

## Bilder als Gestalten der Bildung

Peter Faulstich

### Zusammenfassung

*Das Auseinandersetzen mit Bildern als Anstoß der Forschung und der Vermittlung ist für die Bildungswissenschaft ebenso naheliegend wie trotzdem unüblich. Wissenschaft ist vorrangig verbal fokussiert und kommt ohne Sprache in Wort und Schrift nicht aus. Mit Bildern konfrontiert steht sie vor einem Verbalisierungsdilemma: Wie können wir über Bilder sprechen, deren Wesen gerade darin besteht, über Sprache hinauszugehen? Schwierigkeiten liegen sowohl bei der Aneignung und verstärkt noch bei der Vermittlung, denn die im ästhetischen Ereignis hervorgebrachten Gestimmtheiten und Einsichten sind nicht identisch mit jenen, von denen in verbal-kognitiver Rede gesprochen wird (Mollenhauer 1990, 491). Es gibt unaufhebbare Differenzen zwischen Begrifflichkeit, Sinnlichkeit und Wirklichkeit.*

*Aus dieser Problematik ergeben sich zwei reziproke Missverständnisse: Entweder wird unterstellt, die Bilder „sprächen“ für sich selbst, oder aber sie werden lediglich als Illustrationen zu Texten missbraucht. Die Vermittlungsaufgabe zwischen kulturell Lernenden und bildhaft gestalteter Thematik stellt sich also in besonders schwieriger Weise – sie ist aber auch besonders fruchtbar.*

Bilder und die Aneignung ihrer Bedeutung als ästhetische, sinnlich erfahrbare Produkte gehören zu den wichtigen Bildungsaufgaben, wenn Bildung insgesamt gefasst wird als Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen. Die prinzipielle Offenheit gesellschaftlich vermittelter Weltsichten und -entwürfe erzeugt einen Überschuss an Gestaltungsvarianten und Erkenntnisperspektiven. Wissenschaft und Kunst können beide als unterschiedliche Versuche angesehen werden, die Komplexität der Welterfahrung zu fassen und zu gestalten. Durch ihre prinzipielle Unbestimmtheit entsteht die Möglichkeit von Freiheiten der Interpretation in unterschiedlichen Sichtweisen.

Es bleibt uns, um unser eigenes Verständnis zu entfalten, nichts übrig, als in diesem Problemfeld einige Kategorien zu klären (1). Darauf aufbauend erst können exemplarische Bilder interpretiert werden (2). Dabei verfolge ich hier nur die Frage, wie biographische Konstellationen sich in ästhetischen Konfigurationen wiederfinden, um (3) Schlüsse für den Umgang der Bildungswissenschaft mit Bildgestalten zu ziehen.

## 1. Kultur – Bildung – Bilder

Wir stoßen bei unseren Versuchen zu Verstehen und – weitergehend – zu Begreifen auf eine ganze Reihe ungelöster Grundfragen im Verhältnis von bildender Kunst, Erwachsenenbildung und Wissenschaft. Sie betreffen die Beziehungen zwischen Wahrnehmung und Aneignung, von Aneignung und Vermittlung sowie von Kunst- und Bildungstheorie.

- Was sind – verglichen mit systematischer, rationaler Wissenschaft – die besonderen Merkmale ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung?
- Was sind die Aufgaben und Möglichkeiten der Vermittlung bei ästhetischen Figuren?
- Wie ist das Verhältnis von Kunstaneignung und Bildung?
- Welche Rolle kann die Erwachsenenbildung in der Kunstaneignung spielen?

