

## **Bild- und Kunstvermittlung**

von **Kathrin Herbold, Johannes Kirschenmann**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2012

Stichwörter:

**Alterität | Bild-Anthropologie | Bildbetrachtung | Bildwissenschaft | Differenz | Dispositiv |  
Fotografie | Heteronomie | Hybridität | Malerei | Phänomenologie | Spiel | Video**

### **Thema und Begriffsbestimmung**

Der Begriff „Bild“ steht im alltäglichen wie fachlichen Verständnis für Vieles: Ein Bild repräsentiert eine Situation, ein Erleben der inneren oder äußeren Wirklichkeit. Die Repräsentation kann verschiedene materielle oder virtuelle Formen annehmen. Innere Bilder als mentale Konstrukte des Denkens und Träumens finden ihre Übersetzung in die äußere Wirklichkeit als Gespräch, in Literatur und Kunst auch als schriftliche Texte, als Gemälde, Zeichnungen oder andere visuelle Inszenierungen. In den Bild- und Erziehungswissenschaften wird von „performativen Bildern“ gesprochen, die auf dem Zusammenfließen von Emotion, Kognition und Einbildungskraft basieren. Ein Bild kann als physikalische Projektion etwas wiedergeben, kann einen sprachlich nur komplex zu umschreibenden Sachverhalt bündeln – sagt doch „ein Bild mehr als tausend Worte“. In der Kunstpädagogik wird Bild erweitert für alle visuell wahrnehmbaren inneren und äußeren Konstitutionsmomente verstanden. Skulptur ist genauso Bild wie abstrakte Zeichnung – Fotografien, Malereien, Videofilme sind allemal Bilder.

„Die Bilddefinition ist keineswegs gelöst, ging die Rekonstruktion des bildnerischen Gestaltens streckenweise vom Muster einer visuellen Grammatik in den Bildern aus, gehört die Suche nach einer gemeinsamen semiotischen Basis, die den verschiedensten kulturellen Ausdrucksformen zugrunde liegen könnte, zu den wiederkehrenden Themen der Debatte“ (Boehm 1994:26). Diese semiotische Basis hat im Kunstunterricht eine Verbaldominanz begünstigt, die Bilder klar, aber auch verengt im Gegenwartshorizont als Zeichen liest. Hier stand die formalanalytische Bildbetrachtung, die Bilder in Wort- oder Schriftsprache zu übersetzen sucht, lange im Vordergrund. Als notwendige Sehschule ist sie für die Kunstpädagogik nicht ausreichend, da Kontexte von Bildproduktion und Wahrnehmung ausgeblendet werden. Ein kulturell-rekonstruktiver Ansatz greift hier weiter: „Eine Bildwissenschaft, die mit dem Anspruch auftritt, eine adäquate Beschreibung der grundlegenden Strukturen und Wirkungszusammenhänge von Bildern zu liefern, wird daher nicht darauf verzichten können, die gegenseitigen Einflüsse von Bildverwendungen und kulturellen

Traditionen und Veränderungen zu reflektieren“ (Frank/Sachs-Hombach 2006:185). Für die Kunstpädagogik kommen wesentliche Hinweise aus der Bild-Anthropologie von Hans Belting, der auf den doppelten Körperbezug des Mediums Bild verweist. „Die Körperanalogie kommt in einem ersten Sinne dadurch zustande, dass wir die Trägermedien als symbolische oder virtuelle Körper der Bilder auffassen. Sie entsteht in einer zweiten Hinsicht dadurch, dass sich Medien unserer körperlichen Wahrnehmung einschreiben und sie verändern. Sie steuern unsere Körpererfahrung durch den Akt der Betrachtung in dem Maße, wie wir an ihrem Modell der Eigenwahrnehmung ebenso wie die Entäußerung unserer Körper üben“ (Belting 2001:13f.). Auch Horst Bredekamp sieht im Körper eine erste Verdichtung des Bildmediums zur Form und erschließt die vielen Bilder der Kunst mit Motiven des Körpers in anthropologischer Perspektive als Erkenntnisquelle (Bredekamp 2008:365).

