungsprozesse in den Blick nehmen zu können, bedarf es einer Vorstellung, was unter Entwicklung zu verstehen ist, und diese basiert letztlich auf wertenden Entscheidungen. Im ersten Teil dieser Studie finden sich differenzierte Überlegungen zu den Parametern künstlerischen Denkens, die an dieser Stelle zum Orientierungsmaßstab wurden.

Bei der Auswertung der Bild- und Sprachäußerungen standen also folgende Fragen im Zentrum: Wie entstehen Vorstellungen, wie entwickeln sich diese in der konkreten Auseinandersetzung mit Material und Form weiter? Welchen Charakter haben diese Gestalten und wodurch werden sie beeinflusst? Was hemmt die ästhetische Produktivität und was kann diese fördern? Wie, wann und wodurch entwickeln sich Formen des bildnerischen Denkens? Verändern sich die Denkmodi durch praktisches Arbeiten?

1.3 Erhebung und Aufbereitung der Daten

1.3.1 Phänomenologische Prozessanalyse

Da ich davon ausgehe, dass künstlerisches Denken und Erkennen zwar in einem anthropologisch kulturellen Rahmen stattfindet, aber dennoch auf starker Individualisierung fußt, ergab sich eine Arbeit mit ausführlichen Einzelfallanalysen. Die Herausbildung lebendiger Erkenntnisgestalten ist als personales Phänomen zu betrachten. Das Projektstagebuch als Unterrichtsmedium trägt dem in besonderer Weise Rechnung (siehe Kapitel 4.2.7). Auch aufgrund der von mir gewählten Unterrichtsform ergaben sich bei den Schülern sehr unterschiedliche Gestaltungsprozesse. Will man nun dem Prozess des Erkennens im Gestalten nachgehen, so bietet nur die stringente Einzelbetrachtung über lange Zeiträume die Möglichkeit, diesen sehr individuellen Vorgang zu erfassen und zu untersuchen.

Für die pädagogische Forschung fordert unter anderem der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer die Arbeit mit phänomenologischen Erlebnisanalysen (vgl. Rittelmeyer 2013b, 7 f.) Der Begriff der phänomenologischen Erlebnisanalyse geht unter anderem auf Edmund Husserl zurück und meint ein genaues Festhalten des (meist) eigenen Erlebens. Phänomenologisch verfahren heißt dabei, das konkret Vorhandene so genau wie möglich zu erfassen und zu beschreiben, um so eine solide Basis für tieferes Verstehen zu haben (vgl. Druce 1962, 3 f.). Die vorliegende Studie lehnt sich an dieser Methode an.³⁷³ Da aber die Erfassung bildnerischer Prozesse im Fokus steht und nicht unmittelbar das Erleben, könnte von phänomenologischer Prozessanalyse die Rede sein. Die individuellen Prozesse werden entlang der bildnerischen Manifestationen durch ein kleinteiliges Vorgehen nachgezeichnet und deutend erfasst. Dadurch möchte ich den Weg der Gestaltung auf dem Einzelblatt und dann vor allem den von Seite zu Seite sich vollziehenden Prozess erkennen und nachempfinden. Das Empfinden kann in diesem Bereich der Forschung als wertvolles Instrument betrachtet werden: zum einen, weil sich ästhetische Phänomene nicht ohne Empfindung sinnvoll erkennen las-

373 Prinzipiell zu Methoden der hermeneutischen Forschung, siehe auch Rittelmeyer 2010, 235 ff.

sen (vgl. Döring 2001, 50 f.), zum anderen, weil es auch um die Entwicklung einer pädagogischen Methode zur Ausbildung von Sensibilität geht.

Auf dieser Basis werden allgemeine Annahmen formuliert und letztlich Ableitungen für den Unterricht getroffen. Bewusst ist nicht von Ergebnissen die Rede, denn meine generalisierenden Annahmen werden zwar durch weitere Beispiele untermauert, ein Nachweis in einem engen empirischen Sinn etwa durch quantifizierbare Methoden kann hier nicht geleistet werden. Mit dieser Studie möchte ich einen Beitrag zur Grundlagenforschung leisten und Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen bieten. Mir ist bewusst, dass sowohl meine Beschreibungen als auch meine Deutungen auf subjektiven, da von mir gebildeten Kategorien fußen.³⁷⁴ Hier wird nur eine Möglichkeit der Erfassung und Deutung neben vielen weiteren möglichen abgebildet.

Der Großteil der hier ausgewerteten Materialien stammt aus der Arbeit mit einem Leistungskurs Kunst, der von mir über den üblichen Zeitraum von zwei Schuljahren unterrichtet wurde. Der Kurs wurde von 19 Schülern (15 weiblich, vier männlich) im Alter zwischen 17 und 19 Jahren besucht.

Das Datenmaterial setzt sich aus den dokumentierten Schülerarbeiten, zwei Fragebögen und mehreren Interviews zusammen. Am Anfang stand eine offene Fragestellung, es sollte zunächst in breitem Umfang Material gesichtet werden, um nicht das zu untersuchende Phänomen durch einen Filter zu begrenzen. Daraus ergab sich als sinnvolle Methode, mit Fallbeispielen zu arbeiten, das heißt, einzelne Schüler aus der Gruppe wurden ausgewählt und deren Entwicklung anhand der Arbeiten und Aussagen über den gesamten Zeitraum hinweg analysiert.

Statt eines Querschnitts, der das Phänomen weniger tief denn breit erfassen könnte, wurde entschieden, Längsschnittstudien anzufertigen. Zunächst wurden also die Arbeiten aller Schüler erfasst und alle Schüler füllten die Fragebögen aus. Auf der Basis dieser Daten wurden drei Schüler ausgewählt, deren Arbeiten und Fragebögen präzise ausgewertet wurden. Zusätzlich wurden mit diesen Schülern Interviews geführt.

1.3.2 Bildmaterial

Die Konzeption des praktisch-bildnerischen Teils des Leistungskurses, zielt auf eine wechselseitige Ergänzung von Projektarbeit und klassischem Lehrgangsunterricht. Eine Unterrichtsstunde pro Woche wurde für das Erlernen bildnerischer Techniken verwendet, während zwei Stunden der Projektarbeit zukamen. Die übrigen zwei Stunden nutzten wir zur Erschließung der Kunstgeschichte und zur Werkbetrachtung, wobei auch hier versucht wurde, mögliche Verbindungen zu den praktischen Themen zu schaffen.

Wir begannen unsere gemeinsame Arbeit in der 12. Klasse mit einem ausführlichen Zeichenkurs, der die klassischen Themen – zeichnerische Mittel und ihre spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten, Elemente der

374 Zur Frage des Einflusses des Forschers siehe Rittelmeyer 2010.

Zeichnung, Gegenstandsdarstellung und figürliches Zeichnen – umfasste. Parallel dazu begannen wir mit dem ersten Projekt: Idyllen und Abgründe. Während der Zeit des Leistungskurses (knapp zwei Schuljahre) wurden im Unterricht zwei Projektthemen bearbeitet: „Idyllen und Abgründe“ und „Tagträume“. Parallel zum Unterricht erstellen die Schüler in der 13. Klasse eine Facharbeit. Neben einer theoretischen Erörterung fertigten die Schüler zu einem selbst gewählten Thema eine künstlerische Projektarbeit an. Während im Lehrgangsbereich vorwiegend einzelne Blätter bzw. Objekte entstanden, arbeiteten die Schüler im Projektunterricht mit Projektstagebüchern. Dieses kunstpädagogische Medium dient nicht nur der Ideenfindung, sondern vor allem auch der Vorstellungsgenese, denn hier sind die Schüler aufgefordert, ein Bild über viele Seiten experimentell zu entwickeln (siehe Kapitel 4.2.7).

Da der Fokus dieser Studie auf der Herausbildung der Erkenntnisgestalten liegt, wurden nur die Projektheft und das Endergebnis des Projektes analysiert, denn diese sind besonders aussagekräftig. Die Wechselwirkung zwischen eng geführtem Technikunterricht und freiem Gestalten im Projekt ist zwar sehr interessant, kann aber zugunsten einer notwendigen Komplexitätsreduzierung hier nicht ausführlich behandelt werden. Gelegentlich wird in der Auswertung der Arbeiten auf Wechselwirkungen zwischen beiden Unterrichtsformen hingewiesen, ohne diesen Aspekt jedoch detailliert durch weitere Arbeiten nachzuweisen. Mit der Genehmigung der Schüler wurden die Projektstagebücher und Endergebnisse komplett eingescannt bzw. fotografiert.

Die Auswertung der bildnerischen Arbeiten geschah in drei Schritten: Zunächst wurden die einzelnen Seiten differenziert beschrieben (in den Fallstudien sind die beschreibenden Teile durch kursive Schrift gekennzeichnet). Dann wurden die Arbeiten in zwei weiteren Schritten analysiert. Die beiden Analyseschritte unterscheiden sich in der Analysetiefe. Während der erste Schritt eine konkrete Deutung des real Vorhandenen versucht, werden im zweiten Analyseschritt Überlegungen auf der Metaebene, generalisierende Gedanken und Fragen, die durch die Beobachtungen aufgeworfen werden, formuliert. Entfernt erinnert dieses Vorgehen an den bekannten Dreischritt zur Bildanalyse von Erwin Panofsky (vgl. Panofsky 1975; dazu auch Marotzki/Stoetzer 2006, 15 f.). Mir ist bewusst, dass bereits die Beschreibung nicht ganz frei von Interpretation sein kann. Was im Bild gleichzeitig vorhanden ist, wird sequenziell beschrieben und bereits dieser erste Schritt, aus dem simultan vorhandenen einen beschreibbaren Wahrnehmungspfad zu machen, unterliegt subjektiven Einflüssen und gibt eine bestimmte Leserichtung vor (vgl. Peez 2006, 121 f.). Da bei dieser Untersuchung nicht die Inhalte im Fokus sind, sondern die Art der Darstellung im Zentrum steht, orientiert sich die Leserichtung am formalen Aufbau der Bilder. Weiterführende methodische Schritte zur Einklammerung subjektiver Bedeutungszuweisung, etwa durch die Arbeit mit einer Interpretationsgruppe, konnten hier nur ansatzweise geleistet werden.³⁷⁵

375 Die untersuchten Arbeiten wurden im Doktorandenkolloquium diskutiert; meine Interpretationsleistungen wurden exemplarisch einer stichpunktartigen intersubjektiven Kontrolle unterzogen.

Teilnehmende Beobachtung und Informationen zum Unterrichtsverlauf, die zum Verständnis wichtig sind, wurden in Klammern ausgewiesen.

1.3.3 Fragebogen und Interview

Zum Projekt „Tagträume“ füllten alle Schüler im Abstand von zwei Monaten zwei Fragebögen aus. Die Fragebögen halfen den Schülern, sich über ihre bildnerische Arbeit bewusst zu werden; sie vereinfachten und systematisierten dadurch die Suche nach einer geeigneten Abschlussarbeit für das Projekt. Innerhalb der Studie erfüllen sie ebenfalls eine wichtige Funktion, denn sie liefern wichtige Informationen über die Projektstagebücher und den Verlauf der gestalterischen Auseinandersetzung. An vielen Stellen wird allerdings deutlich, inwiefern weite Teile der bildnerischen Prozesse von den Schülern nur schwer versprachlicht werden können. Die Antworten können demnach nicht wie statistische Angaben ausgewertet werden, sondern fließen unter Berücksichtigung des disparaten Verhältnisses zwischen Sprache und Bild in die phänomenologische Beobachtung mit ein.

Fragebogen zu den Projektstagebüchern „Tagträume“, 17. Mai 2010

1. Schildere kurz die Idee zum Thema „Tagträume“, mit der du begonnen hast.
2. Halte bitte in kurzen Sätzen fest, was auf den Seiten deines PTB zu sehen ist.
3. Wie hat sich deine ursprüngliche Idee verändert? Weshalb?
4. Welche Seiten sind für dich besonders überzeugend? Weshalb?
5. Schildere bitte anhand von einer Beispielseite möglichst präzise, wie sich die Idee, mit der du eine Seite beginnst, während der Umsetzung entwickelt.
6. Welche inhaltlichen und formalen Fragen ergeben sich für dich für dein Projekt „Tagträume“?
7. Inwiefern hilft dir die Bearbeitung dieses Fragebogens bei deiner Projektarbeit?

Dieser erste Fragebogen zielte also zunächst auf die Beschreibung der Entwicklung der Idee und auf die Formulierung einer eigenen Beurteilung der Seiten.

Fortgesetzte Fragestellung zum Projektstagebuch „Tagträume“, 4. Juli 2010

In einer längeren Arbeitsphase hattest du die Möglichkeit, dich mit der Themenstellung im Projektstagebuch auseinanderzusetzen. Auf der Basis der inhaltlichen und formalen Versuche, die in deinem PTB festgehalten sind, soll jetzt ein Werk zum Thema „Tagträume“ entstehen, das die Quintessenz deiner bildnerischen Forschungsarbeit zeigt. Dazu ist es notwendig, dass du für dich gut klärst, was du in welcher Form thematisieren möchtest.

1. Inhaltliche Ebene: Was möchtest du darstellen?
2. Beschreibe bitte möglichst detailliert, was dich am Thema „Tagträume“ besonders interessiert: Welche inhaltlichen Aspekte deiner Interpretation des Themas sind dir besonders wichtig?

3. Formale Ebene: Wie möchtest Du Deine Idee darstellen?
4. Beschreibe bitte, welche der von dir erprobten Techniken dir zur Vermittlung deiner Idee am besten scheint und weshalb!
5. Welche Rolle spielen die Materialien, die du verwendest im Bezug auf den Inhalt, den du zeigen möchtest?
6. Beschreibe bitte möglichst detailliert die Überlegungen zur Komposition, die du bereits angestellt hast (Format, Farbe, Formensprache, Räumlichkeit, Einsatz bestimmter fotografischer oder filmischer Mittel z. B. Überblendungen, Blickwinkel etc.).
7. Welche Aspekte der Komposition findest Du zur Vermittlung deiner Idee besonders wichtig? Weshalb?

Beide Fragebögen sowie auch die folgenden Interviews arbeiten mit offenen Fragestellungen. Dies impliziert einen gewollten größtmöglichen Spielraum in der Beantwortung. Denn es geht, dem Forschungsanliegen entsprechend, um die Rekonstruktion komplexer Prozesse der Vorstellungsbildung. Eng geführte Fragen scheinen unter diesem Fokus wenig zweckdienlich, auch wenn diese die systematische Auswertung erheblich vereinfacht hätten. Auf der Basis der beantworteten Fragebögen und der praktischen Arbeiten wurden Leitfadeninterviews erstellt. Die Interviews zielten auf eine Präzisierung der bereits im Fragebogen gestellten Fragen und dienten der gemeinsamen Reflexion der bildnerischen Prozesse und der damit einhergehenden Vorstellungsbildung. Die Projekttagbücher wurden im Verlauf der Interviews herangezogen, indem die Interviewten aufgefordert wurden, einzelne Seiten zu erläutern. Bei allen Fragestellungen wurde versucht, implizite Antworten zu vermeiden. Ebenso wurden die Schüler angehalten, Fragen nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten, sondern eigene Aussagen zu formulieren.

Bei der Auswertung der Fragebögen sowie der Interviews wurde die Tatsache beachtet, dass die Schüler aus der Erinnerung sprachen beziehungsweise schrieben. Dementsprechend wurde eine Veränderung der Inhalte zwischen dem Zeitpunkt der Erstellung und der Reflexion bedacht. Im Interview fungierte das konkret vorhandene Bildmaterial mit den aus der Situation stammenden Notizen als Erinnerungshilfe. Hierdurch ergaben sich gute Möglichkeiten zur präzisierenden Nachfrage.

Die Schülerarbeiten sowie alle Aussagen sind in einer spezifischen sozialen Situation entstanden, diese Tatsache wurde in die Überlegungen eingeschlossen. Da meine Interviewpartner zu mir in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis standen, ist anzunehmen, dass sie bemüht waren, meine Erwartungen zu erfüllen. Die offene Fragengestaltung sollte zum freien Reden anregen und eben jene erwartbaren Antworten vermeiden. Dennoch lässt sich dieser Einflussfaktor nicht ausblenden, weshalb an dieser Stelle darauf hinzuweisen ist.

1.3.4 Datenaufbereitung

Die Projekttagbücher der für die Fallbeispiele ausgewählten Schüler wurden zunächst Seite für Seite genau beschrieben. Dieses Verfahren half, die Beobachtung zu schärfen und zunächst übersehene Details zu erkennen. In einem nächsten Schritt wurden die Seiten mithilfe der verfertigten Beschreibungen analysiert und durch deutende Vermutungen erweitert.

Die geführten Interviews wurden transkribiert, wobei die gängigen Transkriptionsregeln beachtet wurden (vgl. Langer 2010). Es wurde mit Standardorthografie gearbeitet, das heißt, das Gesprochene wurde in normales Schriftdeutsch übertragen. Nur die für die Forschungsfrage als wesentlich erachteten nonverbalen Parameter wurden anhand von Zeichen protokolliert.

Zeichen, analog der Darstellung in Kleemann u. a. 2009, 31:

Zeichen:	Bedeutung:
(.)	kurze Pause
(...)	längere Pause
((weinand))	paraphrasisch, mimisch-gestisch oder prosodisch besondere Stellen
rannte ich (schnell?)	In Klammern mit ? gesetzte Worte sind unverständlich gesprochen, Wortlaut vermutet

Aus dem Theoriekorpus und den empirischen Daten wurden Auswertungsgesichtspunkte entwickelt, nach welchen die Inhalte der Interviews systematisch kategorisiert wurden. Auf eine quantitative Auswertung konnte verzichtet werden. Die Schüleraussagen wurden mithilfe der induktiven Kategorienentwicklung (vgl. Mayring 2000, 8 ff.) systematisch geordnet und konnten dann sinnvoll in die Fallanalysen, die weitgehend auf der Beschreibung und Analyse der bildnerischen Arbeiten fußen, eingeflochten werden.

Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden die transkribierten Interviews sowie die Tabellen zur Auswertung im Anhang bereitgestellt.

Die Komplexität des Themas und die daraus resultierenden offenen Fragen der Interviews führten zu Ergebnissen, die die Auswertung erschwerten. Um nun die Schüleraussagen verarbeiten zu können, wurden diese nach Schritten und Aspekten der Vorstellungsbildung sortiert. Zunächst wurde also grob eingeteilt, welche Aussage des Interviewten sich auf einen Schritt im Prozess der Vorstellungsbildung bezieht und welche eher einem übergreifenden Aspekt in diesem Prozess zuzuordnen ist.

Die Schritte oder Stufen der Vorstellungsbildung wurden mit den Kategorien „Anfang, Entwicklung und Komposition“ markiert. Unter dem Begriff „Metaebene“ wurden alle Aussagen zur Reflexion des eigenen

bildnerischen Prozesses oder Deutungen der eigenen Arbeiten subsumiert. Von „Bildnerische Entscheidung“ ist die Rede, wenn Aussagen, die die Gestaltung erklären, getroffen wurde.

2 Fallstudie Judith

2.1.1 Lesehinweis

Im Folgenden werden zwei Projekte einer Schülerin vorgestellt und auch im Rückgriff auf Aussagen der betreffenden Schülerin analysiert. Beschreibende Textteile wurden kursiv formatiert, Inhalte, die aus meiner teilnehmenden Beobachtung resultieren, in Klammern gesetzt. Weiterführende Gedanken und Kommentare wurden eingerückt.

Das Datenmaterial setzt sich aus fünf bildnerischen Arbeiten der Schülerin (davon vier Bücher), zwei Interviews und zwei Fragebögen zusammen. Die Interviews wurden transkribiert und nach festgelegten Kategorien ausgewertet (vgl. Mayring). Die bildnerischen Arbeiten wurden Seite für Seite exakt beschrieben und dann in zwei Analyseschritten gedeutet. Im Resümee ist eine Zusammenfassung zentraler Beobachtungen zu finden sowie erste Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Konsequenzen.

2.2 „Idyllen und Abgründe: das Sissi-Buch“

2.2.1 Projekttagebuch zum ersten Projekt

□

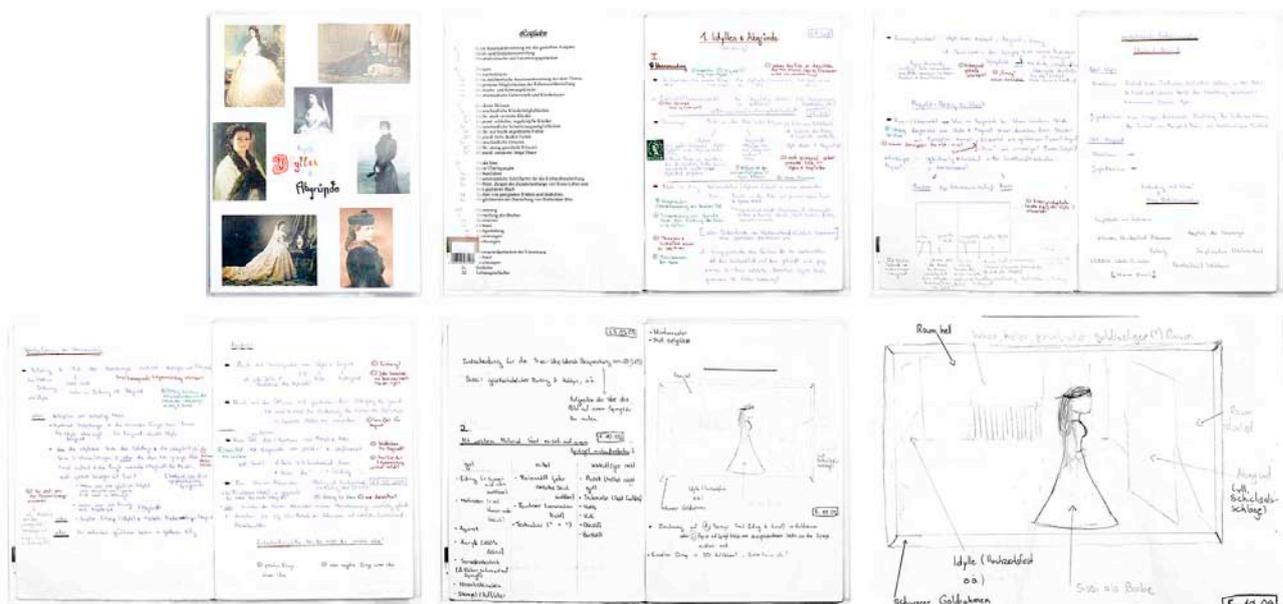


Abbildung 52: Vorderseite des Einbands, Doppelseiten 1–4, vergrößerte Skizze

Judith gestaltete einen Einband für ihr Projekttagebuch, indem sie am PC eine Fotocollage zusammenstellte. Auf weißem Grund sind Abbildungen der Kaiserin Sissi ordentlich nebeneinander gestellt zu sehen. Handschriftlich fügt sie folgenden Text ein: Projekt Idyllen & Abgründe Projektheft: J M (Name, Nachname).

Dabei hebt sie die Worte „Idyllen“ und „Abgründe“ hervor, indem sie versucht, mit Farbe und Schriftart den Inhalt der Worte zu illustrieren. Die weiteren Worte sind in ihrer normalen Handschrift mit Kugelschreiber geschrieben, „Projekt“ wird durch Unterstreichung hervorgehoben. Der Einband wird mit einer transparenten PVC-Schutzhülle ummantelt.

Der Einband zeigt Judiths Anliegen und Form, Themen zu bearbeiten. Im Zentrum stehen offensichtlich Prozesse des Sammelns und Ordnen. Bildnerische Aspekte spielen eine eher untergeordnete Rolle; so werden zur Verdeutlichung der Inhalte für die Begriffe „Idyllen“ und „Abgründe“ zwar spezifische Schriftarten verwendet, die Ansätze bleiben allerdings so zögerlich, dass die Wortelemente dekorativ bleiben. Eine Thematisierung der Schrift als formales Element im Kontext des intendierten Inhaltes gelingt nur anfänglich, eine bewusste Gestaltung der Schrift als Teil einer Bildkomposition wird nicht deutlich. Hier liegt die Annahme nahe, das Thema sei vor allem im Modus des Begriffsdenkens bearbeitet und dann mit Bildern illustriert worden. Die Möglichkeit, durch formale Gestaltung eine Aussage zu treffen, wird von Judith noch nicht genutzt.

So erfolgt auch die Anordnung der Bilder weniger nach individuellen künstlerischen Gesichtspunkten. Hier zeigt sich keine Suche nach einer neuen Gestalt, sondern die vorgefundenen Gestalten werden in eine eher konventionelle Ordnung gebracht. Es zeigt sich also bei Judith zu diesem Zeitpunkt noch kein Verständnis, wonach eine neue Ordnung eventuell neue Gesichtspunkte bringen könnte, was auf eine Verhaftung in konventionelle Denkformen, die sich in klischeehaften Bildformen ausdrücken, hinweist. Auch der für Schulhefte übliche PVC-Schutzumschlag stützt diese These, kann er doch kaum das Resultat einer gestalterischen Überlegung sein, sondern ist vielmehr als antrainierte Konvention zu identifizieren.

In der Umschlaginnenseite fügt Judith einen am PC verfassten Leitfaden mit der Gliederung der Inhalte des Projektstagebuchs an. In der Ideensammlung auf Seite 1 ist zu lesen, dass sie im Lexikon Definitionen nachschlägt. Judith geht sehr systematisch vor, bewertet ihre Gedanken mit Zeichen (+ -) und Kommentaren und versucht so, ihre Ideen systematisch auszuwerten. (Die Erkenntnis über Lexikon und Definition wird sie im nächsten Projekt zum Thema machen und aufbereiten!)

Auf den ersten sechs Seiten findet sich beinahe ausschließlich Text, der, mit Datum versehen, mithilfe von Tabellen und Unterstreichungen gegliedert wird. Hier werden Ideen und Definitionen gesammelt. Inhalte, die Judith im Internet und in Büchern recherchierte oder aus dem Unterricht erfuhr, fasst sie hier stichpunktartig zusammen. So ist zum Beispiel ein Verweis auf die Wiener Aktionisten zu finden (S. 5.). Mit eindeutigen Zeichen (- und +) versieht sie ihre Ideen und versucht so eine Entscheidung herbeizuführen, was sie letztlich gestalten möchte. Auf diesen ersten Seiten findet sich noch kein bildnerischer Ansatz.

Dadurch bestätigt sich die vorangegangene Beobachtung: Judith ordnet ihre Ideen und Gedanken in schriftlicher Form. Im Interview erklärt sie, sie habe zu jeder Idee ein fertiges Vorstellungsbild. Diese inneren Bilder werden von ihr zunächst allerdings nicht visualisiert, sondern nur verbal beschrieben. Die Textseiten dienen der Bestimmung der für sie am geeignetsten erscheinenden Idee, die sie dann so umsetzen möchte, wie sie als Vorstellung in ihrem Kopf mehr oder weniger fertig existiert. Die Annahme liegt nahe, dass sie von Begriffen ausgeht und diese

dann in Bilder übersetzt. Im Interview sagt sie dazu:

J: Ja, irgendwie bin ich auf diese Sissi-Idee gekommen zu dem Thema Idyllen und Abgründe und da hatte ich eigentlich schon was Konkretes vor Augen und ich hab halt nur noch mal geschaut, wie ich das umsetzen kann.

I: Und wie kam das zustande, das Konkrete, das du vor Augen hattest? War das ein Bild im Kopf? Kannst Du das beschreiben?

J: Ja, ich hatte eine Idee (.) also ich hatte eine Idee und dann eigentlich auch schon eine Vorstellung, wie ich das umsetzen will und wie es ungefähr aussehen sollte. Und dann habe ich nur versucht, wie ich das am besten umsetzen kann.

(...)

„J: Ich habe, glaube ich, abgewogen, wenn ich das so mache (.), also was ist der Vorteil und was ist der Nachteil, und dann habe ich ausgewählt, was mir am besten vorkam und habe versucht, das umzusetzen

I: Du hattest aber, während du die Gedanken aufgeschrieben hast, schon zu jedem ein Bild im Kopf?

J: Ja.

(Auszug aus dem zweiten Interview mit Judith, Zeile 5–21)

(Durch die Besprechung im Unterricht entscheidet sie sich für die Sissi-Idee. Hier hat sie ein festes Bild im Kopf, das sie auf einen Spiegel malen möchte. Im Unterrichtsgespräch versuche ich, sie zu einem bildnerischen Prozess zu motivieren. Ich rate ihr, ihre Ideen nicht nur zu verbalisieren, sondern in Skizzen festzuhalten)

Der Hefteintrag, der auf das Unterrichtsgespräch folgt, zeigt eine Tabelle mit möglichen Zeichenmitteln, die Judith nach Eignung sortiert hat, aber nach wie vor keine Skizze mit kompositorischen Überlegungen.

Der Prozess der Ideenfindung und -entwicklung scheint ausschließlich durch konventionelle Herangehensweisen über das begriffliche Denken gelenkt zu sein. Formen des bildnerischen Denkens findet man hier zunächst noch nicht. Judith verfolgt ein für sie klares Vorgehen: Die Idee wird im Kopf entwickelt, sprachlich fixiert, in allen Eventualitäten überdacht und soll dann umgesetzt werden. Sie lässt sich zunächst also nicht auf einen bildnerischen Suchprozess ein, sondern verlässt sich auf konventionelle Formen der Illustration. Zaghafte Ansätze, neben der inhaltlichen Herangehensweise auch eine gestalterische Fragestellung zu entwickeln, offenbaren die von Judith formulierten Gedanken zur Materialwahl. So soll das Bild auf einen Spiegel gemalt werden, um den Betrachter zu integrieren. Überlegungen zum Malen mit Schminke wei-

sen auf Gedanken hin, Materialien auch in ihrer symbolischen Qualität zu nützen. Dieser Ansatz wird von Judith dann aber nicht weiterverfolgt.

Mit einer Entwurfsskizze und einer konkreten Idee, wie sie diese in eine Collage umsetzen könnte, kommt Judith zur Beratung in den Unterricht. Die Skizze nimmt ca. ein Drittel einer Heftseite ein und ist mit Bleistift gezeichnet. Zu sehen ist ein angedeuteter Raum mit einer darin stehenden weiblichen Figur. Das Bild wird von einem einfachen Rahmen umgrenzt. Judith möchte diese Zeichnung mit Filzstift auf einen Spiegel übertragen und diesen mit einem Goldrahmen versehen. Im Projektheft nennt sie weitere Möglichkeiten der Umsetzung, etwa mithilfe diverser Materialien. (Da mir diese Bildidee sehr eng und, formal betrachtet, wenig tragfähig erscheint, fordere ich Judith auf, weitere Skizzen zu entwickeln. Mit dem ganzen Kurs werden anhand dieses sowie weiterer Beispiele Grundfragen der Komposition erörtert. Die Schüler sollen erkennen, wie die Bildaussage nicht nur von den Bildinhalten, sondern ganz maßgeblich von formalen Entscheidungen abhängt.) Daraufhin beginnt Judith auf den folgenden Seiten des PTB, Kleider der Kaiserin Sissi abzuzeichnen.

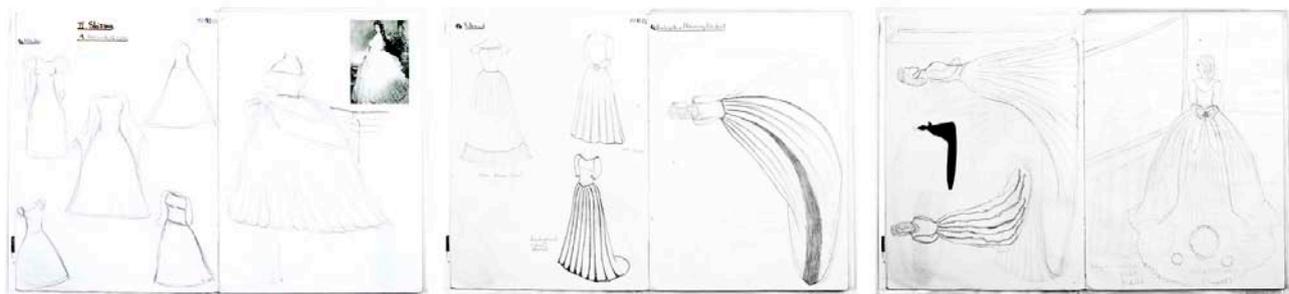


Abbildung 53: Doppelseiten 4–6

Judith bleibt also bei ihrer Methode, sie sammelt Bilder, zeichnet diese aber jetzt selber ab. Überlegungen zur Art der Darstellung werden auf den ersten Seiten noch nicht deutlich, entwickeln sich aber langsam. So zeichnet sie konventionell mit Bleistift, verwendet also die Mittel und Methoden, die sie aus dem Kunstunterricht kennt. Die einzelnen Skizzen werden von ihr mit Notizen versehen: „Krönungskleid, Faltenwurf, durchgehend (stark/dominant)“. Es finden sich auf diesen Seiten erste Ansätze, das, was sie an Ausdrucksqualitäten an den Kleidern beobachtet, mit grafischen Mitteln hervorzuheben. So werden z. B. bei dem Kleid rechts unten auf der Seite vom 11.10.2009 die strengen Faltenwürfe durch harte Linien mit starkem Kontrast hervorgehoben, während das Kleid links darüber im Saum feine, dünne, gespinstartige Linien aufweist (von ihr mit der Notiz „fein“ versehen). Hier entfernt sich Judith ein Stück weit von dem Versuch, illusionistisch darzustellen, indem sie bildnerische Schwerpunkte setzt. Zaghafte beginnen hier autonome, eigene Ausdrucksgestalten Raum zu greifen.

Im Unterrichtsgespräch weise ich Judith auf interessante bildnerische Aspekte in den Zeichnungen hin. So ergibt sich zum Beispiel auf der Seite (Hochzeits-Krönungskleid) ein interessanter Ansatz für eine Komposition durch den hervorgehobenen dunklen Streifen im Kleid, der die Bildfläche diagonal in einer geschwungenen nach unten auslaufenden Kurve teilt. Bei diesem Gestaltungselement könnte man ansetzen, um eine Komposition zu entwickeln. Judith nimmt meine Hinweise nicht auf. Sie setzt das Abzeichnen der Kleidung fort.

Es stellt sich die Frage, weshalb das der Fall ist. Im Interview frage ich sie nach der Erfahrung, die sie mit dem Abzeichnen der Kleidung gemacht hat. Sie spricht von Frustration, da ihr klar wurde, dass sie aufgrund mangelnden handwerklichen Könnens ihrer eigenen Vorstellung nicht gerecht werden könne (Interview 2, Z. 22 f.). Sie habe, so sagt sie, ihre inneren Bilder nicht erreichen können, da ihr das handwerkliche Können gefehlt habe. Aus der Not heraus, ihre Vorstellung nicht darstellen zu können, habe sie diese dann etwas variiert. Judith gelingt es also zu diesem Zeitpunkt offensichtlich noch nicht, sich auf das einzulassen, was auf dem Blatt entsteht. Sie hält an ihrer Vorstellung fest und versucht zunehmend verzweifelt, einen Umsetzungsweg zu finden. Im Interview sagt sie, auf diesen Seiten sei es ihr darum gegangen, die Dinge so real wie möglich darzustellen (Interview 2, Z. 34). Sie kann meine Hinweise zu diesem Zeitpunkt wohl deshalb noch nicht aufnehmen, da ihr das Verständnis für bildnerische Zusammenhänge – hier die Ausdrucksqualität grafischer Elemente – noch fehlt. Für sie heißt bildnerisches Arbeiten zu diesem Zeitpunkt, eine fertige Vorstellung auf ein Papier zu malen oder zu zeichnen. Den eigenen Anspruch, illusionistische Bilder zu gestalten, kann sie nicht einlösen. Gefesselt von der Idee, die sie im Kopf hat, kann sie nicht die Chance ergreifen, sich auf das, was visuell entsteht, einzulassen. Auch wenn Judith zu diesem Zeitpunkt das Zeichnen nicht bewusst als Suchmethode für stimmige, ausdrucksstarke Formen nutzt, bildet sich langsam eine Suchbewegung aus.

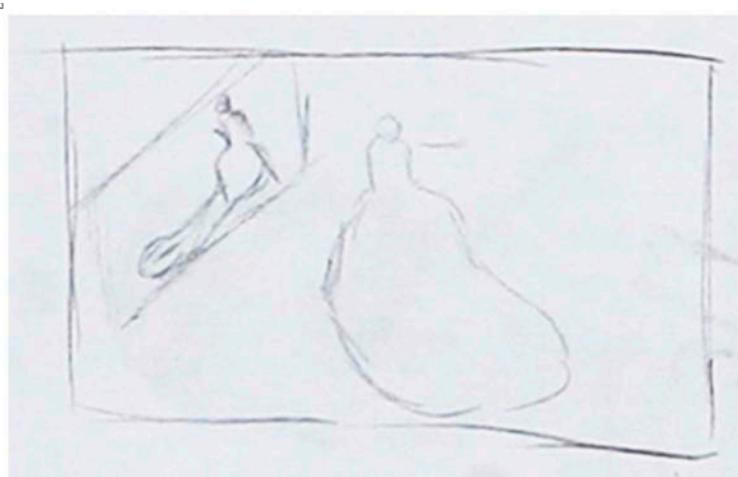


Abbildung 54: Detailvergrößerung (Kompositionsskizze)

Auf Seite 7 findet sich eine kleine, rasch hingeworfene Skizze mit einer Bildidee. Sie zeigt in einem Querformat eine Frauengestalt in einem Kleid mit einer weit ausladenden Schleppe, die vor einem Spiegel steht, der sie zeigt. Der Spiegel ist ebenfalls ein Querformat und beschreibt eine aufsteigende Diagonale im linken, oberen Bilddrittel. Das Kleid der Frau definiert eine absteigende Diagonale etwa in der Bildmitte. Judith notiert dazu, das Spiegelbild solle die alte Kaiserin Sissi zeigen, in schwarzem, einfachem Kleid, mit wirrem Haar (Abgrund) während ihr reales Gegenüber noch jung und im Brautkleid zu sehen sein sollte (Idyll). Idyll und Abgrund sollten neben der offensichtlichen Symbolik durch Farbe, Faltenwurf und Lichteinfall verdeutlicht werden. Judith äußert im Unterrichtsgespräch, sie wolle das Bild in illusionistischer Manier malen.

Diese kleine Skizze scheint schon viel freier und gelungener als die erste Kompositionsidee (Abb.52). Durch die unkonventionellere Anordnung der Bildgegenstände sowie die Reduzierung

auf das Wesentliche entsteht ein spannungsreicher Ansatz. Auch die symbolische Dimension ist hier im Vergleich zu der ersten Bildidee angereichert. Offensichtlich halfen die Vorstudien Judith, ihre Vorstellungen differenzierter zu entfalten, auch wenn ihr das kaum bewusst zu sein scheint, wie die Interviews belegen. Man kann hier also schon von einem Erkenntniszuwachs in zweierlei Hinsicht sprechen: zum einen, weil sich ein Vorstellungskomplex weiterentwickelte, und zum anderen, weil sich mit den zaghaften Ansätzen des bildnerischen Denkens ein neuer Modus des Erkennens anbahnt.

(Ich rate von der Umsetzung ab, da ich fürchte, sie könnte an der handwerklichen Herausforderung scheitern. Stattdessen möchte ich versuchen, sie zu weiteren Versuchen im Umgang mit Ausdrucksmitteln zu bewegen.)

Mir ist eine Ausprobieren diverser Darstellungsmöglichkeiten wichtig, damit Judith die Möglichkeit hat, herauszufinden, welche Form ihr Thema haben kann, bevor sie auf ein klischeehaftes Bild abzielt und dieses konventionell darstellt. Ich gehe davon aus, dass sich mit dem Ausprobieren verschiedener Bildsprachen auch die inhaltliche Dimension weiterentwickelt und Judith so insgesamt zu einer differenzierteren Vorstellung gelangt.

Hier handelte es sich dann nicht um eine individuelle Ausdrucksform, die sie für sich entdeckt hat, sondern um den Einsatz der Mittel, die sie bislang gelernt hat, wobei dieser Einsatz noch sehr begrenzt ist. Kunstpädagogisches Anliegen ist es, zunächst das bildnerische Repertoire zu erweitern und damit Möglichkeiten zur Wahl zur Stellen. Gelingt dies, erkennt Judith neben dem Illusionismus weitere bildnerische Sprachen mit welchen anderes zum Ausdruck kommen kann. Im Rückschluss ist über eine bessere Verknüpfung von Projektunterricht und Lehrgängen zum Erwerb von Techniken nachzudenken.

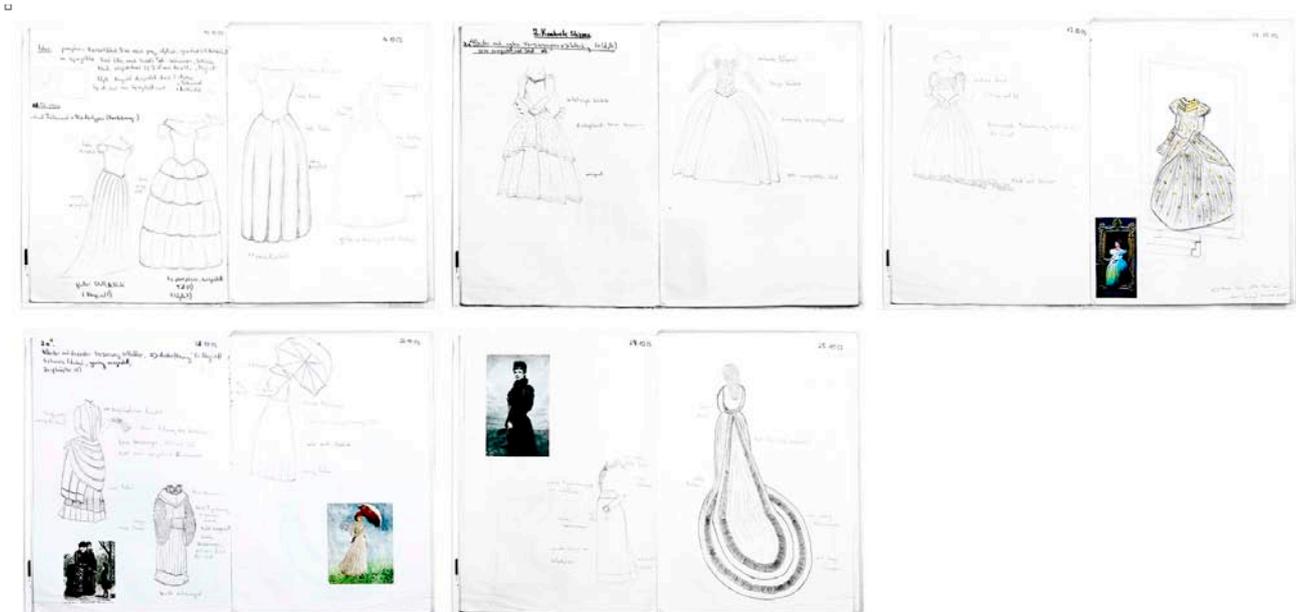


Abbildung 55: fünf weitere Doppelseiten mit Gewand-Studien

Judith arbeitet also weiter, indem sie wieder Skizzen und Studien von Kleidern fertigt. Auf den nächsten fünf Seiten zeichnet sie immer wieder Sissi in verschiedenen Kleidern ab. Beobachtbar ist die zunehmende Si-

cherheit in der Darstellung. Die Erfassung der Proportionen, die Wiedergabe von Plastizität und die Ausarbeitung der Details mithilfe von bewusster eingesetzten Linien und Schraffuren sind deutlich erkennbar.

(Meine Hinweise, etwas experimenteller zu arbeiten und verschiedene grafische Mittel zu erproben, nimmt sie nicht auf. Sie bleibt bei ihrer Systematik!)

Betrachtet man die Entwicklung der Zeichnungen innerhalb der ersten zehn Doppelseiten, so wird klar, dass es sich hierbei keineswegs um eine ineffiziente Fleißarbeit handelt, auch wenn diese Vorstudien nicht zu dem Ergebnis geführt haben, das von Judith intendiert war. Durch die Zeichnungen wird Judith für das, was sie wahrnimmt und für die Ausdruckskraft bildnerischer Mittel sensibilisiert, auch wenn sie letztlich keine ganz neue Bildidee entwickelt. Ihre Vorstellungsgebilde werden durch die reale Manifestation auf dem Blatt überprüft, ausdifferenziert und präzisiert. Dies ist für sie offensichtlich noch nicht bewusst erkennbar, denn sie spricht im Interview davon, auf diesen Seiten gescheitert zu sein. Die folgenden Seiten zeigen auch, wie sich Judiths Gespür für gestalterische Fragen langsam entwickelt.

Der Zeitpunkt der Leistungskurses – wir befinden uns am Beginn der zwei Jahre – ist zu bedenken. Um individuelle Entwicklung – hier die Herausbildung einer eigenen Ausdruckssprache – zu ermöglichen, gebe ich im Projektunterricht nur Ratschläge, zeige Möglichkeiten auf und bringe Impulse ein. Das gelenkte Erlernen eines technischen und formalen Repertoires, das eingefordert und geprüft wird, verlagerten wir in den Lehrgangunterricht. Das bedeutet, das individuelle Entwicklungstempo ist zu akzeptieren. Konkret konnte ich Judith also auf Stärken und mögliche Ansätze hinweisen, ihr aber nicht anordnen, welchen Gestaltungsweg sie verfolgen sollte. Judith konnte in dem, was ich als Entwicklungspotenzial sah – unter anderem die Loslösung vom Illusionismus – für sich noch kein tragfähiges Konzept erkennen. Dies bestätigen Aussagen im Interview.

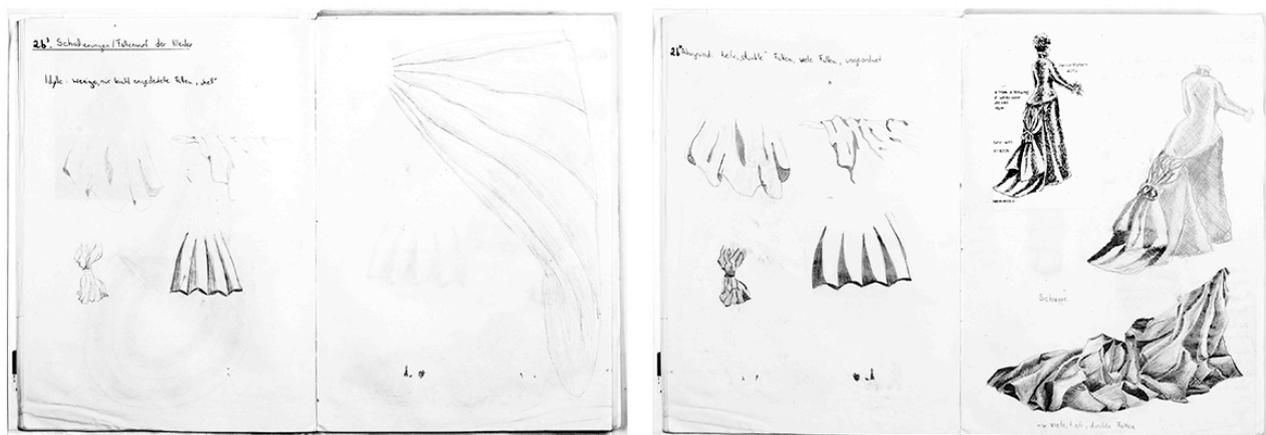


Abbildung 56: Detailstudien zum Faltenwurf

Auf den folgenden Seiten kristallisiert sich die Idee heraus, Gemütszustände der Kaiserin Sissi (die Abgründe und Idyllen, in denen sie lebte) anhand deren Kleidung darzustellen. Dazu beginnt Judith nun auch, die Kleider nicht nur abzuzeichnen, sondern leicht zu verändern und durch eigene Kleidungsentwürfe zu erweitern. Auf den Seiten (2b' und 2b'') finden sich Detailstudien zum Faltenwurf der jeweils Idylle bzw. des jeweiligen Abgrunds zeigen soll. Auf der Doppelseite ist von links oben nach rechts unten eine Steigerung der

Form zu erkennen. Die Detailstudie unten rechts zeigt dabei eine ganz eigene Qualität. Die Falten des Gewands verselbständigen sich hier in kubischen Formen, die gebirgsartig aneinander gereiht werden. Die Schraffuren folgen den Richtungen des dargestellten Gegenstandes und werden zum Teil radikal verdichtet, so dass klare Kontraste entstehen.

Hier vollzieht sich offensichtlich ein wesentlicher Schritt. Judith beschränkt sich auf einen Formaspekt, um ihrer Idee zum Ausdruck zu verhelfen, und beginnt, das Gesehene zu abstrahieren und dadurch bildnerisch und inhaltlich zu verdichten. Hier werden die Ansätze zum bildnerischen Denken erstmals richtig deutlich.

Judith erklärt im Interview:

J: Ja, mir ging es nur darum, dass es einigermaßen echt aussieht und nicht wirklichkeitsgetreu. Wissen Sie, wie ich das jetzt meine?

I: Erkläre es mir!

J: Weil ich finde, so etwas sieht echter aus als so etwas oder so etwas. Weil das ist ja noch recht zusammengedrückt und das wird ja jetzt plastischer. Und da war es mir egal, ob es von der Blickrichtung und vom Lichteinfall richtig ist ...

I: Gut. Dir ist das Plastische, dieses Aufgebäumte der Falten, wie die sich so aufstellen, wichtig?

J: Ja, genau!

I: Was bringt das für dich zum Ausdruck?

J: Auf das Projekt bezogen, war das für mich das Abgründige, dieses Verzweifelte. Sissi als Person war ja recht tiefgründig und auch recht unterschiedlich und abwechslungsreich und ich finde, dass man das damit gut ausdrücken kann.

Judith spricht hier von „Echtheit“ und davon, zugunsten der Echtheit auf Wirklichkeitsgetreue zu verzichten. Dies ist ein interessanter Aspekt. (Judith ist eine durchaus sprachbegabte Schülerin. Sie verfügt über ein differenziertes, verbales Ausdrucksrepertoire). Indem sie die Falten übertrieben plastisch, beinahe ornamental-reliefartig ausarbeitet, lässt sie die Bildstruktur sprechen. Das bewegte Auf und Ab der Falten bringt für Judith den Abgrund zum Ausdruck. Hier beginnt die Form zu sprechen!

Im Unterricht spreche ich Judith auf diese Detailstudie an. Ich empfehle ihr, diese dichte Art der Gestaltung aufzugreifen und daran weiterzuarbeiten. Ich schlage vor, die wirklichkeitsnahe, figürliche Darstellung zu Gunsten einer abstrakteren Bildidee fallen zu lassen. Auch diesen Hinweis nimmt Judith nicht auf. Sie sagt, sie verstehe nicht, was ich meine ... Auf den folgenden Seiten setzt sie sich mit Haarfrisuren auseinander,

indem sie auch hier zahlreiche Zeichnungen fertigt. Die Abbildungen zeigen verschiedene Haarfrisuren, die detailliert ausgeführt und sprachlich kommentiert wurden. Zu jeder Skizze liefert Judith also eine Interpretation, wenn sie etwa schreibt: „alles geordnet, jede Strähne an ihrem Platz“. Auf den ersten beiden Doppelseiten weicht sie kaum von den fotografischen Vorlagen ab. Auf der dritten Doppelseite ändert sich das Thema dieser Doppelseite ist das Abgründige. Auf der linken Seite zeichnet Judith zwei typische Sissi-Frisuren aus dem Repertoire der vorangegangenen Seiten und zerzaust diese, indem sie darüber zeichnet. Auf der rechten Seite geht sie einen Schritt weiter, indem die Haare in viel freierer Form als kräftige Bleistiftstriche um die gesamte Frauengestalt herum gezeichnet werden. Diesen Ansatz differenziert sie auf der folgenden Doppelseite weiter aus. Hier greift Judith wieder auf fotografische Vorbilder zurück, die sie jedoch in ihrer ausdrucksstarken Umsetzung weiterentwickelt. Die Haare – das von Judith gewählte zentrale Motiv – werden durch impulsiv gesetzte, hiebartige Striche dargestellt und umhüllen bei einer der beiden Zeichnungen den gesamten Frauenkörper.

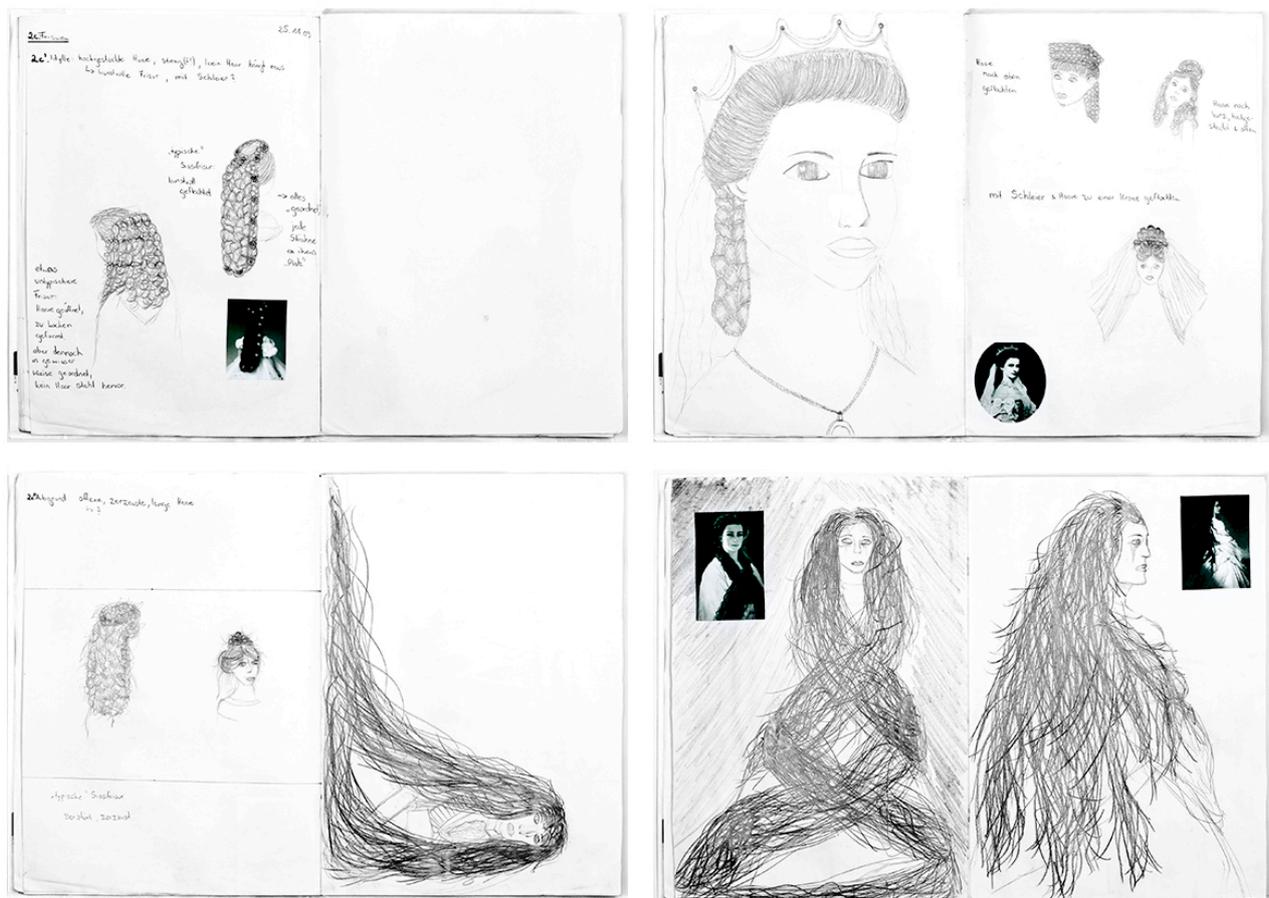


Abbildung 57: Detailstudien zu Haarfrisuren

Innerhalb des Projektstagebuchs markieren diese Seiten neben den zuvor beschriebenen Skizzen zum Faltenwurf den freiesten bildnerischen Ansatz. Hier gelingt es Judith ein Stück weit, die „fertigen“ Vorbilder selbstständig zu interpretieren und zu erweitern. Die Zeichnung nähert sich einem autonomen Charakter an, wenn die Striche und Strichverdichtungen nicht mehr ein Abbild einer realen Darstellung sind, sondern zum Bedeutungsträger ihrer eigenen Ausdruckskraft werden.

Wieder rate ich Judith im Beratungsgespräch, diese Potenziale weiter auszuarbeiten und bei der Konzeption des Endergebnisses hier anzusetzen. Doch auch dieser Hinweis kann von Judith nicht aufgenommen werden, wie die folgenden Seiten und das Endergebnis zeigen.

Offensichtlich fällt es ihr schwer, das, was ich als besonders ausdrucksstark identifiziere, als Qualität erkennen zu können. Zu stark ist hier noch die Bindung an das illusionistische Ideal, an die scheinbar sichere Lösung.