In seinem Text „Möglichkeitsräume“ schreibt der Kulturwissenschaftler Michael Parmentier mit Verweis auf Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“: „Die Geschichte der ästhetischen Bildung in der Moderne beginnt mit einer theoretischen Bruchlandung. Schon die Gründungsurkunde, die ‚Briefe zur ästhetischen Erziehung‘, enthält unter der Glanzfolie ihrer brillanten Rhetorik einen auffälligen Sprung. Er verläuft dort, wo im Zentrum des Programms die ästhetische Theorie mit der Bildungstheorie verknüpft werden sollte.“ (Parmentier 1993, 303) Parmentier sieht die prinzipielle Schwierigkeit, die Interessen an Erziehung und Bildung mit dem unterstellten Anspruch der Kunst auf Autonomie in Einklang zu bringen. „Das Auseinanderbrechen von Bildungstheorie und Ästhetik reißt ein theoretisches Loch auf“ (ebd. 304), das in der ästhetischen Bildungspraxis als Begründungsdefizit droht.

Schon bei Schiller findet sich auch die Einsicht: Bevor der Mensch anfängt, in Wörtern zu denken, nimmt er seine Welt über die Sinne seines Körpers wahr. Eine Möglichkeit, die entstehende Kluft zu überbrücken, ist der verallgemeinernde Rückbezug auf *Kultur*, wie sie in einem Gemeinwesen in je besonderer Art und Weise entstanden ist und sich weiter entwickelt durch einen labilen Konsens über Bedeutungen. Sie konkretisieren sich in Artefakten und Symbolen. Das jeweilige kulturelle Verständnis von Welt ist einbezogen und aufgespannt in die Kategorien universell versus individuell und vernünftig versus sinnlich. Im Ästhetischen erscheint das Allgemeine im Einzelnen als bedeutsam und sinnhaft. Insofern ist der Widerspruch von *Vernunft* und *Sinnlichkeit* konkret aufgehoben. Es geht zunächst eher um den einzelnen Fall, weniger um das allgemeine Gesetz.

In der *Kunst* wird dieses Verhältnis offen gestaltet im ‚freien Spiel‘ der Vernunft- und Gemütskräfte. Dabei gibt es eine ideologische und eine utopische Funktion. Kunst ist Teil hegemonialer Interpretation und zugleich weitertragender Hoffnung auf Freiheit und Entfaltung, sie bewegt sich in den Spielräumen der Kreativität; sie kann jedoch gleichzeitig auch Teil von Verblendung und Dummheit sein, Kunst kann aber auch den Schleier des Scheins, der über gesellschaftlichen Verhältnissen liegt, aufreißen. Im konkreten Werk vergegenständlicht sich dann eine stumme Kritik an

Tauschwert und instrumenteller Rationalität, die ersetzt werden durch unverkäufliche, unverfügbare und eigenständige Sinnlichkeit. *Bildung* als entfaltendes Lernen umfasst Anregung und Verinnerlichung sowohl sinnlicher als auch vernünftiger Einsichten und Gefühle. Menschen sind Kulturwesen. Sie müssen sich entwickeln im Umgang mit anderen und sind durch und durch auf Gesellschaft angewiesen.

Die *Vermittlung* von Kultur und Kunst unterstützt die Aneignung von Einstellungen, Wissen und Können, wie es sich jeweils in der Kultur widerspiegelt. Dies ist geschichtlich aufgebaut und in der Lebensspanne der je Einzelnen nur aneignbar durch Weitergabe von Tradition und Kultur.

Oft verstellt die scheinbare Evidenz des Sichtbaren dessen interpretatives Begreifen. Bildende Künstler auf der Höhe ihrer Zeit produzieren aber nicht schöne Bildchen und Illustrationen, sondern sie suchen nach dem Bild eines darzustellenden Bedeutungszusammenhangs. Insofern betreiben sie Forschung – allerdings nicht in den Gesetzmäßigkeiten des Verallgemeinerbaren und Übertragbaren, sondern im einzelnen Fall, in dem das Allgemeine aufscheint. Sie stellen Situationen als Interaktionskonfigurationen dar, wobei die Betrachter immer schon einbezogen sind.