## **Historische Dimension**

In der platonischen Höhle ist der Mensch gefangen in einer Wahrnehmungshöhle, seine Blickrichtung auf einen engen Ausschnitt der Welt begrenzt. Wechselnde Lichtquellen werfen Schatten von Objekten als Projektionen von außen in die Höhle. Der Mensch kann nur die Schattenbilder wahrnehmen. Das Dispositiv, die dominierende und sozial verankerte Sichtweise der westlichen Gesellschaften, ist seit der Neuzeit durch den zentralperspektivischen Blick bestimmt gewesen. Es ist ein Dispositiv der geordneten Machtstrukturen, begründet von einem hochmittelalterlichen Gottesverständnis nach Aufhebung des alttestamentarischen Bildnisverbotes, abgelöst von einer weltlichen Naturbeherrschung der Neuzeit. Dem waren alle gängigen Wahrnehmungstheorien bis zu Beginn des 20. Jh.s eingeschlossen. Konrad Fiedler, Kunstwissenschaftler des späten 19. Jh.s, hat dem Sehen eine aktive und damit auch selbstbestimmte Funktion menschlicher Erkenntnis zugeschrieben. Hinweise aus Konstruktivismus und Neurobiologie unterstreichen den eigenaktiven Konstruktionsprozess im Sehen. Doch die antike Erkenntnistheorie wirkt bis heute nach, wenn das Auge als der schärfste Sinn des Körpers definiert wird und doch wie Platon erkannte, die Wahrheit nicht erblickt. Die Sinnestätigkeit wurde durch die Phänomenologie wieder als Einheit des Zusammenwirkens vorgestellt. Maurice Merleau-Ponty hat in seiner Wahrnehmungsphänomenologie den Leib als Feld der Wahrnehmung und des Handelns bestimmt. Bislang vermögen nur wenige Ansätze das Potenzial eines wissenden Leibes oder der Intelligenz des Körpers für die Kunstpädagogik aufzuschließen. Klaus Holzkamps „Sinnliche Erkenntnis“ geriet rasch in den Hintergrund (Holzkamp 1973).

## **Bilder heute**

Mit Immanuel Kant wurde die Erkenntnistätigkeit des Verstandes an die sinnliche Anschauung gebunden. Notwendig, so Kant, sei das verständige Sehen, das Sehen desjenigen, der sein eigenes Sehen betrachtet, der introspektiv auf den Vorgang des Sehens, Wahrnehmens und Erkennens schaut. Die jüngere Medienphilosophie meidet ein unumstößliches Apriori der Medien und spricht von Heteronomie als Fremdbestimmtheit (Krämer 2004a:18ff.). So sind natürliche oder technische Medien immer im Spiel der Wahrnehmung, zu der es aber einen Außenstandpunkt gibt. Für die Kunst hat René Magritte diese Axiomatik bündig und anschaulich im Medium der Malerei formuliert: Die Wirklichkeit ist eine Wirklichkeit der Erscheinung und nicht der Dinge – diese sind in der Erscheinung vermittelt. Jean-Luc Nancy spricht erst vom Bild, wenn es als Erscheinung des Unterschiedes auftritt: „Das Distinkte ist unsichtbar (das Heilige war es stets), weil es nicht zum Reich der Gegenstände, ihrer Wahrnehmung und ihrer Verwendungsweisen gehört, sondern zum Reich der Kräfte, der Affekte und ihrer Übertragungen. Nicht als Gegenstand macht es

sichtbar: es reicht an dessen Wissen heran“ (Nancy 2006:26). Pädagogisch ist sowohl ein Außenstandpunkt einzunehmen als auch über Prozesse im Innenverhältnis zu informieren, innere Bilder und äußere Bilder erhalten Sinn in der kommunikativen Reflexion des Mediums wie seiner Inhalte. Die allgegenwärtigen digitalen Bilder stehen oft unter der Herrschaft der Geschwindigkeit und sind nicht historisch zu verorten. Ihre Authentizität wird fragwürdig und führt zu Bruchstellen, da Enthistorisierung und das Auflösen einer zeitlichen Gültigkeit von Information und Wissen Identitätssuche und Selbsterfahrung erschweren. Dem kritisch empfundenen Verlust steht auch ein Gewinn gegenüber: Die Fähigkeiten zum televisionären Erfahrungsgewinn sollen die affektiven Fähigkeiten steigern, indem die Informationsverarbeitungssysteme assimiliert werden. Solch eine Assimilationsthese sieht die Sozialisationsleistung der Medien in der Entwicklung neuer Zeit- und Fertigungsstrukturen bei ihren NutzerInnen. Der Unterschied zwischen authentisch erlebter „Realität“ und deren Digitalisierung zur zweiten Wirklichkeit wird verwischt, die Erfahrungsbereiche gehen ineinander über. Dabei vollziehen sich Kreativität und Subjektivierung in der Bildproduktion immer unmittelbarer im Kontext medialer Partizipationszusammenhänge (Jörissen 2008:38).