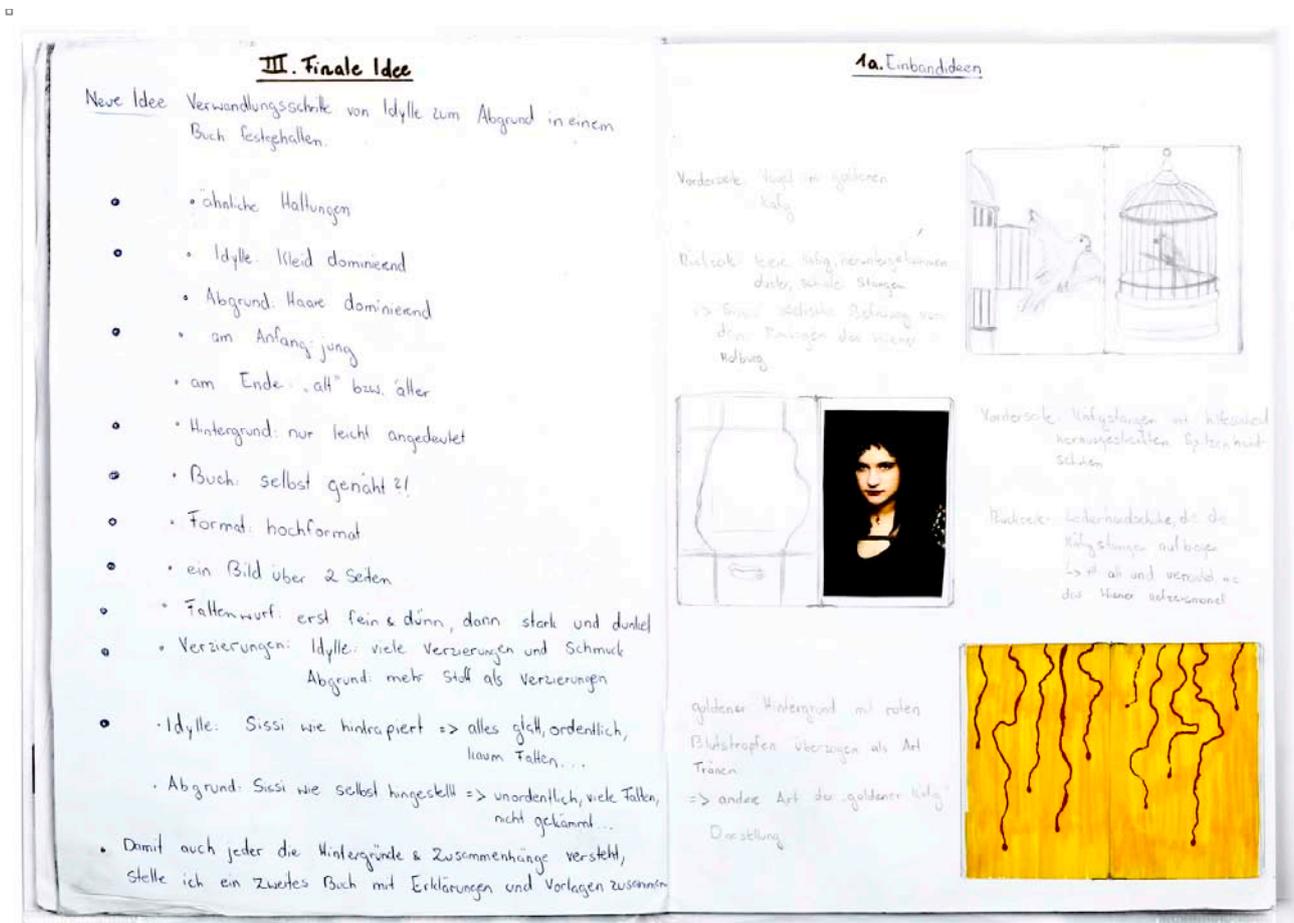


Abbildung 58: Konzeptionelle Überlegungen zum Endprodukt

Auf der folgenden Doppelseite hält Judith die Konzeption ihres Projektproduktes fest. Sie möchte ein Buch gestalten, um die Entwicklung vom Idyll zum Abgrund im Leben der Kaiserin Sissi aufzuzeigen. Diese Metamorphose will sie anhand des sich verändernden Faltenwurfes und der Haare darstellen. Sie schreibt: „Damit auch jeder die Hintergründe & Zusammenhänge versteht, stelle ich ein zweites Buch mit Erklärungen und Vorlagen zusammen“, und zwei Seiten weiter: „Das geplante Buch spiegelt in gewisser Weise Sissis Befreiung vom Wiener Hofzeremoniell wider. aber: nur wenige sind wirklich mit ihrem Lebenslauf vertraut => Lösung? Aufklapptext unter die Zeichnung, der die jeweilige „Situation“ bzw. den Lebensabschnitt erklärt.“ Hier fügt sie eine Beispielskizze an und notiert darunter: „Problem: zu viel Text lenkt vom Wesentlichen, den Zeichnungen, ab.“

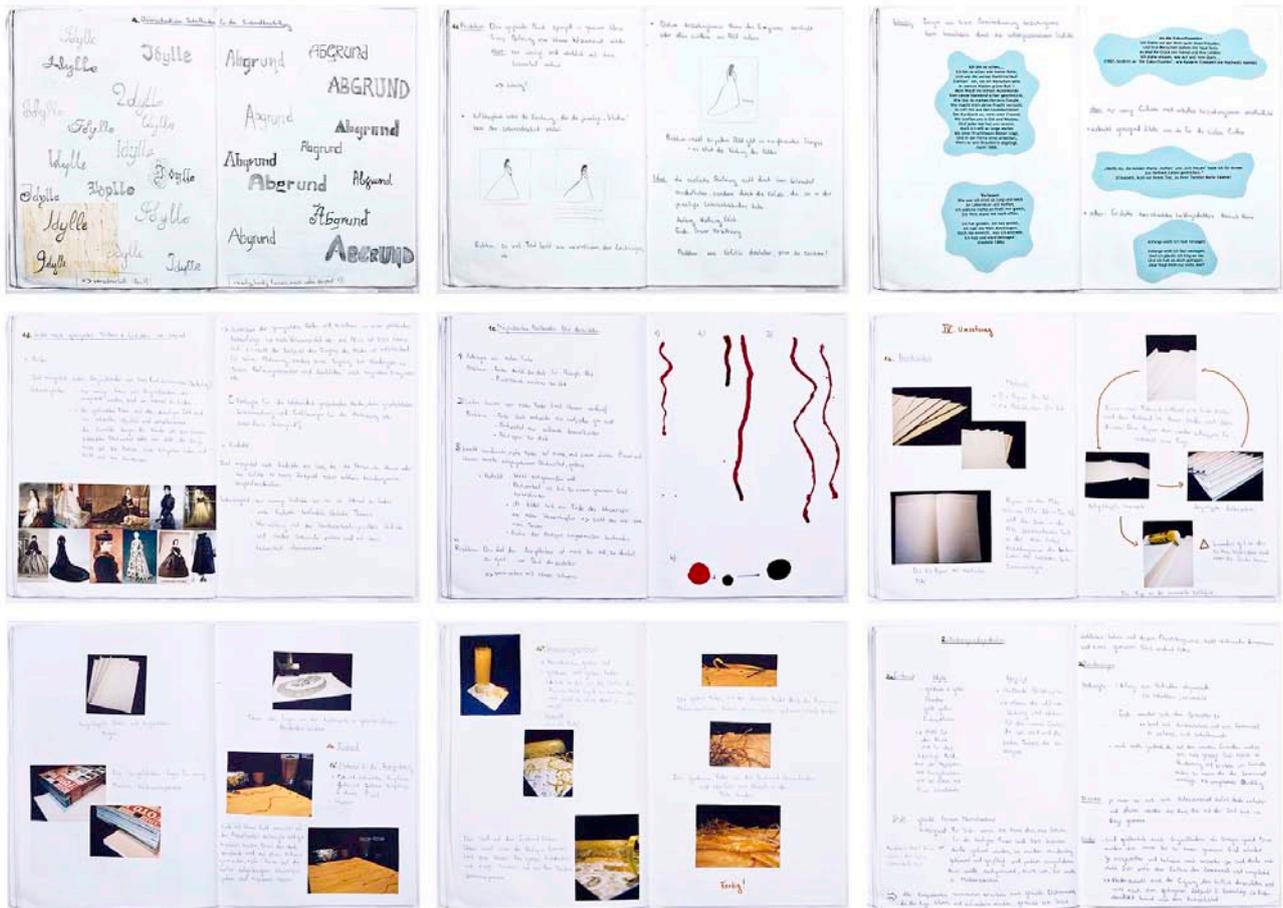


Abbildung 59: vorbereitende Arbeiten sowie Dokumentation der Herstellung des Endproduktes

Auf den folgenden Seiten arbeitet sie systematisch die Probleme, die sie für ihr geplantes Produkt sieht, ab, indem sie kleine Skizzen zeichnet und Überlegungen notiert. So überlegt sie z. B., die Bilder mit zentralen Informationen, etwa dem Datum und dem Namen des Ereignisses zu versehen. Vieles verwirft sie, immer wohlbegründet. Eine Lösung findet sie für sich, indem sie letztlich ihre Zeichnungen durch Gedichte erweitert, die Sissi selbst geschrieben hat: „Lösung: Zeigen von Sissis Gemütsstimmung beziehungsweise ihrem Innenleben durch ihre selbst geschriebenen Gedichte.“ Auf den folgenden Seiten des PTB erklärt Judith minutiös die einzelnen Schritte, die nötig wurden, um das Buch zu erstellen. Von der Bindung (sie hat das Buch selbst genäht) bis zu den Schriften. Sie begründet die Texte, die sie wählte, und erklärt die Symbolik des Einbandes. Abschließend schreibt sie: „Um den nicht informierten Betrachter die ‚Abgründe‘ ihres Lebens aufzeigen zu können, müssen die Zeichnungen so weit wie möglich realitätsnah sein, um die wirkliche Realität darzustellen => Die wilden Zeichnungen ihrer Haare und allgemein die zu Beginn ausgedachte Haarsymbolik sind nicht in dem Gewollten umsetzbar und auch der Hintergrund sollte mit ihrem Leben zu tun haben, um das Ganze abzurunden.“

2.2.2 Das Goldene Sissi-Buch

Als Endergebnis reicht Judith eine ca. DIN A3 große, akribisch gestaltete, buchähnliche Mappe ein. Der Einband ist mit kräftigem Goldgelb bemalt. Darauf sind rote Farbspuren zu sehen. Judith möchte damit die Assoziation von Bluttränen erwecken, schreibt sie im PTB. Darüber ist ein transparenter, an Haare erinnernder Umschlag gelegt.

Auf den Seiten des Buches wechseln sich Gedichte und Zeichnungen ab. Dabei achtet J. auf ein ansprechendes, klares Layout. Nur das Nötigste wird von ihr festgehalten. So sind die Gedichte handschriftlich notiert und die Überschriften nur durch einen Farbwechsel kenntlich gemacht. Die Zeichnungen zeigen jeweils die Kaiserin in unterschiedlichen Gewändern. Auf der ersten Seite verwendet sie ein klar definiertes Symbol, auf einigen weiteren Seiten sind stark reduzierte Hintergrundelemente angedeutet (Teil einer Säule, Teppich). Die Figuren sind gut in das Format gesetzt, füllen dieses beinahe aus. Sie sind mit Bleistift gestaltet und akribisch ausgeführt.



Abbildung 60: Endprodukt (Heft mit insgesamt 12 Zeichnungen und jeweils einer Gedichtseite)

Judith setzt im Umschlag sowie auf den Seiten des Buchs die Symbolik ein, die sie zuvor in ihrem PTB entwickelt und detailliert begründet hat. Generell wirken alle Zeichnungen sehr aufgeräumt; sie zeigen, inwiefern es Judith gelungen ist, durch die ausführlichen Vorstudien einen Blick für formale Zusammenhänge und eine gewisse Fertigkeit im Umgang mit grafischen Mitteln zu erwerben. Eine klare Strukturierung der Einzelseiten gelingt ihr durch den aufgeräumten Bildaufbau und durch die ornamental wirkende Betonung einzelnen Bildaspekte. Die Zeichnungen bleiben jedoch weitgehend, bis auf kleine Ausnahmen, illustrativ, illusionistisch. Ansätze, den intendierten Inhalt durch freieren Umgang mit den Formen, durch Loslösung vom real wahrnehmbaren Gegenstand zu intensivieren, finden sich z. B. auf den Seiten 2; 4; und vor allem 10. Diese werden jedoch nicht weiter ausgeführt. Alle Bilder weisen einen ähnlichen Bildaufbau auf. Ausbrüche aus dem selbst definierten Schema finden sich nicht.

Judith fällt bei der Erstellung ihres Endproduktes wieder deutlich hinter die Entdeckungen zurück, die sie im Projekttagbuch gemacht hat. Es ist ihr wichtig, eine eindeutige, möglichst unmissverständliche Botschaft zu vermitteln, weshalb sie auf freiere, bedeutungsoffenerere Ausdrucksformen weitgehend verzichtet und jedes Bild durch einen Text ergänzt. Im Interview erklärt sie:

I: Ich wollte die Sissi so darstellen, wie sie wirklich war; und damit sich der Betrachter Gedanken darüber macht, wollte ich sie eben auch so realitätsnah machen. Ich wollt sozusagen ihre Entwicklung anhand ihrer Kleidung darstellen. Das hat man ja im wirklichen Leben auch gesehen (.) und deswegen wollte ich das so nah wie möglich an der Realität lassen. Da haben die Haare nicht dazu gepasst, weil es das Umschlungene in der Realität ja nicht gibt. Also, ich war da sehr auf die Realität fixiert (Interview 2, Z. 71 f.)

Die Gedichte sollen die Vermittlung der Botschaft erleichtern, sagt und schreibt Judith. Offensichtlich vertraut sie dem Bild alleine nicht.

Eine Erklärung, weshalb das Endergebnis hinter die bildnerische Qualität des PTB zurückfällt, kann darin gesehen werden, dass Judith dem Endergebnis mehr Gewicht gab als dem PTB, das bewusst als Vorarbeit, als Such- und Experimentiermedium eingeführt wurde. Für das Endprodukt versuchte sie, eine sichere Lösung zu finden, weshalb sie auf konventionelle Formen zurückgriff, denn Sicherheit wird durch das, was wir gewohnt sind, definiert. Auf das Wagnis der Unbestimmtheit, das Kunst und kunstnahe Formen ausmacht, kann sie sich hier nicht einlassen; das entspricht nicht dem von ihr „Gewollten“. Gewollt ist die eindeutige Botschaft und die Bedienung eines geprägten Ideals der „schönen Gestaltung“. Da nun aber die Mehrdeutigkeit ein Charakteristikum der künstlerischen Form ist, muss Judith von dieser Abstand nehmen, um ihrem Bedürfnis, etwas klar und unmissverständlich zu vermitteln, gerecht werden zu können, so lässt sich schließen. Die Beobachtung bestätigt also, dass der Modus des künstlerischen Denkens eine Abkehr von Konventionen beinhaltet und daher nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst zu erwerben ist.

Im Interview bestätigt Judith:

J: Für mich war Kunst damals immer etwas, was gut aussehen sollte, und ich kannte mich damals noch nicht so aus mit den einzelnen Sachen, wie man das auf unterschiedliche Weise umsetzen kann. Und ich wollte es dem Betrachter so leicht wie möglich machen, zu verstehen, was ich ausdrücken wollte (Interview 2, Z. 78 f.).

2.3 Das kleine goldene Buch der Themensuche

Dieses Buch entstand infolge der Aufgabe, eine Woche lang die Themensuche in einem Projekttagbuch zu thematisieren.



Abbildung 61: zwei Doppelseiten (Malerei und Collage)

Judith schneidet zunächst das von mir ausgeteilte leere Schulheft in eine dreieckige Form. Man könnte bereits diesen Akt als Versuch deuten, von Darstellungskonventionen abzuweichen. Dann beginnt Judith, die einzelnen Seiten zu füllen. Dabei geht sie, wie im Interview erklärt (Interview 1, Z. 10 f.), folgendermaßen vor: Sie sammelt Ideen in Zeitschriften, erinnert sich an Dinge, die sie an diesem Tag interessierten, und collagiert diese dann auf einzelnen Seiten frei zusammen. Auf der ersten Doppelseite ist links ein gelb-grüner Hintergrund mit deutlich sichtbarem, horizontalem Pinselduktus zu sehen. Darüber geklebt sind zwei Ausschnitte aus Zeitungen mit Bildern (möglicherweise Autos), die ebenso frei übermalt wurden. Die beiden Autos sind an der unteren Bildkante symmetrisch rechts und links angebracht. In den Zwischenraum hat Judith getrocknete Blätter, Blüten und Federn geklebt, die sie bewusst und stringent angeordnet hat. Hier wird die Bildrichtung, die durch den Hintergrund bestimmt ist, aufgegriffen.

Die gegenüberliegende Seite ist mit einem malerisch angelegten Sonnenmotiv versehen. In der Mitte klebt ein kleiner Textstreifen: „Straßenmusiker gehören zum Sommer.“



Abbildung 62: sechs Doppelseiten (Malerei, Zeichnung und Collage)

Die nächste Doppelseite zeigt einen ganz frei angelegten Hintergrund aus bunten Farben. Darauf finden sich ausgeschnittene Bilder aus Magazinen, die ebenfalls bunte Farben zeigen. Mit bunt mellierter Wolle ist das Wort „bunt“ aufgeklebt. Die Fotos werden nicht mit dem Hintergrund verbunden, weshalb diese Seite unfertig wirkt. In vergleichbarer Technik ist die nächste Doppelseite angelegt, Farben und Farbbezeichnungen in Blau-weiß und Pink. Das Prinzip wird auf den folgenden Seiten mit den Farben Grün, Braun und Grau fortgesetzt. Darauf folgt eine Doppelseite, die mit Stoffetzen beklebt ist. Auf der rechten Hälfte ist ein Durchblick auf die nächste Seite geschnitten, der mit Folie beklebt wurde. Dadurch sieht man einen Teil einer Zeichnung. Die folgende Doppelseite ist wieder in zwei Buchseiten gearbeitet. Links grüner Stoff, Folie und ein kleiner Bildausschnitt, rechts rot-orange im Hintergrund (Buntstift), darauf geklebt eine kopierte Filzstiftzeichnung der Verfasserin, die Reiseassoziationen zeigt (Palme, Sportschuh, Koffer, Globus, Flugzeug, Straße), zudem ein Knopf mit einem Globus. Auf den folgenden Seiten finden sich weitere Assoziationen zum Reisen, die Judith immer nach dem gleichen Prinzip gestaltet. Der Hintergrund wird bemalt und durch collagierte Elemente erweitert; zum Teil finden sich kleine Zeichnungen und Objekte, die in die Seitengestaltung integriert werden (Strohalm, Eisschirmchen, u. Ä.).

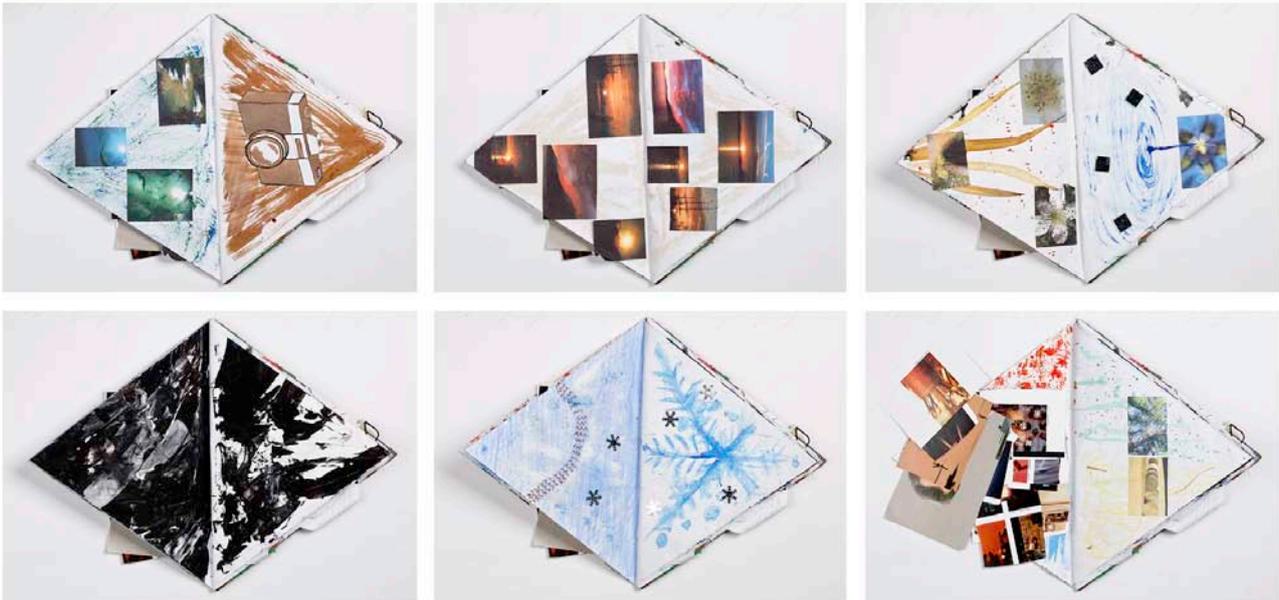


Abbildung 63: sechs Doppelseiten (Malerei und Collage)

Generell fällt an diesem kleinen Buch das viel freiere Vorgehen im Vergleich zu den vorangegangenen Arbeiten auf. Bei der Einführung dieses Projekttagbuchs hatte ich bewusst vermittelt, dass es sich um ein ganz freies „Such- und Experimentierbuch“ handle. Zu diesem Zweck verteilte ich die zuvor von mir gekauften Schulhefte, um die Schüler zum Ausprobieren zu ermutigen. Unter diesen Bedingungen gelang es Judith offensichtlich besser, sich auf eine Suchbewegung einzulassen.

J: Ja, ich tu mir irgendwie immer recht schwer im Unterricht, weil ich da, (.) ja, ich weiß auch nicht, ich habe etwas im Kopf und das kriege ich dann nicht so hin und das setzt mich dann unter Druck (Interview 1, Z. 30).

Während Judith bei der vorangestellten Aufgabenstellung von Anfang an eine feste Vorstellung im Kopf hatte, die sie umsetzen wollte, hatte sie nun die Aufgabe zu suchen. Dadurch fiel es ihr leichter, sich auf den offenen Prozess einzulassen. Dementsprechend handelt es sich bei diesem kleinen Buch um eine Ansammlung visualisierter Assoziationen, Erinnerungen und Anregungen durch Bilder und Fotografien, die voneinander beeinflusst scheinen. Die Ideen sowie die Darstellungsmethoden setzen sich auf den einzelnen Seiten fort; sie erfahren eine Weiterentwicklung und werden von Judith in eine Ordnung gebracht. Zu Beginn ist beispielsweise eine farbliche Anordnung der Seiten zu beobachten.

Die ausgewogene Gestaltung der Seiten fällt auf. Dazu setzt sie gehäuft symmetrische Kompositionsfiguren ein. Indem sie in diesem Buch nicht mehr illusionistisch darstellt, wird ihr bildnerisches Ordnungssystem auf andere Weise aktiviert, so lässt sich vermuten. Die einzelnen Blätter werden in ihrer Gestaltung nach formalen Gesichtspunkten aufgebaut, nicht nach den Prämissen der Wirklichkeitsnähe. Ein weiteres Indiz für das aktivierte bildnerische Denken kann im Einsatz der Materialien gesehen werden, denn auch diese werden hier weitaus konsequenter als Ausdrucksmedien genutzt, als dies im vorangegangenen Projekt der Fall war.

Ich sehe in diesem Buch eine besondere Bedeutung für Judiths Entwicklung. Ohne eine Aufga-

benstellung mit eingeschränkter Themenstellung gelang es ihr, freier mit bildnerischen Mitteln umzugehen und sich auf einen Prozess einzulassen, bei dem das Bild erst durch das Tun entsteht. Judith entwickelt dadurch ein Bewusstsein für die Möglichkeiten des Experimentierens mit Materialien und Techniken, die zu neuen Ideen führen können. Im Interview schildert sie, sie habe durch dieses kleine PTB für sich eine neue Herangehensweise entdeckt hat, die sie dann auch im nächsten Projekt nutzte (Interview 1, Z. 45 f.).

2.4 Das Projekt „Tagträume“

2.4.1 Das Projekttagbuch „Tagträume“

Mit der Gruppe wurden die kleinen Projekttagbücher zur Themensuche betrachtet und besprochen. Auf dieser Grundlage entstand die nächste konkrete Themenstellung „Tagträume“.

Judith legt für das Thema ein PTB im DIN-A4-Format an. Dazu benutzt sie ein normales, leeres Schulheft. In diesem PTB wendet Judith konsequent die neue Herangehensweise an, die sie zuvor erworben hatte. Sie sagt im Interview:

I: Gibt es etwas, was du hier entdeckt hast und was du mit herüber genommen hast in das Tagtraumprojekt?

J: Ja, ich glaube, diese Herangehensweise. Also da wusste ich nicht, wie ich anfangen sollte und hier war es eigentlich das Gleiche. Also, als wir das Thema gestellt bekommen hatten, hatte ich eigentlich gleich wieder wie beim ersten Projekt was im Kopf gehabt, was ich machen wollte, aber ich wusste nicht, wie ich das anfangen sollte. Also als sie das Thema gestellt haben, hatte ich gleich so eine, (.) einfach nur so ein Bild mit Farben, die so total verworren sind im Kopf; aber da wusste ich nicht, wie ich das im Projektbuch ausgestalten sollte, und ob das so hinhaut. Und dann habe ich mir gedacht, o. k., dann lasse ich das, und habe versucht, noch mal neu anzufangen. Und dann wusste ich auch wieder nicht, wie, und dann habe ich mir überlegt, was ist ein Tagtraum eigentlich (Interview 1, Z. 44 f.).

Diese Frage verfolgt sie systematisch in diesem Buch.

Der Umschlag ist weiß; handschriftlich ist der Titel vermerkt. Über dem weißen Einband ist eine teiltransparente Folie mit Schmetterlingen und Blüten geklebt. In diesem Buch arbeitet Judith durchgängig mit Doppelseiten.

Das Buch kann in drei Sequenzen aufgeteilt werden. Einen ersten Teil (S. 1–9), der der Ideensammlung dient, ein zweiter Teil (S. 10–17) der eine serielle Auseinandersetzung mit einer konkreten Bildidee aufzeigt und einen letzten Teil (S. 18–24), der wieder unterschiedliche Bildideen thematisiert. Generell lässt dieses Buch im Vergleich zum ersten Buch deutlich mehr Bewusstsein für formale Zusammenhänge erkennen. So wird das Buch nicht als Sammlung von Bildern

gesehen, die einzeln nebeneinander eingeklebt werden, sondern jede Doppelseite wird wie ein Einzelbild gestaltet. Das ist ein wesentlicher Schritt, zeigt sich hier doch ein wachsendes Bewusstsein für Form, das die inhaltliche Auseinandersetzung bereichert.

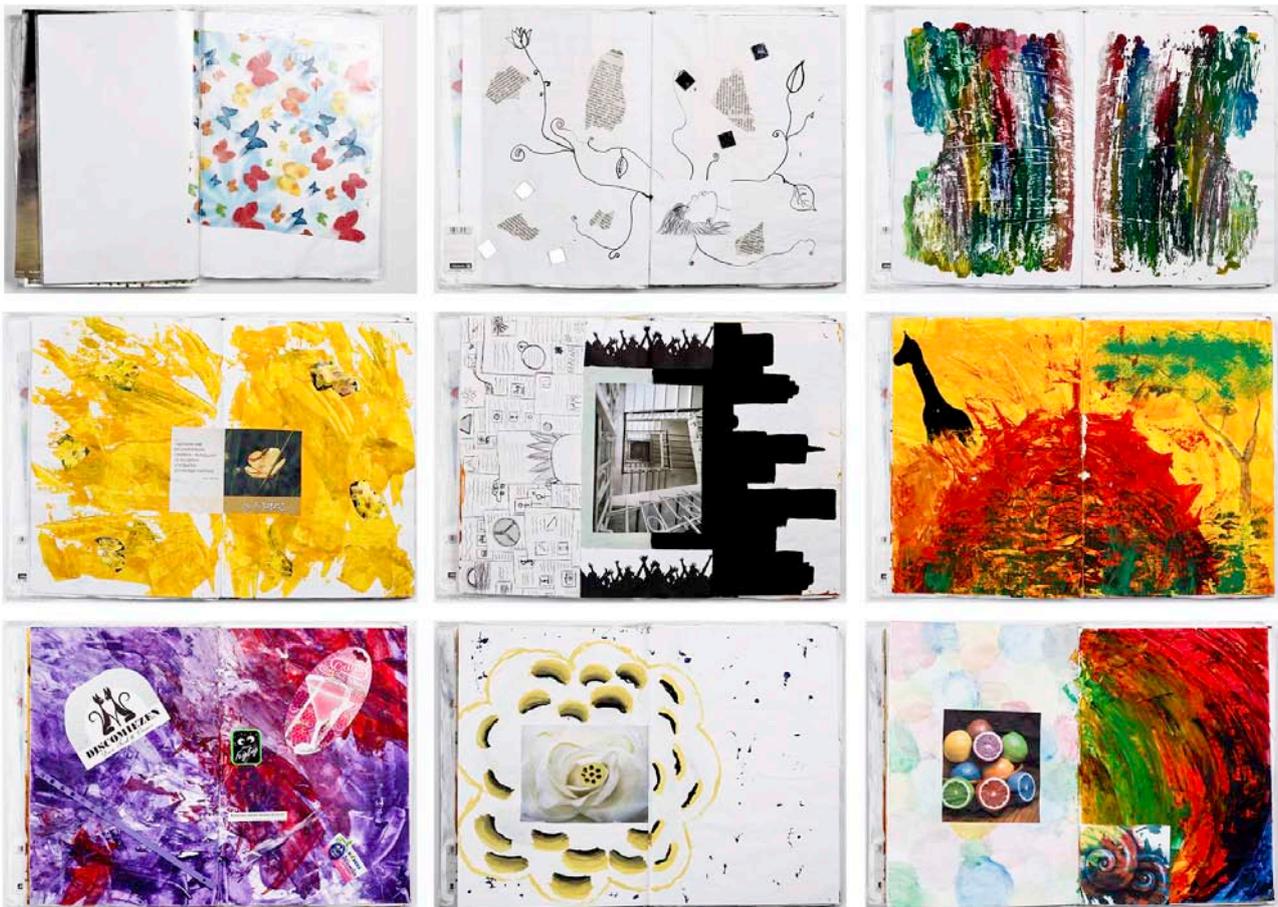


Abbildung 64: Einband, acht Doppelseiten (Mischtechnik)

Die Seiten 1 bis 9 zeigen die gleiche Methode wie das kleine goldene Buch. Hier werden spontane Ideen und Assoziationen gesammelt, meist angeregt durch Bild- und Materialfundstücke, die collagenartig in die Gestaltung eingebunden werden.

Obwohl die einzelnen Seiten zunächst sehr unterschiedlich gestaltet sind, können eine Weiterentwicklung von Seite zu Seite sowie sich wiederholende Prinzipien beobachtet werden. Die erste Doppelseite ist weiß grundiert. Darauf wurde eine Kugelschreiberzeichnung der Verfasserin einer mit dem nach oben gewandten Gesicht liegenden jungen Frau geklebt. Die Frau blickt mit offenen Augen nach oben. Von dem Bildausschnitt (nicht vom Gesicht) gehen rankenartige Linien mit einzelnen gezeichneten Blättern aus. Zwei Ranken enden in Blüten, eine in einem kleinen quadratischen Spiegel. Zudem sind weitere quadratische Spiegelscherben aufgeklebt. Sie sind symmetrisch zur Bilddiagonale angeordnet. Zudem finden sich Zeitungsschnipsel, die nur Text zeigen. Auf der nächsten Doppelseite sind vertikal angeordnete Farbspuren zu sehen (symmetrisches Abklatschbild), dann folgt eine gelbe, gespachtelte Doppelseite mit aufgeklebten Narzissen und einem Spruch in der Mitte.

Die nächste Doppelseite hat eine starke grafische Wirkung. In die Mitte der Seite setzt Judith die Fotografie eines Treppenhauses, in das von oben geblickt wird. Die Fotografie wird von Judith symmetrisch gegliedert, auf einer Seite hellgrau, auf der anderen Seite schwarz gerahmt. Ober- und unterhalb bündig mit der Außenkante der gemalten Rahmung setzt Judith weitere Abbildungen ein, die Schattensilhouetten tanzender Menschen zeigen. Auf die rechte Seite wurde eine Großstadtsilhouette gemalt, die linke Seite füllt Judith mit kleinen piktogrammartigen Zeichnungen, die teilweise mit dem gleichen grauen Farbton, welcher für die Rahmung verwendet wurde, koloriert sind.

Im Vergleich zu den vorangegangenen Seiten erreicht diese Seite eine neue Qualität, denn hier gelingt es Judith tatsächlich, bildgestaltend vorzugehen. Während auf den Seiten zuvor die Bildelemente eher additiv aneinandergereiht wurden, setzt Judith hier spannungsreich zusammen und schafft durch feine Übermalung Bezüge zwischen den Einzelbildern, so dass diese sich zu einem neuen Gesamtbild fügen. Durch den symmetrischen Bildaufbau wird hier ein weiteres Mal Judiths Präferenz für eine klare, geordnete Bildgestaltung deutlich. Judith nutzt, wie auf den Seiten zuvor, bildhafte Anregungen zur Entwicklung einer Bildidee, bleibt hier aber nicht bei diesen stehen, sondern ergänzt diese durch weitere Fundobjekte und Assoziationen, die sie dazuzeichnet und malt. Ausgehend von einem Fundstück entwickeln sich immer neue Assoziationszweige, die durch die formale Gestaltung neuartig kombiniert werden und dadurch ganz neue Vorstellungsgebilde generieren. Es handelt sich also nicht nur um einen Zuwachs an neuen Inhalten, sondern auch um einen Zuwachs an neuen Verknüpfungen jener Inhalte durch die bildnerische Auseinandersetzung. Da hier die neuen Inhalte nach Judiths Parametern einer bildnerischen Ordnung (deutlichstes Merkmal ist die Symmetrie) sortiert werden und diese von einer begrifflichen Systematisierung von Inhalten, wie sie etwa im Sissi-Buch bemüht wurden, deutlich abweichen, kann man an dieser Stelle von einem neuen Erkenntnismodus ausgehen.

Im Interview bestätigt Judith, sie habe bei der Gestaltung dieser Seite kein fertiges Bild im Kopf gehabt, sondern dies habe sich erst während der Gestaltung entwickelt. Der Fernseher und der Prozess des Fernsehens sei hier Anreger gewesen. Die formalen Entscheidungen, die zugrunde liegen, erklärt Judith, indem sie diese inhaltlich deutet (Interview 2, Z. 111 f.). Das bildnerische Denken, das hier offensichtlich zugrunde liegt, kann von Judith nicht versprachlicht werden.

Für die nächsten Seiten lässt sich Judith von Musik und Fundstücken inspirieren. Sie arbeitet mit unterschiedlichen malerischen Techniken, unter anderem mit gespachtelter Farbe. Auch hier findet sich im Grundaufbau immer wieder Symmetrie als Ordnungsgeber. Seite 9 weicht von den vorangegangenen Seiten ab. Auf diese Seite wurden kopierte Skizzen geklebt. Links eine Skizze mit einem Glas mit Eiswürfeln und Zitronen und eine Skizze mit Urlaubsassoziationen, die Judith bereits im kleinen, goldenen Buch verwendete, rechts eine Landschaftszeichnung. Diese ist sehr symmetrisch aufgebaut und in horizontale Ebenen gegliedert. In der Mitte ist ein Wasserfall dargestellt, der sich zu zwei Seiten teilt. Aus seinem Zentrum tropft Wasser in die darunterliegende Ebene und trifft dort auf eine Wasserfläche, die Kreise bildet, die sich spiralartig nach unten fortsetzen (hier wird die Symmetrie leicht gebrochen). Rechts und links von dem spiralartigen Gebilde finden sich vertikal angeordnete felsartige Formationen. Oberhalb des Wasserfalls ist eine Hori-

zontlinie zu sehen, auf welche, ebenfalls symmetrisch, Berge links und rechts gezeichnet sind. Sie werden durch einen mittig angeordneten Regenbogen verbunden.

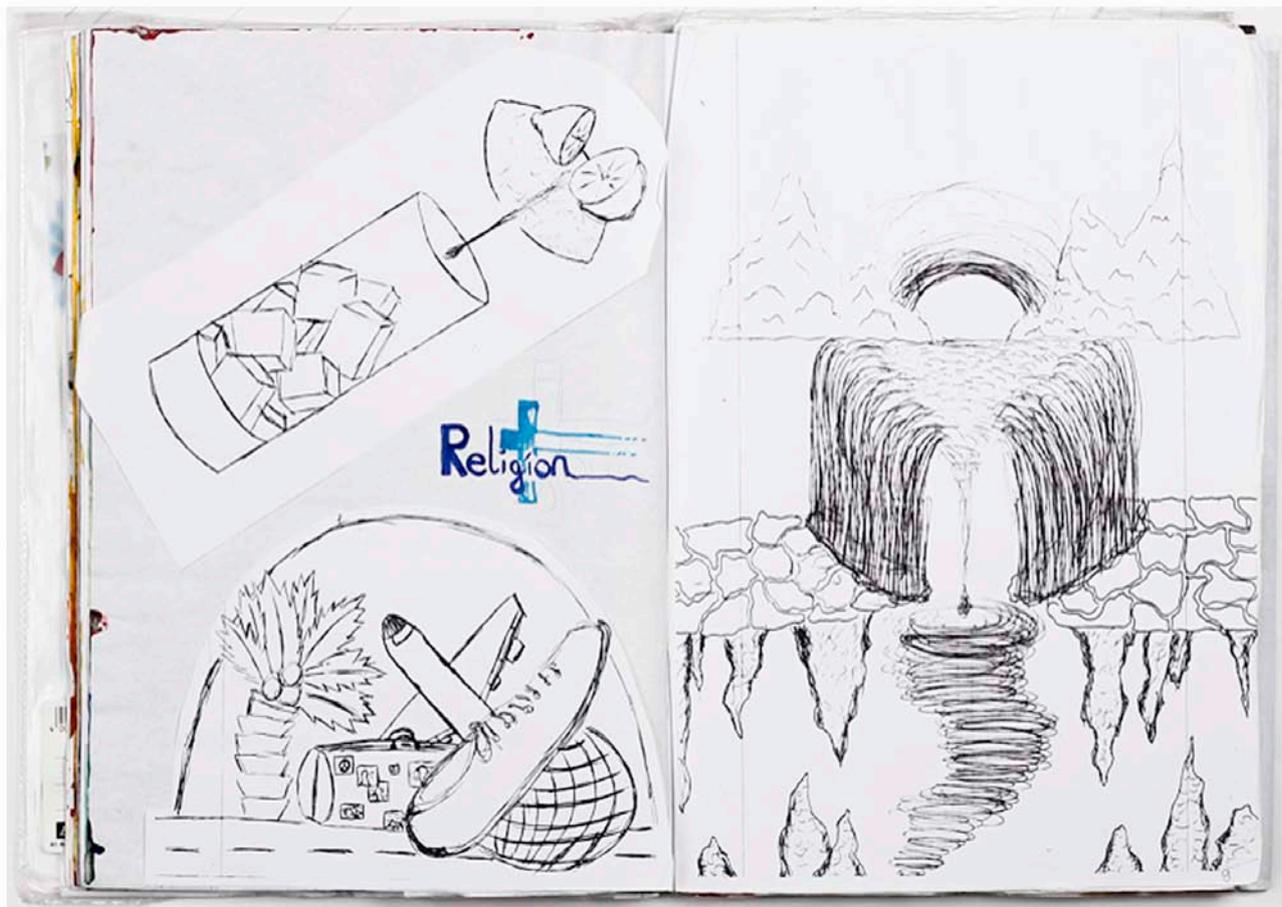


Abbildung 65: Doppelseite mit eingeklebten Skizzen

Judith schildert im Interview, wie dieses Bild entstand. Sie habe sich im Religionsunterricht gelangweilt und dann, vor sich hinträumend, gezeichnet (Interview 2, Z. 173). Deshalb sei das für sie die authentischste Darstellung, da sie ja real einen Tagtraum illustriere. Die Vorstellung entwickle sich nach und nach, beschreibe sie auf meine Frage im Interview:

„Meistens fange ich an und dann krieg ich einfach irgendwas aufs Blatt und dann komme ich zu einer Assoziation, also dann erinnert mich das an was und das will ich dann umsetzen. Oder ich sehe was, was ich früher mal gemalt habe, und dann setze ich da wieder an und dann entwickelt sich das. Also hier zum Beispiel wollte ich zuerst ein Glas malen und dann musste ich an den Sommer denken und dann habe ich die Eiswürfel gemalt und dann musste ich an Cocktails denken und dann habe ich die Zitronen gemalt und dann sah das komisch aus und dann habe ich die dazugemalt und dann dachte ich mir, das könnte ich ja verbinden ...“ (Interview 2, Z. 182 f.).

Bei der Wasserfallzeichnung hat Judith mit dem Wasserfall begonnen und, von dort ausgehend, immer weiter gezeichnet:

J: Also zum Beispiel hier, das war so. Da habe ich mir gedacht, eigentlich könnte der Wasserfall ja irgendwo enden. Und dann habe ich mir überlegt, wo endet er denn, und dann habe ich mir überlegt, da male ich ein Loch sozusagen – und da kann ja nicht nur ein Loch sein, sondern da müsste ja dann auch ein Weg oder so etwas sein, was da hinführt. Und dann habe ich mir überlegt, wie ich das machen könnte. Weil das ja Natur ist, habe ich mir gedacht, nehme ich Natursteine.

I: Ah ja. Und wie geht es nach unten weiter?

J: Da ist ja so eine Höhle und irgendwie war das alles so, ich weiß ja auch nicht (.) also hier oben also die Oberwelt und hier geht es dann nach unten und dann musste ich irgendwie an eine Höhle denken mit diesen ganzen Stalaktiten und Stalagmiten.

I: Ja?

J: Ich glaub, das war auch so ein bisschen wie in so einem Film. Da sieht man ja auch, da sind ja auch meistens die Sachen angeschnitten, und von ganz unten nach ganz oben gibt es Kameraführungen. Vielleicht musste ich daran denken (ebd. Z. 192–204).

Diese Skizze, die Judith auf den folgenden Seiten seriell weiter bearbeiten wird, hat einen strengen, klar geordneten Aufbau. Es zeigt sich also wieder Judiths spezifisches Ordnungsbedürfnis. Im Verlauf des Interviews weise ich Judith auf den formalen Aufbau des Bildes hin und frage sie, weshalb das Bild symmetrisch aufgebaut sei. Sie erklärt, dies sei ihrem Bedürfnis nach Ästhetik geschuldet und dem Versuch, ein formal gut ausgearbeitetes, schönes Bild zu gestalten (Z. 221). Hier vermischen sich der Anspruch, ein wirklichkeitsnahes Bild zu schaffen, und Judiths bildnerisches Ordnungssystem.

Aus einer spontanen Idee heraus beginnt sie mit dem Wasserfall (an den Ursprung dieser Idee kann sie sich nicht erinnern). Schon innerhalb dieses Bildelements weicht sie von der illusionistischen Darstellung eines Naturvorbildes ab. Die Verselbstständigung der bildnerischen Mittel ist im symmetrischen Grundaufbau dieses Bildelementes sowie in der beinahe ornamental anmutenden Ausarbeitung der Flächen deutlich zu erkennen.

Der Wasserfall teilt sich in zwei symmetrische Hälften, die zwischen sich ein Dreieck bilden, das Judith dann – offensichtlich wieder an einem Naturvorbild orientiert – mit einer horizontal, seeartig anmutenden Wasserfläche füllt. Diese Seefläche entwickelt sich allerdings abstrakter weiter, denn sie mündet zwischen den Wasserfällen in einem überdimensionalen Wassertropfen. Die Proportionen der visuellen Welt werden zugunsten der Bildlogik und formaler Stimmigkeit über Bord geworfen. Der Schwung des unterhalb des Tropfen als logische Folge entstehenden Wirbels windet sich ebenfalls formal ausgewogen um die senkrechte Symmetrieachse des Bildes. Interessant ist auch Judiths Erklärung für die horizontal angelegte Bildflächen oberhalb der Felsen. Sie spricht von Natursteinwegen, die zu dem Loch unterhalb des Wasserfalls führten. Diese Flächen weichen von dem Raumkonzept des Bildes deutlich ab, sind nach oben aufgeklappt und stringent ausgearbeitet. Offensichtlich folgt die zeichnende Hand dem formalen Ordnungsbedürfnis mehr denn dem räumlichen Vorstellungsbild.

„J: Also die Grundidee, dass ich das so oft umgestaltet habe, war ja, (.) Tagtraum basiert ja eigentlich immer auf der gleichen Grundlage. Einem ist langweilig oder man ist desinteressiert. Nur die Art und Weise, wie wir Menschen das umsetzen, ist ja immer anders. Und das habe ich versucht darzustellen. Jeder interessiert sich ja für was anderes oder hat eine andere Art zu denken oder eine andere Fantasie. Und dementsprechend unterschiedlich sind eben die Bilder. Seite 14 unten links ist dunkel und schwer und im Gegensatz dazu ist das hier so leicht. Und es gibt ja auch Tagträume, die hat man, weil einen etwas bedrückt, und es gibt Tagträume, die hat man, weil einem langweilig ist oder weil man an etwas Schönes denkt, was einen in dem Moment eben so beschäftigt“ (Interview 2, Z. 247 f.).

Aus den Erklärungen aus den Fragebögen und den Interviews lässt sich schließen, dass Judith diese komplexe Erklärung erst mit der bildnerischen Auseinandersetzung entwickelte. Hier ist nun auch ein Erkenntniszuwachs festzuhalten, den Judith begrifflich übersetzen kann.



Abbildung 67: zwei Doppelseiten (Collage mit Ausdrucken aus Brockhaus)

Die dritte Sequenz zeigt wieder unterschiedliche Bildideen, die nun allerdings alle gezielt um die Definition beziehungsweise bildhafte Darstellung verschiedener Aspekte des „Tagtraumes“ kreisen. Die ersten beiden, sehr ansprechenden Doppelseiten zeigen Judiths Interpretation der begrifflichen Nichtdefinierbarkeit des Wortes. Sie klebt eine Seite aus dem Brockhaus auf (Erklärungen der Begriffe „Tag“ bis „Tai Shan“), schneidet diese zu, klebt sie auf, übermalt den Bereich, in welchem alphabetisch die Erklärung für Tagtraum stehen müsste, mit einem horizontalen Balken und vermerkt: „Tagtraum: bitte eine Seite vorblättern“. Auf der folgenden Seite wiederholt sie die Seitengestaltung, wobei sie die Blatteinteilung vertikal spiegelt und vermerkt: „Tagtraum: bitte eine Seite zurück blättern“.

Judith erklärt im Interview, es ginge auf diesen Seiten um die Schwierigkeiten mit einer begrifflichen Definition. Begriffliche und visuelle Informationen werden von Judith hier sehr geschickt miteinander verknüpft. Im Vergleich zu Bildern aus dem ersten Projekt ist der Zuwachs an gestalterischen Fähigkeiten deutlich erkennbar.



Abbildung 68: fünf Doppelseiten (Mischtechnik)

Auf der nächsten Doppelseite nimmt sie sich einen weiteren Aspekt des Themas vor. Aus einem bunt gespachtelten Hintergrund schneidet sie auf der rechten Seite einen viereckigen Bereich aus, der nun die weiße Blattrückseite der nächsten Seite zeigt. Diesen beklebt sie mit bunten Blattgerippen, die an Federn erinnern. Die Struktur der vorangegangenen Seite taucht hier in gewandelter Form wieder auf. Doppelseite 21 zeigt rechts eine handschriftliche Sammlung an Worten (Tusche, z. T.: verwischt): „Erinnerungen, Ängste, Plänen, Wünsche, Erfahrungen, Träume, Sorgen“. Rechts ist der Kopf einer Frau zu sehen (Bleistiftzeichnung), der scheinbar auf einem Käfig mit Federn liegt. Auch hier verwendet Judith die Blattgerippe, hier allerdings in gedeckten Farben – blau, schwarz, beige –, die hinter einem Stück Drahtgeflecht hervorschauen. Doppelseite 22 ist einer Beschreibung aus Wikipedia gewidmet. Diese Seite ist vom Erscheinungsbild vergleichbar mit Seite 18. Sie zeigt einen klaren, von Symmetrie bestimmten Bildaufbau und eine bewusste Text-Bild-Kombination. Doppelseite 25 zeigt eine Collage mit einem Uhrmotiv. Dazu wurde eine Abbildung in Fragmente zerschnitten, zum Teil überzeichnet und dann wieder auf einen schwarz bemalten Untergrund geklebt. Ein loses Blatt am Ende des Heftes zeigt eine Collage verschiedener Ideen. Im Hintergrund ist Himmel mit einem sichelförmigen Mond zu sehen; zwischen den Wolken schiebt sich ein großes Zifferblatt hervor, dessen Zeiger kurz vor Zwölf stehen (dieses Bild ist aus einer Zeitschrift). Davor sind unten rechts drei Ausschnitte ausgeschnitten und hinterklebt: ein schwarzes gebrochenes Dreieck, links davon eine Uhr mit Feder in stark verfremdeten Farben, rechts davon ein Auge mit ebenfalls stark verfremdeten Farben. Diese Elemente werden von den Haaren einer liegenden Frauengestalt – zu sehen ist wie auf der vorangegangenen Seite nur der Kopf – umflossen. In den Haaren finden sich die Zahlen 1 und 2 in schwarmartiger Häufung. Die Haare laufen nach rechts in einem Knäuel zusammen. Aus dem Knäuel geht ein Schwarm schwarzer, kleiner, vier-eckiger Felder hervor, der sich in einem geschwungenen Bogen zum Mond hin bewegt.

Judith liefert im Interview sowie bei der Beantwortung der Fragebögen für diese Seiten differen-

zierte Interpretationen. So gehe es beispielsweise auf S. 25 um das Zeiterleben, das innerhalb eines Tagtraumes deutlich von der Zeitwahrnehmung im Alltag abweiche (vgl. Interview 1, Z. 114 f.). Über das letzte Bild sagt Judith, sie habe versucht, alle Aspekte, auf die sie durch die Einelseiten des Buches gestoßen sei, in einem Bild zu vereinen. Letztlich habe sie diese Seite dann aber nicht überzeugt, da es ihr überladen vorkomme. Dieses Bild konnte offensichtlich Judiths Wunsch, die Dinge klar darzustellen, nicht nachkommen (vgl. Interview 2, Z. 283 f.).

2.4.2 Das Projektergebnis „Tagträume“

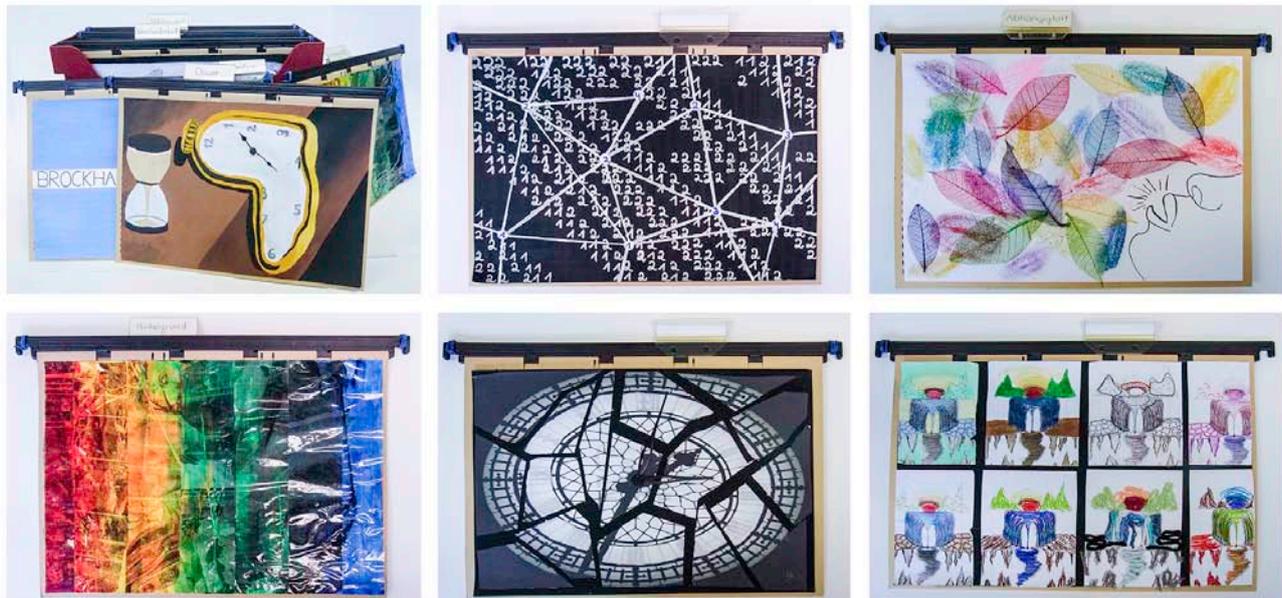


Abbildung 69: Endergebnis (Hängeordner mit neun beidseitig gestalteten und beschrifteten Registern)

Das Projekt ist mit dem PTB nicht abgeschlossen. Die Schüler sind vielmehr aufgefordert, aus dem PTB heraus eine Arbeit zu destillieren, gewissermaßen die Quintessenz ihrer Untersuchungen und Versuche. (Schwierigkeit mit diesem Verfahren siehe Kapitel über Pädagogisch-didaktische Überlegungen). Judith überlegt, alle Aspekte, die sie erarbeitet hat in einem Gemälde zusammenzuführen. Im Unterrichtsgespräch schlage ich ihr vor, die Einzelideen beizubehalten und in einer verbindenden Form zusammenzuführen. Sie erklärt der Gruppe ihr Anliegen, mit den einzelnen Bildern den Begriff „Tagtraum“ von verschiedenen Seiten zu beleuchten, und es entsteht im Gespräch die Idee, eine an die Wissenschaft angelehnte Präsentationsform zu entwickeln, da ja Judiths Herangehensweise an Forschung erinnert. Wie sie im Interview beschreibt, findet sie mehr zufällig einen alten Hängeordner, den sie für geeignet findet, ihre Idee darzustellen: „Ich wollte das Ganze eben so in einem Kasten haben und wir hatten halt nur so kleine Karteikästen; das fand ich dann nicht passend und dann habe ich diese Hängeordner gefunden und dachte mir, wenn ich es darauf klebe, das ist ja eigentlich auch was Wissenschaftliches, was Geordnetes, irgendwelche Akten, die abgelegt werden, und dann habe ich mir überlegt, dann könnte ich das ja so machen“ (Interview 1, Z. 151 f.).

Für die einzelnen Hefter wählt sie die Bilder aus ihrem Projekttagbuch aus, die sie am meisten überzeugen, malt oder zeichnet diese ab und klebt sie auf die Bögen. Auch diese Wahl begründet sie im Interview und in

der Beantwortung der Fragebögen differenziert. Sie ordnet die Karteireiter und beschriftet sie ordentlich: „Definition, Verschiedenheit, Dauer, Hintergrund und Abhängigkeit“.

2.4.3 Zusammenfassung zum Projekt „Tagträume“

Das Projekttagbuch dient der Themenannäherung und ist als Medium für bildnerische Suchbewegungen zu verstehen.

Im Fragebogen schreibt Judith: „Spezielles Thema Tagtraum > neues Heft angefangen. Problem: keinen Bezug zum Thema gefunden, wie anfangen? > Frage: Was sind Tagträume? Wie kann man sie definieren?“ (Auszug erster Fragebogen).

Während Judith beim ersten Projekt gleich zu Beginn eine feste, klischeehafte Vorstellung entwickelte und diese dann lediglich umzusetzen versuchte, lässt sie sich hier auf die Suchbewegung ein, macht diese direkt zum Thema ihrer bildnerischen Auseinandersetzung. Dadurch kann sie viel zwangloser ansetzen und ihre imaginativen Fähigkeiten besser entfalten. Seite für Seite tastet sie sich voran, so dass sich ihre Idee herauskristalisieren kann, nämlich zu definieren, was für sie Tagträume sind, „was sie ausmacht, was mit ihnen zusammenhängt“ (ebd.). Die Wasserfallzeichnung erfüllt innerhalb dieses Projektes eine herausgehobene Funktion. Sie beginnt eine serielle Auseinandersetzung mit diesem Bild, obwohl die Darstellung nicht wirklichkeitsgetreu ist, da sie von ihrer Bildidee überzeugt ist. Diese Zeichnung ist für Judith die authentischste Darstellung, da sie das thematisierte Phänomen „Tagtraum“ nicht nur illustriert, sondern ganz konkret das Resultat einer Tagträumerei im Religionsunterricht ist. Stellt man diese Zeichnung den Skizzen aus dem ersten Projekt (Abb. 9) gegenüber, wird deutlich, in welchem Maße Judith ihre Wertmaßstäbe verändert hat. Die Abweichung von der wirklichkeitsnahen Abbildung stellt jetzt für Judith kein Problem mehr da. Sie kann die Ausdruckskraft und formale Stimmigkeit erkennen und erachtet auch deshalb dieses Bild als gut genug, um es 14-mal zu überarbeiten. In der letzten Sequenz des Buches findet sie wieder zurück zu ihrem ursprünglichen Ansatz, in Bildern zu erforschen, was ein Tagtraum ist.