## 2. Biographische Lebensereignisse und -abschnitte als ästhetische Gestaltungsanlässe



Jan Van Eyck (1390–1441): „Die Madonna des Kanonikus Van der Paele“ (Detail), 1436

Alle bildungswissenschaftlichen Sujets sind auch ästhetische Gestaltungsanlässe: Kindheit, Familie, Generationen, Geschlechterverhältnisse, Alter, Selbstverständnis u. a. Alle diese Themen werden auch von einer biographisch orientierten Wissenschaft behandelt. Es kommt also darauf an, zu klären, was wissenschaftlich-sprachliche Texte und sinnlich bildhafte Gestalt unterscheidet, und was Bilder mehr bzw. zusätzlich begreifen lassen als diskursive Texte.

## Kindheit

Kindheit ist eine Erfindung des beginnenden 19. Jahrhunderts (zur Geschichte vgl. bes.: Aries 2003). Durch das Mittelalter hindurch war das Jesus-Kind ein schmückendes Attribut der Maria. Erst mit dem frühen Bürgertum, z. B. bei Jan van Eyck erhält das Kind eigenständige Züge, die sich bis zu Rembrandt als Exponent einer Kaufmannsgesellschaft im fragenden, selbstsuchenden Blick eines Mädchens weiterentwickelt. Kinder werden Menschen mit einem Bewusstsein von sich selbst. Sie leben ihre Welt. So werden sie vom Besitz der Erwachsenen zu Personen, die über eine unantastbare Würde verfügen.



Rembrandt (1606–1669): Mädchen lehnd auf einer Fensterbrüstung, 1645

Einen Höhepunkt findet die bürgerliche Romantik der Kindheit in Philipp Otto Runge's Bild der „Hülsenbeckschen Kinder“, das eine eigenständige Welt der Kindheit vorstellt und gegen die Erwachsenenwelt abgrenzt.

Wir sehen drei Kinder in einer Gartenwelt. Die Drei spielen vor einem weiß gestrichenen Holzlattenzaun, vor dem auch wilde Pflanzen wuchern. Links wachsen sechs hohe Sonnenblumenblüten, rechts steht – hinter dem Zaun – ein Sommerhaus. Der Gartenzaun trennt die Kinder von der Erwachsenenwelt. Zwischen den beiden größeren Kindern und der Sonnenblume öffnet sich der Blick in eine Wiesenlandschaft. Im Hintergrund sind drei Kirchtürme zu sehen (Es handelt sich um die Turmspitzen von St. Katharinen, St. Nicolai, St. Petri und, etwas verdeckt, St. Jacob gesehen vom damaligen Hamburger Vorort Eimsbüttel).



Philipp Otto Runge (1777–1810): Die Hülsenbeckschen Kinder, 1805/1806

Ein kleiner Junge steht vor den beiden anderen und droht mit erhobener Gerte. Er schützt die Kinderwelt gegen die Erwachsenen. Ein etwas älteres Mädchen zieht einen Spielleiterwagen, in dem ein Kleinkind sitzt, das ein Blatt der Sonnenblume umklammert und seine Augen staunend aufreißt. Der Ältere hat den Griff der Deichsel umfasst und schwingt seine Peitsche, während das Mädchen sich verantwortlich zeigt und mit seiner rechten Hand auf den Kleinen hinweist und ein warnendes Zeichen gibt. Alle drei sind vornehm angezogen: Der Junge mit einem grünen Hosenanzug, das Mädchen mit einem weißen Kleid, der Kleine mit einem hell gepunkteten rosaroten Kinderkleidchen, dass die prallen Ärmchen freilässt. (Dargestellt sind die Kinder des Friedrich August Hülsenbeck, einem Kompagnon von Daniel Runge, dem Bruder des Malers. Im Wagen sitzt der dreijährige Friedrich, der von seinem fünfjährigen Bruder August und seiner sechsjährigen Schwester Maria gezogen wird.) (Träger 1987).