## **Gegenwartsdiagnose**

Die digitale, televisionär evozierte Raumdehnung lässt durch die damit einhergehende medial erzeugte Allgegenwärtigkeit die räumlichen und zeitlichen Zwischenräume in den beteiligten Netzgesellschaften schrumpfen. Mit den Kontraktionen der Zwischenräume findet die Identitätsbildung im dahinrauschenden Fluß von Bildern kaum Ankerplätze. Im Netz sind zwei traditionelle Sicherheitsvermutungen für Interaktion und Identität lange außer Kraft gesetzt: „Angesichtigkeit“ oder „Augenzeugenschaft“ und der materiale Raum als mess-, begeh- und erfahrbare Prüfkriterium für Wirklichkeitsaussagen (Bahl 1997:129). Dem Ästhetisierungsschub in der Visualität steht ein Rückzug des taktil-haptischen Körpers gegenüber.

Bilder im traditionellen sowie erweiterten Sinn treffen neben einer individuellen auch immer auf eine kulturelle Resonanz. Erst ein Regelwerk zum Zeichenverständnis ermöglicht und beinhaltet zwischenmenschliche Übereinkünfte zur Bedeutung sichtbarer Zeichen. Im Verstehen des Regelwerkes wird Vermittlung als soziale Bindung und Bildung möglich. Im gemeinsamen dialogischen Annähern kann etwas über die Bilder, über sich selbst und andere erfahren werden. Im Medium der Sprache wird gewahrt, dass es ein Wahrnehmen und ein Andersnehmen gibt. Dies ist Teil einer ästhetischen Reflexion, die als Gedankenspiel den notwendigen Zweifel am vermeintlich Offenkundigen leistet. Damit kann es in der Bildrezeption keine finale Bedeutungswahrheit geben. Vermittlung zielt auf Bildung, die sich im bildnerisch-praktischen Gestalten als Selbsterfahrung, im reflexiven und kommunikativen Auseinandersetzen mit dem symbolischen Bestand, in der Transkodierung und Transformierung dieses Bestandes vollzieht. Bildung, und dies ist eben essenzielle schulische Notwendigkeit, bedarf der Sprache. Für Wilhelm von Humboldt ist Sprache die Arbeit des Geistes und mehr als eine bloße Einkleidung des Gedankens, sie ist das „Organ“, das die Gedanken bildet: Ohne Sprache kann das Denken nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden. Mit der Sprache gelingt es, über das bereits Erkannte hinauszugelangen und doch Subjektivität zu wahren (Humboldt 2008).

Wenn Humboldt die Sprache als kreative Leistung sah, so vergrößert später Ludwig Wittgenstein die Leistung in der Übersetzungsrelation, da Kunst respektive die Ästhetik sich für Wittgenstein dem logischen und wissenschaftlichen Denken versagen. So ordnet er das Ästhetische jenseits der Grenzen der Sprache und von dieser getrennt dem Bereich des Unausprechlichen zu (Wittgenstein 2003:82). Sprechen ist bei

Wittgenstein ästhetischer Verweis, eine Zeigegeste, einer ästhetischen Handlung gleich. Sprache ist nicht festgezurr, sie hat „Bedeutungsspiel“. Die Sprachspiele, das Sprechen über Kunst ist zugleich ein Nachdenken über das in der Kunst eingefangene Leben und greift nicht nur zurück auf die Erfahrung, es weist in die Zukunft und gibt dem Leben (wie der Kunst) im Sprechen den Entwurf des Neuen und des Anderen mit. Es ist ein Sprechen, das unter dem Gesichtspunkt des Zusammenspiels von Subjekt und Objekt die Bedeutung von Sprache verändert. Neben dem kunstpädagogischen Sprechen zur Kunst als Vermittlung steht die Kunstkritik. Doch bis auf Ausnahmen meidet sie das profilierte Urteilen zunehmend, ist sie doch verlassen gegenüber einer Gegenwartskunst, die in postmoderner Pluralität sich in alle gesellschaftlichen Bereiche hineinverfranst und ihre Kraft zum Widerstand einzubüßen droht.