Jede Seite stellt eine Bereicherung von Judiths Vorstellungsgebilde zu diesem Thema dar. Wie beschrieben, entwickeln sich die Vorstellungsgebilde im Tun und durch die konkrete bildnerische Manifestation. Die Ideen werden durch den Widerstand des Materials und der Form erweitert und geformt. Klischees werden überarbeitet und gebrochen; neben dem Begriffsdenken wird ein Modus bildnerischen Denkens aktiviert, der den Vorstellungsgebilden ganz eigene Gestalt gibt. Der Karteikasten bringt die Ausdifferenzierung des Vorstellungsgebildes und die daraus resultierende erweiterte Erkenntnisgestalt anschaulich auf den Punkt.

Wie die feinen Beschreibungen offenbaren, gelingt es Judith zum Teil auch, über die Bildebene hinaus die entwickelte Erkenntnisgestalt zu versprachlichen, zum Beispiel wenn sie schreibt:

„Tagträume basieren ja meistens auf Bildern. Also wir sehen irgendetwas, assoziieren etwas damit und dann schweifen wir ab. Das habe ich versucht, hier umzusetzen. Und in Wirklichkeit sind das aber ja auch nur Daten, die im Gehirn verarbeitet werden. Das ist sozusagen das Gegeneinander. So sehen wir das und so ist es in unserem Kopf“ (über Bild-Collage Zeitungsbilder/Wasserfall, Interview 2, 269 f.).

Oder über das Bild auf Seite 1 (Abb. 13, zweites Bild von links oben): „Tagträume entstehen im Kopf, werden weitergesponnen, entwickeln sich. Die einen sind länger als die anderen. Sie sind Spiegel unserer selbst, entstehen durch Informationen oder Wortfetzen und sind selbst nur Informationen, die verarbeitet werden, basieren also aller trotz ihrer Individualität auf der gleichen Grundlage“ (Auszug Fragebogen 1).

Auf meine Frage, was sie durch die Projektarbeit gelernt habe, antwortet Judith, sie könne nun freier mit Themen umgehen und sie habe gelernt, dass es darum ginge, sich selbst Gedanken zu machen (vgl. Interview 1, Z. 163 f.).

2.5 Resümee

2.5.1 Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung

Judiths Entwicklung ist in vielerlei Hinsicht aussagekräftig. Anhand der Arbeiten und der Aussagen der Schülerin wird eine generelle Veränderung in der Herangehensweise an bildnerische Projektarbeit zwischen dem ersten und zweiten Projektstagebuch sowie die daraus resultierende, erweiterte Erkenntnistätigkeit deutlich. Ihr Beispiel zeigt also klar, inwiefern Projektarbeit gelernt werden muss. Ebenso deutlich zeigt sich die enge Verbindung zwischen Vorstellungsbildung und zur Verfügung stehenden Ausdrucksmitteln.

In den Projektheften zeigen sich unterschiedliche, mehr oder weniger bewusst gestaltete Bildkonzepte. Neben dem zunächst dominanten illusionistischen Abbildungen entwickelt Judith im Verlauf des beobachteten Zeitraums auch abstraktere Bildkonzeptionen.

Jede Form der Bildgestaltung spiegelt eine eigene Form der Wirklichkeitsstrukturierung, so kann auf der Basis der Symbolbildungstheorie angenommen werden. Das heißt, die Art und Weise, wie wir Ausdrucksformen gestalten, steht in engster Wechselwirkung mit der Wahrnehmung und erkenntnishaften Verarbeitung der Wirklichkeit. Im Feld der Kunst ergibt sich nun jener spezifische Modus des Erkennens, der, wie zuvor ausführlich beschrieben und begründet, ganz eigene Qualitäten mit sich bringt.

Gelingt es im Kunstunterricht, die vorhandenen Erkenntnismodi zu erweitern – so wie das am Fall von Judith anschaulich belegt werden kann – werden Selbst- und Weltbild bereichert.

Zunächst sieht Judith die Lösung einer Aufgabenstellung im wirklichkeitsnahen Bild. Die Gestaltung und damit einhergehend die Vorstellungsbildung wird von erlernten Konventionen gelenkt; das Ergebnis soll ein Bild im klassischen Sinn sein – etwa ein Gemälde –, schön und mit eindeutiger Botschaft. Judith kann als repräsentativ für ihre Altersgruppe gelten. Das starke Bedürfnis Jugendlicher, Bilder gegenstands analog zu gestalten, wurde von Günther Richter untersucht und mehrfach belegt (vgl. Schulz 2007, S. 101 f.). Gründe für diese Präferenz liegen wohl in der für das Jugendalter charakteristischen Entwicklungsaufgabe, sich in dem Kosmos der gängigen Normen und Konventionen einzufinden. „Es werden die Abbildungen wertgeschätzt, die sich am stärksten den kulturellen Konventionen annähern“ (Schulz 2007, S. 93). Das scheint für Judiths Anfangsgestaltungen in hohem Maß zutreffend zu sein. Sie möchte eine eindeutige Botschaft vermit-

teln und greift dann folgerichtig auf ein klischeehaftes Bildzeichen zurück, das mit einer klaren, sozial vermittelten und vermittelbaren Bedeutungszuweisung versehen ist. Zudem dürfte die wirklichkeitsnahe Abbildung dem begrifflichen Denken, das ja bekanntermaßen in der Schule besonders gefördert wird, am nächsten sein. Für gegenständliche Bilder gibt es Worte, die Bildinhalte lassen sich beschreiben. Im Bereich der abstrahierenden oder gar ungegenständlichen Bilder wird eine Übersetzung in Worte deutlich schwieriger, da hier die Form zum Inhalt wird. Um die Eindeutigkeit, die Judith so wichtig ist, noch zu verstärken, ergänzt sie im Endergebnis des ersten Projektes ihre Zeichnungen noch durch Gedichte, die ihrerseits wenig Bedeutungsoffenheit lassen. Die individuelle Vorstellungs- und Gedankenbildung wird also zugunsten der kommunikativen Klarheit zurückgestellt. Judith greift zunächst nur auf eine bildnerische Strategie zurück: Das Bild wird in der Vorstellung entworfen und soll dann, nach den Regeln einer anerkannten Konvention (der gegenständlichen Darstellung) auf das Blatt gemalt werden. Da diese Vorstellung, wie das Bild auszusehen habe, im Kontrast zu den zur Verfügung stehenden handwerklichen Fähigkeiten steht, entsteht Frustration. Das Bild auf dem Blatt will sich nur schwer dem inneren, fest gefügten Bild annähern.

Die Kehrseite des „Sozialisationsauftrages“, der gewissermaßen an Jugendliche ergeht, ist die ebenso stark eingeforderte Aufgabe, eine eigene Identität zu entwickeln. Hier setzt nun die kunstpädagogische Arbeit an. Im Medium des Projektstagebuchs, das dem Prozess mehr Gewicht verleiht als dem Ergebnis und das als Experimentierfeld bespielt werden kann, soll die Konvention Stück für Stück durch ein individuelles bildnerisches Statement ersetzt werden.

2.5.2 Ideengenerierung lernen: das Projektstagebuch als Methode

Die Fähigkeit, mit dem Projektstagebuch umgehen zu können, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern wird allmählich erworben. Dies wird durch die Fallstudie exemplarisch belegt. Im kursorientierten Kunstunterricht wird die bildnerische Suchbewegung, die für die Arbeit von Künstlern selbstverständlich scheint, eher selten eingeübt. Das langsame Herantasten an ein Thema, das Darstellungsgestalt und Vorstellungsgebilde in Wechselwirkung Zeit und Raum lässt, sich zu entwickeln, gehört kaum zum Methodenrepertoire des Kunstunterrichts und Schulunterrichts generell. Judith – so wie die anderen Schüler des Kurses – war zunächst von dem von mir eingeforderten Vorgehen, ein Werk in vielen Stufen zu entwickeln, irritiert und überfordert. Offensichtlich hatte sie bislang im Kunstunterricht (und darüber hinaus wahrscheinlich generell in der Schule) die Methode gelernt, auf eine Themenstellung ad hoc mit *einer*, aus welchen Quellen auch immer gespeisten Bildlösung zu reagieren. Für sie hieß gestalten, eine von Anfang an feststehende Bildidee möglichst unverändert auf das Papier zu bringen. In dieser Prozessstruktur war die Notwendigkeit, eine Bildidee zunächst zu entwickeln und dabei auch von der ursprünglichen Vorstellung abzuweichen, nicht vorgesehen.

Die eigenständige Erarbeitung einer Bildlösung, für die keine Vorgaben formuliert wurden, überforderte demnach die Schülerin zunächst, denn ihr Modell war es ja, ein mehr oder weniger fertiges Bild entweder von etwas real Vorhandenem oder aus der Vorstellung zu reproduzieren (siehe Abb. 1).

Zunächst musste sich Judith also auf eine radikale Verlangsamung und Entzerrung des Gestaltungs- und Vorstellungsbildungsprozesses einlassen, kurz, auf eine bildnerische Suchbewegung. Wie beschrieben, geschah dies zunächst nicht aus eigener Einsicht der Schülerin heraus, sondern wurde von mir vorgegeben. An dieser Stelle bedarf es eines, die Fantasie anregenden, öffnenden didaktischen Settings. Hilfreich ist eine Unterrichtssituation, die zum einen den beinahe unendlichen Facettenreichtum eines Themas aufzeigt und zu individuellen Lösungen anregt und zum anderen aber auch deutlich macht, dass jeder einzelne Schüler gefordert ist, *seine* Ausdeutung des Themas zu erarbeiten.

Es ist anzunehmen: Jeder Gestaltungsprozess stößt eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen sich real manifestierender Ausdrucksgestalt und dahinter liegendem Vorstellungsgebilde an. Steht dieser Prozess im Kontext einer Projektarbeit, so sollte die Aktivität nicht gleich auf ein fertiges Bild zielen. Dadurch eröffnen sich der Imagination sowie der manifestierenden Gestaltung Freiräume, die zu einer beidseitigen Ausdifferenzierung führen. Mit jeder Seite im PTB erfährt das bearbeitete Thema eine neue Facettierung. Bereits als wichtig erkannte Aspekte werden gewissermaßen geschliffen und ausdifferenziert, neue Aspekte treten hinzu und erweitern Ausdrucksgestalt und Vorstellungsgebilde. Im Kristallisationsprozess der Vorstellungsbildung schafft das PTB den Zeitraum, der nötig ist, um die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisgestalten im bildnerischen Handeln zu ermöglichen.

In einem bekannten Essay riet Heinrich von Kleist: „Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen“ (Kleist 1805/2002, 2).

Für Kleist ist es der Sprechakt, der die Geisteskräfte so zu aktivieren vermag, dass aus einer dunklen, vagen Vorstellung eine deutliche Erkenntnis wird (vgl. ebd., 3). In ähnlichem Sinn ist für Humboldt Sprache „das ‚Organ‘, das die Gedanken bildet“ (Kirschenmann 2011, 229) Wie zuvor ausführlich begründet, wird Sprache in dem hier entfalteten Kontext über die Begriffssprache hinausgehend in einem erweiterten Sinn auch als Sprache der Kunst verstanden. An Judiths Beispiel kann nun ganz anschaulich beobachtet werden, wie sich die Vorstellungsgebilde und Ausdrucksgestalten in Wechselwirkung mit dem sprachlichen Modus, in dem sie verfasst werden, verändern. Der paradigmatische Wechsel in Judiths Vorgehen ist dort festzumachen, wo sie sich auf bildnerische Prozesse einlässt, die der Idee Raum lassen, in der Artikulation – im Akt des Bildens – zu entstehen.

2.5.3 Struktur und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes

Zunächst antwortet Judith auf die Verunsicherung durch die für sie neue Methode, indem sie auf die Strukturierungs- und Ordnungsmechanismen zurückgreift, die ihr vertraut sind. Die ersten Seiten des ersten Projektagebuchs sind geordnete und klassifizierte Begriffssammlungen. Sammeln und Ordnen kann durchaus auch als künstlerisches Verfahren betrachtet werden. Nur kommt es wohl auch hierbei auf den Modus und die

Zielsetzung an. Das Sammeln und Ordnen wird dann zu einem künstlerischen Verfahren, wenn, wie etwa bei Günther Richter oder Gerhard Lang, individuelle Ordnungsprozesse stattfinden, die am sinnlichen Gehalt der Dinge orientiert sind oder von deren Gestalt ausgehen. Werden Dinge nach neuen, bildnerischen Gesichtspunkten geordnet und be-deutet, so können sich auch neue Erkenntnisformationen ergeben (vgl. Kapitel I.3.5.2). Bei Judith ist das hier auf den ersten Seiten nicht der Fall. Sie bedient sich einer konventionellen Strukturierungsform, die tief im begrifflichen Denken verwurzelt ist. Erkenntnispotenziale, die sich aus einem wirklichen Gestaltungsmoment heraus ergeben, können von ihr hier nicht aktiviert werden. Aus dem begrifflichen Denken heraus entwickelt sie dann zunächst stark klischeehafte Bildvorstellungen. Ihre einfachen Skizzen zeigen noch wenig Verständnis für formale Zusammenhänge.

Erst über einen langen Prozess der bildnerischen Auseinandersetzung kann Judith eine neue Form des Darstellens entwickeln, die sie allerdings lange nicht zu überzeugen vermag, denn die geprägten Konventionen sind dominant. Sie formuliert mehrfach ihren Wunsch, die Dinge ganz eindeutig, klar und unmissverständlich zum Ausdruck bringen zu können. Daher liegt der Rückgriff auf Bildzeichen mit klar codierter Bedeutung für sie nahe.

Verschiebt sich der Fokus von der, mit klarer Bedeutung versehenen, klischeehaften Figur hin zu individuelleren Ausdrucksgestalten, so wächst die Metapherndistanz (vgl. Kläger 1990, 36) der Bilder (siehe Grafik Abbildung 28: schematisches Modell zu Aspekten der Symbolbildung). Damit tritt die Eindeutigkeit zurück und es wird einerseits Raum geschaffen für offenere Ideen und individuelle Vorstellungsbildung jenseits vorgeprägter Kategorien, andererseits schwindet die soziale Vermittelbarkeit. Eine freie, ausdrucksstarke, kunstnahe Darstellungsform kann sich nur entwickeln, wenn sich der bildnerisch Tätige darauf einlässt, die klar definierten und universal verständlichen Bildformeln aufzugeben. Dieser Schritt bedarf einer großen Sicherheit, denn hier wird ein Feld der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit beschritten.

Der Zugewinn ist groß, denn Judith steigert nicht nur ihre handwerklichen Fähigkeiten und entwickelt einen Blick für formale Zusammenhänge. Sie erweitert ihr Ausdrucksrepertoire und entwirft Vorstellungsbilde und Erkenntnisgestalten mit neuer Qualität, wie vor allem das letzte Projektergebnis zeigt.

2.5.4 Fertigkeit, Verständnis, Spielraum

Nun ist alleine mit der Bereitschaft, Konventionen zu verlassen, noch nichts erreicht. Individualisierte Ausdrucksgestalten, wie sie typisch für die symbolische Form Kunst sind, entstehen dann, wenn Inhalte in und an der sinnlichen Form entwickelt werden. Dazu sollte zunächst das Feld der sinnlichen Gestaltungsmöglichkeiten in ihren Ausdruckspotenzialen breit abgesteckt werden. Anders formuliert, muss die Sprache der Kunst zunächst gelernt und geübt sein, soll jenes „Reden“ stattfinden können, das Kleist für die Herausbildung der Gedanken verantwortlich macht (vgl. Kleist 2002, 2f.).

Schon in Judiths erstem Projektstagebuch kann man beobachten, wie die Zeichnungen an Differenziertheit gewinnen und wie sich daraus langsam eine autonomere Bildsprache entwickelt (vgl. Abb. Faltenwurf, plas-

tisch). Judith wendet hier Fertigkeiten an, die sie im parallel zum Projektunterricht stattfindenden Lehrgangsunterricht erwerben konnte.

Judiths Ideen finden in der konkret entstehenden Gestalt einen realen Niederschlag, der wiederum eine eigene Charakteristik mit sich bringt und dadurch auf die Idee rückwirkt. Mit den neuen „Darstellungsformeln“ (Glas 1999, 66), die Judith sich hier mühsam erarbeitet, weitet sie nicht nur ihr bildnerisches Handlungsrepertoire aus, sie arbeitet auch an einer Ausdifferenzierung ihrer Vorstellung und entwickelt unbewusst eine Sensibilität für den Ausdruckscharakter formaler Mittel. Je feiner also die bildnerischen Möglichkeiten entwickelt sind, umso präziser kann der Niederschlag der Ideen auf dem Papier sein.

Dennoch fällt Judith auch nach dieser Übungsphase wieder zurück auf klischeehaftere, formal weniger gelungene Bilder. Das heißt, die Darstellungsfähigkeit alleine reicht auch nicht aus, es bedarf eines Grundverständnisses für die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit offenerer Ausdrucksgestalten. Hier deutet sich eine didaktische Konsequenz an: Sowohl freie Projektarbeit als auch eng geführter Lehrgangsunterricht haben ihre Berechtigung im Kunstunterricht, müssen aber in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden.

Das kleine goldene PTB stellt für Judith einen Wendepunkt dar. In diesem geschenkten, kleinen Buch, das scheinbar ohne Gestaltungsauftrag einfach bearbeitet werden darf, findet Judith den Freiraum, der für sie zum ästhetischen Spielraum wird. Dieses Buch weist Züge des freien Spiels auf, denn Judith hat hier gewissermaßen den Auftrag, keinen festen Zweck - in Form einer klar definierten Themenstellung - zu verfolgen, sondern spontan Ideen aus dem Tun zu entwickeln. Die Beschreibung ihres Vorgehens (vgl. Interview 1, Z. 10 f. sowie Auswertungstabelle) macht deutlich, wie sich Judith hier diverser Inspirationsquellen bedient. So arbeitet sie mit Fundstücken, lässt sich durch Fernseher und Musik anregen und beginnt das, was auf dem Papier real entsteht, wiederum als Anregung zu nutzen. Vergleicht man nun die Ideengnese, die hier deutlich wird, mit dem ersten Projekttagbuch, so kann durchaus von einer erweiterten Vorstellungsbildung gesprochen werden, da hier vielfältigere Strategien zum Tragen kommen. Kernmoment ist dabei der offene Charakter des Prozesses denn „die Erkenntniskräfte ... sind hierbei in einem freien Spiele, weil kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt“ (Kant, zit. nach Wagner 2008, 45). Der ästhetische Zustand, der von Kant als jene Gemütsverfassung beschrieben wird, bei welcher Einbildungskraft und Verstand im freien Spiel zueinander finden, kann hier deutlicher erkannt werden als in der vorangegangenen Projektarbeit, die durch die klaren Regelungen des begrifflichen Denkens strukturiert war. Man kann von einer „Freiheit vom Nötigungscharakter der Verstandesregeln“ (Wagner 2008, 46) sprechen, denn Judith löst sich hier im bildnerischen Experiment von den klaren Gestaltungskonventionen, die ihr begriffliches Denken und geprägte Bildschemata zuvor diktierten. Auf den Seiten dieses Buches werden bildnerische Ordnungsregeln, wie etwa Symmetrie und Farbausgleich, raumgreifend. Es ist also anzunehmen, dass sich hier eine Bildlogik durchzusetzen vermag, die zuvor überdeckt war.

Der theoretische Rückschluss, die pluralen Erkenntniskräfte erführen im ästhetischen Zustand eine Belebung, (vgl. Wagner 2008, 51), kann durch das Folgeprojekt der Schülerin belegt werden. Die Ausdrucksgealten, und damit einhergehend die Vorstellungsgebilde und Erkenntnisgestalten, entwickeln auf der Basis der neu gewonnenen Freiheit höhere Komplexität.

2.5.5 Zur eigenen Bildsprache finden

Das dritte Projekttagbuch, das nun wieder zu einem bestimmten Thema – „Tagtraum“ – gearbeitet wurde, führt Judith wieder zu präziserem, systematischerem Handeln. Begriffsdenken und bildnerisches Denken finden zusammen, denn Judith macht das Definieren eines Begriffs zum Thema, löst dies dann aber bildnerisch ein. Das kleine goldene Buch ist also der Befreiungsschlag, der für Judith notwendig war, um zu erfahren, wie sich Ideen auch im realen, scheinbar planlosen bildnerischen Handeln entwickeln können. Diese Methode nimmt sie in das nächste Projekt mit (vgl. Interview 1) und lässt sich auch hier, entgegen ihrem ersten Impuls, *eine* Idee in *ein* Bild umzusetzen, darauf ein, gestaltend zu erkunden, „was ein Tagtraum eigentlich ist“ (Interview 1, 45 f.). An die Stelle einer fest stehenden Annahme tritt die Frage als Motor der bildnerischen Suche und letztlich der Erkenntnis. Auch bei diesem Projekt bleibt Judith ihrer stark strukturierenden Arbeitsweise treu. Sie sucht im Medium des Bildnerischen nach eigenen Definitionen des Begriffs „Tagtraum“. Im Vergleich zum ersten Projekt hat sich ihre Methode jedoch deutlich verändert. Jetzt sieht man den einzelnen Seiten den Gestaltungsprozess an und es wird deutlich, inwiefern Judith inzwischen ein Verständnis für den Zusammenhang von Form und Inhalt entwickeln konnte. Sie setzt nun die bildnerischen Mittel nicht ausschließlich zur Illustration einer Idee ein, sondern lässt sich mit jeder Seite auf die Entwicklung einer Idee durch das Geschehen auf dem Papier ein. Judith erarbeitete sich ein breiteres bildnerisches Spektrum und damit die Möglichkeit, formale und methodische Entscheidungen zu treffen. Sie lernte, nach neuen Gesichtspunkten zu sortieren und zu strukturieren, und verwendete diverse Techniken des Übernehmens, Umgestaltens, Einfügens und Neu-Erfindens. Der Freiraum zur eigenen bildnerischen Entscheidung und Aussage öffnete sich erst mit dem Zuwachs an Möglichkeiten und der Einsicht in deren Sinnhaftigkeit.

3 Fallstudie Olivia

3.1.1 Lesehinweis

Im Folgenden werden drei Projekte einer Schülerin vorgestellt und im Rückgriff auf Aussagen der betreffenden Schülerin analysiert. Beschreibende Textteile wurden kursiv formatiert, Inhalte, die aus meiner teilnehmenden Beobachtung resultieren, in Klammern gesetzt. Weiterführende Gedanken und Kommentare wurden durch Einrückung kenntlich gemacht.

Das Datenmaterial setzt sich aus drei Projektstagebüchern, einem Interview und zwei Fragebögen zusammen. Das Interview wurde transkribiert und nach festgelegten Kategorien ausgewertet (vgl. Datenaufbereitung). Die bildnerischen Arbeiten wurden Seite für Seite exakt beschrieben und dann in zwei Analyseschritten gedeutet. Im Resümee ist eine Zusammenfassung zentraler Beobachtungen zu finden sowie Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Konsequenzen.

3.2 Idyllen und Abgründe

3.2.1 Projektstagebuch zum ersten Projekt

Das erste Projektstagebuch entstand zum Thema „Idyllen und Abgründe“ am Beginn des zweijährigen Leistungskurses: Alter der Schülerin zu diesem Zeitpunkt: 17 Jahre.



Abbildung 70: Einband

Das handelsübliche DIN-A4-Heft wurde mit einem weißen Papiereinband versehen, der beschriftet und bemalt wurde. Das Wort „Kunstprojekt“ ist in Blockbuchstaben, in einer neutralen, leicht verspielten Typografie geschrieben und mittig im oberen Drittel gesetzt. Darunter, ebenfalls mittig angeordnet, finden sich die Worte „Idylle & Abgrund“. Auch hier wurden Blockbuchstaben verwendet und für beide Begriffe eine ausdrucksstarke Typografie.

Der Hefrücken wurde mit einem blau bemalten Papierstreifen verstärkt. Die blaue Farbe wurde in das weiße Deckblatt hineingemalt. O. verwendet wenig Farbe und einen leicht kreisenden Pinselduktus und lässt so in der oberen Hälfte wolkenartige Gebilde entstehen. Der Schriftzug „Idylle“ ist mit gelber Farbe ausgemalt, ein verzierender Schnörkel am D wird blau koloriert (abgeschwächter Komplementärkontrast).

In der unteren Hälfte des Deckblattes finden sich rote und grüne Farbtupfen (starker Komplementärkontrast) und rote Pinselstriche, die horizontal und diagonal angeordnet sind. Die Diagonalen schneiden sich in der Bildmitte.

Auch die Rückseite des Heftes ist weiß, bis auf den Rückeneinband. In der unteren Hälfte wiederholt O. die Gestaltung der Vorderseite (rot-grüne Tupfen und diagonale Vermalungen).

Der Einband zeigt in der klaren Bildaufteilung Sinn für Ästhetik und Olivias Verständnis vom Ausdruckswert unterschiedlicher Schrifttypen. Er demonstriert zudem Olivias gutes, sicheres Farb- und Formgefühl. Sie verwendet freie Ausdrucksgesten, um den begrifflich fixierten Inhalt des Heftes zu illustrieren und weist dabei eine freie, sichere Handschrift auf. Die kontrastreiche, sichere Farbverwendung vermittelt einen gekonnten Eindruck. Ob es sich hier um bewusste bildnerische Entscheidungen auf der Basis erworbenen Wissens handelt, ist unbekannt.

Schon bei der Betrachtung des Einbandes stellt sich die Frage, ob Olivias Farb- und Formgefühl ein angeborenes Talent ist. Inwieweit plant sie die Komposition auf der Basis erworbenen Wissens? Oder beruhen ihre stimmigen Gestaltungen auf einem intuitiven Formgefühl? Auf den ersten Blick wird, Olivias ausgeprägte Fähigkeit, prägnante, gute Gestalten zu finden, deutlich.

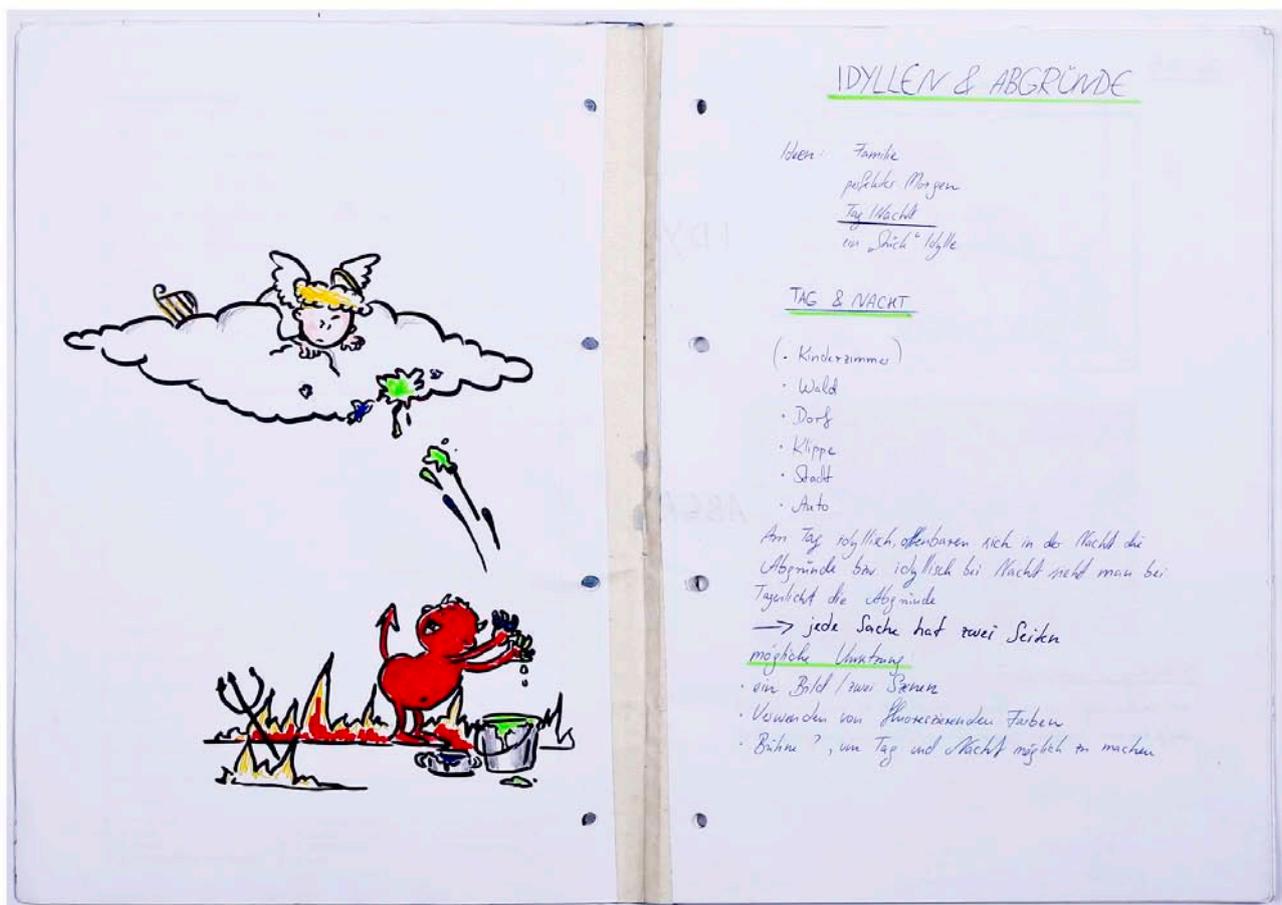


Abbildung 71: erste Doppelseite

Die erste Doppelseite des Heftes hat eine Bild- und eine Textseite. Links findet sich eine gut ins Format eingepasste comichafte, lineare Zeichnung, die mit Filzstift ausgeführt und koloriert wurde. Ein Teufel steht zwischen Flammen und Farbeimern und bewirft mit der Farbe die über sich befindliche Wolke, auf welcher ein Engel kauert und einen kritischen Blick nach unten wirft. Auf der rechten Seite findet sich eine verbale Auflistung von Ideen zur Themenstellung. „jede Sache hat zwei Seiten“; was am Tag eine Idylle ist, kann in der Nacht zum Abgrund werden.

Gedanken zur möglichen Umsetzung werden notiert:

„ein Bild/zwei Szenen“

„Verwenden von fluoreszierenden Farben“

„Bühne?, um Tag und Nacht möglich zu machen“

Bei dem auf der Bildseite dargestellten Motiv handelt es sich wohl um ein übernommenes Abbild. Diese Seite zeigt Olivias große Sicherheit und Erfahrung im Comiczeichnen. Die Linien sind schwungvoll und sicher gesetzt, die ausgeführten Kolorierungen sind in ihrem kritzelhaften Charakter frei und ausdrucksstark. Auch wenn sie mit einem klischeehaften Schema arbeitet, wendet sie dieses doch souverän an. Das Blatt mit den schriftlichen Notationen weist keine besondere Form auf. Es ist eine einfache Aufzählung. Auf eine bestimmte Gestaltung wurde nicht geachtet.

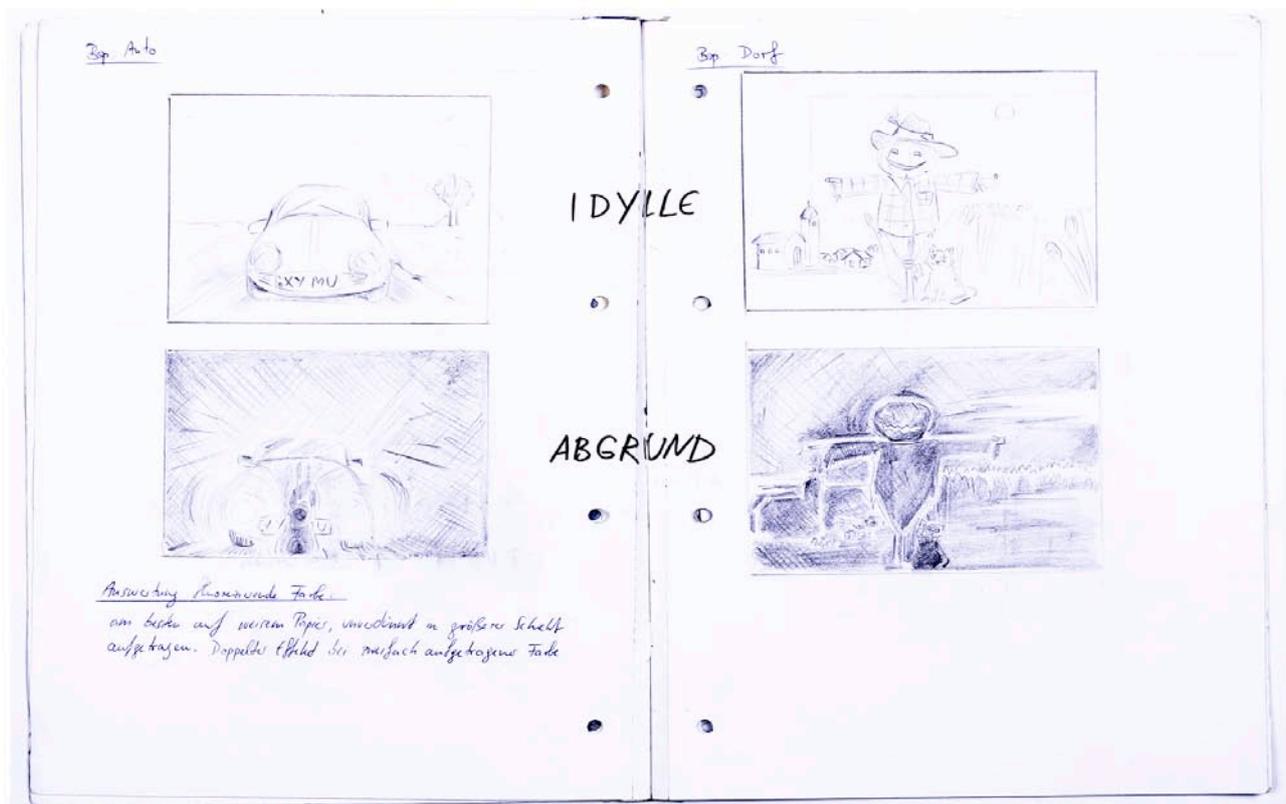


Abbildung 72: Doppelseite mit vier Skizzen

Auch die folgende Seite wurde als Doppelseite gestaltet und weist ein klares Layout auf. Auf beiden Seiten sind je zwei ca. postkartengroße Zeichnungen zu sehen, schwarz gerahmt und relativ exakt im Format verortet. Linke und rechte Seite zeigen zwei unterschiedliche Motive in je zwei Varianten: Links ein PKW (alter VW Käfer), der zentral auf den Betrachter zufährt. Die obere Skizze zeigt die Situation bei Tageslicht, während die direkt darunter angeordnete Skizze das gleiche Fahrzeug in der Nacht zeigt. Hier taucht nun ein Tier im hellen Scheinwerferlicht der Straße auf. Die Geschwindigkeit des herannahenden PKW wird mittels

Speed-lines verdeutlicht. Die Distanz zum Tier ist minimal, es wird offensichtlich die Situation direkt vor dem Zusammenprall gezeigt.

Auf der rechten Seite sieht man eine Vogelscheuche in ländlichem Umfeld, die bei Nacht zur grotesken Halloween-Gestalt wird.

Die vier Zeichnungen sind differenziert ausgeführt. Die Raumillusion gelingt sicher durch zentralperspektivische Konstruktion (links), Verkürzung und plastische Ausgestaltung. Die Bildgegenstände sind ausgewogen in das Format gesetzt, so dass eine stimmige Komposition entsteht. Auffällig ist die Ausgestaltung der dunklen Flächen in den beiden unteren Skizzen. O. arbeitet mit einer großen Kreuzschraffur, die z. T. von Formlinien und verwischten Flächen durchbrochen wird. Die Dunkelheit bekommt dadurch einen je eigenen Charakter. Rechts im unteren Bild ist die Binnendifferenzierung der Flächen markant. Vogelscheuche und Katze, sowie Haus und Natur werden mit einer sensiblen Flächengestaltung versehen. Die Schraffur ahmt die Textur nach und vermittelt das haptische Erleben. Die rauen Striche im Gewand der Vogelscheuche vermitteln den Eindruck grober Jute. Die Katze wird mit einer weich verwischten Fläche versehen; Konturlinien am Bauch rechts unten sind weich; um die Augen, die weiß bleiben, ist eine harte Umrisslinie gesetzt. Olivia gelingt es, unterschiedliche Qualitäten durch die Ausgestaltung der Flächen zu vermitteln.

Auch auf diesen Seiten achtet Olivia auf eine gute Blatteinteilung. Sie bleibt aber nicht etwa pedantisch am Vermessen und Positionieren hängen, sondern scheint freihand zu einer guten Einteilung zu kommen. Auch hier bestätigt sich wieder ihr guter Blick für Proportion und Position. In der Andeutungen der Gegenstände zeigt sich ebenfalls die erfahrene Comiczeichnerin. Weniger erfahrene Schüler neigen dazu, alle, so auch die unwichtigen Details auszuformulieren und sämtliche Flächen auszumalen. Olivia beschränkt sich auf die wesentlichen Informationen und verwendet dazu die Bildmittel sicher und mit freiem Duktus. (Die Schraffur unten links macht dies besonders deutlich).

Während die anderen Bildelemente (Auto, Baum, Kirche, Haus, Vogelscheuche, Katze) zwar sehr gut gezeichnet sind, aber dennoch als durch das Comiczeichnen erlernte Schemata zu identifizieren sind, zeigen die Bereiche, für welche O. keine Schemata hatte, ihr künstlerisches Gespür. Hier setzt sie ihr breites zeichnerisches Repertoire (Schraffurtechnik, Linien- und Flächenmodellierung, Umgang mit Kontrasten) gekonnt ein und kommt zu einer eigenen Form, die über alles Schemahafte hinausgeht.

Die Ausführung der Linien verweist auf einen seismografischen Einsatz des Zeichenstiftes. Betrachtet man die unterschiedlichen Oberflächenqualitäten, die hier zum Ausdruck kommen, so darf angenommen werden, dass das Gefühl des Betastens von Olivia imaginiert und dann in Striche umgesetzt wurde. Dieses Vorgehen weist auch einen Bezug zum Inhalt der kleinen Zeichnung auf, denn in der Nacht ist der Sehsinn eingeschränkt und man muss sich auch auf weitere Sinne, den Tastsinn etwa, verlassen. Die nächtliche Katze tritt anders in Erscheinung als das Tier bei tagheller Beleuchtung. Nun soll auch der klare Blick durch die Nacht, über welchen das Tier verfügt, zum Ausdruck gebracht werden. Hier reichen die bislang erworbenen, fest stehenden Bildformeln nicht aus. Es bedarf einiger Innovationen, um den Bedeutungskomplex „nächtliche Katze“ in ein Bild fassen zu können. Olivia verlässt sich auf die Ausdruckskraft

der Linie und Fläche und kommt so zu jener stimmigen Katzengestalt mit dem nachtsichtigen Auge. Während also bislang die Zeichnung, die einen Gegenstand klar identifizierte, ausreichte, geht Olivia mit dieser Skizze einen Schritt weiter. Neben die visuelle Information treten nun weitere Informationsschichten, die Auskunft über haptische Qualitäten geben und auch Olivias spezifische Idee zur nächtlichen Katze Form verleihen. Zudem tritt in den bisweilen gestisch anmutenden Zeichenbewegungen eine emotionale Beteiligung der Zeichnerin deutlich in Erscheinung.

An diese Beobachtung schließt sich die Frage an, welche Chancen sich eröffnen, wenn die vorhandenen Bildschemata nicht ausreichen. Öffnet sich hier dem Fühlen und Empfinden sowie der emotionalen Bewertung eine Tür? Geht man grundlegend von prozesshafter Wahrnehmung und szenischer Vorstellung aus, kann man daraus die thesehafte Annahme ableiten, die offene, suchende Zeichnung erreiche eine höhere Wirklichkeitsdichte, als diejenige, die auf vorhandene Objektschemata zurückgreift. Die Zeichnungen unten und oben auf dem Blatt werden aus unterschiedlichen Quellen der Vorstellung gespeist. Während die Tagbilder aus einem Repertoire an erworbenen Bildzeichen zusammengesetzt werden, reicht das Repertoire für die Bildintention der unteren Zeichnungen offensichtlich nicht aus. Es ist also anzunehmen, Olivia habe beim Zeichnen die szenische Erinnerung des Berührens einer Katze wachgerufen, und diese Tasterfahrung in die Bewegung der Hand umgesetzt. Neben die visuelle Information tritt also eine haptische Erfahrung und – im Fall des Auges – eine Idee, die Form werden soll. Beiden Skizzen liegen also Gestaltungsprozesse zugrunde. Die Gestaltbildung wird aber aus unterschiedlichen Quellen gespeist und bezieht sich daher auf unterschiedliche Erfahrungsbereiche. Daraus resultiert auch ein differenzierter Einsatz der bildnerischen Mittel. Während die erste Skizze aus bereits erworbenen Bildzeichen zusammengesetzt ist, die im Akt des Gestaltens sortiert, angeordnet, in Beziehung gesetzt und damit neu gewichtet werden, manifestiert sich in der zweiten Skizze zumindest im Bereich der Leerstellen die Suche nach einer neuen Gestalt. Die erste Skizze bleibt also beim konventionellen, an der Comiczeichnung angelehnten Stil. Schraffuren und Linienmodellierung dienen weitgehend der Vermittlung einer visuellen Information. Die Vermittlung haptischer Qualität kann nur ganz vereinzelt, etwa bei den Rädern des Pkw erahnt werden. Bei den Nachtbildern muss O. auf andere Weise schöpferisch tätig werden. Sie greift dazu auf die Ausdrucksmöglichkeiten der Bildmittel zurück, setzt Schraffuren und Verwischungen ein, um ihre Vorstellung zu Papier zu bringen. Bei den beiden oberen Bildern setzt O. auf klare Bildzeichen. Für die Nachtbilder reicht die Wiedergabe der visuellen Information nicht aus. Um weitere Aspekte zum Ausdruck bringen zu können, müssen die Flächen- und Liniengestaltungen Qualitäten vermitteln. Dazu muss sie zwangsläufig über die Schemata, die sie durch das Comiczeichnen erworben hat, hinausgehen. Hier kommt ihr breites Repertoire grafischer Ausdrucksmittel sowie über ihr differenziertes Formgefühl zugute. Es darf angenommen werden, dass das eigene, leibliche Erleben per Imagination abgerufen wird. Emotion, Empfinden und Wissen greifen auf der Suche nach der passenden Gestalt ineinander.

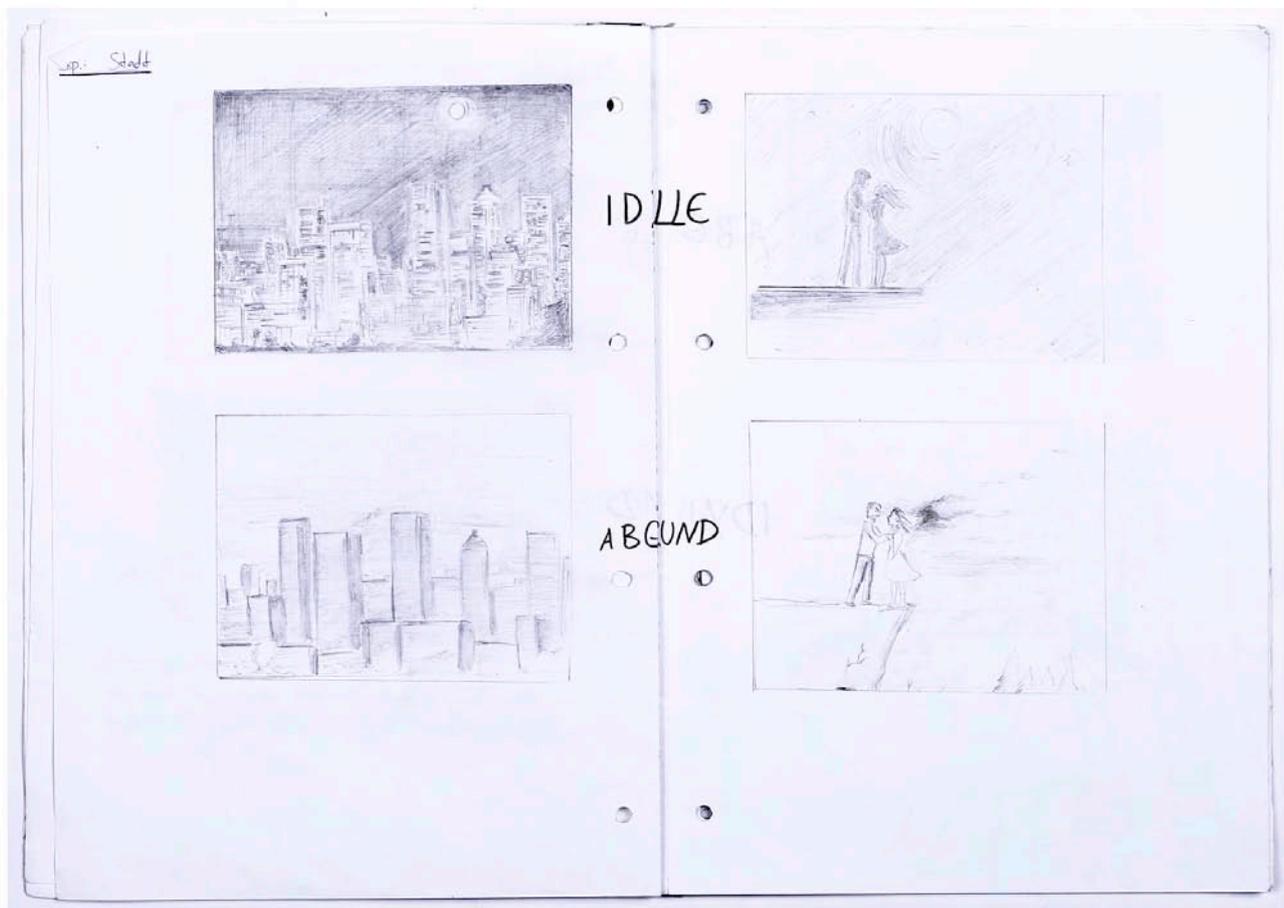


Abbildung 73: Doppelseite mit vier Skizzen

Die nächste Doppelseite ist wie die vorangegangene aufgebaut. Links und rechts sieht man je zwei postkartengroße Skizzen. Hier dreht O. das Prinzip um. Zunächst zeichnet sie also zwei nächtliche Situationen, die etwas Idyllisches zeigen: Eine friedliche Stadtsilhouette links, ein verliebtes Paar im Mondschein rechts. Darunter zeichnet sie die gleiche Situation bei Tageslicht und offenbart das, was die Silhouetten nicht zeigen konnten: eine Situation der Bedrohung rechts und eine leblose Anordnung von Hochhäusern links.

Zur Zeichnung oben links:

Das Bild ist horizontal in zwei Bereiche zu untergliedern. Oben der dunkle Nachthimmel, mit lebendiger Kreuzschraffur ausgeführt; dominant ist die diagonale Bildrichtung von links nach rechts. Darin ein kreisrunder Mond, mit Umrisslinie versehen und von einer ausradierten kreisförmigen Fläche sowie einigen kreisenden Bleistiftstrichen umgeben. Die untere Bildhälfte zeigt eine aus Kuben zusammengesetzte Hochhaus-siedlung. Die Gebäude sind räumlich gestaffelt. Jedes Haus wurde mit einer eigenen Binnenstruktur versehen. Innerhalb der senkrecht ausgerichteten Gebäude dominiert weitgehend die waagrechte Bildrichtung. Die Häuser sind mit lebendigen, ornamenthaften Gliederungen versehen, die als teilweise beleuchtete Fensterflächen interpretiert werden können. O. findet stets ausgewogene Rhythmen für die einzelnen Bildelemente. Um dem nach unten heller werdenden Bild ein Fundament zu geben und das Gleichgewicht zu der oberen

Fläche herzustellen, setzt sie mit freien Strichen am unteren Bildrand einige Pflanzen ein, die nach rechts hin weniger werden. Die Basis wird unterbrochen, um dann allerdings rechts durch eine Schraffur im Eck wieder ausgewogen zu werden. Das Bild ist perfekt im Gleichgewicht; Ruhe und Aktivität gehen ein stimmiges Verhältnis ein. In der unteren Zeichnung dominiert die Waagrechte, denn hier verwendet O. Parallelschraffuren, die sie waagrecht ausrichtet. Die Umrisslinien der Gebäude sind hart gesetzt und dienen der deutlichen Abgrenzung.

Das rechte Bildpaar weist vorwiegend illustrativen Charakter auf und muss hier nicht eigens besprochen werden.

Es ist nicht klar, wie bewusst O. hier mit Bildrichtungen arbeitete, um etwas zum Ausdruck zu bringen. Da sie diese Ausdrucksmittel für ihr Endergebnis nicht mehr nutzte, kann von einem intuitiven, wenig bewussten Einsatz einer Formsprache ausgegangen werden, die sie durch ihre intensive Zeichentätigkeit erworben hat. Dies ist ein weiterer Hinweis für ein sehr gut ausgeprägtes Formgefühl. Diagonale, vertikale und horizontale Achsen ergeben eine klassische Kompositionsfigur. Die Ruhe und Friedlichkeit der Häusersituation kann erst durch die dazu kontrastierende, ruhige Dynamik des Himmels (Diagonale) entstehen.

Hier stellt sich wieder die Frage, wie Formgefühl entwickelt wird und worauf es basiert.

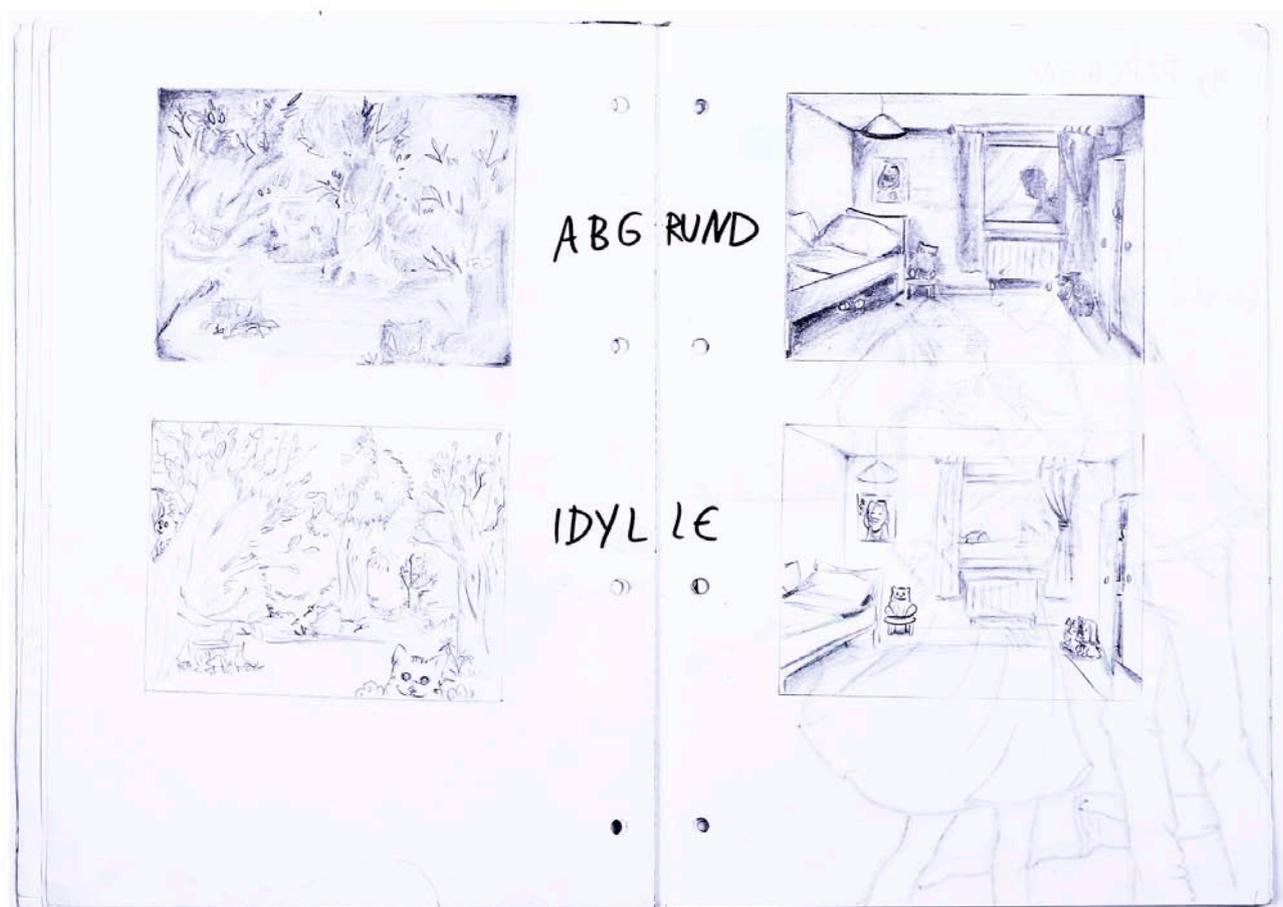


Abbildung 74: Doppelseite mit vier Skizzen

Die vierte Doppelseite zeigt erneut zwei Bildpaare: links der Blick in einen Wald, rechts der Blick in ein Kinderzimmer. Beide Motive zeigen den Abgrund nachts, während sich tagsüber eine idyllische Situation zeigt.

Links oben ist ein Gespensterwald dargestellt. Eine Lichtung im Wald, einige Bäume, Baumstümpfe und ein Stück unbewölkter Himmel mit Vollmond sind zu erkennen. Die Bildgegenstände sind mit ganz weichen, breiten Schraffuren angelegt. Auch wenn die Szene durch die Staffelung der Bildgegenstände räumlich angelegt ist, wirkt sie nicht besonders räumlich, denn auf eine plastische Ausgestaltung wurde verzichtet. Vielmehr setzte O. durch kantige Linien klare Akzente und zeichnete dadurch fratzenhafte Gestalten in die Baumsilhouetten. Sie unterscheidet in der Kontrastheftigkeit der Linien Bildvorder- und Hintergrund nicht, so dass das Bild trotz des räumlichen Grundaufbaus beinahe flächig wirkt.

Die Zeichnungen auf der rechten Seite weisen keine Auffälligkeiten auf. Es handelt sich um einen Raum, der zentralperspektivisch angelegt wurde. Der Bildausschnitt ist gekonnt und sicher gewählt. Der Blick wird auf das Fenster gerichtet, das nachts eine bedrohliche Gestalt zeigt und tagsüber eine friedliche Landschaft.

Olivia bleibt bei einem Grundaufbau. Sie führt die Art der Blatteinteilung fort, um ihre Ideen darzustellen. Auch hier ist das Nachtbild freier und dadurch ausdrucksstärker angelegt als das Tagbild. O. geht sogar soweit, auf ein stringentes Raumkonzept, das ihr sonst wichtig zu sein scheint, zu verzichten, um die von ihr intendierte Stimmung vermitteln zu können. Interessant ist hier auch der Kontrast von weicher, verschwommener Schraffur und hart gesetzten Linien. Hier entwickelt sich eine autonome Ausdrucksqualität neben der inhaltlichen Darstellung. Die beiden Bilder auf der rechten Seite sind zeichnerisch gekonnte Illustrationen einer Bildidee. Auch hier scheint O. ganz intuitiv das einzusetzen, was sie durch langjähriges Comiczeichnen gelernt hat. Eine Situation und das dafür notwendige Setting wird sicher in Szene gesetzt. Experimentelle Aspekte weisen diese Zeichnungen nicht auf. O. bleibt bei der künstlerischen Formensprache, die sie sich durch ihr Hobby antrainiert hat.

Zusammenfassend zur ersten Bildsequenz: Die vorangegangenen drei Doppelseiten illustrieren die Ideen, die Olivia auf der ersten Seite notiert hatte. Sie bleibt bei ihrer Ursprungsidee und entwickelt diese nicht weiter. Sie schildert im Interview, inwiefern sie das Prinzip des PTB am Anfang nicht erkannt habe. Sie hatte das dort Geforderte für einen überflüssigen Zwischenschritt gehalten.

„Beim ersten (PTB) war das klar, dass ich die Idee schon fest hatte, so wie ich das eben früher schon immer gemacht habe. Ich habe eine Idee, also ich denke mir die im Kopf halt bis zum Schluss durch, mache aber keine Zeichnungen, sondern mach wirklich nur diese Endskizze am Ende und dann setze ich das eins zu eins um. Also, da habe ich ja eigentlich nichts verändert, habe nur ein paar Details angeguckt. Ich war ziemlich versteift auf die eine Idee ... (Interview Z. 43–48).