Auffallend sind Größe und Wucht der Kinder. Fast riesenhaft wirken sie vor dem Gartenzaun, klein dagegen neben der Sonnenblume. Die Augenhöhe der Kinder ist

die gleiche wie die des Betrachters. Sie blicken nicht von unten auf, sondern eng und nah aus der Kindersicht. Wir stehen auf ihrer Höhe, und die Sonnenblume ist für uns genauso riesig wie für sie. Es sind – bei genauerem Hinsehen – keine „süßen“ Kinder. Schon der Kleinste verfügt über große Kraft.

Das Festhalten des Kleinkindes an der Sonnenblume und die Drehung des Knaben bremsen den Zug der Kinder. Die Bewegung im Bild geht von der Sonnenblume aus. Mit zunehmendem Alter der Kinder vergrößert sich die Entfernung zur Pflanze. Der Kleinste ist ihr noch körperliche nahe, der Peitschenknabe steht zwischen Pflanzen und Betrachtern. Das Mädchen hat den größten Abstand.

Philipp Otto Runge, geboren als neuntes von elf Kindern der Eheleute Daniel Nikolaus Runge (1737–1825) und Magdalena Dorothea (1737–1818), Tochter des Hufschmieds Daniel Christian Müller, war, als er die „Hülsenbeckschen Kinder“ malte, selbst gerade Vater geworden. Später schrieb er über eines seiner Kinder, es sei „so glatt und rund, dass es eine Lust und Freude ist, und so prall, dass Flintenkugeln von ihm abprallen würden“. Diese Aussage wird durch die Plastizität der Kinderdarstellung untermalt. Mit dem Kindergemälde hat der Künstler im Herbst 1805 begonnen.

In der Darstellung der Kinder wird auch deren spätere gesellschaftliche Rolle schon vorweggenommen. Die Gesellschaft hat Erwartungen an die zukünftige Frau und fürsorgliche Mutter einerseits und an den Mann andererseits, der für eine Familie sorgen, sie beschützen und sichern soll.

## Generationen

Ebenfalls von Runge stammt das Bild „Die Eltern des Künstlers“, auf dem Großeltern und Enkel ohne die Eltern zusammengebracht werden. Nichtsdestoweniger ist es ein Bild zum Thema Generativität: Großeltern, Eltern, Kinder sowie Kindheit und Jugend. Die Kinder wiederholen im Kleinen die Positionen und Rollen der Großen. Sie werden dazu erzogen.

Das Bildnis malte Runge im Sommer 1806 bei einem Besuch in seiner Heimatstadt Wolgast; im Hintergrund sind die Schiffe des Vaters, der Reeder war, zu sehen. Die Kinder stehen vor einem abschließenden Holzzaun und neben zwei hohen Lilienpflanzen – zwischen Vegetation und Steinen. Fest greift der ältere Junge mit der rechten Hand den Arm des Kleineren, der ein rosa Kinderkleidchen anhat. Mit der Linken hält er einen Lilienstengel. Er blickt fragend zurück auf die Großmutter, die sich mit dem linken Arm unter den rechten ihres Mannes eingehakt hat. Der steht überragend in der Mitte vor einer Holzgerahmten grünen Wand. Sie treten aus der Tür des Hauses hinter ihnen.

Ernst und streng blicken die Großeltern. Beide tragen vornehme Kleider: Sie einen dunkelroten, glänzenden Umhang und eine weiße Haube; er einen Ausgehanzug mit gestreifter Hose und weinroter halblanger Jacke, sowie eine braune Perücke. In der linken Hand hält er Spazierstock und Zylinder. Der Stock trennt den Teil der Großeltern von dem der Enkel. Im Hintergrund sieht man eine Bucht und eine Werft.

Sie betrachtend, nehmen wir die Stelle des Sohnes ein. Zusammengebracht werden Jugend und Alter. Die Großmutter hält in der linken Hand eine Pfingstrose entsprechend der Lilien in der Hand des kleinen Kindes. Ihre rechte Hand liegt quer über ihrem Bauch. Beide Großeltern sind vom Alter gezeichnet. (Sie hat elf Kinder geboren.) So – behaupten einige Interpreten – wird der Kreislauf der Natur – Entstehen, Werden und Vergehen, auch in ihrer Gleichzeitigkeit – anschaulich.