## **Kunstpädagogische Vermittlungen: Redend, handelnd**

Klaus Mollenhauer sieht die Schwierigkeiten einer Vermittlung im Reden über Kunst darin, eigenes ästhetisches Erleben in Worte zu fassen, die nicht stereotypen Sprach- und Deutungsmustern gerade im akademischen oder schulischen Umfeld folgen: „Die Schwäche unserer Vokabularen ist keine Folge von oder kein Indiz für intellektuelles Unvermögen; sie hat vielmehr ihren Grund in der Schwierigkeit, die Gewissheitsempfindungen, die wir im Hinblick auf das haben, was wir selbst im Moment der ästhetischen Wahrnehmung sind, zur Sprache zu bringen, und zwar neben den institutionalisierten oder professionalisierten Sprachspielen, die uns sonst zur Verfügung stehen“ (Mollenhauer 1996:14f.). Abseits einer kunstwissenschaftlich methodisch exakt operierenden Interpretation wird die ästhetische Rede über Kunst gefordert. Sie ist eigentümliche Zwischensphäre, der eine phänomenologische Aufmerksamkeit gilt, wenn in Bildern von Kindern sich zeigt, „dass sich in ihnen Sinn verwirklicht, der nicht fertig in der Welt vorliegt, aber auch nicht bloß im Bewusstsein produziert wird (Meyer-Drawe 1993:98f.).

Gunter Otto hat die Kunstpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jh.s geprägt (siehe [Georg Peez](#) „Kunstpädagogik“). Eine zentrale Rolle in seinem Vermittlungskonzept spielt das „Percept“. In der Wahrnehmungspsychologie beschreibt Percept den Verknüpfungsakt der Wahrnehmung, in dem das Bild und die Vorstellung des Betrachters zusammenstoßen. Percepte bilden das Fundament, von dem die Interpretation – als „Auslegung“ – ausgeht. „Percepte kann man im Kopf, im Medium der Sprache und im Medium ästhetischer Praxis bilden, also gedanklich, verbal oder visuell“ (Otto/Otto 1987:51). Otto setzt voraus, dass es im Sprechen zu Bildern nur Entsprechungen, doch keine Gleichungen geben könne. Maria Peters hat, in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels, die Phänomenologie auf die Vermittlung hin befragt. Sprache wird erneut als Äußerung eines unmittelbaren Wahrnehmungsausdrucks interpretiert, der vor aller begrifflichen Fixierung bereits einen Sinn in sich trägt (Peters 1996:43). Das Konzept geht nicht von einer Identität zwischen Zeichen und Bezeichnetem aus, sondern sieht eine Stiftung von Sinn gerade in der Differenz von Ausdruck und Auszudrückendem. Der Leib wird Fundament aller reflexiven Akte, und das leibgebundene Wahrnehmen geht dem reflexiven Denken voraus. Diese Erweiterung des Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesses begründet bei Peters einen mit Martin Seel formulierten größeren Spielraum in ästhetischer Freiheit (ebd.:94).

## **Vermittlung im Handeln**

Kunstpädagogik kann sich nicht auf sprachliche Vermittlung begrenzen, sie wird mit Bildern Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen betreten und so einen Proberaum für Experiment und Spiel

erschließen. Zweck des Spiels, das für Friedrich Schiller erst menschliche Freiheit bedingt, ist ein Ausprobieren von weiteren Bestimmungen, die ebenfalls möglich sind (Kern 2000:181). Kunstwerk und Spiel sind nicht von außen, sondern nur durch die Erfahrung und Erkenntnis aus dem Handeln zu verstehen. Das Spiel als künstlerisches Navigieren wird zur ästhetischen Erkenntnisstrategie, die durch Grenzüberschreitung in Möglichkeitsräumen ihre ganz eigene Qualität bekommt. Hartmut von Hentig und Diethart Kerbs hatten in den 70er Jahren des 20. Jh.s an Schillers emanzipativen Spielbegriff der Kunstpädagogik erinnert. Spiel impliziert den Perspektivwechsel. Der Umgang mit Kunst provoziert Spiegelungsmomente und fordert in produktiver Weise fortwährend Perspektivübernahme oder zumindest Perspektivwechsel. Bilder stiften dazu an, andere Sichtweisen zur Kenntnis zu nehmen und für sich selbst Varianten zu erproben. Das Erkenntnismoment liegt also auch in den konkreten Möglichkeiten, zunächst fremde Sichtweisen für sich zu erschließen. Die vielen Bilder einer medial vernetzten Welt suggerieren Nähe mit zunächst Fremdem, jedoch nur dem Schein des Bildes nach. Der Umgang mit Alterität ist zentrales Bildungsziel in einer globalisierten und oft multiethnisch bestimmten Kultur. Es geht um Verstehen des Fremden, des Anderen in seiner kulturellen Konstruktion. Der Umgang mit dem Fremden und Ungewohnten lehrt und übt etwas – wie von Hentig sagt – , das wir für eine Welt, in der es Computer gibt, an diesen Computern gerade nicht erfahren können: das offene, dialogische, das zweifelnde und entwerfende, das bewertende und philosophische Denken (von Hentig 2002:71). Kunstpädagogik zielt auf Bildung durch eine Veränderung der Sichtweisen. Christoph Wulf nennt dazu drei zentrale Begriffe: Differenz (als Voraussetzung kultureller Identitätsbildung), Transgression (Grenzüberschreitung im Umgang mit kultureller Diversität zugunsten von Neuem) und Hybridität (neue Formen in Folge von Differenz und Transgression) (Wulf 2009b:141ff.).