Folgerichtig zeigt sich im PTB auch keine Ideenentwicklung sondern die Illustration einer bereits entworfenen Idee. Die Seiten legte Olivia an, um der Unterrichtsanforderung Genüge zu tun. Es ist ihr also zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, sich auf einen Suchprozess einzulassen. Vielmehr verfolgt sie eine ihr bekannte Form des Arbeitsprozesses. Sie geht vom fertig ausgedachten Bild aus und hält dieses nur auf dem Papier fest. Die Ausdrucksformen, die an den Leerstellen entstehen, erkennt sie nicht als Qualitäten an, denn sie greift das, was sie hier wohl intuitiv entwickelte, nicht auf. Im Gegensatz zu anderen Schülern aus dem Kurs arbeitete O. immer mit Doppelseiten, d. h., sie erkannte von sich aus die Doppelseite als zu gestaltende Einheit. Auch dies ist ein Hinweis auf ihr elaboriertes, bildnerisches Verständnis. (Andere Schüler blieben trotz meiner Hinweise bei dem Prinzip, Seite für Seite zu gestalten, wie man das auch mit gewöhnlichen Schulheften tut.)

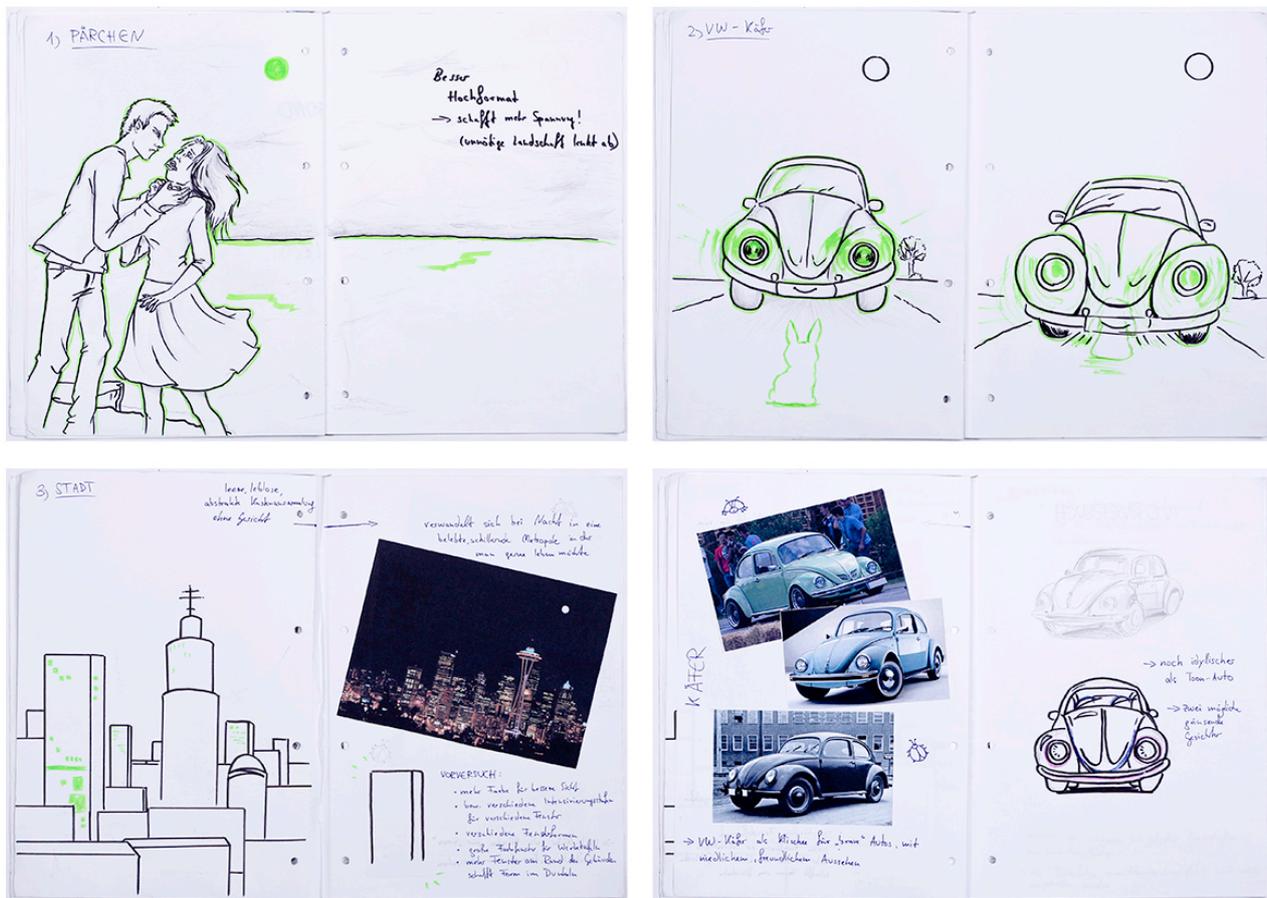


Abbildung 75: vier Doppelseiten mit weiter ausgearbeiteten Motiven (Filstift und fluoreszierende Farbe)

Mit der fünften Doppelseite beginnt eine neue Sequenz. Nun widmet sich Olivia der konkretisierenden Ausarbeitung ihrer Bildideen. Dazu werden drei Motive aus der Auswahl der vorangegangenen Seiten übernommen und erneut, jetzt formatfüllend, gezeichnet. Olivia hat sich entschieden, drei Bilder zu malen, die je beide Situationen zeigen. Dazu möchte sie mit fluoreszierenden Farben arbeiten. Mit Leuchtfarben markiert sie im PTB das, was später mit fluoreszierender Farbe gemalt werden soll. Auf den drei folgenden Doppelseiten zeichnet O. also die gleichen Motive noch einmal ab. Jetzt verzichtet sie allerdings weitgehend auf Schraffuren und zeichnet linear. Zum Teil finden sich Kommentare zur Komposition. Etwa: „Besser Hochformat > schafft mehr Spannung (unnötige Landschaft lenkt ab)“.

Die geringe Weiterentwicklung der Ideen über die Seiten hinweg ist erstaunlich. Zu diesem Zeitpunkt konnte das Projekttagbuch noch nicht als Chance zur Ideenentwicklung gesehen werden. Olivia hatte von Anfang an ein fest stehendes Ergebnis vor Augen und hätte die Ausführungen im Buch für ihre Projektidee nicht gebraucht. Beratende Hinweise nahm sie zu diesem Zeitpunkt nicht an, da sie an ihrer Ursprungsidee festhalten wollte.

Prozesshaftes Arbeiten muss gelernt und gelehrt werden. Mit dem Scheitern des ersten Projekttagbuchs ist also zu rechnen. Hier schließt sich die Frage an, wie dem didaktisch Rechnung zu tragen ist.

Auch wenn die Schülerin dieses erste Heft nicht zur Weiterentwicklung einer Idee nutzen konnte, fanden über die Seiten hinweg wichtige bildnerische Prozesse statt. Durch das Arbeiten an einem bereits geklärten und formierten Bildmotiv entsteht ein Leerlauf, der der autonomen Gestaltung Raum lässt, so vermute ich. Dort, wo Olivia scheinbar nur Seiten füllt, um den Auftrag, ein Projektstagebuch anzulegen, gerecht werden zu können, ergibt sich ein Freiraum. An der Bildidee will sie nicht weiter arbeiten. Also widmet sie sich Ausschmückungen und gerade darin verselbstständigt sich der Gestaltungsprozess und es entstehen Gebilde mit eigener Aussagekraft, wie eben die zuvor beschriebenen Schraffuren und Liniengestaltungen. Der weitere Verlauf wird zeigen: hier bahnt sich etwas zaghaft etwas an, das später als Potenzial genutzt werden konnte.

Auf der siebten Doppelseite wiederholt sich das Motiv der Häuser. Sie fügt erklärend hinzu: „Leere, leblose, abstrakte Kastensammlung ohne Gesicht > verwandelt sich bei Nacht in eine belebte, schillernde Metropole, in der man gerne leben möchte.“ Auf der rechten Seite ist eine Abbildung eingeklebt, die eine Hochhaussiedlung bei Nacht zeigt. Hierbei handelt es sich offensichtlich um die Bildvorlage für ihr Motiv. Unten rechts notiert sie noch technische Hinweise für die Umsetzung der Bilder.

Interessant ist diesbezüglich, wie sie die Vorlage umsetzte. So hat O. einen in der Fotografie sehr deutlich erkennbaren Turm bei ihrer Zeichnung weggelassen. Ihr bildnerisches Geschick ermöglicht es Olivia, souverän mit Bildvorlagen umzugehen und diese im Hinblick auf ihre inhaltliche Intention zu verändern.

Doppelseite acht zeigt eine differenzierende Auseinandersetzung mit dem Motiv des VW Käfers. Links sind drei Abbildungen aufgeklebt und kommentiert: „VW-Käfer als Klischee für brave Autos, mit niedlichem, freundlichem Aussehen.“ Rechts sind zwei Skizzen: Oben eine wirklichkeitsnahe, sehr gut ausgeführte Zeichnung des Autos mit differenzierten, feinen Schraffuren. Dazu der Kommentar: „noch idyllischer als Toon-Auto“. Darunter eine mit Filzstift gezeichnete, lineare Umsetzung des gleichen Fahrzeuges. Zwei grinsende Gesichter werden durch die Setzung und farbliche Hervorhebung der Linien deutlich sichtbar.

Olivia greift bewusst auf Klischees zurück. Das heißt, sie sieht die Vermittlung von Inhalten nur durch den Einsatz konventioneller, gegenständlicher Bildzeichen gewährleistet. Zur Steigerung ihrer Idee wählt sie dann das „Toon Auto“, ein ihr bekanntes Schema aus dem Film „Cars“ (toon car = personifiziertes Auto). Olivia geht es offensichtlich um eine universelle, eindeutig entschlüsselbare Aussage; daher greift sie auch auf universelle Bildklischees zurück. Die von ihr zuvor zumindest in Details entwickelte individualisierte Bildsprache hat für sie zunächst kein Gewicht.

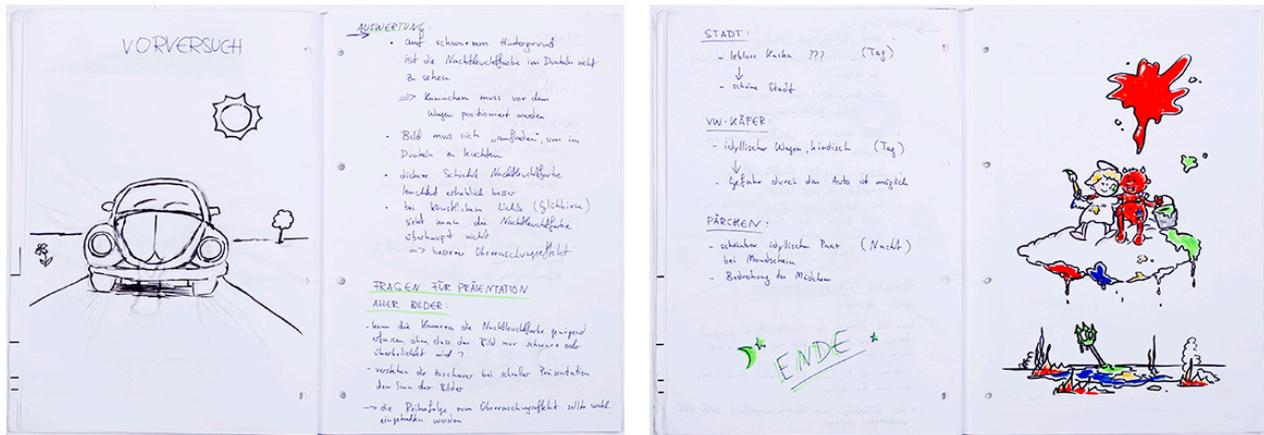


Abbildung 76: die zwei letzten Doppelseiten

Die zwei letzten Doppelseiten des Projekttagbuchs sind Fragen der Umsetzung gewidmet. Hier wird festgehalten, wie mit dem Material umzugehen ist. Auch der Inhalt der Bildpaare wird abschließend noch einmal in kurzen Worten festgehalten. Die rechte Hälfte der letzten Doppelseite greift das Motiv des Engels und des Teufels noch einmal auf. Jetzt sitzen Engel und Teufel gemeinsam, mit Farbe bekleckert, auf der Wolke.

Möglicherweise hat die sehr gewissenhafte Schülerin auf den letzten Seiten versucht, das Projekttagbuch noch zu füllen. Hier zeigt sich also erneut, dass das prozesshafte Arbeiten, das mit dem PTB forciert wurde, nicht Olgas Arbeitsweise entsprach. Die letzte Zeichnung greift narrativ auf die erste Seite zurück. Sie formuliert hier eine ironische Vereinigung von Idylle und Abgrund.

3.2.2 Endergebnis

Als Endergebnis ihres Projekts zum Thema Idylle und Abgrund gibt Olga drei Gemälde im Format DIN A3 ab. Sie wählte die Motive des Hasen, der vom VW überfahren wird, die nächtliche Stadtsilhouette und das Pärchen am Abgrund. Alle drei Motive übernahm sie ohne nennenswerte Veränderungen von den Vorlagen aus ihrem PTB. Sie verwendete Temperafarbe, die sie mit einem äußerst linearen Malstil verarbeitete. Alle Schraffuren wurden durch schwarze Flächen ersetzt. Der Pinselduktus ist kaum sichtbar. Mit fluoreszierender Farbe wurde jeweils das veränderte Motiv aufgemalt.

Olivia ist im Grunde bei ihrer ersten Idee geblieben. Sie hat ihre Bildideen nur marginal weiterentwickelt, etwa indem sie Entscheidungen zur Platzierung der Figuren (Hase) getroffen hat. Die freieren grafischen Ausgestaltungen, die von den klaren Bildmotiven abwichen (Schraffuren), griff sie für ihr Endergebnis nicht auf.

3.3 Zweites Projekttagebuch „Tagtraum“

Auch für dieses Projekttagebuch verwendete O. ein unliniertes DIN.A4-Heft. Sie umfasst dieses mit einem einfachen weißen Umschlag, der auf der Vorderseite bemalt wurde.



Abbildung 77: Einband

Zu sehen ist eine formatfüllende lineare Pinselzeichnung, in welche das Wort „Tagtraum“ viermal integriert wurde. Das Gesicht einer Frau ist schräg in die obere Bildhälfte gesetzt. Sie hat Augen und Mund geschlossen. Auf ihr Gesicht sind zwei kleine vierblättrige Blumen gezeichnet. Die Haare, die von ihrem Kopf weg ausgebreitet sind, werden zu ornamentalen Linien, die sich im unteren Drittel mit den geschriebenen Worten verbinden. Die Worte wurden mit unterschiedlichen Schriftarten, in der gleichen schwarzen Farbe (Gouache) und wahrscheinlich mit dem gleichen Pinsel geschrieben.

Der Einband zeigt Olivias gutes Formgefühl, ihren sicheren Umgang mit dem Medium, ihre freie zeichnerische Handschrift. Es gelingt ihr mit wenigen, sicher gesetzten Linien, das intendierte Bildmotiv gut in Szene zu setzen. Die Blumen im Gesicht der Frau scheinen als symbolische Untermauerung des Themas zu dienen. Sie können als Bildzeichen für „Traum“ gedeutet werden. Auch die Verschmelzung von Schrift und Haar kann als traumhaftes Element gedeutet werden. Olivia verbindet also die Vorstellung einer tagträumenden Frau (geschlossene Augen, entspanntes Gesicht) mit fiktiven und zeichenhaften Elementen (Verschmelzung Haare/Schrift; Blumen), um eine Bildaussage zu formulieren. Das aus diesen Elementen zusammengesetzte

Motiv wird in eine dazu passende Form gebracht. Der freie, beschwingte Pinselduktus sowie die zum Teil in ihrer Dichte variierenden Linien spiegeln das Thema.

Olivias Formgefühl zeigt sich hier auf eine neue Weise als Sinn für ausdrucksstarke Formen. Neben die Vermittlung von Inhalten anhand klar definierter Bildzeichen tritt die Verwendung ausdrucksstarker formaler Elemente. Dies werde ich als Indiz für raumgreifendes künstlerisches Denken. Olivia greift auf den Baukasten der meist aus dem Comic-/Mangabereich stammenden Schemata zurück, setzt diese dann aber in einer Art um, die über diese vorgeprägte Ästhetik hinausgeht. Die Ausdrucksqualität der Linie und Farbe als solches wird von ihr genutzt. Es ist unklar, woraus sich diese neue Entwicklung speist und wie bewusst Olivia agiert. Im Interview erwähnt Olivia, der Theorieunterricht habe ihr wichtige Impulse gegeben.

„Also, ich denke darüber nach, wie ich das jetzt umsetzen würde und dazu habe ich irgendwelche Assoziationen. Meistens brauche ich schon irgendeine Anregung. Ich habe früher eben zum Beispiel öfter vom Trickfilm abgezeichnet (...) oder dass ich zumindest weiß: Farben drücken etwas aus, sie haben bestimmte Bedeutungen. Und dann versuche ich, damit etwas umzusetzen. (...) Vor allem der theoretische Teil hat echt viel geholfen, dadurch, dass man sich eben auch andere Künstler anschaut. Also mir hat vor allem die Technik gefehlt, dass ich sage, verschiedener Pinselduktus, verschiedene Farbvariationen, wie drücke ich was aus. Weil die Ideen sind da, aber am Anfang war das für mich ziemlich platt. (...) Wie gesagt, ich brauche Anregungen aus dem Umfeld, und wenn ich bis jetzt halt immer irgendwie aus Büchern abgemalt habe oder von Trickfilmen, dann war das natürlich nicht vergleichbar mit den richtigen Bildern, die wir besprochen haben“ (Interview Z. 8–37).



Abbildung 78: zwei Doppelseiten (Tempera)

Die erste Doppelseite zeigt eine formatfüllende Farbwolke (gedämpfte Rosa, Gelb, Blau, Weiß). Das Blatt ist mit Gouache-Farbe gearbeitet, der kreisende Pinselduktus ist gut sichtbar, da die Farbe lasierend eingesetzt wurde. Die Farbflächen sind ausgewogen verteilt.

Die zweite Doppelseite zeigt zwei unterschiedliche, malerisch-gestische, ungegenständliche Gestaltungen. Die Farben der vorangegangenen Seite wurden hier wieder aufgegriffen. Links überkreuzen sich diagonal

gesetzte, kurze Pinselstriche und lassen eine Farbtextur entstehen. Die Farben (rosa, gelb, blau) wurden hier satter eingesetzt. Magerer und fetter Farbeinsatz werden kombiniert, ein räumlicher Eindruck entsteht. Auf der rechten Seite sind die Farben wieder gedämpft. Auf der diagonalen Achse wurden drei Farbpunkte gesetzt, die von kreisenden Pinselstrichen umgeben wurden. Es wurde mit sehr wenig Farbe auf dem Pinsel gearbeitet.

Neben Olivias ausgeprägtem Formgefühl wird hier auch ein feines Farbgefühl deutlich. Beide Seiten sind ausschließlich gestischen Ausdrucksbewegungen gewidmet und stellen einen deutlichen Schritt in die Abstraktion dar. Olivia erforscht offensichtlich die Ausdrucksqualität unterschiedlicher Pinselstriche, Farben und Farbdichten. Im Interview schildert sie, wie sie ihre erste spontane Bildidee – „eine Frau die durch eine Nebellandschaft geht“ (Interview Z. 63) zurückgestellt habe, um sich zunächst Farbvariationen zu widmen. Die Farbflächen stehen im Bezug zu diesem ersten Einfall, verzichten aber auf Gegenständlichkeit. Sie erklärt:

„Da habe ich erst mal versucht, über Farbflächen etwas zu machen und dann habe ich geschaut, was mir spontan einfällt. Ich habe also mit dem Zufallsprinzip gearbeitet“ (Z. 48 f.).

Olivia beginnt auf diesen Seiten systematisch, diverse Zufallsverfahren zu verwenden. Es gelingt ihr damit, sich von den bereits vorgefertigten inneren Bildern zu lösen und sich auf das, was auf dem Papier stattfindet, zu konzentrieren. Die Methode, die die Einzelseite im Prozess entstehen lässt, wirkt sich auf den Prozess der Ideenentwicklung generell aus. Olivia lässt sich nun Zeit, Bildideen durchzuspielen und über Seiten hinweg nach und nach zu entwickeln.

Hieraus leitet sich die Frage ab, inwiefern derartige Techniken geeignet sind, exemplarisch in die prozesshafte Methode der bildnerischen Ideengenese einzuführen.



Abbildung 79: Doppelseite mit Skizzen (Buntstifte und Filzstifte)

Die **dritte Doppelseite** ist wieder als ganzes Blatt gestaltet. Die Seite ist komplett mit kleinen im Comicstil gezeichneten Skizzen überdeckt, die sich überschneiden. Es können keine optischen Zentren ausgemacht werden, alle Bildelemente sind ähnlich präsent. Auch findet sich keine nachvollziehbare Anordnung der einzelnen Elemente, sie scheinen additiv ineinander gezeichnet: menschliche Gestalten, Tiere, Gegenstände und Landschaftsfragmente. Dazwischen einzelne Worte, Satzzeichen, Zahlen, Sprechblasen und Speedlines. Die Zeichnungen wurden mit Bleistift angefertigt und mit Buntstiften koloriert. Zum Teil ergeben sich kleine Szenen und zeitliche Abläufe. Oben rechts von der Mittellinie steht eine Landkarte auf einer Staffelei, dahinter fallen Blätter aus einem Aktenordner, der über einer Insel angeordnet ist. Hinter dem Aktenordner befindet sich ein Kalender und ein Gong mit der Sprechblase „DRING“.

Hier zeigt sich ein Wechsel in der Herangehensweise. Olivia arbeitet auf dieser Seite wieder mit gegenständlichen Elementen, ordnet diese aber nicht in einem realen Bildraum an, sondern setzt sie flächig ineinander. Die gezeichneten Gegenstände sind räumlich ausgeführt. Diese Räumlichkeit wird zum Teil für die dahinter befindlichen Dinge übernommen, so dass Sequenzen entstehen, die ein Hintereinander oder auch ein Nacheinander bewirken. So entstehen kleine Bilderzählungen. Etwa von einer Tagtraumreise, die von einer Landkarte angeregt und einem lauten Geräusch wieder gestoppt wurde.

Bei genauerer Betrachtung zeigen sich dennoch Parallelen zu den vorangegangenen Seiten, denn auch hier wird der Zufall bemüht. Olivia spricht von einem „automatischen Vorgang“, der das Gedankenspinnen des Tagtraums besonders gut imitiert (Z. 72). Diese Methode verdanke sie einer Anregung, die ihre Schwester aus dem Kunstunterricht mitgebracht habe. Die Übereinstimmung zwischen Thema und Technik, die Olivia bewusst erkennt und benennt, kann als Aspekt des künstlerischen Denkens gesehen werden. Denn dort, wo die Form und die Formfindung eine bedeutungstiftende Funktion übernimmt, beginnt m. E. künstlerisches Denken.



Abbildung 80: Doppelseite mit Kompositionsidee

Die **vierte Doppelseite** ist aus gegenständlichen und ornamentalen Elementen zusammengesetzt. Ca. in der Mitte des Bildes befindet sich das realistisch gezeichnete Gesicht einer Frau. Sie hat Mund und Augen geschlossen. Man sieht nur den Haaransatz und keinen Hals, denn dicht um das Gesicht herum ist im Hintergrund ein abstrakter Farbteppich gezeichnet. Hier wurden wieder die Farben der ersten Seiten verwendet und zusätzlich Rot, Orange, Violett und Grün. Die einzelnen Farbflächen sind voneinander abgegrenzt und durch unterschiedliche Schraffuren ausgestaltet. Darüber wurden mit Fineliner lineare Zeichnungen gelegt. Geometrische Formen, ornamentale Strukturen und gegenständliche Elemente wechseln sich ab, dabei ergibt sich deutlich eines aus dem anderen. Einige Linien wurden fett hervorgehoben. Die Hervorhebungen sind ausgewogen über das Blatt verteilt. Zu den Rändern hin verschmelzen farbiger Hintergrund und schwarze Zeichnung.

Olivia setzt die unterschiedlichen Methoden und Motive zusammen, die sie im PTB auf den vorangegangenen Seiten erprobt hat. Abstrakte und gegenständliche Elemente greifen ineinander und führen zu einem verdichteten Ausdruck. Der Kontrast zwischen dem illusionistisch ausgearbeiteten Gesicht und den dieses umgebende Gedankenwolken wird klar herausgearbeitet. Olivia nutzt hier etwas bewusst, was sie im vorangegangenen Projekt intuitiv einsetzte. Sie setzt abstrakte Bildmittel ein, um ihre Bildaussage zu erweitern.

Auf meine Frage, wie diese Bildidee entstanden sei, schildert sie, wie sie die unterschiedlichen Ideen, die sie zuvor entwickelt hatte, zu diesem Bild zusammenfasste. Sie erklärt ihr Bild folgendermaßen:

„Das ist ja so: Einerseits liegt sie darin und hat die Gedanken um sich herum, wie eingebettet, also versunken, und andererseits dachte ich, dass ist das Gleiche, wie wenn sie eintaucht. Also das Gesicht ins Wasser taucht. Und da taucht man ja auch in so eine ganz andere Welt rein und dann spinnen sich die Gedanken so, dass man von unserer normalen Welt wegkommt und praktisch so einen Übergang macht“ (Z. 89 f.).

Hier zeigt sich nun, inwiefern sich Olivias Vorstellung eines Tagtraumes ausdifferenziert und erweitert hat. Auf meine Nachfrage hin erklärt sie präzisierend, diese inhaltlichen Aspekte seien erst in der konkreten Auseinandersetzung mit den eigenen Bildern entstanden. So erklärt sie u. a., den „doodles“ habe der Tagträumende gefehlt, von dem alle Gedanken erst ausgehen (Z. 103).

Dieses Vorgehen belegt, wie Olivia langsam in den Modus des prozesshaften Arbeitens hineinfindet und dadurch zu vielschichtigen Einsichten kommt. Deutlich wird auch, wie dieses suchende Gestalten Olivia dazu animiert, genau hinzusehen. Sie beobachtet, was sich auf dem Papier ereignet und was dadurch zum Ausdruck kommt, und setzt ihre Erkenntnisse systematisch zur Weiterentwicklung der eigenen Idee ein. Man kann wohl von einem Übergang vom *identifizierenden* zum *sehenden Sehen* sprechen.



Abbildung 81: zwei Doppelseiten (diverse grafische und malerische Mittel)

Auf der fünften Doppelseite entwirft Olivia ein anderes Motiv. Eine Frau schwebt zwischen bunten Kreisen (Seifenblasen?). Die Zeichnung ist akkurat ausgeführt und mit Buntstift koloriert.

Hier geht O. offensichtlich einer anderen Bildidee nach. Der Einsatz der bildnerischen Mittel ist konventionell.

Die sechste Doppelseite ist malerisch bearbeitet. Auch hier werden abstrakt gestische und gegenständliche Elemente kombiniert. Farbströme durchziehen das Gemälde, darin tauchen Gesichter, eine Hand, Herzen und pflanzenähnliche Gebilde auf.

Auf dieser Seite experimentiert Olivia mit malerischen Mitteln. Sie erprobt unterschiedliche Formen des Pinselduktus und der deckenden und transparenten Farbaufträge. Möglicherweise ist diese Seite deutlich durch den parallel ablaufenden Kursunterricht angeregt. Zu diesem Zeitpunkt wurden unterschiedliche malerische Methoden im Lehrgang unterrichtet.



Abbildung 82: drei Doppelseiten (einfache Abdrucktechnik, Malerei und Zeichnung)

Auf der **siebten Doppelseite** wird erneut eine neue Technik erprobt. O. arbeitet hier mit Farbabdrücken, die sie übermalt und beschriftet. Die rechte Bildhälfte resultiert aus einem Abdruck von der linken Hälfte. Beide Seiten zeigen ein männliches Gesicht. Der Hintergrund wird von zwei Farbflächen (pink und gelb) gefüllt. Über dem Gesicht befinden sich die Worte „Dream day wish day“; unter dem Porträt werden diese Worte in verdrehter Reihenfolge angeordnet. Einige Farbtupfer umgeben das Gesicht. Die Konturlinien wurden mit blauer Farbe linear aufgebracht. Farbabdrücke wurden im Gesicht belassen.

Olivia geht hier einen weiteren Abstraktionsschritt. Abstrakte Elemente wie die Farbspuren im Gesicht links werden bewusst belassen und in die gegenständliche Gestaltung integriert. Insgesamt weist dieses Bild einen viel freieren Duktus aus als die stark am Comic orientierten Zeichnungen zu Beginn der LK-Zeit. Olivia weitet ihr bildnerisches Spektrum aus und kommt daher zu vielschichtigeren Bildaussagen. Sie kann sich also von der zunächst intendierten Klarheit und Eindeutigkeit ein Stück weit lösen.

Die **achte Doppelseite** (Mit der Nummerierung sieben und acht) wurde malerisch bearbeitet. Mit deutlich sichtbarem Pinselduktus wurde hier ein farbiger Hintergrund angelegt, auf welchem Farbabdruckspuren zu sehen sind. Zum Teil wurde Farbe von der linken auf die rechte Seite gedruckt. Über diese Farben sind mit

Pinsel und schwarzer Farbe einfache Skizzen gelegt, die sich ihrerseits überlagern. Ein tanzendes Mädchen, Augen, Hände, ein Fahrzeug ein Handy und Sonnen oder Bälle. Dazwischen mehrfach das Wort „Dream“.

O. arbeitet mit Zufallsmechanismen, ohne ein konkretes Ziel im Auge zu haben. Eine vorweg bestimmte Bildkonzeption ist hier nicht zu erkennen. Das Bild scheint im Prozess entstanden zu sein.

Die neunte Doppelseite ähnelt der vorangegangenen Seite. Hier ist der farbige Hintergrund allerdings geordneter. Links dominiert eine grüne, diagonal ausgerichtete Fläche, die an ihren Rändern von gelben Pinselstrichen flankiert ist. Die blaue Farbe, die im oberen Bereich dominant ist, taucht unten links und rechts auf. Links, im Anschluss an die grüne Fläche, werden nur einzelne, kurze Pinselstriche gesetzt; rechts setzt Olivia eine deutliche blaue Fläche. Zwischen Blau, Grün und Gelb steht ein kräftiges Rot. Die Farbflächen werden zum Teil ineinander vermalt, wobei der Pinselduktus fast durchgängig sichtbar bleibt. In der oberen Bildhälfte hat sich die oberste Papierschicht auf beiden Seiten symmetrisch gelöst. O. nimmt dieses zufällig entstandene Element in ihre Gestaltung auf, indem sie es bestehen lässt und durch weiße Zeichnungen ergänzt. Mit feinen schwarzen Linien sind Skizzen über das Gemälde gelegt. Zu erkennen sind ein Stück Straße, Wolken und Pflanzen.

Das Prinzip der vorangegangenen Seite wird aufgegriffen, nun aber viel planvoller umgesetzt. Aus einer scheinbar ziellosen Malerei entwickelt sich eine Bildidee, die die zuvor entwickelten Motive zum Teil wieder aufnimmt. Zunächst wirkt das ganz zufällig, bei genauerer Betrachtung fällt aber der sensible Farbausgleich auf. So wird das Gelb rhythmisch verteilt. Blau erscheint in einer Dreiergruppe und auch Grün ist nicht nur auf der linken Hälfte, sondern findet einen Ausgleich rechts durch eine kleinere, aber kräftige Fläche. Die aufgesetzten Linien verdichten sich im farbigen Zentrum. O lässt sich auf das, was auf dem Blatt passiert, ein, sie erkennt offensichtlich eine Farblogik und kann diese stimmig fortsetzen und zeichnend darauf reagieren. Die Annäherung zwischen dem Ungegenständlichen, eine emotionale Stimmung wiedergebenden malerischen Grund und den fragmenthaften Skizzen wird vorangetrieben.

Die Abdrucktechniken, mit denen Olivia auf den zuvor beschriebenen Seiten experimentiert, können als weiteres Zufallsverfahren identifiziert werden. Sie setzt die Methode, sich selbst von fertigen Bildlösungen freizusetzen, weiter fort. Zudem ergeben sich für sie auch hier interessante inhaltliche Bezüge, die sie folgendermaßen beschreibt:

„Also für die Eindrücke habe ich versucht, eine Drucktechnik zu verwenden. Also habe ich etwas auf eine Seite gemalt und das auf die andere Seite projiziert. In unseren Tagträumen filtern wir ja auch nur einen Teil. Das Filtern ist praktisch wie bei der Drucktechnik, dass eigentlich nur so Fetzen übrig bleiben von der Wirklichkeit. Das ist dann also nur noch der Eindruck, der uns haften bleibt, sozusagen“ (Z. 110 f.).



Abbildung 83: vier Doppelseiten (Mischtechnik)

Diese zehnte Doppelseite ist weniger durchgestaltet. Hier werden diverse Bildelemente nebeneinandergesetzt: Zwei Sterne, Luftballons, Blätter, ein Teddybär sind nebeneinander gemalt. Die Bildgegenstände sind malerisch in Gouache-Farbe ausgeführt.

Bildmotive, die zuvor gezeichnet wurden, werden hier malerisch umgesetzt. Dabei gelingt eine plastische Ausarbeitung zum Teil gut. Hier scheint sich Olivia weniger mit dem Thema als vielmehr mit einer Technik auseinanderzusetzen.

Die folgenden vier Doppelseiten zeigen collagierte Bilder, die zum Teil überzeichnet oder übermalt wurden. Hier tauchen die geübten Motivelemente wieder auf, werden aber erneut fragmentiert und dann in freien Pinselzeichnungen beziehungsweise Malereien über die collagierten Blätter (Zeitung, Magazinabbildungen, etc.) gelegt.

Die letzten Seiten wirken im Vergleich zu den vorangegangenen Blättern unmotiviert.

Hier ergibt sich die didaktisch-methodische Frage, wie lange die Arbeit an einem Thema fortgesetzt werden kann. Wann endet die Motivation, welche Art der Ergebnisfindung muss stattfinden, um den Gestaltungsprozess wach zu halten?

3.3.1 Zusammenfassung zum zweiten Projekt

Olivia geht prozesshaft vor und lässt damit der Idee Raum, sich zu entwickeln.

In diesem zweiten Projekttagbuch erkennt man deutlich ein anderes Vorgehen als bei der ersten Projektarbeit. Während sie zur Bearbeitung des ersten Projektes an der ersten Bildidee festhielt – sie selbst spricht von einer Versteifung auf die eine Idee (vgl. 47), gelingt es ihr hier, ihre erste spontane Bildidee zurückzustellen, ohne sie ganz aus dem Blick zu verlieren. Sie nutzt das Buchformat, um ihren Ideen Raum zur Entfaltung zu lassen. Dementsprechend können die Seiten des Buchs wie Facetten einer Idee betrachtet werden, die sich im Prozess hervorbringt. Die formalen und inhaltlichen Bezüge zwischen den einzelnen Seiten belegen, wie es Olivia nun gelingt, eine Idee nicht nur abzubilden, sondern vor allem auszuformen. Ihr Denken nimmt offensichtlich eine beweglichere Form an.

Die Entwicklung einer Idee in Abhängigkeit von der bildnerischen Technik beschreibt sie beispielsweise folgendermaßen:

„O: Das war, glaube ich, so. Erstmal habe ich angefangen, diese Farbflächen zu malen, rosa, kitschig und irgendwann bin ich darauf gekommen, dass das ja irgendwie auch nicht alles ist. Denn wenn ich jetzt einen Tagtraum habe, dann kommen da eigentlich keine rosa Wolken drin vor, sondern es ist eigentlich wirklich mehr dieser Gedankenstrom. Aber es ist irgendwie auch beides, so eine Art Traumwelt, aber vor allem auch Gedanken. Deshalb wollte ich beides miteinander verbinden, mit Farben. I: Könntest du das an einer Stelle im Buch fixieren? Könntest du also sagen, das ist die Stelle, wo der Gedankenstrom mit hineinkommt in die Bilder?“

O: (.) Ich glaube, es ist so ein Übergang, also hier ist wirklich nur Rosablassblau (erste Doppelseite) und da habe ich schon, das sind ja auch schon irgendwie Gedanken (Seite 2), weil ich anfangs, irgendwelche Muster rein zu machen. Und da bilden sich bei mir zum Beispiel im Kopf schon wieder irgendwelche Bilder, die ich da eher verbinde als bei dem Ersten. Und dass ich dann sage, ich werde wieder gegenständlicher, weil ich ja wirklich Gegenstände sehe und Gedanken sich spinnen, und gehe dann wirklich zu dem ganz Gegenständlichen“ (Z. 141 f.).

O. verwendet Zufallsverfahren, um auf jeder einzelnen Seite Raum zur Entwicklung zu lassen.

Auch im Bezug auf die Bildgestaltung der Einzelseiten arbeitet Olivia hier mit einer anderen Methode. Anstatt das Bild im Kopf zu komponieren, verwendet sie Zufallsverfahren und reagiert dann direkt auf dem Blatt auf das, was entsteht. Damit sie nun auf das, was sichtbar wird, reagieren kann, strukturiert sich ihre Wahrnehmung um. Anstatt die Zeichnung auf Übereinstimmung mit verfügbaren – erinnerten oder in Form von Abbildungen vorhandenen – Bildzeichen zu überprüfen, sucht der Blick nun nach neuen Sinnstrukturen. Das, was zuvor als sehendes Sehen beschrieben wurde, dürfte nun aktiv geworden sein (vgl. Kapitel I.4.2.3).

Damit unterliegt das Wahrnehmen und Erkennen gewissermaßen einem anderen, für Olivia neuen Paradigma.

Die jeweiligen Zufallsverfahren wählt sie nicht beliebig aus, sondern stets im Hinblick auf eine Themenfacette. So werden Abdrucktechniken verwendet, um die Mechanismen der Eindrücke zu untersuchen, und das assoziative Zeichnen wird zum Medium des Gedankenspinnens. Mit dieser Methode gelingt es ihr, von den klischeehaften, fest gefügten Bildzeichen weg zu kommen und dichte eigene Gestaltungen zu entfalten. Anlagen zu dieser Entwicklung zeigen sich bereits im ersten Projektbuch dort, wo Olivia in Leerstellen der Bildzeichen hineingestaltet. Was für sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht tragfähig war – sie verzichtet auf derartige Gestaltungselemente bei ihrem ersten Endergebnis – wird nun zum Prinzip erhoben.

Der Anspruch an die einzelne Seite des Projekttagbuchs hat sich geändert. Jetzt muss die Seite nicht mehr zwangsläufig eine komplette Bildidee zeigen, sondern darf auch dem Ausprobieren gewidmet werden. Olivia nutzt das PTB als Entwurfsmedium, in welchem sie von ihren gewohnten Bildstrategien Abstand nehmen kann und dadurch Neues entdeckt.

„Ich glaube schon, dass ich mich verändert habe. Weil ich bin ja auch weggegangen von dem normalen Muster und habe überlegt, ob ich vielleicht auch etwas ganz anderes mache. Also, ich war mir da wirklich nicht mehr sicher, ob ich lieber so etwas mache oder das da vorne, was mir auch gut gefallen hat. Aber da hat sich die Idee dann auch gewandelt, weil mir beides an sich gut gefallen hat, beides auf seine Art“ (Z. 131 f.).

Übereinstimmung der Inhalte und der Form

Die gewählten Verfahren stehen in einem Bezug zum Inhalt. Dies werde ich als Indiz für künstlerisches Denken. Die Artikulationsform wird als Teil des Inhalts erkannt und zugleich zum Erkenntnis stiftenden Moment, wenn etwa das Abdruckverfahren zur Metapher für Eindrücke wird. Es gelingt Olivia, bildnerische Handlungsformen zu finden, die dem Themenaspekt, dem sie sich gerade widmet, entsprechen. Damit setzt sie auch hier mimetische Verstehensformen ein und öffnet den Raum für Empfindung und Emotion. Das konkrete bildnerische Handeln weckt Assoziationen, die Olivia in ihre Vorstellung integriert. Durch die Form ergeben sich also neue Bedeutungsmomente. Zuvor wurde beschrieben, inwiefern die Einsicht in die Ausdrucks- und Bedeutungskraft der sinnlichen Form ein Moment künstlerischen Denkens ist (vgl. Kapitel I.4.3.6). Schritt für Schritt weitet O. ihr Darstellungsspektrum aus und stößt mit jeder neuen Methode auf neue Potenziale des Darstellens und Erkennens. In ihren malerischen Ausformulierungen manifestiert sich für sie das Weltfremde des Tagtraumes und wird darin fassbar. Indem die gestische, gegenstandsfreie Gestaltung für Olivia zur Aufforderung wurde, zurück zum Gegenständlichen zu kommen, erkannte sie für sich eine Wechselwirkung zwischen Weltfremde und Wirklichkeitseindruck im Tagtraum.

O: Ja, das sieht man ja auch an dieser Seite. Tagträume sind auf der einen Seite total wirr, da weiß man oft nicht mehr (...) man sieht den Bezug einfach nicht mehr, wie ich da drauf gekommen bin, was ich mir dabei gedacht habe. Das ist ja auch bei Gedanken so, dass man dann nicht mehr weiß, wie man eigentlich zu dem Gedanken gekommen ist über zehntausend andere Gedanken. Aber auf der anderen Seite ist das ja so ein Prozess, das hat immer was mit der Wirklichkeit zu tun. Das spiegelt sich ja auch wider.

I: Ja.

O: Das ist keine rein erfundene Welt, sondern das ist eben Ausdruck von dem, was uns gerade zu schaffen macht und worüber man gerade so nachdenkt.

I: Meinst du, dass du diese Aussage, die du hier ja sehr präzise triffst, genauso getroffen hättest, bevor du das Heft gestaltet hast?

O: Wahrscheinlich nicht, weil ich weiß, dass ich über den Prozess erst auf den Gedanken gekommen bin, dass es eben auf der einen Seite dieses Malerische auch zum Teil ist, was ich auch umsetzen wollte, mit der Wirklichkeitsferne, und auf der anderen Seite immer zwischen diesem Gegenständlichen hin und her bin, weil es ja doch etwas Gegenständliches ist, wie Gedanken erfassbar sind (Z. 214 f.).

3.4 Drittes Projekttagbuch (Facharbeit) „Mimik“



Abbildung 84: Einband, drei Doppelseiten mit Portraitzeichnungen

Einband: collagierte Fotografien auf blauem Grund. Eine Sammlung diverser Gesichtsausdrücke.

Erste Doppelseite: Links Schriftzug „Die Muskeln, mit denen unser Gesicht ausgestattet ist, können durch ihr Zusammenspiel mehrere Tausend mimische Varianten erzeugen.“ Rechts sieht man eine sehr gut in das Format gesetzte Porträtzeichnung eines bärtigen Mannes. Von dem Mann sind Gesicht, Haaransatz und linke Hand mit Armbanduhr zu sehen.

Die Zeichnung ist illusionistisch ausgeführt. Das Motiv ist auf das hier Wesentliche, den Gesichtsausdruck, reduziert. Schraffuren sowie Modellierungen der Linie werden gekonnt und sicher eingesetzt.

Die beiden folgenden Doppelseiten (zwei und drei) zeigen je zwei Porträtzeichnungen, die formatfüllend ausgeführt wurden. Zu sehen sind diverse Gesichtsausdrücke.

Das zeichnerische Talent ist augenscheinlich. Die Zeichnungen sind gekonnt ausgeführt, die Akzentuierung für den jeweiligen Ausdruck wesentlicher Passagen des Gesichts (Mundwinkel, Augen, Nasenfalte etc.) gelingt sehr gut. Der Einsatz der grafischen Mittel ist durchweg sicher und gekonnt. Es gibt keine Abweichungen vom illusionistischen Abbild.

Olivia schildert im Interview, wie sie mit dem Abzeichnen der Gesichter begonnen habe, um zu neuen Assoziationen zu kommen. Die gegenständliche Zeichnung erfüllt hier also eine deutlich andere Funktion als im ersten Projekt. Über den Prozess des Zeichnens hofft Olivia, ihre Auffassung des Themas entwickeln zu können.

„Ich brauche auf jeden Fall Assoziationen, also fange ich erst mal an, Gesichter abzuzeichnen, und spinne mir daraus einen Gedanken“ (Z. 272).

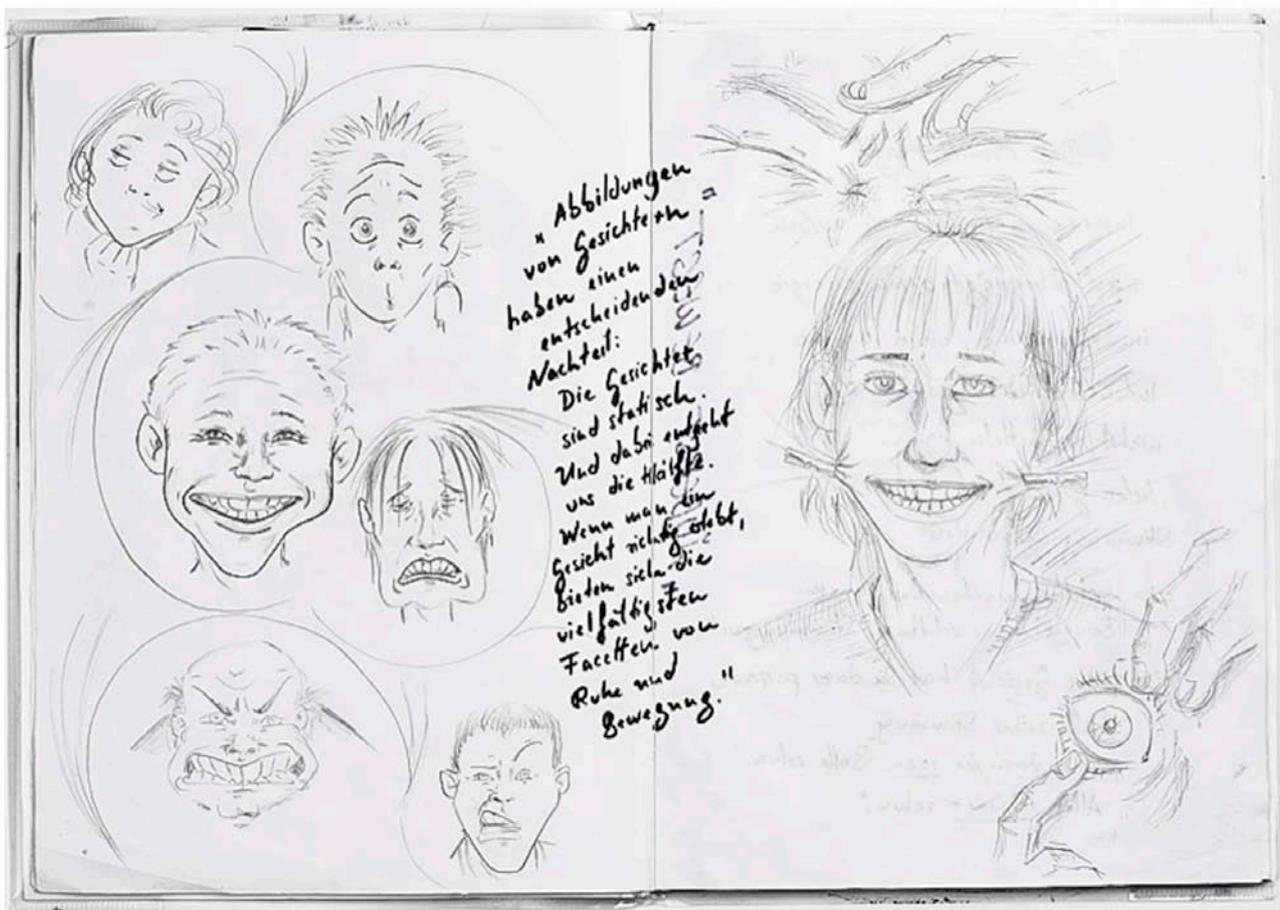


Abbildung 85: Doppelseiten mit Karikaturen

Auf der **vierten Doppelseite** wird etwas Neues versucht. Links finden sich sechs comichafte Skizzen, die unterschiedliche Mimiken zeigen. Der Gesichtsausdruck wird jeweils durch Übertreibung extrem verstärkt. Auf der rechten Seite ist ein zentrales Motiv zu sehen. Ein Junge, dessen Mund durch zwei Wäscheklammern zu einem Grinsen verzogen wird. Über ihm sind zwei Finger zu sehen und unter ihm, rechts im Bild, zwei Hände, die die Augenlider eines Auges spreizen, so dass ein weit aufgerissener Blick entsteht. In der Mitte der Doppelseite wurde vermerkt: „Abbildungen von Gesichtern haben einen entscheidenden Nachteil: Die Gesichter sind statisch. Und dabei entgeht uns die Hälfte. Wenn man ein Gesicht richtig erlebt, bieten sich die vielfältigsten Facetten von Ruhe und Bewegung.“

Auf dieser Seite adaptiert O. den von ihr gut beherrschten Comicstil und entwickelt eine satirische Variante der Themenstellung. Für O. reichen diese Skizzen nicht aus, um das, was sie in der Begegnung mit ihrem Gegenüber erkennt, aufzufangen. Den statischen Zeichnungen fehlt die Bewegung.

„Ich habe mich am Anfang sowieso recht schwergetan aus dem Ausdruck, dass man (...) also erst fand ich die Idee gut und dann war ich teilweise ein bisschen verwirrt. Weil, das ist ja wirklich nur (.), ich habe zwar abgezeichnet, aber es ist halt keine (.), es hat keine Wellen geschlagen, auf jeden Fall. So dass ich mir gesagt habe, jetzt habe ich es eins zu eins abgemalt, aber irgendwie fehlt da was, irgendwie sind die Gefühle nicht ganz da“ (Z. 370 f.).

(Im Beratungsgespräch rate ich Olivia, malerisch weiter zu arbeiten. Sie äußert ihre Bedenken und meint, sie sei im Malen nicht so sicher. Dennoch ermutige ich sie zu diesem Schritt, um ihr Darstellungsspektrum zu erweitern und bei der Themenbearbeitung durch die neue Technik eine neue Wendung zu provozieren).

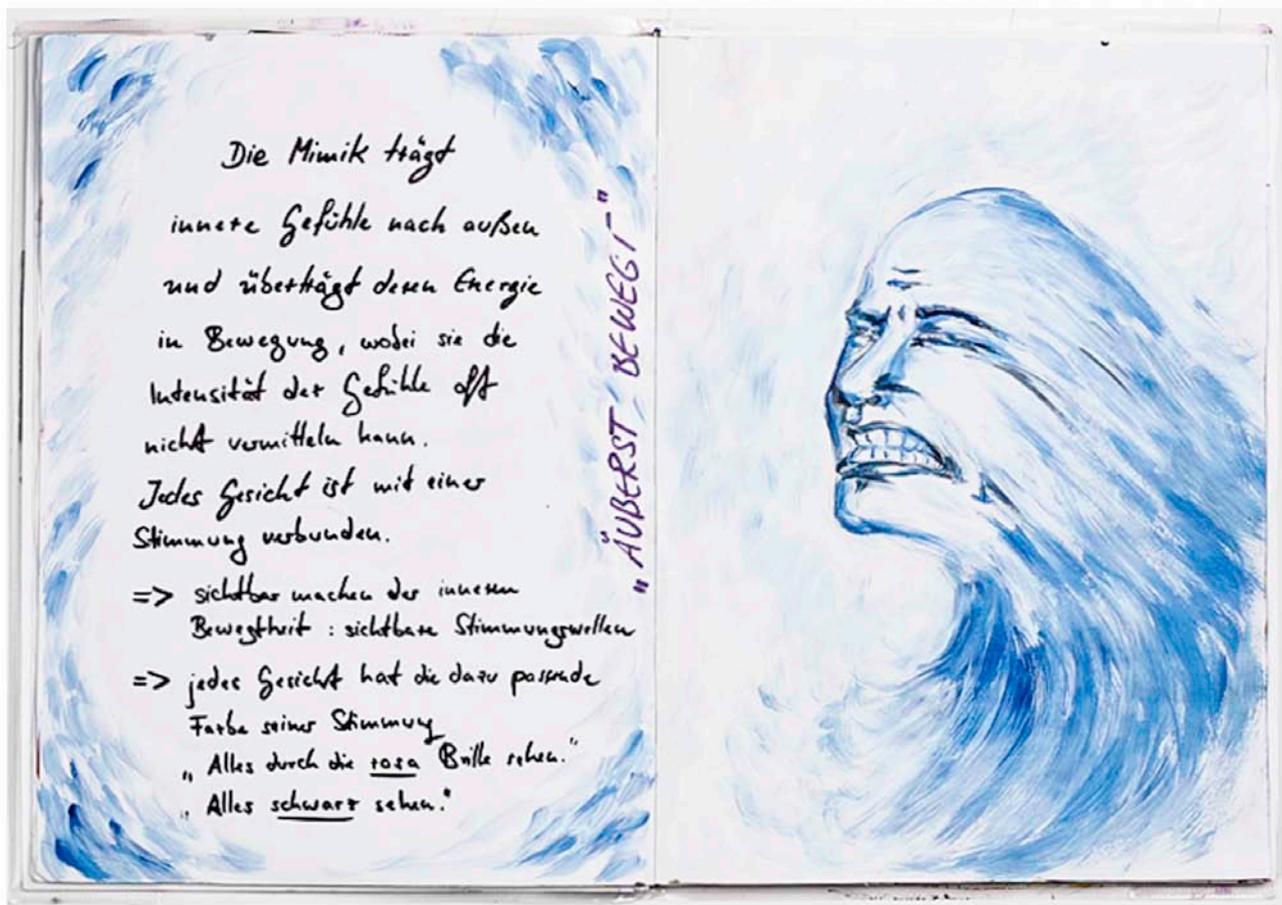


Abbildung 86: Doppelseite mit Beschreibung und malerischer Studie (Tempera)

*Auf der **fünften Doppelseite** arbeitet O. das erste Mal mit einem malerischen Farbauftrag. Die Doppelseite ist insgesamt ausgewogen und stimmig gearbeitet. Links ist folgender Text vermerkt:*

„Die Mimik trägt innere Gefühle nach außen und überträgt deren Energie in Bewegung, wobei sie die Intensität der Gefühle oft nicht vermitteln kann. Jedes Gesicht ist mit einer Stimmung verbunden.“

> Sichtbarmachen der inneren Bewegtheit: sichtbare Stimmungswellen

> jedes Gesicht hat die dazu passende Farbe seiner Stimmung

„Alles durch die rosa Brille sehen.“

„Alles schwarz sehen.“

In der Seitenmitte ist vertikal der Titel der auf der rechten Seite bearbeiteten Mimik zu lesen: „Äußerst bewegt.“

Rechts ist mit Temperafarbe ein ausdrucksstarkes Gesicht gemalt. O. verwendete nur Blautöne und Schwarz und Weiß. Die verspannten Gesichtszüge treten durch kontrastreichen Farbeinsatz plastisch hervor. Der Pinselduktus ist sichtbar und folgt der Bewegung und Form des Dargestellten. Das Gesicht ist nach links gewendet und dort mit einer deutlichen Konturenlinie vom Hintergrund abgehoben. Auf der rechten Seite verbinden sich Gesicht und Hintergrund, indem das Gesicht nach unten rechts in eine Woge aus Pinselstrichen übergeht. Diese Wellenbewegung setzt sich von dort aus über die linke Bildseite hin fort. Auch der weitere Hintergrund ist mit feinen, bewegten Pinselstrichen durchstrukturiert.

O. bemerkt, dass sie mit ihrem bisherigen Verfahren bei diesem Thema nicht weiterkommt. Sie reflektiert ihre Arbeit und entdeckt eine Differenz zwischen ihrem Ausdrucksbedürfnis und den von ihr bisher verwendeten Darstellungsmitteln. (Ihre zunächst ablehnende Reaktion im Bezug auf den Einsatz einer für sie neuen Technik könnte im Zusammenhang mit ihrem perfektionistischen, ehrgeizigen Anspruch stehen. Als in vielen Fächern sehr gute Schülerin, war sie stets darauf bedacht, ihre eigenen Leistungen im Hinblick auf eine Benotung kalkulieren zu könne. Diesbezüglich ging sie ungerne Risiken ein.) Der Text erklärt das, was auf den folgenden Seiten zu sehen ist. Die letzten Zeilen (mit Pfeilen markiert) formulieren die bildnerischen Arbeitsaufträge, die O. sich stellte. Zur Erklärung greift sie auf Metaphern zurück. Das Bild zeigt erneut Olivias Blick für Komposition und ihr ausgeprägtes Formgefühl. Der nachfühlende, mimetische Pinselduktus sowie die heftigen, dunklen Akzente unterstreichen den aggressiven Ausdruck, der gezeigt werden soll. Der spontane, emotional wirkende Pinselstrich ist in Olivias Arbeit neu. Dieser malerische Aspekt konnte in den anderen Arbeiten bislang so nicht beobachtet werden. Er kann formal als Weiterentwicklung der differenzierten Linienmodellierung gesehen werden, bringt aber deutlich eine neue Qualität mit sich. Offenbar gelang es O. auf der Basis einer sicheren Fertigkeit zur wirklichkeitsnahen Darstellung zu einem freieren, die Emotionen besser einbindenden Umgang zu finden. Sie findet ausdrucksstarke formale Mittel für die Inhalte, die sie sich Seite für Seite erarbeitet.