Philipp Otto Runge (1777–1810): Die Eltern des Künstlers, 1806

Die Bildauffassung Runges wird getragen von seinen Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Bild und Wirklichkeit, von seiner Naturphilosophie sowie der Entwicklung einer eigenen Bildsprache, die mit der traditionellen bricht und in die Moderne weist. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die von Runge selbst betonte Wissenschaftlichkeit seiner bildnerischen Bemühungen.

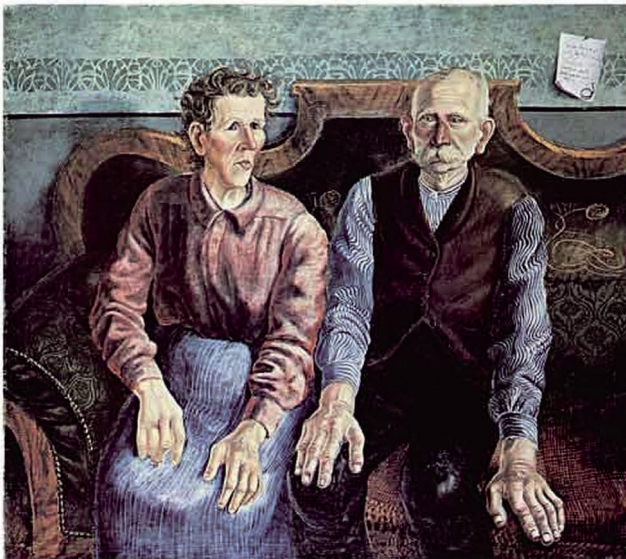
Dass Kunst nicht Natur darstellen, sondern etwas über die Welt enthüllen soll, gilt auch für die botanischen Studien, in denen Runge die Architektonik der Blüten und ihre Geometrie sichtbar macht. Die aus der Naturbeobachtung gewonnenen Einsichten werden mithin im Bild transformiert.

Otto Dix konzentriert sich in einem Elternbild – zweihundertzwanzig Jahre später – auf das Alter. Schonungslos zeigt er seine eigenen Eltern alt und abgearbeitet, als „kleine Leute“.

Auf dem hinter ihnen an die Wand gehefteten Papier wird ihr Alter genannt: Franz ist 62 und Louise ist 61. Ihr Status als Angehörige der Arbeiterklasse (Er Former in einer Eisengießerei; sie Näherin) ist deutlich, gekennzeichnet durch die beiden schweren Handpaare mit Schmutz unter den Fingernägeln.

Die Eltern sitzen auf einem abgewetzten, ehemals schwarz-braunen Sofa mit dicken Polstern und geschwungener barock-ähnlicher Holzfassung. Ihre Arme hängen herunter und die Hände liegen müde auf den Knien. Der alte Mann sieht den Betrachter an, der Blick seiner Frau verliert sich im Raum.

Hinter der Malerei des Otto Dix steht ein neuer Bezug zur Wirklichkeit. Er wollte malen, was er sah: Menschen, obskure Individuen, Prostituierte, grauenhafte Szenen des Krieges, Kabarett, Persönlichkeiten des Geistes oder der Kunst und immer wieder sich selbst und seine Familie. Dix ist Exponent einer veristischen Variante des Realismus, der aber nicht naturalistisch abbilden will, sondern die Wirklichkeit steigert.



Otto Dix (1891–1968): Die Eltern des Künstlers, 1924

Durch das Hineinversetzen des Bildes in vielfältige Kontexte werden die unterschiedlichsten Zugänge aufgerissen: ein erkenntnistheoretischer Blick der „Neuen Sachlichkeit“, eine Sicht auf den gesellschaftstheoretischen Ort der Proletariereltern, eine zeithistorische der Lage der Weimarer Republik, der Bezug des Paares, die Identität der beiden Personen usw.