## Praxis Kritik Ausblick

Die Vermittlungspraxis kennt viele Spielarten. Während lange im Kunstunterricht Adaptionen der kunstwissenschaftlichen Methoden die Bildanalyse bestimmten (Kirschenmann/Schulz 1999), plädiert Klaus-Peter Busse in seinen „Bildumgangsspielen“ (2004) für „Handlungschoreografien“ zwischen kunstwissenschaftlichen Methoden, bevorzugt er Ikonografie in einem Rekurs auf historische wie aktuelle Kunst, den Befunden und Modi der auch in Deutschland immer stärker diskutierten und mit Empirie aufwartenden Cultural Studies sowie den klassischen wie jüngeren kunstpädagogischen Adaptionen dieser Referenzen. Den ersten Platz erhält das Bild in der Dekonstruktion als einem vielschichtigen Rezeptionsverfahren, wobei Busse ein permanentes Wechselverhältnis zwischen dem Sammeln, Anschauen, Verorten, Auswerten der Bilder und einer ebenso differenzierten ästhetischen Praxis zu und mit den Bildern vorschlägt.

---

## Verwendete Literatur

- Bahl, Anke (1997):** Zwischen On- und Offline. Identität und Selbstdarstellung im Internet. München: kopaed.
- Belting, Hans (2001):** Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994):** Was ist ein Bild? München: Fink.
- Bredenkamp, Horst (2008):** Bildmedien. In: Belting, Hans u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung (361-386). Berlin: Reimer.
- Busse, Klaus-Peter (2004):** Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt: Books on Demand.
- Frank, Gustav/Sachs-Hombach, Klaus (2006):** Bildwissenschaft und Visual Culture Studies. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft (184-196). Köln: Halem.
- Holzcamp, Klaus (1973):** Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Athenäum.

**Humboldt, Wilhelm von (2008):** Schriften zur Sprache. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.

**Jörissen, Benjamin (2008):** Kreativer Selbstaussdruck in den Neuen Medien – zwischen Artikulation und „Crowdsourcing“. In: ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 1/2008, 31-47.

**Kern, Andrea (2000):** Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

**Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (1999):** Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig: Klett-Schulbuchverlag.

**Krämer, Sybille (2004a):** Über die Heteronomie der Medien. Grundlinien einer Metaphysik der Medialität im Ausgang einer Reflexion des Boten. In: Journal Phänomenologie 22/2004,18-38.

**Meyer-Drawe, Käte (1993):** „Die Welt betrachtet die Welt“ oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur (93-104). Weinheim: Juventa.

**Mollenhauer, Klaus (1996):** Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.

**Nancy, Jean-Luc (2006):** Am Grund der Bilder. Zürich/Berlin: Diaphanes.

**Otto, Gunter/Otto, Maria (1987):** Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Friedrich.

**Hentig, Hartmut von (2002):** Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.

**Wittgenstein, Ludwig (2003):** Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

**Wulf, Christoph (2009b):** Grundbegriffe interkulturellen Lernens. Konvergenzen mit ästhetischer Bildung. (141-148) In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Lebensbilder. Oberhausen: Athena.

## Empfohlene Literatur

**Belting, Hans (2001):** Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink.

**Busse, Klaus-Peter (2004):** Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt: Books on Demand.

**Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (1999):** Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig: Klett-Schulbuchverlag.

## Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, 2012, München: kopaed) veröffentlicht.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Kathrin Herbold , Johannes Kirschenmann (2013 / 2012): Bild- und Kunstvermittlung . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/bild-kunstvermittlung>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>