Die Inhalte haben sich mit der bildnerischen Arbeit und durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema ergaben. Dies bestätigt Olivia im Interview.

„Auf jeden Fall wollte ich die Gefühle, die da drin sind, verstärken durch Farbe und auch durch den Pinselduktus. Bei den Bleistiftzeichnungen hat mir immer so das Leben darin gefehlt. Selbst auf den Fotos. Ich habe mich ja zum Beispiel mit den Arnulf-Rainer-Bildern beschäftigt, der ja ganz stark mit Pinselduktus arbeitet und dadurch die Gefühle verstärkt, und das wollte ich für meine Bilder auf diese Art auch nutzen. Ich habe mir gesagt, ich verstärke den Pinselduktus und dadurch werden sie deutlicher, als sie vielleicht auf einem normalen Foto zu sehen sind“ (Z. 301 f.).

Es gelingt Olivia offensichtlich, Inhalte aus unterschiedlichen Unterrichtsbereichen für ihr eigenes Projekt zu nutzen. Dabei imitiert sie keineswegs den Stil der besprochenen Künstler – hier Arnulf Rainer – sondern wendet ein Prinzip sehr individuell an.

- > Damit sich die Gestaltung von vermeintlich abgesicherten Bildlösungen lösen kann, bedarf es sicherer Freiräume. Wie können diese geschaffen werden? Können Experiment und Engagement in die Bewertung einfließen, etwa im Sinn einer entwicklungsorientierten Bewertung?
- > Die Schwierigkeiten mit der Versprachlichung von bildnerischen Inhalten werden deutlich. Metaphern können hier als fruchtbare Sprachform eingesetzt werden.
- > Zu überlegen bleibt weiterhin, welche Rolle die Versprachlichung im Prozess spielt! Sprache fungiert als klärende Instanz, bringt die bisherigen Erkenntnisse auf den Punkt und hilft, den eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren und systematisch zu strukturieren. Die Gefahr der Einengung bleibt bestehen, da nicht alles versprachlicht werden kann (von Schülern in Interviews direkt und indirekt – etwa durch suchendes, stockendes Sprechen – bestätigt). Es ist also unbedingt auf einen kreativen Umgang mit Sprache zu achten. D. h. Notizen im PTB dürfen und sollen sein. Als Lehrerin habe ich die Aufgabe, die strukturbildende Funktion der Sprache immer wieder aufzubrechen und dort, wo Neuschöpfungen nötig sind, parallel zur Begriffssprache agierende Techniken und Formspiele anzuregen. Es geht also darum, einen Prozess anzustoßen, der zwischen der schließenden und festhaltenden Funktion der Sprache und dem öffnenden, fragenden Charakter der Bildgestaltung changiert (Es gilt, Stoff und Form miteinander spielen zu lassen).
- > Pragmatische Ableitung: Das Verhältnis von Sprache und Bild im einzelnen PTB sollte Beachtung finden. Eventuell ist das regulierende, beratende Eingreifen des Lehrers wichtig, um das Denken in die eine oder auch andere Richtung zu lenken?
- > Die Projektarbeit ermöglicht es, ein Thema durch verschiedene Darstellungstechniken hindurch facettenreicher zu gestalten und zu erfassen. Erneut wird deutlich, inwiefern ein profunden Spektrums an Darstellungstechniken nötig ist, um zu differenzierteren Gestaltungen und letztlich auch zu differenzierteren Erkenntnissen kommen zu können.
- > „Flow“ basiert auf Können, Sicherheit und Freiheit. Freiheit basiert auf Sicherheit und Können.



Abbildung 87: drei Doppelseiten mit Studien zu unterschiedlichen Gesichtsausdrücken (Tempera)

Auf den folgenden Doppelseiten setzt O. den Arbeitsauftrag, den sie sich gab, um. Sie stellt Gesichtsausdrücke malerisch dar, wobei sie den Umraum jeweils mitgestaltet und für jeden Ausdruck eine eigene Farbpalette anlegt. **Doppelseite sechs** zeigt links ein lachendes Gesicht in warmen Gelb-orange-Tönen. Der leicht übertrieben große Mund tritt durch dunkle, rote Lippen deutlich hervor. Die Zähne sind sichtbar. Zur Betonung der Augen wurde ein dunkler Blauton verwendet. Der Pinselduktus im Gesicht bleibt etwas fleckenartig und wirkt dadurch weniger gekonnt, auch wenn die Spontanität erhalten bleibt. Um das Gesicht herum sind kreisförmige Pinselstriche angelegt. Die rechte Seite zeigt ein trauriges Gesicht, das nach unten zerfließt. In feinsten Abstufungen wurden hier Violett- und Blautöne verwendet. Die Farbe wurde vorwiegend lasierend, zum Teil auch deckend verwendet. Zarte Ockertöne setzen, in einem gebrochenen Komplementärkontrast, feine Akzente, indem die wichtigsten Richtungen der Gesichtsplastik betont werden. Der farbige Hintergrund teilt sich in zwei Bereiche auf, die voneinander durch eine bewegte, dunkle Horizontlinie getrennt werden. Die Richtung des Pinselduktus wechselt zwischen unterem und oberem Bereich. Oben entsteht eine kreisförmige Sphäre um den Stirnbereich des Gesichts. Durch einen klaren Hell-dunkel-Kontrast sind Schädel und Umraum voneinander getrennt. Unten verbindet sich der Hals in einer stark nach unten laufenden Bewegung mit dem Hintergrund. Das Gesicht zerfließt nach unten. Auf Höhe der Schultern bis etwa zu der Stelle, an der sich die Ohren befänden – sie sind nicht dargestellt – breiten sich die Pinselstriche jeweils annähernd waagrecht nach rechts und links aus. Hier werden die dunkelsten Farben verwendet, um das Gesicht hervorzuheben und den oberen und unteren Hintergrund zu untergliedern.

Die beiden Seiten vermitteln in der Art, wie sie gestaltet sind, unterschiedliche Qualitäten, die mit den dargestellten Emotionen in Zusammenhang stehen. Während links in spontaner malerischer Geste eine heitere, gelöste Stimmung gezeigt wird, geht O. auf der rechten Seite weitaus differenzierter vor, um die Schwere und Dichte der hier intendierten Stimmung einfangen zu können.

Ein deckender, kräftiger, bisweilen zu rustikaler Pinselstrich links steht einem feinen, durch und durch ausmodellierten Pinselstrich rechts gegenüber. Olivia stellt verschiedene bildnerische Vorgehensweisen unter Beweis, um unterschiedlichen Stimmungen zum Ausdruck zu bringen. Zudem gehe ich von einem deutlichen Einfluss mimetischer Vorgänge auf den Prozess der Gestaltung aus. Die Nachahmung der Mimik könnte zu den hier verwendeten Pinselbewegungen geführt haben.

Olivia erklärt ihr Vorgehen im Interview folgendermaßen:

„Ich habe angefangen, das Gesicht zu malen, und dann kam es mir schon so vor, als würden solche Strahlen davon weggehen und so die ganze Aura. Ja, eigentlich recht assoziativ, ich bin einfach rangegangen und habe das so gemacht, wie es gerade gepasst hat. Weil, bei dem nächsten Gesicht, bei dem zerflossenen hier, ist mir dann, wo ich das schon angefangen habe zu malen, (.) also das Gesicht habe ich erst mal angelegt und dann bin ich dann irgendwie sofort, irgendwie automatisch runter über den Hals (.) und das hat sich dann selber irgendwie ergeben“ (Z. 311 f.).

Die Formulierung dieser Sätze ist von deutlichen Körpergesten begleitet. Dies ist an dieser Stelle des Interviews auffällig. Um mir zu erklären, wie sie vorgegangen ist, muss sie nach Worten suchen. Mit den Gesten illustriert sie m. E. nicht nur das, was sie sagt. Sie taucht erneut in das jeweilige Körpergefühl ein und erinnert so den Gestaltungsprozess.

> Der Einbezug mimetischen Verstehens kann bildnerische Prozesse sehr befruchten. Es ist also weiterhin zu überlegen, wie mimetische Methoden besser in den Unterricht integriert werden können. So können etwa aus Gesten Malweisen abgeleitet oder kann ein spezifischer Zeichenduktus aus dem eigenen Körpergefühl gespeist werden (vgl. Schirmer/Daubner 2011).

> Das konsequente Bearbeiten eines Themas erweist sich über anstrengende Phasen der scheinbaren Stagnation hinweg als äußerst gewinnbringend. Dabei ist auf einen differenzierten Einsatz der bildnerischen Mittel zu achten. Selbst in kleinen Neuformulierungen können sich dem Erkennen neue Aspekte anbieten.

> Ein Archiv bildnerischer Techniken und Mittel sollte als probates didaktisches Mittel reflektiert werden.

Die Doppelseiten sechs und sieben zeigen vier weitere Gesichtsausdrücke: Verwirrung, Furcht und zwei Versuche mit dem Thema „Tränenfluss“. Jede Seite zeigt einen deutlich ausgearbeiteten Gesichtsausdruck und einen, zu diesem Ausdruck passenden, abstrakt-gestischen Hintergrund.

Auf der **siebten Doppelseite** arbeitet sie links mit einem deutlichen Farbkontrast und surreal anmutenden Elementen. So verbinden sich hier die fließenden Tränen mit den ähnlich gestalteten Haaren und erwecken den Eindruck von Wasserläufen, die das gesamte Gesicht umgeben. Im Gegensatz zu dieser eher symbolistischen Veranschaulichung steht das Bild auf der rechten Seite. Es zeigt in wässrig-durchscheinendem Farbauftrag ein trauriges Gesicht, an dem eine Träne herabläuft.

Olivia setzt auf diesen Seiten ihre Methode konsequent fort und entwickelt für die unterschiedlichen Ausdrücke je eigene Ausdrucksgesten. Die Pinselführung variiert deutlich zwischen den unterschiedlichen Arbeiten. Auf der siebten Seite entwickelt sie eine neue Variante, indem sie auf eine übersteigerte, symbolistische Form der Illustration zurückgreift. Auf dieser Seite ist die malerische Ausarbeitung weniger differenziert. Dieser Ansatz entspricht eher ihrer alten Ar-

beitsweise, Gedanken durch gegenständliche Bildzeichen zu verdeutlichen. Das Bild rechts zeigt ein anderes Bild der Trauer. Während links ein verzweifelltes Weinen das Gesicht verzerrt, herrscht rechts ein stilles, schwer greifbares Trauern vor. Beide Bilder zeigen eine hohe Sensibilität für die Ausdruckskraft von Farbe und Farbauftrag, denn es gelingt Olivia, zu einem ähnlichen Titel deutlich unterschiedliche Interpretationen zu gestalten.



Abbildung 88: acht Doppelseiten, fotografische Studie und Malerei (Vorbereitung der Motive für eine Serie auf Leinwand)

Auf **Doppelseite acht** findet sich eine Collage aus Abbildungen und Text. Fotografien aus Illustrierten zeigen unterschiedliche Gesichtsausdrücke. Folgender Text ist vermerkt:

„Die Sprache des Gesichts ist international! Es gibt sechs für alle Völker und Kulturen deutliche Gesichter, die sofort erkannt werden: Freude, Ekel, Ärger, Angst, Trauer, Überraschung. Die Ausdrücke sind zeitlos aktuell.“

Diese Seite illustriert eine Information, die sich O. im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema erwarb. Zugleich legt sie auf dieser Seite die Themen für die sechs Gemälde, die sie nun plant, fest.

Auf den folgenden Doppelseiten (neun bis fünfzehn) fertigt O. Studien für die geplanten Gemälde an.

Auf der ersten Seite vermerkt sie:

„Malerische Umsetzung:

Eine Fotovorlage für authentischere Gesichtsausdrücke und mehr Genauigkeit > besser Gefühlsvermittlung?

Farben:

- Ärger: rot (intensiv)
- Freude: gelb (positiv)
- Trauer: blau (kalt, leblos)
- Überraschung: lila (relativ neutral)
- Angst: weiß (totenblass)
- Ekel: grün (oft mit Ekel verbunden)

Vollkommen spiegelbildlich gleiche Gesichtshälften würden ein Gesicht langweilig aussehen lassen.“

Jede Doppelseite zeigt je einen Gesichtsausdruck in dem von O. zuvor festgelegten Farbspektrum. Einige Gefühle – Überraschung etwa – wurden von O. mehrfach bearbeitet. Sie verwendete Fotovorlagen, die sie mit ihrer Schwester selbst erstellte.

Die Bilder sind durchweg formatfüllend und komplett ausgearbeitet. Die Gesichter nehmen oft mehr Raum ein als auf den Skizzen auf den vorangehenden Seiten. Die Bewegung des Umraums, die zuvor wesentlicher Bestandteil der einzelnen Bilder war, wurde nun in die Gesichter integriert.

Exemplarische Betrachtung zum Bild Nr. 9 (Doppelseite 13):



Abbildung 89: malerische Studie „Ekel“

Zu sehen ist ein Gesicht, das angeekelt die Nase rümpft und den Mund verzieht. Das Gesicht nimmt fast das gesamte Format ein, am oberen Rand sind nur wenige Haare und unten ein kleines Stück Hals sowie der Ansatz zweier Schultern zu erkennen. Fein abgestufte Grüntöne dominieren, zudem wurden sparsam Blau, Grau, Weiß, Braun und Schwarz verwendet. Der Pinselduktus ist sehr belebt und variantenreich gestaltet. Im Bereich der Nase finden sich kleine, zum Teil getupfte Striche, die ein verdichtetes Zentrum bilden. Wangen und Stirnpartien sind mit längeren geschwungenen Pinselstrichen durchplastiziert. Auf der Stirn bildet sich ein strudelartiger Kreis, der von einem kantigen, faltenartigen Gebilde oberhalb der Nasenwurzel unterbrochen wird. Kantige Formen finden sich zudem am Nasenflügel, an den Schläfen und am Kinn. Die Augen sind tiefschwarz, die Pupillen sind durch kleine Lichtpunkte angedeutet. Der Kopf ist von einer dunkel vermalteten Konturlinie umgeben, aus der stellenweise Haare zentrifugal absteigen. Die Haare weisen ein breites Farbspektrum auf und sind in freier, gestischer Manier impulsiv am oberen und rechten Bildrand angesiedelt. Die Stellung der Schultern erzeugt eine keilartige Form unterhalb des Kinns. In diesem Bereich herrscht giftiges, dichtes Grün vor.

O. widmete sich dem Thema Ekel auf zwei Seiten ihres PTB. Während die andere Studie eine gemilderte Form des Ekels zeigt, wird hier eine starke Reaktion verdeutlicht. Mit ihrer Schwester stellte sie die Emotionen nach und hielt dies fotografisch fest. Die Abbildungen verwendete sie dann als Vorlage. Diesen Schritt erklärte sie in einer Notiz als notwendig, da verfügbare Foto-

grafien, etwa aus dem Internet, nicht aussagekräftig genug seien. Das erste Bild zum Thema weist bei vergleichbarer Farbwahl eine gänzlich andere Komposition auf. Dies verdeutlicht Olivias bewusste formale Überlegungen. Hier platzt das Gesicht beinahe aus dem Format. Das zu vermittelnde Gefühl droht, den Rahmen zu sprengen. Die Verspanntheit der Gesichtszüge angesichts größten Ekels wird gekonnt durch die Pinselführung eingefangen und transportiert. Jede Fläche ist plastisch durchgestaltet und mit einem gestischen Ausdruck versehen. O. erweitert die gegenständliche Darstellung um abstrakte Elemente, indem sie diesen ausdrucksstarken Pinselduktus entwickelt. Auch die Farbwahl weicht vom Gegenständlichen ab und ist nun der Ausdruckskraft verpflichtet. Im Vergleich zu den Skizzen wirken diese Gemälde verdichteter und noch konzentrierter. Hier überlässt O. nichts dem Zufall. Für unnötiges Beiwerk bleibt kein Raum.

Doppelseite 14 zeigt erneut eine Kombination aus Wort und Bild. Ein Ausschnitt des Gesichtsausdrucks auf Doppelseite 10 wurde hier deutlich vergrößernd festgehalten. In Rottönen ist ein Paar Augen mit Nasenanatz in der Mitte der Seite zu sehen. Diagonale Pinselstriche füllen das Blatt. Zwei weiße Aussparungen wurden für den folgenden Text gelassen: „Wenn das Gesicht zu sehr reduziert wird, verliert es das, was es ausmacht: die Persönlichkeit, also die Seele ... wenn es nur haargenau die Vorlage abbildet, ist es nicht mehr als das – eine Abbildung.“

Olivia verfolgte auf dieser Seite einen weiteren Ansatz, den sie jedoch sofort wieder verwarf. Die Detailstudie schien ihr für ihr Thema nicht geeignet, wie sie notierte.



Abbildung 90: die letzten Doppelseiten mit selbst aufgenommenen Fotovorlagen

Auf die folgenden **Doppelseiten (15 und 16)** klebte O. die Fotografien, die sie mit ihrer Schwester aufnahm. Sie vermerkte zusätzlich, welche Studien sie als Endergebnis ihrer Facharbeit vergrößert ausführen wollte, sowie gab Verbesserungshinweise:

„Umsetzung von 2,4, 5, 8, 9 und 11 wirken am interessantesten.

- > Angst: besser mit blau mischen, kälter.
- > Überraschung: mehr Fokus auf Gesicht.
- > Wut: mehr Stirnfaltenbildung!“

Die letzten Seiten dienen der Dokumentation des Projektes. Zusätzlich hält sie hier ein Zwischenergebnis fest. Sie erfüllen neben der Dokumentation eine strukturierende und planende Funktion.

3.5 Resümee

In der zweiten Fallanalyse zeigten sich Parallelen und Unterschiede zur ersten Fallanalyse. Dementsprechend werden im Folgenden die Aspekte des Resümees der ersten Fallanalyse aufgegriffen und vor dem Hintergrund dieser anderen Entwicklung diskutiert und erweitert.

3.5.1 Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung

Ähnlich wie Judith griff auch Olivia zunächst teilweise auf klischeehafte Bildzeichen zurück. Da sie aber auf eine langjährige Praxis des Comiczeichnens aufbaut, verfügt O. über ein viel breiteres Repertoire als J. Die klischeehaften Aspekte sind bei ihr also in eigenständige Kompositionen eingebaut. Olivia verfügt über die notwendigen Fähigkeiten, um die Bildelemente nicht nur sicher darzustellen, sondern auch im Hinblick auf die intendierte Aussage variieren zu können. So gelingt es ihr etwa, sich bewusst für einen Blickwinkel zu entscheiden und diesen dann gekonnt in Szene zu setzen, denn sie beherrscht die dazu notwendigen raumdarstellenden Mittel. Ihre Skizzen weisen eine klare Gliederung des Bildraumes auf. Größe, Detailliertheit und Kontrast der Bildgegenstände nehmen im Hintergrund ab und suggerieren dadurch dort Räumlichkeit, wo dies intendiert ist.

Aber auch Olivias Anfangsarbeiten zeigen eine Engführung, die allerdings anders strukturiert ist, als dies bei Judith der Fall war. Sie hat, ähnlich wie Judith auch, eine sehr klare Vorstellung, wie ein Bild aussehen soll, vermag im Gegensatz zu Judith allerdings, diese Vorstellung auch umzusetzen. Diese klare Vorstellung ist, so kann man sicher annehmen, durch das Comiczeichnen bedingt. Im Interview schilderte Olivia, sie sei bei dem ersten Projekt (Z. 7/44) von festen Bildvorstellungen ausgegangen und habe sich auf diese versteift (Z. 47). Rückblickend bewertet sie diese starren Vorstellungen als „platte Ideen“ (Z. 31), denen das Leben gefehlt habe. Damit umschreibt sie selbst das Klischeehafte ihrer Anfangsgestaltungen. Ein weiteres Kriterium des Klischeehaften spricht sie an, wenn sie selbst sagt, sie sei nach einiger Zeit von dem Normalen abgewichen und habe begonnen, sich ihre eigenen Gedanken zu machen (Z. 126). Auch Olivia muss sich also zunächst von der Vorstellung lösen, die Gestaltung eines Bildes ziele immer darauf, eine Botschaft möglichst eindeutig und universal verständlich darzustellen. Ihr großes zeichnerisches Können hilft ihr dabei, indem sie über Darstellungskompetenz und ein elaboriertes Formgefühl verfügt. Auf der anderen Seite hat sie sich allerdings durch das Comiczeichnen Gestaltungskonventionen antrainiert, von denen sie sich erst lösen muss, um beginnen zu können, einen selbst definierten bildnerischen Standpunkt weiterzuentwickeln. Das Gelingen dieser Entwicklung wird besonders dort deutlich, wo Olivia die unterschiedlichen Darstellungsformen reflektiert und sich dann bewusst entscheidet (Z. 182/192/230).

3.5.2 Ideengenerierung lernen: das Projekttagbuch als Methode

Wie bei Judith zeigte sich auch im Fall von Olivia: Die Arbeit mit dem Projekttagbuch muss gelernt werden, denn der Raum für die allmähliche Herausbildung der Ideen öffnet sich nicht von alleine. Olivia ging zwar nicht wie Judith vor, d. h., sie begann nicht mit einer begrifflichen Organisation, die dann umgesetzt wurde. Vergleichbar ist ihr Vorgehen dennoch, denn auch sie entwickelte zunächst eine fertige Bildidee, die sie dann, wie sie selbst sagte „eins zu eins“ (Z. 42) umsetzen wollte, anstatt sich auf einen Gestaltungsprozess einzulassen. Olivia ging dabei von bestehenden Abbildungen etwa aus dem Internet aus, und nutzte diese für ihre Bildvorstellungen, ohne sie allerdings wirklich zur Disposition zu stellen. Ihre bildnerische Auseinandersetzung ließ die Bildidee unberührt und zielte zunächst nur auf die Suche nach der überzeugendsten Umsetzung. Im Interview bestätigt Olivia, ihr habe zu Beginn die Offenheit gefehlt und sie habe im Leistungskurs eine neue Herangehensweise gelernt, die sie als sehr bereichernd einschätze (Z. 26/42)

Das zweite Projekt begann Olivia mit der Entscheidung, sich auf einen Prozess einzulassen. Sie schildert, wie sie spontan eine Bildidee gehabt habe, dann aber von dieser abgewichen sei, um sich nicht gleich wieder festzulegen. Damit folgte Olivia meiner Vorgabe. Erst im Verlauf der Arbeit an diesem zweiten Projektheft entdeckte sie den Vorzug dieser Methode. In diesem PTB wendet Olivia auch ganz bewusst Zufallsverfahren an, um sich von festen Bildideen zu lösen und sich auf einen Entstehungsprozess auf der Einzelseite einzulassen. Von diesen Erfahrungen ausgehend, gelingt es Olivia, Ideen über mehrere Seiten hinweg zu entwickeln. Bewusst kombiniert sie gegenständliche und abstrakte Strategien, um ihre Idee eines „Tagtraums“ zu greifen.

Das dritte Projekttagbuch wird dann tatsächlich zum Entwurfsmedium, denn hier beginnt sie, indem sie eine Methode – das Abzeichnen von Gesichtern – als Inspirationsquelle nutzt, ohne den Anspruch zu haben, bereits auf den ersten Seiten eine fertige Bildidee präsentieren zu können. Diese Fallstudie belegt unter anderem, wie Gedanken eine neue Tiefe und Differenziertheit erlangen, wenn ein Einlassen auf den Prozess gelingt. An die Stelle der spontanen, auf Vorhandenes rückgreifenden Umsetzung tritt eine langsame Erarbeitung eines Themas und damit eine tiefe Auseinandersetzung. Im Ausprobieren erweitert Olivia ihr Darstellungsrepertoire und stellt ihren eigenen Standpunkt infrage. Der Prozess bleibt dabei nicht im Ausprobieren hängen, sondern wird von Olivia auf die Formulierung eines eigenen Statements hin ausgerichtet. Sie wägt die Ausdrucksqualitäten der unterschiedlichen Techniken und Materialien ab und entscheidet sich auf dieser Basis für das, was ihrer Darstellungsintention letztlich entspricht.

3.5.3 Strukturen und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes

Wie schon ausgeführt, bewegte sich Olivia in ihren Projekttagbüchern vorwiegend in bildnerischen Ausdrucksstrukturen. Verbalsprache verwendete sie, um ihr Vorgehen zu reflektieren oder zu erklären; sie diente nicht der Ideengenerierung. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur ersten Fallstudie.

Die Bildideen wurden zunächst aus Abbildungen, dann auch aus Gestaltungsmethoden gespeist. Betrachtet man den Aufbau der einzelnen Seiten, wird deutlich, wie Olivia bereits im ersten PTB bildlogische Strukturierungsmomente einsetzt. Der Einsatz von Typografie, die Blatteinteilung und die Einzelkompositionen belegen Olivias Verständnis für die Ausdruckskraft von Farbe und Form. Durch das Comiczeichnen hat Olivia ihr Formgefühl verfeinert und in ihrer Handschrift als Zeichnerin zentrale Gestaltungsmomente einverleibt. Das weite Ausdrucksspektrum, das sie gekonnt und sicher einsetzen konnte, ermöglichte ihr ein Denken in Formen, so nehme ich an. Die Betonung wesentlicher Aspekte, das Weglassen von unwichtigen Details und der intuitive Einsatz ausdrucksstarker Kompositionsmomente, wie etwa Bildrichtungen oder gelungene Gruppierungen, zeigen, inwiefern Olivias Bilder aus einem bildnerischen Denken heraus strukturiert sind. Zunächst blieb dieses Denken in Formen in den Grenzen der Konvention des gegenständlichen Abbildens. Mit dem zweiten Projektstagebuch begann Olivia, ihr Spektrum deutlich auszuweiten. Ihr gutes Formgefühl konnte sie dabei gezielt einsetzen, um auch ungegenständliche Strukturen in den Dienst ihrer Ideen- und Formgenese zu nehmen. So finden sich in Olivias Büchern selten beliebige Stellen. Auch die ungegenständlichen Stellen sind fein auf die Aussageabsicht abgestimmt.

Im Interview belegt sie eindrucksvoll, wie sich parallel zu den Gestaltungen im Buch differenzierte, komplexe Gedanken herausgebildet haben. Im dritten PTB verdichtet sie ihr bildnerisches Denken noch, indem sie intensiver als zuvor an der Ausdruckskraft der malerischen Mittel arbeitet. Pinselduktus und Farbe werden über konventionelle Zuweisungen hinweg zum Ausdrucksträger und ermöglichen Olivia eine thematische Auseinandersetzung, die dann wieder in fein verbalisierten Erkenntnissen mündet.

3.5.4 Fertigkeit, Verständnis, Spielraum

Es wurde bereits hinlänglich deutlich, inwiefern Olivia auf sichere Fertigkeiten und auf ein elaboriertes Formgefühl zurückgreifen konnte. Interessant ist, inwiefern das zeichnerische Können ein Hindernis für das bildnerische Entdecken sein kann. In jeder Art der Beherrschung definiert sich auch eine Vorstellung von *richtig* und *falsch*. Dadurch ist der Möglichkeitsraum, den man für sich absteckt, begrenzt. Das Können bildet einerseits die Basis für die Möglichkeit, überhaupt etwas darstellen zu können, es wird aber dann zur Einschränkung, wenn es dazu verleitet, das eigene Repertoire zur Konvention gerinnen zu lassen. Die Vorstellung, wie ein gutes Bild auszusehen hat, schiebt sich zwischen das thematische Interesse und die Ausführung und verhindert bildnerische Suchbewegungen, die letztlich zu neuer Erkenntnis führen könnten. Hier hilft die sorgfältige Prüfung, ob das Können und die damit verbundene Vorstellung mit dem eigenen Darstellen-Wollen übereinstimmt. Olivia schildert im Interview sehr feinfühlig, wie sie anfangs schon gespürt habe, dass ihren Ideen die Tiefe fehle. Sie habe den Grund dafür aber zunächst nicht ausmachen können. Hier öffnet sich für die Kunstpädagogik ein sensibles Feld, denn es sollte darum gehen, mit großer Vorsicht an den Potenzialen der Schüler entlang über die Stufe der aktuellen Entwicklung hinaus zu leiten. Im Fall von Olivia ging es darum, Möglichkeiten neben dem gegenständlichen Zeichnen anzubieten, um ihr die Ausdrucks-

kraft der Form bewusst zu machen. Durch die bildnerischen Versuche neben dem illusionistischen Zeichnen konnte Olivia zum einen eine neue Arbeitsmethode für sich entdecken, zum anderen entwickelte sie einen neuen Blick auf ihre Gestaltungen. Im Interview spricht sie an mehreren Stellen von der Wichtigkeit des sehenden Erkennens auf dem eigenen Bild. So schildert sie etwa, sie habe Farbflächen gemalt und dann „geschaut“, was ihr einfällt (Z. 48). Sie erklärt, wie sie einige Seiten einfach begonnen habe, ohne ein konkretes Ziel vor Augen zu haben. Dabei habe sie sich darauf verlassen, dass man „am Ende *sieht*, (...), was da raus kommt“ (Z. 72). Ein entdeckendes Sehen, das Olivia im Lauf der Unterrichtszeit entwickelte, wird durch beide Textstellen belegt. Bei den Anfangsgestaltungen diene der Blick auf das eigene Bild dem Abgleich mit der realen oder imaginierten Vorlage. Es handelte sich daher vermutlich um ein identifizierendes, prüfendes Sehen, das darauf zielte, Darstellungsformel und real manifestierte Zeichnung in Übereinstimmung zu bringen. Die Abweichungen zwischen beiden waren gering, so bestätigt Olivia (vgl. Z. 45). Im letzten Projekt gelingt es Olivia am deutlichsten, zu einer neuen Methode des bildnerischen Arbeitens und Sehens zu kommen: „Ich wusste ja, dass das nicht meine Endidee sein wird, einfach Porträts abzuzeichnen, sondern das, was sich daraus ergibt, *was ich sehe*“ (Z. 266). Dieses Zitat bringt den Unterschied auf den Punkt.

Aus dieser Fallstudie ist nicht abzuleiten, Schüler müssten zwangsläufig mit abstrahierten Darstellungsmitteln arbeiten, um ein *sehendes Sehen* zu entwickeln. Ebenso wenig ist der Rückschluss sinnvoll, jede bildnerische Entwicklung müsse in der Abstraktion münden. Es wird hier nur deutlich, inwiefern der Entwicklung eines „sehenden Sehens“ das illusionistische Zeichnen dann im Weg steht, wenn das Verständnis für die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten fehlt. Hier gilt es etwa, in der Begegnung mit Positionen der Kunst ein Interesse für die vielen validen Wege künstlerischen Ausdrucks zu wecken. Olivia spricht an einigen Stellen von der Wichtigkeit der Einsichten, die sie im theoretischen Unterricht erworben hat.

Eine neue Art des Spielraums zeigt sich in dieser Fallstudie dort, wo die über ein Zeichnenkönnen verfügende Hand in der Langweile der Routine und in den Leerstellen des Zeichenhaften Neues hervorbringt. Wie ausführlich geschildert, gibt es schon in den ersten dokumentierten Zeichnungen kleine Bereiche, die von der Konvention abweichen und Neues entstehen lassen. Dies ist dort der Fall, wo etwa ein Hintergrund einfach nur mit Schraffuren aufgefüllt wurde oder an Stellen, für die Olivia über keine Darstellungsformel verfügen konnte. Hier zeigte sich ein Potenzial, das einer weniger geübten Zeichnerin nicht zur Verfügung steht. Die Hand scheint automatisch zu einer Formlogik und Ausdruckskraft zu finden, wenn sie nicht auf die Umsetzung eines Gegenstandes fokussiert ist und zugleich über ein einverleibtes Spektrum der Linien und Schraffuren verfügt. Olivias Entwicklung macht deutlich, wie sich im Prozess des Zeichnens interessante Gestaltungsmomente ergeben, wenn ein implizites Wissen vorhanden ist. Sie macht aber ebenso deutlich, dass diese Momente nicht automatisch als wertvoll erkannt und genutzt werden können. Denn ein erweitertes Verständnis über das, was ein Bild sein kann, und eben jener andere Modus des Sehens ist nötig, wenn beispielsweise gestische Linien bewusst als Ausdrucksmittel genutzt werden sollen.

3.5.5 Zur eigenen Bildsprache finden

Dieses Fallbeispiel macht deutlich, wie es Olivia gelang, über die intensive bildnerische Auseinandersetzung mit dem PTB eine neue Arbeitsmethode zu lernen, ihre Bildsprache zu individualisieren und damit in personale Erkenntnisprozesse einzutauchen.

Olivia lernte, mit einer fragenden Haltung in einen bildnerischen Suchprozess einzusteigen. Damit öffnete sie sich einen Möglichkeitsraum, der sie über ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten hinaus leitete. Teil dieser neuen Methode war das Verständnis für die Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit bildnerischer Ausdrucksmöglichkeiten, das sie im Theorie- und Praxisunterricht erwarb. Olivia verfügte über eine gesicherte Bildsprache, die zunächst allerdings in ihre Konventionalität den Raum für individuellen Ausdruck und – darin aufgehoben – persönliches Erleben einschränkte. Es wurde deutlich, wie sich immer dort, wo das eingübte Bildzeichen nicht mehr ausreichte, ein Raum zur Entwicklung von Neuem öffnete. Aufgrund ihres fein ausgeprägten Formgefühls und ihres zeichnerischen Könnens wurden diese Leerstellen zum Teil virtuos mit bildnerischen Strukturen gefüllt, die den Eigensinn der Form freisetzen (vgl. Kapitel I.3.6.3). An diesen Stellen begann sich Olivias Persönlichkeit in die Zeichnungen hinein deutlicher abzubilden, denn dort, wo sie auf keine fest gefügte Darstellungsformel zurückgreifen konnte, verließ sie sich auf ihre Empfindungen und Gefühle. Neben das Wissen und Beherrschen tritt hier ein mimetisches Verstehen (vgl. Kapitel I.6.5.2). In diesen sehr persönlichen Momenten hat man den Eindruck, die Leiblichkeit schreibe sich in die Zeichnung oder Malerei ein; damit wird eine Form der Authentizität erreicht, die anderen Gestaltungen fehlt. Olivia bestätigt dies indirekt im Interview, wenn sie den Unterschied, den sie selbst an ihren Bildern erkennt, beschreibt.

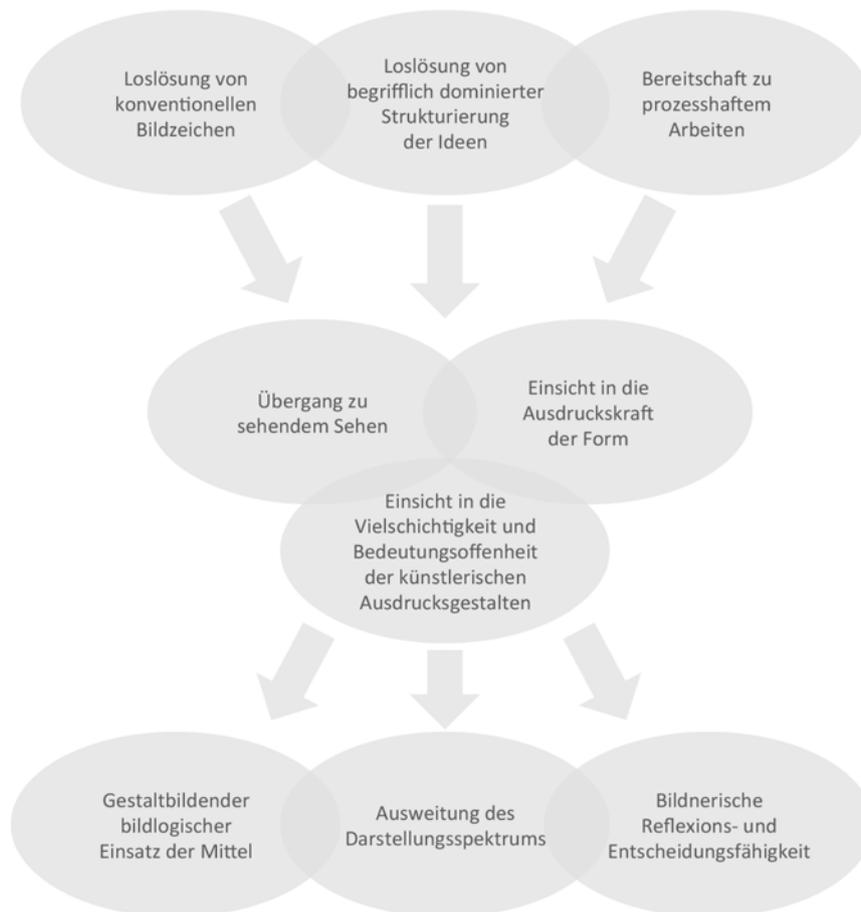
Auf eindrucksvolle Weise belegen die Projektbücher und das Interview, inwiefern die bildnerische Auseinandersetzung ein Medium des Erkennens ist. Olivia deutet für sich ein Stück Welt und sie klärt darin auch ihre Beziehung zur Welt, denn sie bringt sich selbst mit ihrem Wissen, ihren Gefühlen und ihrer Leiblichkeit in ihre Gestaltungen ein.

4 Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf der Basis detaillierter Überlegungen zum Charakter der Erkenntnis im Feld der Kunst wird künstlerisches Denken als ein Denken in Entwurfsprozessen verstanden, denn es geht nicht um die Anwendung fertiger Zeichensysteme, sondern um die schöpferische Hervorbringung subjektiv bedeuteter Ausdrucksfiguren. Es beginnt dort, wo Hand, Auge und Geist tastend um eine Bedeutungsintention kreisen, „die über keinen Text verfügt, der sie lenken könnte, sondern gerade dabei ist, ihn erst zu schreiben“ (Merleau-Ponty 1984/1993, 67).

Mit den beiden ausführlichen Fallstudien wurden Gestaltungsprozesse und Entwicklungsverläufe präzise in den Blick genommen. Die Beobachtungen konzentrierten sich der vorangestellten Definition folgend auf die Momente, in denen eine Ausdruckssprache nicht nur verwendet, sondern hervorgebracht wird. Die Übergänge von der Anwendung vorgefertigter Formen zu selbst gestalteten Ausdrucksfiguren sind fließend. Dementsprechend war vorwiegend von Tendenzen und graduellen Veränderungen die Rede. Die Strukturmomente, die sich dennoch herauskristallisierten, interagieren miteinander und bedingen sich daher gegenseitig. Es ist also nicht sinnvoll, die Komplexität des Phänomens auf einen eindeutigen Entwicklungsverlauf zu reduzieren. Stattdessen sollen die sich abbildenden Strukturmomente hier zunächst stichpunktartig zusammengefasst werden, um dann in didaktischer Hinsicht reflektiert zu werden. Ergebnisse im Sinn einer eng gefassten empirischen Studie sind dies nicht. Es handelt sich vielmehr um Rückschlüsse intensiver, systematischer Beobachtung.

Abbildung 91: Grafik zu Strukturmomenten künstlerischen Denkens³⁷⁶

Loslösung von konventionellen Bildzeichen: Durch Neukontextualisierung, Neukombination oder Umgestaltung werden konventionelle Bildvorstellungen und Darstellungsformeln zur Disposition gestellt und verändert. Das Spektrum der Veränderung reicht von kleinen Detailsingriffen bis hin zur Neugestaltung von bildhaften Symbolen und hängt von der Bereitschaft, die über Konventionen gesicherte Verständlichkeit des Bildzeichens zu verlassen sowie von der gestalterischen Fähigkeit ab.

Loslösung von begrifflich dominierter Strukturierung der Ideen: Eine Veränderung der Erkenntnisgestalt hinter der bildnerischen Figur zeigt sich dort, wo das Bild nicht mehr zeichenhaft einen Inhalt *sagen* soll, sondern diesen präsentativ zeigt. Diese Tendenz ist als Hintergrundbewegung der bildnerischen Entwicklungsverläufe auszumachen und zeigt sich dort, wo sich die bildhafte Idee vorwiegend aus sich selbst heraus entwickelt und die begriffliche Reflexion parallel verläuft, aber nicht vorweg die Bildidee generiert.

376 Mir ist bewusst, dass ein derartig schematisches Modell der Komplexität des Phänomens nicht gerecht werden kann. In diesem Sinn ist die Grafik als bewusst vereinfachte Visualisierung zu verstehen.

Bereitschaft zu prozesshaftem Arbeiten: Mit den wachsenden Möglichkeiten, von vorgefertigten Bildzeichen Abstand zu nehmen, wächst die Bereitschaft, sich auf einen Gestaltungsprozess einzulassen und der Idee damit Raum zu geben, sich zu entwickeln.

Übergang zu sehendem Sehen: Gemeint ist eine Wahrnehmung, die nicht auf der Identifizierung gelernter Inhalts-Form-Zusammenhänge beruht, sondern im formalen Bestand nach eigenen, begründbaren Deutungen sucht. Damit verbunden ist die Fähigkeit, die eigenen Gestaltungen auf deren Prägnanz zu überprüfen.

Einsicht in die Ausdruckskraft der Form: Der Ausdrucks- und Darstellungswert von bildnerischen Mitteln wird erkannt.

Einsicht in die Vielschichtigkeit und Bedeutungsoffenheit der künstlerischen Ausdrucksgestalten: Es geht um ein grundlegendes Verständnis des fluiden, lebendigen Charakters künstlerischer Ausdrucksgebilde. Dieses basiert auf der Bereitschaft, Konventionen infrage zu stellen, auf Eindeutigkeit zu verzichten, einen Rest an Unverständlichem als offene Frage zu akzeptieren und stehen zu lassen und einen offenen Denkmodus zuzulassen.

Gestaltbildender bildlogischer Einsatz der Mittel: Auf der Einsicht in die Ausdruckskraft der sinnlichen Form und dem erweiterten Gestaltungsfähigkeiten basiert ein Denken in Form. Damit ergibt sich die Möglichkeit, eigene tragfähige Ausdrucksgestalten zu generieren und den Widerstand und Eigensinn der Form als Ideen bereicherndes Moment wahrzunehmen und zu nutzen.

Ausweitung des Darstellungsspektrums: Gestaltungsprinzipien und Darstellungstechniken werden so einverleibt, dass sie im besten Fall virtuos eingesetzt werden können. Ein breites bildnerisches Repertoire ermöglicht Wahlmöglichkeiten. Auf dieser Basis können bildnerische Entscheidungen getroffen und kann so ein eigener Standpunkt erarbeitet werden.

Bildnerische Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit: Aus dem erweiterten Spektrum der Darstellungsmöglichkeiten können auf der Basis eines erweiterten Verständnisses für bildnerische Phänomene eigene Entscheidungen getroffen werden.

4.2 Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien

Im Folgenden sollen abschließend Erkenntnisse aus den phänomenologischen Beobachtungen sowie aus der theoretischen Erörterung zu einem pädagogisch-didaktischen Tableau zusammengebunden werden. Der Charakter der Ausführungen bleibt bewusst fragmentarisch, denn die angesprochenen Bildungsmomente können in ihrer Komplexität hier nur angerissen, nicht ausführlich diskutiert werden. Es geht mir an dieser Stelle darum, Eckpunkte einer Handlungsperspektive zu skizzieren.

Um die Vielfalt des Kunstunterrichts abzubilden und der Unterschiedlichkeit der individuellen Entwicklungen gerecht werden zu können, werden hierzu auch Schülerarbeiten, Interviews und Fragebögen herangezogen, die nicht Teil der vorangegangenen Einzelfallstudien sind.

4.2.1 Prozesshaftes Arbeiten initiieren

Die Entwicklung der Schüler über den Zeitraum von zwei Jahren macht deutlich: Die Fähigkeit zur systematischen Entwicklung einer Idee darf keineswegs vorausgesetzt werden. Zielt man auf individuelle Ausdrucksgestalten, reicht es nicht, ein Thema zu stellen, in eine Technik einzuführen und dann auf gute Ergebnisse zu warten. Der künstlerische Prozess, eine Idee so lange zu drehen, zu wenden und zu dehnen, bis sie eine nicht nur formal, sondern auch inhaltlich überzeugende Gestalt annimmt, kann gelernt werden, wenn der Unterricht darauf abgestimmt ist. Zuvor wurde ausführlich beschrieben, wie sich ein künstlerisches Denken, das selber Fragen stellt und eigene Arbeitsaufträge entwickelt (vgl. Goetz 1998, 59), allmählich einstellt. Die Fragebögen sowie die Analyse der Projektstagebücher machen deutlich, wie die Schüler die Themenstellung aufnehmen und dann rasch nach einer Vorstellung suchen, die sie dann nur umsetzen müssen. Das Verständnis, dass sich eine Idee erst entwickeln könnte, man folglich also mit einer vagen Vorstellung einsteigen und diese dann nach und nach ausformulieren kann, war zu Beginn der Leistungskurszeit bei keinem der Schüler offensichtlich vorhanden und entwickelte sich auch nicht bei allen. So gab es auch nach zwei Jahren Projektarbeit noch einzelne Schüler, die die Arbeit mit dem Projektstagebuch ablehnten und stattdessen für die jeweiligen Themenstellungen eine Idee ad hoc entwarfen und umsetzten.

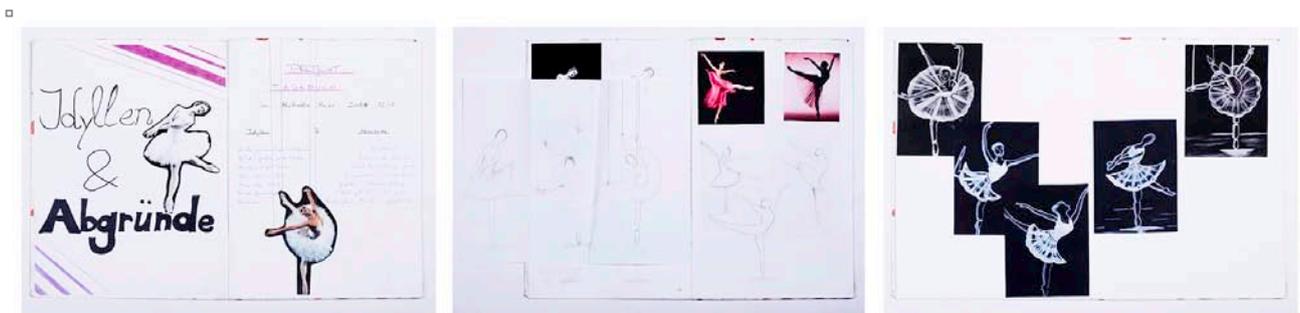


Abbildung 92: drei Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 11 Doppelseiten

Zu dem Projektthema „Idyllen und Abgründe“ hielt Manuela auf Seite eins ihres Projektstagebuchs das Bild einer Tänzerin fest, die wie eine Marionette an Seilen hängt. Dieses Motiv wollte sie malerisch umsetzen. Auf meine Aufforderung hin begann sie, das Motiv auszudifferenzieren. Sie begann zeichnend, sich mit Körperhaltungen und Gesichtsausdrücken zu beschäftigen, erprobte Linien, Schraffuren und einfache Kompositionsideen, die die Verwandlung der Tänzerin in eine Puppe fassen sollten. Im Prozess der Auseinandersetzung kam sie auf die Idee, einer Darstellung des Veränderungsprozesses vom Menschen zur Marionette. Sie entwickelte letztendlich eine kleine Schaubühne, auf der sich anhand eines einfachen Legetricks die Verwandlung vollzog. In diesem ersten Projekt der Schülerin sind die Abweichungen von der Ursprungsidee zunächst klein. Stück für Stück tastet sie sich voran und entfernt sich zumindest formal von der zunächst klischeehaften Abbildung. Durch die kleinen Umgestaltungen erfährt die Idee eine feine Ausdifferenzierung und Individualisierung. Das Puppenhafte wird durch eine eigene Linienformulierung deutlicher hervorgehoben, der idyllische Aspekt des Tanzens in den weichen Weißhöhlungen eingefangen. M. machte in diesem

ersten Projektstagebuch die Erfahrung, wie man sich an ein eigenständiges bildnerisches Statement langsam herantasten kann und wie sich in der Bearbeitung neue Facetten ergeben.

Im zweiten und dritten Projekt ließ sich die Schülerin noch deutlicher auf projekthaftes Arbeiten ein. In ihrem zweiten Projektstagebuch, das zum Thema „Tagträume“ entstand, beschreibt sie auf einer Doppelseite die Gedanken, die ihre Arbeit an diesem Projekt begleiteten. Hier erklärt sie neben der metaphorischen Verwendung von Bildgegenständen – etwa ein Vogel, der für die Freiheit stehen soll, und ein Schiff, das einen Übergang markiert – auch, inwiefern sie den formal-ästhetischen Qualitäten Aussagekraft zumisst. So ist hier beispielsweise von statischen und dynamischen Linien und dem bewussten Einsatz abstrakterer Bildmittel die Rede. Hier zeigen sich Einsichten in die Ausdruckskraft der Form, die sie zunehmend systematisch nutzte.

Auf meine Nachfrage im Interview erklärt sie, sie habe auch bei diesem Projekt sofort eine enggefasste Bildidee gehabt, habe sich dann aber entschieden, zunächst assoziativ vorzugehen, um der Idee Raum zur Entwicklung zu lassen. Im Projektstagebuch entwickelte sie zu kleinen bildhaften Fundstücken Traum-Räume. Als Endergebnis fertigte sie letztlich einen großformatigen Katalog an, der dem Betrachter Seite für Seite Türen zu neuen Traum-Räumen öffnet.



Abbildung 93: sechs Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 10 Seiten (mit Durchblicken von einer zu anderen Seite)

„Und das ist dann auf alle Fälle eine Erkenntnis, wenn man dann letztendlich wirklich für sich eine eigene Definition geschaffen hat von dem Thema oder was Eigenes entworfen hat“

sagt sie rückblickend im Interview.

Rückschluss

Ist die Projektmethode nicht eingeübt, sind Schüler mit dem Projekttagbuch zunächst überfordert. Sie brauchen also Anhaltspunkte, wie man mit einer derart offenen Methode arbeiten kann. Damit die Schüler eine Vorstellung bekommen, was mit dem Projekttagbuch gemeint ist, ist es äußerst hilfreich, Beispiele zu zeigen. Im Idealfall zeigt man sehr unterschiedliche Projekttagbücher zu anderen Themenstellungen und umgeht damit eine Engführung. Dennoch ist mit einer Orientierung an dem Gezeigten zu rechnen. Als Anfangssituation ist das brauchbar, denn eine Individualisierung wird sich sukzessive ergeben, wenn der einzelne Schüler beginnt, aus der Themenstellung *sein* Projekt zu machen. Eine weitere gute Möglichkeit, in die Methodik des PTB einzuführen, ist die Demonstration. So kann man etwa anhand rascher Skizzen zeigen, wie sich eine Idee über einige Seiten hinweg entwickeln kann, wenn jede Seite auf die andere reagiert.

Bei der Planung der Einführungsstunde ist auf eine offene Anfangssituation zu achten. Als besonders geeignet erweisen sich Themen, die einen möglichst weiten Interpretationsrahmen anbieten und die Schüler motivieren, eigene Suchprozesse zu beginnen. Als probates Mittel des Einstiegs erwies sich ein Brainstorming mit der Lerngruppe. In Form eines Wort- oder Bildclusters können Assoziationen zu einem Thema an der Tafel oder idealerweise an einer Wandzeitung festgehalten werden. Auch Formen des digitalen Mindmaps können hier gewinnbringend eingesetzt werden. Hält man vermeintlich fertige Bildideen fest, engt das den nötigen Öffnungsprozess ein. Sinnvoller ist hingegen, eine Sammlung von Fragmenten und Facetten ohne Ausformulierung möglicher Endergebnisse.

Es ist ein Aspekt der Projektmethode, zu lernen, wie man inhaltliche und formale Gestaltungsimpulse findet und mit diesen im Sinn der eigenen Ideenentwicklung umgehen kann. Auch hierzu kann man einige Beispiele zeigen, etwa aus der Kunstgeschichte. Wenn man in zunächst kurzen Abständen Präsentationsrunden einplant, forciert man die Aufnahme der ungewohnten und daher vielleicht als unangenehm empfundenen Arbeit am PTB. Es ist damit zu rechnen, dass die Schüler verunsichert sind, da sie nicht, wie gewohnt, eine klare Aufgabenstellung haben. Daher sollte auf eine Bewertung der Beiträge in der ersten Zeit unbedingt verzichtet werden. Die Gruppengespräche, die sich zur Präsentation der Arbeiten ergeben, sind in vielerlei Hinsicht bereichernd, denn sie bieten zum einen eine Reflexionsbasis, zum anderen machen sie deutlich, wie unterschiedlich das Vorgehen der einzelnen Schüler ist und sein darf.³⁷⁷

Wenn Schüler dennoch mit geschlossenen Bildideen beginnen und so gewissermaßen auf Seite 2 schon am Ende angelangt sind, ist es die Aufgabe des Lehrers, im Einzel- oder Gruppengespräch Möglichkeiten zur bildnerischen Auseinandersetzung vorzuschlagen und die vorhandenen Ideen für die Auseinandersetzung zu öffnen. Das prozesshafte Arbeiten ist anzuleiten und einzufordern, auch wenn dies zunächst schwerfällt und

377 Die Besprechung von Schülerarbeiten ist ein bekanntes und probates Mittel im Kunstunterricht und muss daher nicht weiter ausgeführt werden. Hier ergibt sich eine Besonderheit, da nicht nur das individuelle Zwischenergebnis, sondern auch das Vorgehen und die damit verbundenen Ideengenese besprochen werden.

auch nicht von allen Schülern umgesetzt werden kann. Da es letztlich darum geht, jeden Schüler zu eigenständiger Bildsprache und selbstständiger Ideenentwicklung zu ermutigen und zu befähigen, kann es im Bezug auf die Gestaltung kaum allgemeingültige Ratschläge geben. Es gilt also, den Blick auf das, was die Schüler in der Anfangssituation einbringen, zu richten und darin nach Ansatzpunkten für eine individuelle Entwicklung zu suchen.

Es ist notwendig, den Qualitätsanspruch in Bezug auf die Einzelseiten des Projektstagebuchs zu reduzieren, um die Schüler zum einen zum Ausprobieren zu ermutigen und um sich zum anderen mit dem eng begrenzten Zeitraum zu arrangieren. Verlangte man, jede Seite zu einem hohen Perfektionsgrad auszuführen, müsste man nicht nur die Projektphase unvertretbar lange strecken, sondern hemmte vermutlich auch die Motivation maßgeblich. Dem freien Ausprobieren und Experimentieren kommt eine große Bedeutung zu, denn es eröffnet Spielräume der Gestaltung und birgt wichtige Reflexionsanlässe. Die Verdichtung durch handwerkliche und gestalterische Präzision ergibt sich im Verlauf des Projektstagebuchs und kann explizit eingefordert werden, wenn das Konzentrat des Projektstagebuchs in Form eines Endergebnisses ansteht.

Da Motivation im herkömmlichen Schulsystem stark an Bewertung gekoppelt ist, sollte der individuelle Prozess berücksichtigt werden, wenn es um die Notenbildung geht. Der Blick ist demgemäß nicht nur auf die feststellbare ästhetische Qualität des Endergebnisses, sondern auch auf die Tiefe und Intensität der Auseinandersetzung zu richten.

4.2.2 Entwicklungsszenarien begleiten



Abbildung 94: Filmstills eines animierten Figurentheaters

Die Abbildungen zeigen Filmstills der Kurzanimation eines Schülers aus dem Leistungskurs. Zu dem Projektthema „Idyllen und Abgründe“ baute er eine bühnenartige Kiste, die er mit einer fiktiven Landschaft und zwei Comicfiguren ausstattete. Zunächst begann er seine Projektarbeit mit dem Abzeichnen einer Figur aus „Nightmare Before Christmas“. Eine symbolbildende Eigenleistung war dies noch nicht. Vielmehr benutzte der Schüler eine ihm bekannte Darstellungsformel ohne diese in einem bildnerischen oder gedanklichen Prozess wirklich zur Disposition zu stellen (vgl. Kapitel I.3.5.5).

Mit der Aufforderung, aus diesem fremden Bild ein eigenes Bild zu machen, begann der Schüler, die Figur zu variieren. Nach diversen Versuchen, die Gestalt in einen eigenen Interpretationszusammenhang zu stellen, entschied sich der Schüler letztlich für die an Puppentheater erinnernde Inszenierung. Die am PC erzeugte Animation wurde mit verfremdeten Auszügen des Sounds des Computerspiels „Super Mario“ hinterlegt. Die klischeehafte Figur wird dadurch in einem Akt der selbsttätigen Auseinandersetzung in einen neuen Kontext gestellt, bewegt und mit neuen Elementen konfrontiert. Jetzt ergeben sich neue Bedeutungsmomente, das objektive Bildzeichen wird aufgebrochen, die Suche nach einer eigenen Ausdrucksfigur beginnt.