## Geschlechter

Wir sehen eine junge Frau, die in Unterrock und Mieder in einem Boudoir steht und sich beim Anziehen vor einem kleinen, runden Stehspiegel schminkt. Sie steht im Zentrum des Raumes. Ihr Körper ist nach links gedreht, der Kopf und insbesondere ihr Blick dem Betrachter zugewandt. Bekleidet ist sie mit einem rüschenbesetzten hellblauen Korsett, einem strahlend weißen Unterrock, ebenfalls hellblauen, mit Blumenstickereien verzierten Strümpfen und hochhackigen schwarzen Schuhen. In der rechten Hand hält sie eine Puderquaste, in der linken einen Lippenstift. Vor ihr steht der Schminkspiegel auf einem dreifüßigen, schmiedeeisernen Ständer mit zwei Kerzenhaltern mit herabgebrannten, erloschenen Kerzen. Hinter ihr an der Wand steht ein Sofa im Louis-Philippe-Stil mit geschwungenem, goldbraunen Rahmen und bordeauxrotem Samtbezug. Es füllt einen großen Teil des mittleren Bildraums und grenzt an einen links stehenden Tisch. Zwei große Kissen in Weiß und Lindgrün liegen hinter der Frau auf der linken Seite dieses Sitzmöbels. Sie rahmen die Figur der Frau in der Mitte des Bildes, wo auch ihr Geschlecht unter den Röcken versteckt ist.



Édouard Manet (1832–1883): Nana, 1877

Auf der rechten Seite, vom Bildrand abgeschnitten, sitzt ein älterer Mann in schwarzem Frack, weißem Hemd und hohem Zylinder auf dem Kopf. Er hält einen kleinen Spazierstock über sein linkes, über das rechte geschlagene Bein. Er trägt einen nach unten hängenden Schnauzbart. Der Blick seiner kleinen runden Augen geht nach links, auf die eingeschnürte Taille der Frau bzw. an ihr vorbei. Der Hintergrund wird von einer blauen Bildtapete abgeschlossen, die einen an einem Gewässer stehenden Ibis zeigt und mit Holzleisten von dem ansonsten braunen Hintergrund abgesetzt ist. Am linken Bildrand stehen weitere Einrichtungsgestände, abgeschnitten ein Stuhl, auf dem ein weiß-blau quergestreiftes Kleid liegt, dahinter ein Tisch im gleichen neobarocken Stil wie das Sofa, darauf ein Blumentopf mit einer blühenden Pflanze.

Zweifellos dominiert die Figur der Frau das Bild. Sie nimmt selbstbewusst und zugleich unsicher das Zentrum ein und zieht den Blick des Betrachters auf sich.

Dagegen ist der Mann an den Rand gedrängt – vielleicht auch später erst dazu gemalt. Der schicke Galan erhält die Rolle einer Randfigur zugewiesen, obwohl formal das Geld des wohlhabenden Bürgers die Szene beherrscht. Abstrakt ist die Prostitution die reine Form des im Kapitalismus auf ein Tauschverhältnis reduzierten Geschlechterverhältnisses. Faktisch aber scheint die Frau die Überlegene. Das Nutzen der Ware bricht sich im Gebrauch der Sinne. Das einfache Bild der Courtisane, der Kokotte, der Hure, die Sex gegen Geld verkauft, wird umgedreht. Der Mann ist erstarrt und ihrer Sinnlichkeit unterworfen. Das Geschlechterverhältnis als Geld-Ware-Tauschverhältnis erniedrigt auch die Männer.

Eigentlich geht es um ein Dreiecksverhältnis: Sie bietet sich mit herausforderndem Blick dem Betrachter an.