Bleibt die Gestaltung bei der Nachahmung der vorgefundenen Figuren stehen, kann sich kein Spiel mit Bedeutungsvarianten einstellen. Es entstehen Arbeiten, die wenig Dichte aufweisen und auch für die betreffenden Schüler kaum Aussagekraft entwickeln. Die Individualität des Zeichners ist zwar im Strich nicht gänzlich hintergebar, wirkt sich aber nur spurenhafte auf die Ausdrucksgestalt aus (vgl. Kapitel I.6.6.2).

Damit gelingt es kaum eine persönliche Aussage zu artikulieren und im bildnerischen Tun eigene Gedanken zu bilden:

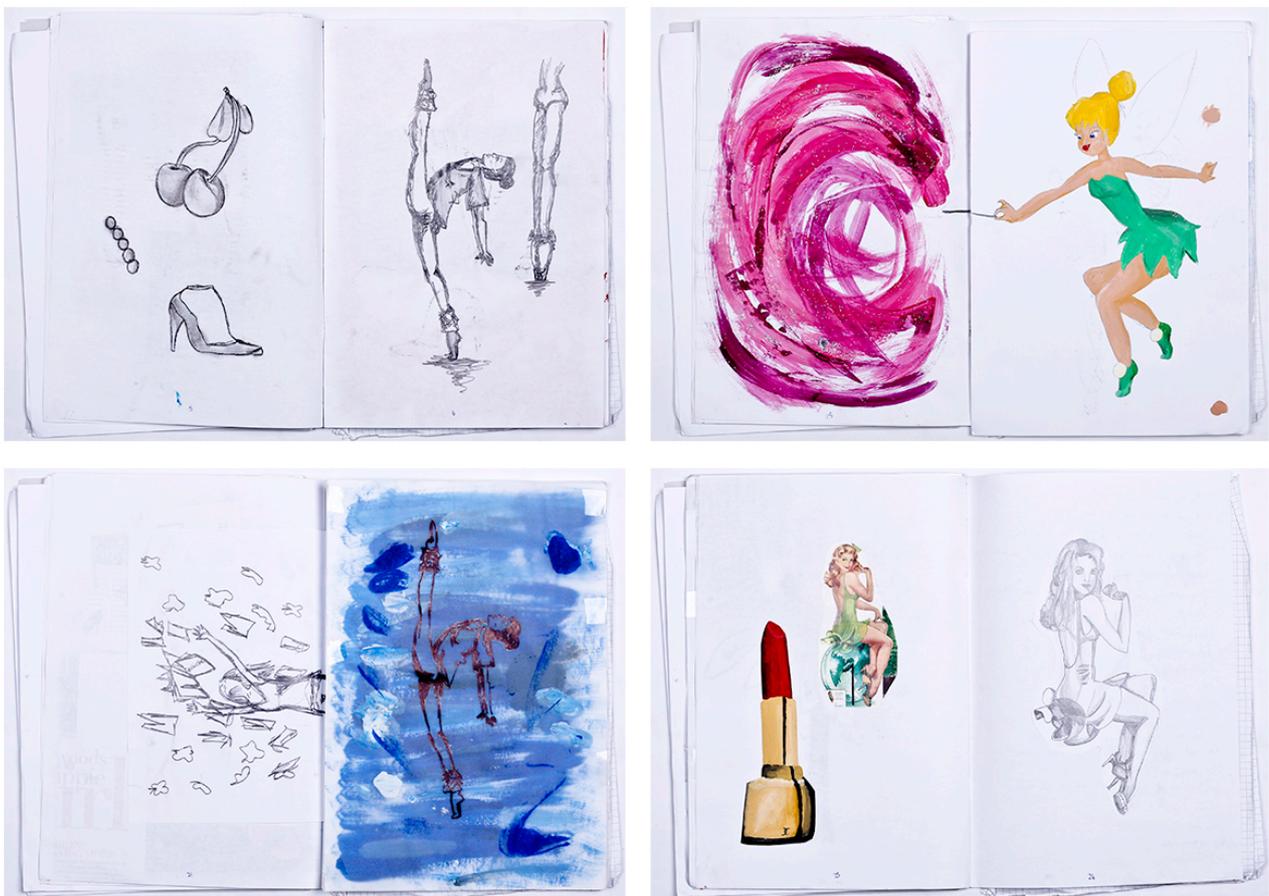


Abbildung 95: vier Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 23 Doppelseiten (Mischtechnik)

In diesem Fall blieb das Projektstagebuch eine Ansammlung klischeehafter Figuren. Im Fragebogen zu diesem Projekt schreibt die Schülerin: „Ich habe Fotos aus Zeitschriften eingeklebt und weitergeführt, weil ich nicht

wirklich einen Anhaltspunkt hatte, (...) Tanzen ist meine Leidenschaft > Skizze einer Tänzerin (würde ich gerne weiterführen) (...) habe im Internet ein paar Icons gefunden und weiterbearbeitet ...“³⁷⁸ Eine bildnerische Verdichtung dieser Fremdbilder zu einem eigenen Statement gelingt ihr nicht. Sie bleibt bis auf wenige Ansätze bei der Nachbildung des Vorgefundenen und ist am Ende mit ihrem Ergebnis sehr unzufrieden. Die notwendige Pendelbewegung zwischen vorgefundener objektiver und subjektiv überarbeiteter Form stellte sich hier nicht ein, denn anstatt bei einem Thema zu bleiben, greift die Schülerin immer neue Impulse auf, ohne diese stringent weiterzuverfolgen.

Umgekehrte Vorgänge können in einem Projekttagbuch beobachtet werden, das auf einem freien, sehr subjektiven Gestaltungsimpuls aufbaut:



Abbildung 96: Auswahl von neun Doppelseiten aus zwei Projekttagbüchern die zu einem Thema gestaltet wurden.
Insgesamt 18 Doppelseiten (Mischtechnik).

„Eigentlich einfach erst mal nur drauf los malen, was mir in den Sinn kommt“ – schreibt die Schülerin auf die Frage nach der Anfangsidee. Auch sie sucht sich Zeitungsausschnitte oder Fundobjekte, überarbeitet diese aber so weit, dass diese zum Teil nicht mehr erkennbar sind. Das freie, unbedarfte Ausprobieren schuf eine gute Ausgangslage, musste aber in eine gezielte Gestaltungsaufgabe überführt werden, damit sich keine Beliebig-

378 Auszug aus dem Fragebogen von R.

keit und damit einhergehende Bedeutungslosigkeit einstellte. Damit die Beschäftigung über viele Seiten hinweg zu einem Projekt wird, bedarf es einer tragfähigen Idee, an der gearbeitet werden kann. Das Spiel mit bildnerischen Mitteln kann Teil der Suchbewegung sein, füllt diese aber nicht erschöpfend aus. Es gilt, den Dialog mit dem, was auf den Seiten entsteht, aufzunehmen und in eine systematische Verdichtung zu überführen. In diesem Sinn machte es sich E. zur Aufgabe, von bildhaften Fundstücken ausgehend, unterschiedliche Traumatosphären mit malerischen Mitteln einzufangen.

Rückschluss

Wählt man einen derart freien Projektansatz, ist den unterschiedlichen Herangehensweisen der Schüler Rechnung zu tragen. Während es für den einen zunächst darum geht, sich in kleinsten Gestaltungsschritten von Vorlagen zu entfernen, braucht ein anderer Hilfe dabei, sich nicht in seinen überbordenden Ideen zu verlieren. Für einen Nächsten mag das größte Hindernis anfänglich darin liegen, sich zur Selbsttätigkeit zu motivieren. Es gilt also, zunächst so genau wie möglich die Ausgangssituation der einzelnen Schüler zu erfassen, um darauf reagieren zu können. Oft sind kleinste Nuancen auf den ersten Seiten eines Projekttagebuchs aufschlussreich. Es gilt, diese feinen, zum Teil schwer erkennbaren Spuren der Individualität auf den Blättern zu erkennen, zu würdigen und zu thematisieren, um die Schüler für die unterschiedlichen Aspekte ihrer eigenen Gestaltung zu sensibilisieren. Fällt Schülern das prozesshafte Arbeiten sehr schwer, kann es notwendig werden, im Einzelgespräch zunächst gemeinsam erste Arbeitsschritte festzulegen und die Ausführung in einem, nach kurzem Zeitraum angesetzten, weiteren Gespräch gemeinsam zu reflektieren. Stagniert der bildnerische Prozess, so kann dies erkannt und besprochen werden. Hilfreich ist auch der Einsatz von Fragebögen zum Stand des eigenen Projektes, denn auch dadurch wird der einzelne Schüler animiert, über seine Arbeit und seine Arbeitshaltung nachzudenken. Mit dem Ausrufen eines Freiraumes zur schöpferischen Tätigkeit ist es also nicht getan. Jeder Einzelne kann sich den Weg in diesen Freiraum nur selbst erarbeiten.³⁷⁹

4.2.3 Zur individuellen Bildsprache ermutigen

Auch der Wechsel von einer begrifflich-formelhaften Struktur zu einer individualisierten ästhetisch-sinnlichen Form etabliert sich nur langsam. Bei den meisten Schülern des Kurses war zu beobachten, wie sie, mit einer offenen Aufgabenstellung konfrontiert, begannen, diese im Modus des begrifflichen Denkens zu bearbeiten. So notierten sie zunächst schriftlich ihre Gedanken oder legten Bildersammlungen an, die sie begrifflich kategorisierten. Sie formulierten ihr Thema in der ihnen geläufigen Form aus, anstatt sich auf

379 Ohne dies hier näher ausführen zu können, gehe ich von Folgendem aus: Freiheit beruht auf Tätig-Sein und auf der Überwindung von Gewohnheiten der Passivität. Hermann Pfütze beschreibt beispielsweise, wie sich Freiheit erst aus dem aktiven Widerstand gegen die Unfreiheit ergibt: „[...] und dafür reicht Probehandeln nicht aus, sondern bedarf es des Willens, wirklich etwas zu verändern“ (Pfütze 2007, 185).

einen Gestaltungsprozess einzulassen. Nicht selten wird dann auf klischeehafte Motive zurückgegriffen, um das Gemeinte unmissverständlich zum Ausdruck bringen zu können.

Kunst kann unter anderem durch den bedeutungsoffenen Charakter definiert werden. Wenn Kunstunterricht als ein Einstiegsfeld in künstlerische Denkformen verstanden wird, ist es zunächst notwendig, ein Verständnis für den Charakter des Metaphorischen, Vieldeutigen anzubahnen. Es ist für die Schüler ein großer Schritt zu verstehen, inwiefern Ideen, die sie bildnerisch entwerfen, nicht auf einen eindeutigen, objektiv erfassbaren Inhalt zielen müssen. Es bedarf der Einsicht, wie etwa eine Linie in ihrer spezifischen Gestalt oder ein Farbton in seiner Abschattung je nach Kontext eine eigene Aussagequalität annimmt, auch wenn diese nicht in einem lexikalen Sinn zu verstehen ist.

Erfährt man, wie künstlerische Materialien und Elemente nicht nur in den Dienst einer möglichst wirklichkeitsgetreuen, konventionellen Darstellung genommen werden, kann sich neben dem logisch-stringenten Denken in begrifflichen Eindeutigkeiten auch ein Denken in bildhafter Vieldeutigkeit ergeben. Das bildnerische Experimentieren und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken helfen, jene Einsicht zu entwickeln. Auf diesem Weg lässt sich auch ein Verständnis für Kunst als Medium der Neuschöpfung anbahnen, das spätestens zur Auseinandersetzung mit gegenstandsloser Kunst unabdingbar sein dürfte.

Der Schritt von der Nachahmung zur Neuschöpfung, von der Abbildung zur Gestaltung und Bildung von Wirklichkeit, der ein wesentlicher Schritt auf die Erkenntnisform der Kunst hin bedeutet, kann meiner Einschätzung nach im Kunstunterricht initiiert werden, wenn im prozesshaften Arbeiten die Fähigkeit angelegt wird, sich im Ordnungsfeld der ästhetischen Formen zu orientieren und zu eigenständigen bildnerischen Entscheidungen zu kommen. Klischeehafte oder streng an erlernten Schemata orientierte Abbildungen von bereits im Kopf vorgefertigten Bildern können nach und nach durch autonome Ausdrucksgestalten ersetzt werden, wenn zu den wachsenden bildnerischen Fertigkeiten der Mut zum Verlassen des konventionellen Grundes tritt: „Eingeschliffene Konventionen des Sehens und Verstehens werden in einer verlangsamten Wahrnehmung und bildnerischen Auseinandersetzung außer Kraft gesetzt. Diese recherchierte, durchgängige Suche nach Fremdheit führt zur eigenen Bild-Logik“ (Goetz 1998, 66).



Abbildung 97: Doppelseite aus einem Projekttagbuch mit 27 Seiten

Diese Doppelseite mit Skizzen zeigt die Versuche eines Schülers, Gerüchen Bilder zuzuordnen. Dabei überschritt er mit diesen Skizzen die illusionistischen Abbildungen und experimentierte mit Tintenflecken unterschiedlich dichter Lavur etc., um seiner Idee Ausdruck zu verleihen.

Rückschluss

Kunstunterricht zielt auf ein möglichst virtuos Agieren im Pool der bildnerischen Formen; er sollte dazu eine Loslösung von der konkreten Abbildung zugunsten des Erwerbs freierer Ausdrucksformen zumindest anbieten. Die vieldeutige Ausdruckskraft der sinnlichen Gestalt kann Inhalt und Thema des Unterrichts sein. Werden Kunstgeschichte, Werkbetrachtung und eigenes bildnerisches Arbeiten im Kunstunterricht verknüpft, können die Schüler in Rezeption und Produktion nachvollziehen, wie sich der Inhalt eines Kunstwerkes erst durch die Auseinandersetzung mit der Form gestaltet. Die komplexe Beziehung zwischen Begriffs- und Bildsprache ist hierbei zu beachten. Auf den einengenden Charakter der prosaischen Sprache kann man reagieren, indem man von den Schülern beispielsweise fordert, sich Gedanken mit dem Stift auf dem Papier zeichnend und nicht im Kopf zu machen. Auch wenn sich die Schüler hier sehr schwer tun und immer wieder auf Begriffe und begriffliche Inhalte zurückfallen, ergeben sich so visuelle Ansatzpunkte, die aufgegriffen und ausgearbeitet werden können.

4.2.4 Bilder sprechen lassen

L.: Was ist die Schwierigkeit, wenn ihr versuchen sollt, eure Gedanken zu den Bildern eurer Mitschüler nicht mit Worten, sondern mit Bildern auszudrücken?

M.: Ja, das ist schon sehr schwierig, weil die Gedanken immer weiter gehen und man ja gerade immer nur eines zeichnen kann ...

A.: Das stimmt schon, aber es ist auch so, dass man, während man zeichnet, immer neue Gedanken bekommt und das Bild ja auch viel genauer anschaut.

J.: Also, das finde ich auch. Ich finde das schon gut, weil ich dann im Bild immer neue Sachen entdecke. Sonst schau ich kurz hin und hab vielleicht nur eine Idee, was das bedeuten kann und so schau ich immer wieder hin und das Bild bekommt also immer neue Seiten ...

L: Ist das einfacher mit Worten?

A.: Mit Worten kann man schon einfacher etwas ausdrücken, finde ich. Es fehlen ja sozusagen die Adjektive (beim Zeichnen). Wie soll man denn zum Beispiel verzweifelt oder traurig zeichnen ... na ja, also man könnte da schon Tränen oder so zeichnen, aber das ist ja dann auch irgendwie langweilig ...

M.: Ich finde, das ist mit Worten schon viel einfacher! Wir denken ja immer mit Worten!

L.: Ist das tatsächlich so? Denken wir nur mit Worten?

S.: Nein, das finde ich nicht. Man stellt sich ja auch manchmal eine bestimmte Stimmung vor, ... oder bei Träumen oder so da sind ja auch viele Bilder ...³⁸⁰

Der vorangestellte Text gibt ein Unterrichtsgespräch mit den Schülern des Leistungskurses wieder. Thematisiert wurde eine Aufgabe, bei der die Schüler zeichnend miteinander kommunizieren sollten, ohne zu sprechen. Sie schildern, wie ihre Gedanken dahinfließen und durch das Zeichnen abgebremst, aber auch angeregt werden. Aus diesem kurzen Auszug lassen sich verschiedene Vermutungen ableiten:

Um einen Gedanken fassen zu können, muss die dahingleitende Bewusstseinstätigkeit strukturiert und die Aufmerksamkeit gebündelt werden. Hierzu bedarf es der Formulierung von Ausdrucksgestalten, die als sprachliche Gestalten im weitesten Sinn verstanden werden dürfen (vgl. Kapitel I.3.4.3). Hier zeigt sich die Fähigkeit, Symbole zu bilden, als jene formende Kraft, die es vermag, den Strom des Erlebens zu Kristallisationspunkten zu bündeln. Den dahinfließenden Eindrücken und Gedankenfragmenten wird durch die Aufforderung zur Formulierung eines bildhaften Kommentars Einhalt geboten. Die Gedanken müssen letztlich in einer Figur zusammengefasst werden. Dazu sind vielfältige Entscheidungen notwendig, es bedarf der Festlegung.

380 Ausschnitt eines Unterrichtsgesprächs, das mitgeschnitten und transkribiert wurde (L = Lehrer, M/A/J/S = unterschiedliche Schüler).

Geschieht das, wie hier, auf der symbolischen Ebene des Bildes, so ergibt sich eine besondere Situation. Die Verbalisierung der Gedanken in gesprochene Sprache wesentlich schneller. Durch die Transformation in Bilder tritt also zwangsläufig eine Verlangsamung ein. Was hier von dem Schüler als Nachteil genannt wird, kann durchaus auch als Vorzug erkannt werden, stellt sich doch eine „gedehnte Aufmerksamkeit“ (Rumpf 2003, 235) ein, die mit dem Bild nicht schnell fertig sein kann. Hier wird das Herausbilden einer Meinung ganz buchstäblich konkretisiert. Während der gesprochene Gedanke flüchtig bleibt, ist das Bild konstant. Der Zeichner legt sich im Herausbilden der Ausdrucksgestalt fest und wird durch die real vor ihm stehende Skizze mit seiner Aussage konfrontiert und zur Reflexion angeregt. Durch das längere Verweilen erfährt die Wahrnehmung eine Intensivierung und richtet sich auch auf die formale Gestalt. Durch das Zeichnen richten die Schüler ihr Augenmerk auch auf die Ausdrucksqualität der formalen Gegebenheiten des bildhaften Kommentars, auf den sie reagieren. Dadurch wird das, was alleine durch die Form zum Ausdruck kommt, besser entschlüsselt, da man sich gewissermaßen im gleichen Modus befindet, d. h. ebenfalls bildnerische Entscheidungen zu treffen hat, um zu einer Aussage zu kommen. Weshalb sitzt eine Figur hier und nicht dort? Weshalb ist die Linie so und nicht anders modelliert? Weshalb diese Farbe? ...

„Denken und Wahrnehmen stehen unter der Herrschaft der symbolischen Formung“ (PSF III, 243). Hier sowie in den Fallstudien wird deutlich, inwiefern der Wechsel von einem in den anderen symbolischen Modus mit Schwierigkeiten verbunden ist. Auch wenn unsere Vorstellung bildhaft – oder exakter in szenischen Bildern – agiert, will bildnerisches Denken gelernt sein.

4.2.5 Widerstände des Materials konstruktiv nutzen

In der Konfrontation mit dem Material, ganz buchstäblich den Werkstoffen und im übertragenen Sinn den Farben und Formen, werden die Gestaltungsintentionen zu Ausdrucksgestalten verwoben. Dabei ist der Widerstand, den das Material bietet, von zentraler Bedeutung, denn gerade dort, wo sich das, was ausgedrückt werden soll, nicht einfach in eine Form fügt, ergeben sich Brüche, an welchen sich die Reflexion einhakt. Die Vorstellung erfährt eine fortwährende Präzisierung und Erweiterung, wenn das Material gewissermaßen ein Eigenleben führt, das bedacht und berücksichtigt sein möchte. So hat beispielsweise jede Farbe einen bestimmten Ausdruckswert, der kaum hintergangen werden kann. Eine Linie bringt in ihrer formalen Ausgestaltung – Bleistift, Feder, Filzstift, weich, hart, zittrig, dünn, fest etc. – etwas zum Ausdruck. Erst wenn sich Form und Inhalt sinnvoll aufeinander beziehen, gelingt Ausdruck überzeugend. Es bedarf also, wie ausführlich begründet und beobachtet, eines neuen Wahrnehmungsmodus, der sich nicht nur nach identifizierbaren, bekannten Form-Inhalts-Verbindungen richtet, sondern sich auf ein „sehendes Sehen“ einlässt.

Künstler entwickeln innerhalb der symbolischen Form Kunst eine Profession. Sie können aufgrund ihrer Kunstfertigkeit so virtuos mit den Gesetzmäßigkeiten der Welt der Klänge, Farben, Formen oder Worte um-

gehen, dass sie diese explizit thematisieren, infrage stellen oder auch erweitern können: „Avantgarde heißt geistige Beweglichkeit. Und sie existiert immer, wenn man sich Herrschaft und Erziehung nicht unterwirft. Ohne Avantgarde gäbe es keine Erfindung“ (John Cage).³⁸¹ Die Suche nach immer neuen Inhalt-Form-Gefügen, die stets neue Regeln zur Ordnung des Feldes der Kunst hervorbringt, kann nahezu als ein Definitionsmerkmal von Kunst gesehen werden (vgl. Kapitel I.4.2.1). Der Kunstunterricht zielt nicht auf die Hervorbringung von Kunstwerken; daher wäre es ein überhöhter Anspruch, forderte man von Schülern ähnliche Fähigkeiten wie von Künstlern.

Wohl aber kann Kunstunterricht prinzipiell auf jene *geistige Beweglichkeit* abzielen, die John Cage nennt. Das mag dort gelingen, wo Einsichten in dieses sich selbst immer neu entwerfende System *Kunst* und die zugrunde liegenden geistigen Strukturen vermittelt werden. Dazu bedarf es rezeptiver und produktiver Erfahrungen im Umgang mit Kunst und nicht nur Gestaltungs- oder Bildunterricht.

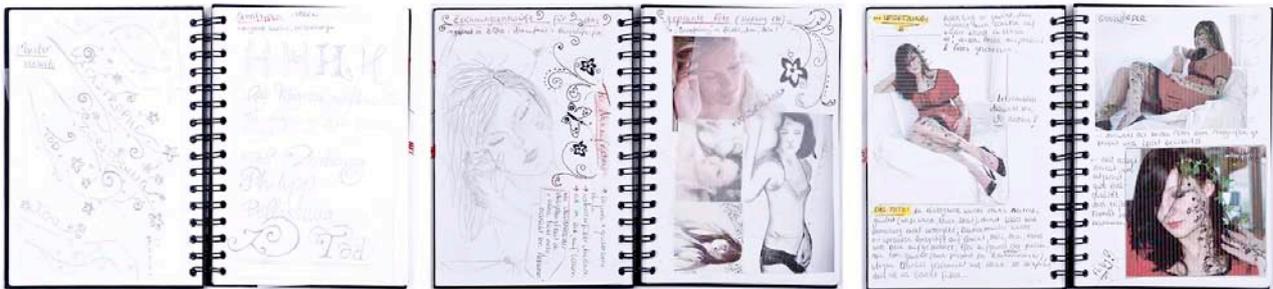


Abbildung 98: drei Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 22 Seiten

Die Abbildungen zeigen Seiten des Projekttagbuchs einer Schülerin, die zum Thema „Idyllen und Abgründe“ letztlich ein Kleid nähte und dieses in Szene setzte. Sie entwarf das Kleid, entschied sich gezielt für bestimmte Stoffe und versah Modell sowie Kleid mit Schriftzügen und dekorativen floralen Elementen. Die notwendigen bildnerischen Entscheidungen wurden im Projekttagbuch erarbeitet. Dort finden sich Versuche zu Schrift, Ornament, Körperposen und Schnittmustern. Die Seiten, auf welchen sich J. mit der Schrift auseinandersetzt, zeigen, wie sie Schriftzug um Schriftzug erprobt, um letztlich die Typografie zu finden, die ihrer Ansicht nach den Aspekt des Idyllischen zur Darstellung bringt. Der Eigensinn der zur Schrift formierten Linie musste zunächst in seiner Vielseitigkeit erfahren und dann bewusst eingesetzt werden. J.s Versuche und Überlegungen mündeten schließlich in eine Strategie, die den irritierenden Kontrast zwischen Form und Inhalt in den Dienst der intendierten Aussage stellt.

381 Notiz eines Ausstellungstextes. Quelle nicht weiter identifizierbar.

Können und Fertigkeiten sowie die Einsicht in die Ausdruckskraft der Form spielen hier eine gewichtige Rolle. Die Bereitschaft, sich auf einen Suchprozess und eventuell die Veränderung der Ursprungsidee einzulassen, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern ist erst aufzubauen. Auch wenn, wie oben ausgeführt, der Anspruch an die Einzelseite des Projektstagebuchs nicht zu hoch angesetzt werden sollte, ist auf die zunehmende Intensität in der sachgemäßen Auseinandersetzung mit dem Material zu achten. Die Experimente der Schüler sollten so begleitet werden, dass diese nicht in die Beliebigkeit gefälligen Ausprobierens abrutschen, sondern im jeweils vom Schüler gewählten Ausdrucksmaterial eine stringente Entwicklung stattfindet. Hier erweist sich die sprachliche Kommentierung und Reflexion, die in das Projektstagebuch eingebaut und in Fragebögen und Gesprächen zum Projekt fortgeführt werden kann, als äußerst gewinnbringend. Von den Schülern wurden die Fragebögen als hilfreiche Zäsuren empfunden. Auch die sprachlichen Notizen im Projektstagebuch dürfen und sollen sein, denn sie bergen gerade in der zum Bildhaften komplementären Struktur große Reflexionspotenziale. Es ist allerdings darauf zu achten, dass begriffliche Denkstrukturen nicht die bildnerische Ideenentwicklung dominieren und blockieren.

4.2.6 Kunstfertigkeit zur Basis machen

Im ersten Teil der Studie wurde im Rückgriff auf die Kunstpädagogen Günther Regel und Hubert Sowa begründet, inwiefern künstlerische Artikulationsfähigkeit auf handwerklichem Können und gestalterischen Fähigkeiten basiert (vgl. Kapitel I.6.5.2). Internalisierte Handlungsfähigkeit macht Freiräume auf, Konventionen zu überschreiten, denn erst, wenn man über Gestaltungsalternativen verfügt und diese im eigenen Tun als sinnstiftend erlebt hat, kann man der vorgefertigten äußeren Form eine selbst artikulierte Gestalt gegenüberstellen. Selbsta Ausdruck und Gestaltungsfähigkeit sind also nicht als Gegenspieler, sondern als Partner zu sehen. Eine individuelle Ausdruckssprache kann sich nur dort weiterentwickeln, wo das Gestalten nicht in der Beliebigkeit von Improvisation und Experiment hängen bleibt, sondern auf bildnerischen Entscheidungen fußt. Damit etwas entschieden werden kann, braucht es eine Auswahl. Erst wenn man über Handlungsalternativen verfügt, hat man etwas, worüber man reflektieren kann. Dies zeigte sich deutlich in den Projektstagebüchern der Schüler. Hier griff eine individuelle Handschrift dort Raum, wo das Ringen um die Beherrschung einer Technik zurücktrat und sich ein Spielraum für die eigentliche Gestaltung öffnete. Besonders dichte Momente ergaben sich dort, wo freies gestisches Ausdrucksexperiment und internalisiertes Können ineinander griffen und sich wechselseitig bereicherten. Auch die Sensibilität für die unterschiedliche Ausdruckskraft formaler Mittel, die nötig ist, um zu eigenen prägnanten Gestalten zu kommen, ist nicht als lexikales Wissen zu erwerben, sondern ergibt sich im reflektierten bildnerischen Handeln. Es handelt sich hierbei weitgehend um ein Erfahrungswissen, das auf intensiven Übungsprozessen basiert. Analog zur Begriffs-

sprache bedarf es auch im Feld der Kunst zunächst einer Alphabetisierung.³⁸³ Im übertragenen Sinn kann man davon ausgehen, dass differenzierter Ausdruck erst dort gelingt, wo die Grammatik und das Handwerk des Bildnerischen gelernt wurde. Jede Vergrößerung des individuellen bildnerischen Repertoires kann in diesem Kontext als Erkenntnis erweiternd gesehen werden.

383 Der Begriff der Alphabetisierung ist nicht unproblematisch (vgl. Kapitel I.2.1.1 und I.4.3.6). Hier sind im Kontext eines erweiterten Verständnisses von Sprache Grundlagen künstlerischer Artikulationsfähigkeit gemeint. Diese impliziert in letzter Konsequenz in der Zielrichtung auch die freien und unreglementierten Momente künstlerisch-ästhetischer Erfahrung.



Abbildung 100: Vier Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 21 Seiten (Collage und Bleistiftzeichnung)

Die Seiten eines Projekttagbuchs zeigen, wie die Schülerin, von einer Fotocollage ausgehend, zu einer reflektierten Bildkomposition kommt. Hier werden Transferleistungen aus den parallel verlaufenden Lehrgängen deutlich. Linienmodellierung und Schraffur sind z. T. auf den Zeichenlehrgang zurückzuführen, das Endergebnis weist malerische Ausdifferenzierungen auf, die im Lehrgang Malerei unterrichtet wurden. Daneben ist vor allem die Art und Weise, wie K. die Komposition variiert und verdichtet, als Ergebnis erworbener Gestaltungsfähigkeiten zu sehen.

Seiten aus Projektstagebüchern anderer Schüler belegen anschaulich die Wechselwirkung zwischen erworbenen Fertigkeiten und originellem Ausdruck. Hier zeigt sich ein durch den Lehrgangsunterricht initiiertes, reflektierter Umgang mit Collage und Bildübermalung vor allem dort, wo grafische und malerische Mittel gezielt eingesetzt werden.



Abbildung 101: drei Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 20 Seiten (Collage, Zeichnung, Malerei)



Abbildung 102: drei Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 17 Seiten (Collage, Kohle- und Filzstiftzeichnung, Tempera)

Rückschluss

Eine Ausweitung des Darstellungsspektrums auf der Basis konsequent gelernter und geübter Fertigkeiten wirkt sich bereichernd auf die Ideengestaltung im Projekt aus. Es ist also unbedingt notwendig, neben dem Projektunterricht auch künstlerische Techniken und Grundsätze der Gestaltung zu unterrichten. Eine Trennung der beiden Unterrichtsformen hat sich als didaktisch sinnvoll erwiesen, da das Projekt der Offenheit bedarf und der Erwerb künstlerischer Fertigkeiten in geleiteter Form effizienter und zeitsparender möglich ist. Die beiden Bereiche stehen sich komplementär gegenüber.

Das sensible Verhältnis zwischen origineller Ausdruckskraft und zielorientiertem, gekonntem Einsatz bildnerischer Mittel wird gelegentlich so interpretiert, dass der Eindruck entsteht, es handle sich um zwei Teilfähigkeiten, die prinzipiell in keinem Zusammenhang miteinander stehen, sich sogar gegenseitig blockieren (vgl. Berner 2013, 34). Die gegenteilige Meinung wird hier vertreten. Die Grundfähigkeiten mögen unterscheidbar sein, stehen aber nicht in einem unvereinbaren Kontrast zueinander, sondern sind wechselwirksam aufeinander bezogen. Die Unvereinbarkeit entsteht meiner Ansicht nach durch die unterschiedlichen Unterrichtsformen, die jeweils bemüht werden, um das eine oder das andere Potenzial zu fördern, ohne letztlich beide Fähigkeitsbereiche in Interaktion zu versetzen. Wird eine Seite im Unterricht vernachlässigt, verrückt sich der kunstpädagogische Schwerpunkt. Ein Unterricht, der das freie, unreglementierte Gestalten verabsolutiert, läuft Gefahr, bildnerische Prozesse zu fördern, die sich in immer gleichen substanzlosen und weitge-

hend undifferenzierten Floskeln verlieren. Auf der anderen Seite bietet ein weitgehend kleinteilig an der Vermittlung von Fertigkeiten orientierter Lehrgangsunterricht nicht den nötigen Raum für die Sackgassen und Umwege, die nötig sind, um wirklich individuelle Gestaltungswege zu gehen. Die kunstpädagogische Zielrichtung, Kunst als Ort der personalen Welt- und Selbsterkenntnis erfahrbar zu machen, ist in einem einseitig lehrgangsorientierten Unterricht nicht möglich.

Im Lehrgang werden in konsequent aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten bildnerische Grundtechniken und Gestaltungsgrundlagen unterrichtet.³⁸⁴ Mit klar umrissenen Gestaltungsaufgaben kann hier effektiv gearbeitet werden. Der individuelle Spielraum der Schüler ist deutlich begrenzt, denn es geht zunächst nur darum, eine Technik im Sinn eines Handwerks zu lernen. Übungen zu kompositorischen Aspekten lassen sich dabei gut einbauen. Der Lehrgang bietet im übertragenen Sinn eine äußere Form an, die zunächst so weit als möglich übernommen wird, um das eigene Darstellungsspektrum zu erweitern. Im Projekt können die erworbenen Fähigkeiten helfen, eigene Fragestellungen und Antworten zu finden. Hier wird die äußere zur inneren Form.

4.2.7 Das Projektstagebuch als Logbuch der Ideengenesse

„Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüt, während die Rede fortschreitet, in der Notwendigkeit, dem Anfang nun auch ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus, dergestalt, dass die Erkenntnis zu meinem Erstaunen mit der Periode fertig ist“ (Kleist 1805/2002).

Das Projektstagebuch ist ein didaktisches Medium, das von Rainer Goetz konzipiert und untersucht wurde (vgl. Goetz 1991). Goetz betrachtet es als „Form, sich der inneren Verbindung mit der gegenständlichen Wirklichkeit zu vergewissern, sie durch Bild und Sprache dem Bewusstsein zugänglich und damit auch dem Austausch mit anderen verfügbar zu machen“ (Goetz 1998, 67).

Für diese Studie wurde dieses pädagogisch-didaktische Konzept verwendet und unter dem besonderen Fokus der Förderung der Erkenntnisfähigkeit weiterentwickelt. Hier konnte gezeigt werden, wie die Arbeit mit Projektstagebüchern in besonderer Weise die wechselseitige Entwicklung von Denk- und Darstellungsformen ermöglicht. Das PTB fordert in seinem prozesshaften Charakter das permanente Infragestellen des eigenen Standpunktes ein, ohne den Raum für experimentelles Entdecken zu beschneiden.³⁸⁵ An die Stelle der spon-

384 Überlegungen zur Konzeption von Lehrgängen können an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Exemplarisch kann auf das Themenheft „Zeichnen“ aus der Zeitschrift Kunst 5–10, Heft Nr. 33 hingewiesen werden.

385 Eine differenzierte empirische Studie zum Wert des Experimentierens im Kunstunterricht findet sich bei Reuter 2013, 43 f.

tanen, auf Vorhandenes rückgreifenden Umsetzung tritt eine langsame Erarbeitung eines Themas und damit eine echte, individuell gesteuerte Auseinandersetzung. Die „zunächst bescheidenen Vorstöße in das Neuland des Subjekts“ (Goetz 1998, 61) wachsen sich zu profunden Selbst-Bildungsprozessen aus, wenn das prozesshafte Arbeiten tatsächlich aufgenommen wird. Im vielfältigen Ausprobieren wird das Darstellungsrepertoire erweitert und der eigene Standpunkt zur Disposition gestellt. Im PTB wird nicht der Anspruch erhoben, auf jeder Seite eine stimmige Gestaltung hervorzubringen. Analog zu Kleists Vorschlag, im Reden die Gedanken zu bilden (vgl. Kleist 1805), werden hier im bildnerischen Tun die Ideen allmählich gestaltet. Das bewusst „reduzierte Anspruchsniveau“ (Goetz 1998, 63) ermöglicht eine Auseinandersetzung, die sich von Darstellungsnormen befreien kann und Spielräume für das Darstellen, Wahrnehmen und Erkennen öffnet. Um zu einer eigenen Aussage zu kommen, kann der Prozess allerdings nicht im Experimentieren stehen bleiben, sondern sollte in eine Wahrnehmung der Ausdrucksqualitäten und in ein Abwägen der für die eigene Intention angemessenen Mittel münden. Indem das Projekttagbuch letztlich auf ein bildnerisches Statement zielt, fordert es gestalterische Entscheidungen ein und verfängt sich nicht in der Beliebigkeit freier Ausdrucksspiele. Das ästhetische Spiel verdichtet sich hier vielmehr en passant im engagierten Dranbleiben und bringt Kristallisationen der Selbst- und Weltvergewisserung hervor. Nach und nach entwickelt sich, unterstützt durch reflexionsfördernde Gespräche, ein Sensorium für Dichte und Passung zwischen Ausdrucksform und Idee.

Die Arbeit mit dem Projekttagbuch fordert pädagogisches Geschick, denn es gilt nicht nur, stark individualisierte Gestaltungsprozesse intensiv zu begleiten und zu beraten, sondern auch eine vertrauensvolle, kommunikative Atmosphäre zu schaffen. Was sich möglicherweise wie eine pädagogische Floskel lesen mag, erweist sich in der letztlich doch stark von Bewertungs- und Selektionstendenzen durchzogenen Unterrichtspraxis als Herausforderung. Es gehört Mut dazu, sich einem zunächst ziellosen Gestaltungsprozess auszusetzen und diesen immer wieder zur Diskussion zu stellen, denn „das Ich steht auf einmal ganz ungeschützt, ohne das Geländer der eingespielten Begriffe und konventionellen Vorstellungen, nur sich selbst gegenüber“ (Parmentier 2013, 13). Im ersten Schritt findet eine Konfrontation mit sich selbst statt, wenn die gewohnten Handlungspfade verlassen und ungesicherte Darstellungsformen erprobt werden. Im zweiten Schritt werden diese neuen Ausdrucksfiguren in der Gruppe diskutiert und dadurch auf den Prüfstand gestellt.

Aufgaben mit klar definierten Ergebnissen – beispielsweise eine Zeichnung des eigenen Zimmers mit Einsatz raumdarstellender Mittel – sind viel einfacher zu handhaben, denn zum einen ist hier die Einbringung einer subjektiven Sichtweise und damit die Gefahr, mit jener Sichtweise anzuecken, deutlich reduziert, zum anderen gibt es klare Kriterien, unter welchen das Bild zu betrachten ist. Geht es darum, authentische

Ideen³⁸⁶ zu entwickeln und zu kommunizieren, schrumpft die Distanz zwischen Bild und Schöpfer; dementsprechend behutsam sollte der Umgang untereinander sein. Je intensiver die eigene Gestaltung wird, um so dichter und tragfähiger wird der individuelle Standpunkt, so dass sich im Verlauf der Projektarbeit allmählich eine Diskurskultur entwickeln kann, die auch Konfrontationen zulässt. In der Konfrontation kann sich dann Reibung ergeben, die wiederum konstruktiv zur Reflexion des eigenen Standpunktes beitragen kann.

Das Projektstagebuch geht über ein Skizzenbuch weit hinaus, denn es ist viel mehr als Logbuch einer bildnerischen Suchbewegung zu verstehen denn als additive Ansammlung von Zeichnungen (vgl. Herbold/Schüll 2014). Die Arbeit mit dem Projektstagebuch darf auch nicht missverstanden werden als reine Dokumentation eines Projektplanungs- und Gestaltungsprozesses. Das Projektstagebuch zielt vielmehr darauf ab, Seite für Seite an der bildnerischen Genese einer Idee zu arbeiten. Themenfacetten entstehen, werden inhaltlich oder formal vernetzt und erfahren Ausweitungen, indem neue Gesichtspunkte in Erscheinung treten. Vorhandenes wird aufgegriffen, verworfen oder überarbeitet und jeder Gedankenschritt manifestiert sich im Material, wird dadurch geformt und der Reflexion erneut zugeführt. Eine Schülerin beschrieb die Arbeit mit dem Projektstagebuch, indem sie sagte: „Die Gedanken machen sich auf die Reise.“ In der entzerrten, verlangsamten Auseinandersetzung dieses imaginativen *Reisens* fordert das PTB dazu auf, jenseits der Begriffe zu neuer Begrifflichkeit zu finden.

Wie im Vorangegangenen ausführlich dargelegt, ist das Projektstagebuch auch ein Medium, um künstlerisches Denken zu entwickeln. Erneut sei erwähnt: es geht hier keineswegs darum, den Kunstunterricht mit einem überhöhten Anspruch zu überfrachten. Wenn von *künstlerischem Denken* die Rede ist, so ist eine prinzipiell zugängliche Erkenntnisweise gemeint, die die Zielrichtung kunstpädagogischen Handelns absteckt. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, die komplexen Definitionsmerkmale von Kunst zu erfüllen, sondern es geht um eine grundlegende Perspektive. Der Kunstpädagoge Adolf Böhnisch vermutet, die Entscheidung für die richtige unter allen Linien beruhe auf einem ästhetischen Gefühl, das durch keinen Unterricht zu lehren sei (vgl. Vetter 2010, 22). Das ästhetische Gefühl – präziser sollte von Formgefühl die Rede sein – ist ein Grundmoment künstlerischen Denkens (vgl. Kapitel I.5.2.3). Damit impliziert Böhnischs Aussage, künstlerisches Denken beruhe auf einer Begabung und sei nicht lehrbar. Ähnliche Grundannahmen sind im kunstpädagogischen Diskurs wohl nicht selten. Auch der Kunstwissenschaftler Walter Koschatzky vertritt die Annahme, Kunstverstehen könne man nicht erlernen, es gehe vielmehr darum, „durch bruchloses Überleiten von der kindhaften Beziehung zu der Sensibilität eines ‚gebildeten‘ Menschen dafür zu sorgen, den Heranwachsenden seine Grundbefähigung nicht verlieren zu lassen“ (Koschatzky 1993, 16).³⁸⁷

386 Der Begriff der Authentizität ist per se schwer greifbar und wurde durch den pädagogischen Diskurs zusätzlich verwässert. Gemeint sind hier auf individuellen Symbolbildungsprozessen fußende Ausdrucksgestalten, die dem Gestalter „im Innersten zugehören“ (Parmentier 2013, 7).

387 Koschatzkys Aussage bezieht sich auf das Wahrnehmen von Kunstwerken. Die Grundfähigkeit, die hier angesprochen ist, ist ebenso für das bildnerische Tätigsein notwendig, weshalb Koschatzkys Aussage hier relevant ist.

Hier wird in Anlehnung an das kunstpädagogische Verständnis von Rainer Goetz eine andere Position vertreten und begründet. Kunstunterricht kann auf der Basis jener von Koschatzky angesprochenen Grunddisposition bei Schülern durchaus Strukturen künstlerischen Denkens fördern und sollte auf diese Chance nicht verzichten, denn hier liegt das eigentliche Bildungspotenzial des *Kunst*-Unterrichts. Das pädagogisch-didaktische Konzept der Arbeit mit Projektstagebüchern bietet dabei vielseitige Möglichkeiten, denn es verbindet handwerkliches Können, Gestaltungsfähigkeit und individuelles Ausdrucksbedürfnis und vermag dadurch in jene dicht verschlungenen Darstellungs- Wahrnehmungs- und Denkpfade einzuführen, die für die symbolische Form der Kunst charakteristisch sind. Der hier untersuchte, projektorientierte Kunstunterricht zielt im bildnerischen Handeln darauf, verschüttete Kompetenzen freizulegen (vgl. Goetz 1998, 61). Dabei werden jedem Schüler prinzipiell Möglichkeiten der künstlerisch-ästhetischen Selbst-Bildung eingeräumt.³⁸⁸ Das Anliegen, Bildungsprozesse zu initiieren, bildet den Angelpunkt, um den sich die Fragestellung, wie Unterricht zu konzipieren ist, dreht. Indem Goetz den Begriff „Interesse“ – etymologisch betrachtet: „Dabei-Sein, Zugegen-Sein, Wichtig-Sein, Dazwischen-Sein“ (Goetz 1992, 28) – in das Zentrum seiner pädagogisch-didaktischen Überlegungen stellt, versetzt er den Blickwinkel radikal; er fragt nicht nach Vorbedingungen, sondern sucht nach Möglichkeiten, jedem Menschen seinen Potenzialen gemäß Teilhabe an künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen einzuräumen.

Unterschiedliche Grunddispositionen, die man als Indikatoren für Begabung betrachten kann (vgl. Miller 2013, 436 f.), werden nicht negiert, spielen aber eine deutlich untergeordnete Rolle, denn es geht primär darum, in der Anbahnung individueller Ausdruckssprachen intensive Momente der Welt- und Selbstbegegnung zu initiieren: „Im Zusammenspiel von sinnlichem Eindruck und symbolischem Ausdruck, von Kunstwahrnehmung und Selbstreflexion, emotionaler Teilhabe und sozialem Engagement erschließt sich der Sinn ästhetischen Handelns neu bei der Entdeckung und Suche nach individuellen Fragestellungen und Bearbeitungswegen bzgl. der Bildung subjektiver Weltversionen: Sich-Einlassen, Erfinden und Experimentieren als erprobendes, eigenständiges und -sinniges ästhetisches, projektorientiertes Handeln. Weltenvielfalt zeichnet dann Werkstatt aus [...]“ (Goetz 1998, 58).

388 Eine unveröffentlichte Studie, die ich im Studium anfertigte, nimmt beispielsweise die Entwicklungsverläufe bildnerischer Prozesse von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick. Das hier bemühte kunstpädagogische Grundverständnis diente auch dieser Studie als Grundlage. Hier zeigte sich, inwiefern der kunstpädagogische Ansatz von Rainer Goetz äußerst vielseitig einsetzbar ist. Ein kurzer Exkurs im ersten Teil der Arbeit verweist auf diese Studie (vgl. Text I, Exkurs: Selbstwirksamkeit und Glücksgefühl).



Abbildung 103: sechs Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 18 Seiten (Storyboard für ein Filmprojekt)

4.3 Ausblick: Symbolbildung. Formbildung. Menschbildung

Abschließend werden exemplarisch Aspekte aus der theoretischen Erörterung und empirischen Beobachtung aufgegriffen und im Hinblick auf immanente Bildungsmomente reflektiert. Die pädagogische Relevanz der zuvor entwickelten Gedanken soll, wie im Resümee des ersten Teils angekündigt, an dieser Stelle beispielhaft ausgeführt werden.

4.3.1 Kunstunterricht als Raum der personalen Welt- und Selbstbegegnung

Im Vorangegangenen wurden die symbolischen Formen als Medien des Geistes eingeführt, theoretisch geklärt und in der Praxis reflektiert. Dabei wurde zunächst latent, dann explizit immer die pädagogisch relevante Frage nach der Bildbarkeit des Geistes verfolgt. Die vorangegangene Studie machte sowohl in der theoretischen Reflexion als auch in der empirischen Beobachtung deutlich, dass Erkenntnisgestalten im Feld der Kunst sinnlich strukturiert und dadurch in hohem Maß leiblich verwurzelt sind. Der Leib wurde als Träger unserer Sinnlichkeit und als Bindeglied zwischen Mensch und Welt in den Blick genommen, ohne die kulturelle Dimension auszublenden. Leib und Sinne werden auf der einen Seite durch kulturelle Codes überformt. Neben die unseren Sinnen und unserem Leib eingeschriebene Geschichte dürfen wir jedoch einen Anteil anthropologischer Konstanten stellen. Ein Pool „evolutionär angeeigneter Eigenschaften des Gehirns“ (Zschocke 2006, 56) bildet den uns mit der Welt tief verbindenden Boden all unserer kognitiven Konstruktionen. Da unser Leib Teil der Welt ist, bilden wir bis in die Plastik unseres Hirns hinein welthafte Strukturen aus, die uns welthaltige Erfahrungen und Gewissheiten ermöglichen (vgl. Welsch 2012b, 106 f.). Vor diesem Hintergrund sind Kunstwerke als Artikulationen mit zeichenhaftem und darüber hinausgehendem präsentativen Anteil zu sehen. Sie basieren auf tradierten Darstellungsformeln, visuellen Codes und ikonografischen Zuweisungen und überschreiten diese zugleich stets mit dem kunstimmanenten Anspruch, Neues zu schaffen. Ähnliches gilt für die bildnerischen Produkte, die im Kunstunterricht entstehen. Die Bedeutung eines Kunstwerkes sowie einer Ausdrucksfigur, die sich am Feld der Kunst orientiert, ergibt sich erst durch die

spezifische Verknüpfung von Inhalt und Form und kann daher nicht auf den Begriff gebracht werden. Neben den zeichenhaften Themenaspekten kommt der Form eine tragende Rolle zu. Die sinnliche Gestalt initiiert einen stets über die eindeutige Bedeutungszuweisung hinausgehenden Überschuss an Sinn. Kunstwerke sind „verkörperte Symbolisierungen“ (Brandstätter 2013, 72) und sprechen uns daher auch auf einer körperlichen – oder präziser leiblichen – Ebene an und sie sind zugleich Bildzeichen, die intellektuell erschlossen werden wollen.

Künstlerisches Denken kann also folglich als jene Erkenntnisform betrachtet werden, die auf der Suche nach neuer Form mit dem Sinnhaften des Sinnlichen *spielend* umgeht, dabei auf ein breites, kulturell verankertes Zeichenwissen zurückgreift und dieses stets erweitert. Indem begriffliche und formelhafte Kategorien strategisch hintergangen werden, bildet künstlerisches Denken besondere Wahrnehmungs- und Beziehungsformen zur Welt aus, die nicht selten durch eine besondere Dichte charakterisiert werden können. Diese Momente der Dichte zeigten sich auch in den Projekten der Schüler und wurden von diesen zum Teil auch indirekt in den Interviews angesprochen.

Da es sich als praktische Gestaltungstätigkeit im Sinnlichen ausagiert, basiert künstlerisches Denken auf tief im Leib sedimentierten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich im individuellen Habitus nach außen kehren. Dieser Aspekt zeigte sich besonders dort, wo sich allmählich eine Kunstfertigkeit einstellte und dadurch individuelle Ausdrucksbewegungen Raum greifen konnten. In diesem Sinn geht es bei der notwendigen Vermittlung von handwerklichen und gestalterischen Fertigkeiten primär darum, Schüler zu lehren, „wie sie durch einen kompetenten Umgang mit der Bildsprache – entsprechend ihren persönlichen Vorstellungen, Wünschen und Interessen – ihre persönliche Auseinandersetzung mit der Welt authentisch zum Ausdruck bringen“ (Miller 2013, 445) und vorantreiben. Die Fähigkeiten, die dabei erworben werden, mögen etwa als Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen auch von außen gesetzte Zwecke bedienen können, wenn etwa problemlösendes Denken, Engagement und Kritikfähigkeit eingeübt werden.³⁸⁹ Der Telos des Unterrichts ist hier fernab von instrumentalisierenden Zugriffen anders definiert, denn er orientiert sich an einer personalen Bildungsidee: „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen“ (Rousseau 1971, 14).

Künstlerisches Denken greift immer wieder auf Formen der körperlichen Erkenntnisfähigkeit zurück und verknüpft diese, mehr oder weniger gewandt, mit anderen Formen der Rationalität. In diesem Sinn kann es, wie etwa von Schiller proklamiert, als Ausgleichskraft der menschlichen Geisteskräfte gesehen werden und damit eine besondere Rolle im Bildungsprozess der Person für sich in Anspruch nehmen. Geht man davon

389 Ein Schulbuch für den Projektunterricht an der gymnasialen Oberstufe, das auf den Einstieg in den Beruf oder das Studium ausgerichtet ist, schlägt unter anderem die oben genannten Kompetenzen vor (vgl. Kühnl/Riedner/Sacher/Voit 2009, 14). Einen kritischen Forschungsbericht zur Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik legte Maike Aden 2011 vor.

aus, dass Bildung immer einen materialen – vom Lerngegenstand aus gedachten – und formalen – auf die Befähigung des Subjektes zielenden – Bezugspunkt hat, liest sich der schulische Fächerkanon nicht nur als differenziertes Wissensspektrum, sondern auch als Hort der unterschiedlichen Repräsentations- und Erkenntnisformen (vgl. Jank/Meyer 1994, 143 f.). Kunst könnte darin das Fach sein, das einen Raum aufzuspannen vermag, der den Menschen in besonderer Dichte an die Welt heranführt und ihn damit auch mit sich und seinem leiblichen Sein in Beziehung setzen kann.

4.3.2 Kunstunterricht als Raum offener Fragen

„Erziehung ist ein subjekthaftes Kulturprodukt und keine objektive Naturtatsache“ (Kobi, 1993, 26).

Im Rückgriff auf Ernst Cassirer u. a. konnte ausführlich dargelegt werden, inwiefern sich der Artikulationsrahmen, in dem wir uns bewegen, – *die symbolische Form* – nicht nur auf die Form der Gedankenbildung auswirkt, sondern als Wirklichkeitsentwurf unser Sein bis in unsere Leiblichkeit hinein mitbestimmt. „... was uns konkret fassbar und zugänglich ist, ist immer nur die konkrete Bestimmtheit, die lebendige Vielgestalt einer Wahrnehmungswelt, die von bestimmten Weisen der Formung durch und durch beherrscht und von ihnen völlig durchdrungen ist“ (PSF III, 18). Dies gilt wohl in besonderem Maß in Unterrichtszusammenhängen, denn hier haben wir es mit didaktisch aufbereiteten symbolischen Formen zu tun und damit mit Wirklichkeit aus dritter Hand.

Unterrichtshandlungen finden stets in einer vorweg definierten und interpretierten Wirklichkeit und nicht etwa in einem neutralen Raum statt. Vom Klassenzimmer bzw. Fachraum über die Unterrichtsmedien bis hin zu den Unterrichtsprinzipien wird Schule auf der Basis einer bestimmten Vorstellung gestaltet. Dieser in vielerlei Hinsicht arrangierte Raum ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern hier wird der Mensch bis in seine Wahrnehmungs- und Denkstrukturen hinein geprägt. Daraus ergibt sich eine besondere Verantwortung des Lehrenden, denn es geht eben nie nur um die Vermittlung von Inhalten und Methoden, sondern stets um Formungsprozesse der Person. Die Frage, wie sich die Modalitäten, die durch die Institution und den Lehrer geschaffen werden, auf die lernende Person auswirken, muss immer neu gestellt werden (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2009, 7), um jene pädagogische Verantwortung wahrzunehmen. Daraus leitet sich die Kernaufgabe pädagogischen Denkens ab, die Vorzeichen erzieherischen und unterrichtlichen Handelns zu untersuchen und kritisch zu reflektieren, um impliziten Strukturen auf den Grund zu gehen. Im Hintergrund aktive Paradigmen – sei das eine allmähliche Einschleifung betriebswirtschaftlicher Leitlinien (vgl. Parmentier 2013, 4 und Graupe/Krautz 2013) oder Tendenzen zur Mechanisierung des Welt- und Menschenbildes (vgl. Rittelmeyer 2013, 238 f.) – können so entlarvt werden.

Vor dem hier entfaltenen Reflexionsgrund werden Lern- und Bildungsprozesse über die Informationsaufnahme hinaus buchstäblich als Prozesse der leiblichen Umbildung und damit ganz konkret als *Selbst-Bildungsprozesse* verstanden. Der Mensch wird jenseits instrumenteller Zugriffe als „Werk seiner selbst, als Autor seiner Geschichte“ (Böhm 1997, 59) betrachtet; Bildung wird als derjenige Prozess verstanden, der die Person befähigt, jene Arbeit an der eigenen Stellung in der Welt aufzunehmen und zu verantworten. Damit

rückt nicht nur die Welt, die es zu lehren gilt, in ihrer Vielschichtigkeit in den Blick, sondern vor allem der Lernende. Lernen wird demgemäß als durch eigene Erfahrung bedingter Formungsprozess verhandelt, der ohne Reibung und zeitraubende Irritation nicht zu haben ist (vgl. Meyer-Drawe 2012, 15), wobei keine in sich selbst kreisende Selbstverwirklichung gemeint ist, sondern ein Lernen durch die Erfahrung des Fremden und Anderen, durch die Widerstände der äußeren Form hindurch.³⁹⁰ Von effizienten, programmierbaren Unterrichtsstrukturen, von vermessbaren Ergebnissen, Kompetenzen und Bildungsstandards kann demgemäß hier nicht die Rede sein, denn „da, wo es um Menschenbildung und Moralität geht, verbietet sich eine technische Zweck-Mittel-Relation“ (Heitger 2002, 126). Die Fallstudien zeichnen derartige Lernprozesse nach und machen deutlich, wie sich durch die bildnerische Erfahrung Denkwege verändern und Erkenntnismomente herauskristallisieren. Damit wurden Bildungsbewegungen, die sich mithilfe standardisierbarer Testitems und normorientierter Ergebnisanalyse nicht erfassen lassen, in den Blick genommen. Es könnte Aufgabe einer Folgestudie sein, Teilaspekte auch in einem engeren Sinn empirisch zu untersuchen, um zu belastbaren Teilaussagen zu kommen und Details genauer zu erfassen.

Mit Ernst Cassirer und Maurice Merleau-Ponty wurde auch das Feld der philosophischen Anthropologie angeschnitten und ein Verständnis des Menschen skizziert, das Körper und Geist, Kultur und Natur in ein stets veränderliches Verhältnis zueinander setzt. Der Mensch gestaltet sich durch und mittels seiner kulturellen Leistungen, dementsprechend kann auch Bildung nie ein solipsistischer Prozess sein, sondern ist als dialogisches Geschehen zu begreifen. Kultur ist einem fortlaufenden Gestaltungsprozess unterworfen; folglich ist die Frage, was den Menschen ausmacht, immer wieder neu zu stellen. „Auf die erwähnte Grundfrage ‚Was ist der Mensch?‘ lässt sich nur antworten, indem der Mensch ein Bild entwirft, von dem, was er für sich als wesentlich erachtet. Das Bild ist aber nie die Wirklichkeit selbst“ (Siegenthaler 1993, 12). An die Stelle eines festen, unveränderlichen Menschenbildes tritt eine prinzipielle Unergründbarkeit des Menschen und damit ein Paradigma der Offenheit in der Begegnung mit dem Anderen. Für die pädagogische Praxis gewährt diese Offenheit ein fortwährendes Nachdenken über die Grundvoraussetzungen gemeinsamen Handelns. Gerade in einer Zeit der raschen kulturellen Entwicklung, etwa unter dem Einfluss der Globalisierung und dem Vormarsch der digitalen Medien, bedarf es einer fragenden Haltung dem Anderen gegenüber, um echten Austausch zu ermöglichen. Die Philosophie der symbolischen Formen zeichnet ein äußerst vielseitiges, prinzipiell erweiterbares Bild des menschlichen Geistes. All jene Erfahrungsbereiche, die symbolisch erfasst und verarbeitet werden können, treten gleichwertig nebeneinander. „Wissenschaft oder Mythos, Sprache und Kunst unterscheiden sich weniger graduell in ihrem Wahrheitsgehalt als vielmehr qualitativ in der Art und Weise, wie sie Wirklichkeit thematisieren, vergegenständlichen und modellieren. Kulturelles Dasein spiegelt sich in vielen Schichten und lässt sich nicht auf eine an wissenschaftlichen Methoden angelehnte Eindeutigkeit der Objektivierung reduzieren. [...] Pädagogische Theorien, die eine Einheit von Bildung und

390 Eine kritische Betrachtung zum Begriff der Selbstverwirklichung findet sich bei Böhm 1997, 52 f.

Erziehung ohne Möglichkeit zur Differenzierung unterstellen, werden angesichts der Pluralität der symbolischen Formen fragwürdig [...]“ (Nießeler 2003, 145).

Der Charakter der offenen Frage bringt es mit sich, dass hier kein hermetisch geschlossenes Bild entsteht, denn das Spektrum geistiger Leistungen kann kaum erschöpfend dargestellt werden. Auch wenn Picasso wohl voller Überzeugung sagen konnte: „Ich suche nicht, ich finde!“ (Picasso, zit. nach Gohr 2006), kann allgemein im pädagogischen, speziell aber in einem kunstpädagogischen Kontext, vielmehr die konträre Aussage als sinnvoll erachtet werden: Ich suche beständig, um zu finden. Daraus ergibt sich ein dialogisches Bildungsverständnis, das von hierarchischen Strukturen Abstand zu nehmen sucht und den Schüler als Akteur seines Bildungsprozesses ernst nimmt.³⁹¹ „Was uns in der alltäglichen Praxis bewegt, ist die Frage, wie wir das, was wir als Realität erfahren und (als) wahr(-nehmen), miteinander in Beziehung setzen und aufeinander abstimmen und wie wir auf diese Weise dynamisch wechselnde gemeinsame Welten und Kooperationsbasen herzustellen vermögen“ (Kobi 1993, 27).

4.3.3 Kunstunterricht als Raum zwischen Innen und Außen

I: Du hast gerade gesagt, beim Referat weißt du, was am Ende herauskommt. Vorhin sagtest du, du hast am Anfang eine Vorstellung und jetzt ist der Begriff für dich weiter geworden. Ist das beim Deutschreferat auch so, dass du am Anfang einen Begriff hast und der wird dann viel weiter?

E: Ja, ich finde, das ist dasselbe, aber auf eine komplett andere Weise. Beim Deutschreferat lernt man Sachen dazu über Nihilismus, über ... ist auch ganz interessant, aber es ist ganz anders als Kunst ...

I: Was lernst du hier dazu?

E: Da lerne ich Sachen über mich selber, Dinge, die viele vielleicht gar nicht so interessiert, also, da lerne ich Sachen über mich selber. Eben zum Beispiel das Erste was ich gelernt habe, dass ich mich nicht gerne hinsetze, wenn ich nicht weiß, was ich genau machen muss. Und dann so Sachen wie, dass sich diese Begrifflichkeit für mich verändert, auch wenn sie das für andere vielleicht nicht tut, also dass ich dann vielleicht ein ganz anderes Bild von einem Tagtraum habe als jemand anderes. Solche Sachen lernt man daraus eher ...³⁹²

391 Der Begriff „dialogisch“ markiert in der Pädagogik eine Position, die sich vehement gegen jede Form der manipulativen, hierarchisch organisierten Instrumentalisierung des Lernenden wendet. Der pädagogische Begriff des „Dialogs“ impliziert, dass durch die wechselseitige Auseinandersetzung der Partner „ein interpersonales, Zwischen‘ und ein gemeinsamer Sinnbestand ereignishaft“ (Böhm 2000, 130) gestiftet wird. Differenzierte Überlegungen zu einer dialogischen Pädagogik finden sich u. a. bei Sikora 2003, 85 f.

392 Auszug aus einem Interview mit E. Der vollständige Text ist im Anhang zu finden.

Die Philosophie der symbolischen Formen kann auch als Theorie der pluralen, wertfrei nebeneinander existierenden Weltversionen gelesen werden. Daraus ergeben sich relevante Rückschlüsse für die Pädagogik, denn jeder Versuch, etwas zu lehren, basiert auf einer spezifischen Repräsentation von Welt.³⁹³ Geht man davon aus, kein Weltbild könne für sich in Anspruch nehmen, objektive Wahrheit zu repräsentieren, so muss in der Vermittlung dieser Aspekt auch Berücksichtigung finden.

Im Kunstunterricht betrifft dieser Aspekt zwei Ebenen: Zum einen ist Unterricht so zu konzipieren, dass er Substanz bekommt, d. h. für den Lernenden bedeutungshaltig wird. Vielfach klafft eine beinahe unüberbrückbare Kluft zwischen dem, was den Schülern als Erklärung von Welt angeboten wird, und dem, was sie individuell für bedeutsam erachten. Nicht nur in der Vermittlung von Kunstgeschichte, sondern auch im Bereich der bildnerischen Praxis kann Unterricht sein Anliegen, über ein kurzzeitiges Wissen oder Verfügen-Können hinweg Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln, verfehlen. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer sieht hierin den eigentlichen Grund für die weitverbreiteten Motivationsprobleme (vgl. Mollenhauer 1998, 79). Man lernt *eben Sachen dazu*, nicht selten ohne das Gelernte wirklich im individuellen Netzwerk der Gedanken und Fähigkeiten ausreichend zu verankern. Eine isolierte Übung zur Farbmischung etwa wird nur bei wenigen Kindern das Ausdrucksspektrum wirklich bereichern, denn es bedarf im Sinn des „genetischen Lernens“ (Wagenschein 1999, 75 f.) einer längeren Unterrichtseinheit, die nicht nur eine isolierte Technik vermittelt, sondern auch den Nutzen dieser Technik erfahrbar macht. Erst wenn beispielsweise die feine Abstufung von Farben erfolgreich in den Dienst des eigenen Ausdrucksinteresses genommen wurde, gelingen Verdichtung und „Einwurzelung“ (Wagenschein 1999, 65). Da die Schüler im Kunstunterricht meist aktiv tätig werden, fällt es leichter, den Unterricht so zu arrangieren, dass er in einem positiven Sinn zu einem „Widerfahrnis“ (ebd. 36)³⁹⁴ wird, d. h. wirklich etwas mit dem Lernenden zu tun hat. Automatisch stellt sich diese Qualität über die praktische Auseinandersetzung allerdings nicht ein, denn auch in der bildnerischen Praxis gibt es graduelle Unterschiede im Charakter der Beteiligung. Eine Aufgabe kann so gestellt

393 Differenzierte Überlegungen zu Problematik aber auch zu den Vorzügen und Notwendigkeiten einer Vermittlung der Welt aus zweiter Hand formulierte u. a. Klaus Mollenhauer. In dem Band „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“ (1983/1998) führt Mollenhauer aus, wie wir auf verschiedenen Ebenen durch Erziehung und Bildung in kulturell generierte Ordnungen hineinwachsen und Weltbilder übernehmen. Die Repräsentationen, die im Bildungskontext per se bemüht werden, wirken über die Vermittlung von Inhalten weit hinaus, denn sie repräsentieren Lebensformen und entfalten damit eine bis in die Strukturen des Lebens hineinwirkende Macht. Die Frage „Was soll wie gezeigt werden?“ (vgl. ebd. 77) wird zum Kern pädagogischer Reflexion. In der Selbsttätigkeit erkennt Mollenhauer ein Verbindungsglied zwischen äußerem und innerem Ausdrucksgeschehen, subjektiv bestimmter und objektiverer Weltsicht (ebd. 117).

394 Martin Wagenschein meint mit dem Begriff „Widerfahrnis“ eine reale, interessierte Begegnung mit dem Objekt. Er stellt diese echte Erfahrung dem unbeteiligten Erledigen einer Lernaufgabe gegenüber. In ähnlicher Weise steht die Widerfahrnis im Zentrum des Lernbegriffs von Käthe Meyer-Drawe: Lernen heißt auch, „einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen, mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen. Das, was sich bislang von selbst verstand, zeigt sich als brüchig, haltlos und verwirrend“ (Meyer-Drawe 2012, 15).

sein, dass der Lösungsweg praktisch vorweggenommen wurde und der Schüler lediglich im Bereich der Details eigene Entscheidungen trifft. Im Fall des hier vorgestellten Projektunterrichts geht es, wie ausführlich dargelegt, im Gegensatz dazu darum, die Schüler zu befähigen, innerhalb eines weit gestellten Rahmenthemas eine eigene Fragestellung und eigene Lösungswege zu entwickeln. Der Pädagoge Alfred Petzelt sieht im „Wissenwollen“ (Petzelt 1957, 9) eine Bestimmung des Menschen. Die genuin menschliche Anlage und Aufgabe, einen eigenen, reflektierten Standpunkt zu entwickeln, und vor diesem Hintergrund verantwortlich zu handeln, kann nur fragend ausgeschöpft werden. „Fragen lernen wird zur Aufgabe der Bildung, sie wird dieses Recht des Ich in universaler Reichweite zu betonen haben, damit das Ich die Forderung seiner Natur erfülle – lerne sich zu bewähren“ (ebd. 13).

Soll Lernen nachhaltig im Sinn eines Bildungsaktes stattfinden, so sind zeitintensive Prozesse des Fragens und individuellen Be-Deutens unumgänglich. Die Schülerin, die im vorangestellten Interview zu Wort kommt, erklärt, sie sehe das besondere Potenzial des Kunstunterrichts darin, dass sie *ihr* Bild von einem Tagtraum entwerfen und klären und darin ihren Begriff von „Tagtraum“ verändern konnte. Treffender kann man das Anliegen eines erkenntnisorientierten Kunstunterrichts kaum formulieren. Die Fallstudien machten die allmähliche, nur langsam in Gang kommende Herausbildung der eigenen Vorstellungen und Erkenntnisse deutlich. Hier werden nicht vorstrukturierte und im Ergebnis festgelegte Wege beschritten, sondern jeder Schüler steht in der Verantwortung, zum Akteur zu werden und *sein* Werk hervorzubringen. Die Schwierigkeit dieses Unternehmens sollten bedacht und didaktisch sorgfältig begleitet werden, da es sich keineswegs um Gestaltungsprozesse handelt, die von alleine ablaufen, wenn ein Freiraum gewährt wird. Aus dieser Studie ergeben sich also auch im Feld der didaktischen Überlegungen weitere Folgeaufgaben. Es könnte in Folgeprojekten etwa darum gehen, eine entwicklungsorientierte Didaktik für die Arbeit mit dem Projekttagbuch zu entwerfen.

Die zweite Ebene öffnet sich dort, wo in den bildnerischen Prozessen ein Dialog zwischen objektivierten, gesellschaftlich anerkannten Repräsentationen und individueller Ausdruckssprache stattfindet. Die Fallstudien machen deutlich, wie bildnerische Projekte im Spannungsfeld zwischen konventionellen Formen und bildnerischer Privatsprache Gestalt annehmen. Orientiert sich Kunstpädagogik an der Kunst als Bezugsfeld, so leitet sich daraus die Aufforderung zur Herausbildung subjektiver Statements ab, nicht aber der Aufruf zur Entwicklung hermetischer, unvermittelbarer Ausdrucksformen. Hier gilt es, immer wieder erneut im Dialog mit der Lerngruppe nach einem Gleichgewicht zu suchen. Kunstpädagogik kann so einer Kernaufgabe von Schule, zwischen Individuation und Enkulturation Brücken zu bauen, nachkommen: „Dennoch bleibt es das Geschäft der Erziehung, Kinder über diese Grenze, aus dem Unsagbaren der nur kontingenten Subjektivität, in den Bereich von Sprache, Kultur und Konvention herüberzuziehen“ (Mollenhauer 1997, 89).

In bildnerischen Prozessen gelingen erkenntnishafte Akte der Symbolbildung dann, wenn sie durch ihren subjektiven Charakter gekennzeichnet sind und dennoch auf sozialer Übereinkunft und Vermittelbarkeit basieren. „Es kann keinen einzigen Sprechakt, keine einzige bedeutungsvolle Handlung, keinen Ritus, keine Institution und kein Kunstwerk geben, ohne dass konkrete Regeln zur Ordnung und Gestaltung eines physi-

schen Materials wirksam wären“ (Kreis 2010, 20). Bildnerische Ausdruckssprachen folgen Regeln, die durch die Sinnhaftigkeit des Sinnlichen sowie durch tradierte Darstellungsformeln gegeben sind (vgl. Kapitel I.6.2.2). Es gilt den Spagat zwischen plakativ und hermetisch, zwischen vermittelbar und unverständlich zu meistern. Das gilt für Kunst sowie für Gestaltungen im Bereich der Kunstpädagogik. In diesem Sinn kann Kunstunterricht nahezu als Übungsfeld für die Suche nach vermittelbarer Subjektivität verstanden werden. Das ausgewogene Pendeln der Ausdrucksgestalten, zwischen Subjektivität und Normativität ist Ergebnis und zugleich Methode künstlerischen Denkens. In einem geeigneten didaktischen Setting kann dies erworben werden. Nur mit langfristigen, systematischen Unterrichtsfiguren kann es gelingen, Schüler zu bedeutungslofen, vielschichtigen Gestaltungen zu ermutigen und zu befähigen, die eben jenes für Kunst spezifische Verhältnis zwischen Innen und Außen, Subjekt und Objekt stiften.

4.3.4 Kunstunterricht als Möglichkeits- und Freiheitsraum

„Und da habe ich nie das Gefühl gehabt, so und so mach ich es oder so und so will ich es haben, weil ich mir immer gedacht habe, jetzt mach ich noch die Idee und dann noch die Idee und vielleicht wird das ja noch besser, und das wird auch noch besser und ... dann sind es irgendwie zu viele Gedanken geworden. Und ich habe mich einfach nicht ausruhen können quasi auf einem Ding.“³⁹⁵

Die Arbeit mit Projekttagbüchern fordert die Schüler auf, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, denn es geht eben nicht um fertige Anschauungen, die nur noch abgebildet werden müssen, sondern es geht ganz konkret darum, in Akten der Symbolbildung Vorstellungen auszudifferenzieren und Dinge zu Gegenständen zu verdichten. An die Freiheit, selbstbestimmt gestalten zu dürfen, ist die Aufforderung zur Anstrengung untrennbar gekoppelt. Denn bildnerische Prozesse werden zur Suchbewegung, die den Schüler mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontieren und permanent zu bildnerischen Entscheidungen auffordern.

Nicht nur die Widerstände des Materials werden erfahren, sondern auch die eigenen Grenzen, wenn es etwa darum geht, sich selbst immer wieder neu zu motivieren. In diesem Sinn kann das Projekttagbuch als Logbuch der Welt- und Selbsterkenntnis betrachtet werden. Beides, Selbst- und Welterkenntnis, gelingen kaum in der Übernahme vorgefertigter Repräsentationen. Es bestätigt sich, dass „das sich bildende Ich als ein Tätiges gedacht werden muss“ (Mollenhauer 1998, 114), wobei Tätig-Sein nicht durch reproduzierende Ausführung einzulösen ist, sondern durch poetische Hervorbringung (vgl. Kapitel I.4.3.4). Beginnt sich der bildnerisch Tätige aus der Adaption fremder Formen herauszuarbeiten und selbstbestimmte Gestalten zu entwerfen, wird das Handeln im pädagogischen Sinn zu einer „emanzipatorischen Tätigkeit“ (Parmentier 2013, 6).

395 Auszug aus einem Interview mit E. Der vollständige Text findet sich im Anhang.

In diesem Sinn können Selbstverantwortung und gestalterische Entscheidungsfähigkeit nicht nur als Bildungsziel oder Schlüsselkompetenz für den Kunstunterricht in Anspruch genommen werden, sondern auch als Methoden, die es gezielt zu fördern gilt.³⁹⁶

„Die Künste bedienen sich nicht einer gegebenen Wahrnehmungsform, sondern experimentieren symbolisch mit möglichen Wahrnehmungsweisen, so dass jedes Kunstwerk zuerst die Erfindung einer Wahrnehmungsform ist“ (Goetz 1998, 59). In der Pluralität der Sichtweisen liegt letztlich ein großer Möglichkeitsraum der Kunst und der Kunstpädagogik. Die Freiheit zur Selbstbestimmung reicht hier bis in die Wahrnehmung und Beziehung zur Welt hinein. Wenn die Freisetzung von konventionellen Bildzeichen und Sichtweisen gelingt, wenn sich Kopf und Hand interagierend auf die Suche nach subjektiv bedeutsamen Ausdrucksgestalten machen, wenn dabei allmählich ein Gefühl für die richtige, prägnante Gestalt entsteht, kurz, wenn künstlerische Symbolbildungsprozesse beginnen, dann „ist das äußere Resultat dieser Prozedur ... nie nur irgendein wie immer geartetes Produkt, sondern eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst“ (Parmentier 2013, 7). Derartige Prozesse halten keine Ruhekissen bereit, in die man teilnahmslos versinken kann, während die Gedanken abschweifen. Sie fordern aktive Teilhabe und bergen darin Momente des Glücks, wenn wir uns im Flow der schöpferischen Tätigkeit selbst vergessen können. Man kann sich und sein Weltbild im Schutz- und Spielraum der Kunst zur Disposition stellen, wird jenseits aller Fremdbestimmung zum Kern des Geschehens und kann darin so aufgehen, dass man zumindest für Momente die Rollenidentitäten, die man in der Pragmatik des Alltags überstreift, ablegen kann, um sich, wie es Maurice Merleau-Ponty formuliert „entstellen und wiederherstellen zu lassen“ (PW, 43). Darin ergeben sich auch tiefe Glücksmomente, denn „Kunst lässt uns Freiheit erfahren“ (Parmentier 2013, 12).

Übergeordnete Bildungsideale von Autonomie und Mündigkeit rücken hier ganz allmählich in Reichweite und werden jenseits von pathetischen Formeln und Überfrachtungen momenthaft greifbar, denn die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1966, 93) übt sich wohl dort, wo sie eingefordert wird.

396 In einer etwas polemischen Beschreibung skizziert Winfried Böhm den Unterschied zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit: „Der eine sucht sich der Nötigung des Wählen- und Entscheidenmüssens, worin ja eigentlich seine ganze Freiheit ruht, zu entziehen; er lässt seine Handlungen aus der Willkür der Triebe, Neigungen und Bedürfnisse, aus dem subjektiven Gefallen oder Nichtgefallen, aus der augenblicklichen Lust und Laune hervorquellen, oder er hängt sich an jene, die ihm die sorglose Geborgenheit eines Ameisenhaufens – heute meist ‚Gruppe‘ genannt – in Aussicht stellen. Der andere dagegen stellt sich den Situationen des Lebens, sucht diese angemessen zu erkennen, wägt die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ab und prüft sie, trifft seine begründete Entscheidung, bindet diese an die sein Leben regierende Idee, projiziert diese begründete Entscheidung in die Zukunft und sucht, diesem Entwurf zu entsprechend – trotz aller entgegenstehenden Hindernisse und Beschwerden – zu handeln“ (Böhm 1995, 115).

-0 AUGUST 2008 a

ES WAR EINFACH
 ZU VIEL. ZU VIELE ID
 EEN. KEIN ENDE. KEIN
 ERGEBNIS. KEIN ROTES
 FADEN. ROT? BLAU? BEI
 DES. WEISS. BEA. Photo.
 JETZT IST ALLES DA. PL
 ÖTZLICH HAB ICH DEN S
 CHLÜSSEL ZUR SC
 HUBLADE GEFUNDEN; DI
 E, DIE SOLANGE VERSCH
 LOSSEN UND TROTZDEM D
 A WAR. AUS POLIERTEM
 EBENHOLZ IST SIE UND
 SEHR WERTVOLL. DEN INH
 ALT WERDE ICH AUF DEN
 NÄCHSTEN SEITEN VERGIESSEN.

-0 UNSTERBLICHKEIT a

Abbildung 104: Bildgedicht aus einem Projekttagbuch mit 28 Seiten

Literatur- und Quellenverzeichnis

- ABEL, Günter: Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder. In: MAJETSCHAK, Stefan (Hg.): Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild. München 2005 (S. 13–30)
- ADCOCK, Craig: James Turrell. The Art of Light and Space. Oxford 1990
- ADEN, Maike: Risiken und Nebenwirkungen einer Kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Bremen 2011
- ADORNO, Theodor W./HORKHEIMER, Max: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. Main 1969 (7. Auflage)
- ADORNO, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. Main 1970
- ADORNO, Theodor W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. Main 1994 (1966)
- AISSEN-CREWETT, Meike: Ästhetisch-asthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Potsdam 2000
- ALBERS, S./KLAPPER, D./KONRADT, U./WALTER, A./WOLF, J.: Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden 2009 (3. Auflage)
- ALBRECHT, Hans-Joachim: Farbe als Sprache. Köln 1974
- ALBUS, Vanessa: Weltbild und Metapher. Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert. Würzburg 2001
- ALLESCH, Christian G./NEUMAIER, Otto (Hg.): Rudolf Arnheim oder die Kunst der Wahrnehmung: ein interdisziplinäres Porträt. Wien 2004
- ALSAKER, Françoise D./FLAMMER, August: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern 2002
- ANDERMATT, Alois: Semiotik und das Erbe der Transzendentalphilosophie. Ein Vergleich der Entwürfe von Ernst Cassirer und Charles Sanders Peirce. Würzburg 2007
- ANKELE, Monika: Alltag und Aneignung in Psychiatrien um 1900. Selbstzeugnisse von Frauen aus der Sammlung Prinzhorn. Wien, Köln, Weimar 2009
- ARNHEIM, Rudolf: Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin 2000 (Original 1954)
- ARNHEIM, Rudolf: Zur Psychologie der Kunst. Köln 1977 (Original erschien in englischer Sprache 1966)
- ASSMANN, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 2005 (5. Auflage; Original 1999)
- AUSTER, Paul: Mond über Manhattan. New York 1990
- BABU, Thaliath: Perspektivierung als Modalität der Symbolisierung. Würzburg 2005
- BALMER, H. P.: Philosophie der Ästhetik. Tübingen 2009
- BARON-COHEN, Simon: Mindblindness. An essay on autism and theory of mind (Learning, Development and Conceptual change series). Cambridge 1997
- BARON-COHEN, Simon: The essential Difference. Female Brains and the Truth about Autism. New York 2003
- BARON-COHEN, Simon: Autism and Asperger Syndrome. Oxford 2008
- BARTHES, Roland: Cy Twombly. Berlin 1983
- BAST, Alfred: Von der Entdeckung des offen Sichtlichen – oder die Sprache der Dinge. In: HAUSKELLER, Michael: Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Baden-Baden 2003 (S. 9–34)
- BÄTSCHMANN, Oskar: Der Künstler als Erfahrungsgestalter. In: STÖHR, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- BAUMGARTEN, Alexander G.: Ästhetik. Herausgegeben von Dagmar Mirbach. Hamburg 2009
- BAUMGARTNER, Peter: Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster, New York, München, Berlin 2011
- BAUMHOFF, Anja: „... und sind doch alle auf das Bauhaus hin entworfen“. Strategien im Umgang mit geschlechtsspezifisch geprägten Mustern in Kunst und Handwerk am Bauhaus in Weimar. In: JOHN, Jennifer/SCHADE, Sigrid: Grenzgänge zwischen den Künsten. Interventionen in Gattungshierarchien und Geschlechterkonstruktionen. Bielefeld 2008 (S. 63–80)
- BECKER, Georg E.: Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1. Weinheim, Basel 2007

- BEHRINGER, Klaus: Der verewigte Moment. Aus: Meisterwerke der Kunst. Ausgabe 56/2008 Begleitheft. Villingen-Schwenningen
- BELTING, Hans: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990
- BELTING, Hans: Das unsichtbare Meisterwerk. Die modernen Mythen der Kunst. München 1998
- BELTING, Hans: Bild-Anthropologie. München 2002 (2. Auflage)
- BENJAMIN, Walter: Einbahnstraße. Gesamtausgabe herausgegeben von Detlev Schöttker, Bd. 8. Frankfurt a. Main 2009
- BERGDORFF, Henk: Künstlerische Forschung und akademische Forschung. In: TRÖNDLE, Martin/WARMERS, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld 2012 (S. 69–91)
- BERGER, John: Gegen die Abwertung der Welt. Frankfurt a. Main 2005
- BERING, Kunibert/NIEHOFF, Rolf (Hg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen 2009
- BERING, Kunibert/NIEHOFF, Rolf (Hg.): Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen 2013
- BERNER, Nicole E.: Kreativität über das Plastizieren fördern. In: REUTER, Oliver (Hg.): Konsequenzen für ästhetische Bildung. Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht. München 2013 (S. 31–42)
- BERTRAM, Georg W.: Kunst – Eine Philosophische Einführung. Stuttgart 2005
- BERTRAM, Ursula: Künstlerisches Denken und Handeln. In: TRÖNDLE, Martin/WARMERS, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld 2012 (S. 293–318)
- BETZ, Gabriele: Architektur. Werkbetrachtung von der Antike bis zur Gegenwart. Leipzig 2000
- BILLE, Corinna: Der Besitzer. In: BRITSCHGI, Markus (Hg.): Armand Schulthess 1901–1972. Luzern 1996 (S. 21–60)
- BILSTEIN, Johannes: Symbol, Metapher, Bild. In: FRÖHLICH, Volker/STENGER, Ursula (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. München 2003
- BIRBAUMER, Niels/SCHMIDT, Robert F.: Biologische Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York 1999 (4. Auflage)
- BOEHM, Gottfried: Der stumme Logos. In: METRAUX, Alexandre/WALDENFELS, Bernhard: Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986 (S. 289–304)
- BOEHM, Gottfried: Paul Cézanne, Montagne Sainte-Victoire. Frankfurt a. Main 1988
- BOEHM, Gottfried: Die Arbeit des Blickes. Hinweise zu Max Imdahls theoretischen Schriften. Frankfurt a. Main 1996
- BOEHM, Gottfried: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: MAAR, Christa/BURDA, Hubert: Iconic Turn – die neue Macht der Bilder. Köln 2004 (2. Auflage; S. 28–43)
- BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München 2006 (4. Auflage)
- BOESCH, Ernst E.: Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und Handlungen. Stuttgart 1983
- BÖHM, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995 (2. Auflage)
- BÖHM, Winfried: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Bad Heilbrunn 1997
- BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000 (15. Auflage)
- BÖHME, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a. Main 1995
- BÖHME, Gernot: Anmutungen. Über das Atmosphärische. Ostfildern 1998
- BÖHME, Gernot: Ästhetik als Wissenschaft sinnlicher Erfahrung. In: TRÖNDLE, Martin/WARMERS, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld 2012 (S. 319–330)
- BÖHME, Hartmut: Ästhetische Wissenschaft. Aporien der Forschung im Werk Alexander von Humboldts. In: ETTE, Ottmar u. a. (Hg.): Alexander von Humboldt – Aufbruch in die Moderne. Berlin 2001 (S. 17–33)
- BÖLKER, Michael/GUTMANN, Mathias/HESSE, Wolfgang (Hg.): Menschenbilder und Metaphern im Informationszeitalter. Münster 2010
- BOMBERKA, Yasmin: Kulturelle Bedeutung von Farben. In: WOLFSCHMIDT (Hg.): Farben in Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Hamburg 2011 (S. 401–409)
- BONAMI, Francesco: „I have a dream“. Vorwort zum Katalog der 50. Biennale. Venedig 2003
- BORCHARDT-HUME, Achim: Per Kirkeby – Einleitung. In: WISMER, Beat/HEYMER, Kay: Per Kirkeby. Die Welt ist Material. Ostfildern 2009 (Katalog zu einer Ausstellung Museum Kunstpalast, Düsseldorf; S. 13–20)
- BÖTTGER, Michael: Leonardo da Vincis „Hl. Anna Selbdritt“ im Spiegel der Psychoanalyse. Wissenschaftliche Studie, Universität Bonn 2006

- BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. Main 1993
- BOURDIEU, Pierre: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a. Main 2001
- BRANDENBURGER, Katja: Realisierung in Schritten. Vom Wunschbild zur konstruktiven Imagination. In: SOWA, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich der einbildenden Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012 (S. 437–446)
- BRANDSTÄTTER, Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. Augsburg 2009 (2. Auflage)
- BRANDSTÄTTER, Ursula: „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: KIRSCHENMANN, Johannes/RICHTER, Christoph/SPINNER, Kaspar H.: Reden über Kunst. München 2011 (S. 29–43)
- BRANDSTÄTTER, Ursula: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien, Köln, Weimar 2013
- BREDEKAMP, Horst: Darwins Korallen. Frühe Evolutionsmodelle und die Tradition der Naturgeschichte. Berlin 2005
- BREDEKAMP, Horst: Die Fenster der Monade. Berlin 2004a
- BREDEKAMP, Horst: Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn. In: MAAR, Christa/BURDA, Hubert: Iconic Turn – die neue Macht der Bilder. Köln 2004b (2. Auflage)
- BREDEKAMP, Horst: Galilei der Künstler. Der Mond. Die Sonne. Die Hand. Berlin 2009
- BREDEKAMP, Horst: Theorie des Bildaktes. Berlin 2010
- BREIDBACH, Olaf: Neuronale Ästhetik. Paderborn 2013
- BRITSCHGI, Markus (Hg.): Armand Schulthess 1901–1972. Luzern 1996
- BRÜDERLIN, Markus: Beitrag zu einer Ästhetik des Diskursiven. Die ästhetische Sinn- und Erfahrungsstruktur postmoderner Kunst. In: STÖHR, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996 (S. 282–305)
- BUCHNER, Axel: Funktionen und Modelle des Gedächtnisses. In: KARNATH, Hans-Otto/ THIER, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg 2003 (S. 454–465)
- BUNGE, Matthias: Zwischen Intuition und Ratio. Pole des Bildnerischen Denkens bei Kandinsky, Klee und Beuys. Stuttgart 1996
- BURDA, Hubert: Iconic Turn weitergedreht – die neue Macht der Bilder. In: MAAR, Christa/BURDA, Hubert: Iconic Turn – die neue Macht der Bilder. Köln 2004 (2. Auflage) (S. 9–13)
- BURRI, Alex/HUEMER, Wolfgang (Hg.): Kunst denken. Paderborn 2007
- BUSSE, Klaus-Peter: Lernbox Kunst – das Methodenbuch. Seelze-Velber 2003 (2. Auflage)
- BUSSE, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele. Kunst unterrichten. Norderstedt 2004
- CAPRA, Fritjof: Das Tao der Physik. Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie. Frankfurt a. Main 2006
- CASSIRER, Ernst: Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft neuerer Zeit (4 Bände). Gesammelte Werke herausgegeben von Birgit Recki. Hamburg 2009
- CASSIRER, Ernst: Symbol, Myth, and Culture: Essays and Lectures of Ernst Cassirer (1935–1945). Yale University Press 1979
- CASSIRER, Ernst: Symbol, Technik, Sprache. Hamburg 1985
- CASSIRER, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1994 (8. Auflage)
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt 1994 (erstmalig publiziert 1929)
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Darmstadt 1994 (erstmalig publiziert 1923)
- CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das Mythische Denken. Darmstadt 1994 (erstmalig publiziert 1925)
- CASSIRER, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg 1996 (erstmalig publiziert 1944)
- CASSIRER, Ernst: Geist und Leben. Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Ernst Wolfgang Orth. Leipzig 2003 (2. Auflage)
- CLAUSBERG, Karl: Neuronale Kunstgeschichte: Selbstdarstellung als Gestaltungsprinzip. Wien, New York 1999
- CORETH, Emereth/SCHÖNDORF, Harald: Philosophie des 17. Und 18. Jahrhunderts. Stuttgart 2008 (4. Auflage)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály: Flow – der Weg zum Glück. Freiburg im Breisgau 2010
- DAMASIO, Antonio: Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München 2002

- DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel 1994
- DANTO Arthur C.: Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Frankfurt a. Main 1984
- DAUBNER, Stefan: Die Orchesterwerke Petr Ebens – Struktur und Zeichen. Frankfurt a. Main 2003
- DEDERICH, Markus: Behinderung – Medizin – Ethik. Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens. Bad Heilbronn 2000
- DESSÌ SCHMID, Sarah: Ernst Cassirer und Benedetto Croce, die Wiederentdeckung des Geistes: ein Vergleich ihrer Sprachtheorien. Tübingen 2011
- DEWEY, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. Main 1988 (Original 1934 in englischer Sprache: art as experience)
- DITTMANN, Lorenz: Die Kunst Cézannes: Farbe, Rhythmus, Symbolik. Köln 2005
- DÖRING, Sabine A.: „Indem die Dichtung Erlebnis vermittelt, vermittelt sie Erkenntnis“. Zum Erkenntnisanspruch der Kunst. In: KLEIMANN, Bernd/SCHMÜCKER, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001 (S. 49–67)
- DRUEE, Herrmann: Edmund Husserls System der phänomenologischen Psychologie. Berlin 1962
- DÜCHTING, Hajo: Künstlerbiografien: In: Claude Monet und die Moderne (Ausstellungskatalog). München 2011
- DÜRR, Hans-Peter: Geist, Kosmos und Physik – Gedanken über die Einheit des Lebens. Amerang 2010
- DÜSING, Edith/KLEIN, Hans-Dieter: Geist und Psyche. Klassische Modelle von Platon bis Freud und Damasio. Würzburg 2008
- DÜTTMANN, Susanne: Ästhetische Lernprozesse. Annäherungen an atmosphärische Wahrnehmungen von Lernräumen. Marburg 2000
- EDER, Christa: Der zündende Funke. Gespräche mit Künstlerinnen und Künstlern. Wien, Köln, Weimar 2009
- EDWARDS, Betty: Das neue garantiert zeichnen lernen. Die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte. Reinbek 2012 (13. Auflage)
- ENGELN, Eva-Maria: Gefühle. Stuttgart 2007
- ERNST, Gerhard: Einführung in die Erkenntnistheorie. Darmstadt 2007 (2. Auflage)
- ESCHER, Rolf/ KEYENBURG, Hermann-Josef: Programmatische Texte zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Hannover 1974
- EUCKER, Johannes: Praxis Kunst Malerei. Hannover 1997
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Individuum und Gesellschaft. Oldenburg 2000
- FEAVER, William: Lucian Freud, Milano 2005
- FEYERABEND, Paul: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt a. Main 1984
- FIEDLER, Konrad: Schriften über Kunst. Herausgegeben von Hermann Konnerth. München 1913
- FIETZ, Lothar: Strukturalismus: eine Einführung. Tübingen 1992
- FIorentini, Erna: Konvergent/Divergent. Ein historischer Blick auf den Dialog von Kunst und Wissenschaft. In: GÖRDÜREN, Petra/LUCKOW, Dirk: Dopplereffekt – Bilder in Kunst und Wissenschaft. Kiel 2010 (S. 96–102)
- FISCHER, Dieter: „... und trotzdem: Lernen“. Eine heilpädagogische Aufgabe. Würzburg 2000
- FLACH, Sabine: Reisen in den Mikrokosmos. Kunst und Wissenschaft der Avantgarde. In: GÖRDÜREN, Petra/LUCKOW, Dirk: Dopplereffekt – Bilder in Kunst und Wissenschaft. Kiel 2010 (S. 47–57)
- FOERSTER, Heinz v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 2010 (5. Auflage; S. 39–60)
- FÖRSTL, Hans: Theory of mind. Neurobiologie und Psychologie des Verhaltens. Berlin, Heidelberg 2012
- FOUCAULT, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt a. Main 1969
- FOUCAULT, Michel: Die Ordnung der Dinge – eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. Main 1966
- FRIESEN, Hans: Die philosophische Ästhetik der postmodernen Kunst. Würzburg 1995
- FRÖHLICH, Volker/STENGER, Ursula (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. München 2003
- FUCHS, Thomas: Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart 2000
- FUCHS, Thomas: Das Selbst – Konstrukt oder Realität. In: SCHNEIDER, Frank: Positionen der Psychiatrie. Berlin, Heidelberg 2012 (S. 253–258)

- FUCHS, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2010 (3. Auflage)
- GABRIEL, Gottfried: Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Von Descartes bis Wittgenstein. Paderborn 1998 (2. Auflage)
- GAGE, John: Kulturgeschichte der Farbe. Von der Antike bis zur Gegenwart. Ravensburg 1994.
- GEBAUER, Gunther/WULF, Christoph: Mimesis: Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reibek bei Hamburg. 1992
- GEBSER, Jean: Einbruch der Zeit. Herausgegeben von Rudolf Hämmel. Schaffhausen 1995
- GEHLEN, Arnold: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Frankfurt a. Main 2004 (6. Auflage)
- GIBSON, Ann: Dinge in der Welt. Farbe im Werk amerikanischer Maler während und nach dem Monet Revival. In: SAGNER-DÜCHTING, Karin: Claude Monet und die Moderne. München, London, New York 2001(S. 111–142)
- GIL, Thomas: Kritik des Empirismus. Hannover 2009
- GLAS, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a. Main 1999
- GLAS, Alexander: Bild- und Sprachkompetenz im Kunstunterricht. Eine Pilotstudie zum Bildrezeptionsverhalten in der Hauptschule. In: BERING, Kunibert/HÖXTER, Clemens/NIEHOFF, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.–25. Oktober 2009. Oberhausen 2010
- GOERES, Ralf: Die Entwicklung der Philosophie von Ludwig Wittgenstein: unter besonderer Berücksichtigung seiner Logikkonzeption. Würzburg 2000
- GOETZ, Rainer: Interesse als Konzept der Vermittlung von Kunst und Subjekt. Nürnberg 1991
- GOETZ, Rainer: Kunstpädagogik oder Symbolbildung in der ZUKUNFTsWERKSTATT. In: HUSSLEIN, Erich/KATZENBEGGER, Lothar/SCHNEIDER, Wolfgang: Lehrerbildung in Würzburg. 100 Jahre Lehre und Forschung am Wittelsbacherplatz. Würzburg 1998
- GOETZ, Rainer/GRAUPNER, Stefan (Hg.): Atmosphäre(n) – Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2008
- GOETZ, Rainer/GRAUPNER, Stefan (Hg.): Atmosphäre(n) II – Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2012
- GÖHLICH, Michael/WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hg.): Pädagogische Zugänge zum Lernen. Weinheim, Basel 2007
- GOHR, Siegfried: „Ich suche nicht, ich finde“. Pablo Picasso, Leben und Werk. Köln 2006
- GOHR, Siegfried: Per Kirkeby. Reisen in der Malerei und anderswo. Ostfildern 2008
- GOLDSTEIN, Bruce E.: Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Heidelberg, Berlin, Oxford 1997
- GOMBRICH, Ernst H.: Die Geschichte der Kunst. Berlin 2002 (16. Ausgabe, 4. Auflage)
- GOMBRICH, Ernst H.: Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Berlin 2010 (6. Ausgabe, 3. Auflage, Original 1959)
- GOODMAN, Nelson: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a. Main 1984
- GOODMAN, Nelson: Sprachen der Kunst. Frankfurt a. Main 1995
- GÖRDÜREN, Petra/LUCKOW, Dirk: Dopplereffekt – Bilder in Kunst und Wissenschaft. Kiel 2010
- GORGÉ, Viktor: Über zwei komplementäre Weisen der Welterfahrung. In: GOETZ, Rainer/GRAUPNER, Stefan (Hg.): Atmosphäre(n) – Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2008 (S. 17–31)
- GOTO, Hiroshi: Der Begriff der Person in der Phänomenologie Edmund Husserls. Würzburg 2004
- GRAESER, Andreas: Ernst Cassirer. München 1994
- GRASSI, Ernesto: Kunst und Mythos. Hamburg 1957
- GRASSKAMP, Walter: Kunst und Geld. Szenen einer Mischehe. München 1998
- GREBE, Anja: Goldenes Mittelalter. Geschichte der Buchmalerei. Berlin 2007
- GROSENICK, Uta (Hg.): Women Artists – Künstlerinnen im 20. und 21. Jahrhundert. Köln 2005
- GRUBE, Gernot: Repräsentation. Skizze für einen relationalen Repräsentationsbegriff unter kritischer Bezugnahme auf Ernst Cassirer und Nelson Goodman. Berlin 2002
- GRUNDMANN, Thomas: Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie. Berlin 2008
- GRÜNEWALD, Dietrich/LEGLER, Wolfgang/PAZZINI, Karl-Josef: Ästhetische Erfahrung. Seelze 1997
- GUTJAHR, Elisabeth: Der Mythos Kreativität – oder die Erfindung des Selbstverständlichen. Berlin 1996

- HAAG, Klaus: Zeichen. ästhetisches Zeichen: ein kritischer Beitrag zur Semiotik. Würzburg 197
- HAGEN, Rose-Marie/HAGEN, Rainer: Meisterwerke im Detail (2 Bände). Köln 2005
- HAHNE, Robert: Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Braunschweig 2006
- HAMM, Alfons O.: Psychologie der Emotionen. In: KARNATH, Hans-Otto/THIER, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg, New York 2003 (S. 560–588)
- HAUSKELLER, Michael: Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Baden-Baden 2003
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Philosophie der Geschichte. Stuttgart 1961 (erstmalig publiziert 1830/31)
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. Paderborn 2005 (erstmalig publiziert 1832)
- HEITGER, Marian: Zum problematischen Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. In: BÖHM, Winfried (Hg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002 (S. 121–136)
- HENCKMANN, Wolfhart/LOTTER, Konrad: Lexikon der Ästhetik. München 1992
- HENKE, Silvia/SPALINGER, Nika/ZÜRCHER, Isabel: Kunst und Religion im Zeitalter des Postsäkularen. Ein kritischer Reader. Bielefeld 2012
- HERBOLD, Kathrin: Atmosphären im Kunstmuseum – eine Sammlung: in: GOETZ, Rainer/GRAUPNER, Stefan: Atmosphäre(n). II. Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2012 (S. 211–228)
- HINSCH, Michaela. Die kunstästhetische Perspektive in Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2001
- HILLMANN, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994
- HOCH, Medea: Unstete Staffellungen. Sophie Taeuber-Arps Werk im Spannungsfeld der Gattungen. In: JOHN, Jennifer/SCHADE, Sigrid: Grenzgänge zwischen den Künsten. Interventionen in Gattungshierarchien und Geschlechterkonstruktionen. Bielefeld 2008 (S. 81–96)
- HOFFMANN, Michael H. G.: Erkenntnisentwicklung. Frankfurt a. Main 2005
- HOGREBE, Wolfram: Ahnung und Erkenntnis. Frankfurt a. Main 1996
- HOGREBE, Wolfram: Riskante Lebensnähe. Die szenische Existenz des Menschen. Berlin 2009
- HOOD, William: Fra Angelico at San Marco. Yale University Press 1993
- HORN, Angelica: Die Grenzen sokratischer Erkenntnislust. Konrad Fiedler und Friedrich Nietzsche. In: MAJETSCHAK, Stefan (Hg.): Auge und Hand. Konrad Fiedlers Kunsttheorie im Kontext. München 1997 (S. 147–167)
- HUBER, Hans Dieter: Das Gedächtnis der Hand. In: KIRSCHENMANN, Johannes/SCHULZ, Frank/SOWA, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006 (S. 39–51)
- HUBER, Hans Dieter: Die Sinnlichkeit des Wissens. In: NIEHOFF, Rolf/WENRICH, Rainer: Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007a (S. 321–333)
- HUBER, Hans Dieter: Kunst als soziale Konstruktion. Paderborn 2007b
- HUBER, Hans Dieter: Vermessene Ansprüche. In: Vermessung der Welt – Heterotopien und Wissensräume in der Kunst. Katalog zu einer Ausstellung des Kunsthause Graz. Herausgegeben von Katrin Bucher Trantow und Peter Pakesch. (S. 20–32). Graz 2011
- HUSSLEIN, Erich/KATZENBERGER, Lothar/SCHNEIDER, Wolfgang (Hg.): Lehrerbildung in Würzburg. 100 Jahre Lehre und Forschung am Wittelsbacherplatz. Würzburg 1998 (S. 56–69)
- HÜTHER, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2013 (11. Auflage)
- ILLERIS, Knud: Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Kempten 2010
- IMDAHL, Max: Cézanne – Braque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: Wallraf-Richartz-Jahrbuch 1974. Köln 1974 (S. 325–366)
- IMDAHL, Max: Giotto. Arenafresken: Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. München 1996a (3. Auflage)
- IMDAHL, Max: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode. Herausgegeben von Gottfried Boehm. Frankfurt a. Main 1996b
- IMDAHL, Max: Arbeiter diskutieren moderne Kunst. Seminare im Bayerwerk Leverkusen. In: STÖHR, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996c (S. 191–227)
- IMDAHL, Max: Ikonik. In: BOEHM, Gottfried: Was ist ein Bild? München 1994 (2. Auflage) (S. 300–324)
- INGARDEN, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk – Bild – Architektur – Film. Tübingen 1962

- ISER, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1970
- JÄGER, Christoph/MEGGLE, Georg: Kunst und Erkenntnis. Paderborn 2005
- JANK, Werner/MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin 1994 (3. Auflage)
- JAUSS, Hans Robert: Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. In: STÖHR, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996 (S. 15–42)
- JOCHIMS, Rainer: Identität und Widerspruch im Bild. In: MAJETSCHAK, Stefan (Hg.): Auge und Hand. Konrad Fiedlers Kunsttheorie im Kontext. München 1997 (S. 351–366)
- JUNG, Carl Gustav: Der Mensch und seine Symbole. Freiburg i. Breisgau 1991 (12. Auflage)
- KAESER, Eduard: Der Körper im Zeitalter seiner Entbehrlichkeit. Anthropologie in einer Welt der Geräte. Wien 2008
- KAESER, Eduard: Kopf und Hand. Von der Unteilbarkeit des Menschen. Leipzig 2011
- KAHL, Reinhard: Lob des Fehlers. In: MÜLLER, Angela/SCHUBERT, Jutta (Hg.): Weltsichten. Beiträge zur Kunst behinderter Menschen. Hamburg 2001 (S. 20–30)
- KANDINSKY, Wassily: Über das Geistige in der Kunst. Bern 1952 (10. Auflage; Original 1911)
- KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart 1985
- KANT, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Wiesbaden 1974
- KARNATH, Hans-Otto/ THIER, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg 2003
- KELLERER, Christian: Objekt trouvé und Surrealismus. München 1968
- KEMP, Martin: Bilderwissen. Die Anschaulichkeit naturwissenschaftlicher Phänomene. Köln 2003
- KEMPER, Hans-Georg: Vom Expressionismus zum Dadaismus. Kronberg 1974
- KERBER, Bernhard: Raum-Zeich(n)en – Andre, Flavin, Judd, LeWitt, Sandback, Serra, Stella. In: SCHNEEGASS, Christian (Hg.): minimal-concept. Zeichenhafte Sprachen im Raum. Amsterdam und Dresden 2001 (S. 76–86)
- KERKHOFF, Georg: Störungen der visuellen Raumwahrnehmung. In: KARNATH, Hans-Otto/THIER, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg 2003 (S. 175–197)
- KERN, Andrea: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt a. Main 2000
- KIRCHNER, Constanze/SCHIEFER-FERRARI, Markus/SPINNER, Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Identität. München 2006
- KIRCHNER, Constanze: Kunstpädagogik für die Grundschule. Kempten 2009
- KIRCHNER, Constanze/KIRSCHENMANN, Johannes/MILLER, Monika: Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010
- KIRSCHENMANN, Johannes/SCHULZ, Frank/SOWA, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- KIRSCHENMANN, Johannes: Vorwort. In: NIEHOFF, Rolf/WENRICH, Rainer: Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007 (S. 7–13)
- KIRSCHENMANN, Johannes: Reden über Kunst. Bildungstheoretische Begründung und kunstpädagogische Positionen. In: KIRSCHENMANN, Johannes/RICHTER, Christoph/SPINNER, Kaspar H.: Reden über Kunst. München 2011 (S. 225–244)
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1996 (5. Auflage)
- KLAFKI, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt 2006 (2. Auflage)
- KLAGES, Ludwig: Die Handschrift des Menschen. Bonn 1964
- KLÄGER, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Baltmannsweiler 1990
- KLEEMANN, Frank u. a.: Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden 2009
- KLEIMANN, Bernd/SCHMÜCKER, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001
- KLEIN, Fridhelm: Rundgang in einem Bilderdepot. Wolnzach 2010
- KLIER, Andrea: Leonardo zwischen Wunsch und Wissen. Einige Überlegungen zu Grenzen und Möglichkeiten einer psychoanalytischen Kunstinterpretation. In: GEKLE, Hanna/KIMMERLE, Gerd (Hg.): Freuds Leonardo-Studie. Tübingen 1992
- KOBBERT, Max J.: Kunstpsychologie. Kunstwerk, Künstler und Betrachter. Darmstadt 1986
- KOBBERT, Max J.: Das Buch der Farben. Darmstadt 2011
- KOBI, Emil E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien 1993 (5. Auflage)

- KOCH, Katja: Handlungsorientierter Unterricht. In: HEIMLICH, U./WEMBER, F. (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt „Lernen“. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2007 (S. 99–112)
- KÖHLER, Thomas: Freuds Psychoanalyse: eine Einführung. Stuttgart 2007 (2. Auflage)
- KÖHLER, Wolfgang: Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. Berlin 1971 (Englische Originalfassung 1969)
- KOLLER, Markus: Die Grenzen der Kunst: Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden 2007
- KONERSMANN, Ralf (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart, Weimar 2012
- KOSCHATZKY, Walter: Die Kunst der Graphik. München 1983 (7. Auflage)
- KOSCHATZKY, Walter: Die Kunst der Zeichnung. Köln 1993
- KOPPE, Franz (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie. Frankfurt a. Main 1991
- KOPPE, Franz: Selbstwert und Geltungsanspruch der Kunst. In: KLEIMANN, Bernd/SCHMÜCKER, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001 (S. 104–139)
- KRAFT, Hartmut: Grenzgänger zwischen Kunst und Psychiatrie. Köln 1998
- KRATSCHMER, Edwin: Kunst im Clinch oder Kunst zwischen Apologetik und Selbstbehauptung. In: BERG, Michael/HOLTSTRÄTER, Knut/MASSOW, Albrecht: Die unerträgliche Leichtigkeit der Kunst. Ästhetisches und politisches Handeln in der DDR. Köln 2007 (S. 77–104)
- KRAUS, Michael: Reisen. In: HENNIG, Jochen/ANDRASCHKE, Udo: Weltwissen. 300 Jahr Wissenschaften in Berlin. München 2010
- KRAUSS, Rosalind E.: Das optisch Unbewusste. Hamburg 2011
- KRAUTZ, Jochen: Vom Sinn des Sichtbaren: John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel Fotografie. Hamburg 2004
- KRAUTZ, Jochen: Imagination und Personalität in der Kunstpädagogik. In: SOWA, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich der einbildenden Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012 (S. 74–98)
- KREIS, Guido: Cassirer und die Formen des Geistes. Berlin 2010
- KROHN, Wolfgang: Francis Bacon. München 2006 (2. Auflage)
- KROHN, Wolfgang: Künstlerische und wissenschaftliche Forschung in transdisziplinären Projekten. In: TRÖNDLE, Martin/WARMERS, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld 2012 (S. 1–21)
- KROIS, Michael: Der Begriff des Mythos bei Ernst Cassirer. In: POSER, Hans: Philosophie und Mythos. Ein Kolloquium. Berlin, New York 1979
- KROIS, Michael/ROSENGREN, Mats/STEIDELE, Angela/WESTERKAMP Dirk: Embodiment in Cognition and Culture. Amsterdam, Philadelphia 2007
- KRUSE, Christiane: Neuroästhetik. Die Begründung der Kunst aus dem Geist von Messdaten. In: GÖRDÜREN, Petra/LUCKOW, Dirk: Dopplereffekt – Bilder in Kunst und Wissenschaft. Kiel 2010 (S. 83–93)
- KRUSZYNSKI, Anette: „Mein Ziel ist das Merzgesamtkunstwerk ...“. Zur Einheit des Oeuvre von Kurt Schwitters. In: MEYERBRÜSER, Susanne/ORCHARD, Karin: Aller Anfang ist Merz – von Kurt Schwitters bis heute. Ausstellungskatalog. Ostfildern 2000
- KUHN, Thomas, S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. Main 1976
- KÜHNL, Carmen/RIEDNER, Peter/SACHER, Nicole/VOIT, Simone: Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung. Donauwörth 2009
- KULENKAMPFF, Jens: Kunst und Erkenntnis. Überlegungen im Anschluß an Nelson Goodman. In: JÄGER, Christoph/MEGGLE, Georg: Kunst und Erkenntnis. Paderborn 2005 (S. 43–61)
- KUNZMANN, Peter/BURKARD, Franz-Peter/WIEDMANN, Franz: dtv Atlas Philosophie. Würzburg 1998 (7. Auflage)
- KUTSCHERA, Franz von: Kunst und Erkenntnis. In: JÄGER, Christoph/MEGGLE, Georg: Kunst und Erkenntnis. Paderborn 2005 (S. 73–92)
- LACHMANN, Rolf: Susanne K. Langer. Die lebendige Form des menschlichen Fühlens und Verstehens. München 2000
- LAING, Ronald D.: Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Köln 1987 (Original: The Divided Self. An existential study on sanity and madness, Harmondsworth 1960)
- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark: Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its challenge to western thought. New York 1999