Emil Nolde (1867–1956): Verlorenes Paradies, 1921

Vorkapitalistisch hat das Geschlechterverhältnis seine Urform im Bild von Adam und Eva gefunden. Emil Nolde als einer der Letzten, die dieses Sujet noch bedienten,

zeigt die beiden mit aufgerissenen Augen, indem sie erkannt haben, dass sie nackt sind. Die giftgrüne, rot gezackte Schlange sexueller Begierde hat sie getrennt und der Baum der Erkenntnis ist ein nackter, violetter Pfahl geworden. Jetzt – und das ist das Sinnenfeindliche an diesem Bild – wird auch der Löwe, der im Hintergrund auftaucht, gefährlich und drohend. Frau und Mann werden aus dem Paradies vertrieben. Sie sitzen beide ratlos, stupide blickend, vereinsamt in ihrer Hälfte der Welt – getrennt durch den Pfahl der Sexualität. Im jeweiligen Zusammenspiel von Augen und Mund erscheint die Frau entsetzt, der Mann ernüchtert.

### 3. Vermitteln von Sichtweisen und „Lesarten“

Die Bilder der Runge, Manet oder Dix verkünden nicht glatte Bildbotschaften, wie sie auch im obigen Text noch zu eindeutig durchschlagen (Das macht Karikaturen nach dem ersten Sehen manchmal beim zweiten Blick langweilig: man hat die Nachricht verstanden und das war's.). Bilder verfügen nicht über einen, sondern über mehrere vom Bezugsfeld abhängige Stellenwerte (Hofmann 1999, 16). Dadurch entstehen Brüche beim Begreifen. Ästhetische Produkte auf der Höhe ihrer Zeit entziehen sich der Eindeutigkeit, lassen verschiedene „Lesarten“ und „Sichtweisen“ zu und schwingen zwischen Ebenen und Blickwinkeln der Konstruktion und Interpretation. Sie überlassen den Betrachtenden ihre eigenen Spielräume der „Sinn-Suche“: Bei Runges Kinderbildnis zwischen Eigenständigkeit und Gesellschaftlichkeit, bei seinem Großelternbild zwischen Alter und Kindheit, bei Manet zwischen Käuflichkeit und Sinnlichkeit – um nur jeweils eine Bildebene zu nennen; es gäbe noch viele andere. Das macht auch „Bildergespräche“ so anregend (Faulstich 1980; Sprigath 1986), weil dabei unterschiedliche Sichtweisen aufbrechen.

Es geht exponierten bildenden Künstlern um „Einsichten in das bildhaft Dargestellte“ (Gruschka 2004, 250) – bzw. Gestaltete: als „Sinn-Bilder“. Insofern nehmen sie im Spiel mit Form und Farbe eine forschende Haltung ein: am deutlichsten Philipp Otto Runge in seinen Studien zur Geometrie und zur Farbkugel, mit denen er seine Bilder überhöhte. Ästhetische Praxis besteht aber nicht in der Exemplifizierung abstrakter Theorie, sondern im sowohl kognitiven als auch emotionalen Einlassen auf die Situation des einzelnen Falls. Dix malt nicht, was er über seine Eltern weiß (Alter, sozialer Status usw.), sondern das Bild strahlt auch seine emotionale Hinwendung und Zuneigung aus.

In Kunstwerken liegen ästhetische Konstruktionen möglicher Weltbezüge vor (Goodmann 1990, 1997), die über Begrifflichkeit hinausgehen und Sinnlichkeit einbeziehen. Ihnen unterliegt eine nicht-begriffliche, sinnliche Erkenntnisweise. Dies enthüllt das Problem Bildung, die immer eine leibliche Person meint. Bildung ist als Entfaltung gebunden an Körperlichkeit, die Bewusstheit und Sinnlichkeit verbindet. Mollenhauer nennt dies die „Leibhaftigkeit aller Bildung“ (1988, 445). Hier wird ästhetische Rezeption unverzichtbar unter dem Aspekt sinnlicher Erfahrung, weil sie die Spracharmut in der Dominanz des Kognitiven aufhebt. Es gibt einen unaussprechlichen Rest von Welterfahrung, der nur über ästhetische, eben sinnliche Erfah-