- LAKOFF, George/JOHNSON, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildenbrand. Heidelberg 2011 (7. Auflage)
- LANGER, Anja: *Transkribieren*. In: FIEBERTSHÄUSER, Barbara u. a.: *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 2010 (3. Auflage)
- LANGER, Susanne: *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. Main 1965
- LAUBENSTEIN, Désirée: *Sonderpädagogik und Konstruktivismus*. Münster 2008
- LAUSCHKE, Marion: *Ästhetik im Zeichen des Menschen. Die ästhetische Vorgeschichte der Symbolphilosophie Ernst Cassirers und die symbolische Form der Kunst*. Bad Langensalza 2007
- LAVELLE, Louis: *Einführung in die Ontologie*. London 2009
- LEGLER, Wolfgang: *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*. Oberhausen 2011
- LEMME, Ariane: *Die europäische Konstruktion fremder Kunst zwischen Assimilation und Exotismus*. München 2010
- LIBESKIND, Daniel/CRICHTON, Sarah: *Entwürfe meines Lebens. Autobiografie*. München 2006
- LIEBS, Holger: *Gregor Schneider. Das „tote Haus u r“ als Leben und Werk*. In: GOCKEL, Cornelia/KIRSCHENMANN, Johannes (Hg.): *Orientierung in der Gegenwartskunst*. Seelze 2010
- LISSMANN, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung*. Wien 2006
- LINKE, Detlef B.: *Die Freiheit und das Gehirn. Eine neurophilosophische Ethik*. Hamburg 2006
- LÜDEKING, Karlheinz: *Zwischen den Linien*. In: BOEHM, Gottfried: *Was ist ein Bild?* München 1994 (S. 344–367)
- LUHMANN, Niklas: *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main 1997
- LUSCHER, Birgit: *Arbeit am Symbol*. Berlin 2008
- LÜSCHER, Ingeborg: *Dokumentation über A. S. „Der größte Vogel kann nicht fliegen“*. Köln 1972
- LUTZ-STERZENBACH, Barbara: *Zur Theorie und Praxis einer „denkenden Hand“ im Zeichnen*. In: SCHULZ, Frank/SEUMEL, Ines: *U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache*. München 2013 (S. 138–154)
- MAAR, Christa/BURDA, Hubert: *Iconic Turn – die neue Macht der Bilder*. Köln 2004 (2. Auflage)
- MACEL, Christine (Hrsg.): *Sophie Calle: M'as tu vue*. München, Berlin, London, New York 2003
- MAGERSKI, Christine: *Theorien der Avantgarde: Gehlen – Bürger – Bourdieu – Luhmann*. Wiesbaden 2011
- MAHAYNI, Ziad: *Neue Ästhetik. Das Atmosphärische und die Kunst*. München 2002
- MAHRENHOLZ, Simone: *Musik und Erkenntnis. Eine Studie im Ausgang zu Nelson Goodmans Symboltheorie*. Stuttgart, Weimar. 2000
- MAJETSCHAK, Stefan (Hg.): *Auge und Hand. Konrad Fiedlers Kunsttheorie im Kontext*. München 1997
- MAJETSCHAK, Stefan: *Ästhetik zur Einführung*, Hamburg 2012 (3. Auflage)
- MALETZKE, Gerhard: *Kommunikationswissenschaft im Überblick*. Wiesbaden 1998
- MALLOT, Hanspeter A.: *Raumorientierung und kognitive Karten*. In: KARNATH, Hans-Otto/THIER, Peter (Hg.): *Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York 2003 (S. 148–183)
- MAROTZKI, Winfried/NESYTO, Horst (Hg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden 2006
- MARTIN, Gottfried: *Platons Ideenlehre*. Berlin, New York 1973
- MATTNER, Dieter/GERSPACH, Manfred: *Heilpädagogische Anthropologie*. Stuttgart 1997
- MATURANA, Humberto: *Kognition*. In: SCHMIDT, Siegfried J. (Hg.) *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. Main 1987
- MATURANA, Humberto/VARELA, Francisco: *Der Baum der Erkenntnis*. Frankfurt a. Main 2011 (4. Auflage, Original 1984)
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2000 (7. Auflage)
- MEAD, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. Main 1973
- MERLEAU-PONTY, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1965
- MERLEAU-PONTY, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München 1994
- MERLEAU-PONTY, Maurice: *Der Zweifel Cézannes*. In: BOEHM, Gottfried (Hg.): *Was ist ein Bild?* München 1994 (2. Auflage) (S. 39–59)

- MERLEAU-PONTY, Maurice: Die Prosa der Welt. München 1993 (1969)
- MERLEAU-PONTY, Maurice: Husserl at the Limits of Phenomenology. Illinois 2002
- MERSCH, Dieter: Die Sprache der Materialität: Etwas zeigen, Sichzeigen bei Goodman und Wittgenstein. In: STEINBRENNER, Jakob/SCHOLZ, Oliver R./Gerhard ERNST (Hg.): Symbole, Systeme, Welten. Studien zur Philosophie Nelson Goodmans. Heidelberg 2005 (S. 141–160)
- MERSCH, Dieter: Was ist ein Bild? Yves Kleins Anthropometrien. In: MHAYNI, Ziad (Hg.): Neue Ästhetik. Das Atmosphärische und die Kunst. München 2002 (S. 35–50)
- MESSLER, Norbert: Denk-Bilder. In: ZDENEK, Felix (Hg.): Denkbilder. München 1991
- METZLOFF, Andrew N./PRINZ, Wolfgang (Hg.): The Imitative Mind – Development, Evolution and Brain Bases. Cambridge 2002
- MEYER, Thomas: Kulturphilosophie in gefährlichen Zeiten: zum Werk Ernst Cassirers. Hamburg 2007
- MEYER-DRAWE, Käte: Zähmung eines wilden Denkens? In: MÉTRAUX, Alexandre/WALDENFELS, Bernhard: Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986 (S. 258–275)
- MEYER-DRAWE, Käte: Die Welt betrachtet die Welt. In: RITTELMAYER, Christian/HERRLITZ, Hans-Georg: Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. München 1993 (S. 93–104)
- MEYER-DRAWE, Käte: Diskurse des Lernens. München 2012 (2. Auflage)
- MILLER, Monika: Zeichnerische Begabung erkennen und fördern. In: SCHULZ, Frank/SEUMEL, Ines: U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache. München 2013 (S. 435–446)
- MOLCHO Samy: Körpersprache. München 2013 (26. Auflage, Original 1983)
- MOLLENHAUER, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München 1998 (5. Auflage)
- MOLLENHAUER, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990
- MOLLENHAUER, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim, München 1996
- MÜLLER, Angela/SCHUBERT, Jutta (Hg.): Weltsichten. Beiträge zur Kunst behinderter Menschen. Hamburg 2001
- MÜLLER, Sven: Probleme des Übergangs zur Sprache: ein Beitrag zur Debatte um den Ursprung der Sprache. Marburg 2000
- NAVRATIL, Leo: Schizophrene Dichter. Frankfurt a. Main 1994 (2. Auflage)
- NAVRATIL, Leo: Schizophrenie und Kunst. Frankfurt a. Main 1996 (2. Auflage)
- NIEHOFF, Rolf/WENRICH, Rainer: Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007
- NIESSELER, Andreas: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003
- O'DOHERTY, Brian: Die weiße Zelle und ihre Vorgänger. In: KEMP, Wolfgang (Hg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Köln 1985
- OLTMANN, Antje: Der Weltstoff letztendlich ist neu zu bilden. Joseph Beuys für und wider die Moderne. Ostfildern 1994
- ORTH, Ernst Wolfgang: Cassirers Philosophie der Lebensordnungen. In: ORTH, Ernst Wolfgang (Hg.): Ernst Cassirer, Geist und Leben. Schriften zu den Lebensordnungen von Natur und Kunst, Geschichte und Sprache. Leipzig 2003 (2. Auflage, S. 9–32)
- OSWALD, Martin: Farbe und Form. Untersuchungen zur Entwicklung der Wahrnehmung im Kinder- und Jugendalter zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr. In: BERING, Kunibert u. a. (Hg.): Nach der Bilderflut. Ästhetisches Handeln von Jugendlichen. Oberhausen 2012 (S. 81–95)
- OTTO, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964 (2. Auflage)
- OTTO, Gunter/BREYER, Herbert/WIENECKE, Günter: Kunstunterricht – Planung bildnerischer Denkprozesse. Düsseldorf 1970
- OTTO, Gunter/OTTO, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987
- OTTO, Gunter: Ästhetische Rationalität. In: ZACHARIAS, Wolfgang: Schöne Aussichten. Essen 1991 (S. 145–162)
- OTTO, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bde. 1–3. Seelze-Velber 1998
- OTTO, Gunter: Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance. In: SEITZ, Hanne (Hg.), Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen 1999, (S. 197–202)
- PAASS, Michael: Kulturelles Gedächtnis als epische Reflexion. Bielefeld 2009

- PAETZOLD, Heinz: Die Realität der Symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext. Darmstadt 1994
- PANOFSKY, Erwin: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1975
- PANOFSKY, Erwin: Aufsätze zur Kunstwissenschaft. Berlin 1992 (4. Auflage)
- PARTSCH, Susanna: Kunst-Epochen. Bd. 11. Stuttgart 2002
- PEEZ, Georg: Qualitative Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover 2002
- PEEZ, Georg: Fotoanalyse nach Verfahrensregeln der Objektiven Hermeneutik. In: MAROTZKI, Winfried/NIESYTO, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden 2006 (S. 121–143)
- PEEZ, Georg: Überblick und Ausblick – Forschungsmethoden zur Kinderzeichnung und zum jugendkulturellen Ausdruck in der Kunstpädagogik. In: KIRCHNER, Constanze/KIRSCHENMANN, Johannes/MILLER, Monika: Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010 (S. 521–547)
- PENNEWITZ, Ulrike: Kunst und Handwerk oder Kunst und Industrie? Zur Konzeption des Bauhauses. In: KLINGER, Kerstin (Hg.): Kunst und Handwerk in Weimar. Von der Fürstlichen Freien Zeichenschule zum Bauhaus. Köln, Weimar, Wien 2009 (S. 137–150)
- PETER, Georg: Analytische Ästhetik. Egelsbach u. a. 2002
- PETERS, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther. München 1996
- PETZELT; Alfred: Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung. Freiburg im Breisgau 1957
- PFEFFER, Wilhelm: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg 1988
- PIAGET, Jean/SZEMINSKA, Alina: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1972 (3. Auflage)
- PIAGET, Jean/INHELDER, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Hamburg 1977
- PIECHA, Alexander: Die Kunst der Wahrnehmung – die Wahrnehmung der Kunst. In: ALLESCH, Christian G./NEUMAIER Otto (Hg.): Rudolf Arnheim oder die Kunst der Wahrnehmung. Wien 2004 (S. 53–68)
- PIECHA, Alexander: Wahre Schönheit? In: JÄGER, Christoph/MEGGLE, Georg: Kunst und Erkenntnis. Paderborn 2005 (S. 161–180)
- PITSCH, Hans-Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistig Behinderten. Oberhausen 1998
- PLESSNER, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin, New York 1975 (3. Auflage)
- PLÜMACHER, Martina: Gestaltpsychologie und Wahrnehmungstheorie bei Ernst Cassirer. In: RUDOLPH, Enno/STAMATESCU, Ion O. (Hg.): Von der Philosophie zur Wissenschaft. Cassirers Dialog mit der Naturwissenschaft. Hamburg 1997
- POLANYI, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt a. Main 1985
- POLANYI, Michael: Was ist ein Bild? In: BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994 (S. 148–163)
- POSER, Hans: Wissenschaftstheorie. Eine Philosophische Einführung. Stuttgart 2004
- PRATHER, Marla/SEMFF, Michael (Hg.): Ellsworth Kelly – plant drawings: 1948–2010. München 2011
- PRINZHORN, Hans: Bildnerie der Geisteskranken. Wien 1994 (4. Auflage)
- RATERS, Marie-Luise: Durch das Kunstwerk zum Gefühl für die Welt. In: KLEIMANN, Bernd/SCHMÜCKER, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001 (S. 141–157)
- RAUH, Andreas: Die besondere Atmosphäre. Bielefeld 2012
- REGEL, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986
- REGEL, Günther: Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Herausgegeben von Frank Schulz. München 2008a
- REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Neuwied 2004
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 2002
- REISSER, Ulrich/WOLF, Norbert: Kunst-Epochen Bd. 12. Stuttgart 2003
- RENZ, Ursula: Cassirer und der Neukantianismus. In: KONERSMANN, Ralf (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie, Stuttgart, Weimar 2012 (S. 114–119)
- REUTER, Oliver: Experimentieren mit Material. In: REUTER, Oliver (Hg.): Konsequenzen für ästhetische Bildung. Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht. München 2013 (S. 43–52)

- RICHTER, Cornelia: Cassirer in der Rezeption. In: KONERSMANN, Ralf (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart, Weimar 2012 (S. 125–132)
- RICHTER, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Berlin 2000
- RIHA, Karl/WENDE-HOHENBERGER, Waltraud: Dada Zürich: Texte, Manifeste, Dokumente. Stuttgart 1992
- RITTELMEYER, Christian: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, München 2002
- RITTELMEYER, Christian: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim, München 2005
- RITTELMEYER, Christian: Methoden hermeneutischer Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2010 (S. 235–246)
- RITTELMEYER, Christian: Vom Nutzen und Nachteil der Gehirnforschung für die Pädagogik. In: BILSTEIN, Johannes/BRUMLICK, Micha: Die Bildung des Körpers. Weinheim, Basel 2013a (S. 233–246)
- RITTELMEYER, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung. Über Transferwirkung künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010
- RÖDLER, Peter: Geistig behindert. Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied, Berlin 2000a (2. Auflage)
- RÖDLER, Peter: Grundlagen zu einem pädagogischen Verständnis autistischer Verhaltensweisen. In: KAMINSKI Maria/RUMPLER, Franz/STOELLGER, Norbert: Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Würzburg 2000b
- ROMBACH, Heinrich: Der kommende Gott. Hermetik – eine neue Weltansicht. Freiburg im Breisgau 1991
- ROSENMÜLLER, Franziska: Konrad Fiedler – Der Wahrnehmung auf der Spur. Norderstedt 2006
- ROSKAMM, Wilhelm: Die diagrammatische Malerei von Jackson Pollock. Berlin 2011
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Paderborn 1971
- RÜFFER, Jens: Werkprozess – Wahrnehmung – Interpretation: Studien zur mittelalterlichen Gestaltungspraxis und Methodik ihrer Erschließung am Beispiel baugebundener Skulptur. Berlin 2014
- RUGE, Eva: Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung: bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins. Münster, New York, München, Berlin 1997
- RUMPF, Horst: Vom Bewältigen zum Gewärtigen. Wahrnehmungsdriften im Widerspiel. In: HAUSKELLER, Michael: Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Baden-Baden 2003 (S. 228–260)
- SACHS-HOMBACH, Klaus (Hg.): Bildwissenschaften. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt a. Main 2005
- SACHS, Oliver: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek 1985
- SACHS, Oliver: Eine Anthropologin auf dem Mars. Reinbek 1995
- SAINT-EXUPERY, Antoine: Der kleine Prinz. Düsseldorf 2004 (14. Auflage)
- SCHÄFER, Sabine/BÄCKMAN, Lars: Normales und pathologisches kognitives Altern. In: BRANDTSTÄDTER, Jochen/LINDENBERGER, Ulman (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 2007
- SCHÄFER, Gerd: Mit Bildern denken. In: STENGER, Ursula/FRÖHLICH, Volker: Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim, München 2003
- SCHÄFTLEIN, Marjana: Können Tiere denken? – Eine Arbeit über Verstand, Vernunft und Rationalität bei Tieren. München 2009
- SCHEERER, Roland: Die Ilm Tagebücher. Viechtach 2010
- SCHEUERL, Hans: Das Spiel. Theorien des Spiels. Bd. 2. Weinheim, Basel 1997
- SCHIRMER, Anna-Maria: Zwischen Klischee und individueller Ausdrucksgestalt – Bildnerische Emanzipationsbewegungen in der Adoleszenz. In: SCHULZ, Frank/SEUMEL, Ines: U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache. München 2013 (S. 286–301)
- SCHIRMER, Anna-Maria: Vom Weg aus der Höhle – fragmentarische Gedanken zu Bildern und Bildung. In: LUTZ-STERZENBACH, Barbara/PETERS, Maria/SCHULZ, Frank (Hg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München 2014 (S. 91–105)
- SCHILLER, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart 2006 (Original 1793)
- SCHLICHT, Tobias: Selbstgefühl. Damasio Stufentheorie von Bewusstsein und Emotion. In: DÜSING, Edith/KLEIN, Hans-Dieter: Geist und Psyche. Klassische Modelle von Platon bis Freud und Damasio. Würzburg 2008 (S. 337–364)

- SCHMIDT, Siegfried J. (Hg.) Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main 1987
- SCHMITZ, Hermann: System der Philosophie. Bd. II: Der Leib, 2. Teil: Der Leib im Spiegel der Kunst. Bonn 1966
- SCHMITZ, Hermann: Der Leib, der Raum und die Gefühle. Bielefeld, Locarno 2007
- SCHMITZ, Hermann: Der Leib. Berlin, Boston 2011
- SCHMÜCKER, Reinold: Funktionen der Kunst. In: KLEIMANN, Bernd/SCHMÜCKER, Reinold (Hg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001 (S. 13–33)
- SCHNEEDE, Marina: Mit Haut und Haaren. Der Körper in der zeitgenössischen Kunst. Köln 2002
- SCHNEEDE, Uwe: Max Beckmann: Der Maler seiner Zeit. München 2009
- SCHNEIDER, Norbert: Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1998
- SCHNEIDER, Norbert: Stillleben. Realität und Symbolik der Dinge. Köln 2003
- SCHNEIDER, Gregor/KITTELMANN, Udo: Gregor Schneider, Totes Haus Ur. Biennale Venedig 2001. Ostfildern-Ruit 2001
- SCHNURR, Ansgar: Forschen mit Kontrastmittel. Über die Grenzen ästhetischer Forschung. In: MEYER, Thorsten/SABISCH, Andrea (Hg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld 2009
- SCHÖNHAMMER, Rainer: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung. Wien 2013 (2. Auflage)
- SCHOLZ, Christian: Untersuchungen zur Geschichte und Typologie der Lautpoesie. Obermichelbach 1989
- SCHULZ, Frank: Zum Begriff des künstlerischen Erlebens. In: GRÜNEWALD, Dietrich/LEGLER, Wolfgang/PAZZINI, Karl-Josef: Ästhetische Erfahrung. Seelze 1997 (S. 65–68)
- SCHULZ, Frank/SEUMEL, Ines: U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache. München 2013
- SCHULZ, Isabel: „Was wäre das Leben ohne Merz?“ Zur Entwicklung und Bedeutung des Kunstbegriffs von Kurt Schwitters. In: MEYER-BRÜSER, Susanne/ORCHARD, Karin: Aller Anfang ist Merz - von Kurt Schwitters bis heute. Ostfildern 2000 (Ausstellungskatalog)
- SCHULZ, Nina: Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster 2007
- SCHWEMMER, Oswald: Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin 1997
- SCHWEMMER, Oswald: Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung. München 2005
- SCHWEPPEHÄUSER, Gerhard: Ästhetik. Philosophische Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Frankfurt a. Main 2007
- SEEL, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt a. Main 1997
- SENNETT, Richard: Handwerk. Berlin 2008
- SHIFF, Richard: Es erschließt sich nicht. In: WISMER, Beat/HEYMER, Kay: Per Kirkeby. Die Welt ist Material. Ostfildern 2009 (Katalog zu einer Ausstellung museum kunstpalast, Düsseldorf, S. 21–31)
- SIEGENTHALER, Hermann: Menschenbild und Heilpädagogik. Beiträge zur Heilpädagogischen Anthropologie. Biel 1993
- SIKORA, Jürgen: Zukunftsverantwortliche Bildung. Bausteine einer dialogisch-sinnkritischen Pädagogik. Würzburg 2003
- SINGER, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a. Main 2002
- SKLADNY, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München 2009
- SOESMANN, Albert: Die zwölf Sinne. Tore der Seele. Stuttgart 1998 (3. Auflage)
- SOWA, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich der einbildenden Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2012
- SPECHT, Rainer: John Locke. München 2007 (2. Auflage)
- SPEER, Andreas: Denk-Atmosphären. Ein Versuch über das Ästhetische. In: GOETZ, Rainer/GRAUPNER, Stefan (Hg.): Atmosphäre(n) – Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München 2008 (S. 85–102)
- SPIES, Werner: Kunstgeschichten. Von Bildern und Künstlern im Zwanzigsten Jahrhundert. Köln 1998
- SPIES, Werner: Picasso – the Sculptures. Ostfildern, Stuttgart 2000
- STAFFORD, Barbara: Neuronale Ästhetik. Auf dem Weg zu einer kognitiven Bildergeschichte. In: MAAR, Christa/BURDA, Hubert: Iconic Turn – die neue Macht der Bilder. Köln 2004 (2. Auflage)

- STARK, Johanna: Pinakothek der Moderne. Forschungslabor für kreativ-assoziative Ansätze der Kunstrezeption. In: KICHNER, Constanze/KIRSCHENMANN, Johannes (Hg.): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004
- STEINBRENNER, Jakob/SCHOLZ, Oliver R./ERNST, Gerhard: Symbole, Systeme, Welten. Studien zur Philosophie Nelson Goodmans. Krottenmühl 2005
- STENGER, Ursula/FRÖHLICH, Volker: Das Unsichtbare sichtbar machen. Subjektgenese und Bildungsprozesse über Bilder und Geschichten. Weinheim, München 2003
- STÖHR, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- STREUBEL, Thorsten: Die Leibvergessenheit in der aktuellen Gehirn-Geist-Debatte. In: BERLINGER, Rudolf (Hg.): Perspektiven der Philosophie. Amsterdam 2010
- STREUBEL, Thorsten: Gehirn und Ich. Frankfurt a. Main 2008
- STURM, Eva-Maria: Im Engpass der Worte, Sprechen über zeitgenössische Kunst. Berlin 1996
- SUCKER, Carina: Einblicke in die Förderung gegenständlicher zeichnerischer Darstellungsfähigkeiten im Jugendalter. In: SCHULZ, Frank/SEUMEL, Ines: U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache. München 2013 (S. 515–523)
- SUH, Anna H.: Leonardo da Vinci, Skizzenbücher. Köln 2005
- SYLVESTER, David: Gespräche mit Francis Bacon. München 1997
- SZEEMAN, Harald: Individuelle Mythologien. Berlin 1985
- THALIATH, Babu: Perspektivierung als Modalität der Symbolisierung. Erwin Panofskys Unternehmung zur Ausweitung und Präzisierung des Symbolisierungsprozesses in der *Philosophie der symbolischen Formen* von Ernst Cassirer. Würzburg 2005
- THORAU, Christian: Semantisierte Sinnlichkeit. Stuttgart 2003
- THORNES, John E.: John Constable's Skies: A Fusion of Art and Science. Birmingham 1999
- TISHMAN, Shari/PALMER, Patricia: Es lohnt sich, über Kunstwerke nachzudenken. In: NIEHOFF, Rolf/WENRICH, Rainer (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007
- TOMASELLO, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. Main 2006
- TRIMMEL, Michael: Allgemeine Psychologie: Motivation, Emotion, Kognition. Wien 2003
- TRÖNDLE, Martin: Methods of Artistic Research. In: TRÖNDLE, Martin/WARMERS, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Bielefeld 2012 (S. 169–202)
- UHLIG, Bettina: Die eigene Bildsprache entdecken, entwickeln, differenzieren – zur Förderung bildsprachlicher Kompetenz. In: KIRCHNER, Constanze/KIRSCHENMANN, Johannes/MILLER, Monika: Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. München 2010 (S. 17–33)
- UHLIG, Franziska: Das Gedächtnis der Hand. In: BANNASCH, Bettina/BUTZER, Günter (Hg.): Übung und Affekt. Formen des Körpergedächtnisses. Berlin 2007 (S. 185–204)
- ULLRICH, Sebastian: Symbolischer Idealismus. Selbstverständnis und Geltungsanspruch von Ernst Cassirers Metaphysik des Symbolischen. Hamburg 2010
- ULLRICH, Wolfgang: Kunst tiefer hängen. Berlin 2003
- ULLRICH, Wolfgang: Was war Kunst? Biografie eines Begriffs. Frankfurt a. Main 2005
- ULLRICH, Wolfgang: An die Kunst glauben. Berlin 2011
- USLAR, Detlev von: Entwicklungspsychologie im Spiegel der Kinder- und Jugendzeichnung. Würzburg 2006
- VERSTEGEN, Ian: Arnheim, gestalt and art. A psychological theory. Wien, New York 2005
- VETTER, Norbert: Emotion zwischen Affekt und Kognition. Zur emotionalen Dimension in der Kunstpädagogik. Köln 2010
- VOLLI, Ugo: Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe. Marburg 2002
- WAGENSCHHEIN, Martin: Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim, Basel, Berlin 1990/2003
- WAGENSCHHEIN, Martin: Verstehen lehren. Weinheim, Basel, Berlin 1968/1999
- WAGNER, Astrid: Kognitive Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Berlin 2008
- WAGNER, Gerhard: Auguste Comte. Hamburg 2001
- WIESING, Lambert: Die Zustände des Auges. Konrad Fiedler und Heinrich Wölfflin. In: MAJETSCHAK, Stefan (Hg.): Auge und Hand. Konrad Fiedlers Kunsttheorie im Kontext. München 1997

- WALCH, Josef: Bildende Kunst 2. Braunschweig 2009
- WALCH, Josef/KLANT, Michael: Grundkurs Kunst Bd.1. Braunschweig 2002
- WALDENFELS, Bernhard: Das Zerspringen des Seins. Ontologische Auslegung der Erfahrung am Leitfaden der Malerei. In: MÉTRAUX, Alexandre/WALDENFELS, Bernhard (Hg.): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986 (S. 144–161)
- WALDENFELS, Bernhard: Ordnungen des Sichtbaren. In: BOEHM, Gottfried: Was ist ein Bild? München 1994 (4. Auflage 2006) 233–253
- WATZLAWICK, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 2010 (5. Auflage)
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien. Bern 2011 (12. Auflage, Original 1969)
- WEILAND, René: Helmuth Plessners Ansatz einer philosophischen Anthropologie. Der Mensch als exzentrisches Wesen. In: WEILAND, René (Hg.): Philosophische Anthropologie der Moderne. Weinheim 1995 (S. 110–119)
- WELSCH, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1995 (4. Auflage)
- WELSCH, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. Main 1996
- WELSCH, Wolfgang: Ästhetische Rationalität modern. Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“. In: GRÜNEWALD, Dietrich/LEGLER, Wolfgang/PAZZINI, Karl-Josef: Ästhetische Erfahrung. Seelze 1997 (S. 69–80)
- WELSCH, Wolfgang: Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart 2012a
- WELSCH, Wolfgang: Mensch und Welt. Eine evolutionäre Perspektive auf die Welt. München 2012b
- WETZEL, Tanja: Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München 2005
- WIESING, Lambert: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik. München 1997
- WIESING, Lambert: Die Zustände des Auges. In: MAJETSCHAK, Stefan: Auge und Hand. Konrad Fiedlers Kunsttheorie im Kontext. München 1997 (S. 189–208)
- WINNER, Ellen: Denkweisen des praktischen Kunstunterrichts. Wie Kunstunterricht disziplinierte Denkmuster fördert. In: NIEHOFF, Rolf/WENRICH, Rainer: Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München 2007 (S. 104–121)
- WITSCH, Monika: Kultur und Bildung. Ein Beitrag für eine kulturwissenschaftliche Grundlegung von Bildung im Anschluss an Georg Simmel, Ernst Cassirer und Richard Höningwald. Würzburg 2008
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt a. Main 2003
- WITZGALL, Susanne: Kunst nach der Wissenschaft. Zeitgenössische Kunst im Diskurs mit den Naturwissenschaften. Nürnberg 2003
- WOLDT, Isabella: Cassirer und die Bibliothek Warburg. In: KONERSMANN, Ralf (Hg.): Handbuch Kulturphilosophie, Stuttgart, Weimar 2012 (S. 119–124)
- WULF, Christian: Ästhetische Wege zur Welt. Über das Verhältnis von Mimesis und Erziehung. In: LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. Darmstadt 1990 (S. 156–170)
- WULF, Christoph: Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld 2005
- WUTTGE, Dieter (Hg.): Dazwischen. Kulturwissenschaft auf Warburgs Spuren. Baden-Baden 1996
- ZANKER, Paul: Die römische Kunst. München 2007
- ZEKI, Semir: Dante, Michelangelo und Wagner – Das Gehirn als Konstrukteur genialer Kunstwerke. In: MAAR, Christa/BURDA, Hubert: Iconic Turn – die neue Macht der Bilder. Köln 2004 (S. 77–102)
- ZEKI, Semir: Glanz und Elend des Gehirns: Neurobiologie im Spiegel der Kunst, Musik und Literatur. München, Basel 2010
- ZIBIKOWSKI, Dörte: Getrieben von Neugierde in Verwunderung versetzen. In: GÖRDÜREN, Petra/LUCKOW, Dirk: Dopplereffekt – Bilder in Kunst und Wissenschaft. Kiel 2010 (S. 59–69)
- ZOPPELT, Diana/DAUM, Irene: Exekutive und mnestiche Funktionen. In: KARNATH, Hans-Otto/THIER, Peter (Hg.): Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg 2003 (S. 541–550)
- ZSCHOCKE, Nina: Der irritierte Blick. Kunstrezeption und Aufmerksamkeit. München 2006

Aus Zeitschriften:

- BIANCHI, Paolo: Lebenskunstwerke. In: Kunstforum Bd. 142, 1998
- BODIN, Claudia: Im Interview mit Marina Abramovic. In: Art, das Kunstmagazin. April 2010
- BODIN, Claudia: Was ist abstrakt? In: Art, das Kunstmagazin. September 2011 (S. 47–54)
- DANICKE, Sandra: Heimliche Künstler. In: Art, das Kunstmagazin. August 2013
- ERMEN, Reinhard: Zeichnen zur Zeit – Einzelporträts. Karolin Bröckel. In: Kunstforum, Bd. 198, 2009 (S. 373–413)
- ERMEN, Reinhard: Und dann sieht man plötzlich nichts mehr anderes mehr als dass ... Ein unproportioniertes Plädoyer für die Zeichnung. In: Kunstforum, Bd. 196, 2009 (S. 40–49)
- HAASE, Amine: Das Unsichtbare hinter dem Sichtbaren. In: Kunstforum, Bd. 196, 2009
- HERBOLD, Katrin/SCHÜLL, Maren: Bildnerisches Tagebuch. In: Kunst & Unterricht, Heft 339, 2014 (S. 80–83)
- JOCKS, Heinz-Norbert: William Kentridge. Südafrikanische Spuren. Ein Gespräch von Heinz-Norbert Jocks. In: Kunstforum, Bd. 196. April–Mai 2009 (S. 230–255)
- KARAFYLLIS, Nicole C.: Handwerk, Do-it-yourself-Bewegung und die Geistesgeschichte der Technik. In: Zeitschrift für Kulturphilosophie, Heft 2013/2. Herausgegeben von Ralf Kornesmann und Dirk Westerkamp (S. 305–328)
- KRAUTZ, Jochen/SOWA, Hubert: Konventionell zeichnen können. In: Kunst & Unterricht, Heft 369/370, 2012 (S. 10–14) (Im Text als Krautz/Sowa b gekennzeichnet)
- KRAUTZ, Jochen/SOWA, Hubert: Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. In: Kunst & Unterricht. Heft 369/370, 2012 (S. 4–9) (Im Text als Krautz/Sowa a gekennzeichnet)
- LANG, Hans-Jürgen: Thinking about thinking about thinking about...Einige Gedanken zu Gisela Eifes Gedanken zu einer postadlerianischen Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 38; 2013 (S. 308–319)
- MOLLENHAUER, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 1990-1 (S. 484)
- OTTO, Gunter: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst. In: Kunst & Unterricht, Heft 171, 1993, (S. 16–19)
- PARMENTIER, Michael: Freiheit der Erscheinung. Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, Herbst 2013 (S. 79–92)
- PFÜTZTE, Hermann: Das Element der Schönheit in der Welt. In: Kunstforum International, Bd. 184 (S. 216 ff.)
- RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (Hg.): Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Essen 2013
- RITTELMAYER, Christian: Transferwirkung künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Vierteljahr 2013b (S. 217–231)
- SCHIRMER, Anna-Maria/KIRSCHENMANN, Johannes: Die Frage als Ausgangspunkt für eine gute Unterrichtsplanung. In: Kunst & Unterricht, Beilage Heft 323/324, 2008 (S. 16–18)
- SCHUBERT, Peter: Zeichnen: Sachen klären und verstehen. In: Kunst & Unterricht, Heft 302/303, 2006 (S. 4–10)
- SELLE, Gerd: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität. In: Kunst & Unterricht, Heft 192, 1995 (S. 16–21)
- SINGER, Wolf : Interview mit Barbara Lutz-Sterzenbach: Über die Notwendigkeit von Kunstunterricht. In: BDK Info, Oktober 2008 (S. 12–13)
- ULLRICH, Wolfgang: Und rückt dem Leib auf den Leib. In: DIE ZEIT, 08.04.2010, Nr. 15
- URBAN, Martin: Bis jetzt ist alles gut gegangen. Warum die Wissenschaft vom Geist nur eine Naturwissenschaft sein kann. In: Süddeutsche Zeitung, 5./6. August 2006, 15
- WILHELM, Klaus: Wie uns das Gehirn bewegt. In: Max Planck Forschung 1/2007 (S. 33–36)
- ZACHARIAS, Thomas: Ich zeichne – also bin ich. In: BDK Info, April 2013
- ZUMBANSEN, Lars: In Bildern denken. Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlage des Visualisierens. In: Kunst & Unterricht, Heft 376, 2013
- ZUMBANSEN, Lars: Strukturbilder, Erkenntnismittel im Kunstunterricht. In: Kunst & Unterricht, Heft 376, 2013
- Themenheft „ZEICHNEN“ aus der Reihe Kunst 5–10, Heft 33, 2013

Online:

- ASSHEUER, Thomas: Kunst ist ein Neuronenfeuer. Das Schöne? Auch nur Biologie, sagen die Hirnforscher. Künstlerische Freiheit halten sie für eine Illusion (2008). Online: <http://www.zeit.de/2008/21/Olafur-Eliasson/komplettansicht> (aufgerufen am 18.11.2013)
- BARIC, Robert/MÜLLER, Tobias: Zum Grundgedanken der Philosophie der symbolischen Formen Cassirers. Online: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/108460.html#inside> (aufgerufen am 19.4.2011)
- BILLMAYER, Franz: Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht. Online: http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2007-05-billmayer.pdf (aufgerufen am 22.05.2014)
- BRANDT, Reinhard: Bilderfahrung – Von der Wahrnehmung zum Bild (Vortrag in der Reihe Iconic Turn, München 2001). Online: <http://www.youtube.com/watch?v=Yr7nAYiA2GE> (aufgerufen am 11.11.2012)
- BRANDT, Reinhard: Zustand und Zukunft der Geisteswissenschaften. Abschiedsvorlesung (2003). Online: http://www.uni-marburg.de/fb03/philosophie/mr_archiv (aufgerufen am 11.2.2013)
- BREDEKAMP, Horst: Darwin und kein Ende. Darwins Korallen. Online: http://www.dctp.tv/filme/bredenkamp_darwins-korallen/ (aufgerufen am 11.11.2013)
- BREDEKAMP, Horst: Historische Kritzeleien. Über das Verfertigen der Gedanken beim Zeichnen (Vortrag 2013). Online: <http://www.zeichnen-als-erkenntnis.eu/#kuenstler-referenten> (aufgerufen am 14.5.2014)
- BUSCH, Kathrin: Künstlerisches Forschen – essayistisches Denken. Vortrag im Rahmen des Symposions „Virtualität und Kontrolle“ (Podcast). Online: <http://www.podcampus.de/nodes/show/2541> (aufgerufen am 4.10.2012)
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter: Künstlerische Bildung – Konturen Künstlerischer Bildung. Online: http://www.phheidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Buschkuehlekuenstlerische_Bildung.pdf (aufgerufen am 2.10.2013)
- BUSSE, Klaus-Peter: Bildunggangsspiele. Der didaktische Umgang mit kulturellen Skripten (2011). Online: http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2008-05-busse.pdf (aufgerufen am 12.11.2013)
- COLDEN, Albina/MANDL, Benedikt: Empathische Synästhetik. Maria Lassnigs Bilder von der Inneren Welt. Online: http://aurora-magazin.at/medien_kultur/sinn_colden_druck.htm (aufgerufen am 2.7.2008)
- DESCARTES, René: Prinzipien der Philosophie (1644/1870). Online: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Descartes,+René/Prinzipien+der+Philosophie/3.+Von+der+sichtbaren+Welt> (aufgerufen am 30.7.2014)
- FREUD, Sigmund: Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/908/4> (aufgerufen am 30.10.2012)
- GRAUPE, Silja/KRAUTZ, Jochen: Anpassung an eine Scheinwelt. Wie die OECD mit Pisa ein neues, an einer ökonomischen Fiktion orientiertes Bildungskonzept durchsetzen will. Online: http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/131206_Pisa_Krautz.pdf (aufgerufen am 17.12.2013)
- HUBER, Hans Dieter: Die zwei Seiten der Zeichnung. Online: <http://www.zeichnen-als-erkenntnis.eu> (aufgerufen am 10.12.2013)
- HUCKLENBROICH, Peter: Das Konzept der Willensfreiheit in neurowissenschaftlicher Betrachtung. Manuskript zu einem Vortrag (2003). Online: <http://campus.uni-muenster.de/fileadmin/einrichtung/egtm/pbsurvey/Willensfreiheit.pdf> (aufgerufen am 25.4.2014)
- INTERVIEW MIT FRANZ GERTSCH. Online: <http://www.srf.ch/player/tv/10vor10/video/vierjahreszeiten-werk-von-franz-gertsch?id=0ff2aa39-e88f-49bd-ad94-85c71455b5fe> (aufgerufen am 22.7.2013)
- JOKISCH, Rodrigo. Online: http://theory-of-society.org/society/Jokisch_Emotionen_Comte.htm (aufgerufen am 16.4.2011)
- KAESER, Eduard: Von der Quantenphysik zur Quantenreligion. Wie mit einer mysteriösen Theorie alles Mysteriöse erklärt wird. Online: <http://www.nzz.ch/wissen/wissenschaft/von-der-quantenphysik-zur-quantenreligion-1.16902916> (aufgerufen am 16.11.2013)
- KAESER, Eduard: Wir sind nie säkular gewesen (Vortragsskript 2012). Eine gekürzte Fassung ist online verfügbar: <http://kaeser-technotopia.blogspot.de/2012/12/wir-sind-nie-sakular-gewesen.html> (aufgerufen am 18.11.2013)
- KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Heft 12, 1784 (S. 481–494). Online: Deutsches Textarchiv: http://www.deutschestextarchiv.de/kant_aufklaerung_1784 (aufgerufen am 15.07.2014)
- KIRSCHENMANN, Johannes: Zwischen Differenz und Kohärenz. Bildungschancen der Gegenwartskunst (2012). Online: <http://zkmb.de/index.php?id=108> (aufgerufen am 29.9.2012)
- KLEIST, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden (1805). Internetausgabe. Version 11.02. Online: <http://www.kleist.org/texte/> (aufgerufen am 9.3.2012)

- KRUSCHE, Jürgen: Die Leere der Dinge. Online: http://www.semiose.de/export_download.php?id=289... (aufgerufen am 15.6.2011)
- KUNZ, Ruth/BAUM, Jacqueline: Scribbling Notions. Pilotstudie zu bildnerischen Prozessen in der frühen Kindheit (2004). Online: https://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ueber_ uns/PH-Akzente/3-2004/rku_jbr_phakzente04-3.pdf (aufgerufen am 14.7.2011)
- LACHMANN, Rolf: Susanne K. Langer. Online: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/slanger.html> (aufgerufen am 20.8.2010)
- LEGLER, Wolfgang: Kunst und Kognition. Hamburg University Press, Kunstpädagogische Positionen 6/2005. Online: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/30/pdf/HamburgUP_KPP06_Legler.pdf (aufgerufen am 3. 5. 2012)
- LEYH, Arvid: Im Kopf der Anderen. Theory of mind. Online: <http://dasgehirn.info/denken/im-kopf-der-anderen/theory-of-mind> (aufgerufen am 14.3.2013)
- PARMENTIER, Michael: Ästhetische Lust (2011) Kunst Portal des Schroedel-Verlages. Online: http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-07-parmentier.pdf (aufgerufen am 2.9.2013)
- PETERS, Maria: Performative Handlungen und biographische Spur in Kunst und Pädagogik. Kunstpädagogische Positionen 11/2005. Online: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/36/pdf/HamburgUP_KPP11_Peters.pdf (aufgerufen am 22.10.2013)
- RECKI, Birgit: Das Werk des Philosophen Ernst Cassirer in der Hamburger Ausgabe. Online: <http://www.warburg-haus.de/eca/bericht.html> (aufgerufen am 25.08.2010).
- REGEL, Günther: Erinnerungen an Gunther Otto. Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis? Hamburg 2008b. Online: http://hup.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/42/pdf/HamburgUP_KPP17_Regel.pdf (aufgerufen am 10.9.2013)
- REICH, Kersten: Lernen als Prozess 2005. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf (aufgerufen am 7.9.2012)
- SCHWEMMER, Oswald: Die Macht der Symbole (2006). Online: <http://www.bpb.de/publikationen/CVNLTA.html> (aufgerufen am 29.08.2010)
- SELEKTIVE WAHRNEHMUNG. Schauen, ohne zu sehen. Online: http://www.focus.de/wissen/mensch/selektive_wahrnehmung/selektive-wahrnehmung_aid_23356.html (aufgerufen am 7.9.2012)
- STANGL, Werner: Empirische Forschungsmethoden in Pädagogik und Psychologie. Online: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/> (aufgerufen am 20.9.2014)
- TURELL; James: The Wolfsburg Project. Online: <http://www.youtube.com/watch?v=QWekIcZaKns> (aufgerufen am 28.3.2013)
- WINNER, Ellen/HETLAND, Louis: Cognitive Transfer from Arts Education to Non-arts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications (2000). Online: https://www2.bc.edu/~winner/pdf/cognitive_transfer.pdf (aufgerufen am 25.7.2012)
- http://www.hanne-darboven-stiftung.de/frameset_german.html (aufgerufen am 12.6.2014)
- http://www.holzwarth-publications.de/pages_specialeditions/horn_pages/horn_films.html (aufgerufen am 1.4.2014)
- <http://www.pz.harvard.edu> (aufgerufen am 3.6.2014)
- http://www.uni-bielefeld.de/stud/fpsycho/downloads/Wahrnehmung_2011.pdf (aufgerufen am 25.4.2014)

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Kurt Schwitters: Mz 30,40, 1930/Kurt Schwitters, Mz 218., 1921. Aus: MEYER-BRÜSER, Susanne/ORCHARD, Karin: MERZ. Aller Anfang ist Merz – von Kurt Schwitters bis heute. Hannover 2000 (126/60)
- Abbildung 2: Via Lewandowsky: Gefrorene Glieder brechen leicht. 1988. Aus: WITZGALL Susanne: Kunst nach der Wissenschaft. Nürnberg 2003 (231)
- Abbildung 3: Grafik zur Verortung der Erkenntnisgestalten (AMS)
- Abbildung 4: Installation an der Hauswand aus dem Garten von Armand Schulthess. Aus: BRITSCHGI, Markus/BILLE, Corinna/FREY, Theo: Armand Schulthess 1901–1972. Luzern 1996 (74)
- Abbildung 5: Ansicht des Gartens von Armand Schulthess. Aus: BRITSCHGI, Markus/BILLE, Corinna/FREY, Theo: Armand Schulthess 1901–1972. Luzern 1996 (105)

- Abbildung 6: Vexierbild. Aus: SINGER, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a. Main 2002
- Abbildung 7: Kinderzeichnungen (Kritzzeichnung, Kopffüßler, Schemabild)
- Abbildung 8: Figur, die das Kippmoment der Wahrnehmung provoziert. Aus: GOLDSTEIN, Bruce E.: Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Heidelberg, Berlin, Oxford 1997 (169)
- Abbildung 9: Hanne Darboven: Construction Drawing, 1986. Online: http://37.media.tumblr.com/1d057c82db497766145d2cd5db4410ad/tumblr_mm5vrnkPOz1r70t2xo1_1280.jpg
- Abbildung 10: Adolf Wölfli: Die Armsünder-Treppe in Skt. Adolf-Höhn 1914. Aus: FERRIER, Jean-Louis: Primitive des 20. Jahrhunderts. Art Brut und spontane Kunst von Geisteskranken Paris 1998 (83)
- Abbildung 11: Hugo Ball trägt in kubistischem Kostüm ein Lautgedicht vor. Caberet Voltaire, Zürich 1916. Aus: Kammerlohr: Epochen der Kunst. Bd. 6. München, Wien 1997 (92)
- Abbildung 12: Linke Abbildung: Verkehrszeichen/Rechte Abbildung: Paul Cézanne: La Montagne Saint Victoire. 1885–1895. Online: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/30/Paul_Cezanne_La_Montagne_Saint_Victoire_Barnes.jpg
- Abbildung 13: Linke Abbildung: Klimadiagramm. Rechte Abbildung: Schülerarbeit (10. Klasse): Visualisierung zum Zusammenhang zwischen ökonomischem Wachstum und Umweltverschmutzung. Aus: <http://www.youtube.com/watch?v=H67YawiffOM>
- Abbildung 14: René Descartes: Himmelswirbel. Aus: KEMP, Martin: Bilderwissen. Die Anschaulichkeit naturwissenschaftlicher Phänomene. Köln 2003 (63)
- Abbildung 15: Bewegungssequenz „Peter tanzt Hans“. Fotoarchiv AMS
- Abbildung 16: Steinzeichnung, Steinmalerei (Schülerarbeiten, 6. Klasse). Archiv AMS
- Abbildung 17: Max Beckmann: Im Zirkuswagen, 1944. Aus: Meisterwerke der Kunst, Neckarverlag, Mappe 34
- Abbildung 18: Gregor Schneider: Haus u r, Rheydt/ders. Totes Haus u r, 2001, Installation im deutschen Pavillion bei der 49. Biennale in Venedig. Aus: GOCKEL, Cornelia/KIRSCHENMANN, Johannes (Hg.): Orientierung in der Gegenwartskunst. Seelze 2010 (49)
- Abbildung 19: Fridhelm Klein: Wasser. Trocknung I a/b. Kreta September 2006. Aus: Fridhelm Klein. Aquarelle 1990–2006. Wolnzach 2010
- Abbildung 20: Serielle Arbeiten von Claes Oldenburg (Filmstills). Aus: FOX, Gerald: Claes Oldenburg. Art documentary 1996. (DVD)
- Abbildung 21: Constantin Brancusi: Vogel im Raum, 1927. Aus: KLANT, Michael/WALCH, Josef: Grundkurs Kunst 2. Braunschweig 2003 (191)
- Abbildung 22: Marina Abramovic: Rhythm 0, 1974. Aus: SCHNEEDE, Marina: Mit Haut und Haaren. Der Körper in der zeitgenössischen Kunst. Köln 2002 (31)
- Abbildung 23: Marina Abramovic: House with the Ocean View 2002 (Marina Abramovic lebte 12 Tage lang in drei Zellen, die sie in der Sean Kelly Gallery in New York installieren ließ. Sie sprach und aß in dieser Zeit nicht und hatte keinerlei Privatsphäre. Die Besucher konnten sie durch Ferngläser genau betrachten. Die Sprossen der Leitern bestanden aus Messern). Online: <http://www.womanaroundtown.com/wp-content/uploads/2010/03/172826.jpg> (aufgerufen am 20.1.2014)
- Abbildung 24: John Constable Wolkenstudie 1821 (linke Seite). Online: <http://germany.intofineart.com/upload1/file-admin/images/new9/John%20Constable-424532.jpg> (aufgerufen am 12.2. 2013)/Gerhard Lang: Nubeologie: Cloud Walk 7 1997 (rechte Seite). Aus: WITZGALL, Susanne: Kunst nach der Wissenschaft. Zeitgenössische Kunst im Diskurs mit den Naturwissenschaften. Nürnberg 2003 (110)
- Abbildung 25: Stempelbilder von Wolfram. Archiv AMS
- Abbildung 26: Yves Klein: Monochrom blau, ohne Titel (MG6), 1961. Aus: HOLLEIN, Nina: Yves Klein macht blau. Ostfildern, Ruit 2004 (11).
- Abbildung 27: Maria Lassnig: „three ways of being“ 2004. Aus: Art 2/2009 (40)
- Abbildung 28: Schematisches Modell zu Aspekten der Symbolbildung. AMS
- Abbildung 29: Per Kirkeby: Skov-variation III, 1989. Online: http://www.art-magazin.de/kunst/9916/per_kirkeby_louisiana_museum?cp=10 (aufgerufen am 13.11.2012)
- Abbildung 30: Tizian/Giorgione: Fiesta Campestre. 1510 (ganz links). Online: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fiesta_campestre.jpg?uselang=de (aufgerufen am 27.7.2014)/Édouard Manet: Das Frühstück im Freien. 1863 (Mitte). Online: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Édouard_Manet__Le_Déjeuner_sur_1%27herbe.jpg (aufgerufen am 27.7.2014)/Pablo Picasso: Les Démonelles D'Avignon, 1907 (ganz rechts). Aus: Kammerlohr Kunst im Überblick. München, Düsseldorf, Stuttgart 2004 (325)
- Abbildung 31: Blick in das Atelier der Künstlerin Karoline Bröckel. Aus: Kunstforum 09/2009, Bd. 198 (375)
- Abbildung 32: Paul Cézanne: Kastanienallee im Jas de Bouffan. 1880. Aus: Schütt, Sonnabend, Stufmann: Von Linie und Farbe. Bonn 2001 (101)
- Abbildung 33: Francis Bacon: Figur in Bewegung, 1976. Aus: SYLVESTER, David: Gespräche mit Francis Bacon. München 1997 (157)
- Abbildung 34: Francis Bacon: Landschaft, 1978. Aus: SYLVESTER, David: Gespräche mit Francis Bacon. München 1997 (163)

- Abbildung 35: Michelangelo: „Sterbender Sklave“, um 1513. Aus: GOMBRICH, Ernst H.: Die Geschichte der Kunst. Berlin 2002 (16. Ausgabe, 4. Auflage) (313)
- Abbildung 36: Schematische Veranschaulichung des Verhältnisses zwischen Anschauung und Begriff nach Kant. AMS
- Abbildung 37: Blickbewegungen zwölfjähriger Kinder über ein auf der Spitze stehendes Dreieck in den ersten 20 Sekunden nach Erblicken der Figur/Blickbewegungen zwölfjähriger Kinder über ein schräg auf der Spitze stehendes Dreieck. Aus: RITTELMEYER, Christian: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Weinheim, München 2002 (80/81)
- Abbildung 38: Daniel Libeskind: Treppenaufgang zum Jüdischen Museum in Berlin. Online: <http://1.bp.blogspot.com/-DQQHYFFT0i4/T6MWjfbCxDI/AAAAAAAAAqM/5nZGjFE6nsw/s1600/2.jpg> (aufgerufen am 27.07.2014)
- Abbildung 39: Doppelseite aus einem Projekttagbuch zum Thema „Chaos und Ordnung“ (Schülerin des LK)
- Abbildung 40: Modell der offenen Schleife von Thomas Fuchs: Antizipation des Objekts im Funktionskreis. Aus: FUCHS, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2010 (3. Auflage) (145)
- Abbildung 41: Alexander Humboldt/A. G. Bonpland: Geografie der Pflanzen in den Tropen-Ländern, ein Naturgemälde der Anden, gegründet auf Beobachtungen und Messungen, welche vom 10ten Grade nördlicher bis zum 10ten Grad südlicher Breite angestellt worden sind, in den Jahren 1799 bis 1803. Aus: HENNIG, Jochen/ANDRASCHKE, Udo: Weltwissen. 300 Jahr Wissenschaften in Berlin. München 2010 (244)
- Abbildung 42: Fra Angelico: Noli me tangere, Fresko um 1440 (links: Detail). Aus: GUILLAUD, Jacqueline/GUILLAUD, Maurice: Fra Angelico. L'umière de l'ame. Vicenza 1998 (117/120)
- Abbildung 43: Marcel Duchamp, vor einem seiner ausgestellten Werke „Springbrunnen, 1917“ sitzend. Pasadena Art Museum, Los Angeles, 1963. Aus: KLANT, Michael/WALCH, Josef: Grundkurs Kunst. Bd. 2. Braunschweig 2003 (161)
- Abbildung 44: Anish Kapoor: „Ohne Titel“ 1991. Aus: DVD zu Anish Kapoor vom BDK
- Abbildung 45: Claude Nicolas Le Cat: Illustration zu den optischen Grundlagen des Sehens und Descartes' Stock-Analogie (Bild links). Aus: KEMP, Martin: Bilderwissen. Die Anschaulichkeit naturwissenschaftlicher Phänomene. Köln 2003, 64/Rebecca Horn: Handschuhfinger, 1972 (Bild rechts). Aus: SCHNEEDE, Marina: Mit Haut und Haaren. Der Körper in der zeitgenössischen Kunst. Köln 2002 (16).
- Abbildung 46: Getreidezeichnung. AMS
- Abbildung 47: Hyacinthe Rigaud: Selbstbildnis, 1692. Aus: KLANT, Michael/WALCH, Josef: Grundkurs Kunst Bd. 1, Braunschweig 2002 (59)
- Abbildung 48: Lucien Freud: „Head of a woman“, 1970. Aus: FEATHER, William: Lucian Freud. Milano 2005 (77)
- Abbildung 49: Franz Gertsch: Patti Smith IV, 1979. Aus: „Dreams and conflicts“. Katalog zur 50. Biennale in Venedig. 2003 (446)
- Abbildung 50: James Turrell: Bridget's Bardo, 2008. Online: http://jamesturrell.com/wp-content/uploads/2013/04/fh_bridgetsbardo-1400x1000.jpg (aufgerufen am 27.07.2014)
- Abbildung 51: Giovanni Bellini: Madonna mit Kind, 1485. Temperafarben auf Holz, 33 x 66 cm. Aus: WALCH, Josef: Bildende Kunst 2. Braunschweig 2009 (20)
- Abbildung 52: Auguste Rodin: Meditation 1896. Online: http://www.musee-rodin.fr/sites/musee/files/styles/oeuvre_rightpicture/public/resourceSpace/901_c7ed28844466b90.jpg?itok=2gUgzhrk (aufgerufen am 3.4.2014)
- Abbildung 53: Vorderseite des Einbands, Doppelseiten 1–4, vergrößerte Skizze
- Abbildung 54: Doppelseiten 4–6
- Abbildung 55: Detailvergrößerung (Kompositionsskizze)
- Abbildung 56: fünf weitere Doppelseiten mit Gewand-Studien
- Abbildung 57: Detailstudien zum Faltenwurf
- Abbildung 58: Detailstudien zu Haarfrisuren
- Abbildung 59: Konzeptionelle Überlegungen zum Endprodukt
- Abbildung 60: vorbereitende Arbeiten sowie Dokumentation der Herstellung des Endproduktes
- Abbildung 61: Endprodukt (Heft mit insgesamt 12 Zeichnungen und jeweils einer Gedichtseite)
- Abbildung 62: zwei Doppelseiten (Malerei und Collage)
- Abbildung 63: sechs Doppelseiten (Malerei, Zeichnung und Collage)
- Abbildung 64: sechs Doppelseiten (Malerei und Collage)
- Abbildung 65: Einband, acht Doppelseiten (Mischtechnik)
- Abbildung 66: Doppelseite mit eingeklebten Skizzen
- Abbildung 67: acht Doppelseiten (Mischtechniken)
- Abbildung 68: zwei Doppelseiten (Collage mit Ausdrucken aus Brockhaus)
- Abbildung 69: fünf Doppelseiten (Mischtechnik)
- Abbildung 70: Endergebnis (Hängeordner mit neun beidseitig gestalteten und beschrifteten Registern)

- Abbildung 71: Einband
Abbildung 72: erste Doppelseite
Abbildung 73: Doppelseite mit vier Skizzen
Abbildung 74: Doppelseite mit vier Skizzen
Abbildung 75: Doppelseite mit vier Skizzen
Abbildung 76: vier Doppelseiten mit weiter ausgearbeiteten Motiven (Filzstift und fluoreszierende Farbe)
Abbildung 77: die zwei letzten Doppelseiten
Abbildung 78: Einband
Abbildung 79: zwei Doppelseiten (Tempera)
Abbildung 80: Doppelseite mit Skizzen (Buntstifte und Filzstifte)
Abbildung 81: Doppelseite mit Kompositionsidee
Abbildung 82: zwei Doppelseiten (diverse grafische und malerische Mittel)
Abbildung 83: drei Doppelseiten (einfache Abdrucktechnik, Malerei und Zeichnung)
Abbildung 84: vier Doppelseiten (Mischtechnik)
Abbildung 85: Einband, drei Doppelseiten mit Portraitzeichnungen
Abbildung 86: Doppelseiten mit Karikaturen
Abbildung 87: Doppelseite mit Beschreibung und malerischer Studie (Tempera)
Abbildung 88: drei Doppelseiten mit Studien zu unterschiedlichen Gesichtsausdrücken (Tempera)
Abbildung 89: acht Doppelseiten, fotografische Studie und Malerei (Vorbereitung der Motive für eine Serie auf Leinwand)
Abbildung 90: malerische Studie „Ekel“
Abbildung 91: die letzten Doppelseiten mit selbst aufgenommenen Fotovorlagen
Abbildung 92: Grafik zu Strukturmomenten künstlerischen Denkens
Abbildung 93: drei Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 11 Doppelseiten
Abbildung 94: sechs Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 10 Seiten (mit Durchblicken von einer zu anderen Seite)
Abbildung 95: Filmstills eines animierten Figurentheaters
Abbildung 96: vier Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 23 Doppelseiten (Mischtechnik)
Abbildung 97: Auswahl von neun Doppelseiten aus zwei Projektstagebüchern die zu einem Thema gestaltet wurden. Insgesamt 18 Doppelseiten (Mischtechnik).
Abbildung 98: Doppelseite aus einem Projektstagebuch mit 27 Seiten
Abbildung 99: drei Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 22 Seiten
Abbildung 100: vier Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 17 Seiten
Abbildung 101: Vier Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 21 Seiten (Collage und Bleistiftzeichnung)
Abbildung 102: drei Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 20 Seiten (Collage, Zeichnung, Malerei)
Abbildung 103: drei Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 17 Seiten (Collage, Kohle- und Filzstiftzeichnung, Tempera)
Abbildung 104: sechs Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 18 Seiten (Storyboard für ein Filmprojekt)
Abbildung 105: Bildgedicht aus einem Projektstagebuch mit 28 Seiten