nung zugänglich wird. Wenn das so ist, wird ästhetische Aneignung unverzichtbare Dimension von Bildung. „Das Problem ästhetischer Bildung bestünde demnach immer noch in der Frage, ob überhaupt und wie, unter gegebenen historischen Umständen, die Leibhaftigkeit unserer historischen Existenz in ein Verhältnis zu den Formen ästhetischer Produktion unserer Kultur gesetzt werden kann“ (Mollenhauer 1988, 457).

Begreifen von Bildern braucht also, das ist unser Ergebnis, sowohl genaues Hinsehen, als auch begriffliches Einordnen. Klaus Mollenhauer hat gefragt: „Ist ästhetische Bildung möglich?“ (Mollenhauer 1988). Die Frage, so grundsätzlich gestellt, öffnet einen angemessenen Horizont. So stoßen wir auf die Aufgabe ästhetischer Bildung: „Alles Ästhetische, ob im Alltag oder in der Kunst, bleibt ohne bemühte Bewegung des Aufnehmens, Nachspürens, Vorstellens, Erinnerns, Vergleichens, Verbindens und Bewußtmachens unentdeckt oder mißverstanden. ... Solche Tätigkeiten können geübt werden.“ (Selle 1990, 20).

So stehen wir immer wieder neu vor Problemen einer ästhetischen Hermeneutik, die sich in Thesen nur vorläufig schließen lassen:

- Aneignung und Vermittlung von Kunst ist eine wichtige Aufgabe der Bildungswissenschaft.
- Die Themen der Kunst, z. B. als Bildgattungen (Porträt, Landschaft, Historie, Genre, Stilleben) sind auch Aspekte der Bildung (Person, Natur, Geschichte, Gesellschaft).
- Ästhetische Produkte können ein gegenüber wissenschaftlichen Ergebnissen erweitertes Wissen umgreifen.

Es bleibt aber immer die Offenheit verschiedener Sichtweisen und die unabschließbare Spirale von Sehen, Auslegen und Begreifen.

## Literatur

- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1978, Neuauflage 2003.
- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Darmstadt 1992 (4. aktualisierte Ausgabe)
- Belting, Hans u. a.: Kunstgeschichte. Berlin 1985
- Belting, Hans (Hrsg.): Bildfragen: Die Bildwissenschaften im Aufbruch. München 2007
- Berger, John: Sehen. Das Bild der Welt in der Bildwelt. Reinbek 1974
- Faulstich, Peter: Wahrnehmung und Vermittlung von Bildern in der Erwachsenenbildung. Kassel 1980
- Faulstich, Peter: Suche nach dem Selbst im Bild - Selbstbildnisse Philipp Otto Runge – Identitätsprobleme in der Romantik. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2012)
- Goodmann, Nelson: Sprachen der Kunst. Frankfurt/M. 1997
- Goodmann, Nelson: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M. 1990
- Gruschka, Andreas: Gemälde als Ausdrucksgestalten des sozialen Sinns der Erziehung; in: Sozialer Sinn 2004/2, S. 247-271
- Mollenhauer, Klaus.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim 1983
- Mollenhauer, Klaus: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986

- Mollenhauer, Klaus: Ist ästhetische Bildung möglich? In: ZfPäd (1988) 443-461
- Mollenhauer, Klaus: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: ZfPäd. (1990) 481-494 (a)
- Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung, Heft 2, 1993, 303 – 314.
- Selle, Gert (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek 1990
- Sprigath, Gabriele: Bilder anschauen – den eigenen Augen trauen: Bildergespräche. Marburg 1986
- Träger, Jörg: Philipp Otto Runge, Die Hülsenbeckschen Kinder. Frankfurt am Main. 1987